

Axiomatische Bemerkungen

zum

Gegenstand der Pädagogik

(3/1972)

Die Pädagogik ist eine Gesellschaftswissenschaft. Sie hat zum Gegenstand jenen Komplex gesellschaftlicher Beziehungen, die die Menschen in der Produktion und Reproduktion ihrer Arbeitskraft eingehen. Die Pädagogik, wie jede andere Gesellschaftswissenschaft, findet ihr theoretisches Fundament in der politischen Ökonomie. Allein die Kategorien der politischen Ökonomie, und nicht die irgendeiner naturwissenschaftlichen Disziplin, etwa der Informationstheorie oder der Kybernetik, haben für die Pädagogen das Gewicht logisch-explikativer Kategorien.

Diese grundsätzliche Vorbemerkung erscheint angebracht angesichts der in der kybernetisch orientierten Pädagogik verbreiteten Unklarheit über den Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft im allgemeinen und der Verschmelzung dieser Unklarheit mit neopositivistischen Illusionen im von Paschen/Thiele vorgelegten Modell pädagogischer Kommunikation im besonderen. Hier soll nicht bestritten werden die Notwendigkeit der „Exaktifizierung pädagogischer Texte und Kontexte“ (1.272) mittels Formalisierungen oder die Nützlichkeit statistischer Informationsbegriffe oder der Sinn logischer und kommunikationstheoretischer Analysen pädagogischer Texte; es soll lediglich geklärt werden, daß Redundanzzeugung noch keine Didaktik ist und daß „grundlegende pädagogisch-organisatorische Entscheidungen“ (1.271) nicht Bewegungen in einem „Relationenmodell“ widerspiegeln müssen, sondern umgekehrt solche Modelle nur dann etwas taugen, wenn sie die historisch-materiellen Bewegungen des Klassenkampfes in der Sphäre der Reproduktion der Arbeitskraft, die solchen pädagogisch-organisatorischen Entscheidungen zugrunde liegen, richtig widerspiegeln.

Für Paschen/Thiele hingegen ist die pädagogische Handlung nicht die Herstellung der Arbeitskraft, sondern: „Pädagogische Handlungen bestehen in der Herstellung von Relationen zwischen verschiedenen Komplexen mit der Intention, Lehren und Lernen inhaltlich und formal zu strukturieren. Dann erscheinen Handlungselemente als Elemente logischer Beschreibung von Kommunikationen.“ (1.271)

Da ihnen derart „Handlungselemente als Elemente logischer Beschreibung“ erscheinen, können Paschen/Thiele gar nicht mehr verstehen, warum „die Vertreter verschiedener pädagogischer Theorien“ sich streiten. Die allseitige Harmonie scheint bloß gestört durch babylonische Sprachverwirrung und mangelnde logische Nor-

menkontrolle: „Ein Kommunikationsmodell der vorliegenden Art sollte die Vertreter verschiedener pädagogischer Theorien veranlassen, in ein Gespräch über ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten einzutreten mit dem Ziel einer Kooperation, die bisher durch verschiedene Sprachen und Bindungen an vermeintlich unabdingbare Normen verhindert wurde.“ (1.272)

Um den apologetischen Illusionismus dieses Selbstverständnisses zu enthüllen, muß man es historisch exemplifizieren: Der grundlegende Antagonismus verschiedener pädagogischer Theorien der Gegenwart besteht zwischen Vertretern bürgerlich-imperialistischer und proletarischer Klasseninteressen. Dieser Unterschied ist zur Zeit der wesentliche, die Unterschiede innerhalb der bürgerlichen Pädagogik sind sekundäre Debatten über Strategie und Taktik der Abwehr proletarischer Bildungsansprüche. Die in diesem Lande herrschende pädagogische Theorie ist die der herrschenden Klasse, erfolgreich per Definition. Die Herrschaft einer Klasse kann innerhalb der Pädagogik sich nicht unmittelbar politisch und rechtliche realisieren, sondern erst in der spezifischen Gestalt einer institutionalisierten pädagogischen Theorie, einer Didaktik und Methodik, kann sich ein herrschendes Klasseninteresse in der Produktionssphäre der Arbeitskraft stabilisieren. In der BRD ist das so vorzüglich gelungen, daß den Kindern der Arbeiterklasse mittels des Schulsystems, seiner Didaktik und Methodik, die universale wissenschaftliche Allgemeinbildung, auf die jede menschliche Kreatur ein Anrecht hat, vorenthalten wird. (...)

Das von Paschen/Thiele vorgelegte Modell könnte beitragen zur Analyse des Grades und der Mittel der Normenrealisation innerhalb praktischer oder theoretischer pädagogischer Systeme; pädagogische Texte und Kontexte auf die Übereinstimmung mit ihren eigenen Voraussetzungen und Normen bzw. auf untergeschobene und nicht ausgewiesene Normen hin zu überprüfen ist nützlich und notwendig. Prinzipiell unfähig ist das Kommunikationsmodell von Paschen/Thiele, die Normen selbst wissenschaftlich zu analysieren. Bei H. Frank heißt diese Unfähigkeit „normative Ideologie“ (2.11); der positivistische Kinderglaube beläßt sie Normen in der Blindheit des Sollens, gegen das keines seiner methodologischen Kräuter gewachsen ist. Wen wundert's, denn das „Müssen“ im „Sollen“, die objektive Gesetzmäßigkeit pädagogischer Normen vermag allein der Historische Materialismus zu klären.

Die „Grundmatrix pädagogischer Kommunikation“ (1.268) im Modell von Paschen/Thiele ist mit dem Mangel behaftet, so verschiedene Dinge wie Mensch und Maschine, Arbeitsprozeß und Naturprozeß in den Einheitstopf der Kommunikation zu werfen. Der „Sender“ soll „Lehrer im weitesten Sinn“ sein, worunter auch „Lehrprogramme, Lehrbriefe“ (1.269) fallen sollen. Diese Vermischung ist ganz unzulässig, weil sie die spezifischen Funktionen des Lehrens, seine konkreten Teilarbeiten im pädagogischen Arbeitsprozeß, verdeckt und mit der die konkrete Lehrarbeit des

Lehrers ersetzenden pädagogischen Maschine, dem „Lehrprogramm“, durcheinanderwirft. Der logisch-historische Gang der Ersetzung von lebendiger Arbeit durch Maschinenarbeit vollzieht in der Sphäre pädagogischer Produktion sich nach den gleichen Prinzipien wie in der materiellen Produktion.

Ausgehend von der Zerlegung der naturwüchsigen Lehrarbeit in heterogene und organische Teilarbeiten, die den handwerksmäßigen Lehrer zum Fach- und Stufenlehrer degradiert, werden durch diese Atomisierung der lebendigen Lehrarbeit und der damit verbundenen Spezialisierung des Lehrmittels die Bedingungen der maschinellen pädagogischen Produktion geschaffen. Der zu vermittelnde Wissensstoff bzw. die Wissenschaften sind Mittel, der zur gebrauchsfertigen Arbeitskraft zu qualifizierende Schüler der Gegenstand der konkreten Lehr- und Lernarbeit. Die Besonderheit des pädagogischen Arbeitsprozesses liegt in seinem Doppelcharakter: Er ist Einheit zweier konkreter Arbeiten, des Lehrens und des Lernens. Bei der Lehre fallender Arbeitsgegenstand und die lebendige Arbeit auseinander, sind pädagogische Arbeit und ihr Gegenstand an mindestens zwei verschiedene Personen gebunden. Der Gegenstand der Lehrarbeit ist selbst eine Arbeitskraft, die nur dadurch zweckmäßig zu ändern ist, indem sie zur Selbstverausgabung, dem Lernen, veranlaßt wird. Die Besonderheit des Lernens ist Identität von Arbeiten und Bearbeitetwerden, von Konsumtion und Produktion der Arbeitskraft. Das heißt, die Kräfte werden durch Betätigung bearbeitet. Arbeit, Arbeitsgegenstand und Arbeitsprodukt fallen zusammen in der Person des Lernenden.

Daraus folgt da Grundgesetz des pädagogischen Arbeitsprozesses: Das Konsumtionsniveau der unfertigen Arbeitskraft ist direkt proportional dem Konsumtionsniveau der fertigen Arbeitskraft. Daraus folgt, daß jede „Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion“ (Kommunistisches Manifest) bessere Ergebnisse erzielt als einseitig vom Standpunkt der Erziehung her („schul- und kindgemäß“) oder einseitig von der materiellen Produktion her („berufspraktisch“) organisierte pädagogische Produktion. Die polytechnische Ausbildung ist deshalb die höchste Form pädagogischer Produktion; sie kann nur da ihr Ziel, die absolute Disponibilität aller Arbeitskräfte, erreichen, wo alle Branchen zur maschinellen Industrie herangereift und folglich die Produktionsprozesse wissenschaftlich analysiert sind.

Die Mechanisierung des pädagogischen Werkzeugs ist die Auflösung kontinuierlicher Texte von schwankender Informationsdichte in einzelne, diskontinuierliche Lehrquanten mit konstanten Größen von Redundanz und Informationsgehalt. Damit ist der Lehrer aus dem Lehren in Vorbereitungs- und Überwachungsarbeiten abgedrängt, der Schüler ebenso aus der direkten kopfwerklichen Handhabung des didaktischen Denkzeugs vertrieben und zum Bediener der pädagogischen Arbeitsmaschine, dem Lehrprogramm, gemacht. Mit der Einführung der pädagogischen Arbeits-

maschine kann die industrielle Revolution, die permanente Umwälzung der Maschinenteknik und die Entwicklung der auf ihr basierenden Arbeitsteilung ihren Lauf nehmen.

Die Zusammenfassung von Lehrern und Lehrprogrammen als „Sender“ im Kommunikationsmodell von Paschen/Thiele erscheint zwar plausibel, verdeckt aber den wesentlichen historischen Entwicklungsschritt der pädagogischen Produktion von der handwerksmäßigen konkreten Lehrarbeit zur Maschinenarbeit, die keine Arbeit mehr ist, sondern angeeigneter Naturprozeß. Aus dem oben Gesagten mag auch deutlich geworden sein, daß das „Lehrgut“ nicht die „Gesamtheit der Lehrgegenstände“ (1.269), das Lehrgut überhaupt kein Gegenstand der Lehre, sondern ihr Mittel, und der Gegenstand sowohl des Lehrens wie des Lernens ist die Schüler-Arbeitskraft.

Allerdings war die bisherige Betrachtung des pädagogischen Produktionsprozesses einseitig, weil sie nur seine Substanz, den Arbeits- und Naturprozeß, nicht aber auch dessen ökonomische Formbestimmung, den Wertbildungs- und Verwertungsprozeß, miteinbezog. Diese Formbestimmungen sind direkter Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen die Produktion der Arbeitskraft stattfindet. Sie sind die objektive Psychologie des Lehrens und Lernens. Natürlich gibt es individuelle Varianzen, weil es psycho-physische Naturbedingungen geistige und körperlicher Arbeit gibt. Die Individualität eines einzelnen Schülers, die Besonderheit seiner Lern- und Entwicklungsbedingungen sind nur zu verstehen aus den allgemeinen ökonomischen Formbestimmungen, unter denen Lehren und Lernen sich vollzieht. Ob ein Lehrer schulmeisterlicher einfacher Warenproduzent (oder genauer: Dienstleister) oder Stundenlöhner, ob er beamteter unproduktiver Arbeiter im Dienste des bürgerlichen Staates, ob er mehrwertproduzierender pädagogischer Lohnarbeiter einer kapitalistischen Unterrichtsfabrik oder aber allseitig entwickelte, absolut disponible Einzelarbeitskraft eines aus frei assoziierten Individuen bestehenden gesellschaftlichen Gesamtarbeiters ist, die auch in der Erfüllung ihres pädagogischen Arbeitsteils das Gesetz der Ökonomie der Zeit bewußt anwendet, - all diese grundverschiedenen ökonomischen Formbestimmungen determinieren die pädagogische Arbeit des Lehrers. Gleiches gilt für die konkrete Lernarbeit des Schülers. (...)

Unterm Kapitalismus spielt sich in der Arbeiterklasse ebenso ein Konkurrenzkampf um die Konzession zur Verausgabung der Arbeitskraft ab, wie auch ein Kampf gegen die kapitalistische Form dieser Verausgabung mit allen ihren Folgen für den Arbeiter. Ebenso wie der Arbeiter im Kapitalismus das Recht auf Arbeit fordert und diese Arbeit als Arbeit für das Kapital gleichzeitig im Streik verweigert, verlangt der proletarische Nachwuchs nach Bildung und verweigert sie unter den herrschenden

Zuständen. (...) Mit der ökonomischen Formbestimmung ändert sich das Lernverhalten. Ein Besitzer der Ware Arbeitskraft setzt ihr Arbeit zu, wenn er ihr gewisse Qualifikationen hinzufügt; er erhöht also ihren Wert. Da die politische Ökonomie vom praktisch-betrügerischen Gangstertum der wirklichen Kapitalisten vornehm abstrahiert und stets voraussetzt, daß die Arbeitskraft zu ihrem Wert gekauft wird, muß also der Arbeiter den Wertzuwachs bezahlt bekommen. Bezüglich der zur Weiterqualifizierung seiner Arbeitskraft aufgewandten Lernarbeit ist der Arbeiter ökonomisch also gar kein kapitalistischer Lohnarbeiter, sondern einfacher Warenproduzent seiner extraqualifizierten Arbeitskraft. Innerhalb dieses besonderen pädagogischen Produktions- und Zirkulationsprozesses kann zwar Betrug, aber kein prinzipielles Ausbeutungsverhältnis herrschen, und so wird erklärlich, daß Proletarier innerhalb solcher besonderen Prozesse in ihrer Lernmotivation die kleinbürgerliche Arbeitsmoral annehmen.

Unterläßt man die Analyse der objektiven ökonomischen Lage des Proletariats, kann man die Erscheinungsformen des Grundwiderspruchs der kapitalistischen Gesellschaft innerhalb der Sphäre pädagogischer Produktion nicht verstehen und kommt, wie Ivan Illich, zu völlig einseitigen und daher falschen Aussagen: „Die Schule ist zur Weltreligion des modernen Proletariats geworden und weckt bei den Armen des technologischen Zeitalters falsche Hoffnungen. Die Staaten bedienen sich dieser Religion....“ (4.8)

Die sog. kompensatorische Erziehung reagiert auf das Erstarken der objektiv-proletarischen Tendenz zum Lernstreik und versucht den schwindenden Einfluß der akkumulationsfördernden kleinbürgerlichen Ideologie auszugleichen. Die Ideologiekritik an der kompensatorischen Erziehung, für die Ideologie nur Verbrämung und Lüge, nicht aber notwendiger und objektiv wirkender ökonomischer Hebel ist, rotiert fruchtlos im Überbau: „Die Tatsache, daß die meisten kompensatorischen Programme daran scheitern, unterprivilegierte Kinder *langfristig* zum Lernen zu motivieren, zeigt, daß sie dem Kind Unvereinbares abverlangen. Auf der einen Seite lernt das proletarische Kind Tag für Tag durch unzählige sinnliche Erfahrungen, daß es einer Klasse angehört, die vom gesellschaftlichen Reichtum ausgeschlossen ist. Auf der anderen Seite, der ideologisch verbrämten, bekommt es von den die öffentliche Erziehung repräsentierenden Personen weisgemacht, es komme auf seine ganz individuelle Anstrengung an, ob es den Aufstieg schaffe oder nicht. Seine Klassenlage wird ihm in den kompensatorischen Programmen nicht bewußt gemacht....“ (5.21 f.)

Das Ausgesetztsein des proletarischen Kindes gegenüber der kompensatorischen Erziehung und der ganzen kleinbürgerlichen Schul-Ideologie *ist* seine Klassenlage innerhalb der pädagogischen Produktion, aber *erklärt* sie nicht. Dieses objektive

Sein bestimmt das Bewußtsein. Daß aber dies Bewußtsein wissenschaftliche Bestimmtheit erlange, fordert die kontinuierliche Bestimmung durch den Dialektischen Materialismus, die revolutionäre Theorie des Proletariats, deren eigene Bestimmung eben diese wissenschaftliche Bestimmtheit des proletarischen Bewußtsein ist. Von der objektiven Lage selbst zugleich ihre Erklärung zu verlangen, leugnet die Notwendigkeit der Wissenschaft.

Die gängigen Werke zur kybernetischen Pädagogik haben überhaupt nicht die Gesellschaft zum Gegenstand, damit auch nicht die ihr einverleibte Arbeitskraftproduktion und -realisation, sondern nur einzelne naturwissenschaftliche und technologische Probleme, die bei der Produktion der Arbeitskraft auftauchen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse aber, unter denen diese Produktion stattfindet, determinieren die Entfaltung der pädagogischen Technik; die Produktionsverhältnisse sind die Schranke der Produktivkräfte und umgekehrt. Wer den gesellschaftlichen Charakter der pädagogischen Produktion mit deren Naturbedingungen verwechselt, muß folglich seine kybernetisch-technischen Zeichnungen für eine pädagogische Theorie halten. Die positivistische Tradition vereint mit totaler gesellschaftswissenschaftlicher Ignoranz findet sich sowohl bei H. Frank wie bei Felix von Cube. Beide halten Erziehungsziele und Normen für außerwissenschaftlich; für Frank sind sie „vorausgesetzte Entscheidungen ideologischer Art“ (2.3), von Cube hält Ziele für „Postulate, die als Setzungen nicht mit wissenschaftlichen Methoden ableitbar oder ausdrückbar sind“ (6.184). Die Setzung der Lernziele aber ist selber eine historische Handlung der Gesellschaft und muß von der pädagogischen Wissenschaft exakt reproduziert werden. Indem von Cube dies auch sofort zugibt, entblößt er zugleich seine Konfusion: „Daß gegebene Lernziele mit wissenschaftlichen Methoden untersucht werden können – z.B. auf Widerspruchsfreiheit, auf semantische Eindeutigkeit, auf historische oder gesellschaftliche Herkunft usw. –, steht außer Frage. In diesem Falle werden aber die Lernziele nicht aufgestellt, sie bilden vielmehr in ihrer Gesamtheit den Gegenstandsbereich einer noch zu bezeichnenden Disziplin.“ (6.184)

Die „wissenschaftliche Methode“ (6.183) ist für von Cube ein Ansich, verselbständigt gegenüber dem Inhalt. Bei der wissenschaftlichen Untersuchung von Lernzielen können diese gerade nicht als „Gegenstandsbereich einer noch zu bestimmenden wissenschaftlichen Disziplin“ vorausgesetzt werden, sondern die Lernziele werden erst aufgestellt, und zwar im Wege des Denkens und nicht in der gesellschaftlichen Realität. Um diese gedankliche Aufstellung der gesellschaftlichen Lernziele im Verlaufe der logisch-historischen Analyse macht den Inhalt dieser Wissenschaft aus, der durch die ihn erschließende Methode gekennzeichnet ist. Herr von Cube krönt sein rhetorisches Kunststück, das, wozu er unfähig ist,

nämlich die Herausbildung von Lernzielen wissenschaftlich abzuleiten, zum außerwissenschaftlichen Territorium zu erklären, damit, daß er das Ziel aller Kapitalisten, den Wert der Arbeitskraft zu senken, zum Kriterium der Wissenschaftlichkeit erhebt: „Entscheidend für die Wissenschaftlichkeit der Lernorganisation ist die Verfahrensoptimierung. Bei genau angegebenen Lernzielen läßt sich die Optimierung dabei stets auf eine Minimalisierung der Lernzeit zurückführen.“ (6.184)

Kennzeichnend für von Cube wie für Frank ist die Ausklammerung der Pädagogik aus der Pädagogik, so daß nur noch „kybernetische Grundlagen“ der Pädagogik bzw. des Lehrens und Lernens übrigbleiben. Die Pädagogik als Gesellschaftswissenschaft ist eliminiert, übrig bleibt das ingenieurwissenschaftliche Problem pädagogischer Technologie. Und da nach dem Willen der kapitalistischen Großindustrie ein Ingenieur hierzulande ein Fachidiot zu sein hat, halten unsere beiden Steuermänner alles, was über ihren Regelkreis hinausgeht und ihrer „wissenschaftlichen Methode“, die „in allen Wissenschaften angewandt“ (6.183) wird, sich nicht beugt, für „normative Ideologie“ (2.11).

Der sowjetische Ingenieur Itelson dagegen zeigt sich gesellschaftlich gebildeter, daher bescheidener. Er weiß, „daß die Exaktheit der Pädagogik nicht schlechthin durch die mathematische Form und Methode bestimmt ist. Die Exaktheit ihrer Erkenntnisse ist durch den Grad des Eindringens in das Wesen ihres Gegenstandes charakterisiert.“ (7.11) Er weiß auch: „Die Pädagogik ist eine Gesellschaftswissenschaft.“ (7.469) Dann aber verwirrt sich ihm wieder der gesellschaftliche Gegenstandsbereich der Pädagogik mit dessen Naturbedingungen: „Ihr Gegenstand sind spezifische objektiv gesetzmäßige Erscheinungen, die durch gesellschaftliche, biologische und psychologische Faktoren bedingt werden. Mathematische und kybernetische Begriffe können verschiedene Seiten und Charakteristiken dieser Gesetzmäßigkeiten widerspiegeln. Deren qualitatives Wesen, die Ziele des pädagogisch-psychologischen Prozesses, seine Zwecksetzung, die Rolle und den Platz der pädagogischen Erscheinungen im gesellschaftlichen Leben, den konkreten Inhalt, die Erscheinungsformen und die Mechanismen dieser Erscheinungen kann aber die formal-mathematische Analyse allein nicht klären.“ (7.469)

Diese realistischen Einschätzungen gipfeln dann in dem positiven Satz: „Eine solche Klärung gestattet erst eine gründliche konkret-inhaltliche dialektisch-materialistische Analyse.“ (7.469) – Auf diese Analyse aber hat Itelson verzichtet, indem er über „Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik“ geschrieben hat, ohne die Pädagogik selbst als logisch-historisches System darzustellen, worin allein die Methoden sich als solche der Pädagogik erweisen können.

LITERATUR:

1. Paschen/Thiele, „Bemerkungen zur Axiomatik und Metatheorie pädagogischer Kommunikation“, in: *Bildung und Erziehung*, 1971.
2. H. Frank, *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*, I. Bd., 2. Aufl., Baden-Baden 1969.
3. G.W.F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, ed. Hoffmeister, 4. Aufl.
4. I. Illich, „Plädoyer für die Abschaffung der Schule“, in: *Kursbuch* 24.
5. M. du Bois-Reymond, „Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA“, in: *Kursbuch* 24.
6. F.v. Cube, *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*, 2. Aufl., Stuttgart 1968.
7. L. Itelson, *Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik*, Berlin 1967.