

Armin Bernhard

Praxisphilosophische Pädagogik

Ein materialistisch-humanistisches
Projekt gegen die Enthumanisierung
der Gesellschaft

Pädagogik und Gesellschaftskritik

Herausgegeben von

Armin Bernhard | Eva Borst | Matthias Rießland

Die Buchreihe leistet einen Beitrag zu einer Pädagogik, die grundlegend auf Gesellschaftskritik beruht und sich zugleich als Gesellschaftskritik versteht. Im Zentrum stehen Fragen nach der wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, der Beziehung zwischen Politik und Pädagogik sowie dem Verhältnis von Erziehung, Bildung und Gesellschaft.

Auf der Basis einer kritischen Gesellschaftstheorie will die Buchreihe Reflexionen und Diskussionen über Erziehung und Bildung ermöglichen und pädagogische Perspektiven entwickeln.

Der Autor

Armin Bernhard, Dr. phil. habil, Dipl.-Päd. Von 1999–2003 Professor für Didaktik des Schulfaches Pädagogik an der Universität Münster, von 2003–2023 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Schwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Bildungstheorie, Pädagogik und globale Probleme.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8023-0 Print

ISBN 978-3-7799-8024-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8025-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:

<https://www.beltz.de>

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
Praxisphilosophische Pädagogik – eine Hinführung	23
<i>Marxismus als Philosophie der Praxis</i>	24
<i>Praxisphilosophische Pädagogik: Verortung und Grenzziehungen</i>	35
<i>Pädagogische Gesellschaftskritik</i>	51
<i>Pädagogik praxisphilosophischen Zuschnitts (Zusammenfassung)</i>	60
1 Vom Elend der kritischen Pädagogik – Ein erziehungswissenschaftliches Projekt mit Geburtsfehlern	63
1.1 Unaufgearbeitete sozialistische Pädagogik	65
1.2 Einseitige Orientierung an der Frankfurter Schule	75
1.3 Revisionistische Tendenzen nach der emanzipatorischen Aufbruchsphase	87
2 Bausteine einer materialistischen Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage	104
2.1 Entwicklungsphasen/-ebenen materialistischer Pädagogik	104
2.2 Historischer Materialismus – der geschichtsphilosophische Rahmen	113
2.2.1 Begriffsbestimmungen: Materie – Materialismus – Historischer Materialismus	113
2.2.2 Geschichtsmaterialismus und Pädagogik – ein interdependentes Verhältnis	124
2.3 Die menschliche Sozialnatur im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse – anthropologische Grundannahmen und Korrekturen/Ergänzungen	129
2.3.1 Der Mensch als geschichtlicher Block	131
2.3.2 Fragilität und affektive Suggestibilität – Zur prekären Grundkonstitution der menschlichen Sozialnatur	139
2.3.3 Der konstitutive Zusammenhang von Emanzipation und Sozialität	144
2.4 Generation – Ansätze einer Theorie der intergenerativen Verhältnisse	153

2.4.1	Der Generationenbegriff des Geschichtsmaterialismus	155
2.4.2	Ein materialistischer Zugang zum intergenerativen Verhältnis	165
2.4.3	Die „Dramaturgie des intergenerativen Aufbaus“	168
2.5	Kritisch-materialistische Erziehungstheorie und pädagogisch orientierte Gesellschaftspolitik	172
2.5.1	Über die gesellschaftliche Funktion der Erziehung	174
2.5.2	Aufgaben einer materialistischen Erziehungstheorie	183
2.5.3	Zur objektiven Bedeutung von Erziehung in der gegenwärtigen Gesellschaft	192
2.6	Die menschlichen Wesenskräfte und ihre Bildungsgeschichte: Bausteine zur Weiterentwicklung kritisch-materialistischer Bildungstheorie	205
2.6.1	Anlage und Gegenstand eines kritisch-materialistischen Begriffs der Bildung	206
2.6.2	Die Kategorie der Bildungsgeschichte und die Aufgaben einer kritisch-materialistischen Bildungstheorie	213
2.6.3	Zum konzeptionellen Zuschnitt von Bildungsarbeit im Rahmen einer kritisch-materialistischen Theorie der Bildung	218
2.6.4	Grundprinzipien einer kritisch-emanzipativen Bildung	223
2.7	Pädagogisches Handeln und pädagogische Haltung auf geschichtsmaterialistischer Grundlage	235
2.7.1	Geschichtliche Hintergründe des Pädagogischen	235
2.7.2	Das pädagogische Prinzip	238
2.7.3	Zur Entsorgung des Pädagogischen	242
2.7.4	Die objektive Relevanz einer pädagogischen Haltung	245
2.7.5	Eigenschaften einer pädagogischen Haltung in praxisphilosophischer Perspektive	248
2.8	Die pädagogische Utopie	259
2.8.1	Pädagogik – ein Vorgriff in die Zukunft	260
2.8.2	Pädagogische und politische Utopie	263
2.8.3	Von der Kritik der reinen pädagogischen Utopie zur konkreten pädagogischen Utopie	268
2.8.4	Bedrohte pädagogische Utopie	275
3	Veränderte Zugänge praxisphilosophischer Pädagogik zur gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungswirklichkeit	277
3.1	Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in einer praxisphilosophisch angelegten Pädagogik	277
3.2	Ideologiekritik auf der Basis einer materialistischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft	301

3.2.1	Ideologie – „praktisches Instrument politischer Herrschaft“	302
3.2.2	Wozu Ideologiekritik in der Pädagogik?	313
3.2.3	Pädagogische und erziehungs-/bildungswissenschaftliche Ideologiekritik	317
3.3	Der geschichtsmaterialistische Zugang zur Sozial- und Ideengeschichte der Erziehung und Bildung	325
3.3.1	Geschichte und Geschichtsmaterialismus	327
3.3.2	Wie kann eine Geschichte der Pädagogik geschrieben werden?	330
3.3.3	Sozial- und Ideengeschichte der Erziehung und Bildung im Anschluss an die Marxsche Theorie	334
3.3.4	Die pädagogische Ideenformation: Materialistische Ideengeschichte der Erziehung und Bildung	337
3.3.5	Geschichte der Pädagogik als Befreiungsgeschichte	349
4	Gesellschaftskritik und Wahrheitssuche in umkämpftem Feld, der Kampf um Begriffe und ausgewählte inhaltliche Desiderate praxisphilosophischer Pädagogik	355
5	Essentiale einer Pädagogik der Befreiung im Kapitalismus der „westlichen Welt“ – Neun Thesen	383
	Literatur	409

Vorwort

Pädagogik, die die Voraussetzungen und Bedingungen einer emanzipativen Entwicklung von Menschen untersucht, findet im Geschichtsmaterialismus eine unschätzbare Grundlage. Denn dieser ermittelt die Struktur der jeweils konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse von ihren materiellen Bedingungen her, die das menschliche Denken und Handeln bestimmen. Damit hat er eine grundsätzlich neue Lesart der gesellschaftsgeschichtlichen Prozesse eingeführt, die seinesgleichen sucht, und die die Sicht auf Erziehung und Bildung revolutioniert. Insbesondere beugt er in radikaler Weise den Illusionen und Selbsttäuschungen vor, wie sie in der Geschichte der Pädagogik chronisch sind, indem er die in ihren Theorien und Konzepten postulierten Ziele mit den regressiven Momenten gesellschaftlicher Strukturen und Entwicklungstendenzen konfrontiert und damit pädagogische Ideale an den Bedingungen ihrer praktischen Verwirklichung „blamiert“.

Auf der anderen Seite enthält dieses Paradigma jedoch auch den grundlegenden Impuls, nicht auf der gesellschaftsanalytischen Ebene zu verbleiben, sondern die theoretisch gewonnenen Einsichten in den Kampf um eine emanzipative Veränderung der Gesellschaft einzubringen, wovon Erziehung und Bildung wesentliche Momente sind. Wenn Marx beklagt, dass die Fähigkeiten und Kräfte der Menschen unter den bestehenden Verhältnissen sich nicht in ihrer Vielseitigkeit entfalten können, dass die menschliche Natur (wie die ‚außermenschliche‘ Natur) unterdrückt, vereinseitigt, vernutzt wird, weist er indirekt auf das zentrale Motiv seiner Theoriearbeit hin, das gerade für Pädagogik verfassungsgebend ist: die Hoffnung nämlich, die menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten in einer solidarischen, mit der Natur verbündeten Gesellschaft verwirklichen zu können. Materialistisch ist dieser Humanismus, weil er sich bewusst ist, dass die Befreiung der menschlichen Entwicklungsfähigkeiten ausschließlich aus den realen Verhältnissen und den ihnen immanenten Entwicklungsbedingungen initiiert werden kann. Dieser *geschichtsmaterialistische Humanismus* ist der antreibende Beweggrund einer Pädagogik auf der Grundlage des Historischen Materialismus.

Theorie, erst recht pädagogische, muss sich durch Wahrhaftigkeit auszeichnen. Wahrhaftigkeit in der Theorie heißt, dass diese die Angelegenheiten, mit denen sie sich befasst, ernst nimmt, und das bedeutet, dass sie sich daran messen lassen muss, wie sie selbst sich in der Praxis, die sie zu ihrem Gegenstand hat und deren Teil sie ist, verhält. Ein kritisches, theoriegesättigtes Bewusstsein allein verändert die Wirklichkeit um keinen Millimeter. Es bleibt affirmativ, wenn es nicht vom Willen und der Leidenschaft nach Veränderung angetrieben wird, wenn es vor den praktischen Konsequenzen seiner theoretischen Einsichten zurückschreckt. Zwar darf Theorie nicht in Praxis aufgehen – sie würde hierdurch

ihre genuine Aufgabenstellung verlieren; aber Glaubwürdigkeit und Ausstrahlungskraft einer Theorie in der Traditionslinie des Geschichtsmaterialismus sind daran geknüpft, in welchem Maße sie bereit ist, bei ihrer Kritik nicht stehen zu bleiben, sich nicht in linker Rhetorik einzubetonieren, sondern ihren Erkenntnissen in konsequenter Weise emanzipatorisches Handeln folgen zu lassen. Darüber hinaus gilt für die vorliegende Theoriearbeit eine unhintergehbare Maxime:

dass eine (pädagogische) emanzipatorische gesellschaftliche Kraft menschlicher sein muss als die Kräfte, die sie bekämpft, dass sie nur über einen Vorschuss an Humanität und Antiautoritarismus solidarische Gesellschaftsverhältnisse herzustellen in der Lage ist, ansonsten keinerlei Anspruch auf die Initiierung von Emanzipationsprozessen erheben kann.

Weltanschaulich ist der Standort der vorliegenden Arbeit in einem undogmatischen Linksozialismus verortet, fußend auf dem geschichtsmaterialistischen Humanismus. Ihr erziehungs- und bildungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse gilt dem Projekt der in Erziehungs- und Bildungsprozessen pädagogisch freizusetzenden individuellen und kollektiven Mündigkeit, einem Projekt, das für eine emanzipative Bewältigung der uns bedrängenden globalen gesellschaftlichen Probleme unverzichtbar ist. Dieses Projekt schließt die Orientierung an der Utopie einer besseren Welt ein, die in den bestehenden Verhältnissen virtuell angelegt ist, aber hartnäckig an ihrer Verwirklichung (noch) gehindert wird. Das antizipierende Hineinträumen in diese noch nicht verwirklichte, aber mögliche Welt bleibt daher eine der wichtigsten Fähigkeiten, die das pädagogische Denken und Handeln davor bewahrt, vor einer äußerst bedrückenden Wirklichkeit zu kapitulieren.

Mein Dank gilt in erster Linie meiner Familie und meinen Freundschaftsnetzwerken, die mein Denken und Handeln angesichts dieser bedrückenden gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur davor bewahrt haben zu resignieren, sondern mich zum Weiterschreiben ermutigt haben. Gespräche und Diskussionen mit Lukas Eble, Simon Kunert, Marco Steffen und Gerrit Wicker haben das Ihre zu dieser Ermutigung beigetragen. Ihnen verdanke ich wichtige inhaltliche Hinweise und Korrekturen im Hinblick auf das vorliegende Manuskript.

Monheim, im November 2023

Einleitung

Vor einem halben Jahrhundert entwickelten sich im Westen Deutschlands Ansätze einer *materialistischen Pädagogik*. Ihre Entstehung fällt in denselben geschichtlichen Zeitraum, in dem sich die Erziehungswissenschaft erstmalig auf eine gesellschaftskritische Grundlage zu stellen versuchte. Für diese Versuche bürgerlichen sich die Bezeichnungen *kritische Erziehungswissenschaft* oder *kritische Pädagogik* ein.¹ Materialistische Pädagogik als ein ganz spezifisches Theoriemodell innerhalb der Theorienlandschaft kritischer Erziehungswissenschaft entstand vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen, die sich gravierend von den konkreten sozialen Verhältnissen der gegenwärtigen Gesellschaft unterscheiden. Als *marxianische Pädagogik* wählte dieser Ansatz bei seiner Konstituierung nicht den Umweg über die damals in der BRD verbreiteten neomarxistischen Modelle, sondern setzte direkt an den Schriften der Begründer des Historischen Materialismus an. In der damaligen Spätphase des fordistischen Kapitalismus fand materialistische Pädagogik mehrere Umstände vor, die ihre embryonale Entwicklung begünstigten. Der materielle Wohlstand in den industriekapitalistischen Ländern, allerdings teuer erkaufte durch die Ausbeutung der Länder des Globalen Südens („Dritte Welt“) und eine gigantische Naturvernichtung durch die industrielle Produktion, der vorläufige Klassenkompromiss zwischen Kapital und Arbeit, relativ hohe Löhne etc. erzeugten ein liberales gesellschaftliches Klima, in dem Gesellschaftskritik zugelassen werden konnte, ohne dass die Gefahr bestand, dass diese in grundlegende Systemveränderungen münden könnten. Außenpolitisch kam diesem Umstand ein weiteres wichtiges Moment entgegen: die trotz atomarem Abschreckungssystem und Kalter-Kriegs-Rhetorik sich anbahnende Annäherung zwischen den technologisch hoch entwickelten kapitalistischen Ländern des „Westens“ und den Staaten des real existierenden Sozialismus, insbesondere der Sowjetunion, der bei der Befreiung Deutschlands vom Faschismus der Löwenanteil zugekommen war.

Ermöglichten diese spätfordistischen Bedingungen eine stärkere gesellschaftliche Anerkennung gesellschaftskritischer Standortbestimmungen, so galt dies für die Modelle materialistischer Pädagogik allerdings nicht in gleicher Weise wie für die anderen Ansätze, die sich als kritische Pädagogik verstanden. Anders als etwa in Italien, wo nach dem Zweiten Weltkrieg eine breite und intensive Auseinandersetzung mit der Marxschen Theorie und ihren pädagogischen

1 Die Begriffe „kritische Pädagogik“ und „kritische Erziehungswissenschaft“ werden im Folgenden verwendet für diejenigen geschichtlichen Ansätze, die sich seit Mitte der 1960er Jahre in der BRD in unterschiedlichen Varianten herauszubilden begannen.

Implikationen stattfand (vgl. Cambi 2018), konnte eine unbefangene erziehungs- und bildungswissenschaftliche Rezeption des Geschichtsmaterialismus in der BRD aufgrund ihrer direkten „westlichen“ Frontstellung gegenüber der DDR nicht in gleichem Maße vollzogen werden. Weil materialistische Pädagogik sich grundlegend auf die Theorie von Engels und Marx bezog, wurde ihr, um ihre Legitimität nachhaltig in Zweifel zu ziehen, die Kollaboration mit dem ‚verfeindeten‘ System des real existierenden Sozialismus vorgeworfen. Einerseits entsprang diese Praxis des Ausschlusses des geschichtsmaterialistischen Paradigmas aus der Erziehungswissenschaft einem mangelnden Differenzierungsvermögen, das nicht in der Lage war, die höchst unterschiedlichen Anlagen und Interpretationen der Marxschen Theorie wahrzunehmen. Zum anderen sollte durch die ideologische Mixtur der *Theorie* des Historischen Materialismus mit dem *weltanschaulichen System* des Marxismus-Leninismus jeglicher Versuch diskreditiert werden, mithilfe der von Marx übereigneten Instrumentarien und Kategorien eine grundlegende Beanstandung der kapitalistischen gesellschaftlichen Verhältnisse durchzuführen. „Alle Wege des Marxismus führen nach Moskau“, so titulierte ein Wahlplakat der CDU von 1953 – wer diesen Ansatz wählte, musste daher mit erheblichen Anfeindungen und Repressalien rechnen. Während die verschiedenen, jenseits der Marxschen Theorie angesiedelten Varianten kritischer Erziehungswissenschaft im wohltemperierten Strom der gesellschaftlich zugelassenen Gesellschaftskritik schwammen, musste materialistische Pädagogik sich in sämtlichen Phasen der Geschichte der BRD widerständig gegen Angriffe aus Politik und Wissenschaft zu behaupten versuchen.

In den letzten drei Jahrzehnten ist eine weitgehende Stagnation gesellschaftskritischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft zu registrieren, deren Gründe im weiteren Verlauf noch auszuführen sind. Wenn jetzt ein neuer Entwurf vorgelegt wird, der sich in der Tradition materialistischer Pädagogik verortet, geschieht dies einerseits auf der Basis der Erkenntnis, dass geschichtsmaterialistische Ansätze in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft unverzichtbar sind, vielleicht noch nie so erforderlich waren wie in der gegenwärtigen gesellschaftsgeschichtlichen Situation. Andererseits erweist es sich als notwendig, dieses Theoriemodell in seinen Grundlagen wieder aufzubereiten und insbesondere vor dem Hintergrund stark veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse weiterzuführen und weiterzuentwickeln.

Die vorliegende Theoriearbeit wird von der Grundprämisse geleitet, dass die gegenwärtige Misere der seit Mitte der 1960er Jahre entwickelten Modelle kritischer Pädagogik inklusive des Ansatzes kritisch-materialistischer Pädagogik nicht allein in den restriktiven gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen der letzten Jahrzehnte begründet ist. Schon von der Etikettierung ihres Ansatzes her sind kritische Pädagogik-Ansätze in einer systematischen Perspektive erweiterungsbedürftig. Neben zweifelsohne schwierigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kritischer Gesellschaftsanalyse und einer an ihr orientierten

Pädagogik hängt ihre prekäre Situation u. a. mit ihren begrifflichen Grundlagen und ihren spezifischen Zugangsweisen zusammen, mit deren Hilfe der Gegenstand von Pädagogik bearbeitet werden soll.

Auch für die kritisch-materialistische Pädagogik gilt, dass sie hinsichtlich ihrer theoretischen Weiterentwicklung stagniert. Darüber hinaus ist sie in ihrer praktischen Interventionsfähigkeit nicht nur aufgrund gegenläufiger gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, sondern auch aufgrund ihres problematischen Theorie-Praxis-Verhältnisses erheblich eingeschränkt. Der nach wie vor vorhandene, gravierende „Überhang an kritischer Theorie“ (Becker 1976a, S. 549) innerhalb sich gesellschaftskritisch verstehender erziehungswissenschaftlicher Theoriemodelle ist nicht ausschließlich auf die Notwendigkeit einer immer wieder neu anzulegenden pädagogischen Gesellschaftskritik zurückzuführen, so unersetzbar sie auch ist. Er liegt *konzeptionell* in der Anlage gesellschaftskritischer Pädagogik bundesrepublikanischer Provenienz begründet, die es verhindert, über das Prinzip der Kritik hinauszugehen. Mitunter zeigt sich diese konzeptionelle Unzulänglichkeit in der Unfähigkeit und gegebenenfalls dem Unwillen, die eigenen Erkenntnisse engagiert und mittels eines *streitbaren Materialismus* (Weiss 1986/3, S. 158) in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und in den Kampf für eine veränderte Gesellschaft einzubringen. Korrespondiert Gesellschaftskritik jedoch nicht ansatzweise mit einem entsprechenden politisch-pädagogischen Engagement, verliert diese Kritik sowohl an Glaubwürdigkeit wie an Schubkraft.

Kritische Ansätze der Erziehungswissenschaft beginnen sich Mitte der 1960er Jahre allmählich aus ihren lebensphilosophischen/geisteswissenschaftlichen Traditionssträngen zu lösen. Dieser Emanzipationsprozess vollzieht sich weniger über die Auseinandersetzung mit der geschichtsmaterialistischen Theorie von Marx und Engels, als vielmehr schwerpunktmäßig über die Rezeption der *Kritischen Theorie* der so genannten *Frankfurter Schule*², die in der Systematik des britischen Historikers Perry Anderson dem *westlichen Marxismus* (Anderson 1976) zugeordnet wird.³ Die auffällig-einseitige Orientierung erziehungswissenschaftlicher Modelle an Kritischer Theorie kann als ganz spezifisches Merkmal für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Westen Deutschlands gelten. Angesichts weiterer, damals zur Verfügung stehender Alternativen kritischer Gesellschaftstheorie ergibt sich an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat, das im Rahmen der vorliegenden Theoriearbeit nicht bearbeitet werden kann: die Frage nämlich, warum in wissenschaftspolitischer Hinsicht eine weitgehende Konzen-

2 Zu dieser umstrittenen Bezeichnung siehe Lenk 1991, S. 13 ff.; Behrens 2002, S. 74. Zur Entstehung beider Begriffe siehe Albrecht 2000. Unter „Frankfurter Schule“ wird im Folgenden die Ausformung der Kritischen Theorie nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Tod von Herbert Marcuse verstanden.

3 Zur Geschichte und zu den Grundlagen Kritischer Theorie siehe die Arbeiten von Jay 1976; Gmünder 1985; von Reijen 1986; von Reijen/Schmid Noerr 1990; Albrecht/Behrmann/Bock u. a. 2000; Wiggershaus 2001; Behrens 2002.

tration zahlreicher erziehungswissenschaftlicher Modelle auf die Frankfurter Schule zu verzeichnen war.⁴

Die Formulierung vom „westlichen Marxismus“ wurde, allerdings in einer anderen Bedeutung, bereits von dem französischen Philosophen Merleau-Ponty 1955 verwendet (vgl. Schmidt 1980, S. 9). Diese Kategorisierung bezieht sich auf Modelle, die eine undogmatische Leseweise der Marxschen Theorie beinhalten und sich daher vom Ideologiegebäude des Marxismus-Leninismus grundlegend unterscheiden. Die Sammelbezeichnung wirft aus mehreren Gründen Probleme auf. Zum einen entstammt sie der Situation des alten Kalten Krieges, der der Systemauseinandersetzung zwischen Kapitalismus und den Ländern des real existierenden Sozialismus, ist also ideologisch stark eingefärbt. Der Begriff vom „westlichen Marxismus“ markiert eine Frontstellung gegenüber einem nicht weiter differenzierten „östlichen Marxismus“.⁵ Ein zusätzlicher problematischer Punkt betrifft die Definition dessen, was als westlich-marxistisch gelten kann. So wurden und werden unterschiedlichste Kriterien angelegt, nach denen materialistische Ansätze als dieser Strömung zugehörig empfunden werden. Abhängig von dem jeweils zugrunde gelegten ‚Kriterienkatalog‘ werden ganz bestimmte Theoretikerinnen und Theoretiker dieser Strömung zugeordnet, andere wiederum nicht.⁶ Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, ob der praxisphilosophische Ansatz Gramscis mit dem Etikett des „westlichen Marxismus“ ausreichend gekennzeichnet ist, enthält er doch deutliche Bezüge zu den Gedankengängen Lenins? Oder: Wo wäre die jugoslawische Praxisgruppe mit ihrem humanistischen Materialismus zu verorten, die bei Anderson offensichtlich nicht dem „westlichen Marxismus“ zuzuordnen ist? (Vgl. Müller 2021, S. 196) Und: Wo fänden die nicht wenigen Ansätze ihren Platz, die im „Westen“ entwickelt wurden, sich aber stark an der Kulturhistorischen Schule und der Tätigkeitstheorie orientier(t)en?

Kaum Anleihen machten die verschiedenen Varianten gesellschaftskritisch sich artikulierender Erziehungswissenschaft etwa bei der aus der Politikwissenschaft heraus entstandenen *Marburger Schule* oder bei der in Anlehnung an die Kulturhistorische Schule sich entwickelnden *Kritischen Psychologie*.⁷ Auch mit der *Philosophie der Praxis* setzten sich die kritischen erziehungswissenschaftlichen Theoriemo-

4 Horst Müller gibt hierzu einige Anhaltspunkte. Er nennt etwa die zur Verfügung stehenden institutionellen Ressourcen, vorteilhafte personelle Netzwerke des Instituts für Sozialforschung sowie die „Wirkmacht des Suhrkamp Verlags“ (Müller 2021, S. 195).

5 Schon Iring Fetscher bemerkt in seinen umfassenden Marx-Studien, dass die marxistisch-leninistische Weltanschauung durchaus nicht alleine aus einer „östlichen Mentalität“ heraus zu verstehen ist, sondern in ihren Wurzeln ohne die „westlichen“ vormarxistischen sozialistischen Traditionen nicht zu begreifen sei (Fetscher 1973, S. 13). Vranicki spricht vom „Marxismus in den entwickelten kapitalistischen Ländern“ (1983b, S. 817), was dem Sachverhalt weit näher kommt als die Formulierung vom „westlichen Marxismus“.

6 Siehe hierzu auch Fülberth 2014, S. 87 f.; Müller 2021, S. 196. Zur Einführung in die Kategorie des „westlichen Marxismus“: Behrens / Hafner 2017.

7 Allerdings bildet die Kulturhistorische Schule in der *materialistischen Behindertenpädagogik* eine zentrale Grundlage (vgl. Jantzen 1997). Die erziehungswissenschaftlich und pädagogisch rele-

delle nicht auseinander, obgleich bereits 1967 eine erste Übersetzung zu grundlegenden Begriffen, Zugängen und theoretischen Elementen Antonio Gramscis vorlag (Gramsci 1967), die wertvolle Anregungen für diese wissenschaftliche Disziplin hätten bieten können. Die meisten Varianten kritischer Erziehungswissenschaft hatten allerdings ein schweres Erbe anzutreten, stammten sie doch aus dem Paradigma einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die seit der Etablierung der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin an den Hochschulen die erziehungswissenschaftliche Theorieszenerie bis weit in die 1960er Jahre im Westen Deutschlands bestimmte. Je nach Nähe und Distanz zum Erbe geisteswissenschaftlicher Pädagogik und je nach Stärke bzw. Intensität der Rezeption der Grundauffassungen und Forschungsanlagen Kritischer Theorie gestalteten sich die Ansätze einer kritischen Erziehungswissenschaft höchst unterschiedlich. Manche Positionen adaptierten lediglich Impulse der Kritik, ohne sie zum durchgängigen Prinzip zu erheben, andere kombinierten eklektizistisch Aspekte unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer-methodologischer Modelle zu einem ‚modernerer‘ Ansatz. Selten kam es zu einem „Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (Gamm, TB, S. 111) und – darauf basierend – zu einer grundlegenden Neukonzeption der Erziehungswissenschaft als einer kritischen Gesellschaftswissenschaft.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, auf der Basis des Geschichtsmaterialismus eine theoretische Konzeption zu entwickeln, die der Pädagogik einen erweiterten Zugang zur Reflexion und zur praktischen Bearbeitung der im Feld der Erziehung und Bildung sowie des pädagogischen Handelns auftretenden Anforderungen, Herausforderungen, Probleme und Konflikte zur Verfügung stellen kann. Praxisphilosophische Pädagogik eröffnet einen grundlegenden Wechsel in den Sichtweisen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf Erziehung und Bildung und auf pädagogische Fragestellungen, Thematiken und Grundprobleme. Unter selbstverständlicher Beibehaltung des unverzichtbaren konstitutiven Prinzips der Kritik sollen Grundlagen einer veränderten Praxisauffassung und damit einer veränderten Praxeologie entwickelt werden. Praxisphilosophische Pädagogik – dieser Terminus beinhaltet das unhintergehbare Prinzip der Kritik als konstitutives Moment von Pädagogik, zugleich verweist er auf den Umstand, dass sich Pädagogik allein über dieses Prinzip nicht zu konstituieren vermag.

Das Ziel besteht darin, eine interventionsfähigere Theorie der Pädagogik zu entwerfen, die ihre Erkenntnisse nicht akademisch gegenüber der gesellschaftlichen (pädagogischen) Alltagspraxis abschottet, sondern in der Lage ist, die gewonnenen Einsichten in praxisverändernder emanzipatorischer Absicht zu „vergesellschaften“, d. h. sie zur „Basis vitaler Handlungen“, zum „Element der Ko-

vanten Aspekte der „Marburger Schule“ wären erst noch zu erforschen. Zur „Marburger Schule“ und ihren Differenzen gegenüber dem Institut für Sozialforschung vgl. Heigl 2006; Peter 2014.

ordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen.“ (Gramsci 1994/6, S. 1377) Mit einer häufig anzutreffenden akademischen marxistischen Begriffsakrobatik und linksrhetorischen Phrasendrescherei, die sich in selbstgerechter Nonchalance der Bewährung in der Praxis entziehen oder diese gar mit Verachtung strafen, ist eine Pädagogik praxisphilosophischen Zuschnitts nicht vereinbar. In erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Hinsicht bezieht sich das Ziel der von Gramsci eingeforderten Vergesellschaftung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf das Prinzip der pädagogisch motivierten Gesellschaftskritik, das in die Praxis der Pädagogik hineinvermittelt und damit aus der Hermetik intellektueller Zirkel befreit werden muss. Die Anforderung, erziehungs- und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse und Einsichten nachdrücklich zu vergesellschaften, sie in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und pädagogischen Praxis zu verbreiten, schließt eine neue Auffassung von *politisch-interventiver Intellektualität* notwendig ein, die sich nicht in kritischen Theorien selbstgefällig einrichtet, ohne aus den gewonnenen Einsichten politische Konsequenzen zu ziehen. Dieser in eingeschworenen ‚links‘wissenschaftlichen Communities häufig anzutreffende Habitus formalkritischer, aber politisch abstinenter Intellektualität steht in krassem Widerspruch zur praxisphilosophischen Auffassung von intellektueller Tätigkeit.

Ernst Fischer verdeutlicht diese Tendenz der Herausbildung einer formal-kritischen, politisch abstentionistischen Haltung am Beispiel der Rezeption des Werkes Walter Benjamins. Dieser habe einerseits den Marxismus „nicht als simples Rezept, sondern als Reichtum des Geistes und Lust des Denkens“ konzipiert; andererseits jedoch habe sich der Ansatz durch eine große Distanz zu den zeitgenössischen politischen Kämpfen befunden und sich daher der Möglichkeit beraubt, die in seinem Rahmen entwickelten Gedanken als reales und damit als veränderndes Moment in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen einzubringen (Fischer 1986, S. 14). Diese Form historisch-materialistischen Denkens intellektueller Einzelgänger, die sich in relativ großer Distanz zur unmittelbaren Gesellschaftspraxis bewegt, begünstigt bei Intellektuellen, die kritische Theorie-Modelle dieser Art rezipieren, eine politisch-abstentionistische Haltung, in der die Kritik ohne politische Folgen bleiben soll, weil sie ansonsten, als Eingriff in eine bestehende Praxis, gesellschaftlichen Anfeindungen ausgesetzt ist: „Vielleicht“, so schreibt Fischer, ist diese Form von Kritischer Theorie „das Geheimnis ihrer Anziehungskraft auf Intellektuelle, die voll suchender Unruhe sind, doch vor politischer Entscheidung zurückschrecken. Sie kosten hier von einer verbotenen Frucht, ohne fürchten zu müssen, daß die Bürgerwelt sie darum zur Verantwortung zieht.“ (Ebd.) Dieser Mechanismus ist in der Geschichte der kritischen Pädagogik-Modelle häufig zu beobachten, wenngleich er nicht in sämtlichen Ansätzen wirksam wird.

Es geht in dem Versuch der Begründung einer geschichtsmaterialistischen Konzeption von Pädagogik um den Entwurf einer Pädagogik als einer praxisre-

flektierenden, praxiskritischen und zugleich praxisverändernden Theorie, die das Prinzip der umfassenden und tiefgreifenden Kritik an der Gesellschaft und an den von ihr konstituierten pädagogischen Verhältnissen mit Impulsen und Eingriffen zum Zwecke ihrer nachhaltigen Veränderung verbindet. Das Prinzip der Kritik wird im Rahmen dieser aus der Praxis heraus sich begreifenden Theorie in allen seinen Facetten angewendet: als Kritik der Gesellschaft, als Kritik der methodischen Erkenntnismöglichkeiten von Gesellschaft, als Selbstkritik der eigenen wissenschaftlichen Position sowie als Selbstkritik der pädagogischen Praxis, die in Permanenz mit ihrer eigenen Unzulänglichkeit und ihrem eigenen Scheitern konfrontiert ist. In diesem umfassenden Verständnis von Kritik ist diese selbst schon ein Moment emanzipatorischer verändernder gesellschaftlicher Praxis.

Ausgangspunkt dieser konzeptionellen Arbeit ist eine Art Diagnose des bereits angedeuteten gegenwärtigen Entwicklungsstandes der erziehungswissenschaftlichen Modellbildungen kritischer Pädagogik. Da eine materialistische Pädagogik praxisphilosophischen Zuschnitts in vielfältiger Weise mit den Basiselementen kritischer Pädagogik verknüpft ist, ergibt sich die Notwendigkeit, die den Varianten gesellschaftskritisch sich verstehender Erziehungswissenschaft eigentümlichen „Geburtsfehler“ und theoretischen Problemfelder zu bestimmen, ein Arbeitsschritt, der nach den einleitenden Bemerkungen zur praxisphilosophischen Pädagogik erfolgt (Kapitel I). Darauf folgend werden wesentliche Bausteine einer veränderten Pädagogik-Konzeption entwickelt, die sich auf zentrale Gegenstände der Erziehungs- und Bildungswissenschaft beziehen.

Es erwies sich in diesem Zusammenhang als erforderlich, nach einer kurzen Darstellung der Entwicklungsphasen materialistischer Pädagogik (Kapitel 2.1) noch einmal elementare Bestandteile des Geschichtsmaterialismus zu rekonstruieren, um seine *konstitutive Bedeutung* für die Konzeption einer gesellschaftskritischen und zugleich interventionsfähigen Pädagogik zu verdeutlichen (Kapitel 2.2).⁸ Insofern in systematischer Weise an das „Marxsche Gedankendepot“ (Luxemburg 1988/1.2, S. 368) angeknüpft wird, kann die vorliegende Theoriearbeit auch als Einführung in die Grundlagen einer materialistischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft gelesen werden. Bei Engels und Marx lassen sich vielfältige Überlegungen zu Erziehung und Bildung verstreut über das gesamte Werk finden (vgl. Gruzdev 1966), was die herausragende Bedeutung pädagogischer Fragestellungen unterstreicht, die jene der Pädagogik zugeschrieben. Eine Herausarbeitung der *systematischen* Bedeutung historisch-materialistischer Theorie für die Anlage von Pädagogik als einer emanzipatorischen Handlungswissenschaft jedoch muss selbstverständlich über diese, abgesehen von den Ausführungen zur polytechnischen Erziehung und Bildung, eher cursorischen Bemerkungen von Marx und Engels zu pädagogischen Fragestellungen hinausgehen. Welche

8 Zur Einführung in den Marxismus, seine Entwicklung, seine Fragestellungen, seine Theorieprobleme und seine Themen siehe Vranicki 1983/1; 1983/2; Mandel 1986; Mandel 2008.

Praxisphilosophische Pädagogik – eine Hinführung

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 Marxsche Theorie schien diesen Prophezeiungen zufolge durch den realhistorischen Verlauf der globalen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen widerlegt. Doch verfügt diese – entgegen diesen Einschätzungen – über eine gesellschaftsanalytische und antizipatorische Kraft, die weit ins 21. Jahrhundert reicht. Die nicht mehr zu übersehende destruktive Entwicklungsdynamik des Kapitalismus, die fortschreitende Konzentration des Kapitals in den Händen Weniger, die Weltwirtschaftskrisen, die explosiven Gegensätze zwischen arm und reich, die gigantische Vernutzung der natürlichen Lebensgrundlagen, Kriege um Rohstoffquellen und Einflussphären – dies alles sind Tendenzen, die die aktuelle Erklärungskraft des Historischen Materialismus und der in seinem Rahmen ausformulierten Kritik der Politischen Ökonomie herausstellen. Das historisch-materialistische Erklärungsmodell stellt mithin „die avancierteste Form theoretischer Verständigung über das Wesen einer Gesellschaftsordnung“ dar, „die alle Voraussetzungen zu globaler Dominanz in sich birgt.“ (Koneffke 1995, S. 1)

Die gesellschaftsanalytischen und antizipatorischen Fähigkeiten des Historischen Materialismus begrenzen sich allerdings nicht auf das Begreifen ökonomischer, sozialer und politischer Prozesse vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Grundkonstitution. Über ihre fundamentalen Zugänge zu Geschichte und Gesellschaft ermöglicht diese Theorie es zugleich, pädagogische und pädagogisch relevante Phänomene aus einer künstlich eingehegten innerpädagogischen Betrachtung herauszulösen und von ihren gesellschaftsgeschichtlichen Rahmenbedingungen her kritisch einzuordnen und zu begreifen. Das materialistische erziehungs- und bildungswissenschaftliche Konzept der Pädagogik wird im Folgenden innerhalb dieser Geschichts- und Gesellschaftstheorie entwickelt. Konstitutiv für Anlage und Ausarbeitung dieses Pädagogik-Modells ist der Umstand, dass Marx seinen Ansatz von Beginn an als eine *Philosophie der Praxis* konzipierte.¹³ Insbesondere ist diese gegen zahlreiche revisionistische Tendenzen der damaligen Marxismus-Rezeption gerichtete Erkenntnis den beiden italienischen Marxisten Antonio Labriola und Antonio Gramsci zu verdanken. Als Philosophie der Praxis

13 Siehe hierzu Mandel 1984, S. 95.

wird die Marxsche Theorie zunächst von Antonio Labriola ab den 1890er Jahren¹⁴ in seinen Beiträgen zum Historischen Materialismus rekonstruiert, bevor Antonio Gramsci sie vor allem in seinen Arbeiten im faschistischen Kerker in systematischer Weise ausarbeitet und weiterentwickelt.¹⁵ Neben der Marxschen Theorie sind daher diese Beiträge für die vorliegende Konzeption ausschlaggebend.

Marxismus als Philosophie der Praxis

In seiner Schrift „In Erinnerung an das Manifest der Kommunisten“ umreißt Antonio Labriola Ausgangspunkt und Vorgehensweise des als Philosophie der Praxis angelegten Marxismus. Dieser nimmt seinen Anfang in der nüchternen Betrachtung der vorgegebenen (gesellschaftlichen) Dinge, nicht aber etwa, um sie empirisch-positivistisch als Tatsachen festzuschreiben, sondern um sie in ihrer gesellschaftsgeschichtlichen Gewordenheit und Prozesshaftigkeit verstehen und erläutern zu können (Labriola 1968, S. 18). Wie keine andere Philosophie begreift sich diese Form des Marxismus als in den realen Verhältnissen selbst angelegt, aus deren Analyse, Reflexion und Interpretation er seine Philosophie überhaupt erst kreiert. Diese wächst sozusagen mit der Sache, mit der sie sich beschäftigt und aus der sie sich als Form der Reflexion entwickelt. Die Bedingungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die sich nicht jenseits der Menschen, sondern in ihnen und durch sie „vollziehen“, sollen im Marxismus ihren „theoretischen Ausdruck“ und ihre „praktische Explikation“ finden (ebd.). Über die zur Reflexion gelangte

14 Antonio Labriola (1843–1904), hatte ab 1874 eine außerordentliche, ab 1877 eine ordentliche Professur für Moralphilosophie und Pädagogik an der Universität Rom inne. Die intensivste Zeitspanne, in der sich Labriola, stark beeinflusst von Bertrando Spaventa, Georg W. F. Hegel und Johann F. Herbart, mit pädagogischen Fragestellungen beschäftigte, liegt vor der Entwicklung seiner Theorie des Historischen Materialismus, etwa zwischen 1873–1888 (vgl. Bertoni 1974, S. 11 f.). Die geschichtsmaterialistische Konzeption entwickelte der erste italienische Marxist in den 1890er Jahren, bezog diese aber nicht mehr systematisch, sondern nur noch vereinzelt auf Pädagogik. Zu den pädagogischen Vorstellungen Labriolas siehe seine pädagogischen und schulpolitischen Schriften (Labriola 1974a; vgl. auch Borrelli 1979, S. 65 ff.). Es wäre ein interessantes Projekt gewesen, wenn Labriola nach seinem Bekenntnis zum Marxismus eine eigenständige theoretische Pädagogik entwickelt hätte.

15 Der Bezeichnung „Philosophie der Praxis“ wird dem polnischen Geschichtsphilosophen August Cieszkowski (1814–1894) zugeschrieben, der bereits die Vorstellung formuliert hatte, Philosophie müsse zu einer Veränderung der Welt beitragen (vgl. Bloch 1985/5, S. 314). Auch wenn die Formulierung „Philosophie der Praxis“ schon in philosophischen Debatten kursiert, bevor ihn Labriola, und, an ihn anknüpfend, Antonio Gramsci während seines Gefängnisaufenthaltes im faschistischen Italien (1926–1937) grundlegend ausarbeiteten, bietet die antirevisionistische Fassung des Marxismus bei Labriola und Gramsci die eigentliche Basis einer praxisphilosophischen Pädagogik. Zu den pädagogischen Aspekten der Philosophie der Praxis bei Gramsci vgl. die 1970 erschienene Arbeit von Manacorda (Manacorda 2015); für den deutschsprachigen Raum Bernhard 2005.

Realität der gesellschaftlichen Verhältnisse kann die Philosophie der Praxis wiederum verändernd auf jene zurückwirken.

Marxismus als Philosophie der Praxis bezeichnet von der Formulierung her zweierlei:

1. Philosophie der Praxis kann nicht von einem Standpunkt aus betrieben werden, der sich außerhalb der konkreten Gesellschaftsverhältnisse befindet, in denen sie ihre geistigen Tätigkeiten entfaltet. Sie meint eine philosophische Konzeption, die die ihr immer schon vorausliegende gesellschaftliche Praxis zum Gegenstand ihrer Reflexion macht, sich zugleich aber als Teil der von dieser Praxis geschaffenen Verhältnisse begreift. Im Gegensatz zur abstrakt verfahrenen Philosophie, die von der Konkretheit der gesellschaftlich organisierten Lebensverhältnisse abieht, macht die marxianische Philosophie die Praxis als Praxis in ihrer Gesamtheit zum Ausgangspunkt ihrer Reflexionen, das heißt, ihr Denken und ihre Reflexionen werden aus der „Realgeschichte der Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse“ heraus entwickelt (Gramsci 1994/6, S. 1283). Was aber meint Praxis? Es handelt sich hierbei um eine „polyvalente Kategorie“, weil sie im Rahmen der Philosophie der Praxis „alle Seiten des menschlichen Seins“ beinhaltet (Vranicki 1969, S. 105). Praxis wird also in einem umfassenden Sinne verstanden, nämlich als die Gesamtheit der *historisch-gesellschaftlichen Praxis* unter bestimmten Produktions- und Reproduktionsbedingungen, welche die Theorie übergreifen. Praxis im Rahmen der geschichtsmaterialistischen Theorie meint die Gesamtheit der von Menschen in gesellschaftlichen Verbänden innerhalb eines konkreten geschichtlichen Zeitraums realisierten praktischen Ausübungen und Tätigkeiten. Sie ist geschichtliche Praxis in einem doppelten Sinne, weil sie einerseits in ihren aktuellen gesellschaftlichen Tätigkeiten konkrete Geschichte selbst erzeugt, andererseits diese aktuelle Praxis selbst wiederum über die geschichtliche Praxis vorangegangener Gesellschaften und Generationen vermittelt ist.

Die Praxis und ihre Frage- und Problemstellungen ergeben sich aus den Zwängen und Erfordernissen, die von den jeweils spezifischen Produktions- und Reproduktionsbedingungen einer Gesellschaft generiert werden. Der Begriff der Praxis übersteigt den der *Produktion*, insofern sich gesellschaftliche Tätigkeiten nicht nur in der Produktionssphäre vollziehen und Praxis sämtliche Dimensionen gesellschaftlichen Handelns umfasst. Historisch-materialistische Ansätze, die Praxis auf die Tätigkeiten in der gesellschaftlichen Produktion beschränken, verkennen die Tiefe und Vielseitigkeit der Marxschen Praxisauffassung.¹⁶ In ihr ist auch die die gesellschaftlichen Verhältnisse stets wiederherstellende

16 Gramsci hat mit seiner Formulierung von der Philosophie der Praxis daher keineswegs auf eine nicht berücksichtigte Dimension des Marxschen Denkens hingewiesen (vgl. Tosel 1987, S. 1033 f.), sondern vielmehr den bei Marx entwickelten Praxisbegriff gegen die Verengungen

bzw. erneuernde *Reproduktionstätigkeit* angelegt, zu der, u. a. der intergenerative Austauschprozess, Sozialisationsvorgänge, Erziehung und Bildung gehören. Wenn die Phänomene der Entfremdung auch in der gesellschaftlichen Produktionssphäre ihren Ursprung haben, so breiten sie sich doch in sämtlichen Praxen der Gesellschaft und der Kultur aus, so dass Prozesse der Überwindung der Entfremdung in sämtlichen Regionen der Gesellschaft anzusetzen haben (vgl. Schmied-Kowarzik 2022, S. 60 f.).¹⁷ Praxis als konkrete Tätigkeit ist in der Basis wie im Überbau, in der Terminologie Gramscis: in der Struktur wie in den Superstrukturen sowie in den Wechselbeziehungen zwischen beiden, nicht voneinander trennbaren Bereichen der Gesellschaft angesiedelt. Praxis umfasst die Organisation und Durchführung von Arbeitsprozessen ebenso wie administrative und institutionalisierte Vorgänge, politische Strategien ebenso wie alltägliche Handlungsvollzüge in zivilgesellschaftlichen Kontexten, Formen des Umgangs einer Gesellschaft mit Kindern und Jugendlichen ebenso wie kulturelle und ästhetische Tätigkeiten. Klassenkämpfe als besondere Formen von Praxis können sich als Kämpfe um eine gesellschaftliche Alternative oder als Streiks für bessere Arbeitsbedingungen und höhere Löhne, aber auch als Kontroversen verschiedener Ideologien oder als Kämpfe um die Vorherrschaft bestimmter Leitbilder und Theorien in den Superstrukturen einer Gesellschaft äußern.

Auf diese Praxis der jeweils konkreten gesamtgesellschaftlichen Totalität bezieht sich der als Philosophie der Praxis begriffene Marxismus. Wie Gramsci schreibt, befreit der Marxismus die Philosophie von metaphysischen Annahmen und Begriffen und führt sie „auf das konkrete Terrain der Geschichte.“ (Gramsci 1994/6, S. 1432)

2. Andererseits weist die Formulierung von der Philosophie der Praxis darauf hin, dass in der gesellschaftlichen Alltagspraxis bereits ‚Philosophie‘ enthalten ist bzw. Fragestellungen thematisiert werden, die zum Philosophieren provozieren. Demzufolge ist die gesellschaftliche Alltagspraxis in ihren Bewusstseinsformen, Vorstellungswelten, Weltauffassungen konstitutiver Bestandteil dieser Philosophie. *Die Praxis enthält immer schon eine ihr eigene ‚Philosophie‘*. Hervorgebracht wird diese von den Anforderungen, den die jeweiligen Produktions- und Reproduktionsverhältnisse an das Handeln der Menschen in praktischen Lebensvollzügen

in der zeitgenössischen marxistischen Debatte wieder als zentrale Kategorie kritischer Gesellschafts- und Gesellschaftstheorie reklamiert.

17 Die Entfremdungskategorie für die Pädagogik nutzbar zu machen, hätte den Rahmen der vorliegenden Untersuchung gesprengt, daher sei verwiesen auf die Ausführungen von Rudolph Bauer (2022a; 2022b), der die Entfremdungsformen der verschiedenen industriellen Revolutionen innerhalb der kapitalistischen Produktionsweise herausarbeitet. Im Hinblick auf die Rezeption des Entfremdungsbegriffs in der Pädagogik vgl. Werder 1975; Koch 1991; Rießland 2003, S. 168–206; Gamm 2012, S. 163–175; Schwarz 2015; Kubsda 2020, S. 142–156; Bernhard 2021, insbesondere S. 111–120; Schuster 2023.

stellen. Die jeweils konkrete Form gesellschaftlicher Praxis, auf die sich die Theorie des Marxismus bezieht, beinhaltet gesellschaftliche Phänomene, Gegenstände und Fragestellungen, in denen Philosophie sedimentiert ist bzw. die aufgrund praktischer Lösungserfordernisse zur Erkenntnis ihrer selbst drängen. Das heißt, dass in der Gesamtheit der von Menschen realisierten Ausübungen und Tätigkeiten – der konkreten Praxis – auch Theorieanteile und Philosophie enthalten sind, weil in den Handlungen der Menschen immer schon mehr oder weniger bewusste theoretische Bestandteile wirksam sind, die jenen eine bestimmte Richtung geben, ihren Tätigkeiten eine Orientierung verleihen. Diese „implizite“ Philosophie“ der praktischen gesellschaftlichen Lebenstätigkeit (Gramsci 1994/6, S. 1285)¹⁸ in der theoretischen Reflexion zur Sprache zu bringen, macht einen erheblichen Anteil marxianischen Philosophierens aus. „Implizit“ meint in diesem Zusammenhang, dass in praktischen Lebensvollzügen und politischen Prozessen philosophische Elemente mitenthalten sind, die das Denken und Handeln der Menschen mitbeeinflussen, aber nicht ausdrücklich als Philosophie deklariert werden. Gramscis diesbezügliche Grundprämisse lautet, dass „in der praktischen Arbeit des Geschichtemachens“ philosophische Gedanken und Vorstellungen entstehen, an die die Philosophie der Praxis anknüpfen muss, um sie in einem kritischen Sinne weiterzuentwickeln (ebd.). Negativ formuliert: Ohne die in der Praxis enthaltene „implizite“ Philosophie wahrzunehmen, anzuerkennen und in der Theorie mit der Intention der Weiterentwicklung aufzugreifen, kann eine Philosophie der Praxis nicht begründet, geschweige denn betrieben werden. Mit diesen von Labriola und Gramsci entwickelten Grundgedanken öffnet sich die marxianische Philosophie insgesamt der Eigengesetzlichkeit der gesellschaftlichen Praxis. Indem sie den Weltauffassungen der Menschen, der „Philosophie des Menschen von der Straße“ (Gramsci 1994/6, S. 1454), ein erhebliches Eigengewicht zuerkennen, schieben sie der fruchtlosen makrosoziologischen Reduktion der Erziehung und Bildung einen Riegel vor und setzen die pädagogische Praxis in ihrer eigensinnigen Struktur und Wirkungsweise (wieder) ins Recht.

Philosophie der Praxis entwickelt sich demzufolge aus dem geschichtlichen Arsenal gesellschaftlicher Erfahrungen, ihrer theoretischen Verarbeitung und der weiterentwickelnden Umarbeitung ihrer Sedimentierungen im Bewusstsein und Handeln der Menschen – also aus einer ganz eigenen Art von ‚Philosophie‘, die eine wesentliche Basis für den Geschichtsmaterialismus darstellt. Als Bereiche, in denen sich die „Philosophie des Menschen von der Straße“ äußert, nennt Gramsci:

18 Gelegentlich verwendet Gramsci in diesem Zusammenhang auch die Formulierung „spontane Philosophie“ (1994/6, S. 1375), wobei das Etikett „spontan“ im Hinblick auf den darzustellenden Sachverhalt möglicherweise irreführend ist.

- die Sprache: insbesondere die Bezeichnungen, Wörter, Begriffe, die im gesellschaftlichen Arbeits- und Alltagsleben verwendet werden, aber auch die grammatikalischen Strukturen¹⁹;
- den „senso comune“ und den „buon senso“, in der Regel übersetzt mit „Alltagsverstand“ und „gesunder Menschenverstand“²⁰ sowie
- die „populare Religion“ und damit das „gesamte System von Glauben, Aberglauben, Meinungen, Sicht- und Handlungsweisen“ (Gramsci 2001, S. 1375).

Diese über Sozialisationsvorgänge von den Menschen aufgenommenen ‚Philosophien‘, die gleichsam ihr Denken und Handeln mitbestimmen, müssen in einem eigenen Bildungsprozess zum Bewusstsein ihrer selbst, einem Selbstklärungsvorgang unterworfen werden, um sich in einer höheren, kritischeren, konsistenteren Weise aufheben zu können. Insofern kann die Philosophie der Praxis ihre Philosophie nur ausarbeiten und verbreiten, wenn sie in ständigem Kontakt mit den Menschen eines Gemeinwesens steht, ihre Bildungsaspiration auf die vielfältigen, oftmals inkonsistenten und widersprüchlichen Weltauffassungen (‚Philosophien‘) dieser Menschen abstimmt und von dieser Basis aus Bewusstseinsbildungsprozesse initiiert.

Eine damit zusammenhängende Grundprämisse Gramscis muss sich notwendigerweise ebenfalls konstitutiv auch auf die Anlage einer materialistischen Theorie der Erziehung, der Bildung und des pädagogischen Handelns auswirken. Mit seiner Grundthese nämlich, dass „alle (Menschen) ‚Philosophen‘ sind“ (Gramsci 1994/6, S. 1375), weist der italienische Marxist auf den pädagogisch grundrelevanten Umstand hin, dass Weltauffassungen und Intellektualität in jedem Menschen und in jeder Tätigkeit vorhanden sind, unabhängig von der Art dieser Tätigkeit und ihrer Bewertung in der Gesellschaft.²¹ Menschen sind allesamt Intellektuelle, weil sie, so das Kriterium Gramscis für Intellektualität, alle „an einer bestimmten Weltauffassung“, bewusst oder unbewusst, „teilhaben“ (Gramsci 1993/5, S. 1056). Insofern gibt es auch keine nicht-intellektuellen Menschen. In jeder menschlichen Tätigkeit ist ‚Philosophie‘ enthalten, weil Sprache, Weltauffassungen und Denkmuster aktiv oder passiv aufgenommen werden und in ihrer sozialisierten Form in das Handeln der Menschen eingehen. Die Weltauffassungen der Menschen und ihre Intellektualität, die sich freilich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Klassenzugehörigkeiten unterschiedlich präsentieren, bilden den Ansatzpunkt einer Höher- bzw. Weiterentwicklung des Bewusstseins. Die Grundannahme, dass alle Menschen Philosophen sind,

19 Sprache, so stellt Gramsci heraus, „bedeutet auch Kultur und Philosophie (und sei es nur auf der Ebene des gesunden Menschenverstandes)“ (Gramsci 1984, S. 61).

20 Senso comune und buon senso werden noch einmal in Kapitel 5 thematisiert.

21 Auch Kinder, so hebt Gramsci hervor, verfügen, ohne es freilich zu wissen, über eine „philosophische Erfahrung“, die zum Ausgangspunkt des (Philosophie-)Unterrichts gemacht werden müsste (1994/6, S. 1398).

1 Vom Elend der kritischen Pädagogik – Ein erziehungswissenschaftliches Projekt mit Geburtsfehlern

Eine Geschichte der kritischen Pädagogik ist bislang noch nicht geschrieben worden. Angesichts dieses eigens durch zukünftige Forschungsarbeiten zu bearbeitenden Desiderates kann es daher im Folgenden nur darum gehen, einige problematische Tendenzen der mit dieser Sammelbezeichnung charakterisierten erziehungswissenschaftlichen Modelle aufzuzeigen, an denen praxisphilosophische Pädagogik kritisch ansetzt. Die Entwicklung einer praxisphilosophischen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Konzeption ist denjenigen Ansätzen verbunden, die sich ab Mitte der 1960er Jahre unter dem Etikett „kritische Pädagogik/kritische Erziehungswissenschaft“ formierten. Sie gilt es in einer praxisphilosophischen Pädagogik aufzuheben und weiterzuentwickeln. Die kritische Pädagogik zählt seit ihrer Entstehung in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre zu einer grundlegenden Theorieposition in der erziehungswissenschaftlichen Theorienlandschaft. Auch wenn kritische Pädagogik auf historische Vorläuferinnen bereits im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik zurückblicken kann, so ist sie doch primär ein Produkt westdeutscher Nachkriegsverhältnisse, weil einerseits die Zerstörung der Arbeiterbewegung durch den deutschen Faschismus ein kontinuierliches Anknüpfen an der kritischen pädagogischen Traditionslinie vor 1933 zunichtemachte, andererseits konkrete ökonomische, gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen in der noch jungen BRD die Herausformung kritischer Pädagogik erst ermöglichten. Zugleich kennzeichnet diese Pädagogik erziehungswissenschaftliche Modellbildungen mit Geburtsfehlern, die mit der Sozialgeschichte Deutschlands spezifisch verknüpft sind, und die sich als konzeptionelle Defizite in ihren Grundlagen äußern. Die folgende, zweifelsohne lediglich kursorische Bestimmung der problematischen Tendenzen bezieht sich daher ausschließlich auf die kritische Pädagogik im deutschsprachigen Raum und kann nicht für vergleichbare Ansätze in Anspruch genommen werden, die sich in anderen Ländern Europas und in Nordamerika (*pedagogia critica*, *Critical pedagogy*) entwickelt haben (vgl. Cambi 2009; Darder/Baltodano/Torres 2017).

Der Begriff der kritischen Pädagogik bereitet allerdings schon aufgrund der Inhomogenität der damit benannten Ansätze erhebliche Schwierigkeiten. Ein inflationär gewordener Kritikbegriff führte dazu, dass unter dem Label der Kritik auch Theoriemodelle firmierten, die Gesellschaftskritik gerade nicht als konstitutives Merkmal ihres Ansatzes verstanden, wie etwa die kritisch-ratio-

nale Pädagogik. Eine solchermaßen breite Auslegung des Prinzips der Kritik konnte jedoch sehr rasch zur Entwertung eines Anspruchs führen, der mit dem kritischen Demokratisierungsimpuls zugleich die Frage der Emanzipation und Mündigkeit der heranwachsenden Generation als ein gemeinsames Problem von Politik und Pädagogik auf die erziehungswissenschaftliche Agenda zu setzen beabsichtigte. Auch innerhalb eines enger gefassten Spektrums kritischer Pädagogik-Ansätze ergeben sich Probleme der Zuordnung. Der Versuch der Systematisierung etwa in kritisch-kommunikative, kritisch-emanzipatorische, kritisch-konstruktive und kritisch-materialistische Pädagogik (vgl. z. B. Stein 1979) ist zu schematisch und grenzt andere erziehungswissenschaftliche Ansätze aus, die einer gesellschaftskritisch angelegten Pädagogik zweifelsohne zuzuordnen sind. Dies gilt für die Bildungstheorie und Pädagogik Heinz-Joachim Heydorns ebenso wie für die erziehungswissenschaftlichen Arbeiten von Ernest Jouhy, Regine Mattheis, Gottfried Mergner, Renate Riembeck, Monika Seifert, Johannes Ernst Seiffert, Hartmut Titze und Martin Rudolf Vogel, Ansätze, die sich dem genannten Systematisierungsraster entziehen.⁵¹

Das *Elend der spätbürgerlichen Pädagogik* – so überschrieb Hans-Jochen Gamm 1972 im Anschluss an Marx’ „Das Elend der Philosophie“ seine systematische Kritik an der zeitgeschichtlichen erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theorie (Gamm 1972). Mit dem Wort des Elends kennzeichnet der Erziehungswissenschaftler den Zustand des Fremdseins, des Ausgewiesen-Seins aus einem vertrauten Gebiet. Diese Diagnostizierung der Situation der Pädagogik betraf den Zustand der erziehungswissenschaftlichen Landschaft zu Beginn der 1970er Jahre, in der Gamm den normativen, den geisteswissenschaftlichen, den empirisch-analytischen und den erst in Konturen erkennbaren Ansatz einer kritischen Pädagogik unterscheidet (vgl. ebd., S. 15 ff.). Das Elend der Erziehungswissenschaft, das Gamm konstatierte, bestand in ihrer fehlenden Verbindung mit kritischer Gesellschaftstheorie und in ihrer gesellschaftspolitischen Abstinenz, in ihrer Unfähigkeit, sich als „Wissenschaft von den Emanzipationsprozessen“ zu begreifen (ebd., S. 12).

Aber auch für die kritische Pädagogik heute kann eine Situation attestiert werden, die sich als Elend bezeichnen lässt: Sie befindet sich in einem Prozess fremd- und selbstverschuldeter Marginalisierung. Einerseits hat diese strukturelle Ursachen, die in den Modifikationen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung der letzten Jahrzehnte begründet sind. Andererseits wird dieses Elend durch die spezifische Antwort vieler kritischer Erziehungswissenschaftle-

51 Zum Ansatz von Ernest Jouhy siehe Heyl/Voigt/Weick 2017. Zu Gottfried Mergners erziehungswissenschaftlicher Zugangsweise siehe Geissen 1999. Vgl. auch die aus dem üblichen Spektrum kritischer Pädagogik eigensinnig herausragende Arbeit von Johannes Ernst Seiffert (1975). Monika Seifert kommt vor allem durch ihre theoretische Begründung der antiautoritären Erziehung eine spezifische Bedeutung zu (siehe hierzu Aden-Grossmann 2014).

rinnen und Erziehungswissenschaftler auf diese Veränderungen mitproduziert – die Tendenz zu einer schleichenden Kapitulation vor den vereinnahmenden Zwängen gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse nach der emanzipatorischen Aufbruchphase der 1960er Jahre. Der schleichende Schwund des gesellschaftskritischen Elan vital nach dem kurzen Sommer kritischer Selbstbesinnung ist in der Retrospektive auf die seit Entstehung dieser Ansätze vergangenen Jahrzehnte unverkennbar. Zur Stagnation bzw. Umorientierung der Theorieentwicklung hat auch der sozialpsychologisch aufweisbare Druck auf die Protagonistinnen und Protagonisten dieser erziehungswissenschaftlichen Theoriemodelle beigetragen, der zur Preisgabe kritischer gesellschaftstheoretischer Zugänge zur Erziehungs- und Bildungswirklichkeit und zur Demontierung ihres kritischen Begriffsinstrumentariums führte.

Es sind in konzeptioneller Hinsicht aber bereits systematische Geburtsfehler auszumachen, die das Elend kritischer Pädagogik beförderten. Zu ihnen gehört u. a. das fehlende Anknüpfen an die Entwicklungslinie der von reaktionären Kräften nach dem Ersten Weltkrieg bekämpften und vom Faschismus nahezu ausgelöschten Tradition sozialistischer Pädagogik. Darüber hinaus ist es der mühselige, gelegentlich nur halbherzig mit Bezug zur Kritischen Theorie vollzogene Prozess der Emanzipation aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der in den Kinderschuhen stecken blieb. Hinzu kommt die einseitige Orientierung an spezifischen gesellschaftstheoretischen Strömungen im Kontext der Kritischen Theorie, während der Marxismus als konstitutives Moment einer Theorie der Pädagogik nur in marginalisierten Ansätzen Bedeutung erlangte. Schließlich ist es auch einem mangelnden Widerstandsgeist Intellektueller aus der Erziehungswissenschaft zu verdanken, dass Kategorien und Instrumentarien einer kritischen Pädagogik nicht gegenkonjunktuell zu regressiven gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen durchgehalten und weiterentwickelt und die Entwertung einst kritisch bestimmter Begriffe und Konzepte nicht entschieden genug bekämpft wurden.

1.1 Unaufgearbeitete sozialistische Pädagogik

Die Frage, warum die sozialistische Pädagogik kaum konstitutiv in die Ansätze kritischer Pädagogik eingegangen ist, obgleich doch die „Ausgangsbedingungen für eine sozialistische Erziehung (nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges; Anm. A. B.) theoretisch wie organisatorisch“ als „hervorragend“ eingestuft wurden (Koneffke 2018/1, S. 49), muss an dieser Stelle offen bleiben, sie kann erst in zukünftigen sozial- und ideengeschichtlichen Untersuchungen umfassend beantwortet werden. Ein erheblicher Geburtsfehler kritischer Pädagogik liegt zweifelsohne in der gesellschaftsgeschichtlich verursachten Unterbrechung der kritisch-widerständigen sozialistischen Pädagogikansätze, wie sie sich in der Ar-

beiterbewegung im 19. und 20. Jahrhundert bis zum Machtantritt des Faschismus in Deutschland entwickelt hatten. Diese Unterbrechung führte zu einer erheblichen *kulturellen Retardation* der Theoriebildung kritischer Pädagogik infolge nicht eingeholter Theoriemomente sozialistischer Pädagogik, die für eine kritisch-eingreifende Erziehungs- und Bildungswissenschaft unverzichtbar sind. Die gesellschaftskritisch inspirierten erziehungswissenschaftlichen Theoriemodelle, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre in die erziehungswissenschaftliche Theorienlandschaft Eingang fanden, begründeten sich überraschenderweise nicht über die vorangegangenen Ansätze sozialistischer Pädagogik⁵², sondern wesentlich über Ablösungstendenzen aus der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik. Die Krise geisteswissenschaftlicher Pädagogik, die u. a. durch die demokratischen Protestbewegungen der 1960er Jahre verursacht worden war, ist der Ausgangspunkt der Entwicklung gesellschaftskritischer erziehungswissenschaftlicher Modelle. In ihrer Mehrheit nach wie vor bürgerlichen Gesellschaftsvorstellungen verhaftet, förderten die diversen Modelle kritischer Erziehungswissenschaft die grundlegenden Defizite einer lebensphilosophisch-geisteswissenschaftlich angelegten Erforschung der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit im Allgemeinen und das politische Versagen der Erziehungswissenschaft im Vorfaschismus im Besonderen zutage. Der Terror reaktionärer Gruppierungen nach dem Ersten Weltkrieg und der faschistischen Bewegung gegenüber der organisierten Arbeiterbewegung und damit auch ihrer Pädagogik hatten die Theorieentwicklung und erst recht die Praxis einer sozialistischen Erziehung massiv geschwächt. Hinzu kam der Umstand, dass im Rahmen der Einbindung der BRD in die antikommunistische Strategie der „westlichen“ Industriegesellschaften gegen die Sowjetunion sämtliche Ideen und Experimente, die mit dem Etikett „Sozialismus“ versehen waren, nicht geduldet wurden. Schon Mitte des Jahres 1947 wurden nicht nur die aus dem Zweiten Weltkrieg resultierenden Strategien der Siegermächte wie Demilitarisierung, Dezentralisierung und Denazifizierung im Zuge der Westbindung der BRD aufgegeben; zudem wurden die Programme der Reeducation bzw. Reorientation der Fixierung auf das Feindbild Sowjetunion geopfert. In dieser durch verschiedene Umstände verursachten Unterbrechung der ohnehin nur schwach entwickelten Traditionslinie sozialistischer Erziehung kommt ein *Moment der Diskontinuität* der Geschichte kritischer Pädagogik zum Ausdruck, welches sich zugleich als ein *regressives Moment* in der Theoriekonstruktion einnistete. Dieses Moment stellt einen Mangel in der Theoriekonzeption dar, den kritische Pädagogik niemals überwunden hat. Das Postulat der Etablierung einer „sozialistischen

52 Eine Ausnahme bilden die Ende der 1960er Jahre im März-Verlag verlegten Bücher (Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung Westberlin 1970; Werder/Wolff 1970) sowie die von demselben Verlag wieder aufgelegten Bücher von Klassikern sozialistischer Pädagogik (Kanitz 1970; Bernfeld 1971; Hoernle 1971).

Erziehungswissenschaft“ (Bernfeld 1981, S. 152; Siemsen 1948, S. 162) konnten bzw. wollten die Varianten einer kritischen Erziehungswissenschaft in der BRD nicht aufgreifen, dies verbot schon der insgeheim herrschaftsgestuzte in einer Zeit der Konfrontation des kapitalistischen Gesellschaftsmodells mit den Staaten des real existierenden Sozialismus im Osten, welche unter dem Topos des Systemwettbewerbs firmierte.

In den ersten Untersuchungen, die sich systematisch und selbstkritisch mit kritischer Erziehungswissenschaft auseinandersetzten (vgl. Claußen/Scarbath 1979; Stein 1979; Stein 1980), gibt es keinerlei Hinweise auf einen (engen) Zusammenhang zwischen der sozialistischen Pädagogik und kritischen erziehungswissenschaftlichen Theoriemodellen. Bei Mollenhauer etwa, der als einer der ersten Erziehungswissenschaftler in der BRD gelten kann, der eine kritische Pädagogik begründete, finden sich keine systematisch bestimmten Ansatzpunkte über deren Zusammenhang mit sozialistischer Pädagogik (vgl. Mollenhauer 1968a). Lediglich in seiner 1964 erstmalig veröffentlichten „Einführung in die Sozialpädagogik“ wird der Zusammenhang äußerst vage angedeutet (vgl. Mollenhauer 1976a, S. 8 und S. 16).⁵³ Wolfgang Klafki benennt zwar die Reformpädagogik als eine wichtige Bezugsquelle seiner kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Auch bezieht er sich im Zusammenhang der Diskussion um die Gesamtschule in den 1960/1970er Jahren auf das vom Bund Entschiedener Schulreformer in der Weimarer Republik entwickelte Modell der elastischen Einheitsschule (Klafki, in: Eierdanz/Kremer 2000, S. 205) – die Ansätze sozialistischer Pädagogik haben in den Grundlagen seines Theoriemodells jedoch keinerlei Spuren hinterlassen. Völlig unberührt von der Tradition sozialistischer Pädagogik bleibt auch die als *Pädagogik der Kommunikation* von Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller entworfene kritische Erziehungswissenschaft (Schäfer/Schaller 1976; Schaller 1979). In Hans-Jochen Gamm's Vorarbeiten zur Entwicklung einer materialistischen Pädagogik (Gamm 1970; Gamm 1972) finden sich durchaus Hinweise auf Siegfried Bernfeld, Edwin Hoernle, Otto Felix Kanitz, Theodor Neubauer und Clara Zetkin, doch fehlt eine systematische Verarbeitung dieser sozialistischen Erziehungsansätze vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Bedingungen in Westdeutschland.⁵⁴ In der Frühphase ihrer bildungstheoretischen Arbeiten in den 1950er Jahren beschäftigten sich Koneffke und Heydorn im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Sozialistischen Jugend und dem dieser Organisation zugeord-

53 Auch in der umfangreichen Biographie Mollenhauers findet sich im Namensregister außer Siegfried Bernfeld kein einziger Name sozialistischer Pädagoginnen und Pädagogen (Aßmann 2015, S. 337 ff.).

54 Gamm bemängelt das Fehlen sozialistischer pädagogischer Ansätze in der BRD, führt dieses jedoch primär auf die Schwierigkeit zurück, „die Marx'schen Kategorien zur historisch-ökonomischen Analyse in ein Überbauphänomen wie Erziehung und Schule so zu übertragen, daß dabei mehr als die Formel von der Schule als Sektor des Klassenkampfes mittelbar wird.“ (Gamm 1972, S. 162)

neten Wissenschaftlichen Beirat intensiver mit den geschichtlichen Ansätzen sozialistischer Erziehung – eine Art Bestandsaufnahme, die allerdings nicht konzeptionell mit Blick auf eine Theorie kritischer Pädagogik und Bildungstheorie weitergedacht wurde.⁵⁵ Deutliche Bezüge zur Tradition sozialistischer Pädagogik finden sich dagegen bei dem kritischen Erziehungswissenschaftler Gottfried Mergner, der sich insbesondere mit dem Werk Otto Rühles auseinandersetzte (Mergner 1973; Mergner 1999, S. 166 ff.).

Der von der sozialistischen Pädagogik verfolgte Anspruch geschichtsmaterialistischer Theorie, neben gesellschaftsanalytischen Instrumenten auch Handlungsentwürfe zur Verfügung zu stellen, wurde von der kritischen Erziehungswissenschaft entweder nicht eingelöst oder aber auf kommunikative Aspekte und/oder systemimmanente bildungsreformerische Initiativen verkürzt. Schon gar nicht war die sich als kritisch etikettierende Erziehungswissenschaft in der Lage bzw. willens, ihre Theorie „aus der Praxis und aus einem historisch-materialistischen Studium bisheriger revolutionärer Erziehungsversuche“ (Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung Westberlin 1970, S. 8 f.) zu entwickeln. Impulse für eine Theorie und Praxis sozialistischer Erziehung kamen so vorrangig aus dem Spektrum der Außerparlamentarischen Opposition und der antiautoritären Bewegung. Dort wurde damals bereits bezweifelt, dass die Erziehungswissenschaft in der Lage sein würde, eine „politisch-praktische Dimension“ zu entfalten und ihre Theorie „bis zur Initiierung und begleitenden Reflexion emanzipatorischer Erziehungsprozesse“ hin weiterzuentwickeln (Werder/Wolff 1971, S. 9).

Schon in den emanzipativen Ansätzen früh- und hochbürgerlicher Pädagogik des 17., 18. und 19. Jahrhunderts liegen Wurzeln kritischer Ansätze der Erziehungswissenschaft, insofern dort die Idee des Projektes Pädagogik als Beitrag zur Herstellung vernünftiger, durchsichtiger, solidarischer Gesellschaftsstrukturen über die Ermöglichung des Autonomiepotenzials der Menschen entwickelt wurde. Doch ist die eigentliche Vorgeschichte kritischer Pädagogik in der revolutionären sozialistischen und in der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung anzusiedeln, die die Gesellschaft als grundlegende Größe der Analyse und Perspektivenbestimmung von Erziehung und Bildung entdeckte (siehe hierzu

55 Siehe hierzu die Ausführungen von Koneffke (2018/1, S. 23 ff., insbesondere aber S. 49 ff.). Rückblickend bemerkt Koneffke, dass sich nach der ‚sozialistischen Erziehungsphase‘ der 1950er Jahre eine Umorientierung weg von Fragestellungen sozialistischer Erziehung hin zur systematischen Abarbeitung am bürgerlichen Bildungsbegriff und seinen Umsetzungsversuchen vollzogen hat: „Wir sahen, daß die notwendige Unterscheidung vom Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die radikale Kritik des Bildungsbürgertums forderte, und daß diese Kritik Selbstkritik sein mußte, die die verratenen Traditionen der Aufklärung aufnahm, auf die auch sozialistische Pädagogik zurückging.“ (Ebd., S. 56) Heydorn, so fährt Koneffke fort, habe aufgezeigt, dass es „gar keine andere Bildung“ gäbe, „um sie zu begreifen als bürgerliche: daß aber die vergebliche Berufung auf eine sozialistische Gegenbildung dennoch keine vertane Mühe war“ (ebd., S. 57).