

Simon Kunert | Lukas Eble (Hrsg.)

Entschleiern – Verstehen – Initiieren – Eingreifen

Zur Bedeutung des Materialismuskonzepts
für die Pädagogik heute

Pädagogik und Gesellschaftskritik

Herausgegeben von

Armin Bernhard | Eva Borst | Matthias Rießland

Die Buchreihe leistet einen Beitrag zu einer Pädagogik, die grundlegend auf Gesellschaftskritik beruht und sich zugleich als Gesellschaftskritik versteht. Im Zentrum stehen Fragen nach der wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, der Beziehung zwischen Politik und Pädagogik sowie dem Verhältnis von Erziehung, Bildung und Gesellschaft. Auf der Basis einer kritischen Gesellschaftstheorie will die Buchreihe Reflexionen und Diskussionen über Erziehung und Bildung ermöglichen und pädagogische Perspektiven entwickeln.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8980-6 Print

ISBN 978-3-7799-8981-3 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8982-0 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Entschleiern – Verstehen – Initiieren – Eingreifen. Zur Aktualität des Materialismuskonzepts in der Pädagogik im Anschluss an Hans-Jochen Gamm <i>Lukas Eble und Simon Kunert</i>	9
1. Aktualität und Aktualisierung	9
2. Einige Bemerkungen zu Hans-Jochen Gamm	12
3. Das Materialismuskonzept in der Pädagogik	14
4. Entschleiern – Verstehen – Initiieren – Eingreifen	18
5. Ausblick	20
Kritisch-materialistische Pädagogik Zur Entstehungsgeschichte des erziehungswissenschaftlichen Ansatzes Hans-Jochen Gamms <i>Armin Bernhard</i>	25
1. Die nachchristliche Pädagogik	25
2. Marx und die Pädagogik	33
3. Ein neues theoretisches Marxismus-Modell für die Pädagogik	35
4. Materialistische Pädagogik	37
5. Gibt (gab) es eine Darmstädter Pädagogik?	40
„Parteinahme für die klassenmäßig Benachteiligten“. Aktualität und Reichweite materialistischer Erkenntnisinstrumente im Anwendungsbereich pädagogischer Wirklichkeit <i>Dominik Novkovic</i>	44
1. Das materialistische Erklärungsparadigma: Hans-Jochen Gamms Versuch einer Neubegründung seiner Legitimation für die Pädagogik	47
2. Über den Widerspruch von Bildung und Klassenherrschaft	49
3. Bildung als Ideologie	52
4. Kompensatorische Erziehung und „Druck des Normalen“ (Gamm 1979, S. 158)	54
5. Allgemeine Politische Pädagogik in aktueller Perspektivierung einer „Pädagogik der Unterdrückten“	58
6. Fazit	60

Grundriss einer Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung im ,Horizont der Entfremdung‘. Eingriffe in eine widersprüchliche Praxis <i>Stefan Schuster</i>	66
Impulse kritisch-materialistischer Pädagogik für die Lehrerinnenbildung. Eine ideologiekritische Analyse des meritokratischen Begriffs der Chancengleichheit als Anstoß politischen Handelns? <i>Anne Gräff</i>	77
1. Die Heydorn'sche Dialektik von Bildung und Herrschaft	78
2. Ideologiekritik meritokratischer Chancengleichheit	80
3. Zwei hypothetische Szenarien	83
4. Die Legitimationsaufgabe der Lehrkraft	86
,Lost in Random‘ – Zur Aktualität des Gedankens des Standhaltens im Dasein bei Hans-Jochen Gamm <i>Alf Hellinger</i>	89
1. Biographischer Abriss: Zeigeschichte, Lebensgeschichte und Lerngeschichte	90
2. Systematik: Generationenverhältnis, Natur und Gesellschaft	91
3. Gesellschaftspolitische Bedeutung des Ansatzes der materialistischen Pädagogik	95
4. Schluss	99
Kritische Pädagogik und ästhetische Bildung: Gamms Rezeption von Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen <i>Michael Kubsda</i>	101
1. Der historische Hintergrund von Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung	102
2. Schillers Ästhetische Briefe in der wissenschaftlichen Diskussion	104
3. Gamms bildungstheoretische Rezeption der Ästhetischen Briefe	107
4. Zur Bedeutung von Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung	111
Gesellschaftspädagogische Kritik – Umriss eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Theoriezugangs <i>Simon Kunert</i>	117
1.	119
2.	120
3.	122
4.	125
5.	126
6.	127

7.	129
8.	131
9.	132
10.	135
Gamm lesen! Aber welchen?	
Herausforderungen und Probleme der Aktualisierung	
kritisch-materialistischer Pädagogik	
<i>Marco Steffen</i>	140
1. Das Verhältnis von kritisch-materialistischer Pädagogik und bürgerlicher Pädagogik	141
2. Postsozialistischer Mitte-Links-Nietzschanismus	145
3. Zum Verhältnis von individueller und kollektiver Emanzipation	150
4. Schluss	153
Mit Hans-Jochen Gamm gegen die große Regression?	
Ein Tagungsteilnehmer meldet sich nach-nachträglich zu Wort	
<i>Torsten Feltes</i>	158
1.	159
2.	162
3.	163
Autor*innenverzeichnis	167

Entschleiern – Verstehen – Initiieren – Eingreifen.

Zur Aktualität des Materialismuskonzepts in der Pädagogik im Anschluss an Hans-Jochen Gamm

Lukas Eble und Simon Kunert

Dem Titel des Beitrages entsprechend, soll es nachfolgend um einige einführende, notwendigerweise kurz gehaltene Bemerkungen zu einer sich als „materialistisch“ bezeichnenden Pädagogik gehen. Nach einer knappen Skizze zu Fragen der Aktualität und Aktualisierung des Ansatzes folgen Anmerkungen zu einem ihrer maßgeblichen Vertreter, Hans-Jochen Gamm. Im dritten Teil wird das Materialismuskonzept in der Pädagogik näher beleuchtet bevor viertens die titelgebenden Impulse aufgegriffen und der Text mit einem Ausblick beschlossen wird.

1. Aktualität und Aktualisierung

Die Frage nach der Aktualität und der Bedeutung kritisch-materialistischer Pädagogik könnte suggerieren, dass der Ansatz heute in aller Munde wäre und eine entsprechend umfangreiche Diskursformation der (Neu-)Ordnung und möglicherweise einer wie auch immer akzentuierten Aktualisierung bedürfe. Tatsächlich kann von einer systematischen Berücksichtigung kritisch-materialistischer Bestände im dominierenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs keine Rede sein. Unter den derzeitigen wissenschaftspolitischen Bedingungen einer zunehmenden Kapitalisierung der Pädagogik in Theorie und Praxis sowie der fortschreitenden Erosion der pädagogischen Disziplin (vgl. Bernhard/Rühle 2018) durch die hegemoniale Dominanz empirischer Bildungsforschung steht das Weiterdenken an und mit kritisch-materialistischer Pädagogik vielmehr unter keinem guten Stern.

Die Frage nach der Aktualität könnte auch im Zuge einer Historisierung des Ansatzes materialistischer Pädagogik darauf bezogen sein, zu prüfen, ob nicht doch noch der ein oder andere aufschlussreiche Gedankengang zu finden wäre, der aufgegriffen und konsumierbar gemacht werden könnte. Dies wäre dem materialistischen Erkenntnisverfahren allerdings geradezu widerläufig. Vielmehr sind es die von Macht und Herrschaft gekennzeichneten gesellschaftlichen Verhältnisse, die Pädagogik konstituierten, sie durchdringen und in denen

sie sich explizieren muss, die die Frage nach Aktualität und (der Notwendigkeit einer) Aktualisierung Kritisch-materialistischer Pädagogik auf die Tagesordnung ruft. Gerade aufgrund der gegebenen gesellschaftlichen Voraussetzungen wird ihre Bedeutung für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie für eine emanzipative pädagogische Praxis immer dringlicher. Ebendiese Verhältnisse sind es daher, die eine Wiederzueignung materialistischer Theorie für sich als kritisch-emanzipativ verstehende Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen unumgänglich macht, sofern sie sich selbst befähigen wollen, die Welt zu entschlüsseln und tätig einzugreifen. Paulo Freire bezeichnet dies als Dialektik von Aktion und Reflexion (1991, S. 38). Diese Zueignung ist nicht gerade leicht angesichts der Dominanz von „Gestalten der Gegenaufklärung“ (Elbe 2021)¹, die uns in Ausbildung, Studium, Forschung und in anderen Alltagssphären begegnen und die sich teilweise selbst als kritisch etikettieren. Die Schnittmenge der verschiedenen, durchaus sich widersprechenden Richtungen liegt in dem von Tomasi Di Lampedusa in „Der Leopard“ formulierten Gestus: „Wenn wir wollen, daß alles bleibt wie es ist, dann ist nötig, dass alles sich verändert.“ (1960, S. 33)

Theodor W. Adorno gebrauchte im Hinblick auf die Möglichkeiten und Perspektiven Kritischer Theorie unter gesellschaftlichen Bedingungen, die dem (erneuten) Rückfall in die Barbarei wesentlich zuträglicher sind, als dass sie Anlass zur Hoffnung auf eine Befreiung des Menschen aus überkommenen Herrschaftsstrukturen böten, die Metapher der ‚Flaschenpost‘ (vgl. dazu Adorno 1975, S. 126). Analog dazu kann auch das Weiterdenken Materialistischer Pädagogik unter den derzeitigen gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bedingungen als Flaschenpost betrachtet werden, die es für gegenwärtige und künftige Generationen zu erhalten und im Hinblick auf die Praxis weiter auszuformulieren gilt. Gleichwohl ist Pädagogik in anderer Weise auf Praxis bezogen und steht in einem anderen Verhältnis zur Utopie, als Adorno dies für seine Sozialphilosophie konstatieren konnte. Armin Bernhard macht in diesem Zusammenhang auf den ‚grundlegenden Konflikt‘ von geschichtsmaterialistischer und pädagogischer Utopie sowie und damit einhergehenden Herausforderungen der doppelten Befreiungsperspektive kritisch-materialistischer Pädagogik aufmerksam:

„Pädagogik orientiert ihre Arbeit an der kulturellen Überwindung der Abhängigkeitsverhältnisse der Heranwachsenden – d. h. ihrer zunächst nur geistig-seelischen Befreiung –, während die Aufhebung struktureller materieller und sozialer Dependenz in den Aufgabenbereich des Politischen fällt. Die pädagogische Utopie

1 Als ‚Gestalten der Gegenaufklärung‘ können im Anschluss an Ingo Elbe der (Neo-)Konservatismus, der abgeschmackte Liberalismus der Postmoderne, die geistige Permanenz und zuletzt auch programmatische Rückkehr geisteswissenschaftlicher Pädagogik, die empirisch-analytische Sozialtechnologieforschung sowie neuropsychologische Konstruktivismen bezeichnet werden.

kann in einen grundlegenden Konflikt mit der gesellschaftspolitischen Utopie des Geschichtsmaterialismus geraten, wird doch die systemüberwindende Perspektive des Geschichtsmaterialismus gekreuzt von der pädagogischen Utopie, die *unbedingt*, ohne Rücksicht auf die Bedingungen gesellschaftsumwälzender Prozesse eingelöst werden muss: der Vorwegnahme der Zukunft eines einmaligen Lebens Heranwachsender, das in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und widersprüchlichen Konflikte der gesellschaftlichen Lebensweise hineingestellt ist. Die Verwirklichung der pädagogischen Utopie, zu der es aus ethischen Gründen keine Alternative gibt, kann systemkritische und -überwindende Prozesse unterstützen, aber auch hemmen, weil sie die Humanisierung der menschlichen Sozialnatur in einer Gesellschaft anstreben muss, die in ihrer strukturellen Inhumanität durch die Realisierung eben dieser pädagogischen Intention gerechtfertigt wird. Zugleich ist die emanzipatorische Umgestaltung der Gesellschaft ohne einen Vorschuss an Humanität in der Subjektwerdung undenkbar. Die *doppelte Befreiungsperspektive* konstituiert die grundsätzliche Problematik, die einer materialistischen Erziehungs- und Bildungsphilosophie aufgegeben ist. Die Emanzipation der Heranwachsenden aus ihren spezifischen, aus der Entwicklung und der Sozialisation resultierenden kulturellen Abhängigkeitsverhältnissen muss mit dem gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsprozess im Zusammenhang gedacht werden, ohne die mit ihm verbundenen Widersprüche zu verschweigen.“ (Bernhard 2020, S. 637 f.)

Hans-Jochen Gamm, der wesentlich zur Einführung des Materialismuskonzeptes in der Erziehungswissenschaft beigetragen hat und dessen Verständnis in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt steht, hat die Entfremdung der Pädagogik von ihrem sie historisch konstituierenden Emanzipationsauftrag, gefasst mit dem Begriff der Mündigkeit, in einer seiner politisch pointiertesten Schriften als „Elend der spätbürgerlichen Pädagogik“ (1972)² bezeichnet: Als Elend etikettierte Gamm die zeitgenössische Pädagogik, weil er ein „Verbanntsein aus der Verantwortung für die kommende Generation, auf die gleichzeitig gepocht wird“, feststellte: „Sie [die Pädagogik] steht draußen, versäumt Chancen und Kontakte, sich zur Wissenschaft von Emanzipationsprozessen überhaupt zu machen, in dem sie sich selbst als emanzipatorische Wissenschaft entwickelte, die spezifischen kapitalistischen Behinderungen in ihrem Erkenntnispektrum verarbeitete und in Praxis und Theorie darauf antwortete.“ (Ebd., S. 12) Jenem diagnostizierten ‚Elend‘ setzte Gamm „Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem“ (2012)

2 Die Studie war explizit aus marxistischem „Erkenntnis- und Praxisinteresse“ verfasst, wobei Gamm vermerkte, dass dies angesichts der eigenen Biographie, der geisteswissenschaftlichen Sozialisation und der Funktion als Universitätsprofessor sowie der kapitalistischen Verhältnisse eine Herausforderung sei, sodass die Perspektive nicht in Gänze konsequent eingenommen werden könne. Ähnliches gilt auch für die ebenfalls Anfang der 1970er Jahre erschienene Schrift ‚Kritische Schule‘ (1970).

entgegen, die – im Anschluss an Pestalozzi – das „integrierende Besondere als interdependent mit dem Allgemeinen zu verstehen“ (Gamm 1991, S. 104) weiß. Er weist Pädagogik somit eine besondere Stellung in den Sozialwissenschaften zu, als eine „Theorie der Praxis“. Pädagogik kommt die Aufgabe zu, „die Wahrnehmung des Ganzen und des Einzelnen im Ganzen durch den Erziehungsprozess in Gang zu setzen.“ (Gamm 2012c, S. 138)

Aktualisierung bedeutet also *auch* einerseits das „Elend der spätbürgerlichen Pädagogik“ – inwiefern es sich „angesichts der Verhökering des begrifflichen Tafelsilbers“ (Bernhard 2014, S. 767) oder mit Herbart: der „einheimischen Begriffe“, überhaupt noch um Pädagogik handelt, ist eine eigene Frage³ – auf der Höhe der Zeit zu dechiffrieren, andererseits Emanzipationsperspektiven zu entwickeln. Damit kann Aktualisierung als eine Praktik der „Re-Vision“ oder mit Heydorn (2004b) als „Neufassung“ verstanden werden, wie Peter Euler in seiner Laudatio für Hans-Jochen Gamm und Wolfgang Klafki bei der Verleihung des Comenius-Preises ausführt: als „Verlebendigung der Tradition angesichts neuer historischer Bedingungen, also sowohl neuer Problemlagen als auch neuer Möglichkeiten“ (2010, o. S.), meint: *traditio lampadis*. So verstanden eröffnet die Re-Vision primär eine emphatische Perspektive menschlicher Geschichte, „sie ist eine humane Perspektive“, die sich der „unbedingten Wahrheitssuche“ verpflichten muss, will sie Wissenschaft sein (Gamm 2012c, S. 133).

2. Einige Bemerkungen zu Hans-Jochen Gamm

Hans-Jochen Gamm begegnet uns in seinen Schriften als engagierter Wissenschaftler und politischer Pädagoge. Um mit einem der Begründer materialistischer Pädagogik in einen *intergenerationellen* Dialog zu treten, versuchen wir – sowohl auf der Tagung als auch mit diesem, daraus hervorgegangenen Sammelband und in Anlehnung an eines seiner letzten Werke – ein „Lernen mit Gamm“ zu eruieren, um so eine Zukunftsperspektive zu erschließen. Davor möchten wir Hans-Jochen Gamm in seinen eigenen Worten vorstellen:

„Ich entstamme einer mecklenburgischen Arbeiterfamilie⁴ und wurde am 22. Januar 1925 in Jörnstorf geboren. Den größten Teil meiner Kindheit verbrachte ich in Schwerrin, wo ich 1943 die Reifeprüfung ablegte. Der Faschismus als Erfahrung jener Jahre

3 Sprachliche Soziologismen, Biologismen, Psychologismen, Ökonomismen und nicht zu vergessen, der entfremdete, administrative Jargon, vertreten durch die Systemtheorie, haben als Termini technici das einheimische Vokabular weitgehend verdrängt.

4 Thomas Rauschenbach und Siegfried Müller schmähten Hans-Jochen Gamm in einer Rezension von ‚Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln‘: „Das Buch ist ein philosophierendes, pädagogisches Werk eines aufgeklärten Bildungsbürgers.“ (1984, S. 57)

und die Dienstpflicht in der Hitler-Jugend haben meine späteren wissenschaftlichen Interessen und Forschungsansätze mitbestimmt. Von 1943 bis 1945 war ich Soldat und geriet bei der Kapitulation der deutschen Truppen in der Tschechoslowakei in amerikanische Gefangenschaft. Die uns dort in Aussicht gestellte baldige Entlassung erfolgte nicht. Vielmehr schoben uns die Amerikaner nach kurzem Gewahrsam an die Rote Armee ab, die uns nach einigen Monaten als Gefangenenkontingent der Volksrepublik Polen überließ. Dort wurde ich bis 1949 zur Beseitigung der Kriegsschäden mit herangezogen.“ (Gamm 2017, o. S.)

Kurz vor der Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft führte ihn 1949 ein organisierter, erzwungener Besuch nach Auschwitz, der für ihn der „Ausgangspunkt einer eigenen ‚schmerzlichen Nacherziehung‘“ wurde, die er „ausdrücklich akzeptiert und zum Perspektivpunkt eines Lebenswerks gemacht hat“ (Keim / Steffens 2006, S. 12).

„Nach der Heimkehr studierte ich an den Universitäten Rostock und Hamburg Pädagogik, Sozialpsychologie, Geschichte und Theologie und war von 1953 bis 1959 Lehrer, von 1959 bis 1961 Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg. 1961 übernahm ich eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg und folgte 1967 einem Ruf⁵ auf ein erstmalig eingerichtetes Ordinariat für Allgemeine Pädagogik in der Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften der Technischen Hochschule Darmstadt, wo ich bis zu meiner Emeritierung tätig war. Ich habe das Institut für Pädagogik an dieser Universität aufgebaut.“ (Gamm 2017, o. S.)

Gamms Gegenstandsfindung, so lässt sich schließen, hängt eng mit seiner Biographie zusammen – eine Gemeinsamkeit mit Pestalozzi, den er nicht zuletzt dafür sehr schätzte. Sein wissenschaftliches Werk ist beeindruckend vielfältig, insbesondere vor dem Hintergrund, dass er derjenige war, der neue Gebiete für die Pädagogik betrat (Aufarbeitung von Faschismus, Antisemitismus) und neue Perspektiven entfaltete (Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie, Anthropologie, materialistische Ästhetik- und Literaturkritik). Die folgenden Ausführungen umreißen sein Konzept des Materialismus. Eine umfangreiche Rekonstruktion seines Materialismusverständnisses steht allerdings noch aus (Ansätze dazu finden sich z. B. in Bernhard 2012, 2014; Hellinger 2018).

5 Eugen Kogon, Autor von ‚Der SS-Staat‘, setzte sich für seine Berufung ein. Einige Jahre nach der eigenen Berufung nutzte Gamm seinen Einfluss, um auf Anraten Heinz-Joachim Heydorns Gernot Koneffke nach Darmstadt zu holen.

3. Das Materialismuskonzept in der Pädagogik

Seit einigen Jahren finden sich sogenannte „Neue Materialismen“ (Lemke/Hoppe 2021) in der Diskussion wieder, von denen sich das Materialismuskonzept Gammis in fundamentaler Weise unterscheidet. Dem eigenen Verständnis nach werde dieser ‚neue Materialismus‘ dank Seriosität und Respektabilität – in Abgrenzung zum Historischen Materialismus – auch in der akademischen Welt wahrgenommen. Schon auf der ersten Seite lassen die Autoren jeglichen Anspruch auf Kritik implodieren.

Dem *Namen nach* ist Materialismus seit dem 17. Jahrhundert nachzuweisen, trat in die Geschichte als Schmähung ein und sollte die Vertreter einer gedanklichen Erschließung der Welt über den Begriff der Materie als gottlos, egoistisch, unseriös usw. brandmarken. Bis heute werden die Begriffe ‚Materialist/Materialistin‘ und ‚Materialismus‘ im Alltag meist in pejorativer Absicht verwendet; ist damit doch ein Mensch aufgerufen, der dem schnöden Mammon⁶, purem Konsumismus und ungezügelter Genusslust frönt und ausschließlich darin seine individuelle Erfüllung und Bestimmung zu finden scheint. Kunst und Kultur, die Ideenwelt des Schönen und Guten („Ideale“), liegen dem*der Materialist*in in diesem Verständnis diametral entgegen. So kann er*sie durchaus als das ungeliebte Geschwisterchen des Idealisten gelten, das zwar in der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft ebenfalls belächelt wird, sich jedoch auch eines gewissen Respekts seiner Zeitgenossen sicher sein darf, insbesondere dann, wenn die bürgerlich-kapitalistisch Ordnung mal wieder die immanente soziale Kälte nicht verbergen kann (vgl. dazu Eble/Kunert 2019). Der bürgerliche Lobgesang des Humanismus und dessen verdinglichste Form, die Charity, sollen die systemisch bedingten Missstände dann zukleistern.

Friedrich Engels brachte dieses ideologisch verbrämte Verständnis in seiner Abhandlung zur Frage nach dem „Verhältnis von Denken und Sein“ (Engels, MEW 21, S. 274) am „Ausgang der klassischen deutschen Philosophie“ zum Ausdruck (ebd., S. 259):

„Der Philister versteht unter Materialismus Fressen, Saufen, Augenlust, Fleischeslust und hoffärtiges Wesen, Geldgier, Geiz, Habsucht, Profitmacherei und Börsenschwindel, kurz alle die schmierigen Laster, denen er selbst im stillen frönt; und unter Idea-

6 Der Ausdruck geht im christlich-abendländischen Kulturraum maßgeblich auf die biblische Verwendung und Lehre zurück und verweist auf die kulturhistorisch tief liegende Verankerung des Gegensatzes von Materialismus und Idealismus: „Niemand kann zwei Herren dienen; er wird entweder den einen hassen und den andern lieben; oder er wird dem einen anhangen, und den andern verachten. Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon.“ (Mt 6, 24) Auch aus Sicht antisemitischer Ressentiments ist die Identifikation bis hin zur Personifikation des Juden mit dem Geld deutend in Verbindung zu setzen.

lismus den Glauben an Tugend, allgemeine Menschenliebe und überhaupt die ‚bessere Welt‘, womit er vor andern renommiert, woran er selbst aber höchstens glaubt, so lange er den auf seine gewohnheitsmäßigen ‚materialistischen‘ Exzesse notwendig folgenden Katzenjammer oder Bankerott durchzumachen pflegt und dazu sein Lieblingslied singt: Was ist der Mensch – halb Tier, halb Engel.“

Der *Sache* nach weist die Unterscheidung in Geist und sinnlich-greifbare Materie den Weg bis in die Wiege europäischen Denkens. Hans-Jochen Gamm (1997, S. 17) skizziert in pädagogischer Absicht in drei resp. vier Epochen die Genese materialistischen Denkens: Antike, Mittelalter, Frühaufklärung und Historischer Materialismus (Feuerbach, Marx, Engels). Als politisches Moment zur Bestimmung von Materialismus schält er dabei heraus, dass dieser stets als Streitfaktor und „Oppositionsmoment“ (2012d, S. 229) auftrete und herrschende, verfestigte Strukturen infrage stelle. Die Gemeinsamkeit der vier Epochen liege somit in der „Widerständigkeit gegen die Vereinnahmung des Subjekts“ (Gamm 1997, S. 18).

Der Feuerbach'sche, Marx'sche und Engel'sche Materialismus als dessen entwickeltste Form des Denkens bilden das Fundament für Gamms Konzeption materialistischer Pädagogik, in denen die vorangehenden Varianten kritisch aufgehoben werden. Gamm kennzeichnet seinen materialistischen Ansatz durch volle Immanenz des Bewusstseins in der Welt:

„Es soll darum gehen, einen Materialismusbegriff zu entwickeln, der Erklärungszusammenhänge für den Menschen als natürliches und gesellschaftliches Wesen erlaubt, ohne daß in einem solchen Rahmen verursachende Kräfte angenommen werden, die mit aller möglichen Erfahrung nicht faßbar, prinzipiell unerkennbar bleiben, wie sie die Religionen, prästabilisierte Ideen, Mythologien, Kosmogonien oder ähnliche Weltanschauungen beinhalten.“ (Gamm 1983, S. 11 f.)

Geltung beansprucht also der historische Materialismus, „indem er den Bewegungskräften der Geschichte nachspürt“ (Gamm 1997, S. 21) und versucht Mythologeme bzw. Ideologeme abzutragen; für den Bereich der Pädagogik bedeutet dies die Entmystifizierung pädagogischen Denkens durch systematische Reflexion auf ihre Herausbildungs- und Entwicklungsgeschichte, so bspw. die „Entromantisierung des Kindes“ (Gamm 1983, S. 101).

In einem so gekennzeichneten Unterfangen wäre es geradezu sinnlos, und würde eher von einer metaphysischen Mücke zeugen denn von stringentem Denken, Materie und Geist als getrennte Sphären aufzufassen; vielmehr gilt es sie als dialektisch vermittelt zu verstehen – ein Primat (Henne-Ei-Frage) ist nicht auszumachen. Gerade in dieser Dialektik sowie in der Einsicht, dass der Mensch ein tätiges Wesen ist, lag das Revolutionäre des Marx'schen Ansatzes, den er als *praktischen Materialismus* verstanden wissen wollte. Daraus folgt, dass es sich beim Begriff der Materie, der dem historischen Materialismus zugrundeliegt, primär nicht

um einen Ausdruck für die stoffliche Welt im Sinne des üblichen Verständnisses naturwissenschaftlicher Forschung handelt, sondern er eine *gesellschaftliche Stofflichkeit* begrifflich fasst. Materie in diesem Sinne steht im Fokus der menschlichen Praxis hinsichtlich der Organisation und Gestaltung der *materiellen Lebensverhältnisse*, die die Menschen in ein spezifisches Verhältnis zueinander setzen und auf dessen Grundlage auf Naturkräfte und organisch-stoffliche Grundlagen zurückgegriffen wird:

„Man kann die Menschen durch das Bewußtsein, durch die Religion, durch was man sonst will, von den Tieren unterscheiden. Sie selbst fangen an, sich von den Tieren zu unterscheiden, sobald sie anfangen, ihre Lebensmittel zu produzieren, ein Schritt, der durch ihre körperliche Organisation bedingt ist. Indem die Menschen ihre Lebensmittel produzieren, produzieren sie indirekt ihr materielles Leben selbst.“ (MEW 3, S. 20f.)

Zur Erzeugung der Lebensmittel aller Art müssen die *Produktivkräfte* eingesetzt werden, d. h. sowohl die „Qualität der Subjektvermögen“ als auch die zur Verfügung stehenden technischen Kräfte. Der genannte, materialistische Begriff von Praxis meint „aber nicht die atomisierte Tätigkeit der Einzelnen, sondern [Praxis] wird als gesellschaftlich vermittelte verstanden, die immer im Konnex zwischen vorhergehenden und bevorstehenden Praxis, aber auch der anderen praktischen Tätigen steht und insgesamt die Produktionsverhältnisse ausmacht.“ (Küpper 2017, S. 124) Als Produktionsverhältnisse sind alle sozialen, ökonomischen, politischen und geistigen Bedingungen des Zusammenlebens zu erachten, sie sind also gesellschaftliche Verhältnisse die Beziehungsmuster verschiedener Art, mit Marx: Verkehrsformen, enthalten. In der unsrigen, der bürgerlich-kapitalistischen Organisation der gesellschaftlichen Produktion handelt es sich angesichts des Privateigentums an Produktionsmitteln und der doppelten Freiheit des*der Arbeiter*in – beides konstituiert den Widerspruch von Kapital und Arbeit – um von Entfremdung durchzogene Produktions- und Verkehrsverhältnisse.

Die Produktion und Reproduktion des Lebens bildet demzufolge das Fundament für die Grundbegriffe Erziehung und Bildung:

„Erzieherisches Handeln steht mithin im Erkenntnishorizont einerseits des um seine Lebenserhaltung ringenden Menschen; andererseits ist es immer bereits durch Rechtsvorgaben und historisch vermittelte Herrschaft verformt. So greift der Materialismus elementar an und fordert von den Lernenden, sich mit der Tradition auseinanderzusetzen. Nirgends ist simpler Ablauf gestattet.“ (Gamm 1997, S. 25 f.)

Darin enthalten ist die bedeutende Einsicht materialistischer Pädagogik, und entgegen manch postmoderner Pädagogik und Philosophie, dass „das Subjekt – wenn es denn eins sein soll – sich selbst machen [muß]. Es ist Setzung seiner

selbst, oder der Begriff ist sinnlos. Man kann keine Subjekte machen.“ (Koneffke 2018a, 31 f.)

Zentrale Stellung nimmt in diesem Konzept der Begriff der Arbeit im historischen Materialismus ein. Ein emphatischer Arbeitsbegriff, wie mit Marx nachfolgend wiedergegeben, ist nicht weniger, so Gamm, als der Ariadne-Faden der Menschheitsgeschichte:

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

Als Zentralbegriff der „Anthropogenese“ nimmt Arbeit auch in Gamms Denken eine herausgehobene Stellung ein. Seine Allgemeine Pädagogik wird auf dem Fundament der Arbeit ausgearbeitet: „Arbeit, zu der angeleitet, die gelernt werden muss, bietet damit auch den dauerhaften *Basisbegriff der Pädagogik*.“ (Gamm 1979, S. 38). An ihre Seite treten in dialektischem Verhältnis Bewusstsein, Gesellschaft und Sprache: Bewusstsein über die Notwendigkeit und Bedingungen der Regulation der eigenen, immer schon gesellschaftlichen Produktion, zu regeln im Medium der Sprache. Dies schließt ebenfalls die Arbeit an der eigenen Person als gesellschaftlicher Tätigkeit ein (Gamm 2012c, S. 131).

Eine weitere, für die materialistische Pädagogik konstitutive Einsicht lautet, dass „nicht das Kapital [...] das Subjekt konstituiert hat, sondern dieses das Kapital. Das heißt: Nicht das Subjekt braucht das Kapital, sondern dieses das Subjekt; ohne die unablässige Selbstunterwerfung käme der Verwertungsprozess an sein Ende. Hier hat materialistische Pädagogik ihren Ort.“ (Koneffke 2018b, S. 210) Mit ihr und jeder kritisch werdenden Wissenschaft „ist die Vernunft gehalten, gleichsam in der größten ihr möglichen Bewegung die katastrophalen Umstände einzuholen, eine Theorie des vernehteten Menschen und der gleichermaßen verstoßenen und beleidigten Natur auszuarbeiten. Das wird die Aufgabe einer materialistischen Bildungstheorie in den nächsten Jahrzehnten sein müssen“ (Gamm 1983, S. 185). Erst die Einsicht, dass eben die lebendige, zu bildende Arbeitskraft essenzieller Teil des Kapitals sein muss, gleichzeitig jedoch nicht identisch mit Arbeit an sich ist, ermöglicht die Perspektive auf Befreiung.

Gamm vollzieht mit seinem Ansatz einen emanzipativen Bruch mit der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik, inklusive ihrer idealistisch aufgeblähten pädagogischen Aussagen (Eros, Anwaltschaft etc.). Wolfgang Klafki kennzeichnet die kritische Verfahrensweise Gamms im Verhältnis zur geistes-

wissenschaftlichen Traditionslinie folgendermaßen: Deren Denkhorizonte seien zwar letztlich begrenzt „durch die Bedingungen kapitalistischer Produktions- und Reproduktionsverhältnisse und entsprechender gesellschaftlich-politischer Herrschaftsstrukturen“, allerdings „dürfe das in der bürgerlichen Pädagogik Erarbeitete nicht abstrakt negiert [werden], sondern müsse als historisches Erbe in der neuen Position „aufgehoben“ werden (Klafki 2019, S. 177). Die qualitativen Bildungskräfte unserer Zeit identifiziert Gamm in Aufklärung, Klassik und Arbeiter:innenbewegung, die es um der Humanitätsidee willen zusammenzudenken gilt (Gamm 2012c, S. 128): Kein Faktor dieser historischen Dreiheit kann ausgelassen werden, nur als integrative Figur ist jeder von ihnen ausgewiesen. Pädagogik begründet sich erst in ihrer wechselseitigen Durchdringung.

Die Attraktivität des Geschichtsmaterialismus für pädagogisches Denken und Handeln liegt also in seiner Fähigkeit, den „naiven politischen Systembezug“ (Gamm 1983, S. 96) zu überwinden, indem er Erziehung und Bildung in die historisch gewachsenen, realen gesamtgesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsstrukturen einbettet, in denen sie verortet sind. Der in der Gegenwart sich vollziehende, intergenerative Prozeß, der zwischen Vergangenheit und Zukunft vermittelt, ist nach Gamm Kerngegenstand des pädagogischen Denkens; nicht etwa das Kind, wie es die Etymologie vermuten lassen würde (Gamm 2012c, S. 119).

Materialismus und Pädagogik markieren für Hans-Jochen Gamm das grundlegende „Thema der Menschheitserziehung“, ein weithin verschwiegenes wohl-bemerkt, denn einzig mit dem Materialismus lassen sich „die wesentlichen Vorgänge der Individuation wie der Herrschaftsumstände“ realistisch thematisieren (Gamm 2012b, S. 103). Materialistische Pädagogik versucht entsprechend pädagogisches Handeln und Bildung immer in Hinsicht auf diese fundamentale Voraussetzung zu bestimmen, in den Bedingungen ihrer Möglichkeit ebenso wie in ihren Gehalten, ihren Formen und den Gründen ihres Gelingens oder Scheiterns (Sesink 1997, S. 54).

4. Entschleiern – Verstehen – Initiieren – Eingreifen

Die Zielperspektive kritisch-materialistischer Pädagogik, für die Hans-Jochen Gamm in besonderer Weise und als maßgeblicher Vertreter steht, ist es, eine Möglichkeit der „Veränderung und Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Gamm 2012a, S. 80) herbeizuführen. Dabei geht kritisch-materialistische Pädagogik davon aus, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse als Voraussetzung dieser Veränderung immer im Zusammenhang mit sowie in kritischer Reflexion auf die jeweils aktuellen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnisse untersucht (und praktiziert) werden müssen, um die Potenziale wie auch die Beeinträchtigungen und Grenzen einer ,eman-

zipativen Subjektentwicklung' unter den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen freilegen zu können. In der sich darin andeutenden ideologiekritischen Perspektive wird das *Entschleiern* und *Verstehen* gesellschaftlicher, nicht zuletzt über Erziehungs- und Bildungsprozesse reproduzierter Herrschafts- und Hegemonieverhältnisse zur grundlegenden Aufgabe von Pädagogik. Armin Bernhard formuliert dazu: „Insofern unter neoliberalen Verhältnissen Erziehung und Bildung – die Subjektwerdung in ihrer Gesamtheit – stärker denn je in die Prozesse der Kapitalakkumulation eingesaugt werden, ist die materialistische Analyse [...] von unmittelbarer erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Relevanz.“ (Bernhard 2014, S. 764) Materialistisches Denken in der Pädagogik zu berücksichtigen bedeutet für Gamm „Erziehung sowie die Wissenschaft von der Erziehung als praktisches Handeln in und als kritische Reflexion anhand von gesellschaftlichen Prozessen zu begreifen“ (Gamm 2012a, S. 79). Die Untersuchung und die Einbeziehung der gesellschaftlichen Verhältnisse stellen aus kritisch-materialistischer Perspektive die grundlegenden Bedingungen für pädagogische Erkenntnisprozesse und eine damit verbundene emanzipative Praxis dar (Gamm 1983). Charakteristisch für Gamms Selbstverständnis als Pädagoge und Erziehungswissenschaftler ist die mit dem Zusammenhang von Pädagogik und ihren politisch-ökonomischen Bedingungen einhergehende gesellschaftliche und politische Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen: Es gilt, „die in der geschichtlichen Wirklichkeit einer Gesellschaft vorhandenen Lebensbedingungen zum Schlüssel auch ihrer erzieherischen Veranstaltungen zu machen.“ (Gamm 2012a, S. 77)

Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem (vgl. Gamm 2012, 1991, S. 104) aufzubauen und gemäß der sich verändernden gesellschaftlichen und politisch-ökonomischen Bedingungen weiterzuentwickeln – dies war ein zentrales Lebensprojekt Hans-Jochen Gamms. In diesem Kontext entstand ein Oeuvre, das Pädagogik nicht etwa als geschlossenes Lehrgebäude, sondern als grundlegendes Prinzip der Analyse und Veränderung einer unzulänglichen gesellschaftlichen Wirklichkeit des Menschen entwickelt. Dieses Projekt ist auf die Erforschung der Bedingungen individueller und kollektiver Mündigkeit sowie auf die Ermittlung der Gründe ihrer nachhaltigen Verhinderung gerichtet.

Pädagogik, die nicht im Modus eines „naiven politischen Systembezug[s]“ (Gamm 1983, S. 96) verharren möchte, ist einerseits auf die Reflexion der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung und Bildung verwiesen sowie auf die Entlarvung ideologischer Konzepte, die von Seiten der Herrschenden lanciert werden. Andererseits gilt es einen pädagogischen Gedankengang zu entwickeln, der trotz der Übermacht der Verhältnisse Handlungsoptionen im Horizont der Entfremdung andenkt und seine Hoffnung auf die Anbahnung individueller und kollektiver Emanzipationsprozesse legt, die zu einer umwälzenden Praxis führen können. Verstehen und Entschleiern erhalten ihre Funktion im Rahmen kritisch-materialistischer Pädagogik erst durch ihr auf praktische Veränderung gerichtete