



## **Vermisste Heimat?**

Zum emanzipativ-repressiven  
Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik  
innerhalb der modernen Pädagogik

Sven Kluge

**T** Frank & Timme

Sven Kluge  
Vermisste Heimat?

Pädagogik, Band 4

Sven Kluge

# Vermisste Heimat?

Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter  
der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik

**F** Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

ISBN 978-3-86596-148-8  
ISSN 1862-6122

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2008. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-  
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Herstellung durch das atelier eilenberger, Leipzig.  
Printed in Germany.  
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

Zugleich Dissertation Universität Duisburg-Essen 2007

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	9
Einleitung .....	11
Teil 1 .....	31
1.1 Gemeinschaft und Gesellschaft – Ferdinand Tönnies als Zeitdiagnostiker und Stichwortgeber .....	33
1.2 Die zivilisationsfeindliche Verengung des Gemeinschaftsbegriffes – Zur Genese des spezifisch deutschen Gegensatzpaares von Kultur und Zivilisation .....	56
<b>2 Der Aufbau des Gemeinschaftsdiskurses innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Ausgang: Wilhelm Diltheys Grundlegung der „Geisteswissenschaften“ .....</b>	<b>73</b>
2.1 Die „Deutsche Bewegung“ im Zeichen der Kulturkrise: Herman Nohls Geschichtsdeutung als Ausdruck des bildungsbürgerlichen Zeitgeistes und Fundament einer „neuen Pädagogik“ .....	104
2.2 Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und der „Kulturkrieg“: Eduard Sprangers, Herman Nohls und Theodor Litts Auseinandersetzung mit den „Ideen von 1914“ .....	125
<b>3 Der Gemeinschaftsdiskurs innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik während der Weimarer Zeit – Die soziale, politische und geistige Situation nach 1918 und die Mission der „Kulturpädagogik“ in der „nationalen Krise“ .....</b>	<b>139</b>
3.1 „Kultur und Erziehung“ – Eduard Spranger .....	150
3.2 „Deutsche Bildung“ und „Jugendwohlfahrt“ – Herman Nohl .....	177
3.3 „Individuum und Gemeinschaft“ – Theodor Litt .....	212

4	Exkurs: Die Gemeinschaftsutopie Paul Oestreichs – eine vielversprechende emanzipative Alternative zum geisteswissenschaftlichen Mainstream? .....	227
5	Die Reaktion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Republikkrise ab 1930 und ihre Stellung zur nationalsozialistischen Machtübernahme .....	253
5.1	Die „Durchstaatlichung der Seele“ und eine „Volksgemeinschaft der Unfreien und Ungleichen“ – Eduard Spranger .....	258
5.2	„Geistige Reagrarisierung“ und „Sorge um den Erbstrom“ – Herman Nohl .....	270
6	Der pädagogisch-politische Gemeinschaftsbegriff im Marburger Neukantianismus – Die Sonderstellung der „Marburger Schule“ innerhalb des Feldes der „Gelehrten“ .....	289
6.1	Paul Natorps Ansatz einer emanzipatorischen Gemeinschaftserziehung.....	303
7	Der Erziehungsgedanke und Gemeinschaftsbegriff im Umfeld des Austromarxismus – Ein philosophisch-soziologischer Ausgangspunkt: Max Adlers Revision des mechanistisch-positivistischen Marxverständnisses .....	337
7.1	„Neue Menschen“, Solidargemeinschaft und soziale Demokratie – zum Erziehungsideal „austromarxistischer“ Pädagogik.....	350
	Teil 2 .....	427
8	Der bundesrepublikanische Neokonservatismus im Spannungsfeld von Gegenaufklärung und konservativer Selbstkritik – Zur (Neu-)Konstituierung konservativer Ideenpolitik und Pädagogik nach 1945 .....	429

9 Lebenswelt – System Teil 1: Sozialerziehung und Lebenswelt- verständnis in der Pädagogik des Neokonservatismus .....	479
10 Lebenswelt – System Teil 2: Zum emanzipatorischen Gehalt des Lebensweltkonzeptes der kritischen Erziehungswissenschaft .....	541
11 „Kommunitarismus“ und „Bürgergesellschaft“: Eine Renaissance des Gemeinschaftsgedankens?.....	601
12 Gemeinwesenarbeit und Anerkennungskämpfe jenseits von (kommunitärer) Lebensweltorientierung und bürgerschaft- licher Aktivierung – Zur pädagogischen Aktualität der Utopie einer sozialen Demokratie .....	651
Schlussbemerkung/Ausblick .....	701
Literaturverzeichnis .....	707





## Danksagung

Natürlich ist die vorliegende Arbeit nicht allein das Produkt eines Einzelsubjekts: sie wäre ohne intensive Förderung und Unterstützung durch andere niemals entstanden. Zu danken habe ich zuvorderst der *Universität Duisburg-Essen* für die Gewährung eines zweieinhalbjährigen Grundstipendiums, welches mich überhaupt erst dazu in die Lage versetzt hat, die umfangreichen Forschungs- und Schreibearbeiten systematisch anzugehen und in Ruhe zu Ende zu führen. Sodann möchte ich einige Personen, die zur Entwicklung meines wissenschaftlichen Denkens Maßgebliches beigetragen haben, an dieser Stelle besonders hervorheben. Dank gebührt zunächst meinem ersten akademischen Lehrer *Prof. Gregor Sauerwald*, der meinen Horizont mit großen Engagement für philosophische und bildungstheoretische Fragestellungen geöffnet hat, die just in dieser Studie (und das heißt: noch immer!) von herausragender Bedeutung sind. Auch der nachhaltige Einfluss und die intellektuellen Anregungen meines zweiten „Diplomvaters“, *Dr. Hasko Zimmer*, sind unübersehbar in die Kapitel der vorliegenden Untersuchung – vor allem in diejenigen zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – eingeflossen. Die gemeinsame Zeit am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der WWU Münster war für mein Promotionsvorhaben richtungsweisend. Ebenso ist die langjährige Förderung durch *Prof. Rolf Eickelpasch* zu betonen, der mich in die Rolle des Dozenten eingeführt und mir – nicht zuletzt im Rahmen des von ihm geleiteten Kolloquiums „Gesellschaftstheorie und Zeitdiagnose“ – zu einem soziologischen Fundament verholfen hat. Last but not least gilt mein Dank dem Erstgutachter dieser Dissertation, *Prof. Armin Bernhard*. Und dies einerseits für das sicherlich nicht gewöhnliche Interesse an der Thematik sowie die ständige Bereitschaft, auf Probleme oder Rückfragen direkt einzugehen – zum anderen für seinen persönlichen Einsatz mit Bezug auf das Dissertationsprojekt und darüber hinaus. Schließlich ist der erfolgreiche Abschluss in beträchtlichem Maße auf das unkomplizierte und produktive Betreuungsverhältnis zurückzuführen.

Die weitaus wichtigste Unterstützung jedoch bot mir während dieser oftmals schwierigen Lebensphase meine Mutter *Gisela Kluge*, die ich (insbesondere im Nachhinein) für das Aushalten meines sozial unverträglichen Arbeitsstiles nur bewundern kann. So manche Krisensituation wäre ohne ihren Beistand kaum zu bewältigen gewesen. Deshalb widme ich ihr diese Arbeit.



# Einleitung

Einige Zeit lang hatte es für mich – und dies mag auf einen Großteil meiner akademischen Generation ebenso zutreffen – den Anschein, die Gemeinschaftsthematik sei verstaubt, „muffig“, eigentlich einer vergangenen Ära zugehörig und unweigerlich mit dem Geruch des „Rückständig-Autoritären“ behaftet. Schließlich lauteten die omnipräsenten „Zauberworte“ der Studienanfangsphase „Individualisierung“ (vorwiegend etwas naiv à la „Kinder der Freiheit“, „eigenes Leben“ und „Multioptionalität“), „Dekonstruktion“ oder „Patchwork-Identität“; hinzu kam die Propagierung von kulturalistisch infiltrierten „Postismen“ unterschiedlichster Couleur. Auch wenn man diesen (Theorie-) Trends nicht ohne weiteres folgen wollte/will – ihre weitreichenden Einflüsse und ihre enorme Wirksamkeit lassen sich schwerlich bestreiten. Und, selbstverständlich stellt(e) sich auch diese – im Rekurs rhetorisch anmutende – Frage: Ist die mit jenen einhergehende Kritik an „individualitätsfeindlichen“ und konventionalistischen Lebensformen, an unterdrückerischen Traditionalismen nicht überaus berechtigt? Der Schritt zu einer weiteren, mir zunehmend Unbehagen bereitenden, war dann für gewöhnlich alles andere als gewaltig: Sollten wir nicht froh sein, dass *der* Gemeinschaftsgedanke auf diese Weise endgültig „entweiht“ und „entsorgt“ worden ist?

Andererseits wurde jedoch – mein Unbehagen fühlte sich zunehmend bestätigt – *zum einen* gerade während der letzten Jahre offensichtlich, dass sich die allgemeine Stimmungslage signifikant gewandelt hat: nicht mehr allein die „Schattenseiten der Individualisierung“ stehen mittlerweile im Fokus sozialwissenschaftlicher Untersuchungen, sondern – weit darüber hinaus – Debatten um Exklusion, Prekarität, „soziale Kälte“ und die „neue soziale Frage“; die inflationären Appelle an mehr „Eigenverantwortung“, „Spontaneität“ und „Flexibilität“ sind angesichts des fortgeschrittenen Abbaus sozialer Rechte und einer neoliberalisierten Arbeitswelt meist nurmehr zynisch, bilden die destruktive Dynamik eines auf unsozialen Konkurrenzmechanismen beruhenden Individualismus eher ab als dass sie jene verhüllen. Schon die hierzulande seit den neunziger Jahren verstärkt zur Kenntnis genommene (Neo-) Liberalismuskritik der Kommunitarier und die inzwischen von der Erziehungswissenschaft rezipierten sozialphilosophischen Studien zum Anerkennungstheo-

rem, welche die Diagnose einer „Kolonialisierung der Lebenswelten“ reaktualisieren, boten eine tiefgehende Kritik am „negativen Individualismus“, dem postmodernen Neonietzscheanismus sowie solipsistischer Menschenbilder, in deren Rahmen der Gemeinschaftstopos (wieder) ins Zentrum rückte und die an Brisanz nichts eingebüßt hat. Im Gegenteil: die von dieser Seite aufgeworfenen Einwände sind insbesondere für die Pädagogik brennender denn je. Nichtsdestotrotz wird sowohl innerhalb der akademischen Fachliteratur als auch in öffentlichen und politischen Kontexten außerordentlich selten positiv auf den „belasteten“ (s.u.) Gemeinschaftsbegriff rekurriert. Vice versa drängt sich indes die Frage auf, ob es in Anbetracht des gegenwärtigen Krisenszenarios und der aus ihm erwachsenen pädagogischen Herausforderungen nicht angemessen wäre, *just diese Kategorie aufzuwerten* – zumal deshalb, weil bereits das mitunter verwirrend progressive Auftreten eines Gros der Kommunitarier (welches allerdings häufig mit den konkreten Programmen dissoniert) erahnen lässt, dass der Terminus „Gemeinschaft“ nicht ohne weiteres mit Assoziationen wie „Antiquiertheit“, „Repressivität“ resp. „heteronomer Unterordnung“ identifiziert werden kann, sondern eben auch „vermisste“ Gehalte im blochschen Sinne, also einen utopischen Stachel, in sich birgt.

*Zum anderen* untermauert der Blick auf die *Ideen- und Sozialgeschichte der vorherigen Jahrhunderte* die Hypothese, dass eine solche Einholung des Gemeinschaftsbegriffs sinnvoll sein könnte. Denn der Diskurs um „Individualisierung und/oder (Re-)Vergemeinschaftung“ ist keineswegs – wie nicht selten suggeriert wird – ein Novum; es handelt sich vielmehr in weiten Teilen um eine „Neuaufgabe“, zurückzuführen auf gewisse system- und epochenübergreifende Grundkonstanten. Zugespitzt formuliert: *im Verlauf der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft ist generell ein Konnex zwischen krisenverursachenden Modernisierungsschüben und einer Konjunktur der Gemeinschaftsthematik zu beobachten* – von Hegel über Tönnies bis hin zum Kommunitarismus werden im Kern durchaus ähnliche Probleme verhandelt. Zur Kritik stehen etwa – unter jeweils verschiedenen Vorzeichen – die „Eindimensionalität“ des abendländischen Entzauberungs- und Rationalisierungsprozesses, die verheerenden Konsequenzen eines ungebremsten technisch-ökonomischen „Fortschritts“ resp. der kapitalistischen „Freisetzungsdynamik“ sowie die Phänomene der „Entfremdung“ und „Verdinglichung“. Zwar ist es geboten, von ahistorischen Parallelisierungen Abstand zu nehmen, aber es bleibt gleichfalls zu konstatieren, dass etliches an den älteren Diagnosen nach wie vor relevant ist, da wesentliche Krisen und Probleme fort dauern bzw. (auf einer neuen Ebene)

wiederkehren: ergo wäre eine totale historische Relativierung ihrer Befunde genauso deplatziert. Hervorzukehren ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass die „klassische“ Kultur- und/oder Sozialkritik im Übergang zur sog. „ersten Moderne“ in Relation zu den aktuellen Variationen oftmals – speziell mit Bezug auf den hier interessierenden Gegenstand – noch Dimensionen aufwies und Aspekte mitabdeckte, welche heute (wenn überhaupt) eine randständige Position bekleiden – zu Unrecht.

Somit lautet die erste *Basisprämisse* meiner Studie wie folgt: *die von einer langfristigen historischen Perspektive geleitete Insightnahme und Erschließung der in sich heterogenen (pädagogischen) Gemeinschaftsthematik ermöglicht erst ein adäquates Verständnis unserer gegenwärtigen Situation sowie eine angemessene Beurteilung der mitnichten gänzlich neuen Krisendiskurse.* Fernerhin arbeitet ein solches Vorgehen der Gefahr einer Hypostasierung institutionalisierter Sozialordnungen entgegen, für die vor allem präsentistische Theorie-Modelle anfällig sind und begünstigt zugleich die Erinnerung an und die Freilegung von aus dem kulturellen Gedächtnis (der Fachdisziplin) verdrängte(n) bzw. exkludierte(n) Traditionsstränge(n), deren Liquidation wiederum kein zufälliger Akt war/ist. *Ausgehend von der begründeten Annahme einer die Zukunft usurpierenden „Allianz zwischen Herrschaft und Erinnerung“<sup>41</sup> wird das Vergangene – fernab einer rein archivarisches Orientierung – hier auch daraufhin geprüft, ob es utopische Elemente beinhaltet, die bis dato unabgegolten sind.*

Diese Prämissen verweisen auf eine der die vorliegende Untersuchung tragenden *Kernthesen*: der gängigen Meinung, dass das pädagogische Sinnieren über „Gemeinschaft“ per se eine Domäne des (National-/Wert-)Konservatismus oder gar faschistischer (Hitlers „Volksgemeinschaft aus Blut und Boden“) und/oder autoritär-sozialistischer (Ulbrichts „sozialistische Menschengemeinschaft“<sup>42</sup>) Strömungen sei, wird in ihrer Einseitigkeit aufs Schärfste widersprochen. Tatsächlich ist die in erster Linie, aber nicht nur durch den NS diskreditierte Gemeinschaftskategorie – analog zu denjenigen der Heimat<sup>3</sup> und Entfremdung – nicht derart festgelegt. Gerade innerhalb des pädagogischen Spektrums der Dekaden vor 1933 existieren eine Reihe von *aufklärerisch-*

.....  
<sup>1</sup> Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, München 1997, S.71.

<sup>2</sup> Siehe zu diesem ulbrichtschen Topos Manfred Buhr et al. (Hrsg.): Philosophen-Kongress 1970 – Teil 2: Gemeinschafts- und Persönlichkeitsentwicklung im Sozialismus, Berlin (DDR) 1970.

<sup>3</sup> Siehe hierzu Christoph Türcke: Heimat - Eine Rehabilitierung, Lüneburg 2006.

emanzipativ ausgerichteten Gemeinschaftskonzepten, welche diesen Positionen diametral entgegenstehen und die entweder – u.a. forciert durch die hegemoniale Arbeit geisteswissenschaftlicher Pädagogen – nach 1945 in Vergessenheit geraten sind oder im Nachhinein von vermeintlich „postideologischen“ Erziehungswissenschaftlern zwar herangezogen, dann jedoch postwendend und unzulässigerweise in die vom „Totalitariuschema“ vorgegebenen Formen gepresst werden.<sup>4</sup> Diese Horizontverengung erweist sich, so meine zweite Kernthese, insbesondere aus dem Grunde als fatal, weil die Gemeinschaftskategorie für eine kritische Bildungstheorie letztlich unverzichtbar ist: mit ihr verbinden sich Utopien einer alternativen, sozial-demokratischen Vergesellschaftung, die Vorstellung einer nicht-formalistischen, kollektiven Autonomie und – hiermit eng verbandelt – die Hoffnung einer individuellen Emanzipation, welche der post-fordistische Individualismus und (s)ein subjektivistisch-zweckrationales „Autonomieverständnis“ gegenwärtig vollends zu ersticken drohen. Solcherlei Gemeinschaftskonzepte, die z.B. im Umfeld der demokratischen Reformpädagogik, des Marburger Neukantianismus und des Austromarxismus entfaltet wurden, knüpfen im Allgemeinen an den aufklärerischen Impetus der (früh-)bürgerlichen Ideale von 1789 resp. der des „Vormärz“ an und sind – unter dem Eindruck einer beschleunigten kapitalistischen Modernisierung – durch das Bemühen um ihre (materialistische) Modifizierung und Vergleichzeitigung gekennzeichnet. Auf dieser Seite entstehen oftmals – z.T. verblüffend intensive – Tuchfühlungen mit einem zentralen und faszinierenden Paradigma des frühen Horkheimer, wonach „(...) die Idee einer künftigen Gesellschaft als der Gemeinschaft freier Menschen, wie sie bei den vorhandenen technischen Mitteln möglich ist, einen Gehalt (hat), dem bei allen Veränderungen die Treue zu wahren ist.“<sup>5</sup> Infolgedessen sind die von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse<sup>6</sup> inspirierte Aufarbeitung jenes facettenreichen pädagogischen Traditionstranges sowie der Versuch einer Fruchtbarmachung unabgegotener Ideen für die (Weiter-)Entwicklung einer kritischen Bildungstheorie *Hauptanliegen* dieser Studie – was umgekehrt freilich

.....  
<sup>4</sup> Ein – prominentes – Beispiel soll an dieser Stelle genügen: Jürgen Oelkers: Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1996, S.234f.

<sup>5</sup> Max Horkheimer: Traditionelle und Kritische Theorie, in: Kritische Theorie (Band 2), Frankfurt 1968, S.137-192, hier S.166.

<sup>6</sup> Anzumerken ist, dass ich durchweg relativ strikt zwischen instrumenteller Vernunft (=Verstand) und aufklärerischer Rationalität differenziere. Diese Differenzierung wird in den folgenden Kapiteln näher begründet.

unerlässliche Kritik, etwa an der „Gemeinschaftslosigkeit“ einiger der als relevant eingestuften progressiven Entwürfe, nicht ins Abseits schiebt.

Ein weiteres, hiermit korrespondierendes Hauptanliegen besteht derweil in der ideologiekritischen Analyse der „anderen Seite“, welcher u.a. die geisteswissenschaftliche und neokonservative Pädagogik zuzurechnen ist. Diese Zuordnung geschieht nicht willkürlich: ich gehe vielmehr grundsätzlich davon aus, *dass der Gemeinschaftstopos überall dort affirmativ-reaktionär besetzt ist, wo er im Kontext der Verklärung vernunftwidriger Realitäten als „sinnhaft“ sowie einer pädagogischen Fabrizierung „falscher Versöhnungen“, d.h. der Hegemonieproduktion und Konsensstiftung im Sinne Antonio Gramscis verwendet wird.* Pädagogische Ansätze, die objektiv betrachtet schwerpunktmäßig bis ausschließlich diese Aufgabe erfüllen, erteilen dem frühbürgerlichen Autonomie- und Mündigkeitsideal eine Absage und tragen dazu bei, den Fortbestand sowie die Legitimation heteronomer Gesellschaftssysteme auf Dauer zu sichern: die negativen (sozialen) Folgen eines eindimensionalen „Fortschritts“ und die mit diesem einhergehenden Widersprüchlichkeiten werden – grob gesprochen – mit teilweise aggressiv antiaufklärerischen Mitteln zu kompensieren und zu „kitten“ versucht. In jenen sozialerzieherischen Modellen, welche die etablierten Macht- und Herrschaftsstrukturen in der Regel kaum oder nicht antasten, sondern weitaus eher besorgt um die vom Kapitalismus vorangetriebene Erosion der sein Regiment „schützenden Schichten“ (Joseph Schumpeter) sind, wird direkt oder indirekt die brisante Frage verhandelt, „wie angesichts der widersprüchlichen sozialen Struktur des Kapitalismus die Herstellung von ‚Gesellschaft‘, d.h. eines die Menschen verbindenden und ihre Gemeinschaftlichkeit begründenden Zusammenhangs, überhaupt möglich ist“<sup>7</sup>. Binnen dieses Spektrums obwalten – bei aller zu berücksichtigenden inneren Heterogenität – nicht immer auf den ersten Blick zu erkennende Affinitäten zwischen dem jeweiligen pädagogischen Gemeinschaftsideal und demjenigen eines „integralen Staates“, die offengelegt werden sollen.

Kurzum, ich vertrete von einem aufklärerischen Standpunkt aus die starke These, dass sich mit Bezug auf die moderne pädagogische Gemeinschaftsthematik – jenseits der unzweifelhaft totalitären Varianten<sup>8</sup> – zwei große Traditionslinien unterscheiden lassen, welche jedoch mitnichten in sich homogen

.....  
<sup>7</sup> Joachim Hirsch: Herrschaft, Hegemonie und politische Alternativen, Hamburg 2002, S.41.

<sup>8</sup> Auf eine detaillierte Analyse dezidiert faschistischer/nationalsozialistischer und „kasernenkommunistischer“ Gemeinschaftskonzepte wird im Rahmen dieser Untersuchung verzichtet, da dieses Terrain mittlerweile hinreichend und gut ausgeleuchtet ist.



und in jedem Fall „messerscharf“ voneinander separierbar sind. Und dies gilt keineswegs allein für vergangene Zeiträume, sondern bis in die unmittelbare Gegenwart hinein: die Untersuchung konzentriert sich auf zwei, vornehmlich mittels sozialhistorischer Reflexionen ausgelotete Phasen, in denen – bedingt durch im Folgenden kurz angetippte krisenhafte Entwicklungsdynamiken – die Gemeinschaftsthematik innerhalb des pädagogischen Feldes bedeutsam wird und Konjunkturen erlebt: a) das „Fenster“ von (circa) 1880 bis 1933 (verspätete Nationalstaatsbildung, sprunghafte Industrialisierungsschübe/ „nachholende“ Modernisierungen, Erster Weltkrieg, Republikgründung und -krisen/nationalsozialistische Machtübernahme) und b) die Dekaden von (circa) 1970 bis heute (einschneidende und anhaltende Fordismuskrisis, allmähliche Rückkehr der sozialen Frage, „Übergang“ zu einem postfordistischen Akkumulationsregime/voranschreitende neoliberale Ökonomisierung des Sozialen). Demnach gliedert sich die Arbeit in zwei umfangreiche Blöcke, welche „zweigleisig“ konzipiert und organisiert sind: die in geistes- und sozialgeschichtliche Reflexionen eingebettete Entfaltung der – zumeist den hegemonialen Diskurs bestimmenden – affirmativ-repressiven Positionen geht in beiden derjenigen der üblicherweise eine oppositionelle Position einnehmenden emanzipativen voraus. Angestrebt wird indessen nicht (allein) eine synchrone und diachrone Gegenüberstellung bzw. simple Aneinanderreihung differierender „Gemeinschaftskonzepte“ – wobei schon das Postulat einer Auseinanderdividierbarkeit von Affirmation und Kritik aus mancherlei Sicht „gewagt“ erscheinen mag. Vielmehr messe ich – dazu fordern die skizzierten Prämissen und Kernthesen geradezu auf – den nachstehenden Aspekten eine hochrangige Bedeutung zu:

Zunächst ist das in Vielem überraschende und – jedenfalls, soweit ich sehe – bisher in dieser Form bzw. Klarheit nicht vorliegende Resultate zu Tage befördernde Anliegen einer *Transparentmachung von Brüchen und Kontinuitäten* innerhalb eines jeden „Stranges“ zu betonen. Verzahnt ist jenes mit der *Herausarbeitung und Problematisierung von vorhandenen*, vornehmlich im Hinblick auf die Inhalte des zweiten Blocks bisweilen so nicht erwarteten *Überlappungen* zwischen beiden „Lagern“. Ferner dient die *gezielte Konfrontation disharmonisierender resp. zuwiderlaufender Gemeinschaftskonzepte* (dies impliziert die Akzentuierung von „internen“ Konflikten!) der *Eröffnung bildungstheoretischer Diskussionen*; diese *dialektische Methode* steigert den Erkenntnisgewinn und lenkt die Aufmerksamkeit auf „blinde Flecken“, welche eine „einseitige“, auf einen bestimmten, zeitlich begrenzten Schulzusammen-

hang zugeschnittene Betrachtungsweise seltener aufdeckt und thematisiert.<sup>9</sup> Schließlich wird das unlängst genannte Ziel einer *zeitgemäßen pädagogischen Rehabilitation/-aktualisierung eines aufklärerischen Gemeinschaftsverständnisses* durchweg im Auge behalten – jenes Vorhaben speist sich, dies sei en passant schon einmal angemerkt, in nicht unerheblichem Ausmaß aus der Unzufriedenheit mit den Angeboten des dominanten Stranges der kritischen Erziehungswissenschaft.

Nach diesen eventuell noch etwas abstrakt wirkenden allgemeinen Ausführungen komme ich jetzt auf den *konkreten inhaltlichen Aufbau* dieser voluminösen Studie zu sprechen. Bevor mit der Auffächerung der Kapitelfolge und -struktur sowie der Begründung der getroffenen Auswahl von Ansätzen begonnen werden kann, ist es allerdings vonnöten, drei kurze, das Ganze betreffende Bemerkungen anzubringen. Zuallererst sei hervorgehoben, dass ich mich über die übliche bzw. üblich gewordene Sphärentrennung zwischen Sozialpädagogik und Allgemeiner Pädagogik in weiten Teilen hinweggesetzt bzw. jene der Kritik unterzogen habe, da sie sich meist entweder als unangebracht oder als blockierend entpuppt hat. Sodann muss akzentuiert werden, dass diese Untersuchung den Charakter eines *work in progress* trägt, woraus sich ihr gewaltiger Umfang u.a. erklären lässt: oft war es notwendig, ungewohnte/-vorhergesehene Pfade zu beschreiten, Neuland zu betreten und um der Stringenz der Argumente willen tiefer (in Primärtexten) zu „graben“. Die Länge begründet sich außerdem darin, dass ich von Anfang an darum ersucht bin, die ausgewählten Ansätze nicht isoliert „für sich“ zu präsentieren und diskutieren: stets wird der zeithistorische, d.h. ideen- und sozialgeschichtliche Horizont mit eingeholt, der für ein angemessenes Verständnis des jeweiligen pädagogischen Modells schlechthin unentbehrlich ist. – Nun steht der Darlegung des inhaltlichen Aufbaus endgültig nichts mehr im Wege; ich starte mit einem Aufriss des **ersten**, den Zeitraum von (ca.) 1880-1933 umfassenden **Teils**:

Das sich direkt an diese einleitenden Passagen anschließende Kapitel leistet eine grundlegende Einführung in die Gesamtthematik und den ersten Block zugleich: fokussiert werden hier die spezifisch „deutschen“ Dichotomien zwischen *Gemeinschaft und Gesellschaft* sowie *Kultur und Zivilisation*, welche sich wie Folien übereinander schieben lassen und in der Pädagogik dieser

.....  
<sup>9</sup> Ich kann hier auf Erfahrungen zurückblicken, die ich im Kontext meiner vormaligen Beschäftigung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gesammelt habe.

Epoche omnipräsent sind – z.T. können sie sogar bis heute (freilich abgewandelt und abgeschwächt) in den für diese Arbeit als obligat angesehenen philosophisch-pädagogischen Entwürfen aufgespürt werden. Rekuriert wird hierbei in einem ersten Schritt auf das ungemein einflussreiche und häufig missverstandene Werk *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887) des Soziologen *Ferdinand Tönnies*, das von der Zwiespältigkeit des Gemeinschaftstopos zeugt und subtile Einblicke in den (Kultur-) Krisendiskurs der „Jahrhundertwende“ gewährt. Jene Ausführungen zu Tönnies gehen fast nahtlos in eine sozialhistorisch-soziologisch angeleitete Aufarbeitung der hochproblematischen und nachhaltigen *zivilisationsfeindlichen Verengung des Gemeinschaftsbegriffs* sowie ihrer sozialen Ursachen über: nachgezeichnet wird die Genese des berühmterbücherten *bildungsbürgerlich-elitären Ideals einer „höheren (deutschen) Kulturgemeinschaft“*, das meist – jedoch nicht immer! – antidemokratische, gegenaufklärerische und chauvinistische Züge aufweist und vor dem Hintergrund abrupt einsetzender „Modernisierungsschübe“ zu einem maßgeblichen politisch-pädagogischen Deutungsmuster – insbesondere der nach der Jahrhundertwende hegemonial werdenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik – avanciert.

Diese „Vorbetrachtungen“ führen uns mitten in den *Gemeinschaftsdiskurs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, dessen Aufbereitung und analytische Beleuchtung – ein flüchtiger Blick auf das Inhaltsverzeichnis bestätigt dies – das „Herzstück“ des ersten Teils ausmacht. Ich widme diesem Schulzusammenhang daher soviel Interesse und Raum, weil *Wilhelm Dilthey* und seine pädagogischen Erben binnen des affirmativen Spektrums dieser Ära die mit Abstand ausschlaggebendsten und wirkungsmächtigsten Theorien entwickeln, welche zudem auf breiter Front institutionalisiert und (bis weit in die zweite Jahrhunderthälfte hinein) weitertradiert werden. Anhand von Diltheys fundamentaler Programmatik, die seiner Schülergeneration als Vorlage dient, wird zunächst der philosophische, pädagogische und politische Kern der geisteswissenschaftlichen Lehre entfaltet. Diltheys lebensphilosophischen und historistischen Überzeugungen entspringende Weichenstellungen – besonders bedeutsam ist hier die Identifizierung von aufklärerischer und instrumenteller Vernunft – werden von jener im Großen und Ganzen beibehalten, ansatzweise aber, unter Rekurs auf andere theoretische Quellen und aufgrund einschneidender historischer Ereignisse, auch abgeändert: so kündigt *Herman Nohls* im Folgenden thematisiertes Konstrukt einer „Deutschen Bewegung“, welches die Geschichtsdeutung und die wesentlichen gemeinschaftserzieherischen Ziele

der gesamten (frühen) geisteswissenschaftlichen Pädagogik in nuce enthält, von einer solchen „kritischen“ Anknüpfung. In Abweichung zum Strukturkonservatismus Diltheys konzipieren Nohl, *Eduard Spranger* und *Theodor Litt* um 1914 offensive, auf das Ideal einer „höheren (=geistigen) Synthese“ eingeschworene Volksgemeinschaftsvisionen resp. Kulturstaatsideale, die sie – bis auf Litt – nach 1918 weitgehend ungebrochen beibehalten. Im weiteren Verlauf konzentriert sich der Blick sowohl auf die Nähe dieser in Nuancen voneinander differierenden „gegliederten“, d.h. die vorhandene Klassenordnung legitimierenden Gemeinschaftsideale zu den antidemokratischen *Ideen von 1914* – eine Art Gegenentwurf zu den von Nohl, Spranger und Litt als „kulturfeindlich“ titulierten *Idealen von 1789* – als auch auf die Positionierung der führenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen zur Weimarer Republik. Schwerpunktmäßig wird hierbei auf die Pädagogik Sprangers und Nohls eingegangen, die Litt, zumindest was den Wirkungsgrad und den Popularitätsfaktor anbetrifft, um einiges überbieten. Zwar erhärtet sich rasch der Verdacht, dass vor allem zwischen dem (volks-)romantisch gesinnten Nohl und dem nationalkonservativen Staatsfetischisten Spranger enorme Übereinstimmungen existieren. Aber es existieren eben auch „feine“ Unterschiede, auf deren Herausarbeitung ich nicht zuletzt deshalb Wert lege, da an ihnen oftmals fälschlicherweise beträchtliche Differenzen festgemacht wurden. Es wird zu zeigen sein, warum das Gemeinschaftsdenken dieser beiden tonangebenden Pädagogen in den zwanziger Jahren weiterhin mit aufklärerisch-demokratischen Prinzipien unvereinbar ist – Gleiches gilt im Übrigen nicht bzw. nur bedingt mit Bezug auf das kapitalistische System – und die an späterer Stelle behandelten Affinitäten zur rassistischen Volksgemeinschaftsphraseologie des NS prinzipiell nicht verwundern<sup>10</sup>: *genau in diese Richtung sind, so die zu belegende Hypothese, Nohls „Deutsche Bildung“ und Sprangers „Kulturerziehung“ offen*. Etwas anders gelagert scheinen die Dinge derweil bei Litt zu sein, in dessen Theoriebildung nach 1918 vermehrt *rechtshegelianische Motive* einrücken – damit geraten diese und der ihr inhärente Gemeinschaftsbegriff unweigerlich in Distanz zu den lebensphilosophisch-irrationalen „Synthesemodellen“ seiner Kollegen. Interessanterweise, auch diesem Phänomen wird nachzugehen sein, ist es im Rückblick von (neo-)konservativer Warte aus seine Position, welche sich als „fortschrittlich“ erweist. – Eingelassen in diesen geisteswissenschaftlichen Block ist ein Exkurs zur *genossenschaftlich-sozialistischen Gemein-*

.....  
<sup>10</sup> Sehr wohl ist indes das Ausmaß der „Faschisierungen“ erschreckend.

*schaftsutopie Paul Oestreichs*, dem Wortführer des in Opposition zur hegemonialen „Kulturpädagogik“ stehenden *Bundes entschiedener Schulreformer*. Oestreich, für den der Gemeinschaftstopos nicht minder relevant ist, übt harsche Kritik an der etablierten Klassenordnung, am kapitalistischen Wirtschaftssystem sowie einer *rein formalen* Demokratievorstellung und entwirft dementsprechend eine die Intentionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durchkreuzende Schul- und Bildungstheorie. Allerdings bleibt, dies verrät schon eine oberflächliche Lektüre, seine Reformpädagogik kulturalistisch geprägt und romantisch-lebensphilosophisch unterspült; der Mangel an Rationalität und Dialektik drückt sich u.a. darin aus, dass Oestreich in partieller Analogie zu Nohl ein „ganzheitliches“, tendenziell vormodernes Gemeinschaftsideal propagiert, welches einer aufklärerischen Kritik ausgesetzt werden muss und wird.

Da die geisteswissenschaftlichen Pädagogen in *Kant*, dem sie u.a. „Blutleere“, die Verkündung eines bodenlos-„lebensfremden“ Idealismus, einen gleichmacherischen Universalismus sowie die rationale Zersetzung des Nicht-Erklärbaren vorwerfen, und *Marx*, dessen Lehre mit den Etiketten „Sozialphysik“, kruder Materialismus/Egalitarismus, „geistlose“ Naturwissenschaft behaftet wird, (zurecht) ihre Hauptgegner erkennen, war es natürlich naheliegend, sich innerhalb des zeitgenössischen (*neu-*)*kantianischen Spektrums* und demjenigen des *undogmatischen Marxismus* auf die Suche nach (weiteren) Alternativen und Gegenentwürfen zu begeben. Zumal wäre es ohnehin unredlich gewesen, die auf dem Gemeinschaftstopos fußende *Sozialpädagogik Paul Natorps* und die *marxsche Realutopie* einer „Gemeinschaft freier Produzenten“ auszuklammern. Entschieden habe ich mich nach intensiven Nachforschungen für eine genauere Insichtnahme des *Marburger Neukantianismus* sowie des *Austromarxismus* und „*seiner*“ *Pädagogik* – schon frühzeitig deutete sich außerdem an, dass zwischen diesen Strömungen Konvergenzen obwalten.

Zunächst einige Anmerkungen zum *Neukantianismus-Kapitel*: die theoretischen Köpfe der Marburger Schule, *Hermann Cohen* und *Paul Natorp*, engagieren sich in den Dekaden nach 1870 – entgegen dem bildungsbürgerlichen Mainstream jener Epoche – für eine Reaktualisierung der emanzipativen Anliegen Kants; die (praktische) Vernunft wird von ihnen als kritische Instanz rehabilitiert und dem diltheyschen Lebensprinzip vorgeordnet: der von ihm und seinen Schülern propagierten Subsumierung der Vernunft unter das vor-/irrationale „Leben“ wird widersprochen. Ferner kritisieren Cohen und Natorp den restaurativen Charakter der (spät-)hegelianischen Suspensierung

der Sollensfrage sowie den in Mode kommenden, in der Tat würdelosen ökonomistisch-naturwissenschaftlichen Materialismus à la Karl Kautsky, welcher jedoch von ihnen irrtümlich (tendenziell) mit demjenigen Marxs gleichgesetzt wird. Umgekehrt sind sich beide darin einig, dass die *Ethik Kants* aufgrund der veränderten Bedingungen zu korrigieren und „erneuern“ ist: den etwaigen Einwänden wider die „Ohnmacht des bloßen Sollens“ wird in Ansätzen zugestimmt; schließlich sei es innerhalb einer kapitalistischen (Klassen-)Ordnung, welche Kant noch nicht zur Anschauung hatte, de facto unmöglich, vernunftgemäß zu agieren, den anderen wie sich selbst würdevoll zu behandeln und die individuellen Fähigkeiten zu entwickeln. *Der Weg führt daher hier von der formalistischen Gesinnungsethik zum – von Natorp ins Pädagogische gewendeten – (Kultur-)Ideal einer Gemeinschaft frei wollender Menschen*, welches an die Utopie eines *ethischen Sozialismus* gekoppelt ist. Im Mittelpunkt rangiert die drängende Frage nach der *Verwirklichung von Autonomie und des kantschen Instrumentalisierungsverbotes*; Ähnlichkeiten zum Linkshegelianismus tun sich auf: das Wirkliche soll vernunftig eingerichtet werden. Trotz der bestehen bleibenden idealistischen Überhänge – auch die Neukantianer halten (unter anderen Vorzeichen) an der Dichotomie von Kultur und Zivilisation fest – sind, so meine These, Tuchfühlungen zum materialistisch modifizierten kategorischen Imperativ von Marx zu vernehmen. Natorp und Cohen greifen im Kontext der Untermauerung ihres Ideals eines guten Lebens allerdings mit Vorliebe auf die *platonische Philosophie* zurück. Aus der heiklen Liaison von Plato und Kant ergeben sich problematische Konsequenzen und die Gefahr eines ontologischen Rollbacks, welche zeitweise speziell bei Natorp höchst real wird, der um 1914 auf der Seite derer steht, die Propaganda für den „Kulturkrieg“ betreiben. Gleichwohl diskreditiert meiner Auffassung nach diese (kurzfristige) Parteinahme für reaktionäre Ziele das ursprüngliche sozialpädagogische Programm, welches nach 1918 wieder aufgegriffen wird, allenfalls sehr bedingt – etliche Aspekte bleiben aus emanzipativer Sicht beachtens- und bewahrenswert.

Der im folgenden Kapitel behandelte *Austromarxismus* trifft sich mit dem Marburger Neukantianismus derweil in der Kritik am in der Arbeiterbewegung an Einfluss gewinnenden mechanisch-ökonomistischen Materialismus; ebenso findet sich das Vorhaben einer Aktualisierung des frühbürgerlichen Autonomieideals wieder. Marx wird von *Max Adler*, dem führenden philosophischen Theoretiker dieser Strömung, als aufklärerischer Denker und legitimer Nachfolger Kants angesehen. Adlers breit angelegter Versuch einer Syn-

these von Kant und Marx, der fundamental für seine pädagogisch-bildungstheoretischen Ausführungen ist, korrespondiert mit zwei typisch austromarxistischen Thesen bzw. Befunden. *Zum einen* vertreten Adler et al. die These, dass das zur herrschenden Klasse aufgestiegene Bürgertum seine frühen (Menschheits-)Ideale fallen lasse oder um ihre nach wie vor kritische Substanz beschneide – der Sozialismus sei dagegen dazu verpflichtet, just diese uneingelösten Ideale als Erbe anzuerkennen und materialistisch zu erden, *da – diese Einsicht habe Marx Kant voraus – die Ideen von Freiheit und Gleichheit erst in einer sozialen Demokratie, welche auf dem praktischen Prinzip solidarischer Vergesellschaftung beruht, als zusammengehörig erfahren werden können.* *Zum anderen* beklagt man, dass die diversen Spielarten des ökonomistischen Marxismus mit ihrer eindimensionalen Fortschrittslogik und den bornierten Diffamierungen des „Bürgerlichen“ an sich exakt diese notwendige Aufgabe vernachlässigen – neben dem Verlust an humanistischen Idealen wird die Ausblendung der immer wichtiger werdenden Dimension des (pädagogischen) „Kulturkampfes“ angeprangert. Ungefähr zeitgleich zu Gramsci akzentuieren Adler und seine (pädagogischen) Schüler die *Hegemonieproblematik*. Diese Thesen machen die massive Aufwertung der pädagogischen Arbeit binnen des austromarxistischen Spektrums verständlich: die Konstituierung einer (proletarischen) Gegenhegemonie wird zum zentralen Ziel; ohne die grundlegende Reform des Bewusstseins sei ein Aufbau der klassenlosen sozialistischen Gesellschaft nicht zu realisieren. Während nun Max Adler um eine Verbindung von Kant und Marx bemüht ist, setzen seine Schüler (Otto Felix Kanitz, Richard Wagner) sowie die zum erweiterten Kreis zu Zählenden (hier: Kurt Löwenstein, Otto Rühle, Alice Rühle-Gerstel) primär auf eine Vereinigung von Marx mit der *Individualpsychologie Alfred Adlers*, welche dem Gemeinschaftstopos bekanntlich ebenfalls eine herausragende Bedeutung attestiert. Kanitz, Löwenstein et al. vollziehen eine tiefenpsychologische Analyse der proletarischen Lebenssituation; abgesehen von der materiellen Unterdrückung und Ausbeutung gerät dabei die von der kapitalistischen Ökonomie sowie den autoritären Erziehungsmethoden forcierte *Verknötung von Minderwertigkeit und Machtstreben* ins Blickfeld. Im Rahmen der Kinderfreundebewegung angewendete sozialerzieherische Modelle sollen über eine Förderung des solidarischen „Gemeinschaftsgefühls“ vor allem die seelische Not bekämpfen; angestrebt wird des Weiteren eine Vorwegnahme der „neuen Gesellschaft“ und ihrer Menschen. Abschließend ist u.a. der Frage nachzugehen, inwiefern diese Ansätze dem Autonomieprinzip gerecht werden,



d.h. ob die in diesem Kontext verkündeten sozial-demokratischen Gemeinschaftsideale (latente) kollektivistisch-antiliberalen Tendenzen aufweisen.

Der zweite Teil dieser Studie, welcher sich auf den Zeitraum von (ca.) 1970 bis zur Gegenwart konzentriert, hebt mit einer Analyse der *(Neu-)Konstituierung konservativer Pädagogik und Ideenpolitik nach 1945* an. Diese abermaligen „Vorbetrachtungen“ sind unumgänglich, da der in den siebziger Jahren einsetzende (pädagogische) Neokonservatismus in seinem „Wesen“ nur dann hinreichend verstanden werden kann, wenn die Kontinuitäten, Umstellungen und Brüche innerhalb des konservativen Feldes der Nachkriegsdekaden mitbedacht werden. Im Hinblick auf die Phase direkt nach 1945 versagen simpel gestrickte Kontinuitäts- und Bruchthesen; generell ist zu postulieren, dass sich das konservative Denken von Synthese- auf Mitte-Orientierungen umstellt; dieser „Wandel“ lässt den mittlerweile diskreditierten Gemeinschaftsbegriff nicht unberührt. Auch die schon bald wieder hegemoniale geisteswissenschaftliche Pädagogik passt ihre Argumentationsmuster den veränderten Konstellationen (Ost-West-Konflikt, Konsolidierung der politischen Demokratie) an, rettet jedoch zugleich wesentliche Elemente ihrer „bewährten“ Kulturkritik (Antisozialismus). In den späten vierziger und während der fünfziger Jahre beherrscht die Diagnose eines „Verlusts der Mitte“ den geisteswissenschaftlichen Diskurs; Otto Friedrich Bollnows Konzepte einer „neuen Geborgenheit“ sind typische pädagogische Zeugnisse dieser Ära: von „Kulturstaat“ oder „Volksgemeinschaft“ ist hier keine Rede mehr, der „einfachen Sittlichkeit“ wird explizit eine *Kompensationsfunktion* zugeschrieben und die aufklärungsfeindliche Lebensphilosophie gebärdet sich defensiv. Mit dem Triumphzug des *technokratischen Konservatismus* infolge des sog. „Wirtschaftswunders“ wird die ältere Kulturpädagogik indessen regelrecht hinweggefegt: *protosystemtheoretisch-funktionalistische Sachzwang- und Fortschritthesen verdrängen den geisteswissenschaftlichen Konservatismus*. Helmut Schelsky et al. bescheinigen dem Deutungsmuster „Bildung und Kultur“ eine unrettbare Antiquiertheit und Fassadenhaftigkeit; Wolfgang Brezinka zieht die Pädagogik der Dilthey-Schule der Rückständigkeit, Unwissenschaftlichkeit und Ineffizienz, ohne jedoch die (von im ebenso – mal stärker, mal schwächer – beanspruchte) „weltanschauliche“ Pädagogik in toto abzulehnen. Einen „avantgardistischen“ Vermittlungsversuch zwischen Technokratie und Geisteswissenschaft leitet derweil Theodor Wilhelm mit seinem Modell einer „partnerschaftlichen Erziehung“ ein, welches gänzlich auf die modischen Ideologeme der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ und „Sozialpartner-



schaft“ geeicht ist. Wilhelm adaptiert das angelsächsische/nordamerikanische Community-Paradigma und nimmt kommunitaristische resp. „bürgergesellschaftliche“ (Selbstregierungs-)Ideen vorweg. Im *Übergang zu den siebziger Jahren* gerät die Prädominanz des technokratischen Konservatismus erheblich ins Wanken: ökonomische Schönwetterbedingungen schwinden, hegemoniale Verhältnisse („1968“, Antritt der Brandt-Regierung, Genese der neuen sozialen Bewegungen etc.) ändern sich. Der aus der Technokratiethese abgeleitete Verzicht auf eine offensive Wertkulturpolitik wird nunmehr als massives Problem begriffen; eine innerkonservative Selbstkritik („Tendenzwende“) beginnt und mit ihr der Neuentwurf von Ansätzen einer wertkonservativen Pädagogik („Mut zur Erziehung“) sowie die partielle Rehabilitation der Dichotomie zwischen Kultur und Zivilisation. Besonders prägend sind in diesem Kontext die philosophischen Thesen des Rechtshegelianers *Joachim Ritter*. Ritter und sein Schülerkreis (für uns sind Robert Spaemann, Odo Marquard und Hermann Lübbe von Interesse) greifen zwar aus mehreren Gründen nicht auf den Gemeinschaftsbegriff zurück, wohl aber auf die *Gemeinschaftsthematik*, welche jetzt vermehrt durch den Begriff „*Lebenswelt*“ abgedeckt wird. *Diese neokonservativen Theoretiker operieren mit einem „mittigen“ und „unromantisch-realistischen“ Lebenswelt-Sachwelt-Dualismus, der dem habermaschen von Lebenswelt und System in mancherlei Hinsicht ähnelt, in anderer nicht.* Allergisch reagiert man in diesem Feld eigens auf das vom Hauptmentor der *kritischen Erziehungswissenschaft* verfasste Theorem einer *Rationalisierung der Lebenswelt* sowie das komplementäre Ideal einer *universal-egalitären Kommunikationsgemeinschaft* (Karl-Otto Apel) – Erinnerungen an die Abneigung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber der Utopie einer *Gemeinschaft freier Menschen* flackern auf.

Weil der im Verlauf der siebziger Jahre einen prominenten Status erlangende Lebensweltbegriff – durchaus in Analogie zu dem der Gemeinschaft – mit Bezug auf den hier bedeutsamen Kontext doppelt besetzt ist, ergibt sich zuallererst die Notwendigkeit, diesen Ambivalenzen nachzuspüren und eine Begriffsklärung vorzunehmen, bevor dann zunächst die neokonservative Wert- und Sozialerziehung in Augenschein genommen werden kann. Ein Rekurs auf den Begründer der neuzeitlichen Lebenswelttheorie, *Edmund Husserl*, führt hier weiter: wird einerseits deutlich, dass der kantianisch geprägte Husserl Habermas den Boden bereitet, so zeigt sich zum anderen, dass der Neokonservatismus vorrangig an die *diltheysche Hermeneutik* sowie die *aristotelische Lebensweltethik* anschließt. *Robert Spaemanns* in der Folge

fokussiertes Lebenswelt- und Erziehungskonzept kündigt von diesen Einflüssen; die geisteswissenschaftliche Kulturkritik – bezeichnenderweise wirft Spaemann auch Habermas eine „Lebensweltvergessenheit“ vor – erlebt eine Neuauflage. Indes wird insofern mit der dominanten Linie der älteren „Kulturpädagogik“ gebrochen, als er in einer für die Ritter-Schule charakteristischen Manier „umgreifende“ Lebenswelt- resp. Gemeinschaftsmodelle abweist und stattdessen für eine der „funktional differenzierten Gesellschaft“ angemessenere „doppelte Erziehung“ plädiert: *die lebensweltliche (Familie, „Gemeinde“, Tradition) und sachweltliche (Marktsektor, Arbeitswelt) Sphäre sollen vermittelt werden, und zwar derart, dass sich ein produktives Zusammenspiel von lebensweltlicher Bewahrung/Kompensation und sachweltlichem Fortschritt einpendelt* – ein simples „Zurück“ zu den geisteswissenschaftlichen Positionen des Zeitraums vor 1933 gibt es also mitnichten. Während der achtziger Jahre sind vor dem Hintergrund der voranschreitenden Etablierung eines postfordistischen Akkumulationsregimes bzw. der von diesem Prozess angestoßenen soziologischen Diagnosen (v.a. Daniel Bell, Ulrich Beck) erneute Verschiebungen innerhalb des (neo-)konservativen Spektrums zu konstatieren: *Individualisierung, Pluralisierung und Enttraditionalisierung* werden als Herausforderungen erkannt; die Reaktionen fallen jedoch keineswegs einheitlich aus. Vielmehr sind meiner Auffassung nach *zwei Wege*, die sich im Nachhinein beide als wenig „konstruktiv“ und „produktiv“ herausgestellt haben und welche sich anhand der konträren Entwürfe von *Odo Marquard* und *Wolfgang Brezinka* aufschlüsseln lassen, zu unterscheiden. Marquard hält am Lebenswelt-Sachwelt-Dualismus fest, modifiziert jenen allerdings auch, indem er den Individualisierungs- und Enttraditionalisierungstrend in seine Theoriebildung einbaut und sich für eine flexible Wertkulturpolitik sowie einen „individualitätsfreundlichen“ Umgang mit Traditionen ausspricht. Damit bleibt sein Ansatz zwar am Puls des Zeitgeistes, das geisteswissenschaftliche „Profil“ verblasst aber zugunsten einer nahezu kritiklosen Bejahung von realiter krisenhaften Entwicklungen. Brezinka dagegen begegnet der steigenden „Wertunsicherheit“ mit der Revitalisierung eines konventionalistisch-überindividuellen Gemeinschaftsbegriffs und der Aufforstung „preußischer“ Tugendideale – ein Unterfangen, welches vor allem den Bedürfnissen des neoliberalisierten Kapitalismus schroff zuwiderläuft. Im Gedenken an die „geistige Situation“ der Gegenwart entsteht derweil der Eindruck, dass sich weder die eine noch die andere Linie behauptet oder gar an Relevanz zugelegt hat. Schon eher macht es den Anschein, dass die entstandenen „Lücken“ (in

Ansätzen) von einem *importierten Kommunitarismus* ausgefüllt werden: später nehme ich deshalb den hegemonialen Zivil-/Bürgergesellschaftsdiskurs bzw. die an ihm sowie dem (sozialpolitischen) Programm einer „Neuen Mitte“ orientierte (Sozial-)Pädagogik unter die Lupe.

Die Ausführungen zum *Lebensweltkonzept der kritischen Erziehungswissenschaft* (im Mittelpunkt stehen *Klaus Mollenhauer* und *Hans Thiersch*), deren Hauptprotagonisten allesamt über eine geisteswissenschaftliche Herkunft verfügen, offenbaren erwartungsgemäß, dass dieses von demjenigen des Neokonservatismus abweicht – aber es sind auch bisher unterbelichtete Parallelen und Überschneidungen vorhanden. Da die revidierte Kritische Theorie von *Habermas* – und nicht etwa die demokratische Reformpädagogik, der Marburger Neukantianismus oder (austro-)marxistische Erziehungsansätze – hier als Hauptinspirationsquelle fungiert, werden in einem ersten Schritt der von ihm eingeleitete Paradigmenwechsel sowie seine gesellschaftstheoretischen Kernthesen im Hinblick auf den Schwerpunkt der pädagogischen Nachfrage skizziert. Jene konzentriert sich vornehmlich auf die Annahme einer *kommunikativen Rationalität*, das propagierte Ideal eines *herrschaftsfreien Diskurses* und seine (unterschwellig ebenso an die Dichotomie von Kultur und Zivilisation gemahnende) „Kunst der Trennungen“ (Lebenswelt/System; Interaktion/Arbeit). *Habermas'* Aufgabe des materialistischen Fundaments der klassischen „Frankfurter Schule“, welche zur Konsequenz hat, dass die Kritik an Reichweite und Schärfe einbüßt, kommt dabei diesen kritischen Pädagogen, welche sich keineswegs *gänzlich* von den (antimaterialistischen) Prämissen der geisteswissenschaftlichen Tradition distanzieren, eher zupass. *Mollenhauer* adaptiert in seinen frühen Schriften zentrale Bestandteile der kulturalistisch eingefärbten und in weiten Teilen auf eine relativ ungleichzeitige Kant-Rezeption zurückgehenden Kommunikationstheorie von *Habermas* (und *Apel*), während die (dezidiert „systemkritische“) Idee eines Konnex von Bildung und Arbeit nirgends aufschimmert. Freilich wird der „Lebenswelt“ resp. der „Kommunikationsgemeinschaft“ hier keine Kompensationsfunktion attestiert – es bestehen innere Bezüge zum Öffentlichkeitsparadigma Kants. *Aber die „Systemsphäre“ gilt nicht (länger) als Ort emanzipativer Veränderungen, sondern wird, wie beim Neokonservatismus, mit technokratischen Kategorien erfasst; Sozialutopien fixieren sich fortan auf die Vorstellung einer „Gemeinschaft freier Bürger“.* Zumindest ist dies beim frühen *Mollenhauer* der Fall; *Thiersch* hingegen schwächt diesen kritischen Anspruch ab. In sein Ende der siebziger Jahre entstehendes (sozialpädagogisches) Lebensweltkonzept

fließen neben habermasschen auch diltheysche und nohlsche Gedanken ein; seit Beginn der neunziger Jahre rekurriert er zudem intensiv auf die Individualisierungsthese von Beck. Es wird u.a. zu diskutieren sein, inwieweit dieser theoretisch fragwürdige Eklektizismus mit dem Faktum der Systemintegriertheit jener lebensweltorientierten Sozialpädagogik zusammenhängt. Abschließend greife ich jenseits des „kritischen“ Mainstreams liegende Alternativen auf, die sich mit den Namen von *Heinz Sünker* und *Henri Lefèbvre* verbinden. Lefèbvres *Kritik des Alltagslebens* ist hier von besonderer Wichtigkeit: jener erteilt – anknüpfend an den weiten Produktionsbegriff des frühen Marx – den „Zwei-Reiche-Lehren“ eine Absage und verzahnt das Anerkennungs- mit dem Arbeitsparadigma, womit die (pädagogische) Utopie einer *menschlichen Emanzipation* resp. eines *demokratischen Gemeinwesens* wieder in den Horizont gelangt. Dieser „Faden“ wird im Rahmen des *Kapitels über Gemeinwesenarbeit und Anerkennungskämpfe* wieder aufgenommen.

Zuvor richtet sich der Blick nochmals auf die „andere Seite“: die während der neunziger Jahre in die BRD hinüberschwappende Kommunitarismusdebatte hat vergessen geglaubte Diskussionen um „Gemeinschaft und Gesellschaft“ wiederaufleben lassen (s.o.) – es ist jedoch symptomatisch, dass dezidiert aufklärerische Gemeinschaftsmodelle im Kontext dieser Debatte so gut wie keine Rolle spielen/spielten. Und auch der pädagogische „Import“ kommunitaristischer Ideen, die m.E. bis auf wenige Ausnahmen Affinitäten zum rechtshegelianischen Neokonservatismus aufweisen, verlief bislang schleppend: irritierend ist scheinbar (u.a.) die unbekümmerte Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs sowie die vom Gros der Kommunitarier betriebene romantisch infiltrierte Modernekritik. Verstärkt wurden die Vorbehalte außerdem von der *Renaissance des technokratischen Konservatismus im neoliberalen Gewand*, welche auch den um 1990 Fahrt aufnehmenden Zivil-/Bürgergesellschaftsdiskurs in ihren „Bann“ gezogen hat. Gleichwohl zeugen die Regierungsprogramme des sog. „Dritten Wegs“ (Anthony Giddens) und einer „aktiven Bürgergesellschaft“ sowie die dominanten Konzepte einer „aktivierenden Sozialpädagogik“ von Anleihen an kommunitaristischen Ideen – allerdings beschränken sich jene fast ausnahmslos auf den „pragmatistisch-funktionalistischen“ Flügel, repräsentiert von *Amitai Etzioni*. Attraktiv an Etzionis politischen und sozialerzieherischen Vorschlägen, die weltanschaulich entschlackt und mit einem (pseudo-)emanzipativen Image ausgestattet sind, ist offensichtlich ihre Anschlussfähigkeit an die konservative bzw. neusozialdemokratische Sozialstaatskritik (Subsidiarität, Eigenverantwortung, „Fördern

und Fordern“) sowie die Tatsache, dass dieser unter nationalökonomischen Gesichtspunkten das *Kompensations- mit dem Aktivierungsparadigma* verquickt: *die angestrebte Eruierung und Mobilisierung von „Sozialkapital“ soll nicht allein den Zweck der Sozialkittproduktion erfüllen.* Bezüglich der hiesigen „Aktivierungskonzepte“ fällt allerdings auf, dass der betriebswirtschaftliche (Tunnel-)Blick oftmals noch massiver im Vordergrund steht. Die Frage, ob/inwieweit die etwaigen *Managementmodelle* (Sozialmanagement, Quartiersmanagement etc.) dazu in der Lage sind, die verheerenden Folgen einer neoliberalen Ökonomisierung des Sozialen – aus affirmativer Sicht – produktiv zu bearbeiten, stellt sich unweigerlich: war der Schritt vom Postulat der „Unvermeidlichkeit“ der (hegemoniestiftenden) Geisteswissenschaften hin zu demjenigen ihrer „Überflüssigkeit“ vielleicht ein (abermals) zu revidierender Fehltritt?

Das letzte Kapitel mit dem Titel *Gemeinwesenarbeit und Anerkennungskämpfe* spinnt einerseits zentrale Thesen aus den vorherigen Darlegungen über das emanzipative Lebensweltkonzept und den materialistischen „Faden“ weiter. Auch offen gebliebene (bildungstheoretische) Fragen aus dem ersten Teil werden eingeholt. Darüber hinaus erfolgt hier der Bezug auf aktuelle Konzepte aus dem Umfeld der Kritischen Theorie/Pädagogik, welche unsere Oberthematik unmittelbar berühren: die *Anerkennungstheorie* von *Axel Honneth* sowie *Oskar Negts* Schriften zum Themenkomplex *Arbeit und menschliche Würde*. Anregend an *Honneths* Reflexionen, welche die Pädagogik inzwischen erreicht haben, ist zunächst die Stoßrichtung seiner Einwände contra Habermas: problematisiert werden in erster Linie dessen Lebenswelt-System-Dualismus sowie der diskursethische Formalismus. *Die Gegenargumente speisen sich dabei primär aus dem von Honneth aktualisierten hegelschen Modell des Kampfes um Anerkennung, das eine aufklärerische, in der Utopie einer „echtfreien Gemeinschaft“ kulminierende Kant-Kritik und eine (u.a.) auf intersubjektiven Prämissen basierte Bildungstheorie beinhaltet.* Jedoch ist sein Programm keineswegs der linkshegelianischen Tradition (innerhalb der Kritischen Theorie) zuzurechnen; Honneth rekurriert – statt auf die (im weitesten Sinne) „junghegelianische“ Tradition – auf den jungen Hegel und pflichtet seinem akademischen Lehrer letztendlich doch in Vielem bei. So wird die These zu belegen sein, dass seine an Habermas orientierte Separierung von Anerkennung und Arbeit nicht nur unmaterialistisch ist, sondern sich auch mit der hegelschen Bildungstheorie schwerlich vereinbaren lässt. Honneths Neigung zum Moralismus und Kulturalismus färbt indessen auf die Mehrzahl

der Skizzen einer *Pädagogik der Anerkennung* ab, welche zudem nicht selten das emanzipative Niveau seiner Werke unterbieten. An diesem Punkt ist eine Einbeziehung der Kritischen Theorie Negts geradezu geboten. Negt führt – die Ablehnung eines mechanischen Materialismus ernst nehmend – im Rahmen seines Entwurfes einer *materialistischen Kulturtheorie* die künstlich voneinander getrennten Begriffe der Arbeit und Anerkennung wieder zusammen; seine Utopie eines *demokratischen Gemeinwesens* korrespondiert aufs Engste mit der linkshegelianisch-marxistischen Kategorie der *lebendigen Arbeit*. Diese kulturtheoretischen Thesen sind auch in den pädagogischen Schriften Negts präsent, welche um die *Idee der Selbstregulation* kreisen und uns noch einmal einige wichtige Inspirationen liefern.

Schließlich bleibt an dieser Stelle eines zu sagen übrig: da das Resümee bereits weitgehend in die beiden meine Studie abrundenden Kapitel eingebettet ist, begnüge ich mich am Ende mit einem knappen Schlusswort. Nun jedoch – ohne weitere Anmerkungen – *in medias res*: