4. Ideologiekritik

4.1. Zum Ideologiebegriff

Der Begriff *Ideologie* heißt wörtlich zunächst nichts anderes als Ideenlehre. Ideenlehren treten seit der Begründung der Philosophie in der Antike in systematischer Weise auf, der Begriff Ideologie wurde jedoch erst im französischen sensualistischen Materialismus (Destutt de Tracy im Anschluß an Cabanis) im 18. Jahrhundert geprägt. Durch eine physiologische und psychologische Analyse menschlicher Vorstellungen sollten praktische Regeln für das Verhalten der Menschen, die Erziehung und Staatsführung gewonnen werden. Der Glaube an die weltgestaltende Vernunft der Analyse stieß in Frankreich jedoch auf den Widerstand Napoleons, der in der „Ideologie" eine nutzlose und weltfremde (weil von Personen begründet, die nicht an den Staatsgeschäften beteiligt waren) Theorie erblickte. So erhielt der Ideologiebegriff abwertenden Charakter, indem er Leute kennzeichnen sollte, die ohne praktische Erfahrung Vorstellungen über Veränderungen eines Zustandes beibringen. In dieser Hinsicht wurde der Begriff später auch zur Kennzeichnung eines „falschen Bewußtseins" gebraucht. (Vgl. LENK 1967, S. 43; BARION 1964, 1966; SEIFFERT 1973, S. 59ff.) Karl Marx und Friedrich Engels nahmen den Ideologiebegriff im 19. Jahrhundert dann auf, zunächst um spekulativ-idealistische Gesellschaftsauffassungen zu kritisieren („Die deutsche Ideologie"), gleichzeitig betonten sie jedoch, daß jede gesellschaftliche Klasse auf der Grundlage ökonomischer Beziehungen ideologische (politische, rechtliche, moralische u. a. m.) Vorstellungen entfalte. So gesehen vertritt auch derjenige, der eine Ideologie als falsches Bewußtsein bekämpft, eine auf das gesellschaftliche Sein rückzubeziehende Ideologie. Dieser Ideologiebegriff wurde zum Ausgangspunkt zahlreicher Kontroversen in den Sozialwissenschaften. Bevor auf die theoretische Grundlegung des Ideologieverständnisses von Marx und Engels näher eingegangen wird, soll hier die Bedeutung des Ideologiebegriffs skizziert werden, um den Überblick zu erleichtern[104]. In der Erziehungswissenschaft wird der Ideologiebegriff leider oft gebraucht, ohne daß immer die in ihm verborgene methodologische Problematik hinreichend expliziert wird.

---

[104] In der westdeutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion wurde Ende der fünfziger Jahre der Begriff Ideologiekritik zunächst von Paul Heimann gebraucht. (Vgl. HEIMANN 1976, bes. S. 164.) Dieser Begriff deckte sich nicht mit dem marxistischen Verständnis. Seither ist es oft schwer, den Gebrauch des Begriffes Ideologie auf eine jeweils vertretene Theorie zurückzubezie-

4.1.1. Das Problem des falschen Bewußtseins

Das Bewußtsein über die Realität kann als möglicherweise falsches Bewußtsein nur dann entschleiert werden, wenn die Bewußtseinsvorstellungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation der Kritik unterworfen werden können. Ein Beispiel sei konstruiert[105]: Ein Lehrer lehnt den Förderunterreicht leistungsschwacher Schüler mit dem Hinweis ab, daß aufgrund der Erbanlage eine Leistungsverbesserung nicht erwartet werden könne und somit nur unnötig Arbeitszeit und Mittel durch Förderungen verschwendet werden würden, wobei zudem den begabten Schülern ein Nachteil entstehen würde. Folgende Gegenargumentationen ließen sich aufstellen (vgl. auch STREETEN 1965, S. 35):

- Diese Behauptung des Lehrers ist bewußt falsch. Die Voraussetzungen, die er annimmt, entstellen die Wirklichkeit und müssen als Lügen angesehen werden; der Wille zur Wahrheitsfindung ist bei diesem Lehrer unterentwikkelt; die Aussage ist vorsätzlich falsch. Hier soll bestimmten vorhandenen Privilegien von Schülern aus sozial gutgestellten Schichten ein Vorteil eingeräumt werden, der mit einer Lüge erkauft werden muß.
- Die durch den Lehrer gegebene Entstellung ist halb-bewußt. Sie entspringt aber eher Wunschdenken und unterliegt einer einseitigen Beweisführung. Zwar wird keine bewußte Lüge vorgebracht, aber die Einseitigkeit der Denkweise erbringt eine fahrlässig falsche Aussage, einen Irrtum, wobei soziale Folgen zu beachten sind.
- Die vom Lehrer gemachte Aussage ist unbewußt, er ist sich der Fragwürdigkeit seiner Aussage nicht bewußt, da er vielleicht nur Arbeiten von Autoren kennengelernt hat, die seine These unterstützen, und da er gegenteilige Auffassungen sich nie zu Bewußtsein brachte. Er steht in dem subjektiv ehrlichen Bemühen, seine Aussage zu rationalisieren, Argumente zu suchen, weil ihm weder die Einseitigkeit noch die sozialen Folgen seiner Vorstellungen vor Augen treten; er unterliegt einem falschen Schein.

Betrachten wir die drei Problemkreise:

- Die Auseinandersetzung mit Ideologien als bewußten *Lügen* tritt immer wieder auf, wenn es um Vorteilsdenken oder das Durchsetzen von Machtan-

---

hen. Die nachfolgende Darstellung zeigt zunächst den weiten Ideologiebegriff besonders der Wissenssoziologie, der eine Entschärfung des marxistischen Ideologiebegriffes, der im Zusammenhang mit einer bestimmten Klassentheorie steht, darstellt.
Vgl. als Zusammenfassungen von ideologiekritischen Ansätzen auch LIEBER (1974, 1976); LENK (1967). Eine interessante Studie legte KOFLER (1975) vor. Aus der Sicht der „Frankfurter Schule" siehe ADORNO/HORKHEIMER (1956). Für die Erziehungswissenschaft vgl. auch die Textzusammenstellung bei KANZ (1972).

[105] Ein anderes Beispiel über „die Lehre vom Leben nach dem Tod als Priesterbetrug" findet sich bei SEIFFERT (1973, S. 59f.).

sprüchen geht. Sie wurde, wie K. Lenk herausstellte (vgl. LENK 1967, S. 41ff.), in der Lehre der „doppelten Wahrheit" durch folgenden Umstand verschärft: Der Intellektuelle ist zwar in der Lage, die Vorstellungen der Herrschenden als Ideologie (Lüge) zu erkennen, befürwortet aber den damit verbundenen Betrug an der Bevölkerung, weil er die Gesellschaftsordnung notwendig erhält. Theorien in dieser Hinsicht stellten z. B. Machiavelli, Hobbes, Nietzsche, Pareto und Sorel auf. (Vgl. ebd., S. 42f.; SEIFFERT 1973, S. 60f.)

- Die Kompliziertheit des Verhältnisses von Bewußtsein und Sein bringt es mit sich, daß nicht nur bewußte Täuschungsmanöver, sondern halb-bewußte Verzerrungen zustande kommen können, so daß Selbsttäuschungen *Irrtümer* hervorbringen. (Vgl. LENK 1967, S. 30f.)
- Die Selbsttäuschung kann umfassenden Charakter annehmen und wird zum eingebildeten *Schein* von Wirklichkeit. Hierbei tritt ein besonderes Problem durch den Charakter der Widersprüche, die dem Individuum in seinem Sein gegenübertreten, auf: Je mehr er einen Schein in seinen kommunikativen Beziehungen zu anderen entfalten soll, kann oder muß (gesellschaftlicher Schein), um so weniger wird ihm die Falschheit seines Bewußtseins deutlich werden können. Es kann aber auch sein, daß an dieser Stelle die vorher genannten Punkte sich zu einem Schein verdichten: Die lügenhafte Entstellung oder der fahrlässige Irrtum können durch bewußtseinsbildende Manipulationen (Erziehung) sich in die Köpfe einprägen, ohne daß vom Erzogenen der Scheincharakter durchschaut werden kann. (Vgl. STREETEN 1965, S. 35.)

In den drei Punkten wird deutlich, daß das Kriterium für Lüge, Irrtum oder Schein natürlich erst vom ideologischen Gegner hergeleitet werden müßte. In diesem Fall wären begründete Argumente dafür beizubringen, daß Fördermaßnahmen trotz bestimmter Erbanlagen (die die Wissenschaft allerdings noch nicht genau fixiert hat) Leistungsverbesserungen erbringen können. Damit jedoch werden Ideen vorgebracht, die ein richtiges Bewußtsein behaupten.

4.1.2. Das Problem des ideologischen Selbstverständnisses

Wenn Ideologien als falsches Bewußtsein überhaupt kritisiert werden können, dann muß es also gegenüber diesen ein Bewußtsein geben, das zumindest graduell weniger falsch ist. Das Bewußtsein überhaupt bildet gegenüber seinen möglichen ideologischen Gegnern ein bestimmtes Selbstverständnis aus, indem es Kriterien der eigenen Bewußtseinsbildung (gegenüber bestimmten Analysegegenständen) in Absetzung von anderen Ideologien zu entwickeln bestrebt ist. Damit ist ein Problem angesprochen, das weiter oben z. B. im Ab-

schnitt über Hermeneutik bereits behandelt wurde: Der Theoretiker bemüht sich, die Welt zu *verstehen*. Voraussetzung dafür aber ist ein gewisses Selbstverständnis. H. Seiffert zieht aus dem Zusammenhang zwischen *Verstehen* und *Selbstverständnis*, das jeder Ideologe entwickeln muß, folgenden Schluß: „Wenn wir ... das Wort ‚Ideologie' zunächst durch das Wort ‚Selbstverständnis' ersetzen, so ergibt sich: Jede historische Einheit, jede Religion, jede sonstige ‚Weltanschauung', jedes Volk, jedes Zeitalter, jede soziale Gruppe im weitesten Sinne hat jeweils ihr ‚Selbstverständnis' ...
‚Ideologie' im Sinne von ‚Selbstverständnis' ist also zunächst nichts anderes als das, ‚was die Leute denken' – welche Anschauungen, Perspektiven, Interpretationen, Einstellungen, Argumentationen, immer wiederkehrende Gedankengänge und Schlußfolgerungen der Angehörige einer bestimmten ‚historischen Einheit' jeweils vertritt." (SEIFFERT 1973, S. 63f.)
In dieser Aussage Seifferts steckt jedoch das Problem, inwieweit nun jeweils begründet wird, in welcher Art und Weise das jeweilige Selbstverständnis erfaßt werden soll. Dies ist wiederum eben von dem Verständnis des jeweiligen Ideologen abhängig, womit deutlich wird, daß wir inhaltliche Vorstellungen darüber, was als Ideologie nun richtig oder falsch sein könnte, bisher nur als Problem aufgeworfen haben, ohne es einer Antwort zuführen zu können.
In Absetzung auf die Antwort von Marx und Engels, auf die noch genauer eingegangen wird, versuchte z. B. die „*Wissenssoziologie*" eine allgemeine und für alle Menschen erträgliche Antwort zu finden, die uns zunächst exemplarisch beschäftigen soll. Die Hauptvertreter der Wissenssoziologie waren Max Scheler und Karl Mannheim.

4.1.3. Die Wissenssoziologie [106]

Max Scheler bezog den Begriff Ideologie auf ein soziologisches Begriffspaar, das seit Marx im Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Kontroversen stand: die „Oberklasse" und die „Unterklasse". Das nachfolgende Zitat verdeutlicht die Betrachtungs- und Arbeitsweise der Wissenssoziologie exemplarisch: Für Scheler ist es „nicht unrichtig, daß selbst sehr formale Arten des Denkens und der Wertnehmung klassenmäßig verschieden geartet sind – freilich nur in Gesetzen der *großen Zahl* der Fälle, da ja jeder die Bindung seiner Klassenlage *prinzipiell überwinden kann*. Zu solchen *klassenmäßig bestimmten formalen Denkarten* rechne ich beispielsweise folgende, ... unter jedesmaliger Andeutung ihrer soziologischen Zugehörigkeit [die von Scheler angegebenen Gegensatzpaare sind der Übersichtlichkeit halber in Tabellenform gebracht; d. Verf.]:

[106] Hier folge ich zum Teil Gedankengängen von SEIFFERT (1973, S. 64ff.).

Unterklasse	*Oberklasse*
1. Wertprospektivismus des Zeitbewußtseins	1. Wertretrospektivismus (des Zeitbewußtseins, d. Verf.)
2. Werdensbetrachtung	2. Seinsbetrachtung
3. Mechanische Weltbetrachtung	3. Teleologische Weltbetrachtung
4. Realismus (Welt vorwiegend als ‚Widerstand')	4. Idealismus (Welt vorwiegend als ‚Ideenreich')
5. Materialismus	5. Spiritualismus
6. Induktion, Empirismus	6. Aprioriwissen, Rationalismus
7. Pragmatismus	7. Intellektualismus
8. Optimistische Zukunftsansicht und pessimistische Retrospektion	8. Pessimistische Zukunftsaussicht und optimistische Retrospektion (‚die gute alte Zeit')
9. Widersprüche suchende... oder ‚dialektische' Denkart	9. Identität suchende Denkart
10. Milieutheoretisches Denken	10. Nativistisches Denken

Selbstverständlich handelt es sich bei den hier aufgeführten Gegensätzen nicht um die nur gleichnamigen *philosophischen Theorien*, sondern um *lebendige Denkarten* und Anschauungs*formen selbst in ihrer Funktion* ... Es sind *klassenbedingte Neigungen unterbewußter Art*, die Welt vorwiegend in der einen oder anderen Form aufzufassen. Es sind nicht Klassen-‚Vorurteile', sondern mehr als Vorurteile: nämlich *formale Gesetze* der Vorurteils*bildung*; und zwar ... Gesetze, die ... allein in der Klassenlage wurzeln – ganz abgesehen von der Individualität, vom Beruf und von dem Maße des Wissens des Menschen, auch seiner Rasse, Nationalität usw." (SCHELER 1960, S. 171 f.; auch bei SEIFFERT 1973, S. 65 f.)

Die Gegenüberstellung dieser zehn „Wertpaare" klassenmäßig bedingten Denkens zeigt, daß die Wissenssoziologie in dem Bemühen steht, bei Aussagen über die Realität die jeweils dahinterstehende Denkart herauszuarbeiten. Bei dem Beispiel, das weiter oben gegeben wurde (der Lehrer, der Förderunterricht aufgrund von Erbanlagen ablehnte), könnte der Wissenssoziologie folgern: Hier handelt es sich um ein nativistisches Denken innerhalb der Oberklassenideologie, wohingegen die Gegenargumentationen der Unterklassenideologie entstammen, da hier milieutheoretisch argumentiert wird (Gegensatzpaar 10). Der Wissenssoziologe aber fällt kein Urteil darüber, wer sich hier im Recht oder Unrecht befindet, da jede Denkart für sich genommen wird.

Seiffert faßt diesen Aspekt so zusammen: „Schelers Gegenüberstellung von ‚Oberklasse' und ‚Unterklasse' ist streng symmetrisch gemeint – nicht etwa im Sinne einer Parteinahme für eine der beiden Klassen.
Das bedeutet: einerseits will die Wissenssoziologie zwar ein bestimmtes Denken als gruppengebunden ‚entlarven' – andererseits aber will sie dem so Entlarvten keinen Strick daraus drehen. Vielmehr gilt die jeweilige soziale Gebundenheit des Denkens als selbstverständlich und unvermeidlich." (SEIFFERT 1973, S. 67.)
Karl Mannheim fand für diese Vorgehensweise eine allgemeine Begrifflichkeit. Er unterschied den Ideologiebegriff nach verschiedenen Seiten, wobei er auf Erkenntnisse des Historismus zurückgriff. Für ihn kommt es darauf an, festzuhalten, daß jedes Individuum in einer bestimmten Situation vorgeformte Denk- und Verhaltensmodelle vorfindet. Das für die Begründung „der Wissenssoziologie kennzeichnende Merkmal ist, daß sie die konkret existierenden Denkweisen nicht aus dem Zusammenhang mit dem kollektiven Handeln löst, durch das wir die Welt erst in einem geistigen Sinn entdecken". (MANNHEIM 1952, S. 5.) Der Begriff „Leben" spielt für Mannheim, ähnlich wie bei Dilthey, eine zentrale Rolle. (Vgl. ebd., S. 32, 40.) Der Lebenszusammenhang müsse verstanden werden, will man wissenschaftliches Denken entfalten.
Dieser Verstehensakt ist hier jedoch nicht mehr hermeneutisch-theoretischer Natur, sondern ein ideologisch-theoretisches Problem. Text- und Lebensausdeutungen bedürfen ideologiekritischer Reflexionen, d. h. der Rückführung auf sozial-historische Bedingungen und Interessen.
Bezüglich des Ideologiebegriffs unterscheidet Mannheim zwei Begriffspaare: Ideologie muß einerseits in *partikulare* und andererseits in *totale Ideologie* unterschieden werden.
Der partikulare Ideologiebegriff bezeichnet den Umstand, daß man *bestimmten* Ideen und Vorstellungen eines beliebigen Gegners nicht glauben will. Man unterstellt ihm in diesen bestimmten Ideen eine mehr oder minder bewußte Verhüllung eines Tatbestandes, es kann sich um ein falsches Bewußtsein im Sinne der Lüge, des Irrtums oder der Selbsttäuschung handeln. (Vgl. ebd., S. 53f.)
Der totale Ideologiebegriff zielt demgegenüber auf die Eigenart oder Beschaffenheit der totalen Bewußtseinsstruktur einer Zeitepoche oder Gruppe ab. In diesem Zusammenhang reflektierte der Begriff Ideologie „die dem politischen Konflikt verdankte Entdeckung, daß herrschende Gruppen in ihrem Denken so intensiv mit ihren Interessen an eine Situation gebunden sein können, daß sie schließlich die Fähigkeit verlieren, bestimmte Tatsachen zu sehen, die sie in ihrem Herrschaftsbewußtsein verstören könnten. In dem Wort ‚Ideologie' ist implizit die Einsicht enthalten, daß in bestimmten Situationen das kollektive Unbewußte gewisser Gruppen sowohl diesen selbst wie anderen die wirkliche

Lage der Gesellschaft verdunkelt und damit stabilisierend wirkt." (Ebd., S. 36.)
Mannheim macht das Gemeinsame dieser beiden Ideologiebegriffe wie auch ihren Unterschied deutlich:

„Ihre Gemeinsamkeit scheint uns darin zu bestehen, daß sie den intendierten Gehalt (die ‚Ideen' des Gegners) nicht durch eine direkte verstehende Versenkung in das Gesagte zu erfassen versuchen (in welchem Falle wir von einer immanenten Interpretation reden würden), sondern auf dem Umweg des Verstehens jenes kollektiven oder individuellen Subjektes, das diese ‚Ideen' ausspricht und auf dessen Seinslage wir dann diese Ideen funktionalisieren. Der letztere Ausdruck aber will besagen, daß sie als bestimmte, in Frage stehende Meinungen, Feststellungen, Objektivationen (im weitesten Sinne des Wortes genommene ‚Ideen') nicht aus sich heraus, sondern aus der Seinslage des Subjektes her erfaßt werden, indem man sie als Funktionen dieser Seinslage interpretiert." (Ebd., S. 54.) Während der partikulare Ideologiebegriff jedoch nur bestimmte Momente der inhaltlichen Behauptungen des Gegners als Ideologie anspricht, „stellt der totale Ideologiebegriff die gesamte Weltanschauung des Gegners (einschließlich der kategorialen Apparatur) in Frage und will auch diese Kategorien vom Kollektivsubjekt her verstehen". (Ebd.)

Mannheim meint, daß der partikulare Ideologiebegriff zur Aufklärung eine Art Interessenpsychologie benötige, der totale Ideologiebegriff hingegen erfordert eine Strukturbetrachtung des gesamten Begriffsapparates der Daseinsfindung. Mannheim erörtert das Problem, daß eine Wandlung vom partikularen zum totalen Ideologiebegriff in der Sozialwissenschaft deutlich wird. Wo früher noch bestimmte Ideen als Verzerrungen nachgewiesen wurden, wird in neuerer Zeit immer mehr die Bewußtseinsstruktur in ihrer Gesamtheit diskreditiert. (Vgl. ebd., S. 64.)

„Die Tendenz, dem Gegner nicht nur auf der Ebene des Erlebens Täuschungen nachzuweisen, wird immer häufiger ersetzt durch das Streben, seine Bewußtseins- und Denkstruktur einer soziologischen Kritik zu unterwerfen. Solange man aber bei dieser kritischen Analyse den eigenen Denkstandort als aproblematisch, als absolut setzt und diesem gegenüber alles Gegnerische sozial funktionalisiert, ist der entscheidende Schritt zur nächsten Phase ... nicht getan. Man arbeitet zwar mit einem *totalen* Ideologiebegriff (da man ja die Bewußtseinsstruktur des Gegners in ihrer Totalität und nicht nur einzelne seiner Behauptungen funktionalisiert), da es sich aber nur um eine soziologische Analyse des Gegners oder der Gegner handelt, bleibt man bei einer ... *speziellen* Fassung dieser Theorie stehen. Im Gegensatz zu dieser speziellen gelangt man zu einer *allgemeinen* Fassung des *totalen* Ideologiebegriffes, wenn man den Mut hat, nicht nur die gegnerischen, sondern prinzipiell alle, also *auch den eigenen Standort*, als ideologisch zu sehen." (Ebd., S. 70.)

Der spezielle Ideologiebegriff dient damit zur Entlarvung des falschen Bewußtseins des Gegners; der allgemeine Ideologiebegriff verdeutlicht, daß auch das eigene Bewußtsein ein ideologisches ist. Wie steht nun der Wissenschaftler zur Ideologie?

Die Wissenssoziologie soll alle Formen der Parteinahme ohne Rücksicht auf Interessengebundenheit untersuchen. Die Lehre von der Ideologiegebundenheit korrespondiert bei Mannheim mit der Lehre von der „sozial freischwebenden Intelligenz", die es ermöglichen soll, Interessengebundenheiten kritisch aufzuspüren.

„Es entsteht ... mitten in der immer intensiver klassenmäßig sich spaltenden Welt eine Schicht, die durch eine bloß an Klassen orientierte Soziologie sehr schwer bzw. gar nicht zu erfassen ist, die aber dennoch in ihrer spezifischen sozialen Lagerung sehr wohl charakterisiert werden kann. Sie bildet eine Mitte, *aber keine klassenmäßige Mitte*. Nicht als ob sie gleichsam im luftleeren Raume über diesen Klassen schweben würde, ganz im Gegenteil vereinigt sie in sich alle jene Impulse, die den sozialen Raum durchdringen. Aus je mehr Klassen und Schichten sich die einzelnen Gruppen der Intelligenzschicht rekrutieren, um so vielgestaltiger und polarer wird in ihren Tendenzen die Bildungsebene, die sie verbindet. Der einzelne nimmt dann mehr oder minder an der Gesamtheit der sich bekämpfenden Tendenzen teil." (Ebd., S. 137.)

Hierin ist die Hoffnung auf die Offenheit des Wissenschaftlers gegenüber anderen Ansichten ausgedrückt, die sich im „wertfreien Ideologiebegriff" (vgl. ebd., S. 75ff.) ausdrückt, wenngleich dieser immer auch auf dem Übergang in die Wertung ist. (Vgl. ebd., S. 78ff.) Der Wertfreiheitsbegriff wird hier gleichsam als eine Art Forderung nach Methodenpluralismus gebraucht.
Wenn man sich diese Begriffsbestimmungen der Wissenssoziologie ansieht, so ist festzustellen, daß der Versuch ideologiekritischer Betrachtung mit dem Versuch der Entwicklung wissenschaftlicher Neutralität oder Wertfreiheit einhergeht. Dabei löst sich allerdings die bloße Gegenüberstellung unterschiedlicher Wertvorstellungen (Ober- und Unterklasse) leicht in historischen Relativismus auf, der nur das bereits vorgegebene Gesellschaftsbild unterschiedlicher Gruppen zu referieren versucht[107].

4.1.4. Ideologie und Wertbegriff

Der Forderung Max Webers nach Wertfreiheit in den Sozialwissenschaften konnte in der Wissenssoziologie nur durch einen soziologischen Relativismus nachgekommen werden; die Wiedergabe unterschiedlicher Gruppenbewertungen in möglichst neutraler Absicht erschien als anzustrebende Position. Dies war allerdings schon dahin gehend problematisch, daß die Auswahl von Gruppeninteressen und die Behauptung bestimmter Denkarten selbst nicht frei von Wertungsgesichtspunkten sein konnten. Diese Problematik stellte sich

[107] Zur Erziehungstheorie von Mannheim und Problemen einer „offenen Theorie" vgl. weiter unten S. 320ff.

bei allen wissenssoziologischen Untersuchungen. Der logische Empirismus und die empirisch-analytische Philosophie kritisierten dementsprechend die wissenssoziologische Methodologie. Aufgrund der Unterscheidung von Hypothesenfindung als wertmäßig belastete Forschungsebene und Rechtfertigung als wertfreie Forschungsebene stellt sich die Frage nach der Ideologiekritik wissenschaftlich anscheinend nicht mehr. (Vgl. ALBERT/TOPITSCH 1971.) Dem empirisch-analytischen Ansatz erscheint Ideologie als außerwissenschaftliches Problem, da Wertfragen der Rechtfertigung nicht unterzogen werden können. Diese Auffassung verbreitete sich schnell in den Sozialwissenschaften, was im Positivismusstreit der deutschen Soziologie vor allem von Vertretern der kritischen Theorie kritisiert wurde. Aber auch Autoren, die in der Tradition der Wissenssoziologie standen, versuchten das Wertproblem für die Sozialwissenschaften weiter zu problematisieren. Besonders anregend ist in dieser Hinsicht die Arbeit von Gunnar Myrdal über „Das Wertproblem in der Sozialwissenschaft." (MYRDAL 1965.) In seinem Vorwort zu diesem Buch faßt Paul Streeten vier Aspekte des Ideologiebegriffs, so wie er im Zusammenhang mit der Wertproblematik[108] auftreten kann, zusammen (vgl. STREETEN 1965, S. 34ff.):

1. Wertungen fließen in den Inhalt und damit auch in die Gültigkeit der wissenschaftlichen Untersuchung psychologisch ein, wobei das Problem des falschen Bewußtseins auftritt:
   - als bewußt falsche Analyse bei lügenhaften Voraussetzungen,
   - als halbbewußte Entstellung bei einseitiger Beweisführung und Wunschdenken,
   - als unbewußte Entstellung mit dem Versuch der Rationalisierung.

   In allen Fällen sind falsche Feststellungen getroffen, Ideologie wird als falsches Bewußtsein bezeichnet.
   Das Problem der Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Denkweise besteht darin, die Motive klarzulegen. Dies wird aber dadurch erschwert, daß diese Bemühung selbst versteckten Wertungen unterliegen kann.
2. „Wertungen bestimmen den *Inhalt* und damit die *Gültigkeit* der Analyse dadurch, daß sie die Denkkategorien (Annahmen, Voraussetzungen, Prämissen usw.) beeinflussen. (Die Theorien von HEGEL und MARX sind nicht psy-

---

[108] Zur Wertproblematik heißt es bei Streeten z. B.:
„1. Wert wird den Mitteln und den zufälligen Folgen ebenso wie den Zielen zuerkannt,
2. es kann schwierig sein, die vorgetäuschten von den wirklichen Wertungen zu unterscheiden,
3. es muß der Übergang von Wertungen, die aus falschen Vorstellungen über die Wirklichkeit abgeleitet sind, zu Wertungen, die auf richtigen Vorstellungen beruhen, vollzogen werden." (STREETEN 1965, S. 33.)
Damit ist jedoch das Problem aufgeworfen, welche Erkenntnistheorie es erlauben könnte, diesen Übergang schlüssig zu vollziehen.

chologische, sondern erkenntnistheoretische Theorien.) Diese Beeinträchtigung ist nicht eine Frage der Individual- oder gar der Sozialpsychologie, denn jeder, der in einer gegebenen Situation überhaupt denkt, tut dies in einer in gewissem Maße wertbestimmten Weise. Die Untersuchung der Motive kann die impliziten Wertungen nicht eliminieren, denn sie sind eine essentielle Bedingung allen Denkens." (Ebd., S. 35.) In welcher Weise immer das Problem der Ideologie diskutiert werden mag, unter dieser Perspektive sind alle Aussagen ideologisch, da keine Aussage angegeben werden kann, die vom Eindringen von Wertungen frei wäre und damit keinen Verzerrungen unterliegen würde. Streeten macht darauf aufmerksam, daß in diesem Sinne beispielsweise schon das Sprachproblem von enormer Bedeutung ist: Erstens wirkt die Sprache nicht nur auf die Beweisführung, sondern auch auf Klassifikationen und den gewählten theoretischen Bezugsrahmen. Wertungen aus dem Alltag und der politischen Situation werden unmerklich in Analysen hineingetragen. Zweitens erzeugt die Sprache unter Umständen dadurch Verzerrungen, daß gleiche Begriffe für Situationen, die sich in einigen Aspekten gleichen, in anderen aber unterschiedlich sind, allgemein angewendet werden. Drittens besteht die Gefahr, daß durch die bloße sprachliche Klassifikation Wesensheiten behauptet werden könnten, obwohl die sprachliche Gedankenwelt die wirkliche Welt verzerrt.

Das Problem der Konstituierung der wissenschaftlichen Denkweise besteht hier darin, daß Kriterien der Erkenntnisgewinnung und Weltbetrachtung nur über die Darlegung erkenntnistheoretischer Prämissen begründet werden können. „Die ‚Intellektuellen', ‚die werktätige Klasse', die ‚Aktion', eine ‚Synthese' oder ‚eine absolute Wertsphäre' garantieren Objektivität. Oder, im Sinne des linguistischen ‚approach': nur eine ‚perfekte Sprache', die die Tatsachen exakt in den Griff bekommt, würde uns in die Lage versetzen, uns an unseren eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen." (Ebd., S. 37.) Die Frage ist, welche der Normenbegründungen von Wissenschaft wem als die richtigen erscheinen.

3. Wertungen haben nur selektive Bedeutung. Sie beeinflussen die Richtung, nicht aber den Inhalt oder die Gültigkeit von Aussagen durch positive Selektion (durch wertgeleitete Fragen, aber von diesen Werten unabhängig gegebenen Antworten) oder durch negative Selektion (Verhinderung, daß gewisse Aussagen in bestimmten Situationen gemacht werden). Dieser Punkt zeigt die Lösung durch die Trennung von Hypothesengewinnung (Richtungsbestimmung durch Wertungen; Werturteilsproblematik) und Gültigkeitsbestimmung (durch exakte empirisch-logische Analyse) als „wertfreier" Operation. Das Begründen wissenschaftlicher Denkweise beschränkt sich auf die Erörterung von eingeschränkten Gültigkeiten. Kritiker nennen dies Positivismus.

4. Wertungen bestimmen die Aufnahme, Anerkennung und Begründung von

Aussagen. Wissenschaftliche Denkweise kann auch direkt an die gesellschaftlich dominierenden Wertungen einer Zeitepoche geknüpft werden, so daß sich die Kriterien der Wertung auf die herrschenden (dominierenden) Werte einer Gesellschaft beziehen.
P. Streeten faßt die Probleme, die diese vier Auffassungen hervorrufen, so zusammen:

„Je nachdem, welche dieser Auffassungen vertreten wird, besteht die Rolle der Kritik darin,
1. die mehr oder weniger dunklen Motive in den falschen Erklärungen der Gegner aufzuzeigen oder ihre Theorien psycho-analytisch anzugehen,
2. ihre Denkstrukturen (structure of their thought) zu analysieren,
3. die Lücken ihrer Auswahl auszufüllen,
4. die Ideen auf ihren sozialen Hintergrund zu beziehen." (Ebd., S. 38.)

Es ist hervorzuheben, daß diese vier Auffassungen für sich genommen ganz unterschiedliche Folgerungen für den Aufbau einer rational begründeten Sozialwissenschaft bedingen. Mit G. Myrdals eigener Begründung können wir uns in diesem Zusammenhang nicht näher beschäftigen. (Vgl. auch MYRDAL 1971.) Hier soll nur herausgestellt werden, daß in jedem Fall verschiedene Begründungsebenen bei der Betrachtung des Verhältnisses von Ideologie und Wertungen *anzusprechen sind.* Deutlich wird damit, daß bereits die Auswahl von Kategorien und die Wahl eines Begriffsrahmens zur Herausbildung einer Theorie Fragen der Wertung implizieren. Dies zum einen im Hinblick auf die wertbezogene Konstituierung der gewählten ideologischen Prämissen des jeweiligen Ansatzes, zum anderen als Problem der Kritik anderer Ansätze im Rahmen ideologiekritischer Kontroversen.
So gesehen können die von Streeten angegebenen vier Fragendimensionen auch nicht isoliert betrachtet werden. Ideologie- und Wertungsfragen erscheinen in allen Dimensionen und zugleich im Zusammenhang aller Dimensionen in der konkreten wissenschaftlichen Arbeit.

Diese insgesamt recht knappen Ausführungen zum Ideologiebegriff zeigen zunächst, daß das Ideologieproblem ein *allgemeines wissenschaftliches Problem* darstellt. Die im folgenden Teil angesprochene marxistische Form der Ideologiekritik kann als eine *Lösungsvariante* der Begründung einer Theorie der Ideologiekritik angesehen werden. Wenn daher in erziehungswissenschaftlichen Theorien von Ideologiekritik gesprochen wird, muß man zugleich die Frage erheben, welche Art der Ideologiekritik hier überhaupt gemeint ist (also z. B. Wissenssoziologie oder Marxismus – oder eine besondere Auslegung des Marxismus). Der nachfolgende Teil zur Grundlegung der Marxschen Theorie soll allgemeine Begriffe und Zusammenhänge darstellen, die dem Leser ein näheres Verständnis (und darüber vermittelt Aspekte einer Beurteilung) des in

der Literatur meist nicht näher explizierten Verhältnisses von Ideologiekritik (als marxistischer Lösungsvariante[109]) und Erziehungswissenschaft gestatten.

4.2. Ideologiekritik und Marxismus

4.2.1. Einführung in die Problemstellung

In den folgenden Abschnitten soll es um die immanente Darstellung marxistischer Grundprämissen gehen. Daher kann an dieser Stelle keine umfassende kritische Distanz erreicht werden (vgl. zur Kritik – was nicht heißt, daß die Kritik in allen Punkten stichhaltig ist – an der Erkenntnistheorie z. B. POPPER 1973, an dem ökonomischen Ansatz u. a. BECKER 1974), es soll hier nur in diesen komplizierten Ansatz eingeführt werden. Die Notwendigkeit dafür ergibt sich aus dem Umstand, daß erziehungswissenschaftliche Ansätze, die dem Marxismus nahestehen, nur dann hinreichend in ihrer Problemlage verstanden und gegebenenfalls kritisiert werden können, wenn die Denkstruktur der Theorie, der sie folgen, zumindest in groben Zügen bekannt ist. Kritische Anmerkungen werden sich für die erziehungswissenschaftlichen Ansätze später ergeben. Die nachfolgende Darstellung ist der Versuch einer Einführung (in einem längeren Exkurs), die durch das Studium weiterführender Literatur je nach Interesse noch vertieft werden sollte.

Wenn man nach der Begründung der marxistischen Ideologie fragt, um zugleich zu erfahren, was diese Ideologie als (ideologisch) falsches Bewußtsein kritisiert, so stößt man sofort in der Literatur auf die *materialistische Grundlage* dieser Theorie. Für die Marxsche Theorie ist die Betonung der materiellen Bestimmtheit des Ideellen (Ideologischen) von ausschlaggebender Bedeutung. (Vgl. zur Herausbildung der marxistischen Philosophie u. a. auch STIEHLER 1968, 1970, 1974a; BUHR/IRRLITZ 1968; LETORSKI 1968; Geschichte 1974 und 1976; SANDKÜHLER 1973.) Das Materielle als die bewußtseinsunabhängige Realität oder Natur determiniert nach marxistischer Auffassung das Ideelle, die Vorstellungen, Gedanken, Ideale und Werte des Menschen. Die materielle Bestimmtheit des Menschen ergibt sich einerseits durch die materielle Organisiertheit des menschlichen Organismus, andererseits durch die materielle Determiniertheit des Bewußtseins durch die Außenwelt, wobei ideelle Vorstellungen auf Widerspiegelungen materieller Vorgänge beruhen[110].

---

[109] Ein besonderes Problem ergibt sich in der marxistisch orientierten Erziehungswissenschaft zum Teil daraus, daß Vertreter dieses Ansatzes ihre marxistischen Grundthesen oft nur ungenügend herleiten. Um den theoretischen Gehalt dieses Ansatzes hinreichend beurteilen zu können, ist es unumgänglich, sich näher mit der methodologischen Begründung durch Marx zu beschäftigen.

Im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse kommt dem Primat der Materie (Realität) besondere Bedeutung zu. Aus den Eigentumsverhältnissen an Produktionsmitteln – so die Grundthese der marxistischen Theorie – entspringen sozialökonomische Interessen, die in ideologische Stellungnahmen vielfältig transformiert werden. Sie bilden in einer bestimmten Gesellschaftsformation das grundsätzliche Kriterium für die Funktionalität oder Dysfunktionalität von Ideologie. Den jeweils vorhandenen materiellen gesellschaftlichen Verhältnissen, der Basis einer Gesellschaft, wie Marx sagt, entspricht ein komplizierter ideologischer Überbau, der durch die Basis determiniert ist. (Vgl. genauer TOMBERG 1969.) Von dieser Position ausgehend, die weiter unten noch ausführlicher zu problematisieren sein wird, stellt sich dem Marxismus die Kritik einer gesellschaftswissenschaftlichen Theorie vor allem vom Aspekt der gesellschaftlichen Funktion (Praxiskriterium) her. Inwieweit, so lautet jeweils die marxistische Grundfrage, geht eine Theorie auf die grundlegenden, in der Basis der Gesellschaft verankerten materiellen Verhältnisse zurück, und welchen ideologischen Stellenwert in bezug auf diese entwickelt sie? Oder anders gesagt: Welche klassenmäßig-sozialen Interessen sind in einer Theorie angelegt? Für den Nichtmarxisten ist dieser Fragehorizont zunächst unverständlich. Er muß wissen, daß die derart hinterfragte gesellschaftliche Funktion von Theorien auf ein besonderes Verständnis des Begriffes Funktion zurückgeht. Der marxistische Soziologe A. Meier schreibt beispielsweise über den Funktionsbegriff: „Gesellschaftliche Funktionen drücken ... die gegenseitige Bezogenheit sozialer Prozesse aus. Sie bezeichnen objektive Wirkungen, die von sozialen Strukturen, zum Beispiel dem System der Klassenbeziehungen der Gesellschaft, auf andere, zum Beispiel das Bildungssystem, ausgehen. In diesem Fall wäre die Klassenstruktur die unabhängige, das Bildungssystem die abhängige Variable, also eine Funktion des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses. Umgekehrt kann man das Bildungswesen als unabhängige Variable auffassen und seine Beziehungen zu anderen sozialen Strukturen untersuchen." (MEIER 1974, S. 24.)

---

[110] Beim jungen Marx heißt es: „Der Mensch ist unmittelbar *Naturwesen*. Als Naturwesen und als lebendiges Naturwesen ist er teils mit *natürlichen Kräften*, mit Lebenskräften ausgerüstet, ein *tätiges* Naturwesen; diese Kräfte existieren in ihm als Anlagen und Fähigkeiten, als *Triebe;* teils ist er als natürliches, leibliches, sinnliches, gegenständliches Wesen ein *leidendes*, bedingtes und beschränktes Wesen, wie es auch das Tier und die Pflanze ist, d. h. die *Gegenstände* seiner Triebe existieren außer ihm, als von ihm unabhängige Gegenstände; aber diese Gegenstände sind *Gegenstände* seines *Bedürfnisses*, zur Betätigung und Bestätigung seiner Wesenskräfte unentbehrliche, wesentliche Gegenstände." (MARX 1968, S. 578.)
Die Widerspiegelungstheorie ist von Lenin begründet worden. Es ist unter Marxisten umstritten, inwieweit Marx und Engels diese Theorie „gebilligt" hätten. Vergleiche dazu z. B. auch die Diskussion über materialistische Theorie und Widerspiegelung in der Zeitschrift „Das Argument", die diese Problematik im Rahmen der Diskussion zwischen westdeutschen Marxisten anspricht. Zur systematischen Darlegung des Problems vgl. PAWLOW (1973).

Wenn man dieses Verfahren der Variablenermittlung in der marxistischen Theorie unter funktionalem Aspekt anwendet, so gelangt man zu folgenden Ebenen der Analyse einer gesellschaftswissenschaftlichen Theorie (vgl. ebd.): Sie kann

1. eine gesamtgesellschaftliche Funktion des Reproduktionsprozesses einer bestimmten Gesellschaftsformation sein;
2. eine Teilfunktion von sozialen Bereichen des gesellschaftlichen Überbaus einer bestimmten Gesellschaftsformation darstellen;
3. eine Zielfunktion einer besonderen sozialen Organisation der Gesellschaft, des Wissenschaftssystems, das mehrfache gesellschaftliche Funktionen ausübt, bilden;
4. die berufliche Funktion von Wissenschaftlern, die in die gesamtgesellschaftlichen Funktionen integriert sind, ausdrücken.

Auf allen vier Strukturebenen ist die wissenschaftliche Theorie gesellschaftlich determiniert, wobei in der jeweils vorangehenden allgemeineren Ebene ihre speziellere aufgehoben ist, was aber nicht als mechanische Eingliederung gemeint ist.

Wenn der marxistische Ansatz sich also mit einer gesellschaftswissenschaftlichen Theorie auseinandersetzt, so muß die Erörterung einerseits vor allem in bezug auf die gesellschaftliche Funktion (Praxis) erfolgen, andererseits mittels der Unterscheidung voneinander abhängiger Strukturebenen nachzuweisender Funktionalität konkretisiert und differenziert werden[111].

Zentrale Bedeutung kommt der gesamtgesellschaftlichen Funktion des Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft zu, wobei beachtet werden soll, daß die materiellen Verhältnisse dieses Reproduktionsprozesses seine ideellen, abgeleiteten Komponenten dialektisch determinieren. Die Entwicklung wie die Kritik einer Theorie beinhaltet für den Marxismus damit auch die Analyse der Grundlagen des Reproduktionsprozesses der Gesellschaft, in der die Theorie entstanden ist und Funktionen vollzieht[112].

Auf dieser Grundlage aufbauend, ist es dem Marxismus erst möglich, komplexe Faktoren des Überbaus in ihren institutionellen wie persönlichen Momenten in Beziehung zur Herausbildung und Funktion einer Theorie zu set-

---

[111] In diesem funktionsbezogenen Denken liegen auch besondere Probleme für den Marxismus, die in der marxistischen Diskussion gegenwärtig besonders für die Ableitung der Aufgaben des Staates im Rahmen der Gesamtfunktionen des gesellschaftlichen Systems relevant werden. Vgl. auch Anm. 138, S. 174.

[112] Wer – so gesehen – den Marxismus voll verstehen will, muß zunächst die von Karl Marx analysierte Reproduktionsform der kapitalistischen Gesellschaft durch das Studium vor allem des „Kapitals" nachvollziehen. Vgl. auch W. F. Haug (1974). Dann aber bleibt für ihn die Frage zu lösen, ob die von Marx analysierte Reproduktionsform auch für die Gegenwart stichhaltig ist. Vgl. dazu etwa den Versuch von Wygodski (1972).

zen. (Vgl. zur weiteren Einführung u. a. TOMBERG 1969; NARSKI 1973; HAHN 1968; STIEHLER 1972 und 1974; HÖRZ 1971.)

4.2.2. Ausgangspunkte: Natur – Mensch – Arbeit – Erziehung

Die Grundthese der marxistischen Philosophie besagt, daß das Ideelle durch das Materielle determiniert wird. (Vgl. auch HÖRZ 1971.) Die Materie oder Natur oder Realität bildet dem Menschen gegenüber das reale, objektive, bewußtseinsunabhängige Sein, das sein Bewußtsein, seine Erkenntnisse, Vorstellungen und Empfindungen bestimmt. Davon ausgehend ist das Bewußtsein des Menschen über die Realität als Abbildung oder Widerspiegelung aufgefaßt. Der Prozeß der Widerspiegelung und das Bewußtsein des Menschen selbst ist an materielle Strukturen, die Materialität des Gehirns, der Nerven usw. gebunden, so daß durch die Physiologie des Menschen deutlich seine materielle Bestimmtheit hervortritt. Der Primat der Materie gegenüber den Ideen, Anschauungen, Vorstellungen, Werten, Idealen (usw.) des Menschen wurzelt also grundsätzlich schon darin, daß materielle (physiologische) Prozesse erforderlich sind, um dem Menschen Empfindung und Wahrnehmung einerseits zu ermöglichen, andererseits darin, daß die menschliche (psychische) Denktätigkeit die Empfindung und Wahrnehmung zur Voraussetzung hat. Der Mensch und die Menschheit insgesamt sind untrennbar mit der materiell-energetischen Struktur, die sie umgibt, verbunden. Sie selbst sind Teil dieser materiellen Struktur, wenngleich sie aufgrund bestimmter Funktionen in der Lage sind, *ideell* über das Materielle zu reflektieren, es mehr oder minder adäquat widerzuspiegeln, die Widerspiegelung zu verallgemeinern, eine innere Logik des Ideellen aufzustellen, Materielles ideell zu antizipieren usw.[113].
Die individuelle Entwicklung des Menschen ist, wie die Entwicklung jedes anderen Organismus, in ihrer Ontogenese den materiell übermittelten Strukturen verpflichtet, die ihr gespeichertes phylogenetisches Programm beinhalten. Die Gattungsmerkmale des Homo sapiens bestimmen relativ streng nicht nur seine Entstehung und sein Vergehen, sondern auch in komplexer Weise in der Ontogenese das Verhältnis von Vererbung und Umwelt, vor allem das Verhältnis von Organismus und Umwelt. In den letzten Jahren werden diese Umstände von marxistischen Forschern, die mit dem Menschen als Gegenstand der Erkenntnis konfrontiert sind, besonders hervorgehoben, und in zahlreichen Ar-

[113] Der Begriff Materie bezeichnet die bewußtseinsunabhängig existierende Realität. Diese Realität tritt in unterschiedlichen materiellen (stofflichen) Strukturen auf. Materie und Materiestruktur sind also Begriffe unterschiedlicher Ordnung. Vgl. dazu bes. HÖRZ (1971a). Vgl. Anm. 25, Teil II, S. 337.

beiten wurden Studien und empirische Untersuchungen zu diesem Thema publiziert. (Vgl. vor allem ANANJEW 1974.) Allgemein anerkannt wird von allen marxistischen Autoren der Primat der Materie gegenüber dem Bewußtsein, des Seins gegenüber dem Denken.

In marxistischen Arbeiten wird andererseits besonders betont, daß der Mensch in der sozialen Entwicklung, in der „Dialektik von sozialen und biologischen Faktoren", sein Dasein entfaltet[114]. Wie sieht es jedoch mit der geschichtlichen Entwicklung des Menschen genauer aus, die im Sinne der marxistischen Weltanschauung Ausdruck vor allem materieller Gesetzmäßigkeiten ist? Für die Naturwissenschaften wird der Marxismus mit seiner Materialismusthese noch Verständnis finden[115], aber wie sollen die gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen untereinander materiell bestimmbar sein, und welchen Gesetzmäßigkeiten, welchen gesellschaftlichen Naturgesetzen (Marxisten sprechen hier heute von Gesellschaftsgesetzen[116]) folgen sie?

Nach Marx bedingt die materielle Produktion der Menschen ihren gesamten Lebensprozeß, d. h., der geistige Lebensprozeß der Menschen ist rückführbar auf gewisse materielle Entäußerungen, Vergegenständlichungen zweckmäßiger Arbeit, die den Ausgangspunkt der Aneignung der Lebensprozesse durch den Menschen bilden. Dabei kommt der gesellschaftlichen Entwicklung der Menschen nicht schlechthin eine naturgesetzliche Entwicklung, eine außerhalb menschlicher Tätigkeit den Menschen bewegende Naturkraft zu, wie es einige Philosophen des mechanischen Materialismus in der Theorie des Fatalismus

---

[114] „Wenn der Mensch von den Umständen gebildet wird, so muß man die Umstände menschlich bilden. Wenn der Mensch von Natur gesellschaftlich ist, so entwickelt er seine wahre Natur erst in der Gesellschaft, und man muß die Macht seiner Natur nicht an der Macht des einzelnen Individuums, sondern an der Macht der Gesellschaft messen." (ENGELS/MARX 1969, S. 138.)

[115] Dies gilt insoweit, wie mit der Materialismusthese der Umstand bezeichnet wird, daß das menschliche Bewußtsein die materielle Bewegungsdynamik gedanklich nachzuzeichnen oder in sie einzugreifen versucht, aber als etwas real Existierendes, das in wissenschaftlich-empirischer Forschung zugänglich ist. Die Forschung drängt nach Wahrheit, d. h. von Bewußtseinsverzerrungen möglichst freier Objektivität, die praktisch, das ist in der Realität, überprüft werden muß.

[116] Vgl. hierzu insbesondere KUCZYNSKI (1972); BOLLHAGEN (1967); Autorenkollektiv (1972); GONTSCHARUK/WINOGRADOW (1974); ferner KLOTZ (1969).

[117] In der Erörterung der Arbeitstätigkeit und den Bemerkungen über die Erziehung findet sich bei Marx die Erkenntnis, daß Fähig- und Fertigkeiten nur im Prozeß der Tätigkeit erworben werden können, einer der Fundamentalsätze gegenwärtiger marxistisch orientierter Psychologie, ohne daß Marx dieses Problem selbst zum genaueren Gegenstand seiner Analyse gemacht hat. Neuere Forschungen marxistischer Psychologie z. B. versuchen aufzuzeigen, daß individuelle Unterschiede zwischen den Menschen zwar trotz der Plastizität der Anlagen zu konstatieren sind, daß damit aber nicht so gravierende Unterschiede zwischen den Menschen wirken, daß also keine unüberbrückbare Kluft die Menschen trennen muß, es sei denn, daß diese Kluft selbst eine gesellschaftliche ist und ihren Ursprung in der Arbeitsteilung findet. (Vgl. demgegenüber aber S. 217f.) Dies ist übrigens nicht nur eine marxistische These. Die Komplexität oder Plastizität der Anlagen wird beispielsweise auch von vielen nichtmarxistischen Psychologen oder pädagogischen Anthropologen behauptet.

nachweisen wollten, sondern die materielle Produktion, die reale und historisch-konkrete *Tätigkeit* des Menschen zur Herstellung seiner materiellen Existenzmittel wird als Ausgangspunkt menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten betrachtet[117]. Diese stehen der Natur des Menschen, dem Menschen als Teil der gesamten Natur oder, wie Marxisten sagen, der materiellen Welt in ihrem Gesamtzusammenhang[118] nicht feindlich gegenüber, sondern heben den Widerspruch zwischen naturgesetzlicher und menschlicher Entwicklung dadurch konstruktiv auf, daß in der Natur des Menschen die Potenz zu einer Entwicklung angelegt ist, die ihn der Natur entgegenstellt, die es ihm gestattet, die Natur zu seinen Zwecken umzugestalten[119]. Einerseits ist der Mensch Teil der Natur, von der Natur abhängig, andererseits formt er die Naturstoffe dergestalt um, daß sie der Befriedigung seiner Bedürfnisse dienen, und bringt insofern die Natur in seine Abhängigkeit. Je mehr der Mensch in diesem Verhältnis die Natur sich zu eigen macht, sich von unmittelbaren Notwendigkeiten und Zwängen der Bedürfnisbefriedigung befreit und mehr oder minder in immer erweiterter Bedürfnisbefriedigung sich die Natur über vielfältige und differenzierte Formen der Arbeit aneignet[120], desto mehr erschließen sich die Potenzen seiner eigenen Höherentwicklung, die ihn von den unmittelbaren Erfordernissen der Natur in dem Maße unabhängig machen, wie er sein gesellschaftliches Leben entfaltet. In diesem Sinne unterscheidet sich der Mensch vom Tier, weil er im gesellschaftlichen Sein eine bewußte Lebenstätigkeit entwikkeln kann, die nicht wie beim Tier unmittelbar eins ist mit seiner Lebenstätigkeit, die ihm im Gegensatz zum Tier die Reflexion über den Lebensprozeß gestattet, nicht nur kontemplativ[121], sondern im Sinne der bewußten Gestaltung des Lebens und der Entfesselung seiner natürlichen Wesenskräfte über die Entfaltung seiner gesellschaftlichen. Die menschlich-gesellschaftliche Tätigkeit wird so als der Motor der Bewegung und Entwicklung menschlicher Möglichkeiten interpretiert. Die Triebkraft oder der Ansporn dieser Tätigkeit, die Regulation dieser Tätigkeit, verwirklicht sich in der und über die Produktion der materiellen Lebensnotwendigkeiten und Möglichkeiten, d.h. in der Produktion materieller Güter. Daher steht im marxistischen Ansatz die *Arbeit* im Zentrum der Betrachtung des gesellschaftlichen Seins des Menschen, des Seins, das

---

[118] Vgl. vor allem LENIN (1970).

[119] Dies ist gegenüber dem naiven Empirismus oder mechanischen Materialismus ein neuer Anspruch:
„Die von Marx und Engels pointierte *Materialität* ist daher nicht die des alten Materialismus; ihnen geht es darum, das Aggregat raum-zeitlicher Tatsachen, als welches sich unsere Erfahrung zunächst darstellt, auf ein Ganzes von *Tathandlungen* zurückzuführen. Sie fragen nach der ‚Grundlage der sinnlichen Welt, wie sie jetzt existiert', und entdecken sie im ‚fortwährende(n) sinnliche(n) Arbeiten und Schaffen' gesellschaftlich organisierter Individuen." (SCHMIDT 1974, S. 276.)

[120] Dies bedingt nach Marx/Engels allerdings die Entwicklung der Arbeitsteilung.

[121] Vgl. dazu besonders die Feuerbach-Thesen von MARX (1969b).

seine Auseinandersetzung mit der Natur und daher auch mit sich selbst bedingt. Der Mensch tritt in der Arbeit zunächst als Naturkraft oder -macht der Natur selbst entgegen, indem er seine Organe in Bewegung setzt, um sich Naturstoffe anzueignen. Marx schreibt prägnant: „Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur." (MARX 1969a, S. 192.)

Die Arbeit des Menschen verändert damit nicht nur die Natur, soweit sie außerhalb des Menschen liegt, sondern entwickelt über die Arbeit auch die eigene gesellschaftliche Natur. Programmatisch heißt eine Schrift von Engels „Der Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen", weil nach marxistischer Auffassung die Arbeit den Ausgangspunkt und das Zentrum menschlicher Entwicklung bildet. (Vgl. auch FEUSTEL 1971.) „Wenn daher Marx erklärt, der Mensch verhalte sich ‚von vornherein zur Natur, der ersten Quelle aller Arbeitsmittel und -gegenstände, als Eigentümer', so drückt sich darin keine bloß utilitaristische, machthungrige, im Sinne schlechter Beliebigkeit ‚subjektivistische' Einstellung aus, sondern ein geschichtlich umgrenzter Entwurf von ‚Welt', in dem sich eine Grundstruktur des wechselseitigen Verhaltens der Menschen zueinander und zur Natur reflektiert. Darauf spielt Heidegger an, wenn er – billige Angriffe auf den Marxschen Materialismus beiseite schiebend – betont, dessen Wesen bestehe in ‚einer metaphysischen Bestimmung, der gemäß alles Seiende' – die Welt – ‚als das Material der Arbeit erscheint'. Der spezifisch neuzeitliche Mensch wird im strengen Sinn *maßgebend;* er bestimmt ‚von sich her und auf sich zu, was als seiend soll gelten können'." (SCHMIDT 1974, S. 279f.)

Die Arbeit selbst ist Tätigkeit, Arbeitstätigkeit, in der bestimmte Arbeitsgegenstände mit bestimmten Arbeitsmitteln verändert, geformt, bearbeitet werden. Vermittelt über diese drei Momente der Arbeit, stellt sich im Marxismus dann auch oder erst das Problem der Erziehung.

Die nützlichen, konkreten Arbeiten in ihrer Gesamtheit spiegeln den Entwicklungsgrad der gesellschaftlichen Arbeitsteilung auf bestimmter historischer Stufe wider. Dabei ist die konkrete Arbeit nach verschiedenen Merkmalen unterscheidbar, die sich u. a. in folgender Hinsicht charakterisieren lassen (vgl. auch NEELSEN u. a. 1973, S. 22f.):

- Als Ziel und Ergebnis nützlicher, konkreter Arbeit gelten Gebrauchswerte. Mit der Entwicklung der konkreten Arbeit selbst, d. h. der Entwicklung der Gesamtheit konkreter Arbeiten, erhöht sich der stoffliche, materielle Reichtum der Gesellschaft und die Möglichkeit, qualitativ und quantitativ mehr Bedürfnisse zu befriedigen.
- Die Arbeitsgänge konkreter Arbeit in der arbeitsteilig organisierten Produktion sind unterschiedlich und vielfältig miteinander verbunden. Mit der Zunahme der Arbeitsteilung und der gleichzeitigen Entwicklung der Unter-

schiedlichkeit der Arbeitsvorgänge nimmt die Kompliziertheit und spezialisierte Ausrichtung der konkreten Arbeit bei gleichzeitiger Steigerung der Produktivität zu.

- Die Arbeitsgegenstände – Rohstoffe und Halbfabrikate – unterscheiden sich nach ihrer Zweckbestimmung. Mit der Zunahme der Gesamtheit der konkreten Tätigkeiten nimmt die Verwendung verschiedener und neuer (synthetischer) Arbeitsgegenstände zu.
- Die Arbeitsmittel entwickeln sich ebenfalls im Zusammenhang mit der Entwicklung der konkreten Arbeit. Die konkrete Arbeit kann nur durch Veränderungen in der Entwicklung und Anwendung von Arbeitsmitteln zu höherer Produktivität gelangen. Mit der Entwicklung immer besserer Arbeitsmittel legt der Mensch die Grundlage zur Verbesserung seiner materiellen Verhältnisse.
- Die Entwicklung der konkreten Arbeit unter Berücksichtigung der Arbeitsteilung, der Arbeitsgegenstände und Arbeitsmittel, bedingt die Entwicklung der Wissenschaft. Mit zunehmender Entwicklung der Arbeitsproduktivität, das heißt mit wachsendem Nutzeffekt der konkreten Arbeit, wird die Integration wissenschaftlich-schöpferischer Elemente in die konkreten Tätigkeiten immer bedeutender.

Diese allgemeinen Aussagen über die Unterschiedlichkeit und Entwicklungsbedeutung der konkreten Arbeit stehen in engem Zusammenhang mit der Notwendigkeit der erzieherisch vermittelten Vorbereitung auf konkrete Arbeit, die unabhängig von den gesellschaftlichen Ordnungen, die die Menschen jeweils eingehen, aus marxistischer Sicht insofern allgemeine Gültigkeit beansprucht, wie sie die Voraussetzung für die Entwicklung der menschlichen Existenzweise bildet[122]. Diese allgemeine Gültigkeit drückt sich u. a. in den folgenden Merkmalen aus, die den kausalen Zusammenhang von der Entwicklung der konkreten Arbeit und der von ihr determinierten Entwicklung und Erziehung des Menschen aufzeigen sollen:

- Die Entwicklung der konkreten Arbeit bedingt mehr oder minder die Fähigkeit, kontrollierte Bewegungen der Körperorgane durchzuführen. Körperliche Erziehung findet sich schon auf den frühesten Stufen der Menschheitsentwicklung. (Vgl. dazu auch ALT 1956.)

---

[122] Sie besitzt allgemeine Gültigkeit aus der Sicht des Marxismus, weil die Menschen nur mittels der konkreten Arbeit produzieren und existieren können. Die allgemeine Gültigkeit schließt allerdings Entwicklungsformen und Differenzierungen der konkreten Arbeit nicht aus. Die Entwicklungsformen der konkreten Arbeit nimmt Marx sogar zum Ausgangspunkt der Bestimmung ökonomischer Epochen: „Nicht was gemacht wird, sondern wie, mit welchen Arbeitsmitteln gemacht wird, unterscheidet die ökonomischen Epochen." (MARX 1969a, S. 194f.)

- Die konkrete Arbeit bedingt, daß der Mensch als kooperativer Produzent sich über seine Arbeitstätigkeit und seine sozialen Verhältnisse durch Sprache verständigen kann [123].
- Die Produktion von Gebrauchswerten bedingt, daß der Mensch die Fähigkeit entwickelt, Ziele aufzustellen und Handlungsmuster zu finden, die diese Ziele realisieren helfen. Der Mensch muß Vorstellungen über seine Tätigkeit entwickeln und in der Lage sein, seine Umwelt bewußt wahrzunehmen und die Wahrnehmung in gewissem Grade im Gedächtnis festzuhalten. Der Mensch muß fernerhin nicht nur in der Lage sein, Vorhandenes und Wahrgenommenes zu reproduzieren, sondern durch eine Schulung seiner schöpferischen Einbildungskräfte die Fähigkeit zur gedanklichen Verarbeitung und Umgestaltung des Wahrgenommenen entwickeln.
  Die konkrete Arbeit beinhaltet die zu entwickelnde Fähigkeit zu zielgerichteter, in mehr oder minder planmäßigem Ablauf organisierter, Tätigkeit [124].
  Die konkrete Arbeit schließt die Beurteilung, Überwachung und Bewertung der eigenen Arbeit ein.
  Die konkrete Arbeit erfordert die mehr oder weniger starke Schulung der Aufmerksamkeit und Konzentration des Produzenten [125].
- Die Entwicklung der konkreten Arbeit beinhaltet die Verwendung neuer Arbeitsgegenstände, die oft nur durch qualifizierte Arbeit – auf gewisser Entwicklungsstufe wissenschaftliche Arbeit – zu entdecken sind [126].
  Der Mensch muß die Fähigkeit entwickeln, sich durch zielgerichtete, planmäßige, organisierte, systematische, analytische usw. Tätigkeiten neue Arbeitsgegenstände zu erschließen, die eine Verbesserung seiner materiellen Produktion und Lebensweise gewährleisten können. Er bedarf hierzu in zunehmendem Maße der allgemeinen als auch der spezialisierten wissenschaftlichen Qualifikation [127].

---

[123] Bezüglich der Sprache heißt es bei Marx und Engels: „Die Sprache ist so alt wie das Bewußtsein – die Sprache *ist* das praktische, auch für andre Menschen existierende, also auch für mich selbst erst existierende wirkliche Bewußtsein, und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit andern Menschen." (Marx/Engels 1969, S. 30.) Die Diskussion des Sprachproblems im Marxismus ist aufbauend auf diese Aussage besonders von Stalin weitergeführt worden. Stalin behauptete eine Art „Klassenneutralität" der Sprache, was dazu führte, daß in den sozialistischen Ländern schichtenspezifische Sprachprozesse nicht in den Blick gerieten oder geleugnet wurden. Vgl. Stalin (1968). Zum gegenwärtigen Diskussionsstand in der DDR vgl. Albrecht (1975).

[124] Aspekte der konkreten Arbeit sind Aspekte der Tätigkeit. So gesehen ist es interessant, daß der Begriff der Tätigkeit eine Schlüsselkategorie für die marxistische Psychologie darstellt. Ihr allgemeiner Ausgangspunkt ist die Tätigkeit, die sie im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung, z. B. in der Lohnarbeit, aufzuspüren versucht. Vgl. Groskurth/Volpert (1975).

[125] Marxisten versuchen dementsprechend die Entwicklung der institutionalisierten Erziehung seit Beginn der Industrialisierung als Vorbereitung von Heranwachsenden auf den Prozeß konkreter Arbeit nachzuweisen. Ein Beispiel hierfür bieten die Fabrikschulen. Vgl. Alt (1958).

[126] Vgl. hierzu auch die Beispiele des englischen Marxisten Bernal (1970, Bd. 1, S. 57f., Bd. 2, S. 356ff., Bd. 3, S. 655ff.).

- Die Entwicklung der konkreten Arbeit beinhaltet die immer neue und zu verbessernde Anwendung von Arbeitsmitteln. Der Mensch muß die Fähigkeit zur Entwicklung und Handhabung permanent zu verbessernder Arbeitsmittel entwickeln und schulen, er bedarf der Technologie und Wissenschaft und damit in zunehmendem Maße der allgemeinbildenden Voraussetzungen und spezifischer Qualifikationen zur Bewältigung schwieriger theoretischer und praktischer Arbeitsaufgaben [128].
- Konkrete Arbeit bedingt Kooperation und damit eine Erziehung, die die mehr oder weniger organisierte Unterordnung des Einzelnen gegenüber der Gruppe im Arbeitsprozeß vorbereitet. Erziehung zu diszipliniertem Verhalten in *diesem* Sinne umfaßt die notwendige Solidarität und kollektive Leistungsbereitschaft der Arbeitenden in ihrer kooperativen Tätigkeit [129]. Konkrete Arbeit als kooperative Tätigkeit erfordert bestimmte und zu erlernende soziale Verhaltensweisen, die der jeweils entwickelten Kooperation entsprechen müssen, um den Arbeitsprozeß als Prozeß der Schaffung der materiellen Existenzmöglichkeiten der Menschen historisch-konkret zu bewältigen und voranzutreiben.

Mit der Entwicklung der konkreten Arbeit des Menschen sind damit – was in diesen Punkten in Aufnahme zentraler marxistischer Thesen angedeutet wird – unabänderliche Anforderungen an seine Erziehung gestellt, die sich im Grad ihrer Intensität und in der Breite der Erziehungsvoraussetzungen, -funktionen, -ziele, -inhalte, -methoden und -organisationsstrukturen [130] nach dem Entwicklungsstand der gesellschaftlichen Arbeitserfordernisse ausrichten [131].

---

[127] Zum Begriff der Allgemein- und Spezialbildung aus marxistischer Sicht vgl. HOFMANN (1966).

[128] In diesem Sinne fordern Marxisten eine polytechnische Erziehung. Vgl. KRAPP (1960); ALT/LEMM (1971).

[129] In diesem Punkt wird deutlich, daß Marxisten die Erziehung keineswegs nur als Ausdruck der Herstellung von Arbeitskräften sehen. Erziehung zur Arbeit impliziert komplexe Verhaltensmuster und vielschichtige gesellschaftliche Anforderungen. Dies ergibt sich im übrigen schon aus dem Grad der Arbeitsteilung. Die Vorbereitung konkreter Arbeit findet ihre Grundlegung in der Allgemeinbildung. Vgl. dazu HOFMANN (1966).

[130] Voraussetzungen der Erziehung sind die Gesamtheit der gesellschaftlichen Bedingungen und Beziehungen in vorliegender historisch-konkreter Form. Aus diesen Bedingungen und Beziehungen lassen sich Funktionen der Erziehung herleiten, wobei Marxisten die Bedeutung der Herstellung des Zusammenhangs zwischen Funktionen und durch die ökonomische Gesellschaftsformation hervorgebrachte Gesetzmäßigkeiten der Erziehung besonders beachten wollen. Die Funktionen der Erziehung sollen im kausalen Zusammenhang mit den Voraussetzungen der Erziehung, insbesondere den politisch-ökonomischen Bedingungen beachtet werden. In den Zielen, Inhalten und Methoden schlagen sich die Voraussetzungen vermittelt über die Funktionen der Erziehung nieder. Die Organisationsstrukturen der Erziehung stehen nach marxistischer Ansicht in direktem Wechselverhältnis mit den Erziehungsfunktionen und drücken in ihrem Entwicklungsstand und der in diesem angelegten Entwicklungspotenz den Grad an Bildungsmöglichkeit in einer Gesellschaft aus. An kapitalistischen Gesellschaften wird vor allem das Bildungsprivileg bürgerlicher Schichten und die unzureichende Arbeiterbildung kritisiert.

[131] Das heißt andererseits nicht, daß der Entwicklungsstand der Erziehung unmittelbar aus dem Ent-

Die Erziehung der Individuen wird, so gesehen, von den Bedingungen gesellschaftlicher Arbeit bestimmt. Auf der einen Seite produziert die Entwicklung der konkreten Arbeit die Erziehung der Individuen, so wie sie auf bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungsstufe vorausgesetzt wird. Auf der anderen Seite umfaßt die Erziehung neben der Entwicklung konkreter Arbeit jedoch zusätzlich aufgrund der *gesellschaftlichen* Form der Produktion, des Austausches, der Verteilung und des Verbrauchs von Produkten – Aspekte, die im Zusammenhang gesehen werden müssen – die Herausbildung sozialer Verhaltensweisen, die den jeweils entwickelten gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechen. Die Erziehung läßt sich daher aus marxistischer Sicht in ihren historisch-konkreten Funktionen nur begreifen, wenn sowohl die Notwendigkeiten der Entwicklung konkreter Arbeit in Erziehungstheorien reflektiert als auch die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und Erziehung analysiert werden [132].

4.2.3. Methodologische Grundlagen

Die marxistische Theorie betont die Notwendigkeit der materiellen Produktion für alle Epochen der menschlichen Geschichte und erblickt in der Entwicklung dieser Notwendigkeit zugleich eine wesentliche Triebkraft geschichtlicher Entwicklung. Allerdings kann allein aus der Notwendigkeit materieller Produktion noch keine inhaltliche Entsprechung von materiellen und ideellen Lebensprozessen abgeleitet werden. Die Notwendigkeit und Triebkraft dieser Entsprechung in der marxistischen Theorie soll daher Gegenstand der weiteren Betrachtung sein.

In einem Brief an Borgius aus dem Jahre 1894 erläutert Engels, was er und Marx unter den ökonomischen Verhältnissen, die die *Basis* der Gesellschaft bilden, versteht: „Unter den ökonomischen Verhältnissen, die wir als bestimmende Basis der Geschichte der Gesellschaft ansehen, verstehen wir die Art und Weise, worin die Menschen einer bestimmten Gesellschaft ihren Lebensunterhalt produzieren und die Produkte untereinander austauschen (soweit Teilung der

---

wicklungsstand der konkreten Arbeit abgeleitet werden könnte. Marxisten gehen davon aus, daß einem bestimmten Entwicklungsstand der Arbeit bestimmte und notwendige Ausbildungsmomente entsprechen, die allerdings nach Breite und Intensität über die Menschen unterschiedlich verteilt sein können. Die Erziehung kann aus marxistischer Sicht aber offensichtlich nicht *nur* im Hinblick auf die Arbeit hervorgehoben werden, sondern muß auf die Produktionsverhältnisse im Zusammenhang mit den Produktivkräften bezogen sein. Vgl. dazu z. B. KOROLJOW (1975).

[132] Vgl. zur marxistischen Erziehungstheorie auch SUCHODOLSKI (1972). Inwieweit die Unterscheidung des Doppelcharakters der Arbeit durch Karl Marx Konsequenzen für die Begründung der marxistischen Erziehungswissenschaft haben müßte, kann hier nicht weiter erörtert werden. Hier liegen offenbar auch noch große Lücken in der marxistischen Erziehungstheorie vor.

Arbeit besteht)." (ENGELS 1968, S. 205.) In diese Definition ist die gesamte materiell-technische Basis einbegriffen, die zur Produktion von Gütern und zu ihrem Transport erforderlich ist. Ferner fallen die geographische Grundlage sowie die Überreste früherer ökonomischer Entwicklungsstufen unter die jeweiligen ökonomischen Verhältnisse.

Als Marx seine Theorie veröffentlichte, wonach eine bestimmte Produktionsweise und die ihr jeweils entsprechenden Produktionsverhältnisse die reale Basis der Gesellschaft bilden, der ein bestimmter ideologischer Überbau entspreche, wurde zuerst weniger seine Theorie für die damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse angegriffen als vielmehr ihre allgemeine historische Gültigkeit bestritten. Ein deutschamerikanisches Blatt führte nach Marx aus, daß seine Theorie zwar richtig sei „für die heutige Welt, wo die materiellen Interessen, aber weder für das Mittelalter, wo der Katholizismus, noch für Athen und Rom, wo die Politik herrschte". Marx antwortete:

„Soviel ist klar, daß das Mittelalter nicht vom Katholizismus und die antike Welt nicht von der Politik leben konnte. Die Art und Weise, wie sie ihr Leben gewannen, erklärt umgekehrt, warum dort die Politik, hier der Katholizismus die Hauptrolle spielte. Es gehört übrigens wenig Bekanntschaft z. B. mit der Geschichte der römischen Republik dazu, um zu wissen, daß die Geschichte des Grundeigentums ihre Geheimgeschichte bildet. Andrerseits hat schon Don Quixote den Irrtum gebüßt, daß er die fahrende Ritterschaft mit allen ökonomischen Formen der Gesellschaft gleich verträglich wähnte." (MARX 1969a, S. 96, Fußnote.)

Marx spricht hier eindeutig von der Anerkennung der materiellen Produktion als der entscheidenden Rolle der geschichtlichen Entwicklung in allen Epochen; d. h., Marxisten gehen davon aus, daß die Bedingungen der materiellen Produktion in allen Epochen entscheidende Bedeutung für die Struktur und Entwicklung einer Gesellschaft haben. Wir wollen differenzierter nach diesem Bedingungszusammenhang fragen, indem es zuerst zu ermitteln gilt, welche Aussagen der Marxismus über die materiellen Bedingungen als bestimmende und die ideellen als abgeleitete Bedingungen der Reproduktion einer Gesellschaft macht (1); sodann soll genauer gefragt werden, mit welcher Eindeutigkeit der Zusammenhang und die Ableitung gesellschaftlicher Entwicklung aus der Entwicklung der materiellen Produktion entspringen soll (2).

Zu (1): *Der Primat der materiellen Bedingungen*

a) Die Produktivkräfte

Innerhalb des Marxschen Begriffssystems kommt dem Begriff Produktivkräfte eine zentrale Bedeutung zu. Dieser Begriff bezeichnet die produktiven Kräfte des Menschen, diese sind an die Entäußerung des tätigen Menschen gebunden und erscheinen im lebendigen Arbeitsprozeß. Sie schlagen sich in Vergegen-

ständlichungen der Arbeit nieder und erscheinen als Produktivkraft der Arbeit. Marx schreibt: „Produktivkraft ist natürlich stets Produktivkraft nützlicher konkreter Arbeit und bestimmt in der Tat nur den Wirkungsgrad zweckmäßiger produktiver Tätigkeit im gegebenen Zeitraum." (MARX 1969a, S. 60.) Die Veränderung dieses Zeitraums, in dem der Mensch in der Arbeit produktiv ist, d.h. Produkte herstellt, beinhaltet bei Verkürzung der gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit zur Herstellung eines Produkts die Steigerung der Arbeitsproduktivität, Erhöhung der Produktivkraft der Arbeit, Vergrößerung des stofflichen gesellschaftlichen Reichtums. Die Produktivkraft der Arbeit beinhaltet also die Fähigkeit des Menschen, in der Arbeitstätigkeit mittels Arbeitsgegenständen und Arbeitsmitteln ein Produkt herzustellen. Die Produktivkraft der Arbeit wird nicht als statische Größe aufgefaßt, sondern, wie auch die Entwicklung der Arbeitsproduktivität zeige, als eine historische Größe gesehen, die die Entwicklung und Dynamik der subjektiven und objektiven Produktionsfaktoren voraussetzt. Marx bestimmt die Produktivkraft der Arbeit folgendermaßen:

„Die Produktivkraft der Arbeit ist durch mannigfache Umstände bestimmt, unter anderem durch den Durchschnittsgrad des Geschickes der Arbeiter, die Entwicklungsstufe der Wissenschaft und ihrer technologischen Anwendbarkeit, die gesellschaftliche Kombination des Produktionsprozesses, den Umfang und die Wirkungsfähigkeit der Produktionsmittel und durch *Naturverhältnisse.*" (Ebd., S. 54.)

Die Produktivkraft der Arbeit als umfassender Begriff ist also durch unterschiedlichste Faktoren oder Komponenten geprägt. Der marxistische Philosoph G. Stiehler folgert in diesem Zusammenhang:

„Hier deutet sich an, daß der Begriff Produktivkraft in einer bestimmten Beziehung zu dem Begriff Triebkraft steht. Die von Marx genannten und noch weitere Faktoren sind Triebkräfte der Steigerung der Arbeitsproduktivität, sie wirken unmittelbar auf die Produktivkraft der Arbeit ein, weshalb sie auch in abgekürzter Redeweise Produktivkräfte genannt werden können. Hierbei muß aber der Bezug auf den Arbeitenden gewahrt bleiben; denn die Eigenschaft eines Faktors der Produktion, Produktivkraft zu sein, ist immer an den produktiv tätigen Menschen gebunden." (STIEHLER 1974, S. 42.)

Die Produktivkräfte selbst wirken realiter nur innerhalb des lebendigen Arbeitsprozesses als Produktivkräfte, getrennt von diesem sind sie allenfalls potentialiter Produktivkräfte. Der Mensch ist als hauptsächliche Produktivkraft andererseits nicht schlechthin Produktivkraft, sondern nur insofern er produktiv Tätiger in der Arbeit ist. Die Produktivkraft der Arbeit ist soweit in die Tätigkeit des Menschen eingeschlossen, wie dieser in tätiger Produktion seine produktiven Kenntnisse und Fähigkeiten mit materiellen Organen ausführt. Die materiellen Komponenten der Arbeitstätigkeit schließen mit der Entwicklung der Arbeit (Arbeitsteilung) jedoch zunehmend mehr auch ideelle Kom-

ponenten ein. Diese werden gegenüber den materiellen Bedingungen ihrer Anwendung und Anwendbarkeit aber als sekundär interpretiert: „Wissen, Geschick, Arbeitsfertigkeit, technische Bildung usw. sind subjektive, ideelle Komponenten der Produktivkräfte, die erst im lebendigen Arbeitsprozeß, in der Vermittlung mit materiellen Produktionsorganen ihren Charakter als Produktivkräfte betätigen und erweisen." (Ebd., S. 55.) Der Mensch schafft zwar in seiner Tätigkeit wissenschaftliche und technische Möglichkeiten, um Produktionsmittel anzuwenden, aber seine (geistigen) Kenntnisse reichen nicht zur Herstellung der materiellen Produktion aus. Mit den über die Arbeitstätigkeit erworbenen Kenntnissen des Menschen muß sich die Verwirklichung der Produktion verbinden, d. h., es muß die materielle, sinnlich-gegenständliche Praxis hergestellt werden: „So wie überhaupt die Praxis höher steht als die Theorie, weil sie der reale Prozeß ist, den die Theorie antizipiert und begleitet, so steht auch der unmittelbare Produktionsprozeß über den ideellen Faktoren, die ihn bedingen, weil er die reale Hervorbringung materieller Produkte und Leistungen ist, die den Zweck der Produktion bilden." (Ebd.) Die Produktivkräfte vereinigen so gesehen materielle und ideelle Komponenten unter dem Primat der Bedingtheit ihrer Struktur durch letztlich materielle Bedingungen. Dabei erscheint es als nicht möglich, einzelne Komponenten aus dem Begriff der Produktivkräfte herauszulagern, ohne sich der Tatsache und Notwendigkeit des Gesamtzusammenhangs der Produktivkräfte bewußt zu werden: „Vom philosophischen Standpunkt aus kann man nur in der Abstraktion diese oder jene Produktivkraft heraussondern und für sich betrachten. Jede Produktivkraft steht in einem doppelten Zusammenhang, der ihre Eigenschaft, Produktivkraft zu sein, bedingt. Es ist dies der Zusammenhang mit dem produzierenden Menschen und der Zusammenhang mit anderen Produktivkräften. Außerhalb dieses Zusammenhangs besitzt keiner dieser Faktoren die Eigenschaft einer Produktivkraft. Produktivkräfte bilden also immer ein *System* von Erscheinungen, und strenggenommen kommt nur dem Ganzen dieses Systems die Eigenschaft der Produktivkraft zu, womit sich der theoretische Bezug zu dem Marxschen Begriff der ‚Produktivkraft der Arbeit' herstellt." (Ebd., S. 44f.)

Produktivkräfte sind Organe der unmittelbaren Produktion und stellen in ihrer Gesamtheit die Produktivkraft der Arbeit dar, diese Gesamtheit bestimmt den Wirkungsgrad der produktiven Tätigkeit der Menschen in einem gegebenen Zeitraum. Ausgehend von dieser Determiniertheit, die materiellen Bedingungen als primäre Bestimmung der Produktivkräfte auffassend, läßt sich der Begriff der Produktivkräfte relativ weit fassen: „Unter diesen Begriff fallen alle jene Faktoren, die direkt auf die Herstellung von Produkten (das Erbringen von Leistungen) einwirken und insbesondere zur Steigerung der Arbeitsproduktivität beitragen. Für Marx sind Produktivkräfte in diesem Sinne: allseitige

Entwicklung des Individuums, wissenschaftliche Kenntnisse, Maschinen, Kontinuität der Produktion, Anwendungsdauer eines Produktionsmittels, Kombination der Produktion, Transport- und Kommunikationsmittel, Arbeitsteilung, Kollektivkraft der Arbeit usw." (Ebd., S. 47.)
Die Produktivkräfte tragen einen gesellschaftlichen Charakter, der dann zur Entfaltung kommt, wenn der einzelne Arbeiter in *Kooperation* mit anderen produziert. (Vgl. auch MARX 1969a, S. 341ff.)
Eben deshalb ist die Frage der Entfaltung der Produktivkräfte nach Marx zugleich eine Frage der Entfaltung und vollen Entwicklung (und Erziehung) des Individuums. (Vgl. MARX 1954, S. 599.) Je allseitiger die Produktivkräfte entfaltet werden, desto allseitiger vermag die Entwicklung des Individuums voranzuschreiten. So auch in der und über die Entwicklung der Wissenschaft, in der nach Marx die Entwicklung der Produktivkräfte erscheint. (Vgl. ebd., S. 439.) Die Wissenschaft wird zur Produktivkraft, sobald sie sich mit der lebendigen Arbeit verbindet, sobald sie ein Organ des materiell Produzierenden wird.
Die Produktivkräfte entfalten also durchaus ideelle Faktoren, aber diese bestimmen sie nicht. Sie stehen vielmehr in einem Bezugssystem, das sie „zu Funktionselementen eines materiellen Ganzen macht". (STIEHLER 1974, S. 56.) Zwar sind die ideellen Faktoren der Produktivkräfte nicht mit den materiellen identisch, aber in doppelter Weise durch diese gebrochen: Einerseits als Widerspiegelung der materiellen Verhältnisse, als Produkt des Materiellen, das mittels materieller Organe sich realisiert; andererseits als relativ selbständiger Charakter des Ideellen, der vermittels bewußter Handlungen und Tätigkeiten des Produzierenden auf die materiellen Bedingungen zurückwirkt, diese vorwärts treibt und neue Möglichkeiten erschließt. Bedeutsam in dieser doppelten Brechung ist im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der Wissenschaften zweifelsohne der ideelle Faktor, was jedoch im Marxismus nicht zu der Behauptung des Primats des Ideellen gegenüber dem Materiellen führt. Anders gesagt: Je mehr der ideelle Faktor den materiellen, d. h. bewußtseinsunabhängigen Strukturen entspricht, sie adäquat widerspiegelt, um so mehr wird er in bezug auf die Produktivkräfte zum Motor fortschrittlicher Entwicklung, obwohl er sekundär gegenüber dem *Materiellen* ist. So gesehen treten die ideellen Faktoren im Zusammenhang mit der Entwicklung der Produktivkräfte als Momente eines materiellen Systemganzen auf.
Von diesen Einsichten ausgehend, stellt sich im Marxismus der materielle Charakter der Produktivkräfte doppelseitig her. Einmal in der Bedürfnisbefriedigung der Menschen in der materiellen Umgestaltung der Natur. Dieser Prozeß „ist ein materieller Vorgang, der, da er von Menschen vollzogen wird, gesetzmäßig ideelle Momente einschließt, die gerade eine Bedingung dafür sind, daß der Prozeß in seiner Materialität ablaufen kann". (Ebd., S. 58.) Andererseits

die entscheidende Rolle der Produktivkräfte im Rahmen der Produktionsweise, die den ganzen sozialen, politischen, kulturellen und geistigen Lebensprozeß der Gesellschaft bedingt. Die Marxisten gehen davon aus, daß die gesamte ideologische Superstruktur letztlich Ausdruck der Entwicklung der Produktivkräfte ist, weil diese die *materielle Grundlage* des gesamten Lebensprozesses bilden.

b) Die Produktionsverhältnisse

Die Produktivkräfte kennzeichnen das Verhältnis des Menschen zur Natur, aber in der Auseinandersetzung mit der Natur entwickeln sich die Produktivkräfte nur vermittelt über bestimmte Beziehungen und Verhältnisse der Menschen untereinander, die Produktionsverhältnisse. Die Produktionsverhältnisse sind nach Marx sozialökonomische Beziehungen der Menschen untereinander, die vor allem die soziale Stellung der Individuen zueinander charakterisieren. Die Stellung der Individuen oder Gruppen von Individuen ergibt sich aus ihren sozialökonomischen Beziehungen, d. h. insbesondere aus dem Verhältnis zu ihrer Arbeitstätigkeit, den Arbeitsgegenständen und Arbeitsmitteln. Im Kapitalismus beispielsweise seien die Produktionsmittel in den Besitz des Kapitalisten genommen, wobei dessen *Eigentum* seine sozialökonomische Stellung gegenüber dem an Produktionsmitteln „freien" Lohnarbeiter bestimme. Das Eigentum an Produktionsmitteln stellt daher nach Ansicht der Marxisten die Grundlage der Klassenbeziehungen der Menschen untereinander her, da es unterschiedliche gesellschaftliche Klassen in dem Augenblick gibt, wo die gesellschaftlichen Mittel der Produktion nicht gleiches Eigentum der produzierenden Gemeinschaft sind. (Vgl. auch HERRNSTADT 1965; HAHN 1972, 1974a.) Das Eigentumsverhältnis wird dabei nicht als ein Verhältnis zu Sachen aufgefaßt, sondern als eine Beziehung der Personen hinsichtlich der Bedingungen und Ergebnisse der materiellen Produktion (Klassenbeziehung). Das Eigentum, ganz gleich in welcher Form es auftritt, als Privat-, Gruppen- oder gesellschaftliches Eigentum, scheint das Wesen der Beziehungen der Menschen in der Produktion und, über diese vermittelt, die Lebensweise einer Gesellschaft zu bestimmen, weil es die Form des inhaltlichen Verhältnisses von Mensch (Gemeinschaft) und Natur zum Ausdruck bringe.

„In der Tat – daran hält die materialistische Theorie fest – ist immer schon gesellschaftlich präformiert, was die Menschen in Alltag und Wissenschaft sinnlich erfahren, ordnen und verständig beurteilen. Ihre Wahrnehmungswelt stellt sich ihnen als ein faktisch Gegebenes, unbefragt Hinzunehmendes, von ihnen Unabhängiges dar, während sie ebensosehr Produkt der gesellschaftlichen Gesamtpraxis ist...
Die so hervorgebrachte, intersubjektiv verbindliche Welt von Objekten ‚erlegt' sämtlichen Mitgliedern der Gesellschaft ‚dasselbe Medium der Wahrnehmung auf': einen ebenso allgemeinen wie spezifisch geschichtlichen Rahmen, der sich gegenüber individuellen, gruppen- und klassenmäßigen Determinanten durchsetzt. Was freilich – in letzter

Instanz – solche Verbindlichkeit ermöglicht, ist die unsichtbare Allgegenwart kapitalistischer Produktionsverhältnisse im täglichen Leben der Menschen. Sie bilden eine konkrete Totalität, von der aus ‚Welt' einheitlich erfahren wird." (SCHMIDT 1974, S. 282f.)

In der Produktions- und Warenstruktur der Gesellschaft bedarf die Gegenständlichkeitsform daher der Analyse, um die ihr entsprechende Form der Subjektivität in der bürgerlichen Gesellschaft zu erhellen. (Vgl. ebd.)
Aus den Eigentumsverhältnissen entspringen weitere Verhältnisse, die ebenfalls zu den Produktionsverhältnissen zu zählen sind: die Verteilung der in der materiellen Produktion hergestellten Güter nach dem Eigentumsrecht, ihr Austausch und ihre Konsumtion. Insgesamt charakterisieren die Produktionsverhältnisse nicht nur die Stellungen der Individuen als soziale zueinander, sondern decken zugleich die Antagonismen verschiedener sozialer Klassen und sozialer Interessen auf, die das objektive historische Interesse der Menschen jeweils bestimmen. Die Produktionsverhältnisse schließen hier soziale Tätigkeiten ein, die auf die Eigentumsverhältnisse zurückgehen. Die Produktionsverhältnisse im engeren Sinne schließen die Beziehungen der Menschen bei der unmittelbaren Herstellung materieller Produkte ein, sie bilden den Kern und Ursprung der Klassenverhältnisse, die aus den Eigentumsverhältnissen an Produktionsmitteln unmittelbar entspringen. Die Produktionsverhältnisse im weiteren Sinne umfassen die sich daraus ergebenden Beziehungen in der Distribution, Zirkulation und Konsumtion. (Vgl. MARX 1972, S. 22; MARX 1954, S. 442.)
Produktionsverhältnisse sind zwar nicht dinglich wahrnehmbar, aber dennoch als Beziehungen zwischen den Menschen materiell: „Das Wesen der Materie kann nicht auf das Dinghafte reduziert werden, das in seiner Unmittelbarkeit auf unsere Sinne wirkt. Die Materie wird in ihrem Gegensatz zum Ideellen als dasjenige bestimmt, was Voraussetzung, Inhalt, Grund des Ideellen ist, was vom Ideellen unabhängig ist, während das Ideelle von ihm abhängig und determiniert ist...
Die Materialität der Produktionsverhältnisse besteht darin, daß sie, in dialektischer Verknüpfung mit den Produktivkräften, die Grundlage der gesamten gesellschaftlichen Struktur bilden, daß der Inhalt der gesellschaftlichen Bewußtseinsformen wie der ideologischen Institutionen und Verhältnisse durch sie bestimmt wird. Es ist dies die Frage nach der Struktur der Gesellschaft, gestellt unter dem Gesichtspunkt der Widerspiegelung des Materiellen im Ideellen (Ideologischen)." (STIEHLER 1974, S. 68.)
Die Materialität der Produktionsverhältnisse ergibt sich also aus ihrem Platz, ihrer Stellung und Funktion gegenüber ideellen und ideologischen Erscheinungen, indem Marxisten versuchen, diese als aus den Produktionsverhältnissen entspringend nachzuweisen. Andererseits ergibt sich die Materialität der

Produktionsverhältnisse aus ihrem Zusammenhang mit den konkreten Produktivkräften, über die sie vermittelt werden. In dem Maße wie die Produktivkräfte gesellschaftlich verausgabt und entwickelt werden, schließen sie gesellschaftliche Beziehungen, Produktionsverhältnisse, ein und bedingen deren Materialität.

c) Das Verhältnis von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen

Innerhalb der Beziehung von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen kommt nach Ansicht des Marxismus den Produktivkräften der Primat zu. Die Produktivkräfte vermitteln die Beziehung zwischen Natur und Gesellschaft, sie bilden die eigentliche *Inhaltlichkeit* der Existenzsicherung und der Entwicklung menschlicher Daseinsweise, sie kennzeichnen objektiv nicht nur den Stand der materiellen Produktion, sondern, über diesen vermittelt, den materiellen Daseinsstand einer gegebenen Gesellschaft. Diese Inhaltlichkeit der Produktivkräfte kennzeichnet ihre bestimmende Rolle gegenüber den Produktionsverhältnissen, die die Bewegungs- und Entwicklungs*formen* dieses Inhalts konkretisieren.

Damit sollen die Produktionsverhältnisse allerdings nicht passives Reagenz auf die Produktivkräfte sein, denn „nach der historisch-materialistischen Theorie sind die Produktionsverhältnisse Entwicklungsformen bzw. Entwicklungsfesseln der Produktivkräfte, was eine aktive Einflußnahme ausdrückt. Von den Produktionsverhältnissen gehen Impulse auf die Entwicklung der Produktivkräfte aus, und die soziale Revolution hat gerade zum Inhalt, die stimulierende Wirkung der Produktionsverhältnisse auf die Produktivkräfte durch Veränderung des Charakters der Produktionsverhältnisse sicherzustellen." (Ebd., S. 75.) Dennoch sei letzten Endes die Bestimmung der Produktionsverhältnisse durch die Produktivkräfte gegeben. Allerdings schließt diese Bestimmung vor allem eine allgemeine typologische Entsprechung ein: „Jede Gesellschaftsformation ist durch den historischen Entwicklungsgrad der Produktivkräfte bestimmt, durch den Typ der materiell-technischen Basis und das Entwicklungsniveau der produktiven Fähigkeiten der arbeitenden Menschen. Nicht jede einzelne technische Verbesserung führt zu Veränderungen der sozialen Beziehungen; aber ein grundlegender Wandel der Produktivkräfte bringt zwangsläufig die Notwendigkeit von Veränderungen in den Produktionsverhältnissen mit sich, weil entwickeltere Produktivkräfte nach neuen Bewegungsformen verlangen. Werden diese nicht herbeigeführt, so entsteht ein Widerspruch, ein Konflikt in der Produktionsweise des materiellen Lebens, der sich in politischen und ideologischen Kollisionen äußert." (Ebd., S. 75f.)

Den Menschen steht es nach Marx somit nicht frei, sich ihre Verhältnisse nach Wunsch zu wählen. In einem Brief an Annenkow legt Marx dar, daß ein bestimmter Entwicklungsstand der Produktivkräfte eine bestimmte gesellschaft-

liche Form des Verkehrs der Menschen untereinander hervorbringt, daß eine bestimmte Entwicklung der Produktion, des Verkehrs und der Konsumtion eine entsprechende soziale Ordnung produziert. Die Entwicklung der Produktivkräfte wiederum ist begrenzt durch die gesellschaftliche Form, in denen sie sich entfalten, in denen sie von Generation zu Generation weitergegeben werden, in denen die Menschen sie jeweils vorfinden, die ihnen als „Rohmaterial für neue Produktion dienen", die die Geschichte der Menschheit aufzeigen. Je mehr die Produktivkräfte wachsen, um so mehr wächst die Gesellschaftlichkeit der Beziehungen, schreibt Marx. „Die soziale Geschichte der Menschen ist stets nur die Geschichte ihrer individuellen Entwicklung, ob sie sich dessen bewußt sind oder nicht. Ihre materiellen Verhältnisse sind die Basis aller ihrer Verhältnisse. Diese materiellen Verhältnisse sind nichts anderes als die notwendigen Formen, in denen ihre materielle und individuelle Tätigkeit sich realisiert." (MARX 1970, S. 453.)

Die Produktivkräfte vermitteln sich aus dieser Sicht über den aktiv tätigen Menschen, und sie müssen dementsprechend in ihm selbst verkörpert sein, d. h., der Mensch muß sich die Vergegenständlichungen seiner Zeit aneignen, er muß jenes Maß an Bildung besitzen, das dem Entwicklungsstand der Produktion entspricht; d. h. nicht, daß jeder Mensch den höchsten Stand der entwickelten oder in Entwicklung begriffenen Produktivkräfte gleichermaßen sich aneignen muß, sondern meint, daß die Gesamtheit der Produktivkräfte in der Gesamtheit der Menschen einer gegebenen Zeitepoche verkörpert ist[133].

Ein Widerspruch in der Produktionsweise entsteht, wenn die Dialektik von Vergegenständlichung und Aneigung dysfunktional wird, d. h. vor allem, wenn die Produktionsverhältnisse die Entfaltung der Produktivkräfte und damit die Aneignungs- oder Entwicklungs- und Entfaltungsprozesse der Individuen behindern[134]. Die Übereinstimmung von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen kennzeichnet die Sicherung und Reproduktion einer bestimmten Produktionsweise. Dabei kommt den Produktivkräften Kontinuität zu, insofern sie von Generation zu Generation weitergegeben werden und diese Weitergabe funktional ist[135]. Andererseits ist die Entwicklung der Produktivkräfte diskontinuierlich, indem ihre Entfesselung historisch aufeinanderfolgende und in der Qualität unterschiedliche Stufen der Aneignung der

---

[133] Im Marxismus wird beispielsweise die Trennung von Hand- und Kopfarbeit angeführt. Sie wird als Ausdruck der Arbeitsteilung, zum Teil auch der Klassenteilung angesehen.

[134] Marxisten versuchen immer wieder, die Dysfunktionalität des kapitalistischen Systems auch im Erziehungssystem nachzuweisen. Die gegenwärtige Diskussion ist allerdings in verschiedene Lager gespalten, was sich aus unterschiedlichen Erklärungsansätzen der Bestimmung der Basis und des Überbaus der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaft ergibt. Vgl. auch S. 224 ff.

[135] Hiermit ist eine notwendige Aufgabe jeder Gesellschaft bezeichnet: die Erziehung, die dem Entwicklungsstand und der Entwicklungspotenz der Produktivkräfte genügt.

Natur durch den Menschen einschließt, die heute vor allem durch die Entwicklung der Technik und Wissenschaft bestimmt sei. Die Produktionsverhältnisse folgen der Entfaltung der Produktivkräfte in Kontinuität und Diskontinuität, indem sie einerseits innerhalb einer Produktionsweise eine effektive Anpassung an die Entwicklung der Produktivkräfte anstreben (durch partielle Veränderungen in den Produktionsverhältnissen[136]), andererseits, indem sich geschichtlich verschiedene Typen der Produktionsverhältnisse ablösen[137]. Dieser Prozeß bedarf jedoch der geschichtlichen Tat eines massenhaften Subjekts, dessen soziales Interesse aus den Produktionsverhältnissen hervorwächst und das die Überwindung veralteter und hemmender Verhältnisse anstrebt. In dem Spannungsverhältnis von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen finden *Ideologien* ihre Begründung und Entwicklung. Fragen der Erziehung sind in diesen ideologischen Zusammenhang eingebunden. Erziehungsfragen sind nach dieser Auffassung also – über die *Notwendigkeit der Vermittlung der Ausbildung von Arbeit hinausgehend* – immer auch *ethischer, moralischer, politischer, rechtlicher* (insgesamt: *ideologischer*) *Natur,* da die Produktionsverhältnisse alle Lebensbereiche des Menschen bedingen bzw. steuern. Andererseits entspringt hieraus die Hoffnung auf bewußte Klassenideologie der Unterdrückten: durch die Umgestaltung der Basisverhältnisse der Gesellschaft die Bedingungen der Ideologien und die Voraussetzungen der Erziehung zu verändern.

Zu (2): *Zum Bestimmungszusammenhang von materiellen und gesellschaftlichen Verhältnissen*

Besonders Friedrich Engels setzte sich in den sogenannten „Altersbriefen" eingehend mit der Frage der Bedeutung des Primats der materiellen Produktion für die Gesellschaft und ihre Entwicklung auseinander. Engels erörterte,

---

[136] Diese Veränderungen drücken sich als Reformen aus. Auch Marxisten sind nicht gegen jene Reformen, in denen sie eine Entwicklung zur höheren Reife – und damit zum Sozialismus hin, soweit die Produktivkraftentwicklung betroffen ist – vermuten.

[137] Die Ablösung erfolgt allerdings nicht automatisch, sondern nach marxistischer Ansicht durch die revolutionäre Tat, auf die sich das Streben jedes Kommunisten langfristig immer richtet. Die Frage ist, inwieweit dann aber überhaupt für Kommunisten die Erziehung in einem System, das sie ablehnen, das der Erziehung aber seinen Stempel aufdrückt, als strategisches Feld interessant sein kann. Man steht einerseits vor der Ansicht, daß z. B. die Schule die Welt nicht verändert, möchte aber andererseits die Welt – manchmal in extremer Position auf einen Schlag – verändern. Zur Veränderung bleibt aber nur die Arbeiterklasse als zentrale Kraft, weil sie nach marxistischer Theorie die Entfaltungsmöglichkeit der Produktivkräfte verkörpert. Wenn man sich diesen Zusammenhang ansieht, dann ist es andererseits unverständlich, daß in der Bundesrepublik eine enorme Furcht vor Kommunisten im Schuldienst entfacht wird. Die Schule stellt ja für diese in der Regel gar kein eindeutiges Veränderungspotential dar, ganz abgesehen davon, daß jede Gesellschaft veränderungswillige und gewaltlose Gruppen so lange tolerieren muß, wie ein einheitlicher Staatsdogmatismus vermieden werden soll, und ganz abgesehen davon, daß über die Abwehr *einiger* Kommunisten eine ganze Lehrergeneration in die Einschüchterung geraten kann.

daß es ökonomische Bedingungen seien, die in letzter Instanz die geschichtliche Entwicklung bestimmen. Im Vorwort zu seiner Schrift „Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats" schreibt Engels: „Nach der materialistischen Auffassung ist das in letzter Instanz bestimmende Moment in der Geschichte: die Produktion und Reproduktion des unmittelbaren Lebens." (ENGELS 1972, S. 27.) Und in einem Brief an Bloch aus dem Jahre 1890 heißt es: „Wir machen unsere Geschichte selbst, aber erstens unter sehr bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen. Darunter sind die ökonomischen die schließlich entscheidenden." (ENGELS 1967a, S. 463.) Und zweitens „aber macht sich die Geschichte so, daß das Endresultat stets aus den Konflikten vieler Einzelwillen hervorgeht, wovon jeder wieder durch eine Menge besonderer Lebensbedingungen zu dem gemacht wird, was er ist". (Ebd., S. 464.) So mag es hier erscheinen, als ob die Geschichte dem völligen Zufall und der Willkür einzelner Menschen unterworfen sei, weil das treibende ökonomische Moment und seine vielfältige Entäußerung in menschlichen Handlungen als geschichtliche nicht begriffen wird. Engels macht jedoch zugleich auf ein bedeutsames Mißverständnis aufmerksam, das nach der bisherigen Darstellung, nach dem bisher scheinbar als absolut gesetzten Bestimmungsverhältnis von Basis und Überbau, aufkommen kann. (Vgl. auch TOMBERG 1969.) Engels schreibt:

„Nach materialistischer Geschichtsauffassung ist das *in letzter Instanz* bestimmende Moment in der Geschichte die Produktion und Reproduktion des wirklichen Lebens. Mehr hat weder Marx noch ich je behauptet. Wenn nun jemand das dahin verdreht, das ökonomische Moment sei das *einzig* bestimmende, so verwandelt er jenen Satz in eine nichtssagende, abstrakte, absurde Phrase. Die ökonomische Lage ist die Basis, aber die verschiedenen Momente des Überbaus – politische Formen des Klassenkampfs und seine Resultate – Verfassungen, nach gewonnener Schlacht durch die siegende Klasse festgestellt usw. – Rechtsformen, und nun gar die Reflexe aller dieser wirklichen Kämpfe im Gehirn der Beteiligten, politische, juristische, philosophische Theorien, religiöse Anschauungen und deren Weiterentwicklung zu Dogmensystemen, üben auch ihre Einwirkung auf den Verlauf der geschichtlichen Kämpfe aus und bestimmen in vielen Fällen vorwiegend deren *Form*. Es ist eine Wechselwirkung aller dieser Momente, worin schließlich durch alle die unendliche Menge von Zufälligkeiten (d. h. von Dingen und Ereignissen, deren innerer Zusammenhang untereinander so entfernt oder so unnachweisbar ist, daß wir ihn als nicht vorhanden betrachten, vernachlässigen können) als Notwendiges die ökonomische Bewegung sich durchsetzt. Sonst wäre die Anwendung der Theorie auf eine beliebige Geschichtsperiode ja leichter als die Lösung einer einfachen Gleichung ersten Grades." (ENGELS 1967a, S. 463.)

Damit ist ausgesagt, daß die Bestimmung des Überbaus durch die Basis keine absolute Bestimmung, sondern eine Bestimmung ist, die in letzter Instanz, auf Dauer oder in längeren Zeiträumen und in Annäherung, Tendenz, wirkt. So gesehen ist die Aussage von Lenin verständlich, wenn er schreibt.:

„Der Marxismus wies den Weg zur allumfassenden, allseitigen Erforschung des Prozesses der Entstehung, der Entwicklung und des Verfalls der ökonomischen Gesellschaftsformationen, indem er die *Gesamtheit* aller widerstreitenden Tendenzen untersuchte, diese auf die exakt bestimmbaren Lebens- und Produktionsverhältnisse der verschiedenen *Klassen* der Gesellschaft zurückführte, den Subjektivismus und die Willkür bei der Auswahl bzw. Auslegung der einzelnen ‚herrschenden' Ideen ausschaltete und die *Wurzeln* ausnahmslos aller Ideen und aller verschiedenen Tendenzen im gegebenen Stand der materiellen Produktivkräfte aufdeckte." (LENIN 1972, S. 45.)

Dieses Aufdecken, so argumentierte Engels, unterstellt zwar keine Monokausalität der Ableitung, aber dennoch, unter Beachtung der Gesamtheit der Tendenzen, wie Lenin ausführt, eine kausale Theorie, die im folgenden noch näher zu betrachten ist. Dabei ist besonders zu fragen, in welcher Weise eigentlich die Produktionsverhältnisse die Ideen bestimmen, was die Rolle der Produktivkräfte in diesem Verhältnis bedeutet und inwieweit die gesellschaftlichen Klassen in diesem Zusammenhang in Aktion zu treten scheinen.

Die Produktion fällt nach Ansicht des Marxismus zwar nicht mit dem geistigen Lebensprozeß der Gesellschaft zusammen, aber sie schafft für ihn die materielle Grundlage und bestimmt seine historische Spezifik. Die Produktion ist also nicht nur bloße Voraussetzung des gesellschaftlichen Seins, das dann letztlich von ideellen Impulsen, die unabhängig von den ökonomischen Gesetzen wirken, bestimmt wird, sondern bestimmt auch die ideellen Impulse, die im gesellschaftlichen Sein vermittelt und entwickelt werden. Die Produktionsverhältnisse als materielle Verhältnisse und als Ausdruck einer bestimmten Entwicklungsstufe der Produktivkräfte bedingen also nicht nur die gesellschaftlichen Überbauinstitutionen, sondern auch die gesellschaftlichen Bewußtseinsinhalte. Das Bewußtsein, das in der Tätigkeit des Menschen entwickelt wird, steht, anders gesagt, nicht allein im Zusammenhang mit dem *Was* und *Wie* der Produktion, sondern auch im Zusammenhang mit weiteren gesellschaftlichen Verhältnissen, die jedoch durch die Eigentumsverhältnisse an Produktionsmitteln und an erzeugten Produkten entscheidend bestimmt sind. Daraus entspringen nicht nur direkte Anforderungen an das Verhalten der Menschen innerhalb der Beziehungen der Produktion, sondern allgemein gesamtgesellschaftliche Verhaltensweisen, weil die Produktionsverhältnisse in alle gesellschaftlichen Verhältnisse hineinreichen. (Vgl. dazu auch SÈVE 1972.) In der politischen und ideologischen Tätigkeit sei dieser Prozeß widergespiegelt. Politik und Ideologie sind in diesem Sinne nur ein anderer Ausdruck, eine Erscheinungsform der Ökonomie. Die Politik als Gewalt gegenüber der ökonomischen Entwicklung wird von Engels deshalb folgendermaßen charakterisiert:

„Erstens beruht alle politische Gewalt ursprünglich auf einer ökonomischen, gesellschaftlichen Funktion und steigert sich in dem Maß, wie durch Auflösung der ursprüng-

lichen Gemeinwesen die Gesellschaftsglieder in Privatproduzenten verwandelt, also den Verwaltern der gemeinsam-gesellschaftlichen Funktionen noch mehr entfremdet werden. Zweitens, nachdem sich die politische Gewalt gegenüber der Gesellschaft verselbständigt, aus der Dienerin in die Herrin verwandelt hat, kann sie in zweierlei Richtung wirken. Entweder wirkt sie im Sinn und in Richtung der gesetzmäßigen ökonomischen Entwicklung. In diesem Fall besteht kein Streit zwischen beiden, die ökonomische Entwicklung wird beschleunigt. Oder aber sie wirkt ihr entgegen, und dann erliegt sie, mit wenigen Ausnahmen, der ökonomischen Entwicklung regelmäßig. Diese wenigen Ausnahmen sind einzelne Fälle von Eroberung, wo die roheren Eroberer die Bevölkerung eines Landes ausrotteten oder vertrieben und die Produktivkräfte, mit denen sie nichts anzufangen wußten, verwüsteten oder verkommen ließen." (ENGELS 1962, S. 170.)

Im ersten Teil der Aussage von Engels wird deutlich gemacht, daß die politische Gewalt, man kann auch differenzieren und z. B. von der Staatsgewalt bzw. dem Recht sprechen, durch die Produktionsverhältnisse in dem Sinne bestimmt wird, daß Klassenverhältnisse zugleich und je nach dem Grad ihrer Allgemeinheit und Polarität politische Herrschaft unterschiedlicher Stärke hervorbringen. Im zweiten Teil der Aussage zeigt Engels diese Herrschaft als relativ losgelöst von ihrer ökonomischen Funktion, als Herrin und nicht als Dienerin der Funktion – Lenin spricht an anderer Stelle vom Primat der Politik –, dennoch in ihren Aktionen an die ökonomischen Funktionen im Sinne ihrer Entsprechung oder Hemmung gebunden, abhängig und *auf lange Sicht* durch diese bestimmt. Der Staat z. B. sei in seinen Normen einerseits durch diese Verhältnisse bestimmt, andererseits wirkt er ihnen entgegen, indem er sie entweder befestigt oder abschwächt[138]. Ebenso das Recht. Damit wird die materielle Bestimmtheit des Überbaus, der Politik und der Ideologie, kompliziert. Stiehler versucht das Problem folgendermaßen zusammenzufassen: „Die Politik steht... in enger Beziehung zur Ökonomie, da sie die ökonomischen Interessen einer Klasse widerspiegelt und ihre Durchsetzung zu sichern sucht." Das geschehe durch die herrschende Klasse, da diese aufgrund der Eigentumsverfügung die ökonomischen und politischen Machtmittel in ihrer Hand halte und durch ihre Herrschaft auch die Gedanken der Menschen zu beherrschen suche.

„Dabei tritt – deutlich für frühe Etappen der Klassengesellschaft sowie für bestimmte Klassen bzw. Schichten in den vorsozialistischen Gesellschaften – die Ideologie als vermittelndes Glied zwischen Ökonomie und Politik. Das politische Verhalten scheint von ideologischen Faktoren bestimmt zu sein – und ist es nicht selten auch im Sinne der unmittelbar auslösenden Ursache. Aber in Wahrheit sind es ökonomische Interessen, die die ökonomischen Lebensverhältnisse einer Klasse und einer Gesellschaft, die sowohl die Politik wie die Ideologie determinieren. Wenn die Politik als ideologiebestimmender Faktor verschiedene Bereiche der Ideologie mit der Ökonomie vermittelt, so kann auch

[138] Die Erörterung der Staatsprobleme ist im heutigen Marxismus äußerst umstritten. Im Anschluß und in Fortführung der Arbeiten Lenins wird auch vom staatsmonopolistischen Kapitalismus gesprochen. Vgl. u. a. auch Thesenstreit (1973); SCHLEIFSTEIN u. a. (1973); Klassenstruktur (1974).

der entgegengesetzte Fall eintreten, daß die Ideologie die Politik mit der Ökonomie verbindet. Dies ist schon dadurch bedingt, daß alles – also auch das politische – Handeln durch das Bewußtsein gelenkt wird, das seinerseits eine Widerspiegelung des gesellschaftlichen Seins der Menschen ist. Nur wird das Bewußtsein in der Regel nicht *unmittelbar* von den ökonomischen Verhältnissen bestimmt, sondern von politischen u. a. Verhältnissen, die ihrerseits die Ökonomik widerspiegeln." (STIEHLER 1974, S. 141.)

In einem Brief an C. Schmidt aus dem Jahre 1890 verdeutlichte Engels diese Position eingehend. Nachdem er sich mit dem Staat und dem Recht im Zusammenhang ihrer ökonomischen Bestimmung einerseits und ihrer Rückwirkung auf die Ökonomie andererseits beschäftigte, schreibt Engels über die Ideologie:

„Was nun die noch höher in der Luft schwebenden ideologischen Gebilde angeht, Religion, Philosophie etc., so haben diese einen vorgeschichtlichen, von der geschichtlichen Periode vorgefundnen und übernommnen Bestand von – was wir heute Blödsinn nennen würden. Diesen verschiednen falschen Vorstellungen von der Natur, von der Beschaffenheit des Menschen selbst, von Geistern, Zauberkräften etc. liegt meist nur negativ Ökonomisches zum Grunde; die niedrige ökonomische Entwicklung der vorgeschichtlichen Periode hat zur Ergänzung, aber auch stellenweise zur Bedingung und selbst Ursache, die falschen Vorstellungen von der Natur. Und wenn auch das ökonomische Bedürfnis die Haupttriebfeder der fortschreitenden Naturerkenntnis war und immer mehr geworden ist, so wäre es doch pedantisch, wollte man für all diesen urzuständlichen Blödsinn ökonomische Ursachen suchen. Die Geschichte der Wissenschaften ist die Geschichte der allmählichen Beseitigung dieses Blödsinns, resp. seiner Ersetzung durch neuen, aber immer weniger absurden Blödsinn. Die Leute, die dies besorgen, gehören wieder besondern Sphären der Teilung der Arbeit an und kommen sich vor, als bearbeiteten sie ein unabhängiges Gebiet. Und insofern sie eine selbständige Gruppe innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bilden, insofern haben ihre Produktionen, inkl. ihrer Irrtümer, einen rückwirkenden Einfluß auf die ganze gesellschaftliche Entwicklung, selbst auf die ökonomische. Aber bei alledem stehn sie selbst wieder unter dem beherrschenden Einfluß der ökonomischen Entwicklung." (ENGELS 1967b, S. 492.)

So ist das Ideologische sowohl als Überlieferung der gegebenen ökonomischen Verhältnisse, als deren mehr oder minder adäquate Widerspiegelung, wie auch als Überlieferung längst vergangener ökonomischer Verhältnisse, als deren Widerspiegelung und bis auf den heutigen Tag erhaltene Idee, Vorstellung, Ideal usw., relativ selbständig gegenüber der Ökonomie, gleichzeitig auf sie rückwirkend und gepaart mit politischer Gewalt nicht nur Instrument eines möglichen gesellschaftlichen Fortschritts, sondern auch Möglichkeit zu rückschrittlicher Entwicklung. Deshalb schreibt Engels in seinem Brief an Schmidt einen prägnanten Satz, der zeigt, daß die Bestimmung der Handlungen des Menschen aus marxistischer Sicht nicht monokausal eine ökonomische sein soll, sondern sich dialektisch über diese vermittelt: „Oder warum kämpfen wir denn um die politische Diktatur des Proletariats", meint Engels, „wenn die politische Macht ökonomisch ohnmächtig ist? Die Gewalt (d. h. die Staatsmacht)

ist auch eine ökonomische Potenz!" (Ebd., S. 493.) Der Mensch, das ist bei dieser marxistischen Sichtweise notwendig zu beachten, steht nicht außerhalb des Ökonomischen, sondern er ist in seinen Handlungen, in der Vergegenständlichung seiner Kräfte, der Entfaltung der Produktivkraft der Arbeit, gerade der Motor ökonomischer Entwicklung, dabei eingebunden in bestimmte Beziehungen, Produktionsverhältnisse, die sein ökonomisches Dasein regulieren *und* von ihm reguliert werden. Der große Unterschied zwischen dem Gesellschaftsgesetz und dem Naturgesetz besteht hier darin, daß das erstere objektive Voraussetzung, ökonomische Bestimmtheit des menschlichen Daseins, wie durch die menschliche Tat *veränderbare* Grundlage, Umgestaltbarkeit des ökonomischen Seins, ist, während das zweite den Menschen unabhängig von seiner Tätigkeit an seine Gesetzmäßigkeiten kettet.
Die relative Selbständigkeit ideologischer Prozesse geht nach Engels vor allem auf die Teilung der Arbeit zurück. Die Ökonomie wirke nicht unmittelbar auf die Ideologie, sondern mehr oder weniger stark vermittelt, und die Ideologie vollziehe auch eine innerlogische Entwicklung. Diese Entwicklung sei besonders an die Menschen gebunden, deren Tätigkeit im wesentlichen mit der Produktion und Reproduktion von Ideologie zusammenhänge, die schon aufgrund ihres sozialen Erfahrungsraumes andererseits nicht immer Verbindungen zu ökonomischen Prozessen sehen müssen. Für sie sei es nicht nur schwer, in der Ideologie das verkleidete Ökonomische zu entdecken, sondern sie müssen dieses zugleich auch noch vom *tradierten* Ideologischen (Ökonomischen) zu differenzieren wissen. Dem Marxismus nützt daher zur Erklärung der Ideologie kein Ökonomismus. In diesem Sinne schreibt Stiehler:

„Es unterliegt keinem Zweifel, daß ein vulgärer Soziologismus, der die Philosophie unvermittelt auf die Ökonomie abbildet, nicht weiterhilft. Er bleibt, von allem übrigen abgesehen, in einer strukturellen Betrachtungsweise befangen, vermag also nicht den lebendigen Prozeß der Vermittlung ökonomischer Inhalte an das Bewußtsein der in den Bereichen des gesellschaftlichen Überbaus agierenden Menschen zu verdeutlichen." (STIEHLER 1974, S. 157.)

Der ideologisch Tätige ist meist nicht direkt mit dem Ökonomischen, abgesehen von seiner eigenen Reproduktion, konfrontiert. Jedes Individuum wächst innerhalb der gesellschaftlichen Totalität heran und unterliegt dennoch der Partialität, und besonders der ideologisch Tätige kann gewisse Seiten der Totalität verabsolutieren. Ihm mag das vorgefundene Gedankenmaterial als viel bestimmender gegenüber der ökomomischen Ursache gesellschaftlicher Entwicklung erscheinen, weil sein theoretisch-tätiges Augenmerk auf Abstraktionen und nicht so sehr auf Konkretionen gerichtet ist. Der Marxist hingegen meint vom Abstrakten jeweils zum Konkreten aufsteigen zu müssen, weil das Konkrete als das reale Sein, „Einheit des Mannigfaltigen", höher steht als die

Abstraktion, die Reduktion der Realität auf Worte, Begriffe, Sätze, Aussagen, und dennoch abstrakt gefaßt werden soll. (Vgl. auch MARX 1954, S. 21f.) Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten beinhaltet daher im Marxismus das Aufdecken der materiellen Bestimmtheit ideologischer Prozesse, wenngleich nicht jeder „Blödsinn", wie Engels sagt, so aufgedeckt werden kann und soll. Das Anerkennen der gesellschaftlichen Totalität als Bestimmung des Denkens der Menschen reicht im Sinne des Marxismus nicht aus, weil nicht die Multifunktionalität der Erscheinungen zur entscheidenden Bestimmtheit führt, sondern die Kausalität des materiellen Gesamtzusammenhangs Ideologien determiniert. Dennoch kann das Ideologische im doppelten Sinn auf das gesellschaftliche Sein, dem es entspringt, zurückwirken, indem es einerseits bestimmte herrschende Strukturen der materiellen Basis und des gesellschaftlichen Überbaus ideologisch reproduziert, tradiert, legitimiert, systemimmanent effektiviert, rationalisiert usw. oder andererseits negiert, indem es der herrschenden Ideologie eine Kritik der herrschenden Verhältnisse entgegensetzt und die Klassenauseinandersetzung mobilisiert, motiviert und anleitet, potenziert, organisiert. Die relative Selbständigkeit des Ideologischen drückt nach marxistischer Ansicht damit nicht nur die Möglichkeit eines partiellen Auseinanderfallens von Ökonomie und Ideologie aus, sondern zeigt auch die Möglichkeit dieses Auseinanderfallens als Potenz des ideologischen Faktors, nämlich gestaltend auf die Geschichtsprozesse einzuwirken. Diese gestaltende Kraft werde jedoch, und hierin zeigt sich wieder die ökonomische Bestimmtheit des Ideologischen, aus den ökonomischen Herrschaftsverhältnissen gespeist, indem einerseits die herrschenden Gedanken tendenziell die Gedanken der Herrschenden seien (vgl. auch MARX/ENGELS 1969, S. 46f.), zugelassene Gedanken, Möglichkeiten mit Gedanken bestimmte Lebensverhältnisse zu stabilisieren, gesellschaftliches Leben systemimmanent zu erhalten (Legitimationsfunktion), auch das Leben des Gedankenproduzenten materiell zu sichern. Andererseits seien andere Gedanken als die herrschenden in einer Gesellschaftsordnung nur in dem Maße möglich, wie sie auf die materielle, massenhafte Gestalt alternativer Interessen (im Blick vor allem auf die Eigentumsverhältnisse als Kern der Produktionsverhältnisse) zurückgehen können und durch diese geschützt, gefördert, entwickelt werden. Kurzum: Die Bestimmung des Ideologischen im Marxismus impliziert die konkrete Anwendung der marxistischen Klassentheorie. Die damit für die marxistisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Theorien angesprochene parteiliche Einbindung muß in den folgenden Abschnitten näher betrachtet werden. Sie wird zur Klippe der methodologischen Begründung einer marxistisch orientierten Erziehungswissenschaft.

Mit Alfred Schmidt seien abschließend zentrale erkenntnistheoretische Implikationen des bisher skizzierten Ansatzes zusammengefaßt, wobei zugleich die Begründung des Verhältnisses von Theorie und Praxis (und von Theorie und Empirie) ins Blickfeld rückt:

„Wie (und, gegebenenfalls, innerhalb welcher Grenzen) können wir die Sachgemäßheit unseres Denkens feststellen? Ist spekulative Identität nicht länger verbürgt, zu schweigen vom rationalistischen Kriterium logischer Bestimmtheit und Durchsichtigkeit, so bedarf es einer objektiven Kontrollinstanz, die den theoretischen Zusammenhang als solchen *transzendiert* und doch, mit Lenin gesprochen, ein ‚Kettenglied in der Analyse des Erkenntnisprozesses' bildet, ihm also zugleich angehört. Diese Instanz ist die Praxis. Sie vertritt die Rolle des imaginären (von Gegnern materialistischer Erkenntnistheorie unentwegt geforderten) ‚Beobachters', der Original und Kopie: die realen Objekte und die Formen ihrer kognitiven Widerspiegelung, miteinander vergleicht. Sobald wir, entwikkelt Engels den Marxschen Gedanken fort, die Dinge ‚zu unserm eignen Gebrauch anwenden, ... unterwerfen wir unsre Sinneswahrnehmungen einer unfehlbaren Probe auf ihre Richtigkeit oder Unrichtigkeit. Waren diese Wahrnehmungen unrichtig, dann muß auch unser Urteil über die Verwendbarkeit eines solchen Dings unrichtig sein, und unser Versuch, es zu verwenden, muß fehlschlagen. Erreichen wir aber unseren Zweck, ... dann ist dies positiver Beweis dafür, daß innerhalb dieser Grenzen unsre Wahrnehmungen von dem Ding ... mit der außer uns bestehenden Wirklichkeit stimmen.' Durchweg spricht Engels, vollends Lenin in seinem philosophischen Hauptwerk, von ‚Übereinstimmung unsrer Wahrnehmungen mit der gegenständlichen Natur der wahrgenommenen Dinge' ... Muß – worauf Lenin beharrt – in die ‚vollständige ›Definition‹ eines Gegenstandes die ganze menschliche Praxis ... mit eingehen', so wird klar, daß die ‚gegenständliche Natur' wahrgenommener Dinge, von der Engels spricht, nicht naiv-realistisch verstanden werden darf. Sie ist bereits durch die herrschende Gesamtpraxis vermittelt. Ihren Vollzügen gegenüber erweist sich die dogmatische Vorstellung vom unanfechtbaren Eigenbestand des außermenschlich ‚Gegebenen' als verschwindender – wenngleich stets aufs neue sich setzender – Schein. Die alltägliche (und einzelwissenschaftliche) Praxis – sie bildet nur ein Moment jener ‚epochalen' Gesamtpraxis – verfährt freilich darin elementar materialistisch, daß sie sich (die sehr verzweigten sozial*geschichtlichen* Vermittlungen ignorierend) an die ‚fertig' vorliegende Realität hält. Lenin ist deshalb vorsichtig genug, den – handfest verstandenen – ‚Gesichtspunkt des Lebens und der Praxis' erkenntnistheoretisch nicht zu überfordern; denn niemals kann ‚das Kriterium der Praxis ... irgendeine menschliche Vorstellung *völlig* bestätigen oder widerlegen ...' Es ist unbestimmt und bestimmt zugleich. Einerseits bewahrt es davor, unseren Wissensstand zu verabsolutieren, andererseits erlaubt es, ‚gegen alle Spielarten des Idealismus ... einen unerbittlichen Kampf zu führen'." (SCHMIDT 1974, S. 291 ff.)

Das Streben nach praktischer Wahrheit, nach intersubjektiv überprüfbaren (empirischen) Ergebnissen ist für den Marxismus damit in eine „doppelte" Wahrheit gebunden:

„Einmal ist Wahrheit ‚gegenständliche Wahrheit': sachgemäßes Wissen, zum andern besteht sie ... in der ‚Wirklichkeit', ‚Macht' und ‚Diesseitigkeit' menschlichen Denkens. Diese Diskrepanz löst sich, wenn wir ... darauf reflektieren, daß die unsere Urteile jeweils überprüfende Praxis (vielleicht wäre es besser, von einzelnen ‚Praktiken' zu spre-

chen) sich stets schon auf eine ‚Wirklichkeit' bezieht, die – ob faktisch oder virtuell – durchdrungen ist von Praxis als *geschichtlicher Totalität*. Solche verifizierenden Akte leisten nur dann, was sie sollen, wenn sie nicht in schlechter Unmittelbarkeit steckenbleiben; erst ‚vom Gesichtspunkt der alle Bereiche umfassenden praktischen Lebenstätigkeit' wird nachweisbar, welcher Wahrheitsgehalt Urteilen oder ganzen Theorien zukommt." (Ebd., S. 294.)

Was aber ist für wen die alle Bereiche umfassende Lebenstätigkeit? Welche Antwort finden die einzelnen marxistisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Ansätze?

4.3. Marxismus und Erziehungswissenschaft

Die Marxsche Theorie beeinflußte eine komplexe Theorienbildung, die auch in pädagogische Ansätze und Vorstellungen mündete [139]. Von besonderer Bedeutung sind dabei die (durch Leninsche Vorstellungen angereicherten) realen Bildungssysteme in den sozialistischen Ländern, die für sich beanspruchen, die Thesen des Marxismus-Leninismus konkret und adäquat umzusetzen. Die im Westen entwickelte marxistische oder der marxistischen Theorie zumindest nahestehende Pädagogik setzte sich mit diesem „Vorbild" bisher kaum auseinander. Ihr ist (mit vielen Übergängen) vielmehr eine Suche nach einem eigenen Weg eigen, die bisher zwei hauptsächliche Begründungspunkte erkennen ließ: Die Erarbeitung vor allem der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie, um die Gesetzmäßigkeiten des Erziehungsprozesses als Ausdruck ökonomischer Bewegungen entschlüsseln zu können (Neomarxismus); oder die Erweiterung des ökonomischen Ableitungszusammenhanges durch Einbeziehung sprachlicher und (institutionell-)herrschaftlicher Phänomene, um im wechselseitigen Zusammenhang von Arbeit, Herrschaft und Sprache, Ursachen und Wirkungen aufzuspüren (kritische Theorie).
Mit diesen drei Ansätzen scheinen mir die gegenwärtig bedeutendsten marxi-

[139] Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen. Bei ihrer Beurteilung ist einerseits die historische Entstehung zu beachten (beispielsweise kommunistische Pädagogik in der Weimarer Zeit gegenüber der sozialistischen Pädagogik in gegenwärtigen sozialistischen Ländern), andererseits ist das Verhältnis zur marxistischen Ideologie nicht immer eindeutig. In den folgenden Teilen werden nur m. E. grundlegende Ansätze behandelt. Wenn der marxistisch-leninistische Ansatz, wie er z. B. in der Sowjetunion und der DDR vertreten wird, hierbei zuerst betrachtet wird, so geschieht dies aus gutem Grund. Zum einen wird hier besonders vielfältig der marxistische Ansatz aufgenommen und konkretisiert. Auch in der Bundesrepublik greifen beispielsweise alle marxistisch orientierten Pädagogen auf die in der DDR erschienene Literatur zurück. Zum anderen setzten sich marxistische Pädagogen in der BRD aber bisher kaum mit der DDR-Pädagogik oder der Pädagogik in anderen sozialistischen Ländern auseinander.

stisch beeinflußten erziehungstheoretischen Ansätze hinreichend erfaßt zu sein[140].

Die folgenden Darstellungen beinhalten keine Auseinandersetzung mit allen wichtigen ideologischen Zusammenhängen oder Komponenten dieser Ansätze. Die Fragestellungen sind hier bewußt auf methodologische Grundprobleme der Begründung der Pädagogik eingegrenzt.

4.3.1. Der marxistisch-leninistische Ansatz

Bevor auf die Bestimmung des Verhältnisses von Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand in diesem Ansatz näher eingegangen wird, sollen zunächst wichtige Grundlagen erörtert werden. Dies betrifft (1) die allgemeine ideologische Grundlegung der Erkenntnis in der gegenwärtigen marxistischen Philosophie mit ihren Folgen für die Einzelwissenschaften (und damit für die Erziehungswissenschaft). Dies betrifft (2) die Entwicklung der Gegenstandsbestimmung (Definition) der Erziehungswissenschaft, wie sie bisher entwickelt wurde, um die gegenwärtige Phase dieses Ansatzes besser verstehen zu können.

Zu (1): Marx versuchte nachzuweisen, daß der Arbeitsgegenstand (= Rohstoff, Halbfabrikat, Natur) die ewige Grundbedingung, Voraussetzung menschlicher Produktion und damit Lebenserhaltung und -gestaltung ist. Der Arbeitsgegenstand wird auf der einen Seite als materielle, bewußtseinsunabhängig existierende und objektive Voraussetzung menschlicher Produktion angesehen, auf der anderen Seite sind auf ihn menschliche (subjektive) Bedürfnisse gerichtet. Die Entwicklungsgeschichte des Menschen zeigt nach Ansicht von Marxisten, daß dem Menschen die Arbeitsgegenstände nicht einfach gegeben, sondern „aufgegeben" sind. Der Mensch schuf sich Arbeitsmittel (= Werkzeuge, Maschinen, Industrien), die ihn immer mehr befähigten (und befähigen), die Produktivität seiner Produktion zu steigern und seine Bedürfnisse so immer umfangreicher zu befriedigen. Die konkrete Seite der Produktion insgesamt, die Produktion von Gebrauchsgegenständen in der Zusammenkunft von Arbeitsgegenstand, Arbeitsmittel und Arbeitstätigkeit, erscheint als ewige Grundbedingung der menschlichen Lebens- und Existenzweise, Notwendigkeit, auf die sich die Freiheit des Menschen erst aufbauen kann. (Vgl. MARX 1969a, S. 192ff.) Diese konkrete Seite sei allen bisherigen Gesellschaftsformationen zu eigen, sie wird als konstituierendes Moment allen zukünftigen Gesellschaften innewohnen müssen. Die Seite der Verwertung, der Ausbeutung

---

[140] Wenn diese drei zentralen Ansätze unterschieden werden, so heißt das nicht, daß es nicht Übergänge zwischen ihnen und andere Konzeptionen gibt. Abgesehen wird hier beispielsweise von einer Erörterung chinesisch inspirierter Varianten. Der Begriff Neomarxismus soll keine Bewertung darstellen. Er macht auf die stärkere marxistische Orientierung gegenüber der kritischen Theorie aufmerksam.

der Arbeitskraft im Verwertungsprozeß durch das Kapital hingegen (vgl. ebd., S. 200ff.), sei vergänglich und müsse vergehen, um den Menschen als gleichen Wirtschaftsbürgern Möglichkeiten der Freiheit auf der Grundlage zu vollziehender Notwendigkeit (Arbeit) weitreichend zu erschließen (Zielpunkte: Sozialismus und Kommunismus)[141].

K. Gößler zieht in dem in der neueren marxistischen Diskussion bekannten Aufsatz „Erkennen als sozialer Prozeß" (GÖSSLER 1972) eine Analogie zwischen der heute auf marxistischer Grundlage erstrebten *Erkenntnistheorie* und der Auffassung, die Marx in der Analyse über Arbeitsgegenstand, Arbeitsmittel und Arbeitstätigkeit in der Kritik der politischen Ökonomie herausarbeitete[142]. Der Produktionsprozeß jeder Gesellschaft, so wird bei Gößler hervorgehoben, unterliegt einer doppelten Bestimmung:

a) Er ist durch stoffliche Elemente bestimmt, als entscheidend wird das Verhältnis des Menschen zur Natur angesehen, die *Gebrauchswertproduktion* erscheint als Voraussetzung des menschlichen Lebens und der Produktionsweise (des gesellschaftlichen Systems).

b) Diese stofflichen Elemente befinden sich immer im Zusammenhang mit einer historisch-konkreten gesellschaftlichen Form, mit Produktionsverhältnissen, die als Eigentumsverhältnisse die Stellung der Klassen (und Schichten) im *Produktionsprozeß* und die Verteilung der Waren umfassen.

Zu a: Was die konkrete Seite der *Gebrauchswertproduktion*, also den Arbeitsprozeß, betrifft, so gehen in ihn folgende drei Momente ein:

- der *Arbeitsgegenstand*, der die objektive Voraussetzung menschlicher Tätigkeit und gesellschaftlicher Praxis ist;

---

[141] An dieser Stelle erscheint ein fundamentales Problem. Dem Anspruch nach soll durch eine Sozialisierung der Gesellschaft (Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln) maximale Freiheit des Individuums hergestellt werden. Aber man bleibt in den gegenwärtigen sozialistischen Ländern realistisch: Arbeit ist voraussetzende Notwendigkeit der Produktion von Freiheit. Gerade in dieser Hinsicht legen die sozialistischen Länder ein propagandistisches Hauptaugenmerk auf die Notwendigkeit der Erarbeitung materieller Reichtümer als Voraussetzung der Freiheit. Könnte aber diese dem Anspruch nach notwendige Orientierung nicht zugleich Möglichkeiten der Entfaltung von (politischer) Freiheit verdecken? Hiermit wird zugleich eine weltanschauliche Grundfrage angesprochen: Wird in den sozialistischen Ländern nicht zu sehr über mögliche Freiheit geredet, die Stabilisierung eines erreichten Zustandes neuer Herrschaftsformen in Wirklichkeit jedoch mit der Parole der Notwendigkeit des herrschenden Zustandes immer auch nur legitimiert, bürokratisiert und hierarchisiert? Bleibt bei der erstrebten Gleichheit des Wirtschaftsbürgers die des politischen Bürgers auf der Strecke? Diese Fragen können hier nur als Fragen erwähnt, aber nicht näher behandelt werden.

[142] Gößler bezieht sich in seiner Argumentation zum Teil auf Arbeiten von F. Fiedler. Vgl. FIEDLER (1969); ferner WITTICH (1965); WOLKOW (1970).
Die Arbeit Gößlers wird hier vorgestellt, um die Kritik, die von dem DDR-Autor Wessel aus philosophischer Sicht an der DDR-Pädagogik geübt wird (vgl. S. 191ff.), in den Zusammenhang mit gegenwärtigen Grundprämissen der DDR-Philosophie zu stellen. Dabei werden bereits dargelegte Grundlagen des marxistischen Ansatzes in neuer Akzentsetzung verdeutlicht.

- die *Arbeitsmittel,* mit denen der Mensch zur Erzeugung materieller Güter auf den Arbeitsgegenstand einwirkt;
- die *Arbeitstätigkeit,* die als zweckmäßige und zielgerichtete Tätigkeit den Prozeß der aktiven Aneignung der Realität (nach der Maßgabe vorhandener Gesetzmäßigkeiten) durch den Menschen herstellt.

Analog zu diesen Aussagen folgert Gößler: Es gibt einen *Erkenntnisgegenstand, Erkenntnismittel* und eine *Erkenntnistätigkeit.* Nach der materialistischen Widerspiegelungstheorie (vgl. u. a. PAWLOW 1973) umfaßt der Erkenntnisgegenstand die objektive, bewußtseinsunabhängige, einheitliche, materielle Realität. Aus ihr kann prinzipiell alles zum Gegenstand menschlicher Erkenntnis werden, sofern der Mensch in der Lage ist, es im Bewußtsein widerzuspiegeln oder in irgendeiner Form „Widergespiegeltes" bzw. bewußtseinsmäßig Verarbeitetes schöpferisch zur Anwendung zu bringen und z. B. Voraussagen zu treffen. Je genauer, tiefer und komplexer der Mensch die Realität untersuche (wobei hier die tendenzielle Unverzerrtheit seiner Widerspiegelungen vorausgesetzt wird), zu um so mehr wahren Erkenntnissen gelangt er. Dabei zeige sich im Entwicklungsgang der Wissenschaften, daß bestimmte Erkenntnismittel (wie z. B. Induktion, Deduktion, Analyse und Synthese usf.) in bestimmten Fällen besonders geeignet seien, den bewußtseinsunabhängigen und objektiven Zusammenhang, auf den die Erkenntnis sich richtet, adäquat wiederzugeben. Auch für den Marxismus wird damit die erfahrungswissenschaftlich betriebene Durchforschung der Wirklichkeit zur konstituierenden Grundlage erkenntnistheoretischer Begründung. Indes soll es damit nicht getan sein. Das menschliche Bewußtsein wird nicht allein als kontemplativ angesehen, der Mensch stehe der Realität nicht einfach passiv gegenüber, wie Marx in den Feuerbach-Thesen folgerte, sondern er zeichne sich durch seine Tätigkeit, Praxis in der Realität, aus. Erst in der und durch die Tätigkeit gelinge es dem Menschen überhaupt, sich die Gegenstände der Realität im Erkennen anzueignen. Und – das wird von Marxisten in allen möglichen Zusammenhängen immer wieder betont – die Tätigkeit wiederum ist nicht allein Tätigkeit des einzelnen Menschen, sondern Zusammenspiel unterschiedlicher Tätigkeiten, gesellschaftliche Tätigkeit, woraus abgeleitet wird, daß die individuelle Erkenntnistätigkeit zugleich in einen Prozeß gesellschaftlicher Erkenntnistätigkeit eingebettet ist. (Vgl. u. a. GÖSSLER u. a. 1974.)

Zu b: Was die historisch-gesellschaftliche Seite des *Produktionsprozesses* angeht, so erscheint hier die spezifische Inhaltlichkeit des Verhältnisses von Mensch und Natur oder von Gegenstand und Tätigkeit unter dem Blickwinkel sozialer Beziehungen und Verhältnisse. Nur soweit wie diese Verhältnisse als Bedingungsrahmen der historisch-konkreten Aktion, d. h. der Tätigkeit des Individuums im aktiven Lebensprozeß, beachtet werden, erscheint Erkenntnis

in einer Zeit als möglich. Da Marx aber die Gesellschaftsanalyse der kapitalistischen Gesellschaft in politisch-ökonomischer Analyse in wesentlichen Grundlagen aufdeckte, gehen die in diesem Rahmen entdeckten Gesetzmäßigkeiten (Erkenntnisse) der Durchforschung der Realität voraus, weil sie Kriterien des Erkenntnisinteresses implizieren. (Zur Wahrheitsproblematik, die damit im Zusammenhang steht, vgl. u. a. WAGNER u. a. 1974.)

Die Analogie zwischen Arbeits- und Erkenntnisprozeß stellt sich folgendermaßen her: Im Arbeitsprozeß ist der Arbeitsgegenstand als vorgefundener Rohstoff oder als Rohmaterial, als Halbfabrikat usf. vorhanden. Im Erkenntnisprozeß ist der Erkenntnisgegenstand bewußtseinsunabhängig, objektiv vorhanden und wie der Arbeitsprozeß die notwendige Grundlage der Produktion (in diesem Fall als Produktion von Erkenntnissen). Ebenso die Arbeitsmittel, die der Produzent zwischen sich und den Arbeitsgegenstand schiebt, die den Prozeß seiner Auseinandersetzung mit dem Gegenstand regulieren, beschleunigen, vermitteln helfen. Sowenig wie ohne Arbeitsmittel produziert werden könne, sowenig komme die erkenntnismäßige Aneignung der Realität ohne Erkenntnismittel aus, d. h. Methoden zur exakten und immer genaueren Erfassung der Realität (Reproduktion des Konkreten). Und schließlich die Arbeitstätigkeit selbst, die als zweckmäßige Tätigkeit entsprechend den Gesetzmäßigkeiten des Verhältnisses von Natur – Mensch – Gesellschaft entfaltet wird. Erkennen ist genauso zweckgerichtete Tätigkeit wie über objektive Gesetze der Natur und Gesellschaft vermittelte Freiheit. Die menschliche Tätigkeit in der materiellen Produktion wie im Erkenntnisprozeß konstruiere nicht ihren Gegenstand nach Belieben, sondern eigne ihn sich spontan und bewußt an, wobei der bewußten Aneignung mit der Entwicklung der Produktivkräfte immer größere Bedeutung zukomme. Die Bewußtheit ermögliche in bezug auf die Einsicht in die Gestaltung der Produktionsverhältnisse zugleich Freiheit in dem Maße, wie die Menschen erkennen, daß der gesellschaftliche Zusammenhang nicht nur objektive Voraussetzung menschlicher Tätigkeit, sondern zugleich auch deren Produkt ist. Deshalb spricht Engels in Anlehnung an Hegel auch von der Freiheit als Einsicht in die Notwendigkeit. (Vgl. ENGELS 1962, S. 105.)

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der Gegenstand der Erkenntnis wird als ein Gegenstand betrachtet, der einerseits bewußtseinsunabhängig vom Menschen existiert und der zugleich andererseits etwas ausdrückt, das als menschliches Bedürfnis Relevanz hat. Die bewußtseinsunabhängige Realität ist insgesamt potentieller Gegenstand der menschlichen Erkenntnis. Zugleich ist der Mensch in seiner Erkenntnistätigkeit aber nicht „rein", unabhängig oder frei, sondern sozial-ökonomisch determiniert, da sein Dasein historisch-konkret – und das heißt für den Marxismus auch: gesellschaftlich-ökonomisch – bestimmt ist. Nur in dieser Einheit von Erkennen als zweckgerichteter Er-

kenntnistätigkeit, die sich auf einen bestimmten Erkenntnisgegenstand richtet und bestimmte Erkenntnismittel anwendet, und Erkennen als sozial-ökonomischer (klassenmäßiger) Erkenntnismöglichkeit, kann das marxistische Verständnis jeglicher erkenntnistheoretischer Begründung verstanden werden. Hier muß allerdings beachtet werden, daß es für den Marxismus auch eine Grenze der Analogie zwischen dem Arbeits- und Erkenntnisprozeß gibt. Zwar können, wie Gößler ausführt, Arbeitsgegenstand, -mittel und -tätigkeit mit Erkenntnisgegenständen, -mitteln und -tätigkeiten verglichen werden, aber sie dürfen nicht als Begriffe gleicher Ordnung gebraucht werden:

„Der Arbeitsprozeß ist die ursprüngliche, grundlegende menschliche Tätigkeit, die die Antriebe ihrer Bewegung und Entwicklung in sich selbst trägt; der Erkenntnisprozeß dagegen ist abgeleitete Tätigkeit, deren grundlegende Triebkräfte nicht in ihm selbst, sondern im praktischen Lebensprozeß der Menschen liegen.
Im Arbeitsprozeß schafft der Mensch materielle Produkte (Gebrauchswerte), im Erkenntnisprozeß ideelle Produkte (Erkenntnisse).
Im Arbeitsprozeß werden dessen stoffliche Elemente (Arbeitsgegenstände und -mittel) zweckvoll als Bildungselemente neuer Gebrauchswerte verbraucht, während im Erkenntnisprozeß dessen Gegenstand und die ideellen Erkenntnismittel als solche erhalten bleiben." (GÖSSLER 1972, S. 532.)

Diesen Aussagen von Gößler korrespondiert die weiter oben im Teil der „theoretischen Grundlegung" dargestellte Bedeutung des Primats der materiellen Produktionsverhältnisse. Für den Marxismus ist die Analyse des damit angesprochenen Verhältnisses von objektiver und subjektiver, gesellschaftlicher und individueller, realer und bewußtseinsmäßiger Seite die Voraussetzung wissenschaftlichen Argumentierens. Dies gilt dem *Anspruch* nach auch für alle marxistisch-leninistisch begründeten Einzelwissenschaften, also auch für die hier zur Erörterung anstehende Erziehungswissenschaft in den sozialistischen Ländern.
In der DDR z. B. wird gegenwärtig, obwohl es noch zahlreiche strittige Punkte gibt, allgemein anerkannt, „daß die Wissenschaft primär als eine spezifische Seite der menschlichen Tätigkeit, als höchste Form der theoretischen Aneignung der objektiven Realität durch den Menschen zu begreifen ist". (FIEDLER u. a. 1972, S. 1313.) Daher zeichne sich die wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit durch spezifische Merkmale gegenüber der allgemeinen Erkenntnistätigkeit aus: „Wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit ist eine besondere Form von Erkennen, die in der Regel von speziell dafür ausgebildeten Individuen ausgeübt wird. Sie zielt darauf, das Wesen, die Gesetzmäßigkeit der Existenz und Entwicklung des Erkenntnisgegenstandes abzubilden, und zwar in systematisierter, logisch einwandfreier und wissenschaftssprachlich formulierter Form. Sie nimmt damit einen speziellen Platz in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ein. Nicht-wissenschaftliches Erkennen dagegen wird von allen Menschen

ausgeführt, aber nicht notwendig als spezifisch zum Zwecke von Erkenntnisgewinnung Tätige." (GÖSSLER 1972, S. 537.) Für den „nicht-wissenschaftlichen", d. h. nach dieser Sicht jedoch nicht unbedingt unwahren oder unrichtigen, Erkenntnisprozeß sei daher vor allem das praktische Leben konstituierend, „während der Gegenstand wissenschaftlichen Erkennens nach spezifischen Erkenntnisinteressen systematisch abgegrenzt und ausgewählt wird". (Ebd.) Diese Bestimmung soll andererseits nicht heißen, daß die wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit nicht auch durch praktische Bedürfnisse bestimmt werde, sie sei ebenso wie andere Tätigkeiten zweckgerichtet und durch die gesellschaftliche Praxis bestimmt. Hervorgehoben wird nur, daß in der Wissenschaft *bewußt* theoretische Erkenntnisse erzeugt werden sollen, während im nichtwissenschaftlichen Denken die Erfahrungen in der Regel unsystematisiert und leicht als bloße Reproduktion der Erscheinungsformen in das Bewußtsein der Menschen eingehen, ohne daß ursächliche Antriebe aufgedeckt werden. Diese Bestimmung heißt auch nicht, daß die Einzelwissenschaften die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie auf höherer Ebene aufheben sollen. Die marxistisch-leninistische Philosophie soll die erkenntnistheoretischen Grundlagen der einzelnen Wissenschaften und ihrer Disziplinen liefern. Das Gesamt der Wissenschaftsdisziplinen soll andererseits die Wissenschaftsentwicklung als theoretisch zu Erforschende erkennen lassen. Ob die Wissenschaftstheorie, die eine derartige Forschung zu leisten hätte, als Teilgebiet der Philosophie oder als eigenständige Wissenschaftsdisziplin anzusehen ist, ist noch stark umstritten (vgl. FIEDLER u. a. 1972), aber unbestritten ist unter Marxisten, daß die marxistisch-leninistische Philosophie die methodologischen Grundlagen aller Wissenschaften vorbereitet. (Vgl. dazu auch die Vorschläge zur Organisation der Wissenschaftsdisziplinen: BELKE/BRAUER 1973.)

Zu (2): Zu einem besonderen Problem wird es damit für die einzelnen Wissenschaften, einerseits in Abhängigkeit von der Philosophie, andererseits in Verpflichtung dem eigenen Forschungsgegenstand gegenüber, ihren jeweiligen Gegenstand zu bestimmen. Wie sich die daraus entspringenden Schwierigkeiten *für die Pädagogik* konkret darstellen, soll in zwei Schritten gezeigt werden. Zunächst werden einige Gegenstandsbestimmungen der Erziehung in der Sowjetunion seit 1917 kurz betrachtet. Dann soll auf die gegenwärtige Problemlage näher eingegangen werden.

Pädagogische Gegenstandsbestimmungen in der Sowjetunion seit 1917

M. A. Danilow verdeutlichte in einem Abriß der methodologischen Grundauffassungen der Pädagogik die Entwicklung der Gegenstandsbestimmung in der Sowjetunion. (Vgl. DANILOW 1974.) Er hebt unter anderem folgende Theorie-

systeme hervor (vgl. ebd., S. 29ff.; vgl. ferner KOROLJOW/GMURMAN 1972, S. 76ff.):

P. P. Blonski (1884–1941) versuchte eine Pädagogik zu begründen, die mit den Grundgesetzen der Gesellschaft in Übereinstimmung steht. Blonski forderte von der Pädagogik:

- Die moderne Pädagogik ist in ihrer Qualität an die empirische Forschung gebunden. Der Geist des empirischen Forschens wirkt bereits auf das Kind erzieherisch ein.
- Die Pädagogik muß sich die dialektische Logik zu eigen machen.
- Die Verbindung von empirischer Erforschung und dialektischer Logik müsse unter dem Primat der Erfahrung vollzogen werden.

  Blonski „war der Auffassung, daß die Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht mit der Bestimmung höherer Ideale, Normen und Gesetze, sondern mit der Untersuchung der realen Entwicklung des zu Erziehenden und der realen Wechselwirkung zwischen diesem und seinem Erziehungsmilieu beginnt. ‚Die wissenschaftliche Pädagogik beruht nicht auf abstrakten Spekulationen, sondern auf Beobachtungs- und Erfahrungswerten. Sie ist eine vollkommen eigenständige empirische Wissenschaft und keineswegs angewandte Philosophie' (Blonski)". (DANILOW 1974, S. 31.)

Die Behauptung einer empirisch bestimmten Pädagogik, die nichts als empirische Wissenschaft sein will, gerät jedoch in den Gegensatz zur Behauptung des Einbezugs materialistischer Dialektik. Blonski wurde dementsprechend von Marxisten eine positivistische Haltung vorgeworfen. Andererseits waren seine Arbeiten zur Kritik der bürgerlichen Pädagogik sehr bekannt und geschätzt.

A. P. Pinkewitsch (1884–1939) hob besonders die Bedeutung des Erziehungsziels für die Gegenstandsbestimmung der Pädagogik hervor. Aus dieser Sicht bestimmte er die Pädagogik als praktische (angewandte) Wissenschaft. Für ihn waren einerseits die Biologie (Vererbung) und andererseits die Soziologie (Rolle der Umwelt) Grundlage der Pädagogik. Diese Grundlage wirke selbst wieder zurück auf die Erziehungsziele. So war der gesunde, lebensfrohe und allseitig entwickelte Mensch für Pinkewitsch aus der biologischen Bestimmtheit des Menschen ableitbar. Die Pädagogik wurde als eine Wissenschaft definiert, die Verfahren zur langfristigen Einwirkung auf den Menschen herzustellen hat, wobei ein Ziel die Entwicklung des natürlichen Menschen sei, ein anderes die Entwicklung der kommunistischen Weltanschauung.

Diese Definition blieb allerdings in der Sowjetunion umstritten. Die Wechselwirkung von biologischen und sozialen Faktoren wurde zwar im allgemeinen akzeptiert. Bemängelt wurde, daß die gezielte Einwirkung der einen Menschen auf die anderen bereits als pädagogischer Prozeß bezeichnet wurde, ohne daß Unterscheidungsmerkmale der sozialistischen Erziehung näher herausgearbeitet und deutlich wurden. Wo blieb das spezifisch Sozialistische?

A. G. Kalaschnikow (1893–1962) hob zur Bestimmung des Gegenstandes der Pädagogik die biologische Entwicklung, die soziale Eingebundenheit und die bewußte Einwirkungsbeziehung hervor. Die Erziehung beschränke sich nicht auf den engen Rahmen der Schule und Familie, sondern umfasse den gesamten Formungsprozeß des Verhaltens der Menschen. Der Widerspruch zwischen dem Individuum und der Umwelt werde optimal durch Anpassung gelöst. Kalaschnikow unterschied die passive und aktive Anpassung. Die Entwicklung der Sprache des Kindes erschien ihm als wesentliche Anpassungsleistung. Das Ziel oder den Inhalt der Anpassung suchte Kalaschnikow in der Entwicklung der kommunistischen Gesellschaft (Übergangsepoche), die über die Erziehung beschleunigt zu Ergebnissen („der neue Mensch") geführt werden sollte. Während der zwanziger Jahre war besonders die Tendenz in der Pädagogik verbreitet, Erziehungsprozesse weit zu betrachten. Der Leitsatz dieser Pädagogen war: Die Sowjetunion selbst sei eine Riesenschule. In der (vor allem späteren) Kritik wurde diese Erweiterung angegriffen, da man nicht wußte, was man eigentlich genau untersuchen *sollte*, wenn alles untersuchungswürdig war. Ferner wurde kritisiert, daß die Erziehung allzusehr als passive Anpassung betrachtet wurde, so daß die selbständige Tätigkeit der Zöglinge ungenügend in den Blick geriet.

M. W. Krupenina (1882–1950), W. N. Schulgin (1894–1965) und andere faßten den Prozeß der Erziehung als Gesamtsumme aller den Menschen formenden Einwirkungen auf. Aus dieser weiten Sicht erschienen auch die spontanen Wirkungsfaktoren (z. B. Milieu in der Straße, Fabrik, unbewußte Einwirkungen der Eltern oder anderer Personen) als Erziehungsarbeit. Erziehung sei in einen dialektischen Prozeß von organisierten und spontanen Faktoren gebunden. Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft wurde darin gesehen, diese Dialektik näher zu erforschen und historisch-konkrete Untersuchungen durchzuführen. Die Bildungsseite wurde nicht zentral herausgehoben[143]. Gerade dies wurde aber von Richtungen, die sich durchsetzten, kritisiert.

Danilow faßt aus heutiger Sicht die Kritik so zusammen: „Die Vermittlung systematischer Kenntnisse an die Schüler, die Aneignung des von der Menschheit erworbenen Wissensreichtums traten bei ihnen in den Hintergrund. Indem sie die organisierte Erziehung der Schule der sozialen Formung, die durch die gesellschaftlichen Organisationen verwirklicht wird, gegenüberstellten, schmälerten die Vertreter dieser Konzeption die Bildungs- und Erziehungsrolle der Schule und gelangten zu der völlig unbegründeten Schlußfolgerung, daß die Schule absterbe." (Danilow 1974, S. 40.) Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang auch die Behauptung Schulgins, daß es im späteren Kommunismus

[143] In der Regel wird jedoch bis heute der Bildungs- und Erziehungsprozeß in den sozialistischen Ländern unterschieden. Vgl. dazu auch Reich (1977).

gar keine Schulen mehr geben würde und die Kinder durch Einbezug in die gesellschaftliche Arbeit lebensnah erzogen werden könnten.
Was war das Problematische an diesen kritisierten Ansätzen?

„Nach ihrer Auslegung hatte die Pädagogik weder einen bestimmten Gegenstand noch fest umrissene Grenzen. Sie verwandelte sich bei ihnen in eine Theorie, die auf alle Gebiete des Lebens der Gesellschaft gestaltend Einfluß nehmen sollte. Diese Pädagogen stellten der wissenschaftlichen Bildung das falsch ausgelegte ‚Lernen aus eigener Erfahrung' und der Schule das Leben gegenüber. Ihre Konzeption führte zu der falschen Schlußfolgerung, daß mit dem Absterben des Staates auch die Schule ‚absterben' müsse, und so gaben sie den verschiedenen Formen und Methoden der außerschulischen Arbeit breiten Raum. Der Beschluß des ZK der Partei ‚Über die Grund- und Mittelschule' vom 5. September 1931 verurteilte diese Theorie als antileninistisch." (KOROLJOW/GMURMAN 1972, S. 83.)

Der Staat starb entgegen der Voraussicht der Klassiker Marx und Engels so schnell nicht ab[144]. Er konsolidierte sich zunächst. Staat und Leben wurden allerdings oftmals leichtfertig als Begriffe gleicher Ordnung behandelt. Folgender Ableitungszusammenhang wird sehr oft behauptet: Der Staat setzt Leitlinien. Im Leben erscheinen diese Leitlinien. Die Wissenschaft muß die Leitlinien widerspiegeln, um das Leben zu erkennen. Das Leben wird also mit gesetzten Leitlinien identifiziert. (Vgl. dazu als instruktives Beispiel KÖNIG 1964, 1965; vgl. auch weiter unten S. 200.) Marxistische Pädagogen sehen zum Teil Probleme, die aus dieser den realen Praxiswidersprüchen unter Umständen enthobenen Strategie entspringen können. Aber die Kritik ist eher verhalten, unsystematisiert, auf die weitere Vergangenheit (Stalin-Ära) bezogen:

„Schwankungen und Übergänge von einem Extrem in das andere sind besonders für die Jahre charakteristisch, in denen sich der Personenkult breitzumachen begann. Aus opportunistischen Gründen kam man weitgehend dazu, die wissenschaftliche Untersuchung realer Erscheinungen durch das Kommentieren von Texten und schöpferische Arbeit durch gedankenloses Zitieren zu ersetzen. Statt eine umfassende marxistisch-leninistische Analyse der ungelösten Probleme vorzunehmen, lobte man vorbehaltlos den allgemein verbreiteten Standpunkt und prangerte die an, die ihn nicht teilten. In der Zeit, als die sozialistische Gesetzlichkeit verletzt wurde, wurden viele pädagogische Wissenschaftler Opfer von Verleumdungen und Repressalien." (KOROLJOW/GMURMAN 1972, S. 84.)

Sowohl die weite Ansicht der pädagogischen Gegenstandsbestimmung als auch reformpädagogische Vorstellungen, die zum Teil aus Deutschland und aus Amerika (Dewey) in die Sowjetunion vordrangen, wurden im Laufe der Entwicklung seit Ende der zwanziger Jahre immer mehr kritisiert. Die bildende

[144] Allerdings gingen Marx und Engels bei der These vom Absterben des Staates anscheinend auch von der Annahme eines verwirklichten *Welt*kommunismus aus.

Seite und der Schulunterricht als Keimzelle aller pädagogischen Entwicklung führten in einer Gegenbewegung, die sich bis heute gehalten hat, dazu, den Gegenstand der Pädagogik insgesamt auf die Schulpädagogik zu begrenzen. Dieser Prozeß läßt sich deutlich am Beschluß des ZK der KPdSU von 1936 zur Neuorientierung der Pädagogik ablesen. (Vgl. DANILOW 1974, S. 52f.) Danilow schreibt hierzu:

„Bei der Einschätzung der Arbeiten aus den dreißiger bis vierziger Jahren auf dem Gebiet der Methodologie der Pädagogik darf nicht übersehen werden, daß die Pädagogik, die sich mit Problemen der Bildung und Erziehung in der Schule und insbesondere mit Fragen des Inhalts und der Methoden des Unterrichts sowie konkreten Fragen der Erziehungsarbeit befaßte (Erziehung zur Disziplin iertheit, zu kultiviertem Verhalten der Schüler usw.), im großen und ganzen den schmalen Weg der organisierten Erziehung in der Schule verfolgte. Alle übrigen Seiten des Lebens der Kinder, ihre vielfältigen Interessen, ihre Arbeits- und Spieltätigkeit außerhalb der Lernaufgaben standen im Hintergrund und blieben nahezu unerforscht." (Ebd.)

Dieser Aussage ist allerdings hinzuzufügen, daß sich auch in den fünfziger und sechziger Jahren an diesem Umstand *in der Pädagogik* kaum etwas entscheidend änderte[145]. Dies trifft auch für die DDR zu, in der der Gegenstand der Pädagogik immer wieder als zielgerichtete, bewußte und organisierte Einwirkung eines Erziehers auf Zöglinge thematisiert wird. (Vgl. auch REICH 1977, S. 294ff.)

Gegenwärtige Gegenstandsbestimmungen der Pädagogik

Um über die enge schulpädagogische Bestimmung einerseits hinauszugelangen, sie andererseits aber auch zu legitimieren[146], wird heute meistens auf N. K. Krupskaja und A. S. Makarenko zurückgegriffen. Krupskaja nahm die

---

[145] Anders gelagert sind demgegenüber die Forschungen der (sowjetischen) Psychologie, die aufgrund des Tätigkeitsbegriffes nicht so eng auf Organisationsprozesse fixiert wurden.

[146] Die Erziehung im weiteren Sinne wird vor allem durch folgende Bestimmungen immer wieder eingeengt:
„– Der pädagogische Prozeß als Spezialfall oder Teilklasse der sozialen Formung unterscheidet sich von artverwandten Prozessen vor allem durch zwei Merkmalskomplexe: durch die *Bewußtheit* und die Existenz *unmittelbarer* oder direkter *zwischenmenschlicher Beziehungen* der am Prozeß beteiligten Personen.
– Bewußtheit der erzieherischen Kräfte äußert sich in ihrem *Verantwortungsbewußtsein* gegenüber dem gesellschaftlichen Auftraggeber und dem Erziehenden sowie im Wissen um die Struktur und Funktionsweise, die Gesetze und Gestaltungsprinzipien des pädagogischen Prozesses, in der Kenntnis der Voraussetzungen und erzieherischen Resultate beim Lernenden (bzw. zu Erziehenden) und nicht zuletzt im Wissen um das Zusammenwirken der erzieherischen Kräfte." (NAUMANN 1974, S. 444.) Durch die Bestimmung der Bewußtheit als wissenschaftlich zu erwerbende Verantwortlichkeit (Lehrerstudium!) ist die schulpädagogische Einschränkung wiedergewonnen. Der Begriff Erziehung im weiteren Sinne ist hier also bereits auf einen engeren Sinn orientiert.

Gegenstandsbestimmung von K. D. Uschinski, der zu den klassischen russischen Pädagogen des 19. Jahrhunderts zählt, wieder auf. Uschinski hatte die Erziehung im engeren Sinne des Wortes als zielgerichtete erzieherische Tätigkeit bezeichnet, wie sie in der Schule organisiert auftritt, zugleich aber betont, daß erzieherische Einflüsse von enormer Tragweite von der Familie, dem Volk, der Natur, Sprache und allgemeinen Lebensverhältnissen ausgehen. Diese nicht näher faßbaren Einwirkungen werden als Erziehung im weiteren Sinne bezeichnet. N. K. Krupskaja meinte mit der Erziehung im engeren Sinne die absichtsvolle und systematische Beeinflussung des Verhaltens von Heranwachsenden durch Erwachsene. Unter Erziehung im weiteren Sinne wurden die allgemeinen Umwelteinflüsse gefaßt, die sich durch die Lebens- und Gesellschaftsverhältnisse ergeben. (Vgl. KOROLJOW/GMURMAN 1972, S. 104ff.) Damit aber bleibt die Frage zu klären, welchen Gegenstand die Pädagogik vordringlich zu behandeln hat. Die leidenschaftliche Diskussion der zwanziger und dreißiger Jahre, die durch den Dirigismus der Staats- und Parteileitung unter Stalin zur eindeutigen Betonung der engen Seite führte, wird seit Ende der sechziger Jahre in der Sowjetunion und seit Anfang der siebziger Jahre in der DDR in Ansätzen wieder geführt. (Vgl. dazu vor allem WESSEL 1975.) Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Erklärung des Verhältnisses von spontanen und organisierten Prozessen in der Erziehung. Selbst diejenigen, die auch spontane Momente anerkennen wollen, konstatieren zunächst: „Der Versuch, die mit dem umfassenden Aufbau des Sozialismus einhergehende Erziehung der Menschen als einen spontanen Prozeß zu deklarieren, hält einer wissenschaftlich begründeten Kritik nicht stand. Nicht alle Lebensbereiche unserer Gesellschaft sind in genügendem Maße organisiert, und viele schädliche spontane Einflüsse konnten noch nicht beseitigt werden. Doch Organisiertheit, Planmäßigkeit und Bewußtheit werden immer mehr zum bestimmenden Prinzip unseres Lebens, und was die Erziehung im engeren Sinne anbelangt, so sind die Erzieher, insbesondere die Eltern und Lehrer, ihre Organisatoren." (KOROLJOW/GMURMAN 1972, S. 107.)

Warum besteht eigentlich diese Angst vor dem Spontanen? Warum muß alles in den Griff zielgerichteter Organisiertheit gerückt werden? Die Vermutung liegt nahe, daß Widersprüche des täglichen Lebens in den sozialistischen Ländern, die Lebenspraxis in ihren nicht zielgerichtet organisierten Formen, Verhaltensweisen der Menschen zum Ausdruck bringen, die dem propagierten kommunistischen Weltbild entgegenstehen. Dieser Prozeß muß als spontan erscheinen, da er sich nicht organisieren und kontrollieren läßt. Er ist aber von hoher erzieherischer Substanz, da er ja auch, was zwar in Diskussionen nicht immer unbeachtet, aber in Forschungsberichten meist tabuisiert bleibt, in die vermeintliche Sicherheit des Organisierten einfließt[147]. Wenn aber der kommunistische Pädagoge auf der Suche nach organisierter Sicherheit, zielgerichte-

ter Bewußtheit und kontinuierlicher Planmäßigkeit strebt, ohne das Bedingungsfeld seiner Einwirkungsbemühungen relativ vollständig zu erfassen, werden seine Bemühungen schematisch und formalistisch. Diese Entwicklung ist typisch für die Pädagogik und besonders die Didaktik in den letzten Jahrzehnten. Sie wurde erst in neuerer Zeit wieder in Frage gestellt:

„Die Theorie der Pädagogik löst, jedenfalls im gegenwärtigen Stadium ihrer Entwicklung, nicht die Probleme der Organisierung des Lebens der Gesellschaft. Sie beschäftigt sich mit der Erziehung, der Bildung und dem Unterricht, damit, wie diese in der Familie, in Bildungs- und Erziehungsstätten sowie in kulturellen Einrichtungen organisiert werden. Doch das berechtigt die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft keineswegs, das gesellschaftliche Leben unbeachtet zu lassen. Im Gegenteil, das Studium des gesamten Lebens ist eine notwendige Voraussetzung, wenn man zu richtigen und wissenschaftlich begründeten Schlußfolgerungen gelangen will." (Ebd., S. 108.)

In dieser Hinsicht scheint in der Gegenwart auch wieder eine stärkere Rezeption der Arbeiten Makarenkos einzusetzen. (Vgl. ebd., S. 84f., 99f., 113f., 122f. u. a.; DANILOW 1974, S. 59ff., 174ff.; ferner KUMARIN/RACKOW 1973.) Nicht übersehen werden darf bei der nachfolgenden Erörterung, daß die weite Gegenstandsbestimmung der Pädagogik, wie sie sich in der DDR z. B. vor allem bei K.-F. Wessel findet, nicht allgemein gültig ist. Zur Zeit herrscht ein Meinungsstreit über eine sinnvolle Gegenstandsbestimmung. (Vgl. auch REICH 1977, S. 294ff.) Gerade dieser Meinungsstreit deckt zentrale methodologische Probleme dieses Ansatzes auf, die im Rahmen der drei weiter oben unterschiedenen Problemkreise nun näher betrachtet werden sollen.

4.3.1.1. Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand

Die Rolle des *Erkenntnissubjekts* wird im marxistisch-leninistisch orientierten pädagogischen Ansatz einerseits allgemein philosophisch bestimmt, andererseits wird diese Bestimmung mehr oder minder weitreichend auf die pädagogischen Theorien näher bezogen. Bemerkenswert ist allerdings, daß in „der DDR bisher noch keine selbständige Schrift über das Verhältnis von marxistisch-leninistischer Philosophie und marxistisch-leninistischer Pädagogik erschienen" ist. (WESSEL 1975, S. 9.)

---

[147] Soziologen in den sozialistischen Ländern unterscheiden z. B. soziale Klassen und Schichten im Sozialismus. Die Annäherung aller Schichten auf die Arbeiterklasse wird konstatiert. „Damit vollzieht sich ein sozialer Vorgang, der von gesellschaftlich beeinflussender Bedeutung und historischer Tragweite ist. Allerdings darf keinen Augenblick übersehen werden, daß die Schule nur *Einfluß* ausübt, nicht aber die Klassenunterschiede selbst oder deren materielle Wurzeln aufheben kann. Die Schule selbst ist auch keine kommunistische Zelle in der sozialistischen Gesellschaft; in ihr widerspiegeln sich und wirken alle Widersprüche unserer Zeit." (OPPERMANN/APEL 1975, S. 1294.)

Wessel, der als erster diese Ausnahmesituation 1975 durchbrach, sieht in dem Umstand, daß sich die Pädagogik im wesentlichen auf schulpädagogische Fragen beschränkt und hierbei in erster Linie institutionelle Probleme behandelt, ein Hindernis für die notwendige effektive Entwicklung der Pädagogik. Die Pädagogik konnte aufgrund ihrer schulpädagogischen Beschränkung sich weder hinreichend Probleme der eigenen Genese noch mit umfassenden Wirklichkeitsbezügen versehene Strukturkonzepte differenziert genug erarbeiten. Viele Ansätze seien zudem zu Unrecht vergessen worden, weil sie in das enge Programm einer organisierten Schulpädagogik nicht hineinpaßten. So aber sei gerade auch der Blick für die komplexe Bestimmtheit der Rolle des Erkenntnissubjekts verlorengegangen. Der Lehrer wie die Schüler als Erkenntnissubjekte des pädagogischen Prozesses können nicht nur aus der Sicht wertvoller Maßnahmen im Bereich der Schule erklärt werden.

Von diesem Ausgangspunkt her kommt Wessel zur Kritik des Strebens nach Perfektionismus in der Bildung und Erziehung. Hierbei treten zentrale Bestimmungsaspekte des Erkenntnissubjekts hervor.

G. Neuner schreibt beispielsweise: „Pädagogische Zusammenhänge, die mit Hilfe von Erkenntnissen aus verschiedenen Wissenschaften erhellt werden, müssen zu praktischen Schlußfolgerungen, zu Handlungsanleitungen für die Perfektionierung von Erziehungsprozessen weitergedacht werden." (NEUNER 1973b, S. 1175; zit. bei WESSEL 1975, S. 48.) Was jedoch heißt hier Perfektionierung auf das einzelne Subjekt bezogen? Wessel meint: „Bezogen auf die einzelne Persönlichkeit, auf die Leitung und Organisierung des Erziehungsprozesses der einzelnen Persönlichkeit, ist Perfektionismus ausgeschlossen, bei Strafe der Fehlentwicklung der Persönlichkeit. Der Reichtum der Persönlichkeit und die Gesamtheit der Bedingungen für die Entfaltung des einzelnen Individuums fordern dazu heraus, ... stets die *Möglichkeiten* der Entwicklung des Individuums vor Augen zu haben." (WESSEL 1975, S. 48.) Zwar erfolgt der Erziehungsprozeß der Subjekte in jeder Gesellschaft unter bestimmten Zielstellungen. Welche Gesellschaft kann es sich aber erlauben, einen abgeschlossenen Zielkatalog zu entwickeln? „Die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft schließt ja gerade aus, daß z. B. die älteren Generationen den Erziehungsprozeß perfekt machen." (Ebd., S. 49.) Perfektionismus muß so lange ausgeschlossen bleiben, wie Entwicklung überhaupt noch stattfinden soll. Diesen Gedanken Wessels weiterführend, könnte man auch sagen, daß Perfektionismus besonders in solchen Gesellschaften (oder für bestimmte Gruppen in einer Gesellschaft) für den Erziehungsprozeß (in seinen institutionell organisierten und gelenkten Formen) als notwendig oder forderbar erscheinen könnte, in denen die gesellschaftliche Entwicklung als abgeschlossen betrachtet wird. Erziehung wird hier zu einem bloß technologischen, im Hinblick auf die Entwicklung der Gesellschaft aber zu einem sozial-politischen Problem domi-

nierender Tradierung. Konzepte, die Ziele voraussetzen und nur noch umsetzen wollen, behandeln vorrangig die Zielgerichtetheit, Organisiertheit und Planmäßigkeit des pädagogischen Prozesses. Dies gilt auch für die auf Schulpädagogik größtenteils eingeengte Pädagogik in sozialistischen Ländern. Es bleibt angesichts der „Erfolge" der Pädagogik als Leitungswissenschaft (einheitliches Lehrplanwerk, in sich eindeutiges Ziel- und Inhaltskonzept) in dieser Hinsicht die Frage, inwieweit innerhalb zielgerichteter, organisierter und planmäßiger Prozesse und mit Hilfe solcher nichttechnologische Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler erreicht werden können, wieviel emanzipative und selbstbestimmende Substanz in diesem Prozeß verwirklicht werden kann. Die Gefahr, daß eine schulpädagogische Orientierung auf vorausgesetzte Ziele, für die Inhalte und Methoden gesucht werden, verweist, ohne eigenständig inhaltlich und methodisch Zielforderungen an Erwartungsträger und von staatlichen Stellen geforderte Leistungen und Verhaltensweisen zurückzugeben, könnte dem Anspruch nach Verwirklichung allseitig-tätiger Entwicklung des Subjekts stark entgegenwirken. Das Subjekt könnte für eine die Bedingungen ihres Tuns nicht umfassend kritisch prüfende Pädagogik in erster Linie als ein Bearbeitungsgegenstand angesehen werden, dem etwas vermittelt werden muß. Diese Vermittlungsaufgabe wäre dann ihr eigentlicher Gegenstand[148]. Sie mag zwar im Bemühen stehen, ihre Bearbeitungsaufgaben zu intensivieren. Aber es besteht damit zugleich die Gefahr, daß die Sterilität der Bearbeitung wächst. Dies erkennt der DDR-Naturwissenschaftler M. Steenbeck, wenn er über den Heranwachsenden im sozialistischen Bildungssystem schreibt: „Zur Persönlichkeit wird ein Mensch aber nie *nur* durch Erziehung von anderen; zu ihrem Wesen gehört entscheidend die Arbeit des Menschen an sich, also die Selbsterziehung auf Grund eigenen Nachdenkens und persönlicher Erfahrungen. Dazu muß die gesellschaftliche Erziehung anregen und Raum lassen. Sonst wird der Mensch zur Schablone, die nur fremd Eingeprägtes wiedergeben kann und anderes – schon aus Selbsterhaltung – nicht dulden will. Vor allem ein junger Mensch gerät durch solche Sterilität fast mit Notwendigkeit in Opposition." (Steenbeck 1974, S. 136.) Ein Problem, das gewiß nicht nur für das sozialistische Bildungssystem gilt. Jeder Heranwachsende und, so sollte man diesen Aspekt erweitern, Erwachsene braucht Möglichkeiten der Verwirklichung seiner selbst, ohne in allen Einzelheiten Formen dieser Verwirklichung vorgeschrieben zu bekommen. Je größer allerdings in einer Gesellschaft bei Machtträgern die Unsicherheit über die Wirksamkeit der eigenen Daseins-

[148] Nicht zufällig ist so gesehen, daß das didaktische Konzept, das in der DDR in den fünfziger Jahren vertreten wurde, zum Teil mit der Bildungstheorie in Westdeutschland korrespondierte. Es vereinseitigte wie die Bildungstheorie die Ziel- und Stoffbezüge gegenüber der Ausgangslage der Schüler, ein Problem, das bis in die Gegenwart reicht. Vgl. auch Reich (1977).

grundlage ist, um so mehr können steuernde und bürokratisierte Verhaltensweisen erwartet werden, die das Unsichere sicher zu machen versuchen. Die Pädagogik der sozialistischen Länder bietet hierfür Beispiele. Immer wenn sich andererseits praktizierter Formalismus und schablonenhaftes Agieren als zugleich ineffektiv erweisen, kommen streitbare Autoren (wie Wessel u. a.) zu Worte, die eine Öffnung zur Eigenaktivität fordern. Ein junger Mensch will, so schreibt Steenbeck, „beweisen, was in ihm steckt; dazu sind seine schöpferischen Fähigkeiten, wie sie ja auch jedes Kind besitzt, noch nicht in Routine erstickt. Darum braucht der junge Mensch sinnvolle Aufgaben zur produktiven Entfaltung seiner Anlagen... Er will ja und soll auch zeigen können, was in ihm steckt; denn findet er dazu keinen Weg, gibt er in sich bisher nicht geförderten oder sogar unterdrückten ‚unerwünschten' Anlagen Raum, um sich nun auf diesem Weg durchzusetzen. Nichtzufriedenheit mit dem Bestehenden stimuliert destruktive Streitsucht – und ist zugleich ein wichtiger Antrieb für schöpferische Leistungen, zu denen brave Zufriedenheit nicht fähig ist." (Ebd.) Diese Aussage ist allerdings nicht typisch für die marxistisch-leninistische Pädagogik, die oft die „brave Zufriedenheit" anstrebt. In dieser Aussage ist zugleich das Problem von „erwünschten" und „unerwünschten Anlagen" aufgeworfen. Damit ist das Kernproblem des Perfektionismus angesprochen. Eine bloß technologische Pädagogik, die nach effektiven Mitteln sucht, sucht Mittel für Ziele. Diese Ziele enthalten das Kriterium erwünschter oder unerwünschter Folgen. Je mehr eine Gesellschaft aber dazu neigt, und dies scheint für die sozialistischen Länder ein besonderes Problem zu bilden, Ziele als allgemeingültig, unabwendbar und richtig für alle Heranwachsenden vorauszusetzen [149], um so größer mag die Gefahr der Schablonenhaftigkeit und, als Resultat langjähriger schulischer Anpassung, die „brave Zufriedenheit" sein.
Der Bildungs- und Erziehungsprozeß des Individuums ist, wie Wessel hervorhebt (Wessel 1975, S. 68f.), eine Folge von Ereignissen, eine Summe von Erfahrungen. Die Biographie vermag diesen Umstand zu erhellen. Andererseits ist für Wessel der gedankliche Ausgangspunkt jeder Erziehungshandlung immer ein Endziel. In der geplanten sozialistischen Gesellschaft geht es um die Bewußtheit der Erziehung zum kommunistischen Menschen. Bewußtsein aber vermittelt sich durch Zielgerichtetheit, die sich durch die sozialistische Perspektive bestimmt. Zwar ist diese Perspektive für den einzelnen niemals absolut, zufällige Entwicklung für die einzelne Persönlichkeit können nicht ausge-

[149] Da grundlegende Zielstellungen im Sozialismus keinen pluralistischen Streit im Unterricht herausfordern, mögen sie oft als unumstößlich richtig erscheinen.
Andererseits zeigt sich das Problem der Vorausgesetztheit von Zielen in jedem Erziehungssystem, Schematismus und Dogmatismus hängen von der vermeintlichen Allgemeingültigkeit zu vermittelnder Ziele oder Methoden – man denke etwa an die Geschichte der Unterrichtsmethoden von Ratke bis Herbart oder an Methodenlehren westdeutscher Provenienz – ab.

schlossen werden. (Vgl. ebd., S. 70.) Auch soll es nicht die Aufgabe der Pädagogik sein, für jeden Einzelfall eine Strategie auszuarbeiten. (Vgl. ebd., S. 71.) Dennoch: „Einheitlich wird das jeweils übergeordnete Ziel sein, aber so vielgestaltig wie das Leben, so unterschiedlich sind auch die Wege, die zur Realisierung des Zieles führen." (Ebd., S. 71f.) Das Subjekt ist also in eine doppelte Spannung bezogen: Einerseits ist das Ziel (konkretisiert in den je aktuellen Bemühungen um sozialistische Gesellschaftsverhältnisse) als Anspruch allen Handlungen vorgeordnet, die Handlungen selbst sind jedoch andererseits in die Lebenswirklichkeit mit allen Notwendigkeiten und Zufälligkeiten eingebunden, so daß Anspruch und Wirklichkeit ein Spannungsverhältnis bilden. Dennoch wird davon ausgegangen, daß die sozialistische Wirklichkeit eben bereits „sozialistisch" sei, so daß der Anspruch immer auch schon verwirklicht zu sein scheint.

Hieraus jedoch erwachsen offenbar Schwierigkeiten, die ich polemisch so zusammenfassen möchte: Wie soll ein Lehrer beispielsweise erkennen, wo der Anspruch noch eher Anspruch und weniger Wirklichkeit ist, wenn ein ihm vorgesetzter Funktionär einer von denen ist, die in „braver Zufriedenheit" leben?

Der hier sichtbar werdende Widerspruch wird, wo er sich konkretisiert, selbstverständlich an die Schüler weitergegeben. Einmal in Gang gekommen, reproduziert er sich. Im Erziehungs- und Bildungsprozeß werden zum Teil, wie auch Wessel hervorhebt, irreversible Resultate erzeugt. Es werden Verhaltensweisen ausgeprägt und gefestigt, Anschauungen und Kenntnisse vermittelt, die über lange Zeit maßgeblich bleiben können. So gesehen wäre es dann aber interessant, wenn diese Einsicht auf die Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pägagogik zurückbezogen werden würde. Beispielsweise wird heute die Stalin-Ära tabuisiert, als Fehlentwicklung betrachtet. Was aber ist mit jenen irreversiblen Momenten, die im Bildungs- und Erziehungsprozeß der damaligen Zeit angeeignet wurden? Marxistische Pädagogen wie Wessel können nur unterstützt werden, wenn sie eine genauere historische Aufarbeitung des jetzigen Zustandes der Erziehung und der Erziehungswissenschaft fordern. Können sie aber dabei auch durchsetzen, daß die eigene ideologische Vergangenheit konstruktiv bewältigt wird? Oder werden dabei zu viele Wunden geöffnet, die in die Gegenwart reichen? Solange hier Fragen unbeantwortet bleiben, meist nicht einmal gestellt werden, bleibt die nach außen immer wieder versicherte „objektive" Wahrheitssuche unvollständig oder unglaubwürdig.

Wessel unterscheidet zwei wesentliche Phasen in der Entwicklung des Subjekts: Die erste Phase vollziehe sich in der Ontogenese des Individuums, bis die Vorbereitung auf die Teilnahme am gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß (Arbeit) im wesentlichen abgeschlossen ist (Schulabschluß, Ende des Stu-

diums). Die zweite Phase vollziehe sich in der produktiven Tätigkeit des Individuums, hier wandelt das Individuum die ursprüngliche Dominanz der Vorbereitung auf Teilnahme in konkrete Tätigkeitsbezüge um, aus dem Werden und sich Einpassen der ersten Phase heraus wird die Dominanz der Entäußerung menschlicher Wesenskräfte entwickelt. (Vgl. ebd., S. 77f.) Wie aber steht die Erziehungswissenschaft und Schule zu der Vorbereitung der Eigenaktivität des Erkenntnissubjekts (hier als Selbsterziehung angesprochen)?:

„Selbsterziehung ist vermutlich immer gegenwärtig, wenn Fremderziehung wirkt, aber die Dialektik des Verhältnisses von Selbst- und Fremdeinwirkung verändert sich in der Ontogenese der Persönlichkeit unaufhörlich. Die Selbsterziehung nimmt als allgemeine Eigenschaft des Bildungs- und Erziehungsprozesses der Persönlichkeit zu und wird schließlich dominierend. Diese Dominanz ist ein Qualitätsmerkmal der sozialistischen Persönlichkeit. In der Schulzeit kann aber gegenwärtig von einer bewußten Vorbereitung solcher Dominanz gar keine Rede sein. Der notwendige Widerspruch zwischen Fremd- und Selbsterziehung wird nicht ‚auf die Spitze getrieben', der Umschlag nicht vorbereitet. Häufig wird der Widerspruch nicht einmal produziert, und die Dominanz der Fremdeinwirkung findet eine positive Bewertung. Dadurch wird die Entwicklung der Fähigkeit der Persönlichkeit gehemmt, die zweckmäßige Tätigkeit auf sich selbst zu richten, bewußt Eigenschaften, Verhaltensweisen usw. zu verändern bzw. zu entwikkeln." (WESSEL 1975, S. 84f.)

Diese Sicht wird auch in anderen Arbeiten bestärkt. (Vgl. u.a. PAWELZIG 1973.) Hier treten insbesondere Probleme der Wissensvermittlung auf. Wissen muß vermittelt werden. Aber, so meint Wessel: „Wenn z. B. in bezug auf ein Erkenntnissystem dem Schüler zuviel vermittelt wird, so viel, daß er über das Gebotene keine Souveränität mehr erlangen kann, kein Verständnis für das Gewordensein und die weitere Entwicklung hat, so führt dies in der Regel zur Hemmung aller schöpferischen Voraussetzungen der Persönlichkeit." (WESSEL 1975, S. 133.) Wenn der Schüler nicht bereits lernt, gebotene Wissensstoffe kritisch zu verarbeiten, wird er nur ungenügend die Kritisierbarkeit erlernen können. Dies ist sicherlich nicht nur für die Pädagogik in der DDR ein Problem. Wessel hat recht, wenn er betont: „Wenn der Mensch prinzipiell immer ein Zuviel an Lösungen geboten bekommt, mehr, als er Fragen zu entwickeln vermag, dann kann dies sehr hemmend auf die Ausbildung eines kritischen, optimistischen Geistes wirken." (Ebd.) Aber hiermit ist nur eine Seite des Problems angesprochen: der verbal Lernende. Zugleich ist zu fragen, inwieweit Lösungen aktiv-handelnd realisiert werden können, inwieweit Kritik zu Lösungen geführt werden kann, oder ob den Schüler gestellte Aufgaben in die Resignation und langfristig in jene „brave Zufriedenheit" treiben, die die Entwicklung schöpferischer Kräfte hemmt. Dies ist ein Problem aller Gesellschaftssysteme: die aktiv-kritische (handelnde) Bewältigung von Problemen und Entwicklung von Lösungen nicht nur verbal lehrbar, sondern auch praktisch für den Lernenden realisierbar zu halten. Es wäre utopisch, hier anzu-

nehmen, daß autonome Erziehungskonzepte, die dies bewältigen helfen könnten, unabhängig von den Konflikten der Gesellschaft irgendwo auf breiter Basis durchgesetzt werden könnten. Die Lösungsspielräume sind für den Pädagogen wie für seine Schüler immer auch und überall in den Rahmen vorgefundener Lebensverhältnisse gestellt. Das heißt nicht, daß dieser Rahmen nicht allmählich aktiv verändert werden könnte. Er sollte überall wohl erweitert werden. Aber er kann in jeder Gesellschaft nur so weit gehalten sein, wie die Gesellschaft Offenheit auf demokratischer Grundlage erstrebt *und* verwirklicht. Gerade so gesehen, muß immer auch ein kritischer Blick auf die Gesellschaft geworfen werden, in der Erziehungsprozesse stattfinden. Dies deshalb, weil gesellschaftliche und individuelle, entwicklungsmäßige und erzieherische Bedingungen einen Zusammenhang bilden, jeweils einzelne Seiten eines Zusammenhangs darstellen[150].

An dieser Stelle kann nicht näher auf das besondere Demokratieverständnis in sozialistischen Ländern der Gegenwart eingegangen werden. Derartige Studien bedürfen (im Vergleich zwischen Gesellschaftssystemen) aufgrund anzustrebender Differenziertheit komplexer Analysen und Arbeiten. Hier kann nur festgestellt werden, daß aufgrund der überwiegenden schulpädagogischen Einschränkung der Pädagogik und der hierbei nicht hinreichend entwickelten Bedingungsforschung, also z. B. mangelnde Erforschung der Sozialisationsbedingungen der Schüler und Lehrer, insgesamt pädagogische Wirklichkeitsanalysen nicht umfassend genug bisher in den Blick gerieten. Die Schule kann aber doch nur als ein Moment in der Erziehung des Menschen betrachtet werden. Oder, um mit Wessel zu sprechen: „Wird ihre Funktion im Zusammenhang mit anderen Bedingungen gesehen, dann kann auch vermieden werden, daß man Bedingungen außerhalb der Schule als Störfaktor für den Bildungs- und Erziehungsprozeß wertet." (Wessel 1975, S. 96.) Wer meint, Störtheorien seien ein spezifisches Produkt positivistischer Erziehungstheorien, der muß hier erkennen, daß Störtheorien auch in der sozialistischen Pädagogik der Gegenwart auftreten, wobei ebenso wie in positivistischen Forschungen die gesellschaftlichen Bedingungen nicht hinreichend analysiert werden. Eine Kritik an diesem Zustand ist aber, wie der Beitrag Wessels zeigt, im Rahmen des Meinungsstreits unter sozialistischen Verhältnissen durchaus möglich. Plakativ bleibt es allerdings dann, wenn Wessel im Gegensatz zur „bürgerlichen Päd-

[150] So gesehen kommt es darauf an, die Erziehung, wo sie auch stattfinden mag, auf die realen Lebensverhältnisse und ihre demokratische Substanz zurückzubeziehen. Dieser Rückbezug aber erfordert die schwierige Arbeit, zu begründen, was man als jeweiliger Kritiker unter Demokratie versteht. Dies ist im übrigen eine Frage, die nicht mit Phrasen oder proklamatorischen Bekundungen, Behauptungen, daß man auf irgendeiner demokratischen Grundlage stehe, abgetan ist. Es kommt hier nicht nur auf den allgemeinen und abstrakten Zusammenhang an, sondern gerade auch auf den Nachweis demokratischer Substanz in jedem Detail.

agogik" folgende Aussagen herauszustellen sich bemüht: „Die marxistisch-leninistische Pädagogik dagegen befindet sich grundsätzlich in Übereinstimmung mit der sozialistischen Wirklichkeit und leistet ihren Beitrag zur Entfaltung aller Wesenskräfte der Persönlichkeit. Ihre Probleme und Schwierigkeiten tragen objektiven Charakter, d.h. sie ergeben sich aus der realen Entwicklung der Gesellschaft, ihrer Widerspiegelung im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß, aus der Dialektik, die jeder Wissenschaftsentwicklung innewohnt." (Ebd., S.24f.)

Was heißt hier sozialistische Wirklichkeit? Befindet sich die Pädagogik mit dem sozialistischen Anspruch in Übereinstimmung? Oder wieweit ist dieser Anspruch bereits Wirklichkeit? Geht man vom Entwicklungsstand der Pädagogik aus und kehrt die Behauptung um, dann müßte sich die Wirklichkeit grundsätzlich in Übereinstimmung mit der Pädagogik befinden. Aber gerade dagegen tritt Wessel ja auf, indem er die Verzerrung zwischen Wirklichkeit und ihren Anforderungen und einseitiger schulischer Orientierung der Pädagogik anklagt. Also eine Anklage gegen die Wirklichkeit?

Deklarationen und Verweise auf objektive Schwierigkeiten helfen außerdem kaum konkret weiter. Wäre es insgesamt nicht besser, sie nicht nur zu konstatieren, sondern auch differenzierter und konkret in ihren ursächlichen Bezügen aufzudecken? Schwierigkeiten stellen Probleme der Subjekte in einem Handlungsfeld dar. Kritische Analysen des Handlungsfeldes, ungeschminkte Selbstdarstellung, Kritik und Selbstkritik, Widersprüche im Diskussionsprozeß, die austragbar gehalten werden, dies alles könnte ein Ausgangspunkt dafür sein, daß die Wirklichkeit transparenter wird. Dies könnte dann auch zur besseren Beantwortung der Frage führen, welcher Grad der Übereinstimmung von Wirklichkeit und Theorie in der Pädagogik erreicht *oder* erreichbar erscheint.

Aus der Bestimmung der Rolle des Subjekts in der Erziehung kann, wenn man den Erneuerungsversuchen Wessels in bezug auf die marxistisch-leninistisch begründete Pädagogik folgt, abgeleitet werden, daß der Gegenstand der Pädagogik den traditionellen Rahmen der Schule übersteigen muß. Eine einsichtige Forderung. Nun darf man aber nicht vergessen, daß die herkömmliche und auch heute noch dominierende marxistisch-leninistische Pädagogik diesen traditionellen Rahmen eben gerade meistens nicht übersteigt.

Zunächst gibt es bei der gegenwärtigen Gegenstandsbestimmung der marxistisch-leninistischen Pädagogik gewisse Ableitungsprobleme. Sicher ist, daß die aus der gesellschaftlichen Entwicklung abgeleiteten Erfordernisse (Parteibeschlüsse) direkt auf die Gegenstandsbestimmung einwirken (sollen). Darüber hinaus sind Gegenstandsbestimmungen aber in komplexe Zusammenhänge eingebunden, es kann gar nicht immer eindeutig gesagt werden, was nun als Gegenstand wichtig und was eher als unwichtig erscheint. Wessel macht

darauf aufmerksam, daß dieses Problem im übrigen auch für die Naturwissenschaften gilt. Eine Definition dessen, was Physik sei, wird beispielsweise immer auch die Definition eines bestimmten Physikers bleiben. Problematisch sei es aber, wenn ein ganzer Bereich, wie die Pädagogik, auf bestimmte (aktuelle) Erfordernisse vollständig abgestimmt wird (Schulpädagogik). (Vgl. WESSEL 1975, S. 19ff.) Andererseits bleibt das Problem der Eingrenzung, denn die Pädagogik soll aufgrund angestrebter *Plansetzungen* auch nicht alle vielleicht interessierenden Momente analysieren, die im Erziehungsprozeß auftreten.
Für den marxistisch-leninistisch begründeten Ansatz rückt damit die Frage nach einem Kriterium der Eingrenzung des Gegenstandsbereiches in den Vordergrund. Dieses Kriterium ist bei Wessel als Kritiker der schulpädagogischen Vereinseitigung der Arbeitsbegriff[151]. „Der Arbeitsprozeß ist die Grundlage für den Bildungsprozeß; die Theorie des Arbeitsprozesses die Grundlage für die Theorie der Bildung." (Ebd., S. 29.) Dies gilt besonders bezogen auf die Entwicklung der Arbeitsteilung. Solange das Wissen einzelner Menschen dem gesellschaftlichen Wissen relativ gleich war, bedurfte es keiner allgemeinen Ausbildung. In dem Maße aber, wie durch Arbeitsteilung eine Teilung des Wissens und der Erfahrungen der Menschen produziert wurde, traten Bildungsprobleme hervor. Die Schwierigkeit für die organisierte Bildung und Erziehung ist doppelt: Einerseits muß dem Individuum ein allgemeines Maß an Wissen und Erfahrungen zukommen, damit es in einer Kultur leben und arbeiten kann; andererseits braucht die Kultur in ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe ein bestimmtes Maß an Wissen und Erfahrungen bestimmter Individuen im Rahmen der Arbeitsteilung, um sich reproduzieren und entwickeln zu können. Welcher Standpunkt oder Aspekt soll in der Planung des Bildungs- und Erziehungsprozesses dominieren?
Der marxistische Arbeitsbegriff zeigt zunächst die Notwendigkeit der Arbeit und – nur vermittelt über diese – die Möglichkeit der Entwicklung. Eine Gesellschaft nach dieser Sicht wird in erster Linie vom gesellschaftlichen Ganzen und von dem Maß entwickelter Produktivkräfte und erforderlicher Arbeitsteilung auszugehen haben, um das Maß individueller Bildung und Erziehung zu bestimmen. Allerdings schließt dies nicht nur Momente der Ausbildung konkreter Arbeitsfähigkeit ein, sondern auch Momente der Herausbildung politischer Verhaltensweisen.
Damit wird der Ausgangspunkt vom Begriff der Arbeit und der Arbeitsteilung zugleich erweitert. Dem Problem der Ausbildung von Arbeitskräften wohnt

---

[151] Damit werden einerseits die Vorstellungen aufgegriffen, die zu Beginn dieses Kapitels bereits aus philosophischer Sicht behandelt wurden. Andererseits kommt Wessel so auch auf Arbeiten von DDR-Pädagogen zurück, die in den 50er und 60er Jahren erschienen. Vgl. auch ALT (1975). Ferner WESSEL (1975a).

immer auch das Problem der Heranbildung von politischen Bürgern inne. Gegenüber diesen Voraussetzungen ist die Pädagogik zwar nicht neutral, aber diese Voraussetzungen waren bisher auch nicht direkter Gegenstand der Pädagogik. Besonders scharf machte dies H. König 1965 deutlich: „Die Pädagogik hat nicht schlechthin Bildung und Erziehung des sozialistischen Menschen zum Gegenstand, sondern sie untersucht diesen Gegenstand unter dem spezifischen Aspekt der Steuerung der Erziehungsprozesse." (König 1965, S. 654.) Damit ist ausgesagt, daß zwar Voraussetzungen von der Pädagogik beachtet werden sollen, aber nicht im Sinne des eigenen aktiven und forschenden Studiums, sondern im Rahmen des Ablesens staatlicher Dokumente: „Die Wissenschaft ist Widerspiegelung der Realität; die Pädagogik muß daher das einheitliche Bildungssystem widerspiegeln." (Ebd., S. 657; vgl. auch Reich 1977, S. 262ff. und S. 323f.) So gesehen ist der funktionelle Rahmen einer Staatspädagogik unvermeidbar. Die Effizienz dieser Pädagogik aber ist insoweit fraglich, wie sie es nicht versteht, auf die individuellen Bedingtheiten der Lehrenden und Lernenden einzugehen und abstrakt eindeutige Leitungstätigkeit in konkret widersprüchliche Praxis umzusetzen.

Bei Wessel rückt der vorausgesetzte Arbeitsbegriff in ein erweitertes Bezugssystem. Die Persönlichkeit des einzelnen Menschen steht im Spannungsverhältnis von sozialem und genetischem Programm. (Vgl. Wessel 1975, S. 32ff.) „Die Evolution des Menschen... hat unter Voraussetzung des genetischen Materials ein entsprechendes Informationsspeicherungs-, Übertragungs- und Kommunikationssystem entwickelt, welches dieser Voraussetzung des Menschen entspricht. Die Gesellschaft pflanzt sich fort durch die Vererbung des Inhalts dieses Systems." (Ebd., S. 34f.) Von dieser allgemeinen Bestimmung ausgehend, wird der Gegenstand der Pädagogik bei Wessel so bestimmt: „Die Pädagogik kann als eine Wissenschaft von der Erforschung, Lenkung und Leitung der Veränderung und Entwicklung des bewußten gesellschaftlichen und aktiven Verhältnisses des Individuums zu seiner gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt und zu sich selbst während des gesamten Lebens bestimmt werden. Kein Bereich des Daseins und keine Altersstufe in der Entwicklung des Individuums ist hier ausgeschlossen." (Ebd., S. 36.)

Eine solche weite Auffassung wird allerdings nicht allgemein anerkannt. (Vgl. auch Reich 1977, S. 294ff.) G. Neuner vertritt z. B. einen anderen (und im wesentlichen breit durchgesetzten und im Lehrplanwerk der DDR realisierten) Standpunkt. Neuner beklagt die mögliche Uferlosigkeit pädagogischer Gegenstandsbestimmung, wenn sie auf alle Menschenformungsprozesse bezogen wäre. (Vgl. u. a. Neuner 1973a, b, 1975.) Für ihn ist es wichtig, den spezifischen Aspekt der Pädagogik näher herauszustellen. „Offensichtlich ist dies der Gesichtspunkt der bewußten Gestaltung, Organisation und Führung von Erziehungs- bzw. Menschenformungsprozessen, ihrer Optimierung und metho-

dischen sowie technologischen Perfektionierung." (NEUNER 1973b, S. 1172.) Hieraus leitet Neuner dann ab, daß die Pädagogik die Bedingungen untersucht, „die bewußt zu setzen sind, damit gesellschaftliche Prozesse, Persönlichkeitsformungs- bzw. Erziehungsprozesse die Qualität bewußter pädagogischer Prozesse annehmen, in bewußt organisierte und geführte pädagogische Prozesse ‚umschlagen'. Zu solchen die Qualität pädagogischer Prozesse bestimmenden Bedingungen gehören: das Vorhandensein eines gegliederten, wesentlichen operational definierten gesellschaftlich-pädagogischen Ziels, ein zieladäquat ausgewählter, angeordneter und entsprechend strukturierter Inhalt, der zum Gegenstand der Aneignung durch das zu erziehende Subjekt wird, und ein spezifisches methodisches und organisatorisches Bedingungsgefüge für pädagogische Einwirkung und Führungsmaßnahmen." (Ebd.)

Dieser Definition hält Wessel entgegen: „Keine Wissenschaft beschränkt sich darauf, zu erklären, ihr Gegenstand sei nur dort anzutreffen, wo bestimmte Prozesse unter von einer Aufgabe ausgehenden definierten Bedingungen ablaufen." (WESSEL 1975, S. 40.) Dies würde die realen Verhältnisse verzerren, da auch die Pädagogik in der DDR nicht behaupten könne, ein bewußtes Verhältnis zu all den sie bestimmenden Faktoren erreicht zu haben. Man müsse zwischen *Aufgabe* und *Gegenstand* der Pädagogik sehr genau unterscheiden. (Vgl. ebd., S. 45.)

Damit ist ein Kernproblem der Bestimmung der Pädagogik in den sozialistischen Ländern angesprochen. Die gestellte Aufgabe wird hier leicht zur allgemeingültigen Behauptung des Forschungsgegenstandes. Damit gerät aber die Pädagogik möglicherweise sehr schnell in die Gefahr, die Wirklichkeit verzerrt über vorausgesetzte Dokumente, nicht so sehr aber in widersprüchlicher Wirklichkeit zu analysieren. Wessel stellt andererseits nicht die Wichtigkeit von Dokumenten absolut in Frage. Er unterscheidet, um seinen weiteren Horizont zur Durchsetzung zu bringen, zwischen der herkömmlichen Geschichte der Pädagogik und einer notwendig auszuarbeitenden Evolutionstheorie der Bildung und Erziehung. Im folgenden Zitat ist das Problem zusammengefaßt:

„Es ist selbstverständlich, daß materialistische Geschichtsschreibung immer die objektive Realität, in diesem Fall den wirklichen Bildungs- und Erziehungsprozeß, berücksichtigt, weil anders eine Wertung der theoretischen Reflexion in der Vergangenheit nicht möglich wäre. Diese Erkenntnis ist eine notwendige Voraussetzung von Geschichtsschreibung überhaupt. Das Problem liegt aber darin, daß die Geschichte der Pädagogik primär von den traditionellen Gegenstandsbestimmungen der Pädagogik, von den Bereichen der Wirklichkeit, über die sehr breit wissenschaftlich reflektiert wurde, ausgeht, während die Evolutionstheorie der Bildung und Erziehung die Gesamtheit des Bildungs- und Erziehungsprozesses als Moment der Menschheitsgeschichte überhaupt, also nicht nur einer Gesellschaftsformation oder eines Volkes, darzustellen hat." (Ebd., S. 65.)

Damit öffnen sich aber zwei Wirklichkeitsräume für die Pädagogik, die nicht einfach miteinander vermengt werden können. Zum einen jene Entscheidungen, die in Anlehnung an Ziele und in der Suche nach Mitteln zur Konstituierung je gegenwärtiger Erziehungsarbeit gehören. Im einfachsten Fall und für den Erzieher als Amtsträger am „sichersten" ist hierbei die Rückversicherung gegenüber vorgesetzten Dienststellen und vorgegebenen Entscheidungen. Zum anderen jedoch bleiben die weiteren Bedingungen, die sich immer auch über den aktuellen Entscheidungsdruck hinaus bemerkbar machen, zu beachten und zunehmend mehr zu analysieren, wenn nicht langfristig an der Wirklichkeit und den in ihr angelegten Möglichkeiten vorbei operiert werden soll.

Fassen wir zunächst zusammen: Die marxistisch-leninistische Pädagogik bestimmt die Rolle des Erkenntnissubjekts in zweifacher Beziehung. Im Zusammenhang mit dem Arbeitsbegriff erscheint zum einen der Bildungs- und Erziehungsprozeß des Individuums als notwendige Widerspiegelung der Entwicklung und Vermittlung gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Zum anderen erscheint aus der Sicht der Entwicklung des Individuums die Wechselwirkung von individueller Anlage und Entfaltung dieser Anlage im gesellschaftlichen Kontext als ontogenetisches Grundproblem. Diese zweifache Beziehung wird jedoch bisher *nicht in extenso* dem Gegenstandsfeld der Pädagogik zugeordnet, sondern überwiegend auf die bewußten, zielgerichteten und organisierten Formen des vorhandenen (institutionalisierten) Bildungs- und Erziehungsprozesses bezogen.
Daraus ergeben sich für die Bestimmung der *Erkenntnistätigkeiten* im Zusammenhang marxistisch-leninistischer Pädagogikbegründung Schwierigkeiten:

- Zwar dominiert die Behauptung der gesellschaftlichen Bestimmtheit der Erkenntnistätigkeit. Zugleich jedoch wird die gesellschaftliche Bestimmtheit eng auf zielgerichtete, bewußte und organisierte Tätigkeitsprozesse eingeschränkt, so daß eine Reduktion der Erkenntnismöglichkeiten stattfindet. Wenn allerdings gleichzeitig die unverstellte Erfassung und planmäßige Entwicklung der sozialistischen Wirklichkeit aus dieser reduzierten Sicht propagiert wird, entsteht ein methodologischer Widerspruch: Eng gefaßte Wirklichkeitsanalysen in der Behauptung der Analyse von Wirklichkeit überhaupt verwechseln leicht erwünschte Entscheidungen mit erwünschten Bedingungen. Die Bedingungen der Wirklichkeit sind jedoch komplexer strukturiert als die je gefällten Entscheidungen zum Zwecke der Erfüllung bestimmter Ziele und Wünsche. Bleibt dieser Widerspruch übersehen, wird möglicherweise eine Gedankenwirklichkeit als Realität deklariert, obwohl sie nur Gedankenwirklichkeit ist.

Die Orientierung auf bewußte, zielgerichtete und organisierte Erkenntnistätigkeiten impliziert unter Umständen einen Zug bürokratisierter Entwicklung. Sofern pädagogische Erkenntnistätigkeiten auf vorentschiedene Ziele des Staates ausschließlich reduziert werden, gerät das weitere Bedingungsfeld dieser Zielverwirklichung leicht in Vergessenheit und dann in Widerspruch zum erstrebten Ziel. Wenn beispielsweise im sozialistischen Bildungssystem die Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten aller Heranwachsenden behauptet wird, so mag dies zum Teil für die Organisation des Bildungssystems zutreffen. Die Behauptung der „Brechung des Bildungsprivilegs" kann jedoch nicht an dem Umstand vorbeisehen, daß auch in sozialistischen Ländern schichtenspezifische Prozesse in der Erziehung einzelner Heranwachsender stattfinden. Genau in diesen Prozessen bilden sich aber neue Privilegien aus. Die Ausgleichsmaßnahmen des Staates bei der Hochschulzulassung sind beispielsweise ein Ausdruck der sich hier entwickelnden Ungleichheiten[152]. Je mehr jedoch die Pädagogik Ungleichheiten durch Zuweisungsmaßnahmen bloß verwaltet, um so weniger kann in den Blick geraten, daß der enge Betrachtungshorizont pädagogischer Prozesse selbst *zum Teil* Ursache von Unzulänglichkeiten ist[153].

- Die Notwendigkeit (Ursache, Zweck, Ziel) der Erkenntnistätigkeit wird im Rahmen der Ausrichtung an vorgegebener Zielgerichtetheit offenbar exakt planbar. Die Entwicklung der Lehrplankonzeption der DDR zeigt z. B. die hohe Koordinationsfähigkeit, die durch zentrale Lenkung erreicht wird, wenngleich hier nicht näher die Inhaltlichkeit dieses Prozesses untersucht werden kann. Die staatspädagogische Ausrichtung gerät jedoch in schulpädagogischer Vereinseitigung möglicherweise in Widerspruch zu marxistischen Thesen: Schließlich orientierte Marx auf die Unterscheidung von Erscheinungen und Ursachen. Wissenschaft soll Ursachen aufdecken, um Gesetzmäßigkeiten des Daseins im Rahmen des gesellschaftlichen Prozesses zu erhellen, Entwicklungsmomente und zu vollziehende -schritte zu verdeutlichen. Gerade dies kann durch eine bloße Orientierung auf Erfüllung staatlich gesetzter Aufgaben im Sinne bloßer Zielumsetzung im Rahmen *schul*pädagogischer Konkretisierung nicht hinreichend geleistet werden. Wenn Marxisten für „bürgerliche Gesellschaften" fordern, daß die gesellschaftli-

---

[152] Die Hochschulzulassung in der DDR erfolgt nicht nur nach schulischer Leistung und gesellschaftlicher Betätigung, sondern auch nach Herkunft. Dies gilt auch für die Aufnahme in die Partei.

[153] Dies heißt andererseits nicht, daß die Leistungen des Einheitsschulsystems geringgeschätzt werden oder hier herabgewürdigt werden sollten. Eine Einheitsschule, dies zeigen in der Bundesrepublik die wenigen Gesamtschulen, ist – schulisch gesehen – ein vernünftiger Ort sozialen Ausgleichs. Hier geht es nur darum, die einseitige, bloß schulische Betrachtung als Unzulänglichkeit zu kritisieren. Der Westen hat hier deshalb keine Schadenfreude an den Tag zu legen, weil schulische Unzulänglichkeiten (dreigliedriges Schulsystem) generell in formaler Hinsicht zu wenig das Recht auf möglichst allseitige Bildung *aller* erfüllen können.

chen und im besondern Maße die ökomomischen Verhältnisse in ihrer Wirkung auf die Pädagogik analysiert werden müssen, dann kann diese Forderung an die marxistisch-leninistisch begründete Pädagogik zurückgegeben werden: Die sozialistischen Lebensverhältnisse mit all ihren Widersprüchen, z. B. die Ware-Geld-Beziehungen in dieser Gesellschaft, müßten näher untersucht *und* ins Verhältnis zur Pädagogik gesetzt werden. Nur soweit wird dem Anspruch des Marxismus schlüssig entsprochen[154].

- Die durch Erkenntnistätigkeit überhaupt erreichbar erscheinende Erkenntniskompetenz des pädagogischen Ansatzes ist aufgrund der schulpädagogischen Einschränkung (und der Dominanz dieser Einschränkung) vorsichtig zu beurteilen. Andererseits darf auch nicht übersehen werden, daß die Kompetenz zugleich auf den ideologischen Rahmen der je aktuellen sozialistischen Weltanschauung bezogen ist. Die Erkenntniskompetenz erscheint als Ausdruck des sozialistischen Gestaltungswillens und seiner staatlich gesetzten und parteilich regulierten Entwicklungsfähigkeit.

Als *Erkenntnismittel* dienen der dialektische und historische Materialismus. Die Erkenntnis soll sich auf Widerspiegelungen des realen Seins beziehen, wobei der Anspruch auf wahre und wissenschaftliche Erkenntnis erhoben wird. Es wird betont, daß man wissenschaftlich nicht aufgrund von Parteilichkeit sei, sondern man sei parteilich aufgrund der Wissenschaftlichkeit. Allerdings wird dieser Anspruch in der Gegenstandswahl der Pädagogik zum Teil vereinseitigt und bleibt oft eher proklamatorisch. Die Breite des wissenschaftlichen Herangehens wird auf die von der Partei gesetzten Aufgaben beschränkt, wobei diese Setzung offenbar oft mit dem Begriff Wissenschaftlichkeit identifiziert wird. Dies hat besondere Folgen für die Normenbegründung der Erkenntnismethodologie.

Auf die Erkenntnismethodologie des marxistisch-leninistisch begründeten pädagogischen Ansatzes wird im Punkt 4.3.1.2. weiter unten noch genauer eingegangen werden. Schon an dieser Stelle soll jedoch hervorgehoben werden, daß diese Erkenntnismethodologie *Normenfragen* aufwerfen läßt: Nach welchen erkenntnistheoretischen Normen bemessen sich die Kriterien, die inhaltlich zur Anwendung gebracht werden? Welche Interessen werden in diesem Zusammenhang vertreten? Wie wird das Erkenntnisinteresse begründet?

---

[154] Für Aufsehen sorgte diesbezüglich die Arbeit des französischen Marxisten Lucien Sève über „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit" (1972). Sève hebt die Entwicklung der Persönlichkeit besonders als Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse hervor. Auch der Sozialismus kann nicht entbunden sein, seine gesellschaftlichen Verhältnisse in bezug auf die Entwicklung der Persönlichkeiten zu untersuchen. Es sei, so betonte z. B. der Pädagoge W. Röhr in einem Diskussionsform über die Arbeit Sèves, eine wichtige Aufgabe, über die Ware-Geld-Beziehungen im Sozialismus und ihre Wirkungen auf die Erziehung nachzudenken. (Vgl. Adam 1973, S. 1103.) Die Frage ist nur, warum dies – dem eigenen Anspruch folgend – nicht längst geschehen ist.

Die *Lösung des Normenproblems* stellt sich im Rahmen eines kausalen Abhängigkeitsverhältnisses her. Die Ziele und Zwecke pädagogischer Theorienbildung werden aus allgemeineren Gesichtspunkten abgeleitet:

- Die Analyse der Lebenswirklichkeit wird im Zusammenhang mit der Erforschung der objektiven Gesetzmäßigkeiten des natürlichen und gesellschaftlichen Seins angestrebt. Da das Bewußtsein als Widerspiegelung des gesellschaftlichen Seins angesehen wird, zugleich im gesellschaftlichen Sein aber objektive (materielle) Kräfte wirken, die ursächliche Antriebe im Rahmen der sozialökonomischen Grundstruktur der Daseinsweise entfalten, kann aus dieser Sicht die Pädagogik niemals frei von dieser Bestimmungsgrundlage sein, da es ihr Gegenstand, die Erziehung, auch nicht ist. Die so als Ausdruck des politisch-ökonomischen Feldes bestimmte Pädagogik kann allerdings nur dem als richtig erscheinen, der die (Denk-)Normen des Marxismus-Leninismus für richtig erachtet. Hinzu kommt dann aber noch die Schwierigkeit, daß die marxistisch-leninistische Pädagogik ihre Widerspiegelungsbemühungen nicht auf die gesamte Lebenswirklichkeit in ihrer Komplexität richtet, soweit Erziehungsprozesse betroffen sind oder betroffen scheinen, sondern schulpädagogisch vor allem auf die Widerspiegelung des sozialistischen Bildungssystems bezogen ist. Ähnlich der Hermeneutik wird diese Pädagogik damit nur so weit relevant, wie sie Übermittler „tragender Ideen" ist. Nur kommt sie nicht wie die Hermeneutik zur Ineinssetzung von Leben und Verstehen, sondern eher in die Behauptung der Identität von Aufgabe und Gegenstand der Pädagogik. Sofern diese Aufgabe aber mit dem Leben (den komplexen Gegenständen des Erziehungsfeldes) identifiziert wird, schafft sich das Bewußtsein unter Umständen seine Realität nach Gedankenmaß, nicht so sehr nach dem Maß möglichst umfassend analysierter Realität.
- Zwar unterscheidet diese Pädagogik Erkenntnisgegenstand, Erkenntnistätigkeit und Erkenntnismittel, um das Verhältnis von pädagogischer Wissenschaft und erzieherischer Wirklichkeit nicht zu identifizieren, aber Gegenstand, Tätigkeit und Mittel werden im Rahmen bloßer schulpädagogischer Bestimmung leicht in Harmonie gesetzt. Zum Verständnis dieser Problematik ist folgende Aussage wesentlich:

> „Bildung und Erziehung setzen sich als gesellschaftliche Erscheinung in allen Gesellschaftsformationen durch. Der Gesamtprozeß vollzog sich bis einschließlich zur kapitalistischen Ordnung spontan über die Bewußtheit der einzelnen Akte. Bewußtheit über den Gesamtprozeß bildet sich erst als ein Wesensmerkmal der sozialistischen Gesellschaft heraus. Eine jede Gesellschaft zeichnet sich in ihrer progressiven Phase dadurch aus, daß sie alle Potenzen, die auf der Stufe der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung für den Bildungs- und Erziehungsprozeß vorhanden sind, nutzt, die sozialistische Gesellschaft dadurch, daß sie in keiner Phase ihrer Entwicklung Grenzen setzt. Das heißt nicht, daß die Bewußtheit über den Bildungs- und Erziehungsprozeß

a priori gegeben ist, sie muß immer aufs neue in einem harten Kampf errungen werden, und es steht nie von vornherein fest, welche die besten Wege und Mittel sind." (WESSEL 1975, S. 56f.)

Nun setzt aber dieser Kampf offenbar dennoch Grenzen, die dem theoretischen Anspruch nach nicht gesetzt sein sollen. Vollzieht sich etwa in den gegenwärtigen sozialistischen Ländern der gesamte Bildungs- und Erziehungsprozeß nicht spontan über die Bewußtheit und einen bestimmten Grad von Bewußtheit einzelner Akte? Trotz Planwirtschaft und zentraler Staatslenkung, trotz der relativen Einheitlichkeit des Bildungssystems und des frühen Einsatzes der Bildung kann auch hier nicht behauptet werden, daß gegenüber der „kapitalistischen Gesellschaft" nun die „Spontaneität" völlig überwunden ist. Gemeint ist vielmehr ja auch offenbar eher der Umstand, daß die angestrebten Ziele inhaltlich unumstößlich seien, Wege und Mittel hingegen Schwankungen unterliegen können. Aber wer könnte eine Gesellschaft *nur* nach bewußt in ihr vertretenen Zielen beurteilen?
Das Kriterium der Wissenschaftlichkeit, das im Marxismus-Leninismus im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Parteilichkeit gesehen wird, kann dann leicht ins Zwielicht geraten, wenn *Ansprüche* der Partei bloß *vor* der Wirklichkeit stehen. Gerade die Beschränkung der Pädagogik auf Schulpädagogik zeigt Probleme auf, die aus der Vermischung des wissenschaftlichen Gegenstandes mit gesetzten Aufgaben resultieren[155].

- Die Leistungen dieser auf die gesetzten Normen direkt fixierten Pädagogik dürfen für das gesellschaftliche System nicht als gering eingeschätzt werden. In der Ausarbeitung eines einheitlichen Lehrplanwerkes, der Koordinierung komplexer Fachzusammenhänge zu einem ideologischen Ganzen, der Konkretisierung und komplexen Steuerung hat sich die marxistisch-leninistische Pädagogik in den letzten Jahren immer mehr zu einer Leitungswissenschaft ausgebildet. Diese Ausbildung trägt zu einer effektiven Bildungs- und Erziehungsarbeit im Sinne des sozialistischen Gesellschaftsbildes zweifelsohne bei. Immer mehr tritt aber auch bei Marxisten-Leninisten die Relativität des gegenwärtig Erreichten ins Blickfeld: „Schon heute wird augenfällig, daß wir für entscheidende Zusammenhänge keine Theorie haben, keine Gesetzesaussagen kennen bzw. ausschließlich notwendige Bedingungen for-

[155] Man sollte allerdings nicht meinen, daß dies ausschließlich ein Problem der sozialistischen Länder sei. Auch die Pädagogik im Westen zeigt immer wieder den Hang zur Rückversicherung bezogen auf staatlich gesetzte Aufgaben. Schließlich sei hier, so wird von unterschiedlichen Vertretern argumentiert, immer ja auch die Wirklichkeit betroffen, da der Staat in seinen konkreten Formen zur Vermittlung anstehende Wirklichkeit sei. Staat und Demokratie werden leicht identifiziert, als sei der Staat an sich Demokratie und nicht Ausdruck *der* (je vorliegenden) Demokratie. Bürgerinitiativen zeigen beispielsweise, daß es kurzschlüssig wäre, Staat und Bürgerinteressen immer bruchlos in eins zu setzen.

mulieren, die für ganze Gruppen von Gesetzmäßigkeiten zutreffen, aber noch nicht die hinreichenden Bedingungen kennen, die es gestatten würden, die spezifischen Gesetze bewußt auszunutzen. Die Aufdeckung von allgemeinen und spezifischen Gesetzmäßigkeiten des Bildungs- und Erziehungsprozesses ist eine vordringliche Aufgabe der gegenwärtigen pädagogischen Forschung." (WESSEL 1975, S. 64.)

Das Normenproblem ist in der marxistisch-leninistisch begründeten Pädagogik eindeutig entschieden. Diese Entscheidung impliziert nicht nur die Wahl der marxistisch-leninistischen Weltanschauung, sondern zugleich das Anerkennen der unmittelbaren Abhängigkeit der Wissenschaft von den gesetzten Aufgaben des Staates und der Partei. Hier wird schon deshalb kein Widerspruch gesehen, weil Wissenschaftlichkeit und Eintreten für die Partei und den durch diese geführten Staat identifiziert werden. Für die Pädagogik heißt dies aber zugleich, daß in sie eingehende Voraussetzungen meist nicht zu ihrem eigentlichen Gegenstand gerechnet werden. Der Begriff der Erziehung im weiteren Sinne verweist zwar auf mögliche Einwirkungszusammenhänge, im engeren Sinne jedoch bleibt die Pädagogik auf unterrichtliche Aufgaben bezogen. Die Ziel-Inhalt-Methoden-Relation ist ein typisches Denkprodukt dieses Ansatzes. Das Konstatieren von Bedingungen, die die Zielprogrammatik und Konkretisierung der Umsetzung beeinflussen, bleibt Philosophen überlassen. (Vgl. dazu KRÖBER 1972.) Damit wird aber die Pädagogik (und Gleiches gilt für die Didaktik) überwiegend auf Methodik (vor allem im Rahmen der Schulpädagogik) reduziert. Dies jedoch bringt Probleme für die Dimensionen der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung mit sich, die hier knapp skizziert seien:

- Die *Beschreibung* der realen Bedingungen des pädagogischen Prozesses wird einerseits über den Anspruch der Notwendigkeit gesellschaftlich-ökonomischer Analyse betont, andererseits ergibt sich in der pädagogischen Theorie die reale Einschränkung auf zielgerichtete, bewußte und organisierte Prozesse. Gegenstände und Aufgaben werden hierbei leicht harmonisiert, so daß die Beschreibung pädagogischer Prozesse nicht immer umfassend genug geleistet werden kann.
- Die *Erklärung* der beobachteten, erfahrenen und gezielt untersuchten pädagogischen Prozesse hat aufgrund der reduzierten Beschreibungsgrundlage nur eingeschränkten Wert. Zugleich ist jegliche Erklärungsbasis eng an das vorgegebene Gesellschaftsmodell und seine je aktuelle ideologische Orientierung gebunden. Ideologiekritik meint in diesem Zusammenhang die Kritik des falschen Bewußtseins politischer Gegner. In bezug auf eigene Auffassungen bildet der Marxismus-Leninismus die einheitliche (wenngleich im Meinungsstreit befindliche) ideologische Grundlage. Die Entwicklung der Kritik des eigenen Systems wird in dem Maße erschwert, wie ideologischer

Druck auf die Untersuchenden ausgeübt wird. Dies betrifft vor allem die unzulängliche Gleichsetzung aktueller Aufgaben und wissenschaftlicher Gegenstandsfindung.

- Die *Entscheidung* für bestimmte Aussagen und Hypothesen schließt den Wunsch nach Praxiswirksamkeit ein. Hier ist der wesentliche Grund für die Reduzierung der Pädagogik auf Schulpädagogik zu suchen. In dem Maße jedoch, wie Entscheidungen immer bewußter in bezug auf vorausgesetzte Bedingungen (und nicht nur vorausgesetzte Dokumente und Ziele) gefällt werden sollen, geraten erstrebte Aufgaben und enge Gegenstandsbestimmungen der Pädagogik in Widerspruch. Das Streben nach Perfektionismus im Bildungs- und Erziehungsprozeß bleibt immer das Streben nach einem leeren Ideal, wenn die Bedingungen nicht weitreichend in die entscheidende Gestaltung einbezogen werden[156].
- Die *Überprüfung* der Wirksamkeit der Zielumsetzung wird zugleich auf die enge schulpädagogische Wirksamkeit und die Anpassung der Schüler an den Unterricht und seine Lehrstoffe einseitig orientiert. Dadurch könnten auch leicht Verzerrungen der Wirklichkeit durch einseitiges Hervorheben von Erfolgsmeldungen entstehen. Solange die Schüler im Leistungsdruck der Schule angestrebte Zielsetzungen in konkret meßbaren Ergebnissen niederlegen, scheint die Welt in Ordnung. Wie ist es aber um die Entwicklung der Persönlichkeiten außerhalb des Anpassungsdruckes in der Schule bestellt?[157]

In diesen Fragen zeigt sich, daß das Verhältnis von Aufgaben- und Gegenstandsbestimmung in der marxistisch-leninistischen Pädagogik mehrere ungelöste Problemkreise anspricht. Dies betrifft vor allem die Fragen, inwieweit diese Pädagogik einerseits dem ideologischen Anspruch nach gesellschaftlicher Bedingungsanalyse genügt, andererseits effektiv genug Aufgaben aus begrenzter Sicht überhaupt erfüllen kann.
Die Frage nach der demokratischen Substanz des Gesellschaftssystems, in dem diese Pädagogik wirkt, muß natürlich immer auch gestellt werden. Dies kann in dieser Arbeit allerdings nicht differenziert untersucht werden[158].

---

[156] Wenn aber die Bedingungen wirklich einbezogen werden, dann führt sich gegenwärtig jeder Anspruch nach Perfektionismus angesichts der realen Einflußmöglichkeiten und „bei Strafe der Fehlentwicklung der Persönlichkeit" (Wessel) ad absurdum.

[157] A. Meier konstatiert beispielsweise: „Soziologische Untersuchungen zeigten, daß mit der steigenden Allgemeinbildung nicht nur der Anspruch an den Inhalt der Arbeit, sondern auch die Arbeitsunzufriedenheit steigen. Sie machen ferner darauf aufmerksam, daß auch unter den Jugendlichen, die nicht den Weg über das Abitur zur Universität nahmen, bei etwa jedem fünften der latente Wunsch weiter besteht, die Produktionsarbeit gegen einen Studienplatz einzuwechseln. Untersuchungen zum Ansehen von Berufen zeigten, daß im allgemeinen wissenschaftliche Berufe vor Tätigkeiten in der materiellen Produktion und diese wiederum vor Berufen des Dienstleistungssektors rangieren." (Meier 1975, S. 1338.)

4.3.1.2. Methodologische Grundlagen: Theorie und Methode der marxistisch-leninistisch begründeten Pädagogik

Wo findet sich das Übergreifende dieser Theorie, das sich zu einem methodologischen Bewußtsein für die Pädagogik verbindet? Wie wird der Zusammenhang von Theorie und Methode begründet? Wie wird der angestrebte philosophische Gesamtzusammenhang, der dialektische und historische Materialismus, in eine konkrete Strategie übergeleitet?
Zunächst soll kurz auf die Persönlichkeitstheorie eingegangen werden, die in neuerer Zeit das allgemeine ideologische Verständnis der Pädagogen „einbinden" soll. Dann wird auf das Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik eingegangen. Hierbei stehen Probleme des Verhältnisses von Theorie und Empirie im Vordergrund der Betrachtungen.

In neuerer Zeit ist die sozialistische Persönlichkeitstheorie aufgerufen, Bedingungsprobleme der ontogenetischen Evolution näher aufzuarbeiten. Von besonderer Bedeutung war z. B. in der DDR diesbezüglich die Arbeit des Franzosen Lucien Sève, die dem Problem der Theorie der Persönlichkeit aus marxistischer Sicht gewidmet ist und zahlreiche Diskussionen auslöste. (Vgl. SÈVE 1972/75, vgl. ferner Persönlichkeitstheorie 1972, 1973, 1974.)
Die Persönlichkeitstheorie wird von Wessel als Bestandteil der marxistisch-leninistischen Philosophie angesehen. Allerdings sollen bestimmte persönlichkeitstheoretische Fragen in soziologischen, psychologischen, pädagogischen und anderen Untersuchungen eingegrenzt behandelt werden. Wichtig sei, daß die pädagogische Persönlichkeitstheorie in ihrer Aussagefähigkeit eingegrenzt und auf die Verallgemeinerung der Philosophie angewiesen sein müsse. (Vgl. WESSEL 1975, S. 106ff.) Damit tritt die Frage auf, was denn überhaupt der Unterschied der pädagogischen im Verhältnis zur philosophischen Persönlichkeitstheorie *konkret* bedeuten soll und kann. Wessel geht davon aus, daß der Gegenstand der pädagogischen Persönlichkeitstheorie dadurch bestimmt wird, inwieweit die Persönlichkeit dem Bildungs- und Erziehungsprozeß unterliegt. „Vor allem aber geht es um die Beziehung zwischen Gegenstand und Zweckmäßigkeit der auf diesen Gegenstand gerichteten Tätigkeit, also um die Seiten, Aspekte und Verhältnisse der Persönlichkeit, die durch die Zweckmäßigkeit des pädagogischen Prozesses verändert und entwickelt werden."

---

[158] Die hier geführte Erörterung bescheidet sich mit einer Betrachtung, die vor allem die erkenntnistheoretischen Bezüge dieses Ansatzes diskutiert. Eine umfassende Beurteilung ist andererseits nur möglich, wenn die gesellschaftliche Praxis, in der diese Pädagogik steht, analysiert und bewertet wird. Dies gilt allerdings umgekehrt auch für die Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland, die auf die demokratische Substanz des gesellschaftlichen Systems zurückgeführt werden müßten. Dieser Analysehorizont kann in dieser Arbeit schon aus Raumgründen nicht erreicht werden.

(Ebd., S. 109.) Was heißt hier jedoch Zweckmäßigkeit? „Die Persönlichkeit ist genau soweit Gegenstand der Pädagogik, soweit sie der bewußten Beeinflussung der durch das Bewußtsein der Persönlichkeit vermittelten Zweckbestimmung unterliegt." (Ebd.) Wo jedoch unterliegt die Persönlichkeit nicht irgendeiner Zweckbestimmung? Ist die Zweckbestimmung nun die gesellschaftliche Bestimmung? Oder ist hier bloß die schulpädagogisch organisierte Bestimmung im Rahmen der Intentionen des Unterrichts gemeint? „Genaugenommen ist eigentlich nicht die Persönlichkeit der Gegenstand der pädagogischen Theorie, sondern der Prozeß, in dem sich der Mensch seine Fertigkeiten und Fähigkeiten, seine Erfahrungen und sein Wissen, seine Gewohnheiten, Normen und Verhaltensweisen aneignet oder sie weitergibt. Dementsprechend muß immer zwischen Voraussetzung der Theorie und Gegenstand der Theorie selbst unterschieden werden." (Ebd., S. 109f.) Was ist hier jedoch Voraussetzung und was Gegenstand? Ist überhaupt eine Persönlichkeit denkbar, die nicht in jeder *Tätigkeit* einem Prozeß der Aneignung der Welt und der Entäußerung oder Weitergabe eigenen Seins in Handlungen unterliegt? So gesehen hat Wessel überhaupt kein Kriterium der Unterscheidung von Voraussetzungen und Gegenstand gewonnen, sondern nur einmal mehr die Notwendigkeit ganzheitlicher Betrachtung der Persönlichkeit aufgezeigt.

Es gibt in den sozialistischen Ländern ganz unterschiedliche Auffassungen über die Persönlichkeit. Ananjew und Boshowitsch behaupten beispielsweise, daß die Geschichte der Persönlichkeit erst sehr viel später als mit der Geburt einsetze, man *wird* zur sozialistischen Persönlichkeit. In diese Bestimmungen gehen dann meist auch sozialistische Moralnormen ein, bei bestimmten Autoren wird sogar die Kriminalität als genetisches Produkt behauptet, da die gesellschaftlichen Verhältnisse des Sozialismus eigentlich keine Kriminellen mehr hervorbringen dürfen. (Vgl. dazu z. B. DETTENBORN/FRÖHLICH 1974.) Andere wieder gehen davon aus, daß jeder Mensch mit seiner Geburt bereits eine Persönlichkeit darstelle, die dann im Laufe des Lebens sich immer mehr ausdifferenziere. Schwierig ist offenbar folgendes: „Einmal wird die Persönlichkeit als historisch-konkrete Erscheinung am Geschichtsprozeß gemessen und ein andermal an ihrer eigenen Ontogenese." (WESSEL 1975, S. 112.)

Um den Erfolg der theoretischen Einbindung der Pädagogik im Rahmen der Persönlichkeitstheorie (und damit die Relativierung der schulpädagogischen Vereinseitigung) näher beurteilen zu können, wird man die Entwicklung des Persönlichkeitskonzepts abwarten müssen. Zunächst ist das Problem ungelöst, die Persönlichkeit als Ausdruck der *Einheit* von historisch-konkreter Erscheinung im Geschichtsprozeß und eigener Ontogenese in einer umfassenden Persönlichkeitstheorie nachzuweisen. So gesehen gibt es bisher nur Vorworte zur marxistischen Persönlichkeitstheorie, als bestes Vorwort kann zunächst die Arbeit von Sève angesehen werden.

Die Absicherung der Begründung der Pädagogik durch eine über ihr stehende Persönlichkeitstheorie ist der eine zentrale methodologische Entwicklungspunkt der Gegenwart. Hier muß die weitere Entwicklung noch abgewartet werden, um zu einer näheren Beurteilung gelangen zu können. Ein anderer zentraler Punkt, über den bereits mehr ausgesagt werden kann, ist die zur Zeit entwickelte Begründung des pädagogischen Theorie- und Praxisverhältnisses. Hier wurden insbesondere in der Sowjetunion theoretische Fragen geklärt, und die entwickelte Methodologie wurde exponiert. In der folgenden Auseinandersetzung geht es um ein Standardwerk zur pädagogischen Methodologie, das von DANILOW (1974) herausgegeben wurde.

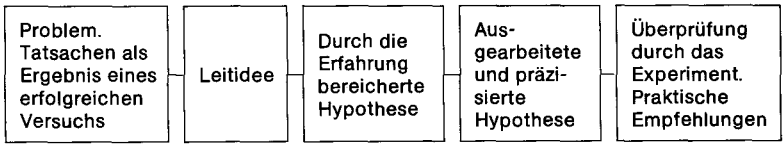
In der marxistisch-leninistisch begründeten Pädagogik findet man immer wieder Aussagen, die die angebliche Übereinstimmung von Theorie und Praxis bekunden sollen. Das Versichern des wissenschaftlichen Vorgehens ist jedoch die eine, das reale Vorgehen die andere Seite. Keine Wissenschaft kann allein nach ihrem Anspruch beurteilt werden. In der Beurteilung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft steckt die Pädagogik auch in der Sowjetunion in einem besonderen Dilemma. Einerseits konstatiert man: „Leider maßen die pädagogischen Mitarbeiter [in der Vergangenheit, d. Verf.] der sozialen Umwelt, die den Menschen vom Augenblick seiner Geburt an umgibt, in der er lebt und handelt, keine Bedeutung bei und konzentrierten ihre Bemühungen im weiteren Verlauf auf die Probleme des innerschulischen Lebens." (DANILOW 1974, S. 163.) Andererseits heißt es: „Manchmal tritt auch eine andere extreme Auffassung in Erscheinung – die Unterschätzung der zielgerichteten Erziehungstätigkeit bei gleichzeitiger Überbewertung, ja mitunter sogar Fetischisierung der Umwelt und der Bedingungen, unter denen die einzelnen Kinder leben." (Ebd., S. 226f.)
Dieses Einerseits-Andererseits scheint für die Pädagogen bisher auch nicht durch einen Rückbezug auf klassische Ansprüche des Marxismus bewältigt werden zu können: „Die Erziehungslehre von Marx und Engels enthält Ideen von erstrangiger Bedeutung. Diese Ideen sind organisch miteinander verbunden, und es läßt sich schwer bestimmen, welche davon die wichtigsten sind." (Ebd., S. 18f.) Auf der Grundlage dieser ungeklärten Programmatik, in der beispielsweise Zweifel über die Klärung des Verhältnisses von Begabung und Umwelt und den Wirkungsumfang von zielgerichteter oder allgemein umweltmäßiger Erziehung angelegt sind, wird die pädagogische Methodologie entwickelt. Dabei gibt es einen scharfen Meinungsstreit, auch wenn nach außen und in grundsätzlichen Fragen Einheitlichkeit demonstriert wird. Im folgenden soll auf wesentliche Punkte der bisher erarbeiteten Methodologie marxistisch-leninistisch begründeter Pädagogik exemplarisch eingegangen werden.

Ausgangspunkt der Logik der pädagogischen Forschung soll die Erziehungswirklichkeit sein (vgl. ebd., S. 26), Ziel ist die harmonische Entwicklung der kommunistischen Persönlichkeit. (Ebd., S. 22.) „Die Logik der Forschung ist der Weg und das Verfahren der Auswahl von Fakten aus der Wirklichkeit und ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung." (Ebd., S. 27.) Beklagt wird, daß in pädagogischen Untersuchungen meistens lineare Strukturanalysen durchgeführt werden, die in einzelne Lösungen münden. Verzweigte Strukturen blieben so oft unbeachtet, alternative Lösungsmöglichkeiten blieben unausgeschöpft. (Ebd.) Insgesamt erscheint es hier als Problem für die Entwicklung pädagogischer Forschung, die enge schulpädagogische Begrenzung zu überwinden. Andererseits soll die schulpädagogische Forschung verbessert werden. Diese Aufgaben versucht man durch die Gegenstandsbestimmung der Pädagogik im weiteren Sinne (sozialer Prozeß) und im engeren Sinne (organisierter pädagogischer Prozeß) zu bezeichnen.

„Die Erziehung, betrachtet man sie in ihrer Entwicklung, spiegelt den pädagogischen Prozeß als eine ungewöhnlich komplizierte, dynamische und widerspruchsvolle Erscheinung wider. In diesem Prozeß ist eine Vielzahl von Kräften und Erscheinungen in steter Wechselwirkung begriffen, unter denen als die hauptsächlichsten anzusehen sind: der Pädagoge, der den Prozeß lenkt; das Schülerkollektiv und der Schüler selbst, von denen jeder individuelle Anlagen, Interessen und Besonderheiten der psychophysiologischen Entwicklung mitbringt; der Inhalt des pädagogischen Prozesses, der die Erfahrung der Menschheit in konzentrierter Form widerspiegelt; die Tätigkeit der Schüler, die den Kern des pädagogischen Prozesses bildet und die die Grundlage für die Wechselwirkung zwischen Lehrern und Schülern ist; ferner die materielle Lage und verschiedene Mittel, die die erfolgreiche Durchführung des pädagogischen Prozesses unterstützen. Das sind unmittelbar faßbare Komponenten dieses Prozesses. Aber damit sind seine Faktoren noch nicht erschöpft. Die innere Triebfeder des pädagogischen Prozesses und dessen Angelpunkt ist das Erziehungsziel, das Ideal des neuen Menschen, wie es sich der Pädagoge vorstellt und das die Methode seines Einwirkens bestimmt." (Ebd., S. 66.)

Auf dieser Grundlage wird allgemein anerkannt, daß die *Theorie* das Objekt der pädagogischen Forschung bestimmt und mit diesem nicht identisch ist. Widerspiegelungen der pädagogischen Gegenstände sind auf theoretische Konstruktionen angewiesen. Hierbei dominiert jedoch unbestritten schulpädagogisches Denken. Gegenüber dem naiven Empirismus behauptet der Marxismus-Leninismus nicht die theoretisch unvoreingenommene Analyse. Gegenüber dem logischen Empirismus wird der objektive (bewußtseinsunabhängige) Charakter der Untersuchungsgegenstände unterstrichen. Man strebt die Widerspiegelung dieses objektiven Charakters in einem Näherungsmodell (Behauptung relativer Wahrheit bei möglichst unverzerrter Widerspiegelung) an. (Vgl. ebd., S. 69f.) Auf dieser Grundlage ist die Theorie „ein System von Kenntnissen, das durch die logische Verbindung seiner Komponenten charakterisiert wird und in dem ein bestimmtes Gebiet der objektiven Realität in den Vorstellungen, Begriffen sowie in den Gesetzmäßigkeiten der Bewegung und

der Umwandlung von einem Zustand in den anderen widergespiegelt wird. Die Entwicklung jeder Theorie ist abhängig von wissenschaftlichen Entdeckungen in dem entsprechenden Bereich." (Ebd., S. 73.) Wissenschaftliche Entdeckungen werden vor allem im Bereich der pädagogischen Praxis gemacht und sollen nach möglichst langer praktischer Überprüfung in die Theorie eingehen. „Unter Theorie versteht man nicht nur die Gesamtheit von Begriffen, Gesetzen und Ansichten, die zu einem mehr oder weniger umfangreichen Sachgebiet gehören und mit Hilfe bestimmter logischer Prinzipien zu einem Ganzen vereinigt wurden, sondern sie ist auch die Beschreibung einer gewissen typischen Methode zum Erwerb von Kenntnissen auf dem betreffenden Sachgebiet." (Ebd.) Theorien bedingen also Methoden, um überhaupt zu Kenntnissen gelangen zu können, die ihre Grundlagen bilden. Beispiel: „Das Experiment hat in der Wissenschaft die konkrete Aufgabe, die ihm zugrunde liegende Hypothese zu bestätigen oder zu verwerfen." (Ebd., S. 131.)
Ausgangspunkt der pädagogischen Forschung sind damit *Hypothesen*, Aufgabe der pädagogischen Forschung ist die empirische und logische Kritik der Hypothesen. (Vgl. ebd., S. 98.) Das folgende Schaubild verdeutlicht den angestrebten Gang der pädagogischen Forschung (vgl. ebd., S. 99):



Ausgangspunkt der Erforschung ist ebenso wie z. B. in Poppers Falsifikationstheorie ein Problem. Dieses Problem soll jedoch gleichzeitig aus den praktischen Aufgaben des Lebens erwachsen. Die Herkunft der Hypothesen ist damit nicht direkt, wie bei Popper, dem Konventionalismus der Wissenschaftler überlassen, sondern im Zusammenhang mit den praktischen Aufgaben der Wissenschaft, und d. h. den vom Staat (von der Partei) formulierten Aufgaben zu sehen. Hierbei soll Kontinuität gewahrt werden. „Zur Auswahl und Begründung eines Problems kann man sich auf das Studium der einschlägigen Literatur beschränken, in der das Problem behandelt wird. Auf diese Weise macht man sich mit dem derzeitigen Stand der Theorie vertraut." (Ebd., S. 106.) Andererseits müsse auch eine Mindestmenge an Tatsachenmaterial zusammengetragen werden. „Dem Forscher stehen verschiedene Möglichkeiten offen, um dieses Tatsachenmaterial zu sammeln; dazu gehören
- das Studium der Literatur, die den Stand des Problems, seine Theorie und Geschichte behandelt, pädagogische Dokumente aller Art;
- das Studium der Erfahrungen, die von Schulen und Lehrern gemacht wurden;

– Produkte der kindlichen Selbstbetätigung, verschiedene Formen des Lernens, der Arbeit und des Spiels sowie die Erprobung und das Experiment." (Ebd. S. 110.)

Durch diese Erfahrungsgrundlage wird die Hypothese bereichert. Andererseits soll die Leitidee nicht übersehen werden, die als theoretische Norm die Forschungsarbeit steuert. „Selbstverständlich sind Ideen und Gesetze eine Verallgemeinerung wesentlicher Fakten, doch auch Ideen beeinflussen die Tatsachen, indem sie diese in irgendeiner Weise erläutern. I. P. Pawlow sagte, daß man ohne Ideen ‚auch keine Tatsachen sehen wird'." (Ebd., S. 111f.)

So wichtig die Präzisierung der Hypothese einerseits auch ist, so entscheidend andererseits die Leitidee in diesem Zusammenhang ist, „erforderlich sind in jedem Falle eine genaue experimentelle Überprüfung der aufgestellten Hypothesen und der praktischen Empfehlungen sowie kollektive Erörterungen des Problems, seiner Lösungswege und der vorläufigen Ergebnisse". (Ebd., S. 113.) In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung dreier Arten pädagogischer Forschungsmethoden wichtig:

a) Inhaltliche Methoden sind Methoden, mit denen Fakten, Beobachtungs- oder Erprobungsdaten durch Abstraktion, Analyse und Synthese, beurteilt werden. Inhaltliche Methoden bilden den Hauptbestandteil der Pädagogik. „Zu den inhaltlichen Methoden bei der Untersuchung pädagogischer Erscheinungen und Prozesse gehören die Beobachtung, die Erprobung, die mündliche und schriftliche Befragung, die Analyse von Schülerarbeiten, das pädagogische Experiment, das Studium schulischer Unterlagen sowie das Studium schöngeistiger Literatur mit pädagogischer Problematik." (Ebd., S. 120.) Eine wichtige Grundlage für die Beurteilung und Klassifizierung der inhaltlichen Methoden bilden der Charakter der Quellen, die benutzt werden, und der Grad des Eingriffs in den natürlichen Verlauf des pädagogischen Prozesses. (Vgl. ebd.)

b) Formalisierte Methoden sind Methoden, die sich durch einen hohen Abstraktionsgrad auszeichnen. Sie beruhen auf „einer Abstraktion der Form vom Inhalt sowie auf einer Verallgemeinerung der Form der ihrem Inhalt nach verschiedenartigsten und mannigfaltigsten Erscheinungen und Prozesse". (Ebd.) In ihnen dominiert die logische Ableitung, sie beinhalten quantitative Modellierungen. Folgende Formen des Messens stehen hierbei im Vordergrund (ebd., S. 142; zu den Besonderheiten und Grenzen der Anwendung vgl. auch Itelson 1967):

– das registrierende Messen,
– das ordnende Messen (Zuordnung, Rangbestimmung),
– das Messen, das mit der Operation der Zuordnung von Intervallen verbunden ist.

Der Wert des Messens wird direkt von der Qualität der inhaltlichen Methoden abhängig gemacht. (Vgl. Danilow 1974, S. 120f.)

c) Die Methoden der theoretischen Analyse und Synthese sollen an Bedeutung gewinnen. Hiermit ist die metatheoretische oder methodologische Ebene der pädagogischen Forschung angesprochen. Diese Methoden sollen der theoretischen Betrachtung notwendiger Aufgaben und der optimalen Bestimmung des logischen Gangs der Forschung dienen. (Vgl. dazu auch KOROLJOW/-GMURMAN 1972.) Der Forscher soll sich nicht nur auf das Äußere der Erscheinungen konzentrieren, sondern dem inneren Gehalt, Widersprüchen und Triebkräften von Erscheinungen, die empirisch konstatiert werden können, größeres Gewicht beimessen. „Ohne eine allumfassende, tiefgehende Analyse, ohne das Vermögen, die ganze Vielfalt der Erscheinungen und Prozesse der realen Welt zu einem einheitlichen Ganzen zu vereinigen, gibt es keine Erkenntnis und kann es sie auch nicht geben. Analyse und Synthese bilden eine organische Einheit, ohne das eine existiert auch das andere nicht. Die Analyse soll spezielle Sachverhalte auf deren Hauptmerkmale reduzieren, von denen dann mit Hilfe der Synthese die einzelnen Schlüsse abgeleitet werden, die zu einem umfassenderen Studium der Objekte der wissenschaftlichen Erkenntnis und zur praktischen Nutzung im Interesse der Gesellschaft verhelfen." (DANILOW 1974, S. 134.)
Die Praxis ist das Kriterium des Einsatzes von Theorie und Methode der Pädagogik. Danilow zitiert hierbei den wichtigen Leitsatz von Lenin:

„Das theoretische Erkennen soll das Objekt in seiner Notwendigkeit, in seinen allseitigen Beziehungen, in seiner widersprechenden Bewegung, an und für sich wiedergeben. Aber der menschliche Begriff erfaßt, ergreift diese objektive Wahrheit des Erkennens und bemächtigt sich ihrer ‚endgültig' erst dann, wenn der Begriff zum ‚Fürsichsein' im Sinne der Praxis wird. D.h., die Praxis des Menschen und der Menschheit ist die Probe, das Kriterium für die Objektivität der Erkenntnis". (DANILOW, Lenin 1974, S. 80.)

So gesehen sollen Hypothesen im praktischen Leben überprüft werden. (Vgl. ebd., S. 102.) Aus der Überprüfung sollen nach Möglichkeit zum praktischen Nutzen Voraussagen über die weitere Entwicklung abgeleitet werden. (Vgl. ebd., S. 103ff.) Es ist darauf zu achten, daß Forschungsergebnisse unmittelbar (in der Erziehungspraxis) und mittelbar (in der Theorie der Erziehungspraxis) praktisch relevant werden. (Vgl. ebd., S. 115ff.)
Wenn man diesen Gedanken soweit gefolgt ist, stellt sich eine wesentliche Zwischenfrage. Die Überprüfung an der Praxis ist immer auch eine Überprüfung an einem gegebenen Zustand. Kann der Erfolg in der Praxis somit nicht auch sehr ambivalent sein? Ein Beispiel:

„Eine objektive Analyse der Erziehungsarbeit und ihrer Ergebnisse ist vorerst noch ein schwieriges Unterfangen, wenngleich die Pädagogen schon lange die Notwendigkeit erkannt haben, die Ergebnisse der Erziehungsarbeit zu registrieren und das Erziehungsniveau des Einzelschülers wie auch des einen oder anderen Kinderkollektivs zu charakterisieren. Wie man prinzipiell an die Lösung dieser Aufgabe auf dem Gebiet der sittlichen

Erziehung heranzugehen hat, ist bereits geklärt. Ausgehend von den Moralgesetzen der Erbauer des Kommunismus suchen die Pädagogen zu bestimmen, in welchem Maße das Verhalten des Schülers den Normen des moralischen Bewußtseins und Verhaltens entspricht, die in diesen Gesetzen verankert sind und die sich auf den Stand der altersmäßigen Entwicklung der Schüler beziehen. Auf diese Weise wird der Begriff ‚Erziehungsniveau' der Schüler entwickelt. Unter Erziehungsniveau versteht man den Grad der Übereinstimmung des tatsächlichen Schülerverhaltens mit den in der Gesellschaft geltenden Verhaltensnormen." (Ebd., S. 147.)

Es ist deutlich, daß damit die Hypothesenfindung praktisch reguliert ist. Sie richtet sich nach den *Normen* aus, die in der Gesellschaft aktuelle Verbindlichkeit beanspruchen[159]. Diese Normen aber beanspruchen in dem gegebenen Beispiel für die Pädagogik keine Ideologiekritik, keine Normenkritik, keine Infragestellung scheinbar sicherer Gesetze und unumstößlicher Verhaltenserwartungen nach den Grundsätzen der Erbauer des Kommunismus, sondern die Normenerwartung selbst wird hier identisch mit der Normenkritik: der Ablehnung anderer als der staatlich erwünschten Verhaltensnormen.

Dieser Zusammenhang soll als methodologisches Grundproblem näher betrachtet werden. Danilow und andere unterscheiden objektive und subjektive Faktoren im Formungsprozeß des Menschen. Damit werden zugleich Normen verallgemeinert.

„Zu den objektiven Faktoren gehören die vom Willen und vom Bewußtsein des Menschen unabhängigen Bedingungen oder Umstände, die täglich und ständig auf das Werden und die Entwicklung des Menschen Einfluß haben." (Ebd., S. 165.)

Folgende wesentliche objektive Faktoren werden angeführt:

- Die materiell-technische Basis des Kommunismus. (Vgl. ebd., S. 165ff.) Hiermit wird die Notwendigkeit des Entsprechens des Bewußtseins mit dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse angesprochen[160]. Das Bewußtsein soll den entwickelten Produktivkräften und Produktionsverhältnissen entsprechen. Das setzt vor allem eine Ausbildung voraus, die die Schüler auf ihre Produktionsaufgaben adäquat vorbereitet.
- Die kommunistischen gesellschaftlichen Verhältnisse. (Vgl. ebd., S. 171 ff.) Gesellschaftliche Verhältnisse entstehen auf der Grundlage der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse und umfassen die Beziehungen der Menschen untereinander im Prozeß der Tätigkeiten und des Zusammenlebens. Hierbei werden materielle und ideologische Prozesse unterschieden.

---

[159] Wenn dieses Problem nicht mehr *bewußt* vom Analytiker wahrgenommen wird, dann kann man auch in sozialistischen Ländern von der Anwendung positivistischer Methodologie sprechen.

[160] Der Gebrauch des Begriffes Kommunismus ist hier irreführend: Ist etwa gemeint, daß der Kommunismus schon erreicht sei? Marx und Engels gingen immerhin davon aus, daß im Kommunismus nicht mehr nach Leistung, sondern nach Bedürfnis produziert werde, daß Waren und Geld entfallen, der Staat absterbe.

Der Charakter aller Beziehungen werde durch die Produktionsverhältnisse bestimmt.

- Der Bereich des privaten Lebens. (Vgl. ebd., S. 177ff.) Dieses Leben umfaßt den Teil des gesamten Lebensprozesses, der außerhalb der Produktionstätigkeit (Arbeit) und gesellschaftlich-politischer Tätigkeit zur Verfügung steht. Sitten, Gebräuche, Traditionen schlagen sich im privaten Leben nieder, der Familie kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Die gesellschaftlichen Verhältnisse wirken immer mehr auf das private Leben. Allerdings gebe es noch Unstimmigkeiten. „Es ist bekannt, daß einzelne Schüler unter dem Einfluß von Erwachsenen und Altersgenossen anfangen zu rauchen, Zoten zu reißen, Alkohol zu trinken und andere verwerfliche Handlungen zu begehen... Zuweilen ist es die Schuld der Eltern, wenn die Kinder passiv, willensschwach und krankhaft empfindlich sind..." (Ebd., S. 178.) Im Gegensatz dazu wird ein Ideal erstrebt, das davon ausgeht, „jedes Mitglied der Gesellschaft, besonders den jungen Menschen, zu einem guten Staatsbürger und Hausherrn zu erziehen, einem umsichtigen und sparsamen Menschen, der sich um sein persönliches Eigentum und das seiner Familie sowie um häusliche Ordnung und Behaglichkeit kümmert, einem Menschen, der immer und überall für die Interessen des Volkes einsteht und ein hochentwickeltes Verantwortungsbewußtsein für das Ganze besitzt". (Ebd., S. 179.) Ein Beispiel: „In der Stadt Kirow und im Kirower Gebiet wurde eine umfassende soziologische Untersuchung durchgeführt. Man befragte fast alle Schulabgänger nach ihren Berufsinteressen und Neigungen. Nur ein Prozent der Befragten äußerte den Wunsch, im Dienstleistungsbereich zu arbeiten. Die Schüler müssen deshalb dazu erzogen werden, nicht nur Berufe, die von einer gewissen Romantik umgeben sind, oder Berufe mit vorwiegend geistiger Tätigkeit, sondern jede Arbeit zu achten." (Ebd., S. 180.)
- Die natürliche Umwelt. (Vgl. ebd., S. 180ff.) Die Natur in ihrem Einfluß auf den Menschen dürfe nicht unterschätzt werden. Sie bereitet nicht nur ästhetischen Genuß, sondern wirkt auch auf die Herausbildung von Tätigkeiten und Verhaltensweisen. Die Veränderung der Natur bewirke zugleich Veränderungen des Menschen. Dies müsse den Menschen noch bewußter gemacht werden.
- Erbanlagen. (Vgl. ebd., S. 182ff.) Die Erbanlage präge die Entwicklung des Menschen nicht allein, sondern nur im Zusammenhang mit der sozialen Umwelt. Wenngleich ein Kampf gegen den Biologismus geführt wird, werden Erbanlagen anerkannt. „Das Vorhandensein von Unterschieden in der Vererbung kann man insbesondere durch den Umstand erklären, daß die Menschen, die in derselben Umwelt aufwachsen und annähernd gleiche Erziehung genießen, sich dennoch sehr voneinander unterscheiden, unter-

schiedliches Benehmen zeigen, sich unterschiedlich zur Arbeit, zum Kollektiv, zur Familie usw. verhalten." (Ebd., S. 184.) Oder als Regel für den Pädagogen: „Ignoriert man die Rolle der Vererbung bei der Formung der Persönlichkeit..., so erschwert man dadurch die Ermittlung der Ursachen, die zum Beispiel dazu führen, daß einzelne Schüler zurückbleiben bzw. Rechtsverletzungen begehen." (Ebd., S. 185.)

Man sieht an einigen dieser Aussagen, wie leicht gesetzte gesellschaftliche Verhaltensnormen, wobei hier das von Partei und Staat zugelassene Verhaltensrepertoire gemeint ist, einerseits als allgemeingültig und natürlich proklamiert werden, Abweichungen hingegen andererseits, weil die Grundbehauptung der Übereinstimmung oder Harmonie von gesellschaftlichem Sein und Bewußtsein keine andere Mutmaßung mehr zuläßt, auf genetische Prozesse unter plötzlicher Leugnung sozialer Bedingungsgefüge zurückgeführt werden müssen. Hier wird der Anspruch nach dem neuen Menschen mit der Realität verwechselt, so daß man dann davon ausgehen muß, daß Erbanlagen die Ursache für „Verletzungen" sind, und sich damit elegant der Aufgabe entzieht, die *Wirklichkeit* als Former gesellschaftlichen und individuellen Verhaltens näher zu untersuchen.

Was hier insgesamt an objektiven und bewußtseinsunabhängigen Voraussetzungen der menschlichen Existenz zusammengefaßt wird, ist eine Mischung aus Erwartung und Wirklichkeit. Wo aber die Erwartung mit der Wirklichkeit identifiziert wird und dennoch Widersprüche im täglichen Leben auftreten, z. B. Leistungsversagen oder Rechtsverletzungen, wird eine völlig unbewiesene Vererbung gesellschaftlicher Merkmale behauptet. Ich will damit nicht sagen, daß generell im Marxismus-Leninismus diese These vertreten wird. (Vgl. z. B. die neuere Diskussion bei STEENBECK/SCHELER 1973; HÖRZ/HÖRZ 1973; STREISAND 1973.) Aber immerhin wurde hier aus einem Standardwerk zitiert. Es soll auch nicht behauptet werden, daß es keine Vererbung gibt. Bestritten werden kann aber doch wohl die Vererbung von Verhaltensweisen, die sich im sozialen Zusammenleben erst entfalten. Es gibt keinerlei Hinweise dafür, daß es „Benehmensgene", ein „Rechtsverletzergen" oder ein „Gen des Systemkritikers" geben könnte. Wenn Autoren in den sozialistischen Ländern unfähig sind, z. B. kriminelle Erscheinungen auf Widersprüche in ihren Ländern zurückzuführen, wenn sie meinen, ein harmonisches Paradies vorgaukeln zu müssen, und sich dabei gleichzeitig auf problematische Vererbungslehren stützen, zeigt das, daß der Boden der Wissenschaftlichkeit hier verlassen wird. Man ist demgegenüber oft schnell bei der Hand, andere Ideologien zu kritisieren: „Auffassungen eines *sozialen Begabungsgefälles,* d. h. der Abhängigkeit der Begabung von der Zugehörigkeit eines Menschen zu einer bestimmten sozialen Schicht, sind unwissenschaftlich und reaktionär; sie dienen der Aufrechterhaltung des Bildungsprivilegs der herrschenden Klasse in kapitali-

stischen Ländern." (Wörterbuch der Psychologie 1976, S. 64.) Hier wird zunächst davon ausgegangen, daß Begabung ausschließlich vererbt wird und sich dann im Leben entfaltet. Wenn man aber umgekehrt an die Sache herangeht und sagt, daß die Begabung nur so weit sich entfalten könne, wie das Leben dies auch zuläßt[161], dann wäre das Problem des sozialen Begabungsgefälles (besser: des sozialen Lernens) doch wohl ein überall relevantes Problem. Genau dies aber wird in der Pädagogik der sozialistischen Länder zu wenig beachtet. Die Allseitigkeit der Ausbildung der Persönlichkeit wird aufgrund des erreichten Standes der gesellschaftlichen Entwicklung oft allzu leichtfertig mit der Behauptung überall anzutreffender allseitig entwickelbarer Persönlichkeiten gleichgesetzt. Heißt das aber nun, daß es nur noch allseitig zu entwickelnde Persönlichkeiten gibt? Wie wirkt sich jedoch die Schichtzugehörigkeit von Kindern in dieser Gesellschaft auf die Entwicklung der Persönlichkeiten konkret aus? Was bedeuten die Eigentumsformen und Ware-Geld-Beziehungen in der Planwirtschaft für die Kriminalität oder andere Abweichungen vom erstrebten Ideal? Was heißt bei den praktischen Lebenswidersprüchen (und wer deckt diese systematisch auf?) überhaupt Harmonie der Persönlichkeit? Solange solche Fragen in der Pädagogik kaum gestellt oder durch begabungsideologische Vereinseitigungen von vornherein entstellt und zum Teil kritischer Wirklichkeitsanalyse entrückt werden, bleibt ein Widerspruch zwischen methodologischem Anspruch und konkreter Forschungsarbeit. Die Praxis als Kriterium wissenschaftlicher Forschung kann einen durchaus zweischneidigen Erfolg hervorbringen. Wenn pädagogische Forschung sich nur oder überwiegend als Legitimation eines bestehenden Zustandes versteht oder verstehen muß, dann kann nicht erwartet werden, daß der Zustand unverzerrt erfaßt wird. Einige Pädagogen, wie K.-F. Wessel, zeigen immerhin, daß Marxisten-Leninisten diese Probleme, die aus einer Beschränkung der Forschungsbreite hervorgehen, sehen. Wird die Wirklichkeit verzerrt wahrgenommen, so können Aufgaben der Zukunft nur ungenügend erkannt werden, so entstehen Widersprüche, die langfristige Effektivität hemmen. Marxisten verstanden es andererseits immer wieder, Programme zur Erfassung sozialer Voraussetzungen der Entwicklung menschlicher Persönlichkeiten zu entwickeln[162]. In den sozialistischen Ländern scheinen mit der gegenseitigen Versicherung des Erreichten aber zumindest in der Pädagogik, über die hier nur geurteilt werden kann, auch Erkenntnishemmungen aufzutreten, wenn es um weitreichende wissen-

[161] Dies wird übrigens auch von vielen marxistischen Psychologen anerkannt, wenngleich nicht immer in pädagogische Strategien umgesetzt. Andererseits ist das Einheitsschulsystem organisatorisch wohl formal eine bessere Voraussetzung, um Begabung bei *vielen* zu stiften, als das dreigliedrige Schulsystem westdeutscher Provenienz.

[162] Ein groß angelegter Entwurf hierzu findet sich bei Sève (1972).

schaftliche Analysen gehen soll[163]. Es erhebt sich die Frage, wie es um das Entwicklungsniveau einer Pädagogik bestellt ist, in der beispielsweise folgende Aussage angeboten wird: „Keinesfalls kann man der Behauptung zustimmen, daß zwischen der älteren Generation und den Kindern schon immer Konflikte bestanden hätten und daß solche Konflikte unumgänglich seien. Ernsthafte und langwierige Konflikte entstehen nur zwischen schlechten Eltern und guten Kindern oder, umgekehrt, zwischen guten Eltern und schlechten Kindern." (DANILOW 1974, S. 204.)

Hier werden objektive Probleme der Lebenspraxis nicht mehr wissenschaftlich analysiert, sondern durch moralische Zuschreibungen (gut und schlecht) geordnet. Dahinter stehen natürlich immer auch bestimmte, aber hier nicht systematisch greifbare Auffassungen von gut und schlecht. Schlecht kann beispielsweise jemand sein, der Zoten reißt, sich nicht anständig beträgt, sich nicht wäscht, seine Kleidung nicht in Ordnung hält, den Lehrer nicht grüßt, aber auch der politisch Andersdenkende usf. Derartige Moralnormen treten zwischen Menschen immer auf. Aber müssen sie nicht näher hinterfragt werden? Der subjektive Faktor, also der Mensch zwischen Anpassung und Widerstand, wird von dieser Pädagogik oft nur eindimensional und aus der Rolle organisierter Bestimmtheit (Anpassung) betrachtet. Danilow und andere führen als subjektive Wirkungsfaktoren des pädagogischen Prozesses auch nicht das Subjekt zwischen Anpassung und Widerstand, sondern ausschließlich die kommunistische Partei und den Sowjetstaat als Leiter der Erziehungstätigkeit, die kommunistischen Kinder- und Jugendorganisationen, die allgemeinbildende Schule, Familie und Öffentlichkeit, Kultur- und Bildungseinrichtungen und Massenkommunikationsmittel an. (Vgl. ebd., S. 189ff.) Diese Faktoren sollen bewußt zur Formung des neuen Menschen eingesetzt werden. Dabei gilt folgende Gesamtprogrammatik:

„Unter den gegenwärtigen Bedingungen kommt es ganz besonders darauf an, alle Faktoren, die zur Formung und Entwicklung der Persönlichkeit beitragen, zu einem einheitlichen Ganzen zu vereinigen. Deshalb ist es erforderlich, Untersuchungen durchzuführen, die die Rolle der verschiedenen Faktoren bei der Formung der Persönlichkeit klären und die die Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten dieser Faktoren aufdecken. Besonders wichtig ist es, die effektivsten Wege zu finden, die eine koordinierte Einflußnahme von Schule, Elternhaus, Öffentlichkeit sowie der kommunistischen Kinder- und Jugendorganisationen auf die Persönlichkeit gewährleisten." (Ebd., S. 217.)

Dieser Programmatik ist mit den Worten derselben Autoren allerdings entgegenzuhalten: „Leider steht der Einfluß der sozialen Umwelt mitunter [!?, der Verf.] im Widerspruch zu den Zielen und Aufgaben im Hinblick auf die Ent-

[163] Die Psychologie kann diesen Mangel bisher nur sehr bedingt ausgleichen.

wicklung des neuen Menschen." (Ebd., S. 218.) Eine aus pädagogischer Sicht systematische und differenzierte Analyse dieses Widerspruches würde sicherlich nicht nur im Westen Interesse hervorrufen.

4.3.1.3. Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung

Beschränkung kann auch Erfolg bedeuten. Immerhin ist es in den sozialistischen Ländern, so auch in der DDR, gelungen, das Schulwesen als Hauptgegenstand der Pädagogik im umfassenden Maße theoretisch zu bestimmen und weitreichende Aufgaben im Rahmen der Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationen zu koordinieren. Zwar verfügt man nicht über eine weite bildungs- und erziehungsphilosophische Reflexion des pädagogischen Verhältnisses oder pädagogischer Anthropologie (was zum großen Teil auch eine spekulative Basis einschließt), dafür hat man Organisations-, Verwaltungs- und Zielordnungen erarbeitet, die einem Teil der westlichen Unterrichts- und Bildungstheoretiker Bewunderung abringen. Andererseits ist gegenwärtig in vielen Wissenschaftsbereichen und so auch in der Erziehungswissenschaft nichts dringlicher als eine umfassende Grundlagenforschung, um sowohl die in unterschiedlichen Disziplinen gesammelten zahlreichen Einzelerkenntnisse zusammenzutragen als auch aus dieser Arbeit heraus Folgerungen für den weiteren notwendigen Forschungsgang zu ziehen.
In dieser doppelten Beziehung, einerseits Einschränkung auf aktuelle Aufgaben, andererseits Vorbereitung zukünftiger Möglichkeiten, steht jede Pädagogik. In den sozialistischen Ländern ist für die Pädagogik allerdings gegenüber dem Westen eine eindeutig engere Fixierung auf gesetzte Aufgaben spürbar. In bezug auf die gesellschaftliche Situation ist folgender Satz von Wessel bedeutungsvoll: „Materialist zu sein heißt eben auch, sich anzupassen." (Wessel 1975, S. 120.) Mit Anpassung ist hier besonders folgender Umstand gemeint: „In der sozialistischen Gesellschaft ist der Bildungs- und Erziehungsprozeß naturgemäß auch durch Widersprüche gekennzeichnet. Zunächst ist er ebenfalls der Ausdruck der Macht einer Klasse, aber eben der Arbeiterklasse. In diesem Prozeß soll jede hemmende Einwirkung unwirksam gemacht werden." (Ebd., S. 60.) Die hier sichtbar werdende Anpassungsnotwendigkeit wird nicht als Willkür verstanden. Sie entspringt nach marxistischer Sicht aus dem Umstand, daß sich die Arbeiterklasse bewußt auf die Entsprechung der objektiven Entwicklung der Produktivkräfte und der Erziehung orientiere. (Vgl. ebd., S. 76f.) Soweit der Anspruch der Anpassung an das Maß gesellschaftlicher Notwendigkeit. Bei der Umsetzung der Anpassung ist jedoch der individuelle Mensch in seiner Ontogenese die zentrale Figur. Auf der einen Seite steht die Notwendigkeit der Entsprechung der realen Entwicklung der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, auf der anderen Seite das konkrete Individuum

in seinen ontogenetischen Entwicklungsphasen, das diese Entsprechung vollziehen soll. Über die Entwicklungsphasen des konkreten Individuums herrscht aber Unklarheit, wie Wessel herausstellt, so daß die Frage nach der optimalen Verwirklichung des Menschen immer auch auf vage Antworten trifft. Hier wird die Selbstbeschränkung der marxistisch-leninistisch begründeten Pädagogik möglicherweise zur Beschränkung ihrer optimalen Entwicklung. Dieser Mangel mag deshalb bisher nicht so sehr in das Blickfeld dieser Pädagogik getreten sein, da ihre Hauptaufgabe, die Entwicklung der organisierten Erziehung und die umfassende inhaltliche und methodische Gestaltung derselben, die meisten Kräfte gebunden hat. Zudem scheinen im organisierten Schulbereich auch eher direkte Erfolgsmeldungen zu erzielen zu sein, wohingegen Grundlagenforschungen durchaus unproduktive Seiten hervorbringen. Eine weite Betrachtung des Gegenstandsfeldes der Pädagogik, wie sie Wessel fordert, impliziert allerdings auch Momente folgenreicher Praxiswerdung. Ein wesentliches Moment sei hier herausgegriffen: Widersprüche können nicht nur der Theorie vorbehalten bleiben, sondern müssen zugleich praktisch entdeckt und gelöst werden. Wird dem Schüler beispielsweise nur Harmonie vorgeführt, so wird zugleich seine Denkfähigkeit eingeschränkt. Menschliches Denken beginnt dort, meint der sowjetische Philosoph E. W. Iljenkow, wo das menschliche Bewußtsein auf einen Widerspruch stößt. Und Wessel folgert: „Das sind zu unterstreichende Worte, wenngleich man nicht die Lehrpläne kritisch hervorheben sollte, sondern mehr die Folgematerialien und das Vermögen oder Unvermögen der Lehrenden, die Widersprüche im Unterrichtsprozeß lebendig werden zu lassen. Wenn es auch für viele übertrieben erscheint, daß der Widerspruch in der hier genannten Weise vernachlässigt wird, so ist es doch eine Tatsache, daß in bildungstheoretischen Arbeiten und selbst in Lehrbüchern diese hier genannten Widersprüche nicht nur nicht enthalten sind, sondern recht häufig bewußt eliminiert wurden." (Ebd., S. 158.)
Wird diese Elimination als Ausdruck von Einschränkungen zum Maßstab der Entwicklung genommen, so wird durch diese Reduzierung zugleich die pädagogische Erkenntnismöglichkeit erheblich eingeschränkt. Die daraus entspringenden Wirkungen wären in mehrfacher Weise herauszuarbeiten und kritisch zu beleuchten. Hier seien nur einige Aspekte herausgegriffen:

- Die Reproduktionsfunktion des pädagogischen Ansatzes, die durch die direkten Beziehungen und Abhängigkeiten von staatlichen bzw. parteilichen Stellen zielgerichtet und organisiert eingesetzt werden soll. Mit dieser Abhängigkeit sind schnell Legitimationsaufgaben verbunden, deren Gehalt vom aktuellen Umfang und von der jeweiligen Art und Weise des politischen Druckes direkt abhängig ist. Umgekehrt werden pädagogische Erfolge oder Mißerfolge direkt durch staatliche Organe in korrigierende Kontrolle genommen.

- Die Vorbestimmtheit gewonnener und zu gewinnender Aussagen ist damit äußerst hoch. Die Welt soll nach materialistischer Sicht zwar uneingeschränkt als Forschungsgegenstand anerkannt sein, zugleich jedoch wird auch hier die wertende Auswahl zu analysierender Gegenstände getroffen. Das Prinzip der Parteilichkeit der Forschung konkretisiert sich für die Pädagogik in staatlich bzw. parteilich gesetzten Aufgabenschwerpunkten, die zumindest bisher eine schulpädagogische Einengung bedingten.
- Die Dominanz schulpädagogischer Probleme kennzeichnet einen Hang zur technologischen Bewältigung (Gemeinsamkeiten mit positivistischen Forschungsmethodologien sind nachweisbar) und den Verzicht auf umfassende pädagogische Grundlagenforschung. Ist hierfür die Psychologie und neuerdings auch die übergreifende Theorie der Persönlichkeit als Ausgleich vorhanden? Zunächst bleibt die mögliche Ausgleichswirkung offenbar bescheiden. Solange Ziel-Inhalt-Methoden-Ergebnis-Denken in der Pädagogik dominiert, ist kein umfassender Raum zur notwendigen Bedingungsprüfung, und das Konzept selbst muß als einseitig angesehen werden.
- Die daraus entspringende Begrenztheit der Analysen bringt in vielen Bereichen Spekulationen über mögliche positive oder negative Wirkungen hervor. Oft werden übereilte Legitimationen geboten – die, z. B., wenn auf nicht näher untersuchte Erbanlagen verwiesen wird – fragwürdigen Charakter tragen.

Die praktische Substanz dieses pädagogischen Ansatzes impliziert also die Entfaltung technologischer Strategie, die Selbstfindung in einer von vorausgesetzten Kontrollstellen reglementierten Entwicklung (in einer konsequenten Reduzierung möglicher Erkenntnistätigkeiten) auf organisierten Erfolg. Je mehr Erfolg angestrebt wird, je mehr Perfektionismus erreicht werden soll, um so mehr muß organisiert werden. Die daraus entspringende Gefahr der Verhinderung einer effektiven und allseitigen Denkentwicklung, die im Formalismus und Schematismus, in der Fülle angebotener Lösungen und Kenntnisse erstickt, wurde zwar von Psychologen schon thematisiert, aber noch nicht hinreichend pädagogisch konstruktiv umgesetzt. Analog zum empiristischen Ansatz kann man auch hier folgern: Je mehr technologische Eindeutigkeit sich dieser Ansatz suggeriert, um so mehr verzerrt sich die komplexe, widersprüchliche, dynamische und normative Erziehungswirklichkeit zu einem abstrakten Eliminat, dessen Aussagegehalt in bezug auf die Wirklichkeit und die durch die Menschen gesetzten Aufgaben in dieser Wirklichkeit unzureichend, wenngleich nicht wirkungslos ist. Die neuere Diskussion zwischen einigen marxistischen Philosophen und Psychologen einerseits, Pädagogen andererseits scheint dem Problemgehalt dieser These Nachdruck zu verleihen.

Unabhängig von diesen kritischen Bemerkungen zur marxistisch-leninistisch begründeten Pädagogik muß beachtet bleiben, daß der normative Rahmen dieser Pädagogik, d. h. die Eingebundenheit in eine Gesellschaftsordnung, die der in der Bundesrepublik Deutschland bestehenden Ordnung in grundlegenden Zügen entgegengesetzt ist, immer auch über die hier geäußerten Gedanken hinaus kritisch zu bedenken bleibt.

Kritik der marxistisch-leninistisch begründeten Pädagogik: die Position des Kritikers

In der hier geübten Kritik konnte es nicht darum gehen, die sozialistische Gesellschaftsordnung, in der die marxistisch-leninistische Pädagogik wirkt, umfassend zu untersuchen. Diese Aufgabe bleibt für den einzelnen Leser wohl nicht nur über diese Arbeit hinausgehend immer auch notwendig. Hier wurde bescheidener nach der Pädagogik *in* einem gesellschaftlichen System gefragt, das sich signifikant von westlichen Gesellschaften unterscheidet. Bei allen Vergleichen zwischen Ost und West, bei all den in Erscheinungen zum Teil auch offensichtlichen Konvergenzen dürfen niemals die divergenten gesellschaftlichen Grundstrukturen übersehen werden.
Was die Begründung der marxistisch-leninistischen Pädagogik auf der Basis der sozialistischen Grundstruktur betrifft, so muß ihre Entwicklung als widersprüchlich angesehen werden. Auf der Suche nach Theorien, die mehr als technologische Entscheidungsmodelle für vorausgesetzte Ziele bieten, wird sich zukünftig der vergleichende Blick eher zum Teil auf die marxistische Psychologie richten müssen, die ihre Untersuchungen näher am konkreten Individuum betreibt, als auf eine Pädagogik, der die Ziel-Inhalt-Methoden-Ableitung das Wesentliche bedeutet [164] und deren ideologiekritische Bewußtheit unterentwickelt ist.

4.3.2. Neomarxistische Ansätze

Mit Neomarxismus sind hier jene marxistischen Theorieströmungen gemeint, die mehr oder minder direkt an den Werken von Marx und Engels, zum Teil auch Lenins, anknüpfen, ohne sich andererseits immer systematisch mit dem Marxismus-Leninismus, wie er in den sozialistischen Ländern entwickelt wird, auseinanderzusetzen. Die folgende knappe Betrachtung beschränkt sich auf den Neomarxismus in der Bundesrepublik Deutschland.

---

[164] Dies gilt in besonderem Maße für die Didaktik. Vgl. auch REICH (1977, bes. S. 271 ff.).

Seit Ende der sechziger Jahre kann vom Entstehen starker neomarxistischer Richtungen in der Bundesrepublik gesprochen werden, in den siebziger Jahren setzten starke Differenzierungsprozesse der Theorienbildung ein. Gemeinsamer Ausgangspunkt neomarxistischer Ansätze war die Rekonstruktion der Kritik der politischen Ökonomie von Karl Marx, mit der die theoretische Grundlage für die Kritik der Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik gewonnen werden sollte. Die Art und Weise der Interpretation dieser theoretischen Grundlage, das notwendig werdende Einbeziehen von Entwicklungszusammenhängen, die von Marx nicht direkt abgehandelt wurden, wobei die Erklärung der Rolle des Staates im gegenwärtigen ökonomischen Gesamtzusammenhang ein besonderes Problem darstellt, führten zu unterschiedlichen Ausdeutungsgesichtspunkten. Zur besseren Übersicht seien hier folgende Hauptströmungen der Diskussion im Blick auf die *Erziehungswissenschaft* unterschieden, um einen vereinfachten Überblick zu geben, ohne daß hier allen Strömungen Beachtung geschenkt werden könnte:

1. Elmar Altvater und Freerk Huisken gaben 1971 „Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors" heraus. (Vgl. ALTVATER/HUISKEN 1971.) In dieser Schrift wurden theoretische Grundlagen, die man beim Studium der ökonomischen Schriften von Marx gewann, auf Probleme der Erziehung angewandt. (Vgl. auch KARRAS 1958; NYSSEN 1971.) Bedeutungsvoll ist die Einschränkung der Erziehungsproblematik auf Fragen des (ökonomisch bedingten) „Ausbildungssektors". Die Erziehung wurde allein aus bildungsökonomischer Sicht beurteilt, wobei der Abgrenzung zu „bürgerlichen bildungsökonomischen Vorstellungen" ein Schwerpunkt zukam. Die marxistischen Vorstellungen zur Bildungsökonomie mündeten zum Teil in langatmige Analysen über den ökonomischen Gehalt des Qualifikationsbegriffs, die Bedeutung des Charakters der produktiven und unproduktiven Arbeit, dem Problem der Reduktion komplizierter auf einfache Arbeit, Fragen zur Entwicklung der „Produktivkraft Wissenschaft" und zur Klassenlage der Intelligenz. E. BECKERS/G. JUNGBLUTS (1972) und F. HUISKENS (1972) Auseinandersetzungen mit der „bürgerlichen Didaktik" zeigten den Versuch auf, ideologiekritische Analysen auch der Didaktik im Rahmen dieser ökonomischen Ableitungen vorzunehmen. Die enge ökonomistische Herangehensweise ließ allerdings nicht immer die Vielfalt der Probleme, die mit Erziehung zusammenhängen, erkennen, sondern reduzierte alle Erziehungsfragen auf eine bildungsökonomische Grundproblematik. Die Kritik konnte damit kaum hinreichend konstruktiv für die jeweils kritisierte Disziplin gewendet werden (vgl. zur Didaktik REICH 1977, S. 399ff.), sondern mündete oft in pauschalisierende Forderungen der radikalen Beseitigung vorgegebener ökonomischer Strukturen. (Konkrete Beispiele hierfür finden sich z. B. bei HOFFMANN 1972 und HEINRICH 1973.) Zugleich zeigten sich jedoch auch Schwächen der ökonomischen

Analyse selbst, da zwischen den von Marx analysierten Zusammenhängen des 19. Jahrhunderts und der ökonomischen Entwicklung der Gegenwart Veränderungen aufgetreten waren, die der Erklärung harrten. Dies bezog sich in der ökonomischen Diskussion vor allem auf den Widerspruch zwischen Markt und Monopol und die Rolle des Staates. (Vgl. z. B. HIRSCH 1973, 1974; Projekt 1974; Thesenstreit 1973; SCHLEIFSTEIN u. a. 1973; Klassenstruktur 1974.) Die Grundthese von Huisken, daß Ausbildungskosten im Kapitalismus grundsätzlich knapp gehalten werden (vgl. HUISKEN 1972, S. 246ff.), ließ sich aufgrund der steigenden Bildungsausgaben in der Bundesrepublik zudem nicht eindeutig halten. (Vgl. auch OFFE 1975.)

2. Im Zusammenhang mit den Arbeiten von Jürgen Bischoff und anderen („Projekt Klassenanalyse") entwickelte sich eine Gruppe von Theoretikern, die ebenfalls von der Interpretation der ökonomischen Schriften von Marx ausgingen, hierbei aber stärker auf die generelle logische Verallgemeinerungsfähigkeit der Marxschen Aussagen drangen und die Geschichte nur noch mehr oder weniger als historische *Illustration* logisch festgelegter Gesetzmäßigkeiten aufzudecken sich bemühten. Diese Vorgehensweise wiederum rief Vertreter des historischen Materialismus auf den Plan (vgl. auch Punkt 3), die demgegenüber das „eigentliche" Marxsche Verständnis zu exponieren suchten, wobei sie (in bezug auf die immanente Marx-Auslegung) die stichhaltigeren Argumente beibringen konnten. (Vgl. HOLZKAMP 1974.) Der „logische Ökonomismus" mündete im erziehungswissenschaftlichen Bereich in Arbeiten, die die logischen Grundprinzipien der Bildungsplanung (so etwa DEUTSCHMANN 1974) oder die nun letztlich „stichhaltige" Kritik der bisherigen marxistischen Bildungsökonomie (Autorenkollektiv 1974) zu liefern versuchten. Der Grundmangel all dieser Arbeiten ist ihre ökonomistische Vereinseitigung, wobei im Versuch der bloßen ökonomischen Erörterung und der nur noch von Experten der Marxschen Originalschriften nachvollziehbaren (und vor allem „immanent" kritisch betrachtbaren) Ausdeutung die komplexe Vielfalt erzieherischer Probleme völlig aus dem Blick geraten ist. Der Buchaufwand dieser Gruppe (Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung – VSA) ist bereits erheblich, der Nutzen für die Erziehungswissenschaft gering.

3. In bezug auf den Streit um die „richtige" marxistische Bildungsökonomie kritisierte Frigga Haug an den Arbeiten von Altvater/Huisken besonders folgenden Umstand:

> „Kapitalismus wird nicht begriffen als jene Gesellschaftsformation, in deren Schoß die Keime für eine neue Gesellschaft, die Umwälzungsfermente bereits heranwachsen – also müssen sie auch nirgends gesucht, herausgefunden und unterstützt werden; Kapitalismus scheint für Altvater und Huisken in Wirklichkeit auch gar nicht widersprüchlich – trotz vieler gegenteiliger Versicherungen –, sondern was als ‚im Kapitalinteresse' geschehend diagnostiziert werden kann, ist damit als im ganzen bekämpfenswert befunden." (HAUG 1974, S. 892.)

Demgegenüber betont F. Haug (vgl. auch Projektgruppe 1975) das Anknüpfen an die gesellschaftlichen Kräfte, die den Widerspruch einer konstruktiven, d. h. sozialistischen Lösung zuführen könnten. Argumente für diese Strategie, die zugleich ein genaueres Erfassen der vorhandenen Widersprüche in der Gesellschaft und im Individuum einschließt, finden sich besonders in Anknüpfung an die Theorie des Marxismus-Leninismus, wobei allerdings auf die enge Betrachtungsweise, wie sie sich in den sozialistischen Ländern in der Pädagogik findet, hier verzichtet wird. Dies beruht auf zwei wesentlichen Gründen: Zum einen wird eine breite politisch-ökonomische Analyse der bestehenden (hier: nichtsozialistischen) Gesellschaft angestrebt, wobei auch erkenntnistheoretischen Fragen große Bedeutung beigemessen wird (vgl. dazu die Diskussionen in der Zeitschrift „Das Argument" in den letzten Jahren, ferner die vom Institut für marxistische Studien und Forschung herausgegebenen Publikationen). Zum anderen rückte im psychologischen Institut an der Freien Universität Berlin das konkrete Individuum in das Zentrum der Betrachtung, so daß unter Aufnahme von Ergebnissen aus der sowjetischen Psychologie auch die Erziehungswissenschaft direkt betreffende Fragen näher behandelt wurden. (Vgl. u. a. Holzkamp 1973; Holzkamp-Osterkamp 1975/76; Ulmann 1975; Schurig 1975; Maschewski 1977.) Dies gilt auch für Versuche, die im Anschluß an arbeitswissenschaftliche Überlegungen in der DDR und anderen sozialistischen Ländern versuchen, zu genaueren Kriterien der Erfassung der Wirkung von Arbeit in einem Gesellschaftssystem auf die Bewußtseinsbildung (Handlungsstrukturanalyse) zu gelangen. (Vgl. u. a. Volpert 1974; Groskurth/Volpert 1975.) Andererseits sind diese Arbeiten noch nicht direkt in erziehungswissenschaftliche Theorien umgesetzt worden, so daß zunächst die erziehungswissenschaftliche Relevanz noch expliziert werden muß.

4. Erschwert wird die Beurteilung des Verhältnisses von Neomarxismus (oder zum Teil Marxismus-Leninismus in der Bundesrepublik) und Erziehungswissenschaft durch Arbeiten von Autoren, die ungeachtet der methodologischen Unterschiedlichkeit einzelner marxistischer Ansätze zu Synthesen des Unterschiedlichen gelangen, ohne daß dafür Gesichtspunkte oder Kriterien von ihnen angeführt werden. (Vgl. dazu z. B. Masuch 1972; Beck 1974.) Es gibt einen linken Modernismus in der Erziehungswissenschaft, der oft in Vulgär-Marxismus abrutscht. (So bei Otten 1973; Beck u. a. 1974; auch bei H. Gamm 1972 ist nicht immer der methodologische Hintergrund klar.) In der Kritik dieses „Marxismus" durch fleißige Kritiker vermehren sich terminologische Ungenauigkeiten und Mißverständnisse gewaltig.

Erste Versuche historischer Bearbeitung von Erziehungsproblemen aus marxistischer Sicht sind demgegenüber interessanter, obwohl auch hier Schwankungen zwischen Ökonomismus und eher multifunktionaler Analyse anzutreffen

sind. (Vgl. z. B. HARTMANN u. a. 1974; HEYDORN/KONEFFKE 1973.) Die Auseinandersetzung mit der Arbeitsmethodik der historischen Pädagogik in der DDR (vgl. z. B. ALT 1975) steht allerdings noch aus. (Vgl. bes. RANG-DUDZIK 1976.)

Begründungen einer marxistischen Erziehungswissenschaft (GRÖLL 1975) oder Didaktik (BÖNSCH 1975) tragen in der Bundesrepublik eher fragmentarischen Charakter. Speziellen Analysen (z. B. über Geschichtsbücher) kommt größere Praxisnähe zu. (Vgl. KÜHNL 1973.)

Insgesamt bleibt das Problem, daß marxistische Autoren stellenweise das vermissen lassen, worauf sie pochen: methodologisches Bewußtsein. Dies zeigt sich schon an dem Umstand, daß eine genauere Auseinandersetzung mit dem Marxismus-Leninismus der sozialistischen Länder meist bewußt ausgeklammert wird, obwohl gleichzeitig z. B. aus der DDR-Literatur vielfältig Aussagen ent- und übernommen werden. Ferner kommt es für den Betrachter der Szene im erziehungswissenschaftlichen Bereich immer darauf an, sich der jeweiligen politischen Implikationen einzelner Ansätze zu versichern, um die erziehungs-„emanzipative" Strategie näher beurteilen zu können.

5. Die Loslösung von Ökonomismus, die zum Teil zu einer stärkeren Anlehnung an den Marxismus-Leninismus führte (vgl. Punkt 3), brachte auch Versuche hervor, die den alleinigen Ausgangspunkt von den Marxschen Überlegungen zum Arbeitsbegriff bzw. zu den Produktionsverhältnissen in Frage stellten und im Versuch stehen, multifunktionale Wirkungen des gesellschaftlichen Systems aufzudecken. Derartige Ansätze stehen unter dem starken Einfluß der kritischen Theorie (vgl. besonders OFFE 1973, 1975), die im nächsten Abschnitt näher behandelt wird.

Diese Aufzählung ist weder vollständig noch in den einzelnen Punkten differenziert genug. Sie verdeutlicht jedoch zumindest, daß eine Beschäftigung mit marxistischen Strömungen in der Bundesrepublik kompliziert und vielschichtig ist. Dem Problem der ökonomischen Grundlegung der Theorien durch Karl Marx kommt das Schwergewicht zu. Angesichts der Streitlage kann dem Leser allerdings nur geraten werden, sich zuerst den Originalschriften und *nicht* der Sekundärliteratur zuzuwenden. Die marxistischen Vorstellungen über Erziehung sollte man sich ebenfalls zunächst anhand der Auswahlbände über Bildung und Erziehung von Marx und Engels (vgl. MARX/ENGELS 1972, 1976) erschließen und erst in zweiter Linie sich der Sekundärliteratur zuwenden[165]. In die Bestimmung der Erziehungswissenschaft durch die einzelnen Ansätze kann nur derjenige differenziert genug hineinsehen, der Experte der Diskussion der politischen Ökonomie ist und viel Zeit aufwendet. Besondere

[165] Als Einführung in die marxistische Erziehungstheorie kann die Arbeit von SUCHODOLSKI (1972) empfohlen werden.

Schwierigkeiten treten bei der Bestimmung der „gegenwärtigen Phase des Kapitalismus" (Diskussion um den staatsmonopolistischen Kapitalismus) zwischen den einzelnen Ansätzen auf. Die Arbeiten von Marxisten (Psychologen), die sich mit dem konkreten Individuum beschäftigen, werden in Zukunft für die Erziehungswissenschaft sicherlich näher zu problematisieren sein.

4.3.3. Die kritische Theorie

4.3.3.1. Erkenntnis und Interesse

Die kritische oder emanzipative Pädagogik, die seit Ende der sechziger und besonders Anfang der siebziger Jahre ihren Aufschwung nahm (mit gewisser Zeitverzögerung gegenüber anderen Strömungen im Rahmen der Philosophie, Ökonomie, Soziologie und Politologie), entnimmt zentrale Thesen ihrer theoretischen Begründung der sogenannten „kritischen Theorie". Die kritische Theorie ist, wie der klassische Aufsatz HORKHEIMERS über „Traditionelle und kritische Theorie" (1968, S. 137ff.) belegt, zunächst aus der marxistisch orientierten Kritik des Positivismus entstanden. Dieser Aspekt ist bis in die Gegenwart bedeutend geblieben. (Vgl. ADORNO 1972.) Andererseits sind aber auch kritische Theorie und traditionelle Hermeneutik in die Kontroverse geraten, wie vor allem die Entwicklung der Schriften von Jürgen Habermas zeigt. (Vgl. u. a. Hermeneutik und Ideologiekritik 1973; ferner UHLE 1976[166].)
Von klassischer Bedeutung für die Begründung der kritischen Pädagogik wurde die Frankfurter Antrittsvorlesung von Habermas: Erkenntnis und In-

---

[166] Uhles Versuch, in hermeneutischer Fragestellung praktische Philosophie (hier Dilthey, Gadamer, Habermas), pragmatische Bildungstheorie (hier Flitner) und dialektische Bildungstheorie (hier Adorno, Horkheimer) in bezug auf Handlungstheorie einschließlich des Problems kritischer Perspektive zu beurteilen, mündet in folgende Aussage: „Auch für die Erziehungswissenschaft stellt sich die Frage, ob die normativen Orientierungen der Erziehungspraxis hermeneutisch aus dem Hintergrundkonsens gelebter Traditionen zu explizieren sind (Flitner) oder ob dem pädagogischen Dialog ontische Sollensstrukturen immanent sind (Mollenhauer). Geisteswissenschaftliche Pädagogik steht in dieser Problemstellung gegenüber kritischer Erziehungstheorie durchaus nicht ‚am Ausgang ihrer Epoche', sofern sie Bildungsgeschichte ‚ex negativo' versteht." (UHLE 1976, S. 177.) Leider vermengt hier Uhle die metatheoretischen Prämissen der kritischen Theorie und der geisteswissenschaftlichen Theorienbildung. Seine Arbeit hat ihren Wert insgesamt eher in einer Sammlung von Ansichten, aber weniger in der Erzeugung eines notwendigen methodologischen Bewußtseins. Hier ist es m. E. ein Grundfehler von Uhle, Wolfgang Klafki ausdrücklich als „Versöhner" von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und kritischer Theorie zu charakterisieren, da Klafkis Synthese methodologische Grenzen verwischte, was unbewältigte Probleme aufwirft. Vgl. dazu auch S. 62f. und S. 287ff.
Als Einführung in die Problemlage der kritischen Theorie ist die Arbeit von JAY (1976) besonders geeignet. Vgl. ferner die Darstellung von LÖWISCH (1974). Anregend ist auch die Gedankenführung von HEYDORN (1972). Zur Problematisierung und Kritik vgl. ferner ABENDROTH (1968); HEISELER u. a. (1970); KLUGE/NEGT (1974); RITSERT/ROLSHAUSEN (1971); THEUNISSEN (1969) und WILLMS (1973).

teresse. (Vgl. auch HABERMAS 1973.) Damit wurden zugleich Ausgangspunkte der klassischen kritischen Theorie (vgl. dazu vor allem JAY 1976; ferner UHLE 1976, S. 124ff.) modifiziert bzw. neue gesetzt. (Vgl. auch FEUERSTEIN 1973; gängige Kritikpunkte faßt u. a. WITSCHEL 1973 zusammen.)

Habermas will keine fertige Gesellschaftstheorie, die die Realität nun „wirklich" als das erkennen läßt, was sie *ist*, vorlegen, sondern zunächst einen Zugang zu den Erkenntnisgrundlagen einer solchen *möglichen* Theorie gewinnen. (Vgl. HABERMAS 1973, S. 9.) So gesehen setzt sich Habermas kritisch mit unterschiedlichen philosophischen Systemen auseinander. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Stellung zu Marx. Habermas schreibt: „Im Gegensatz zum Hegel der *Phänomenologie* ist Marx der Überzeugung, daß die Selbstreflexion des Bewußtseins auf die zugrunde liegenden Strukturen der gesellschaftlichen Arbeit stößt und darin die Synthesis des gegenständlich tätigen Naturwesens Mensch mit der ihn objektiv umgebenden Natur entdeckt." (Ebd., S. 42.) Habermas bemängelt an Marx die Reduktion der Erkenntnisgrundlage auf Arbeit: „Wenn sich hingegen Synthesis nicht im Medium des Denkens, sondern des Arbeitens vollzieht, wie Marx annimmt, dann ist das Substrat, in dem sie ihren Niederschlag findet, das System der gesellschaftlichen Arbeit und nicht ein Zusammenhang von Symbolen." (Ebd., S. 43f.)[167] In der in dieser Sicht angelegten Verabsolutierung aber scheint Marx den nach Habermas wichtigen Bezug zur Interaktion verloren zu haben: „In seinen inhaltlichen Analysen begreift Marx die Gattungsgeschichte unter Kategorien der materiellen Tätigkeit *und* der kritischen Aufhebung von Ideologien, des instrumentalen Handelns *und* der umwälzenden Praxis, der Arbeit *und* der Reflexion in einem; aber Marx interpretiert, was er tut, in dem beschränkteren Konzept einer Selbstkonstitution der Gattung allein durch Arbeit." (Ebd., S. 59.)

---

[167] Bei Feuerstein heißt es in der Interpretation Habermasscher Gedanken: „Mit der Entfaltung der Produktivkräfte wird das Interdependenzverhältnis von Arbeit und Sprache sichtbar, denn der jeweilige Zuwachs gesellschaftlichen Reichtums steigert das Mißverhältnis zwischen der institutionell geforderten und objektiv notwendigen Repression. Die Erfahrung dieses Widerspruches erschüttert die Kommunikationssperren der herrschaftslegitimierenden Weltbilder und stellt die Geltung des bestehenden institutionellen Rahmens in Frage. Die praxisverändernden Diskussionen, die hierbei auftreten können, zeigen, daß sich sowohl Bedürfnisinterpretationen in Form von Definitionen des guten und gerechten Lebens in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der gesellschaftlichen Arbeit verändern wie auch umgekehrt die Organisation und die Entwicklung von Technik und Wissenschaft im gesellschaftlichen Medium der Sprache eingebettet sind." (FEUERSTEIN 1973, S. 66.) Von dieser Position aus erscheint dann der Primat der materiellen Verhältnisse bei Marx als „Positivismus": „Indem das Verhältnis von Natur und Bewußtsein bei Marx ausschließlich ökonomisch begründet ist, wird die Industrie und damit die Naturwissenschaft zum einzigen Beispiel seiner realistischen Erkenntnistheorie, indem das ‚Machenwollen die Voraussetzung ist für das Erkennenkönnen'. Ideologie als richtigem Spiegelbild falscher Verhältnisse wird ihr Ende angesagt durch den Übergang der Ideologiekritik zur positiven Wissenschaft." (Ebd., S. 23.)

Demgegenüber hebt Habermas als Aufgabe der kritischen Sozialwissenschaft hervor, daß für drei Kategorien von Forschungsprozessen der Zusammenhang von erkenntnisleitenden Interessen nachzuweisen ist:
Die empirisch-analytischen Wissenschaften schließen ein technisches Erkenntnisinteresse ein, das sich auf funktionales und instrumentales Handeln bezieht. Die Wirklichkeit wird hier im Hinblick auf ihre technische Verfügbarkeit betrachtet. Im Ansatz historisch-hermeneutischer Wissenschaften geht es um ein praktisches Erkenntnisinteresse, was einen Gegensatz zum technischen Interesse markiert. Praktisch heißt, daß ein Interesse an der Erweiterung und Erhaltung handlungsorientierter Verständigung im intersubjektiven Prozeß gezeigt wird. „Von einem technischen bzw. praktischen Erkenntnisinteresse sprechen wir... insofern, als die Lebenszusammenhänge instrumentalen Handelns und symbolisch vermittelter Interaktion auf dem Wege über die Logik der Forschung den Sinn der Geltung möglicher Aussagen dahingehend präformieren, daß sie, soweit sie Erkenntnisse darstellen, nur in diesen Lebenszusammenhängen eine Funktion haben – eben technisch verwertet werden oder praktisch wirksam sind." (Ebd., S. 241.) Demgegenüber geht in handlungsorientierte Wissenschaften ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse ein. „In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung... Technisches und praktisches Erkenntnisinteresse können erst aus dem Zusammenhang mit dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse der vernünftigen Reflexion *als* erkenntnisleitende Interessen unmißverständlich... begriffen werden." (Ebd., S. 244.)
Interesse wiederum nennt Habermas „Grundorientierungen, die an bestimmten fundamentalen Bedingungen der möglichen Reproduktion und Selbstkonstituierung der Menschengattung, nämlich an *Arbeit* und *Interaktion*, haften". (Ebd., S. 242.) Feuerstein faßt die Habermassche Theorie in dieser Hinsicht so zusammen:

„Die erkenntniskritische Radikalisierung ist... darin zu sehen, daß Habermas diesem gesellschaftlichen Interessenzusammenhang unter forschungstranszendentalem Gesichtspunkt eine erkenntnisleitende Funktion zuordnet. Der Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse ergibt sich daraus, daß der Konstitutionszusammenhang einer Gesellschaft unter den kontingenten Bedingungen von Arbeit, Sprache und Herrschaft die transzendentale Voraussetzung möglicher Objektivität der Erkenntnis darstellt. Das gesellschaftliche Interesse an technischer Verfügung (Arbeit), an lebenspraktischer Verständigung (Sprache) und an Emanzipation von Zwangsmechanismen (Herrschaft) legt den Bezugsrahmen fest, unter dem wir unsere Erkenntnis methodisch organisieren." (Feuerstein 1973, S. 68.)

Erklärungen, was der Begriff Emanzipation konkret bedeutet, sind jedoch spärlich. Die zentrale Behauptung ist:

„Die Emanzipation von äußerer Naturgewalt verdankt eine Gesellschaft den Arbeitsprozessen, nämlich der Erzeugung technisch verwertbaren Wissens (einschließlich der ‚Transformation von Naturwissenschaften in Maschinerie'); die Emanzipation vom Zwang der inneren Natur gelingt im Maße der Ablösung gewalthabender Institutionen durch eine Organisation des gesellschaftlichen Verkehrs, die einzig an herrschaftsfreie Kommunikation gebunden ist." (HABERMAS 1973, S. 71f.)

Die kritische Sozialwissenschaft nach Habermas richtet sich auf das emanzipatorische Interesse, weil nur im Zusammenhang mit diesem das praktische Interesse in kritischer Theorie aufgehoben werden kann. Von entscheidender Bedeutung ist hier die Ideologiekritik, die in der Selbstreflexion erscheinen muß.

„Die *Selbstreflexion* ist *Anschauung und Emanzipation, Einsicht und Befreiung aus dogmatischer Abhängigkeit in einem.* Der Dogmatismus, den die Vernunft gleichermaßen analytisch wie praktisch auflöst, ist falsches Bewußtsein: Irrtum und unfreie Existenz zumal. Nur das Ich, das sich in intellektueller Anschauung als das sich selbst setzende Subjekt durchschaut, gewinnt Autonomie. Der Dogmatiker hingegen lebt, weil er die Kraft zur Selbstreflexion nicht aufbringt, in der Zerstreuung als ein abhängiges, von den Objekten bestimmtes und selbst zum Ding gemachtes Subjekt: er führt eine unfreie Existenz, weil er seiner in sich reflektierten Selbsttätigkeit nicht innewird." (Ebd., S. 256.)

In diesem Zusammenhang ist die Psychoanalyse für Habermas „als das einzige greifbare Beispiel einer methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmenden Wissenschaft relevant". (Ebd., S. 262.) Selbstreflexion bedeutet hier „die Aufdeckung und analytische *Aufhebung* der *Pseudoaprioris* unbewußt motivierter Wahrnehmungsschranken und Handlungszwänge". (Ebd., S. 380.)
Für Habermas sind Arbeit und Interaktion entscheidende Begriffe. Entgegen der marxistischen „Einbettung" der Interaktion in „Arbeit" kommt Habermas zu der These: „Eine Zurückführung der Interaktion auf Arbeit oder eine Ableitung der Arbeit aus Interaktion ist nicht möglich." (HABERMAS 1969, S. 33.)

Die Arbeiten von Jürgen Habermas lösten zahlreiche Kontroversen aus. Heftige Kritik wurde z. B. von marxistisch-leninistischer Seite geübt. Erich HAHN (1974) versuchte nachzuweisen, daß Habermas sich nicht mit Marx, sondern mit einem von ihm konstruierten Popanz auseinandersetze. Hahn schreibt: „Der Grundfehler scheint mir darin zu liegen, daß Habermas stillschweigend der Kategorie Arbeit – genauer gesagt: der konkreten Arbeit – in Marx' theoretischem System Funktionen zuweist, die nur die Kategorie ‚gesellschaftliche Produktion' erfüllen kann, daß er eine vom Menschen als *Natur*wesen vollzogene Auseinandersetzung mit der Natur als Basis des historischen Materialismus hinstellt." (Ebd., S. 210; vgl. auch weiter oben S. 152ff.)
Habermas kann, wie er selbst meint, mit diesem Einwand nicht viel anfangen, wenn Marxens implizite materialistische Erkenntnistheorie gegen die explizite

Gesellschaftstheorie so ins Feld geführt wird, „als sei Synthesis durch gesellschaftliche Arbeit auf derselben Ebene wie der Prozeß der gesellschaftlichen Arbeit selber zu analysieren". (HABERMAS 1973, S. 381.) Hier jedoch scheint in der Tat ein fundamentales Mißverständnis bei Habermas vorzuliegen. Hahn drückt das polemisch so aus: „Das beginnt mit dem Trick, daß Habermas Marx' ausdrücklich als solche bezeichnete Definition der *konkreten* Arbeit als Definition *der* Arbeit schlechthin ausgibt." (HAHN 1974, S. 210.) Für die Marxsche Analyse der Arbeit aber ist gerade ihr Doppelcharakter ausschlaggebend: Der Doppelcharakter der Arbeit soll aus marxistischer Sicht die Persönlichkeits- und Verkehrsformen, als kommunikative und interaktionistische Prozesse, entschlüsseln helfen. (Vgl. dazu auch die Analyse von SÈVE 1972.) Synthesis der gesellschaftlichen Arbeit kann also dem Marxschen Verständnis zufolge *nicht* auf die Arbeit als Naturnotwendigkeit oder die Produktivkräfte als Triebkraft der Entwicklung *beschränkt* bleiben, sondern muß auch die gesellschaftliche Vermitteltheit der naturnotwendigen Voraussetzungen menschlicher Existenz und mithin die Produktionsverhältnisse als Interaktionsrahmen in die Analyse einbeziehen. So gesehen bleibt die Kritik von Habermas an Marx unklar. Dies aber ist in bezug auf seine Theorie nicht folgenlos. Zumindest aus der Sicht des klassischen Marxismus kehrt sich die Habermassche Begründung der Selbstreflexion gegen sich selbst: Denn wenn Habermas

„gegen Marx den Vorwurf erhebt, dieser habe eine ‚erkenntniskritische Rechtfertigung der Gesellschaftstheorie nicht für nötig gehalten', so wird man unweigerlich an Marx' zweite Feuerbachthese erinnert: ‚Die Frage, ob dem menschlichen Denken gegenständliche Wahrheit zukomme – ist keine Frage der Theorie, sondern eine *praktische* Frage ... Der Streit über die Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit des Denkens – das von der Praxis isoliert ist – ist eine rein *scholastische* Frage.' Und Marx beginnt denn auch die Darlegung seiner eigenen Gesellschaftstheorie nicht mit deren erkenntniskritischer Rechtfertigung, sondern mit den *wirklichen* Voraussetzungen des Geschichtsprozesses, den *wirklichen* Individuen, ihrer Aktion und ihren materiellen Lebensbedingungen, mit Voraussetzungen, von denen man nur in der Einbildung abstrahieren kann." (HAHN 1974, S. 221.)

Und eben in dieser Annahme liegt ja das Geheimnis der anscheinenden Unbesiegbarkeit der marxistischen Weltanschauung, weil man meint, daß die *Praxis*, d. h. hier Realität oder Lebenswirklichkeit, nicht nur unverstellt erkannt werden kann, sondern tendenziell erkannt ist. Für den Marxisten gibt es hier nur eine Widerlegung: praktische Widerlegbarkeit[168].

[168] Vgl. dazu nochmals das Schmidt-Zitat S. 178f. Die Widerlegung des Marxismus müßte, um den Marxisten zu überzeugen, dann wohl mit der Widerlegung der Aussagen, die Marx vor allem im „Kapital" niederlegte, beginnen. Die Frankfurter Schule hat sich dieser Aufgabe nicht und anderen Themenkreisen oft nur in äußerst abstrakter Weise gestellt. Bei Horkheimer/Adorno kommt es zum Entwurf einer „negativen Utopie", bei Habermas zur Begründung herrschaftsfreier Diskurse, um eine neue Weltsicht zu formulieren. Die Praxis bestimmter Herrschaftsstrukturen wird hier zwar nicht wie in „orthodoxen" marxistischen Arbeiten analysiert, auch nicht im Zusam-

Gerade diesbezüglich wird von Habermas jedoch nicht viel entgegengehalten. Er selbst kritisiert die bürgerliche Gesellschaft, er wendet sich gegen die Herrschaftsformen des „Spätkapitalismus", er erstrebt herrschaftsfreie Kommunikation, mithin die totale gesellschaftliche Veränderung bestehender gesellschaftlicher Strukturen, weil gegenwärtige Kommunikation der Störung und Verzerrung unterliege, wie er nachzuweisen sich bemüht. Wird damit nun plötzlich bei Habermas auf „klassische" Marxsche Thesen zurückgekommen? Habermas glaubt, daß das metatheoretische Fundament einer kritischen Handlungswissenschaft nur im Hinblick auf das Ziel der Emanzipation zu verstehen ist. Die Fragen, die sich damit stellen, lassen sich vielleicht so zusammenfassen: Wer soll emanzipieren? Wer soll emanzipiert werden? Um welche Art Emanzipation handelt es sich? Diese Fragen stellte bereits Karl Marx in einer Schrift zur Judenfrage 1844. Für den Marxismus muß die Antwort, die Habermas bereithält, in jedem Fall unbefriedigend sein: Die Emanzipation der Arbeiterklasse wird nicht eindeutig als Ziel herausgestellt.

Wenn schon nicht für den Marxismus, kann dann Habermas mit seiner Theorie einer anderen – auch unabhängig von den marxistisch etablierten (oder nach marxistischem Wunsch zu etablierenden) Gesellschaftssystemen zu sehenden – Perspektive Erkenntnismöglichkeiten eröffnen?

Rüdiger Bubner meint in seiner Kritik an der kritischen Theorie, daß eine Klärung der Interessenabhängigkeit von Erkenntnis noch längst nicht darüber belehre, was die wahren, fortschrittlichen und den Bedürfnissen der Menschheit entsprechenden Interessen nun wirklich seien. (Vgl. BUBNER 1971.) Eckard König meint: „Zumindest was die Position des Buches ‚Erkenntnis und Interesse' ... betrifft, ist festzustellen, daß Habermas zwar gewichtige Einwände gegenüber dem klassischen Positivismus und dem kritischen Rationalismus vorbringt, daß er selbst aber auch nicht über eine Metatheorie zur Rechtfertigung normativer Sätze verfügt, von der her überhaupt erst die Kritische Theorie jene von ihr vielfach propagierte Verbindung von Theorie und Praxis zu leisten im Stand wäre." (KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 185.) Hahn drückt diesen Umstand aus marxistischer Sicht, aber mit ähnlicher Kritikstellung, so aus: „Habermas leugnet... nicht nur den Klasseninhalt einer möglichen Politisierung, sondern ersetzt ihn ausdrücklich durch nebuloses Gattungsinteresse." (HAHN 1974, S. 228; vgl. zur Kritik auch THEUNISSEN 1969; vgl. auch Anm. 166, S. 229.) Hier wird noch einmal insgesamt deutlich, daß Habermas die Begründung seiner Theorie noch näher leisten müßte.

---

noch Fußnote 168

menhang mit Widerspiegelungsformen betrachtet, sondern eher einer kritisch distanzierten Haltung überantwortet, die Sachverhalte diskutieren will (ohne sie schon immer in einer bestimmten Hinsicht als vorausgegeben sehen zu müssen). Dies Vorgehen bringt aber auch Schwierigkeiten und Vagheiten mit sich, wie man heute sehr gut an den Arbeiten des Starnberger Max-Planck-Instituts sehen kann, wenn die Normenfindung kritischer Theorie zu begründen ist.

Habermas selbst versuchte den Schwierigkeiten der theoretischen Begründung einer emanzipativen Theorie, die durch die Kritik zum Teil aufgezeigt wurden, durch eine Veränderung seiner Strategie zu begegnen. An die Seite des Rückgriffs auf ein nicht hintergehbares emanzipatives Interesse tritt die Forderung nach der Herstellung von Diskursen.

„Diskurse dienen der Prüfung problematisierter Geltungsansprüche von Meinungen (und Normen). Der in Diskursen allein zugelassene Zwang ist der des besseren Argumentes; das einzig zugelassene Motiv ist das kooperativer Wahrheitssuche. Diskurse sind aufgrund ihrer Kommunikationsstruktur von Handlungszwängen freigesetzt; sie geben auch keinen Raum für Prozesse der *Gewinnung* von Informationen; Diskurse sind handlungsentlastet und erfahrungsfrei. Informationen gibt man in Diskurse hinein, und der Ausstoß von Diskursen besteht in der Einlösung (Anerkennung) oder der Auflösung (Ablehnung) von problematischen Geltungsansprüchen. Im diskursiven Prozeß wird nichts erzeugt außer Argumenten." (HABERMAS 1973, S. 386.) Und: „Wahrheit, als die Berechtigung des in einer Behauptung implizierten Geltungsanspruchs, zeigt sich nicht, wie die Objektivität der Erfahrung, im erfolgskontrollierten Handeln, sondern allein in der erfolgreichen Argumentation, durch die der problematisierte Geltungsanspruch eingelöst wird." (Ebd., S. 388.)

Um innerhalb eines Diskurses Formen der Verständigung zwischen Täuschung und Wahrheit erkenn- und unterscheidbar werden zu lassen, unterscheidet Habermas vier Sprechaktklassen: *Kommunikativa* sollen den pragmatischen Sinn von Rede aussprechbar werden lassen, *Konstativa* dienen dazu, den „Sinn der kognitiven Verwendung von Sätzen" auszudrücken; *Repräsentativa* sollen den „pragmatischen Sinn der Selbstdarstellung eines Sprechers vor einem Hörer" zeigen; *Regulativa* dienen dazu, den „Sinn der praktischen Verwendung von Sätzen" zu explizieren. (Vgl. HABERMAS 1971, S. 111f.) Umgekehrt können in einer idealen Sprechsituation *Kommunikativa* dazu dienen, Kommunikation herbeizuführen und zu installieren; *Konstativa* können die Begründung und Widerlegung von Geltungsansprüchen ermöglichen; *Repräsentativa* zeigen die Möglichkeit gegenseitig unbeschränkter Selbstdarstellung; *Regulativa* dienen dazu, die Gleichverteilung der Chancen im Sprechakt zu garantieren. Von der Sprachfrage her verallgemeinert Habermas die Probleme der Lebensform überhaupt: „Die symmetrische Verteilung der Chancen bei der Wahl und der Ausübung von Sprechakten... sind sprachtheoretische Bestimmungen für das, was wir herkömmlicherweise mit den Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Gerechtigkeit zu fassen suchen." (Ebd., S. 139.) Feuerstein faßt diese neue Perspektive folgendermaßen zusammen:

„Der Hintergrundkonsensus kommunikativen Handelns besteht darin, daß die Sprecher bei der Verwendung der Kommunikativa die Verständlichkeit ihrer Äußerungen, bei der Verwendung von Konstativa die Wahrheit ihrer Aussagen, bei der Verwendung der Repräsentativa die Wahrhaftigkeit ihrer Äußerungen und bei der Verwendung der Regulativa die Richtigkeit ihrer Handlungen beanspruchen und gegenseitig anerkennen. Sobald

aber diese Geltungsansprüche problematisch werden, verlassen die Betreffenden die Ebene kommunikativen Handelns und gehen über zum Diskurs. Der Diskurs verlangt von seinen Teilnehmern, mit Hilfe der fundamentalen Unterscheidung zwischen Sein und Schein, Wesen und Erscheinung, Sein und Sollen die Wahrheit von Aussagen, die Wahrhaftigkeit von Äußerungen und die Richtigkeit von Handlungen zu beurteilen, um den Geltungsanspruch von Meinungen und Normen erneut zu begründen. Während der empirisch-theoretische Diskurs sich auf Meinungen über Ereignisse der sensorischen Erfahrung mit Dingen und über Äußerungen der kommunikativen Erfahrung mit Personen bezieht, richtet sich der praktische Diskurs auf die angemessene und richtige Begründung von Handlungsnormen. Die Forderung der idealen Sprechsituation nach uneingeschränkter und herrschaftsfreier Kommunikation kann nur durch diese beiden Formen des Diskurses eingelöst werden." (FEUERSTEIN 1973, S. 82f.; vgl. zur Kritik an Habermas u.a. die Beiträge von WILLMS, v. HENTIG, WEINRICH in MACIEJEWSKI. 1973 [169].)

Dem kritischen Argument von Bubner, daß die Reflexion auf das Eingeschränkte und Unzureichende gegebener Interessen sich nicht einfach auf ein neues Interesse berufen könne, versucht Habermas mit der These entgegenzutreten, daß sich in praktischen Diskursen prüfen lasse, welche Handlungs- und Bewertungsnormen *„verallgemeinerungsfähige* Interessen zum Ausdruck bringen und welchen nur partikulare (also bestenfalls, d.h. unter Bedingungen gleichverteilter Macht, kompromißfähige) Interessen zugrunde liegen. Diskursiv zu rechtfertigende Normen und verallgemeinerungsfähige Interessen haben einen nichtkonventionellen Kern: sie werden weder empirisch bloß *vorgefunden* noch kraft Dezision schlicht *gesetzt*, sondern auf eine nichtkontingente Weise zugleich *gebildet* und *ausfindig gemacht* – wenn es denn so etwas wie einen *vernünftigen* Willen überhaupt geben kann. Das kognitive Ziel diskursiver Willensbildungsprozesse besteht in dem argumentativ herbeigeführten Konsensus über die Verallgemeinerungsfähigkeit vorgeschlagener Interessen." (HABERMAS 1973, S. 403.)
Es sei an dieser Stelle daran erinnert, daß bei Marx und Engels das gleiche Problem der Verallgemeinerungsfähigkeit der eigenen Normenbegründung zur Lösung anstand. In der „Deutschen Ideologie" heißt es über Gedanken, die die Form der Allgemeinheit annehmen:

„Jede neue Klasse nämlich, die sich an die Stelle einer vor ihr herrschenden setzt, ist genötigt, schon um ihren Zweck durchzuführen, ihr Interesse als das gemeinschaftliche Interesse aller Mitglieder der Gesellschaft darzustellen, d.h. ideell ausgedrückt: ihren Gedanken die Form der Allgemeinheit zu geben, sie als die einzig vernünftigen, allgemein gültigen darzustellen. Die revolutionierende Klasse [die Arbeiterklasse; d. Verf.] tritt von vornherein, schon weil sie einer *Klasse* gegenübersteht, nicht als Klasse, sondern als Vertreterin der ganzen Gesellschaft auf, sie erscheint als die ganze Masse der Gesellschaft gegenüber der einzigen, herrschenden Klasse." (MARX/ENGELS 1969, S. 47f.)

---

[169] Zur weiteren Unterscheidung von theoretischem und therapeutischem Diskurs vgl. auch FEUERSTEIN (1973, S. 87f.).

Bei Marx und Engels ist das Problem der Verallgemeinerungsfähigkeit vorgeschlagener Interessen damit gelöst: Die Arbeiterklasse tritt im revolutionären Prozeß der sie beherrschenden Kapitalistenklasse gegenüber, womit sich zugleich die Möglichkeit der allgemeinen Befreiung von den Fesseln der bürgerlichen Gesellschaft ergibt. Dahinter ist zwar nicht herrschaftsfreie Kommunikation gesetzt, weil die Herrschaft der Arbeiterklasse (Diktatur des Proletariats!) die Stelle bisheriger Machtstrukturen ablösen soll, aber diese Herrschaft selbst sei, sofern alle Individuen gleichermaßen arbeiten und der gesellschaftliche Reichtum gemeinsam erzeugt und verbraucht wird, Notwendigkeit, die allein wirkliche Freiheit herstellen könnte[170].

Habermas findet eine andere Lösung. Er spricht von herrschaftsfreier Kommunikation, die erzeugt werden soll. Was aber sind für ihn die *Kriterien der Verallgemeinerungsfähigkeit von Interessen*? Was ist die Grundlage herrschaftsfreier Kommunikation? Habermas übernimmt an einer zentralen Stelle zwar die von Marx und Engels aufgeworfene Fragestellung: Interessen im gesellschaftlich-praktischen Prozeß erscheinen nur dann als wissenschaftlich begründbar, wenn sie auf die Bedingungen dieses Prozesses selbst zurückgeführt und in diesem Prozeß nachgewiesen werden können. Interessen sind so gesehen verallgemeinerungsfähig, d.h. auch auf Ideologien beziehbar, die andere – z.B. dem geschichtlich-gesellschaftlichen Prozeß entgegenstehende – Interessen vertreten. Bei Marx und Engels stellt sich damit für alle gesellschaftlich relevanten Aussagen die Klassenfrage und die Ideologiekritik als Klassenkritik. Habermas bleibt allgemeiner, indem er vom Diskurs spricht, in dem rational und herrschaftsentlastet argumentiert werden soll. Nach welchen Kriterien bemißt sich hier jedoch, welches Argument als verallgemeinerungsfähig anzusehen ist? Dies bemißt offenbar nur der Diskurs selbst. Ein Zirkelschluß?

Die Konzeption von Habermas zeigt sich an dieser Stelle als Entschärfung der marxistischen Theorie und Strategie. Gleichzeitig jedoch bleibt bei Habermas verdunkelt, was konkret diskursiv gewonnen werden kann und soll. Habermas versucht dieses offene Problem dadurch auszugleichen, daß er besonders die Psychoanalyse als für ihn relevante methodische Sozialwissenschaft fruchtbar machen will. Das ist insoweit einsichtig, wie es darum geht, Formen der gestörten Kommunikation und Grundbedingungen diskursiver Verhandlungen überhaupt zu erforschen. Kann es jedoch gelingen, durch derartige Analysen Kriterien der Verallgemeinerungsfähigkeit von Interessen zu gewinnen? Dieses Problem scheint meines Erachtens nur dann hinreichend zu lösen zu sein, wenn die kritische Theorie einerseits ihre Verallgemeinerungsbasis aufdecken und sich andererseits so auch in ein genaueres Verhältnis zum Marxismus set-

[170] Zur Herausstellung der erhofften Freiheit vgl. z.B. Bloch (1959).

zen würde. Die bisher vorgelegten Entwürfe, so wird deutlich (vgl. auch FEUERSTEIN 1973, S. 84ff.), lassen hier die entscheidenden Fragen noch offen[171].

4.3.3.2. Kritische Erziehungswissenschaft (MOLLENHAUER)

Von Erziehungswissenschaftlern wurden Thesen der kritischen Theorie mehr oder weniger weitreichend aufgenommen. Streng an den Habermasschen Entwurf hält sich Feuerstein, aber er referiert im Grunde nur Habermas und entwickelt kaum Gedanken zur Erziehungswissenschaft. Als bekannte kritische Pädagogen der Gegenwart gelten z. B. Wolfgang KLAFKI (1971a, b, 1976), Ilse DAHMER (1969/70), Klaus MOLLENHAUER (1970, 1972), Herwig BLANKERTZ (1969, 1972, 1973), W. LEMPERT (1971) und P. M. ROEDER. Aber hinter diesen Namen steckt keine einheitliche Konzeption. Die Unterschiede zwischen diesen Autoren sind z. T. äußerst groß. (Vgl. zur Übersicht auch KERSTIENS 1974.)

Wenn an dieser Stelle *exemplarisch* auf die Theorie Klaus Mollenhauers eingegangen wird, so spiegelt dieser Umstand die Tatsache wider, daß Mollenhauer einerseits recht breit die Position seiner kritischen Erziehungswissenschaft dargelegt hat, andererseits über diese Darlegung bekannt geworden ist. Andere Autoren legten ihr Verständnis oft nur äußerst knapp dar oder entwickelten es in der Auseinandersetzung mit bestimmten spezielleren Fragen.

Die Schwierigkeit der Entwicklung der kritischen Pädagogik im Anschluß an die kritische Theorie kann in folgender Aussage zusammengefaßt werden: Solange „nicht eingelöst ist, was Habermas zur Aufgabe einer kritischen Sozialwissenschaft erklärt hat, nämlich ‚zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen', so lange ist auch nicht ausfindig zu machen, ob die technologische Anwendung dieser Gesetzmäßigkeiten zur optimalen Indienstnahme der Möglichkeiten für Selbstbestimmung in Erziehung und Unterricht oder zur Effektivierung der sich im Erziehungssystem perpetuierenden Herrschaftsverhältnisse führt". (FEUERSTEIN 1973, S. 111.)

Die offenen Fragen kritischer Theorie werden im Versuch der Findung kritischer Erziehungswissenschaft somit zum Begründungsproblem.

---

[171] Vgl. dazu auch HABERMAS (1975, 1976).
Trotz dieser Offenheit sind diese Entwürfe methodologisch sehr anregend und für die Entwicklung einer wissenschaftlich begründeten Erziehungstheorie wichtig. Die nachfolgende Auseinandersetzung mit der kritischen Erziehungswissenschaft darf nicht den Umstand verdecken, daß erst Zwischenberichte auf dem Weg zu einer kritischen Erziehungstheorie vorliegen.

4.3.3.2.1. Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand

Die Bedeutung des *Erkenntnissubjekts* wird bei Mollenhauer im Rahmen der Betonung der Entwicklung „geistiger Mündigkeit" eingeführt. Erziehung und Bildung sollen ihr Ziel im Streben nach geistiger Mündigkeit des Subjekts finden, damit tritt zugleich das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft nach Emanzipation auf, das das Subjekt aus Zwängen der Unterdrückung und Entfremdung befreien soll. „‚Emanzipation' heißt die Befreiung der Subjekte – in unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft – aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken." (MOLLENHAUER 1970, S. 11.) Der Begriff Emanzipation wird damit sowohl in den Zusammenhang gesellschaftlicher Bestimmtheit als auch der Entwicklung rationaler Kompetenz (Bestimmung) gestellt. Für Mollenhauer heißt dies, daß es seit Marx unbestreitbar ist, „daß Erziehungs- und Generationsverhältnisse nicht nur überlieferte kulturelle Ordnungen weiterzugeben versuchen, sondern damit zugleich Herrschaftsverhältnisse reproduzieren". (Ebd., S. 100f.) Daher könne sich die Forderung nach geistiger Mündigkeit auch nicht darauf beschränken, die Selbstbestimmung des Heranwachsenden z. B. *allein* im Rahmen seiner Freizeit zu proklamieren, noch, die Erweiterung des Lernpotentials allein an bürgerlicher und ökonomisch verwertbarer Leistungssteigerung zu messen. (Vgl. ebd., S. 109f.) Geistige Mündigkeit schließt für Mollenhauer die politische Mitverantwortung des Individuums ein, nicht nur die Möglichkeit zu Handlungen im gesellschaftlichen Feld, sondern die Bewußtheit der Wahrung und Entwicklung, der Vergrößerung der Rechte des Individuums, um seine eigenen Interessen entfalten zu können. Dies jedoch sei um so schwerer in „einer Gesellschaft, die dazu neigt, den Demokratisierungsprozeß als abgeschlossen zu betrachten". (Ebd., S. 113.) Wenn die Vorstellung einer „offenen Gesellschaft" als richtig angesehen werde, dann ist eine entscheidende Bedingung der Offenheit für Mollenhauer der Umstand, daß diese Gesellschaft Bedingungen entwickelt, „die die Erkenntnis ihrer selbst zulassen und vorantreiben". (Ebd., S. 152.)

Das Streben nach geistiger Mündigkeit des Erkenntnissubjekts bedingt andererseits Probleme des Konfliktes mit bestehenden Herrschaftsstrukturen: „Ein derart emanzipatorischer Begriff von Erziehung ist nicht mehr funktional, sondern im Sinne des gegebenen sozialen Systems disfunktional." (Ebd., S. 27.) Das gesellschaftliche Feld und im besonderen Maße das Erziehungsfeld kann so nur als Konfliktfeld angesehen werden, dem ein eigentümlicher Bildungssinn zu eigen zu sein scheint. (Vgl. ebd., S. 71.)

Das Erkenntnissubjekt soll geistig mündig werden. Dem steht andererseits ein Konfliktfeld gegenüber, das sich aus den Interessen des Individuums sowie gesellschaftlich an ihn herangetragenen Interessen im Zusammenhang bestehen-

der Herrschaftsformen zusammensetzt. Das Erkenntnissubjekt ist damit in ein Feld von Herrschaft, Interesse und Konflikt eingebunden. Diese Begriffe markieren für Mollenhauer zugleich den Gegenstandsbereich einer notwendigen politischen Bildung, die den Menschen zur geistigen Mündigkeit führen soll. (Vgl. auch GIESECKE 1968.) Diese Begriffe „sind didaktische Kategorien, die sowohl Kritik herrschender pädagogischer Praxis wie auch Konstruktion neuer didaktischer Modelle ermöglichen. Zur Vermeidung von Mißverständnissen hebe ich noch einmal hervor, was die Wahl dieser Kategorien *nicht* einschließt: Sie bedeuten *nicht,* daß die pädagogische Aufgabe nun in einer blinden ‚Gegen-Motivierung' bestehe. Sie sind lediglich Instrumente rationaler Analyse, die nicht den Zweck haben, Herrschaft abzuschaffen, sondern in rational-kontrollierte zu überführen – die nicht den Zweck haben, junge Menschen für bestimmte partikulare Interessen zu mobilisieren, sondern die Interessen-Struktur der Gesellschaft durchsichtig zu machen, sie zur Erkenntnis ihrer eigenen Interessen zu ermächtigen – und die nicht den Zweck haben, angesichts von Konflikten junge Leute zu bewegen, lediglich Partei zu nehmen, sondern den Zusammenhang von Interessenlagen, Konflikten *und deren Regelung* zu erkennen." (Ebd., S. 165.) Das heißt auch: „‚Erziehung' kann deshalb nicht mehr sein als organisierte Aufklärung; darin liegt ihre Macht wie ihre Ohnmacht." (MOLLENHAUER 1972, S. 81.)

Dennoch schließt die Aufklärung Parteinahme ein. Die Geschichte der politischen Bildung erscheint als eine Geschichte der Parteinahmen. (Vgl. MOLLENHAUER 1970, S. 155ff.) Politisch ist für Mollenhauer ein Bewußtsein, „sofern es vermag, die politischen Dimensionen der Einzel- und Gruppenexistenz sich rational zum Gegenstand zu machen und die konkreten Widerstände zu erkennen, die sich solcher Rationalität entgegenstellen". (Ebd., S. 153.) Ein solches Bewußtsein zu entwickeln verlangt die Entwicklung einer Parteinahme für politische Aufklärung.

Auf dieser Grundlage der Zielbestimmung der Erkenntnis, dem Streben nach Mündigkeit im Zusammenhang der Aufklärung von Herrschaft, Interesse und Konflikt, der Notwendigkeit der Emanzipation, der Entwicklung von Rationalität und der Entfaltung einer Parteinahme der Aufklärung vollzieht sich bei Mollenhauer die Bestimmung der erkennenden und handelnden Kompetenz des Erkenntnissubjekts. Dabei werden drei Dimensionen von Mollenhauer begrifflich entfaltet, was hier zusammengefaßt werden soll:

1. Die Bedeutung der *Kommunikation*

Das Kommunikationsproblem stellt sich Mollenhauer zunächst als Sprachproblem. Die Abhängigkeit der Sprache von gesellschaftlichen Prozessen, wie sie z.B. in Untersuchungen über schichtenspezifische Sprach-Codes analysiert wurde, bringt das Sprachproblem in den Zusammenhang von Herrschaft und

Ideologie. (Vgl. ebd., S. 17 und S. 33.)[172] Der Kommunikationszusammenhang beansprucht einen eigenständigen Platz in der Erziehungswissenschaft: „‚Kommunikatives Handeln' nennen wir solches Handeln, das seine Zwecke in den daran beteiligten Subjekten selbst hat; das nicht auf Naturbeherrschung direkt aus ist..., sondern Verständigung über Sinn-Orientierungen und Handlungsziele erreichen will." (MOLLENHAUER 1972, S. 42.) In der Kommunikation selbst ist damit ein Schlüssel zum Verständnis der Erkenntnisnotwendigkeit, -möglichkeit und Handlungsperspektive enthalten. Notwendig ist es, die Kommunikation als Sinnverständigung über die Realität möglich zu machen, um überhaupt erkennen und dann Erkanntes unter Umständen verändern zu können. Der Wirklichkeit angemessene Kommunikation bedingt, daß Erziehungsverhältnisse etabliert werden, die eine unbeschränkte Sinnverständigung ermöglichen. (Vgl. ebd., S. 64.) Die Kommunikationsgemeinschaft, der der einzelne Mensch immer ausgesetzt ist, schließt normative Sinngebungen ein. In der gesellschaftlichen Praxis offenbart sich, inwieweit einer Kommunikation zugestrebt wird, in der Herrschaftsfreiheit ungestörte Sinnreflexion ermöglicht, oder ob aber Herrschaftsformen in gestörten Kommunikationsformen weiterwirken. Die Alternative zur gestörten Kommunikation stellt für Mollenhauer im Sinne der „kritischen Theorie" der *Diskurs* dar: „Diskurs... nennen wir diejenige Ebene von Kommunikationen, auf der Sprache nicht normativ verbindlichen Sinn lediglich überliefert, sondern als ‚selbstreflexives Medium' Kommunikation über Kommunikationen möglich macht, also als ‚Metakommunikation' (WATZLAWICK) fungiert, verfestigte Institutionen, Normen und Regeln problematisiert: Diskurs ist als Metainstitution ‚Instanz der Kritik aller unreflektierten sozialen Normen' (APEL)." (Ebd., S. 64.)
Der Diskurs ist damit gleichsam „die Legitimationsebene für das kommunikative Handeln". (Ebd., S. 67.) Dabei wird besonders folgende Funktion bedeutsam: In erkenntniskritischer Hinsicht wird mit Hilfe des Diskurses bestimmbar, „unter welchen Umständen die praktischen Verhältnisse das Eintreten in Diskurse verhindern oder erschweren und infolgedessen eine kritische Theorie der gesellschaftlich-historischen Bedingungen kommunikativen Handelns und also des Erziehungshandelns *notwendig ist.* Er liefert die Legitimationsbasis für Bedeutung und Verwendung des Ausdrucks ‚Emanzipation'." (Ebd., S. 67.)
Für die Erziehungswissenschaft heißt dies: „Erziehung muß verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht. Unter konkreten, die Realisierungschancen dieses Postulats ein-

[172] Als Einführung in die Untersuchungen von Sprachcodes vgl. z. B. NIEPOLD (1972).

schränkenden Bedingungen kann das nichts anderes heißen als: Erwerb von Fähigkeiten einer kritischen Beteiligung am ‚praktischen Fortschritt', des Kampfes gegen Diskurs-einschränkende Bedingungen." (Ebd., S. 67f.)
Nun ist die Forderung nach herrschaftsfreier Kommunikation, nach einer Kommunikation, die nicht gestörte Kommunikation ist, auch nach Mollenhauer nur eine kritische Idee, die – wie dies auch Habermas betonte – die Annahme der Abweichung vom Modell des Diskurses als historischen Regelfall einschließt. Damit aber stellt sich die entscheidende Frage nach den störenden Faktoren, die herrschaftsfreie Kommunikation verhindern. Mollenhauer verweist in diesem Zusammenhang auf die Analysen von WATZLAWICK und anderen (1969), in denen vor allem die Kommunikationen sogenannter Schizophrener untersucht wurden, die aber auch als Modellfall für die Pädagogik herangezogen werden könnten. (Vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 72ff.) Dabei kommt er, ohne daß hier ins Detail gegangen werden kann, zu folgender Feststellung:
„– Jeder kommunikative Akt im pädagogischen Kontext muß von dem ‚Erziehenden' in erster Linie nach Kriterien beurteilt werden, die den in der konkreten Situation vorkommenden Kommunikations-Akten entnehmbar sind;
– jede wissenschaftliche Analyse pädagogischer Kommunikationen muß als primären Referenz-Rahmen die konkrete Situation und ihre interaktionsstrukturellen, inhaltlichen und interaktions-dynamischen Implikationen nehmen." (Ebd., S. 109.)
Damit wird ein Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Linguistik unvermeidbar. (Vgl. ebd., S. 111.) Dies gilt insbesondere wieder in bezug auf die Kommunikationscodes, die für die praktische Erziehung ein grundlegendes Problem darstellen. Mollenhauer stellt die These auf: „Das Sprachverhalten ist der wichtigste Indikator dafür, auf welche Weise und in welcher Richtung in bestimmten sozialen Lagen Situationsdefinitionen vorgenommen werden." (Ebd., S. 146.)
Das Kommunikationsproblem steht damit auch in engem Zusammenhang mit der Frage nach der Interaktion (Situation), in der Kommunikation überhaupt erst gebildet und realisiert wird.

2. Die Rolle der *Interaktion*
Zunächst hob Mollenhauer die Rollenproblematik des Lehrerberufes als ein wesentliches Erkenntnismoment erziehungswissenschaftlicher Forschung hervor. (Vgl. MOLLENHAUER 1970, S. 76.) Im Anschluß an Habermas stellt Mollenhauer fest: „Konfliktfähigkeit, Individuierung und autonome, rationale Verhaltenskontrolle sind ... diejenigen Zieldimensionen, die im Kontext einer rollentheoretisch angelegten Sozialisationstheorie postuliert werden müssen." (MOLLENHAUER 1972, S. 57.) Arbeiten von HABERMAS (1968), KRAPPMANN (1971 a, b) und OEVERMANN (1970) erscheinen Mollenhauer in bezug auf eine

kritische Rollentheorie als besonders wichtig. (Vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 90; zur Erweiterung vgl. Zeitschrift 1977.)
Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Einführung des Begriffes Interaktion. Mollenhauer will diesen Begriff in komplexer und weiter Weise verstanden wissen: Interaktion schließt auch den Umstand ein, daß im Rahmen pädagogischer Verhältnisse nicht nur der jeweils Mächtigere den Schwächeren mit seinen Intentionen dominiert, sondern daß auch der Schwächere die Möglichkeit finden soll, seine Intentionalität auszudrücken. (Vgl. ebd., S. 28.) Die Interaktion steht in engem Zusammenhang mit der Kommunikation. Erstrebt wird der Diskurs als rationale Verhandlung der Realität. Aber im kommunikativen Alltag sind zunächst einmal kommunikative Prozesse die Voraussetzung des Diskurses überhaupt: „Erwartungen wahrnehmen und interpretieren, Regeln erlernen und einhalten, Probleme identifizieren und lösen, Beziehungen definieren, Sprache verstehen, Situationen strukturieren, Handlungen planen usw. Kurz: Eine relative Sicherheit in der Kommunikation muß vorausgesetzt werden, wenn Diskurs als reales Ereignis wahrscheinlich sein soll. Diese Ebene der Kommunikation nennen wir *‚Interaktion'*." (Ebd., S. 82.)
Die Interaktion ist die notwendige Voraussetzung des Diskurses. Sie findet andererseits im Diskurs ihre Legitimationsbasis. Mollenhauer erörtert insbesondere das Interaktionsmodell des Sozialbehavioristen G. H. MEAD (1968), um „die Bindung an die geteilten Bedeutungen eines gesellschaftlichen Kontextes und die relative Freiheit von den Faktoren einer situativen Gesamtdynamik" hervorzuheben. (Vgl. ebd., S. 85.) Diese relative Freiheit stellt sich durch die menschliche Fähigkeit her, signifikante Zeichen zu bilden, die Zeichen des gesellschaftlichen Kontextes sein können, die aber auch Momente der (gedanklichen) Freiheit gegenüber Situationen entfalten können.

„Die symbolische Interaktion in diesem Sinne setzt also die Verwendung von Symbolen voraus, die allgemeine Anerkennung haben, die gleiche Bedeutung für verschiedene Individuen haben und imstande sind, die Allgemeinheit von Beziehungen auszudrücken. ‚Man kann nichts sagen, was absolut partikulär wäre; alles, was sinnvoll gesagt wird, ist allgemein' (MEAD 1968, S. 189), und zwar insofern, als alle signifikanten Symbole ein gesellschaftlich Allgemeines enthalten. Es liegt demnach in der Natur der menschlichen Interaktion, daß das Individuum, indem es spricht, immer auch mit den Intentionen der anderen spricht." (MOLLENHAUER 1972, S. 85f.)

Verallgemeinernd charakterisiert Mollenhauer drei Dimensionen, in denen die Identität des Individuums hergestellt wird (vgl. ebd., S. 101f.):
- Die Lebenswelt bildet den Sinnzusammenhang, der einzelne Interaktionen miteinander verbindet, so daß das Verhalten des Individuums mit einem Bedeutungs-Kontext verknüpft ist;

- in der Interaktion halten Symbole (Sprache, Sprachcodes) und Rollen diesen allgemeinen Bedeutungsgehalt fest und aktualisieren ihn;
- im Zusammenhang von Sinnzusammenhang und Rollengehalt bildet das Individuum interpersonelle Taktiken als Instrumente der sozialen Selbstdarstellung aus.

Wie kann in der Identität des Individuums auf solcher Bestimmungsgrundlage eine Identitäts-Balance erreicht werden, um den Widerspruch zwischen sozialem (allgemeinem) und persönlichem (individuellem) Ich zu lösen?
Mollenhauer stellt folgende Thesen auf:

„Eine balancierte Identität wird für das Individuum um so wahrscheinlicher sein, je deutlicher in der Interaktion
- die Partner an der Definition der Situation aktiv beteiligt werden;
- situationsbezogene flexible Beziehungsdefinitionen möglich sind;
- Rollendistanz gewahrt werden kann, d. h. für Verhaltenserwartungen Interpretationsspielräume offenbleiben;
- Ambiguitätstoleranz ausgedrückt wird, d. h. differierende Erwartungen und die Differenzen zwischen Erwartungen und eigenen Bedürfnissen ertragen werden;
- Emphatie realisiert wird, d. h. die Erwartungen und Beziehungsdefinitionen der Interaktionspartner wechselseitig antizipiert und zur Bestimmung des eigenen Verhaltens verwendet werden;
- ‚Aushandeln von Identität' (identity bargaining) möglich ist, d. h. nicht an einer bestimmten Form von Selbst-Präsentation unbedingt festgehalten wird, sondern situations- und partnerbezogene Modifikation stattfinden kann;
- die Komponenten und Prozesse der Interaktion symbolisch, d. h. in Sprache, ausdrückbar und kommunizierbar, damit auch problematisierbar und revidierbar werden." (Ebd., S. 106f.)

Eingeschränkt werden diese Thesen allerdings auf dem Hintergrund folgender Behauptung: „Die ‚Macht' des Interaktionspartners wird ausschlaggebend dafür sein, ob meine Definition und Klassifikation der Situation aufrechterhalten werden kann oder nicht." (Ebd., S. 142.)
Es bedarf mithin der Analyse der Situation, um Klarheit über die Interaktion, Sprachbildung und Herrschaftsstruktur zu gewinnen. Je stärker diese Klarheit gewonnen werden kann, um so mehr kann die reale Lebenswelt rekonstruiert werden.
Mollenhauer gibt drei empirische Komponenten der Situation an, die hier zur Analyse bereitstehen: die biographische, die institutionelle und die sozial-ökonomische Analyse. (Vgl. ebd., S. 114.)
Folgende Norm soll die Analyse bestimmen:

„Wenn unser Forschungsinteresse nicht lediglich darin bestehen soll, Defizite bei Individuen und Gruppen zu ermitteln, die dann, nach Maßgabe von bereits institutionalisierten Lernzielen, zu kompensieren sind, sondern wenn unser Interesse sich auf die Ermittlung von Bildungsstrukturen, spezifischen Lernfeldern mit ihren je relevanten Inhalten

und Interaktionsformen und auf das in solchen Lagen sinnvolle, weil den Betroffenen unmittelbar dienliche Bildungsangebot richten soll – dann muß die subtile Erforschung der kommunikativen Situationen, in denen sich Lernende befinden, das erste Gebot einer erziehungswissenschaftlichen Empirie sein." (Ebd., S. 120.)

3. Die Bedeutung der *Arbeit*

Wenn im Diskurs ein Begriff der unverzerrten Kommunikation gedacht werden kann, andererseits die Verzerrung der Kommunikation erfahren wird, dann stellt sich nach Mollenhauer die Frage, „wo denn solche Verzerrung der Kommunikation jeweils ihren historischen Ursprung hat und wieweit sie sowohl in die einzelnen Interaktionen wie auch in unsere Auffassungsweise von solchen Interaktionen hineinwirkt". (Ebd., S. 170.) Die Antwort findet sich nach Mollenhauer in der Marxschen Theorie, nach der die Produktion die Verkehrsformen der Menschen untereinander regelt, wenngleich – und dies erscheint Mollenhauer als paradoxes Problem – die Verkehrsformen selbst auch Voraussetzungen der Produktion sind. (Vgl. ebd., S. 172f.) Dennoch sieht Mollenhauer keinerlei stichhaltige Einwände gegen die Wissenschaftlichkeit und Notwendigkeit neomarxistischer Analysen, die im Rahmen der Kritik der bürgerlichen Ökonomie auch alle Erziehungsformen allgemein kritisieren, ohne immer konkret auf sie eingehen zu können. Gleichwohl stellt sich ihm die Frage, „ob damit wirklich der Anspruch einer ‚materialistischen' Erziehungswissenschaft eingelöst wird oder ob nicht vielmehr die Gefahr besteht, daß, statt eine ‚materialistische' Erziehungswissenschaft zu entwickeln, lediglich die im engeren Sinne ökonomischen Implikationen des Erziehungsgeschehens zum wissenschaftlichen Gegenstand werden". (Ebd., S. 176.) Andererseits meint Mollenhauer: „Eine solche Konsequenz jedoch ergibt sich keineswegs zwingend aus der materialistischen Methodologie, ja es ist überhaupt kein methodologisches Problem, sondern lediglich eine Frage der Wahl von Forschungsgegenständen." (Ebd., S. 177.)[173]

Aus dieser Sichtweise ergibt sich: „Das heißt also, daß die Frage nach der Vermittlung von pädagogischer Kommunikation und materiellem Substrat *im Hinblick auf das Ganze der pädagogischen Vorgänge* gestellt werden muß." (Ebd.) Nicht alles ist in diesem Zusammenhang aus der Kapitalverwertung oder aus einer Klassenanalyse ableitbar. (Vgl. ebd., S. 178.) Aber es muß ein allgemeines Prinzip geben, daß als Abstraktum gegenüber der konkreten päd-

[173] Diese Ansicht scheint mir zu verkürzend. Denn die Auswahl bestimmter Forschungsgegenstände wird ja gerade über die Methodologie des jeweiligen Ansatzes gesteuert, es sei denn, man verstände den Begriff Methodologie im positivistischen Sinne. Methodologische Unsicherheit dem Marxismus gegenüber wird bei Mollenhauer sichtbar, wenn ihm die Dialektik von Produktion und Verkehrsformen als paradoxes Problem erscheint. Es bleibt bei Mollenhauer hier offen, ob er entweder den Marxismus kritisieren will oder dessen Grundlagen selbst noch nicht hinreichend zu verstehen meint.

agogischen Kommunikation und der materiellen Produktion allgemeine Gültigkeit hat. Dieses Abstraktum oder Symbol ist für Mollenhauer die Tauschabstraktion. (Vgl. ebd., S. 178f.) Hier sieht er denjenigen Punkt in der marxistischen Theorie, der unmittelbar bedeutsam für die Analyse der Interaktion ist. Mit dem Begriff Tauschabstraktion ist der von Marx im „Kapital" beschriebene Doppelcharakter der Waren angesprochen. Einerseits sind die Waren konkrete, nützliche Gegenstände, denen ein Gebrauchswert zukommt. Sie stellen stofflichen Reichtum dar. Andererseits, und nur insofern kapitalistische Marktbeziehungen entfaltet werden, stellen die Waren auch Tauschwerte dar, die die Waren in ein Verhältnis untereinander setzen, abstrakt sind, weil hier gänzlich von jedem Stoffcharakter abgesehen wird. Das Geld verkörpert als allgemeines Äquivalent einen Tauschcharakter, der einen Warenfetischismus erkennbar werden läßt[174]. Mollenhauer meint hierzu: „Daß die Tauschhandlung abstrakt ist, bedeutet also, daß in ihr von den Merkmalen möglichen Gebrauchs der Waren abgesehen wird... Von dieser durch den Markt notwendig erheischten Struktur der Tauschbeziehung wird nun unterstellt, daß sie tendenziell – also in der Geschichte der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zunehmend ausgeprägter – alle Interaktionen der Menschen erfaßt: sie wird zu einem bestimmten historischen Habitus." (Ebd., S. 181.)
Methodologisch gesehen ist dieser Habitus für Mollenhauer ein aus der materialistischen Gesellschaftstheorie abgeleitetes Konstrukt. „Beanspruchen wir für dieses Konstrukt, daß es erfahrungswissenschaftlich relevant ist, muß geprüft werden, ob und inwieweit es sich in der Analyse von Erziehungsvorgängen, d.h. in empirischen Operationen bewährt."[175] Mollenhauer verspricht sich mit seinem Vorgehen, aber ohne daß er es konkretisieren könnte, gegen zwei Täuschungen anzugehen, die bereits von Karl Marx aufgedeckt wurden: „Die eine Täuschung besteht darin, diejenige Form der menschlichen Beziehungen, die in den bürgerlich-rechtlichen Institutionen ihren Ausdruck finden und das Verhältnis von Eigentümern zueinander bestimmen, als Datum für sich zu nehmen, ohne es als eine Erscheinungsform auf die in Wechselwirkung stehenden Momente Produktion, Zirkulation und Konsumtion *zugleich* zurückzubeziehen. Die andere Täuschung besteht darin, die beobachtbaren, ‚empirischen' Merkmale des Verhaltens von Individuen in Interaktionen, wie sie innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft erscheinen, einer ‚Individualität' zuzuschreiben und sie damit nur noch als Merkmale des Individuums, nicht aber auch als Merkmale des sozialen Systems zu begreifen." (Ebd., S. 185.)

---

[174] Zum Warenfetischismus vgl. MARX (1969a, S. 85ff.).

[175] Bedeutsam ist allerdings folgender Zusatz von Mollenhauer: „Das kann im Rahmen dieses Buches nicht mehr geschehen." (Ebd., S. 182.) Damit bleibt auch offen, *wie* es geschehen könnte. Vgl. zur ungenauen Terminologie auch MOLLENHAUER (1966). Wir werden weiter unten – vgl. vor allem Abschnitt 4.3.3.2.2. – noch sehen, welche Lösungen Mollenhauer in neuerer Zeit beibringt.

Für die Erziehungswissenschaft sind damit komplexe Fragestellungen aufgeworfen:

„Sie müßte auf der Ebene der Erscheinungen eine *Phänomenologie* derjenigen Beziehungen im pädagogischen Feld erstellen, für die hypothetisch unterstellt werden kann, daß sie der Tauschabstraktion unterworfen sind; dabei wären zunächst diejenigen Dimensionen pädagogischer Kommunikation auszumachen, in denen sich die Fruchtbarkeit jenes heuristischen Prinzips erweisen könnte. Sie müßte zweitens die ermittelten Formen der Kommunikation im Hinblick auf ihre *Genese* im Kontext von Produktion, Zirkulation und Konsumtion prüfen. Mir scheint, daß die zweite Aufgabe nicht vor der ersten bewältigt werden kann." (Ebd., S. 186.)

Dann folgert Mollenhauer:

„An dieser Stelle nun konvergieren interaktionistische und materialistische Theorie. Ja, eine materialistische Theorie erscheint als die historisch bestimmte Form eines allgemeinen interaktionistischen Postulates." (Ebd., S. 187.)

Diese Synthese begründet sich wie folgt:

„Kommunikation zwischen Individuen ist empirisch nicht möglich ohne eine Form der symbolischen Vermittlung, die die Reziprozität von menschlichen Beziehungen auch dem Bewußtsein prinzipiell verfügbar macht (symbolische Interaktion)." Die Aufklärung dieses Zusammenhanges „ist nur durch eine kritische Hermeneutik der Symboloperationen, der Sprachspiele" zu erreichen; „zu diesem Zweck müßte es gelingen, die Transformationen zu ermitteln, durch die die materiellen Grundlagen eines historisch-besonderen sozialen Systems in die einzelne pädagogische Interaktion hineinwirken (Reproduktion)". (Ebd., S. 188.)

Das Erkenntnissubjekt steht nach Mollenhauer – so läßt sich nach dieser Zusammenfassung schließen – in dreifacher Spannung: Zum einen ist das Subjekt in kommunikative Sphären eingebunden, die als sprachliche Beziehungen entwickelt werden. Die Sprache überhaupt ist die Voraussetzung sinngemäßer Verständigung, der Ort des Diskurses, in dem die Realität rational verhandelt werden kann, wenngleich die Sprachbildung selbst die soziale Eingeschränktheit der Identitätsfindung (Sprachcodes) offenbart. Kommunikation bedingt zum anderen Interaktion, das Verhältnis des Individuums zu anderen Individuen, den Prozeß der Symbolbildung, d. h. die Sprachfindung und Grundlagen der Erkenntnisfähigkeit. Aufgehoben schließlich ist beides in den Erklärungen der materialistischen Theorie, die die Arbeit als Zentralkategorie gebraucht und in der die historischen Herrschaftsformen konkret analysiert werden. Hier scheinen die formalen Kategorien Kommunikation und Interaktion inhaltlich aufgefüllt werden zu können, indem die Gesellschaftsformen bestehende Herrschaft, Interessen, Konflikte, Kommunikationsverzerrungen, Interaktionsschemata (Habitus) aufdecken und emanzipative Innovationsstra-

tegien bloßlegen. Das Erkenntnissubjekt wird hier in den Zwängen wie Möglichkeiten seiner Gesellschaftlichkeit, d.h. im Rahmen der gesellschaftlich-ökonomischen Gesetze, von denen es beherrscht wird und die es verändern könnte, interpretierbar.

Die Gedanken Mollenhauers bestechen durch den Aspektreichtum, mit dem dem Phänomen Erziehung nachgegangen wird. Von zentraler Bedeutung ist das Individuum, das nicht allein aus abstrakt-theoretischer Sicht, quasi aus der Ferne, beobachtet oder analysiert werden soll, sondern in seinen situationsgebundenen Bezügen, in seinen Interaktionen und Kommunikationen, in seiner Biographie und Gesellschaftlichkeit, in einem komplexen Spektrum unterschiedlicher Faktoren zu beachten ist. Von wesentlicher Bedeutung ist bei Mollenhauer die Sprachanalyse, ein Aspekt, der meines Erachtens um Dimensionen der Handlungsanalyse erweitert werden müßte. Erstrebenswert erscheint der Diskurs, obwohl die Möglichkeiten herrschaftsfreier Diskurse nicht näher analysiert werden, ist hier zumindest ein Erkenntnisinteresse begründet, das unabdingbar für die Bewertung demokratischer Prozesse im Hinblick auf die verwirklichte oder verwirklichbare Substanz gleichberechtigter Interaktionen ist. Mollenhauer kann so gesehen insgesamt den Theorienhorizont der Pädagogik durch eine Zusammenschau unterschiedlicher Forschungszusammenhänge erweitern, weil er sich bemüht, die Vielfältigkeit des gegenwärtigen Lebens zu erkennen, ohne die Herrschaftsformen bestehender Wirklichkeit zu übersehen. Kritische Erziehungswissenschaft ist jedoch andererseits ein Programm, ohne daß hinreichende Lösungen in methodologischer Hinsicht bereits sichtbar sind.
Die Schwächen kritischer Erziehungswissenschaft betreffen in bezug auf die Methodologie zunächst vor allem das ungeklärte Verhältnis zum Marxismus. Mollenhauer will durch die Erweiterung der materialistischen Theorie mittels kommunikationstheoretischer Erwägungen und symbolisch-interaktionistischer Ergänzung die Einseitigkeit bloßer ökonomischer Herleitung vermeiden. Jedoch ist diese Einseitigkeit eigentlich kein genuin marxistisches Problem, sondern eher kennzeichnend für den Neomarxismus, der die marxistische Erkenntnistheorie nicht explizierte. Dieser Umstand setzt sich bei Mollenhauer fort. Ohne sich mit den marxistischen Theorien der Gegenwart in bezug auf die erkenntnistheoretische Fundierung (auch der Pädagogik) auseinanderzusetzen, kommt Mollenhauer zu Ergänzungsversuchen, die eine entscheidende Frage aufwerfen lassen: Ist der Marxsche Entwurf einer radikalen Gesellschaftskritik bei Mollenhauer überhaupt hinreichend rezipiert, wenn die bereits entwickelte erkenntnistheoretische Seite der Marxschen Theorie dermaßen vernachlässigt wird?
Es geht an dieser Stelle nicht darum, zu kritisieren, daß Mollenhauer versucht,

den Blickwinkel marxistischer Theorien zu erweitern. Problematisch erscheint nur, wenn Fragen dieser Erweiterung als theoretisches Problem nicht hinreichend erkannt werden. Denn wenn die materialistische Theorie auf Fragen der Kommunikation und der Interaktion zurückbezogen wird, dann könnte es so scheinen, als wären diese Probleme bisher nicht in der materialistischen Erkenntnistheorie selbst behandelt. Genau dies aber ist falsch. Sowohl die Kommunikationsprobleme im Zusammenhang mit ökonomischen Gesellschaftsformationen als auch Probleme der Interaktion im Zusammenhang vor allem psychologischer Überlegungen sind seit Jahrzehnten intensiver Gegenstand materialistischer Erkenntnistheorie. Dabei ist es, um hier nur das Hauptproblem zu exponieren, zwischen marxistischen Autoren eigentlich unumstritten, daß alle Begriffe, Wörter, insgesamt die Sprache und das Bewußtsein des Menschen nicht bloße Willensbekundungen, subjektive Setzungen oder Einbildungen, d. h. aber auch nicht Symbolzuschreibungen oder Symbolverweigerungen sind, sondern als Widerspiegelungen realer Vorgänge im Bewußtsein erscheinen. Zwar wird auch hervorgehoben, daß sprachliche Formen, sofern sie einmal gebildet sind, Formen der Verselbständigung annehmen können, aber die Rückführung auf die praktischen Weltprobleme wird von Marx in den Feuerbach-Thesen eingehend nahegelegt: Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern. (Elfte These.) Diese These heißt ja nicht nur, daß die Welt verändert, d. h. hier sozialistisch gestaltet werden soll, sondern *auch*, daß die Praxis eben jenes Maß an Rationalität entfaltbar werden läßt, das die wissenschaftliche Grundlage der Veränderungsstrategien abgibt. Dieses aber ist ein erkenntnistheoretischer Gedanke, der mir beispielsweise als unvereinbar mit einer Theorie wie dem symbolischen Interaktionismus erscheint. Würde der Marxismus nämlich symbolisch-interaktionistisch ergänzt werden, dann wäre die behauptete Objektivität, die sich auf die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten des gesellschaftlichen Seins gründet, nur eine interaktionistische Symbolzuschreibung, eine Abmachung oder Konvention und kein (gesellschaftliches) Naturgesetz[176]. Dann wäre der Marxismus nur noch normativ, nicht aber mehr „objektiv wissenschaftlich" begründet. Mollenhauers These impliziert also eine fundamentale Kritik am Marxismus selbst. Allerdings, und das ist in gewisser Weise fatal, Mollenhauer erkennt das Dilemma, in dem er steckt, nicht. Denn schließlich meint er ja gerade *mittels* der materialistischen Theorie den symbolischen Interaktionismus inhaltlich anreichern zu können.

---

[176] Vgl. zur Problematik des gesellschaftlichen Gesetzes auch weiter oben S. 171 ff.
Die kritische Theorie hatte den Marxismus-Leninismus in dem Sinne „entschärft", daß sie Sachverhalte und gedankliche Zuschreibungen an die Stelle der Widerspiegelungstheorie setzte. Erkenntnistheoretisch war hier nicht immer klar, welche reale Verankerung gedankliche Zuschreibungen haben.

Der damit entstandene Widerspruch könnte nur dann gelöst werden, wenn die materialistische Theorie als eine Theorie verstanden werden würde, die aufgrund einer Normensetzung im Rahmen bestimmter (einseitiger) gesellschaftlicher Interessen behauptet wird und ihr Heil in der allgemeinen Durchsetzung ihrer Interessen sucht. So wäre allerdings weder der Sieg des Proletariats unvermeindlich, wie es im Kommunistischen Manifest heißt, noch könnte begründet werden, warum denn gerade die Marxsche Gesellschaftsanalyse besser als eine beliebige andere sein soll. Diese Konsequenzen will nun allerdings Mollenhauer offenbar nicht auf sich nehmen. Schließlich akzeptiert er die marxistische ökonomische Analyse als wissenschaftlich stichhaltig und damit der Realität entsprechend. Wie dann jedoch will er der Unvermeidlichkeit der Schlußfolgerungen materialistischer Theorie entrinnen: Wenn das Bewußtsein Widerspiegelung des gesellschaftlichen Seins ist, andererseits aber das Bewußtsein das gesellschaftliche Sein zur Weiterentwicklung kommen läßt, indem es die materiellen Kräfte dieses Seins entfesselt, dann wird die Hoffnung auf kommunikative Symbolsetzung außerhalb oder unabhängig von der politisch-ökonomischen Strukturbedingtheit zur Scheinthese. Das Prinzip Hoffnung auf Herrschaftsfreiheit der Symbolsetzung kann im Zusammenhang mit der Kritik der politischen Ökonomie von Marx nur auf dem Boden der Analyse der Entwicklung materieller Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse interpretiert werden. In diesem Rahmen jedoch ist im Marxismus kein Raum für interaktionistische Symbolgebung, weil für den Marxisten Symbole im Rahmen und im Zusammenhang der Ursachen und Wirkungen der Natur- und Gesellschaftsgesetze bestimmt werden[177]. Diese Probleme werden bei Mollenhauer nicht beachtet.

Aus der dreifachen Bestimmtheit des Erkenntissubjekts durch Mollenhauer ergibt sich die Bestimmung der *Erkenntnistätigkeit* oder des Erkenntnisprozesses in diesem emanzipatorischen Ansatz:

- Die gesellschaftliche Bestimmtheit der Erkenntnistätigkeit soll durch einen Rückbezug der materialistischen Gesellschaftstheorie auf Probleme der Kommunikation und Interaktion gesichert werden. Die Gesellschaft selbst wird als Triebkraft fortschreitender Erkenntnis gesehen, ohne daß die individuellen Kommunikations- und Interaktionsprozesse in abstrakte Gesell-

---

[177] Andererseits mag aus der Forderung nach der Freiheit des politischen *und* Wirtschaftsbürgers die Möglichkeit herrschaftsfreier Kommunikation entspringen können. Aber ist dies eine Frage der Symbolzuschreibung? Sie wird im Marxismus abhängig von der Verwirklichung des realen Kommunismus gemacht.
Es geht hier nicht darum, festzustellen, daß man den Marxismus nicht ergänzen könnte oder erweitern sollte, sondern nur um das Problem, daß man dies dann auch methodologisch reflektieren und aus zu begründender Kritik herleiten muß.

schaftlichkeit bloß aufgelöst werden sollen. Der Zusammenhang zwischen materialistischer Gesellschaftstheorie und Kommunikations- und Interaktionsformen bleibt jedoch ungeklärt: Weder kann eindeutig nachgewiesen oder begründet werden, warum und ob überhaupt die materialistische Gesellschaftstheorie dermaßen ergänzt werden muß, noch wird der Wert kommunikativer und interaktionistischer Theorien außerhalb der Marxschen Theorie exponiert[178]. Einerseits behauptet Mollenhauer: „Es ist die Annahme sinnvoll, daß kein Erziehungsvorgang durch Rekurs auf seine politischen Komponenten oder Implikationen vollständig und zureichend erklärt werden kann." (Ebd., S. 13.) Andererseits heißt es: „Jeder Satz oder jede Regel im Zusammenhang dieses Umgangs [der erwachsenen mit der unerwachsenen Generation; d. Verf.] muß auf seine politischen Implikationen hin befragt werden." (Ebd., S. 14.) Obwohl die politische Funktion Erziehungsvorgänge nicht vollständig erklären kann, ist diese Erklärung notwendig. Was aber ist gegenüber der Notwendigkeit die Vollständigkeit? Hier entsteht ein Zirkel: Mollenhauer will die relative Vollständigkeit durch die Aufnahme kommunikationstheoretischer Überlegungen und die Erklärungssubstanz des symbolischen Interaktionismus sicherstellen. Beide jedoch sollen von der materialistischen Theorie bereichert werden, so daß die Vollständigkeit hier wiederum im Rahmen einer Notwendigkeit erörtert werden muß. Offenbar ist die Notwendigkeit zunächst näher zu betrachten.

– Die Notwendigkeit (Ursache, Zweck, Ziel) der Erkenntnistätigkeit wird im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Zwängen reflektiert. Bildung wird in den Rahmen des Strebens nach geistiger Mündigkeit gestellt, d. h., es soll das Ideal einer Erziehung realisiert werden, in der der erzogene Mensch Rationalität entwickeln, Selbstbestimmung entfalten und Fremdherrschaft abschütteln kann. Hier wird die gesellschaftliche Bestimmtheit des Menschen betont, um zu einer Theorie der Befreiung aus gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen zu gelangen. Notwendig scheint diese Gesellschaftstheorie schon deshalb zu sein, um die Grenzen und Möglichkeiten der individuellen Befreiung erkennen zu können und Einfluß auf ihre Richtung zu nehmen. Als Forderung an die Zukunft wird die Notwendigkeit einer allseitigen Erkenntnistätigkeit aller Menschen auf gleichberechtigter Grundlage proklamiert. Erst wenn diese Notwendigkeit realisiert ist, kann von emanzipativen Verhältnissen gesprochen werden. Zeigt sich hierin dann die erhoffte Vollständigkeit?

[178] Dies heißt nicht, daß kommunikative oder interaktionistische Theorien keinen Wert außerhalb des Marxismus haben, sondern meint hier eine Kritik an der Verwischung durch Mollenhauer, der den Wert dieser Theorien im Zusammenhang mit dem Marxismus begründen will, ohne dies methodologisch näher ausführen zu können.

Mollenhauer dreht das Problem in gewisser Weise um: Relative Vollständigkeit ist zwar durch die Notwendigkeit der Emanzipation vermittelt, aber eine zugleich breiter als in ökonomischer Herleitung zu haltende Strategie materialistischer Erkenntnistätigkeit. Kommunikations- und Interaktionsprobleme müssen der historisch-materialistischen Analyse an die Seite treten und, obzwar notwendig durch diese inhaltlich angefüllt, die Fragestellungen auch für außerökonomische Probleme offenhalten. Völlig ungeklärt bleibt bei Mollenhauer allerdings die Frage, inwieweit in der Anwendung der historisch-materialistischen Theorie in bezug auf Kommunikations- und Interaktionsprozesse nicht wieder die erstrebte Vollständigkeit auf durch Marx erarbeitete Notwendigkeit zurückgeführt wird.

– Die in der Erkenntnistätigkeit erreichbare Erkenntniskompetenz bleibt aufgrund der ungenügenden Klärung des realen und konkreten (hier fehlt die von Mollenhauer nur abstrakt angedeutete konkrete Forschungsarbeit) Erkenntnisprozesses offen und mag mehr oder minder als Glaubenspostulat erscheinen. Die Erkenntnis selbst soll gesellschaftlich reflektiert werden. Gleichzeitig soll die kommunikative und interaktionistische Substanz nicht verlorengehen. Es werden wahre Aussagen angestrebt, die Notwendigkeit empirischer Analyse wird in diesem Zusammenhang mehrfach betont. (Vgl. u. a. Mollenhauer 1970, S. 11, 67; Mollenhauer/Rittelmeyer 1975 und 1977.) Allerdings wird die Wahrheitsfindung zugleich an das Erklärungspotential notwendiger materialistischer Analyse gebunden, an die Einsicht, daß hier eine Theorie der Empirie vorausgeht, ohne daß allerdings dieser Umstand selbst hinreichend auf die erstrebte Vollständigkeit bezogen zu sein scheint: Nach welchen konkreten inhaltlichen Kriterien erstrebter Wahrheitsfindung bemißt sich die Analyse der Kommunikation und Interaktion?
Ist nicht durch die marxistische Erkenntnistheorie auch dieser Problemkreis inhaltlich bereits abgedeckt? Genau diese Frage wird von Mollenhauer unverständlicherweise ausgeklammert.
So weiß man nur indirekt, daß er die marxistische Erkenntnistheorie ergänzen will, man weiß nicht direkt, warum. Ist es nur Unkenntnis der vielfältigen Publikationen zum Verhältnis von Marxismus und Sprache, Psychologie, Erkenntnistheorie? Oder ist es Unzufriedenheit mit einer nicht hinreichenden marxistischen Erklärung der Dinge? Dafür spricht im wesentlichen Mollenhauers Anknüpfen an die Mündigkeit des Bürgers, an das Herstellen individueller Freiheitsformen, an den Wunsch der Demokratisierung im Sinne der Erhöhung freier Verkehrsformen aller Menschen, ohne die Arbeiterklasse im marxistischen Sinne als wesentliche Triebkraft dieses Prozesses herauszustellen. Andererseits widerspricht Mollenhauer nicht der ökonomischen Analyse, die die Bedeutung der arbeitenden Klasse begründet. Mol-

lenhauer gerät damit in einen Eklektizismus der Begründung des eigenen Ansatzes, wie er andererseits als Grundproblem für all die Erziehungstheoretiker heute gilt, die als Suchende an die grundlegenden methodologischen Ansätze herantreten. Die Kritik an Mollenhauer sollte, so betrachtet, nicht als Destruktion einer Hoffnung aufgefaßt werden, sondern allein das Bewußtsein für den unbefriedigenden Stand in methodologischer Hinsicht schärfen. Auswege aus der unbefriedigenden Situation werden sich andererseits nur in der Entwicklung des konkreten Forschungsstandes, hier aber vor allem in einer genaueren Klärung des Verhältnisses kritischer Erziehungswissenschaft zur gesellschaftlichen Realität zeigen.

Die Bestimmung der *Erkenntnismittel* des sog. „emanzipativen Ansatzes" leidet unter der ungeklärten Voraussetzung der realen Möglichkeit des Beibehaltens Marxscher Methodologie und dem gleichzeitigen Anspruch seiner „Vervollständigung". Letztlich führt dies bei Mollenhauer dazu, daß er verschiedene Methodologien bloß addiert, indem er ihre jeweilige wissenschaftliche Relevanz versichert. Wie allerdings beispielsweise die Synthese zwischen symbolischem Interaktionismus und Marxismus konkret aussehen könnte, bleibt methodologisch unklar. Sie wird sich de facto nur durch eine Dominanz der Erkenntniserklärung des einen *oder* des anderen Konzeptes durchsetzen können[179]. Der Marxismus impliziert eine Erkenntnistheorie, die als materialistische Theorie unter Einschluß der Dialektik vom Primat der Materie ausgeht und das Bewußtsein als Widerspiegelung des gesellschaftlichen Seins auffaßt. Der symbolische Interaktionismus betrachtet hingegen die Begriffe und Abstrakta im Bewußtsein als Symbole, die die Menschen im interaktionistischen Prozeß der Realität zuschreiben. Genau diese letztere Position vertritt Mollenhauer, wenn er z. B. schreibt: „Die Symbole des Alltagshandelns sind prinzipiell ‚Konstrukte', wie die Konstrukte der wissenschaftlichen Theorie." (MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1975, S. 657.) Diese Position steht jedoch der andererseits als richtig postulierten materialistischen Gesellschaftstheorie diametral entgegen. In dieser nämlich werden Symbole als Widerspiegelungen der Realität aufgefaßt, zwar nicht als bloße Wiedergabe oder als einfacher Abdruck verstanden, jedoch als Momente realer Verankerung im gesellschaftlichen Sein des Menschen betrachtet. Von dieser Ausgangsthese her erst ist das gesamte Marxsche Vorgehen verständlich. Dies übrigens müßte auch Mollenhauer klar sein. Als Literaturempfehlung zum Studium der Voraussetzungen einer materialistischen Erziehungswissenschaft, die es seines Erachtens noch nicht

[179] Dies drückt sich bei Mollenhauer dadurch aus, daß er die Interaktionstheorie inhaltlich durch den marxistischen Ansatz der Charaktermaske füllen will. Daß der Marxismus selbst so etwas wie eine Theorie der Interaktionen enthält, wie z. B. SÈVE (1972) herausstellte, wird von Mollenhauer nicht näher diskutiert.

gibt[180], empfiehlt er die Arbeit von J. Zeleny: „Die Wissenschaftslogik und ‚Das Kapital' ". (Vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 194.) Bei Zeleny heißt es: „Wenn wir feststellen, daß Marx nichts a priori Gegebenes anerkennt, die äußere Logik schätzt und ‚Konkretheit', die Entdeckung der ‚spezifischen Logik des spezifischen Gegenstandes' fordert, so desavouiert er damit in radikaler Weise alle Versuche, aus dem ‚Kapital' eine fertige ‚dialektische' allgemeine Methodologie zu abstrahieren, die sich auf alle Gegenstände anwenden läßt." (ZELENY 1968, S. 183.) Von dieser Argumentation her könnte sich der Versuch Mollenhauers, eine größere Vollständigkeit zu erzielen, begründen. Aber dieses Erzielen der Vollständigkeit, und das macht Zeleny eindringlich immer wieder deutlich, kann und soll im Rahmen des Marxismus nur auf dem Boden der marxistischen Erkenntnistheorie geschehen. Auch Zeleny spricht von Untersuchungen, um einen neuen Typ der Rationalität zu klären, der der Entwicklung des historischen Prozesses seit Marx entspricht. „Wenn diese Untersuchung mittels des konsequenten dialektisch-materialistischen Verfahrens durchgeführt wird, wie es von Marx entdeckt worden ist, dann wird dies – nicht *dennoch*, sondern *gerade deshalb* – die Erkenntnis von der historischen Vergänglichkeit der Marxschen Konzeption der Rationalität implizieren, wie sie in ihren konkreten Formen in der Kritik der bürgerlichen politischen Ökonomie zum Ausdruck gebracht worden ist." (Ebd., S. 325.) Was aber ist jenes Erkenntnismittel, das damit angesprochen ist: Was heißt es, das dialektisch-materialistische Verfahren konsequent anzuwenden? Bereits in seiner Einleitung weist Zeleny auf diesen von Mollenhauer so sehr übersehenen Problemkreis hin:

„Denken ist zugleich Erkennen, bzw. es ist zusammen mit anderen Momenten ein Bestandteil des Erkenntnisprozesses, der immer nur als ein Moment der menschlichen Praxis existiert. Da die Logik als Theorie vom Denken ein Bestandteil des Erkenntnisprozesses ist, ist sie *ein Teil der Erkenntnistheorie*, bildet sie den wesentlichen Teil der Erkenntnistheorie...
Die marxistische Erkenntnistheorie kehrt auf dem Boden, der von der deutschen Transzendental-Philosophie durch ihren Fortschritt in der Philosophie der Identität von Denken und Sein vorbereitet worden ist, auf einer grundlegend neuen Stufe zu der Auffassung des Verhältnisses von Denken und Wirklichkeit zurück, die ihre Nichtidentität und den reflexiven Charakter der Erkenntnis hervorhebt. In dieser Bedeutung ist die Abbildtheorie die Grundlage, auf der die ganze marxistische Erkenntnistheorie und daher auch die Logik aufgebaut ist." (Ebd., S. 13f.)

Genau dieser erkenntnistheoretische Begründungszusammenhang ist bei Mollenhauer unbeachtet geblieben. Somit bleibt unklar, inwieweit einerseits eine

[180] Es ist nicht ganz verständlich, daß Mollenhauer die Auseinandersetzung mit der Pädagogik der sozialistischen Länder vermeidet.

marxistisch begründete Erziehungswissenschaft die theoretische Grundlage der angestrebten emanzipativen Erneuerungen bilden soll, andererseits jedoch kommunikative und interaktionistische Forschungsstrategien in diesem Zusammenhang hinreichend plausibel zur Anwendung gebracht werden sollen. Wer Mollenhauers methodologischen Vorschlägen folgen will, ist zunächst verwirrt: Weder kritisiert Mollenhauer die marxistische Erkenntnistheorie, um seine Ergänzungsvorschläge zu begründen, noch werden die Ergänzungsvorschläge selbst hinreichend auf die marxistische Theorie zurückbezogen.

Auf die daraus hervorgehenden erkenntnismethodologischen Probleme wird unter Punkt 4.3.3.2.2. noch weiter eingegangen. Bereits hier soll hervorgehoben werden, daß die methodologischen Unklarheiten bei Mollenhauer zugleich *Normenfragen* aufwerfen lassen: Nach welchen Normen bemessen sich die Kriterien, mit denen die Wirklichkeitsauslegung nach Mollenhauer vorgenommen werden soll? Welches Erkenntnisinteresse wird begründet, und in welchem Verhältnis steht dieses Interesse zur materialistischen Theorie, die Mollenhauer immer noch als eine theoretische Grundlage einer emanzipativen Erziehungswissenschaft sieht?

- Die Analyse der Lebenswirklichkeit wird wie im marxistisch-leninistisch bestimmten Ansatz im Zusammenhang mit der Erforschung der objektiven Gesetzmäßigkeiten des natürlichen und gesellschaftlichen Seins angestrebt. Allerdings wird weder *genau* dargelegt, was als objektive Gesetzmäßigkeit aufgefaßt werden soll, noch ist eine Methodologie, wie Gesetzmäßigkeiten aufgespürt werden sollen, eindeutig expliziert. Verschiedene Theorien wie Marxismus und Sozialbehaviorismus werden gleichermaßen als Erklärungssubstanz angeboten, ohne daß die Regeln der Synthese so unterschiedlicher Ansätze bekanntgemacht werden. Die so bestimmte Pädagogik kann nur dem als richtig erscheinen, der die in sie eingehenden Ansätze akzeptiert. Wie kann man jedoch etwas akzeptieren, wenn die Normen der Begründung einer Synthese unterschiedlicher Ansätze nicht hergeleitet werden?
  Gegenüber dem marxistisch-leninistischen Ansatz kann durch die Aufnahme vielschichtiger Theorien im Zusammenhang der Sprach- und Kommunikationsforschung und Probleme der Interaktionsbildung zwar ein scheinbar breiteres Erklärungs*potential* vorgelegt werden, aber die Erklärungssubstanz wird durch das methodologisch widersprüchliche Material problematisch. Was nach Marx als Ausdruck der ökonomisch bedingten Charaktermaske zur Analyse ansteht, kann nach dem Sozialbehaviorismus Meads nur im Rahmen der Interaktion angesprochen werden. Was Mead ungekehrt als Interaktionsprozeß zwischen Individuen beschreibt, führt Marx auf Grundbedingungen der Produktionsverhältnisse zurück. Wie aber, wenn jeder Ansatz hier einem eigenen Weg folgt, soll eine Synthese be-

schaffen sein? Mollenhauer versäumte es, *seine Theorie* zu exponieren, um seine Synthese begreiflich zu machen.

- Dadurch wird die methodologische Grundlegung in einen undurchsichtigen Zusammenhang gestellt. Einerseits wird die Notwendigkeit einer *wissenschaftlichen* Theorie gegenüber anderen Ansätzen gefordert, andererseits wird die Methodologie der selbst gewählten Grundlegung nicht genügend hergeleitet.
- Die Leistungen dieser Pädagogik für die Veränderung der Erziehungswissenschaft im Sinne der Entwicklung größerer Mündigkeit, das Erkämpfen von Solidarität und das Streben nach Veränderungen dürfen zwar nicht unterschätzt werden. Die Glaubwürdigkeit leidet allerdings unter der mangelnden Darlegung oder Darlegbarkeit der eigenen Methodologie. Zunächst sind diesem Ansatz die Sympathien derjenigen sicher, die gesellschaftliche Reformen im Sinne der Herstellung größerer demokratischer Gleichheit anstreben, ohne sich auf die Praxis der bestehenden sozialistischen Länder beziehen zu wollen. Doch Sympathien allein gewährleisten langfristig keine tragfähige erziehungswissenschaftliche Methodologie.

Das Normenproblem ist bei Mollenhauer nicht eindeutig entschieden. Es läßt einen Ausdeutungsspielraum zu, der einerseits einen großen Raum für die Entfaltung vielseitiger und in bezug auf Erziehungsprobleme auch wichtiger Gedanken gestattet. Andererseits bleibt eine Willkürlichkeit und methodologische Unsicherheit, die den forschungsmethodologischen Nutzen in Frage stellt. Dies bringt Probleme für die Dimensionen der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung mit sich:

- Wie die *Beschreibung* der realen Bedingungen des erzieherischen Feldes konkret vor sich gehen soll, bleibt unklar. Einerseits will Mollenhauer empirisch an die Wirklichkeit herangehen, andererseits gibt es ideologiekritische Vorannahmen. Sein Konzept leidet darunter, daß beides nicht eindeutig aufeinander bezogen wird.
- Damit ist die *Erklärung* von vornherein in einen Widerspruch gestellt. Zwar wird sowohl der Wert der Ideologiekritik als auch der der Empirie betont, aber es werden keine Kriterien einer begründeten Synthese aufgedeckt.
- Je ungenauer die Beschreibungs- und Erklärungsbasis jedoch exponiert ist, um so weniger kann eine begründete *Entscheidungs*hilfe erwartet werden.
- Auch die *Überprüfung* der eigenen Praxiswirksamkeit kann so kaum hinreichend ins Blickfeld geraten.

In diesen Punkten zeigt sich, daß die Begründung des methodologischen Vorgehens bei Mollenhauer mehrere ungelöste Problemebenen anspricht. Dies betrifft vor allem die Frage der Bestimmung des gewählten Verständnisses von Ideologiekritik und die Begründung des Verhältnisses von Theorie und Empi-

rie. Die Praktikabilität des Ansatzes kann nur durch eine genauere Klärung dieser Fragekomplexe erreicht werden. Wenn auch bisher hier nur fragmentarische Aussagen über die Entwicklung kritischer Erziehungswissenschaft vorliegen, so sollte der rationale Kern nicht übersehen und in der weiteren erziehungswissenschaftlichen Diskussion fruchtbar gemacht werden. Denn immerhin lassen sich aus der ideologiekritischen Sicht Mollenhauers durchaus Vorstellungen für eine Verbesserung der gegenwärtigen Erziehungspraxis ableiten, zumindest mag das Bewußtsein für die Notwendigkeit weiterer Grundlagenarbeit über kommunikative, situative, interaktionistische und gesellschaftlich-ökonomische Zusammenhänge geschärft werden.

4.3.3.2.2. Methodologische Grundlagen: Emanzipative Theorie und Methode

Das methodologische Kernstück des emanzipativen Ansatzes bildet der *Diskurs* als Forschungsmethode. Zum einen soll der Diskurs in der Schule an die Schüler vermittelt werden, um die Voraussetzungen sinnvoller Kommunikation zu schaffen. Dies setzt Qualifikationen der Erzieher voraus. (Vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 53.) Jegliche Form des Unterrichts und der Erziehung bedarf der Begründung. Der Diskurs zeigt Bedingungen der Begründbarkeit im kommunikativen Prozeß. Andererseits ist im Diskurs eine Kommunikationsgemeinschaft unterstellt, die auf der Annahme gründet, daß jeder, der überhaupt argumentiert, eine Kommunikationsgemeinschaft als ideale Kontrollinstanz voraussetzt (APEL). (Vgl. ebd., S. 63.) Dies ist schon darin ausgedrückt, daß jeder Mensch auf die Sprache als Verständigungs- und Argumentationsmittel angewiesen ist. Hierbei tritt jedoch das Problem der gestörten Kommunikation auf. „Das im Vorgang des Spracherwerbs enthaltene Prinzip wird durch gesellschaftliche Zwänge faktisch institutionalisierter Kommunikation immer wieder negiert: Erziehung stellt sich dar als Repression, Disziplinierung, technische Qualifizierung für Interessen der Kapital-Verwertung, als Verkürzung möglicher Argumentationen, als hierarchische Verzerrung denkbarer Symmetrie der Kommunikationen usw." (Ebd., S. 64.) Dieses Problem der gestörten Kommunikation zu erkennen und es zu beseitigen ist das Ziel der nach Mollenhauer geforderten Erziehungswissenschaft. Sie soll sich selbst in der Dimension des Diskurses bestimmen. (Vgl. ebd.)
Der Diskurs wird damit für den Erziehungswissenschaftler zu einem selbstreflexiven Medium, die „Instanz der Kritik aller unreflektierten sozialen Normen" (APEL).
Andererseits findet die Möglichkeit des Diskurses ihre Voraussetzung in der Interaktion. In der Interaktion wird eine relative Sicherheit des kommunikativen Umgangs der Menschen untereinander eingeübt, so daß der Diskurs nur auf der Grundlage dieses Umgangs selbst möglich ist. Mollenhauer verdeut-

licht das Problem, indem er den Diskurs als Legitimationsinstanz für Lernzielentscheidungen herausstellt:

„Interaktion und Diskurs verhalten sich zueinander wie die Stufen der kognitiven Entwicklungstheorie: das eine (Interaktion) ist notwendige Voraussetzung des anderen (Diskurs). Da jedoch der Begriff des Diskurses die Legitimationsbasis abgibt, müssen Lernzielentscheidungen auf der Ebene der Interaktion mit Bezug auf ihn gefällt werden, *anders blieben sie unkritisch*. Andererseits setzt der Diskurs das Funktionieren der Schemata auf der Ebene der Interaktion voraus; Lernzielentscheidungen, die den Diskurs unmittelbar betreffen, müssen deshalb diese Voraussetzung mit einbeziehen; *anders blieben sie empirisch blind*. Schließlich müssen alle Lernzieldiskussionen in den Kontext des historisch Möglichen und Notwendigen eingefügt bleiben, müssen sich im Rahmen der Bedingungen von Situationen, Lebenswelten, Institutionen, Produktionsverhältnissen und Klassenlagen begründen; *anders blieben sie politisch leer*." (Ebd., S. 82f.)

Der Diskurs ist also die Voraussetzung jeglicher Lernzielbestimmung. Aber der Diskurs erfordert eine Bedingungsforschung, die die Voraussetzungen seiner Möglichkeit analysiert. Die Kriterien der Entscheidungsfindung im Diskurs wiederum müssen sich aus dem Kontext historisch-konkreter Analyse gewinnen lassen.
In diesen methodologischen Aufforderungen wird deutlich, daß Mollenhauer den Grundeinsichten des historischen Materialismus einerseits folgt. Aus der Klassenanalyse könnten jene Kriterien gewonnen werden, die die Entscheidungsfindung im Diskurs bestimmen. Der Diskurs selbst wird somit zu einem Instrument der Klassenanalyse, parteilicher Wertbezogenheit und verändernder Strategie. Andererseits führt Mollenhauer neben den Produktionsverhältnissen und der Notwendigkeit der Klassenanalyse auch Begriffe wie Lebenswelt, Institutionen, Situationen an. Diese Begriffe tragen einen höheren Allgemeinheitsgrad. Soll durch sie angedeutet werden, daß die materialistische Theorie über den Rahmen der Analyse der Produktionsverhältnisse und der Klassenlagen hinaus allgemeinere Zusammenhänge untersuchen soll? In welchem Verhältnis aber würde diese Untersuchungsarbeit wiederum zur Klassenanalyse stehen? Diese Fragen sind bei Mollenhauer ausgeklammert, so daß seine methodologische Strategie unklar bleibt.
Diese Unklarheit vergrößert sich sogar noch, wenn Mollenhauer das Problem konkret anspricht. Als offene Fragen einer materialistischen Erziehungswissenschaft hebt er z. B. folgende hervor:

„Würde eine genauere Prüfung des Bildungswesens in der BRD ergeben, daß in den Schulen und anderen Erziehungseinrichtungen ein Habitus institutionalisiert ist, der mit der Klassenlage systematisch kovariiert?
Dürften wir solche Kovarianz wirklich im Sinne eines ursächlichen Zusammenhangs interpretieren, dergestalt, daß Klassenzugehörigkeit und nicht etwa, um nur zwei mögliche Alternativen zu nennen, Subkultur oder Arbeitsteilung als entscheidende Ursache unterstellt werden müssen?" (Ebd., S. 152.)

Erkennbar wird eine methodologische Unsicherheit, mit der Mollenhauer der marxistischen Theorie gegenübertritt. Was seine beiden Alternativen betrifft, so stellen sie für die marxistische Theorie gar keine wirklichen Alternativen dar: Subkulturen sind nach marxistischer Klassentheorie den Klassen gegenüber nicht indifferent, die Arbeitsteilung ist eine der wesentlichen Quellen der Klassenbildung überhaupt. Festzustellen bleibt hier also nur, daß Mollenhauer den marxistischen Ansatz nicht kritiklos übernehmen will. Andererseits jedoch kann er mögliche Kriterien seiner Kritik nicht eindeutig exponieren. Schwerer noch wiegt der Zusatz, den Mollenhauer macht: Er glaubt, daß sich die empirischen Unterstellungen in seinen Fragen bei „genauer Analyse in dieser Form als zutreffend erweisen oder nicht". (Ebd.) Wird hier nicht plötzlich der empirische Ansatz als Rettungsinstanz einer bisher nicht geklärten methodologischen Grundlage herangezogen? Was aber könnte empirisch in diesem Zusammenhang überhaupt bewiesen werden? In seiner Auseinandersetzung mit Brezinka schreibt Mollenhauer: „Die Verwendung von Verfahren, die dem empirisch-analytischen Wissenschaftsbegriff verpflichtet sind, ist... die Bedingung dafür, daß die Erziehungswissenschaft ihren emanzipatorischen Charakter entfalten kann." (Mollenhauer 1970, S. 19.) Er meint, daß es zu den konstitutiven Regeln des rationalen Argumentierens gehört, „daß die Rationalität eines Arguments in dem Maße steigt, in dem die Prüfmöglichkeiten erhöht werden". (Ebd., S. 46.) Andererseits behauptet er, daß der „Irrationalität... nicht durch Empirie allein, sondern nur zusammen mit Hermeneutik beizukommen" ist. (Ebd., S. 68.)[181] MOLLENHAUER strebt sowohl die empirisch-subtile Analyse kommunikativer Situationen (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 120) als auch die Analyse der Situationsdefinitionen selbst als zentrale Aufgaben der Erziehungswissenschaft an. (Vgl. ebd., S. 125.) Zwei wesentliche Forschungsstrategien hebt er in diesem Zusammenhang hervor: Forschung könnte einerseits die Interaktion der vielen Variablen näher aufzuklären versuchen, was besonders in der pädagogisch-linguistischen Forschung geschieht. Andererseits könnte sie gesellschaftliche Strategien der Organisation des Erziehungsfeldes aufklären, um die Handlungsräume des pädagogisch Handelnden erfaßbar werden zu lassen. Für diese doppelte Strategie scheinen ihm aber weder Psychologie noch politisch-ökonomische Analysen hinreichend zu sein. Andererseits kann Mollenhauer auch nicht sagen, ob Analysen von BOURDIEU (1970, 1971), Bernstein, Hansen/Hill und anderen hinreichend wissenschaftlich leistungsfähig sind. Es bleibt mithin die Hoffnung auf genauere

[181] Der Begriff Hermeneutik wird hier anders als in dieser Arbeit gebraucht. Es ist bei Mollenhauer nicht immer klar, inwieweit ideologiekritische (bei ihm zum Teil als hermeneutisch bezeichnete) Verfahren mit empirischen Verfahren zusammenwirken sollen, um der Irrationalität entgegenzuwirken. Vgl. dazu genauer die nächsten Seiten.

Analysen. Wenn diese Hoffnung jedoch an die Erwartung einer Klärung durch empirische Analysen gekettet wird, dann verkennt Mollenhauer unter Umständen die Möglichkeit empirischer Erklärungsfähigkeit in diesem Zusammenhang. (Vgl. zur Kritik FEUERSTEIN 1973, S. 98ff.) Das Exhaustions-Prinzip zeigt schließlich die Möglichkeit, empirische Daten auf Störgrößen zurückführen zu können, so daß die „empirisch" nachzuweisende Wahrheit sich hier letztlich immer auf mehr oder minder hergestellte Eindeutigkeit beschränken wird. (Vgl. diese Arbeit S. 99ff.)

Mollenhauer legte 1975 mit Rittelmeyer acht Thesen zum Forschungsprozeß vor, die das empirische Problem verdeutlichen. Besonders sieben dieser Thesen[182] dienen gleichzeitig der methodologischen Klärung empirischer Forschung und zeigen das erstrebte methodologische Konzept auf (vgl. MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1975):

1. Mollenhauer/Rittelmeyer stellen fest, daß die Abstrakta des Bewußtseins Symbole sind, die als Konstrukte von den Menschen festgesetzt werden. Diese Festsetzung entstammt dem Alltagshandeln; die Entschlüsselung derjenigen Lebensoperationen, auf die sie sich beziehen, und die Nachkonstruktion der Realität, die in ihnen enthalten ist, werden als sinnverstehende Interpretation bezeichnet. Damit ist ein Dreischritt der Forschung begründet: Die *Voraussetzung* der wissenschaftlichen Forschung bilden Symbole. *Kriterien* der Symbolanalyse finden sich in der Lebenspraxis. Das *Ziel* der Forschung ist die Rekonstruktion der in den Symbolen enthaltenen Realität.
2. Die empirische Forschung erscheint als ein Alltagsproblem, d. h., es geht hier immer um Fragen der Lebenspraxis, die den Forschungssinn begründet und alltagssprachliche Probleme in der Explikation forschender Regeln und Prämissen relevant werden läßt. Die Forschung darf diese Praxisbezogenheit nicht aus dem Auge verlieren, wenn sie abgehobene Schlußfolgerungen vermeiden will.
3. Für die empirische Forschung ist die Alternative, entweder die Forschung auf streng eingegrenzte Experimente oder isolierte Bedingungszusammenhänge zu begrenzen oder auf die Totalität aller Prozesse zu beziehen, eine falsche Alternative. Hier nun erkennt Mollenhauer, daß das Problem der Kontrolle von Störfaktoren im Sinne des von Holzkamp herausgearbeiteten Konstruktivismus prinzipiell methodologisch nicht lösbar ist, „weil es keine Methode gibt, mit der sich eine gültige Aussage darüber herbeiführen läßt, ob eine Bedingungsvariable auf ‚Störgrößen' konfundiert ist". (Ebd., S. 588.) Es ergibt sich folgende Schlußfolgerung: „Daher interessiert primär nicht die ‚Natürlichkeit' und ‚Lebensnähe' der Realisationen, sondern die Qualität der Repräs-

[182] Die achte These bezieht sich auf eine Auseinandersetzung mit der empirischen Forschungsmethodik von Blankertz und Gruschka und wird hier ausgelassen.

sentationstheorie, in der das Prüfverfahren mit der zu prüfenden Theorie verbunden wird." (Ebd., S. 589.) Es bleibt hier also die Frage, welches metatheoretische Reglement anerkannt werden soll. Das Anerkennungsproblem aber erscheint wieder als Problem der Begründung einer stichhaltigen Theorie. Was jedoch vermag wissenschaftlich die Stichhaltigkeit zu sichern?

4. Empirische Forschung richtet sich auf Prognosenerstellung. Rechtfertigung oder Anerkennung findet die Theorie bzw. die Forschung damit immer nur im praktischen Lebenszusammenhang.

5. Jeder Erkenntnisvorgang realisiert sich über ein Zum-Objekt-Machen des Erkenntnisgegenstandes: „Wir können vielleicht ‚subjekthaft' miteinander weinen, lachen, spielen oder einen ‚freien Diskurs' miteinander führen, aber schon arbeiten können wir nicht mehr, wenn die ‚Subjekthaftigkeit' nicht partiell reduziert wird. Wie weit sie in einem Forschungsprozeß reduziert werden *sollte*, dafür kann es keine allgemein verbindliche Anweisung geben; es hängt ab vom Forschungsziel und der Beschaffenheit des ‚Gegenstandes'. Das Problem, daß dieser Gegenstand mindestens partiell zum ‚Objekt' wird, kann nicht eliminiert werden. Wenn ich das Verhalten eines zweijährigen Kindes studieren möchte, ist die Forderung, es unter keinen Umständen zum Objekt zu machen, absurd. Vor allem dürfte ich die Erkenntnis, die ich im Umgang mit ihm gewinne, nicht ohne seine Zustimmung verwenden. Es wäre nützlich zu überlegen, wie überhaupt *Ideologiekritik* als Forschungsprozeß möglich sein sollte, wenn nicht um den Preis des Zum-Objekt-Machens derjenigen Population, der ich Ideologien nachweisen möchte – ganz abgesehen davon, daß der Begriff selbst bereits eine reduzierte ‚Subjekthaftigkeit' der Probanden unterstellt." (Ebd., S. 690.) Hiermit wird die Aussage, die in der pädagogischen Handlungsforschung (vgl. auch weiter unten S. 291 ff.) vertreten wurde, daß in der Forschung der Gegenstand der Untersuchung nicht „bloß" zum Objekt gemacht werden solle, zurückgewiesen.

6. „Die Beschränkung empirisch orientierter Methodologien auf (empirisch falsifizierbare) Existenz- und Konditionalaussagen ist illusionär." (Ebd.) Ein Interesse nach Praxiswirksamkeit jeglicher wissenschaftlicher Forschung muß methodologisch immer relevant sein. Damit aber sind Bezugspunkte in die Forschung eingeschlossen, die politische Handlungsregulativen implizieren.

7. Die Geltungsfestsetzung einer Aussage, die sich auf ihre Wahrheit oder Falschheit bezieht, ist ein fundamentales Problem jeder wissenschaftlichen Arbeit. „Unerheblich ist, ob jemand Theorie für unwichtig *hält:* Er ist zu sinnvollem und zielgerichtetem Handeln nur dann in der Lage, wenn er Konsequenzen seines Handelns zu *antizipieren* vermag (was sich in der Form von Konditionalsätzen darstellen läßt) und wenn er zugleich diese Antizipationen (zumindest naiv) anerkennt, nicht jeder anderen möglichen Antizipation gleichsetzt usw. (was einem – jenen objektsprachlich darstellbaren Bemühungen

übergeordneten – metasprachlich darstellbaren Geltungsmodell entspricht). Mit anderen Worten: Man kommt, nenne man sich nun Handlungsforscher oder sonstwie, um eine methodologische Trennung von – wie es *Popper* nannte – Tatsachenfragen und Geltungsfragen nicht herum, sofern eine Problematisierung von Handlungszusammenhängen überhaupt zur Diskussion steht. Insofern sollte man auch nicht *objektsprachliche Aussagen* (etwa über die Wirkungen der Wissenschaft auf das ‚Leben' oder über politische Restriktionen der Forschung) gegen *metasprachliche Regeln* aufrechnen, mit denen gerade versucht wird, Geltungskriterien für den erstgenannten Typus festzulegen. Das soll allerdings nicht heißen, daß jene Geltungsfragen notwendig durch den Kritischen Rationalismus zulänglich verwaltet werden, aber es zeigt, daß eine Kritik dieser Wissenschaftslehre ihrerseits wiederum ein Geltungsmodell voraussetzen muß, dessen Applikation jene Kritik erst sinnvoll macht." (Ebd., S. 691.) Die Geltungsmodelle selbst enthalten die Kriterien, die eine Unterscheidung zwischen wahren und falschen Aussagen erlauben. Mollenhauer/Rittelmeyer sehen eher im Konstruktivismus als im kritischen Rationalismus diese Probleme exponiert[183].

Werden diese Thesen nun auf das methodologische Konzept, das Mollenhauer in seinen Entwürfen vorlegt, zurückbezogen, so ergeben sich folgende Probleme, die ich in Gegenthesen knapp zusammenfassen möchte:

1. Mollenhauer gelingt es nicht, das Verhältnis von Symbolgebung und materialistischer Abbildtheorie zu klären. Einerseits verfolgt er den Anspruch, Lebenswirklichkeit zu rekonstruieren, andererseits bezieht er die Rekonstruktion auf die Symbolgebung. Weder kritisiert er den Materialismus und dessen Abbildungsthese, die das Ziel der Rekonstruktion methodologisch begründet, noch verdeutlicht er, in welcher Weise die Symbolsetzung in der Lebenspraxis kausal eingeschlossen ist. (Dies scheint ein Grundproblem der kritischen Theorie im Anschluß an Habermas zu sein.)
Andererseits erscheint die Lebenspraxis als entscheidendes Kriterium der Gültigkeit von wissenschaftlicher Theorie überhaupt. Mit dieser These folgt Mollenhauer der von Marx aufgestellten Grundthese, daß jede Wissenschaft praktische Wissenschaft ist und nur in einer Praxis für wahr oder falsch befunden werden kann.
2. Die Abhängigkeit von der Praxis ist für die Forschung mithin ein konstitutives Problem. Eindeutig ist bei Mollenhauer damit die methodologische Grundregel, daß Praxisprobleme aufgespürt werden müssen, um forschen zu können. Unklar bleibt hier jedoch, nach welchen konkreten Regeln und Prämissen genau diese Aufspürungsarbeit zu erfolgen hätte.

[183] Allerdings wird die kritische Wende des Konstruktivismus durch Holzkamp (vgl. S. 105 ff.) nicht näher problematisiert.

3. Mollenhauer/Rittelmeyer exponieren schlüssig das Problem, daß empirische Analysen nur Relevanz im Rahmen der Anerkennung methodologischer Grundlagensysteme gewinnen können. Das Exponieren des Problems beinhaltet jedoch nicht seine Lösung. Unklar bleibt, welcher Lösung die Autoren zustreben[184].
4. Wenn die Rechtfertigung einer Theorie nur im praktischen Lebenszusammenhang gewonnen werden kann, so ist damit ein zentrales Kriterium der Bestimmbarkeit angegeben. Es ist jedoch noch nichts darüber ausgesagt, nach welchen Gesetzmäßigkeiten der Lebenszusammenhang selbst strukturiert gedacht oder nachgewiesen werden kann[185].
5. Es erscheint mir als eine richtige Einsicht, herauszustellen, daß in der wissenschaftlichen Forschung immer ein Zum-Objekt-Machen des Erkenntnisgegenstandes enthalten ist. Es ist eine wesentliche Einsicht, wenn Mollenhauer/Rittelmeyer hervorheben, daß gerade der Prozeß des Zum-Objekt-Machens selbst methodologisch genauer geklärt werden müßte.
6. Ein weiteres Kriterium neben der Praxis bietet die politische Implikation, die in jeder wissenschaftlichen Forschung enthalten ist. Unklar bleibt jedoch, wie diese Implikation forschungsmethodologisch bewältigt werden soll:
7. Die Unterscheidung von Tatsachenfragen und Geltungsfragen vermag ja immer nur innerhalb eines wissenschaftlichen Ansatzes sinnvoll begründet zu werden. Wenn Popper Tatsachenaussagen und Geltungsprobleme dieser Aussagen unterscheidet, so geschieht dies auf dem Boden der kritisch-rationalistischen Theorie. Wenn Mollenhauer/Rittelmeyer diese Unterscheidung übernehmen, dann bleibt die Frage, auf welcher methodologischen Basis dies geschehen soll. Welches Geltungsmodell ist bei ihnen vorausgesetzt? Das bloße Exponieren dieses Problems ist kaum hinreichend. Schließlich hängt es vom Geltungsmodell ab, ob es überhaupt als sinnvoll erscheint, Tatsachen- und Geltungsfragen zu unterscheiden. Wenn Mollenhauer/Rittelmeyer der kritische Rationalismus nicht unbedingt als akzeptables Geltungsmodell gefällt, dann bleibt die Frage, inwieweit sich nähere Bestimmungen gewinnen lassen. Hier reicht es sicherlich nicht aus, auf den Konstruktivismus zu verweisen, da die kritische Wende des konstruktivistischen Ansatzes durch Klaus Holzkamp immerhin zeigte (vgl. S.105ff.), daß wissenschaftslogische Fragen gesell-

[184] Diese Kritik ist allerdings als relativ anzusehen. Kritik an bestehenden Zuständen muß nicht unbedingt immer auch Lösungen zur konstruktiven Veränderung direkt beibringen. Immerhin ist bei Mollenhauer die Richtung einer Veränderung im Hinblick auf eine Erhöhung der Demokratisierung deutlich. Auch die hier vorgelegte Arbeit kann über diese Deutlichkeit in Forderung demokratischer Reformprozesse nicht hinausweisen. Dies heißt andererseits nicht, so mag diese Kritik und Selbstkritik verstanden sein, daß wir nicht nach konkreten Lösungen zunehmend mehr suchen sollten, was jedoch nicht als Suche nach absoluten Wahrheiten mißverstanden werden darf.

[185] Hier sind klassisch-marxistische Ansätze genauer befragbar (und kritisierbar), weil sie vor allem politisch-ökonomische Gesetzmäßigkeiten kennen und darlegen.

schaftstheoretisch eingebunden werden, wenn die positivistische Methodologie verlassen wird.
1977 gehen Mollenhauer/Rittelmeyer in ihrem Buch „Methoden der Erziehungswissenschaft" zum Teil über die vorher aufgestellten Thesen hinaus, indem sie konkretere und differenzierte Überlegungen zur Forschungsmethodologie aufstellen. Sie gehen jedoch einen entscheidenden Schritt hinter ihre thesenartigen Überlegungen auch zurück, weil sie den Konstruktivismus nun unverständlicherweise gänzlich aus ihrer Betrachtung fortlassen.
Die Autoren versuchen in vier Kapiteln den Gegenstand zu bewältigen. Zunächst beginnen sie mit einer Erörterung des Verhältnisses von Alltagshandeln und wissenschaftlicher Methode. Es geht ihnen darum, wesentliche Grundmerkmale der wissenschaftlichen Methode so herauszuarbeiten. Ihr Grundanliegen lautet: „Überall wo und immer wenn zielgerichtetes Handeln auf dem Spiele steht, müssen von den Handelnden notwendigerweise die Kriterien Wahrhaftigkeit, Verständlichkeit, Richtigkeit und Wahrheit einer Äußerung bzw. Aussage in Anspruch genommen werden." (MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1977, S. 31.)
Diese These gilt unabhängig von historischen Situationen für jeden, der Wissenschaft betreiben will. Andererseits heben die Verfasser hervor, daß in der Geschichte der Inhalt von Aussagen und die inhaltliche Füllung der geforderten Kriterien durchaus unterschiedlich sind. Die erkenntnistheoretischen Paradigmen wechseln in der Geschichte häufig. Deshalb ist die eigene Erkenntnis niemals endgültig. Ein Dogmatismus sollte nach Möglichkeit ausgeschlossen bleiben, weil Wahrheitstypen sich historisch ablösen. (Vgl. ebd., S. 39f.)
Die Gedankenwelt wird, wie in den Thesen von 1975, auch hier als ein theoretisches Konstrukt bezeichnet. Es werden nun zwei Ebenen unterschieden: Soll z. B. ein Wollfaden gesponnen werden, so ist das reale Spinnen in praktischer Handlung die eine Seite, der Umgang mit Symbolen über das Spinnen, wie ihn ein theoretisch arbeitender Mensch ausüben mag, ist eine andere Seite. Auf der ersten Ebene kann durch direkte sinnliche Wahrnehmung das Wirklichkeitskonstrukt (Spinnen) durch Erfahrung kontrolliert werden, auf der zweiten Ebene wird die sinnliche Kontrolle jedoch durch eine „symbolische Erfahrung" abgelöst. „Beziehungen zwischen Menschen sind von dieser zweiten Art (aber auch Bilder, Begriffe, Medien, ‚Rollen' usw.); man kann sie nicht beobachten und beschreiben wie die gesponnene Wolle, die Spindel, den Hunger des Kindes, da sie sich der Beobachtung nur in Form von Deutungen darbieten: die Personen handeln zusammen, reden miteinander, reagieren aufeinander und tun das nach Maßgabe der Wirklichkeitskonstrukte, die sie wechselseitig auf sich anwenden." (Ebd., S. 42.) Eben diese Art entspricht der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Die Unterscheidung dieser zwei Ebenen ist nicht neu. Dem Prinzip nach haben wir sie im Marxismus weiter oben schon kennengelernt, wobei die relative Unabhängigkeit von Ideologie gegenüber der Realität hervorgehoben wurde. (Vgl. S. 178.) Aber Mollenhauer/Rittelmeyer gehen einen Schritt weiter, indem sie mit dieser Unterscheidung nicht nur auf mögliche Erkenntnisverzerrungen zwischen Gedankenwelt und Realität aufmerksam machen wollen, sondern die Gedankenwelt überhaupt als konstruierte – und dennoch lebendige – Welt hervorheben. Hier ist keine Rede von der Widerspiegelung und ein hierbei zu sicherndes Praxiskriterium, sondern von der „symbolischen Erfahrung", die im Geschichtsprozeß mit abwechselnden Erkenntnisparadigmen verknüpft ist. Hier scheint das Bewußtsein nun eher eigenständig in bezug auf seine Realität sich eine eigene (gedanklich bestimmte und dann doch auch wirkliche) Realität zu schaffen. Dies hat Folgen für die Forschung:

„Die Wirklichkeitskonstrukte, deren Menschen sich bedienen, um ihr Handeln zu organisieren, mögen verschieden sein; die Theorien, die ihre Forschungstätigkeit leiten, mögen je besonderen Interessen folgen und sich, den historischen Bedingungen entsprechend, verändern; die Methoden, die zur Überprüfung solcher Theorien verwendet werden, mögen einerseits mit den Theorien, andererseits mit den angezielten Gegenständen und den Erkenntniszwecken variieren und nie endgültig in einem verbindlichen Kanon aufzählbar sein: Jene Kriterien sind unverzichtbar, solange überhaupt Verständigung möglich und zielgerichtetes Handeln diskutierbar sein soll." (Ebd., S. 45.)

Was sind jene Kriterien?
Mollenhauer/Rittelmeyer (1977) führen vor allem drei Gütekriterien erziehungswissenschaftlicher Forschungsarbeit an: Bedeutsamkeit (Relevanz, ethische Legitimation), Objektivität (Wiederholbarkeit, Nachprüfbarkeit) und Validität (Beweis des Zutreffens). Diese Aspekte lassen sich auch in Fragen kleiden:
„– Warum interessiere ich mich (interessierst Du Dich) *gerade für diese* Fragestellungen und Ereignisse? Wie läßt sich dieses Interesse *rechtfertigen*? (Bedeutsamkeit von Handlungs- bzw. Forschungszielen, auch ‚Relevanz' genannt).
– *Auf welche Weise*, mit Hilfe welcher Methoden komme ich (kommst Du) zu diesen Behauptungen? (Objektivität).
– Bringen meine (Deine) Methoden das zur Sprache, was sie bezwecken? (Validität)." (Ebd., S. 100f.)
Ganz ähnlich motiviert – wenngleich anders ausgeführt – sind Fragestellungen, wie sie weiter unten auch gegeben werden. (Vgl. Teil III.) Man muß bei solchen Fragen selbstverständlich im Auge behalten, daß sie inhaltlich durchaus unterschiedliche Antworten hervorbringen. Die Art und Weise, die Breite und Tiefe, Erscheinung, Ursache und Bedingungen dieser Antworten beinhalten die

entscheidenden Probleme gegenwärtiger Methodologien. Es gibt hier kein einheitliches Konzept und daher auch keine einheitliche Methodologie. Man mag zwar erstreben, daß solche (oder andere) Fragen von allen Ansätzen beachtet werden, daß man mit solchen Fragen auch an die Ansätze herantritt, aber es darf kein einheitlicher Lösungsraum erwartet werden.

Mollenhauer/Rittelmeyer sprechen an einer Stelle von einem Eulenspiegel-Prinzip, d. h., sie ersehnen einen Forscher, der wie Eulenspiegel Alternativen sichtbar macht und damit Bedingungen zu freierem Denken und Handeln schafft. Doch wird diese Sicht nicht inhaltsbezogen ausgeführt. Es bleibt hier offen, um welche Alternativen, auch in forschungsmethodischer Hinsicht – z. B.: Welche Erkenntnisgegenstände sollen bevorzugt werden? –, es geht. Nur allgemein wird ein Anspruch umrissen, der beispielsweise in folgende Forderung nach einer gelungenen Textinterpretation mündet: „Gelungen darf eine Interpretation dann genannt werden, wenn das Konstrukt in der Auseinandersetzung mit dem Text expliziert und auch aus der Perspektive des Textes als sinnvoll akzeptiert werden konnte. *Damit* so etwas gelingt, muß jedoch eine Voraussetzung *in jedem Fall* (also unabhängig von besonderen Interessen oder Gesichtspunkten des Interpreten) gegeben sein: das intensive Sich-Einlassen des Interpreten auf den Text, der ernsthafte Versuch, die Perspektive des Textes virtuell zu übernehmen (nicht zu verwechseln mit einer Identifikation mit der Perspektive des Textes)." (Ebd., S. 53f.)

Die Tücke steckt in der logischen Verknüpfung von „in jedem Fall" mit (in Klammern gesetzt) „also unabhängig". Wer wollte bezweifeln, daß ein Text möglichst weitreichend analysiert werden soll, daß man sich in jedem Fall intensiv „Einlassen" muß. Aber wieso eigentlich unabhängig? Daß Mollenhauer/Rittelmeyer hier von Unabhängigkeit sprechen, ist nicht zufällig. Methodologie, das ist für sie die Wissenschaft von wissenschaftlichen Regeln, unabhängig von den Interessen, die unterschiedliche Theorien in den Erkenntnisprozeß einbringen. Es geht hier um „jene Kriterien", die alle achten sollen, wenn von wissenschaftlicher Auseinandersetzung überhaupt noch die Rede sein soll. Dies scheint unabhängig von den ideologischen Inhalten jeder Theorie zu sein. Aber eben abhängig ist jede Interpretation eines beliebigen Ideologen – und damit auch die Intensität seines Sich-Einlassens – von den erkenntnistheoretischen Prämissen, die er gebraucht. Methodologie ist, so gesehen, abhängig von den Interessen des Theoretikers. Dies betonen an anderer Stelle auch Mollenhauer/Rittelmeyer: „Kritisch dagegen nennen wir eine Interpretation dann, wenn das methodische Mißtrauen des Interpreten sich nicht nur gegen seine eigenen Vorbegriffe und Gesichtspunkte wendet, sondern auch darauf sich richtet, daß die Interpretation – dadurch, daß sie vorzeitig abgebrochen wird – nichts zum Vorschein bringen könnte als die ‚Mythen des Alltags'. Um diese als solche zu erkennen, bedarf es allerdings zusätzlicher Operationen, in

denen nicht nur Sinn und Bedeutung von Texten expliziert, sondern deren soziale Genese und pädagogisch-gesellschaftliche Funktion rekonstruiert wird." (Ebd., S. 61f.) Aber eben diese Rekonstruktion, die als zentrale ideologiekritische These hier hervorschimmert, bleibt in dem Buch völlig unbedeutend, weil sie als Gegenstand der Methodologie nicht als maßgebend erscheint. Damit ist in Mollenhauers Ansatz ein Rückzug zu konstatieren: War zunächst der Versuch, eine auch materialistisch inspirierte Erkenntnistheorie zu entwickeln vor allem im Konzept der Charaktermaske noch bestimmend, so wird nun unter methodologischem Anspruch ein Spektrum formaler Regelhaftigkeiten zur einheitlichen wissenschaftlichen Vorgehensweise harmonisiert. Alle Ansätze sollen bestimmten Regeln folgen. Es sind dies aber im wesentlichen die Regeln, wie sie vom „kritischen Rationalismus" und neuerdings durch die „konstruktive Wissenschaftstheorie" (Lorenzen, Schwemmer u. a., vgl. dazu auch Abschnitt II. 4.) hervorgebracht wurden. Weder wird auf den Holzkampschen Konstruktivismus noch auf dessen materialistische Wende eingegangen, obwohl gerade hier sich andererseits zeigte, daß Methodologie unabhängig von Ideologie nicht zu vollziehen ist.

Unbestritten mag sein, daß alle erkenntnistheoretischen Ansätze versuchen sollten, „wissenschaftlich" zu argumentieren, das heißt, auch nach Wahrhaftigkeit, relativer Wahrheit, Beobachtbarkeit, Widerspruchsfreiheit, Wiederholbarkeit, intersubjektiver Nachprüfbarkeit usf. zu streben. Aber da die Kriterien dieses Strebens unterschiedlich sind, kann von einem einheitlichen Prozeß gar keine Rede sein. Ein naiver Empirist mag hier ebenso streben wie ein kritischer Rationalist, ein Marxist so wie ein Wissenssoziologe, sie alle mögen von Wahrheit reden, doch meinen sie jeweils eine andere Wahrheit (etc.). Entscheidend ist, warum jeder welche Wahrheit für richtiger als eine andere hält und inwieweit dies in Übereinstimmung mit den geschichtlichen Erfahrungen steht, die derjenige, der sich für die eine oder andere Methodologie entscheiden will, gemacht hat. Entscheidungskriterien sind so gesehen nicht über den Theorien stehend zu entwickeln, sondern in ihnen. Gerade dies können Mollenhauer/Rittelmeyer meines Erachtens zu wenig verdeutlichen.

Dieser Mangel wird auch deutlich, wenn beispielsweise im vierten Kapitel des Buches eine Synthese aus empirischer und hermeneutischer Forschungsstellung erarbeitet werden soll. Unter der Überschrift Inhaltsanalyse verstehen die Autoren aber nur formale Aspekte, die beim Analysieren von Inhalten beachtet werden sollen und die einleuchtender bereits von Klafki dargelegt worden sind (vgl. dazu II. 2.).

Der Mangel an inhaltlicher Stellungnahme weist bei Mollenhauer auf einen gewissen „Erkenntnisrückzug" hin. Die Ursache dafür mag darin liegen, daß die inhaltliche Konkretion eines eigenen ideologiekritischen Geltungsmodells nur sehr schwer zu gewinnen ist. Es fehlt bei Mollenhauer/Rittelmeyer die Kon-

kretion ihres Geltungsmodells, um die Dinge, die sie als Tatsächlichkeiten des Lebens betrachten, im Rahmen ihrer theoretischen Voraussetzungen als plausibel erscheinen zu lassen. Es liegt hier ein Grundproblem vor, das etliche Pädagogen in der Bundesrepublik in der Gegenwart betrifft. Bei vielen Pädagogen liegt eine Identitätskrise vor, eine Krise, die durch die Bewußtwerdung der Abhängigkeiten von bestehenden Herrschaftsformen, von gestörten Formen der Kommunikation und Interaktion, von Mißverhältnissen zwischen demokratischem Anspruch und Wirklichkeit, relevant wurde. Diese Krise wird in dem Maße zumindest für die Erziehungstheorie überwunden werden können, wie eine konkrete Identität in der weiteren Begründung einer Erziehung zur Demokratie gewonnen werden kann, indem die Demokratisierung als Abbau von Herrschafts- und Ausbeutungsformen, von ungleichen Entwicklungschancen, mangelnder Selbst- und Mitbestimmung, Unmündigkeit, Manipulation usf. voranschreitet, nicht als utopisches Ideal, sondern gefordert und verwirklicht in jedem Detail der Lebenspraxis. Diese Zusammenhänge werden aber sehr viel genauer diskutiert werden müssen, wenn die Richtung der kritischen Erziehungswissenschaft an methodologischer Klarheit und praxisbezogener Herausforderung gewinnen soll.

4.3.3.2.3. Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung

Die mögliche praktische Wendung der Mollenhauerschen Methodologie gerät aufgrund der Unklarheiten ihrer Begründung leicht in den Sog proklamatorischer Forderungen und Behauptungen. Es besteht zumindest die Gefahr, daß einzelne Theorieversatzstücke als Erklärungsinstanzen der Realität immer dann hervorgehoben werden, wenn die Forschungssituation es leicht macht, Daten neu zu interpretieren, oder wenn ein „durchsichtiger Gegner" erscheint – vermittelt über die Auseinandersetzung mit diesem –, andererseits aber der *eigene* gewählte methodologische Zusammenhang weiterhin vernachlässigt bleibt und zum bloßen Politikum wird. Es kann weniger Mollenhauer und anderen als der Wirkung ihrer Thesen auf andere angerechnet werden, daß mangelnde Reflexion über den Zusammenhang der eigenen Theorie oft mit aktionistischem Mut zu verändernder Strategie überdeckt wird.
Die emanzipative Pädagogik zielt auf handelnden Erfolg: Die jeweils Benachteiligten sollen ihre Chancen verbessert sehen, und letztlich sollte ein gesellschaftlicher Zustand erreicht werden, der die Gleichheit der Menschen ökonomisch und politisch sichert. Die politische Brisanz derartiger Forderungen ist offensichtlich: Die Demokratie kann auf dieser Grundlage nicht als abgeschlossen betrachtet werden, sondern sie wird als Prozeß kontinuierlicher Veränderung angesehen. Dieser Umstand veranlaßte besorgte politische Kreise – obwohl diese Pädagogik nur in Ansätzen vor allem im Rahmen der Didaktik

des politischen Unterrichts schulpraktisch wurde –, von unheilvoller pädagogischer Unterwanderungsstrategie zu sprechen; die emanzipative Pädagogik wurde schnell mit Systemveränderung und politischem Wirrkopfdenken gleichgesetzt. Wenn schon nicht an den theoretischen Grundlagen, die nur für wenige verstehbar waren, so entzündete sich die Kritik um so stärker an den politischen Wirkungen.

Konservative Autoren wie W. SCHWARZ (1974) erblickten in der „auflösenden Kritik" die Gefahr einer Auflösung der Demokratie. Theodor Wilhelm mutmaßt gar, daß die hinter emanzipativen Grundhaltungen steckende Triebkraft „das Zeugnis einer Etappe der individuellen psychosomatischen Durchgangsentwicklung" sein könnte. (WILHELM 1975, S. 67.) Emanzipation als Pubertätskrise? Muß andererseits nun die Freiheit gegen die Emanzipation gesichert werden, weil die „Emanzipatoren" doch nur Unfreiheit (d. h. eine Veränderung der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung) wollen?

Herbert Bath z. B. versuchte eine theoretische Aufarbeitung der emanzipativen Strategien, um die Ziele emanzipatorischer oder kritischer Pädagogik näher aufzuspüren. Bei einer Analyse stellt sich ihm jedoch sofort folgende Schwierigkeit: „Offenbar hängt es ganz allgemein mit dem formalen Charakter des Emanzipationsbegriffes zusammen, daß programmatische Ansätze emanzipatorischer Erziehung zwar postuliert, aber kaum detailliert dargelegt worden sind." (BATH 1974, S. 38.) In der Tat erschwert dieser Umstand sowohl die theoretische Aufarbeitung der unzähligen emanzipatorischen Ansätze als auch die Beurteilung ihrer Praktikabilität. Gemeinsam scheint allen Ansätzen der Rückgriff auf marxistische Thesen, wobei der besondere Einfluß durch die „kritische Theorie" und hier insbesondere durch Arbeiten von Jürgen Habermas zu sehen ist. Damit jedoch wird die Interpretationsarbeit erschwert. Wenn Mollenhauer theoretisch das Postulat der Emanzipation im Zusammenhang mit Erziehungsfragen vertritt, dann stellt sich Bath das Problem der Konkretisierbarkeit. Was meint die versprochene Emanzipation?:

„Das Postulat Mollenhauers läßt zunächst die Vermutung zu, daß der Autor gesellschaftliche Veränderungen, die gerade auch in unserer Zeit konstatierbar sind, entweder nicht wahrnimmt oder nicht wahrhaben will, weil er sie nach Art und Ausmaß mißbilligt; denn wann wäre es nicht immanent die Aufgabe von Erziehung gewesen, Menschen zu befähigen, die gesellschaftlichen Verhältnisse weiterzuentwickeln und zu verändern? Offenbar ist nunmehr jedoch eine neue erzieherische Qualität gemeint, die direkt und intentional auf eine ganz bestimmte gesellschaftliche Veränderung abzielen soll. Nur bleibt offen, von welcher Art diese sein soll. Insoweit bleibt kritische Erziehungswissenschaft eine verbale Hülse." (Ebd., S. 41.)[186]

[186] Diese Kritik an Mollenhauer ist verkürzend. Mollenhauer gibt durchaus die Richtung der Veränderungen an, die er als wünschenswert in bezug auf Demokratisierungen ansieht. Wenn Bath davon spricht, daß es immanent (!?) immer die Aufgabe von Erziehung gewesen sei, Menschen zu

Was also will die emanzipative Pädagogik? Wo, wie und was soll *konkret* verändert werden? (Vgl. ebd., S. 45.) Da Bath aus der pädagogischen Literatur ungenügende Antworten erfährt, versucht er durch Rekonstruktion zentraler Marxscher Thesen einerseits vulgärmarxistische Mißverständnisse auszuräumen (vgl. ebd., S. 86f.) und den Begriff Emanzipation im Zusammenhang mit der Aufhebung der Entfremdung im Gebrauch bei Karl Marx zu analysieren. (Vgl. ebd., S. 102ff.) Das Konzept der Emanzipation von Marx erscheint Bath als eine „Erlösungsvorstellung", die auf Annahmen gegründet ist, die dem Lauf der geschichtlichen Entwicklung nicht standgehalten hätten. Dies insbesondere deshalb, weil die entwickelten sozialistischen Gesellschaften eben jenes Maß an erhoffbarer Emanzipation vermissen lassen, auf das sich die sozialistische Utopie moralisch hätte gründen können (und vor der Existenz der sozialistischen Länder auch naiv gegründet hätte). Die Ablehnung der politischen Implikationen ist die eine Seite, die Bath herauszuarbeiten sucht. Eine andere ist die „Absage an die Methode des Vergleichs von realen Sachverhalten mit utopischen Möglichkeiten im Sinne gedanklicher Unverbindlichkeiten". Bath hält folgendes Weltbild für richtig: „Die Abschaffung von Institutionen und die Auflösung von Strukturen unter der Zielsetzung von Herrschaftsfreiheit und (ironischerweise) von Transparenz dient der Ausweitung von Freiheit nicht; Strukturlosigkeit gefährdet ihren Bestand, weil Herrschaft unbegrenzt und die Einsicht in ihre Bedingungen unmöglich wird. Das setzt voraus, daß Demokratie nicht als Weg zur Verwirklichung von Herrschaftslosigkeit durch Demokratisierung verstanden wird, sondern als Herrschaftssystem unter humanen Bedingungen." (Ebd., S. 145.)[187]

In diesem wertbezogenen Zusammenhang folgert Bath: „Wer nichts kann, ist nicht emanzipiert, sondern hilflos; die Fähigkeit zur Kritik steht nicht am Anfang, sie ist nur möglich, nötig und konstruktiv auf der Grundlage gesicherten Wissens und Könnens." (Ebd., S. 34.)[188]

Welches Wissen und Können ist aber wann gesichert? Wann ist jener Anfang des Nicht-mitreden-Dürfens vorbei? Und wie wird die Fähigkeit zur Kritik konkret ausgebildet?

Bei Bath heißt es: „Wenn die je angemessene Selbständigkeit der Erzogenen als Voraussetzung für sein Lebensglück Emanzipation genannt würde, wäre Emanzipation mit sachgerechter Erziehung identisch, aber dann als Begriff auch überflüssig." (Ebd., S. 142.)

---

befähigen, gesellschaftliche Verhältnisse weiterzuentwickeln, so darf dies nicht kurzschlüssig damit gleichgesetzt werden, daß Erziehung immer die Funktion hatte und hat, progressiv (im Blick auf Demokratisierung) Verhältnisse zu verändern.

[187] Das sieht Mollenhauer wohl auch so. Bath unterstellt Mollenhauer ein zu verkürztes Denkmodell.

[188] Auch hier verkürzt Bath das Denkmodell Mollenhauers, der Kritik auf der rationalen Basis von Wissen und Können herstellen und nicht die Kritik um der Kritik willen praktizieren will.

Bath, eben noch der Kritiker abstrakter Leerformeln und Worthülsen, flüchtet plötzlich in die Ungenauigkeit. Heißt seine letzte Aussage, daß er nun auch als emanzipativer Stratege anzusehen ist?
Zugespitzt heißt es bei Bath: „‚Kritische Pädagogik', die sich unkritisch zum Erfüllungsgehilfen einer politischen Ideologie macht, hat unweigerlich die Kollision von pädagogischem Ethos und ideologischen Wünschen zur Folge." (Ebd., S. 29.) Nun mag dies aus der ideologischen Sicht von Bath auf die von der kritischen Pädagogik gebrauchten ideologischen Voraussetzungen zutreffen, aber ja nur unter der Voraussetzung, daß die ideologischen Einsichten von Bath als die weltanschaulich richtigeren erscheinen. Auch er kann sich nicht entheben, seinen Standpunkt normativ zu begründen. Ist damit ein gewisser Pluralismus hergestellt?
Dieser Pluralismus mag trügen. Denn die Reformvorstellungen Mollenhauers, die sicherlich noch nicht hinreichend expliziert wurden, zeigen sich nicht als bestimmende gesellschaftliche Kraft der Gegenwart. Sie sind Hoffnungen auf eine Entwicklung, die ein Herrschaftssystem unter humanen Bedingungen herausfordern. Sie leben aus der Kritik der Gegenwart, ohne Lösungen als Rezept vorschlagen zu können.
Immerhin, und so gesehen mag die Problemstellung jetzt klarer sein, zeigt der praktische Gebrauch einer Erziehungsmethodologie – ganz gleich welcher ideologischen Observanz – das Problem der Wert- und Normensetzung auf. Erst aus dem konstituierten Wert- und Normenzusammenhang heraus werden (gegnerische) Theorien überhaupt kritisierbar. Wissenschaft, und das verdeutlichte die Auseinandersetzung um die sogenannte emanzipative Pädagogik einmal mehr, ist in die praktischen Lebensfragen und die erkenntnisleitenden Interessen unterschiedlicher Menschen und Menschengruppen in bezug auf die Lebenspraxis eingebunden. Der normative Bestimmungsgehalt von Wissenschaft selbst ist nicht frei gegenüber den im Gesellschaftsprozeß gestellten Zielen und Erwartungen, gegenüber faktischer Realität und erstrebter Veränderung.
Die kritische Erziehungswissenschaft hat verdeutlicht, daß der gesellschaftliche Prozeß hinterfragt werden muß, wenn Antworten auf die Zielsetzung einer Erziehung zur Demokratie gewonnen werden sollen. Die Tradition der Ideologiekritik, die durch das Wirken zahlreicher Philosophen und in spezifischer Weise durch Karl Marx geprägt wurde, setzt sich in der Einsicht fort, daß Erscheinungen und Ursachen unterschieden werden müssen, daß nicht jeder Schein Tatsachen erkennen läßt, wenn nicht die verborgene gesellschaftliche Hintergründigkeit der Dinge aufgedeckt wird. In der Begründung der damit verbundenen Methodologie gibt es in ideologiekritischen Ansätzen, wie dieses Kapitel zeigte, fundamentale Unterschiede. Der Vorteil besonders gegenüber dem empirischen Ansatz besteht darin, daß die Auswahl von Hypothesen nicht

der Irrationalität überlassen bleibt. Eine Theorie, die das gesellschaftliche Sein zu ihrem festen Reflexionsgegenstand rechnet, muß immer auch der Empirie, die intensiv betrieben werden sollte (was Ideologiekritiker aber öfter übersehen), vorausgehen, das ist die zentrale ideologiekritische Einsicht. Auch die Verfahren hermeneutischer Analyse sind in diesem Zusammenhang aufgehoben, d. h. Textanalyse wird von ideologiekritischen Ansätzen als Ideologiekritik betrieben werden müssen. Die Begründung der ideologiekritischen Theorien wird im Zusammenhang mit der Interpretation des geschichtlichen Prozesses gewonnen, sei es, daß wie im Marxismus-Leninismus das geschichtliche Ziel bereits erkannt zu sein scheint, sei es, daß wie in der kritischen Erziehungswissenschaft Möglichkeiten und Bedingungen dieses Ziels teils näher, teils ferner in das Blickfeld gerieten. Hiermit ist immerhin ein Schritt gegangen, der aus der Sicht desjenigen, der sich für oder gegen eine Methodologie entscheiden muß, die demokratische Zielsubstanz befragbar hält und nicht aus der Wissenschaft herauslagert, so daß individuelle Entscheidungen in gesellschaftliche Wirkungsbezüge gestellt werden können.

Kritik der Ideologiekritik: Ideologiekritik?

Muß, um die Erkenntnisinteressen des Ideologiekritikers hinterfragbar zu halten, eine Ideologiekritik der Ideologiekritik begründet werden?
Sicherlich wird man jedem ideologiekritischen Ansatz auch kritisch gegenüberstehen müssen, d. h. seine Erkenntnisinteressen und Erkenntnisse bewerten. Aber auch diese kritische Sicht hat Normen der Erkenntnis aufzustellen, Interessen zu problematisieren, Forderungen an das Individuum der Erkenntnis und den gesellschaftlichen Erkenntnisprozeß zu stellen. Wer garantierte, daß dies nun die richtigen sind? *Dies ist eine auch theoretisch, aber theoretisch-wissenschaftlich allein nicht lösbare Aufgabe.* Mit der Forderung nach Ideologiekritik ist zunächst ein Endpunkt theoretischer Reflexion und Selbstreflexion erreicht: Alle Ideen (Ideologien) bedürfen der Analyse, die eigenen Ideen (als Ideologie) dienen der Kritik des falschen Bewußtseins (der Ideologie) des Gegners. Gegnerschaften sind auch auf unterschiedliche Interessen im Rahmen des gesellschaftlichen Feldes zurückzuführen. Theoretisch können Interessen begründet und auch legitimiert werden, theoretisch werden sie in Zweifel gezogen. Aber nur die Praxis des gesellschaftlichen Lebens, in der wissenschaftlich-theoretische Aspekte nur einen und zumal in sich widersprüchlichen Einfluß neben anderen haben, zeigt die reale geschichtliche Entwicklung. Da die Menschheit aber ihre Praxis im Rahmen auch theoretisch zu setzender Voraussetzungen bestimmt, gewinnen auch wissenschaftliche Theorien ihre praktische Relevanz. Einerseits als Abbilder je schon vorhandener Praxis, andererseits als Hoffnung auf künftige Praxis. Gerade hier hat die kritische Er-

ziehungswissenschaft ein Reflexionsniveau bereitgestellt, hinter welches nicht mehr zurückgegangen werden sollte. Die Analyse der Praxis und der Bedürfnisse der Menschen, so beschränkt diese Analyse immer noch in methodologischer Hinsicht sein mag, hat verdeutlicht, daß Demokratisierungsprozesse nicht abgeschlossen sind, sondern die Hoffnung auf eine Verwirklichung besseren Lebens sich auch in wissenschaftlicher Theorie behandeln und begründen läßt. Hier sind Maßstäbe zum Teil bereits entwickelt worden, die meines Erachtens zum Ausgangspunkt weiterer Reflexionen und Handlungen werden sollten. Erziehungswissenschaft wird sich immer auch aus gesellschaftlich-kritischer Sicht begründen müssen, ohne allerdings Probleme der Individualitätsformen, die für die Erziehung so bedeutungsvoll sind, in bloß abstrakte Erörterungen aufzulösen. *Ein begründetes Verhältnis von Theorie und Empirie kann nur aus dieser weiten Sicht entwickelt werden.* Die Konkretisierung dieser Sicht ist eine vordringliche Aufgabe (vgl. auch Teil II).

Insgesamt mag in diesem I. Teil deutlich geworden sein, daß der Bestimmungsgehalt der Erkenntnis, sei sie hermeneutisch-geisteswissenschaftlich, empirisch-analytisch oder ideologiekritisch begründet, nicht frei gegenüber der Bestimmung durch und der Bestimmung von Praxis ist. Im ideologiekritischen Ansatz ist immerhin eine Stufe der Erkenntnis erreicht, die dieses Problem exponieren läßt, ohne daß gleichzeitig verkannt wird, daß eine alleinige theoretische Lösung – abgehoben von den gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen – nicht möglich ist. Theorie und Praxis greifen ineinander. Wo ideologiekritische Ansätze wie in den sozialistischen Ländern Praxis geworden sind, wird man das Wesen *dieser* Ideologiekritik in ihren Ausarbeitungsstufen näher beurteilen können. Wo ideologiekritische Ansätze dem Prinzip Hoffnung folgen, wie die kritische Erziehungswissenschaft, wird man den Geschichtsprozeß abwarten und vor allem mitgestalten müssen, um die demokratische Substanz dieses Prozesses auch für sich zu sichern. Es ist kein Trost, daß die Praxis – so oder so – Richter jeder Form von Ideologie und Ideologiekritik ist.