

Pädagogik und Entfremdung

Versuch der kritischen Wiederaneignung eines vielschichtigen Begriffs.

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)
im Fach Erziehungswissenschaft

vorgelegt von:
Benjamin Dieter Scholz

Eingereicht: 09/2022
Online: 04/2023

Erstprüferin: Prof. Dr. Eva Matthes
Zweitprüfer: Dr. Herwig Schulz-Gade



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	4
3. Begriffliche Annäherung I: Entfremdung anthropologisch	7
4. Entfremdung in der bisherigen pädagogischen Rezeption	10
4.1 Entfremdung bei Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).....	12
4.2 Entfremdung bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835).....	15
4.3 Entfremdung im pädagogischen Diskurs in den Jahren ~1970-2000.....	16
4.4 Entfremdung im pädagogischen Diskurs ab dem Jahr 2000	20
4.5 Fazit zum pädagogischen Diskurs	23
5. Begriffliche Annäherung II: Entfremdung gesellschaftstheoretisch	26
5.1 Drei Linien der Entfremdungstheorie nach Henning	27
5.2 Marx' Entfremdungsbegriff als Ausgangspunkt	30
5.2.1 Die vier Ebenen von Entfremdung	31
5.2.2 Zur Eignung des marx'schen Entfremdungsbegriffs	35
5.3 Ein Arbeitsverständnis von Entfremdung.....	39
6. Entfremdung in der professionellen pädagogischen Praxis	50
6.1 Ursachen von Entfremdungserfahrungen in der pädagogischen Praxis	50
6.1.1 Autonomie	52
6.1.2 Anerkennung	56
6.1.3 Sinn Bedeutsamkeit	59
6.1.4 Authentizität Wertekonfliktfreiheit	61
6.2 Mögliche Ansätze einer empirischen Entfremdungsforschung.....	69
6.3 Beziehungen der professionellen pädagogischen Praxis	72
6.4 Zusammenfassung	77
7. Diskussion bestehender empirischer Ansätze zu Entfremdung	82
7.1 Schulentfremdung.....	82
7.2 Weitere Ansätze.....	86
8. Limitationen	88
9. Fazit	91
Abbildungsverzeichnis	96
Literaturverzeichnis	97

1. Einleitung

Pädagogik, die nicht kritisch ist, sei affirmativ, so die Ansicht von Koneffke in einem Gespräch über die Darmstädter Pädagogik (vgl. KKB 2004, Minute 17:30-18:00). Diese Aussage berührt die beiden zeitgenössischen Kernaufgaben von Bildung und Erziehung: Sie sollen einerseits ein gewisses Maß an Anpassung herbeiführen, andererseits aber auch zur kritischen Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten anregen und damit ein Änderungspotenzial innehaben. Damit sind Bildung und Erziehung Tätigkeiten von gesellschaftlichem Interesse. Der kritische Blick auf die Gesellschaft scheint dabei notwendig, um Probleme erkennen zu können, die der Änderung bedürfen. Diese Einsicht findet sich bereits bei der Gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft, welche sich durch den Bezug zur Kritischen Theorie der „Frankfurter Schule“ auszeichnet (vgl. Matthes 2021, S. 328–329).

Betrachtet man aber manche gegenwärtigen pädagogischen Perspektiven, fallen Bereiche auf, welche die gesellschaftliche Bedingtheit von Bildung und Erziehung offenbar ausklammern. So etwa in einem Beitrag zur „frühkindlichen Entwicklung“ aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung: Ziel des Beitrags wäre, der Präsentation im Sammelband nach zu urteilen (vgl. Schütte/Rose/Köller 2022, S. 14), die Begründung, warum die kindliche Entwicklung „gestärkt“ werden muss. Dabei stützen sich Autorin und Autor allerdings nur auf ein Argument: Dass Anlagen und Herkunft bei der Geburt „ausgelost“ werden sei ungerecht, daher ist Bildungsgerechtigkeit durch „Unterstützungssysteme“ wichtig (vgl. Schütte/Köller 2022, S. 16). Diese Argumentation ist, wohlwollend ausgedrückt, absurd. Statt die (änderbare) neoliberale Vorstellung wonach „jeder seines Glückes Schmied“ ist (vgl. ebd., S. 16) oder die (ebenfalls änderbare) Legitimierung von sozialer Ungleichheit über „Bildungserfolg“ zu hinterfragen, wird die anthropologische Konstante der zufälligen Geburt problematisiert, welche sich durch diese Kritik eher unbeeindruckt zeigen dürfte. Daneben findet sich auch in der Personalentwicklung, welche stellenweise ebenfalls als pädagogisches Handlungsfeld aufgefasst wird (vgl. z. B. Sausele-Bayer 2018), ein einseitiges Verständnis des pädagogischen Auftrags. Hier liegt die Existenzberechtigung des gesamten Bereichs in der Anpassung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Unternehmensbedarfe. Fraglich dürfte sein, wie häufig die behaupteten Überschneidungen zwischen wirtschaftlichem Interesse und persönlicher Entfaltung (vgl. ebd., S. 608) in der Praxis tatsächlich sind, und ob Mitarbeitende angesichts finanzieller Abhängigkeit vom Arbeitgeber überhaupt Widerspruch gegen eine geforderte Weiterbildung einlegen würden. Auch lässt die oft fraglose Übernahme von Kriegsvokabular aus der

Wirtschaft in diesem Sektor (vgl. Hartung 2019, S. 68–72), welche die Rezipienten solcher Maßnahmen zu „Ressourcen“ (vgl. ebd., S. 69) herabstuft, Fragen nach dem zugrundeliegenden Menschenbild aufkommen. In beiden genannten Beispielen lässt sich die einseitige Verkürzung des pädagogischen Auftrags zu einer Anpassung hin unterstellen. Eine Reflexion über die normativen Grundannahmen dieser Ansätze fehlt ebenso wie die Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, wie sie von der Kritischen Theorie gefordert wird (vgl. Mollenhauer 1982/2021, S. 62–63). Koneffke zufolge sei bei solchen Ansätzen die Grenze zur Sozialtechnologie schwierig zu ziehen (vgl. KKB 2004, Minute 17:30-18:00). Sie wirken von der Verantwortung der pädagogischen Aufgabe und den Rezipienten ihrer Konzepte, zumindest teilweise, *entfremdet*.

Folgt man diesen Eindruck, so findet sich jedoch bei der Recherche wenig. Es hat den Anschein, als spiele das Thema „Entfremdung“ derzeit in der Erziehungswissenschaft keine große Rolle, obwohl der Begriff unter anderem die Unterdrückung menschlicher Potenziale durch die Gesellschaft thematisiert und damit unmittelbar von Interesse sein dürfte. Für die Adaption des Entfremdungsbegriffs sprach sich in der Vergangenheit Gamm aus: Die Pädagogik müsse ihr Kategoriengefüge erweitern, so sie sich als kritische gesellschaftliche Kraft einzurichten gedenkt (vgl. Gamm 1991, S. 190). Eine sinnvolle Erweiterung der Kategorien stelle der Begriff der Entfremdung dar, da dieser es ermögliche, zu den verursachenden Verhältnissen der Widersprüche im Spätkapitalismus vorzudringen und die Bestimmung des erzieherischen Verhältnisses zu erkennen. Eine Konzeptualisierung stehe deswegen an (vgl. ebd., S. 194–195). Das Vorhaben, den Entfremdungsbegriff für die eigene Disziplin nutzbar zu machen, hat allerdings nicht stattgefunden. War doch der Zeitpunkt zu dem Gamm zu diesem Projekt aufrief bereits jenseits des Zeitraums, in welchem sich die Entfremdungskritik erhöhter Popularität erfreute (vgl. Henning 2020, S. 19; Jaeggi 2019, S. 11; Rosa 2022, S. 299) und stattdessen zunehmend unzeitgemäß erschien (vgl. Jaeggi 2019, S. 11; Zima 2014, S. 21). In Abwesenheit gegenwärtiger pädagogischer Entwürfe zu dem Thema, wird das Ziel dieser Arbeit also sein, sich grundlegend mit dem Entfremdungsbegriff auseinandersetzen, denn das pädagogische Potenzial des Begriffs dürfte noch nicht erschlossen sein. Angesichts intellektuell erschöpfter Ressourcen müsse es ohnehin darum gehen, sich zukunftsweisende Ansätze aus der Vergangenheit kritisch wiederanzueignen und sie so der Vergessenheit zu entreißen, argumentiert Henning (vgl. Henning 2020, S. 224–225).

Den Argumentationen von Gamm und Henning folgend, wird diese Arbeit also versuchen eine kritische Wiederaneignung des Entfremdungsbegriffs für die Pädagogik anzustoßen,

wobei auch der Forderung Gamms zu einer Konzeptualisierung nachgekommen werden soll. Ein Augenmerk dieser Auseinandersetzung liegt auf einer möglichen empirischen Annäherung an Entfremdung, denn „[o]b es Erfahrungen von Entfremdung noch gibt oder nicht, ist nicht davon abhängig, ob es gerade *en vogue* ist, darüber zu sprechen. Diese Frage kann nur empirisch beantwortet werden“ (Henning 2020, S. 24, Hervorhebung im Original). Nur über die forschende Annäherung lässt sich die heutige Relevanz von Entfremdung für die Pädagogik bestimmen. Zum Zwecke der Wiederaneignung müssen die unterschiedlichen Bedeutungsgehalte des Begriffs geklärt werden und welche (pädagogischen) Auseinandersetzungen mit Entfremdung es in Vergangenheit und Gegenwart gab bzw. gibt. Dies stellt den ersten Teil der Arbeit dar: Es erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem interdisziplinären Forschungsstand (Kapitel 2), welche die Breite der Forschung rund um das Thema illustrieren soll. Anschließend findet eine erste Annäherung an den Entfremdungsbegriff statt (Kapitel 3). Diese Annäherung bleibt notwendigerweise noch vage, um das Begriffsverständnis nicht vorab für das folgende Kapitel einzuschränken. Es folgt eine Diskussion der bisherigen pädagogischen Rezeption zu diesem Thema (Kapitel 4). Die erneute begriffliche Auseinandersetzung mit Entfremdung (Kapitel 5) hat zum Ziel den Begriff, unter Berücksichtigung der bisherigen Erkenntnisse, endgültig zu klären und damit zu einem tragfähigen Entfremdungsverständnis für diese Arbeit zu gelangen. Der zweite Teil widmet sich Gamms Forderung nach einem Entfremdungskonzept (Kapitel 6). Auf Grundlage des erarbeiteten Begriffsverständnisses wird über die Ursachen von Entfremdungserfahrungen in der pädagogischen Praxis nachgedacht und nach einer geeigneten Möglichkeit einer empirischen Annäherung daran gesucht. Daraufhin wird der Blick auf bestehende empirische Ansätze gerichtet und diese auf Grundlage der eigenen Ausführungen auf ihre Eignung hin eingeschätzt (Kapitel 7). Abschließend werden die Limitationen dieser Arbeit diskutiert (Kapitel 8) und ein Fazit gezogen (Kapitel 9).

Einige Anmerkungen zu verwendeten Begriffen und der Gestaltung: Angelehnt an Matthes meint „Pädagogik“ die pädagogische Wissenschaft (vgl. Matthes 2021, S. 317). Der Begriff der „Erziehungswissenschaft“ wird hierzu synonym verwendet, um unnötige Wortwiederholungen zu vermeiden. In dieser Arbeit wird das Wort „professionell“ wertfrei verstanden, als „(eine Tätigkeit) als Beruf ausübend“ (Duden online o. J.). Die angelegte Betrachtung wird allgemein gehalten, „pädagogische Professionelle“ und ähnliche Formulierungen meinen Personen, die in pädagogischen Handlungsfeldern bzw. der pädagogischen Praxis im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit in direktem Kontakt zu den Lernenden stehen. Zu berücksichtigen ist, dass die Allgemeinheit der angelegten Perspektive nicht jeder Einrichtung gerecht werden können wird. „Kapitalismus“ wird in einem weiten Verständnis

verwendet und bezeichnet ein Wirtschaftssystem, dessen wesentliche Merkmale Konkurrenz, der Privatbesitz an Produktionsmitteln und die Regulierung der Produktion durch „Märkte“ sind (vgl. Merriam-Webster Dictionary o. J.). Zur Ansprache möglichst aller Leserinnen und Leser wird versucht jeweils die feminine und die maskuline Form zu nennen. Wo dies aufgrund von Satzstellung oder Platzmangel, wie in Grafiken, impraktikabel ist, wird auf das Gendern mittels Stern (*) zurückgegriffen. Hervorhebungen erfolgen in *Kursivschrift*.

2. Forschungsstand

In diesem Kapitel wird der interdisziplinäre Forschungsstand zu Entfremdung nachgezeichnet. Hierzu werden die unterschiedlichen Zugänge nach wissenschaftlichen Disziplinen sortiert. Diese Kategorisierung erfolgt durch den Autor und dient der Übersichtlichkeit. Nicht gesagt wird damit, dass die aufgezählten Veröffentlichungen konsequent in der Perspektive einer Disziplin verbleiben. Insbesondere zwischen Soziologie und (Sozial-)Philosophie ist eine klare Trennung kaum möglich, daher handelt es sich bei der folgenden Darstellung vielmehr um ein grobes Raster, um die Vielfältigkeit der Perspektiven auf das Thema zu verdeutlichen. Anzumerken ist, dass diese Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und sich ausschließlich als Skizze verstehen. Ursächlich hierfür ist einerseits die beachtliche Historie des Entfremdungsbegriffs (vgl. Henning 2020, S. 24) mit einer besonders hohen Veröffentlichungsdichte um die 1970/1980er Jahre herum (vgl. Henning, S. 19; Jaeggi 2019, S. 11; Rosa 2022, S. 299). Andererseits kann nicht von einem eindeutigen Entfremdungsbegriff gesprochen werden, vielmehr existieren unterschiedliche (vgl. Henning, S. 197; Zima 2014, S. 1). Die Problematik unterschiedlicher Begriffe bezieht sich dabei nicht nur auf unterschiedliche Verständnisse von Entfremdung: Im englischsprachigen Diskurs existiert neben dem offenbar dominanten Begriff der *alienation* auch die Bezeichnung *estrangement* (vgl. z. B. Sheasby 1997; Wallimann 1981). Dementsprechend ist die Zahl der Veröffentlichungen zum Thema immens und kann im Rahmen dieses Kapitels nicht vollumfänglich abgebildet werden. Unter den genannten Einschränkungen folgt die Darstellung der Zugänge zum Thema Entfremdung.

In der Literaturwissenschaft werden Werke unterschiedlicher Autoren auf Anzeichen von Entfremdung ihrer Urheber hin untersucht (vgl. Annerl 2009; Kim 2003; Rok 2019; Saleem 2014). Politikwissenschaftliche Betrachtungen verwenden den Begriff auf staatlicher Ebene

um die Beziehung zwischen Nationen zu beschreiben (vgl. Hardtwig/Winkler 1994; Rusconi/Schlemmer/Woller 2009; Witte 2002). Sörensen bezeichnet Entfremdung gar als „Schlüsselbegriff für eine kritische Theorie der Politik“ (vgl. Sörensen 2016). Eine juristische Perspektive findet sich bei Elmauer, der den Begriff im Kontext von Rechtssystemen verwendet (vgl. Elmauer 2020), während er andernorts aus medizinischer Sicht als Risikofaktor für die Gesundheit betroffener Ärzte gewertet wird (vgl. Siebolds 2020). Kriminologische Perspektiven untersuchen den Zusammenhang von Entfremdung mit Kriminalität (vgl. Smith/Bohm 2008) oder Extremismus (vgl. Vergani u. a. 2021). In der Theologie bringt Tillich den Entfremdungsbegriff mit dem theologischen Konzept der Sünde in Verbindung (vgl. Tillich 1958), worauf stellenweise rekurriert wird (vgl. Mugerauer 1996; Murmann 2000). Weiterhin wird der Begriff auf seine ethischen Implikationen untersucht (vgl. Beck 1981; Endres 1984; Ottmann/Ulrich 1982; Schmid 1984). Daneben diskutieren ökonomische Perspektiven Entfremdung hinsichtlich ihres Einflusses auf die Erwerbsarbeit und suchen nach Möglichkeiten des Umgangs, Ursachen und Gegenmaßnahmen (vgl. Banai/Reisel 2007; Chiaburu/Thundiyil/Wang 2014; Jerich 2008; Shantz/Alfes/Truss 2012). Die klinisch-medizinische Psychologie erfasst Entfremdung hingegen als Symptom bei psychischen Störungen (vgl. Berking/Radkovsky 2012; Schneider u. a. 2016; Weber-Papen/Mathiak/Schneider 2016). Ebenfalls existiert die Vorstellung einer Eltern-Kind-Entfremdung (*Parental Alienation*¹), welche die Entfremdung des Kindes von einem Elternteil bei Sorgerechtsstreitigkeiten bezeichnet (vgl. Gardner 2002). Dieses Konzept scheint jedoch umstritten (vgl. Bernet/Baker 2013; Boch-Galhau 2018). Zudem finden sich auch allgemeinere psychologische Betrachtungen (vgl. Petruschke 2020; Weber 2006; Zurek 2007) und Ansätze Entfremdung zu messen (vgl. Krüger 2018; Rayce u. a. 2018).

Die höchste Anzahl an Veröffentlichungen stammt aus philosophischen und soziologischen Perspektiven. Die Philosophie beschäftigt sich beispielsweise mit grundlegenden Rekonstruktionen des Begriffsverständnisses spezifischer Autoren (vgl. Knecht 1975; Kübler 2013; Kump 2019; Lampe 2019; Sayers 2011b) oder versucht das Phänomen möglichst als Ganzes zu erfassen und in seiner Bedeutung zu reflektieren (vgl. Allen/Mendieta 2018; Henning 2020; Jaeggi 2019; Leopold 2018; Schacht 1970/2015; Schaff 1977; Schuller 1991). Soziologische Perspektiven diskutieren das Phänomen in seiner Bedeutung für die Gesellschaft. Analog zur Philosophie geschieht dies in Bezug auf spezielle Autoren (vgl. Wollenhaupt 2018) oder umfassender (vgl. Israel 1985; Pöttker 1997;

¹ Teilweise auch *Parental Alienation Syndrome* oder *Parental Alienation Disorder* (vgl. Boch-Galhau 2018, S. 133)

Zima 2014). Ebenfalls wird der Begriff stellenweise zur Beschreibung sozialer Settings verwendet (vgl. Kopp u. a. 2020; Kratz 2015). In der jüngeren Vergangenheit haben zudem die Werke von Rosa einige Aufmerksamkeit erhalten, wobei sein Arbeitsschwerpunkt zunächst auf der Zeitdiagnose der *Beschleunigung* lag und Entfremdung hier eher als Folge dieser in Erscheinung tritt (vgl. Rosa 2011; Rosa 2013). Aktuellere Veröffentlichungen beschäftigen sich mit dem Konzept der *Resonanz* (vgl. Rosa 2022), welches als Gegenbegriff zur Entfremdung konzipiert wird, und bereits unter pädagogischen Fragestellungen diskutiert wird (vgl. Hübner/Weiss 2020; Rosa/Buhren/Endres 2018; Rosa/Endres 2016). Ergänzend lassen sich soziologische Perspektiven auf Themen finden, die auch die Pädagogik berühren. In solchen wird Entfremdung etwa im Kontext von Bildungsreformen (vgl. Nigsch 1978) oder des zweiten Bildungsweges diskutiert (vgl. Albrecht-Heide 1974).

In der Pädagogik fällt die Rezeption des Themas eher verhalten aus. Als separater Theoriestrang kann die Untersuchung des Zusammenhangs von Schule und Entfremdung, bei neueren Veröffentlichungen oft unter dem Schlagwort *Schul entfremdung* (*school alienation*), interpretiert werden. Obgleich weder ein neues (vgl. z. B. Blumenkrantz/Tapp 1977; Nipkow 1977, S. 207–209), noch ein ausschließlich westeuropäisches Thema (vgl. z. B. Murdock 1999; Türk 2014), wirkt es so, als würde der Ansatz vor allem hier neuerdings eine verstärkte Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Beljan 2019; Hascher/Hadjar 2018; Morinaj/Hascher 2019; Scharf 2021; Twardella 2010). Dabei ist stellenweise eine eher psychologische denn erziehungswissenschaftliche Ausrichtung festzustellen ist, was auch an der Veröffentlichung in entsprechenden Zeitschriften deutlich wird. Untersuchungen, die sich am ehesten einer pädagogischen Perspektive zuordnen lassen, finden sich in Form von bildungsphilosophischen Reflexionen zum Thema (vgl. Buck 1984; Kupffer 1974; Nipkow 1977), teilweise mit Bezug auf spezifische Autoren wie Sartre (vgl. Sorg 1989). Ab den 1990er Jahren scheint der Begriff allerdings im erziehungswissenschaftlichen Diskurs kaum noch eine Rolle zu spielen. Nur noch vereinzelt kommt der Begriff in Titeln vor, beispielweise im Kontext von Ökonomisierungsprozessen innerhalb sozialer und pädagogischer Handlungsfelder (vgl. Schwarz 2015) oder im Zusammenhang mit „digitaler Bildung“ (vgl. Leineweber 2020). Vielmehr versuchen wenige Beiträge den Mehrwert des Begriffs bzw. der damit verbundenen Perspektive für die Pädagogik aufzuzeigen (vgl. Eble 2018; Gamm 1991) oder erinnern an den Zusammenhang von Entfremdung und Bildung (vgl. Sesink 1997).

3. Begriffliche Annäherung I: Entfremdung anthropologisch

Allein die im zweiten Kapitel dargestellte Pluralität der Zugänge, zwischen individueller Problematik und gesellschaftlicher Diagnose, verdeutlicht die Schwierigkeit vom Thema zu sprechen. Während die Auseinandersetzung mit dem Phänomen bereits seit der Antike erfolgt (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 10), wird es immer wieder auch medial aufgegriffen (vgl. z. B. SWR 2020; SZ 2010). So ist der Begriff heute einerseits allgegenwärtig, andererseits diffus (vgl. Kump 2019, S. 63; Wollenhaupt 2018, S. 9). Auch Zima spricht im Plural von Entfremdungsdagnosen als „Pathologien der postmodernen Gesellschaft“ (vgl. Zima 2014) und stellt fest, dass „*Entfremdung* [...] ein schillernder Begriff [ist, B. S.], der auf viele verschiedene, auch widersprüchliche Arten definiert wurde“ (ebd., S. 1, Hervorhebung im Original). Die Aufgabe dieses Kapitels wird daher sein, eine erste Begriffsklärung vorzunehmen, die den Begriff noch nicht zu sehr einschränkt. So soll das Verständnis offen genug bleiben, um sämtliche Veröffentlichungen, die in Kapitel 4 zu diskutieren sein werden, berücksichtigen zu können.

Linguistisch hat der Entfremdungsbegriff eine lange Historie, die sich über das Französische (*aliénation*) bis ins Lateinische zurückverfolgen lässt (vgl. Schacht 1970/2015, S. 1). Assoziationsräume, die der Begriff über die Zeit annahm, sind unter anderem die „Entäußerung“ bzw. „Veräußerung“ (lat. *alienare/alienatio*) im Sinne des Übergangs von Eigentum im Kontext des Verkaufens. *Alienatio mentis* bezeichnet einen Zustand geistiger Verwirrung und auch eine theologische Deutung im Sinne einer „Entfremdung von Gott“ findet sich (vgl. Henning 2020, S. 30–34; Schacht 1970/2015, S. 1–7). Einen positiven Gehalt bekommt das Wort im Kontext von Gnosis und Mystik, denn hier ist das, worin der Mensch heimisch zu sein glaubt, nicht dessen wirkliche Heimat (vgl. Henning 2020, S. 33). Entfremdung ist dieser Erkenntnis dienlich. Schließlich hat Entfremdung auch eine zwischenmenschliche Dimension als „Abkühlen von Beziehungen“ oder „Verursachen von Trennung“, was Schacht zufolge die übliche Verwendung des Begriffs darstellt (vgl. Schacht 1970/2015, S. 3). Entfremdung bezieht sich hier sowohl auf den Prozess wie auch den daraus resultierenden Zustand (vgl. ebd.). Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von Entfremdung die Rede ist, ist damit diese letztgenannte Dimension gemeint, wobei die Verwendung nicht auf interpersonale Beziehungen beschränkt bleibt. Dennoch werden sich Elemente der historischen Verwendungen des Wortes immer wieder erkennen lassen (vgl. Henning 2020, S. 34).

Für die weitere Auseinandersetzung mit dem Entfremdungsbegriff bietet sich zunächst eine Unterscheidung in die zwei möglichen Perspektiven an, die auf Entfremdung eingenommen werden können: Entfremdung lässt sich (1) als *conditio humana* und (2) als bezogen auf die moderne Gesellschaft betrachten (vgl. Henning 2020, S. 13; Wollenhaupt 2018, S. 10). Für diese erste Begriffsklärung liegt der Fokus auf der ersten, anthropologischen Dimension. Nach Henning besteht Entfremdung aus zwei Schritten: Subjekte treten in Interaktion mit der Welt von innen nach außen. Marx spricht hierbei von „Entäußerung“. Dieser Prozess wird normalerweise von einer erneuten Aneignung, einer Rück-Verinnerlichung begleitet (vgl. Henning, S. 13–16).² Gelingen beide Schritte, ist das Subjekt nicht mehr dasselbe wie vorher, es hat sich „gebildet“ (vgl. ebd., S. 14). Die Nähe von Entfremdungs- und Bildungsbegriff klingt hier bereits an. Ein Problem lässt sich dort erkennen, wo dieser Kreislauf gestört ist; wenn einer Entäußerung keine sinnhafte Wiederaneignung folgt. Der Zwischenzustand des „Außer-sich-Seins“ wird auf Dauer gesetzt und das Äußere bleibt Außen (vgl. ebd., S. 17). In diesem Verständnis ist Entfremdung ein „gestörtes Aneignungsverhältnis“ (vgl. Jaeggi 2019, S. 20) oder ein „gestörter Rückfluss“ (vgl. Henning 2020, S. 18), der unterschiedliche Gründe haben kann. Diese Darstellung scheint aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht, die darum bemüht ist, die Pole Individuum und Umwelt gleichermaßen zu berücksichtigen, unbefriedigend. Hier liegt der Fokus einseitig auf dem „Rückfluss“ und damit der Umwelt, die diesen zu ermöglichen hat. Fraglich dürfte sein, ob tatsächlich nur der fehlende Prozess der Wiederaneignung zur Entfremdung führt oder ob nicht auch der Prozess der Entäußerung zum Problem werden kann. Henning schreibt hierzu, dass eine Entäußerung unvermeidbar sei (vgl. ebd., S. 16). Diese Formulierung erinnert an das erste Axiom von Watzlawick, demzufolge es unmöglich sei, nicht zu kommunizieren (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1967/2017, S. 58). Obgleich dies zunächst plausibel wirkt, lässt sich dann möglicherweise ein Problem in der Qualität der Entäußerung verorten.

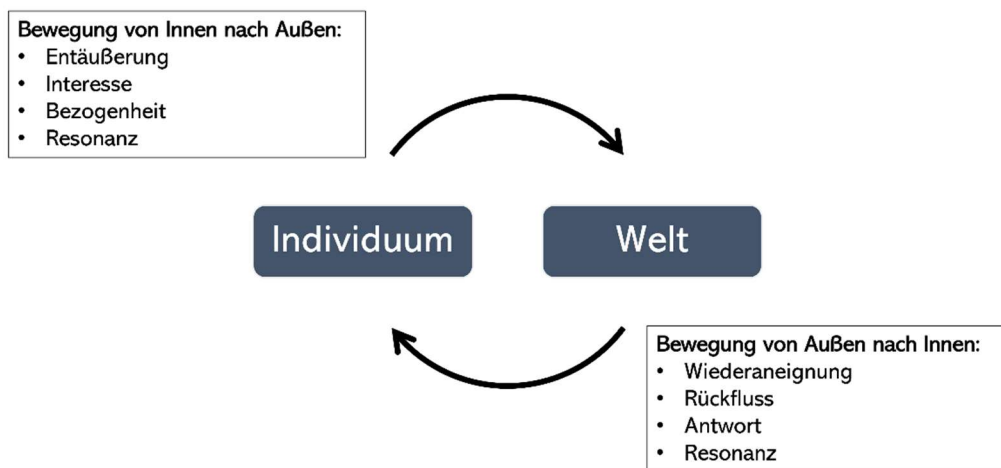
In der Rezeption von Fromms Werken findet sich die Vorstellung von Entfremdung als „nicht-produktiver Bezogenheit“ (vgl. Funk 2015, S. 216) oder der fehlenden Fähigkeit zur „produktiven Selbstäußerung“ bei entfremdeten Personen (vgl. Lio 2006, S. 42). Bei Fromm selbst ist die nicht-entfremdete Person eine, die auf die Welt bezogen ist (vgl. Fromm 1953/2018, S. 76). In der Folge ist Bezogenheit auf bzw. Interesse an der Welt ein Anzeichen

² Ein anschauliches Beispiel für Entäußerung und Wiederaneignung: Das Kochen von Nudeln stellt eine Entäußerung dar, der die Wiederaneignung des Essens folgt. Wurde dabei für Andere gekocht kann die soziale Bindung beim gemeinsamen Essen ebenfalls als Rückfluss der ursprünglichen Äußerung begriffen werden (vgl. Henning 2020, S. 16). „Durch meine Entäußerung wird etwas in der Welt gestiftet, und zugleich ändert sich etwas für mich“ (ebd.).

psychischer Gesundheit und das Gegenteil von Entfremdung. Es findet sich explizit ein Hinweis, dass die Bezogenheit und Interessiertheit graduell ist (vgl. Fromm 1953/2018, S. 75–76). Gerade die Bezeichnung als „Interessiertheit“ verweist auf etwas, das vom Individuum ausgehen muss und womöglich versiegen kann. Auch Kump schreibt von einer „Interessenlosigkeit an der Welt“ (vgl. Kump 2019, S. 216) und Wollenhaupt schildert sowohl eine „defizitäre Aneignung“ wie auch eine „defizitäre Veräußerung“ (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 10–11). Insofern wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sowohl die Entäußerung wie auch die Aneignung problemhaft sein können.

Die Beziehungen zwischen Subjekt und Welt, deren Störung ursächlich für Entfremdung gesehen wird, veranschaulicht untenstehende Grafik. Für die Beziehungen werden die prägnantesten Bezeichnungen aus der gesichteten Literatur angeführt.

Abbildung 1: Entfremdungstheoretische Beziehungen zwischen Individuum und Welt



Quelle: Eigene Darstellung

Während die Ursachen für ein entfremdetes Weltverhältnis diesem Verständnis nach gleichermaßen im Individuum wie in der Umwelt liegen können, so hat doch der bzw. die Einzelne mit den Folgen eines entfremdeten Verhältnisses zu leben. In der Literatur werden die möglichen Folgen eines Verbleibens in der Entfremdung mit Angst (vgl. Fromm 1962/2018, S. 124), Indifferenz, emotionaler Kälte, Depression und Burnout benannt (vgl. Henning 2020, S. 19; Rosa 2022, S. 307–308; Wollenhaupt 2018, S. 294; Zima 2014, S. 140–141). Es ist daher davon auszugehen, dass das Individuum Versuche unternimmt diesen Zustand zu überwinden. Entsprechende Lösungsversuche können erfolgreich sein. Denkbar sind hier das Entwickeln eines neuen Interesses seitens des Individuums oder die Änderung einer Lebenssituation, die ermöglicht, dass die Welt wieder „antwortet“. Genauso

vorstellbar sind jedoch problematische Versuche der Auflösung des Zustands, wenn beispielsweise über gewalttätiges Verhalten versucht wird, die Umwelt zu einer Antwort zu zwingen oder die Ursache für das eigene Leiden Menschen zugeschrieben wird, die nichts dafür können (vgl. Henning 2020, S. 25–26). Als extremer Lösungsversuch eine Entfremdung zu beheben ist das Ziel vorstellbar, einen der beiden Pole aufzulösen. Der Versuch den Pol der Welt aufzulösen, kommt dem radikalen Rückzug in das Selbst gleich, was sich beispielsweise in einer schweren Depression äußern könnte. Demgegenüber könnte der Versuch den Pol des Individuums aufzulösen zu einer übermäßigen Identifizierung mit einer Bewegung oder einem Kollektiv führen, um darin aufzugehen. Hierin ließe sich ein Nährboden für die bedenklicheren Spielarten des Konformismus, wie Nationalismus, vermuten.³ Deutlich wird bereits hier, dass ein dysfunktionaler Umgang mit dem Zustand der Entfremdung ebenso problematisch sein kann wie der Zustand selbst. Dennoch scheint es wenig sinnvoll Entfremdung selbst als positiv oder negativ zu definieren. Als *conditio humana* handelt es sich um eine mögliche menschliche Erfahrung, die auch eine konstruktive Entwicklung zur Folge haben kann (vgl. Henning 2020, S. 203).

Damit ist auf der anthropologischen Ebene ein erstes Verständnis von Entfremdung erarbeitet. Nach Jaeggi kann der Begriff aber selbst so verstanden keine reine Deskriptivität beanspruchen, denn unklar bleibt, ob damit etwas beschrieben oder kritisiert wird (vgl. Jaeggi 2019, S. 49–51). Dieser Einwand wird bei der weiteren Begriffsentwicklung (Kapitel 5) genauso zu berücksichtigen sein, wie die hier bisher vernachlässigte zweite Dimension des Entfremdungsbegriffs mit dem Bezug zur Gesellschaft.

4. Entfremdung in der bisherigen pädagogischen Rezeption

Während eine erschöpfende Untersuchung der Historie des Entfremdungsbegriffs aus einer pädagogischen Perspektive an dieser Stelle wünschenswert wäre, so übersteigt dies angesichts der bereits erwähnten Komplexität des Themas den Rahmen dieser Arbeit. Daher muss hier an entsprechende Übersichtswerke (vgl. Henning 2020; Schacht 1970/2015) bzw. Kapitel (vgl. Trebeß 2001, S. 1–234; Wollenhaupt 2018, S. 13–106) verwiesen werden. Wie noch zu zeigen sein wird, hängt die Geschichte des Entfremdungsbegriffs eng mit der des Bildungsbegriffs zusammen (vgl. Buck 1984, S. 26; Nipkow 1977, S. 206). Daher lassen

³ Hinweise für diese Vermutung finden sich u.a. bei Fromm 1962/2018, S. 124, Henning 2020, S. 26, in dem Artikel von Vergani und Kollegen (vgl. Vergani u.a. 2021) und in der Vorstellung Barakats, wonach Menschen durch Entfremdung zu *compliers* werden können (vgl. Barakat 1969, S. 9).

sich Hinweise zu Entfremdung auch in Rekonstruktionen zum Bildungsbegriff finden, auf die ebenfalls hinzuweisen ist (vgl. Beljan 2019, S. 52–111; Buck 1984). Wegen der notwendigen Begrenzung wird das Ziel dieses Kapitels sein, den Fokus auf die bisherige pädagogische Rezeption des Entfremdungsbegriffs zu legen. Offensichtlich stellt dies eine Verkürzung dar, die nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass die Diskussion in der Realität mit der in anderen Disziplinen verwoben war und ist.

Zunächst wird dabei der Beobachtung nachgegangen, dass trotz der vergleichsweise geringen Rezeption des Entfremdungsphänomens innerhalb der jüngeren Pädagogik (vgl. Kapitel 2), die Begriffsgeschichte von Entfremdung in der Überblicksliteratur auch von „pädagogischen Klassikern“ gezeichnet ist. Trotz der Verschiedenheit der herangezogenen Literatur werden vor allem Jean-Jaques Rousseau (vgl. entsprechende Kapitel bei Buck 1984; Henning 2020; Koch 2004; Trebeß 2001; Wollenhaupt 2018) und Wilhelm von Humboldt (vgl. entsprechende Kapitel bei Beljan 2019; Buck 1984; Henning 2020; Trebeß 2001) auffallend oft genannt.⁴ Beiden wird der Status als „pädagogischer Klassiker“ zugesprochen (vgl. entsprechende Kapitel bei Raithel/Dollinger/Hörmann 2009), was eine genauere Analyse gewinnbringend scheinen lässt. Die Unterkapitel 4.1 und 4.2 widmen sich diesen beiden Autoren. Im Anschluss daran wird der moderne erziehungswissenschaftliche Diskurs in Augenschein genommen. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die Betrachtung nur solche Autoren bzw. Werke untersucht, die explizit von Entfremdung sprechen. Nicht berücksichtigt werden Werke und Autoren, bei denen die Bezeichnung Entfremdung durch Sekundärliteratur eingeführt oder nur vereinzelt im Text verwendet wird. So deutet etwa Bernhard den Begriff des „inneren Pauperismus“ bei Gamm als Entfremdung (vgl. Bernhard 2014, S. 770). An dieser Stelle wird jedoch davon ausgegangen, dass Gamm seinen Begriff mit Bedacht gewählt hat und dieser nicht ohne Weiteres mit Entfremdung gleichgesetzt werden kann, insbesondere weil Gamm selbst sich noch für die Verwendung des Entfremdungsbegriffs aussprach (vgl. Gamm 1991, S. 195). Daneben werden auch nur solche Veröffentlichungen vorgestellt, bei denen der Begriff prominent in Titel oder Untertitel platziert ist und entweder von einer pädagogischen Betrachtung oder der Untersuchung eines pädagogischen Handlungsfeldes ausgegangen werden kann. Zur besseren Übersichtlichkeit erfolgt eine weitere Unterteilung in die jüngere Vergangenheit,

⁴ Neben Rousseau und Humboldt haben sich auch Fichte und Kant zu pädagogischen Fragen geäußert. Beide werden auch im Kontext von Entfremdung diskutiert (vgl. entsprechende Kapitel bei Buck 1984; Henning 2020; Trebeß 2001), wenn auch weniger umfangreich. Hierzu wäre weitere Forschung anzuregen, die den Zusammenhang von Entfremdung und Erziehungs- bzw. Bildungsvorstellungen bei den beiden Autoren untersucht.

welche die Hochzeit der Entfremdungskritik umfasst und hier von ca. 1970 bis zur Jahrtausendwende angesetzt wird (Kapitel 4.3), und die jüngste Vergangenheit, welche die Veröffentlichungen ab dem Jahr 2000 berücksichtigt (Kapitel 4.4). Der auffällige zeitliche Sprung zwischen den Betrachtungen zu Humboldt (Kapitel 4.2) und der jüngeren pädagogischen Auseinandersetzung (Kapitel 4.3) ist damit zu erklären, dass die Diskussion in diesem Zeitraum ohne erkennbare pädagogische Beteiligung und primär in Philosophie und Soziologie erfolgt.

4.1 Entfremdung bei Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau wird als „Wegbereiter der modernen Entfremdungstheorien“ bezeichnet (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 30), denn bei ihm wird Entfremdung, im Gegensatz zu früheren Ansätzen, nicht mehr mit theologischen Argumenten begründet.⁵ Stattdessen ist sie eindeutig gesellschaftlich bedingt und Folge der bürgerlichen Gesellschaft und der darin herrschenden Ungleichheit zwischen den Menschen (vgl. Trebeß 2001, S. 11–12; Wollenhaupt 2018, S. 30). Geprägt von zeitgenössischen Erfahrungen wie Krieg und Elend einerseits und den Vorstellungen der Aufklärung andererseits, wird die Ursache der gegenwärtigen Übel in der Gesellschaft gesucht und nicht mehr in abstrakten Vorstellungen, wie der christlichen Erbsünde (vgl. Trebeß 2001, S. 12; Wollenhaupt 2018, S. 30–31). Dieser Ansatz ermöglicht es Rousseau die Natur des Menschen als grundsätzlich positiv zu deuten und einen hypothetischen Naturzustand als Ausgangspunkt eines nicht-entfremdeten Daseins zu konstruieren, in welchem der Mensch Teil der Natur und damit ein Lebewesen unter anderen ist. Er ist in keine Gemeinschaft eingebunden und die Bedürfnisse gehen nicht über das biologisch Notwendige hinaus. Es gilt das Recht des Stärkeren. Konflikte können bei der Befriedigung der Bedürfnisse entstehen, sind als Auseinandersetzung zwischen zwei Individuen aber schnell beigelegt. Die Menschen sind stark und gesund, eins mit sich, unabhängig und frei (vgl. Trebeß 2001, S. 13–14; Wollenhaupt 2018, S. 31–32). Die wesentlichen Eigenschaften des Naturmenschen sind der Trieb zum Selbsterhalt und das Mitleid. Dazu kommt eine dritte Fähigkeit, die den Menschen erst vom Tier abhebt: die Perfektibilität, die Fähigkeit sich weiterzuentwickeln und zu vervollkommen (vgl. Henning 2020, S. 46). Henning unterstreicht, dass dieser Naturzustand hauptsächlich als Abstoßungs-

⁵ Rousseaus Entfremdungsbegriff und die vorgeschlagenen Gegenmaßnahmen entwickeln sich über seine unterschiedlichen Werke (vgl. Henning 2020, S. 37; Trebeß 2001, S. 18, 23-24). Die hier getätigte Darstellung hat zusammenfassenden Charakter.

punkt für Rousseaus' Kritik dient: „Weder wird damit behauptet, dass es einen solchen Zustand jemals gegeben habe, noch wird gar gesagt, dass er erstrebenswert sei und es zu ihm zurückzukehren gelte“ (Henning 2020, S. 38).

In vergesellschafteten Verhältnissen wird der Naturzustand aufgegeben. Die zentrale Problematik wird in der Abhängigkeit von anderen gesehen, woraus das konstante Bedürfnis zum Vergleich mit und zur Abgrenzung von anderen entstehen; Stolz, Neid und der Wunsch nach Achtung sind die Folge (vgl. Trebeß 2001, S. 14; Wollenhaupt 2018, S. 32). Aus dem ursprünglichen Triebimpuls des Selbsterhalts (*amour de soi*) wird die konkurrenzgeprägte Eigenliebe bzw. der Egoismus (*amour propre*) (vgl. Henning 2020, S. 46; Wollenhaupt 2018, S. 33), welche(r) die Entfaltung von Individualität gleichermaßen ermöglicht wie erzwingt und zur Entwicklung künstlicher Bedürfnisse führt. Andere Menschen werden Mittel zum Zweck der eigenen Identitätsstiftung und so vergegenständlicht (vgl. Trebeß 2001, S. 14; Wollenhaupt 2018, S. 33). Die Perfektibilität, die menschliche Möglichkeit über die eigene Natur hinauszugehen, wird innerhalb der Gesellschaft zur Ursache der Entfremdung (vgl. Trebeß 2001, S. 14), denn es entsteht eine Diskrepanz zwischen dem faktischen Sein des Menschen und dem Bild, welches er von sich schaffen will (vgl. Koch 2004, S. 2; Wollenhaupt 2018, S. 33). Zentraler Kritikpunkt ist die „komparative Existenz“ (Buck 1984, S. 100), die sich durch den konstanten Vergleich mit anderen und die Abhängigkeit von deren Meinung äußert, und zu Konformismus führt (vgl. Henning 2020, S. 40). Daneben wird auch die Arbeitsteilung problematisiert: Diese habe, zusammen mit der Vorstellung von Eigentum, dazu geführt, dass Menschen in dauernder Konkurrenz zueinander stehen und sich gegenseitig ausnutzen (vgl. Trebeß 2001, S. 15–16). Die menschengemachten Institutionen der Wissenschaft und der Kunst schließen daran an (vgl. ebd.). Statt „nützlicher Werke“ ging es auch hier lediglich um Ruhm (vgl. Henning 2020, S. 43).

Rousseaus Abneigung gegen Ungleichheit und Eigentum lässt sich an einem häufig herangezogenen Zitat aus dem „Diskurs über die Ungleichheit“ ablesen:

„Der erste, der ein Stück Land eingezäunt hatte und es sich einfallen ließ zu sagen: *dies ist mein* und der Leute fand, die einfältig genug waren, ihm zu glauben, war der wahre Gründer der bürgerlichen Gesellschaft. Wie viele Verbrechen, Kriege, Morde, wie viel Not und Elend und wie viele Schrecken hätte derjenige dem Menschengeschlecht erspart, der die Pfähle herausgerissen oder den Graben zugeschüttet und seinen Mitmenschen zugerufen hätte: ‚Hütet euch, auf diesen Betrüger zu hören; ihr seid verloren, wenn ihr vergeßt, daß die Früchte allen gehören und die Erde niemandem‘“ (Rousseau 1755/2008, S. 173, Hervorhebung im Original).

Jedoch geht Rousseau davon aus, dass ein Rückweg in den Naturzustand unmöglich ist (vgl. Trebeß 2001, S. 33; Wollenhaupt 2018, S. 17). Eine Zerstörung der gegenwärtigen

Gesellschaft würde die Probleme nicht beheben, denn die Menschen haben sich daran angepasst. Deswegen muss die Lösung innerhalb der Gesellschaft gefunden werden (vgl. Trebeß 2001, S. 17). Hierzu macht Rousseau zwei Lösungsvorschläge. Der Erste wird im Werk „Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes“ von der Gesellschaft her konzipiert, der zweite in „Emil oder über die Erziehung“ vom Individuum her (vgl. Henning 2020, S. 36–37; Trebeß 2001, S. 17, 20).

Seitens der Gesellschaft ist das Ziel, dem ursprünglichen Naturzustand so nahe wie möglich zu kommen. Individualität soll hierzu im Zusammenleben von Menschen keine Rolle mehr spielen (vgl. Trebeß 2001, S. 17–18), was einer völligen Entäußerung an die Gesellschaft gleichkommt (vgl. ebd., S. 24). Der vollständig vergesellschaftete Mensch bildet hier das Gegenextrem zum vorsozialen Naturzustand (vgl. Henning 2020, S. 37). Dieser Ansatz Rousseaus hat einige Probleme (vgl. Trebeß 2001, S. 18–19; Wollenhaupt 2018, S. 34) und wird an dieser Stelle nicht weiter diskutiert. Stattdessen soll der zweite Ansatz, Entfremdung vom Individuum her entgegenzuwirken, näher betrachtet werden. Dieser Ansatz setzt an der Erziehung an und begründet Rousseaus Status als pädagogischer Klassiker. Dabei erhalten die einleitenden Zeilen aus „Emil oder über die Erziehung“ den notwendigen Kontext erst aus Rousseaus Vorstellung des Naturzustands:

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen. [...] Nichts will er haben, wie es die Natur gemacht hat, selbst den Menschen nicht. Man muß ihn, wie ein Schulpferd, für ihn dressieren; man muß ihn nach seiner Absicht stützen wie einen Baum seines Gartens“ (Rousseau 1762/1998, S. 9).

Notwendig ist daher eine Erziehung, welche die größtmögliche Annäherung an den Naturzustand ermöglicht. Erklärtes Erziehungsziel ist der *Mensch*, der als Gegenbegriff zum *Bürger* etabliert wird (vgl. Trebeß 2001, S. 21). Das Bild des Bürgers stellt für Rousseau den Inbegriff entfremdeter Menschen dar, denn „[a]ls Bürger ist er nur ein Bruchteil, der vom Nenner abhängt, und dessen Wert in der Beziehung zum Ganzen liegt [...]“ (Rousseau 1762/1998, S. 12). Jeder wird nur für seinen gesellschaftlichen Platz erzogen und taugt nichts mehr, sobald er diesen verlässt (vgl. Trebeß 2001, S. 22). Erst der zum Menschen Erzogene taugt wirklich für die Gesellschaft, denn „[...] gerade wer nicht mehr nur Bürger ist, kann in der Gesellschaft alles sein [...]“ (ebd.). Dementsprechend dreht sich die präsentierte Erziehung darum, die schädlichen Einflüsse der Gesellschaft vom aufwachsenden Kind weitgehend fernzuhalten und das Wollen und das Können in ein Gleichgewicht zu bringen (vgl. Henning 2020, S. 54–55; Nipkow 1977, S. 215). Nach Trebeß zielt Rousseau mit seinen Erziehungsvorstellungen nicht nur auf einen Menschen ab, der dem Ideal des natürlichen (und damit nicht-entfremdeten) Menschen möglichst

nahekommt. Auch ist der so Erzogene erst ein solcher, der die Idee des Gesellschaftsvertrages umsetzen kann, gleichzeitig aber auch unter den Bedingungen der bestehenden bürgerlichen Gesellschaft am besten als Mensch leben kann (vgl. Trebeß 2001, S. 21).

4.2 Entfremdung bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

In der erziehungswissenschaftlichen Rezeption ist Humboldt vor allem wegen seines Bildungsbegriffs prominent. Tatsächlich ist dieser bei ihm vorrangig:

„Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 1792/1903, S. 106).

Er interpretiert Bildung als eine Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Welt (vgl. Beljan 2019, S. 74), weshalb die Auseinandersetzung mit der Welt in einer „Mannigfaltigkeit der Situationen“ angestrebt wird. Bei dieser Auseinandersetzung sei es wichtig, sich nicht in den äußeren Dingen zu verlieren (vgl. Trebeß 2001, S. 31).

Es „[...] dringt ihn [den Menschen, B. S.] doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale“ (Humboldt 1793/1903, S. 284).

Der Verlust im Äußeren stellt bei Humboldt die Entfremdung dar. Die Parallelen zu der Begriffsklärung, die im dritten Kapitel vorgenommen wurde, sind klar erkennbar. Entfremdung wird so bei Humboldt zu einem misslungenen Bildungsprozess. Trebeß folgert dazu:

„Entfremdung bezeichnet also – negativ – einen Zustand, in dem der Mensch sich in der Vielheit der ihm äußeren Dinge verloren hat und diese nicht zu eigenen formieren kann, nicht das Substantielle aus ihnen zu gewinnen und sich zu eigen machen weiß. Wenn dies aber gelinge, sei der Entfremdungsprozeß Bildungsprozeß“ (Trebeß 2001, S. 31).

In Humboldts Vorstellung der Interaktion zwischen Subjekt und Welt lassen sich drei Stufen ausmachen, die durch die Eigenaktivität des Menschen miteinander verbunden sind: (1) „leeres“ Subjekt, (2) Entäußerung des Subjekts an und in die Welt, (3) Rückkehr zu sich selbst als anderer oder verhinderte Rückkehr (vgl. ebd.). Die Eigenaktivität äußert sich hier einerseits in der Aufnahme des Äußeren in sich, aber auch in der Formierung des Aufgenommenen in Eigenes. Bildung besteht aus einem notwendigen Identitätsverlust, der es erst ermöglicht die eigene Identität auf höherer Stufe zurückzugewinnen (vgl. ebd.).

Entfremdung wird so zur Bedingung der Bildung (vgl. Buck 1984, S. 179; Henning 2020, S. 72), zur Voraussetzung für wirkliche Identität und Souveränität in der Gesellschaft (vgl. Trebeß 2001, S. 31). Durch diese Vorstellung wird Entfremdung zu einem positiv konnotierten Phänomen der Bildungselite (vgl. ebd., S. 32). Sie ist das notwendige Instrument, um sich vom „speziellen Geschäft“ der arbeitsteiligen Gesellschaft, zu allgemeinerer Übersicht erheben zu können (vgl. Humboldt 1793/1903, S. 282; Trebeß 2001, S. 32).

Während Humboldts Bildungsverständnis zwar auf die Gesamtheit der Menschen hin gedacht wird (vgl. Humboldt 1793/1903, S. 284), werden allerdings der konkrete Bildungsvorgang und die dafür notwendige Entfremdung, zusammen mit der damit verbundenen Gefahr, dem Einzelnen abverlangt (vgl. Trebeß 2001, S. 31) und so individualisiert. So wird die Lösung der Entfremdungsproblematik nicht mehr in ökonomischen oder politischen Gegebenheiten gesucht, sondern in der Bildungspolitik (vgl. Henning 2020, S. 73). Die bis heute für das deutsche Schulsystem folgenreiche Unterscheidung in Spezialbildung und Allgemeinbildung wird getroffen. Zielsetzung der Allgemeinbildung ist es Orientierung und Übersicht zu ermöglichen (vgl. Trebeß 2001, S. 32), damit die Spezialbildung, die durch die Arbeitsteilung notwendig geworden ist, nicht den Blick auf die Welt einschränkt und den Menschen so entfremdet. Dieser Ansatz, vor allem die daraus entstehende Universitätsreform, kann als Antwort auf die Diagnose Rousseaus verstanden werden (vgl. ebd., S. 33).

4.3 Entfremdung im pädagogischen Diskurs in den Jahren ~1970-2000

Der weitere Diskurs zur Entfremdung findet lange Zeit ohne eine erkennbare Beteiligung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven statt und wird von Philosophie und Soziologie dominiert. Erst zur Hochzeit des Diskurses, um die 1970er/1980er Jahre, erscheinen Veröffentlichungen zu der Thematik, die eine pädagogische Ausrichtung nahelegen. Diese sollen hier vorgestellt werden. Das zentrale Auswahlkriterium der Literatur ist dabei der Titel: Einerseits hat eine prominente Platzierung des Entfremdungsbegriffs vorzuliegen, andererseits soll von einer pädagogischen Perspektive bzw. der Betrachtung eines entsprechenden Themenfeldes ausgegangen werden können. Veröffentlichungen aus dem deutschsprachigen Raum werden gesondert von denen im englischsprachigen Raum dargestellt, da sich zwischen beiden eine spezifische Tendenz ausmachen lässt.

Die entsprechenden Veröffentlichungen aus der deutschsprachigen Literatur werden im Folgenden stichpunktartig skizziert, um die Pluralität der Herangehensweisen der Autorinnen und Autoren zu verdeutlichen. Augenmerk liegt auf dem Entfremdungsverständnis der Werke. Für den untersuchten Zeitraum finden sich die folgenden Veröffentlichungen (chronologische Nennung):

- **1974 - Albrecht-Heide: „Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges.“**

In der eher soziologisch geprägten Untersuchung ist der Entfremdungsbegriff randständig. Im Inhaltsverzeichnis tritt er lediglich in einer Unterüberschrift (Kapitel 2.1) in Erscheinung. Eine begriffliche Auseinandersetzung findet nicht statt, wodurch das Verständnis der Autorin unklar bleibt. Stattdessen wird der Erwerbsarbeit ein entfremdender Charakter unterstellt (vgl. Albrecht-Heide 1974, S. 38). Kritisiert wird in der Folge die Berufspädagogik, die soziale Konflikte entschärfe, indem sie Wertorientierung vermittele, die fragwürdige Praxen legitimiere (vgl. ebd., S. 41). Abschließend wird starke Kritik an der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft geäußert: Sie sei aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit selbst in ihrer kritischen Ausprägung überfordert, wenn es um grundlegende Veränderungen im Bildungswesen ginge (vgl. ebd., S. 112–116).

- **1974 – Kupffer: „Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung.“**

Auch in dieser Veröffentlichung spielt der Entfremdungsbegriff eine untergeordnete Rolle. Eine begriffliche Auseinandersetzung findet nicht statt. Vielmehr funktioniert Entfremdung hier als ein Kritikpunkt der Gegenwartsgesellschaft neben anderen (vgl. Kupffer 1974).

- **1975 – Rothe: „Erziehung und Entfremdung. Zu den Thesen von Ivan Illich und Paulo Freire.“**

Rothe ergreift Position gegen sozialbehavioristische Thesen. Entfremdung ist erneut randständig, eine vertiefte Auseinandersetzung oder Klärung des Begriffs fehlt, das angelegte Verständnis bleibt fraglich (vgl. Rothe 1975).

- **1977 – Nipkow: „Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie.“**

Während ein Schwerpunkt der Arbeit darin besteht, den historischen Zusammenhang von Bildungs- und Entfremdungsbegriff zu erläutern, wird im weiteren Verlauf des

Beitrags schulisches Lernen als entfremdetes Lernen interpretiert, weil es Zusammenhänge auflöse (vgl. Nipkow 1977, S. 208). Zusammenhänge würden aufgelöst (1) auf Seite der Umwelt, (2) auf Seite des Lernenden, (3) zwischen der Umwelt und den Lernenden, (4) zwischen den Lernenden untereinander, (5) zwischen den Lernenden und den Lehrenden und (6) zwischen den Lernenden und deren Eltern. Auf allen dieser Ebenen würden sich problematische Folgen bemerkbar machen, welche theoretisch dargelegt werden (vgl. Nipkow 1977, S. 208–210).

- **1978 – Nigsch: „Bildungsreform zwischen Entfremdung und Emanzipation.“**
Nigsch diskutiert zeitgenössische Versuche zur Messung von Entfremdung. Er kommt zu dem Schluss, dass eine Diskussion der Bildungsreform besser auf den Entfremdungsbegriff verzichte, „da sich nie klar festlegen läßt, wann und unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse zu inakzeptablen Konsequenzen führen und durch welche Alternativen negative Begleiterscheinungen allgemeiner Bildungsorganisation zu vermeiden sind“ (Nigsch 1978, S. 164).
- **1981 – Düsing/Beck: „Menschenwürde und Emanzipation. Entfremdung und Konzepte ihrer Aufhebung.“**
Die Veröffentlichung besteht aus zwei separaten Beiträgen: Während Düsing sich in ihrem Abschnitt kritisch mit dem Sozialbehaviorismus und der emanzipatorischen Pädagogik auseinandersetzt und Entfremdung hier keine Rolle spielt, widmet sich Beck vermehrt der Entfremdung, allerdings aus christlich-anthropologischer Perspektive (vgl. Düsing/Beck 1981).
- **1984 – Buck: „Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie.“**
Untersucht wird der historische Zusammenhang von Bildungs- und Entfremdungsbegriff und deren Implikationen für die Bildungstheorie. Entfremdung wird hauptsächlich im Kontext des neuhumanistischen Bildungsbegriffs thematisiert, dabei wird das Begriffsverständnis der Bezugsautoren nachgezeichnet (vgl. Buck 1984).
- **1989 – Sorg: „Freiheit und Entfremdung. Die Philosophie Jean-Paul Sartres und deren Bedeutung für die Pädagogik.“**
Obwohl Sartre selbst sich nicht explizit zu pädagogischen Themen äußerte (vgl. Sorg 1989, S. III–V), liest die Autorin erziehungswissenschaftliche Implikationen aus den Werken. Der Entfremdungsbegriff spielt eine eher untergeordnete Rolle, ein kurzes Unterkapitel (13.2) wird dem Term gewidmet. Im Fokus steht Sartres Verständnis,

wobei teilweise Sartres „Serialität“ als Entfremdung gedeutet wird (vgl. Sorg 1989, S. 126).

- **1997 – Sesink: „Entfremdung und Wert. Zur Aktualität Politischer Ökonomie der Bildung.“**

Thematisiert wird der Zusammenhang von Bildung und Entfremdung mit Bezug auf die Begriffsverständnisse seines Lehrers Derbolav und Marx. Der Beitrag hat bildungsphilosophischen Charakter: Entfremdung gehöre zur Bildung (vgl. Sesink 1997, S. 11) und sei die „Voraussetzung ausgerechnet für die Eliminierung des Fremden aus der Welt“ (ebd., S. 13).

- **1999 – Gamm: „Anmerkungen zum "pädagogischen Grundgedankengang" im Horizont der Entfremdung.“**

In kritischem Ton argumentiert Gamm, dass die Pädagogik ihr Kategoriengefüge um den marxischen Entfremdungsbegriff erweitern müsse, um für die gesellschaftliche Wirklichkeit am Ende des 20. Jahrhunderts relevant zu sein. Der Begriff würde angesichts wachsender Widersprüche in der Gesellschaftsordnung zu den verursachenden Verhältnissen vordringen können und stehe daher zur pädagogischen Konzeptualisierung an (vgl. Gamm 1991, S. 194–195).

Gegenüber der dargestellten deutschsprachigen Debatte lässt sich in der damaligen englischsprachigen Auseinandersetzung eine andere Tendenz feststellen. Zwar finden sich auch im englischsprachigen Raum vereinzelt bildungsphilosophische Zugänge, die Entfremdung erwähnen. Etwa bei Murphy und Pardeck, die davon sprechen, dass die derzeitige politische Weltsicht im Bildungsbereich zu Entfremdung und zur Zerstörung von Bildung führen würde (vgl. Murphy/Pardeck 1991, S. 181), wobei der Entfremdungsbegriff hier erneut wenig präsent ist und im Text nur einmal ohne weitere Ausführungen Verwendung findet. Insgesamt scheinen jedoch kritische Zugänge aus pädagogischer Perspektive, wie sie für die deutschsprachige Literatur vermehrt gefunden wurden, selten.⁶ Der Sammelband „Theories of Alienation: Critical perspectives in philosophy and the social sciences“ (vgl. Geyer/Schweitzer 1976) diskutiert die zeitgenössischen Zugänge zum Thema. Während sich in der Diskussion der sozialwissenschaftlichen Konzepte zu Entfremdung keine dediziert pädagogischen Zugänge finden lassen (vgl. Ludz 1976), fällt auf, dass zwei Beiträge empirische Ansätze diskutieren (vgl. Archibald 1976; Seeman 1976),

⁶ Trotz umfangreicher Recherche bleibt diese Aussage bei einem fremdsprachigen Diskurs mit einer gewissen Unsicherheit behaftet.

die bis in die frühen 1960er Jahre zurückreichen (vgl. Dean 1961). Weitere Recherchen zeigen, dass sich unter diesen Ansätzen auch einer findet, der den Blick auf ein für die Erziehungswissenschaft relevantes Handlungsfeld richtet: Der Forschungsansatz der Schulentfremdung rückt die Schule als potenzielle Ursache von Entfremdung in den Mittelpunkt. Angesichts des Fehlens solcher empirischen Ansätze im deutschen Raum wird damit ein zentraler Unterschied markiert.

In diesem Kontext ist vor allem auf den Soziologen Seeman hinzuweisen, der einen wesentlichen Einfluss auf die entsprechende Forschung hat. Er verortet Entfremdung auf den Ebenen „powerlessness“, „meaninglessness“, „normlessness“, „self-estrangement“, „cultural estrangement“ und „social isolation“ (vgl. Ludz 1976, S. 21–22; Seeman 1976), worauf seine Operationalisierung von Entfremdung beruht. Eine Vielzahl an Studien zur Schulentfremdung folgt diesem Ansatz (vgl. Anderson 1973; Blumenkrantz/Tapp 1977; Hoy 1972; Mau 1989), allerdings lassen sich auch kritische Stimmen finden, die Zweifel an dieser rein psychologischen Entfremdungsvorstellung äußern (vgl. Newmann 1981, S. 547–548). Darüber hinaus lassen sich auch andere Entwürfe finden, die ebenfalls auf eine empirische Erforschung abzielen. So untersucht Murdock etwa in dem Beitrag „The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school“ den Zusammenhang sozialer und motivationaler Aspekte mit Entfremdung (vgl. Murdock 1999). Entfremdung wird hier anhand des Verhaltens eingeschätzt und operationalisiert als (1) Engagement bei schulischen Aufgaben, was durch die Lehrkraft beurteilt wird, und (2) disziplinarische Probleme, die auf einer Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler zur Frequenz von Disziplinarmaßnahmen gegen sie beruhen (vgl. ebd., S. 65). Von möglichem Interesse ist auch ein Artikel aus dem Jahr 1997, in welchem die Autoren „The Uses and Misuses of ‘Alienation’ in the Social Sciences and Education“ diskutieren. Die Schlussfolgerung besagt, dass es sich bei Entfremdung um ein „inadäquates Konzept und Forschungswerkzeug“ handelt. Es sei aber zu wichtig, um es gänzlich zu ignorieren. Entfremdung könnte daher in Bildungsinstitutionen nützlich sein, um die Prozesse zwischen der Institution und dem Individuum zu verstehen (vgl. Williamson/Cullingford 1997, S. 273–274).

4.4 Entfremdung im pädagogischen Diskurs ab dem Jahr 2000

Ab den 2000er Jahren lässt sich keine eindeutige Tendenz nach Sprachraum mehr ausmachen. Relevantes Auswahlkriterium bleibt, wie im vorangegangenen Kapitel, der Titel der Veröffentlichungen. Entfremdung wird weiter gesellschaftskritisch verwendet, bei-

spielsweise mit Bezug auf die Werke von Freire (vgl. Martin 2008; McInerney 2009). Diese Ansätze werden an dieser Stelle nicht näher vorgestellt, da in Freires Werken der Entfremdungsbegriff, zumindest in der deutschen und englischen Fassung, in Titeln nicht in Erscheinung tritt. Vielmehr hat es auch hier den Anschein, als würde der Entfremdungsbegriff durch die Interpretation der Rezipienten ins Spiel gebracht, da Freire selbst von *objectification* schrieb und sich darin gewisse Parallelen zu Marx' Entfremdungsbegriff finden (vgl. Frymer 2005, S. 5)⁷. Weiterhin erfolgt der Bezug auf Marx (vgl. Eble 2018) und die Denker der Kritischen Theorie (vgl. Brookfield 2002; Greis 2017, S. 80–83; Pangilinan 2009). Dabei handelt es sich um begriffliche Rekonstruktionen, die keinen neuen bzw. keinen pädagogischen Zugang zum Entfremdungsphänomen gegenüber den bereits diskutierten Werken darstellen und daher hier nicht näher beleuchtet werden. Auch finden sich Beiträge, die den Entfremdungsbegriff zwar prominent tragen, aber sich kaum damit auseinandersetzen (vgl. z. B. Funk 2015)⁸. Dennoch lassen sich auch nach dem Jahr 2000 nennenswerte Ansätze ausmachen:

Schwarz setzt sich in seiner 515-seitigen Dissertation „Die Vermarktwirtschaftlichung sozialer Hilfebedarfe. Entfremdungsprozesse als Wirkfaktoren in pädagogischen bzw. sozialen Einrichtungen.“ mit Ökonomisierungsprozessen auseinander. Mit Bezug auf das Entfremdungsverständnis von Marx analysiert der Autor die Folgen der fortschreitenden Ökonomisierung in pädagogischen und sozialen Einrichtungen. Die entstehende Kundenbeziehung zwischen Pädagog*innen und Hilfesuchenden zwingt beide Seiten in einen Verkaufsprozess und führe so zu Entfremdung, welche als „Phänomen gestörter gesellschaftlicher Teilhabe“ (vgl. Schwarz 2015, S. 41) gedeutet wird. Daneben analysiert Leineweber in seinem Artikel „Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung.“ Entfremdung im Kontext digitaler Bildung. Die Bezugnahme erfolgt auf die älteren Arbeiten von Rosa und den dort zentralen Begriff der *Beschleunigung* als einer Entfremdungsursache. Entfremdung sei eine Bedingung für Lernprozesse, die Beschleunigung dieser Lernprozesse durch digitale Technik könne aber Aneignungsprozesse stören und so zu Entfremdung führen (vgl. Leineweber 2020).

Demgegenüber wird auch der Forschungsansatz der Schulentfremdung weiterverfolgt. Zu nennen ist hier insbesondere eine Autor*innengruppe rund um Hascher. Sie greift zunächst

⁷ Die Seitenangabe des Literaturnachweises bezieht sich hier auf die Seiten des PDF-Dokuments, da keine anderen angegeben werden.

⁸ Streng genommen stellt Funks Beitrag keine pädagogische Perspektive dar. Er wird hier dennoch angeführt, weil der Sammelband, in dem der Beitrag erschienen ist, der Erziehungswissenschaft zuzuordnen ist.

den bereits vorgestellten Ansatz von Murdock (vgl. Murdock 1999) auf und bringt Entfremdung erneut mit Motivation in Verbindung. Entfremdung repräsentiere die kognitive und emotionale Distanz zu verschiedenen Dimensionen des Schulumfelds und führe als fortschreitender Prozess der Demotivation bis zum Schulabbruch (vgl. Hascher/Hagenauer 2010, S. 221). Weiterentwickelt wird der Ansatz in Publikationen, die im Kontext des zwischen den Jahren 2016 und 2018 durchgeführten Projekts „School Alienation in Switzerland and Luxembourg“ (*SASAL*) (vgl. Universität Bern o. J.) entstehen. Kritisiert wird die mangelnde Einheitlichkeit der Operationalisierung und Messung von Schulentfremdung, woraufhin die *School Alienation Scale (SALS)* entwickelt wird (vgl. Morinaj u. a. 2017). Entfremdung wird hier in drei Bereichen verortet: Mitschüler, Lehrer und Lernen, die zwar in Beziehung zueinander stehen, aber als relativ unabhängige Dimensionen betrachtet werden (vgl. ebd., S. 39). Erfasst werden dafür sowohl emotionale wie auch kognitive Aspekte (vgl. ebd., S. 40). Der erarbeitete, an Schüler gerichtete Fragebogen, besteht aus 24 Items und könne als valides und reliables Untersuchungsinstrument in Bildungskontexten verwendet werden (vgl. ebd., S. 51–52). Das angelegte Entfremdungsverständnis wird auch in weiteren Untersuchungen der Autor*innengruppe beibehalten, so z. B. in Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Schulentfremdung und Wohlbefinden (vgl. Morinaj/Hascher 2019), der Beziehung zwischen Schulentfremdung und Schulerfolg (vgl. Morinaj/Hadjar/Hascher 2020), der Verbindung von Schulentfremdung und „disengagement“ (vgl. Hascher/Hadjar 2018) und in der Monographie „Bildungswerte und Schulentfremdung Schulische Kontexteffekte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern.“ (vgl. Scharf 2021, S. 71–73). Bei diesen Autorinnen und Autoren lässt sich der explizite Bezug auf die Entfremdungskonzeption von Seeman feststellen (vgl. Morinaj/Hadjar/Hascher 2020, S. 281; Scharf 2021, S. 65), womit deutlich wird, dass es sich um eine Fortsetzung des dominanten englischsprachigen Forschungsstrangs aus dem vorigen Kapitel handelt. Auch bei anderen Autoren wird weiterhin auf Seeman rekurriert und der fehlende Goldstandard zur Messung von Entfremdung bemängelt (vgl. Rayce u. a. 2018).

Schulentfremdung wird aber nicht nur unter diesem Ansatz in den Blick genommen. Abseits des psychologisch-quantitativen Ansatzes findet sich beispielweise der Beitrag von Twardella, der Entfremdung als mögliches Strukturmoment von Unterricht in den Blick nimmt. Über die Methode der objektiven Hermeneutik wird eine Fallanalyse vorgenommen (vgl. Twardella 2010, S. 319). Entfremdung ist auch bei ihm die notwendige Voraussetzung für Bildung, daher sei Entfremdung strukturell immer mit Unterricht verbunden. Problematisch könnte Entfremdung jedoch als Resultat eines fehlgeschlagenen

Bildungsprozesses sein, wofür die Didaktik ursächlich sein könnte (vgl. Twardella 2010, S. 341–342). Schulz und Rubel nähern sich dem Thema qualitativ-verstehend an und führen Interviews mit 16-19-jährigen männlichen Jugendlichen, die sich selbst als entfremdet beschreiben. Entfremdung bezeichnet hier das Niveau an Loslösung (*disengagement*) von der Schule hinsichtlich akademischer und sozialer Aspekte (vgl. Schulz/Rubel 2011, S. 286). Beljan diskutiert Schulentfremdung hingegen unter dem von Rosa eingeführten Begriff der *Resonanz*. Hier wird Entfremdung ebenfalls als eine Voraussetzung für Bildung interpretiert (vgl. Beljan 2019, S. 147), die den Unterricht beeinträchtigen kann, indem sie zu Indifferenz oder Repulsion zwischen Lehrperson, Sache und Lernenden führt (vgl. ebd., S. 114–116). Schließlich zeigt der Artikel von Türk, dass auch Schulentfremdungsforschung gesellschaftskritisch sein kann. Während die Autorin sich in ihrem Entfremdungsverständnis ebenfalls auf die von Seeman etablierten Kategorien „powerlessness“, „meaninglessness“, „normlessness“, „isolation“ und „self-estrangement“ stützt, werden diese hier nicht quantitativ, sondern qualitativ verwendet (vgl. Türk 2014, S. 50–51). Fazit des Beitrags ist, dass Schülerinnen und Schüler von Entscheidungsprozessen in der Schule ausgeschlossen sind, was dazu führt, dass diese sich unhinterfragt daran anpassen. Lernende seien daher vom Lernen und der Schule entfremdet. Diese Entfremdung könne nur mit einer radikalen Änderung beigegeben werden, nämlich einer Bildung, die den Menschen und die Natur ins Zentrum stelle (vgl. ebd., S. 55–56).

4.5 Fazit zum pädagogischen Diskurs

Am Ende dieses Kapitels sind die zentralen Erkenntnisse zu rekapitulieren:

(1) Der Entfremdungsbegriff ist bei den beiden „pädagogischen Klassikern“ zentral. So zentral, dass man fragen muss, ob die Anliegen, die sie mit ihren Erziehungs- und Bildungsvorstellungen verfolgten, überhaupt ohne die zugrunde gelegte Problematik der Entfremdung gänzlich verstanden werden können. So schreibt auch Henning: „Rousseaus Werk ist sehr vielfältig, aber es lässt sich gut entschlüsseln, wenn man die Entfremdung als das große Thema begreift [...]“ (vgl. Henning 2020, S. 35–36). Die pädagogische Rezeption Rousseaus kritisiert Buck scharf. Seiner Meinung nach handle es sich bei Rousseaus „Emil“ um eines der am meisten verkannten Werke:

„Zu dieser merkwürdigen Situation hat sicherlich auch der Umstand beigetragen, daß das Buch schon frühzeitig in die Hände der Pädagogen gefallen, von dieser zugleich betriebsamen und obskuren Sekte okkupiert und zu einem völlig praktischen, auf Anwendung angelegten Gegenstand gemacht worden ist“ (Buck 1984, S. 91).

Zweifel am „Erzpädagogen Rousseau“ seien angebracht, der „Emil“ nur im Kontext der anderen Werke zu verstehen (vgl. Buck 1984, S. 91–134). Diese Kritik dürfte noch nicht gänzlich gegenstandslos geworden sein, denn auch wenn bei Raithel, Dollinger und Hörmann in ihrer „Einführung Pädagogik“ ebenfalls Kritik an der bisher selektiven Rezeption anklingt (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 104), wird der Entfremdungsbegriff im Kapitel über Rousseau nur einmal beiläufig erwähnt und der Naturzustand nicht als *hypothetischer* Ausgangspunkt thematisiert (vgl. ebd., S. 106), was Rousseau als realitätsfernen Träumer erscheinen lässt. Gelungener wirkt hingegen der Beitrag von Hansmann, der diesen Aspekten deutlich mehr Raum gewährt (vgl. Hansmann 2011). Demgegenüber mag die Kritik an der Humboldt-Rezeption gemäßiger ausfallen, schließlich steht bei ihm der Bildungsbegriff klar im Vordergrund. So verwundert es auch nicht, dass der Entfremdungsbegriff in Beiträgen über Humboldt nicht erwähnt wird (vgl. Koller 2021, S. 70–89; Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, 117–122). Dennoch ist zu bedenken, dass Bildung hier als Gegenbegriff zu Entfremdung eingeführt wird. Ebenso wichtig wie die geäußerten Vorstellungen über Bildung, ist die Idee von Entfremdung einerseits als Voraussetzung für den Bildungsprozess, andererseits als „individuelles Verschulden“ durch einen gescheiterten Bildungsprozess, die sich, wie gezeigt wurde, bis heute bei Autorinnen und Autoren wiederfindet. Wenn Bildung tatsächlich als „Antwort auf Entfremdung“ (vgl. Nipkow 1977, S. 206) zu verstehen ist, dann wäre auch zu diskutieren, ob der Entfremdungsbegriff nicht auch in das pädagogische Grundvokabular aufzunehmen ist. Dies scheint bisher nicht einmal bei kritischen Veröffentlichungen der Fall zu sein (vgl. Eble 2018, S. 79). Sollte Trebeß, der sich in der entsprechenden Äußerung auf Jauß bezieht, zudem Recht haben und Humboldts Universitätskonzeption als Ort der Bildung tatsächlich eine Antwort auf Rousseaus Kritik der Entfremdung sein (vgl. Trebeß 2001, S. 33), dürfte es sich hierbei um ein frühes Beispiel für den Versuch, Gesellschaftskritik politisch durch Bildung zu entschärfen, handeln. „Der politische Eros von Rousseaus Entfremdungstheorie ist in der deutschen Rezeption also nicht ästhetisch [...], sondern erst bildungspolitisch gezähmt worden [...]“ (Henning 2020, S. 74).

(2) Für den deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Entfremdungsdiskurs der 1970er Jahre lässt sich eine kritische Tradition ausmachen: Die Werke, die den Begriff verwenden, üben Kritik an Gesellschaft, Schule oder Bildungsreform. Dabei bleibt der Begriff in einigen der diskutierten Veröffentlichungen unscharf und ohne weitere

Auseinandersetzung und hat damit eher den Charakter eines „Signalworts“⁹, was angesichts der angesprochenen Omnipräsenz des Begriffs jedoch kaum überrascht. Ein Grund für diese kritische Tradition könnte in der Kombination der weltpolitischen Gründe (vgl. Henning 2020, S. 22), die zu einem steigenden Interesse am Entfremdungsbegriff insgesamt führten, und der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte in Deutschland liegen. Hierbei wäre an die verstärkte Aufmerksamkeit für die Kritische Theorie der Frankfurter Schule im Rahmen der 68er-Bewegung zu denken, die dazu führt, dass in diesem Zeitraum zumindest kurzzeitig die Gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft die dominante Strömung wird (vgl. Matthes 2021, S. 328). Zusammen mit der Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft in dieser Zeitspanne, auch durch die Etablierung von Hauptfachstudiengängen, an Studierenden und Professuren gewinnt (vgl. ebd., S. 329–330), finden sich so womöglich mehr Interessierte für die (Rück-)Besinnung auf kritisches Vokabular. Ein letzter Grund könnte in der vermehrten Rezeption behavioristischer Vorstellungen in der damaligen Pädagogik liegen (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 28–29), wogegen sich zwei der untersuchten Werke explizit aussprechen (vgl. Düsing 1981; Rothe 1975). Spekulation bleibt, warum das Interesse an der Entfremdung schnell wieder abebbt und die moderne pädagogische Rezeption hinter der philosophischen und soziologischen zurückbleibt. Einerseits mag Henning recht haben, dass dem Thema mit dem Fall der Mauer der welthistorische Resonanzboden abhandenkam (vgl. Henning 2020, S. 24). Andererseits ist für die Erziehungswissenschaft ein spezifischer weiterer Grund denkbar: Aus Kritik und negativ formulierten Erziehungs- und Bildungszielen lässt sich nicht ableiten, wie die pädagogische Praxis zu gestalten ist (vgl. Gamm 1991, S. 192). Eine „Negative Pädagogik“, wie sie Gruschka im Jahr 1988 formulierte, sah sich, teils allein wegen der Bezeichnung, vermehrt der Kritik ausgesetzt (vgl. Gruschka 1988/2004, S. 9–12), wengleich diese scheinbar auch auf Missverständnissen beruhte (vgl. Gruschka 2015, S. 37). Damit ließe sich die Bevorzugung der Begriffe Emanzipation oder Mündigkeit, welche sich als positive Erziehungsziele formulieren lassen und vor allem bei Autoren der Gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft vermehrt aufgegriffen worden sind, gegenüber dem der Entfremdung möglicherweise erklären, obgleich beide nicht minder problematisch sind (vgl. z. B. Nigsch 1978, S. 163–172; Sorg 1989, S. 224).

⁹ Dies gilt nicht nur für die erziehungswissenschaftliche Literatur. Siehe dazu z. B. das soziologische Sammelwerk „Gemeinschaftliche Wohnformen zwischen Entfremdung und Resonanz“, in welcher der Entfremdungsbegriff abseits des ersten Beitrags auf über 200 Seiten exakt einmal genannt wird (vgl. Kopp u.a. 2020).

(3) Für die überwiegende Mehrheit der pädagogischen Rezeption lässt sich feststellen, dass die Untersuchungen von Entfremdung *entweder* den Charakter eines theoretischen Problems haben, welches bildungsphilosophisch reflektiert wird, *oder* sie hat den Charakter eines praktischen Problems, welches durch deskriptive empirische Erforschung zu erfassen ist. Während für den letztgenannten Ansatz der Schulentfremdungsforschung, die auf Seeman basierende quantitative Forschungstradition dominant ist, gilt vor allem für die bildungsphilosophischen Auseinandersetzungen, dass diese keiner erkennbaren Systematik (vgl. Eble 2018, S. 79) und keiner geteilten theoretischen Grundlage folgen. Fraglich dürfte nach dieser Darstellung allerdings sein, ob es sich bei der quantitativ-empirischen Schulentfremdungsforschung um einen „pädagogischen Zugang“ handelt. Ein Bezug auf erziehungswissenschaftliche Werke, auch abseits des Entfremdungsdiskurses, ist nicht erkennbar. Vielmehr scheinen die zentralen Bezugspunkte in den frühen empirischen Entwürfen der englischsprachigen Forschung zur *school alienation*, der Psychologie und der Schulforschung zu liegen. Dabei schadet das Desinteresse an erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen dem Ansatz offenbar, denn der „neue“ Vorschlag, Schulentfremdung auf Ebene der Klassenkamerad*innen, der Lehrer*innen und dem Lernen zu verorten (vgl. Morinaj u. a. 2017, S. 39), findet sich bereits vier Dekaden früher in ähnlicher Form bei Nipkow und seiner Vorstellung des „entfremdeten Lernens“ (vgl. Nipkow 1977, S. 208), doch hier noch komplexer und ohne auf eine quantitative Erhebung abzielen. Vermutlich auch wegen der historischen Beziehung zwischen dem Entfremdungs- und Bildungsbegriff hat Entfremdung in der bisherigen pädagogischen Literatur den Status einer „bedrohlichen Größe“ (Gamm 1991, S. 193). Damit wird sie zum Schreckgespenst, das es zu vermeiden gilt, während aber keine disziplinen-eigenen Ambitionen erkennbar sind, dessen Existenz zu überprüfen. Dubios müssen demnach insbesondere solche Autoren erscheinen, die ohne jede Erhebung oder Definition des Phänomens, über den selbst wahrgenommenen „Schein“ von Entfremdung, deren Gründe „leicht einsehen“ können und im selbst befürworteten pädagogischen Ansatz unmittelbar eine Besserung erkennen (vgl. Herrmann 2005).

5. Begriffliche Annäherung II: Entfremdung gesellschaftstheoretisch

Wie im letzten Kapitel dargestellt wurde, existieren keine disziplinen-eigenen Versuche das Entfremdungsphänomen systematisch zu erfassen und zu deuten. Für den Entwurf einer entsprechenden Konzeption, der das weitere Ziel dieser Arbeit darstellt, ist also zunächst eine erneute Auseinandersetzung mit dem Entfremdungsbegriff notwendig, um dessen

Verständnis festzulegen. Es gilt ein für die wissenschaftliche Auseinandersetzung geeignetes Begriffsverständnis zu erarbeiten. Hierzu ist eine Thematisierung der zweiten Dimension des Entfremdungsbegriffs erforderlich.

„Die erste Dimension bildet die »Anthropologie des Ausdrucks«; die zweite, spezifischere Dimension ist eine auf sie bezogene Theorie der modernen Gesellschaft. *Eine Dimension allein kann nur schwer erklären, was an einer Entfremdung problematisch sein soll* [...]“ (Henning 2020, S. 13, eigene Hervorhebung, B. S.)

So hätte das Verbleiben auf der ersten Dimension zur Folge, dass das kritische Potenzial des Entfremdungsbegriffs verloren ginge. Auch eröffnet erst der Bezug zur Gesellschaft die Möglichkeit über überindividuelle und strukturelle Ursachen der Entfremdung nachzudenken, wie im Zitat Hennings deutlich wird. Das folgende Kapitel 5.1 wird deswegen Hennings Kategorisierung der drei Linien innerhalb der Entfremdungstheorien nachvollziehen. Deutlich wird hierbei werden, dass sich nur eine der Linien für eine empirische Untersuchung, wie sie diese Arbeit anzuregen versucht, eignet. Eine der Entfremdungsvorstellungen, die dieser geeigneten Linie zuzurechnen ist, ist die von Marx. Gamm und Eble fordern explizit den Bezug zu diesem Ansatz (vgl. Eble 2018; Gamm 1991) und erkennen darin einen Mehrwert für die Pädagogik. Kapitel 5.2 nimmt, dieser Forderung folgend, den marxischen Entfremdungsbegriff in den Blick. Während zunächst die Entfremdungsvorstellung von Marx dargelegt wird (Kapitel 5.2.1) wird daraufhin dessen Eignung für die Erziehungswissenschaft reflektiert (Kapitel 5.2.2). Abschließend wird Kapitel 5.3 auf Grundlage der bisherigen Ausführungen ein Begriffsverständnis für die weitere Arbeit artikulieren.

5.1 Drei Linien der Entfremdungstheorie nach Henning¹⁰

Henning differenziert in seinem Überblickswerk drei Linien der Entfremdungstheorie, welche jeweils nach der ausgemachten Ursache von Entfremdung, der anthropologischen Grundannahmen eines nicht-entfremdeten Daseins, dem normativen Ziel zur Lösung der Entfremdung und einer charakteristischen Gefahr der Theorie unterschieden werden können (vgl. Henning 2020, S. 197–205):

¹⁰ Die Ausführungen in diesem Kapitel basieren auf einer Zusammenfassung und Umstrukturierung der Inhalte des Kapitel 10 aus Hennings „Theorien der Entfremdung“ (vgl. Henning 2020, S. 197–205). Ergänzende Zitationen werden regulär kenntlich gemacht.

(1) Im ersten Theoriestrang wird die Ursache von Entfremdung im Menschen selbst verortet. Der Versuch ihrer Überwindung ist vergeblich. Henning sieht hierin eine *anthropologische Vernotwendigung* von Entfremdung. Es existiert die Vorstellung einer festgelegten Wesensnatur des Menschen, einer „fixed ontological essence“, wie Rae es nennt (vgl. Rae 2010, S. 27), die sich nur treffen oder verfehlen lässt. Hierdurch wird diese Vorstellung anfällig für Paternalismus¹¹, da sich das Wissen über das „Wesen des Menschen“ zu Herrschaftszwecken nutzen lässt. Die Zielvorstellung ist das Aufgehen in einer gegebenen sinnhaften Ordnung, „die nostalgische Sehnsucht nach vormodernen, nichtentfremdeten Zuständen“ (Jaeggi 2019, S. 46), oder schlicht „das Vertraute“. Eine solche Auffassung von Entfremdung findet sich beispielsweise bei Simmel.

(2) Die zweite Linie resultiert aus der Ablehnung der ersten. Hier wird die Ursache des Fremdwerdens des Vertrauten primär im Subjekt verortet und kann durch richtiges Denken oder bessere Erziehung behoben werden. Nach Henning handelt es sich hierbei um eine *epistemische Verkürzung* des Arguments. Statt einer festen menschlichen Wesensnatur wird von einer völligen Unbestimmtheit ausgegangen, bei dem Menschen das aus sich machen können, was sie wollen, „a constant becoming of its own making“ (Rae 2010, S. 27). Entfremdung wird so verharmlost und die Erreichung der Einheit mit sich selbst, sowie dessen Scheitern, dem Individuum überantwortet. Diese Vorstellung findet sich beispielsweise im vorgestellten Entfremdungsverständnis von Humboldt wieder (vgl. Kapitel 4.2). Die gesellschaftstheoretische Dimension geht verloren und es besteht die Gefahr einer ideologischen Vereinnahmung. Henning nennt als Beispiel einer solchen Vereinnahmung die Erzählung von „Selbstverwirklichung“ über Erwerbsarbeit, die von der kapitalistischen Ausbeutung zur neoliberalen Selbstaussbeutung führte. Das Ziel dieser Vorstellung liegt in der Ausweitung individueller Verfügung; einer Steigerung der Gestaltungsmacht handelnder Individuen.

Diese beiden Linien stellen Extrempositionen dar. Es stehen sich die Ideale verloren gegangener Lebensbedeutsamkeit und mangelnder Kontrolle (vgl. Henning 2020, S. 200) bzw. die kritischen Diagnosen Sinnverlust und Machtverlust (vgl. Jaeggi 2019, S. 46) gegenüber.

(3) In Abgrenzung zu diesen Extrempositionen existiert eine dritte Linie, die nach Henning die Hauptlinie ausmacht. Bei diesem Ansatz sind die Gründe für Entfremdung nicht nur

¹¹ Paternalismus bezeichnet Rechtfertigungsmodelle, welche Handlungsfreiheiten gegen oder ohne Willen der Adressaten einschränken (vgl. Drerup 2020, S. 245).

individuell, sondern auch durch strukturelle Zwänge, die sich von den Subjekten selbst möglicherweise nicht aufheben lassen, verursacht. „Entfremdungskritik wird so weder als Anthropologie noch als Individualpsychologie konzipiert, sondern als kritische Theorie der Gesellschaft, die jedoch zu beiden Dimensionen hin offen ist“ (Henning 2020, S. 198). Anthropologisch wird davon ausgegangen, dass Menschen sich frei entwickeln können und sollen. Dies wird aber unter den Voraussetzungen eines gegebenen Möglichkeitsraumes beschrieben; anthropologische Annahme ist hier ein „ontological potential“ (Rae 2010, S. 27).

Dieser Möglichkeitsraum „[...] ist auf vielfältige Weise zu entwickeln, so dass das Beengende des ersten Modells vermieden wird, aber er lässt sich auch verfehlen (indem Möglichkeiten ungenutzt bleiben) oder ruinieren [...]. Im Unterschied zur zweiten, konstruktivistisch-subjektivistischen Variante kann man so auf einer mehr als individuellen Ebene sagen, was sinnvolle Ziele für ein gutes Leben wären [...] und was mögliche gesellschaftliche *Ursachen* für die verbreiteten Erfahrungen von Leid und Entfremdung sind“ (Henning 2020, S. 199, Hervorhebung im Original).

Der Lösungsansatz der ersten Linie zielt auf das „Vertraute“. Problematisch daran erscheint, dass dieses Ziel in eine konservative Nostalgie umschlagen kann und dass auch eine Gewöhnung an Zwangsverhältnisse möglich ist (vgl. ebd., S. 202). Demgegenüber sieht die Lösung der zweiten Linie maximale Autonomie vor. Erfahrungen der Entfremdung werden gemeinhin mit dem Erleben von Machtlosigkeit assoziiert (vgl. Rosa 2022, S. 302), daher wirkt die Forderung nach Autonomie wie eine angebrachte Lösung, um den Menschen eine selbstbestimmte Entwicklung zu ermöglichen und das Erleben von Entfremdung so zu vermeiden. Autonomie könnte als Selbstzweck allerdings ebenfalls zu Entfremdungserfahrungen im Sinne eines Sinnlosigkeitserlebens führen (vgl. Henning 2020, S. 203–204) und Rosa argumentiert, dass eben auch in Situationen, die von Kontrollverlust gekennzeichnet sind und damit keine Autonomie mehr vorhanden ist, nicht-entfremdete Erfahrungen möglich sind. Beispiele dafür findet er in überwältigenden Naturerfahrungen oder im Vorgang des Verliebenseins, welche er als nicht-entfremdete Erfahrungen deutet (vgl. Rosa 2022, S. 302). Ziel der dritten Linie ist demnach weder die Unterordnung unter einen fremdgegebenen Sinn noch die grenzenlose Selbstbehauptung als Selbstzweck, vielmehr geht es um eine selbstbestimmte Entwicklung der eigenen Potenziale, bei der Freiheit und Sinn zusammengedacht werden (vgl. Henning 2020, S. 202–203). Die zentralen Merkmale der drei beschriebenen Linien fasst die untenstehende Grafik zusammen.

Abbildung 2: Drei Linien der Entfremdungstheorie

#	Primärursache	Anthropologie	Ziel	Gefahr
1.	Natur des Menschen	fixes Wesen	Rückkehr	Paternalismus
2.	Individuum/Wissen	völlig unbestimmt	Autonomie	Integrations- ideologie
3.	Gesellschaft	Anlagen	gute Entwicklung	(Entfremdung)

Quelle: Geringfügig angepasste Grafik aus Henning 2020, S. 200

Für eine empirische Annäherung an das Phänomen bietet sich offensichtlich nur eine der drei Linien an: Die erste Linie setzt mit einer wie auch immer gearteten Natur des Menschen ein Wissen voraus, zu dem kein epistemischer Zugang besteht (vgl. Henning 2020, S. 27; Jaeggi 2019, S. 54–55) und folglich auch die Abweichung davon nicht erhoben werden kann. Andererseits führt das subjektivistische Verständnis der zweiten Linie dazu, dass Entfremdung zum rein individuellen Phänomen wird, bei dem eine Erforschung nicht sinnvoll ist, weil es nichts Generalisierbares festzustellen gibt. Dementsprechend ist die dritte Linie auch die, an der bis heute geforscht wird (vgl. Henning 2020, S. 197). Ein Anschluss ist folglich nur an Theorien sinnvoll, die dieser Linie zuzuordnen sind und potenziell änderbare Ursachen der Entfremdung (auch) in der Gesellschaft verorten. Neben dem vorgestellten Ansatz von Rousseau (vgl. Kapitel 4.1) zählt Henning hierzu beispielsweise auch die Vorschläge von Marcuse und Marx. Der Entfremdungsbegriff von Letzterem wurde für die pädagogische Betrachtung explizit gefordert, weswegen sie nachfolgend auf ihre Eignung untersucht werden soll.

5.2 Marx' Entfremdungsbegriff als Ausgangspunkt

Deutlich wurde im vorangegangenen Kapitel, dass sich nur solche Entfremdungsvorstellungen für eine empirische Untersuchung eignen, welche die Ursachen, zumindest teilweise, in gesellschaftlichen Strukturen sehen. Diskutabel bleibt an welchem Ansatz die konkrete Orientierung erfolgen kann. Der Fokus auf den marxschen Entfremdungsbegriff ist allerdings naheliegend, denn nicht nur wird dessen Verwendung von pädagogischen Autoren gefordert (vgl. Eble 2018; Gamm 1991), es handelt sich auch um den „folgenreichsten der bisherigen Begriffsgeschichte“ (vgl. Trebeß 2001, S. 79). Gamm nennt in seinem Text

explizit die unterschiedlichen Ebenen des Entfremdungsbegriffs bei Marx, die der pädagogischen Reflexion dienlich seien (vgl. Gamm 1991, S. 192). Im Folgenden soll daher das Entfremdungsverständnis von Marx dargelegt werden, um dessen Mehrwert abschätzen zu können.¹² Es ist darauf hinzuweisen, dass sich sein Entfremdungsbegriff, ähnlich wie bei Rousseau, über die verschiedenen Schriften hinweg weiterentwickelt, was Trebeß umfangreich rekonstruiert (vgl. Trebeß 2001, S. 79–122). Der Fokus der hier getätigten Darstellung liegt auf den „Ökonomisch-philosophischen Manuskripten“, welche als Hauptschriften zum Entfremdungsbegriff zu werten sind (vgl. ebd., S. 79) und auch in der Sekundärliteratur herangezogen werden. Nach der Darstellung des Begriffs wird dessen Eignung für diese Arbeit reflektiert.

5.2.1 Die vier Ebenen von Entfremdung

Bei Marx steht die Arbeit als Ursache von Entfremdung im Fokus. Seine Analyse gilt allerdings nicht jeglicher Form von Arbeit, denn „[d]ie *Arbeit* kömmt nur unter Gestalt der *Erwerbstätigkeit* in der Nationalökonomie vor“ (Marx 1844/1968, S. 477 Hervorhebungen im Original). Es ist speziell die Erwerbsarbeit unter kapitalistischen Bedingungen, die nach Marx die entscheidende Ursache für Entfremdung ist. Sie ist und bleibt den Arbeitenden äußerlich, denn sie ist „nicht freiwillig, sondern gezwungen, *Zwangsarbeit*“ (ebd., S. 514 Hervorhebung im Original). Sie wird für andere ausgeführt, um Bedürfnisse befriedigen zu können, die außerhalb der Erwerbsarbeit selbst liegen. Sie ist demnach keine Selbsttätigkeit, sondern Mittel zum Zweck und führt zum Selbstverlust, da die Arbeit anderen gehört (vgl. ebd.). Diese Art der Arbeit führt nach Marx zu einer Entfremdung auf mehreren Ebenen (vgl. ebd., S. 515–518), welche sich, mit kleineren Unterschieden in der Benennung, so auch in der Sekundärliteratur finden lassen (vgl. Gamm 1991, S. 192; Henning 2020, S. 111–123; Kump 2019, S. 139–143; Sayers 2011a, S. 81–82; Trebeß 2001, S. 92–96; Wollenhaupt 2018, S. 50–54). Die vier ausgemachten Ebenen von Entfremdung sind:

¹² Dabei muss auf eine historische Kontextualisierung von Marx aufgrund der Begrenzung dieser Arbeit verzichtet werden. Es sei daher an Werke mit entsprechender Schwerpunktsetzung verwiesen (vgl. z. B. Quante/Schweikard 2016; Schmidt 2021).

(1) Entfremdung vom Produkt der Tätigkeit

„Der Gegenstand, den die Arbeit produziert, ihr Produkt, tritt ihr als ein *fremdes* Wesen, als eine von dem Produzenten *unabhängige Macht* gegenüber“ (Marx 1844/1968, S. 511, Hervorhebungen im Original).

Die erste Ebene macht eine Diskrepanz zwischen Subjekt und dem produzierten Objekt aus. Das Subjekt kann nicht über das Produkt seiner Tätigkeit verfügen, weil es von vornherein *für* jemanden produziert worden ist. Wegen diesem Kontrollverlust ist eine Aneignung nicht mehr möglich (vgl. Kump 2019, S. 140). Die fehlende Selbstbestimmung über die eigenen Produkte führt dazu, dass sich die Subjekte darin nicht mehr wiedererkennen können (vgl. Henning 2020, S. 113; Wollenhaupt 2018, S. 51). Die Produkte werden unabhängig vom Subjekt und erlangen Macht über es (vgl. Trebeß 2001, S. 92–93; Wollenhaupt 2018, S. 51), sie werden zur „unabhängigen und blinden Kraft“ (Gamm 1991, S. 192). Kritisiert wird einerseits die Asymmetrie kapitalistischer Machtverhältnisse, andererseits auch die gehemmte Identitätsbildung durch die verhinderte Aneignung der eigenen Produkte (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 51). Kump merkt ergänzend an, dass der Kontrollverlust über das Objekt „nicht darin [besteht, B. S.], dass das Produkt im Verkauf dem Einflussbereich des Arbeiters entzogen wird, sondern darin, dass das Produkt nicht als Gebrauchswert, sondern als Tauschwert fungiert“ (Kump 2019, S. 140).

(2) Entfremdung vom Prozess der Tätigkeit

„Aber die Entfremdung zeigt sich nicht nur im Resultat, sondern im *Akt der Produktion*, innerhalb der *produzierenden Tätigkeit* selbst“ (Marx 1844/1968, S. 514, Hervorhebungen im Original).

Marx kritisiert auf dieser Ebene neben der monotonen und fremdgetakteten Fließbandarbeit der zeitgenössischen Industrieproduktion auch die Zerstückelung des Produktionsprozesses, bis der Arbeiter ihn nicht mehr zu überblicken vermag (vgl. Kump 2019, S. 140–141; Wollenhaupt 2018, S. 52). Beides führt dazu, dass der Arbeiter sich nicht mehr im Arbeitsprozess wiederfindet. Er nimmt sich und die Arbeit als rein äußerlich wahr (vgl. Trebeß 2001, S. 93; Wollenhaupt 2018, S. 52), da grundlegende Handlungsoptionen des eigenen Tätigseins durch die kapitalistische Warenproduktion von Anfang an verhindert werden (vgl. Henning 2020, S. 114; Kump 2019, S. 140–141). Der Arbeiter verfügt über keine Kontrolle über den Arbeitsprozess, denn „[d]ie kapitalistischen Verhältnisse bestimmen Umfang, Art und Weise, Mittel und Zweck der Arbeit“ (Wollenhaupt 2018, S. 51). Dem Arbeitsvorgang bzw. dem „Akt der Vergegenständlichung“ unterliegt so nicht mehr der subjektive Zweck der Selbstverwirklichung, sondern nur noch der objektive Zweck

der Produktion für andere (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 51). Aus Sicht des Pragmatismus, der davon ausgeht, dass Selbstbestimmung durch die eigenen Handlungen erfolgt, ist hier bereits ein Hinweis auf die Entfremdung von sich selbst zu identifizieren, denn die Handlungsautonomie wird hier dauerhaft durch äußere Zwänge eingeschränkt (vgl. Henning 2020, S. 114–115).

Die ersten beiden Dimensionen gemeinsam verdeutlichen die Problematik der kapitalistischen Erwerbsarbeit: Die erste Dimension problematisiert die gestörte Aneignung, die zweite Dimension die problematische Veräußerung (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 52). Beide Aspekte werden durch äußere Zwänge beeinträchtigt. Das Produkt der Arbeit wird von außen vorgegeben, womit die Form der Entäußerung fixiert ist, und das Produkt selbst gehört jemand anderem, womit eine Wiederaneignung unmöglich wird. Der marxische Entfremdungsbegriff beinhaltet so das anthropologische Entfremdungsverständnis aus dem dritten Kapitel, geht darüber jedoch mit der Benennung gesellschaftlicher Ursachen und den folgenden Ebenen hinaus.

(3) Entfremdung von der Natur bzw. vom Gattungswesen

„Die entfremdete Arbeit macht also [...] das *Gattungswesen des Menschen*, sowohl die Natur als sein geistiges Gattungsvermögen, zu einem ihm *fremden* Wesen, zum *Mittel* seiner *individuellen Existenz*. Sie entfremdet dem Menschen seinen eignen Leib, wie die Natur außer ihm, wie sein geistiges Wesen, sein *menschliches* Wesen“ (Marx 1844/1968, S. 517, Hervorhebungen im Original).

Zunächst ist festzuhalten, dass der Begriff des menschlichen Wesens hier nicht essentialistisch, nicht als „ahistorischer Wesensbegriff“ (Kump 2019, S. 141) zu verstehen ist. Darüber besteht in der verwendeten Sekundärliteratur Konsens. Wollenhaupt beschreibt Marx' Begriff der menschlichen Natur mit Verweis auf Elbe als *liberal*, weil die Entfaltung der Potenziale freiwillig zu erfolgen hat, *egalitär*, weil die Entfaltung kein Privileg sein darf, und *dynamisch*, weil keine bestimmte Tätigkeitsform als „die höchste“ ausgezeichnet wird. Er ist dementsprechend weder paternalistisch noch deterministisch (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 53). Auch ist das Verständnis nicht kulturspezifisch, denn als Gattungscharakter wird die freie, bewusste Tätigkeit ausgemacht. „Wenn die Rede vom »Wesen« die Freiheit meint, legt sie die Menschen gerade nicht fest“ (Henning 2020, S. 117). Unterscheiden lässt sich diese Dimension in die Entfremdung von der äußeren Natur, also der Umwelt, und inneren Natur, dem eigenen Selbst bestehend aus Körper und Psyche (vgl. ebd.). Die vermittelnde Instanz zwischen der äußeren Natur und den Menschen ist die Arbeit (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 53). Die natürliche Umwelt verliert durch die menschliche Bearbeitung ihre

Fremdheit (Entäußerung und Wiederaneignung): Die Menschen können sich in der bearbeiteten Natur selbst erkennen, gleichzeitig formt der Mensch sich als nicht festgelegtes Wesen durch seine Arbeit auch selbst weiter (vgl. Henning 2020, S. 118; Kump 2019, S. 141). Die spezifisch menschlichen Gattungsmerkmale entwickeln sich erst durch Arbeit (vgl. Trebeß 2001, S. 94). Die für diesen Prozess notwendige Reflexion ist unter kapitalistischen Produktionsbedingungen erschwert:

„Dadurch, dass der Mensch nicht mehr bewusst produziert oder nicht mehr das produziert, was er produzieren müsste, um sich zu verwirklichen, entwirkt bzw. entmenschlicht er sich. Durch die Produktionsstruktur nach den Spielregeln von Angebot und Nachfrage sind alle Möglichkeiten einer frei gewählten und gemeinschaftlich geplanten Produktion versperrt“ (Wollenhaupt 2018, S. 53).

So wird ein produktives Verhältnis zwischen Selbst und äußerer Natur diffizil. Auf das Fremdwerden der inneren Natur geht Marx selbst nicht genauer ein (vgl. Kump 2019, S. 141). Allerdings dürfte es angesichts von Phänomenen wie dem Burnout¹³ (vgl. Henning 2020, 118-119), welches eindeutig mit der Erwerbsarbeit in Verbindung gebracht wird, plausibel sein, dass die Arbeitsverhältnisse einen entscheidenden Einfluss auf Physis und Psyche haben und eine gelingende Selbstbeziehung beeinträchtigen können.

(4) Entfremdung von anderen Menschen

„Eine unmittelbare Konsequenz davon, daß der Mensch dem Produkt seiner Arbeit, seiner Lebenstätigkeit, seinem Gattungswesen entfremdet ist, ist die *Entfremdung des Menschen* von dem *Menschen*“ (Marx 1844/1968, S. 517, Hervorhebungen im Original).

Die Störung des Selbstverhältnisses führt letztlich zu einer Störung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Entfremdung von anderen Menschen ist „eine *Folge* (»Konsequenz«), eine *Äquivalenz* (»heißt, dass«) und ein *Ausdruck* (»drückt sich aus«) der vorigen drei“ (Henning 2020, S. 120, Hervorhebungen im Original) Dimensionen. Produktion verliert im Kapitalismus den Charakter eines gemeinschaftlichen Aktes (vgl. Henning 2020, S. 120; Kump 2019, S. 142); die Kooperation wird zum Mittel. Das Verhältnis zwischen den Arbeitern ist nicht mehr ein soziales, sondern ein marktreguliertes (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 53–54) und von Konkurrenz geprägt. Demgegenüber beruht die Beziehung zwischen Arbeitgeber und Arbeiter auf einer Ausbeutung mit dem Ziel der Selbstbereicherung: „Wenn seine Tätigkeit ihm [dem Arbeiter, B. S.] Qual ist, so muß sie

¹³ „Burnout is a syndrome conceptualized as *resulting from chronic workplace stress* that has not been successfully managed. [...]. Burn-out refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be applied to describe experiences in other areas of life“ (WHO 2022, Hervorhebung: B. S.).

einem andern *Genuß* und die Lebensfreude eines andern sein“ (Marx 1844/1968, S. 519, Hervorhebung im Original). Gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf das soziale Miteinander sind bei Marx‘ Entfremdungsvorstellung mitzudenken (vgl. Trebeß 2001, S. 95).

5.2.2 Zur Eignung des marxischen Entfremdungsbegriffs

Nachdem Marx‘ Begriffsverständnis dargelegt wurde, wird dieses Kapitel dessen Eignung für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung diskutieren. Angesprochen wurde bereits, dass die Verwendung des Entfremdungsbegriffs stellenweise als unzeitgemäß eingeschätzt wird (vgl. Jaeggi 2019, S. 11; Zima 2014, S. 21). Dies scheint insbesondere auch für den Bezug auf Marx zu gelten, der heute offenbar rechtfertigungsbedürftig ist. So erklärt etwa Eble, dass es sich bei der Hinwendung zu Marx nicht um „Totengräberei“ handle und ein Mehrwert klar erkennbar sei (vgl. Eble 2018, S. 79). Auch Eagleton sieht sich mit der Kritik konfrontiert, dass der Bezug nicht mehr zeitgemäß sei, weil sich die Verhältnisse seither gravierend geändert hätten (vgl. Eagleton 2018, S. 1). Derlei Einwände offenbaren eine bedenklich verkürzte Sichtweise, da die Industrieanlagen und die desaströsen Arbeitsbedingungen, die Marx bei seiner Kritik vor Augen hatte, heute nicht verschwunden sind, sondern lediglich in „unterentwickelte“ Staaten mit geringeren Personalkosten ausgelagert werden (vgl. ebd., S. 4–5). In diesem Kontext ist beispielsweise an den taiwanesischen Elektrokonzern „Foxconn“ zu erinnern, der noch im Jahr 2010 mit einer Serie von Suiziden zu tun hatte, die mit der miserablen Arbeitssituation der Arbeiter in Verbindung gebracht wurden (vgl. Zeit Online 2010). Von einer generellen mangelnden Eignung der marxischen Perspektive nur aufgrund deren Alters kann also keine Rede sein, wie auch Hennings Einleitung verdeutlicht (Henning 2020, S. 10–13).

Spezifischer könnte man stattdessen aber fragen, ob sich Marx‘ Entfremdungsbegriff, der offensichtlich vor dem Hintergrund der industriellen Arbeitsbedingungen des 19. Jahrhunderts entstanden ist, für die Analyse der heutigen Realität der Erwerbsarbeit in westlichen-kapitalistischen Staaten eignet. Diese Frage mag angesichts der Dominanz des Dienstleistungssektors, dem auch die professionell-pädagogischen Tätigkeiten zuzuordnen sind, berechtigt sein. Aus dem Wortlaut der bisherigen Darstellungen dürfte bereits ersichtlich sein, dass Marx eine strukturelle Kritik übt, die sich nicht auf spezifische Tätigkeiten beschränkt. Bei Henning findet sich der Hinweis, wonach sich eine Verbindung zwischen dem Akt des Verkaufens und dem Vorgang des Fremdwerdens herstellen lässt

(vgl. Henning 2020, S. 31), was ebenfalls auf ein strukturelles Problem hindeutet und damit auch Dienstleistungen betrifft. Hinweise auf Entfremdung macht er außerdem bei einem Kindermädchen, Banker*innen und einer Amazon-Mitarbeiterin (vgl. ebd., S. 11–12), sowie Arbeiterinnen in einem indischen Call-Center (vgl. ebd., S. 207) aus – Tätigkeiten also, die ebenfalls dem Dienstleistungssektor zuzurechnen sind. Darüber hinaus setzt sich Sayers ausgiebig mit dem Arbeitsverständnis bei Marx auseinander (vgl. Sayers 2011c) und kommt zu dem Schluss, dass bei ihm keine ewigwährende Verbindung zur Industrie anzunehmen ist (vgl. ebd., S. 47). Eine Ansicht, die Eble teilt (vgl. Eble 2018, S. 82). Schließlich argumentiert auch Kump, dass die Distanz zum eigenen Tun nicht auf die Industrie beschränkt sein muss und in Dienstleistungen vorstellbar ist (vgl. Kump 2019, S. 140).

Walliman gibt hinsichtlich Marx' Entfremdungsbegriff zu bedenken, dass dieser ein rein objektiver sei und subjektive Definitionsversuche von der marxistischen Tradition abweichen würden (vgl. Wallimann 1975, S. 281). Dem ist zu erwidern, dass eine Abweichung von einer Theorietradition kein rationales Problem darstellt, denn eine Verpflichtung seitens des Autors einer bestimmten Tradition die Treue zu halten ist nicht vorhanden. Vielmehr wird man auch in Bezug auf Marx dem subjektiven Erleben einen Platz einräumen müssen, wenn man sich von dem der Entfremdungskritik nachgesagten Paternalismus (vgl. Jaeggi 2019, S. 52–55; Øversveen 2021, S. 1) lossagen will und diese für die pädagogische Disziplin fruchtbar zu machen sucht. Dabei gilt es objektiv entfremdende Prozesse oder Strukturen *und* subjektive Erfahrungen zu berücksichtigen (vgl. Newmann 1981, S. 548; Zurek 1998, S. 9), wenngleich eine analytische Trennung von beiden vorstellbar ist (vgl. Leopold 2018; Øversveen 2021, S. 15; Scharf 2021, S. 64–65).

Ein anderes Problem bei Marx' Entfremdungsbegriff könnte man in dem inhärenten Fokus auf die Erwerbsarbeit sehen, da sich dieser als Verkürzung interpretieren lässt. So argumentiert beispielsweise Zima, dass sich Entfremdung gerade an den Schnittpunkten von Bereichen wie Arbeit, Psyche oder Konsum äußern würde und daher nicht auf einen Bereich begrenzt werden sollte (vgl. Zima 2014, S. VII). Hierzu ist zu sagen, dass ein solch „ganzheitliches“ Verständnis dem vielschichtigen Phänomen der Entfremdung mit Sicherheit gerechter wird, als einen Bereich gesondert zu untersuchen. Jedoch dürfte dieses komplexe Entfremdungsverständnis eine forschende Annäherung äußerst schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, machen; die Berücksichtigung von Psyche und Konsumverhalten zudem forschungsethische Fragen aufwerfen und potenziell zu Widerstand seitens der Erforschten führen. Zum einen dürfte also eine Einschränkung des untersuchten Bereichs für eine empirische Forschung notwendig sein. Zum anderen lässt sich dem Fokus auf die

Erwerbsarbeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auch etwas abgewinnen: Die Professionalisierung innerhalb pädagogischer Tätigkeitsfelder wird im Zuge einer fortschreitenden „Pädagogisierung der Gesellschaft“ immer wieder thematisiert (vgl. z. B. DIPF 2022; Gieseke 2018; Jungmann/Koch 2017) und kann demnach als aktuelles und relevantes Thema gewertet werden. Ergänzende Forschungsperspektiven zur Entfremdung und deren Auftreten in professionell-pädagogischen Handlungsfeldern könnten diesem Diskurs eine sonst womöglich vernachlässigte Komponente beisteuern.

Nachdem Marx bis heute häufig weniger als philosophische denn als politische Figur dargestellt wird, in beiden Aspekten mitunter auch verfälscht¹⁴, mag es abschließend sinnvoll sein, das hinter seiner Entfremdungskritik liegende Menschenbild auf eine Vereinbarkeit mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive hin zu untersuchen. Dafür soll der Blick zum Vergleich noch einmal auf die bereits diskutierten Klassiker Rousseau und Humboldt gerichtet werden. Aber auch Schleiermacher (1768-1834) bietet sich an, da auch dieser in einem vergleichbaren Zeitraum gewirkt hat. Ihm wird das Verdienst nachgesagt, Erziehung als gesellschaftliche Erscheinung definiert zu haben (vgl. Ballauff/Schaller 1973, S. 65; Bollnow 1986, S. 724). Das Bewusstsein der gesellschaftlichen Bedingtheit von Erziehung führte bei Schleiermacher zur Benennung von zwei Aufgaben für Pädagogik: Auf der einen Seite eine *universelle* Erziehung, welche die „Volkstümlichkeit“ ausbilden soll. Hierunter lassen sich gesellschaftliche Ansprüche subsumieren. Auf der anderen Seite eine *individuelle* Erziehung, welche die „Eigentümlichkeit der Einzelnen“ zu entwickeln hat (vgl. Schleiermacher 1826/2000, S. 37–39) und worunter man heute Persönlichkeitsentwicklung verstehen könnte. Bei der Frage, welche der Aufgaben der anderen überzuordnen sei, zeigte sich Schleiermacher vorsichtig, denn „dazu haben wir nicht alle Data der Entscheidung“ (ebd., S. 38). Weil die Menschen durch das Aufwachsen in der Gesellschaft bereits kontinuierlich mit deren Ansprüchen konfrontiert sind, müsse Erziehung aber tendenziell eher der „Herausbildung der Eigentümlichkeit“ zur Hilfe kommen (vgl. ebd., S. 38–39). Menschsein erschöpft sich nach dieser Vorstellung nicht in einem Aufgehen in den Ansprüchen, die dem Individuum seitens der Gesellschaft gestellt werden. Chronologisch bereits vor Schleiermacher kritisierte Rousseau die Verengung von Bildung und Erziehung auf den gesellschaftlich vorgesehenen Platz und entwirft daraufhin das Erziehungsziel *Mensch* (vgl. Kapitel 4.1). Humboldt, als Zeitgenosse von Schleiermacher, suchte den wahren Zweck des Menschen nicht in

¹⁴ Siehe hierzu z. B. „Die Verfälschung des Marxschen Denkens“ in Fromm 1963/2018, S. 15–21.

„wechselnden Neigungen“, sondern in der „ewig unveränderlichen Vernunft“. Der gesellschaftlich notwendigen Spezialisierung, welche die menschlichen Potenziale einseitig nutzt, ist deswegen eine Allgemeinbildung entgegenzusetzen, welche die Bildung der Kräfte „zu einem Ganzen“ ermöglicht (vgl. Kapitel 4.2). Eine ähnliche Kritik findet sich bei Marx, der zusammen mit Engels ebenfalls die Arbeitsteilung und die damit einhergehende Beschneidung menschlicher Potenziale problematisierte:

„Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat Jeder einen bestimmten ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann; er ist Jäger, Fischer oder Hirt oder kritischer Kritiker und muß es bleiben, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will [...]“ (Marx/Engels 1932/1978, S. 33).

Thematisiert wird die Gesellschaft als Stütze menschlicher Entwicklung, gleichzeitig jedoch als deren Begrenzung (vgl. Fromm 1963/2018, S. 9). Ziel der Menschlichen Entwicklung soll deswegen eine universale Entwicklung sein, die von dem beengenden Einfluss der Spezialisierung befreit ist (vgl. ebd., S. 57) und „Jeder nicht einen ausschließlichen Kreis der Tätigkeit hat, sondern sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden kann [...]“ (Marx/Engels 1932/1978, S. 33). Es lässt sich also eine gewisse anthropologische Nähe von Marx‘ Vorstellungen zu dem der angeführten pädagogischen Klassiker erkennen. Ausgegangen wird in allen Fällen von einem humanistischen Menschenbild, bei dem menschliche Entwicklung nicht auf gesellschaftliche Ansprüche begrenzt wird, da deren ausschließliche Berücksichtigung das menschliche Potenzial verkürzt.

Nach dieser Reflexion der Eignung wird an dieser Stelle nicht nur von einer Eignung, sondern auch von einem Mehrwert des Begriffs für die Pädagogik ausgegangen. Die Verwendung von Marx‘ Entfremdungsbegriff rückt die Erwerbsarbeit in das Zentrum der Betrachtung, die vier Entfremdungsdimensionen verweisen darauf, dass Entfremdung weder auf die Erwerbsarbeit beschränkt bleiben muss (3. Ebene) noch, dass es sich um ein rein individuelles Problem handelt (4. Ebene). Gleichzeitig besteht die Möglichkeit zur Ergänzung durch weitere kritische Zeitdiagnosen, da sich zwischen den kritischen Gesellschafts- bzw. Entfremdungstheorien eine hohe Interkompatibilität ausmachen lässt. So bringt etwa Henning nach den Ausführungen zu den ersten beiden Entfremdungsdimensionen bei Marx den Hinweis, dass die Unmöglichkeit über Produkt und Tätigkeit mitbestimmen zu können, dazu führen könnte, dass eine Identifikation stattdessen in Privatleben und Konsum gesucht wird (vgl. Henning 2020, S. 115). Hier böten sich Anschlusspunkte für die Konsumkritik durch die Vertreter der Frankfurter Schule. Auch ließe sich die marxsche Entfremdungsanalyse um Rosas kritische Diagnose der *Beschleunigung* erweitern (vgl. Rosa 2013), wie es etwa Leineweber unternimmt (vgl.

Leineweber 2020). Schließlich ließen sich die vorherrschenden Legitimationsstrategien auch mit dem ideologiekritischen Ansatz der Gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft analysieren. Die Perspektive, die durch Marx' Begriff eingeführt wird, ist also grundsätzlich erweiterbar und dient damit eher als Ausgangspunkt, denn als finales Analyseraster.

5.3 Ein Arbeitsverständnis von Entfremdung

Nachdem der Ausgangspunkt der weiteren Analyse mit Marx' Entfremdungsbegriff benannt wurde, ist für das weitere Vorgehen noch ein finales Arbeitsverständnis von Entfremdung zu klären. In der neueren Literatur zur Entfremdung findet sich ein zentraler Unterschied im Verständnis von Entfremdung einerseits als *Beziehungsform* und andererseits als individuellem *Zustand*. Beide klangen in Kapitel 3 bereits an und haben jeweils eigene Implikationen für die Erforschung. Daher sind diese hier zu diskutieren und deren Eignung für diese Arbeit abzuschätzen.

Zunächst soll auf die dominantere Interpretationsweise eingegangen werden: Entfremdung als subjektivem Zustand. Dieses Verständnis war bereits bei Rousseau, Humboldt und Marx erkennbar und Kern der Kritik: Entfremdung als Zustand, in dem die Entfaltung menschlichen Potenzials verhindert ist. Daneben interpretiert Kump das Phänomen als (subjektive) Interessenlosigkeit an der Welt (vgl. Kump 2019, S. 387). Wollenhaupt thematisiert die Folgen eines entfremdeten „Zustands“ für das Subjekt (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 294–295) und spricht man mit Henning von „sozial induziertem Leid“ (vgl. Henning 2020, S. 30), so ist offensichtlich, dass es sich hierbei um einen Zustand handeln muss, da Leid nur subjektiv erfahren werden kann. Kritik an dieser Vorstellung dreht sich darum, dass Menschen darüber in der Vergangenheit ein entfremdeter Zustand unterstellt wurde, auch wenn diese ihn nicht so wahrnehmen, und dass ein zustimmungsfähiger nicht-entfremdeter Zustand in Form eines präzisen Gegenbegriffs nicht benannt werden kann. Sie ist damit potenziell paternalistisch und essentialistisch (vgl. Henning 2020, S. 25–28; Jaeggi 2019, S. 53–55).¹⁵ Unklar ist bei diesem Ansatz weiterhin, wie das Phänomen zu erheben ist: Legt man den Fokus auf die objektiven Bedingungen, wie von Wallimann gefordert (vgl. Wallimann 1975, S. 281) und vernachlässigt damit die subjektive Perspektive und riskiert paternalistische Argumentationen? Oder versucht man Entfremdung subjektiv zu

¹⁵ Auch wenn diese Kritik teilweise auf eigenwilligen Interpretationen beruhen, wie Henning in seinem Werk aufzeigt.

erforschen, was das Problem der Gewöhnung an fragwürdige Verhältnisse (vgl. Henning 2020, S. 202) und des „falschen Bewusstseins“ (vgl. Zima 2014, S. 4) ignoriert? Schließlich könnte man auch versuchen beide Perspektiven zu vereinen. Eine Orientierung an diesem Verständnis wirft also eine Reihe von Fragen auf.

Die andere Interpretation von Entfremdung ist die eines konkreten Verhältnisses bzw. einer spezifischen Beziehung. Ein solches Verständnis findet sich etwa bei Zima, der Entfremdung als „gestörtes Verhältnis“ definiert (vgl. ebd., S. 1), allerdings ohne diese Setzung zu begründen. Prominent findet sich diese Vorstellung bei Jaeggi: Bei ihr beschreibt Entfremdung die „*Qualität* einer Beziehung“ (Jaeggi 2019, S. 49, Hervorhebung im Original). Begründet wird diese Definition damit, dass Entfremdungskritik heute weder essentialistisch oder metaphysisch begründet sein, noch perfektionistisch oder paternalistisch argumentieren dürfe oder müsse (vgl. ebd., S. 57). Als Lösung wird die Interpretation von Entfremdung als Beziehung angeboten, welche diese Schwächen bisheriger Ansätze nicht teilen soll (vgl. ebd., S. 57–58). Rosa entwirft in seiner „Soziologie der Weltbeziehung“ (vgl. Rosa 2022) das Konzept der Resonanz als positive Weltbeziehung (vgl. ebd., S. 298). Entfremdung wird bei ihm mit Bezug auf Jaeggi zum negativen Gegenbegriff von Resonanz und beschreibt „eine spezifische Form der Weltbeziehung“ (ebd., S. 316). Eine Annahme dieses Verständnisses hätte zur Folge, dass Entfremdung ausschließlich in Beziehungen erforscht werden könnte, bei denen beide Seiten berücksichtigt werden müssten. Ein Vorzug wäre, dass eine zentrale Problematik des Entfremdungsbegriffs, die Notwendigkeit der Benennung seines Gegenteils (vgl. Rosa 2022, S. 300; Schuller 1991, S. 42), mit Rosas Resonanzkonzept einen Lösungsvorschlag bietet, welcher gegenüber bisherigen Gegenbegriffen von Entfremdung Vorteile hat (vgl. Rosa 2022, S. 303–305).

Doch birgt auch diese Deutung Probleme. So lässt sich beispielsweise damit nicht überindividuell feststellen, welche entfremdeten Beziehungen für das Individuum problematisch werden, wodurch diese Interpretation als „subjektivistischer Reduktionismus“ erscheint, was Rosa selbst einräumt (vgl. ebd., S. 309). Wollenhaupt entgegnet, dass mangelnde Resonanz Entfremdung nicht grundsätzlich erklären könne (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 98). Er unterstellt Jaeggi und Rosa, dass deren Ausführungen auf einer metaphysischen Subjektconstitution beruhen, bei der sich das Subjekt nur durch Aneignung und Resonanz zu konstituieren scheine (vgl. ebd.). Nachdem Resonanzachsen prinzipiell überall möglich seien, geraten ökonomische und gesellschaftliche Faktoren in den

Hintergrund¹⁶ und der Aufbau von Resonanz wird in die Verantwortung des Individuums gelegt, was nach Ehrenberg eben gerade zu Überforderung führen würde (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 98). Henning setzt sich vertieft mit Jaeggis Entfremdungsbegriff auseinander (vgl. Henning 2020, S. 188–196). Auch er stellt die subjektive Tendenz fest, bei der es eher um das richtige Denken als um Gesellschaftskritik geht (vgl. ebd., S. 193). Er folgert:

„Die Differenz zu älteren Theorien [der Entfremdung, B. S.] liegt damit weniger in deren unterstelltem Essentialismus als vielmehr in der seit Rousseau mitgeführten Ebene der Gesellschaftstheorie, die bei Jaeggi seltsam abhanden gekommen ist. Von Rousseau bis Ehrenberg beanspruchte diese Gesellschaftstheorie zu erklären, *warum* die Individuen in eine »Beziehung der Beziehungslosigkeit« [...] einzutreten gezwungen sind – die Möglichkeit eines solchen »Zwangs« streift Jaeggi nur noch im Nachgang [...]“ (ebd., S. 195, Hervorhebung im Original).

Dementsprechend verortet Henning diesen Ansatz in der zweiten Linie der Entfremdungstheorien (vgl. Kapitel 5.1) und geht von einer *epistemischen Verkürzung* aus (vgl. ebd., S. 197).¹⁷ Eine unveränderte Übernahme dieses Begriffsverständnisses dürfte daher unangebracht sein.

Die diskutierten Probleme beider Interpretationen machen die Konstruktion eines eigenen Begriffsverständnisses notwendig. Als gangbarer Weg für ein Verständnis dieser Arbeit bietet sich ein Brückenschlag an, der bei Henning anklingt: In der Auseinandersetzung mit Rosas Resonanzvorstellung kommt er zu dem Schluss, dass sich Resonanz nicht als „Anderes“ von Entfremdung eignet (vgl. ebd., S. 204). Jedoch könne „Resonanzverlust [...] als *Anzeige* für Entfremdung gelten“ (ebd., Hervorhebung im Original). Auch Marx‘ Ausführungen zu Entfremdung lassen sich in dieser Weise deuten: Entfremdung als subjektiver Zustand, der sich in den vier von ihm ausgemachten Ebenen und damit in Beziehungen zu etwas (Produkt der Arbeit, Arbeitsprozess, sich selbst und anderen) äußert (vgl. Kapitel 5.2.1). Das sich daraus ergebende Verständnis und weitere Setzungen für diese Arbeit sollen anschließend thesenartig dargelegt und begründet werden.

¹⁶ Diese Kritik ist bei Rosa nur bedingt berechtigt, da sich bei ihm durchaus Hinweise darauf finden lassen, dass Resonanzbeziehungen Bedingungen haben, die durch die Gesellschaft gegeben oder verwehrt werden können (vgl. Rosa 2022, S. 310–313)

¹⁷ Im Nachwort zur zweiten Auflage geht Jaeggi auf entsprechende Kritik ein (vgl. Jaeggi 2019, S. 325–326): Der Schwerpunkt ihrer Arbeit seien die Entfremdungserscheinungen der Subjekte gewesen. Dass dabei die Analyse der sozialen Bedingungen von Entfremdungserscheinungen vernachlässigt wurden und noch ausstehen, räumt die Autorin ein.

(1) Entfremdung ist ein subjektiver Zustand.

Entfremdung kann sowohl den Prozess wie auch den resultierenden Zustand meinen (vgl. Schacht 1970/2015, S. 3). Beide Bedeutungsdimensionen klingen in den oben diskutierten Verständnissen an. Weil beide Interpretationen legitim sind, muss an dieser Stelle eine eigene Setzung erfolgen: In dieser Arbeit wird Entfremdung als Zustand und nicht als Verhältnis verstanden, welcher die Folge von Entfremdungsprozessen ist. Obgleich ein Verhältnis als „entfremdet“ beschrieben werden kann oder etwas Spezifisches „fremd wird“, geht Entfremdung als Zustand darüber hinaus, weil davon ausgegangen wird, dass der Zustand eine übergeordnete Rolle spielt und multiple Beziehungskonstellationen einer Person beeinflusst, worauf etwa die vier Ebenen bei Marx hindeuten. In einigen der diskutierten pädagogischen Betrachtungen wurde Entfremdung als Voraussetzung für Bildung thematisiert. Hier wird davon ausgegangen, dass dieses Verständnis hinreichend in der anthropologischen Dimension des Begriffs angelegt ist, was vor allem über die Formulierung „Interesse an“ bei Fromm deutlich wird (vgl. Kapitel 3). Dieser Gedankengang wird dementsprechend nicht weiterverfolgt. Vielmehr ist es das Anliegen des hier verwendeten Begriffsverständnisses ein diffuses Unbehagen sinnvoll mit gesellschaftlichen Faktoren in Verbindung zu bringen (vgl. Henning 2020, S. 29–30) und damit einen Erklärungsansatz anzubieten. In Bezug auf Fromm ist davon auszugehen, dass Entfremdung graduell ist (vgl. Fromm 1953/2018, S. 75–76) und eine „totale Entfremdung“ einer Person ein Extremfall ist.

(2) Der Zustand der Entfremdung provoziert Auflösungsversuche, muss dem Individuum als solcher aber weder bewusst sein noch unmittelbar leidvoll erlebt werden.

Entfremdung wird, bis auf wenige Ausnahmen¹⁸, mit negativen Erfahrungen assoziiert. Folgen der Entfremdung werden mit Indifferenz, emotionaler Kälte, Depression und Burnout benannt (vgl. Henning 2020, S. 19; Wollenhaupt 2018, S. 294; Zima 2014, S. 140–141). Es ist daher davon auszugehen, dass dieser Zustand für das Subjekt auf Dauer problematisch ist und Auflösungsversuche unternommen werden, auch wenn die erlebten Problematiken nicht zwingend auf das Phänomen zurückgeführt werden müssen. Es ist naheliegend, dass eine Form des Umgangs mit Entfremdung eine psychische Verdrängung ist. Dies kann beispielsweise über eine Flucht in den Konsum geschehen (vgl. Henning 2020,

¹⁸ In wenigen Beiträgen ist die Rede von einer „positiven Entfremdung“ (vgl. Krishna 1970; Liao 1989). Die Wertung als „positiv“ wird hier allerdings nicht dem Zustand selbst, sondern dem produktiven Umgang damit zuteil.

S. 115; Zima 2014, S. VII). Henning spricht weiterhin von „Hilfskonstruktionen“, für die er Beispiele in einer Veröffentlichung von Hochschild findet. Arbeiterinnen, die darin auf ihren Lebenssinn befragt wurden, gaben als Antwort „imagined lifes“ an, zu denen ihnen nur die Zeit fehle diese zu leben (vgl. Henning 2020, S. 115). Als ein weiterer Hinweis für Verdrängungsmechanismen kann die schizoide Erzählweise einer „Lohnsklavin bei Amazon“ (ebd., S. 12) zu ihren dortigen Erfahrungen interpretiert werden, bei der Erzähl-Ich und Arbeits-Ich voneinander abgespalten werden (vgl. ebd.). Der Autor dieser Arbeit sprach selbst mit einem Amazon-Mitarbeiter über die immer wieder medial in der Kritik stehende Überwachung der Angestellten (vgl. NDR 2020). Diese Arbeitsbedingungen wurde von ihm jedoch akzeptiert und legitimiert, da „die Anderen“ sonst nicht oder nur langsam arbeiten würden. Angesichts solcher Rationalisierungs- und Verdrängungsstrategien, sowie dem Problem von Gewöhnungseffekten, kann also nicht davon ausgegangen werden, dass ein entfremdeter Zustand immer bewusst erlebt wird und als solcher artikuliert werden kann (vgl. Rae 2010, S. 28). Genauso wenig muss er, eine gelingende Verdrängung vorausgesetzt, unmittelbar als leidvoll erlebt werden. Fraglich wäre allerdings, ob so nur ein Problem aufgeschoben wird und später wieder hervortritt, wenn die Verdrängungsstrategien an Effektivität verlieren.

(3) Der Zustand kann durch individuelle oder strukturelle Faktoren bedingt sein.

Wie im dritten Kapitel ausgeführt, können Ursachen für Entfremdung im Innen und im Außen liegen. Das Subjekt kann das Interesse an einer bedeutsamen Entäußerung an die Welt verlieren und die Welt kann eine Wiederaneignung der Entäußerung unmöglich machen. Beide Pole sind bei einer Untersuchung zu bedenken.

(4) Das Phänomen der Entfremdung ist weder positiv noch negativ.

Entfremdung ist *conditio humana*, daher ist eine Problematisierung des Phänomens an sich unsinnig. Insbesondere auch, weil die Folgen für das Individuum ambivalent sein können (siehe These 6). Kritisiert werden demnach auf Seite der Umwelt vor allem Faktoren, die den Menschen unnötigerweise zum Verweilen im Zustand der Entfremdung zwingen oder eine Auflösung des Zustandes erschweren. Seitens des Individuums sind dysfunktionale Auflösungsversuche des Zustandes zu problematisieren.

(5) Der Entfremdungsbegriff ist normativ, die Normativität lässt sich ethisch begründen.

Unter Hinzunahme der gesellschaftstheoretischen Dimension steht in der dritten Linie der Entfremdungstheorien „sozial induziertes Leid“ (Henning 2020, S. 30) im Fokus. Die

zugrundeliegende Norm einer so verstandenen Entfremdungskritik ist demnach, dass Menschen keinen Bedingungen ausgesetzt sein sollten, die mit hinreichender Wahrscheinlichkeit Leid erzeugen und anders organisiert sein könnten. Diese Norm dürfte mit Verweis auf die Menschenrechte zustimmungsfähig sein.

(6) Entfremdung lässt sich pädagogisch als Entwicklungsaufgabe deuten.

Entfremdung kann neben einem problemhaften Zustand auch Ausdruck oder Anstoß einer persönlichen Entwicklung sein (vgl. Henning 2020, S. 203), was als einer der „inneren Gründe“ von Entfremdung gesehen werden kann. Über diese Beobachtung lässt sich eine gewisse Nähe zu den Vorstellungen von „Entwicklungsaufgaben“ feststellen, die in der Entwicklungspädagogik diskutiert werden (vgl. z. B. Braun 2020; Seel/Hanke 2015, S. 340–342). Während nicht alle der Annahmen der entsprechenden Konzepte passen, findet sich bei Havighurst der Hinweis, dass Entwicklungsaufgaben aus gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen entstehen können und etwas mit den Werten und Zielen einer Person zu tun haben (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 341). Analog dazu ergeben sich Entwicklungsaufgaben bei Erikson aus Krisen, die aus einem Ungleichgewicht der Anforderungen zwischen Umwelt und individuellen Bedürfnissen ausgelöst werden. Die Bewältigung solcher Krisen kann sich positiv oder negativ auf die Entwicklung eines Menschen auswirken. Persönlichkeitsstörungen können entstehen, wenn keine angemessene Lösung der Krise erfolgt (vgl. ebd., S. 345). Ein konkreter Bezug auf die genannten Autoren ist allerdings nicht möglich, da sich dort auch Annahmen finden, die im Kontext von Entfremdung wenig sinnvoll wirken, wie die Assoziation der Entwicklungsaufgaben mit dem Alter bei Havighurst (vgl. ebd., S. 341). Doch mit einem weiten Begriffsverständnis lässt sich Entfremdung als Entwicklungsaufgabe verstehen, also als Aufgabe, die zu bewältigen ist, damit eine weitere Entwicklung stattfinden kann.

(7) Hinsichtlich eines Gegenbegriffs von Entfremdung besteht kein Konsens. Hier wird der Begriff der „Selbstverwirklichung“ vorgeschlagen.

Die Definition von Entfremdung als Zustand hat zur Folge, dass Rosas Resonanzkonzept, welches auf Beziehungen ausgerichtet ist, nicht als Gegenbegriff zu Entfremdung verwendet werden kann. Damit besteht eine zentrale Problematik des Entfremdungsbegriffs weiter: Es muss ein nicht-entfremdeter Zustand benannt werden können, von dem die Entfremdung stattfindet (vgl. Rosa 2022, S. 300; Schuller 1991, S. 42). Hinsichtlich eines solchen Begriffs besteht in der Literatur kein Konsens und jeder der bisherigen Vorschläge ist streitbar. So betrachtet etwa Rosa die Entwürfe von „Identität“, „Authentizität“, „Autonomie“,

„Anerkennung“ und „Sinn“, als „das Andere“ von Entfremdung, welche sich seiner Meinung nach allesamt nicht eignen (Rosa 2022, S. 300–305). In dieser Arbeit wird stattdessen der Begriff der „Selbstverwirklichung“ als Gegenbegriff zur Entfremdung gewählt. Auch dieser trat bereits in der Vergangenheit in dieser Funktion in Erscheinung (vgl. Henning 2020, S. 24) und ist ebenso diskutabel, wie es die anderen Setzungen sind. Es wird daher im Folgenden versucht darzulegen, warum dieser Begriff plausibel wirkt.

Erste Hinweise auf diesen Terminus finden sich bei Henning, wenn beispielsweise das Ziel eines nicht-entfremdeten Daseins als eine „gute Entwicklung“ (vgl. Abbildung 2) benannt wird. An anderer Stelle spricht er von einer „selbstbestimmten Entwicklung der eigenen Potenziale“ (Henning 2020, S. 203) als Antwort auf Entfremdung. Analog spricht Wollenhaupt an mehreren Stellen direkt von „Selbstverwirklichung“ (vgl. Wollenhaupt 2018, 10, 51, 53, 58). Braun spricht im Kontext von Entwicklungsaufgaben ebenfalls von diesem Begriff (vgl. Braun 2020, S. 163). Verfolgt man den Begriff zurück, so gelangt man unter anderem zur Humanistischen Psychologie (vgl. Böhm/Seichter 2022, S. 436–437), eine Strömung, in welcher vor allem Maslow den Begriff prominent in seiner „Bedürfnispyramide“ verwendet. In dieser Pyramide wird Selbstverwirklichung (*self-actualization*) als oberstes menschliches Bedürfnis interpretiert (vgl. Gerrig 2016, S. 425). Während die von Maslow angedeutete Hierarchie dieser Bedürfnisse heute fraglich ist (vgl. Dresel/Lämmle 2017, S. 98; Gerrig 2016, S. 426), hindert dies nicht daran, sich mit seinem Begriffsverständnis auseinanderzusetzen. Heylighen rekonstruiert Maslows Verständnis wie folgend:

„[...] [S]elf-actualization is not a fixed state, but a process of development which does not end. The word derives from the idea that each individual has a lot of hidden potentialities: talents or competences he or she could develop, but which have as yet not come to the surface. Self-actualization signifies that these potentialities of the self are made actual, are actualized in a continuing process of unfolding“ (Heylighen 1992, S. 41).

Der Ansatz hat einige Probleme¹⁹, vor allem bei der empirischen Prüfung seiner Vorstellung einer „selbstverwirklichten Persönlichkeit“, bei welcher der Vorwurf von Ethnozentrismus angebracht scheint (vgl. ebd., S. 45–54). Maslows Vorstellung von Selbstverwirklichung ist als „anderes von Entfremdung“ dennoch plausibel, da sie, analog zu dem hier angelegten Verständnis von Entfremdung, graduell eingeschätzt wird (vgl. ebd., S. 44). Weiterhin war

¹⁹ Als psychologischer Ansatz scheinen gesellschaftliche Aspekte hier beispielsweise kaum eine Rolle zu spielen. Bedacht wird zwar, dass die wenigen Personen, die sich selbst verwirklicht haben, in der Gesellschaft fremd wirken könnten (vgl. Heylighen 1992, S. 44). Fragen danach, wer in einer Gesellschaft überhaupt die Möglichkeit hat, Selbstverwirklichung zu erreichen, kommen aber nicht auf.

die hier thematisierte Entwicklung aller individuellen Potenziale die Forderung, die sich von Rousseau über Humboldt bis Marx nachverfolgen ließ, ebenso wie die Annahme, dass der äußere Zwang nur bestimmte Potenziale zu nutzen etwas mit Entfremdung zu tun hat.

Aufgrund der augenscheinlichen Eignung der Vorstellung ist der Blick auf deren Kritik zu richten. Dem Einwand des Ethnozentrismus gegenüber Maslows Vorstellung lässt sich durch den Rekurs auf Marx begegnen: Sieht man die Gesellschaft gleichermaßen als Ermöglicher wie auch als Begrenzer menschlicher Entwicklung (vgl. Fromm 1963/2018, S. 9), kann nicht davon ausgegangen werden, dass es eine universale Form von Selbstverwirklichung gibt. Vielmehr dürften sich Vorstellungen darüber, welche Potenziale es wert sind realisiert zu werden, stark nach der jeweiligen Gesellschaft unterscheiden und sich vorhandene Möglichkeiten für die Einzelnen danach richten. Analog zur Entfremdung spielen innere Persönlichkeitseigenschaften und äußere strukturelle Bedingungen gleichermaßen eine Rolle. Eine weitere Kritik am Begriff der Selbstverwirklichung ist, dass er heute in Verbindung zu einem subjektivistisch-egozentrischen (vgl. Böhm/Seichter 2022, S. 436–437) und hedonistischen Lebensgefühl steht. Prisching spricht in dem Kontext von „Konformismus unter dem Etikett der Individualisierung“, da die Begriffe Identität, Authentizität und Selbstentfaltung in ihrer neoliberalen Vereinnahmung von einer prinzipiellen Passung zwischen Selbstentfaltung und Berufserfolg ausgehen (vgl. Prisching 2008, S. 136–137). In eine ähnliche Richtung weist das neoliberale Versprechen einer „Selbstverwirklichung im Job“ (vgl. Henning 2020, S. 199). Dabei handelt es sich offensichtlich um eine bedenkliche Verkürzung dieser Begriffe. An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass einer „Selbstverwirklichung“ eine „Selbsterkenntnis“ vorweg gehen muss.²⁰ Das Subjekt hat sich zu kennen, um zu wissen, wie es sich verwirklichen kann. Selbsterkenntnis heißt dann auch die soziohistorische Bedingtheit der eigenen und gesellschaftlichen Gegenwart zu verstehen und sich selbst als Resultat objektiver Bedingungen und der subjektiven Auseinandersetzung damit zu interpretieren. Selbstverwirklichung kann nur in produktivem Austausch mit der Welt geschehen (Entäußerung und Wiederaneignung) und äußert sich in resonanten Beziehungen zu individuell wichtigen Dingen (siehe These 8) und eben nicht in einer überbetonten Selbstbeziehung. Für die meisten Menschen dürften dazu auch relevante Beziehungen zu

²⁰ Die Anregung zum Begriff der „Selbsterkenntnis“ stammt von Schnell (vgl. Schnell 2020, S. 23). Dort steht der Begriff allerdings in seltsamer Distanz zur „Selbstverwirklichung“.

anderen Menschen zählen, daher stellt die vierte Ebene bei Marx, die Entfremdung von anderen Menschen, ein besonderes Problem dar.

Selbstverwirklichung meint also innerhalb dieser Arbeit generell, mit Henning gesprochen, die „selbstbestimmte Entwicklung der eigenen Potenziale“ (Henning 2020, S. 203), wobei die Gesellschaft gleichermaßen als Element der Ermöglichung und der Begrenzung zu bedenken ist. Dieses Begriffsverständnis hat Ähnlichkeiten zu dem „dialektischen Modell“ der Selbstverwirklichung, bei der das Selbst sowohl Subjekt wie auch Objekt ist (vgl. Böhm/Seichter 2022, S. 437). Weil diese Arbeit jedoch nur den Bereich der Erwerbsarbeit in den Blick nimmt, kann es nur um eine „Selbstverwirklichung in der Tätigkeit“ gehen. Selbstverwirklichung meint dann, die Tätigkeit auf eine Art und Weise ausführen zu können, die es ermöglicht sich durch eigene Gestaltungsspielräume in Produkt und Prozess der Tätigkeit wiedererkennen zu können. Welche Voraussetzungen dafür relevant sein könnten, wird im folgenden Kapitel zu reflektieren sein.

Selbstverwirklichung ermöglicht als Gegenbegriff zu Entfremdung auch die von Rosa diskutierten, bisherigen Gegenbegriffe anders zu bewerten: Identität, Authentizität, Autonomie, Anerkennung und Sinn sind dann nicht mehr das Gegenteil von Entfremdung, vielmehr sind sie Bedingungen der Möglichkeit²¹ eines nicht-entfremdeten Daseins und damit zur Selbstverwirklichung. Identität verweist darauf, dass ein stabiles Selbst ausgebildet sein muss, während Authentizität die tatsächliche Möglichkeit dieses Selbst zu sein thematisiert. Anerkennung durch andere schafft womöglich das notwendige Selbstvertrauen, um eine Selbstbestimmung zu wagen, die auch scheitern oder in problematische Richtungen gehen kann. Sinn verweist darauf, dass es etwas geben muss, das es sich anzueignen gilt (vgl. Henning 2020, S. 204) bzw. worauf hin sich eine Entwicklung lohnt. Es ist davon auszugehen, dass es all diese Elemente, eventuell auch mehr, für eine solche, „selbstverwirklichende“ Entwicklung braucht. So ließe sich auch verstehen, warum die Verabsolutierung von einem dieser Aspekte zum Gegenbegriff von Entfremdung, wie beispielsweise die Autonomie (vgl. Henning 2020, S. 200–201; Rosa 2022, S. 302), die Entfremdungsproblematik nicht löst. Auch ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Elemente in interindividuell unterschiedlichem Maße zur Selbstverwirklichung benötigt werden und sich diese Konstellation im Lebenslauf verändern kann.

²¹ So auch bei Maslow, in dessen Bedürfnispyramide „Wertschätzung“ und „Bindung“ Voraussetzungen für Selbstverwirklichung sind (vgl. Gerrig 2016, S. 425).

Diese Annahme würde Zimas Hinweis, dass Situationen nicht auf alle Menschen in gleichem Maß entfremdend wirken (vgl. Zima 2014, S. 4), erklären können.

(8) Anzeichen für Entfremdung lassen sich in Beziehungen ausmachen.

Wie oben ausgeführt, wird davon ausgegangen, dass sich Anzeichen von Entfremdung in konkreten Beziehungen ausmachen lassen. Weil Entfremdung potenziell unbewusst ist und verdrängt werden kann, liefert die Betrachtung von Beziehungen zusätzliche Anhaltspunkte. Weil aber die Relevanz spezifischer Beziehungen interindividuell unterschiedlich sein kann, ist auch diese zu bedenken. Es ist davon auszugehen, dass die Entfremdung für das Individuum umso problematischer wird, je mehr persönlich relevante Beziehungen betroffen sind. Es ist allerdings nicht a priori davon auszugehen, dass Entfremdung domänenspezifisch ist, wie es die Schulentfremdungsforschung annimmt (vgl. Morinaj u. a. 2017, S. 39–40), denn qualitativ unterschiedliche Beziehungen innerhalb von Domänen sind ohne weiteres vorstellbar.

(9) Beziehungen bewegen sich graduell zwischen den Polen „indifferent“ und „resonant“.

Zur Beschreibung von Beziehungen bietet sich Rosas Resonanzbegriff als „positiver Pol“ an:

„Resonanz ist eine durch Af←fizierung und E→motion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa 2022, S. 298).

Essenziell ist der Hinweis, dass Resonanz gegenüber emotionalen Inhalten neutral ist (vgl. ebd.). Eine resonante Beziehung zeichnet sich daher nicht zwingend durch „positive“ Emotionen aus, sondern kann sich ebenfalls in Kritik oder Ärger äußern. Mit dem hier verwendeten Verständnis von Entfremdung kann diese nicht der Gegenpol von Resonanz sein, wie es bei Rosa der Fall ist (vgl. ebd., S. 316). Stattdessen fällt die Wahl auf den Begriff der *Indifferenz* als Gegensatz zur Resonanz, der häufig zur Beschreibung von Entfremdung Verwendung findet (vgl. Rosa 2022, S. 316; Wollenhaupt 2018, 13, 103, 294; Zima 2014, S. 12). Kategorisiert werden können Beziehungen demnach zwischen den Polen *resonant* und *indifferent*, wobei auch hier von einer graduellen Positionierung ausgegangen wird. Aus pädagogischer Perspektive mag zudem auffallen, dass Rosas genannte Definition einer Resonanzbeziehung, bei der sich das Subjekt „transformiert“, an eine Beschreibung eines Bildungs- bzw. Lernprozesses erinnert. So gesehen wären „bildende Weltbeziehungen“ resonante Beziehungen. Hier eine gewisse Nähe zu den Vorstellungen von Humboldt (vgl. Kapitel 4.2) und Nipkow, der ebenfalls Bildung als Antwort auf Entfremdung interpretiert

(vgl. Nipkow 1977, S. 206), zu erkennen, scheint nicht abwegig. Diese Setzung hat den Vorteil, dass davon ausgegangen werden kann, dass Individuen prinzipiell zu solchen Beziehungen fähig sind, indem man sich auf die menschliche Bildsamkeit, verstanden als die Fähigkeit zu lernen (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 337–338), beruft. Das „ontological potential“ (vgl. Rae 2010, S. 27), welches in dieser Vorstellung verfehlt oder erfüllt werden kann, ist also der Aufbau und Erhalt von „bildenden“ Beziehungen zwischen Subjekt und Welt. Eine weitere Parallele zwischen Rosa und den untersuchten pädagogischen Vorstellungen (vgl. Kapitel 4) findet sich darin, dass Entfremdung bei ihm als Bedingung für Resonanz gesehen wird: Beide stünden in einem dialektischen Verhältnis (vgl. Rosa 2022, S. 316–328).

Das Begriffsverständnis von Entfremdung für die weitere Arbeit zusammengefasst:

Entfremdung bezeichnet einen subjektiven Zustand, der weder bewusst noch leidvoll sein *muss*, beides jedoch sein *kann*. Mögliche Ursachen für Entfremdung sind individuell („im Inneren“) und strukturell („im Äußeren“) zu suchen. Als „das Andere“ der Entfremdung wird eine selbstbestimmte Entwicklung gesehen, die im Begriff der *Selbstverwirklichung* Ausdruck findet. Die bisherigen Gegenbegriffe zu Entfremdung (Identität, Authentizität, Autonomie, Anerkennung, Sinn) werden als notwendige Bedingungen für Selbstverwirklichung eingeschätzt, deren Abwesenheit eine Ursache von Entfremdung sein kann.

Das Phänomen ist nicht als generell gut oder schlecht zu bewerten, insbesondere weil es Ausdruck einer persönlichen Entwicklung sein kann und die Folgen für die Einzelne und den Einzelnen damit offen sind. Die normative Kritik des Begriffs bezieht sich auf äußere Strukturen, die Auflösungsversuche des Individuums beschränken bzw. hemmen, oder auf dysfunktionale individuelle Lösungsansätze. Aus pädagogischer Perspektive lässt sich Entfremdung als „Entwicklungsaufgabe“ deuten, die es produktiv zu bewältigen gilt.

Beziehungen zwischen Subjekt und Welt bewegen sich zwischen den Polen *resonant* und *indifferent*. Letzteres kann als ein Anzeichen für Entfremdung gedeutet werden. Eine Untersuchung der Beziehungen kann daher sinnvoll sein, weil Entfremdung unter Umständen nicht bewusst ist oder verdrängt wird. Zu berücksichtigen ist, dass die Relevanz der jeweiligen Beziehung interindividuell unterschiedlich sein kann, wenn dem Individuum über eine solche Analyse versucht wird Entfremdung zu unterstellen.

Zima weist darauf hin, dass in den Sozialwissenschaften alle Konstrukte implizite oder explizite Wertungen enthalten, weshalb es einen objektiven Entfremdungsbegriff nicht

geben kann (vgl. Zima 2014, S. 5). Dies gilt offensichtlich auch für das hier angelegte Entfremdungsverständnis. Möglich sei stattdessen eine reflektierte Distanzierung, die auf dialogische Nachvollziehbarkeit und empirische Bewährung ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Die dialogische Nachvollziehbarkeit wurde in dieser Arbeit über die beiden Kapitel zur Begriffsklärung zu leisten versucht. Das zugrundeliegende Menschenbild des erarbeiteten Begriffs ist, analog zu den diskutierten Vertretern der Entfremdungskritik, ein positiv-humanistisches und auch in dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich menschliche Tätigkeit nicht auf kapitalistische Erwerbsarbeit reduzieren lässt, ohne dabei Einschränkungen deren Potenziale in Kauf zu nehmen. Das folgende Kapitel entwirft ein Entfremdungskonzept für die professionelle pädagogische Praxis, welches auf die geforderte empirische Bewährung ausgerichtet wird.

6. Entfremdung in der professionellen pädagogischen Praxis

Mit der Festlegung eines Entfremdungsbegriffs für die vorliegende Arbeit kann das Vorhaben des Entwurfs einer empirisch nachvollziehbaren Entfremdungskonzeption der professionell-pädagogischen Tätigkeit begonnen werden. Dafür wird im ersten Schritt eine Reflexion über die möglichen Ursachen von Entfremdung in der Praxis stattfinden (Kapitel 6.1). Dies stellt die Grundlage dar, sich mit möglichen Ansätzen der empirischen Erforschung von Entfremdung auseinanderzusetzen (Kapitel 6.2). Während unterschiedliche Herangehensweisen diskutiert werden, wird vor allem der Zugang, der sich aus dem Entfremdungsverständnis dieser Arbeit ergibt, als fruchtbar eingeschätzt: Die Qualität von Beziehungen als möglicher Indikator für Entfremdung. Deswegen werden im Anschluss grundlegende Überlegungen dazu angestellt, welche Beziehungen professionelle Pädagoginnen und Pädagogen unterhalten und welche davon womöglich von besonderem Interesse sind (Kapitel 6.3). Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst (Kapitel 6.4).

6.1 Ursachen von Entfremdungserfahrungen in der pädagogischen Praxis

Zu Beginn dieses Kapitels steht die Klärung, wodurch Entfremdungserfahrungen in der pädagogischen Tätigkeit ausgelöst werden könnten und von welcher Prävalenz bei diesen vermuteten Ursachen in der Praxis auszugehen ist. Gamm führte dazu im Jahr 1991 vergleichsweise beschwichtigend aus, dass

„[...] das pädagogische Verhältnis die am wenigsten akute Entfremdungsproblematik aufweist, weil darin dem Menschen um seiner selbst willen aufgeholfen werden soll. Wenn er unbezweifelbar für fremde Zwecke herangezogen wird, so ist er im Umfeld seiner Erziehung auch Zweck an sich“ (Gamm 1991, S. 194).

Ergänzend gab er aber auch zu bedenken, dass „[...] alle Zwischenmenschlichkeit vom Vorgang der Entfremdung nicht unbeeinflusst bleibt [...]“ (ebd.). Bei Gamms Ausführungen mag auffallen, dass diese nicht empirisch gestützt werden. Das heißt, dass die Aussage, dass die Erzogenen auch „Zweck an sich“ seien, eine Annahme ist. Ob dies in der pädagogischen Praxis tatsächlich so ist, wird hier weder geprüft noch festgestellt. Auch wie es sich diesbezüglich mit den Erziehenden verhält, lässt sich aus Gamms Aussage nicht schließen. Eine faktisch begründete „Entwarnung“ hinsichtlich der Entfremdungsproblematik des pädagogischen Bereichs hat es demnach nie gegeben und konnte es auch nicht geben, da empirische Ansätze zu Entfremdung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft über die längste Zeit keine Rolle spielten, wie in Kapitel 4 aufgezeigt wurde. Vielmehr stimmt sein Hinweis nachdenklich, wonach eine Offenheit seitens Erziehenden und Erzogenen für das pädagogische Verhältnis notwendig ist und diese unter Effektivitätserwartungen eingeschränkt sein könnte (vgl. ebd., S. 194–195). Gerade angesichts von Zeitdiagnosen wie der „Leistungsgesellschaft“ (vgl. Abels 2019a, S. 338) ist dies womöglich längst der Fall. Es scheint daher angebracht, das Entfremdungspotenzial der pädagogischen Tätigkeit für die Gegenwart grundlegend mit Blick auf die Praktiker*innen zu durchdenken. Im Anschluss an Marx wird professionell-pädagogisches Handeln als eine Form von Dienstleistung betrachtet, die für die Ausübenden eine Erwerbsarbeit darstellt. Dagegen kann argumentiert werden, dass ein Dienstleistungsverhältnis der pädagogischen Sache unangemessen sei (vgl. Ahrbeck 2004, 109-126). Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Tätigkeit es unter den gegebenen Umständen für die meisten Menschen dennoch ist.

Die Reflexion erfolgt entlang der angenommenen Aspekte, deren Verwehrung dem angelegten Begriffsverständnis zufolge zu Entfremdung führt: Identität, Autonomie, Anerkennung, Sinn und Authentizität. Über Hennings Hinweis, dass auch ein Zuviel an Autonomie problematisch sein kann (vgl. Henning 2020, S. 203–204), soll ebenfalls bedacht werden, ob und inwieweit das für den jeweils diskutierten Faktor zu einem Problem werden könnte. Verzichtet wird an dieser Stelle auf den Identitätsbegriff. Einerseits sind Erwerbstätige in pädagogischen Tätigkeiten Erwachsene, die aller Wahrscheinlichkeit nach bereits eine ausgebildete Identität in die Tätigkeit mitbringen und infolgedessen der Authentizitätsbegriff sinnvoller ist. Andererseits ist der Begriff gleichermaßen komplex wie unscharf (vgl. z. B. Dorsch 2021) und könnte hier nicht befriedigend gegenüber vergleichbaren psychologischen Konzepten wie „Persönlichkeit“ abgegrenzt werden.

Abseits davon dürfte Identität vielmehr eine grundlegende Voraussetzung für *Selbstverwirklichung* oder Entfremdung (von *sich*) sein: Wer niemand *ist*, kann sich nicht fremd werden. Mit diesem vermuteten Status passt der Begriff nicht zu der hier stattfindenden Diskussion von Faktoren, die den Zustand beeinflussen, wie es für die anderen hier diskutierten Begriffe angenommen wird. Aus den genannten Gründen wird deshalb im Kontext von Erwerbsarbeit der Fokus auf Authentizität als fruchtbarer eingeschätzt. Es handelt sich hierbei um eine allgemeine Betrachtung des pädagogischen Feldes, die nicht jeder Tätigkeit gleichermaßen gerecht werden wird und dementsprechend für konkrete Einrichtungen anzupassen ist.

6.1.1 Autonomie

Autonomie ist ein mehrschichtiger Begriff (vgl. Böhm/Seichter 2022, S. 51–52). Hier zielt der Begriff schlicht auf den Grad der Selbstbestimmung ab, welcher der konkreten Pädagogin bzw. dem konkreten Pädagogen unter den gegebenen Bedingungen innerhalb seiner Tätigkeit zur Verfügung steht. Wie aus der Analyse des marxischen Entfremdungsverständnisses hervorgegangen ist, handelt es sich bei der kapitalistischen Erwerbsarbeit um eine Arbeit *für* jemanden. Die pädagogische Tätigkeit erfolgt für einen Auftraggeber oder eine Institution. Damit legt der Arbeitgeber fest, was das Ziel der pädagogischen Einwirkung ist (1. Ebene bei Marx) und eventuell auch, wie dieses zu erreichen ist (2. Ebene bei Marx), beispielsweise über die Vorschrift zur Arbeit nach bestimmten pädagogischen Konzepten oder mit spezifischen Methoden. Weitere Einschränkungen lassen sich darin erkennen, dass häufig keine Entscheidungsgewalt darüber besteht, mit wem eine Zusammenarbeit erfolgt (vgl. Henning 2020, S. 203) und die zeitliche Strukturierung des Arbeitstages bei pädagogischen Tätigkeiten oft starr vorgegeben ist. Zusammen mit den vorher genannten Aspekten könnte dies schließlich zu einer Entfremdung von sich selbst führen (3. Ebene bei Marx).

Nun stehen diesen Überlegungen Perspektiven entgegen, die der modernen Dienstleistungsarbeit eine Zunahme an Autonomie bescheinigen (vgl. Junghanns/Morschhäuser 2013, S. 10; Korunka/Kubicek 2013, S. 26). Zunächst wäre hierbei zu klären, inwieweit sich diese allgemeinen Aussagen zu Erwerbsarbeit auf den pädagogischen Bereich übertragen lassen. Sollten sie tatsächlich übertragbar sein, gilt es zu berücksichtigen, dass „[s]elbst wenn ich, etwa dank dem Instrument der »Zielvereinbarung«, darüber mitbestimmen kann, *wie* ich etwas mache: Der vorgegebene *Output* muss am Ende stimmen“ (Henning 2020, S. 116,

Hervorhebungen im Original). Ein Mehr an Autonomie ist in derartigen Diagnosen häufig nur auf der Ebene des Arbeitsprozesses angedacht.²² Gleichzeitig finden sich jedoch Hinweise darauf, dass der Eindruck der Steigerung der Autonomie der Angestellten nur entsteht, weil die traditionelle, direkte betriebliche Steuerung verringert wird (vgl. Voß u. a. 2013, S. 72–73). Diese würde aber durch „indirekte Steuerungsmaßnahmen“ ersetzt und damit das betriebliche Steuerungspotenzial de facto sogar erweitert. Insofern könne höchstens von einer „partiellen Autonomisierung“ der Tätigkeit gesprochen werden, die der betrieblichen Kontrolle unterliegt (vgl. ebd.). Zu den indirekten Kontrollmechanismen zählten neben der Steuerung der Rahmenbedingungen den Autorinnen und Autoren zufolge auch die Überwachung der Ergebnisse (vgl. ebd., S. 73), daher ist auch Evaluation zu solchen Steuerungsinstrumenten zu zählen (vgl. Schwarz 2006, S. 258).

Diese Feststellung lenkt den Blick auf die Evaluationspraxis in pädagogischen Tätigkeitsfeldern. Evaluiert werden Lehrveranstaltungen an der Universität, Angebote und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. Nuissl 2013, S. 33) und besonders prominent schulisch erworbene „Kompetenzen“ im Rahmen der PISA-Studie.²³ In Nordrhein-Westfalen sind Kindertageseinrichtungen gar über das „Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern“ zur kontinuierlichen Evaluierung verpflichtet (vgl. § 31 Abs. 1 Satz 1 KiBiz). Kritische Perspektiven geben hierzu zu bedenken, dass in der Evaluation wirtschaftliche und moralische Aspekte verschmelzen würden und dass dadurch „[...] ökonomische Effizienz als vereinbar oder geradezu identisch mit ethischem Handeln erscheint“ (Schwarz 2006, S. 253). Schwarz selbst fasst das „moderne Ritual“ Evaluation als einen „[...] Versuch, Vertrauen in eine gesellschaftliche Ordnung zu wahren, die immer handfestere Zweifel weckt“ (ebd., S. 257), dessen Folgen ambivalent sind. Ambivalente Folgen sind angesichts der verschiedenen Funktionen von Evaluation (vgl. Stockmann/Meyer 2014, S. 80–81) auch naheliegend. Zu problematisieren wäre aber eine Engführung der Evaluationspraxis auf ihre Kontrollfunktion. Dies ließ sich beispielsweise für das Evaluationskonzept einer Kindertageseinrichtung aus Nordrhein-Westfalen feststellen, mit der sich der Autor im Rahmen einer Seminararbeit vertieft auseinandersetzte. Ähnliches dürfte für andere Konzepte gelten, die im Zuge des erwähnten Gesetzes erstellt wurden, da hier die Formulierung von Qualitätskriterien durch den Träger gefordert wird (vgl. § 31 Abs. 1 Satz 2 KiBiz), was die anschließende Kontrolle der Einhaltung der

²² Wobei eine solche *Mitbestimmung* auch noch keine *Selbstbestimmung* ist.

²³ „Ziel der PISA-Erhebung 2018 war es, die Lesekenntnisse und -kompetenzen zu evaluieren [...]“ (OECD o. J.)

definierten Kriterien nahelegt. Mit einer Evaluation, die auf Kontrolle abzielt, wird häufig auf partizipative Ansätze (vgl. Stockmann/Meyer 2014, S. 150) verzichtet, was die Akzeptanz der Evaluierten schmälern kann. Dies gilt insbesondere, wenn unklar sein sollte, was genau evaluiert werden soll: Der Lernfortschritt der Lernenden, die Einrichtung oder die Lehrenden? Deswegen sehen die Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) unter anderem eine Klärung des Evaluationszwecks (N2), ein diplomatisches Vorgehen (D2) und eine faire Prüfung (F3) vor (vgl. DeGEval 2016, 18, 19, 20). Dass solche Standards konsequent eingehalten werden, ist angesichts des hohen Aufwands einer professionellen Evaluation fraglich. Als „nicht-intendierte Wirkung“ (vgl. Stockmann/Meyer 2014, S. 77–78) könnte eine unprofessionelle und auf Kontrolle ausgerichtete Evaluation allerdings dazu beitragen, dass in Zeiten zunehmend prekärer Arbeitsverhältnisse (vgl. Korunka/Kubicek 2013, S. 21) pädagogische Fachkräfte ihre Handlungsautonomie wegen des Gefühls kontrolliert zu werden selbst einschränken oder nicht wahrnehmen. So eingesetzt wäre Evaluation tatsächlich eine „verunsichernde Versicherung“ (Schwarz 2006, S. 258).

Giesecke²⁴ vertritt die Position, dass sowohl die „Festlegung des Zieles“ als auch die „Prüfung des Ergebnisses“ wesentliche Dimensionen pädagogischen Handelns seien (vgl. Giesecke 2010, S. 59). Während ihm hierbei prinzipiell zuzustimmen ist, stellt sich doch die Frage *wer* die Ziele festlegt und *durch wen* sie kontrolliert werden. Seine Ausführungen kennen offenbar nur die Konstellationen, dass die Ziele von den Lernenden selbst oder durch Pädagogen gesetzt werden (vgl. ebd., S. 64). Letztere scheinen in Gieseckes Ausführungen auch diejenigen zu sein, durch welche die Prüfung erfolgt (vgl. ebd., S. 69–71). Obwohl eingeräumt wird, dass öffentliche pädagogische Institutionen nicht nur nach pädagogischen Kriterien organisiert sind (vgl. ebd., S. 58), treten andere Akteure bei diesen Überlegungen nicht in Erscheinung. Damit wird beispielsweise nicht thematisiert, dass bei der PISA-Studie keine unabhängigen Erziehungswissenschaftler*innen prüfen, sondern die OECD, und dass Berichte darüber existieren, dass Lehrkräfte vor der Schulleitung über den Notenspiegel ihrer Klasse Rechenschaft abzulegen haben (vgl. Lehrerfreund 2017). Die Setzung der Ziele und deren Kontrolle werden hier offensichtlich durch Akteure unternommen, die jenseits der unmittelbaren pädagogischen Situation liegen. Die Begründung für diese eingeschränkte Perspektive ist, dass Politik „nur Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln setzen

²⁴ In der aktuellen, zwölften Auflage von 2015 fand eine Überarbeitung des Werks statt. Die hier angesprochenen Punkte sind vor der Überarbeitung aber deutlich prägnanter formuliert. Deswegen wird hier auf die zehnte Auflage zurückgegriffen und die dort vom Autor dargestellte Ansicht stellvertretend für ähnliche Positionen in der Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Högrefe 2015, S. 153) diskutiert.

[könne, B. S.], dieses aber nicht determinier[t]“²⁵ (Giesecke 2010, S. 61). Dass es eben diese Rahmenbedingungen sind, die zu den modernen „indirekten Steuerungsmechanismen“ (vgl. Voß u. a. 2013, S. 72–73) zählen, sollte Anlass genug liefern solche Thesen anzuzweifeln. Damit soll nicht gesagt sein, dass sich pädagogisches Handeln letztgültig determinieren ließe. Derartige Steuerungsmechanismen könnten jedoch das Verhalten von Pädagoginnen und Pädagogen beeinflussen (*nudging*), womit sie weit mehr sind als „nur Rahmenbedingungen“.

Abseits davon erkennt Giesecke mögliche Einschränkungen der pädagogischen Tätigkeit dort, „wo pädagogisches Handeln bewertbar gemacht werden soll und deshalb Kriterien genannt werden müssen, die zur Not auch rechtsfähig sein können“ (vgl. Giesecke 2010, S. 73). Dies dürfte unter anderem auf die oben thematisierten Evaluationen zutreffen, die im Rahmen eines Gesetzes durchgeführt werden. Weiterhin wird eine Rechtsfähigkeit auch überall dort notwendig sein, wo pädagogische Institutionen einer Selektions- und Allokationsfunktion (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 485–486) nachkommen und die Selektionsmaßnahmen juristisch anfechtbar sind. Tatsächlich finden sich Hinweise darauf, dass rechtliche Klagen von Eltern gegen Schulen bzw. Lehrer zunehmen (vgl. Der Spiegel 2016). Dies betrifft offensichtlich neben den Schulen auch die Universitäten, die über ihre Bildungsabschlüsse Zugangschancen zu weiteren Bereichen eröffnen. Daneben lässt sich heute auch für die Erwachsenenbildung eine gewisse Tendenz zur Selektion ausmachen. So stellen Dobischat und Schurgatz fest, dass Weiterbildung²⁶ heute vornehmlich eine statuserhaltende Funktion hat (vgl. Dobischat/Schurgatz 2012, S. 655). Zieht man die Befunde des „Adult Education Survey“ (AES) hinzu, wonach als Gründe für die Weiterbildungsbeteiligung seit Jahren mehrheitlich (bis zu 81%) berufliche angegeben werden (vgl. BMBF 2019, S. 19) und im Jahr 2018 für 68% der Weiterbildungsaktivitäten Teilnahmebescheinigungen ausgestellt wurden (vgl. ebd., S. 50), könnte die Erwachsenenbildung bald ebenso der Selektions- und Allokationsfunktion im Sinne einer fortwährenden Selektion durch das „lebenslange Lernen“ nachkommen. Eine ähnliche Entwicklung könnte sich letztlich auch im Elementarbereich vollziehen, wo sich unter dem Schlagwort der „frühkindlichen Bildung“ der institutionelle Auftrag von der traditionellen „Verwahrung“ zur „Förderung“ (vgl. KMK o. J.) wandelt und sich auch hierin Selektionsprozesse erkennen lassen (vgl. Kunert 2015; 2018). Je mehr der Elementarbereich und der quartäre

²⁵ Dieser Satz ist in der überarbeiteten Auflage nicht mehr vorhanden. Stattdessen wird die Rolle der Politik bei der „Festlegung des Zieles“ in der Pädagogik nicht mehr thematisiert.

²⁶ Die Autoren treffen diese Aussage im Kontext von betrieblicher Weiterbildung. Dass dies im Zuge der Propagierung des „lebenslangen Lernens“ für den gesamten Sektor gilt, wird hier angenommen.

Bildungssektor der gesellschaftlichen Selektion dienlich gemacht werden, umso eine größere Einschränkung der Autonomie der Praktiker*innen ist auch dort vorherzusagen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der und die Einzelne umso weniger Gestaltungsmöglichkeiten haben, je strikter der Arbeitsprozess und dessen erwünschtes Resultat (z. B. Selektion) definiert sind, auch im pädagogischen Bereich. Je mehr Bildung der Charakter einer Ware zugesprochen wird (vgl. Bernhard 2007; Klemm 2000), umso gravierendere Einschränkungen der pädagogischen Handlungsfreiheit sind zu erwarten, ganz wie bei der industriellen Fertigung von Produkten, die Marx vor Augen hatte. Auch wenn die Einschränkung pädagogischer Autonomie anhand der bisherigen Ausführungen als das akutere Problem eingeschätzt wird, ist nicht zu vernachlässigen, dass auch ein Zuviel an Autonomie zu Problemen in Form von Orientierungslosigkeit führen könnte, was angesichts des Technologiedefizits der Pädagogik naheliegend ist. Pfaff spricht hierbei von einem U-förmigen Zusammenhang, bei dem zu wenige oder keine Wahlmöglichkeiten ebenso zu einer Stressreaktion führen wie zu viele (vgl. Pfaff 2013, S. 122). In eine vergleichbare Richtung weist Barakat, der Zustände von übermäßiger gesellschaftlicher Kontrolle ebenso als ursächlich für Entfremdung sieht wie Zustände fehlender gesellschaftlicher Kontrolle (vgl. Barakat 1969, S. 4–6). Der Bezug zum soziologischen Konzept der *Anomie* im Sinne Durkheims liegt hier nahe.

6.1.2 Anerkennung

Der Begriff der Anerkennung wird derzeit verstärkt pädagogisch rezipiert (vgl. Balzer 2020, S. 346; Röhr/Ricken 2020, S. 513–514), wobei die disziplinen-eigenen Diskurse kein sinnvolles Verständnis für diese Arbeit anbieten. Hilfreich ist vielmehr der Hinweis, dass sich Anerkennung auf eine individuelle und eine gesellschaftliche Ebene beziehen lässt (vgl. Röhr/Ricken 2020, S. 514), was auch in der Definition im „Wörterbuch der Pädagogik“ deutlich wird: Anerkennung „[b]estimmt das Verhältnis zwischen Subjekten (Intersubjektivität) oder zwischen Subjekt und Gesellschaft“ (Böhm/Seichter 2022, S. 31). Grundlegend sind zwei Begriffsgehalte zu differenzieren: (1) Anerkennung im (positiv wertenden) Sinne von „Wertschätzung“ (vgl. Röhr/Ricken 2020, S. 513), die im Deutschen vorherrschend ist (vgl. Meyer 2020, S. 5), und (2) Anerkennung im (neutralen) Sinne von „Billigung“ bzw. einer „Anerkennung von Tatsachen“ (vgl. Meyer 2020, S. 5). Letzteres verweist darauf, dass etwas anerkannt werden kann, ohne dies zwingend positiv einzuschätzen. Im Kontext der pädagogischen Tätigkeit meint Anerkennung dann auf der

intersubjektiven Ebene die wertfreie Anerkennung und ggfs. Berücksichtigung von individuellen Stärken und Schwächen in der Praxis. Zugleich meint Anerkennung aber auch die wertschätzende Kenntnisnahme als Mitmensch durch Kolleg*innen und Vorgesetzte, etwa durch die Aussprache von Lob. Dieser Punkt war bei einer repräsentativen Befragung von Erwerbstätigen aus dem Jahr 2010 die eklatanteste Schwachstelle im Führungsverhalten (vgl. Stilianow/Bock 2013, S. 152). Die Vermutung besteht, dass dies auch bei pädagogischen Tätigkeiten ein Problem sein kann. Demgegenüber geht es auf der gesellschaftlichen Ebene von Anerkennung um die Wertschätzung der Tätigkeit und deren Relevanz für die Gesellschaft. Die Wertschätzung für eine Tätigkeit drückt sich in der Gegenwartsgesellschaft wesentlich über deren monetäre Entlohnung als „objektivierte Anerkennung“ aus.²⁷ Unter diesem Aspekt lassen sich für pädagogische Tätigkeiten alsbald Probleme erkennen: So sind etwa 76% der Erzieherinnen und Erzieher mit ihrem Gehalt nicht zufrieden (vgl. HBS 2022, S. 1) und die Erwachsenenbildung soll zwar Armut bekämpfen, erzeugt sie aber durch die geringe Entlohnung der dort Tätigen selbst (vgl. Deutschlandradio 2018; Reutter 2017, S. 17–18). Auch abseits der finanziellen Gratifikation verdeutlichen Beispiele wie die Debatte um die „Schlecker-Frauen“, bei der im Zuge der Insolvenz der Drogeriemarktkette „Schlecker“ die damalige Arbeitsministerin die gekündigten Mitarbeiterinnen gerne als Erzieherinnen eingesetzt hätte (vgl. SZ 2012), dass pädagogische Tätigkeiten nicht unbedingt als anspruchsvoll und mit spezifischen personalen Voraussetzungen wahrgenommen werden.

Schließlich kann eine mangelnde Anerkennung der pädagogischen Praxis auch daran erkannt werden, dass den Praktiker*innen „illegitime Aufgaben“ übertragen werden.

„Illegitime Aufgaben sind Aufgaben, die man von einer Person legitimerweise nicht erwarten kann; sie beinhalten also Tätigkeiten, die die Person eigentlich nicht ausführen müssen sollte. Gemeint sind aber nicht Tätigkeiten, die *per se* illegitim sind, wie etwa unmoralische oder illegale Handlungen, welche grundsätzlich von niemandem verlangt werden sollten. Vielmehr geht es um Aufgaben, die in einem bestimmten Kontext als *unnötig* oder als *unzumutbar* empfunden werden, die aber unter anderen Umständen möglicherweise als durchaus legitim empfunden würden. *Unnötige* Aufgaben sind solche, die als sinnlos empfunden werden [...] oder die nicht existieren würden, wenn in vorhergehenden Stadien besser gearbeitet worden wäre [...]. *Unzumutbare* Aufgaben sind solche, die durch die gegebene berufliche Rolle nicht abgedeckt sind; sie sollten von jemand anderem erledigt werden (und können für eine andere berufliche Rolle absolut legitim sein)“ (Semmer u. a. 2013, S. 99, Hervorhebungen im Original).

²⁷ Was auch daran deutlich wird, dass Krankenpfleger*innen sich während der frühen Phase der SARS-CoV-2-Pandemie nicht mit Applaus zufriedengaben, sondern mehr Lohn und bessere Arbeitsbedingungen forderten (vgl. DW 2020).

Den Autorinnen und Autoren zufolge stellen illegitime Aufgaben einen Angriff auf die berufliche Identität dar und bilden damit einen zusätzlichen Stressfaktor (vgl. Semmer u. a. 2013, S. 100). Während die individuelle Zuweisung solcher Aufgaben mitunter unvermeidbar ist und durch eine adäquate Kommunikation des bzw. der Vorgesetzten weniger problematisch wird, hält die Autor*innengruppe illegitime Aufgaben, die sich aus betrieblichen Prozeduren ergeben, wie beispielsweise umfangreiche Dokumentationsaufgaben zu Kontrollzwecken, für deutlich problematischer (vgl. ebd., S. 108).

Beispiele für solche illegitime Aufgaben aus dem pädagogischen Bereich könnten sein²⁸:

- Die bereits im Kontext der Autonomie thematisierte Evaluationspraxis hat für die Praktiker*innen zur Folge, dass sie die dafür notwendigen Daten erheben bzw. dokumentieren müssen und dadurch „Umzingelt von Verwaltungsansprüchen“ (vgl. Schwarz 2006, S. 258) sind. In der Folge lässt sich in einem Evaluationskonzept die explizite Anforderung finden, dass der Prozess nicht „zuviel wertvolle Zeit [...] binde[t], die der direkten Arbeit am Kind verloren ginge“ (Kreis Aachen 2008, S. 7). Dabei legt der Wortlaut die Einstufung zumindest als *unnötige* Aufgabe nahe, was nicht nur im Bereich der Kindertageseinrichtungen, aus welchem das Zitat stammt, so gesehen werden dürfte.²⁹
- Der Auftrag von Lehrerinnen und Lehrern staatlicher Schulen ist mit der Forderung von „Inklusion“ um zahlreiche Aufgaben erweitert worden, die nicht von der bisherigen beruflichen Rolle („Vermittlung von Fachwissen“) abgedeckt sind. Zu denken ist hierbei an die Aufgaben einer sprachlich-kulturellen Integration von Migrant*innen oder die Aufnahme von behinderten Schüler*innen in Regelklassen. Solche Aufgaben könnten als *unzumutbar* empfunden werden. Vorstellbar wäre dies auch bei zusätzlich anfallenden Aufgaben an „Problemschulen“.
- Als *unzumutbare* Aufgabe könnten Pädagoginnen und Pädagogen schließlich auch den konstanten Impetus zu ökonomisch geleitetem Denken und Handeln empfinden, der in Begriffen wie „Bildungsmanagement“ und „Bildungsmarketing“ beispielhaft seinen Ausdruck findet (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 719). Diese Tendenz macht sich auch an der Universität bemerkbar: Hier wird dem Autor seit Studienbeginn regelmäßig der

²⁸ Die Einschätzung erfolgt durch den Autor und bleibt hier mangels Empirie anekdotenhaft.

²⁹ Hinweise hierzu fanden sich auch in Evaluationen, die im Rahmen eines Seminars besprochen wurden. Da es sich bei diesen Arbeiten um vertrauliche Auftragsevaluationen handelte, können sie hier nicht angeführt werden.

kostenpflichtige Kurs „BWL für Geisteswissenschaftler“ angeboten (vgl. Universität Augsburg o. J.).³⁰

Wie die oben genannte Definition besagt, kann die Aufgabe an sich legitim sein, womöglich wäre sie aber an einer dedizierten Stelle besser aufgehoben als bei pädagogisch Tätigen. Die zusätzliche Übertragung solcher Aufgaben vermittelt den Eindruck, dass die bisherige Tätigkeit oder die Art zu denken, für das Beispiel Universität, „nicht genug“ gewesen sei und erweitert werden muss, um zukünftig nützlich zu sein. Dass dies von Praktiker*innen tatsächlich als Angriff auf die eigene Berufsidentität wahrgenommen werden kann, wie es von Voß und Mitarbeitenden konstatiert wird, wirkt plausibel.

Schmucker diskutiert Ungerechtigkeit als Belastungsfaktor in der Arbeit und berichtet von „beruflichen Gratifikationskrisen“, die als Quelle von Stress identifiziert werden und damit ein erhöhtes Gesundheitsrisiko bergen. Gratifikationen können materiell (z. B. Einkommen) und immateriell (z. B. Wertschätzung) sein. Kommen mehrere Aspekte „enttäuschter Belohnungserwartung“ zusammen, wird die Gratifikationskrise verstärkt. Die gesundheitliche Beeinträchtigung resultiert aus der Verletzung des psychischen Bedürfnisses nach sozialer Anerkennung für erbrachte Leistungen (vgl. Schmucker 2020, S. 79–80). Ein Mangel an Anerkennung ist demnach auch aus gesundheitlicher Perspektive problematisch. Diskutabel ist hingegen, inwieweit es ein „Zuviel“ an Anerkennung gibt. Dass sich bei Personen, die besonders privilegiert sind und eine hohe (finanzielle) Anerkennung erhalten ein gewisser Realitätsverlust einstellt, ist immer wieder zu beobachten, beispielsweise bei Politiker*innen (vgl. Stern 2018). Die Prävalenz solcher Positionen wird in pädagogischen Tätigkeitsfeldern allerdings als eher niedrig eingeschätzt.

6.1.3 Sinn | Bedeutsamkeit

Diese Kategorie zielt auf die Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit ab. Die Relevanz dieses Aspekts für das menschliche Leben betonten im vergangenen Jahrhundert vor allem Fromm (vgl. Fromm 1953/2018, S. 33) und Frankl (vgl. Frankl 1976/2015). In der jüngeren Vergangenheit beschäftigte sich Graeber in seiner Veröffentlichung „Bullshit Jobs“ mit dem Sinnerleben in der Erwerbsarbeit. Während das gegenwärtige Wirtschaftssystem immer wieder „objektiv sinnlose“ Tätigkeiten hervorbringe, d. h. Tätigkeiten, deren Abschaffung

³⁰ Der Kurs heißt mittlerweile „Betriebswirtschaftliche Grundlagenausbildung für Nicht-BWLER:innen“.

keine erkennbaren Auswirkungen auf die Welt hätte (vgl. Graeber 2018, S. 30), kommt er letztlich doch zu einer Arbeitsdefinition für die namensgebenden „Bullshit-Jobs“, bei der das subjektive Erleben für die Diagnose ausschlaggebend ist (vgl. ebd., S. 40). Auch Schnell, deren empirische Annäherung an Sinnerleben hervorzuheben ist (vgl. Schnell 2020), argumentiert, dass Sinn keiner Sache inhärent sei, sondern immer eine subjektive Sichtweise auf etwas ist und damit relationalen Charakter habe (vgl. Schnell 2018, S. 12). Zudem findet sich der Hinweis, dass die Abwesenheit von Sinnerfüllung, eine „existenzielle Indifferenz“, nicht zwingend als Mangel erlebt wird, was den hier eingeschätzten Status von Sinn, als einen Faktor für Entfremdung neben anderen, stützt. Dennoch sind auch leidvoll erlebte „Sinnkrisen“ möglich (vgl. ebd.).

Als rein subjektive Kategorie ist Sinn für eine Untersuchung von außen problematisch. Eine mögliche Alternative hierzu bietet der Begriff der *Bedeutsamkeit*, welcher den „[...] wahrgenommenen Nutzen, den die eigene berufliche Tätigkeit für andere hat [...]“ (ebd., S. 14) bezeichnet. „Dabei geht es nicht um Reputation oder Anerkennung, sondern um die Erfahrung, dass alltägliches Handeln (oder Nicht-Handeln) Konsequenzen hat, Dinge bewegt oder Menschen berührt“ (Schnell 2020, S. 10). Auch wenn der Aspekt des „wahrgenommenen Nutzens“ wieder auf ein subjektives Moment verweist, lässt sich zumindest anhand der Art der betrachteten Tätigkeit auch von außen einschätzen, wie es um die Chancen des Erfahrens der Auswirkungen der eigenen Tätigkeit auf andere steht. Bedeutsamkeit ist für die Arbeitstätigkeit der zentrale Prädiktor sinnvollen Arbeitens (vgl. Schnell 2018, S. 16). Wichtig sei daneben auch die Passung der Person zur Tätigkeit hinsichtlich Fähigkeiten, Persönlichkeit, Interessen und Werten (vgl. ebd.).

Pädagogische Tätigkeiten können Schnell zufolge nicht nur sinnvoll erlebt werden, sondern auch sinnstiftend bzw. als Sinnquelle, da die Tätigkeit eng mit der eigenen Identität verbunden ist (vgl. ebd., S. 15) und die Bedeutsamkeit der Tätigkeit für andere unmittelbar erlebt wird (vgl. ebd., S. 18). Damit birgt die pädagogische Praxis auch eine wesentliche Gefahr:

„Wer hier vor Augen hat, dass das eigene Handeln Veränderung zum Positiven bewirken kann, wird es schwer finden, eigene Grenzen zu ziehen. Dies ist besonders gravierend, wenn die Arbeitsbedingungen durch Bürokratie, Stelleneinsparungen und andere Rationalisierungen immer weniger Raum dafür lassen, die als sinnvoll erlebte Tätigkeit qualitativ auszuüben – wie häufig der Fall in Kliniken und Schulen“ (ebd.).

Für diese Betrachtung folgt daraus, dass die pädagogische Praxis mit hoher Wahrscheinlichkeit sinnvoll erlebt werden kann. Die Arbeitsbedingungen und die

Unternehmensorientierung (vgl. Schnell 2018, S. 16) können dieses sinnstiftende Potenzial jedoch deutlich schmälern.

Dass ein Zuviel an Sinn ein Problem darstellen könnte, wird hier nicht angenommen. Dagegen dürfte die Abwesenheit von Sinn und Bedeutsamkeit ein möglicher Faktor von Entfremdung sein bzw. deren Vorhandensein für eine Selbstverwirklichung relevant. Diese Deutung differiert von Schnell, bei der Selbstverwirklichung als eine von fünf Dimensionen von Sinn(quellen) interpretiert wird (vgl. ebd., S. 13). Begreift man Entfremdung aber als Entwicklungsaufgabe, wird Hennings Argumentation, wonach es etwas Sinnvolles braucht, woraufhin sich eine Entwicklung lohnt (vgl. Henning 2020, S. 204), als schlüssiger eingeschätzt. Damit ist Selbstverwirklichung hier keine Quelle von Sinn, sondern Ausdruck dessen Vorhandenseins.

6.1.4 Authentizität | Wertekonfliktfreiheit

Authentizität (auch „Kongruenz“) bezeichnet, im Anschluss an Rogers‘ Bedingungen einer klientenzentrierten Therapie, die Möglichkeit, offen die Person zu sein, die man ist (vgl. Dolliver 1995, S. 123; Gerrig 2016, S. 623). Dieser Aspekt scheint auf die dritte Ebene der Entfremdung von Marx zu rekurrieren: der Entfremdung von sich selbst. Doch ist der Authentizitätsbegriff aus mehreren Gründen für diese Arbeit ungeeignet. Zunächst (1) wird heute der Begriffsgehalt, analog zu ähnlichen Begriffen wie „Identität“ und „Selbstentfaltung“, häufig verkürzt, was bereits in Kapitel 5.3 angedeutet wurde. Entsprechend beschnitten meint Authentizität häufig nur noch Konformismus (vgl. Prisching 2008, 136-137) und Selbstvermarktung (vgl. Henning 2020, S. 177), was die ursprüngliche Bedeutung ad absurdum führt. Daneben (2) verweist die Vorstellung „zu sein, wer man ist“ auf den Identitätsbegriff, der hier bewusst vermieden wurde. Es kann (3) nicht davon ausgegangen werden, dass das zeitlich begrenzte Ausüben einer Tätigkeit, die andere (Persönlichkeits-) Aspekte fordert als das Privatleben, worum es im Kontext der Erwerbsarbeit geht, zwingend negativ erlebt wird. Vielmehr könnte es ebenso bereichernd empfunden werden, Persönlichkeitsaspekte ausleben zu können, die im Privaten eine untergeordnete Rolle spielen. Zuletzt (4) übernimmt der Einzelne in der professionellen Tätigkeit, soziologisch gesprochen, eine *soziale Rolle* (vgl. Abels 2019b, S. 106), die einen gewissen Ausgestaltungsspielraum bietet (vgl. ebd., S. 126). Damit verweist der „Ausgestaltungsspielraum“ womöglich wieder auf den Aspekt der Autonomie, welche den

Grad des Spielraums bestimmt. Diesem Verständnis folgend, wäre eine ausreichende Autonomie dann auch der Schlüssel zur Authentizität.

Aus den genannten Gründen liegt es daher nahe, sich nach einer begrifflichen Alternative umzusehen. Eine Option könnte der psychologische Begriff *Kohärenz* sein, welcher die „Vereinbarkeit von Person und beruflicher Rolle im Hinblick auf Kompetenzen, Persönlichkeit, Interessen und Werte“ (Schnell 2018, S. 14) bezeichnet. Andernorts heißt es allerdings, dass der Kohärenzbegriff auch auf eine Passung zwischen Lebensbereichen abzielt (vgl. ebd., S. 12). Der Begriff dürfte daher für diese Betrachtung inhaltlich zu weit gefasst sein, da hier nur der Bereich der Erwerbsarbeit bedacht wird. Blickt man hingegen erneut in die Literatur zu Entfremdung, wird ein Werte- und Normenkonflikt als ursächlich für das Phänomen thematisiert. Schon Marx wies darauf hin, dass Moral und Ökonomie unterschiedliche Maßstäbe an den Einzelnen anlegen (vgl. Marx 1844/1968, S. 551) und Zima schreibt, dass ein häufiger Grund für Entfremdung sei,

„[...] dass sich jemand für einen Beruf entscheidet, der ihm nicht liegt und der eine tägliche Anpassung an Normen und Werte voraussetzt, die den vorberuflichen Erfahrungen, der Erziehung und dem Charakter der betreffenden Person widersprechen“ (Zima 2014, S. 2).

Vorstellbar wäre aus entfremdungstheoretischer Sicht, dass das zentrale Problem nicht darin liegt, dass eine Person im professionellen Handeln nicht so sein kann wie sie ist, was Fragen nach dem problematischen Begriff der Identität aufkommen lässt, sondern dass fremde Werte handlungsleitend werden, die im Widerspruch zu den eigenen stehen.

Hierzu bietet sich eine Unterscheidung in Werte auf *persönlicher* bzw. *psychologischer Ebene* und auf *gesellschaftlicher* bzw. *soziologischer Ebene* an. Persönliche Werte stellen subjektive und interindividuell unterschiedliche Anforderungen bzw. Vorstellungen über die Ausführung der Tätigkeit dar. Hierunter ließe sich beispielsweise die „Authentizität“ und der (im Gegenteil zur „Bedeutsamkeit“) rein subjektive „Sinn“ in der Erwerbsarbeit fassen. Demgegenüber stehen Werte auf gesellschaftlicher Ebene in enger Beziehung zu Normen, womit ein zentraler Bereich der Soziologie berührt wird. Dort heißt es, dass *Werte* eine allgemeine Orientierung für das Handeln bilden würden (vgl. Abels 2019b, S. 12; Friedrichs 2020, S. 864). Sie verfügen über den höchsten Grad an Allgemeingültigkeit (vgl. Abels 2019b, S. 29), stehen damit über Normen und können diese legitimieren (vgl. ebd., S. 31). Demgegenüber sind *Normen* Verhaltensregeln, die der Verwirklichung der Werte dienen (vgl. Abels 2019b, S. 48; Treiber 2020, S. 538), und über deren Einhaltung die Gesellschaft mittels positiver und negativer Sanktionen wacht (vgl. Abels 2019b, S. 12). Zur weiteren Differenzierung lassen sich Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen an soziale Rollen

unterscheiden, die aus Normen hervorgehen und sich im Grad der Verbindlichkeit und der gesellschaftlichen Sanktion unterscheiden (vgl. Abels 2019b, S. 126). Auf gesellschaftlicher Ebene sind demnach Normen ebenso von Interesse wie bestehende Werte, da sie Hinweise auf weniger offensichtliche Werte geben können.

Statt also am Authentizitätsbegriff festzuhalten wird die Aufmerksamkeit hier auf eine *Wertekonfliktfreiheit* der Tätigkeit gelegt. Auch bei Schnell fand sich der Hinweis, dass für eine Passung zwischen Person und Tätigkeit die Werte eine Rolle spielen (vgl. Schnell 2018, S. 16). Dieser Fokus dürfte in der pädagogischen Praxis von besonderer Relevanz sein, da sich pädagogisches Denken und Handeln durch Widersprüche und Ambivalenzen kennzeichnet (vgl. Schlömerkemper 2021), die in der Erwerbstätigkeit eventuell keine ausreichende Berücksichtigung finden. So stehen sich etwa in der Schule die Ziele der „Mündigkeit“ und die Funktion der „Selektion“ bzw. „Qualifikation“ potenziell entgegen: „Entsprechend gilt der als mündig, der aus eigenem Antrieb eigenverantwortlich tut, was man ihm zu tun aufgegeben hat“ (Gruschka 2021, S. 30). In der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung treten sich dagegen die Ziele der „Employability“ und des „Empowerment“ teils antagonistisch gegenüber (vgl. Susman 2019, S. 03-2), um hier nur zwei Beispiele zu nennen. Über die Thematisierung von Wertekonflikten lassen sich in diesem Ansatz auch Perspektiven berücksichtigen, welche Entfremdung mit einem Sein-Sollen-Konflikt in Verbindung bringen. So findet sich etwa ein Ansatz, der Entfremdung als direkte Folge eines individuellen Sein-Sollen Konflikts deutet (vgl. Barakat 1969, S. 6–7). Aus dem deutschsprachigen Raum bietet sich insbesondere der Anschluss an die „Kältestudien“ an, die zwar keinen direkten Bezug zur Entfremdung artikulieren, allerdings ebenfalls Sein-Sollen-Konflikte thematisieren und damit von Interesse sind.

Im Anschluss an Gruschka erfolgt in den „Kältestudien“ die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „bürgerlichen Kälte“ (vgl. Gruschka 1994; Gruschka/Pollmanns/Leser 2021) bzw. des „Coolout“, wobei der letztere Begriff das Phänomen im Bereich der Pflege bezeichnet (vgl. Kersting 2016, S. 1). Die von Adorno und Horkheimer geprägte Metapher der Kälte soll erklären,

„[...] wie Menschen das Spannungsfeld von normativen Ansprüchen und gesellschaftlichen Funktionen, die diesen Ansprüchen entgegen stehen, so aushalten, dass sie ihre moralische Integrität wahren und handlungsfähig bleiben können (vgl. Gruschka 1994, S. 76 ff.). Indem Menschen es lernen, sich kalt zu machen gegenüber dem Widerspruch, gelingt es ihnen, die Verletzung der Norm hinzunehmen“ (Kersting 2015, S. 265).

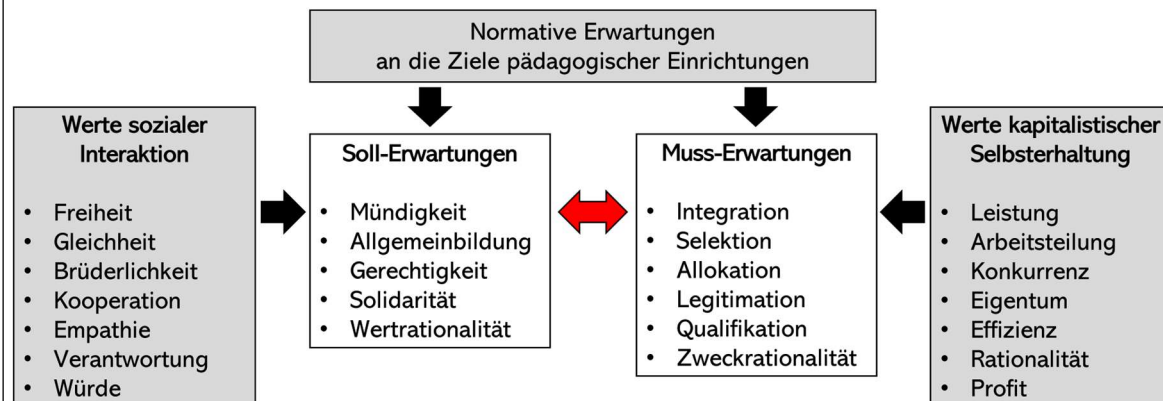
Die Bezeichnung des Phänomens als „bürgerliche Kälte“ und nicht etwa als „kapitalistische Kälte“ wird damit begründet, dass es in der bürgerlichen Epoche ein „[...] Erschrecken vor

der Unmoral der enthemmten Ökonomie gibt, womit diese moralisch eingefriedet bzw. zivilisiert werden muss“ (Gruschka 2021, S. 25). Besonders deutlich wird dies anhand eines deutschen Märchens, das Gruschka zufolge zu Beginn des 19. Jahrhunderts erzählt wurde. In diesem ersetzt ein armer Mann sein Herz durch einen Stein, um rücksichtslos gegen sich, die Natur und andere Menschen vorgehen zu können und wird dadurch zum erfolgreichen Kapitalisten (vgl. ebd., S. 24–25). Kälte äußere sich in den Deutungs- und Reaktionsmustern der Betroffenen, von denen zwölf unterschiedliche ausgemacht werden und in die Kategorien „regelkonform“, „operativ“ und „reflexiv“ eingeordnet werden (vgl. Kersting 2015, S. 268). Besonders betont werden in Kerstings Beitrag die Auflösung dieser Konfliktsituation über die Verhaltensweisen „fraglose Übernahme“, „Idealisierung falscher Praxis“ und die „reflektierte Hinnahme“ (vgl. ebd., S. 268–272), im neueren Sammelband thematisieren Beiträge des Weiteren die „Verdrängung falscher Praxis“ und die „Kompensation für falsche Praxis“ (vgl. Gruschka/Pollmanns/Leser 2021). Allein die Bezeichnung dieser Reaktionen verdeutlicht deren Problematik.

Als ursächlich für das Phänomen wird die Widersprüchlichkeit der Gegenwartsgesellschaft gesehen, in der bürgerliche Ideale der gesellschaftlichen Funktion pädagogischer Institutionen entgegenstehen (vgl. Gruschka 2021, S. 29; Kersting 2015, S. 265). Bei dieser Analyse haben Gruschka und Kersting Einrichtungen vor Augen, die dem gesellschaftlichen Selektionsauftrag nachkommen, insbesondere die Schule. Dabei erfolgt eine durch die hier bisher getätigten Ausführungen missverständliche Verwendung der Begriffe „Ideale“, „Normen“ und „Prinzipien“. Daher werden die beiden Darstellungen aus der letzten Zitation nachfolgend ergänzt und an die hier verwendeten Begrifflichkeiten angepasst: Statt der „Bürgerlichen Ideale“ wird hier die Bezeichnung „Werte sozialer Interaktion“ gewählt, statt „Prinzipien bürgerlicher Selbsterhaltung“ wird hier von „Werten kapitalistischer Selbsterhaltung“ die Rede sein. Diese Begriffswahl soll verdeutlichen, dass es einen qualitativen Unterschied zwischen den beiden Werthorizonten gibt, denn während sich die „Werte sozialer Interaktion“ ethisch begründen lassen und für den Zusammenhalt einer Gesellschaft eine zentrale Rolle spielen, sind die „Werte kapitalistischer Selbsterhaltung“ quasi willkürlich so gesetzt, weil das (änderbare) Wirtschaftssystem und seine Nutznießer davon profitieren. Weiterhin werden die „bürgerlichen Normen“ und die „gesellschaftlichen Funktionen“, zwischen denen der Widerspruch bei Gruschka und Kersting ausgemacht wird, hier unter „normativen Erwartungen“ subsummiert, welche auf die zugrundeliegenden Werte verweisen. Aus Sicht des Autors wird den Erwartungen jedoch eine unterschiedliche

Verbindlichkeit zuteil, was in der folgenden Abbildung über die Bezeichnung als „Muss-Erwartung“ einerseits und als „Soll-Erwartung“ andererseits dargestellt wird.³¹

Abbildung 3: Wertekonflikte in pädagogischen Institutionen mit Selektionsfunktion



Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage von Gruschka 2021, S. 29; Kersting 2015, S. 265

Als besonders problematisch wird es eingeschätzt, dass die Interaktion mit anderen Menschen den Kern der pädagogischen Tätigkeit ausmacht. Es wäre daher naheliegend, dass sich die persönliche Wertorientierung der professionellen Pädagoginnen und Pädagogen eher auf der Seite der „Werte sozialer Interaktion“ befindet und damit im Widerspruch zu den „Muss-Erwartungen“ steht, welche aus den Werten der kapitalistischen Selbsterhaltung stammen.

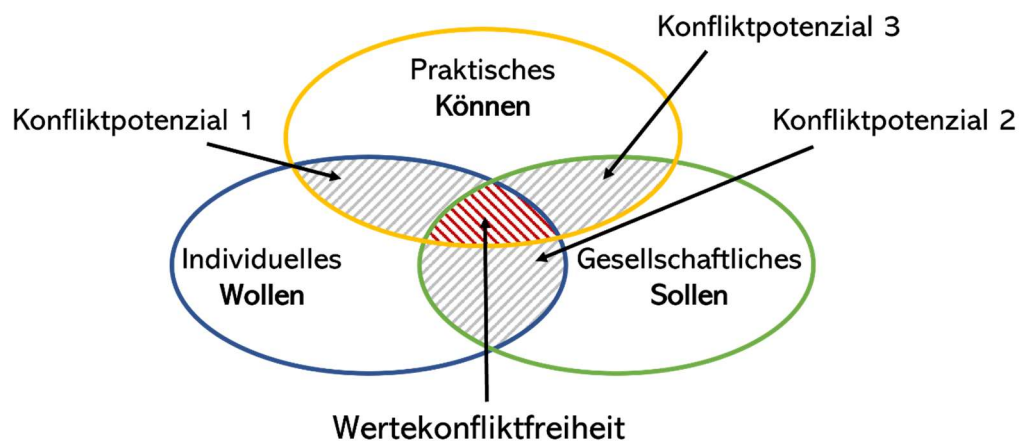
Die angedeutete Hierarchie in Form der erhöhten Relevanz der Erwartungen, die aus den „Werten der kapitalistischen Selbsterhaltung“ hervorgehen, sind aus den ursprünglichen Grafiken nicht abzuleiten. Diese Annahme wird versucht über einige Beobachtungen plausibel zu machen: Kooperation und Solidarität zwischen Schülern enden während schulischer Leistungserhebungen, die der Selektion dienen (vgl. Gruschka 2021, S. 29). Das Sozialverhalten der Schüler schlägt sich lediglich in einer Zeugnisbemerkung nieder, während die fachspezifischen Leistungen benotet werden. Die „Leitlinien für Bildung und Erziehung“ (vgl. ISB o. J.) verlautbaren erstaunlich humanistische Bildungsziele. Untersuchungen dazu ob und wie die vermittelten Inhalte sich zur Erreichung dieser Ziele eignen, lassen sich nicht finden, während die für die internationale Konkurrenz wesentlich

³¹ In der soziologischen Literatur werden normative Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen nur für die Träger sozialer Rollen, also Individuen, thematisiert (vgl. Abels 2019b, S. 126–127). Die Anwendung solcher Erwartungen auf Institutionen ist ein Vorschlag des Autors.

erachteten „Kompetenzen“ regelmäßig über umfangreiche Studien (PISA) erhoben werden. Auch an der Universität finden Leistungsnachweise i. d. R. individuell statt. Besteht die Möglichkeit zu einer kooperativen Leistungserbringung, so ist die individuelle Leistung aller Beteiligten kenntlich zu machen, damit Selektion möglich ist. Aufgrund des begrenzten Raumes muss die Darstellung an dieser Stelle allerdings anekdotenhaft bleiben.

Nun hat das Konzept der „bürgerlichen Kälte“ offensichtlich solche Einrichtungen vor Augen, die dem Selektionsauftrag offen nachkommen, indem etwa formale Bildungsabschlüsse ausgestellt werden. An diesen dürfte die thematisierte Widersprüchlichkeit besonders deutlich zu erkennen sein. Vorstellbar ist weiterhin, dass ein solcher Wertekonflikt auch in anderen Einrichtungen vorhanden ist, nur subtiler zutage tritt. Auch wurden bisher nur Werte auf gesellschaftlicher Ebene thematisiert, die von den Tätigen geteilt oder abgelehnt werden können. Persönliche Werte sind demgegenüber diverser und pluraler als jene auf der gesellschaftlichen Ebene, sollten aber bei der Ausübung einer Tätigkeit ebenfalls bedacht werden. Daher soll der Versuch unternommen werden, das Problem der Wertekonflikte allgemeiner zu fassen. Zu bedenken sind in diesem Kontext ergänzend die Arbeitsbedingungen. Zu diesen gab es bereits den Hinweis, dass diese immer weniger Raum lassen, die Tätigkeit qualitativ auszuüben (vgl. Schnell 2018, S. 18) und als Rahmenbedingungen zu den „indirekten Steuerungsmechanismen“ zu zählen sind (vgl. Voß u. a. 2013, S. 72–73). Daneben legen die Ausführungen zur „bürgerlichen Kälte“ nahe, dass sich aus der Art der Organisation der Arbeitsbedingungen Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Werte ziehen lassen. Berücksichtigt man diese Elemente, ergibt sich eine Trias zwischen dem individuell wertegeleiteten *Wollen* der Praktiker*innen, der gesellschaftlichen Vorstellung über Ziel und Umsetzung der Tätigkeit, dem *Sollen*, und dem tatsächlich umsetzbaren, praktischen *Können*, denen jeweils unterschiedliche Werte zugrunde gelegt werden können, was die folgende Grafik veranschaulicht. Zentral erscheint die Trennung zwischen dem Sollen und dem Können. Wie die Diskussion der bürgerlichen Kälte gezeigt hat, muss das Ziel pädagogischen Handelns nicht immer das sein, welches offen kommuniziert wird. Die Realität der Praxis (Können) ist deswegen in der Erforschung unbedingt vom kommunizierten Auftrag (Sollen) zu trennen: „Nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was es zu sein behauptet, läßt Wesen sich erkennen“ (Adorno 1966, S. 167).

Abbildung 4: Pädagogische Tätigkeit zwischen Wollen, Sollen und Können



Quelle: Eigene Darstellung

Deutlich wird in dieser Darstellung, dass eine Wertekonfliktfreiheit voraussetzungsreich ist, da die zugrundeliegenden Werte des „Wollens“, „Sollens“ und „Könnens“ dafür nicht in Widerspruch zueinander stehen dürfen. Offensichtlich problematisch ist es, wenn keine Überschneidung zwischen den Bereichen besteht, also allen dreien gänzlich unterschiedliche Werte zugrunde gelegt werden. Es lassen sich aus Sicht der Professionellen aber auch drei Konfliktpotenziale erkennen, die aus einer partikularen Überschneidung der Bereiche resultieren.

Die pädagogisch Tätigen geraten in einen Konflikt, wenn die eigenen Vorstellungen über Ziel und Ausführung der Tätigkeit (Wollen) sich zwar mit dem gesellschaftlichen Auftrag decken (Sollen), dies jedoch wegen der real existierenden Arbeitsbedingungen in der Praxis (Können) nicht möglich ist (in der Grafik „Konfliktpotenzial 2“). In diesem Fall sollen Pädagoginnen und Pädagogen sich in ihrer Tätigkeit an Werten und Vorgaben orientieren, die unter den gegebenen Umständen nicht zu erfüllen sind. Kratzer und Dunkel sehen eine solche Widersprüchlichkeit als „typische Belastungsfolge“ neuer Steuerungsformen, bei der auch gegen professionelle oder ethische Orientierungen verstoßen werden muss (vgl. Kratzer/Dunkel 2013, S. 52–53). Die Tatsache, dass Gruschkas Forschung zur „bürgerlichen Kälte“ bis in das Jahr 1994 zurückreicht, macht die These, dass es sich hierbei um eine neue Erscheinung handele, für den pädagogischen Bereich unwahrscheinlich.

Ferner ist ein Konflikt erkennbar, wenn die eigenen Werten bzw. das daraus abgeleitete Aufgabenverständnis (Wollen) in der Praxis zwar umsetzbar sind (Können), dies aber dem zugesprochenen Auftrag der Tätigkeit (Sollen) entgegensteht (in der Grafik

„Konfliktpotenzial 1“). Hierbei ist zu problematisieren, dass die gesellschaftlichen „Sollens-Anforderungen“ an die pädagogische Praxis äußerst divers (vgl. Betz 2015, S. 223–225) und teilweise in sich widersprüchlich (vgl. Högrefe 2015, S. 166) sind. So stellt beispielsweise Betz fest, dass „[...] die Fachkräfte die externen Erwartungen an eine ‚gute‘ Kindertagesbetreuung [...], die aus anderen gesellschaftlichen Bereichen an sie herangetragen werden, nicht uneingeschränkt teilen“ (Betz 2015, S. 238) und Högrefe ist der Meinung, dass es dringend einer „[...] gesellschaftlichen und fachpolitischen Verständigung darüber [bedarf, B. S.], welche Erwartungen unter welchen Voraussetzungen realisiert werden sollen (und können) [...]“ (Högrefe 2015, S. 166). Ebenfalls bedenklich dürfte es sein, wenn die Realisierung der eigenen Vorstellungen über das Handeln zwar möglich ist, allerdings aufgrund der Arbeitsbedingungen (z. B. geringer Personalschlüssel) zu Lasten einzelner Pädagoginnen und Pädagogen geht. Dabei ist an das Reaktionsmuster „Kompensation für falsche Praxis“ aus der Forschung zur „bürgerlichen Kälte“ zu erinnern.

Schließlich lässt sich ein letzter Konflikt erkennen, wenn die Praxis (Können) so gestaltet ist, dass sich die gesellschaftlichen Vorstellungen (Sollen) prinzipiell erfüllen lassen, diese jedoch nach Werten organisiert sind, die im Widerspruch zu den Werten des Tätigen stehen (in der Grafik „Konfliktpotenzial 3“). Fraglich ist, wie verbreitet dieser Konflikt ist, denn wissenschaftliche Untersuchungen zu den Motiven der Aufnahme einer pädagogischen Tätigkeit scheinen insgesamt rar und haben mit dem Problem der sozialen Erwünschtheit zu kämpfen. Zumindest für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums wird festgestellt, dass extrinsische Motive wie finanzielle Sicherheit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hierbei eine wichtige Rolle spielen (vgl. Stellmacher/Pfetsch 2022). Bei einem entsprechenden Stellenwert solcher Motivationen, ist von einem Wertekonflikt nicht auszugehen. Einem Medienbericht zufolge, in dem ein Wertekonflikt eines ehemaligen Lehrers anklingt, wird außerdem nicht erfasst wie viele Lehrer ihren Beruf aufgeben (vgl. Der Spiegel 2021). Dementsprechend wenig ist auch über die Gründe bekannt. Prinzipiell ist dieser Konflikt aber denkbar, wenn Pädagoginnen und Pädagogen etwa tatsächlich auf die Mündigkeit der Lernenden hinwirken wollen, doch in der Praxis feststellen, dass die eigene Rolle eher der „Absicherung der bestehenden Verhältnisse“ (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 485) dient.

Pädagogisches Handeln bedeutet in vielen Fällen eine direkte Interaktion mit Menschen. Diese unterliegt normativen Vorstellungen, die unterschiedlichen Wertehorizonten entspringen und nicht zwingend von den Tätigen geteilt werden. Die Berücksichtigung von Wertekonflikten trägt potenziell zu einem umfassenderen Verständnis des

Entfremdungspotenzials der pädagogischen Tätigkeit bei. Denkbar wäre an dieser Stelle auch ein Anschluss an das Konzept der *kognitiven Dissonanz*. Darin wird aus psychologischer Perspektive auf den individuellen Umgang mit einem Widerspruch zwischen dem eigenen Handeln und individuellen Werten geblickt (vgl. Gerrig 2016, S. 669).

6.2 Mögliche Ansätze einer empirischen Entfremdungsforschung

Versuchte das vorangegangene Kapitel zu verdeutlichen, dass Entfremdung ein Problem für die pädagogische Praxis sein könnte, ist nun zu diskutieren, welcher Forschungszugang sich mit dem zugrunde gelegten Begriffsverständnis für eine empirische Annäherung eignet. Über die erfolgte Auseinandersetzung mit dem Entfremdungsbegriff lassen sich für eine empirische Annäherung im Wesentlichen drei Ansatzpunkte benennen:

(1) Zunächst ist der Ansatz zu nennen, Entfremdung auf der *subjektiven Ebene* zu verorten. Der naheliegende Beginn der Erforschung von Entfremdung ist das Individuum selbst dazu zu befragen. Attraktiv scheint dieser Zugang vor allem, weil er den Vorwurf des Paternalismus, mit dem sich die Entfremdungskritik in der Vergangenheit konfrontiert sah, gegenstandslos werden lässt. Grundsätzlich lässt sich gegen undifferenzierte Bedenken gegenüber Paternalismus einwenden, dass sich manche Formen davon rechtfertigen lassen, beispielsweise in Erziehung und Medizin (vgl. Henning 2020, S. 27). Allerdings birgt ein rein subjektiver Ansatz auch Abseits dieses Einwands Probleme: Die subjektive Erforschung wird dem Problem der Verdrängung und der bereits thematisierten Tatsache, dass Selbsteinschätzungen falsch sein können (vgl. Zima 2014, S. 4) nicht gerecht. Ergänzend gibt Henning zu bedenken, dass es die Möglichkeiten von Menschen übersteigen kann, politisch und intellektuell für sich selbst zu sprechen. Eine solche Annahme vernachlässigt möglicherweise deren tatsächliche Situation (vgl. Henning 2020, S. 29). Daher ist Zima zuzustimmen, wenn dieser schreibt: „Sozialwissenschaftler, die Selbstdarstellungen von Akteuren unbesehen übernehmen, verfallen einer für die Wissenschaft fatalen Naivität“ (Zima 2014, S. 5). Ein Bruch mit der Selbstdeutung der Akteure kann infolgedessen notwendig sein (vgl. Henning 2020, S. 26; Petruschke 2020, S. 57). Weiterhin ist die „[...] subjektiv empfundene Entfremdung einer Person noch kein Indiz dafür, dass die *Situation*, in der sich diese Person befindet entfremdend ist“ (Zima 2014, S. 4, Hervorhebung im Original). Einerseits muss Entfremdung nicht durch die Arbeitssituation entstanden sein, da ein Entfremdungspotenzial auch anderen Lebensbereichen innewohnen kann (vgl. Zima

2014, S. VII) oder Ausdruck einer persönlichen Entwicklung sein kann. Andererseits kann Entfremdung auch strukturell bedingt sein, was bei der subjektiven Erhebung womöglich aus dem Blick gerät. Weil die „Produkte“ der pädagogischen Tätigkeit selbst Subjekte sind und damit von einer Entfremdung der professionell Tätigen ebenso betroffen sind, wird man es ihnen schuldig sein, die Selbstdeutung der Praktikerinnen und Praktiker zu prüfen.

(2) Neben dem subjektiven Ansatz besteht die Vorstellung Entfremdung auf *objektiv-struktureller Ebene* zu erfassen. Auf dieser Ebene stehen die objektiven Gegebenheiten im Zentrum der Analyse. Als „sozialkritischer Begriff [...] richtet er [der Entfremdungsbegriff, B. S.] sich auf soziale Verhältnisse und Institutionen, die die Entfremdung der Subjekte verursachen oder forcieren“ (Jaeggi 2019, S. 325, Hervorhebungen des Originals bereinigt). Zimas Aufmerksamkeit gilt im Wesentlichen dieser Ebene und damit

„[...] der strukturell bedingten Entfremdung: d.h. bestimmten Strukturen, Situationen und Organisationsformen, von denen aufgrund ihrer Anordnungen angenommen werden kann, dass sie Entfremdung bewirken, weil sie von den meisten Akteuren als entfremdend empfunden werden können oder tatsächlich empfunden werden (Zima 2014, S. 6, Hervorhebungen des Originals bereinigt).

Mit dieser Setzung sollen bei ihm die Probleme einer rein subjektiv empfundenen Entfremdung einerseits, andererseits auch die Schwierigkeiten einer rein objektiven Entfremdung vermieden werden (vgl. ebd., S. 5). Letztere sei letztlich die Dogmatisierung des Wertesystems des Forschenden und damit wiederum subjektiv in Hinblick auf den Forschenden (vgl. ebd.). „Es geht somit um *die wahrscheinliche Wirkung einer Struktur oder Erscheinung*, nicht um die Frage, ob *jeder Einzelne* sie als entfremdend empfindet“ (ebd., S. 6, Hervorhebungen im Original), wofür man nicht von einem Essentialismus bzw. einem „menschlichen Wesen“ ausgehen müsse, sondern es genüge von gesellschaftlich bedingten Grundbedürfnissen auszugehen (vgl. ebd.). Um welche Grundbedürfnisse es sich genau handelt³², bleibt hier ebenso offen wie die Frage, welche davon verwehrt sein müssen, um Entfremdung „wahrscheinlich“ zu erzeugen, was als Schwäche dieses Ansatzes gesehen werden muss und damit den exklusiven Verbleib auf dieser Ebene ebenfalls problematisch erscheinen lässt. Vielmehr ist festzuhalten, dass wenn es bei der strukturellen Ebene um die Wirkung von Strukturen gehen soll, sich dieser Wirkung empirisch anzunähern ist, also von den vermeintlich Betroffenen subjektiv zu erfragen ist, ob sie die vorhandenen Strukturen tatsächlich als entfremdend wahrnehmen. Die Situationsdeutung der Forschenden könnte so der Subjektivität enthoben werden.

³² Zima nennt die drei Beispiele „Schlaf“, „Ruhe“ und „frische Luft“, aber keine vollständige Auflistung (vgl. Zima 2014, S. 6).

Damit haben sowohl die subjektive wie auch die objektive Ebene Schwächen, die ihre Eignung als Grundlage einer empirischen Erforschung der pädagogischen Praxis in entsprechenden Einrichtungen einschränken: Wird Entfremdung nur subjektiv erhoben, werden die objektiven Strukturen vernachlässigt, welche die entfremdenden Arbeitsbedingungen bedingen. Versucht man Entfremdung nur objektiv-strukturell zu erfassen, fehlt die subjektive Wahrnehmung und damit die Bestätigung, dass die Strukturen tatsächlich eine entfremdende Wirkung haben. Problematisch erscheinen ebenso die Komplexität des Phänomens und die Tatsache, dass Situationen unterschiedlich von Menschen wahrgenommen werden.

(3) Eine Verschränkung beider Ansätze dürfte daher notwendig sein. Der Mehrwert einer solchen Kombination klang bereits in der Vergangenheit an (vgl. Newmann 1981, S. 548; Zurek 1998, S. 9). Schätzt man die für diese Arbeit getroffene Arbeitsdefinition für Entfremdung als anschlussfähig ein, eröffnet sich ein dritter Ansatz für die Erforschung der pädagogischen Tätigkeit, der diese Verschränkung von vornherein innehat. Dieser weitere Ansatz wäre Entfremdung auf *Beziehungsebene* bzw. in Beziehungen zu untersuchen. Betrachtet man Beziehungen als Indikatoren für Entfremdung, wie in der hier getroffenen Arbeitsdefinition, ließen sich diese auf Indifferenz und Resonanz hin untersuchen. Sinnvoll ist die Untersuchung von Beziehungen deswegen, weil in Arbeitskontexten häufig mehrere Personen der Situation ausgesetzt sind, sich damit unterschiedliche Perspektiven auf die gleichen Arbeitsbedingungen vereinen lassen und sich so tatsächlich eine „wahrscheinliche Wirkung“ der Bedingungen herausarbeiten ließe: Wahrscheinlich entfremdend wären Arbeitsbedingungen dann, wenn unterschiedliche Personen vermehrt indifferente Beziehungen im gleichen Arbeitskontext aufweisen. Der Vorteil eines solchen Ansatzes ist es, dass er weder rein subjektiv noch rein objektiv ist, weil der Gegenpol immer mit in den Blick zu nehmen ist, um die Beziehung einzuschätzen. Handelt es sich beim Gegenpol um ein Subjekt, kann dessen Perspektive ergänzend herangezogen werden. Ist „das Andere“ eine Sache, ist zu reflektieren, inwieweit resonante Beziehungen überhaupt unter den gegebenen Bedingungen zu realisieren sind. Dafür bietet sich die Reflexion anhand der hier diskutierten Faktoren Autonomie, Anerkennung, Bedeutsamkeit und Wertekonfliktfreiheit an.

Zugegebenermaßen wäre eine solche empirische Annäherung komplex, denn sie setzt voraus, dass die Wahrnehmung der Beziehungen im Arbeitskontext zunächst subjektiv erfragt wird. Hierbei ist qualitative Forschung vorzuziehen, um der Deutung der Angestellten ausreichend Raum zu geben. Diese Erhebung wäre bei möglichst vielen Personen zu wiederholen, die Ergebnisse anschließend zu quantifizieren, um eine

„wahrscheinliche Wirkung“ herausarbeiten zu können. Mit der Verschränkung unterschiedlicher Forschungsperspektiven geht eine notwendige Kombination der Forschungsmethoden einher. Eine weitere Komplexitätssteigerung ist zu erwarten, wenn man Arbeitsverhältnissen als kausalen Faktor der indifferenten Beziehungen zu identifizieren versucht. Hierzu müssen offensichtlich Erfassungsinstrumente, Auswertungsmethoden und Erhebungszeitpunkte so gewählt werden, dass diese kausale Aussagen zulassen. Abschließend lässt sich ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes benennen: Verhältnisse sind darüber kritisierbar, ohne auf die problematische und potenziell nur unterstellte Diagnose der Entfremdung angewiesen zu sein. Sollten sich in einer Einrichtung vermehrt indifferente Beziehungen ausmachen lassen, liefert dies die Grundlage für Kritik, ohne auf subjektives Leiden angewiesen zu sein, wie es für eine traditionelle Entfremdungskritik notwendig wäre. Auch wegen der geäußerten Annahme, dass Entfremdung graduell ist, wäre es problematisch nur „ausreichend entfremdete“ Personen als Basis für eine Kritik zur Verfügung zu haben. Deswegen soll dieser Ansatz hier weiterverfolgt werden. Das folgende Kapitel wird daher die unterschiedlichen Beziehungen, die Praktiker*innen in pädagogischen Handlungskontexten unterhalten, grundlegend durchdenken.

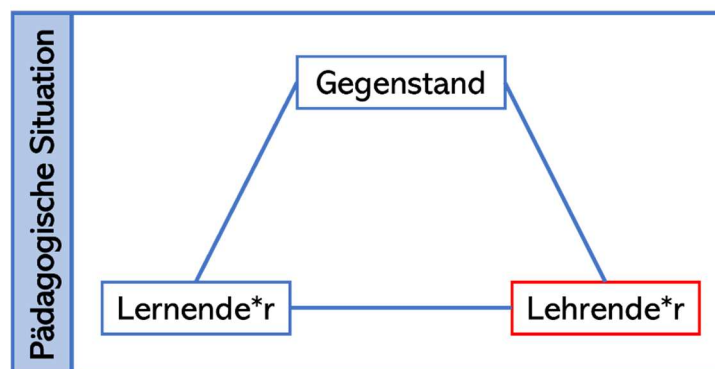
6.3 Beziehungen der professionellen pädagogischen Praxis

In der pädagogischen Praxis agieren verschiedene Akteure, die unterschiedlich stark in Erscheinung treten. In der Betrachtung der Auswirkungen „entfremdeten Lernens“ benannte Nipkow sechs unterschiedliche Beziehungskonstellationen, auf welche diese Form des Lernens Auswirkungen habe (vgl. Nipkow 1977, S. 208). Der Fokus liegt dabei auf den Schüler*innen, eine Auseinandersetzung mit der Situation der Lehrenden findet nicht statt. Da entsprechende Betrachtungen auch andernorts nicht zu finden sind, ist es notwendig, sich zunächst grundlegend mit den möglichen Beziehungen in der pädagogischen Praxis aus der Sicht der Professionellen zu beschäftigen. Diese sollen nachfolgend schematisch dargestellt werden und eine erste Einschätzung zu deren Problematik und Relevanz für eine empirische Erforschung von Entfremdung abgegeben werden. Hierfür bietet sich die Unterscheidung in (1) Mikro-, (2) Meso- und (3) Makroebene an, welche in der Erziehungswissenschaft häufiger anzutreffen ist (vgl. z. B. Seel/Hanke 2015, S. 486). Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich um eine idealtypische Betrachtung möglicher Beziehungen in der Praxis handelt.

Diese wird in der Folge nicht für jede pädagogische Einrichtung passen. Für eine tatsächliche Untersuchung ist die Anpassung dieses Entwurfs auf die jeweilige Einrichtung angeraten.

(1) Auf der Mikroebene wird die kleinste Einheit professionell-pädagogischen Handelns thematisiert. In didaktischen Modellen wird die konkrete Lehr-Lernsituation als diese kleinste Einheit benannt (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 37; Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1405). Diese Situation wird gemeinhin mit einem Dreieck bestehend aus den Elementen „Lehrender“, „Lernender“ und „Gegenstand“ bzw. „Inhalt“ veranschaulicht (vgl. Beljan 2019, 113, 115, 117; Derbolav 1987, S. 17; Prange 2010, S. 21; Seel/Hanke 2015, S. 42). Die Bezeichnungen dieser Darstellung variieren leicht, stellenweise findet sich die Bezeichnung des „pädagogischen Dreiecks“ andernorts die des „didaktischen Dreiecks“. Auch hier soll diese Darstellung dazu dienen, die in der Situation vorhandenen Beziehungen zu veranschaulichen. Während ein Fokus auf jedes der Elemente vorstellbar ist, erfolgt die Konzentration hier auf die Lehrenden als Ausübende einer Erwerbsarbeit. Von ihnen aus werden alle Beziehungen gedacht, weshalb sie farblich hervorgehoben sind.

Abbildung 5: Beziehungen der Praktiker*innen auf Mikroebene



Quelle: Eigene Darstellung

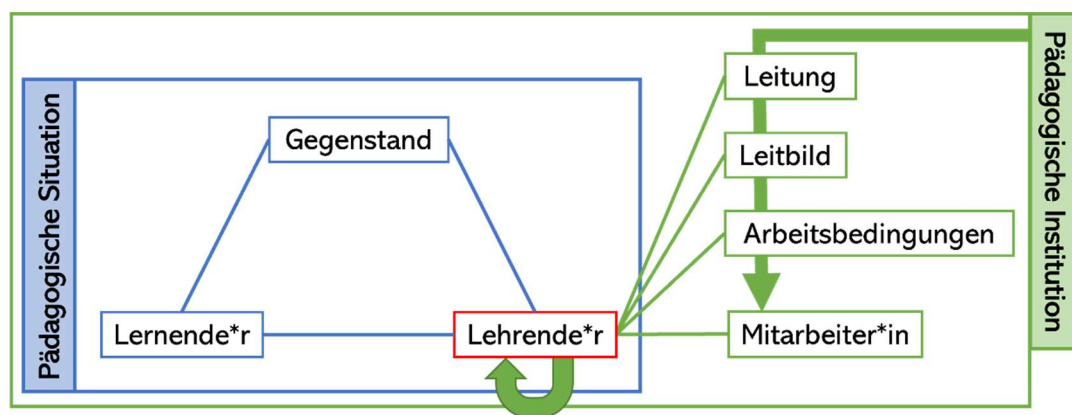
Erkennbare Beziehungen auf dieser Ebene sind die zu den (1) Lernenden und zum (2) vermittelten Gegenstand. Von besonderer Relevanz dürfte die Beziehung zu den Lernenden sein, denn aus marxischer Perspektive sind diese doppelt von Entfremdung betroffen: Als Produkt der pädagogischen Tätigkeit (1. Ebene bei Marx) einerseits, als Mitmenschen (4. Ebene bei Marx) andererseits. Auch wird die Wichtigkeit der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden immer wieder in ihrer Auswirkung auf den Lernfortschritt thematisiert (vgl. z. B. Hattie 2009, S. 118–119). Eine Indifferenz gegenüber den Lernenden könnte also nicht nur das persönliche Verhältnis negativ beeinflussen. Ebenfalls problematisch könnte in der pädagogischen Situation die Beziehung des Lehrenden zum

Lerngegenstand sein. Vorstellbar wäre etwa eine unangemessene Darstellung bis hin zur Falschdarstellung, die aus einer Gleichgültigkeit gegenüber dem zu vermittelnden Gegenstand resultiert.

Nun war die zentrale Kritik bei Marx, dass das Wesen kapitalistischer Erwerbsarbeit ein solches ist, dass Entäußerung und Aneignung fremdbestimmt werden. Daraus ergibt sich die weiterführende Frage durch wen diese Vorgabe in pädagogischen Kontexten erfolgt. Die reine Betrachtung der Mikroebene ist damit offensichtlich verkürzt und bedarf der Ergänzung durch die folgenden Ebenen.

(2) Auf der Mesoebene gilt der Fokus der Einrichtung (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 37; Seel/Hanke 2015, S. 486). Diese veranschaulicht die untenstehende Grafik: Die pädagogische Situation (blau) ist in die pädagogische Institution (grün) eingebettet. Durch die Erweiterung der Perspektive ergeben sich eine Reihe von weiteren Beziehungen. Auch sind auf dieser Ebene Machtstrukturen und Hierarchien zu berücksichtigen, welche durch den Pfeil von der Institution zu den Mitarbeitenden veranschaulicht werden soll. Je weiter oben „das Andere“ der Beziehung angesiedelt ist, umso geringer sind die Gestaltungsmöglichkeiten der Praktiker*innen aufgrund bestehender Machtstrukturen.

Abbildung 6: Beziehungen der Praktiker*innen auf Mesoebene



Quelle: Eigene Darstellung

Beziehungen, die auf der Mesoebene in den Blick rücken sind zunächst die zu den (3) Mitarbeitenden. Während es sich dabei genau genommen um eine Gruppe von Personen und damit um mehrere Einzelbeziehungen handelt, lassen sich hier möglicherweise generalisierbare Tendenzen ausmachen, etwa in Form eines „Klimas“, das im Kollegium herrscht. Interessant dürfte(n) diese Beziehung(en) insbesondere auch deswegen sein, weil sich darin die Entfremdung von anderen Menschen (4. Ebene bei Marx) äußern könnte.

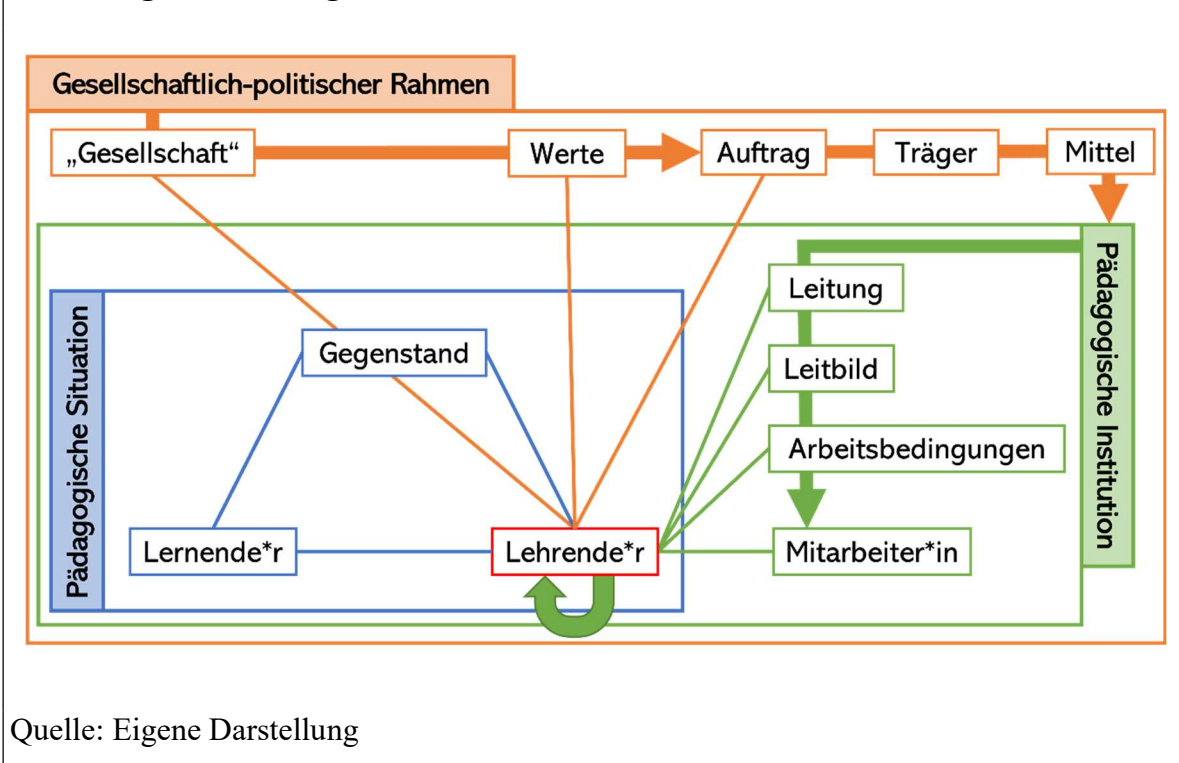
Daneben besteht eine Beziehung zu den vorherrschenden (4) Arbeitsbedingungen. Zu diesen kann sich unterschiedlich positioniert werden. Neben explizitem Lob oder expliziter Kritik ist hier auch eine indifferente Hinnahme vorstellbar und mitunter problematisch. Diese Beziehung verweist auf den „Prozess der Tätigkeit“ (2. Ebene bei Marx) und scheint auch durch den thematisierten Wertekonflikt (vgl. Kapitel 6.1.4) von besonderem Interesse. Weitere Beziehungen lassen sich zum in der Institution vorherrschenden (5) Leitbild, welches befürwortet, abgelehnt oder schlicht nicht gekannt werden kann, und zur (6) Einrichtungsleitung ausmachen, welche durch ihr Führungsverhalten die Beziehung mitgestaltet. Außerdem ist auf dieser Ebene die Beziehung (7) zu sich selbst zu thematisieren. Während die Selbstbeziehung zweifelsohne auch auf die unmittelbare Situation einwirkt, wird sie hier auf Ebene der Institution verortet, da dort die Bedingungen vermutet werden, die diese Beziehung stören können: Besteht eine kontinuierliche Differenz im Maß an Autonomie, Anerkennung und Bedeutsamkeit zwischen den Vorstellungen der Tätigen und der faktisch möglichen Ausführung der Tätigkeit, so ist auch ein beeinträchtigtes Selbstbild bzw. -verhältnis zu vermuten. Zum besonderen Problem könnte dies dort werden, wo die Arbeitsbedingungen zusätzliche Wertekonflikte seitens des Tätigen provozieren. Der Selbstbeziehung ist eine erhöhte Relevanz zu unterstellen, da sie erheblichen Einfluss auf die Beziehung zu anderen Menschen nehmen kann.

Aber auch die Arbeitsbedingungen in der pädagogischen Einrichtung können nicht frei von äußeren Zwängen durch die Leitung gestaltet werden. Sie verweisen zusammen mit dem denkbaren Wertekonflikt, den die Lehrenden in ihrer Praxis erfahren können, auf die nächsthöhere Ebene. Der Analyse der Mesoebene hat demnach die der Makroebene zu folgen.

(3) Die Makroebene thematisiert den gesellschaftlichen und politischen Kontext, in welchem die Einrichtung agiert (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 37). Während es auf dieser Ebene zweifelsohne schwierig ist, noch von konkreten Beziehungen zu sprechen, so liefert deren Berücksichtigung doch relevante Hinweise. In der folgenden Grafik wird deutlich, dass auch die pädagogische Institution (grün) nicht autark agiert, sondern an gesellschaftliche Rahmenbedingungen (orange) gebunden ist und einen Auftrag zu erfüllen hat, welcher über einen Träger an die Institution weitergegeben wird. Der Träger stellt die Mittel für den zu erfüllenden Auftrag bereit, welche wiederum die Arbeitsbedingungen maßgeblich beeinflussen und damit Auswirkungen bis in die pädagogische Situation (blau) haben. Gesellschaftliche Anforderungen und Werte, die angesichts der Feststellung des gesellschaftlichen Interesses an Bildung und Erziehung nicht zu vernachlässigen sind, lassen

sich nur sinnvoll auf dieser Ebene verorten. Die Tatsache, dass in der untenstehenden Grafik keine Beziehung zwischen den Lehrenden und dem Träger bzw. den Mitteln vorhanden ist, soll nicht andeuten, dass dort keine Beziehungen existieren können. Vielmehr wird hier angenommen, dass die Angestellten in den meisten Fällen nicht direkt mit dem Träger und den zur Verfügung gestellten Mitteln konfrontiert sind und diese Elemente deswegen nicht bewusst wahrgenommen werden.

Abbildung 7: Beziehungen der Praktiker*innen auf Makroebene



Auf dieser Ebene lässt sich eine Beziehung zu dem (8) Auftrag an die eigene Tätigkeit und (9) deren zugrundeliegende Werte benennen. Thematisiert wurde bereits, dass gesamtgesellschaftlich unterschiedliche Werthorizonte existieren und sich daraus gerade an die pädagogische Tätigkeit widersprüchliche Anforderungen ergeben können. Die resultierenden Aufträge sind unklar formuliert oder von einem vermeintlich übergeordneten Ziel überdeckt. Was davon die Praktiker*innen in ihrer Tätigkeit wahrnehmen, dürfte stark von der individuellen Position und dem eigenen Reflexionsstand abhängen. Naheliegend ist, dass die Beziehung zum eigenen Auftrag und den dahinterstehenden Werten das eigene Handeln beeinflusst, gleich ob dies bewusst oder unbewusst geschieht. Schließlich ist auch die (10) Beziehung zur Gesellschaft zu thematisieren. Diese stellt die abstrakteste der formulierten Beziehungen dar, da es sich bei „der Gesellschaft“ offensichtlich um ein Konstrukt handelt, das nicht konkret erfahren werden kann. Dies wird durch die Verwendung von Anführungszeichen in der Grafik zu veranschaulichen gesucht. Dieser

Beziehung wird etwa über die „Treuepflicht“ von Beamten (vgl. § 7 Abs. 1 Nr. 2 BBG; § 60 Abs.1 Satz 3 BBG) und Angestellten des öffentlichen Dienstes (vgl. § 3 Abs. 1 Satz 2 TV-L) bei bestimmten Berufsgruppen eine wesentliche Rolle zugesprochen. Wenn hier gefordert wird, dass diese Beziehung zumindest nicht negativ ist, könnte eine vertiefende Untersuchung in entsprechenden Einrichtungen aufzeigen, inwieweit dieser Forderung nachgekommen wird. Jedoch dürfte es auch abseits von Angestellten des öffentlichen Dienstes und Beamten von Interesse sein, welche Einstellung gegenüber der Gesellschaft bei pädagogisch Tätigen zu finden sind, da diese implizit oder explizit an Lernende vermittelt werden könnte. Bedeutend ist diese Beziehung schließlich auch deswegen, weil sich in ihr erneut die Entfremdung von anderen Menschen (4. Ebene bei Marx) äußert und sie damit wieder auf die unmittelbare pädagogische Situation verweist.

6.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel nahm es sich zur Aufgabe, basierend auf dem erarbeiteten Entfremdungsbegriff, ein passendes Konzept zu entwerfen, welches die Entstehung von Entfremdung in professionellen pädagogischen Handlungsfeldern erklärt und Ansätze zu deren Erforschung benennt. Dafür wurde die Bedeutung des Phänomens grundlegend für die pädagogische Praxis durchdacht. Die Basis dieser Reflexion waren die ehemaligen „Gegenbegriffe“ von Entfremdung (Autonomie, Anerkennung, Sinn), welche in dem hier erarbeiteten Begriffsverständnis den Charakter von Faktoren, die eine Entfremdung begünstigen, erhalten haben. Verzichtet wurde auf den problematischen Begriff der „Identität“, der hier eher als grundlegende Voraussetzung für Entfremdung oder Selbstverwirklichung gesehen wird, weshalb der Fokus stattdessen auf den verwandten Begriff der „Authentizität“ erfolgte.

Bei der Diskussion des Autonomiebegriffs wurde deutlich, dass die von Marx angebrachte strukturelle Kritik auch heute noch ihre Gültigkeit hat: Kapitalistische Erwerbsarbeit ist eine Arbeit *für* jemanden, die vorhandene Autonomie deshalb von vornherein eingeschränkt. Ergänzt wurde diese basale Kritik durch jüngere Perspektiven auf moderne Dienstleistungsarbeit. Hier ließen sich Hinweise darauf finden, dass „moderne Steuerungsmechanismen“, wie etwa Evaluation, die Handlungsautonomie in der Praxis immer weiter einschränken, ohne dass dies unmittelbar erkennbar wäre. Unter der Perspektive der modernen Steuerungsmechanismen, zu welchen auch die Kontrolle der Rahmenbedingungen gezählt wird, sind insbesondere die in pädagogischen Einrichtungen herrschenden Arbeits-

bedingungen zu hinterfragen: Sind diese tatsächlich „Notwendigkeiten“ geschuldet oder handelt es sich nicht vielmehr um einen aktiven Steuerungsversuch, der bestimmte Arten des Handelns nahelegt, während andere unwahrscheinlicher werden? Zusätzliche Einschränkungen der Handlungsautonomie ließen sich erkennen, wo pädagogisches Handeln rechtsfähig sein soll. Eine solche notwendige Rechtssicherheit wurde vor allem bei Institutionen verortet, die formale Bildungsabschlüsse ausstellen und damit der gesellschaftlichen Selektionsfunktion nachkommen. Die Auseinandersetzung mit dem Anerkennungsbegriff machte deutlich, dass sich neben einem vorstellbaren Anerkennungsproblem auf personaler Ebene, welches immer nur einrichtungsspezifisch untersucht werden kann, für die pädagogisch Tätigen vor allem ein Problem mit der Anerkennung auf sozialer Ebene abzeichnet. Anhaltspunkte hierfür ließen sich in der Unzufriedenheit der Tätigen mit ihrer Bezahlung und politischen Anekdoten erkennen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt könnte die Übertragung „illegitimer Aufgaben“ an pädagogische Fachkräfte sein, für welche sich Beispiele benennen ließen. Allerdings fehlt es hierzu an stützender Empirie, die untersucht, welche Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen tatsächlich als illegitim empfunden werden. Bei der Diskussion des Sinnbegriffs wurde deutlich, dass es sich bei „Sinn“ um eine rein subjektive Kategorie handelt. Angesichts der diskutierten Probleme bei der subjektiven Annäherung an Entfremdung könnte dies für eine empirische Annäherung ungeeignet sein. Eine mögliche Alternative fand sich im Begriff der Bedeutsamkeit, der das Erfahren der Auswirkung der eigenen Tätigkeit auf andere thematisiert, und damit von außen nachvollziehbarer ist als ein persönlich wahrgenommener Sinn. Bedeutsamkeit dürfte vor allem dort ausgeprägt sein, wo eine unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden geschieht. Probleme sind zu erwarten, wo die Interaktion durch die Arbeitsbedingungen bzw. -anforderungen eingeschränkt oder gelenkt wird.

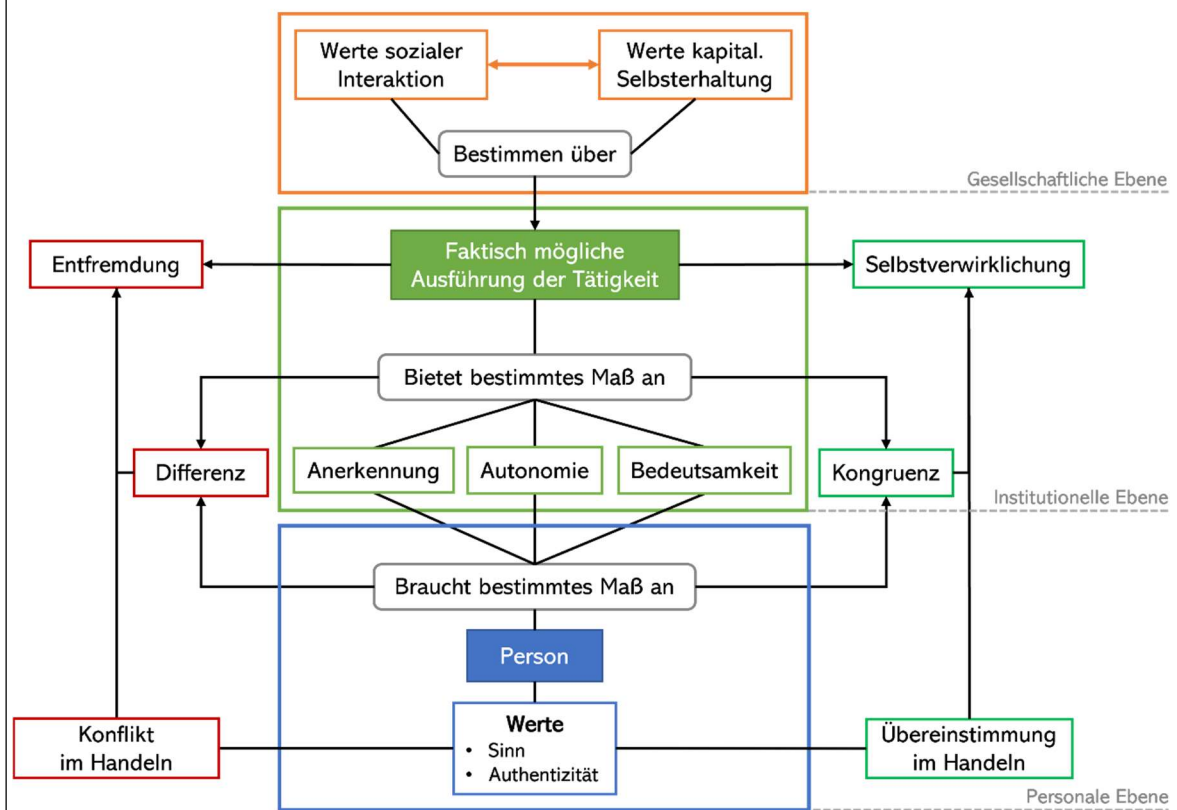
Während für die Kategorien Autonomie und Anerkennung neben einem „zu wenig“ auch ein „zu viel“ vorstellbar ist, wird dies für die Anerkennung unter gegenwärtigen Bedingungen nicht als Problem eingeschätzt. Da sich auch für die Kategorie der Autonomie vielfach Einschränkungspotenziale aufzeigen ließen, kann kaum von einem generellen „zu viel“ an Autonomie die Rede sein. Was angesichts des Technologiedefizits der Pädagogik zum Problem werden könnte ist hingegen, wenn das „Produkt der Arbeit“ (1. Ebene bei Marx) festgelegt wird, nicht aber der „Prozess der Arbeit“ (2. Ebene bei Marx). Wenn also formuliert ist, was das Ziel der pädagogischen Handlung sein soll, doch völlig unklar ist wie dieses zu erreichen ist. Hierbei handelt es sich nicht um ein „zu viel“ an Autonomie, sondern

um eine Einschränkung des Ziels, das mit einer völligen Offenheit hinsichtlich dessen Erreichung gepaart wird.

Über diese Reflexion ließen sich potenzielle Einschnitte hinsichtlich Autonomie, Bedeutsamkeit und Anerkennung durch die Arbeitssituation in der pädagogischen Praxis aufzeigen. Während die Betrachtung in dieser Form aller Wahrscheinlichkeit nach auch für nicht-pädagogische Tätigkeiten eine gewisse Gültigkeit besitzt, verwies die Diskussion des Authentizitätsbegriffs auf ein spezifisch pädagogisches Problem, welches der gesellschaftlichen Natur von Bildung und Erziehung geschuldet ist. Über die Diskussion der „bürgerlichen Kälte“ wurde dabei deutlich, dass pädagogischen Tätigkeiten mit Selektionsfunktion Erwartungen aus unterschiedlichen Werthorizonten entgegengebracht werden, die in sich widersprüchlich sein können. Die resultierenden Konflikte müssen pädagogische Professionelle mit sich selbst ausmachen, was den Begriff der Wertekonfliktfreiheit als weiteres Element von Entfremdung etablierte. In Distanz zu diesem Konzept und um auch Institutionen analysieren zu können, die augenscheinlich nicht dem Selektionsauftrag nachkommen, wurde vorgeschlagen pädagogische Tätigkeit zwischen einer Trias aus Wollen, Sollen und Können zu verorten, wobei jedem dieser Elemente unterschiedliche Werte zugrunde liegen können und so Wertekonflikte evoziert werden.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich ein Entfremdungsmodell, das sich grafisch folgendermaßen zusammenfassen und darstellen lässt:

Abbildung 8: Das Entfremdungsmodell dieser Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Auf gesellschaftlicher Ebene (oberes, oranges Drittel der Grafik) stehen sich unterschiedliche Werthorizonte gegenüber. Diese wurden hier als „Werte sozialer Interaktion“ und „Werte kapitalistischer Selbsterhaltung“ bezeichnet. Aus diesen Werthorizonten formulieren sich Erwartungen an die pädagogische Tätigkeit, die widersprüchlich sein können. Durch Aushandlungsprozesse und eine historisch wandelbare Gewichtung der Werthorizonte ergibt sich die „faktisch mögliche Ausführung der Tätigkeit“ unter spezifischen Arbeitsbedingungen in einer pädagogischen Einrichtung (mittleres, grünes Drittel der Grafik). Diese bietet ein bestimmtes Maß an Anerkennung, Autonomie und Bedeutsamkeit, welches dem von der ausübenden Person erwünschten Maß dieser Faktoren (unteres, blaues Drittel der Grafik) gegenübersteht. Besteht hierbei eine Kongruenz³³ wird von der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung in der Tätigkeit ausgegangen, bei einer Differenz hingegen von Entfremdungsprozessen. Hinzu kommt der Aspekt der Wertekonflikte: Persönliche Werte des Individuums können in der Erwerbsarbeit möglicherweise nicht realisiert werden, etwa

³³ „Kongruenz“ hier im Sinne von „Deckung“ und „Gleichheit“, nicht als Synonym zu „Authentizität“, wie bei der Diskussion des Authentizitätsbegriffs.

die diskutierten Begriffe „Sinn“ und „Authentizität“, die an dieser Stelle als solche Werte interpretiert werden.³⁴ Auch Vorstellungen über die Zielsetzung des eigenen Handelns oder über den Umgang mit anderen Menschen unterliegen Werten, die mit den Arbeitsbedingungen oder der Ausrichtung der Einrichtung in Konflikt geraten können. Hierzu wäre eine Verbindung zwischen den „Werten sozialer Interaktion“ und der Person zu ergänzen; darauf wird an dieser Stelle jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet. Wie sich dieser etwaige Wertekonflikt zu den Faktoren Anerkennung, Autonomie und Bedeutsamkeit verhält, wird durch Forschung zu klären sein. Hier wird er als eigenständiger Faktor für Entfremdung interpretiert. Bei Kersting findet sich der Hinweis einer Probandin, die angesichts des unauflösbaren Widerspruchs zwischen Sollen und Sein innerhalb ihrer Tätigkeit diese in Frage stellt (vgl. Kersting 2015, S. 272). Auch wenn hier keine Untersuchungen vorliegen, inwieweit die Probandin vor der Untersuchung zufrieden mit ihrer Tätigkeit war, muss dies in Ermangelung weiterer Forschung als Stütze der getroffenen Annahme ausreichen.

Diskutiert wurden anschließend die möglichen Ansätze einer empirischen Entfremdungsforschung. Denkbar sind drei Ansätze: der subjektive, der objektiv-strukturelle und der Ansatz der Untersuchung von Beziehungen. Während dem subjektiven und dem objektiv-strukturellen Ansatz unterstellt werden muss, dass beiden jeweils die Perspektive des anderen fehlt, da beide Elemente untrennbar mit der Entfremdungskritik verbunden sind, wurde hier vor allem der dritte Ansatz als fruchtbar eingeschätzt. Die Qualität von Beziehungen als Anzeichen von Entfremdung zu deuten, wurde durch die hier getroffene Arbeitsdefinition möglich und erscheint unmittelbar sinnvoll, weil sie das Subjekt und „das Andere“ der Beziehung in den Blick zu nehmen hat. Zu diesem Zweck wurden die Beziehungen, die pädagogisch Tätige im Kontext der Erwerbsarbeit wahrscheinlich unterhält, dargestellt und diskutiert. Während die Gewichtung der Beziehungen von einer spezifischen Forschungsperspektive und -frage abhängen dürfte, waren es die Beziehungen zu den Lernenden, zu den Mitarbeitenden, zu den Arbeitsbedingungen, zur Gesellschaft und die Selbstbeziehung, die durch den Rekurs auf Marx besonders interessant erscheinen, da sie einen klaren Bezug zu seinen vier Ebenen der Entfremdung aufweisen.

³⁴ „Sinn“ und „Authentizität“ werden in der Grafik unter den persönlichen Werten aufgeführt, um die Stellung dieser Begriffe im erarbeiteten Konzept zu verdeutlichen. Persönliche Werte, die sich auf die Tätigkeit auswirken können, dürften in der Praxis äußerst individuell sein und werden hier nicht dargestellt.

7. Diskussion bestehender empirischer Ansätze zu Entfremdung

Vor dem Hintergrund des hier erarbeiteten Entfremdungsbegriffs und des entwickelten Problembewusstseins soll schließlich der Blick auf bestehende empirische Ansätze zur Erforschung von Entfremdung gerichtet werden. Hier lassen sich möglicherweise anschlussfähige Entwürfe finden, die sich mit dem hier entworfenen Konzept vereinen lassen. Zunächst wird der Blick auf die Schulentfremdungsforschung gerichtet (Kapitel 7.1). Dass dieser Ansatz schwerlich als „pädagogischer Zugang“ eingestuft werden kann, ging aus der Auseinandersetzung damit in Kapitel 4.5 hervor. Eventuell eignet sich der Forschungsstrang aber als empirischer Zugang zu einem pädagogischen Feld, weswegen dieser einer umfangreicheren Untersuchung unterzogen wird. Schließlich soll der Blick, notwendigerweise knapp, noch auf das breitere Feld der Entfremdungsforschung gerichtet werden (Kapitel 7.2), um auch hier nach potenziell fruchtbaren Ansätzen zu suchen.

7.1 Schulentfremdung

Der Fokus dieser Analyse liegt auf den Artikeln zur „modernen“ Schulentfremdungsforschung, wie sie durch die Autor*innengruppe rund um das Projekt „School Alienation in Switzerland and Luxembourg“ (*SASAL*) betrieben wird. Herangezogen werden dafür die jüngeren Arbeiten der entsprechenden Autorinnen und Autoren, im Detail handelt es sich um die „Studie zur Ermittlung der Konstruktvalidität“ (vgl. Morinaj u. a. 2017) und die angeblich „wichtigste theoretische Arbeit“ (Scharf 2021, S. 68) auf dem Gebiet, in der Form eines Zeitschriftenbeitrags aus dem Jahr 2018 (vgl. Hascher/Hadjar 2018). Dabei könnte die Veröffentlichungskultur in knappen Artikeln ein Problem darstellen, da hier der verfügbare Raum für die Theoriebildung und Argumentation eingeschränkt ist. Deswegen wird ergänzend die Arbeit von Scharf (vgl. Scharf 2021) herangezogen, der in seiner Dissertation mehr Raum für theoretische Ausführungen zur Verfügung hat und sich hier womöglich ergänzende Hinweise finden lassen. Die Auseinandersetzung erfolgt mit den (entfremdungs-)theoretischen Vorannahmen des Ansatzes. Für eine umfassende Kritik, die auch methodische Aspekte³⁵ berücksichtigt, fehlt an dieser Stelle der Raum.

³⁵ Erwähnenswert scheinen hier dennoch zwei Punkte, die unmittelbar auffallen: (1) Obwohl erkannt wird, dass die Konzeptualisierung des Konstrukts noch viele Fragen offen lässt (vgl. Hascher/Hadjar 2018, S. 13–14) und zugehörige Konzeptzeichnungen eher dürftig ausfallen (vgl. ebd., S. 10) wird quantitativ geforscht. Dies provoziert die Frage, ob eine hypothesengenerierende qualitative Forschung nicht sinnvoller gewesen wäre. (2) Der für die Datenerhebung verwendete Fragebogen wird nicht offengelegt.

In den Artikeln zur Schulentfremdung fällt zunächst auf, dass kaum Bezug zu neueren Veröffentlichungen zur Entfremdung hergestellt wird. Eine Erwähnung der Werke von Henning und Rosa erfolgt zwar in einem Satz (vgl. Hascher/Hadjar 2018, S. 4), eine Reflexion deren Bedeutung für die eigene Theorie findet allerdings nicht statt. Einzig Scharf verweist vereinzelt auf Jaeggi (vgl. Scharf 2021, S. 11, 66, 233, 254). Offenkundig erfolgt hingegen der Bezug auf Seeman, seine Arbeiten stellen die „theoretische Referenz“ (ebd., S. 75) dar: „He set the stage for research on alienation [...]“ (Hascher/Hadjar 2018, S. 3–4). Wie auch in dieser Arbeit deutlich wurde, braucht die Rede von Entfremdung eine Vorstellung davon, wie ein nicht-entfremdeter Zustand aussieht. Bei der Schulentfremdungsforschung wird davon ausgegangen, dass eine „normale Beziehung“ (Scharf 2021, S. 66) zur Schule von Freude und Interesse an schulischem Lernen geprägt sei. Dies ließe sich empirisch zu Beginn der Schulzeit zeigen und ändere sich im Laufe der Zeit, insbesondere mit Beginn der Sekundarstufe (vgl. Hascher/Hadjar 2018, S. 2; Morinaj u. a. 2017, S. 38; Scharf 2021, 67, 101). Fragt man danach, was der Ansatz über den Begriff der Schulentfremdung kritisiert, so finden sich Problematisierungen von negativen Einstellungen gegenüber der Schule und dem Schulabbruch (vgl. Hascher/Hadjar 2018, S. 3; Morinaj u. a. 2017, S. 38; Scharf 2021, S. 67), denn durch die gegenwärtige „Verwissenschaftlichung“ der Gesellschaft drohe dann Exklusion (vgl. Scharf 2021, S. 14). Analytisch zu unterscheiden sei zwischen Entfremdung als einem subjektiven-psychischen Zustand und einer objektiven Entfremdungs-Kategorie. Schulentfremdung habe nicht die Absicht objektive Zustände zu beschreiben, sondern untersuche individuelle Haltungen (vgl. ebd., S. 64–65). Konsequenter wird das Phänomen der Schulentfremdung ausschließlich negativ und rein subjektiv als „negative Einstellung“ aufgefasst: „[...] a specific set of negative attitudes towards social and academic domains of schooling [...]“ (Hascher/Hadjar 2018, S. 9).

Bereits aus dieser knappen Darstellung des Ansatzes, lassen sich eine Reihe von Problemen benennen: Erstens werden die normativen Grundlagen der Autoren weder diskutiert noch reflektiert. Im eigenen Studium der Erziehungswissenschaft hat der Autor es als Konsens erlebt, dass auch quantitative Forschung nicht neutral ist und sich darin Vorannahmen der Urheber*innen widerspiegeln. Ein solches Problembewusstsein fehlt hier vollkommen. Dies wäre im Kontext von Entfremdung von erhöhter Relevanz, da der Begriff etwas kritisiert (vgl. Jaeggi 2019, S. 49–51) und damit stets eine normative Dimension hat (vgl. Zima 2014, S. 5). So gestaltet sich die Forschung zur Schulentfremdung als affirmativer bzw. „traditioneller“ Theorieansatz im Sinne der Kritischen Theorie (vgl. Mollenhauer 1982/2021, S. 62–63), der seine eigene Normativität nicht reflektiert: Freude und Interesse

an schulischem Lernen sind die „richtige Einstellung“, Demotivation und Langweile sind „falsche Einstellungen“. Solche normativen Setzungen durch Forschende kritisierte Schuller im Kontext von Entfremdung schon im Jahr 1991 (vgl. Schuller 1991, S. 15–16). Ein mangelndes Problembewusstsein lässt sich auch im unkritischen Bezug auf die Arbeit von Seeman unterstellen: Wie in Kapitel 4.3 angesprochen, gab es bereits zu deren Entstehungszeit Kritik an dessen psychologistischen Entfremdungsentwürfen (vgl. Newmann 1981, S. 547–548), die nicht erwähnt wird.³⁶ Zima stellt durch den Bezug auf Fischer zudem die ideologischen Grundlagen der damaligen amerikanischen Soziologie in Frage: Entsprechende Versuche Entfremdung zu messen deklarierten all jene als entfremdet, welche die Werte der amerikanischen Mittelschicht nicht teilten (vgl. Zima 2014, S. 3–4). Probleme hätten hier nicht die vermeintlich Entfremdeten, sondern eher der Forschende, „dessen antisoziales und störendes Verhalten offensichtlich psychiatrische Behandlung erfordert“ (Fischer 1970 zitiert nach Zima 2014, S. 4). Eine vergleichbare Kritik hinsichtlich der unhinterfragten Ideologie der damaligen Entfremdungsvorstellungen findet sich auch andernorts (vgl. Horton 1964). Solche Entwürfe unbesehen zu übernehmen, muss daher als problematisch gewertet werden.

Zweitens ist das rein subjektive Entfremdungsverständnis des Ansatzes zu kritisieren. Dieses weist in die Richtung der zweiten Linie der Entfremdungstheorie (vgl. Kapitel 5.1) und birgt die Gefahr einer epistemischen Verkürzung. Wenngleich sich die Trennung in subjektive und objektive Entfremdung auch andernorts findet (vgl. Øversveen 2021, S. 15; Zima 2014, S. 3–6) und eine Unterscheidung beider unter Umständen zu analytischen Zwecken sinnvoll sein kann, folgt daraus nicht, dass sich das Phänomen unter Berücksichtigung nur einer der beiden Dimensionen adäquat verstehen oder erklären lässt. Eine einseitige Betrachtung ignoriert das Problem von Gewöhnung und Verdrängung, was Scharf am Rande zur Kenntnis nimmt und sich ihm zufolge in einer „eingeschränkten Variabilität der Aussagen“ niederschlägt (vgl. Scharf 2021, S. 248). Die hier vorgenommene Setzung, objektive Verhältnisse als Faktoren für Schulentfremdung zu ignorieren, führt bei Scharf schließlich zu einer bizarren Situation: Es erfolgt zwar der Bezug auf Autoren, welche die sinkende Motivation von Schülern zu Beginn der Sekundarstufe mit geänderten (objektiven) Bedingungen erklären, etwa dem Zeitdruck (vgl. ebd., S. 67) oder dem stärkeren Fokus auf Leistung (vgl. ebd., S. 69). Scharf selbst thematisiert einen (ebenfalls objektiven) Gegensatz zwischen den Bedürfnissen der Lernenden und der ausgeübten Kontrolle der Lehrenden (vgl.

³⁶ Obwohl Scharf eine Passage von Newmann zitiert, die unweit von dieser Kritik entfernt steht (vgl. Scharf 2021, S. 260).

Scharf 2021, S. 69). Trotzdem werden schließlich als zentrale Ursachen für Schulentfremdung lediglich soziodemografische Merkmale (soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund) ausgemacht (vgl. ebd., S. 79–81). Die entsprechende Sozialisation würde einen Wert von Bildung vermitteln, der ein wichtiger Schlüsselmechanismus in der Entstehung von Entfremdung sei (vgl. ebd., S. 262). Dass daneben Erfahrungen eine Rolle spielen, wird andernorts erwähnt (vgl. ebd., S. 81). Hascher und Hadjar geben abschließend zu ihrem Artikel zwar zu, dass die Verbindung zwischen der subjektiven Wahrnehmung und den strukturellen Bedingungen von Entfremdung weiter zu klären sei (vgl. Hascher/Hadjar 2018, S. 13), doch scheint dieses Eingeständnis die Vertreter des Ansatzes nicht davon abzuhalten mit einem offensichtlich verkürzten Verständnis zu forschen, bis eine solche Klärung erfolgt ist.

Drittens schränkt die Definition des Phänomens als negativ die Wahrnehmung der Forschenden ein. So ließen sich über eine neutrale Definition Entfremdungsprozesse auch als persönliche Entwicklung deuten, bei denen der Sinn des Gegebenen in Frage gestellt wird, was etwa Frankl als Zeichen geistiger Mündigkeit deutete (vgl. Frankl 1976/2015, S. 46). Plausibel wäre dies besonders für den Zeitraum der Adoleszenz, da hier vermehrt Entfremdungsprozesse beobachtet werden (*adolescent alienation*) (vgl. Scharf 2021, S. 70; Wenz 1979) und das Infragestellen der älteren Generation und deren Werte während der Pubertät ein bekanntes Phänomen ist. Entfremdung wäre dann eine Folge eines inadäquaten Umgangs mit solchen Sinnfragen. Schließlich führt die negative Auffassung des Phänomens auch dazu, dass die Frage, inwieweit das Erleben der Schülerinnen und Schüler gerechtfertigt ist, nie gestellt wird. Zumindest dem Namen nach sind Erfahrungen wie Machtlosigkeit, Sinnlosigkeit, Normlosigkeit, Isolation und Selbstentfremdung (vgl. Scharf 2021, S. 65) in der Schülerrolle plausibel, da das Schulsystem den Schüler*innen mit struktureller Gewalt in Form der Schulpflicht gegenübertritt. Für die Weiterführung dieses Gedankens wäre aber eine genauere Auseinandersetzung mit den verwendeten Operationalisierungen notwendig.

Aus den genannten Gründen kann ein Anschluss an die Schulentfremdungsforschung in der hier diskutierten Form nicht empfohlen werden. Durch den fehlenden Bezug sowohl auf erziehungswissenschaftliche wie auch jüngere entfremdungstheoretische Perspektiven aus Philosophie und Soziologie bleibt der Ansatz teils deutlich hinter dem Problembewusstsein anderer Disziplinen zurück. Einordnen lässt sich die Forschung zur Schulentfremdung vielleicht am ehesten als Spielart der schulischen „Dropoutforschung“. Allerdings verwies aus der Perspektive dieses Forschungsansatzes Stamm schon im Jahr 2010 „[...] auf die

Notwendigkeit, das Phänomen des Schulabbruchs am Gymnasium nicht nur als individuelles, sondern *auch als institutionelles Problem* zu diskutieren“ (Stamm 2010, S. 273, eigene Hervorhebung B. S.). Offenbar besteht also auch aus Sicht dieses Ansatzes Nachholbedarf für die Schulentfremdungsforschung.

7.2 Weitere Ansätze

Um andere empirische Ansätze einschätzen zu können, wäre jeweils eine umfangreiche Auseinandersetzung erforderlich, um eine adäquate Kritik formulieren zu können. Dies ist wegen des begrenzten Umfangs nicht möglich. Stattdessen soll hier also eine allgemeine Kritik an der Tendenz der bisherigen empirischen Entfremdungsforschung skizziert werden, worüber sich möglicherweise Ansätze finden lassen, die hervorzuheben sind. Als zentrales Problem ist zu bezeichnen, dass sich eine Vielzahl der Ansätze auf die Konzeption Seemans stützen, die auf eine quantitative Messung abzielt und bereits im vorangehenden Kapitel problematisiert wurde. Obwohl es sich bei Entfremdung um ein soziologisches Konstrukt handle, würde es primär als psychologisches Konstrukt zu messen versucht (vgl. Chiaburu/Thundiyil/Wang 2014, S. 26), bei dem der Fokus zumeist auf einer der seemanschen Dimensionen liege. Deutlich weniger Studien versuchten mehrere Dimensionen gleichzeitig zu erfassen und Forschung dazu, inwieweit die Dimensionen miteinander in Verbindung stehen, fehle so gut wie komplett, so Chiaburu und Kolleg*innen in einer Meta-Analyse zu Entfremdungsstudien (vgl. ebd.). Erwähnenswert ist in diesem Kontext, dass es einen Entwurf gab, welcher der heute dominanten negativen Konzeption von Entfremdung als Machtlosigkeit, Sinnlosigkeit, Isolation und Depersonalisation die positiv gedachten Gegenpole Autonomie, sinnvolle Tätigkeiten, Zugehörigkeit und die Möglichkeit individuellen Ausdrucks gegenüberstellte (vgl. Henning 2020, S. 167). Dieser Ansatz böte sich für eine Erweiterung der Forschungsperspektive an, offenbar wird darauf aber heute kein Bezug mehr genommen. Ebenfalls ist zu problematisieren, dass Forschung, um das Phänomen handhabbar zu machen, Vereinfachungen vornehmen muss. So hat diese Arbeit nur die Erwerbsarbeit im Fokus und auch andernorts wird die Notwendigkeit von Messungen, die auf das Setting angepasst sind, betont (vgl. z. B. Blumenkrantz/Tapp 1977, S. 104), obwohl das Phänomen in der Realität offensichtlich nicht auf diese Settings beschränkt ist (vgl. Zima 2014, S. VII). So ist es eine Herausforderung mit dieser verengten Perspektive gesellschaftliche Bedingungen im Blick zu behalten. Henning schildert etwa eine Studie von Blauner, bei der eine niedrige Entfremdung nicht durch Maßnahmen der

Geschäftsführung zustande kam, sondern sich durch eine (temporär) günstige Marktlage der untersuchten Branche erklären ließ (vgl. Henning 2020, S. 169).

Besonders marxistische Perspektiven betonen, dass die kapitalistischen Rahmenbedingungen bei der Erforschung zu berücksichtigen sind, unter welchen Vertretern dieser Position die „Aufhebung“ von Entfremdung insgesamt als fraglich erscheint (vgl. ebd.). Die sozialtechnologische Ausrichtung der Entfremdungsforschung aus der Betriebswirtschaft (vgl. ebd., S. 202), bei der Entfremdung primär als Kostenfaktor für Unternehmen diskutiert wird, verleiht dieser Kritik ein gewisses Gewicht. So wird etwa die Vorstellung propagiert, man könne mit „korrekter Personalauswahl“ (vgl. Chiaburu/Thundiyil/Wang 2014, S. 33; Shantz/Alfes/Truss 2012, S. 16) oder „angemessenem Führungsverhalten“ (vgl. Chiaburu/Thundiyil/Wang 2014, S. 33) Entfremdung vermindern. Auch wenn diese Faktoren sicherlich einen gewissen Einfluss haben, fehlt hier offenbar die Einsicht in Ambivalenzen und Widersprüche, die etwa im Kontext der Bürokratisierung der Tätigkeit gestreift werden (vgl. ebd., S. 32): Sie biete einerseits Orientierung, was als positiv eingeschätzt wird. Andererseits könne sie negativ zur Überwachung der Mitarbeitenden eingesetzt werden. Gerade Personalauswahlverfahren, die in „Assessment Centern“ fieberhaft nach „perfekten Bewerber*innen“³⁷ suchen und in diesem Versuch zunehmend einem Spießrutenlauf gleichen, könnten zu Entfremdung beitragen, wenn die erfolgreichen Bewerber*innen enttäuscht feststellen, dass hier hoher Aufwand für eine durchschnittliche Stelle betrieben wurde. Es gilt zu bedenken, dass die Gruppe der sich unterfordert fühlenden Angestellten ähnlich groß ist wie die Gruppe der sich überfordert fühlenden (vgl. Korinth 2016, S. 106), was zu krankmachender Langeweile am Arbeitsplatz (*Boreout*) führen kann (vgl. ebd., S. 105). Obwohl gefolgert wird, dass Entfremdung keinen großen Einfluss auf die Ausführung der Tätigkeit habe, sei es dennoch sinnvoll sich damit zu befassen, da entfremdete Angestellte den Kollegen weniger helfen und eventuell die Organisation sabotieren (vgl. Chiaburu/Thundiyil/Wang 2014, S. 33). Das Beispiel Amazon zeigt allerdings, dass sich diese negativen Effekte auch, offensichtlich günstiger, durch die permanente Überwachung der Angestellten lösen lassen. Wenig überraschen mag zudem, dass das diesen Ansätzen zugrundeliegende normative Arbeitsverständnis nicht reflektiert

³⁷ Die Vorstellung von „perfekten Bewerber*innen“ ist dabei antipädagogisch, da hier kein Raum mehr für das Erlernen einer Aufgabe vorgesehen ist: „Je mehr Wert man auf die Qualität der Personalaufnahme legt, desto mehr erspart man sich in Folge an so genannten ‚Reparaturmaßnahmen‘, Schulungen, Coachings und andere HR-Maßnahmen [...]“ (Horacek zitiert nach Scholz 2011, S. 190).

wird. Selbst wenn hier also eine empirische Tradition der Entfremdungsforschung besteht, ist ein unkritischer Anschluss auch hier nicht zu empfehlen.

Zurek äußert sich ebenfalls kritisch zum Stand der Forschung: „Überpsychologisierung“ und „Psychologismus“ kennzeichneten die Herangehensweisen an Entfremdung (vgl. Zurek 1998, S. 9, 10). Eine Alternative zur „nomothetisch-reduktionistischen Entfremdungsempirie“ (ebd., S. 18) würden qualitative Entfremdungsanalysen bieten (vgl. ebd., S. 17, 18). Nachdem das in dieser Arbeit erlangte Entfremdungskonzept, welches eine Verschränkung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden zur Herausarbeitung einer „wahrscheinlichen Wirkung einer Struktur“ (vgl. Zima 2014, S. 6) nahelegen würde, in dieser Form noch in keiner Forschung verwendet wird, sind es womöglich gerade die qualitativen Zugänge, von denen produktive Impulse ausgehen können. Zu nennen sind hier die wenigen entsprechenden Ansätze, die in den Recherchen zu dieser Arbeit aufgefunden wurden: Kratz arbeitet mit narrativen Interviews und Grounded Theory (vgl. Kratz 2015), Petruschke führt auf der Grundlage von drei entfremdungstheoretischen Perspektiven Interviews (vgl. Petruschke 2020), Türk beschäftigt sich in Interviews mit der Wahrnehmung von Entfremdung durch Schülerinnen und Schüler (vgl. Türk 2014) und Twardella wendet die Methode der objektiven Hermeneutik auf eine schulische Fallanalyse an (vgl. Twardella 2010).

8. Limitationen

Diese Arbeit nahm es sich zur Aufgabe eine Entfremdungskonzeption für die professionelle pädagogische Praxis zu entwerfen. Hierzu ist die erziehungswissenschaftliche Rezeptionsgeschichte nachgezeichnet worden und es erfolgte eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Entfremdungsbegriff. Über die Konstruktion eines eigenen Entfremdungsverständnisses wurde schließlich ein Konzept entworfen, welches auf die empirische Bewährung hin ausgerichtet ist, jedoch aufgrund des abweichenden Begriffsverständnisses keine direkten Anschlussmöglichkeiten an bestehende Forschungsansätze hat. Dabei hat diese Arbeit deutliche Limitationen. Dies ist einerseits dem Format dieser Qualifikationsarbeit geschuldet: An mehreren Stellen mussten Ausführungen verkürzt werden und konnten Exkurse nicht ausgeführt werden, weil es der veranschlagte Umfang nicht gestattete. So konnte beispielsweise die Historie des Entfremdungsbegriffs nur skizziert werden und die Betrachtung der pädagogischen Rezeptionsgeschichte musste auf solche Veröffentlichung beschränkt werden, in denen klar von Entfremdung die Rede ist.

Auch wäre eine ausgiebigere Auseinandersetzung mit den früheren Gegenbegriffen zu Entfremdung (Identität, Autonomie, Anerkennung, Sinn, Authentizität) wünschenswert gewesen, besonders für den hier gewählten Gegenpol in Form der Selbstverwirklichung. Daneben hätten eine umfangreichere Analyse von Rosas Resonanztheorie oder Beljans „Resonanzpädagogik“ weitere Impulse liefern können. Schließlich kam auch eine genauere Betrachtung von Zureks Entwurf einer „Psychologie der Entfremdung“ (vgl. Zurek 2007) zu kurz, da sich der Autor primär mit den Entwicklungen in der Psychologie auseinandersetzt (vgl. auch Zurek 1998). Eine weitere Beschäftigung mit diesen Autoren hätte womöglich zu neuen Denkanstößen geführt. Andererseits mussten Ausführungen wegen der Abwesenheit von empirischer Forschung stellenweise auf anekdotenhafte Beispiele zurückgreifen. Es bleibt zu hoffen, dass solche Forschungslücken zukünftig geschlossen werden.

Auf Konzepte, die eine gewisse Nähe zur Entfremdung aufzuweisen scheinen, oder dem Ansatz weitere Facetten hinzufügen könnten, konnte hier nur am Rande hingewiesen werden, denn die vertiefte Untersuchung von Anomie (vgl. S. 56), kognitiver Dissonanz (vgl. S. 69) oder dem Pragmatismus (vgl. S. 33) hätte jeden Rahmen überschritten. Auch der Nähe des Entfremdungsphänomens zum Burnout (eventuell auch zum Boreout) konnte nicht umfassend nachgegangen werden. Ein kurzer Exkurs hierzu zeigt die Parallelen zum Entfremdungsbegriff auf: Unter den zahlreichen Erklärungsansätzen zum Burnout finden sich auch solche, die unter anderem einen Mangel an Kontrolle, ungenügende Belohnungen und Wertekonflikte als Ursache thematisieren und eine Distanzierung von bzw. Abwertung der Klienten als Folge benennen (vgl. Burisch 2014, S. 53–54). Andernorts finden sich Vorstellungen, wonach die Gründe des Burnouts im Inneren wie im Äußeren liegen können (vgl. ebd., S. 55–57) oder etwas mit einem Sinnlosigkeitserleben zu tun haben (vgl. ebd., S. 70–73). Neben diesen psychologisch geprägten Ansätzen finden sich auch Hinweise auf einen gesellschaftlichen Trend zur „freiwilligen Selbstaussbeutung“, bei dem die normativen Erwartungen der Kollegen und die Identifikation mit der eigenen Arbeit zentral seien (vgl. ebd., S. 241–249). Die Überschneidungen zu den hier getätigten Darstellungen zur Entfremdung dürften offensichtlich sein. Der Vorteil Burnout und auch die diskutierte „bürgerliche Kälte“ als Entfremdungserscheinungen aufzufassen, könnte vor allem darin liegen, auf gemeinsame Ursachen aufmerksam zu werden und deutlich zu machen, dass diese Phänomene nicht nur ein subjektives Problem darstellen, sondern dass darunter auch die Beziehungen zu anderen leiden, wie die vierte Entfremdungsebene bei Marx verdeutlicht.

Schließlich ist als weitere Limitation die Komplexität des gewählten Themas zu benennen. Entfremdung beschäftigt eine ganze Reihe wissenschaftlicher Disziplinen seit geraumer Zeit. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein einzelner Autor anhand dieser Komplexität Unstimmigkeiten und „blinde Flecken“ in der eigenen Arbeit übersieht, ist hoch. Eine denkbare Einschränkung ist auch der häufige Bezug auf Hennings „Theorien der Entfremdung zur Einführung“ (vgl. Henning 2020). Allerdings wäre diese Auseinandersetzung ohne den Überblick, den diese Monographie bot, auf dem zur Verfügung stehenden Raum nicht zu bewältigen gewesen. Ein vergleichbares Übersichtswerk zu Entfremdung anderer Autor*innen ließ sich nicht finden. Diesem Sachverhalt wurde versucht damit zu begegnen, dass Hennings Ausführungen durch die anderer Autor*innen ergänzt wurden, wo immer dies möglich war. Den genannten möglichen Einschränkungen wurde versucht über eine dialogische Nachvollziehbarkeit der entwickelten Gedankengänge und der Ausrichtung des erarbeiteten Konzepts auf empirische Bewährung, wie es Zima fordert (vgl. Zima 2014, S. 5), bestmöglich zu begegnen. Das Resultat ist ein Konzept, das sich als „Deutungsangebot“ (vgl. Henning 2020, S. 30) versteht, zu Kritik und Weiterentwicklung einlädt und aufzuzeigen versucht, dass das Nachdenken über Entfremdung keineswegs „unzeitgemäß“ ist. Entfremdung im Kontext von Erwerbsarbeit zu diskutieren war dabei eine Option unter anderen und nicht die Einzige, die für die Pädagogik von Interesse sein könnte. Ein Nachdenken über ein „entfremdetes Lernen“, wie es sich bei Nipkow findet (vgl. Nipkow 1977, 207-210), könnte gerade in Zeiten, in denen Bildung als Anpassungsleistung diskutiert wird (vgl. Scholz 2014, S. 532; Vater 2020), von Interesse sein.

Offen muss an dieser Stelle bleiben, inwieweit sich eine Verortung von Beziehungen zwischen den Polen „resonant“ und „indifferent“ für die Erforschung von Arbeitskontexten eignet. Zum einen müssten nachvollziehbare Kriterien entwickelt werden, um Beziehungen diesen Kategorien zuordnen zu können. Zum anderen ist das Resonanzkonzept neutral gegenüber emotionalen Inhalten (vgl. Rosa 2022, S. 298). Während so auch Beziehungen, die von Ärger oder Kritik gezeichnet sind, als resonant gelten und damit diesem Verständnis nach nicht entfremdet sind, könnte dies in Arbeitskontexten dennoch problematisch sein. Im Zentrum der Überlegungen dieser Arbeit standen pädagogische Professionelle, die in direkter Interaktion mit den Lernenden stehen. Das Entfremdungspotenzial von Tätigkeiten, die in pädagogischen Handlungsfeldern angesiedelt sind und keinen unmittelbaren Kontakt zu den Lernenden haben, konnte mit diesem Fokus nicht diskutiert werden. Ebenfalls ist zu thematisieren, dass in dem erarbeiteten Erklärungsansatz innere Entfremdungsursachen, wie etwa die Persönlichkeitseigenschaften oder die Fähigkeiten einer Person, die zur Tätigkeit passen sollten (vgl. Schnell 2018, 16, 17, 20), bisher vernachlässigt werden. Dauerhafte

Unter- oder Überforderung wurde, auch wegen der Bezugsliteratur, als Folge unzureichender Autonomie und problematischer Arbeitsbedingungen interpretiert und nicht als Resultat unpassender personaler Voraussetzungen. Hier besteht Klärungs- und Ergänzungsbedarf.

9. Fazit

Entfremdung ist ein vielschichtiger Begriff. Das wurde anhand dieser Auseinandersetzung deutlich, die trotz des Umfangs noch zahlreiche Limitationen zu benennen hat. Dennoch zeichnet sich ab, dass Entfremdung für die Pädagogik eine sinnvolle Erweiterung des Kategoriengefüges sein könnte, wie von Gamm behauptet. Wie durch ihn vorhergesagt, führte die Beschäftigung mit dem Entfremdungsbegriff zur Diskussion der Bestimmung des erzieherischen Verhältnisses und der Widersprüche der kapitalistischen Ordnung (vgl. Gamm 1991, S. 194–195) und dürfte damit nicht nur für eine Pädagogik mit kritischem Selbstverständnis von Interesse sein. Immerhin wird die Aufgabe von Bildung und Erziehung schon seit Schleiermacher diskutiert. Dieser betonte, dass mit einem „Erhalten“ ein „Verbessern“ einherzugehen habe (vgl. Schleiermacher 1826/2000, S. 33–34). Selbst Autoren, die der Kritischen Theorie zugeordnet werden, sprachen Erziehung die Legitimität des Ziels der Anpassung nicht ab (vgl. Adorno 1966/2017, S. 109; Fromm 1953/2018, S. 21). Die Tatsache, dass heute junge Menschen in den „Fridays for Future“-Kundgebungen für eine lebenswerte Zukunft demonstrieren müssen, könnte man aber als Hinweis darauf sehen, dass eine Neubestimmung des Verhältnisses dieser beiden Aufgaben notwendig wäre; der Verbesserungsaspekt womöglich bisher an den falschen Faktoren bemessen wurde.

Zu widersprechen ist Gamm allerdings bei der Diagnose der „am wenigsten akuten Entfremdungsproblematik“ (vgl. Gamm 1991, S. 194) des erzieherischen Verhältnisses. Die pädagogische Tätigkeit unterliegt unter den gegenwärtigen Bedingungen denselben Logiken, wie andere Erwerbsarbeit auch. Professionelle Pädagoginnen und Pädagogen sehen sich deswegen auch mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert, wie Angestellte aus anderen Branchen. So konnten unter der Berücksichtigung von kritischen Perspektiven zur Dienstleistungsarbeit auch denkbare Schwierigkeiten für die pädagogische Praxis aufgezeigt werden. Ein besonderes Problem, welches womöglich spezifisch für pädagogische Tätigkeiten ist, ist dabei die Komplexität des Wertekonflikts, welcher aus den beiden Aufgaben von Bildung und Erziehung (Erhalten und Verbessern) hervorgeht. Nicht nur sind die gesellschaftlichen Ansprüche an pädagogische Tätigkeiten oft unklar, sie

stammen auch aus unterschiedlichen Wertehorizonten, die widersprüchlich sein können. Daneben müssen die pädagogischen Fachkräfte in der direkten Interaktion mit den Lernenden versuchen diesen gerecht zu werden, obwohl fraglich ist, inwieweit dies angesichts fortschreitender Ökonomisierungstendenzen (vgl. z. B. Schwarz 2015) möglich ist und ob dabei nicht gegen die persönliche ethische Orientierung verstoßen werden muss (vgl. Kratzer/Dunkel 2013, S. 52–53). „Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik“ (vgl. Weyers 2019) oder ein „pädagogisches Ethos“ als Kernkompetenz pädagogischer Akteure (vgl. Benner 2021) zu diskutieren, dürfte angesichts dieser Reflexion ein vergebliches Unterfangen sein, solange nicht gleichzeitig Maßnahmen zur Verfügung stehen, welche die Umsetzbarkeit solcher Wertorientierungen in der Praxis prüfen und ermöglichen. Forschung zur Entfremdung könnte hier einen Beitrag leisten, indem die Art und Ursache der Widersprüchlichkeit erforscht werden, der sich pädagogische Professionelle in ihrer Praxis ausgesetzt sehen.

Entfremdung ist als *conditio humana* keine unmittelbare „Folge des Kapitalismus“. Auch das ist eine Erkenntnis dieser Arbeit. Dennoch macht die Art und Weise wie Erwerbsarbeit, auch pädagogische, im gegenwärtigen System organisiert ist eine Entfremdung, zumindest theoretisch, wahrscheinlich. Nicht nur, weil Marx‘ Charakterisierung als Arbeit für jemanden bis auf wenige Ausnahmen auch heute noch gilt und damit die entsprechenden Einschränkungen weiterhin bestehen, sondern auch weil die moderne Erfahrung „permanenten Ungenügens“ (vgl. Kratzer/Dunkel 2013, 52, 55) hinzukommt und so eine positive Selbstbeziehung erschwert wird. Rosa ergänzt, dass seiner Ansicht nach die Arbeitsbedingungen in der Spätmoderne so radikal auf Optimierung geeicht seien, dass die Spielräume für Resonanzbeziehungen immer geringer würden (vgl. Rosa 2022, S. 626). Die Frage, die hiermit allerdings noch nicht berührt wurde, ist, warum sich Menschen in entfremdende Arbeitsverhältnisse begeben und selbst unter der bewussten Wahrnehmung deren negativer Auswirkungen in diesen verbleiben. Marx‘ Charakterisierung kapitalistischer Erwerbsarbeit als Zwangsarbeit (vgl. Marx 1844/1968, S. 514) steht häufig das neoliberale Argument entgegen, dass Arbeit heute „frei gewählt“ sei. Auch wenn dieses Argument aufgrund zahlreicher erkennbarer Einschränkungen³⁸ abzulehnen ist, ist die Beeinflussung der Menschen heute womöglich zu subtil, um von direktem „Zwang“ reden zu können. Bedenkt man die „neuen Steuerungsmechanismen“, die über die Kontrolle der

³⁸ Es lässt sich eine dreifache Beschränkung der „freien Wahl“ benennen: (1) Nicht zu wählen, ist keine Option. (2) Das vorhandene Angebot an wählbaren Tätigkeiten richtet sich nach variablen wirtschaftlichen Bedarfen. (3) Die Wahl wird durch (teils willkürliche) Ansprüche an die Bewerber*innen eingeschränkt.

Rahmenbedingungen funktionieren, könnte man den gegenwärtigen Umgang mit Arbeitslosen als einen solchen Steuerungsmechanismus deuten. Neben der Stigmatisierung dieser Gruppe in der medialen Darstellung sind vor allem Hartz-IV-Bezieher*innen immer wieder Schikanen durch das Jobcenter ausgesetzt (vgl. SWR 2022; ZDF Magazin Royale 2021, Minute 3:30-4:10). Zudem war es bis ins Jahr 2019 legale Praxis, das ohnehin niedrig angesetzte Existenzminimum, welches vom Jobcenter ausgezahlt wird, bei Verstößen, wie der Verweigerung einer „zumutbaren Tätigkeit“, um bis zu 100% zu kürzen (vgl. NDR 2019). Auch aus den bisweilen absurden Argumentationen einzelner Ökonom*innen gegen Vorschläge wie ein Grundeinkommen lassen sich nicht nur Rückschlüsse auf deren negatives Menschenbild ziehen (vgl. IW 2016, 16-17), sondern auch darauf, dass der klare Impetus zur Erwerbsarbeit nach wie vor gewollt ist. Demnach würde ein Grundeinkommen das Problem „fehlender Arbeitsanreize“ verschärfen (vgl. ebd., S. 29). Dass Arbeitgeber ihre Stellen attraktiver machen, so dass Menschen dort arbeiten wollen, ist offenbar undenkbar. So verbleiben oder geraten Individuen in entfremdende Arbeitsbedingungen, weil sie subjektiv und/oder objektiv keine andere valide Möglichkeit sehen bzw. haben, solange die eigene Subsistenz an die Tätigkeit gekoppelt ist.

Mit dieser Stellung von Erwerbsarbeit ist davon auszugehen, dass auch schlechte und entfremdende Arbeitsbedingungen hingenommen werden (müssen). Berücksichtigt man dazu, die Erkenntnis von Marx, wonach es jemand geben muss, der von den schlechten Arbeitsbedingungen der anderen profitiert (vgl. Marx 1844/1968, S. 519), ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um keine „Randerscheinungen“ handelt, sondern solche Zustände strukturell bedingt sind. Dies wird für pädagogische Tätigkeiten zum Problem, denn deren sinnstiftender Charakter (vgl. Schnell 2018, S. 15) führt dazu, dass „[...] Unterbezahlung, Überstunden, finanzielle Risiken, scheiternde soziale Beziehungen und gesundheitliche Probleme in Kauf“ (ebd., S. 18) genommen werden. Dementsprechend sind „lehrende und ausbildende Berufe“ auch der Sektor, aus dem die höchste „arbeitsbedingte psychische Mehrfachbelastung“ gemeldet wird (vgl. Schmucker 2020, S. 77), ohne dass aus diesem Bereich eindringliche Proteste wahrzunehmen wären. Besonders zu kritisieren ist dieser Zustand, weil in pädagogischen Situationen die Lernenden vom Zustand der Lehrenden mitbetroffen sind und sich damit womöglich Distanzierung und Abwertung (vgl. Burisch 2014, S. 53–54) durch diese ausgesetzt sehen. Marx stellte im Jahr 1890 fest:

„Après moi le déluge! [dt: Nach mir die Sintflut, B. S.] ist der Wahrluf jedes Kapitalisten und jeder Kapitalistennation. Das Kapital ist daher rücksichtslos gegen Gesundheit und Lebensdauer des Arbeiters, wo es nicht durch die Gesellschaft zur Rücksicht gezwungen wird“ (Marx 1890/1962, S. 285).

Zu bedenken ist dabei, dass sich diese Art des Wirtschaftens überhaupt nur deswegen lohnt, weil die wahren Kosten an Mensch und Umwelt externalisiert werden (vgl. Lessenich 2020; Welzer 2019, S. 24–26). Während zumindest die desaströsen Folgen für die Natur derzeit über die Diskussion des Klimawandels eine verstärkte gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit erfahren, wird den von Marx angesprochenen Konsequenzen für die Einzelnen weit weniger Raum gegeben. Die Feststellung, wonach heute Arbeit und Gesundheit systematisch in Konflikt geraten (vgl. Kratzer/Dunkel 2013, S. 54), verdeutlicht allerdings, dass hier ein verstärkter Fokus angeraten ist. Auch dieser Aspekt könnte in der Rückbesinnung auf den Entfremdungsbegriff einen Ausdruck finden.

Die diskutierten Einschränkungen im professionellen pädagogischen Handeln, die zu Entfremdungserfahrungen führen könnten, entlang der Dimensionen Autonomie, Anerkennung, Bedeutsamkeit und Wertekonfliktfreiheit entspringen überwiegend ökonomischen Vorgängen und Logiken. Deswegen muss es auch darum gehen die „[...] unreflektierte Abwehrhaltung gegenüber ökonomischen Denkweisen und Prinzipien [...]“ (Hogrebe 2015, S. 167) von Pädagoginnen und Pädagogen nicht ebenso unreflektiert zu kritisieren und überkommen zu wollen (vgl. Hogrebe 2015, S. 167). Wenn sich nach dem Studium des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs „Heterogenität in Bildung und Erziehung“ eine Aussage über Menschen als plausibel herausgestellt hat, dann, dass diese heterogen sind, womöglich sogar unvergleichbar (*inkommensurabel*) (vgl. Koller 2014, S. 16). Dies gilt gleichermaßen für die Lehrenden und die Lernenden. Sie in der pädagogischen Praxis alle demselben Prinzip zu unterwerfen, welches den „richtigen“ Umgang miteinander als den effizientesten definiert, muss aus erziehungswissenschaftlicher Sicht infrage gestellt werden. Auch einen „konstruktiven Dialog“ zwischen pädagogischem Handeln und ökonomischen Denkweisen zu fordern (vgl. Hogrebe 2015, S. 167), scheint fragwürdig. Warnt doch die Ökonomin und Philosophin Graupe explizit vor dem ökonomischen Imperialismus und davor, sich auf entsprechend gerahmte Debatten einzulassen:

„Hingegen zu meinen, sie [die Erkenntnis im Frame der Geldverwertung, B. S.] ließe sich zähmen oder sogar für qualitativ bestimmte Zwecke in Dienst nehmen, halte ich für illusorisch. Besteht die ungeheure Gewalt dieses Frames doch genau darin, jeden, aber auch wirklich jeden solcher Zwecke systematisch zu entleeren und in Nichts aufzulösen“ (Graupe 2020, S. 10).

Unter dieser Perspektive scheint der ausgemachte erziehungswissenschaftliche Vorbehalt gegenüber ökonomischen Entwicklungen (vgl. Hogrebe 2015, S. 166) nicht nur berechtigt, sondern auch notwendig, um eine pädagogische „Selbsterwerfung unter ökonomisches Denken“ (vgl. Wiechmann/Bandelt 2016) zu verhindern.

Dass eine Pädagogik, die nicht kritisch ist, eine affirmative sei, war die Aussage von Koneffke mit der diese Arbeit begann. Angesichts konstant wachsender gesellschaftlicher Ungleichheit und der immer deutlicher werdenden Folgen kapitalistischen Wirtschaftens für die Umwelt (vgl. z. B. IPCC 2022), wird man sich eine affirmative Pädagogik nicht mehr leisten können. Weil Bildung und Erziehung gesellschaftliche Angelegenheiten sind, kann die Pädagogik allein nichts gegen die beeinträchtigenden Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln ausrichten (vgl. Sorg 1989, S. 225). Solange die (Bildungs-)Politik wirtschaftliche Argumente und Ziele unhinterfragt übernimmt, ist diesbezüglich keine Besserung zu erwarten. Gerade deshalb mag es aber in die erziehungswissenschaftliche Verantwortung fallen, sich nicht zur „billigen Anwendungswissenschaft“ (Bernhard 2015, S. 35) zu machen und über die Illusion von „Neutralität“ (vgl. ebd.) affirmatives Herrschaftswissen zu produzieren, welches „ideologisierende und herrschaftsverklärende Wirkung“ (vgl. Dobischat/Schurgatz 2012, S. 657) hat. Die Aufgabe einer Erziehungswissenschaft mit kritischem Selbstverständnis wird vielmehr sein, Lehrende wie Lernende über die Widersprüchlichkeiten und Probleme des „modernen Kapitalismus als Sozialisationsinstanz“ (vgl. Hensel 2009) aufzuklären und die Folgen für die pädagogische Tätigkeit zu untersuchen. Empirische Forschung zu Entfremdung, wie sie hier anzuregen versucht wurde, kann dazu einen Beitrag leisten, indem sie die bisher theoretische Kritik auf gesicherte Daten stützt. Dabei handelt es sich um keine neue Aufgabe, sie ergibt sich aus der seit dem 19. Jahrhundert bestehenden Forderung, wonach Bildung und Erziehung auch auf ein zukünftiges „Besseres“ hinzuwirken hätten. Hierzu braucht es die kritische Perspektive auf Gesellschaft, um Änderungspotenziale aufzeigen zu können. Sonst verbleibt Pädagogik tatsächlich in der Affirmation des Bestehenden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entfremdungstheoretische Beziehungen zwischen Individuum und Welt	9
Abbildung 2: Drei Linien der Entfremdungstheorie	30
Abbildung 3: Wertekonflikte in pädagogischen Institutionen mit Selektionsfunktion.....	65
Abbildung 4: Pädagogische Tätigkeit zwischen Wollen, Sollen und Können.....	67
Abbildung 5: Beziehungen der Praktiker*innen auf Mikroebene.....	73
Abbildung 6: Beziehungen der Praktiker*innen auf Mesoebene.....	74
Abbildung 7: Beziehungen der Praktiker*innen auf Makroebene	76
Abbildung 8: Das Entfremdungsmodell dieser Arbeit.....	80

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2019a):** Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. 5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Abels, Heinz (2019b):** Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Adorno, Theodor W. (1966):** Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1966/2017):** Erziehung - wozu? In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. 26. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp, S. 105–119.
- Ahrbeck, Bernd (2004):** Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Albrecht-Heide, Astrid (1974):** Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges. Frankfurt (Main): Athenaeum-Verl.
- Allen, Amy/Mendieta, Eduardo (Hrsg.) (2018):** From Alienation to Forms of Life. The Critical Theory of Rahel Jaeggi. University Park, PA: Penn State University Press.
- Anderson, Barry D. (1973):** School Bureaucratization and Alienation from High School. In: *Sociology of Education* 46 (3), S. 315.
- Annerl, Dieter (2009):** Wider die Entfremdung. Ein sozialphilosophischer Begriff als Interpretationsmaßstab für Werke der Literatur für Kinder und Jugendliche bei Karl Bruckner und Marlen Haushofer. *Diplomarbeit*. Universität Wien, Wien. Abrufbar unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/5044#>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Archibald, Peter W. (1976):** Using Marx's Theory of Alienation Empirically. In: Geyer, Felix R./Schweitzer, David R. (Hrsg.): *Theories of alienation. Critical perspectives in philosophy and the social sciences*. Leiden: Nijhoff, S. 58–74.
- Ballauff, Theodor; Schaller, Klaus (1973):** Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III: 19./20. Jahrhundert. Freiburg, München: Karl Alber.
- Balzer, Nicole (2020):** Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Siep, Ludwig/Ikähäimo, Heikki/Quante, Michael (Hrsg.): *Handbuch Anerkennung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 345–352.
- Banai, Moshe/Reisel, William D. (2007):** The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six-country investigation. In: *Journal of World Business* 42 (4), S. 463–476.
- Barakat, Halim (1969):** Alienation: A Process of Encounter between Utopia and Reality. In: *The British Journal of Sociology* 20 (1), S. 1–10.
- Beck, Horst W. (1981):** Entfremdung - Selbstverwirklichung - Emanzipation. Existenz des Menschen im Zeichen der Entfremdung. In: Düsing, Edith/Beck, Horst W. (Hrsg.): *Menschenwürde und Emanzipation. Entfremdung und Konzepte ihrer Aufhebung, Kritischer Traktat*. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler, S. 75–104.

- Beljan, Jens (2019):** Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich (2021):** Pädagogisches Ethos. Eine Kernkompetenz pädagogischer Akteure? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97 (4), S. 499–514.
- Berking, Matthias/Radkovsky, Anna (2012):** Affektive Störungen und Suizidalität. In: Berking, Matthias/Rief, Winfried (Hrsg.): Klinische Psychologie und Psychotherapie für Bachelor. Band I: Grundlagen und Störungswissen. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 29–68.
- Bernet, William/Baker, Amy J. L. (2013):** Parental alienation, DSM-5, and ICD-11: response to critics. In: The journal of the American Academy of Psychiatry and the Law 41 (1), S. 98–104.
- Bernhard, Armin (2007):** Bildung als Ware -Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. In: Utopie kreativ (197), S. 202–211.
- Bernhard, Armin (2014):** Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (5), S. 764–781.
- Bernhard, Armin (2015):** Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann - Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In: Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven (1), S. 13–38.
- Betz, Tanja (2015):** Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim: Beltz, S. 221–243.
- Blumenkrantz, David/Tapp, Jack T. (1977):** Alienation and Education: A Model for Empirical Study. In: The Journal of Educational Research 71 (2), S. 104–109.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Abrufbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516_AES-Trendbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Boch-Galhau, Wilfrid von (2018):** Parental Alienation (Syndrome) – Eine ernst zu nehmende Form von psychischer Kindesmisshandlung. In: Neuropsychiatrie : Klinik, Diagnostik, Therapie und Rehabilitation 32 (3), S. 133–148.
- Böhm, Winfried; Seichter, Sabine (2022):** Wörterbuch der Pädagogik. 18., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage: UTB GmbH.
- Bollnow, Otto Friedrich (1986):** Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (5), S. 719–741.
- Braun, Karl-Heinz (2020):** Entwicklungsaufgaben. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 155–167.
- Brookfield, Stephen (2002):** Overcoming Alienation as the Practice of Adult Education: The Contribution of Erich Fromm to a Critical Theory of Adult Learning and Education. In: Adult Education Quarterly 52 (2), S. 96–111.

- Buck, Günther (1984):** Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn, München: Schöningh; Fink.
- Burisch, Matthias (2014):** Das Burnout-Syndrom. Theorie der Inneren Erschöpfung - Zahlreiche Fallbeispiele - Hilfen Zur Selbsthilfe. 5., überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Chiaburu, Dan S./Thundiyil, Tomas/Wang, Jiexin (2014):** Alienation and its correlates: A meta-analysis. In: European Management Journal 32 (1), S. 24–36. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/260015185_Alienation_and_its_correlates_A_meta-analysis, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Dean, Dwight G. (1961):** Alienation: Its Meaning and Measurement. In: American Sociological Review 26 (5), S. 753–758.
- DeGEval Gesellschaft für Evaluation (2016):** Standards für Evaluation. Abrufbar unter: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf, letzter Zugriff: 14.07.2022.
- Der Spiegel (2016):** Eltern verklagen Lehrer. „Es kommt zu unglaublichen Exzessen“. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulnoten-immer-mehr-eltern-verklagen-lehrer-ihrer-kinder-a-1091806.html>, letzter Zugriff: 15.07.2022.
- Der Spiegel (2021):** »Ich habe das Gefühl, in einer Höhle gelebt zu haben«. Warum Lehrer aussteigen. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/karriere/warum-lehrer-aussteigen-ich-habe-das-gefuehl-in-einer-hoehle-gelebt-zu-haben-a-e817e8a5-5070-46f5-928a-7c12864f2719>, letzter Zugriff: 11.08.2022.
- Derbolav, Josef (1987):** Grundriß einer Gesamtpädagogik. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Deutschlandradio (2018):** Erwachsenenbildung: Honorarlehrkräfte kämpfen für faire Bezahlung. Abrufbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/erwachsenenbildung-honorarlehrkraefte-kaempfen-fuer-faire-100.html>, letzter Zugriff: 12.07.2022.
- DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2022):** Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. Abrufbar unter: <https://www.bildungserver.de/Professionalisierung-fruehpaedagogischer-Fachkraefte-3065-de.html>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Dobischat, Rolf/Schurgatz, Robert (2012):** Weiterbildung – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungsansprüche. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 647–663.
- Dolliver, Robert H. (1995):** Carl Rogers's Personality Theory and Psychotherapy as a Reflection of His Life Experience and Personality. In: Journal of Humanistic Psychology 35 (4), S. 111–128.
- Dorsch (2021):** Identität. Abrufbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/identitaet>, letzter Zugriff: 19.07.2022.
- Drerup, Johannes (2020):** Paternalismus. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 245–256.

- Dresel, Markus/Lämmle, Lena (2017):** Motivation. In: Götz, Thomas (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 80–143.
- Duden online (o. J.):** Professionell. Abrufbar unter: <https://www.duden.de/node/156943/revision/1002793>, letzter Zugriff: 28.08.2022.
- Düsing, Edith (1981):** Das Ende der Individualität? Kritische Untersuchungen zum Sozialbehaviorismus und zur emanzipatorischen Pädagogik. In: Düsing, Edith/Beck, Horst W. (Hrsg.): Menschenwürde und Emanzipation. Entfremdung und Konzepte ihrer Aufhebung, Kritischer Traktat. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler, S. 9–74.
- Düsing, Edith/Beck, Horst W. (Hrsg.) (1981):** Menschenwürde und Emanzipation. Entfremdung und Konzepte ihrer Aufhebung, Kritischer Traktat. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler.
- DW Deutsche Welle (2020):** Corona-Krise: Pflegekräfte fordern mehr als Applaus. Abrufbar unter: <https://www.dw.com/de/corona-krise-pflegekr%C3%A4fte-fordern-mehr-als-applaus/a-52983411>, letzter Zugriff: 29.08.2022.
- Eagleton, Terry (2018):** Why Marx was right. Second Edition. New Haven, London: Yale University Press.
- Eble, Lukas (2018):** Die Wiedertzueignung des Marxschen Entfremdungsbegriffs für die Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Bernhard, Armin/Eble, Lukas/Kunert, Simon (Hrsg.): Unser Marx. Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 78–96.
- Elmayer, Douglas (2020):** Die Ökonomisierung des Rechts. Die Entfremdung des Rechtssystems in der Weltgesellschaft. Baden-Baden: Nomos.
- Endres, Gerhard (1984):** Entfremdung und Solidarität. Der Begriff der Entfremdung bei Karl Marx und die Überwindung der „Entfremdung“ durch die Solidarität der Arbeit in der kirchlichen Sozialverkündigung. *Diplomarbeit*, Benediktbeuren.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010):** Erwachsenenbildung. Weinheim. Beltz.
- Frankl, Viktor E. (1976/2015):** Das Leiden am sinnlosen Leben. In: Frankl, Viktor E. (Hrsg.): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. 28. Auflage. München: Piper, S. 44–49.
- Friedrichs, Jürgen (2020):** Wert. In: Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 864.
- Fromm, Erich (1963/2018):** Das Menschenbild bei Marx. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fromm, Erich (1953/2018):** Die Pathologie der Normalität des heutigen Menschen. Vier Vorlesungen aus dem Jahr 1953. In: Funk, Rainer (Hrsg.): Erich Fromm: Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen. 7. Auflage. Berlin: Ullstein, S. 15–106.
- Fromm, Erich (1962/2018):** Zum Verständnis von seelischer Gesundheit. Vortrag aus dem Jahr 1962. In: Funk, Rainer (Hrsg.): Erich Fromm: Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen. 7. Auflage. Berlin: Ullstein, S. 107–132.

- Frymer, Benjamin (2005):** Freire, Alienation, and Contemporary Youth: Toward a Pedagogy of Everyday Life. In: *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies* 1 (2). Abrufbar unter: <https://escholarship.org/uc/item/5wd2w4gs>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Funk, Rainer (2015):** Wieviel Entgrenzung verträgt der Mensch? Zur Frage der Entfremdung heute. In: Dammer, Karl-Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hrsg.): *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–231.
- Gamm, Hans-Jochen (1991):** Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung. In: Peukert, Helmut/Scheuerl, Hans (Hrsg.): *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 187–196.
- Gardner, Richard (2002):** *The Parental Alienation Syndrome: Past, Present, and Future*. Abrufbar unter: <http://richardagardner.com/ar22>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Gerrig, Richard (2016):** *Psychologie*. 20., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Geyer, Felix R./Schweitzer, David R. (Hrsg.) (1976):** *Theories of alienation. Critical perspectives in philosophy and the social sciences*. Leiden: Nijhoff.
- Giesecke, Hermann (2010):** *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 10. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, Wiltrud (2018):** Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1051–1069.
- Graeber, David (2018):** *Bull Shit Jobs. Vom wahren Sinn der Arbeit*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Graupe, Silja (2020):** Die Entleerung der Bildung. Ökonomisierung als radikales Reframing. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/346484823_Die_Entleerung_der_Bildung_Okonomisierung_als_radikales_Reframing, letzter Zugriff: 01.09.2022.
- Greis, Christian (2017):** *Die Pädagogik der Frankfurter Schule. Kritisch pädagogische Perspektiven im Denken von Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Habermas und Negt*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Gruschka, Andreas (1988/2004):** *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Aktualisierte und vollständig durchgesehene Auflage. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (1994):** *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2015):** Wozu Negative Pädagogik? In: Dammer, Karl-Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hrsg.): *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–51.
- Gruschka, Andreas (2021):** Bürgerliche Kälte - eine Zentralkategorie einer kritischen Pädagogik im Anschluss an Th. W. Adorno. Zugleich ein Rückblick auf 30 Jahre ihrer Erforschung. In: Gruschka, Andreas/Pollmanns, Marion/Leser, Christoph (Hrsg.): *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils*. Leverkusen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19–34.

- Gruschka, Andreas/Pollmanns, Marion/Leser, Christoph (Hrsg.) (2021):** Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils. Leverkusen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hansmann, Otto (2011):** Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–52.
- Hardtwig, Wolfgang/Winkler, Heinrich August (Hrsg.) (1994):** Deutsche Entfremdung. Zum Befinden in Ost und West. München: Beck.
- Hartung, Stephanie (2019):** Trauma und Kriegssprache in der Wirtschaft. In: Hartung, Stephanie (Hrsg.): Trauma in der Arbeitswelt. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 57–73.
- Hascher, Tina/Hadjar, Andreas (2018):** School alienation – Theoretical approaches and educational research. In: Educational Research 60 (2). Abrufbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2018.1443021>, letzter Zugriff: 23.08.2022.
- Hascher, Tina/Hagenauer, Gerda (2010):** Alienation from school. In: International Journal of Educational Research 49 (6), S. 220–232.
- Hattie, John (2009):** Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- HBS Hans-Böckler-Stiftung (2022):** Was verdienen Erzieher/innen? Eine Analyse auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. Abrufbar unter: https://www.lohnspiegel.de/data/ap_lohnspiegel_2022_44_erzieher_innen.pdf, letzter Zugriff: 12.07.2022.
- Henning, Christoph (2020):** Theorien der Entfremdung zur Einführung. 2., erweiterte Auflage. Hamburg: Junius.
- Hensel, Horst (2009):** Kapitalbildung und Bildung. Moderner Kapitalismus als Sozialisationsinstanz. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (6), S. 275–279.
- Herrmann, Ulrich (2005):** Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Schulkooperationen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 73–83. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/5139/pdf/JbG_2006_Herrmann_Ganztagschule_Rueckwege_aus_Entfremdungen_D_A.pdf, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Heylighen, Francis (1992):** A cognitive-systemic reconstruction of maslow's theory of self-actualization. In: Behavioral Science 37 (1), S. 39–58.
- Hogrebe, Nina (2015):** Die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive für die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim: Beltz, S. 151–170.
- Horton, John (1964):** The Dehumanization of Anomie and Alienation: A Problem in the Ideology of Sociology. In: The British Journal of Sociology 15 (4), S. 283–300.
- Hoy, Wayne K. (1972):** Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. In: Interchange 3 (4), S. 38–52.

- Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2020):** Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung: pädagogische Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1903):** Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band, 1785-1795. Berlin: B. Behr's Verlag, S. 97–254.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1903):** Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band, 1785-1795. Berlin: B. Behr's Verlag, S. 282–287.
- IPCC Intergovernmental Panel on Climate Change (2022):** Climate Change 2022. Impacts, Adaptation and Vulnerability. Summary for Policymakers. Abrufbar unter:
https://report.ipcc.ch/ar6wg2/pdf/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf, letzter Zugriff: 27.08.2022.
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o. J.):** Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. Abrufbar unter:
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/leitlinien/grundschule>, letzter Zugriff: 11.08.2022.
- Israel, Joachim (1985):** Der Begriff Entfremdung. Zur Verdinglichung des Menschen in der bürokratischen Gesellschaft. Vollst. überarb. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- IW Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2016):** Bedingungsloses Grundeinkommen. Vision, Fiktion oder Illusion. Abrufbar unter:
https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2016/293133/IW-policy-paper_2016-11_Grundeinkommen.pdf, letzter Zugriff: 31.08.2022.
- Jaeggi, Rahel (2019):** Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Jerich, Lisbeth (2008):** Burnout. Ausdruck der Entfremdung. Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (2013):** Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit – eine Einführung. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)/Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.): Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens und Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 9–16.
- Jungmann, Tanja/Koch, Katja (Hrsg.) (2017):** Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kersting, Karin (2015):** „Bürgerliche Kälte“ in der beruflichen Bildung – Strukturelle Bedingungen und Reaktionen von Lehrern. Eine Analyse aus dem Berufsfeld der Pflegepädagogik. In: Dammer, Karl-Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–276.
- Kersting, Karin (2016):** Was ist Coolout? Abrufbar unter: <https://opac.hs-lu.de/repository/DOC000001/B00207512.pdf>, letzter Zugriff: 22.07.2022.

- Kim, Mikyung (2003):** Entfremdung als Problematik in den autobiographischen Prosawerken bei Marie Luise Kaschnitz. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang Verlag.
- KKB Kolleg Kritische Bildung (2004):** Mut zur Kritik. Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. Abrufbar unter: <https://kritische-bildungstheorie.de/index.php?page=impressum>, letzter Zugriff: 15.09.2022.
- Klemm, Ulrich (2000):** Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (23), S. 18–22.
- KMK Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o. J.):** Elementarbereich. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/elementarbereich.html>, letzter Zugriff: 15.07.2022.
- Knecht, Ingbert (1975):** Theorie der Entfremdung bei Sartre und Marx. Meisenheim (a. Glan): Hain.
- Koch, József (2004):** Die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean-Jacques Rousseau und Erich Fromm. In: Claßen, Johannes (Hrsg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 47–58. Abrufbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-Fromm/frontdoor/deliver/index/docId/7188/file/Classen_J_Ed_1991.pdf, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Koller, Hans-Christoph (2014):** Einleitung: Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 9–18.
- Koller, Hans-Christoph (2021):** Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 9. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kopp, Johannes/Jacob, Rüdiger/Hafke, Jan-Henrik/Thum, Robert (Hrsg.) (2020):** Gemeinschaftliche Wohnformen zwischen Entfremdung und Resonanz. Zur Lage der wohnenden Klasse in Trier. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Korinth, Ella (2016):** Boreout - Ursachen, Handlungsstrategien und personalpolitische Maßnahmen zur Vermeidung von Unterforderung am Arbeitsplatz. In: Vedder, Günther/Krause, Florian (Hrsg.): Personal und Diversität. München, Mering: Hampp, S. 103–122.
- Korunka, Christian/Kubicek, Bettina (2013):** Beschleunigung im Arbeitsleben – neue Anforderungen und deren Folgen. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)/Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.): Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens und Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17–39.
- Kratz, Dirk (2015):** Hilfe und Entfremdung. Ein biographischer Blick auf Langzeitarbeitslosigkeit und Hilfen zur Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kratzer, Nick/Dunkel, Wolfgang (2013):** Neue Steuerungsformen bei Dienstleistungsarbeit – Folgen für Arbeit und Gesundheit. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)/Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.): Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 41–61.
- Kreis Aachen (2008):** „Damit Qualität bleibt“. Evaluationskonzept für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen des Kreises Aachen. Abrufbar unter: https://www.staedtereion-aachen.de/fileadmin/user_upload/A_51/Dateien/A_51.1/Evaluationskonzept_Damit_Qualitaet_bleibt.pdf, letzter Zugriff: 14.07.2022.
- Krishna, Daya (1970):** Alienation, Positive and Negative. In: Diogenes 18 (72), S. 39–55.
- Krüger, Fabian (2018):** Die Rolle der sozialen Entfremdung im Kontext des Organisationsklimas, der Arbeitsorientierung und des Commitments. *Masterarbeit*. Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck. Abrufbar unter: <https://diglib.uibk.ac.at/ulbtirolhs/download/pdf/2867330?originalFilename=true>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Kübler, Lukas (2013):** Marx’ Theorie der Entfremdung. In: Jaeggi, Rahel/Loick, Daniel (Hrsg.): Karl Marx - Perspektiven der Gesellschaftskritik. Berlin: Akademie-Verlag, S. 47–66.
- Kump, Sebastian (2019):** „Was wir tun, wenn wir tätig sind“ Zur Arbeits- und Entfremdungstheorie bei Karl Marx, Günther Anders und Hannah Arendt. *Dissertation*. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Abrufbar unter: <https://openscience.ub.uni-mainz.de/bitstream/20.500.12030/2375/1/100003167.pdf>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Kunert, Simon (2015):** Die Neutralisierung von Erziehung - Zur Vereinnahmung kindlicher Subjektwerdungsprozesse durch aktuelle Konzeptionen ‚frühkindlicher Bildung‘. In: Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven (1), S. 85–110.
- Kunert, Simon (2018):** Frühkindliche Bildung - Überfälliges Konzept der Förderung früher Bildungsprozesse oder Vereinnahmung kindlicher Subjektentwicklung? In: Adam, Horst (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen - Versuch von Antworten. Band 4, S. 35–46.
- Kupffer, Heinrich (1974):** Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lampe, Sören Nicolas (2019):** Entfremdung, Befreiung und Freiheit als Singularität: eine Untersuchung der dreifachen Entfremdung in Sartres „Critique de la Raison Dialectique“. *Dissertation*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Lehrerfreund (2017):** Krasse Kontroll-Kultur-Schule. ‘Notenspiegel jeder Klassenarbeit bei der Schulleitung vorlegen’. Abrufbar unter: <https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/notenspiegel-klassenarbeit-normalverteilung/4341>, letzter Zugriff: 15.07.2022.
- Leineweber, Christian (2020):** Digitale Bildung und Entfremdung - Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung. In: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 38–56.

- Leopold, David (2018):** Alienation. In: Zalta, Edward (Hrsg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2018 Edition). Abrufbar unter: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/alienation/>, letzter Zugriff: 29.08.2022.
- Lessenich, Stephan (2020):** Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. 6. Auflage. München: Hanser Berlin.
- Liao, Futing (1989):** Positive alienation and its reflection in taoist thought. In: International Sociology 4 (1), S. 5–17.
- Lio, Enzo (2006):** Erich Fromms Konzept der Entfremdung und seine Bedeutung für mein therapeutisches Arbeiten. In: Fromm Forum (German Edition) 10 (2), S. 42–43.
- Ludz, Peter C. (1976):** Alienation as a Concept in the Social Sciences. In: Geyer, Felix R./Schweitzer, David R. (Hrsg.): Theories of alienation. Critical perspectives in philosophy and the social sciences. Leiden: Nijhoff, S. 3–37.
- Martin, Jonathan (2008):** Pedagogy of the Alienated: Can Freirian Teaching Reach Working-Class Students? In: Equity & Excellence in Education 41 (1), S. 31–44.
- Marx, Karl (1890/1962):** Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erstes Buch: Der Produktionsprozeß des Kapitals. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Karl Marx Friedrich Engels Werke (MEW). Band 23: Dietz Verlag, S. 49–955.
- Marx, Karl (1844/1968):** Ökonomisch-philosophische Manuskripte. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Karl Marx Friedrich Engels Werke (MEW). Ergänzungsband, Schriften bis 1844, Erster Teil. Werke, Band 40. Berlin: Dietz Verlag, S. 465–588.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1932/1978):** Die deutsche Ideologie. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Karl Marx Friedrich Engels Werke (MEW). Band 3. Berlin: Dietz Verlag, 9–532.
- Matthes, Eva (2021):** Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-Werner/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 316–339.
- Mau, Rosalind Y. (1989):** Student alienation in a school context. In: Research in Education 42 (1), S. 17–28.
- McInerney, Peter (2009):** Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: insights from Freire and school-based research. In: Critical Studies in Education 50 (1), S. 23–35.
- Merriam-Webster Dictionary (o. J.):** Capitalism. Abrufbar unter: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/capitalism>, letzter Zugriff: 01.09.2022.
- Meyer, Thomas (2020):** Semantik des deutschen Begriffs „Anerkennung“. In: Siep, Ludwig/Ikäheimo, Heikki/Quante, Michael (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 3–10.
- Mollenhauer, Klaus (1982/2021):** Traditionelle und Kritische Theorie. In: Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Klaus Mollenhauer: Pädagogik der ‚Kritischen Theorie‘. Vier Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 59–69.

- Morinaj, Julia/Hadjar, Andreas/Hascher, Tina (2020):** School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective. In: *Social psychology of education* 23 (2), S. 279–314.
- Morinaj, Julia/Hascher, Tina (2019):** School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. In: *European Journal of Psychology of Education* 34 (2), S. 273–294.
- Morinaj, Julia/Scharf, Jan/Grecu, Alyssa/Hadjar, Andreas/Hascher, Tina/Marcin, Kaja (2017):** School Alienation: A Construct Validation Study. In: *Front Learning Research* 5 (2), S. 36–59.
- Mugerauer, Roland (1996):** Versöhnung als Überwindung der Entfremdung. Die Konzeption der Entfremdung und ihrer Überwindung bei Paul Tillich in der Auseinandersetzung mit anderen Konzeptionen. Marburg: Tectum-Verlag.
- Murdock, Tamera B. (1999):** The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. In: *Journal of Educational Psychology* 91 (1), S. 62–75.
- Murmann, Ulrike (2000):** Freiheit und Entfremdung. Paul Tillichs Theorie der Sünde. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Murphy, John W./Pardeck, John T. (1991):** The Current Political World-View, Education and Alienation. In: *International Journal of Adolescence and Youth* 3 (1-2), S. 181–191.
- NDR Norddeutscher Rundfunk (2019):** Was das Hartz-IV-Urteil bedeutet. Abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/hartz-vier-urteil-105.html>, letzter Zugriff: 31.08.2022.
- NDR Norddeutscher Rundfunk (2020):** Überwachung von Mitarbeitern: Verfahren gegen Amazon. Abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/investigativ/panorama/amazon-275.html>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Newmann, Fred (1981):** Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. In: *Harvard Educational Review* 51 (4), S. 546–564.
- Nigsch, Otto (1978):** Bildungsreform zwischen Entfremdung und Emanzipation. Wien, Köln: Böhlau.
- Nipkow, Karl Ernst (1977):** Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 14)*, S. 205–229.
- Nuissl, Ekkehard (2013):** Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (o. J.):** PISA-Studie: Häufig gestellte Fragen. Abrufbar unter: <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/haeufig-gestellte-fragen.htm>, letzter Zugriff: 11.07.2022.
- Ottmann, Henning/Ulrich, Hans Günther (1982):** Entfremdung I. Philosophisch II. Theologisch-ethisch. In: *Theologische Realenzyklopädie* (9), S. 657–680.
- Øversveen, Emil (2021):** Capitalism and alienation: Towards a Marxist theory of alienation for the 21st century. In: *European Journal of Social Theory*. Abrufbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13684310211021579>, letzter Zugriff: 10.09.2022.

- Pangilinan, Rafael D. (2009):** Against Alienation: The Emancipative Potential of Critical Pedagogy in Fromm. In: *Kritike* 3 (2), S. 1–29. Abrufbar unter: <https://philpapers.org/archive/PANAAT-14>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Petruschke, Nadja-Maria (2020):** Außer-sich-Sein angesichts einer verstummten Welt. Eine qualitative Interviewstudie zu Entfremdung und politischen Einstellungen auf Grundlage entfremdungstheoretischer Ansätze der jüngeren Kritischen Theorie. *Masterarbeit*. Universität Innsbruck. Abrufbar unter: <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubi:1-58834>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Pfaff, Holger (2013):** Optionsstress und Zeitdruck. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)/Junghans, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.): *Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 113–143.
- Pöttker, Horst (1997):** Entfremdung und Illusion. Soziales Handeln in der Moderne. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Prange, Klaus (2010):** Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Prisching, Manfred (2008):** Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quante, Michael/Schweikard, David P. (Hrsg.) (2016):** Marx-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rae, Gavin (2010):** Alienation, authenticity and the self. In: *History of the human sciences* 23 (4), S. 21–36.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009):** Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rayce, Signe Boe/Kreiner, Svend/Damsgaard, Mogens Trab/Nielsen, Tine/Holstein, Bjørn Ewald (2018):** Measurement of alienation among adolescents: construct validity of three scales on powerlessness, meaninglessness and social isolation. In: *Journal of patient-reported outcomes*. Abrufbar unter: <https://jpro.springeropen.com/articles/10.1186/s41687-018-0040-y#article-info>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Reich-Claassen, Jutta/Hippel, Aiga von (2018):** Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1403–1423.
- Reutter, Gerhard (2017):** Armut und Erwachsenenbildung. In: *Forum Erwachsenenbildung* (3), S. 12–18.
- Röhr, Henning/Ricken, Norbert (2020):** Anerkennung. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 513–526.
- Rok, Cora (2019):** Entfremdung in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts. Darstellungen in der italienischen Gegenwartsliteratur. Bonn: Bonn University Press.

- Rosa, Hartmut (2011):** Entfremdung in der Spätmoderne. Umriss einer Kritischen Theorie der sozialen Beschleunigung. In: Koppetsch, Cornelia (Hrsg.): Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Zur Transformation moderner Subjektivität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–252.
- Rosa, Hartmut (2013):** Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2022):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut; Buhren, Claus G.; Endres, Wolfgang (2018):** Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016):** Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rothe, Friedrich Karl (1975):** Erziehung und Entfremdung. Zu den Thesen von Ivan Illich und Paulo Freire. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verl.-Ges.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1998):** Emil oder über die Erziehung. Unveränderter Nachdruck der 13. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Rousseau, Jean-Jacques (1755/2008):** Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité. Edition Meier. 6. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Rusconi, Gian Enrico/Schlemmer, Thomas/Woller, Hans (Hrsg.) (2009):** Schleichende Entfremdung? Deutschland und Italien nach dem Fall der Mauer. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Saleem, Abdul (2014):** Theme of alienation in modern literature. In: European Journal of English Language and Literature Studies (Vol. 2, No.3), S. 67–76.
- Sausele-Bayer, Ines (2018):** Personalentwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik, Bd. 17. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 607–618.
- Sayers, Sean (2011a):** Alienation as a Critical Concept. In: Sayers, Sean (Hrsg.): Marx and Alienation. Essays on Hegelian Themes. London: Palgrave Macmillan UK, S. 78–100.
- Sayers, Sean (Hrsg.) (2011b):** Marx and Alienation. Essays on Hegelian Themes. London: Palgrave Macmillan UK.
- Sayers, Sean (2011c):** The Concept of Labour. In: Sayers, Sean (Hrsg.): Marx and Alienation. Essays on Hegelian Themes. London: Palgrave Macmillan UK, S. 32–47.
- Schacht, Richard (1970/2015):** Alienation. London, New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Schaff, Adam (1977):** Entfremdung als soziales Phänomen. Wien: Europaverlag.
- Scharf, Jan (2021):** Bildungswerte und Schulentfremdung. Schulische Kontexteffekte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern. Weinheim: Beltz.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/2000):** Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–404.

- Schlömerkemper, Jörg (2021):** Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schmid, Bruno (1984):** Der Entfremdungsbegriff in der Gegenwart und seine ethische Relevanz. In: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 25, S. 225–316.
- Schmidt, Christian (2021):** Karl Marx zur Einführung. 2., korrigierte Auflage. Hamburg: Junius.
- Schmucker, Rolf (2020):** Arbeit, Gesundheit und Gerechtigkeit – Zur ungleichen Verteilung arbeitsbedingter Belastung. In: Badura, Bernhard/Ducki, Antje/Schröder, Helmut/Klose, Joachim/Meyer, Markus (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2020. Gerechtigkeit und Gesundheit. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 71–86.
- Schneider, Frank/Niebling, Wilhelm/Habel, Ute/Nickl-Jockschat, Thomas (2016):** Diagnostik. In: Schneider, Frank (Hrsg.): Klinikmanual Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. 2., aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 19–67.
- Schnell, Tatjana (2018):** Von Lebenssinn und Sinn in der Arbeit. In: Badura, Bernhard/Ducki, Antje/Schröder, Helmut/Klose, Joachim/Meyer, Markus (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2018. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 11–21.
- Schnell, Tatjana (2020):** Psychologie des Lebenssinns. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.
- Scholz, Christian (2011):** Grundzüge des Personalmanagements. München: Vahlen.
- Scholz, Christian (2014):** Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 6., neubearbeitete und erweiterte Auflage. München: Vahlen.
- Schuller, Hermann (1991):** Die Logik der Entfremdung. Versuch zu einer wissenschaftlichen Grundlegung der Entfremdungstheorie. Regensburg: Roderer.
- Schulz, Lisa L./Rubel, Deborah J. (2011):** A Phenomenology of Alienation in High School: The Experiences of Five Male Non-completers. In: Professional School Counseling 14 (5), 2156759X1101400.
- Schütte, Kerstin/Köller, Olaf (2022):** Frühkindliche Entwicklung stärken – ein empirisch begründet präventiver Ansatz am Beispiel der Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung. In: Schütte, Kerstin/Rose, Heidemarie/Köller, Olaf (Hrsg.): Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft: Waxmann, S. 16–27.
- Schütte, Kerstin/Rose, Heidemarie/Köller, Olaf (Hrsg.) (2022):** Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft: Waxmann.
- Schwarz, Christine (2006):** Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte. Hamburg: LIT Verlag.
- Schwarz, Karl Peter (2015):** Die Vermarktwirtschaftlichung sozialer Hilfebedarfe. Entfremdungsprozesse als Wirkfaktoren in pädagogischen bzw. sozialen Einrichtungen. Annweiler: Plöger.

- Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2015):** Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Seeman, Melvin (1976):** Empirical Alienation Studies: An Overview. In: Geyer, Felix R./Schweitzer, David R. (Hrsg.): Theories of alienation. Critical perspectives in philosophy and the social sciences. Leiden: Nijhoff, S. 265–305.
- Semmer, Norbert K./Jacobshagen, Nicola/Meier, Laurenz L./Elfering, Achim/Kälin, Wolfgang/Tschan, Franziska (2013):** Psychische Beanspruchung durch illegitime Aufgaben. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)/Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.): Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens und Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 97–112.
- Sesink, Werner (1997):** Entfremdung und Wert. Zur Aktualität Politischer Ökonomie der Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz 21, S. 5–22.
- Shantz, Amanda/Alfes, Kerstin/Truss, Catherine (2012):** Alienation from work: Marxist ideologies and twenty-first-century practice. In: The International Journal of Human Resource Management 25 (18), S. 2529–2550. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/254299187_Alienation_from_work_Marxist_ideologies_and_twenty-first-century_practice, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Sheasby, Walt (1997):** Inverted world: Karl Marx on estrangement of nature and society. In: Capitalism Nature Socialism 8 (4), S. 31–47.
- Siebolds, Marcus (2020):** Entfremdung von der ärztlichen Rollenidentität als Risikofaktor. In: Uro-News 24 (7-8), S. 32–34.
- Smith, Hayden P./Bohm, Robert M. (2008):** Beyond Anomie: Alienation and Crime. In: Crit Crim 16 (1), S. 1–15.
- Sörensen, Paul (2016):** Entfremdung als Schlüsselbegriff einer kritischen Theorie der Politik. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Sorg, Ute (1989):** Freiheit und Entfremdung. Die Philosophie Jean-Paul Sartres und deren Bedeutung für die Pädagogik. *Dissertation*, Zürich.
- Stamm, Margrit (2010):** Dropouts am Gymnasium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2), S. 273–291.
- Stellmacher, Anne/Pfetsch, Jan (2022):** Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36 (3), S. 207–215.
- Stern (2018):** Gehalt: Zwischen Mittelschicht und Millionen - so viel verdient Friedrich Merz wirklich. Abrufbar unter: <https://www.stern.de/wirtschaft/news/friedrich-merz--millionaer-der-mittelschicht---so-viel-verdient-er-wirklich-8452100.html>, letzter Zugriff: 18.07.2022.
- Stilijanow, Ulrike/Bock, Petra (2013):** Keine Zeit für gesunde Führung? Befunde und Perspektiven aus Forschung und Beratungspraxis. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)/Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.): Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens und Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 145–164.
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2014):** Evaluation. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Opladen: Budrich.

- Susman, Krista (2019):** Die Wirkmächtigkeit impliziter Menschenbilder in der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at (38). Abrufbar unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/03_susman.pdf, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- SWR Südwestrundfunk (2020):** Entfremdung – Ein Phänomen der Moderne und seine Ursprünge. Abrufbar unter: <https://www.swr.de/swr2/wissen/entfremdung-ein-phaenomen-der-moderne-und-seine-urspruenge-1-2-sw2-wissen-aula-2020-08-09-100.html>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- SWR Südwestrundfunk (2022):** Arbeitslos - Die seltsamen Kurse vom Jobcenter. Abrufbar unter: <https://www.ardmediathek.de/video/betrifft/arbeitslos-die-seltsamen-kurse-vom-jobcenter/swr/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9hZXgvczE2ODQ0OTY>, letzter Zugriff: 01.09.2022.
- SZ Süddeutsche Zeitung (2010):** Gemischte Gefühle: Entfremdung. Gehöre ich noch hierher? Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/wissen/gemischte-gefuehle-entfremdung-gehoere-ich-noch-hierher-1.1035083>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- SZ Süddeutsche Zeitung (2012):** Von der Leyen will Schlecker-Frauen als Erzieherinnen. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/folgen-der-schlecker-insolvenz-von-der-leyen-will-schlecker-frauen-als-erzieherinnen-1.1376492>, letzter Zugriff: 12.07.2022.
- Tillich, Paul (1958):** Systematische Theologie 2. 3. Auflage. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.
- Trebeß, Achim (2001):** Entfremdung und Ästhetik. Eine begriffsgeschichtliche Studie und eine Analyse der ästhetischen Theorie Wolfgang Heises. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Treiber, Hubert (2020):** Norm. In: Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 538.
- Türk, Fatma (2014):** Alienation in Education. In: International Journal of Educational Policies 8 (1), S. 41–58.
- Twardella, Johannes (2010):** Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung. In: ZQF - Zeitschrift für qualitative Sozialforschung 11 (2), S. 319–343.
- Universität Augsburg (o. J.):** Nächster Sammeltermin zur Zusatzqualifikation „BWL für Geisteswissenschaftler*innen“. Abrufbar unter: <https://web.archive.org/web/20190805133819/https://www.uni-augsburg.de/de/studium/zusatzqualifikationen/profilbildung/>, letzter Zugriff: 22.07.2022.
- Universität Bern (o. J.):** School Alienation in Switzerland and Luxembourg (SASAL). Abrufbar unter: https://www.edu.unibe.ch/research/projects/school_alienation_in_switzerland_and_luxembourg_sasal/index_eng.html, letzter Zugriff: 03.05.2022.

- Vater, Stefan (2020):** Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative. In: Magazin erwachsenenbildung.at (39). Abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-39/13783-bildung-eine-anpassungsleistung.php>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Vergani, Matteo/Iqbal, Muhammad/O'Brien, Kerry/Lentini, Peter/Barton, Greg (2021):** Examining the Relationship Between Alienation and Radicalization into Violent Extremism. In: Bonino, Stefano/Ricucci, Roberta (Hrsg.): Islam and Security in the West. Cham: Springer International Publishing, S. 115–138.
- Voß, G. Günter/Handrich, Christoph/Koch-Falkenberg, Carolyn/Weiß, Cornelia (2013):** Zeit- und Leistungsdruck in der Wahrnehmung supervisorischer Experten. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)/Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.): Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens und Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 63–95.
- Wallimann, Isidor (1975):** Alienation - In Marx and Modern Empirical Sociology. In: Zeitschrift für Soziologie 4 (3), S. 273–282.
- Wallimann, Isidor (1981):** Estrangement. Marx's conception of human nature and the division of labor. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1967/2017):** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13., unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe Verlag.
- Weber, Wolfgang W. (2006):** Added Value statt menschlichen Werten? Zur Genese von sozialer Entfremdung in Arbeit und sozialer Interaktion. In: Journal für Psychologie 14 (1), S. 120–147. Abrufbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1704/ssoar-journpsycho-2006-1-weber-added_value_statt_menschlichen_werten.pdf;sequence=1, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Weber-Papen, Sabrina./Mathiak, Klaus./Schneider, Frank (2016):** Dissoziative Störungen (Konversionsstörungen) (F44). In: Schneider, Frank (Hrsg.): Klinikmanual Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. 2., aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 443–456.
- Welzer, Harald (2019):** Alles könnte anders sein. Eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen. 3. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Wenz, Friedrich V. (1979):** Sociological correlates of alienation among adolescent suicide attempts. In: Adolescence 14 (53), S. 19–30.
- Weyers, Stefan (2019):** Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 71–93.
- WHO World Health Organization (2022):** ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 02/2022). QD85 Burnout. Abrufbar unter: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Wiechmann, Ralf/Bandelt, Hans-Jürgen (2016):** Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken. In: Pädagogische Korrespondenz (53), S. 26–47.

- Williamson, Iain/Cullingford, Cedric (1997):** The Uses and Misuses of ‘Alienation’ in the Social Sciences and Education. In: *British Journal of Educational Studies* 45 (3), S. 263–275.
- Witte, Michaela (2002):** Entfremdung - Sprachlosigkeit - Aussöhnung? Deutsch-tschechische Verständigungsprobleme in der Vertreibungsfrage (vyhnání a odsun) der Sudetendeutschen im Spiegel ausgewählter deutscher und tschechischer Presseorgane (1984 - 1997). Norderstedt: Books on Demand.
- Wollenhaupt, Jonas (2018):** Die Entfremdung des Subjekts. Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer. Bielefeld: Transcript Verlag.
- ZDF Magazin Royale (2021):** Hartz IV: Wer profitiert wirklich davon? Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=EC4PZxIvjHs>, letzter Zugriff: 31.08.2022.
- Zeit Online (2010):** Arbeitsbedingungen: Suizid-Serie bei Foxconn hält an. Abrufbar unter: <https://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2010-05/foxconn-selbstmord>, letzter Zugriff: 10.09.2022.
- Zima, Peter (2014):** Entfremdung. Pathologien der postmodernen Gesellschaft. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Zurek, Adam (1998):** Zum Stand der Entfremdungsdebatte für die Psychologie. In: *Journal für Psychologie* 6 (1), S. 6–23.
- Zurek, Adam (2007):** Psychologie der Entfremdung. Eigen, fremd, entfremdet. Kröning: Asanger Verlag.