SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Materialismus als radikaler Rationalismus?

Rauschenbach, Thomas; Müller, Siegfried

Veröffentlichungsversion / Published Version
Rezension / review

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Rauschenbach, T., & Müller, S. (1984). Materialismus als radikaler Rationalismus? [Rezension des Buches *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*, von H.-J. Gamm]. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 10, 56-61. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-39094

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Kohlberg, L., 1975: A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes (1966). Aus: Maccoby, E. E. und Jacklin, C. N., The Psychology of Sex Differences, Stanford, California.
Lynn, D. B., 1959: A Note on Sex Differences in the Development of Masculine and Feminine Identification. In: Psychol. Review, 66 (1959) 2, S. 126–35.
ders.: Curvelinear Relation between Cognitive Funktion and Distance of Child from Parent of the Same Sex. In: Psychol. Review 2: 236–40.
Myrdal, A./Klein, V., 1971: Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf, Köln.
Reitz, G., 1973: Einstellungen von Mädchen zur Rolle der Frau und ihre Schullaufbahn, München.
Schenk, H., 1979: Geschlechtsrollenwandel und Sexismus, Weinheim.
Scheu, U., 1977: Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht, Frankfurt/M.
Schultz, D., 1978: Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge, Bd. 1, Berlin.
Zinnecker, J., 1975: Emanzipation der Frau und Schulausbildung, Weinheim.

Thomas Rauschenbach/Siegfried Müller

Materialismus als radikaler Rationalismus?

Über *Hans-Jochen Gamm, Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*
Frankfurt/New York: Campus 1983, 205 Seiten, 34,– DM

●

Erstmals besitzt die Menschheit die Möglichkeit, den Traum von einer besseren Welt und einem menschenwürdigen Leben für alle – die konkrete Utopie, sich aus der unmittelbaren Naturverhaftung zu lösen und in das Reich der Freiheit einzutreten – Wirklichkeit werden zu lassen. Daß aber »diese Vision voll einzulösen ist . . . und heute doch keineswegs die Massen der kapitalistischen Welt ergreift, ist das gleichermaßen politische wie pädagogische Problem« (S. 19). Spätestens in dieser Provokation sind (ein richtig verstandener) Materialismus und (eine ihrer Stiftergeneration verpflichtete) Pädagogik unauflöslich ineinander verwoben. Dies ist die Hypothese und der Gegenstand des Buches von Hans-Jochen Gamm über »Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln«.

Materialismus, verstanden als radikaler Rationalismus, korrespondiert mit einem Weltverständnis, das auf Verstand und Vernunft des Menschen als konstituierende Merkmale baut (S. 12). Unter einem philosophisch konzipierten Materialismus »wird diejenige Erkenntnisform verstanden, die unbeirrbar an der vollen Diesseitigkeit der Welt festhält« (S. 21). Dieser, zu Beginn der Aufklärung ebenso faszinierende wie furchterregende Gedanke, ohne »Schöpfungsakte übermenschlicher Wesenheiten« zustande gekommen zu sein, ist zu denken nicht möglich, ohne daß der Mensch in sich selbst das Vermögen erkennt, das Projekt »Zukunft« gestaltend in die Hand zu nehmen. Allerdings: selbstverantwortlich die Welt auf eine bessere hin zu entwickeln, setzt voraus, sie zu durchschauen, zu »erkennen, was die Welt im Innersten zusammenhält«.

Die *Pädagogik* freilich hatte hierin ihre Geburtsstunde: Die Gattung Mensch – ihr Verhältnis untereinander und zur Natur – selbst ist Motor der Geschichte, die nachfolgende Generation damit Träger zukünftiger Geschichte. Dies zu lehren, ihr die »Weltzusammenhänge als ganze durchschaubar zu machen«, sie zu befähigen, Subjekt ihrer eigenen Geschichte zu werden – dies ist Ausgangspunkt und Verpflichtung für die Pädogogik, wenngleich eine Verpflichtung, die sie im Verlauf ihrer Geschichte zunehmend beiseite geschoben hat. Und dabei wäre doch die Pädagogik von so zentraler Bedeutung für dieses Programm der Aufklärung, für diesen Prozeß der Rationalisierung

und der »Versprachlichung des Sakralen« (Habermas) in der Neuzeit, da der Schlüssel hierzu für Gamm ganz ohne Zweifel in der *Bildung*, d. h., in der Aufklärung des Menschen über sich selbst und seine Weltzusammenhänge liegt.
Damit formuliert Gamm eine Idee, die die Pädagogik von Anbeginn begleitet hat und, die auszusprechen, doch erst dann überflüssig wird, wenn sie »zu sich selbst gekommen« ist, wenn Ideologie, Mythos und Irrationalismus überwunden sind und Konflikte unter ihrem eigenen Namen auftreten. Bildung als jene Kraft, »die den Befreiungsprozeß des Individuums zu seiner gattungsgeschichtlichen Aufgabe anleitet und damit gestaltete Geschichte jenseits aller Herrschaft über Menschen ermöglicht« (S. 16), wird zur Schlüsselkategorie, der Kampf um Bildung zum Symbol und Surrogat sozialstaatlich befriedeter Klassenkämpfe: Bildung entweder reduziert auf Ausbildung, also auf Wissenserwerb für begrenzte Aufgaben (Partialwissen), oder Bildung als Aufklärung, also als zunehmende Entschlüsselung des komplexen Zusammenhangs von Natur, Welt und eigener Gattung (Totalitätserkenntnis). Die Geschichte der Aneignung derartig aufgeklärten Wissens – ursprünglich das Wissen ihrer Herren – durch die Unterdrückten ist zwar bisher noch nicht geschrieben; schriebe man sie aber, »so würde sich zweifellos ergeben, wie . . . jeweils die nachdrängende Klasse den Despoten das Wissen abgelernt, gleichsam zornig gegen sie gelernt hat, um die Emanzipation in Gang zu setzen« (S. 17). In der Tat: Wissen ist dort, wo es sich frei entfalten kann und wo der Zugang zu Bildungsprozessen ungehindert möglich ist, schrankenlos, nicht mehr kontrollierbar. Jedoch hat Bildung historisch diese, ihr eigentümliche Kraft nie voll entfalten können, zu sehr wurde die »Nichtinanspruchnahme der Vernunft« manipuliert, wurde das bewußte Sein fragmentiert (Wissen als Ware), zerstreut (die Illusion der Medien) oder metaphysisch überlagert (die Macht von Religiosität und Spiritualismus). Trotzdem, oder gerade deshalb, ist »Materialismus und Pädagogik . . . das grundlegende, wiewohl weithin verschwiegene Thema der Menschheitserziehung« (S. 12). Gamm sieht sich gleichsam aus materialistischer Selbsterkenntnis herausgefordert, dieses Thema wieder aufzugreifen und erzeugt darin beim Leser auch Neugier, welche neuen Elemente eine derartige – zunächst historische – Vergewisserung des materialistischen Denkens für pädagogisches Handeln beizutragen in der Lage ist. Er sitzt mit diesem Unterfangen jedenfalls zwischen den Stühlen: Setzen die einen auf die Revolution der Tat, so haben die andern sich bereits mit dem Prinzip der kleinen Schritte versöhnt – philosophierende Fundamentalisten wie Gamm haben heutzutage allenfalls als intellektuelle Rufer in der (schalldichten) Wüste ihren Platz.

●

Das Buch ist ein philosophierendes, pädagogisches Werk eines aufgeklärten Bildungsbürgers, wenn man so will: eine Philosophie der Erziehung. Nicht zufällig sind Denker wie Goethe, Schiller, Rousseau, Kant, Hegel, Herder, Humboldt und Schleiermacher – neben Marx und Engels – die zentralen Gewährsleute seiner Argumentation. Historisch beginnt sie vor zweieinhalb Jahrtausenden bei den frühen griechischen Denkern auf der Inselwelt der Ägäis. Hier nimmt der Selbstbefreiungsprozeß der Gattung Mensch im Akt der Rationalität seinen Anfang, indem »die Dunkelheit und Unbefragbarkeit der Götter erstmalig durch eine denkerische Leistung von Menschen zurückgedrängt oder außer Kraft gesetzt wird« (S. 33). Diese erste Stufe der menschlichen Bewußtseinsentwicklung und Bildung wird erst im französischen Materialismus des 18. Jahrhunderts im Zeichen der Aufklärung und den Konturen einer bürgerlichen Gesellschaft durch eine qualitative Weiterentwicklung überwunden. Insbesondere die sogenannten Enzyklopädisten um ihren Kopf Diderot haben für den Aufbau eines »materialistischen Weltverständnisses einen wichtigen Beitrag geleistet: Die Negation der Klassenherrschaft schlechthin, das Postulat der Volkssouveränität, die Forderung nach einer universellen Gerechtigkeit und Gleichheit, nach einer neuen Wissenschaft als unbegrenzte, allseitig entfaltete Vernunft und die Humanisierung des Diesseits. Ihr historischer Verdienst besteht damit darin,

»daß sie eine materialistische Bildungstheorie vorzubereiten geholfen haben, in der der Mensch Schöpfer und Geschöpf seiner eigenen Geschichte ist« (S. 50).
Der Historische Materialismus des 19. Jahrhunderts freilich erst konnte die Bewegungsgesetze der Geschichte erkennen. »Die Arbeiterklasse als neues weltgeschichtliches Subjekt identifiziert zu haben, ist das Zentrum der Erkenntnisse von Marx und Engels« (S. 57). Waren Aufklärung und Deutscher Idealismus noch in der bloßen Idee und Vision einer neuen Welt verhaftet, so wollten die historischen Materialisten Marx und Engels sowohl aus der Geschichte lernen zur Herstellung menschenwürdiger Verhältnisse als auch anleiten zu deren praktischer Veränderung.
Gamm entwickelt nun aus dieser historischen Analyse an späterer Stelle eine, wie er es nennt, *Stufentheorie materialistischer Erkenntnis* (S. 180 ff.), gleichsam als langer Weg einer gattungsmäßigen Selbsterkenntnis des Menschen auf der Basis der Natur und seiner eigenen Vernunft. Von hier aus ist es notwendig, an einen Materialismus als kritische Bildungsgeschichte anzuknüpfen, einer Bildungsgeschichte, die auch der Pädagogik bedarf, um sich den konkreten Subjekten zu vermitteln, »um zum Emanzipationsprozeß der Gattung anzuleiten« (S. 69).
Anschluß an seine historische Skizze will Gamm das, wie er es nennt, materialistische Erkenntnisinstrument auf die pädagogische Wirklichkeit anwenden. Benennt er zunächst – eher etwas allgemein resümierend – die praktischen Schwierigkeiten, sich des materialistischen Paradigmas zu bedienen, so geht es ihm anschließend um eine »Entmythologisierung pädagogischer Prozesse«. Dieser gleichermaßen knappe wie wenig originelle Versuch bleibt jedoch insoweit enttäuschend, als er – ohne konkretes historisches Material – die Wirkung pädagogischer Praxis darauf reduziert, die Armen zu Bescheidenheit und Loyalität, die Reichen indessen zu Skrupellosigkeit und Durchsetzungsfähigkeit zu erziehen. Diese in einer kritischen Erziehungswissenschaft inzwischen zur Banalität gewonnene Erkenntnis wäre wohl mit einer soziologischen Argumentationsweise differenzierter und pointierter weiterzuentwickeln gewesen.
Ähnlich glatt gestrickt sind auch seine Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Hier bleibt er in einer klassischen Aporie gesellschaftskritischer Analyse hängen: Auf der einen Seite sind alle Beteiligten in kapitalistischen Verhältnissen »überpersönlichen Zwängen unterworfen«, sind Minister, Lehrer (und Schüler?) »bloß wechselnde Charaktermasken« (S. 97), also einer funktionalen Systemstruktur unterworfen; auf der anderen Seite aber wäre eine entscheidende Voraussetzung erfüllt, »daß – trotz scheinbarer Stagnation der äußeren gesellschaftlichen Verhältnisse, der Unerschüttertheit der Herrschaftseliten, des auf seiner Verwertung beharrenden Kapitals – das Gesamtbewußtsein in die Phase der Veränderung eintritt« (S. 98), wenn, ja wenn es gelänge, kritische und aufgeklärte Lehrer auszubilden. Abgesehen davon, daß er diesbezüglich selbst aufgrund der integrativ-anpassenden Wirkung beruflicher Sozialisation gewisse Bedenken äußert, werden nun auf einmal (mit materialistischen Erkenntnisinstrumenten?) die Bewegungsgesetze der Geschichte in doppelter Weise subjektiviert: Nicht nur, daß es dem aufgeklärten Subjekt gelingen soll, seine eigene existenzielle Eingebundenheit in funktionale Zusammenhänge mittels vernünftiger Reflexion in der Lebenspraxis aufzubrechen, also zuallererst durch einen vernunftgeleiteten Willensakt kritisch handelndes Subjekt (und nicht mehr Teil eines Systems, Rollenträger) zu sein, diese Selbstbefreiung wird ihm auch noch als Einzelsubjekt, als in der Wirklichkeit oft isoliertes Wesen (wie Gamm selbst bemerkt) zugemutet. Daß dieses in der Tat »ungelöste« Problem in einer geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik oft mit einem »naiven Politikverständnis« geklärt werden soll, indem auf Einsicht und Vernünftigkeit der Menschen gehofft und an das gute Ende geglaubt wird, ist überdies sicher richtig und als eine systematische Schwäche traditioneller pädagogischer Theorie festzuhalten.
Spannend und, wenn man so will, erstmalig auch zu einer wirklichen Kontroverse herausfordernd, sind seine »Nachträge zu einer Entromantisierung des Kindes« (S. 100 ff.). Kritisierend, daß es zu undifferenziert sei, von »dem Kind« zu sprechen, da

es »bekanntlich Arme und Reiche« gäbe, weist er darauf hin, daß das Bürgertum sein eigenes Kind zum Kultobjekt erhob, während das ehemals proletarische Kind – und heute die Massen hungernder und ausgebeuteter Kinder in der Dritten Welt – zur billigen Arbeitskraft bestimmt war. Gamm zieht daraus den Schluß, daß die Romantisierung der (bürgerlichen) Kindheit eine psychische Funktion erfüllt: »die Ungerechtigkeit der Gesamtverhältnisse als das Schicksal derjenigen anzunehmen, die das Paradies der Kindheit verlassen haben, also gewissermaßen eine lebensgeschichtliche Linie zu verzeichnen, durch die Unschuld von Schuld ontologisch getrennt ist« (S. 102). Ein adäquater Begriff von Kindheit müßte diese vielmehr als »noch unvollzogene Ausformung eines Arbeitsvermögens bei vorhandener voller Potentialität« (S. 103) erfassen, allerdings ohne diesen Lebensabschnitt auf eine bloße Durchgangsstufe für spätere Phasen zu degradieren und die Welt der Phantasie, der kindlichen Eigenwelt zu unterschätzen. Wenn man Kindheit in diesem Sinne als »Modalität des Menschseins« faßt, dann darf auch nach Gamm nicht Spiel und Arbeit – durch die sich Kindheit und Erwachsenendasein qualitativ unterscheiden – voneinander getrennt werden, da in einer humanen Gesellschaft Kinder nicht von den Umständen abgeschirmt werden müssen, »die ohnehin ihr Leben bestimmen«. Denn nur eine zerrissene Gesellschaft, wie die kapitalistische, »produziert immer neue Prävention, um den Nachwachsenden so lange wie möglich eine Illusion der heilen Welt zu erhalten, die sie aber zu einem gewissen Zeitpunkt als eine heillose vorfinden« (S. 105).

●

Grundlagen einer materialistischen Bildungstheorie sieht Gamm nach diesem Durchgang durch die pädagogische Wirklichkeit in vierfacher Hinsicht:

(1) Die Eingebundenheit der pädagogisch Handelnden in *politische Zusammenhänge* untersucht er an der Rolle der Pädagogik im Deutschen Faschismus (S. 106 ff.): »Der Faschismus hat das pädagogische Denken seiner Zeit nahezu restlos aufsaugen können oder vielmehr die Pädagogik für seine Zwecke funktionalisiert, und es zeigte sich, daß Pädagogik als Wissenschaft ebensowenig über ein bergendes Ethos wie über eine sie begründende Humanitätsidee verfügte« (S. 110). Daß die faschistische Epoche endgültig deutlich gemacht hat, daß für eine kritische Pädagogik eine Konformität mit den je bestehenden Verhältnissen prinzipiell unvereinbar ist mit ihrem Selbstverständnis, steht für Gamm – zumal in einer »Erziehung nach Auschwitz« – außer Frage. Das heißt aber konsequenterweise für eine Pädagogik, daß sie nicht nur »das Böse der Vergangenheit vielleicht sogar bebildert, in Moritaten kenntlich macht, sich aber zugleich scheut, die Verhältnisse ihrer Zeit auf den Begriff zu bringen« (S. 117).

(2) Zu untersuchen ist zum zweiten die Bedeutung der Wissenschaft bzw. das *Verhältnis von Theorie* als »schauende Wahrnehmung eines Ganzen« und *Praxis* als Ort der Einzelphänomene und des Faktischen (S. 119 ff.). Daß die vorhandene pädagogische Theorie keine wirkliche Praxisrelevanz gewinnt, spiegelt zuallererst ihr Defizit als pluralistisch-bürgerliche Theorie der Oberflächenphänomene, die nicht in der Lage ist, dem Anspruch materialistischer Theorie gerecht zu werden: Deren »Aufgabe ist die Kritik der Verhältnisse selbst und Erhellung des Bewußtseins für die verschwiegenen Lesearten des Zeitalters, Entschleierung der Herrschaftsbezüge« (S. 125). Indem Theorie damit nicht primär handlungsregulierendes Wissen hervorbringen, keine technologische Handlungsanleitung sein soll, sondern eher dem Typus eines Reflexions- und Orientierungswissens ex-post entspricht, wird auch pädagogische Theorie in materialistischer Absicht primär Ideologiekritik: »Doch darf materialistische Theorie davon ausgehen, daß das erkannte Elend erst die Freiheit des Denkens begründet, sich mit demjenigen Wissen auszustatten, das zum Kampf gegen das Elend erforderlich ist« (ebd.). Ungeachtet ihrer Defizite als bürgerliche Wissenschaft steht es für Gamm jedoch ganz außer Zweifel, daß eine Wissenschaft im Zeichen der Aufklärung insgesamt in ihrer Bedeutung für die Menschenbildung nicht unterschätzt werden darf, war es doch nur mit

ihrer Hilfe möglich, daß die Menschheit ihre Einbettung und Verwobenheit in Natur, ihre eigene Gattungsgeschichte und ihre selbstgeschaffenen gesellschaftlichen Verhältnisse erkennend gestalten und gestaltend erkennen konnte.

(3) Ein dritter Fragenkomplex einer materialistischen Bildungstheorie kreist um die Kategorie *Identität* (S. 136 ff.). Für Gamm eröffnet sich diese Perspektive erst mit den bürgerlichen Verhältnissen, sind doch sie es, die das Subjekt lehren, zu sich selbst in Distanz zu treten, das eigene Ich zu begreifen. Freilich zeigt sich heute deutlicher denn je, daß Identität sich nicht über bloße Denkakte konstituieren und stabilisieren kann, denn die »Besitzverhältnisse sind es, die den Horizont der Identitätsdiskussion kennzeichnen« (S. 139). Analog zum Identitäts-Theorem Eriksons (»Identität ist dort am gesichertsten, wo sie in Aktivität begründet ist«) postuliert Gamm damit die fundamentale Eingebundenheit subjektiver Selbstdefinition in die je gegebenen realen Lebensverhältnisse. So »muß das Zentrum zum Aufbau von Identität und Humanität in den Entäußerungsformen des Menschen, in seiner Arbeit und deren gesellschaftlicher Einbindung aufgesucht werden« (S. 140). Identität wäre damit gleichsam ein innerpsychisches Korrelat zu dem gattungsgeschichtlichen Grundbegriff der Arbeit. Die Verwirklichung des Menschen in der Arbeit und die Vergegenständlichung des menschlichen Vermögens im Produkt der Arbeit wird zur Basis faktischer Persönlichkeitsbildung. Nicht also etwa vorrangig der reflektierte und vernünftige Willensakt, sondern der Grad an entfremdeter Lohnarbeit wird zur primären Bezugsgröße zerstörter Identität. »Das Problem der Identität unter kapitalistischen Umständen ist damit Teil des Bildungsprozesses selbst. Die Frage ist, wie jemand . . . vor allem Mensch werden und es bleiben kann« (S. 145 f.).

(4) Die Geschichte des Bildungsbegriffes und die ihn kennzeichnenden Theorien machen – von heute aus gesehen – deutlich, wie Bildung Hoffnung (in Form der konkreten Utopie einer selbstgeschaffenen, besseren Welt) ebenso hervorbringt wie die *Hoffnung auf Bildung* zu einer entscheidenden Größe wird: »Vom Fortgang der Bildung . . . hängt letztlich die Zukunft der Gattung ab« (S. 170). Dies ist für Gamm der vierte Problembereich, der mit den Grundlagen einer materialistischen Bildungstheorie verknüpft ist (S. 150 ff.). Bildung als das erkannte Vermögen menschlicher Entfaltungs- und Gestaltungsfähigkeit setzt sich der greulichen Vision kollektiver Selbstvernichtung entgegen, weist den als schlecht und menschenunwürdig erkannten, gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen den einzigen Ausweg: die Entzauberung eines gleichsam fatalistisch-ungesteuerten und gattungsunabhängigen Geschichtsverlaufs durch die Möglichkeit einer durch Menschen selbst geschaffenen Veränderung. »Denn wo der vorhandenen Welt das mit ihr nicht kongruente Bild der besseren, obzwar irrealen gegenübersteht, wird der menschliche Geist allemal bewegt, forscht nach Ursachen, verlangt Gründe, warum nicht in die Realität eingeführt wird, was in sie eingeführt werden könnte« (S. 172).

●

Damit sind wir wieder beim Ausgangspunkt der Gammschen Fragestellung angelangt, wie nämlich eine materialistische Pädagogik zu konstituieren wäre, die qua Ideologiekritik in der Lage ist, die nachkommende Generation anzuleiten in »der schauenden Wahrnehmung eines Ganzen«, und die auch das Postulat Pestalozzis einzulösen vermag: »Der Mensch als das Meisterstück der Schöpfung sollte auch das Meisterstück seiner selbst sein« (S. 175). Der Mensch als Gattungswesen hat damit alles und nichts zugleich: In seiner geschichtlichen Endlichkeit kann, muß er zum Subjekt dieser Geschichte werden, kann er planvoll und mit Vernunft im Bewußtsein voller Diesseitigkeit eine bessere, freiere, gerechtere und glücklichere Welt gestalten und produktiv arbeitend in die Wirklichkeit umsetzen. Die Vermittlung dieser Möglichkeit im intergenerativen Verhältnis ist das zentrale Problem der Gammschen materialistischen Pädagogik. Doch, so dringlich diese Fragestellung auch sein mag: die Analyse Gamms hinterläßt dennoch

Fragen, Ungereimtheiten, in gewisser Weise auch ein Stück Ratlosigkeit, sie hinterläßt ungestillte Neugier beim kritisch-solidarischen Leser. Wenigstens an zwei Fragekomplexen, dem Verhältnis von Materialismus und Vernunft sowie dem zugrundeliegenden Pädagogikbegriff, soll dies abschließend verdeutlicht werden.

Erstens: Was unterscheidet die Gammsche Analyse in ihrer Substanz von den Analysen einer kritischen Erziehungswissenschaft? Wo liegt ihre Besonderheit als materialistische Pädagogik? Und wo wäre dann der Unterschied zwischen Aufklärung und materialistischer Pädagogik? Wie verhält sich der hier verwendete, eher philosophische Materialismusbegriff zu einem stärker ökonomisch oder soziologisch geprägten? Was besagt der Materialismusbegriff mehr als das religionskritische Postulat einer vollen Diesseitigkeit, eines sich historisch vergewissernden Existentialismus, der die Verwobenheit und Eigendynamik von konstituierender Materie (Natur) und reflektierendem Geist (Vernunft) zugrundelegt? Und: Sind dazu dann die philosophisch-ethisch verwendeten Begriffe von Bildung, Pädagogik, Vernunft, Materialismus und Kapitalismus nicht viel zu allgemein, gleichsam abstrakt und inhaltsleer? Fehlen hier nicht historische und systematisch-kategoriale Analysen dieses »weithin verschwiegenen Themas der Menschheitserziehung«? In einer Zeit, in der Peter Sloterdijk die Zynismen der Vernunft mit List entlarvt, in der Jürgen Habermas die zunehmende Entkoppelung von funktionaler und kommunikativer Vernunft nachzuweisen versucht und in der der praktischen Vernunft erneut – nach Ausschwitz – die Potenzierung der Unvernunft und des Wahnsinns übermächtig vorgeführt wird, wirkt die ungebrochene Hoffnung auf die bloße Entfaltung radikaler Vernunft im materialistischen Denken irritierend und differenzierungsbedürftig zugleich. So gesehen kommt das Buch vielleicht zehn Jahre zu spät.

Zweitens: Systematisch wenig entfaltet und schillernd bleibt auch der Begriff der Pädagogik. Kann man Pädagogik wirklich nur auf das Problem der Vermittlung von Aufklärungswissen im intergenerativen Verhältnis – etwa von Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern – reduzieren? Ist Pädagogik wirklich nur Vermittlung (Didaktik), wirklich nur auf Sprache begrenzte kognitive Aufklärung, wirklich nur Bildung? Es fällt etwa auf und überrascht, daß – und dies ist unseres Erachtens in systematischer Hinsicht folgenreich – Gamm Pädagogik mit Lehrer(aus)bildung gleichsetzt und beispielsweise die gesamte Sozialpädagogik in Theorie und Praxis ausblendet. Und darüber hinaus irritierend in der heutigen Zeit ist es, wenn Pädagogik offensichtlich nur noch mit dem Problem einer funktionalen Vermittlung von – im Prinzip unproblematischen – Entwürfen einer besseren Welt beschäftigt ist. Diese Begrenzung hat bisweilen den Anschein einer kausaltechnologisch verkürzten Debatte im Sinne der Frage »Wie sag ich's meinem Kinde?« und eben nicht mehr »Was sag ich ihm?«. Diese letzte Frage aber ist – und zwar zunehmend mit der Entbindung einer voll auf Diesseitigkeit gerichteten Rationalität – ein gleichermaßen zentrales wie fundamentales Problem einer neuen pädagogisch-materialistischen Moral. Diese existentielle Frage treibt Pädagogen angesichts der vielfältigen Enttäuschungen, die sie in ihren eigenen Reformversuchen und ihren Hoffnungen auf politisch-gesellschaftliche Emanzipationsprozesse durchleben und verarbeiten mußten, wieder mindestens genauso um: Nicht nur die Wege, auch die Ziele müssen immer wieder – in der selbstkritischen Haltung des eigenen Ideologieverdachts – diskursiv entfaltet, und im Probehandeln gelebt werden: »So wird jeder vor sich selbst gestehen müssen, daß er keine exakte Anschauung von dem hat, was werden soll« (Marx).