

Das Argument

54

10. Jahrgang 1969

Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite. Schule und Erziehung (IV)

Heinz-Joachim Heydorn: Ungleichheit für Alle	361
Gernot Koneffke: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft	389
Rolf Schmiederer: Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie und Nationalismus. Zum Stand der Politischen Bildung in der Bundesrepublik	431
Besprechungen	466

Heinz-Joachim Heydorn

Ungleichheit für Alle

Der Faschismus hat auch in der Bildungstheorie nur die letzte Konsequenz gezogen; er brauchte kaum etwas hinzuzufügen. Die Elemente schlossen sich zusammen: Ein brüchiger, elitärer Neuhumanismus, längst seiner Inhalte beraubt, die sozialdarwinistischen Naturwissenschaften, die das Survival of the fit garantieren sollten. Die Reformbewegung, die sich gegen die autoritären Strukturen des Unterrichtens gewandt hatte, täuschte damit über ihre entscheidenden Inhalte hinweg; sie war selbst nur ein Reflex des gesellschaftlichen Irrationalismus, den die technisch-industrielle Oberfläche verbarg. Berthold Ottos „Volksorganisches Denken“ wirkte auf Hitler, Petersen schließlich hatte den bemerkenswertesten Versuch gemacht, der weit über die psychologischen Bedingungen seiner Umwelt hinauswies: Er hatte den irrationalen Gemeinschaftsnebel mit den Methoden einer positivistischen, psychologisch-experimentellen Wissenschaft verbunden, wie sie vornehmlich in Amerika entwickelt worden war. Er wies damit auf die Zukunft, auf eine noch nicht mögliche, industriefaschistische Bildungsverfassung. Da er die mythologischen Kategorien des Nationalsozialismus zu einem Teil hinter sich gelassen und sie durch ein industriegesellschaftlich adäquateres Instrumentarium ersetzt hatte, blieb ihm der Erfolg versperrt; auch deshalb, weil er bereits eine mobilitätsgerechtere Schulorganisation entworfen hatte. Sie trug alle Züge einer Gesamtschule. Es nützte ihm nichts, daß er sich, mit anderen Vertretern der pädagogischen Reform, nachhaltig zum Faschismus bekannte; er war ihm bereits, auf seinem eigenen Boden, vorausgeeilt. Die intellektuelle Rückständigkeit des deutschen Faschismus erwies sich auch daran; er konnte nur einen Teil der Kräfte integrieren, die für ihn wirksam wurden. Im Bereich der Literatur gab es vergleichbare, wenn auch der Sache nach differierende Erscheinungen: Der ästhetische Nihilismus der Jünger und Benn blieb den deutschen Faschisten letztlich fremd; auch hier fehlte der urbanere Zugang, blieb alles an der dampfenden Erdscholle hängen. Doch waren besondere nationale Bedingungen wirksam; auch handelte es sich um den ersten industriefaschistischen Versuch in der Geschichte, der sich auf keinerlei Erfahrungen gründen konnte.

Die Reformbewegung hatte die Kehrseite der kapitalistischen Industriegesellschaft artikuliert, aber diese Gesellschaft nur selten transzendiert. Nach 1945 wird der Anschluß vorwiegend über sie vermittelt, es beginnt auch hier, wenn man von dem direkten Einfluß der Besatzungsmächte absieht, ein Lernprozeß, der sich die abgeschnittene historische Periode zum Gegenstand macht. In den Schulreformen-

würfen, die allorts entstehen, aber nur selten realisiert werden, ist die Argumentation der Reichsschulkonferenz von 1920 deutlich vernehmbar; das Hamburger Gesetz, neben dem Berliner das bedeutendste Ergebnis dieser Periode, greift in seiner Begründung bis auf den Süvernschen Entwurf des Jahres 1819 zurück. Über die Einführung einer verlängerten Grundschule werden Elemente eines Einheitsschulkonzeptes erkennbar, das an den Höhepunkten der deutschen Bildungsgeschichte, bei Ratke, Wilhelm von Humboldt, bei Fichte, stets wieder aufgenommen worden war. Doch ist diese Periode historisch belanglos, eine Art Satyrspiel nach beendeter Tragödie. Nur kurz leuchten die alten, historisch stets wirkungslos gebliebenen Ansätze wieder auf. Mit der Konsolidierung der überlieferten Herrschaftsklassen und dem Einsetzen der industriellen Expansion kommt jede bildungsreformerische Tätigkeit zum Erliegen; es gibt keine objektive Notwendigkeit für die herrschende Klasse, eine Reform einzuleiten, vielmehr werden begonnene Reformen rückgängig gemacht. Praktisch wird die Schulverfassung der ersten imperialistischen Periode nach 1870 beibehalten; sie genügt zunächst noch den industriellen Ansprüchen, legt die Klassenscheidung fest, gründet sich auf unanfechtbare, direkte Autorität. Die Mimikry dem amerikanischen Siegerstaat gegenüber, um mit seiner Hilfe die Restauration des Kapitalismus vollenden zu können, bleibt ohne jede Wirkung auf die Schulverfassung; erst objektive Auslösungen verweisen auf das amerikanische Schulkonzept. Bei mächtig wachsender industrieller Wachstumsrate und innenpolitischer Konsolidierung gab es keinen Zwang für bildungspolitische Anpassungen; der gesellschaftliche Prozeß war ausreichend kalkulierbar. In der Bildungsideologie bleiben zugleich alle Elemente erhalten, die schon im 19. Jahrhundert ausgeprägt worden waren: Für den Primaner Goethe und Schiller, auch etwas technische Zivilisation mit dem Beigeschmack, daß sie im Grunde nicht anständig aber notwendig sei, für den Volksschüler den besinnlichen Bauern unter der Dorflinde; die Realität brachte den export drive im Anschluß an den Kannibalismus. Glück im Stillen und neue Wehrmacht. Erst veränderte objektive Bedingungen zeigen bei gleichbleibender Herrschaft einen neuen Einschnitt in der bildungspolitischen Entwicklung an, beginnende Widersprüche im System, der größer werdende Mobilitätswang, die verlangsamte Wachstumsrate und ihre politökonomische Konsequenz. Die Veränderungen stoßen auf Schwierigkeiten im Bewußtsein, das ihre Effizienz erst langsam begreift. Das Gymnasium war die kulturelle Visitenkarte der deutschen Oberklasse, Prestigewert und zweckfreier Geist, Hinweis auf kerzenerleuchtete Kammermusik bei der Erholung vom Sklavenmarkt. Die amerikanische Oberklasse hatte dies nie in gleichem Maße gekannt: Ihr Kriterium war allein die Höhe des Profits. Der Neuhumanismus hatte dagegen ein schlechtes Gewissen geschaffen: Man wollte etwas Besseres sein als das, was man war, selbst als KZ-Kommandant. Doch zeigte bereits die einschneidende Reform des Schulwesens zwischen 1870 und 1914, wie sehr sich diese Oberklasse auf veränderte Bedin-

gungen einstellen konnte, falls dies notwendig wurde; schneller und technisch progressiver als andere herrschende Klassen, um der Reason des Seins genüge zu tun. Nach 1960 werden neue Überlegungen erkennbar, langsam zunächst, dann immer eiliger. Eine rationellere industrielle Mobilisierung war überfällig, es gab eine erste Rezession, Anzeichen eines Aufstands wurden erkennbar, der primär aus der Bildungsverfassung resultierte, da das Volk ruhig blieb. Der fiktive Charakter der Gymnasien wandte sich gegen sich selbst. Die Überlegungen wurden nicht durch einen subjektiven Willen erzwungen. Die westdeutsche Linke hatte einen Rückzugskampf nach dem anderen verloren, mit dem Beginn des siebten Jahrzehnts war sie auf einen Restbestand zusammengeschmolzen, die Massen ihrer Anhänger waren in das bestehende System integriert oder gebrochen an den Straßen der Geschichte liegen geblieben. Der Nullpunkt war erreicht; was nun neu begann, hatte die Beziehung zum Überlieferten weithin verloren, wollte sie auch verlieren, angesichts steter Erfolglosigkeit, gewann neue, auch inhaltliche Virulenz, ohne jedoch eine Massenbasis zu finden. Niemand konnte die herrschenden Kräfte zu Korrekturen zwingen; nur die Korrektur, die sich aus der Logik der Sache ergab, wurde wirksam. Immer noch hatte die deutsche Herrschaft den progressiven Aspekt der industriellen Entwicklung auffangen und systemimmanent für sich selbst verwerten können; sie war souverän in der Handhabung objektiver Bedingungen und verdient dafür jede nur mögliche ästhetisch-immoralistische Bewunderung. Aufgabe der Bildungsinstitutionen war es, die Entwicklung der Produktivkräfte bei gleichzeitiger Paralyse des Bewußtseins voranzutreiben; sie genügten dieser Aufgabe nicht mehr. Es ging nun darum, die aufgetretenen Funktionsstörungen auszuschalten. Das sozialempiristische Vokabular, das die Veränderung des Bildungswesens begleitet, verschleiert dabei die faktische Motivauslösung, es ist Teil jener positivistisch industriellen Wortmagie, die heute über viele Hintergrundsverfassungen hinwegtäuscht. Die progressive Pädagogenschaft, der humanistische Hungerleiderstand, hofft jedoch, nach so vielen mißglückten Versuchen in Deutschland, Macht durch Bildung zu unterlaufen, daß es nunmehr gelingt. Schwäche soll durch die List der Vernunft zur Stärke werden. Es ist offenbar, daß die herrschenden Kräfte bereit sind, einschneidende Veränderungen im Bereich der Bildungsinstitutionen zuzulassen; auf diesem Gebiet, aber nur auf diesem, soll die Revolution stattfinden. Eine gleiche Bereitschaft hatten auch die absoluten Herren des 18. Jahrhunderts an den Tag gelegt und zuletzt Kaiser Wilhelm II. Die Sachverhalte liegen auf der Hand. Wer die Gesellschaft ändern will, muß auch die im Zuge der immanenten Entwicklung auftauchenden Widersprüche im Bildungswesen nutzen, sie sind wichtiger denn je; nutzbar jedoch sind sie nur im Zusammenhang mit dem gesamten Befreiungskampf der Menschheit.

Die Idee der Gesamtschule hat große Ursprünge. Sie weisen auf Comenius zurück, aufklärerische Anfangshoffnung, Hinarbeit aller auf die Selbstverwirklichung, mit Kelle und Pflug, nicht im Getto

des Geistes. Der Mensch gewinnt sich selbst über sein „Eintauchen in die Materie“; das war comenianischer Leitsatz. Es war der Leitsatz der Marxschen Bildungstheorie, der Theorien von Bellers und Owen. Doch sind es nicht diese Reminiszenzen, die das Modell relevant machen, Erinnerungen an eine revolutionäre Vernunft, die die Arbeitsteilung hinter sich her schleppt, bis eine neue Landschaft erreicht ist; die Bewußtseinslage läßt dies nicht zu. Es ist das System der effizientesten kapitalistischen Gesellschaft, das als Modell dient, das Schulsystem der Vereinigten Staaten. Doch ist auch dieses System aus der Aufklärung hervorgegangen, aus der Hoffnung auf Bruderschaft, gegenseitige Hilfe, auf die Besiedelung eines jungfräulichen Landes durch die wiedergewonnene Menschheit. Es war Teil des American dream, der nun siech ist, vergiftet, eine Art nostalgischer Verfolgung. Entscheidend entwickelt sich die amerikanische Gesamtschule mit der rapiden Industrialisierung des Landes nach Beendigung des Sezessionskrieges und der Notwendigkeit, Millionen von Immigranten in den Formationsprozeß einzubeziehen. Dies waren die realen Bedingungen, die das Konzept zur Reife und die an den europäischen Modellen orientierten Systeme zum Absterben brachten. Dabei trug das Schulsystem zur technologischen Entwicklung ohne Zweifel erheblich bei; es beseitigte Restriktionen und konnte sich um so leichter pragmatisch verstehen, als es ständig möglich blieb, Spitzenkräfte auf dem internationalen Markt einzukaufen. Die deutschen Fassungen des amerikanischen Konzepts sind sich dieser Tatsache bewußt; gewisse Modifikationen erklären sich aus dem Bedingungsunterschied. Das amerikanische System selbst ist heute vielmehr dabei, notwendige Korrekturen anzubringen, um die „contest mobility“ zu verstärken, dem individuellen Leistungswettbewerb entscheidend Rechnung zu tragen. Schon Helen Parkhurst hatte dies mit einer bedeutenden, an Maria Montessori orientierten Theorie versucht, einem positivistisch verstandenen Individualismus, der sich durch seine offenbare Humanität gleichwohl noch in das alte Kooperationsdenken einzufügen vermochte. Doch gehört dies einer früheren Geschichte an, reflektiert noch nicht den rapiden moralischen Degenerationsprozeß des nordamerikanischen Kapitalismus. Die Wirkung des Systems begründet sich über seine gegenwärtige Form; sie ist nicht abstrahierbar von der technologischen Expansion Nordamerikas, dem wirtschaftlichen Integrationszwang, der über sie ausgeübt wird und der damit in Erscheinung tretenden halbkolonialen Dominanz. Diese gegenwärtige Form zeigt ein maximales Verhältnis von Input und Output an, läßt eine schnell wachsende, planungsgerechte Produktion von technisch mobilen Kräften zu, besitzt eine Sozialisierungskomponente, die den Eindruck des Progresses bewirkt. Der Aufstieg ins mittlere Management ist weit und vielfältig geöffnet, ohne Veränderungen im gesellschaftlichen Bewußtsein zu bewirken, die Abdichtung gegen kritische Einbrüche erscheint gelungen. Das System half mit, eine breite, stabilisierende Mittelklasse zu entwickeln, ließ zwar Neger und Puer-toricaner vor der Tür, was niemanden unter den Bedingungen der

Verschwendungsgesellschaft besonders interessiert, erlaubt jedoch eine elitäre Sekundärtendenz, die den Sonderaufstieg über Havard und Princeton von der generellen Voraussetzung trennt. Es ist das gegenwärtige amerikanische Modell, das seine historisch-humanistische Perspektive bereits hinter sich gelassen hat, das zum Beispiel wird; ein spätkapitalistisch adäquates Industriebildungsmodell. Der Besitzstand des deutschen Bildungsbürgers kann dafür eingetauscht werden, da es größeren Besitzstand verheißt. Der alte Besitzstand ist obsolet, hat seine historische Funktion erfüllt, der Übergang erscheint funktionell unvermeidbar, dem Differenzierungs- und Mobilitätsgrad der Entwicklung angepaßt, um so mehr, als der Aufstieg zur Spitze nach wie vor sorgfältig reguliert werden kann. Es ist notwendig, das gegenwärtige amerikanische System auf seine Elemente hin zu untersuchen, weil sie für das kommende westdeutsche Gesamtschulsystem von großer Bedeutung sind. Diese Elemente sind bereits in der früheren Fassung des amerikanischen Schulsystems enthalten, wenngleich in anderem, real humanistischem Kontext, doch lassen sie sich aus diesem ihrem ursprünglichen Zusammenhang lösen und rein funktionell bestimmen.

John Dewey ist der große Theoretiker der amerikanischen Schule; noch ist die ursprüngliche Perspektive nicht verdunkelt, die Hoffnung auf neues Land. Noch ist Whitmansche Aussage da: „Americanos! Erobrer! Marken der Menschheit! Vorderste! Marken der Zeit! Freiheit! Massen! Für Euch ein Programm von Gesängen.“ Dewey steht in enger Kommunikation mit der Oktoberrevolution, mit der ersten sowjetischen Avantgarde, der ein neues Bildungssystem vorschwebt, dessen Ansätze bald stranguliert werden. Die gemeinsame aufklärerische Basis ist noch evident, Ziel ist die produktive Gesellschaftskraft, die Umwandlung der Schule zum humanen Produktionsfaktor. Die ursprünglichen Ausgangspositionen der amerikanischen und der sowjetischen Gesellschaft werden in ihrer Verwandtschaft greifbar; die Differenz zu Blonski, zur frühen sowjetischen Bildungstheorie, ist oft nur gering. Es geht um die Verbindung der Schule zum mächtig fortschreitenden Leben, das Aussicht erlaubt, ihre Verbündung mit diesem Leben, mit seinem Befreiungsprozeß. Ein Hinweis auf alle konkret pädagogische Utopie wird zugleich offenbar, die Schule in die erfülltere Gesellschaft auflösen will, auf Owen, Ziegenhagen, den messianischen Ansatz der Wiedertäufer.

Bildung soll in die Wirklichkeit eingehen, in die erfahrbare Hoffnung. Eben darauf zielt alle Produktionsschulverfassung; war doch Humboldts intellektueller Rückzug eben ein Ergebnis der Skepsis, wenn nicht der Resignation gegenüber dem gesellschaftlichen Prozeß. Es ist das Prinzip des „Fortbestandes durch Erneuerung“, das Dewey nun der Erziehung zu Grunde legt, der „sozialen Fortdauer des Lebens“, die „identisch ist mit Wachstum“, mit Perspektive auf werdende Vermenschlichung. Dieser Prozeß soll gesteuert werden, Elemente des social engineering sind erkennbar; sie weisen dabei durchaus auf die europäische Theorie zurück, schließlich auf Rousseau. Man muß „eine besondere Umgebung für diesen Zweck schaffen“,

heißt es, wenn man Bildung wirksam machen will; „Die erste Aufgabe des sozialen Organs, das wir Schule nennen, besteht deshalb darin, eine vereinfachte Umwelt bereitzustellen“. Die Gesellschaft will sich direkt über die Schule reproduzieren, nicht mehr mittelbar, die „vereinfachte Umwelt“ soll den dynamisch-humanen Charakter der Gesellschaft zur Wirkung bringen, philosophisch idealistische Elemente bleiben zugleich erkennbar, die auf Deweys Frühzeit zurückweisen; die Kräfte der kommenden Generation sollen voll entfaltet werden. Nun sind diese Kräfte stets vom Arbeitsmarkt gesteuert, alle Begabungstheorien sind nur Reflexe gesellschaftlicher Interessen und auf Partialität hin gerichtet, doch wird dies eben hier nicht deterministisch verstanden, sondern mit Perspektive auf eine schließliche Entdeckung des Menschen. Die vereinfachte Umwelt, die für das Kind über die Schule erschaffen werden soll, ist hingegen ein überaus ambivalentes Phänomen, da ihre Prämissen nicht durchschaubar sind, sie bietet alle Möglichkeiten der Manipulation, indem sich die Gesellschaft unschuldig, als evidentes Leben vorstellt, dieses Leben schließlich durch das Kind selber in angeblicher Spontaneität erzeugen läßt; das gesellschaftliche Bewußtsein Deweys erlaubt diese Fragestellung aber nicht. In der Variationsbreite des Gedankens, der in der Antiumwelt des Rousseauschen Emiles gegenüber der heruntergekommenen Wirklichkeit seinen revolutionären Ausgang findet, ist bei Dewey noch eine Evolution wirksam, die durch nichts aufgehalten werden kann. „Wenn eine Gesellschaft aufgeklärter wird, erkennt sie, daß es ihre Pflicht ist, nicht alle ihre gegenwärtigen Leistungen weiterzugeben, sondern nur diejenigen, die im Sinne einer besseren Gesellschaft der Zukunft wirken. Die Schule ist die wichtigste Einrichtung im Dienste dieser Aufgabe“. Unter diesen Gesichtspunkten wird das „Mittel der Umgebung“ gesehen; adjustment, social adaptation gehen in die Evolution ein. Das Konzept der angelsächsischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts ist noch ungebrochen, die Philosophie der Londoner City schließlich, die wirtschaftliche und humane Expansion als Teile eines unvermeidlichen Prozesses ansieht und sich damit rechtfertigt. So wird die reine Feststellung des Sachverhalts zum Ausdruck des Optimismus: „Das bloße Vorhandensein der sozialen Atmosphäre, in der das Individuum lebt, sich bewegt, existiert, ist die dauernde und wirksame Macht, die seine Bewegung dirigiert.“ In ihr soll der Bildungsstoff die Wachstumsprozesse lebendig erhalten, „und zwar in einer Weise, die dieses Lebendigerhalten in der Zukunft erleichtert“. Jeder soll „im Vorgang des Lebens lernen“, durch die „Natur der Situation, an der der Jugendliche teilhat“. So wird ein selektiertes, unmittelbares Leben in den Bildungsprozeß eingeholt, im Vertrauen auf seine aufbauende Macht. Die lebensbezogene, produktionsorientierte, sozialisierte Situation soll bereits antizipatorische Elemente enthalten; Organisation und Lehrplan unterliegen daher ständigen Korrekturen. In dem futurologisch aufgehellten Konzept sind zugleich spezifisch darwinistisch-behaviouristische Elemente wirksam, die es, unter Abschneidung seiner Hintergrundverfassung, transportierbar machen: „Wenn

der Instinkt zur Nachahmung im Dienste bestimmter Zwecke verwendet wird, so kann er wie alle Instinkte ein schätzbarer Faktor in der Entwicklung erfolgreicher Betätigung werden.“ Damit wird das Bewußtsein zugunsten eines Naturprozesses herausgesetzt, wenn auch eines Prozesses, dem noch vertraut wird; Distanz wird unmöglich, die orientiertes Handeln braucht, wenn es über gegebene Positionen hinauskommen will. Hier ist der Punkt, an dem die Evolutionsphilosophie den Faschismus schon potentiell enthält; die Wirkung des Darwinismus auf Deutschland nach 1870 machte dies unter besonderen Bedingungen sofort offenbar. Vergleichbares wird deutlich, wo Führung als „Nachahmung“, als reine „Notwendigkeit des Zusammenarbeitens“ definiert wird, weil sich Zusammenwirken aus vorgegebenen, in der Sache selbst liegenden, nicht mehr weiter befragten Zwecken ergibt. Es sind diese Bedingungen, unter denen auf den Instinkt, auf prärationale Verhaltensformen verwiesen wird. Der Rückfall hinter die Aufklärung wird erkennbar: Frei von Instinkt zu sein war nach Kant der Auftrag des animal rationale. Wird social engineering somit von Dewey auch über die Utilisierung unbewußter Vorgänge verstanden, so werden diese Vorgänge zugleich instrumentalisiert. „Der Geist als ein wirkliches Ding ist genau genommen die Fähigkeit, die Dinge zu verstehen im Hinblick auf den Gebrauch, der von ihnen in einer Sachlage gemacht wird, an der mehrere beteiligt sind. Geist in diesem Sinne bedeutet die Methode der erfolgreichen sozialen Führung“. Die Nahtstelle wird erkennbar, an der das geschichtsoptimistische Konzept in die Naturgeschichte des Menschen zurückfällt, in Bewußtlosigkeit. Zwar wird ein solcher Rückfall noch nicht in Betracht gezogen, da die gesellschaftliche Aussicht unverdunkelt erscheint, aber die Elemente der bürgerlich-evolutionistischen Philosophie des 19. Jahrhunderts, die bei Dewey stark sozialistische Akzente gewinnen, enthalten bereits in sich den Hinweis auf späteren Zerfall. Von ihrer humanistischen Komponente abgelöst, lassen sie, unter fortschreitender technologischer Bedingung, neue, beispiellose Formen der Herrschaft über einen bewußtseinsberaubten Menschen zu. Ist dies hier eben noch zugedeckt, so wird es mit dem Entwicklungsprozeß der kapitalistischen Gesellschaft ganz offenbar; die antizipatorische Spitze wird abgebrochen, der humanistische Impetus erstirbt, das Raubtier kommt zum Vorschein. Die entscheidenden Aspekte werden erkennbar. Die Vorstellung eines unbewußten, am Tierreich orientierten Überlebensvorgangs, den der Darwinismus enthielt und die Verhaltensforschung weiterentwickelt, ein Behaviourismus, der jede Frage nach der Hintergrundsverfassung abschneidet, eine Kooperation, die Dinge „nur im Hinblick auf den Gebrauch“ versteht, der durch das gesellschaftliche Bewußtsein vorgeschrieben wird. Produktionskonformes Team somit, Konsumentenkollektiv. Die Gesellschaft selbst wird als angebliches „Leben“ zur Umwelt der Schule, damit nichts über dieses Leben hinausführt, seinen Widerspruch aufdeckt, der leiden macht. Es wird deutlich, wie in den großen, humanistisch bürgerlichen Konzepten der Evolution der eigene, menschliche Tod schon

enthalten war, schließlich aus ihnen hervorkriecht. *Savoir pour prévoir*; dies ist noch Positivismus, der in glücklichere Zukunft will, Comtesche Erwartung; nimmt man die Zukunft fort, bleibt kapitalistische Wirtschaftsplanung, Erledigung der Metaphysik als Erledigung aller anthropologischen Theorie, das Nichts hinter den Dingen. Die amerikanische Schule baut inhaltlich auch heute noch weithin auf Dewey auf, doch ergeben sich die Modifikationen in steter Abhängigkeit vom Prozeß des gesellschaftlichen Niedergangs und des Mündigkeitsverlustes; dieser Prozeß ist nicht absolut, er wird isoliert, die technologische Expansion wird ununterbrochen voran getrieben. Das ist ein neues Phänomen; der Untergang alter Gesellschaften vollzog sich im einheitlichen Vorgang ökonomischen und geistigen Verfalls. Die Isolierung zeigt bisher unbekanntes Möglichkeiten der Absicherung, der Verfestigung von Herrschaft, der Bewußtseinspaltung.

Es ist das den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen gemäß modifizierte amerikanische Modell, das zum westdeutschen Beispiel wird. Seine Bedeutung ist evident, es gibt jede Möglichkeit des *social engineering* an die Hand. Es kommt hinzu, daß in Deutschland ohnehin keine antizipatorische Spitze von Belang abzubrechen ist, kein humaner Impetus zum Ersterben gebracht werden muß; dies alles ist längst besorgt, vielmehr konnte ein solcher Impetus zu keiner Zeit geschichtsmächtig werden. Dennoch dauert es relativ lange, bis die technologische Schulverfassung entdeckt wird; die Entdeckung selbst wird wesentlich über den Umweg des sozialreformatorischen Schweden vermittelt. Es wird zunächst ein eigener Ansatz zur Anpassung an veränderte Gegebenheiten entwickelt; er stellt ein Bindeglied dar und enthält den Versuch, die überkommenen Schulstrukturen durch tiefgreifende Modifikationen zu retten. Der Versuch ist hochgradig bemerkenswert und verdient eine Analyse. Es handelt sich dabei um die vom „Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ erstellten Gutachten, vor allem um die Gutachten „Bemerkungen zur Arbeit der Grundschule“ (1962), „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ (1964) sowie um die „Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule“ (1964). Das Hauptschulgutachten ist entscheidend, weil es bildungstheoretische Elemente enthält, die umfassend wirksam bleiben.

Die Gutachten reflektieren die Bewußtseinslage ihrer Zeit auf sehr präzise Weise; der Ausschuß, der sie erstellt hat, spiegelt alle wesentlichen gesellschaftlichen Interessen. Die Frage, wie man das überlieferte, prinzipiell statische Schulwesen der alten Standesgesellschaft dem Zirkulationsprozeß des modernen Kapitalismus öffnen kann, steht im Mittelpunkt. Die Konkurrenzlage verlangt eine bessere Selektion, die Erschließung unausgeschöpfter Reserven. Die Förderstufe, die später auch in das Gesamtschulkonzept Eingang findet, soll im 5. und 6. Schuljahr eine genauere Vorauslese durchführen, doch bleibt die Höhere Schule bewahrt. Ein Massenbildungsbegriff wird im Hauptschulgutachten entwickelt, der sich zwar noch der alten, romantisch-reaktionären Ideologie bedient, jedoch indu-

strielle Disziplin, notwendige Einebnung zu produktionskonformen Verhaltensweisen und technisch-rationale Ausbildung in den Mittelpunkt rückt. Er ist genau auf die Bedingungen abgestimmt. Die Elemente bleiben höchst aktuell, während die Gesichtspunkte, die im Grundschulgutachten und im Gutachten für die Höheren Schulen geltend gemacht werden, als weithin obsolet angesehen werden dürfen.

Im Grundschulgutachten wird ein sozialpädagogisch orientierter, antiintellektueller Romantizismus erkennbar; hier findet die Welt von Gestern noch ein letztes Residuum. Es ist die Sehnsucht des entfremdeten Menschen nach der heilen Welt, die sich hier niederschlägt; der Fluchtversuch vor der Wirklichkeit. Die mit Romantik und anhebender Industrialisierung beginnende Theifizierung des Kindes wird noch einmal nachgeholt; das Kind, das vor der Welt gerettet werden soll, ist Unschuld, prärationaler Sinn. Kindheit liegt vor aller Bewußtseinspaltung. In der praktischen Konsequenz werden damit die Kinder der werktätigen Bevölkerung vor allem von jeder systematischen intellektuellen und sprachlichen Förderung ausgeschlossen. Der insulare pädagogische Raum wird zur Fluchtburg der Illusionen. Zugleich wird eine abstrakte Entwicklungspsychologie angeboten, eine Art naturgemäße Lebensfolge; Kindheit wird nicht gesellschaftlich vermittelt. Die Grundschule ist der Bereich „der ruhig reifenden Kindheit“, das Kind als Konsument ist noch nicht entdeckt. „Arbeit und Freizeit der Erwachsenen leiden unter der Unrast des technischen Zeitalters“, liest man, „Radio, Fernsehen und Kino reizen das Kind oft zu früh und übermäßig, lenken es von dem eigenen, seinem Alter gemäßen Leben ab und lassen es nicht selten unangemessene oder doch vorzeitige Erfahrungen machen“. Es ist der kastrierte Rousseau-Stil, der wieder vernehmbar wird, die sich seit Jahrzehnten fortsetzende Klage über die Zivilisation, die machtlose Klage ohne revolutionäre Antithese. Nun soll der Rest des inneren Reiches über die Kindheit gerettet werden. „Atemluft des Friedens und der Freude“ soll die „friedlich umhegte Schule“ bieten, sie soll das Kind „vier volle Jahre“ behüten. Aus dem „Mutterboden der Geborgenheit und des Vertrauens in menschliche Beziehungen und Lebensverhältnisse“ soll sich vor allem die Kraft entfalten, auch „Sachgegebenheiten“ unverkürzt zu erfassen. Noch wird unkritisches Gesellschaftsverhalten über die Sprache des alten Irrationalismus vermittelt; gelegentlich wird die Diktion des Ausschusses selbst zur fiktiven Kindersprache, ein aufschlußreicher psychologischer Vorgang. Die Sacheinsicht wird über das Vertrauen in die Lebensverhältnisse gewonnen; diese These behält, trotz ihrer sprachlichen Obsoletheit, umfassende Geltung, sie gewinnt später das erhöhte Fundament des neopositivistischen Wissenschaftsjargons. Im Gutachten fehlt jeder Hinweis, daß auch das Kind bereits den Widersprüchen der Gesellschaft schutzlos ausgesetzt ist, schutzloser noch als der Erwachsene, weil ihm die analytischen Mittel fehlen, Widersprüche aufzudecken oder sie doch zumindest über selbsterzeugte Illusionen zu mindern. Auch fehlt der Hinweis auf die

Sprache, nicht nur im Sinne der Sprachbarrieren, sondern im Hinblick auf die sinnlichen Inhalte der historischen Sprachkategorien, über die die Determination des Menschen weiter vermittelt wird; sprachliche Befreiung, Enthüllung des zukunftsgerichteten Moments der Kategorie, ist ein entscheidender Aspekt der Emanzipation. Hier sind bedeutende Gesichtspunkte auch für den frühen Erziehungsvorgang gegeben, die jedoch nur im Prozeß einer umfassenden gesellschaftlichen Veränderung wirksam gemacht werden können. Diese Gesichtspunkte bleiben daher auch in der Nachfolgekritik unberücksichtigt, die nun die Grundschule, nach neuestem amerikanischem Muster, in den gesellschaftlichen Selektionsprozeß einbezieht, aber die partielle Vernunft dieses Vorgangs sorgfältig gegen jede vorbereitende Hintergrundserkenntnis abdeckt. Die amerikanische Pädagogik zieht aus der Tatsache, daß es keine „Kindheit“ im Kapitalismus gibt, die nüchterne Konsequenz, indem sie das Kind als wirtschaftliches Objekt begreift. Doch sind gerade in diesem Bereich Irrationalismen am schwersten auszuschließen, dunkle Sehnsüchte, die selbst die Glätte des sozialempiristischen Vokabulars durchbrechen. Uralte, durch Arbeitsteilung verinnerlichte Muttervorstellungen wirken nach, archaische Imagines, die auch die Psychoanalyse reaktionär-patriarchalisch belasten; das Mutteridol verhindert die intellektuelle Befreiung der Frau. Das Gutachten faßt schließlich Sinn und Aufgabe der Arbeit zusammen: „Märchen, Legenden, Erzählungen und Geschichten können die Tage, Wochen, Monate und Jahre der Grundschulzeit zu einem bunten Teppich verweben, dessen Kostbarkeit das Wort ‚Sprachschatz‘ ausdrückt.“ Die Sprache ist debil, bestenfalls stilisiertes Kunstgewerbe; der Rest volkstümlicher Bildung, der organologische Erdgeruch bleibt in der Grundschule, um dort noch einmal ein ungestörtes Leben zu führen, ohne todgezeichneten Traum, doch ist diese Phase eben schon weithin vorüber. Das Hauptschulgutachten macht deutlich, daß die volkstümliche Bildung nicht mehr produktionsadäquat ist, da sie letztlich auf der Agrarstruktur beruhte. So wird sie schließlich auch aus der Grundschule verbannt, um das konkurrenzkapitalistische Prinzip konsequent durchzuführen. Die Logik der Sache ist evident: Isoliert man die Basis, kann auch die Reform der Aufbauten nicht gelingen. Damit werden partiell rationale Elemente bis in die Grundschuldidaktik hinein eingeführt; das ist ein Fortschritt. Auch Vorschulpläne werden entwickelt. Dennoch bleibt nicht nur viel Irrationalismus alter Art hocken. Es kommt der neue, weit undurchschaubarere hinzu. Anders ausgedrückt: Die „volkstümliche Bildung“ verschwindet und kehrt zurück, sie erhält eine neue Sprache. Sie erscheint in Industrieauflage wieder. An die Stelle der „Märchen, Legenden, Erzählungen“, an die Stelle von „Des Knaben Wunderhorn“ tritt die Legende der Partnerschaft.

Entscheidend ist das Gutachten zur Hauptschule. Zwar hat die Hauptschule keine Zukunft, denn sie entspricht den systemimmanenten Anforderungen auf die Dauer nicht mehr, aber die bildungstheoretischen Elemente, die hier erkennbar werden, weisen weit

über das Gutachten hinaus. Fordern die Gutachten noch eine Förderstufe, die durch die Grundschularbeit bestimmt sein soll, so richtet sich die Hauptschulthese nüchtern auf die industriellen Bedürfnisse. Sie werden den Herrschaftsbedürfnissen offen verbunden. Anpassung, disponibler Intellekt, der dem Rationalisierungsprozeß folgen und sich auf verschiedene Arbeitsprozesse einstellen kann, stehen im Mittelpunkt. „An der Entfaltung einfacher Menschen“, heißt es, „ist im technischen Zeitalter ebensoviel gelegen wie an der Herausbildung einer Führungsschicht.“ Man darf sich auch hier durch die anti-quierte Sprache nicht täuschen lassen; es kommt darauf an, was gemeint ist. Naturlehre und Arbeitslehre erfahren daher eine nüchterne und inhaltlich solide Bestimmung, der Schüler wird mit „den Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung so weit vertraut, daß er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann“. Es wird gefordert „manuelles Tun und reflektierendes Denken so zu verbinden und zu ordnen, daß daraus ein Stück Weges zu geistiger Selbständigkeit wird“. Zwar tritt eine sozialdeterministische Komponente stärker noch in Erscheinung als dies später der Fall sein wird: Hinführung zur „Arbeits- und Berufswelt“ ist das Ziel, auf der Grundlage „praktischen Könnens und Verstehens“. Aber: „Auch die Schüler der Hauptschule müssen zum Rationalen, zur Anstrengung des Abstrakt-Begrifflichen finden“. Für die breiten Massen ist der Bildungsauftrag damit festgelegt; er unterscheidet sich später nur noch um Nuancen. Doch ist der Mobilitätsspielraum zu eng, da die Hauptschule ohne Ausgang ist. Die entscheidende Erkenntnis besteht darin, daß die technologische Gesellschaft partielle, funktionsbezogene Rationalität umfassend vermitteln muß; für die Entwicklung der Produktivkräfte ist dies unerlässlich. Zugleich wird in dem Gutachten eine sorgfältige Paralisierung des Bewußtseins vorgeschlagen, damit die formale Bildung nicht in eine inhaltlich kritische überspringen kann, es wird eine Situation unterschoben, in der jeder eine Chance hat. „Von fast allen Berufsfeldern aus gibt es für den Tüchtigen und Strebsamen Aufstiegsmöglichkeiten zu differenzierterer und somit geschätzterer Arbeit, in der er seine Kräfte entfalten und das eigene Leben weiten kann“. Die partielle Rationalität wird sorgsam eingenebelt. Bei den entscheidenden Fragen wird das Gutachten jedoch brutal. Von den Lehrlingen heißt es: „Es fehlt ihnen an Verantwortungsgefühl, Gemeinschaftsbewußtsein, am Willen zur Leistung, zur Ein- und Unterordnung, an Konzentrationsfähigkeit. Sie versagen, wo sie im Betrieb vor monotone Arbeit und vor die Aufgabe beharrlicher Übung gestellt werden. Sie kommen in eine völlig fremde Welt und sind nicht hinreichend vorbereitet auf das, was sie hier erwartet.“ Doch hätten, um diesem Übel aufzuhelfen, gerade die Jugendlichen „ein starkes Bedürfnis nach Klarheit und suchen Grundsätze. Im Blick auf die soziale Welt fragen sie nach gültigen Maßstäben und verbindlichen Normen des Verhaltens“. Diese Normen werden nun mitgeliefert; es ist keine darunter, der nicht auch Friedrich Wilhelm IV. zustimmen könnte. „Beruf“ ist die „zum Bewußtsein gekommene Lebensaufgabe

in Familie, Gesellschaft und Staat“. Das ist lutherische Berufsethik des 16. Jahrhunderts; sie entspricht der These, daß die Jugendlichen „zu den Anfängen eines schlichten Bildes der Wirklichkeit“ geführt werden sollen. Für wenige ist die Teilnahme „am sprachgeformten Besitz der Kulturgemeinschaft bis zur Schärfung des kritischen Blicks“ vorgesehen. Die notwendige Hinführung zur Abstraktionsfähigkeit macht stetige Sorge, doch ist sie funktionell unausweichlich; es war das vornehmste Bemühen der deutschen Oberklasse, die Bildung zum Abstraktionsvermögen auf die Gymnasien zu beschränken, weil sie Freiheit anbietet. Nicht zufällig suchte man selbst die systematische Beschäftigung mit der deutschen Grammatik lange Zeit den Volksschulen vorzuenthalten; Grammatik führt zu Bewußtsein, und Bewußtsein ist potentiell revolutionär. Nun aber sind abstrakt-formale Fähigkeiten nicht zu umgehen. „Das verallgemeinernde Denken soll also den Jugendlichen nicht aus der festen, unmittelbaren Bindung an seine Lebenswirklichkeit lösen, sondern ihm seine Verbundenheit mit der Natur, der technischen Umwelt, den Mitmenschen und ihrem Schicksal bewußt und sinnvoll machen.“ Sinnliche Determination soll somit erhalten bleiben, Schicksal als Verhängtsein. Daher darf das Lernen seinen Bezugspunkt im „praktischen Tun“ nicht vergessen, auch bedürfen die Kinder „der Schule als einer geformten Lebenswelt, in der solche Lebensgehalte und -normen in ihrer Möglichkeit erfahren und über Gewohnheiten zum Bedürfnis werden können“. Der bewußtlosen Unterwerfung, dem Einüben in Gewohnheiten, wird die Spontaneität der Freiheit gegenüber gestellt: Hier wird Musik gemacht, entfalten sich Eigenkräfte, wird gemalt, eine fiktive Welt entsteht, an der die Pädagogen ihre Freude haben, während sie längst von anderen besetzt ist. Die Schule soll nachhelfen, soll durch „eigene Ordnungen und eigene Sitte“ ersetzen, was dem Leben beklagenswerter Weise fehlt, sie soll den Schüler befähigen, sich „in einen geselligen, spielenden, sich unterhaltenden Kreis einzufügen und einzuschwingen“. Da wird Raum gelassen für heruntergekommene Romantik, deformierte Jugendbewegung, Schleiermacherfragmente, aber dies ändert nichts an dem harten Kern der Sache. Es geht um die Produktion des effizienten, gehorsamen, austauschbaren Debilen, technische Rationalität wird von der humanen systemgerecht abgetrennt. Im Vertrauen auf die bisherige Geschichte wird dies für möglich gehalten; Revolution der Technik und Deformation des Menschen. In der Schizophrenie lauert jedoch nicht nur das Irrenhaus, sondern auch der mögliche Aufstand des Menschen, um die Einheit seines Bewußtseins wieder herzustellen.

Bezeichnend für das Gutachten auch, wie es sich mit dem Geschlechterproblem herumquält; man braucht eben beides, weibliche Würde der Frau und Arbeiterinnen in der Textilbranche, Mythos und Produktionsstatistik. Gerade hier reflektiert der Widerspruch den gesellschaftlichen Widerspruch selbst, das zunehmende Maß an Irrationalität. Bleibt alles dies aktuell, muß es unter unveränderten Herrschaftsbedingungen seine Aktualität vermehren, so ist das Gut-

achten für die „Neuordnung der Höheren Schulen“ in jeder Hinsicht obsolet. Es besitzt erhebliches Niveau, stellt den ergebnislosen Versuch der Reaktualisierung einer umfassenden Bewußtseinsbildung dar, weist zurück auf die klassische Philosophie. „Weder ist die Initiation ein mystischer Akt, noch gründen sich Funktionsziele auf Erlebnisse und Begegnungen“; es handelt sich, so heißt es, „um einen rationalen Prozeß“. Der Hinweis auf die mathematische Methode erhellt die Ausgangspunkte: „Der Umgang mit Kalkülen darf nie in leeren Formalismus ausarten, man muß sich vergegenwärtigen können, was man tut.“ Der Prozeß der Bewußtseinsgewinnung, der hier angezeigt wird, konnte nicht fortgesetzt werden; das gewonnene Bewußtsein begann allerorts zu revoltieren.

Die Gutachten differieren entscheidend in der Sprache; verschiedene Sprachzumessungen sind erkennbar, ihre historischen Wurzeln sind genau zu bestimmen. Das legt offen, läßt erkennen, was unbewältigt ist, was nur über eine kommende Geschichte bewältigt werden kann. Es ist die Sprache der Vergangenheit, aber man kann scheiden, was ihr für immer belassen werden soll und was mitgenommen werden darf, Zukunft in sich enthält. Was noch nicht realisiert ist, nur Wegzeiger war. Die neue Sprache jedoch, die Sprache des Neopositivismus, ist ohne Geschichte und ohne Zukunft. Sie deckt nicht auf, sondern sie verbirgt. Die reaktionäre Intention ist nicht selbstevident, sie hüllt sich vielmehr ein. Es ist die Sprache der Widerspruchslosigkeit, des naturwissenschaftlichen Charakters, keine Sprache, die aus der Blutspur der Geschichte kommt. Aufklärungshoffnung auf Widerspruchsbefreiung hatte bereits eine rationale Sprache vielfältig konzipiert, von Leibniz bis Condillac, die den Antagonismus hinter sich läßt; Ausdruck des Selbstvertrauens der aufsteigenden bürgerlichen Klasse. Sie sollte allen Menschen gemeinsam sein. Die neue Verkehrssprache ist Ausdruck des heruntergekommenen Kapitalismus, der seine offene Wunde verdecken muß. Die Restbestände der Aufklärung, die auch in ihr weiterwirken, sind vollends ironisiert. Diese Sprache quantifiziert, sie zerstört die Dimension des Bewußtseins, in dem sich nicht nur Vergangenes findet, sondern stets auch die Kategorie, die den vergangenen, sinnlich-geschichtlichen Inhalt überwinden und zum Menschen hinfinden will. Sprache zeigt an, daß der ganze Mensch der Geschichte unterliegt; macht Kommunikation über Jahrtausende möglich, damit Einholung dieses Menschen, Entdeckung seiner verborgenen Wirklichkeit unter der zerrissenen Erscheinung. Indem sie den Menschen stets partiell und doch vollkommen faßt, verbindet sie den geschichtlichen Prozeß mit der Aussicht, die in ihm verschlossene, unbefreite Gestalt ans Licht zu bringen. Sie meint Qualität, Widerspruch, Erwartung, unaufgehobenes Leid. Die deformierte Sprache jedoch wird zum reinen Instrument der Beherrschung, reduziert den Menschen auf Quantität, ist Sprache der meßbaren Phänomene, der Fremdbestimmung; hinter ihr gibt es nur das Nichts. In der Tat, es ist dies die einzige Wahrheit des Neopositivismus, daß es hinter ihm nur das Nichts gibt, ein absolutes nihil. Indem sich diese Sprache von der Geschichte abschnei-

det, macht sie die Erkenntnis der Gegenwart unmöglich und schneidet damit die Zukunft ab. Das Nichts, das hinter ihr ist, ist der geschundene Mensch, die leidende Kreatur. Es ist die Sprache der geistigen Deportation. Das progressive Vokabular ist das Vokabular des kommenden Industriefaschismus, der Blut und Boden endgültig hinter sich hat, das Vokabular der empirischen Sozialwissenschaften, die sich zu Recht als Naturwissenschaften verstehen, da sie Ausdruck des Rückfalls aus einer menschlichen Geschichte in die Naturgeschichte des Menschen sind. Es ist die Verkehrssprache der amerikanischen Macht, die alle Widersprüche über die Nomenklatur ihres psychotechnischen Instrumentenkoffers hinaus eskamotiert und damit stetig Irrationalismus akkumulieren muß; kein Psychiater hilft davon ab. Doch ist eben dieser Irrationalismus, den der geblendete Mensch erzeugt, vielfältig brauchbar. Es ist diese Sprache, mit der auch die Gesamtschule begründet wird; sie bietet die Theorie an. Der plötzliche Wandel des Sprachcharakters in Westdeutschland jedoch erklärt sich eben nicht nur aus dem technologisch-gesellschaftlichen Anpassungszwang gegenüber nordamerikanischer Dominanz; die deutsche Oberklasse hätte ihre Standbilder weiter restaurieren lassen. Die im Hauptschulgutachten niedergelegten Prinzipien hätten für absehbare Zeit genügt; ihre systematische Realisierung hätte, angesichts des desolaten Zustands der Volksschule, erhebliche Investitionen notwendig gemacht. Auch war es möglich, die Mittelschule konsequent auszubauen; vielfache Übergänge zwischen den Systemen waren denkbar. Dies hätte vermutlich für eine längere Übergangszeit genügt, um den ökonomischen Erfordernissen gerecht zu werden. Doch genügte es nicht. Die Gründe sind nüchtern zu untersuchen. Wie stets, sind sie auch hier komplex. Nur ein Grund kommt nicht in Betracht, eben jener, den man heute überall hört. Der Gesellschaft der Notstandsgesetze lag nichts ferner als eine Demokratisierung des Bildungswesens. Nur ein göttliches Wunder kann es möglich machen, daß sich eine Gesellschaft, die sich fortdauernd entdemokratisiert, in einem einzigen Bereich gleichzeitig demokratisieren will. Die wahren Gründe sind jedoch einfach zu erkennen.

Gewiß spielte die Rezession eine auslösende Rolle; die verlangsamte Wachstumsrate ließ die bisherigen Bildungsinstitutionen in Zweifel ziehen. Doch kam, bei weitem entscheidender, ein anderer Gesichtspunkt hinzu. Er hatte eine materielle Komponente, zugleich jedoch eine politische, die über sie hinauswies. Die Gesamtschule bietet ein Konzept kostensparender Rationalisierung; der große Campus, der mindestens 3000 Schüler umfassen muß, wenn er den Differenzierungs Gesichtspunkten realiter gerecht werden will, bietet technische Konzentrationsmöglichkeiten an. Die Zubringeranstalt für die Großindustrie spart zugleich weithin das Salär für die bisherigen Studienräte, da sie nur noch für die Oberstufe benötigt werden; die neue Hessische Lehrerbildung, am Gesamtschulkonzept orientiert, ist bereits auf einen rationell produzierten Lehrertyp abgestellt, der, bei dürftigem Gehalt, jene Funktionen übernehmen kann, die für die technologisch-gesellschaftlichen Dienste unbedingt notwendig

sind. Der Kostengesichtspunkt muß nun auf dem Hintergrund einer Entwicklung gesehen werden, die in den letzten Jahren stürmisch eingesetzt hatte. Die gesellschaftliche Tendenz selbst, durch eine in ihren Konsequenzen nicht überdachte Werbung verstärkt, brachte zum ersten Mal in der deutschen Geschichte auch Arbeiter und Bauernkinder in steigender Zahl auf die Gymnasien; es bestand kein Zweifel, daß sich dieser Prozeß wachsend fortsetzen würde. In einzelnen Industrieregionen war die Volksschule bereits zu einer Minderheitsschule geworden. Nach der Voraussetzung des bisherigen Systems wären, angesichts der anhebenden, tiefgreifenden Veränderung der Hintergrundsverfassung der Gymnasien, außerordentliche Investitionen notwendig geworden. Man kann dies deutlich machen: Im Jahre 1967 gab das Bundesland Hessen für einen Volksschüler 1266 DM aus, für einen Realschüler 1687 DM, für einen Gymnasiasten 2739 DM. Eine Neuverteilung des Sozialprodukts wäre unumgänglich geworden; dies jedoch hätte gesellschaftsstrukturelle Konsequenzen hervorgerufen, die an die Fundamente des Herrschaftssystems gerührt hätten. Die humanistische Konsequenz der affluent society kündete sich als Freisetzung des Menschen zu seinem Subjektsein an; die kapitalistische Gesellschaft jedoch konnte eine solche Veränderung der Distribution nicht zulassen, ohne sich selbst zu negieren. Die Verschwendung ist institutionalisiert; wird der Überfluß auf den Menschen gelenkt, zerbrechen die Institutionen. Auch fehlt bis heute die Berechnung, wieviel Geld denn für einen Gesamtschüler ausgegeben werden soll; sie wäre, auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Tendenz, enthüllend. Praktisch könnte in absehbarer Zeit die Mehrzahl der Kinder Gymnasien besuchen. Nun kommt aber gerade hier ein weiterer Gesichtspunkt hinzu, der nicht vorausgesehen werden konnte. An diesen Gymnasien, den bewährten Anstalten, wurde, wie an den Universitäten, der Widerspruch zwischen Bewußtsein und Wirklichkeit virulent. Waren bisher immer nur Außenseiter ausgebrochen, so gab es nunmehr Anzeichen für einen Ausbruch en masse. Er beruhte auf der veränderten Massenbasis, auf dem breiten Eindringen neuer gesellschaftlicher Elemente, aber er beruhte auch auf den Gymnasien selbst, deren Struktur den Universitäten immerhin vergleichbar war. Hier sollte zweckfreie Bildung gelehrt werden, sollte sich das produktive Bewußtsein vorbereiten; gewiß, das war deformiert, fast bis zur Unkenntlichkeit ausgerottet, formalisiert worden, aber es gab Relikte. War es doch Bildung der herrschenden Klasse, die hier vermittelt wurde, und diese Klasse nahm, auch im System der Versklavung, Freiheit für sich in Anspruch. Dahinter gab es einen Traum, wenn auch nur für einen flüchtigen Augenblick, den Traum der Versöhnung von Geist und Sinnlichkeit, vom wiedergewonnenen Menschen, der sich selber zum Gegenstand wird, zur ästhetischen Faszination. Das war, auf dem Höhepunkt des Neuhumanismus, einmal für alle gedacht, als restituierte Universalität des Geschlechts; auch der letzte Tagelöhner, so wollten es Jachmann und Passow, sollte davon nicht ausgenommen sein. Es waren eben nur Relikte

geblieben, Stefan George im besten Falle, aber die Götter Griechenlands, die personale Identifikation des bürgerlichen Menschen im Augenblick seiner höchsten Selbstgewinnung, waren das Gegenbild zur Arbeit unter dem Joch. Nun aber sind die Produktivkräfte so weit entwickelt, daß ein Ende dieser Arbeit abzusehen ist, nicht mehr mit personalem Traum, sondern mit kooperativem, mit gegenseitiger Hilfe. Auf dem morschen Grund des alten Bildungsgutes fand eine Reaktualisierung statt, ein Prozeß der Metamorphose über die Untergrundkanäle der Geschichte, der Widerspruch zwischen Deklamation und Wirklichkeit wurde gesellschaftsrevolutionär. Bildung wurde zum Agens. Eine Aufhebung der Bildungsrestriktion unter diesen Bedingungen mußte lebensgefährlich werden. Sie hätte zum Umsturz geführt, zur Vernichtung der kapitalistischen Prämissen, zum Sprung in eine Bildungsgesellschaft, die Überfluß und Verschwendung in den Dienst des Menschen stellt. Der dialektische Charakter der Bildung wurde evident. Es galt, die Einbruchsstelle zu erkennen und abzudichten. Die Gefahr war nicht mit reaktionären Mitteln zu beseitigen, da es aus objektiven Gründen keine Rückkehr zu elitären Verfassungen gab; es gab nur eine Alternative: Die beschleunigte Entwicklung der Produktivkräfte durch Bildung mit der Narkotisierung des Bewußtseins zu verbinden, der Fortdauer irrationaler Prämissen. Die Gesellschaft stand unter dem Zwang, partiell progressiv zu sein und humanen Progreß zu verhindern. Der Fortschritt, den die Gesellschaft nun proklamierte, stellt sich politisch als ein Versuch dar, die Bildungsentwicklung an dem Punkt zu stornieren, an dem das Bewußtsein revolutionär wird, die humanen Konsequenzen aus der gesellschaftlichen Bedingung zieht. Der gesellschaftliche Prozeß drohte der Kalkulierbarkeit zu entgleiten und Freiheit des Menschen aufzudecken. Unter diesem Gesichtspunkt muß die Gesamtschulreform gesehen werden; sie ist das Pendant zur Universitätsreform, großangelegter Versuch technokratischer Formierung. Die Klärung im Bewußtsein geht jedoch erst langsam vor sich; noch wird mit verkehrten Fronten gekämpft, aus den Positionen von vorgestern.

Da die Gesamtschulplanung in Westdeutschland ihr Anfangsstadium inhaltlich noch nicht überwunden hat und ihr Realisierungsprozeß geraume Zeit in Anspruch nehmen wird, kann die Bedeutung des Modells nur über die entsprechenden Erfahrungen des Auslands erkannt werden. Dem amerikanischen System kommt die entscheidende Bedeutung auf Grund seiner polit-ökonomischen Relevanz zu, doch muß auch das schwedische Modell in Betracht gezogen werden. Schweden, technologisch maximal in Europa entwickelt, bietet zugleich das Beispiel eines kapitalistischen Wohlfahrtsstaats, der einen gewissen Ausgleich seiner inneren Gegensätze erreicht hat. Beide Modelle wirken auf die deutsche Diskussion ein. Das Verhältnis von Kooperation und individuellem Leistungswettbewerb, Produktionskonformität, Konsumentenverhalten und Spezialisierung findet in den USA und in Schweden unterschiedliche Akzente. Die amerikanische Tendenz geht eben dahin, die contest mobility stärker als bis-

her zu betonen; sie ist nach R. H. Turner in den „Modes of Social Ascent“ das Kernstück der Gesamtschule. Ein unerbittlicher Leistungswettbewerb wird zu Grunde gelegt, in dem jeder die gleiche Chance haben, aber eben so erbarmungslos ausgelesen werden soll, wenn er nicht genügt. Das „fit in“ wird als Unterwerfung unter die gleichen, umfassenden Verhaltensspielregeln verstanden. Hier reproduziert sich die kapitalistische Wirtschaft ohne Einschränkung, die das Maximum aus jedem herausholen muß und sich keine elitären Spielereien mehr leisten kann. Das schwedische Beispiel läßt diese Härte in der Regel noch nicht aufkommen, treibt dabei jedoch den Positivismus eher noch über die amerikanischen Grenzen hinaus. Bildungspolitik ist Marktregulierung, Volkswirtschaftsstatistik; die Schule ist der Verteilerschlüssel. Die arbeitsteilige Gesellschaft reflektiert ihre Bedürfnisse über das Kurssystem, erzeugt und vernichtet Begabungen, doch will dies nicht immer gelingen. Bewußtsein und Arbeitsmarkt sind nicht kongruent, die humanistischen Kurse sind weit überbesetzt, aller Lenkung zum Trotz. Beide Systeme zeigen Widersprüche; Löcher im abgedichteten Bewußtsein. In beiden Ländern ist die Zahl der drop outs im Steigen, derjenigen, die es psychisch nicht schaffen, doch ist dies kein ernsthaftes Problem, da die Wegrationalisierung von Arbeitsplätzen schnell fortschreitet. Rauschgiftescapism greift überall um sich. Die Schweden schlagen dafür vor allem verstärkte psychiatrische Behandlung, auch im Zusammenhang mit einer neuen, geplanten Lehrerbildung vor, die gänzlich betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten unterworfen und umfassend programmiert werden soll. „Die verschärfte Studiensituation scheint eine Intensivierung der studiensozialen Unterstützung im übrigen mit sich führen zu müssen, beispielsweise in Form von Verstärkung der studentischen Gesundheitspflege und verschiedener Arten der fürsorglichen Betreuung.“ Durch Dauertherapie hofft man den Menschen bei der Stange zu halten. Während die Systemeintrüche in Schweden keine politische Virulenz gewinnen, die Elemente einer anhebenden Kollektivneurose insofern neutralisiert bleiben, als Widersprüche fehlen, an denen sich eine solche Virulenz entwickeln könnte, kommt es in Amerika zu wachsenden Ausbruchsversuchen. Sie stehen im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten, denen die kapitalistische Expansion begegnet, auch mit der Möglichkeit, sich selbst am verstümmelten schwarzen Gegenüber zu identifizieren. Das Nivellement, das durch die Bildungssysteme entscheidend gefördert wird, führt zu einer bisher unbekanntem Isolierung des Bewußtsein. Wo sich das Bewußtsein erfährt, erfährt es sich unter dem Preßlufthammer, oft unter dem Eindruck beispielloser Vereinsamung, die Kluft zwischen der intellektuellen Minderheit und den Massen wird abgrundtief. Das Ausmaß an Selbsterstörung, gerade unter den führenden amerikanischen Schriftstellern, gewinnt bedrohlichen Charakter; für Schweden zeigt Ingmar Bergman den Grad der Bewußtseinsisolierung an. Das kritische Bewußtsein ist herausgesetzt und erfährt sich als Krankheit; die Psychologen können nicht helfen, da sie in der Regel selber nichts Bes-

seres wissen als die Normen der Gesellschaft und sich wie losgelassene Hunde auf jeden stürzen, der mit ihrer Entmenschlichung nicht mehr fertig wird. Mit den Widersprüchen wächst die Perfektion, sie zu integrieren; wer unintegrierbar bleibt, wird Schwund, Ausfall, ist not successful. Als Lenkungsinstrument ist die Schule dabei von unüberschätzbarer Bedeutung.

Dies en passant. Angesichts der Nuancen und der besonderen nationalen Bedingungen wird der Versuch gemacht, ein deutsches Gesamtschulkonzept zu entwickeln. Die präjudizierenden Aspekte werden hervorragend deutlich im Ergebnisprotokoll des „Deutschen Bildungsrates“ vom Dezember 1967. Hier und in den Empfehlungen des Bildungsrats zur „Neugestaltung der Schulabschlüsse“ sind die aufschlußreichsten Gesichtspunkte enthalten. Sie werden auf eine sehr abgewogene, oft unterkühlte Weise dargeboten. Der Übergang vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite wird erkennbar, gelegentlich begleitet von Relikten alten, sozialreformatorischen Pathos, doch hält sich dies eben in engen Grenzen. Es gilt, ein sachliches Geschäft abzuwickeln. Zunächst werden die gesellschaftlichen Bedingungen umschrieben. Die Anforderungen des „technologischen Niveaus“ kommen dabei primär in Betracht; „hochtechnisierte Gesellschaften bedürfen eines breiten Angebots an Kräften, die zur Spezialisierung fähig sind, damit sie in ihren Leistungen nicht zurückfallen oder lebenswichtige Dienste zu vernachlässigen gezwungen sind“. Die „Steigerung des Leistungswillens“ wird in diesem Zusammenhang besonders unterstrichen. Entscheidend gilt es, Spezialisierung und Mobilität miteinander zu verbinden. „Eine moderne Volkswirtschaft braucht nicht nur eine wachsende Zahl von Arbeitskräften auf hohem Ausbildungsstand, sondern muß spezifischen Mobilitätsanforderungen durch eine auf Wechsel und rasche Orientierung bezogene Bildung entgegenkommen.“ Hier wird das Humboldtsche Postulat des „Lernen des Lernens“ wiederholt, jedoch ohne Nennung des Verfassers. Die Schule, „die den Funktionsbedürfnissen der gegenwärtigen Gesellschaft“ gerecht werden will, muß auf eine „immer größere Mannigfaltigkeit gesellschaftlicher Anforderungen“ eingehen. Dem Funktionsbedürfnis wird eine entsprechende Begabungs- und Interessentheorie angeschaltet: „Eine Schule, die dem Grundrecht auf freie Entfaltung der Person entsprechen und die Fähigkeiten jedes Individuums soweit wie möglich fördern will, sollte in ihrer Struktur und in ihren Bildungsgehalten eine sehr viel größere Vielfalt der Fähigkeiten und Interessen berücksichtigen.“ Die Gesamtschule ist daher „eine stark differenzierte Schule“. Der Hypothese nach laufen somit gesellschaftliches und individuelles Bedürfnis fast parallel. Doch wird gerade dies in einigen Nebenbemerkungen auf eine außerordentlich erhellende Weise korrigiert. „In den ersten Jahren der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik war man geneigt, die individuelle Nachfrage nach Bildung und wirtschaftlich-politisch bestimmte ‚Bildungsökonomik‘ als gleichsinnige Richtungen eines einheitlichen Prozesses zu sehen, der auf die Verbreiterung der allen gemeinsamen Bildung zielte: der persönliche Anspruch des einzelnen

schien mit den Bedürfnissen der Gesellschaft übereinzustimmen und umgekehrt.“ Inzwischen sei diese Auffassung einer „natürlichen Interessenharmonie im Bildungsprozeß“ problematisch geworden. Die Marktregulierung geriet in Unordnung, „Frustationen“ entstanden. Von den Schulabgängern wird daher erwartet, daß sie außer einem besonderen Maß an Intelligenz auch die Fähigkeit besitzen, sich auf die „technologischen und gesellschaftlichen“ Wandlungsprozesse einzustellen, sich neuen Situationen zu unterwerfen. Es seien aber auch in Zukunft Konflikte zwischen der „Rücksicht auf den Gesamtrahmen ökonomischer und sozialer Planung“ und ihr entgegengesetzter Tendenzen denkbar; „vor allem kann sich ein Widerspruch zwischen den Funktionen individueller Selbstbestimmung und der Erhaltung der technischen Zivilisation ergeben“. Die Bemerkungen decken auf; die vorgegebene Interessenharmonie zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, die doch zunächst für die Gesamtschule proklamiert wurde, wird im Nebensatz widerrufen. Der Kontext des Widerrufs ist entscheidend, denn in Wahrheit gibt es eine solche Harmonie unter den bestehenden Herrschaftsbedingungen überhaupt nicht. Doch wird nun nicht die Smithsche Fiktion widerrufen und der Widerspruch zwischen vergesellschafteter Arbeit und Privateigentum aufgedeckt, zwischen der Selbstbestimmung Weniger und dem Raub an der Selbstbestimmung der Vielen; es ist vielmehr jener planungswidrige Ansatz von Selbstbestimmung gemeint, den die Bildungsentwicklung der letzten Jahre hervorgerufen hatte. Mit ihm war Aussicht auf Subjektsein des Menschen gegeben, auf den Beginn eines Prozesses, der die individuelle Selbstbestimmung zur Selbstbestimmung des Geschlechts weiterführt. Der Bildungsrat täuscht eine Determination des gesellschaftlichen Prozesses vor, der sich der Mensch blindlings unterwerfen muß, er täuscht einen naturwüchsigen Prozeß vor, aus dem es kein Entkommen gibt. Damit täuscht er über das herrschaftsstrukturelle Problem hinweg, er gibt keinen Indikator an die Hand, daß der gleiche Prozeß ein Befreiungsprozeß ist, wenn mit der unterliegenden Universalität der Technologie auch eine Universalität des Menschen aufgedeckt wird, seine anhebende Möglichkeit, die Geschichte seiner Freiheit zu beginnen. Der Naturprozeß, der hier vorgetäuscht wird, ist blind; die Aufsplitterung des Bewußtseins ist somit nur konsequent. „Von allen Qualifikationsebenen aus müssen die Schulabgänger auf eine den individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnissen angemessene Weise zu vorhandenen oder neu entstehenden Studien- und Arbeitsplätzen hingeführt werden können.“ Das bedeutet Steuerung, systematische curriculum-Forschung, Vielfältigkeit der Linien, die in den Produktionsprozeß führen, der entscheidende Begriff, der Begriff des gesellschaftlichen Bedürfnisses, wird unbestritten als selbstevident vorausgesetzt. So ist zwar eine große Bewegungsbreite in diesem Konzept, aber hinter verhängten Fenstern. Die Bewegungsbreite erzwingt die Wirklichkeit; das Licht des Tages müssen wir selber hineinlassen. Es ist daher nur natürlich, daß der alte Begriff einer Allgemeinbildung in diesem funktionellen Rahmen keine Bedeutung

mehr hat. Er wies eben auf ein Wissen, das nicht in die Determination aufging, sie stets als Gedächtnis begleiten sollte: Der Mensch als Totum ist mehr als seine Partialität, alle Partialität ist nur dazu da, um auf ihn hinzuführen. Das blieb imaginär, bildungsidealistisch, aber es blieb eine unausgelöschte Erinnerung. Nun öffnete sich die Wirklichkeit für die Erinnerung des Menschen an sich selber; dies war der Konflikt, den die Bildungsentwicklung hervorrief, sie zeigte in der Tat eine mögliche, zukünftige Harmonie unter Widersprüchen an. So ging es darum, die Disharmonie aufrechtzuerhalten, die Disharmonie zwischen der Selbstbestimmung des Menschen und seiner Wirklichkeit.

Die theoretische Diskussion der einzelnen Aspekte zeigt eine starke Betonung des Differenzierungsgesichtspunkts, dies mag auch ein Relikt des noch unangepaßten Klassenbewußtseins sein, doch steht der Wettbewerbscharakter der Gesellschaft im Vordergrund. Die Auflösung der Einheitlichkeit des Bildungsprozesses, wie sie sich früher aus der einheitlichen Zuordnung der gesellschaftlichen Klassen ergab, wird jedoch sehr bewußt durch integrierende Elemente korrigiert, die nun aber umfassenden Charakter haben und sich auf alle einzelnen Linien beziehen. Generell gilt, daß „eine Vielzahl erfahrungswissenschaftlicher Fachbereiche, insbesondere die Verhaltenswissenschaften“ in die gesamte Schularbeit einbezogen werden sollen. Die Stellung der Verhaltenswissenschaften ergibt sich konsequent aus der Voraussetzung; die Breite des Wettbewerbs und der Arbeitsmarktdifferenzierung wird durch kollektiv eingeübtes Verhalten umfaßt. Die Gesamtschule „soll als integrierte Gesamtschule bei aller Differenzierung eine neue Einheit der Bildung für jedermann gewinnen, die angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt erforderlich wird“. Die Sozialwissenschaften werden als Verhaltenswissenschaften zur „Allgemeinbildung“; an die Stelle der bewegenden Vernunft tritt die Affenforschung. „Eine Einübung in die Grundform des wissenschaftlichen Denkens“ soll für alle verpflichtenden Charakter haben, in jene Bildung, die „heute ihre Einheit in der Verwissenschaftlichung der industriellen Gesellschaft“ findet. Daher vermittelt bei aller Eignungsdifferenzierung die Einsicht „in die fundamentale rationale Gemeinsamkeit der Bildung aller in unserer Welt“ eine prinzipielle Identität der Lernziele. Über sie, über die ironisierte aufklärerische Vernunft, soll eine Einheitlichkeit der Einstellungen erzeugt werden. Der „Unterausschuß Experimentalprogramm“ stellt fest, daß es am Ende der Mittelstufe „möglichst zu einer Konvergenz des Weltverständnisses der Schüler“ kommen müsse; man muß sich diese Konsequenz unter den Bedingungen der westdeutschen Gesellschaft nur vorstellen. Sie ist schlechthin totalitär. Bei gleichbleibender Herrschaft wird eine für alle geltende volkstümliche Bildung mit verändertem Vokabular angeboten; an die Stelle von Sitte und Brauchtum tritt Integration und Flexibilität. Die gleiche Sache unter veränderten Bedingungen. Die neue volkstümliche Bildung, die glauben machen soll, daß alle dem mythologisch verselbständigten Prozeß in gleicher Weise unterwor-

fen sind wie früher Thron und Altar, setzt sich daher entschieden gegen jede literarische Bildung ab, setzt somit auch hier 19. Jahrhundert fort. Nur die Argumentation ist verändert: War damals die literarische Bildung den herrschenden Klassen allein überlassen, so soll sie nunmehr angeblich gestrichen werden, weil es sich bei ihr um die Bildung der früheren Oberklasse handelt, weil sie eine „schichtenspezifisch beschränkte Auswahl der Inhalte“ bietet. Ein demokratischer Vorgang also; was früher nur die oberen Zehntausend lesen durften, darf jetzt niemand mehr lesen. Ungleichheit für alle. Literarische Bildung wird als „vorwissenschaftliche Tradition“ kategorisiert, als „prärationale“. Nun ist eine Revision des Literaturunterrichts dringend überfällig. Die Aufschließung der großen spätbürgerlichen Literatur vor allem, ihre Vermittlung an die Volksmassen, wäre eine aufklärerische Tat ersten Ranges gewesen. Von Fontane bis zu Broch und Musil wurden die Hintergründe aufgedeckt, die Bedingungen unter das Licht gesetzt. Zola und Tschekow hatten das europäische Bewußtsein unerbittlich kritisch-human angestoßen. Schelsky statt Kafka, Brecht, Thomas und Heinrich Mann, welch ein Abenteuer des Geistes! Das postliterarische Zeitalter kündigt sich an, aber eben nicht zufällig. Es war die große Literatur, die humane Kommunikation geschaffen hatte, rationale Selbstverständigung; von den Humaniora ging der Aufstand der jungen Generation aus, er setzte sich überall dort in Bewegung, wo sich eine Soziologie, die das Erbe der klassischen philosophischen Überlieferung im Hegelschen Sinne aufgehoben hatte, der großen, analytischen Literatur verband. Hier wurde Menschlichkeit zum Problem, wurde auch über die Form Versöhnung angezeigt, ohne den inhaltlichen, menschenzerstörenden Widerspruch zu verbergen. Dies muß fort aus dem curriculum, hat keinen Platz, soll sich in Zukunft in Katakomben verkriechen. Hier wird deutlicher noch als in anderen Zusammenhängen, daß die durch die Gesamtschulideologen offerierte Rationalität nur der Tarnanstrich für eine irrationale Gesellschaft ist.

Die deutsche Literatur wird damit erneut ins Exil geschickt, wo sie sich vor kurzem noch fast geschlossen befand. Die Grundzüge der deutschen Gesamtschulplanung sind im Ganzen angezeigt: Höchstmögliche Differenzierung und höchstmöglicher systemimmanenter Sozialisierungseffekt sollen miteinander verbunden werden. „Denn nur die prinzipielle Identität der Lernziele rechtfertigt die Integration der bisher getrennten Schulzweige in der Gesamtschule, und nur die verschiedene Methodik des Vorgehens in den verschiedenen Eignungskursen rechtfertigt die Differenzierung der Gesamtschule und entspricht der notwendigen Individualisierung des Lernens.“ Schließlich werden auch die Grenzen aufgewiesen. „Freilich zeigen alle internationalen Erfahrungen, daß selbst dann, wenn diese eben erwähnten Vorteile eines Gesamtschulsystems eintreten, auch ein solches System sozialesektiv wirkt, sobald in ihm eine äußere Differenzierung einsetzt. Alle bisher existierenden Schulsysteme mit einer äußeren Differenzierung beeinträchtigen die soziale Chancen-

gleichheit sehr entschieden. Sowohl in der Hierarchie von Kursen unterschiedlichen Leistungsstandes wie in der Hierarchie von Wahl-fächern, die gesellschaftlich unterschiedlich bewertet werden, wirken starke soziale Diskriminierungen. Deswegen ist auch ein differenziertes Gesamtschulsystem keineswegs ein auslesefreies System, und man würde völlig utopische Versprechungen machen, erwartete man sich von ihm mehr als einen sehr partiellen Ausgleich der existierenden sozialen Chancenungleichheiten.“ Dies ist nüchtern, zeigt an, daß es sich um eine Schule handelt, die sich den gegebenen, systemimmanenten Zwängen anpaßt, keinen Schritt über sie hinausgeht. Der objektiv notwendige Grad der gesellschaftlichen Mobilität schlägt sich über sie nieder. Sie ist absolut antiutopisch, da Utopie, wo sie nicht abstrakt bleibt, mögliches menschliches Glück mit der Tendenz und den Mitteln der gesellschaftlichen Entwicklung anzeigt. Hier geht es jedoch um Glücksvorenthaltung. Um Vorenthaltung eines Bewußtseins, das über seine determinierende Bedingung hinaus-gelangt. Es geht um die Fortsetzung einer ungeheuren Naturgeschichte, deren Kausalität der Mensch unterliegt.

War somit der „Bildungsrat“ selbst zu Worte gekommen, bleibt ein kurzer Hinweis auf die allgemeine Literatur. Sie findet bis heute noch ihren Niederschlag primär in vielen, oft zusammenhanglos ent-standenen Beiträgen der Zeitschriftenliteratur. Der Stil ist vielfach hymnisch; die Verfasser sind vornehmlich linke Pädagogen. Sie finden ihre geheimsten Hoffnungen bestätigt. Über die Abschaffung des Gymnasiums sind sie genau so erfreut wie sie es über den Abtritt de Gaulles waren; von der Realität des Spätkapitalismus haben sie keine Ahnung. Sie preisen die „Spielregeln“, denen nun alle unter-worfen werden sollen, als direkte Emanation des Weltgeistes. Immer fehlt die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen; Auschwitz und Buchenwald sind vergessen, ein dummer Evolutionsglaube setzt sich geschwürartig fort. Zwei Arbeiten sollen kurz angesprochen werden: Das von Horst Mastmann herausgegebene Handbuch „Gesamt-schule“ und „Die demokratische Leistungsschule“ von Theodor Sander, Hans-G. Rolff und Gertrud Winkler. Auch hier werden die all-gemeinen Zielsetzungen formuliert, doch meist gröber und in der Tendenz stärker aufgetragen. So heißt es in der „Gesamtschule“, daß die Probleme einer „Arbeitslehre für alle“ nunmehr „ideologie-frei“ zu diskutieren seien, da die schichtenspezifische Organisation der bisherigen Schularten „für die Gesamtschule ohne Bedeutung ist“. Wenn man dies übersetzt, heißt es, daß die frühere Schule eine Klassenschule war und daher eine Ideologie besaß; mit dem klassen-losen Schulwesen sind wir auch am Ende der Ideologie angelangt. Das ist Hintertreppenmessianismus, wird von jedem intelligenten ersten Semester heute als solcher erkannt. Von daher versteht sich die Aufgabe der politischen Bildung. Sie soll den Auftrag der „sozialen Integration“ erfüllen, der Integration in die nunmehr durch die Gesamtschule befreite Gesellschaft. Was die Integration in Wahr-heit bewirken soll, wird gleichzeitig naiv hinzugefügt. „Die den Erfolg der Institution Schule nach landläufiger Auffassung be-

einträchtigende oder zumindest gefährdende außergewöhnlich heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft soll in der Gesamtschule im Gegenteil nutzbar gemacht werden: Sozial-integrative Intentionen verbinden sich mit Formen des leistungsdifferenzierten Unterrichts, auf Steigerung der Effektivität des Schulgesamtzielend.“ Die Aussage trifft zweifelsohne den entscheidenden Gesichtspunkt der Integration. Daher wird auch die regelmäßige Kontrolle dieser Effektivität, die Normenkontrolle, als besonderes Problem herausgestellt. Das Instrumentarium sei jedoch noch nicht ausreichend entwickelt. So liest man in jenem von antiken Fremdworten schwer belasteten Stil, den die Gegner der altsprachlichen Bildung bevorzugen, daß die bisherigen Untersuchungen zur Gesamtschule nicht ausreichen, „um einen halbwegs durch Theorienkomplexe gesicherten, erst recht nicht empirisch gestützten Planungsrahmen zu liefern“; daher müßten die Planer „einen von Hypothesen durchsetzten Transfer herkömmlicher didaktischer Kategorien“ vollziehen. „Nicht nur externe politische Instanzen, sondern auch die eigene pädagogische Verantwortung fordern deshalb eine Kontrolle der Effektivität der Schule.“ Leistungseffektivität setzt sich zugleich in Kapital um; in der „Demokratischen Leistungsschule“ wird dies über einen Hinweis auf die Untersuchung von J. N. Morgan, M. H. David, J. Cohen und H. E. Brazor „Income and Welfare in the United States“ erhellt. Die Analyse der „Determinanten der Vermögensbildung“ habe erwiesen, daß Haushaltsvorstände mit qualifizierten Schulabschlüssen eher dazu neigen, „ihr Einkommen vermögenswirksam anzulegen“. Die Verfasser, die die Argumente für die Gesamtschule vornehmlich aus amerikanischen Quellen im Stil des *juste milieu* zusammentragen, fahren fort: „Das läßt auf eine mit der Einkommensverteilung einhergehende Vermögensverteilung schließen. Da die zusätzlichen höheren Einkommen die Folge einer besseren Ausbildungsqualifikation sind, ist auch eine Zunahme des Wirtschaftswachstums zu erwarten; denn das Wirtschaftswachstum wird maßgeblich durch die Anzahl von gutqualifizierten Arbeitskräften, allgemeiner: durch die Höhe der Investitionen in das sogenannte Humankapital bestimmt.“ Beispiele dieser Art ließen sich viele hinzufügen; sie haben den Vorteil, daß sie auf antiquierte, pseudosozialistische Deklamationen verzichten. Sie sagen gleich, was gemeint ist: Kapital, absolute Quantifizierung des Menschen, seine Gleichsetzung mit dem Geldschein.

Umfunkionierte, naiv sentimentale sozialistische Reminiszenz spukt dennoch überall herum, doch der Versuch, „den politischen Rahmen abzugrenzen, innerhalb dessen diese Schule wirksam werden soll“, zeigt in der „Gesamtschule“ Realität unmißverständlich auf. Es geschieht dies mit den Thesen „Zur Didaktik des Faches Gesellschaftskunde“. Hier lautet bereits der erste Satz: „Jedes Zusammenleben von Menschen ist geordnet.“ Am Anfang steht das magische Wort der deutschen Geschichte: „Ordnung“. Wenn man berücksichtigt, daß das Buch von der Planungsgruppe „Schulversuch Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow“ 1968 herausgegeben worden

ist, von einer linken Berliner Pädagogengruppe, nachdem die Berliner Studentenschaft bereits auf der Straße war, ist dies doch erstaunlich. Wer nicht weiß, was Ordnung, uninterpretiert, in deutscher Sprache meint, weiß überhaupt nichts. Ordnung heißt Friedhof. Da hilft es nichts, auf die Ideale der Französischen Revolution zurückzuverweisen, die zudem schon lange her ist, die formalen Werte von Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit in den Vordergrund zu rücken. Aber selbst da liest man gleich wieder: „Eine Ordnungsform der Gesellschaft ist der Staat. Ordnungsmittel ist die Macht.“ Dies wird nicht weiter kommentiert, auch nicht der Satz: „Die Ausübung politischer Macht durch den Staat heißt Herrschaft.“ Herrschaft ist unumstritten, Schicksal. Innerhalb der Gesellschaft gleichen sich die Spannungen aus, richtige oder falsche Meinungen gibt es nicht, der wertrelativistische Ausgleich wird zum „Gemeinwohl“, zum *summa bonum*. Keine Spur einer Analyse, nur: „Politischer Erkenntnis sollte politisches Tun folgen. Es gibt viele Möglichkeiten, politisch teilzunehmen.“ Dem funktionsgerechten Relativismus wird somit ein indifferenter Toleranzbegriff zugeordnet, Toleranz als Funktionsaspekt. Die bewußte Differenz stört den Produktionsablauf. So ist es nur logisch, daß „kooperatives Verhalten“ als „Arbeitsform, nicht als Gesinnung“ verstanden wird; Kooperation ist Bewußtlosigkeit. Zum produktionskonformen Verhalten gehören nach der „Demokratischen Leistungsschule“ die „Beherrschung differenzierter Kommunikationsformen, die Fähigkeit zur teamartigen Zusammenarbeit und die Tolerierung andersartiger Meinungen und Überzeugungen“. Der Toleranzargumentation schließt sich der Hinweis auf ihre Bedingung an. „In einer rasch sich wandelnden Welt hat die Erziehung zum mündigen Menschen schließlich noch die Bewältigung der Mobilität zu vermitteln: Sie muß bereits in der Schule auf das Leben in festen Bezugsgruppen, wie der Familie einerseits, und in rasch wechselnden Bezugsgruppen (z. B. Arbeitskollegen, Geschäftspartner, Mitglieder einer Reisegesellschaft) andererseits, vorbereiten.“ Toleranz bedeutet Flexibilität, schnellen Rollenwechsel. Es sind diese „sozialen Tugenden“, die in einer „demokratischen, pluralistischen, hochindustrialisierten Gesellschaft“ notwendig sind. Das liturgische Sprachrepertoire wird ständig wiederholt. Das Individuum soll die Konflikte bewältigen, die sich „aus unterschiedlichen Rollenerwartungen“, damit aus der Klassenstruktur der Gesellschaft ergeben; um sie „rational“ bewältigen zu können, muß es in der Lage sein, „flexibel auf die Anforderungen der sozialen Umwelt zu reagieren“. So hofft man die Widersprüche aufzulösen, sie überhaupt nicht in das Bewußtsein treten zu lassen. Der Funktionalisierungsaspekt wird auch durch die „Rolle“ als anthropologische Kategorie ausgedrückt, wie sie die amerikanische Sozialpsychologie zum Ausdruck der mobilen Klassengesellschaft erhebt; es bleibt kein Mensch hinter der Maske. Diesen Menschen erkennbar zu machen, war jedoch das Ziel aller großen Pädagogik, die Einheit seines Bewußtseins, das alle Rollen schließlich in sich zurücknimmt. Hier wird die Flexibilität der Stehparty als Ziel angesehen, der reibungslose, sinnlose Verkehr.

Es gibt nichts mehr zu verbergen, weil nichts mehr da ist. Auch die Berliner entwickeln die gleiche Rollenideologie, auch hier wird habituell eingeübt, die Fähigkeit entwickelt, zugleich bewußtlos und listig mobil zu handeln. „Unterricht will damit Schüler zu Einsichten führen und sie auf künftige Rollen im personalen, politisch-gesellschaftlichen und beruflichen Bereich vorbereiten.“ Die Aufspaltung des Bewußtseins erreicht damit ihren höchsten Grad, als folgerichtige Konsequenz der Entwicklung, aber der universelle Austausch des Menschen zeigt doch reale Möglichkeit seiner Universalität an, eine Möglichkeit, die Bedingung umzudrehen, sie zum Eigentum zu machen. Eben dies will der Pseudoprogreß verhindern, diese Wiederauflage der deutschen pädagogischen Aufklärung, die bei den Düngemitteln endete, als das Volk von Paris nach Versailles zog. Das ideologische Vokabular ist das Instrument der reaktionären Gewalt, weil es ihr mit ihm gelingt, sich zu verbergen. Es läßt den Menschen als Vakuum zurück. Irrationalismus, Kollektivneurose, Zwangsvorstellungen müssen ansteigen, eben dies kann eines Tages sehr wohl von Nutzen sein. Mit dem Progreß wird das faschistische Reservoir gleichzeitig aufgefüllt. Es bedarf nur einer Krise, um diesen Irrationalismus zu mobilisieren, den geblendeten, im Stacheldrahtverhau hängengebliebenen Menschen, um den Rückmarsch in die offene Barbarei anzutreten. Der geschundene Mensch kann sich selbst nicht fassen, da er die Ursache seines Leids nicht entdeckt.

Minimaler Input, maximaler Output, maximale Herrschaft. Die okkupierte Vokabel des Progresses wird gerade in der ökonomischen Theorie erkennbar, da der Kapitalismus der Elemente des sozialistischen Ökonomieinstrumentariums bedarf, um sich gegen den Sozialismus abzuschützen. Liebe ist Krieg, und Krieg ist Liebe, wie es bei Orwell heißt, und: „All animals are equal, but some animals are more equal than others.“ Die Berliner Gesamtschulideologen stellen auch Thesen zur Wirtschaft auf, aus denen sich das Modell verstehen soll. „Die Bedürfnisse der Menschen sind vielfältig und so gut wie unbegrenzt. Güter und Leistungen sind knapp, Kräfte begrenzt, die Lebenszeit des Menschen ist bemessen.“ Die Diktion wird pseudobiblich, sie macht demütig. „Es besteht eine Spannung zwischen den Bedürfnissen und den Möglichkeiten, sie zu befriedigen (Knappheit der Mittel). Wirtschaften ist der Versuch des Menschen, mit der Tatsache der Knappheit fertig zu werden.“ Dies wird als Unterrichtserkenntnis dargeboten, an der Schwelle der Überflußgesellschaft, die ihren Überfluß stetig sinnlos zerstört. Damit wird Rationalisierung zum Resumée der Gesamtschule: „Der Mensch will mit den jeweils gegebenen Mitteln den größten Erfolg oder den gewünschten Erfolg mit dem geringsten Aufwand an Zeit, Geld, Kraft erreichen.“ Doch setzt eben dies wieder „Ordnung“ voraus; sie soll „die wirtschaftliche Verwendung der Produktivkräfte in ihrem Zusammenwirken“ sichern. Man kann sich den Unterricht schwierigkeitslos vorstellen, das rationale Konzept, das die prärationale Pädagogik ablöst. Es folgt dann, wohl schon im Sinne jenes Kultusministerbeschlusses zum Abitur, daß die „Sicherheit des Prüflings im mündlichen und schrift-

lichen Ausdruck und die Fähigkeit der Sprachgestaltung höher zu bewerten ist als seine Bewährung im Umgang mit Sprachkunstwerken“ — eine höchst verschleierte Definition der Sprachfunktionalisierung —, auch hier die Moral der Geschichte. Güter wollen produziert, verteilt, verwendet werden. „Auf welche Weise, mit welchen Mitteln wird von welchen Individuen, Gruppen, Schichten entschieden, was, wieviel, wo, wann, von wem produziert wird.“ In der Tat, eine funktionsgerechte Ausdrucksweise; sie sollte die *facultas* in der deutschen Sprache mitliefern. Somit: „Jeder ist von der Wirtschaft betroffen. Erkenntnis wirtschaftlicher Zusammenhänge sollte ökonomisches Tun folgen. Es gibt viele Möglichkeiten, wirtschaftlich teilzunehmen.“ Inwiefern hier moralische Kategorien statuiert werden, bleibt vollends unerfindlich; wer nicht wirtschaftlich teilnimmt, beschließt seinen eigenen Untergang. Die Sprache ist jedoch auch deswegen unbeholfen, weil sie im Lande noch keine genügende Tradition besitzt; in der amerikanischen und schwedischen Literatur wird das gleiche bei weitem perfekter ausgedrückt, längst ist die Terminologie durch ein Heer von Managern poliert. Der Übergang zum reformkapitalistischen Vokabular hinkt noch, hat zu wenig eigenerzeugten Hintergrund, doch schreitet der Übergang zur effektiveren Spielart schnell voran. Es gilt gerade an diesem Punkt die Situation voll zu erfassen und die Tendenzen der Zukunft nicht an einer Vergangenheit zu messen, die in der Sache jederzeit, in der Terminologie jedoch nie wieder zurückkehren kann.

Da eben die Sache zurückkehren kann und man ihrer wachsenden Sichtbarwerdung hilflos gegenübersteht, kehrt auch die Illusion von gestern zurück. „Es ist kaum zu bezweifeln“, läßt die „Demokratische Leistungsschule“ wissen, „daß sich das sozialpolitische Ziel der sozialen Mündigkeit letztlich erst dann erreichen läßt, wenn die Schulen stärker als bisher für das Heranwachsen mündiger Menschen sorgen. Die Realisierung der Mündigkeit ist sozusagen die ureigene Domäne der Schulpolitik. Mündigkeit kann in keinem anderen Bereich der Politik bewirkt werden; Außen- und Verteidigungspolitik, Innen- oder Wirtschaftspolitik können (und müssen) zwar die Voraussetzungen schaffen, aber die Mündigkeit direkt zu bewirken, steht nicht in ihrer Macht. Dazu bedarf es des oft sehr mühsamen Erziehungsprozesses, dessen erste Phase in der Familie und dessen zweite Phase in der Schule stattfindet.“ Diese freundliche Geschichtsphilosophie wird noch durch den Satz ergänzt: „Die Erziehung zum mündigen Menschen hat einerseits das autonome Individuum und andererseits den verantwortungsbewußten Staatsbürger zum Leitbild.“ Von 1789 nichts gehört, nichts von der Pariser Kommune, der Oktoberrevolution und dem „Langen Marsch“. Auch nichts von der Gründung der ersten Kibbuzim. Es hat sie nie gegeben. Das autonome Individuum mit dem staatsbürgerlichen Verantwortungsleitbild, der aus der Kiste gezauberte Eduard Spranger ist wieder da; auch ist der Hang zur Vermögensanlage, den die Gesamtschule stärken soll, nicht gerade neu. Entscheidend ist, daß der „Erfahrungsraum Gesellschaft“ entweder nicht analysiert werden kann

oder nicht analysiert werden soll. Die Gesellschaft subventioniert die Schule; erst die politökonomischen Interessen der Herrschaft haben Schule im obligatorischen Verstande möglich gemacht, erst mit der Großindustrie wird sie, wie Marx zu Recht vermerkt, zu einem primären Faktor. Die Analyse der Gesellschaft muß vorausgehen, nicht ihr Mythos; dann darf die zweite Frage nach der dialektischen Möglichkeit der Bildung gestellt werden, ihrer Möglichkeit, die zugedachte Determination zu transzendieren. Von Platon über Rousseau bis zur Gegenwart ist dies die große Frage einer jeden Bildungstheorie, die dem Menschen auf den Weg helfen will. Die Aufdeckung dieser Möglichkeit, Strategie und Taktik menschlicher Befreiung durch Bildung, hängen jedoch eben von der Analyse der gesellschaftlichen Wirkkräfte ab, der Stärke oder Schwäche der in ihnen vorhandenen humanistischen Faktoren. Der Unterschied in der Konsequenz bei Comenius und bei Humboldt ist durchaus kein prinzipieller, sondern ein Unterschied zwischen Hoffnung und Mißtrauen, zwischen verschiedenen Einschätzungen des *theatrum mundi*. Davon ist keine Spur zu entdecken. Die intellektuelle Zurückgebliebenheit der Pädagogik oder ihre Herrschaftswillfähigkeit werden schonungslos offenbar.

Es kann nun nicht darum gehen, Zitate endlos zu vermehren; sie gehören alle der gleichen Familie an. Es wird eine Zeit dauern, bis die Herrschaftsklasse den instrumentellen Wert der Gesamtschule begriffen hat, aber der Prozeß ist in mächtigem Fortschreiten. Kein Zweifel, daß die Gesamtschule partielle Vernunft besitzt, alle Wirklichkeit besitzt partielle Vernunft, wenn man die Menschen nicht zählt, die an ihr zugrunde gehen. Das System besitzt partielle Vernunft, indem es Sprachbarrieren abbaut, Mentalitätssperren mindert, subjektive und objektive Möglichkeiten entwickelt, in den Fluktuationsprozeß der Gesellschaft einzutreten und an ihrem Management teilzunehmen. Die Schule ist ein gesellschaftlicher Faktor von großer Bedeutung geworden. Es ist ein Produkt der modernen Geschichte, daß politische und wirtschaftliche Macht immer enger mit dem Bildungswesen verknüpft sind. Der Griff ist dementsprechend fester, die Entwicklung der Bildungssysteme rührt an das Fundament. Die Freisetzung der Produktivkräfte, Planung und Steuerung eines riesigen Spinnengewebes, Öffnung neuer Räume werden entscheidend durch Bildung bestimmt, aber mit dem Vorantreiben der Bildungsentwicklung müssen auch die irrationalen Prämissen vorangetrieben werden, weil der objektive Widerspruch immer größer wird. Die entfremdete Rationalität in ihr Verhältnis zur humanen zu setzen, das ist die Aufgabe; wo dies gelingt, wird das Bewußtsein revolutioniert. Der Mensch soll Täter und Verantwortlicher seiner eigenen Taten sein. Die neuhumanistisch egalitäre Bildungsrevolution nach 1789 hatte dies antizipiert, für einen Augenblick; der Sprung aus dem Sozialdeterminismus endete im Nichts, aber der Mensch war am Saum gefaßt. Das geöffnete Auge sah den Horizont. Im Negativ ist der Mensch bereits zu erkennen. Es ist dies die Stunde eines neuen Humanismus; er hat aber nur eine Aussicht, wenn er

revolutionär wird. Die Gesamtschule, in die Genese der irrationalen Bedingungen der Gesellschaft verstrickt, american way of life und westlicher Pawlowscher Hund, muß sich selbst entdecken. In dem Augenblick, in dem die formierte Bildung kommt, muß sie bereits durchschaut sein, ihr flatus linguae, die Vokabel des Medizinmanns. Selbsttätigkeit des Menschen gegen Rattenforscher. Ein militanter Humanismus muß in die Gesamtschule hineingetragen werden. Sie muß formale Bildungsbedingungen schaffen, weil dies die Entwicklung der Produktivkräfte notwendig macht, sie muß diese Bedingungen für alle schaffen. Das ist eine Möglichkeit. Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen werden, die partielle zur universellen. Die geschlossene Tür kann eingeschlagen werden.

Gernot Koneffke

Integration und Subversion

Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft

Die bereits angelaufene Beschlagnahme des Bildungswesens durch die spätkapitalistische Gesellschaft verbirgt nicht die ökonomische Berechnung. Bildungsökonomie, weithin mit Bildungsplanung identisch, faßt das Bildungswesen auf als ein Instrument, dazu bestimmt, über die Umstrukturierung des Arbeitsmarktes auf dessen Angebotsseite bestimmte Bedarfslücken des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses zu schließen. Eine ökonomische Funktion hatte das Bildungswesen stets, eine wenn auch noch so unreflektierte. Nun aber, unter den besonderen Bedingungen der spätkapitalistischen Gesellschaft, geht die Bildungsreform einen entscheidenden Schritt weiter. Die wirkungsvolle Verschleierung des stets weiter klaffenden Bruchs zwischen den objektiven Möglichkeiten industriell produzierender Gesellschaft und der elenden Realität des Spätkapitalismus greift in der Bildungsplanung auf die formellen Sozialisierungsprozesse in der Absicht über, die allseitige Verfügbarkeit der Menschen zu perfektionieren. Das Bildungswesen wird zum Instrument systematisch angeleiteter und durchgeführter Integration in einem Gesellschaftssystem, das sich, um an Prinzip und Praxis privater Aneignung kollektiven Reichtums, am Streben nach dem Maximalprofit festhalten zu können, des maximal reibungsarmen Laufs seiner Prozesse nun auch in deren Voraussetzungen und Trägern, den Subjekten, versichern muß¹.

Gerade aber dieser Übergriff könnte eine Zuspitzung der diesem Gesellschaftssystem immanenten Widersprüche bis zu einem Grad anzeigen, der eben den Zweck des Übergriffs in Frage stellt. Denn von diesen Widersprüchen ist auch das bürgerliche Bildungswesen nicht frei; zudem ist es für die Struktur bürgerlicher Geschichte von entscheidender Bedeutung. Der aufbrechende Keim bürgerlicher Gesellschaft ist gerade auch durch die Entfaltung des pädagogischen Gedankens gekennzeichnet. Schon im 17. Jahrhundert wird das Bildungswesen als gegenständlicher gesellschaftlicher Prozeß gehandelt: in der Forderung Ratkes und Komenskys nach einem umfassenden und auf radikale Erneuerung der Gesellschaft gerichteten Schulsystem. Jene Bildungsplanung setzt die frühen Zeichen; um sie gravitieren pädagogische Entwicklung und Diskussion an allen Brennpunkten bürgerlicher Geschichte: so der Aufklärung, der fran-

1 Vgl. H. Marcuse, *One-Dimensional Man*, London 1964.

zösischen Revolution, der amerikanischen Industrialisierung und nun auch der spätkapitalistischen Reform. In dieses Bildungswesen geht der bürgerliche Grundwiderspruch zwischen der gesellschaftlichen Erzeugung immenser Reichtümer, die die Menschheit aus der Verhaftung in ihre Naturgeschichte zu befreien zunehmend ausreichten, einerseits und der privaten Aneignung dieser Reichtümer andererseits als der sich entfaltende Widerspruch von Integration und Subversion ein.

Die frühe Bildungsplanung hebt die in mittelalterlich-ständischer Gesellschaft blind und naturhaft verlaufenden erzieherischen Anpassungsprozesse im Interesse rationellerer Lebensgestaltung auf die Ebene intendierter Integration. Deren Folie ist die bürgerliche Unterstellung einer vorgegebenen Weltordnung; naturgemäße, bürgerliche Gesellschaft wird als Realisierung dieser Weltordnung durch Einordnung aller Individuen in sie gedacht. Neue Autorität setzt sich so an die Stelle der alten, feudalistischen. Der Weg zur Einordnung, zur Anerkennung neuer Autorität ist nicht der der Gewalt, sondern der der erzieherischen Führung. Aber eben hier zerfällt das Integrationskonzept mit sich selbst. Die bürgerliche Weltordnung steht noch aus; ihre mögliche Realität setzt die Überwindung alter Herrschaft voraus. Mit ihr hat das Bürgertum sich anzulegen. Dieser Kampf hat, da das Bessere der Wirklichkeit noch nicht abzulesen, sondern erst heraufzuführen ist, im Zeichen der Vernunft geführt zu werden. Die bessere Ordnung erschließt ihre ganze Logik und das moralisch Zwingende in ihr allein dem Denken, auch dem jeweils erst zu bildenden. So ist es überständig gewordene Herrschaft, angemäße Autorität, gegen die frühe bürgerliche Pädagogik den Grundgedanken des geforderten Schulsystems setzt: den des *lumen naturale*, des natürlichen, d. h. auch allen Menschen als solchen eigentümlichen Verstandeslichts. Daß es Einsicht und Erkenntnis sind, die bürgerliche Gesellschaft im Kampf gegen bestehende Gewalt verwirklichen sollen, macht das subversive Moment in der bürgerlichen Pädagogik aus, nicht daß Erkenntnis auf die bürgerlich angenommene natürliche Weltordnung verpflichtet wird. Denn in diesem Ansatz bleibt unaufhebbar emanzipatorisches Interesse gegen das bloß bornierte gesetzt, das die Emanzipation der Menschheit auf die Überwindung feudalistisch-absolutistischer Gewalt beschränkt wissen will. Subversion stellt den integrativen Habitus in Frage: Einordnung in die natürliche Weltordnung, Unterordnung unter ihre Normen sollte und mußte in der Konsequenz des bürgerlichen Grundgedankens erkenntnishaft erfolgen, von jedem einzelnen denkend vollzogen werden. Freilich erhält diese frühbürgerlich eingesetzte Subversivität, die Geist gegen Gewalt stellt, ihren schärfsten Akzent da, wo die unerledigten Reste der radikaldemokratischen, bäuerlich-plebejischen Sektenbewegungen des Mittelalters vom bürgerlichen Aufbruch erinnert und in Anspruch genommen werden. Aber auch der „Leviathan“, in dem der bornierte Bürger sich am konsequentesten vorausentwirft, entzieht sich dem subversiven Impetus nicht und zollt darin dem damals schon europäisch bekannten Komensky Tri-

but, dem Erben des Hussitentums, der sich in den 40er Jahren auf Einladung des Parlaments in England aufhält: noch die bürgerlich-dezidiert benötigte Autorität kann Hobbes nur rechtfertigen, nachdem er Autorität insgesamt zur Diskussion gestellt, also kritischen Denkprozessen unterworfen hatte. Gerade Integration mithin, Anpassung nachwachsender Generationen an ein gesellschaftlich vorgegebenes, das nur dem interessierten Gedanken sich erschließt, treibt, indem sie Bestehendes kritisieren lehren muß, auch über bürgerlich Bestehendes hinaus; kritisches Denken hat letzten Endes nur die von ihm selber geschichtlich hervorgebrachten Inhalte zum Maß.

Aber die Subversion, die das Bürgertum mit der Anweisung auf die ihres Verstandes sich bedienenden Individuen in den Schwerpunkt der Bildungsinstitution und damit seine eigene geschichtliche Verfassung einsetzt, ist selber wieder eine gebrochene. Denn Bürgertum definiert sich ökonomisch, Mündigkeit als bürgerliche verdreht die in ihr gemeinte Freiheit zu der des Warenbesitzers, des Unternehmers. Im sich immer bestimmter ausprägenden realistischen Zug bürgerlicher Pädagogik und Schulentwicklung tritt bürgerliche Klassengesellschaft hervor, leistet bürgerliche Ökonomie die anti-emanzipatorische Entschärfung der Subversivität. Die gemeinsame Selbstbefreiung der Menschheit von der Herrschaft des Mangels, auf welche die frühe bürgerliche Bildungsplanung in ihrer Konsequenz abzielt, weil die Mündigkeit aller — Befriedung der Menschheit — unter der Herrschaft des Mangels nicht denkbar ist, diese kollektive Selbstbefreiung verfällt in der Geschichte bürgerlicher Gesellschaft zur wirtschaftlichen Befreiung Weniger auf Kosten der Vielen, bleibt zugleich aber doch in der Erkenntnismäßigkeit des bürgerlichen Bildungsauftrags aufgehoben. Es ist dieser Widerspruch, der in der Geschichte des bürgerlichen Bildungswesens ständig die Tendenz regeneriert und abwandelt, das subversive Moment durch das integrative zu überformen, ja zu ersetzen; bürgerliche Herrschaft will sich schließlich auch im Bildungswesen zum Ende der Geschichte deklarieren. Gerade aber diese Tendenz verweist auf den Widerstand gegen bürgerliche Herrschaft, der ohne die Leistungen des Bildungswesens und das in ihm wirkende subversive Moment nicht bündig zu erklären ist. Im Bildungswesen hat der antagonistische Bestand bürgerlicher Herrschaftsgesellschaft einen seiner verwundbarsten Punkte, weil hier bürgerliche Gesellschaft strukturell und institutionell sich darauf anweist, daß Subjekte als Träger des Gesellschaftsprozesses zu gelten haben, Menschen, die das Bildungswesen seiner Idee, dem Grundgedanken der Bildungsinstitution und Elementen der Praxis nach als gleichermaßen bildsame, zur Mündigkeit zu führende behauptet. Daher die rigide Kontrolle, unter der das Bildungswesen von je gehalten wird, daher die vielseitigen Mechanismen, mit denen bürgerliche Herrschaft sich in pädagogischen Institutionen, Theoremen und Praktiken absichert, daher auch die interessierte Abstinenz vom Nachdenken über die kritischen Potenzen des Bildungswesens, die bis ins Desinteresse weiter Kreise noch der heutigen Linken an ihm reicht. Dabei hat der Spätkapitalis-

mus mit dem Bildungswesen seine besondere Last. Die zunehmende monopolistische Organisation der Profitwirtschaft und die Mobilisierung des Staates zur Stabilisierung des profitwirtschaftlichen Systems erfordern in mehrfacher Hinsicht eine Einbeziehung des Bildungswesens in die Strategie und Technik der Systemsicherung, obwohl das eine gefährliche Verabhängigung des Systems von den Institutionen des Lernens bedeuten könnte. Daher sind Analysen der Bildungsreform unter dem Gesichtspunkt des im Bildungswesen institutionalisierten Widerspruchs bürgerlicher Geschichte unumgänglich. Entscheidend ist die — nicht überall selbstverständliche — Voraussetzung, daß das Bildungswesen und seine Reform nicht als vom Gesellschaftsprozeß isolierte Phänomene verstanden werden können und ferner die Frage, ob und in welchen Formen die spätkapitalistische Beschlagnahme des Bildungswesens die Subversivität im Bildungswesen affiziert. Denn in der massenhaften, der soziologisch und politisch beträchtlichen Erkenntnis von der Überflüssigkeit des kapitalistischen Systems hätte dieses den wirklichen Anfang seines produktiven Untergangs.

I.

Die Reform betrifft alle Stufen des Bildungswesens. Der Intensität nach verschieden und inhaltlich mit mannigfaltigen Variationen tritt die Bildungsreform in den meisten kapitalistischen Gesellschaften auf, die einen hohen Konzentrations- und Zentralisierungsgrad des Kapitals aufzuweisen haben. Die Grenzen nationaler Bildungsreform sind also insofern überschritten, als ein übergreifender Trend mehr oder weniger deutlich in ihnen allen zum Ausdruck kommt. Der Terminus „expansive Schulpolitik“ bezeichne allgemein diesen Trend, im Gegensatz zur restriktiven Schulpolitik, die bürgerlichen Gesellschaften bis heute zur sozialen Auslese im Bildungswesen dient. Nichts spricht dafür, daß die spätkapitalistische Gesellschaft Restriktionen im Bildungswesen überholt hat; „expansive Schulpolitik“ soll also einen Gestaltwandel der Restriktionen bezeichnen, wie er sich in der Hochschulreform etwa im Verhältnis von Kurz- und Langstudium beim deutschen Dahrendorf-Plan andeutet². Mindestens ebenso deutlich und vielleicht signifikanter erscheint der Trend in den Reformen des allgemeinbildenden Schulwesens, wo sie bereits durchgeführt oder in der Arbeit einer Vielzahl von Probemodellen vorbereitet werden.

Die Schwierigkeiten des kapitalistischen Systems, zu deren Überwindung Bildungsreform unvermeidlich geworden ist, ergeben sich

² Vgl. Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg, Schriftenreihe des Kultusministeriums B.-W. zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. Reihe A, Nr. 5, Okt. 1967; vgl. auch St. Leibfried, Die angepaßte Universität, Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA, Frankfurt/M. 1968 (es 265).

aus dem monopolistischen Charakter des Systems³. Angesichts eines stets steigenden Surplus und zunehmender Kapitalkonzentration fließen — im Zuge systemgerechter Verwertung von Gewinnen — immer größere Kapitalien in die Entwicklung kostensparender oder neuer Produktionsverfahren. So müssen unter Einsatz außerordentlicher und steigender Mittel neue Technologien entwickelt und mit technischen Innovationen von großer Vielfalt in den Verwertungsprozeß des Kapitals mit einbezogen werden. Das aber ist für das Bildungswesen von größter Bedeutung. Zunächst treibt der Rationalisierungszwang mit seinem rapiden, wenn auch systemkonformen technologischen Fortschritt die Wissensproduktion in einem Ausmaße an, daß das Bildungswesen, so wie es weithin arbeitet, sich vor unlösbare Aufgaben gestellt findet. Wissenschaft und Technologie unterwerfen, indem sie die Faktoren wirtschaftlichen Wachstums, Kapital und Arbeit, zunehmend determinieren, das Bildungswesen als Produktionsstätte von Wissen und wirtschaftlich verfügbarer Intelligenz unmittelbar ökonomischen Interessen⁴.

Betrifft dieser Aspekt vornehmlich die höheren Stufen des Bildungswesens, so bezieht ein zweiter das Bildungswesen in seiner Gesamtheit ins ökonomische Interesse ein. Wissensproduktion, transformiert in technischen Fortschritt, revolutioniert auf dem Wege über ihre wirtschaftliche Verwertung die Bedarfsstruktur des Arbeitsmarktes. Rationalisierungsinvestitionen werden auch für die Produktionsstätte von Arbeitskraft erforderlich: für das Bildungswesen. „Hält die Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft nicht Schritt mit der Forschung und Entwicklung, dann erweisen sich die Forschungs- und Entwicklungsaufwendungen als Fehlinvestitionen: ihre Ergebnisse können mangels Qualifikation der Arbeitskräfte nicht in der Produktion angewendet werden. ... Das Bildungssystem bestimmt auf lange Sicht die Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft und damit die Realisierbarkeit von gesicherten Forschungs- und Entwicklungsergebnissen in der Produktion“⁵. Das bezieht sich auch auf die Veränderungen des Arbeitsmarktes, die sich als Verlagerung der Nachfragegewichte vom Primär- und Sekundärsektor auf den tertiären Sektor der Verwaltung und Dienstleistung kundtun. Weil die Rationalisierungsinvestition nicht nur einen höheren Grad von technischer Intelligenz erfordert, sondern auch um der systemnotwendigen Expansion willen⁶ mit den überholten Produktionskapazi-

3 Paul A. Baran/Paul M. Sweezy, *Monopolkapital*, Deutsch Frankf./M. 1967.

4 Vgl. Leibfried, a.a.O.

5 Elmar Altvater, *Krise und Kritik — Zum Verhältnis ökonomischer Entwicklung und Bildungs- und Wissenschaftspolitik*, in: St. Leibfried (Hg.), *Wider die Untertanenfabrik*, Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln 1967, S. 53.

6 Vgl. Leibfried, *Die angepaßte Universität*, a.a.O., S. 13 f.: „Je mehr der technische Fortschritt wirtschaftlich verwertet wird, um so größer ist der Produktionssteigerungseffekt von Rationalisierungsinvestitionen.“

täten die diesen adäquaten Qualifikationen menschlicher Arbeitskraft vernichtet, gehört zur Qualifikationsstruktur, auf deren Erzeugung sich das Bildungswesen einzustellen hat, die subjektive Fähigkeit ständigen Umlernens im Felde sich wandelnder Produktionsbedingungen, ein hohes Maß an Beweglichkeit und Disponibilität der Arbeitskraft. Wenn Marx einst feststellte: „Die moderne Industrie betrachtet und behandelt die vorhandene Form eines Produktionsprozesses nie als definitiv. Ihre technische Basis ist daher revolutionär wie die aller früheren Produktionsweise wesentlich konservativ war“⁷, so indiziert die gegenwärtig unvermeidliche, kalkulierte Einbeziehung des Bildungswesens in den Produktionsprozeß einen qualitativen Sprung in der technischen Basis der Industrie. Die technische Basis müssen die Herrschenden nun bewußt revolutionieren, und diese Revolutionierung bezieht die Bildung von Subjekten, die potentielle Erzeugung disfunktionaler Ideen und des Wissens um deren Verwendungs- und Verwirklichungsmöglichkeiten in die technische Basis mit ein.

Ein weiterer Aspekt der Bildungsreform wirft zugleich Licht auf einen spezifischen Zug des spätkapitalistischen Systems. An der ökonomischen Aufwertung der Wissenschaft hat einen entscheidenden Anteil der Staat, der nicht nur den größten Anteil an den investiven Aufwendungen für das Bildungswesen zu erbringen hat, sondern auch unmittelbar Kontrollorgan des Bildungswesens ist. Schon als „Ausschuß, der die gemeinschaftlichen Geschäfte der ganzen Bourgeoisie verwaltet“⁸ hat die Staatsgewalt die kollektiven Kosten der privaten Bereicherung zu übernehmen und die Aufgabe, das öffentliche Elend, die Kehrseite privaten Reichtums, nicht zu systemgefährdendem Ausmaß anwachsen zu lassen. Darüber hinaus beschränken im Spätkapitalismus die verselbständigten, aufgeblähten Machtapparaturen des Staates sich — neben den ihnen neu zuge wachsenen eigenen — mehr und mehr auf die Geschäfte der ihnen an ökonomischer Bedeutung, Machtfülle und objektivem Interesse verwandten Gebilde: der Monopole und Oligopole. Weil wirtschaftliche Expansion und Rationalisierungsinvestitionen, als von Masseneinkommen und -kaufkraft bestimmt, höchst riskante Unebenheiten aufweisen, liegt es im gemeinsamen Interesse von wirtschaftlichen Großgebilden und Staat, daß dieser die regulative Funktion des Ausgleichs im Spiel zwischen Angebot und privater Nachfrage übernimmt. Ferner ist das spätkapitalistische System durch eine steigende Tendenz des Surplus charakterisiert, dessen Absorption systemkonforme Stilllegung, die Voraussetzung für weitere Zunahme ist⁹. Die wachsende Bedeutung des Staatshaushalts für die Absorption von Surplus verändert zugleich die Rolle des bürgerlichen Staates; sie ist nun gekennzeichnet durch „zunehmende (imperialistische,

7 Kapital I, Marx/Engels, Werke (MEW), Berlin 1958 ff., Bd. 23, S. 510 f.

8 MEW, Bd. 4, S. 464.

9 Vgl. Baran/Sweezy, a.a.O.

sozialpolitische, dirigistische) staatliche Stützung des profitwirtschaftlichen (von Marktwirtschaft immer weiter sich entfernenden) Systems“¹⁰. Mittels der Steueraufkommen, deren Wachstum unter bestimmten Bedingungen Gewinne und privaten Verbrauch nicht nur nicht beeinträchtigen, sondern im Gegenteil steigern bzw. erweitern¹¹, tritt der Staat als Einkäufer großen Stils von Gütern und Dienstleistungen auf dem Markt in Erscheinung. Baran und Sweezy zeigen, daß der entscheidende Produktionssektor, über den zumindest der amerikanische Staatshaushalt seine regulierende und systemsichernde Funktion ausübt, die Rüstungswirtschaft und die ihr verbundenen Gebiete wie etwa die Weltraumforschung sind¹². Das hat naheliegende Gründe: „Im Gegensatz zu anderen öffentlichen Projekten wirkt sich die Rüstungsindustrie weder in unerwünschter Weise auf die Sozialstruktur aus noch besteht die Gefahr, daß durch die öffentlichen Aufträge einem bisher der Privatwirtschaft vorbehaltenen Markt Konkurrenz entstünde“¹³. Insofern der technologische Fortschritt einen seiner Hauptantriebe in der Rüstungsindustrie hat, ist es der aggressive Habitus der staatlichen Stützungsfunktion im spätkapitalistischen System, der einen Druck auf das Bildungswesen ausübt. Daneben besteht aber auch noch eine andere mittelbare Beziehung zwischen Rüstungswirtschaft und Bildungswesen, die den wachsenden Anteil des vom Staat ins Bildungswesen investierten Surplus zu erklären geeignet ist. Wenn nämlich — nach Baran und Sweezy — die technologische Revolutionierung der Waffensysteme so weit fortgeschritten ist, daß die den Druck der „industriellen Reservearmee“ auf dem Arbeitsmarkt auffangende Wirkung der staatlichen Rüstungskäufe erheblich nachzulassen beginnt, müssen andere stabilisierende Maßnahmen des Staates den Arbeitsmarkt entlasten¹⁴. Das geschieht über die Bindung von Arbeitskräften in Militär und Bildungswesen. Im Katalog der Nicht-Verteidigungskäufe erhält die Investition ins Bildungswesen ein wachsendes Gewicht. „Die Ausgaben für die Erziehung sind während der letzten Dekade um 10,5 % pro Jahr gestiegen und machen sie damit zu einer der größten Wachstumsindustrien der USA. Die direkten Kosten für die formelle Schulung werden sich im laufenden Schuljahr (1966/67) auf 49 Mrd. Dollar belaufen . . . , fast 6,5 % des Bruttosozialprodukts“¹⁵. I. und M. Rowntree weisen nach, daß steigende Zahlen von Menschen im Bildungswesen gebunden werden, namentlich junge Arbeitskraft, deren Leistung im Bildungswesen den wachsenden Bedarf an höheren Qualifikationen befriedigen soll und von den Ar-

10 Fritz Vilmar, Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. o. J., 2. Aufl., S. 11 Anm., vgl. auch S. 315 ff.

11 Vgl. Baran/Sweezy, a.a.O., S. 143 ff.

12 a.a.O., S. 175 ff.; vgl. auch F. Vilmar, a.a.O.

13 Leibfried, a.a.O., S. 15 f.

14 Vgl. Baran/Sweezy, S. 206 ff.

15 Council of Economic Advisers, 1967, Annual Report, p. 143; zit. nach John and Margaret Rowntree, Youth as a Class, International Socialist Journal 25, Febr. 1968, S. 33.

beitskräften selber bezahlt werden muß. Sie sprechen von „defense and education industries“¹⁶. Selbst wenn manche Feststellungen, die für die USA zutreffen, für Europa entweder nicht belegbar sind oder doch nicht in gleicher Weise Geltung haben, kann doch nicht zweifelhaft sein, daß auch in anderen spätkapitalistischen Gesellschaften der öffentlichen Bildungsinvestition eine zunehmende Stabilisierungsfunktion zukommt. So hat das Bildungswesen der Bundesrepublik sicher nicht die Funktion, die das Bildungswesen der USA besitzt, nämlich den Vorrat an Arbeitskraft zu reduzieren, der sonst den dort chronischen Arbeitsplatzmangel gefährlich erhöhte. Aber die Aufgabe, den Arbeitsmarkt zu regulieren, hat das Bildungswesen der Bundesrepublik sicher auch. Denn die Wachstumswirtschaft baut auch hier tendenziell Arbeitsplätze ab, verringert auch in Staaten mit Vollbeschäftigungspolitik die Zuwachsrate an Arbeitsplätzen. Daß unter der Voraussetzung der Vollbeschäftigungspolitik diese Funktion des Bildungswesens bei uns nicht so deutlich wird, liegt daran, daß Gastarbeitermassen quantitativ leichter regulierbar sind; sie können nach Bedarf bewegt, importiert, abgebaut werden, nicht aber das eigene Arbeitskräftereservoir, das die Vollbeschäftigungspolitik stärker belasten muß. Auch hier also ist das Bildungswesen hervorragend geeignet, Produktivität aususchalten und in Reserve zu halten. Natürlich löst auch diese Funktion der Bildungsreform keines der wichtigen Probleme. Weil die Stapelung von Arbeitskraft im Bildungswesen gleichzeitig eine Qualifizierung von Arbeitskraft bedeutet, d. h. sie produktiver macht, setzt sie die beiden ökonomischen Funktionen der Wissens- und Qualitätsproduktion einerseits, der Fesselung überschüssiger Arbeitskraft, also Vernichtung von Produktivität andererseits in Gegensatz zueinander und erzeugt, weit davon entfernt, die Strukturprobleme zu lösen, nur den Zwang, die Schulzeit immer weiter zu verlängern.

Die ökonomische Funktion des Bildungswesens betrifft nicht nur die Anpassung des Produzenten, sondern auch die des Konsumenten. Konsumentenerziehung folgt dem systemimmanenten Zwang spätkapitalistischer Produktionsverhältnisse, die Investitionstätigkeit über den Markt nach Maßgabe des maximalen Profits relativ ungebunden zu regeln. Eine lediglich rationaler Erwägung der Verbraucher überlassene Nachfragestruktur müßte die Wirtschaft schnell unüberwindlichen Schwierigkeiten konfrontieren. „Marktpflege“ verlagert die im kapitalistischen System ohnehin lockere Orientierung der Produktion an den Bedürfnissen der Verbraucher auf die Seite zunehmender Orientierung an den Bedürfnissen der Profitmaximierung. Wo das wirtschaftliche Wachstum einhergeht mit der Produktion neuer, zumeist nur veränderter Erzeugnisse, mit der Erfindung und Einrichtung neuer Fertigungsanlagen und -verfahren, da wird es lebenswichtig, Methoden zu finden, die den Markt auf die Produktion ausrichten, da hängt das System von dem Grade ab, in dem es gelingt, die Bedürfnisstruktur der Konsumenten dem kalkulierten

Diktat des Kapitals verfügbar zu machen. Die Manipulation des Marktes ist zunächst Gegenstand der Verkaufsförderung, die selber schon zu einem Wirtschaftsfaktor von erheblicher Bedeutung angeschwollen ist und einen wachsenden Anteil des Surplus zu absorbieren erlaubt. Aber ihre Wirkung ist relativ kurzfristig. Sie wirbt jeweils pro domo und bleibt dem unmittelbaren Profitinteresse verhaftet. So drängt der totalitäre Habitus des irrationalen Systems auch hier zum Maximum an Effektivität: zur denkbar perfekten Fixierung des Verbrauchers auf die Produktion bedarf es der langfristigen, intensiven und psychologisch besonders wirkungsvollen Einflußmöglichkeiten, die nur das Bildungswesen, insbesondere dessen Primär- und Sekundärstufen zu bieten haben. Wenn es gelingt, den nachwachsenden Generationen ein systemkonformes Muster von Verhaltensweisen habituell zu machen, Einstellungen, Energien auf den spätkapitalistisch erweiterten Vorstellungskreis auszurichten und an einen vorgezeichneten Raster von Verhaltensmöglichkeiten zu binden, so wird Integration den ökonomischen Effektivitätsgrad des Verbrauchers entscheidend erhöhen können.

Ein letzter politisch-ökonomischer Aspekt des Bildungswesens und seiner Reform im Zusammenhang der spätkapitalistischen Gesellschaft ist hervorzuheben. Er betrifft weniger die abstrakte Struktur als vielmehr die konkrete, historische Realität dieser Gesellschaft. Der expansionistische und imperialistische Charakter des Systems konstituiert in den Beziehungen der spätkapitalistischen Gesellschaften ein Gefälle, das von der am weitesten fortgeschrittenen Gesellschaft vermöge ihres ökonomischen, politischen und militärischen Gewichts bestimmt wird. Das Auslandsvermögen der amerikanischen Kapitalgesellschaften ist nicht nur relativ und absolut beträchtlich; vor allen Dingen nimmt es rasch zu und hat ein um so größeres Gewicht, als seine Verzinsung wesentlich höher liegt als die heimischen Kapitals. Die amerikanischen Auslandsanlagen stiegen von \$ 11,8 Mrd. 1950 auf \$ 40,6 Mrd. 1963 und auf \$ 64,4 Mrd. 1966¹⁷. Für Standard Oil of New Jersey, die Baran und Sweezy als exemplarischen Fall eines „multinationalen Konzerns“ behandeln, weisen sie eine Auslandsprofitrate nach, die „viermal so groß (ist) wie im Inland“¹⁸. Im Vergleich zu den amerikanischen Auslandsvermögen sind etwa die der Bundesrepublik gering¹⁹. Es ist demnach nicht nur so, daß die expansionistische Natur aller spätkapitalistischen Gesellschaften diese je für sich selbst zu den Anpassungen im Bildungswesen zwingt, dessen Rückstand sich als expansionshemmender Faktor erwiesen hat. In Rechnung zu stellen ist vielmehr auch das Interesse des amerikanischen Kapitals an der Sicherung seiner eigenen Auslandsinvestitionen und deren Erträgen, vor allem aber an der Sicherung des Expansionspotentials und -spielraums. Daher reicht es nicht aus, wenn die Orientierung der europäischen Bildungsre-

17 Vgl. Baran/Sweezy, a.a.O., S. 108; Leibfried, a.a.O., S. 25.

18 Baran/Sweezy, a.a.O., S. 186 ff., bes. S. 188.

19 Vgl. Leibfried, a.a.O., S. 25.

form am Bildungssystem der USA als dem am weitesten fortgeschrittenen und erfolgreichsten Modell allein aus der expansionistischen Tendenz auch der europäischen Gesellschaften erklärt wird. Zu beachten ist auch, daß den Sog amerikanischer Strukturen eine aktive Einflußnahme seitens amerikanischer Wirtschaftsinteressen verstärkt. Um nur ein besonders deutliches Beispiel zu nennen: Thomas J. Watson jr., Vorsitzender eines der multinationalen Konzerne der USA (International Business Machines) hegt die Befürchtung, daß sich insbesondere die europäischen Anlagegebiete des halbkolonialen Status, in den sie durch die Expansion der amerikanischen Kapitalgesellschaften versetzt worden sind, bewußt werden könnten. „Es ist klar, daß wir mit einer europäischen Selbstverteidigung rechnen müssen, wenn wir selbst Mittel und Wege finden müssen, die amerikanische Durchdringung in der Welt den fremden Bürgern mehr akzeptabel zu machen.“ Diesen Prozeß der Bewußtwerdung glaubt Watson jr. durch die Praxis eindämmen zu können, „die amerikanischen Niederlassungen im Ausland durch einheimische Fachleute leiten zu lassen“. Dies aber erfordere eine Änderung der Bildungssysteme nach dem Vorbild der USA. „Hier müsse ein Hebel angesetzt werden, und zwar so, daß die Ausbildung eines Kindes in Bordeaux oder Oslo jener in Boston oder Buffalo entspreche“²⁰. Es sollte also nicht verkannt werden, daß den den europäischen Bildungsreformen so ausgeprägt zugrunde liegenden angelsächsischen Forschungsrichtungen und -methoden auch ein ökonomisches Interesse der amerikanischen Oligopole entspricht. Wenn Raymond Poignant feststellt, die „Angleichung der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen“ in den Ländern der EWG, Großbritanniens und der USA führe „zu einer Annäherung der Lebensweise und einer weitgehenden, über die Grenzen hinausreichenden Vereinheitlichung sowohl des Verhaltens der Familien zur Schulbildung ihrer Kinder als auch der staatlichen Konzeption des Bildungswesens“²¹, so konstatiert er die den westlichen Bildungsreformen einwohnende Unifikationstendenz auf dem Boden ihrer objektiven Bedingungen, eine Tendenz, in der die expansionistische Sicherung der einmal erreichten Positionen durch das amerikanische Monopolkapital ein wesentliches Moment ist. Von hier aus erscheint auch die Erklärung der Kultusministerkonferenz in anderem Licht, daß „die deutsche Kulturpolitik nach Abschluß der Periode des Wiederaufbaus nunmehr in einen Zeitabschnitt eingetreten (ist) . . . , in welchem die zunehmende europäische Integration und die in allen Staaten gleichlaufenden Bedürfnisse der modernen Industriegesellschaft verstärkt neue Impulse zur Weiterentwicklung

20 Nach einem Bericht der Frankfurter Rundschau v. 24. 11. 1967.

21 Raymond Poignant, Das Bildungswesen in den Ländern der EWG, Paris 1965, deutsch Frankfurt u. a. 1966, S. 17. Die in diese Bemerkung P.s ebenfalls einbezogene UdSSR spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle, denn weder ist das sowjetische Schulsystem nach dem Vorbild des amerikanischen aufgebaut, noch geht von ihm eine nennenswerte Vorbildwirkung auf die westlichen Bildungsreformen aus.

der Schul- und Hochschulpolitik geben“²². Es ist daher anzunehmen, daß die Vielzahl der Reformvorschläge und -maßnahmen die Einheit der hierarchisch gegliederten Interessenstruktur der spätkapitalistischen Gesellschaften²³ zum Hintergrund und Antriebsmechanismus hat.

II.

Wie sieht die Grundstruktur des allgemeinbildenden Schulwesens in den USA aus, deren Bildungswesen International Business Machines durch Watson jr. zum Vorbild europäischer Bildungsreform setzt? Sieht man ab von den äußerst wirksamen Selektions- und Restriktionsmechanismen, die die amerikanische Gesellschaft aus der Organisationsstruktur des Bildungswesens in die Modalitäten seiner Finanzierung und Trägerschaft verschoben hat, so handelt es sich um ein konsequent durchgehaltenes Einheitsschulsystem. Dessen Ordnung ist angelegt, jedem Kinde die gleiche Bildungschance zu eröffnen. Eine Auslese europäischer Art erfolgt in keinem Fall. Die in den verschiedenen Bundesstaaten unterschiedliche Zuordnung und Binnengliederung von Elementar- und Sekundarschulen führt gleichwohl theoretisch (und aufgrund der erfolgreichen Bildungswerbung zunehmend auch praktisch) alle Amerikaner durch 12 Schuljahre bis zum High School-Abschluß. Danach steht dem Schulabgänger das Recht zu, sich um einen Studienplatz am College zu bewerben; die rapid wachsende Zahl von Colleges spiegelt den Sachverhalt, daß Nachfrage und Angebot aufeinander eingespielt sind, wenn nicht das Angebot sogar die Nachfrage übersteigt. Für die Abgänger, deren Studiengang in der High School die Voraussetzungen zum Eintritt ins College nicht erfüllt, stellt die Gesellschaft eine große Anzahl von Möglichkeiten zur Verfügung, Versäumtes nachzuholen. Bezeichnend für das Schulsystem ist ferner die Orientierung des Lehrplans an den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler sowie der pragmatische Habitus der Unterrichtsarbeit. Die Schullaufbahn ist gekennzeichnet durch eine von Stufe zu Stufe zunehmende Wahlfreiheit von Fächern, Kursen und Schwierigkeitsgraden. Damit verliert die in Europa geläufige Klassengemeinschaft der Schüler ihre Funktion; die individuellen Lehr- und Stundenpläne und die Kursgruppe treten an ihre Stelle. Der Bezugspunkt der Leistungsbewertung ist nicht die Klasse, in der man „sitzenbleibt“ oder mit der man aufsteigt, sondern der Fachkursus, den man erfolgreich absolviert oder wiederholt. Die Leistungsmessung tendiert zu nationaler Vereinheitlichung durch Einführung objektiver Maßstäbe. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich weitgehend am unmittelbaren gesellschaftlichen Bedürfnis. Eine ständige Lehrplanüberwachung und

22 Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder anläßlich ihrer 100. Plenarsitzung, in: Kulturpolitik der Länder 1963—64, hg. v. d. Ständ. Konf. d. Kult.min. d. Ldr. i. d. Bundesrepublik, Bonn 1965, S. 35.

23 Vgl. Baran/Sweezy, a.a.O., S. 175 f.

-revision ist darum bemüht, die inhaltlichen Aufgabenstellungen der Schulen am Bedarf der gesellschaftlichen Agenturen zu messen und gegebenenfalls kurzfristig die für nötig erachtete Abstimmung herbeizuführen²⁴.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Grundstruktur auch die Tendenzen der europäischen Bildungsreformen beschreibt. Die Tendenz zur Einheitsschule, also über die Liquidierung überholter Selektions- und Restriktionsmechanismen das wirtschaftlich benötigte Reservoir potentiell leistungsfähigerer Arbeitskraft anzuschneiden, die Expansionstendenz und die Tendenz, inhaltliches Angebot der Schule und gesellschaftliche, insbesondere wirtschaftliche Nachfrage unmittelbar und wissenschaftlich überwacht abzustimmen, zeigt sich auch in der deutschen Reformrichtung auf die „Gesamtschule“²⁵, in der Entwicklung der englischen Comprehensive School²⁶, in der Reform der skandinavischen Schulsysteme²⁷, insbesondere des schwedischen. Auch die französische Schulreform weist mit dem cycle d'observation, wengleich stark traditionalistisch gebrochen, in diese Richtung²⁸. In anderen kapitalistischen Ländern liegen die Entwicklungen entweder weiter zurück oder äußern sich in Formen, die, wie im Falle der niederländischen Schulreform, die Entwicklung schwerer durchschaubar machen²⁹. Die ökonomische Ratio der spätkapita-

24 Zum amerikanischen Bildungswesen vgl. G. Willers, Das Bildungswesen der USA, München 1965; William R. Gaede, Tendenzen der internationalen Schulentwicklung, in: Heydorn u. a. (Hg.), Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt/M. u. a. 1967, S. 175 ff.

25 Die Literatur zur Gesamtschule ist einstweilen unübersichtlich. Einen Überblick über die Positionen der Reformen und eine Reihe von Aspekten des Problems geben Frommberger/Rolff (Hg.), Pädagogisches Planspiel Gesamtschule; Berichte, Analysen und Empfehlungen zur Einrichtung von Gesamtschulen, Braunschweig 1968. Hier auch ein sorgfältig gegliedertes Literaturverzeichnis. — Zur Berliner Gesamtschule vgl. Mastmann/Teschner/Flößner u. a., Gesamtschule, Ein Handbuch der Planung und Einrichtung, Schwalbach 1968. — Ferner: J. Lohmann u. a. (Hg.), Gesamtschule — Diskussion und Planung, Weinheim u. Berlin. Hier ein Überblick über die gegenwärtig in der Bundesrepublik laufenden Gesamtschulversuche.

26 Vgl. R. Pedley, The Comprehensive School, Harmondsworth 1963, deutsch: Die engl. Gesamtoberschule, Bad Heilbrunn/Obb. 1966; R. Cole, Comprehensive School in Action, London 1964; E. J. King, Education and Social Change, Oxford u. a. 1966; Ministry of Education (Hg.), Die differenzierte Gesamtschule, Zur Schulreform in England, in: bildung und politik 1966, Heft 2.

27 Zu den Reformen in den einzelnen skandinavischen Ländern existiert eine reichhaltige Literatur. Einen Überblick vermittelt: Ögren/Opitz (Hg.), Das Erziehungswesen in Skandinavien und seine Reformen, Internationale Pädagogische Studien 17, Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg 1968.

28 Vgl. Françoise Goebel, Entwicklungen im französischen Schul- und Hochschulwesen 1965/66, in: Bildung und Erziehung, 20. Jg., Heft 4.

29 Vgl. dazu O. Anweiler, Entwicklungstendenzen europäischer Schulreformen, in: Bildung und Erziehung, 20. Jg., Heft 4, 1967.

listischen Reform erlaubt es, die verschiedenen nationalen Reformmodelle auf den Generalnenner der übernational strukturierten Bedürfnisse der spätkapitalistischen Wirtschaft zu bringen und als Varianten eines idealtypischen Modells zu nehmen. Denn sicher handelt es sich bei den europäischen Reformen nicht um schlichte Nachahmungen des amerikanischen Vorbildes; dazu sind die gesellschaftlichen und historischen Ausgangsbedingungen zu verschieden. Vielmehr stehen alle in Frage kommenden Entwicklungen einschließlich der amerikanischen unter dem Zwang gemeinsamer ökonomisch-politischer Bedingungen, die die Reform langfristig unabweisbar machen und die Grundstruktur vorschreiben. Zur Verdeutlichung des komplexen Vorgangs der Bildungsreform genügt es daher, diejenige Reform zu untersuchen, die den Zusammenhang von spätkapitalistischer Gesellschaft und Bildungswesen nicht nur nicht verschweigt, sondern vielmehr in die Programmatik ausdrücklich aufnimmt. Eine solche Bildungsreform liegt in Schweden vor.

Die schwedische Reform, deren Kernstücke in neuen Formen der Primar- und Sekundarbildung bestehen und schon sehr weit gediehen sind, gründet auf der außerordentlich schnellen wirtschaftlichen Entwicklung des Landes. Die schwedische Wirtschaft ist die in vieler Hinsicht höchstentwickelte Europas. Die verhältnismäßig kurze Zeit, die das Land — etwa seit der Jahrhundertwende — brauchte, um den Vorsprung anderer Industriegesellschaften einzuholen und deren Entwicklung z. T. zu überholen, deutet auf die hohe Progressionsrate der beteiligten Prozesse hin: Urbanisierung, Kapitalakkumulation und -konzentration, Rationalisierung der Produktionsmittel, Steigen des Lebensstandards und damit erfolgende Veränderung der Lebenserwartungen in breiten Schichten, die Entwicklung des Arbeitsmarktes. Unter solchen Bedingungen muß ein restriktives Bildungssystem schnell und sehr augenfällig in Widerspruch zu den objektiven ökonomischen Möglichkeiten geraten. Weil die Wirksamkeit ideologischer Verschleierung dieser Widersprüche von der Stärke der das restriktive System verteidigenden Kräfte abhängt, ist die offen ökonomische Argumentation zur Begründung der schwedischen Reform aus der Schwäche der konservativen Front verständlich, welche angesichts der Sinnfälligkeit der Entwicklung zerbröckelte.

Daher muß auch die Sprache der Reformen nicht mehr mit veralteten Ideologien kämpfen. Es ist die Notwendigkeit wirtschaftlichen Wachstums, aus der die Unvermeidlichkeit der Reform folgt.

Jonas Orring, einer der führenden Männer der Reform, führt die gewaltigen demographischen und soziologischen Entwicklungen an, mit denen im Gefolge die Industrialisierung die Arbeitsmarktstruktur vollständig verwandelt habe³⁰. Die mangelnde Produktivität der Arbeitskraft zwingt zur Reform. „Der Bedarf an gut ausgebildeter

30 Jonas Orring, Aspekte der schwedischen Schulreform, unveröff. MS eines Referates, gehalten auf der Tagung des Unesco-Institutes für Pädagogik, Hamburg, 30. 5.—1. 6. 1967. Für den Abdruck in Ögren/Opitz, a.a.O. wurde der Text teilweise stark verändert.

und zusammenarbeitsfähiger Arbeitskraft ist stark gestiegen“³¹. Die Entwicklung der Technik habe die Produktions- und Verwaltungseinrichtungen erheblich verteuert und zugleich deren Funktion in der Gesellschaft ungemein kompliziert. „Selbstverständlich steigen dadurch im Vergleich zu früher die Anforderungen an ihre (der Werktätigen und Arbeitskräfte) Fähigkeiten, selbständig Beschlüsse zu fassen, Beschlüsse, die in einem Geist der Zusammenarbeit in das Ganze eingefügt und angepaßt werden müssen und den Anforderungen entsprechen müssen, die eben dieses Ganze an sie stellt. Alle Menschen brauchen daher eine bessere Grundausbildung“³². Dem veränderten Bedarf der Wirtschaft komme eine stark gestiegene Nachfrage der Bevölkerung nach besserer Bildung entgegen. Alle diese Forderungen habe die Bildungsreform in pädagogische Bestimmungen umzusetzen und so zu wenden, daß sie die gesamte Entwicklung positiv mitbestimmt. Das Bildungswesen sei einerseits ein „Serviceorgan“ der Gesellschaft, andererseits zu einem der wichtigsten Instrumente der Gesellschaftsplanung geworden.

Das hat für die Struktur des Bildungswesens weitreichende Konsequenzen. Für die Befriedigung der gestiegenen Nachfrage nach höherer Bildungsleistung, nach qualitativ veränderter, mobiler und intellektuell leistungsfähigerer Arbeitskraft kann das Bildungswesen die Voraussetzungen nur schaffen, wenn die bürgerliche Schutzideologie von der aus natürlichen Gründen beschränkten intellektuellen Leistungsfähigkeit der unterständischen Massen überwunden wird, eine Ideologie, die die unterprivilegierte „Volksschule“ auch in Schweden lange Zeit zu verteidigen erlaubte. So stützt sich die schwedische Bildungsreform auf die in zahl- und aufschlußreichen empirischen Auftragsuntersuchungen erhärtete Annahme von der bildungshemmenden Wirkung sozialer Schranken. Die Umstrukturierung des schwedischen Bildungswesens erfolgt aus dem Kerngedanken, alle sozialen Bildungsbarrieren abzubauen.

Die formalen Bestimmungen der schwedischen Reform nähern sich damit der Verwirklichung allseitiger, freier Entfaltung aller Menschen mehr als je im bürgerlichen Europa. Der radikale Bruch der Reform mit der restriktiven Schulpolitik vollzieht sich in der Beseitigung der das ältere Klassensystem wiederholenden Schulorganisation und der Selektionsmechanismen, die die Verteilung auf die sozialen Klassen besorgten. Das bis zur Reform gültige doppelständige System (Volks- und Mittelschule, die als Unterbau des Gymnasiums fungierte) ist durch die neunjährige Einheitsschule (Grundschule) ersetzt worden. Das gestufte formelle Ausleseverfahren ist damit getilgt. Die Grundschule als Pflichtschule bringt eine Verlängerung der allgemeinen Vollzeitschulpflicht um 1 bzw. 2 auf 9 Jahre. Der als Bildungsbarriere erkannte Unterschied von Stadt und Land hat zum nahezu abgeschlossenen Ausbau eines Zentralschulsystems für die weniger dicht besiedelten Gebiete geführt; die Zusammen-

31 J. Orring, Aspekte . . . , S. 16.

32 a.a.O., S. 11; Hervorhebung v. Orring.

fassung mehrerer oder aller Schultypen zu großen Komplexen auch in Bevölkerungszentren ist angelaufen. Auf der Sekundarstufe, einstweilen (eine Berufsschulreform wird vorbereitet) aus Gymnasium und Fachschule bestehend, von denen nur das Gymnasium direkt zur Hochschulreife führt, ist das Zustandekommen von Sackgassen vermieden worden. Eine Abstimmung der Lehrgänge in allen Schultypen der Sekundarstufe unterstützt die gesetzlichen Bestimmungen, mit denen der Staat die Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schultypen — und das heißt vor allem: Aufstieg zur Hochschulreife — nicht nur zuläßt, sondern begünstigt. Die Absicht auch schon Erwachsener, sich für ein Hochschulstudium zu qualifizieren, wird durch eine Anzahl schulorganisatorischer, sozialpolitischer und finanzieller Maßnahmen unterstützt. Entsprechend wurde der Zugang zum Hochschulstudium von offenkundigen Selektionsmechanismen befreit. Entscheidend ist die Durchschnittszensur des letzten Gymnasialschuljahres; die Reifeprüfung wurde abgelöst durch objektive Tests und periodische Besichtigungen durch Vertreter der zentralen Schulinspektion. Auch die eingeschränkte Hochschulreife (Fakultätsreife) kann durch Sonderkurse erweitert werden.

Im gleichen Sinne wurde aus dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe der bisherige Selektionsmechanismus eliminiert. Im differenzierten 9. Schuljahr führen allein 5 der 9 Züge zur Gymnasialbildung hin. Der Zugang zu dieser hängt außerdem nur noch von der Durchschnittszensur ab. In die Bestimmung der individuellen Schullaufbahn greift der Staat nicht mehr dirigistisch ein; die Interessen und der Wille des Schülers und seiner Erziehungsberechtigten sind entscheidend, die Schule ist auf die Position des Beraters zurückgenommen.

Die Begabungsentfaltung und -förderung wird durch die Vielzahl von Kursen auf der Oberstufe der Einheitsschule unterstützt. In Forschung und Unterricht werden eine Reihe individualisierender Methoden untersucht, entwickelt oder getestet; die Rücksichtnahme auf die individuellen Bedingungen des Lernens ist einer der leitenden Programmpunkte der Schulreform. Die Überwindung von sozialen Entfaltungshemmungen versucht die Schule unter anderem durch die kleine Klassenfrequenz zu leisten, insbesondere auf der Unterstufe, wo mehr Lehrer- als Schülerstunden zur Verfügung gestellt werden, damit für lernschwache Kinder die Gelegenheit von Zusatz- und Sonderunterricht besteht. In wachsender Anzahl stehen „Schulkliniken“ zur Verfügung für Kinder, die durch unvermuteten Leistungsabfall in Rückstand geraten sind; hier werden sie im Einzelunterricht oder solchem in kleinsten Gruppen besonders betreut, ohne aus dem Klassenverband ausscheiden zu müssen. Auch das einstweilen unentwickelte Vorschulwesen wird zunehmend in weitergehende Reformüberlegungen einbezogen.

Eine genauere Untersuchung der Reform würde zeigen, daß deren Maßnahmen die notwendige Aufholung des Modernitätsrückstandes leisten, m. a. W., daß die Reform Strukturveränderungen des Bildungswesens herbeiführt, auf die keine Industriegesellschaft verzich-

ten kann. Diesen Aspekten der Reform kann hier nicht nachgegangen werden. Wichtiger ist einzusehen, welchen Sinn und welche Funktionen auch industriegesellschaftlich unverzichtbare Maßnahmen der Bildungsreform im Kontext monopolkapitalistischer Gesellschaft erhalten. Eben die Verwirklichung des allseitig entfalteten und mündigen Menschen, welche die Reformmaßnahmen suggerieren, schließen die vorwaltenden Interessen nicht ein. Die auf diese streng abgestimmten Bestimmungen der Reform gehen auf einen möglichst reibungsarmen Lauf der systemimmanenten Prozesse, namentlich der des wirtschaftlichen Wachstums und der Sicherung massenhafter Loyalität gegenüber diesen Interessen. Die Entfaltung, die die Individuen als künftig besser funktionierende Arbeitskräfte und Verbraucher im Gang durch das Bildungswesen erfahren sollen, sind durch den Bedarf des Systems vorab genau definiert. Das monopolkapitalistische System kann es sich nicht leisten, die Heranwachsenden über eine intensive Konfrontation mit der Realität einer gemeinsamen Anstrengung des Begriffs auszusetzen, dem also, was Allgemeinbildung verlangen muß. Allgemeinbildung setzt voraus eine auch lehrplanmäßige Sammlung der systematisch verstärkten intellektuellen Energien um die Aufgabe, die allen gemeinsamen, diffusen Erfahrungsmassen transparent zu machen für die Ordnung, die in jedermanns Erfahrung vorab objektiv herrscht. Ein hoher Differenzierungsgrad des Lehrplans dagegen verteilt die vom System benötigten intellektuellen Energien auf das weitverzweigte Kanalnetz funktionsgerecht segmentierter Erfahrungsorganisation. Selbst wenn in diesem Jahre (1968) die erste Lehrplanrevision eine Einschränkung der Differenzierung auf der Oberstufe der schwedischen Grundschule bringen sollte, wird damit für mögliche Allgemeinbildung materiell noch nichts gewonnen sein. Denn um sie geht es auch auf der Oberstufe der Grundschule nicht. Die Absicht verrät sich in der Aufgabe, die jene nun zur Revision stehende Differenzierung des Lehrplans in eine Vielzahl von Lehrgängen und Kursen hatte, eine Vielzahl, deren freie Wahl bisher die künftige Schullaufbahn präjudizierte. Die Differenzierung war offensichtlich ein Versuch, einen besser kaschierten sozialen Selektionsmechanismus zu schaffen: man erwartete, die Freigabe der Wahl der Schullaufbahn zusammen mit dem reichhaltigen Angebot des berufsbezogenen Kursprogramms würde die Masse der in der Klassengesellschaft benötigten „praktischen Begabungen“ durch reibungslose Selbstrekrutierung aufzutreiben imstande sein, ohne die ökonomisch notwendige Steigerungsquote für den Zugang zur Gymnasial- und Hochschulbildung zu belasten. Die Rücknahme der Differenzierung bedeutet also nicht eine Verstärkung der Allgemeinbildung, sondern lediglich die Änderung des Selektionsmechanismus; sie erfolgt — unter Rückgriff auf „klassische“ Formen der Selektion — mittels intellektuell anspruchsvollerer „Grundausbildung“³³. Positiv aber

33 Vgl. dazu die von E. Jüttner, *Entwicklungen im schwedischen Bildungswesen 1967/68*, in: *Bildung und Erziehung*, 21. Jg. Heft 4, bes. S. 277 ff. gegebenen Daten.

bedeutet die Differenzierung, soweit sie bestehenbleiben wird, weniger eine Freigabe des den persönlichen Interessen und Neigungen adäquaten Bildungsganges. Die der persönlichen Entfaltung offenstehenden Wege sind vielmehr vom Arbeitsmarkt vorgezeichnet. Arbeitsmarktanalysen und Projektionen der Arbeitsmarktentwicklung haben der Planung der Reformer zugrunde gelegen³⁴. Die Differenzierung der Grundschuloberstufe bezieht sich auf das 5zügige Gymnasium und die 3zügige Fachschule, die Schulform zur Deckung des Bedarfs an mittleren Führungskräften. Für die noch nicht endgültig bestimmte Form der Berufsschule versteht sich der hohe Differenzierungsgrad von selbst. Dieser beschränkt sich auch in Gymnasium und Fachschule nicht auf die „Züge“; innerhalb ihrer gliedern sich die Lehrgänge noch einmal in zahlreiche Zweige³⁵. Während der gesellschaftliche Reichtum heute schon erlaubt, das besondere Wissen künftiger Produzenten mit den Mitteln zur theoretischen und praktischen Beziehung auf das Allgemeine gesellschaftlicher Existenz auszustatten, verbürgt das System hochdifferenzierter Sekundarbildung die geistige Fesselung künftiger Arbeitskräfte an nach Möglichkeit eng gefaßte Spezialbereiche, die nicht nur die Planung der Arbeitsmarktentwicklung einbegreifen, sondern auch mit der Beschränktheit der Spezialisierung die Paralyse des kritischen Potentials bewirken.

Hier liegen auch schon Hinweise auf die Art des der Begabungsförderung und -entfaltung zugrunde liegenden Begabungsbegriffes. Er ist funktionalisiert. Den herrschenden Interessen dienstbar, bestimmt er sich an der Nachfragestruktur des Arbeitsmarktes. Als Begabung wird das gebildet, was die Bedürfnisse des monopolkapitalistischen Systems befriedigt — Begabungsmanipulation ist die praktische Konsequenz des Systems aus der theoretischen Einsicht, daß Begabung als Resultat der dem Individuum gestellten Aufgaben angesehen werden muß, also gesellschaftlich zustande kommt. Die Systembedürfnisse ermittelte die Lehrplankommission durch empirisch-analytische Auftragsuntersuchungen; in ihnen fand sie nur detailliert bestätigt, was sie ohnehin intendierte: „The work of combining the results of a large number of different special studies into a practical concrete solution has been facilitated by the fact that the results obtained for the groups studied have, to an extent no one dared hope for, pointed in the same direction; these tendencies have conformed in general with the basic view on education held by the committee“³⁶. Die von Dahllöf erwähnten Tendenzen ergaben sich

34 Vgl. Urban Dahllöf, *The Contents of Education with Regard to Demands for Different Jobs and for further Studies. Review of some Swedish Studies concerning the qualitative aspects of education*, prepared for OECD 1963, Institute of Educational Research, Univ. of Stockholm 1965.

35 Vgl. Bernard Trouillet, *Die schwedischen Schulreformen*, Frankfurt/M., bes. Tabellen S. 123, 125.

36 U. Dahllöf, *Recent Reforms of Secondary Education in Sweden*, in: *Comparative Education*, Vol. 2, No. 2, March 1966, p. 81.

aus der Befragung arbeitsmarktconstitutiver Gruppen wie Schülern, Hochschullehrern der verschiedenen Fakultäten und Führungskräften in Wirtschaft und Verwaltung. Die nach Maßgabe solcher Untersuchungen erfolgende Pragmatisierung des Lehrplans ist ein weiterer Aspekt der systematischen Erzeugung und Vernichtung von Begabungen im Interesse der Sicherung des gesellschaftlichen Status quo. Daß sich der technische Fortschritt in der Betonung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts niederschlägt, versteht sich von selbst. Die stark erhöhte Nachfrage nach sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Stoffen wird die Lehrplankommission bei deren „basic view on education“ nicht als Bedürfnis nach den Elementen einer kritischen Gesellschaftslehre mißverstanden haben; schon die außerordentlich starke Differenzierung in sozial-, wirtschafts- und handelskundliche Züge und Zweige auf der Sekundarstufe deutet darauf hin, daß der Lehrplan im Hinblick auf diese Stoffe auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung abzielt. Für die Fortentwicklung des Lehrplans ist kennzeichnend, daß die „Wahlfächer ‚Technik‘ und ‚Wirtschaft‘ mit 14 Wochenstunden neu geschaffen werden sollen und Maschineschreiben ein für alle Grundschüler obligatorisches Fach werden soll“ (7.—9. Schuljahr)³⁷. Geschichtliche Bildung, ohne die Denken den unmittelbaren Sachzweigen wehrlos ausgeliefert ist, wird mit den geduldeten Restbeständen in jene Bezirke des gesellschaftlichen Lebens entrückt, über die sich Manipulation ihren stetigen Zugang zum Verhalten der Menschen gesichert hat. Die Aufgabe der Tradierung von Kultur, meint Orring, sei „notwendiger als je zuvor ... Es ist von größter Wichtigkeit, daß den jungen Menschen die Voraussetzungen mit auf den Weg gegeben werden, ihre Freizeit sinnvoll und reich zu gestalten und sich menschlich in einem kulturellen Gemeinwesen zu entwickeln“³⁸. Aus dem Fremdsprachenkanon sind wegen der verschwindenden Nachfrage³⁹ die klassischen Sprachen als obligatorische Fächer ausgeschaltet worden. Englisch als erste für alle verpflichtende Fremdsprache — zunächst vom 4. Schuljahr ab, künftig wahrscheinlich schon im 3. Schuljahr gelehrt — hat dagegen einen steigenden Gebrauchswert in einem System, dessen hoher Entwicklungsstand die Orientierung auf die Wirtschaft und Technologie der USA gleichsam natürlich macht. Gerade aber am Fremdsprachenunterricht erweist sich auch, daß mit der Pragmatisierung des Lehrplans die Nivellierung intellektueller Leistung einhergeht. Dabei ist das Niveau nachfragebestimmt. Vom Fremdsprachenunterricht gefordert wird die Fertigkeit, mit simplen Mitteln simple Effekte zu erzielen. Wegen der Reduktion der Sprache auf ihren puren Kommunikationswert muß gerade hier die Lehrplanrevision an der jeweiligen Umgangssprache und deren Entwicklungen orientiert bleiben und damit dem für die Industriegesellschaft allgemein charakteristischen Sprachverfall folgen und ihn wieder-

37 Jüttner, a.a.O., S. 280.

38 J. Orring, a.a.O., S. 9.

39 Vgl. Dahllöf, a.a.O., S. 79 f.

holen⁴⁰. Die Reduktion der Sprache auf den puren Kommunikationswert hilft weiterhin, den geschichtlichen Sinn abzubauen, der dem System gefährlich werden könnte. Wo die Worte auf Verkehrszeichen für bestimmte kommerzialisierte Prozeduren und systemkonforme Handlungsabläufe herabgebracht werden, ist Kommunikation eingeschränkt auf den baren Tauschverkehr, und indem Sprache zum Tauschindex, der Sprechende zum Auftragsvermittler von Waren erniedrigt wird, arbeitet schon Schule — und diese systematisch — an der Vernichtung von gehaltvoller Kommunikation und rationaler Diskussion. Der intime Zusammenhang von Sprache und Denken wird zerrissen. Ebensovienig wie der Fremdsprachenunterricht in diesem Lehrplan Erweiterung des Bewußtseins über die in Sprache eingegangene Geschichte und konzeptuelle Leistung eines anderen Volkes intendiert, meint die Selbständigkeit in der Arbeit, zu der die Schüler befähigt werden sollen, nicht die Formen unabhängigen, kritischen Verhaltens, die individualisierende Methoden des Unterrichts sicherlich einzuüben geeignet wären. Sie meint im wesentlichen die Sicherstellung eines hohen Mobilitätsgrades; bei unmittelbarer Anerkennung der Vorherrschaft des Gegebenen⁴¹ soll die künftige Arbeitskraft dessen rasch wechselnde Bedingungen im eigenen bornierten Interesse schnell durchschauen und geschmeidig nachzuvollziehen geeignet werden. Selbständigkeit meint das ganz Formale und daher Verfügbare, das in der Lehrplanmaxime „Lernen des Lernens“ enthalten ist⁴². Insgesamt, den Lehrplan betreffend: mit den „existentiellen Kenntnissen“, die der Lehrplan der Schule zu vermitteln aufgibt, „meint man die Fertigkeiten und Kenntnisse, die nötig sind, um die Lebenssituation als Erwachsener zu meistern“⁴³.

Danach lassen sich die Aufträge an die Reform zusammenfassen. Sie soll die wirtschaftliche Effizienz der Bildung in Übereinstimmung mit dem Bedarf steigern. Das bedeutet im einzelnen: 1. Entintellektualisierung in dem auf den Bildungsinhalt zielenden Sinne, daß mit humanistischem „over-training“ selbst die Möglichkeit zu bloß intellektueller Überschreitung des Systems getilgt werde.

40 Vgl. E. Lindell, Unterrichtsmethoden für die deutsche Sprache in Schweden, Didakometrie u. Soziometrie, Kurzinformationen des Päd.-Psycholl. Instituts d. Lehrhochschule in Malmö, 1966, bes. S. 11 ff.

41 „It is the school that must teach citizens free and independent judgment, but also the will and ability to cooperate. However society develops, there are fundamental values that never lose their significance.“ Hultin Bengt, *The New School in Sweden. Aims, organisation, methods*, Stockholm 1963, zit. nach B. Trouillet, a.a.O., S. 16 Fußnote.

42 Orring, a.a.O., S. 9: „Die Schule muß ihren Schüler ... eine ... Erziehung geben, die sie befähigt, mit der Veränderlichkeit zu leben. Die Schule muß ihnen eine Technik vermitteln, mit deren Hilfe sie ständig Neues und aufs neue lernen können, und zwar selbständig und aus eigenem Antrieb.“

43 Bernhard Bierschenk, *Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule*, Department of Educational and Psychological Research, School of Education Malmö, No. 21, Malmö 1967, S. 36.

2. Eine Nivellierung und zugleich eine funktionelle Steigerung der intellektuellen Schulleistung ist die Folge. Die Entintellektualisierung der Bildungsinhalte entlastet die Schule von einer bislang nicht festzustellenden Masse nichtsystemkonformer Inhalte. So wird das Bildungsziel herabgesetzt und damit die statistische Masse von „Begabungen“ entscheidend vergrößert, ohne daß wirtschaftlich kostspieliger Aufwand an diejenigen Qualifikationen gewendet werden müßte, deren Maßstäbe in einem neu zu durchdenkenden humanistischen Bildungsziel traditionell, d. h. in den großen Erscheinungen und Erfolgen hochbürgerlicher Unterrichtsarbeit vorliegen. 3. Die funktionelle Steigerung des intellektuellen Niveaus wird systemkonform in der Form spezialisierter Intelligenz angestrebt. Bildung wird von vornherein auf den Bedarf des Arbeitsmarktes zugeschnitten. Die durchschauten und überständigen Selektionsmechanismen werden in den Spezialisierungsprozeß verlegt und damit in ein Mittel verwandelt, Klassengesellschaft plausibler zu machen. 4. Die Anpassung der Inhalte erfolgt in der Pragmatisierung des Lehrplans. Über die „anschauliche“ Beziehung der Inhalte auf das, was dem privaten Fortkommen dient, wird das von informellen Lernprozessen ohnehin korrumpierte Interesse der Individuen systematisch mit dem Interesse der über Produktionsmittel Verfügenden gleichgeschaltet. Höherer Wissens- und Leistungsstand wird gleichzeitig ermöglicht und entschärft, indem er auf private Lebensplanung fixiert wird. In der manipulierten Gesellschaft kann der pragmatisierte Lehrplan zudem mit dem Adelsbrief demokratischer Herkunft winken: er entspricht dem Bewußtseinsniveau und damit den Wünschen bereits integrierter Massen. 5. Die Bewegung der Entintellektualisierung, Nivellierung und Funktionalisierung verlangt zugleich nach einer Einbettung dessen, was legitim „Bildung“ genannt wird — was also über Wissen und Denkfähigkeit an mögliches kritisches Bewußtsein der Individuen sich wendet — in Erziehung. Erziehung vertritt ohnehin seit alters das Moment der Anpassung an vorgefundene Lebensbedingungen, also die integrative Aufgabe des Bildungswesens. Bürgerliche Praxis pädagogisch unterlaufenen Bewußtseins geht bis auf Locke und Rousseau zurück — hier freilich noch durchaus subversiv; sie kann sich daher heute auf mächtige Traditionen berufen. Endgültig blind gemachte Gewöhnung an systemkonformes Verhalten aber betritt erst die spätkapitalistische Bühne. Sie verrät sich in logischen Widersprüchen („Erziehung zur Kritikfähigkeit“) oder simplen Kurzschlüssen (ein Forschungsprojekt zur Sozialisation an der Lehrerhochschule in Malmö definiert die relevanten Gegenstände des „social training“ mit „everything which is not included in knowledge, i. e. tolerance, co-operation, and independence“) ⁴⁴. Solche Erziehung übt Verhaltensweisen ohne die Fähigkeit ein, sie aufgrund von Einsicht ändern zu können. Die Hauptarbeit der reformierten Schule wird in diesem Sinne erzieherisch geleistet. Funktio-

44 Diese Formulierung kam im Gespräch zustande; sie wird hier wiedergegeben, weil sie trotz ihrer Vorläufigkeit Typisches sichtbar macht.

nalisierung der Individuen muß, wo immer möglich, Bewußtsein und damit die Voraussetzungen rationaler Fragestellungen vermeiden. Sie spielt sich daher über das Einschleifen von Attitüden und Verhaltensformen ab und leidet nur unter der technischen Schwierigkeit, die informell wirkenden Manipulationsprozesse wirksam zu erhalten, d. h. zu verhindern, daß sinnfällig werdende gesellschaftliche Widersprüche Konflikte auslösen, die Fragen zu provozieren geeignet sind. Schule dient also als geplant arbeitender Verstärker der informellen Manipulation und bezweckt marktkonformes Verhalten. Auch die über spezialistische Bildung kontrollierte Beseitigung von Sackgassen im Bildungswesen zeigt hier ihren speziellen Sinn: die Sicherung sozialer Aufstiegschancen hilft mit der Möglichkeit zur Befriedigung bornierter Statusaspirationen die Illusion subjektiven Glücks zu erhalten, die das objektive Elend der eigenen Entmündigung und des millionenfachen Entbehrungstodes in den Entwicklungsländern verdunkelt und erträglich macht.

III.

Mit dem Integrationsauftrag der Bildungsreform stehen deren merkwürdige emanzipatorische Einschlüsse im Einklang, obschon sie disparat erscheinen. Daß es aber nicht um diese Elemente geht, daß die Reform nicht auf eine Humanisierung des Bildungswesens angelegt ist, leuchtet unmittelbar ein: Klassengesellschaft und ein Bildungswesen, das zu gleicher Bildung für alle ansetzt und damit die allseitige und freie Entfaltung aller Menschen vortreibt, schließen einander aus. Die emanzipatorischen Elemente der Reform dienen der Verschiebung der Selektionsmechanismen, deren Abbruch sie suggerieren. Gelegentlich wird, für Fachkreise, der fortdauernde Charakter selbst des schwedischen Bildungswesens als Stätte sozialer Ausleseprozesse in der kompetitiven Leistungsgesellschaft bekräftigt: „Many lines of education in Sweden are blocked, i. e. students are competing for a limited number of places“⁴⁵. Auch die demokratischen Elemente der Reform haben ihren Stellenwert im schulisch vorangetriebenen Integrationsprozeß.

Dennoch ist diese Reform nicht ohne tiefe Gegensätze. Denn die von der Verwandlung der *Bildungsinhalte* her zu bestimmende Funktionalisierungstendenz kompensiert in ihrer affirmativen Funktion die negativen Potenzen, welche die neue *Bildungsorganisation* bereitstellt. Die herrschaftsbedrohende Möglichkeit gleicher Bildung für alle, die die Organisation bietet, kann nur durch die Verkehrung der Bildung in Unbildung für alle aufgefangen werden. Der aufs Bildungswesen übergreifende Integrationsprozeß offenbart einen Impetus, der nicht allein durch die ökonomische Zweckbestimmung,

45 J. Orring, Admission to Further Education a World Wide Problem Studied by a Swedish Royal Commission, in: Educational Evaluation and Research, International Newsletter, Educational Testing Service, Princeton, N. J., Sept. 1968, p. 6.

sondern nur unter Einbeziehung der Annahme subversiv wirkender Potenzen auch in der spätkapitalistischen Reform erklärt werden kann. Das ist für die Frage nach den Aussichten dieser Reform von grundlegender Bedeutung.

Pädagogisches Handeln widerstrebt der bloßen Formalität von Menschenrechtsprinzipien, auf die bürgerliche Herrschaft sich gründet. Erziehung und Bildung bedeuten unter der Bedingung ihres nicht-manipulierten Prozesses die Verwirklichung *materieller* Voraussetzungen von Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde. Die hierarchische Organisation der Bildung hat die Realisierung materieller Gleichheit lange verhindern können, und sie hat das — in zeitgemäßen Formen — auch fürderhin zu tun, weil auch die graduelle Erweiterung des Zugangs zum sozialen Aufstieg, zu der sich die spätkapitalistische Gesellschaft verstehen muß, den Bestand der Klassengesellschaft direkt bedroht. Aber auch den in bloß beschränkter Freigabe sozialer Aufstiegschancen befürchteten Vorschein möglicher Gleichheit muß sie korrumpieren. Das geschieht zunächst durch die Suggestion einer durch die Bildungsreform perfektionierten Gleichheit — wobei in der gängigen Formel der „Chancengleichheit“ die behauptete Perfektionierung unverzüglich naturalistisch zurückgenommen wird —; das geschieht ferner durch die Korruption der Bildungsinhalte, welche — noch als „klassische“ — die Suggestion zu entlarven vermöchten. Erst die Einheit von Inhalt und Form des Bildungswesens könnte über die pädagogische Verwirklichung materieller Menschenrechtsprinzipien bürgerliche Herrschaftsgesellschaft überwinden helfen. Die Verhinderung dieser Einheit mußte also stets ein hervorragender Gegenstand der Herrschaft sein, aber noch in den voneinander Getrennten, weil sie unaufhebbar aufeinander verweisen, übersteht latente Subversivität.

Die „klassische“ Bildung, die ihren Hauptanstoß im Neuhumanismus des beginnenden 19. Jahrhunderts hat, ließ, auch als auf eine soziale Elite streng eingeschränkte Veranstaltung, den Gedanken des Subjekts in der Substanz unangetastet. Sie verstand sich als von den bornierten Zwecken der Gesellschaft befreiend und sollte das — wie immer idealistisch verdrehte — Allgemeininteresse der Menschheit gegen die vergehenden Privatinteressen geltend machen, mindestens retten. In ihren Inhalten, vor allem den alten Sprachen, führte sie den im Bildungsprozeß Befindlichen über die Faktizität einer verratenen Geschichte hinaus in die freilich nur vermeintliche Freiheit des Geistes, aber auch solche Führung ins Chimärische arbeitete ein wenigstens latentes Bewußtsein von der Vorläufigkeit des Gegebenen in dieses ein. Klassische Bildung blieb an der Sprache orientiert, und indem sie unermüdlich auf den feinsten Baugesetzen des Vehikels rationaler Kommunikation als dem Medium und dem Maßstab ihres Prozesses bestand, hielt sie die Sphäre vernünftig angeleiteter Praxis lange Zeit offen und bewahrte bis heute Momente der Unverfügbarkeit. Weil das Bildungswesen als *Bildungswesen* sich dadurch definiert, daß es mit der Entlassung des Menschen aus der Institution nicht einen Prozeß abschließt, sondern, im

Gegensatz dazu, die Prozesse rationalen menschlichen Lebens erst hinreichend vorbereitet und angestoßen hat, muß die Kritik des Bildungswesens in dessen Begriff die über die Institution hinausreichende Leistung einbeziehen. Diese läßt sich auch als politische registrieren und damit auf die subversive Funktion des Bildungswesens wenigstens andeutungsweise zurückführen: weder das feudal-absolutistische noch das kapitalistische System waren durch Einspruch und bewußte Aktion von Individuen und deren freie Kooperation jemals ungefährdet. Keinem der beiden Systeme blieb die mit Bildung gesetzte Subversion verborgen; beide versuchten oder versuchten auf je spezifische Weise Bildung zu ersticken, das erste insgesamt erfolglos, das andere subtiler mit den Mitteln, die das Bildungswesen selbst zur Verfügung stellt. Vermittelt Rationalisierung der Bildung auf der Seite ihrer Inhaltlichkeit strebt spätkapitalistische Reform die endgültige Liquidation von Subversivität an.

Die mit Bildung gesetzte Subversivität konnte sich die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft leisten, weil die Privilegierung von Bildung akute Subversion auf Außenseiter und Randexistenzen der Elite beschränkte. Bürgerliche Herrschaftsgesellschaft *muß* die Liquidation von Bildung betreiben, sobald über die ökonomisch unvermeidliche Organisationsreform das Privilegium sozialisiert und damit aufgelöst zu werden droht. Dem sich emanzipierenden Bürgertum verweigerte die feudalistische und absolutistische Herrschaft die revolutionäre Form; das an die Macht gelangte Bürgertum hintertrieb in Europa diese Form selber. Die spätkapitalistische Reform kehrt — wie schon der amerikanische Kapitalismus um die Jahrhundertwende — das Verhältnis um: der höhere Verwirklichungsgrad der subversiven Form beschreibt zugleich die Vernichtung dessen, was an subversivem Inhalt vorhanden gewesen war oder vorhanden ist. Die Allgemeinheit dieser Aussagen kann die komplizierten und differenzierten Vorgänge nicht annähernd adäquat bezeichnen; sie soll lediglich das Feld zu markieren erlauben, innerhalb dessen die Bildungsreform sich sinnvoll deuten läßt.

Diese Markierung ist selber Teil eines umfassenderen Bezugsrahmens, auf den das antagonistische Verhältnis spätkapitalistischer Gesellschaft zum Bildungswesen verweist. Die verschiedenartigen Aspekte der Reform scheinen eine sinnvolle Ordnung dann anzunehmen, wenn sie auf das historische Kontinuum bürgerlicher Gesellschaft und ihrer Genese bezogen werden. Erst auf dem Hintergrund der frühbürgerlich-emanzipationsstrategischen Einheit von Inhalt und Form läßt sich deren bürgerlich-herrschaftsstrategische Trennung voneinander erklären. Die Ableitung der Reform insgesamt und ihrer einzelnen Bestimmungen rein aus den unmittelbaren Bedürfnissen des expandierenden Monopolkapitalismus reicht nicht zu, weil sie die gesellschaftliche Vermitteltheit dieser Bedürfnisse nicht angemessen berücksichtigt. Das System, das sich in seinem Fortbestand verewigen will, kann sich nur als Ganzes sichern: die Selbsterhaltung des Systems konserviert auch dessen historische Voraussetzungen. Erst im Kontinuum bürgerlicher Geschichte weist sich eine

Reihe von Elementen der Reform als emanzipatorisch aus. In dem Maße freilich, in dem der Monopolkapitalismus sich aus diesem Kontinuum herausgesprengt hat oder heraussprengen kann, kann kein Zweifel mehr an einer vollen Funktionsgerechtigkeit aller Reformmaßnahmen bestehen. Solange aber die gegenwärtig verlaufenden Gesellschaftsprozesse bürgerliche Geschichte nicht ad acta legen, müssen die durchdringenden Momente bewußter Emanzipationspraxis berücksichtigt werden, die im Zusammenhang bürgerlicher Geschichte gerade in das Bildungswesen und dessen institutionelle Formen eingegangen sind. Die Gegensätze in der Reform stellen sich dann so dar, daß die einstweilen perfektteste Entleerung des Bildungsprozesses in Formen sich vollziehen muß, die sich mit dem alten Gedanken einer erzieherischen Ermächtigung aller Menschen zur Freiheit verbinden. Die Reform realisiert auch das, was dem bürgerlichen Bildungswesen von jeher als seine bestimmten, gleichsam autonomen Perspektiven innewohnte. Eine Analyse der spät-kapitalistischen Bildungsreform im Hinblick auf mit ihr möglicherweise verbundene oder aus ihr hervorgehende progressive Tendenzen muß also das diesen Tendenzen vorgegebene Kontinuum bürgerlicher Geschichte berücksichtigen, in dem gerade die herrschaftsrationalere Trennung von Inhalt und Form der Bildung die untergründige Insistenz auf ihrer Einheit bewahrt, einer Einheit, in der Herrschaft sich schon im Ansatz verworfen findet.

Die subversive Rolle des Bildungswesens stammt zusammen mit den demokratischen Elementen der monopolkapitalistischen Bildungsreform aus den gesellschaftlichen Aufträgen, die hinter der frühbürgerlichen Forderung nach einer Institutionalisierung der Bildung standen. Und sofern dem Bildungswesen sowohl im Selbstverständnis als auch in der Geschichte bürgerlicher Gesellschaft eine tragende Bedeutung zukommt, darf dieser subversiven Rolle das Gewicht eines konstitutiven Faktors beigemessen werden. Sie hängt damit zusammen, daß im Bildungswesen geistige Ermächtigung des Menschen und rationelle Entwicklung wirtschaftlicher Triebkräfte die Komponenten des einheitlichen humanen Ansatzes bürgerlicher Gesellschaft ausmachten. Ökonomie und Pädagogik — oder besser: Lehre und Praxis, die den beiden erst später sich verselbständigenden Disziplinen voraufging — waren danach einander Gegenstand, und das heißt auch: wirtschaftliche Tätigkeit war der im Bildungsprozeß aufgegangenen kritischen Frage nach Verträglichkeit mit vernünftiger Gestaltung der Welt ausgesetzt. Dieser dem Bildungswesen einwohnende Auftrag ist unwiderruflich; kritische, an der Emanzipation des Menschen interessierte Rationalität läßt sich ihre Gegenstände nicht beliebig zumessen. Die im Gefolge der neuhumanistischen Schulreform in Deutschland vollzogene Tabuierung der Ökonomie für die Pädagogik ist mithin lediglich ein Beleg dafür, daß bürgerliches Wirtschaften nunmehr „lumen naturale“ schlechter zu vertragen begann, aber die grundständige Verbindung von Ökonomie und Pädagogik konnte verdunkelt, nicht vernichtet werden. Die monopolkapitalistische Integration reduziert den Menschen auf seine

Arbeitskraft und seine Verfügbarkeit als Verbraucher. Aber die hier erfolgende Besetzung der pädagogischen Fragestellung nach der Mündigkeit des Menschen durch die ökonomische nach seinem wirtschaftlichen Nutzwert bedeutet keinen reinen, expansiven Übergriff der total werdenden Ansprüche spätkapitalistischer Wachstumswirtschaft, sondern auch eine moderne Wiederherstellung des Verhältnisses von Pädagogik und Ökonomie, das einst den Lebensnerv bürgerlicher Gesellschaft ausmachte. Noch im Prinzip der Profitmaximierung, das auch die technologische Bildungsreform erzwingt, erhält sich pervertiert der Anspruch des fortschrittlichen Bürgertums, mit der Ermächtigung des Subjekts, über seine Angelegenheiten nach Vernunftgründen selber zu befinden, die materiellen Bedingungen einer des Mangels enthobenen Menschheitsgesellschaft zu schaffen. Mit der Bildungsreform tritt dieser Anspruch so weit aus seiner Verkehrung heraus, als es dem Bildungsprozeß gelingt, ihn sich gegenständiglich zu machen.

In der frühen bürgerlichen Bildungsprogrammatik konnten Ökonomie und Pädagogik miteinander verschmelzen, weil beide auf der Einsicht gründeten, daß Emanzipation des Menschen unter der Herrschaft des Mangels unmöglich sei, und weil beide gegen die geschichtlich überholte und daher den Mangel konservierende feudale und absolutistische Herrschaft gerichtet waren. Beide waren entscheidende Mittel bürgerlichen Klassenkampfes; sie dienten der Durchsetzung und dem Aufbau bürgerlicher Gesellschaft gegen die zur ewigen Gegenwart versteinerte Vergangenheit. Im geforderten Bildungswesen erhielten sie ihre institutionelle Form; aber in ihr erhebt potentiell Vernunft von allem Anfang Einspruch auch gegen sich selber, sofern sie zur bornierten bürgerlichen Ratio verkommt. Die anthropologisch-politische Grundüberzeugung, daß der Mensch eine zu realisierende Naturanlage zur Vernunft habe und daher zur Freiheit bestimmt sei, daß er alle Probleme seines Zusammenlebens im Gespräch mit vernünftigen Gründen zu lösen imstande sei, schreibt schon in die Verfassung noch ausstehender bürgerlicher Gesellschaft den Maßstab einer umfassenderen Rationalität ein. In ihrer Konsequenz setzt diese Überzeugung die Kritik an der privaten Aneignung gesellschaftlichen Reichtums, an Ausbeutung des Menschen, an bevorstehender bürgerlicher Klassenherrschaft schon mit dem Formationsprozeß bürgerlicher Gesellschaft. In der Kritik der bürgerlichen Utopisten an der privaten Kapitalakkumulation finden sich ausreichende Belege dafür, daß sich der Einspruch frühzeitig gegen bürgerliche Gesellschaft selbst wandte. Weil das Versprechen der Führung aller Menschen zur Mündigkeit, wie es das Bürgertum im Bildungswesen vergegenständlicht hatte, am Punkte des bürgerlichen Eintritts in die Herrschaft erfüllt zu werden verlangte, mußte das Bildungswesen in den Dienst bürgerlicher Herrschaft gezwungen werden. Ökonomie und Pädagogik, die sich nun verselbständigen, wurden teils streng getrennt, teils wurde jene dieser vorgeordnet; Integration — Einschmelzung der Subjekte ins neue Herrschaftssystem — durch das Bildungswesen wurde zu des-

sen neuer bürgerlicher Aufgabe. Solche Aufgabe brauchte nur dem aus keiner Erziehung, keiner Pädagogik ablösbaren, konservativen Moment der Anpassung den Primat zuzudiktieren; sie mußte in die gesellschaftliche Natur des Bildungswesens nicht eingreifen, sondern nur die Gewichte vertauschen. Marx zieht, den unabgeholten Auftrag des Bildungswesens aufnehmend, aus dieser Lage nur die Konsequenzen, wenn er 1867 feststellt: „Der aufgeklärtere Teil der Arbeiterklasse begreift . . . sehr gut, daß die Zukunft seiner Klasse und damit die Zukunft der Menschheit völlig von der Erziehung der heranwachsenden Arbeitergeneration abhängt“⁴⁶. Marx wußte, so darf angenommen werden, daß die Nutzung des Bildungswesens zum bürgerlichen Klassenkampf nach unten der bürgerlichen Gesellschaft ganz andere Schwierigkeiten bereiten mußte als andere Institutionen wie Justiz oder Militär. Diese Schwierigkeiten werden teilweise von der Dynamik der entfesselten Profitwirtschaft erzeugt. Unterstützte daher — so Marx — die in gesellschaftliche Gewalt umgesetzte gesellschaftliche Einsicht der Arbeiterklasse die fortschrittliche „Tendenz der modernen Industrie, Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts zur Mitwirkung an dem großen Werk der gesellschaftlichen Produktion heranzuziehen . . .“, indem sie die Reform des Bildungswesens in Form „allgemeiner Gesetze“ der bürgerlichen Staatsgewalt abringe, so finde sie in der objektiven Tendenz nicht nur eine Achillesferse bürgerlicher Herrschaft, sondern sie schwäche diese auch; „sie verwandelt jene Macht, die jetzt gegen sie (die Arbeiterklasse, G. K.) gebraucht wird, in ihre eigenen Diener“⁴⁷. Marx betreibt die proletarische Wiederherstellung der subversiven Funktion, die das Bildungswesen als bürgerliches von Anfang an hatte.

Deren alte Elemente sind es, die die spätkapitalistische Bildungsreform aufgreifen muß. Für Marx ist unter den Bedingungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die klassenspezifische Bildung die historisch angemessene Form der subversiven Bildung im Unterschied zu den Forderungen einer Institution, die sich bürgerlich, zu ihrer Zeit, als allgemeine und allgemeinbildende Schule verstanden hatte. Hier war gestufte Einheitsschule die Forderung; Vermittlung des Begriffes der Welt und der aus dieser Vermittlung erwachsenden Urteilsfähigkeit zunutzen der Praxis, einer Umgestaltung der Welt auf menschengemäßes Leben hin; hier war, in den konsequentesten Programmen, niemand von *educatio* ausgeschlossen oder in ihr sozialer Auslese unterworfen. Förderung zur Menschlichkeit betraf gleichermaßen alle, allein aufgrund der gemeinsamen Vernunftbestimmung, gemeinsamen Menschseins. Gerade der in dieser Forderung pädagogisch konkretisierte Gleichheitsgrundsatz setzt im bürgerlichen Bildungswesen das demokratische Korrektiv im Emanzipationsprozeß des Bürgertums und prägt das subversive Moment, das auch Marx' klassenspezifische Bildung nur beim Wort zu nehmen brauchte. Die pädagogisch intendierte Verwirklichung des Gleichheitsgrund-

46 Karl Marx, Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrates . . . , 1867; Marx/Engels, Werke, Berlin 1958 ff., Bd. 16, S. 194.

47 a.a.O., S. 193, 194.

satzes ist unmittelbar kritisch gegen feudalistisch-klerikale Herrschaft, mittelbar aber gegen alle Herrschaft. Komensky beabsichtigt, „alle alles gründlich“ zu lehren (omnes omnia omnino)⁴⁸. Auf der Grundlage der Annahme einer allgemeinen Vernunftbestimmung der Menschen richteten sich die großen Bildungsprogramme gegen die durch Unwissenheit, Aberglauben und Vorurteile wirkenden Ursachen der Knechtschaft und damit gegen diejenigen, in deren Interesse angemessene Autorität über die Korruption menschlichen Geistes aufrechterhalten wurde. Das frühe bürgerliche Bildungsprogramm tritt ein für alle Menschen, ausnahmslos⁴⁹. In ihm halten die inhaltlichen Bestimmungen des emanzipatorischen Klassenkampfes die Alternativen bürgerlicher Entwicklung noch offen: in den demokratischen Ansätzen der Richtung, die von Komensky über zahlreiche Zwischenglieder zu Condorcet⁵⁰ und Humboldt-Süvern⁵¹ bis hin zu den formalen Strukturen insbesondere des Bildungswesens der USA, aber auch Schwedens führt, nehmen die Programme bildungsinstitutionelle Elemente einer klassenlosen Gesellschaft vorweg. Zudem zwingt durchgehend die aufklärerische Überzeugung von der gesellschaftlichen Plastizität des Menschen, vom Primat der Gesellschaft in der Bestimmung der Möglichkeiten, die dem Menschen durch den Bildungsprozeß erschlossen werden, zu organisatorisch-institutionellen Konsequenzen, deren Umgehung durch ideologische Konstruktionen schon damals gezwungen wirken mußte. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts begann das Bürgertum, auch im Bildungswesen mit sich selbst, mit seinem kritischen Habitus zu zerfallen. Offener treten nun die Widersprüche hervor. Aber auch hier noch findet sich die gegen überholte Herrschaft gerichtete Spitze, so in der Forderung eines sich schon durchaus ökonomisch definierenden Bürgertums nach allgemeiner Realisierung der „Industriosität“ durch die Industrieschule; auch hier noch bleibt das Vertrauen in die Macht des Bildungswesens ungebrochen, die Gesellschaft beliebig, also auch vernünftig gestalten zu können. „In den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden“⁵². Zugleich drückt der gewan-

48 J. A. Comenius, *Pampaedia*, zw. 1650 u. 1660, hg. v. D. Tschizewskij mit H. Geißler und K. Schaller, Heidelberg 1960.

49 a.a.O., S. 15 f.: „Zunächst wünschen wir, daß in dieser vollkommenen Weise nicht nur irgend ein Mensch, wenige oder viele zum wahren Menschentum (Humanitatem) geformt werden, sondern alle Menschen, und zwar jeder einzelne, jung und alt, arm und reich, adelig und nicht adelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist. So soll künftig die ganze Menschheit dieser vervollkommnenden Wartung zugeführt werden, alle Altersstufen, alle Stände, Geschlechter und Völker.“

50 Robert Alt, *Erziehungsprogramme der franz. Revolution*, Berlin/Leipzig 1947.

51 Adalbert Rang, *Historische und gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Jg. 1968, S. 16 ff.

52 J. H. Campe, *Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes*, Wolfenbüttel 1786, S. 16.

delte Auftrag des Bildungswesens die bürgerlichen Positionen in komplizierterer Klassenkampflage aus: das Bildungswesen wird zum Mittel, ein kapitalistisches Interessen dienstbares Proletariat zu erzeugen⁵³. Aber nach Absicht und Anlage verwirklichte die Industrieschule wenigstens noch die Chancengleichheit; sie sozialisierte die Möglichkeiten und Voraussetzungen sozialen Aufstiegs in einer Gesellschaft, deren Bedingungen sozialen Aufstieg durch eigener Hände Arbeit noch zuließen. Industriebildung implizierte noch das Verdikt über Herrschaft als die Anmaßung derjenigen, deren fabelhafter Luxus sich nicht den eigenen Händen, dem eigenen Kopf verdankte und die zur Erhöhung des öffentlichen Wohlstandes nichts beitrugen. Die nachfolgende Entwicklung beseitigte nicht diese Elemente der Subversion aus dem Bildungswesen, vielmehr spiegelt die Entwicklung die Tatsache, daß diese Elemente dem Bildungswesen an sich selber eigneten, der Institution, deren Leistungen andererseits bürgerlicher Gesellschaft auf ihrer industriekapitalistischen Stufe immer unverzichtbarer werden mußte und daher nicht ausgerottet werden durfte. Das an die Macht gelangte Bürgertum konnte die Subversivität des Bildungswesens nur neutralisieren oder die kritischen Potenzen umbiegen; auch ließen sich wichtige Aufgaben des Bildungswesens an andere Institutionen übertragen. So wird die Industriebildung im 19. Jahrhundert der Schule entzogen und zur weniger aufwendigen und effektiveren Zurichtung des erforderlichen Proletariats an den kapitalistisch produzierenden Betrieb überwiesen; hier löst sich Industriebildung in Ausbeutung, namentlich der Kinder, auf⁵⁴. Marx' „Instruktionen“ beziehen sich präzise auf diese Auslagerung der Industriebildung und deren Transformation in die Disziplinierung der nachwachsenden Arbeiterschaft durch Betrieb und Gesetzgebung, eine Disziplinierung, die sich unter unsäglichen Opfern vollzog. Daneben wird die ständisch gegliederte Schulorganisation ausgebaut, eine Organisation, die auch der ausdrückliche demokratische Anspruch W. v. Humboldts, die Menschlichkeit aller Menschen allein um ihrer selbst willen zu kultivieren, immerhin nicht ausschloß⁵⁵. Der Integrationsprozeß des 19. Jahrhunderts reproduziert

53 Durch Einführung der Industrieschulen „würde der Staat ... viele tausend junge, gesunde, muntere, fleißige und geschickte Arbeiter mehr gewinnen ... zu den nützlichsten und dauerhaftesten Verbesserungen des Nahrungsstandes, zur Aufnahme der Fabriken und Manufakturen im Lande — müßte hier in diesen also zur Industriebildung eingerichteten Volksschulen der Grund gelegt werden“. H. Ph. Sextro, Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment, Göttingen 1785, S. 128. — Tatsächlich fand die Industrieschulbewegung eine schnelle Verbreitung.

54 Vgl. R. Alt, Kinderausbeutung und Fabrikschulen, Berlin 1958.

55 Das ständisch gegliederte Schulwesen bedeutet nicht „die letzte Phase der alten, feudalen ständischen Erziehung“, sondern „den ersten großangelegten Versuch, die pädagogische Wirklichkeit den Bedürfnissen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung anzupassen“. Helmut König, Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland, Mon. Paed. Bd. I, Berlin 1960, S. 70.

die bestehende Ungleichheit durch die Schulorganisation, selektiert keine Elite, beseitigt nach und nach den ökonomisch zunehmend hinderlichen Analphabetismus und den Mangel an elementaren Kulturtechniken in den „Volksschulen“; er besorgt schließlich die Verschleierung der wachsenden Widersprüche des Systems durch Vermittlung der ins Affirmative gewendeten Kultur an diejenigen, von denen sich das Bürgertum die subjektive Zustimmung zur Konservierung objektiven Elends erschleichen mußte. Der Mechanismus der „affirmativen Kultur“ (H. Marcuse) wirkt analog dem Wandel, dem mit der sich konsolidierenden Herrschaft des Bürgertums das Verhältnis von Integration und Subversion im Bildungswesen unterworfen wurde. Wie in anderen Erzeugnissen des Überbaus wurde auch in ihm die intentionale Subversivität umgewendet, ohne daß doch damit die funktionale gelöscht werden konnte. Marx rekonstruierte nur die intentionale Subversivität, deren wenn auch noch so brüchige Wirkung das Bildungswesen um 1800 noch geprägt hatte. Integration, die in der einst fortschrittlichen Institution als stabilisierendes Element, als pädagogische Praxis zur Formierung menschenwürdiger Gesellschaft gegen obsoletere Herrschaft ihre historisch notwendige Funktion gehabt hatte, prägt von nun an die pädagogischen Äußerungen bürgerlicher Gesellschaft. Aber funktionale Subversivität des Bildungswesens ist von dieser Gesellschaft nicht aufkündbar, sofern sie per definitionem Freiheit, Gleichheit, menschliche Würde zu verwirklichen behauptet und sich der zu diesem Zweck geschaffenen politischen und juristischen Institutionen nicht begibt. Das Versprechen des Bürgertums, die menschenwürdige Gesellschaft für alle zu schaffen, bleibt auch dann unabgeltbar, wenn auf die bestimmte und vergangene Herrschaft hingewiesen wird, an deren Überwindung sich das Bürgertum spezifisch artikuliert und wenn eingewendet wird, daß bürgerliche Rationalität am besonderen ökonomischen Selbstverständnis des Bürgertums seine Grenze habe: emanzipatorische Rationalität stellt alle ihre willkürlichen Begrenzungen in Frage. Das bürgerliche Bildungswesen hatte bisher die grundständige Tendenz, über seine Arbeit am Bewußtsein Herrschaft des Menschen über den Menschen in allen ihren gesellschaftlich unnötig werdenden Formen zu widerrufen. Wenn die spätkapitalistische Bildungsreform innerhalb des Kontinuums bürgerlicher Geschichte bleibt und wenn das Subjekt und seine Macht über die Geschichte der eigentliche Gegenstand bürgerlicher Geschichte genannt werden kann, so ist die Institutionalisierung des subjektiven Weges zur allgemeinen Mündigkeit nicht nur ideologisch, und auch die spätkapitalistische Reform schließt die Bereitstellung subversiver Potenzen nicht prinzipiell aus. Diese Reform aber bleibt im besagten Kontinuum allein durch den progressiven Gehalt organisatorischer Formen frühbürgerlichen Ursprungs, denen die Wirksamkeit durch die Reform der Bildungsinhalte versperrt werden soll. Eben hier auch erscheint das Verhältnis der Bildungsreform zum Ganzen bürgerlicher Geschichte prekär: die Umkehrung in der Trennung von Form und Inhalt des Bildungswesens ist ein Novum. Es ist Ausfluß des

Standes, den die Entwicklung der Produktivkräfte erreicht hat; die Revolutionierung der technischen Basis zwingt systemimmanent zur umfassenden und rationellen Produktion von verwertbarem Wissen und angepaßter Arbeitskraftqualifikation. Die Tiefe des Wandels versagt der Analyse den naiven Rückgriff auf die Mittel, welche die Erfahrungen bürgerlicher Geschichte zur Verfügung stellen. Es kann nur versucht werden, die alte Subversivität in völlig neuen Formen zu identifizieren, alte Faktoren und Bauelemente bürgerlicher Geschichte in völlig neuen Konstellationen wiederzuentdecken. Wenn es nicht gelingt, das substantiell bürgerliche Verhältnis des Bildungswesens zur Gesellschaft neu zu bestimmen, müßte man sich mit der Feststellung des ohnehin nachweisbaren Schrittes in nachbürgerliche Barbarei bescheiden. Welche Aussichten hat die Humanisierung der Gesellschaft beim gegenwärtigen Entwicklungsstand der Bildungsreform? Hier können nur einige einleitende Erwägungen angestellt und einige — wie es scheint wichtige — Sachverhalte hervorgehoben werden.

IV.

Mißt die Reform dem Bildungswesen in der spätkapitalistischen Gesellschaft eine objektiv emanzipatorische Rolle zu und wie ließe diese sich gegebenenfalls beschreiben? Dabei ist nach der Natur des Bildungswesens klar, daß dessen emanzipatorische Rolle nicht mehr als die — heute freilich fundamentalen — *Voraussetzungen* befreiender Praxis betreffe. Denn die politische Wirkung der Bildungsarbeit kann trotz allem nicht anders als unmittelbar und langfristig gedacht werden.

Zunächst ist klar: entgegen dem demokratischen Schein war das Bildungswesen nie weiter davon entfernt, die subjektiven Voraussetzungen zur humanen Überwindung des gesellschaftlichen Status quo zu vermitteln, d. h. die geplanten Lehr- und Lernprozesse demokratisch zu definieren. Dabei wirkt der demokratische Schein selber im Dienste der Neutralisierung subversiver Ansätze mit der Illusion, als sei das Bildungswesen einer Realisierung der von Anfang an in ihm angelegten Möglichkeiten nie zuvor so nahe gewesen, als könne und werde der Staat endlich dem Bildungswesen eine entscheidende Rolle in der Demokratisierung der Gesellschaft zuweisen. Tatsächlich sind die beiden Grundbedingungen einer aktuellen Vereinigung von Demokratisierung und Bildung vom Integrationsprozeß bereits liquidiert oder doch erfaßt worden: die Klassenbasis des Bildungswesens und die Lehrerschaft, die zur Not die Klassenbasis vertreten kann, in einer Institution, die sie als solche emanzipatorisch umfaßt. Den in ihm institutionalisierten Einspruch gegen Unrecht und Unterdrückung kann das Bildungswesen effektiv nur einwerfen, wenn es von einer um die Freiheit kämpfenden Klasse getragen wird. Aber das Bürgertum, das sich einst im Bildungswesen die seinem politischen Willen adäquate Institution schuf, ist selbst zur herrschenden Klasse geworden. Marx wollte dem Bildungswesen in der Form der

polytechnischen Bildung die emanzipatorische Klassenbasis zurückgeben; das Proletariat indessen wurde in den Integrationsprozeß hineingezogen. Unter den Bedingungen des Spätkapitalismus ist das Bildungswesen hoffnungslos überfordert. Denn gerade angesichts des Problems, ein Äquivalent für die verlorene Klassenbasis finden zu helfen, dieses Äquivalent mit zu definieren und ihm die durch Aktion vermittelten Artikulationsvoraussetzungen zu geben, gewinnt das Bildungswesen eine Schlüsselfunktion. Das sinnenfällige Elend als Ferment revolutionärer Praxis kann angesichts der Wirkungen des Integrationsprozesses nur durch die Köpfe ersetzt werden, in denen ein Licht aufgesteckt wird über die heillosen, lebensbedrohenden Paradoxien der spätkapitalistischen Ordnung. Zugleich aber kann das Bildungswesen ohne seine Klassenbasis vom Integrationsprozeß ergriffen und gegen die Aufhellung des Bewußtseins abgedichtet werden. Die Lehrerschaft, von der in solcher Lage alles abhängt, weil sie zur Erkenntnis der Realität die Organisationsmittel von Erfahrung mitzuteilen hat, ist davon zuerst betroffen. Ihr, die sozialpsychologisch von Anpassungszwängen ohnehin gefährdeter ist als manche andere Berufsgruppe, wird es am schwersten gemacht, die „*traditio lampadis*“ (Komensky) zu bewerkstelligen, das also, was ihre charakteristische Aufgabe ist. In dem Entwurf zur Schulgesetznovelle in Hessen, der die Einrichtung der Gesamtschule vorbereitet, wird die Lehrerbildung gleichzeitig qualitativ vermindert und auf Produktionseffizienz zugeschnitten. Während bisher der Realschullehrer 8 Semester, der Gymnasiallehrer ein durchschnittlich 10—12 semestriges Studium absolvieren mußte, um auf seine Berufsaufgaben vorbereitet zu werden, soll künftig sowohl der Grund- als auch der Mittelstufenlehrer, also der vom 5. Schuljahr bis einschließlich Untersekunda des heutigen Gymnasiums Unterrichtende, in nur noch 6 Semestern auf seine Lehrtätigkeit vorbereitet werden. Selbstverständlich wird bei einer solchen Verkürzung der Ausbildungszeit zugunsten der 2 Wahlfächer (Schulfächer) des Studenten sein grundwissenschaftliches Studium beschnitten, das Studium der Gebiete also, die die geschichtliche Dimension in der Befähigung zur Reflexion disparaten Wissens unterm Leitgesichtspunkt der gesellschaftlichen Bedeutung des Berufs offenhalten könnten. Das ist kein Einzelfall; selbst in den USA ist das — wenn auch noch so fragwürdige — grundwissenschaftliche Studium der Lehrer aggressiver Kritik ausgesetzt⁵⁶, und auch in der weit vorgepreschten schwedischen Bildungsreform ist die Lehrerausbildung das leidige Stiefkind⁵⁷. Schließlich besteht die Gefahr, daß gerade die politisch interessiertere Lehrerschaft mit der Illusion von der Erfüllung ihrer nostalgischen Sehnsucht nach der pädagogisch zu heilenden Welt durch die Bildungsreform des Monopolkapitalismus vor dessen sehr realen Wagen zur endgültigen Vernichtung dieser Sehnsucht gespannt wird.

56 Vgl. etwa James D. Koerner, *The Miseducation of American Teachers*, Houghton & Mifflin.

57 Vgl. Jüttner, a.a.O., S. 284 ff.

Die subversiven Potenzen des Bildungswesens sind unter dessen bürgerlichem Auftrag offenbar nicht mehr aktualisierbar. Denn Führung zur Mündigkeit bleibt abhängig vom bürgerlichen Begriff der Mündigkeit. Dieser verbindet geistige Produktivität im Sinne der Fähigkeit zur Überschreitung historischer Horizonte mit wirtschaftlicher Unabhängigkeit, Unternehmertum. In eben dieser Verbindung vernichten die spätkapitalistischen Folgen freien Unternehmertums die geistige Produktivität; Bildungsreform schneidet den Individuen die Fähigkeit zur Erkenntnis der Gewalt ab. Die Funktionalisierung der Arbeitskraft muß auf dem dieser verfügbaren positiven Wissen bestehen. Sie ist ferner darauf angewiesen, daß der Bestand positiven Wissens der einzige der Arbeitskraft zukommende bleibt. Damit beugt sie die Subjekte unter eine totalitäre Struktur des Geistes, mauert sie ein in das, was ist, beschränkt sie auf das, was verlässlich und technisch-handgreiflich ausgesagt werden kann. Die Subjekte werden ausgesperrt von den weiten Bezirken unerschlossener Möglichkeiten menschlicher Existenz, von wo aus auch positives Wissen unterm Gebot anderer, ungeläufiger Organisationsmittel der Erfahrung sich von seinen Ketten befreien ließe. In der Präformierung von Wissen sind die Integrationszwänge so radikalisiert, daß evolutionäre Entwicklungen in der Demokratisierung der Gesellschaft — deren wichtigstes Merkmal ein wahrhaft demokratisches Bildungswesen wäre — nicht mehr zu erwarten stehen. Eine evolutionäre Entwicklung ließ das ständisch gegliederte Bildungswesen wenigstens noch offen, weil das ganze Schulsystem auf das Privilegium einer Ausbildung der Erkenntnisfähigkeit in den Gymnasien hingebunden blieb. In der spätkapitalistisch durchrationalisierten Herrschaftsgesellschaft verliert dieses Privilegium seine Funktion; auch für die herrschenden Gruppen wird es zum systemgefährdenden Luxus, sich seinen Teil denken zu können, wenn die Reform des Bildungswesens die Sozialisierung des Privilegiums naherückt. Unterm Schein vollendeter Demokratisierung wendet sich im Spätkapitalismus Bildungsreform gegen die institutionelle Bürgschaft für die unablässige Wiederherstellung des bürgerlichen Eingedenkens eigener Vorläufigkeit und zehrt mit dem Wissen um die Alternativen bürgerlicher Geschichte deren Wahrheit selber auf. Sie erzeugt ein Bildungswesen, das die Produktion von Unbildung institutionell verankert. Bürgerliche Gesellschaft steht in der Konsequenz ihrer eigenen Genese vor dem Abgrund spezifisch nach-bürgerlicher Barbarei, die vom kollektiven postliterarischen Analphabetentum bis zum offenen, aber sich selbst nicht mehr bewußten Faschismus reicht.

Das aber bedeutet lediglich, daß die gleichsam klassischen Faktoren bürgerlicher Subversivität paralysiert werden: produktives Denken auf der Basis einer sich emanzipierenden Klasse und damit schließlich das, was produktives Denken herkömmlicherweise erst ermöglichte: eine in der Person des Lehrers verkörperte Perspektive, die über die Schranken des Vorfindlichen hinaushob. Es bedeutet indessen nicht, daß die Reform mit ihren spezifischen Bestim-

mungen keine neuen Energien freizusetzen vermöchte, welche die alte Subversivität des Bildungswesens erneut aktualisieren könnten.

Die Umstände und Bestimmungen der Bildungsreform, die die Effizienz des Integrationsprozesses in Frage stellen, werden präzise von den Bedürfnissen der Wachstumswirtschaft gefordert. Für sich genommen, geht jeder einzelne dieser Umstände in den Integrationsprozeß ein, diesen verstärkend. Ihr Zusammenhang aber indiziert in jedem einzelnen erneute subversive Potenz, die zur Aktualisierung bereitliegt. Zunächst: Der spätkapitalistischen Bildungsreform liegt die Tatsache zugrunde, daß die industriellen Entwicklungen das Produktionsmittel Mensch immer stärker heranziehen müssen. Auch mit der Reduktion des Menschen auf seine Arbeitskraft aber wendet sich das gesellschaftliche Interesse dem Individuum zu. Selbst die fragmentarische Nachfrage nach menschlichen Fähigkeiten oder Verhaltensweisen treibt den Menschen insgesamt faktisch in den Vordergrund. Die die wachsende Nachfrage nach angemessen qualifizierter Arbeitskraft spiegelnde Bildungsreform bedeutet damit eine Aufwertung des potentiell selbsttätigen Faktors in der Geschichte. Dieser Faktor erscheint konkret in der Form der Schüler- und Studentenschaft, einer wachsenden Gruppe von Abhängigen und auf unterster Stufe in den Reproduktionsprozeß des Monopolkapitalismus Eingliederten.

Die Zunahme der Nachfrage nach höher qualifizierter Arbeitskraft kann bürgerlich nur von einer Bildungsorganisation befriedigt werden, die Elemente einer Demokratisierung verwirklicht. Der Zwang, Begabungen in bisher unterprivilegierten Schichten zu finden, verteilt nolens volens Aufstiegschancen an eine erheblich größere Anzahl von Menschen, als die ständisch gegliederte Organisation es zuließ. Das aber bedeutet, daß Hoffnungslosigkeit hinsichtlich des Aufstiegs in gehobene Schichten in Hoffnung verwandelt wird, Horizonte der Lebenserwartung für einen sehr viel größeren Kreis von Menschen weiter hinausgesteckt werden müssen, als tatsächlich zur Teilnahme an den Gratifikationen höherer Schichten zugelassen werden können. Über diesen Sachverhalt haben sich die Planer der schwedischen Schulreform getäuscht. Sie gingen davon aus, daß die ständisch gegliederte Bildungsorganisation die Begabungen nur falsch lenke, daß aber der auch künftig vorhandenen Nachfrage an „praktisch Begabten“ auf dem Arbeitsmarkt ein vorhandenes Potential an persönlichem Interesse und „natürlicher“ praktischer Begabung entspreche. Es ist charakteristisch für die spätkapitalistische Bildungsreform, daß sie lediglich die Mobilisierung der vorhandenen Begabungs„reserve“ beabsichtigt. Sie zieht nur den Trumpf hervor, den sie schon im Ärmel hatte.

Die Erfahrung schon der ersten Jahre der neuen Organisation hat gelehrt, daß ein hoher Anteil der Jugendlichen theoretische Bildung begehrt, zumindest die Chance zu theoretischer Bildung und damit zum Aufstieg in sozial gehobene Positionen sich offenzuhalten bestrebt ist, daß die unterstellte prästabilierte Harmonie von Ar-

beitsmarktnachfrage und natürlichem Angebot widerlegt erscheint⁵⁸. Die Korrekturen, die dem Bildungswesen damit unvermeidlich bevorstehen, werden nicht nur die Marktgerechtigkeit wiederherstellen, sondern auch ein beträchtliches Maß an sozialer Frustration hervorrufen. Die spätkapitalistische Schulreform produziert Enttäuschung an der Erfüllung eines alten bürgerlichen Versprechens, das die Bildungsreform auch deshalb wenigstens formell zu erneuern nicht vermeiden kann, weil die Ausgebeuteten in der Klassengesellschaft es nie wirklich vergessen haben.

Das Bildungswesen, das ein Bedürfnis nach Vorbereitung der Arbeitskräfte auf die rapid und anarchisch sich vollziehenden Entwicklungsprozesse der Wachstumswirtschaft befriedigen soll, hat zugleich — auch lehrplantechnisch — auf die Intellektualisierung der Funktionen in Wirtschaft und Verwaltung mit einer Intellektualisierung des Bildungsprozesses zu antworten und die Mobilität der Individuen, deren Anpassungsfähigkeit an wechselnde gesellschaftliche Bedingungen zu befördern. Selbstverständlich zielt die Intellektualisierung nicht auf die Befähigung der Individuen, die gesellschaftlich vermittelten Zwecke zu reflektieren und rationaler Prüfung zu unterwerfen; vielmehr wird in den allgemeinen Prozeß der Instrumentalisierung der Vernunft⁵⁹ nur die rationale Arbeit des Bildungswesens einbezogen, es handelt sich um funktionalisierte Intelligenz, um die des bornierten Sachverständigen, dessen Anwendungsfähigkeit eines erheblich erweiterten Wissensbestandes lediglich reibungslosere Abläufe technologischer und technischer Prozesse sowie vergegenständlichter gesellschaftlicher Entwicklungen verbürgen soll. Mobilität als geplanter Schulerfolg bedeutet daher nicht die psychologisch gesicherte Fähigkeit, sich um des eingesehenen Besseren willen vom jeweils Bestehenden zu lösen, sondern, umgekehrt: die Bindung an das Bestehende durch bessere Anpassung an seine besonderen Bedingungen, die Veränderlichkeit nämlich, durch die sich Wachstumswirtschaft definiert. Dennoch schaffen beide spätkapitalistischen Bedürfnisse bislang verweigernte Voraussetzungen kritischer Rationalität: die Intellektualisierung kann nicht verhindern, daß die Schaffung resp. Erweiterung wirtschaftlich verwertbarer Wissensbestände mit der Vermittlung gewisser formaler Momente verbunden ist. Dazu gehört mit der Befähigung zu sachlicher Strenge für erheblich mehr Menschen als bisher ein höheres Maß an Selbständigkeit, gewiß innerhalb der vergegenständlichten Prozesse, aber doch über die fatale Verkettung in vollständig undurchschauten Verhältnissen erhebend; dazu gehört — wie fragmentarisch immer — die Verbreitung von Nüchternheit: wirtschaftliche Verwertbarkeit des Wissens erzwingt unvermeidlich die Berücksichtigung der vorge-

58 Vgl. Orring, Aspekte . . . , S. 32 ff.; Jüttner, a.a.O., S. 277 ff., Tab. 2, S. 291.

59 Vgl. dazu Max Horkheimer, Eclipse of Reason, New York 1947, deutsch „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“, Frankfurt/M. 1967, Teil I.

gebenen Realität in der Verwendung des Wissens, d. h. wenigstens partiell muß die Technik geistigen Auffassens und Verarbeitens Clichés verdammen. Freilich ist ein Charakteristikum schon zurückliegender Dezennien, daß sich differenzierte technische Rationalität sowohl objektiv wie subjektiv mit neandertalerhaftem Bewußtsein zu vertragen vermag; dennoch ist festzuhalten, daß Bildungsreform die quantitative, soziologisch-ökonomische Verminderung mythen-geladener Perzeption intendiert und zugleich Intellektualisierung mit Erzeugung von Mobilität verbindet. Beweglichkeit aber, auch wenn sie innerhalb des gesellschaftlichen Prozesses kanalisiert ist, enthält ein Element der Selbsttätigkeit in der Befähigung der Individuen, sich nach Maßgabe wechselnder Bedingungen selber neu zu bestimmen. Auch als Ausfluß eines untiefen Pragmatismus befreit Beweglichkeit von der Unmittelbarkeit des ewig Gleichen; dieses, das repressive Festhalten der Geschichte, muß sich nun durch eigene Tätigkeit der Individuen vermitteln lassen. Schließlich verlangt Mobilität langfristig das Hinausschieben von Spezialisierung, die Verstärkung von Allgemeinbildung, oder genauer: Grundausbildung, die freilich den Charakter der Allgemeinbildung nicht ausschließt, also wenigstens die Grundbedingungen allgemeiner Diskussion schaffen könnte. Selbst also, wenn Intellektualisierung und Mobilisierung der Individuen in ein Reiz-Reaktionsschema eingespannt werden, dessen Rahmen das bornierte Privatinteresse ist, kultiviert das System unerläßliche Voraussetzungen einer reflektierten Distanzierung vom System und damit der Erschließung neuer kultureller Horizonte.

Das politische Gewicht des konkurrierenden sozialistischen Systems zwingt die spätkapitalistische Bildungsreform, die ideologischen Ansprüche bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft: Freiheit, Demokratie, menschliche Würde zu betonen. Diese Ideologie hat sich auch im Bildungswesen fortwährend zu legitimieren, das zugleich die pädagogische Konsequenz dieser Ideologie, die Forderungen nach allseitiger Entfaltung aller und allgemeiner Mündigkeit verdunkeln muß. Das bedeutet, daß auch die spätkapitalistische Bildungsreform die Möglichkeit offenhalten muß, am expliziten, rechtfertigenden Selbstverständnis dieser Gesellschaft ihre Wirklichkeit zu messen.

Die Bedingung ihrer Subversivität scheinen alle diese Tendenzen dort zu haben, wo der Integrationsprozeß, der die „klassischen“ Faktoren rationaler Widerstandsfähigkeit im Bildungswesen außer Kraft setzt, zugleich einen neuen Faktor auf den Plan ruft. Dieser Faktor war im Bildungswesen schon immer gegeben; eine Subversivität konstituierende Rolle indessen war ihm im bürgerlichen Bildungswesen nicht zugeordnet worden. Subversivität bestimmt sich mit dem Auftrag an die Institution, zur Mündigkeit zu führen. Die Autorität aber, die damit in den Kern der Subversivität gesetzt wurde, legitimierte sich nicht nur mit anti-herrschaftlicher Rationalität, sondern verband diese mit Idee und Status wirtschaftlicher Unabhängigkeit, also einem schon im Ansatz dogmatischen Element. „Bildung“ galt als Besitz, als Produktionsmittel, und der Aufgeklärte verfügte mit seinem Wissen über Produktionsmittel, deren Eigen-

tümer er zugleich war. Mündigkeit ist also die funktionell antiherrschaftliche und wirtschaftlich einträgliche geistige Produktivität in-
 eins, Führung zur Mündigkeit die Befähigung zu geistiger wie wirtschaftlicher Unabhängigkeit und Selbstbestimmung durch den Bildungsprozeß. Die bürgerliche Klassenautorität, der damit der Primat in der Struktur des Bildungswesens zugewiesen war, stellte derart ein eindeutiges Autoritätsgefälle her: Jugend ist, nach der Struktur dieses Bildungswesens, eo ipso unmündig, ihr mangeln sowohl das zur Unabhängigkeit nötige Wissen als auch vor allem wirtschaftliche Selbständigkeit. Produktion und Vermittlung des Wissens aber obliegen der Klassenautorität; sie allein entscheidet über die „Reife“ der Jugend. Diese hat damit in der Struktur des bürgerlichen Bildungswesens keinerlei aktive Funktion. Jugend ist Objekt der Bildung; auch der pädagogische Begriff der Selbsttätigkeit kann darüber nicht hinwegtäuschen, er betrifft die Einübung der für das künftige Wirtschaftssubjekt charakteristischen Einstellungen und Verhaltensweisen.

Die Bildungsreform scheint eine Umstrukturierung des Bildungswesens auszulösen oder doch wenigstens zu ermöglichen. Zwei Entwicklungen liegen der Möglichkeit eines tiefgreifenden Rollenwandels der Jugend im Bildungswesen zugrunde.

Einmal hat der Spätkapitalismus die bürgerliche Verbindung von wirtschaftlicher Unabhängigkeit und geistiger Selbstbestimmung zerrissen. Der Konzentrationsprozeß des Kapitals, die wachsenden bürokratischen Superstrukturen der verwalteten Welt haben den freien und gebildeten Unternehmer zum seltenen Ausstellungsstück und selbst den nur freien Unternehmer zur blassen Reminiszenz an die gute alte Zeit des Konkurrenzkapitalismus, der freien Marktwirtschaft werden lassen. Fällt aber mit dem objektiven Wandel der Lage auch die ideologische Schutzbehauptung, daß Mündigkeit ohne wirtschaftliche Selbstbestimmung ein Unding sei, so wird die Einsicht möglich, daß geistige Produktivität durch kollektive Aktion ein möglicher und der geschichtlich adäquate Weg zur Selbstbestimmung ist und daß, mehr noch, die unheilige Allianz von geistiger Selbstbestimmung und Unternehmertum einer der Regeneratoren kollektiver Unmündigkeit ist, daß also kapitalistisches Unternehmertum in seinen Ursachen wie Folgen überwunden werden muß, Katalysatorisch solche Einsicht befördern könnte die Ambivalenz im Verhalten der Wirtschaftsgesellschaft zur Jugend: während Sonderwerbung, Messen u. ä. der Jugend als potenter Käufergruppe auf dem Markt (1969: ca. 20 Mrd.) volle Anerkennung zollen und eine eigene Würde suggerieren, schmiedet das, wofür Konsumbedürfnisse geweckt und gepflegt werden sollen, die Adressaten der Werbung an die Kette des Infantilismus.

Zum ändern ist der bildungskonstitutive Informationsspielraum, den die Klassenautorität im Bildungswesen lange Zeit fast ausschließlich beherrschte, infolge der Ausdehnung der Schulzeit und — vor allem — der Entwicklung der Massenkommunikationsmittel so weit geworden, daß die Voraussetzungen geistiger Produktivität bis

weit in den Bereich der Jugend hinein vorverlegt erscheinen. Eben nur die Voraussetzungen, denn das nahezu unüberschaubare, zudem grobenteils manipulierte Informationsangebot bedarf der Auswahlkriterien in einer Selbsterfahrung der Jugend, die ohne strenge Bildungsarbeit blind bleibt und zum Hippytum verkommt. Unter der Bedingung einer reflektierten Selbsterfahrung der Jugend aber kann die Struktur des Bildungswesens in einem radikalen Wandel die alte Subversivität neu anfachen. Der Strukturwandel beträfe das Autoritätsgefüge des Bildungswesens. Ob er die Subversivität des Bildungswesens neu zu definieren zuläßt, ob er mithin signifikant für den strukturellen Zusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft auf der Stufe des Monopolkapitalismus genannt werden kann, hängt vom Nachweis ab, daß die Bildungsreform mit sich selber objektive Entwicklungen freisetzt, die den im Integrationsprozeß verkörperten Absichten kontradiktorisch entgegenarbeiten. Diese Entwicklungen müssen im Bildungswesen ein Feld reflektierten Gewinns qualitativ neuer Erfahrungen für die Jugend herstellen, auf dessen Hintergrund die bloß formell und potentiell bestehenden Elemente der Subversivität in materiellen und aktuellen Einspruch umschlagen können.

Die Schüler- und Studentenunruhen erlauben nicht einmal in den spätkapitalistischen Gesellschaften die Rückführung auf einen einheitlichen Verursachungszusammenhang, geschweige denn auf der weltweiten Bühne, auf der sie hervortreten. Gerade in den europäischen Zentren dieser Unruhen geschehen sie nicht auf dem Hintergrund vollendeter oder auch nur fortgeschrittener spätkapitalistischer Bildungsreform, sondern höchstens auf dem ihrer Vorbereitung. Zudem ist das Verhältnis der Schüler- und Studentenschaften gerade zu solchen Vorbereitungen ambivalent. Die manifesten Gegensätze zwischen spätkapitalistischem Gesellschaftsprozeß und hoffnungslos veralteten Strukturen des Bildungswesens lassen die Unruhen eher als objektive Verstärkung der Reformtendenzen wirken. Einige Indizien indessen geben zu vermuten, daß die Bildungsreform nicht geeignet ist, die Ursachen der Unruhen zu beseitigen. Vielmehr scheinen diese Unruhen eher mit den spätkapitalistischen Ursachen der Reform verbunden zu sein, also mit den gesellschaftlichen Umständen des Monopolkapitalismus.

Bedeutsam ist hier, daß trotz aller Eigenart des Bildungswesens in der US-amerikanischen Gesellschaft und deren in vieler Hinsicht unvergleichlichen Problemlagen der Integrationsprozeß — der hier das Bildungswesen nahezu vollständig überformt hat — Symptome wachsenden Widerstandes erkennen läßt. Natürlich ist nicht zu leugnen, daß die langwährende Friedhofsruhe im amerikanischen Bildungswesen ihr jähes Ende im Zusammenhang mit den außerpolitischen Aggressionen gefunden hat, mit denen das fortgeschrittenste monopolkapitalistische System die Reibungslosigkeit der internen Prozesse erkaufen muß. Aber das allein entkräftet die Annahme noch nicht, daß sich in der spätkapitalistischen Bildungsreform der Integrationsprozeß gegen sich selber zu wenden beginnt. Denn so-

wohl jene Aggressionen als auch diese Reform sind funktionell miteinander verbunden; beide sind sie Versuche des Systems, seine wachsenden Widersprüche zu neutralisieren mit Mitteln, die zugleich die Widersprüche kaschieren, verlagern, ihr akutes Aufbrechen hinauschieben, jedenfalls aber vertiefen, anstatt sie zu überwinden.

Die ökonomischen Funktionen der spätkapitalistischen Bildungsreform, namentlich Wissensproduktion, Qualifizierung der Arbeitskraft und Arbeitsmarktentlastung, zeitigen eine Wirkung, der in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zukommt⁶⁰. Mit der Verlängerung der Schulzeit für zunehmende Massen von jungen Menschen bestimmt die spätkapitalistische Gesellschaft Jugendzeit neu. „Jugend“ ist zwar immer auch ein vorübergehender biologischer Zustand und Erziehung daher eine natürliche Basis gesellschaftlicher Prozesse, aber als gesellschaftliches Phänomen bewirkt Erziehung auch, daß „Jugend“ konkret stets nur in den Termini gesellschaftlicher Vermittlung definiert werden kann. Über Erziehung stellt Gesellschaft fest, was als Jugend zu gelten habe, sowohl der Dauer als auch dem Inhalt nach, der im Kanon gesellschaftlich für notwendig erachteter Lernprozesse kodifiziert ist. Die spätkapitalistische Bildungsreform verlängert die Dauer von „Jugend“ im Rahmen inhaltlicher Bestimmung zu systemkonformer und -sichernder Arbeit. Das aber bedeutet, daß Jugend, die um der Erhaltung des Systems willen Wissen akkumulieren und produzieren muß, von den Widersprüchen des Systems nunmehr in voller Schärfe und unmittelbar betroffen wird. Das gesellschaftlich verursachte — und tendenziell wachsende — Auseinanderklaffen von biologischer und gesellschaftlicher Reife hat zur Folge, daß der Jugend in zunehmendem Maße die Privilegien bürgerlicher Majorennität verweigert, oder besser, bloß formal zuerkannt werden. Diese Privilegien — zu denen ein herabgesetztes Wahlalter gehörte — wären lediglich Kompensationsversuche zur Verschleierung der Tatsache, daß die hinausgeschobene bürgerliche Selbständigkeit der Jugend eine Lebensspanne konstituiert, in der autoritäre Beherrschung und Leitung die Verweigerung des Erwachsenenstatus rechtfertigen müssen. Langfristiger und rationaler wird der Jugend von den herrschenden Kräften Zukunft vorgeschrieben. Das affiziert das gesamte Bildungswesen, obwohl in erster Linie natürlich der Hochschulbereich betroffen ist; aber bis weit in das allgemeinbildende Schulwesen hinunter wird der Raub an verantwortlicher Mitbestimmung unmittelbar und als unentrinnbare Perspektive erfahrbar und wirksam.

Weil die spätkapitalistische Gesellschaft die Erfahrbarkeit dieser Beraubung in dem Maße intensivieren muß, in dem sie tendenziell gezwungen ist, die Schulzeit weiter zu verlängern; weil sie gleichwohl die Zugehörigkeit zur Jugend nicht als soziales Schicksal in demselben Sinne etablieren kann, in dem sie den Proletarier des 19. Jahrhunderts ohne Ausweg an seine Klasse band, weil also Ju-

60 Vgl. zum folgenden J. u. M. Rowntree, a.a.O.

gend ein Vorübergehendes bleiben muß, macht das System die Erfahrbarekeit von Unterdrückung einer wachsenden Gruppe zugänglich, zu deren wesentlichen Merkmalen ihre noch ausstehende soziale Definition gehört. Die Maschinerie darf diese Gruppe noch nicht vollständig absorbieren. Denn hinzu treten die Charakteristika der Institution, die, Wissen und Fertigkeiten produzierend, den Übergangstatus definiert. So fordert das Bildungswesen — unter welchen Vorzeichen immer — Akkumulation von Wissen, Kopfarbeit, bedeutet gesellschaftliche Freistellung zu Informationsgewinn und -verarbeitung und gibt dem, der sie sucht und ergreift, Zeit und Gelegenheit, zusätzliche Informationen einzuholen. Die erforderlichen Voraussetzungen, um das in Unterricht und Schulleben sich aufdrängende Bestehende in kritische Distanz zu rücken, sind im Bildungswesen gegeben.

Aber selbst als die in den Termini des Bildungswesens definierte Gruppe von Abhängigen ist der Begriff der Jugend noch zu unbestimmt, als daß er Schlüsse auf die Aktualisierung des subversiven Momentes im Bildungswesen erlaubte. Und im Hinblick auf diese Frage gibt es einstweilen nicht annähernd genug Daten, um die nötigen Differenzierungen in der Schüler- und Studentenpopulation vorzunehmen. Will man sich dennoch die Verläufe subversiver Lernprozesse vergegenwärtigen, so muß man sich einstweilen auf deren Rekonstruktion aus der Summe der Daten beschränken, welche die Protestbewegung an die Hand gibt. Geht man in dieser Absicht von den oben genannten Bedingungen aus, so erscheint die Erfahrung der Beraubung als der Katalysator, an dem sich die Reaktualisierung der Subversivität vollzieht. Funktionelles Wissen erhält dann im Strukturzusammenhang zorniger Ausbruchsversuche vollständig neue Valenzen. Die Unmöglichkeit des Ausbruchs regt Denkprozesse an; die psychologische Bereitschaft zur Mobilität innerhalb des Systems strukturiert sich um zur Fragebereitschaft nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Überwindung des Systems. Die Reflexion der Erfahrung kann das Ganze, das System dem Dunkel entreißen, in dem es am sichersten gedeiht und damit, das isolierte Besondere der Erfahrung mit dem Allgemeinen ihrer Ursachen verknüpfend, das System an die Schwelle seiner Negation im Subjekt führen. Der Blick auf Verursachungszusammenhänge rückt Ökonomie, die sich das Bildungswesen botmäßig machen muß, unter den alten Anspruch des Bildungswesens, Bestehendes und Geschehendes unterm Gesichtspunkt heraufzuführender Mündigkeit an der Elle seiner Vernünftigkeit zu messen. Die Einsicht wird möglich, daß die ökonomische Funktion des Bildungswesens dieses zu einer Form der Industrie und die Arbeit des Schülers, des Studenten insoweit zur entfremdeten macht. Solcher Einsicht kommt ausdrücklich die öffentliche Diskussion spätkapitalistischer Bildungsreform entgegen. Hier wird die Arbeit von Schülern und Studenten zwar nicht als unmittelbar ökonomisch relevante, aber eindeutig als potentielle, gleichsam vorweggenommene Produktivität betrachtet, also ihre Eigenschaft festgestellt, angemessen nur in ihrer Beziehung zum Produk-

tionsprozeß aufgefaßt werden zu können. Der intime Zusammenhang der Produktivitätszuwachsrate von den Leistungen des Bildungswesens, also auch von der Arbeit von Schülern und Studenten, wird betont. Aufwendungen für das Bildungswesen werden damit als Investitionen gefordert⁶¹; daß diese sich von solchen in physisches Kapital erheblich unterscheiden, nämlich durch ökonomische Mittelbarkeit, relativ überaus langfristige Verzinsbarkeit und — infolge beträchtlicher Hindernisse bei der Isolierung von Faktoren — erschwerte Kalkulierbarkeit hat lediglich Bedeutung für die Arbeitsteilung unter den großen kapitalistischen Agenturen: die wirtschaftspolitische Einvernahme des Bildungswesens wird dem Staat angetragen. Derart begründen die Organe der Bildungsreform selber bei Schülern und Studenten den Verdacht, daß das gleichgeschaltete Bildungswesen die vollzeitliche und unter-, ja unbezahlte Arbeit der Studenten und Schüler in den Dienst des Systems stellt und heute schon die Produkte künftiger Arbeit enteignet. Tatsächlich deutet alles darauf hin, daß die in den Resultaten von Schüler- und Studentearbeit vorliegenden Bestandstücke künftiger Produktivität nicht der Selbstbestimmung, der allseitigen Entfaltung der Individuen (dienen, zu der unter den gegebenen ökonomischen Bedingungen die materiellen Voraussetzungen schon vorhanden sind, sondern für einen bloß im Zusammenhang des irrationalen Systems produktiven, gegenüber der Möglichkeit menschenwürdiger Gesellschaft aber geradezu destruktiven Job trainieren. Und das künftige Arbeitsprodukt von Schülern und Studenten stellt sie, indem es schon heute und hier enteignet wird, in den Dienst des Systems, das sich ihrer unmittelbaren, d. h. bewußtlosen Zustimmung heute noch nicht sicher sein kann. Solche Überlegungen können zum Schluß führen, daß die Arbeit von Schülern und Studenten in den Grenzen ihrer besonderen Bedingungen eine Schlüsselrolle im spätkapitalistischen System zu spielen beginnt, das mit dem steigenden Bedarf an Wissen und funktionalisierter Intelligenz, an neuen Qualitäten der Arbeitskraft immer stärker von der Leistung des Bildungswesens abhängt, das es zugleich fürchten muß.

Im Lichte solcher Argumentation kann Lernen zu dem schöpferischen Tun werden, das die Schulreformbewegung um den Beginn unseres Jahrhunderts zu fordern begann und das doch, als mythologisiertes, seine Wasser auf die Mühlen des Faschismus leitete. „Creativity“, um die sich die US-amerikanische Diskussion des perfekt industrialisierten Bildungswesens so sorgen mußte, bricht sich in den Formen der Schüler- und Studentenproteste erneut Bahn, freilich keine erwünschte. Reflexion der besonderen Erfahrung von der Vernichtung aufbrechender Subjektivität im Dienste herrschender Interessen führt zur Erkenntnis gemeinsamer Interessen an der Überwindung dessen, was ist. Ein zahlenmäßig schwer festlegbarer Teil der Schüler- und Studentenschaft erfährt sich angesichts der politisch-ökono-

61 Vgl. Friedrich Edding, Von der Verzinsung des Bildungsaufwands, in: FAZ v. 6. 3. 1963.

misch vorgeformten Bestimmung der Individuen im Bildungswesen immer stärker als Kollektiv, eine Erfahrung, die, als reflektierte, den Abgrund zu jenen überspringen kann, die auch im spätkapitalistischen Bildungswesen dazu vorbestimmt sind, erkenntnislos die Lasten zu tragen, ohne deren soziale Zuordnung bürgerliche Herrschaft sich aufgabte: die „praktischen Begabungen“. Schon an den Anfängen der Aktion, die solche Reflexion gebiert, bildet die spätkapitalistische Gesellschaft anti-emanzipatorische Strategien gegenüber Schüler- und Studentenschaften und Jugend überhaupt aus auf der Basis eines Interesses, dessen Kern waches Bewußtsein auf die Schlüsselrolle zurückzuführen vermag, die Jugend im und vom System zugemessen werden muß. Repression aber, die dem Herrschaftsinteresse entspringt, befördert wieder die Erkenntnis des gemeinsamen Interesses an real möglicher Emanzipation und die Bereitschaft zu kollektiver Aktion, die die Schleier des Integrationsprozesses zerreißt.

Schließlich führt der Lernprozeß, die Reflexion der am eigenen Leibe erfahrenen Unzumutbarkeit der Realität über das Vorfindliche insgesamt hinaus. Die Herrschenden verzweifeln am Versuch, den Protest über die Anwendung von Clichés zu lokalisieren; ihrem Arsenal von Zuordnungskategorien entziehen sich die hier wirksamen Identifikationsvorgänge, in deren Umfeld die emanzipatorische Vernunft Gewalt, überflüssige Herrschaft und Unterdrückung auch bei den Konkurrenten des Monopolkapitalismus aufdeckt. Die fortschrittlichsten Gruppen im Bildungswesen stellen die Universalität des bürgerlichen Bildungsprinzips auf neuer geschichtlicher Ebene wieder her, des Prinzips, das mit der Forderung nach dem autonomen, dem freien und seiner selbst gewissen Menschen die Kritik an aller Herrschaft, auch an bürgerlicher, festhielt. Sie verstärken den Druck auf die Herrschenden in aller Welt, das untergründige Zusammenspiel gemeinsamer Interessen an der Erhaltung des Status quo faktisch einzugestehen. Weil dieser Druck Motive und Strategien vielfältiger Herrschaft bloßlegt, verunsichert er die Herrschenden und macht sie gefährlicher. Aber deren Gegenstrategie kann in dem Grade auf administrative Maßnahmen eingeengt werden, in dem es gelingt, die Formen des Einspruchs an die Formen der Bildungspraxis anzuschließen, die das System um der Selbsterhaltung willen fördern, mindestens dulden muß.

Die Wiederherstellung der Subversivität im Bildungswesen erscheint tendenziell als radikale Umwälzung des Autoritätsverhältnisses. Bürgerliche Klassenautorität, die wegen der von ihr selbst zerstörten rationalen Legitimationsbasis autoritär und dogmatisch auftreten muß, erweist sich als unfähig, der Selbsterfahrung der Jugend Artikulationshilfe zu leisten. Sie muß vielmehr die Fragen, die sie in dieser Erfahrung selbst aufwirft und erzeugt, wegzustreiten sich bemühen, um den Schein alter Legitimität zu bewahren. Unter dem Signum der Führung zu bürgerlicher Mündigkeit plant sie die Strategien kollektiver Entmündigung, ohne deren Erfahrbarkeit verhindern zu können. Sie wird zutiefst ungläubwürdig, und im Ab-

grund zwischen verlogenerem Schein und miserabler Realität setzen die Lernprozesse ein, die unablässig rational legitimierte Autorität gegen den Dogmatismus einwenden. Unter dem Angriff dieser Lernprozesse enthüllt bürgerliche Autorität im Bildungswesen sich als autoritär, als differenzierte Formensprache bürgerlicher Gewaltpraxis. Das aber heißt: die leitende pädagogische Instanz in diesem Bildungswesen geht an die Schüler- und Studentenschaft über in dem Maße, in dem die bürgerliche Erziehungsautorität sich als social engineering enthüllt, weil sie die anti-herrschaftlichen Lernprozesse administrativ oder manipulativ auszubluten unternimmt. Das heißt ferner, daß da, wo der Integrationsprozeß Lücken gelassen oder aufgerissen hat, die Lernprozesse auf die Lehrerschaft übergreifen können; Schüler werden zu Lehrern ihrer Lehrer, und mit der Solidarisierung von Lehrern und Schülern öffnet sich Bildungsplanung den von der Jugend erzeugten Impulsen radikaler Demokratisierung. Das spätkapitalistische Bildungswesen produzierte hier Aufklärung in dem Maße, in dem die offensichtlichen allgemeinen Widersprüche der Gesellschaft im Bildungsprozeß verschwiegen werden, obwohl die Reform die Jugend ihnen zugleich immer unvermittelter und fühlbarer aussetzt.

Spätkapitalistische Bildungsreform, die die alte funktionale Subversivität der Institutionen endgültig verkapseln soll, ruft vielmehr eine neue intentionale Subversivität hervor, fördert die Bildung produktiver Spontaneität; Schüler- und Studentenschaft, zur Selbstbildung übergehend, realisiert ironisch die in zentralen pädagogischen Kategorien des Bürgertums erhobenen Forderungen: Selbsttätigkeit, Universalität und eben — Selbstbildung. Das Bildungswesen, das derart einige Chancen hat, die Formierung effektiver materieller Gegengewalt vorzubereiten, bleibt gleichwohl eine höchst gefährdete Zuflucht virulenter Subversivität, denn die Klassenbasis fehlt weiterhin, und die Wirksamkeit der Subversivität jugendlicher Selbstbildungsprozesse bleibt ein gleichsam biologisch ungedeckter Wechsel auf eine dunkle Zukunft.

Rolf Schmiederer

Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie und Nationalismus

Zum Stand der Politischen Bildung in der Bundesrepublik

I.

Politische Bildung in der Bundesrepublik war in Theorie und Praxis — zumindest bis etwa 1965 — kaum etwas anderes als eine Erziehung zur Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, als eine Rationalisierung und Verteidigung bestehender Herrschaftsverhältnisse. Sei es durch eine allzu wörtlich genommene, d. h. total apolitische „Sozial- und Gemeinschaftskunde“, durch eine Politische Bildung im Sinne des „Einübens sozialer Verhaltensweisen“, durch Politische Bildung als ‚sittliche Erziehung‘ oder auch durch „Vergangenheitsbewältigung“, durch „Behandlung des Ost-West-Konflikts“ bzw. des „Marxismus“ — d. h. durch eine Politische Bildung der Indoktrination durch einen irrationalen Antikommunismus, der Effekt war der gleiche: Die Integration eines oberflächlich ‚aufgeschlossenen‘ und ‚interessierten‘ Staatsbürgers in das bestehende System; die Ablenkung von den Problemen öffentlicher Herrschaft und die Verschleierung vorhandener Privilegien und Machtpositionen¹.

Die Theorie Politischer Bildung in dieser Phase stammte fast durchweg von Pädagogen; von daher erklärt sich wohl zum Teil das Vorherrschen der geistesgeschichtlich-philosophischen Orientierung².

Bis vor kurzem hatte man so auch guten Grund mit sich selbst zufrieden zu sein. So lobt Bolewski noch im Juni 1967, daß die Politische Bildung mitgewirkt habe, daß wir ein ausgeglichenes politisches Klima, keinen Radikalismus und „keine tiefgehenden politischen Konflikte“ hätten³. Er gesteht allerdings ein, daß die Politische Bil-

1 Die Theoretiker dieser Epoche sind bekannt: Oetinger (Wilhelm), Spranger, Litt, Borinski, Monsheimer, Buchheim, Newe, Röhrig, Schneider, Schön u. a.; Literaturangaben und die einzelnen Stufen der Entwicklung s. Lingelbach, Karl Christoph, Der ‚Konflikt‘ als Grundbegriff der Politischen Bildung, in: Pädagogische Rundschau, 20. Jg. (1966), S. 43 ff. und S. 125 ff.; vgl. hierzu insbesondere den kurzen Abriß der Geschichte Politischer Bildung seit 1945 in: Becker/Herkommer/Bergmann, Erziehung zur Anpassung? Frankfurt/Main, S. 9 ff.

2 Tietgens, Hans, Vorüberlegungen zur Methodik Politischer Bildung, in: Die neue Gesellschaft, 15. Jg., H. 1, Januar/Februar 1968, S. 20.

3 Bolewski, Hans, Reicht die Wirkung der Politischen Bildung aus? in: Laufende Mitteilungen zum Stand der Politischen Bildung, H. 1—2/1967, S. 136. „Die Großwirkung der politischen Bildung liegt in der Versach-

dung offensichtlich kaum zu einem politischen Engagement geführt habe, ja, daß ein solches „nach der Politischen Bildung nicht unmittelbar erwünscht“ scheine⁴, und daß politisch profilierte Gruppen ebenso fehlen wie eine energische Kritik. Trotz mancher Verbesserungen der theoretischen und didaktischen Überlegungen — s. weiter unten — dominieren bis heute nicht nur in der Praxis, sondern auch in einem Großteil der theoretischen Diskussion immer noch die Positionen, in denen ‚Sittlichkeit‘, ‚Harmonie‘ und ‚Gemeinschaft‘ eine zentrale Rolle spielen; d. h., es wird noch immer überwiegend einer unpolitischen Erziehung zum ‚richtigen Verhalten‘ das Wort geredet.

So verlangt z. B. Friedrich Minssen, daß „das Wecken und Einüben von Verhaltensweisen“ neben der Kenntnis der politisch-sozialen Welt stehen müsse:

„Das Kernstück jeder freiheitlichen politischen Erziehungs- und Bildungsarbeit ist die Verhaltenserziehung“⁵.

Es ist schon erstaunlich, daß noch immer so schöne Dinge wie „keep smiling“, „Fairness“ und die „Betonung des ‚getting along with each other‘“ zur Politischen Bildung gezählt werden^{5a}.

Ähnlich verlangt etwa Bernhard Sutor⁶ die Vermittlung einer „realistischen Sicht“ des Politischen. Er versteht darunter z. B. das Verständnis für die Notwendigkeit von Parteien und Fraktionszwang, die Tatsache, daß es keine Herrschaft des Volkes gibt, sondern daß immer nur wenige herrschen können, daß eine Elite notwendig sei und daß es höchst bedenklich sei, „um den angeblichen Wählerwillen zu orakeln“, denn auch in der Demokratie tut die Führung, „was sie für richtig hält“.

Aus dieser Demokratievorstellung heraus spricht Sutor natürlich jedem das Recht zu kritisieren ab, der die Mitarbeit in einer ‚demokratischen Partei‘ ablehnt. Politische Bildung, die vom ‚rosigen Optimismus‘ der Aufklärung Abschied nehmen muß, soll Verständnis wecken für „den hohen Sinn politischer Macht“, denn Macht gehört „zur Grundbefindlichkeit des menschlichen Daseins“⁷. Nicht Wissenschaft oder auch nur simple Vernunft, sondern nur

„tiefer dringende anthropologische Betrachtung erkennt die Verfaßtheit der menschlichen Natur als Wurzel der Macht“⁸.

lichung politischer und sozialer Probleme. Sie hat damit an der Schaffung eines politischen Klimas mitgewirkt, in dem die jetzige Große Koalition überhaupt erst möglich ist.“ — a.a.O., S. 137.

4 Ebenda.

5 Minssen, Friedrich, Zu einer Bilanz der Politischen Bildung, in: Offene Welt, Nr. 95/96, Sept. 1967, S. 123.

5a Ebenda.

6 Sutor, Bernhard, Realismus in der politischen Bildung, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung, 13. Jg., H. 1/1968, S. 13 ff.

7 a.a.O., S. 20/21.

8 a.a.O., S. 20. — Man entschuldige, aber so etwas steht immerhin 1968 in der repräsentativen Zeitschrift für Politische Bildung.

Auch Waldemar von Knoeringen setzt auf die anthropologische Orientierung und das realistische Menschenbild⁹. So wendet er sich gegen Illusionen und Idealbilder, romantische Ideen und Idealisierung des Menschen, führten sie doch zum Totalen und Absoluten. Nicht so Knoeringens Anthropologie: „Die Menschen sind eben ungleich, sie haben die verschiedensten Anlagen, Interessen und Fähigkeiten“¹⁰. Aus dieser „nicht aufzuhebenden Ungleichheit“ ergibt sich dann über Lebenskunde, dem Wesen der Macht (ohne die es keine Ordnung gibt), Institutionenkunde und der Tatsache, daß es nicht allen gegeben ist, „verantwortliche Funktionen zu übernehmen“ — das Ziel Politischer Bildung: die Hinführung „zum richtigen demokratischen Verhalten in den vielfältigen Dingen des öffentlichen Lebens, von der Schülermitverwaltung bis zur Parlamentswahl“¹¹.

Wenn man die Theorie an die Praxis anpaßt und dabei „einen unzerstörbaren, aufgegebenen Sinn des Gemeinwohls“ voraussetzt¹² und davon ausgeht, daß „der Seinsgrund unserer politischen Ordnung der Mensch als Mensch in der Gesellschaft“ ist, erhält man offensichtlich mit zwingender Notwendigkeit auf die Frage, „welche politische Ordnung heute das gültige Prinzip und damit den Grund menschlicher Vergesellschaftung in einer politischen Ordnung am deutlichsten . . . hervortreten läßt“, die Antwort, es sei „unsere moderne staatlich-gesellschaftliche Ordnung, die pluralistische Demokratie“. Denn „der Pluralismus unserer politischen Ordnung liegt also in seinem Seinsgrund beschlossen und dieser Seinsgrund ist der Mensch“¹³. Allerdings setzt „das auf dem Seinsgrund des Menschen aufruhende Grundprinzip der politischen Ordnung“ voraus, daß „keine Revolution mehr stattfindet“¹⁴. Das Ziel solcher Art seinsbegründeter politischer Bildung ist dann nicht etwa „aktive Mitbeteiligung“ oder „politischer Aktivismus“, sondern der „Wille zur Kooperation“.

Am 29./30. März 1966 fand in Bonn ein Kongreß zur Politischen Bildung statt¹⁵. Mit ihm haben die verschiedenen Träger politischer Bildungsarbeit auf die Notwendigkeit ihrer Arbeit und deren finanzieller Unterstützung hingewiesen — etwas Neues ergab er auch nicht. Im Hauptvortrag warnt Fraenkel davor, die gesellschaftliche Entfremdung des Menschen abbauen zu wollen, weil nämlich die menschliche Natur nicht manipulierbar sei¹⁶.

9 v. Knoeringen, Waldemar, Die Zielsetzung Politischer Bildung in der modernen Demokratie, in: Die neue Gesellschaft, 15. Jg., H. 1 Jan./Febr. 1968, S. 30 ff.

10 a.a.O., S. 33.

11 a.a.O., S. 35.

12 Bußhoff, Heinrich, Politikwissenschaft und Politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 17/67, 26. 4. 1967, S. 8.

13 a.a.O., S. 11.

14 a.a.O., S. 17.

15 Kongreß zur Politischen Bildung, hrsg. vom Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten e. V., Bonn 1966.

16 a.a.O., S. 37.

Die Bundesregierung warnt in ihrem „Bericht über die Lage der Jugend“¹⁷ vor einer Politischen Bildung, die als „reine Schulung des rational-kritischen Vermögens“ verstanden wird und die nur „auf Aufklärung, verstandesmäßiges Erfassen, Reflexion und kritische Analyse“ abgestellt ist. Da sie „nicht unter die Haut“ gehe, solle „zu einer im einzelnen zwar kritischen, im ganzen aber doch solidarischen Haltung gegenüber der politischen Ordnung der Bundesrepublik“ erzogen werden¹⁸.

Auch das soeben erschienene Buch von Düring¹⁹ muß in diese Richtung der Erziehung zur Anpassung gerechnet werden. Düring diskutiert nach einem historischen Rückblick und einer an der herkömmlichen Entwicklungspsychologie orientierten „Klärung der psychologischen Voraussetzungen“ die vier ‚Wirkungsbereiche‘ Politischer Bildung: Die Erziehung zu sozialen Verhaltensweisen, die Unterrichtsformen, das Unterrichtsprinzip und den Fachunterricht. Das Schwergewicht liegt auf der Verhaltenserziehung, da eine andere Form politischer Bildung auch in den letzten Klassen der Hauptschule nur begrenzt möglich sei.

Dieses Festhalten an den Postulaten einer Behütungspädagogik auf der einen Seite und ein eklektisches Zusammensammeln von Zielvorstellungen Politischer Bildung auf der anderen bringen das in der Behandlung methodischer und allgemeiner Fragen relativ klare und differenzierte Buch teilweise um seinen Wert. Da Düring die Frage, was eigentlich Ziel und Aufgabe Politischer Bildung sein soll, nur nebenbei behandelt²⁰, konzentriert er sich auf die vopolitische Erziehung. Der „Gemeinschaftserziehung“ kommt eine überragende Bedeutung zu, das eigentlich Politische im Sinne einer Auseinandersetzung um gesellschaftliche Interessen wird nicht berührt: Der Staat wahrt das Recht, die Grundrechte sind unantastbar, die Gesellschaft ist freiheitlich und der Staat sind wir. Mit Politik oder Politischer Bildung hat das alles wenig zu tun. Wenn in der Grundschule und den ersten Jahren der Hauptschule nichts anderes möglich ist als eine allgemeine Erziehung zum Wohlverhalten — was ja durchaus noch nicht erwiesen ist —, dann sollte man das sagen und nicht etwas anderes als Politische Bildung ausgeben. Vielleicht aber sollte man sich endlich freimachen von „pädagogischen“ Vorurteilen und sollte einmal ausprobieren, von welchem Alter an man bei Schülern z. B. ein Verständnis für politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge oder ein kritisches Bewußtsein (etwa gegenüber den Klischees ihrer Lese- oder Sozialkundebücher) wecken kann. Vielleicht wird man dann in ein paar Jahren sagen, daß Schüler zwischen neun

17 Deutscher Bundestag, Drucksachen IV 3515, 15. Juni 1965.

18 a.a.O., S. 69.

19 Düring, Paul, Politische Bildung in Grundschule und Hauptschule — Didaktische Grundlegung und methodische Handreichung — Ehrenwirt-Verlag, München 1968, 198 S., DM 16,80.

20 Als ‚Zielinhalte‘ nennt er z. B.: Selbstzucht, Einordnung, Aufrichtigkeit, Anständigkeit, Toleranz usw.

und dreizehn Jahren nicht in einer ‚Gemeinschaftserlebnisphase‘, sondern in einer ‚Phase der Kritik‘ seien, die man nutzbar machen müsse.

Problematischer als die Bücher und Aufsätze über Politische Bildung sind noch immer die Lese- und Lehrbücher für Sozial- und Gemeinschaftskunde. Am positivsten nehmen sich dann noch jene Versuche aus, die einfache „Kunde“, d. h. Wissensstoff vermitteln wollen, wie etwa das kleine Werk von Lilge²¹.

Gefährlicher ist es bei denen, die auch nicht mehr — aber oft weniger — leisten, die aber vorgeben, Politische Bildung zu vermitteln; diese besteht in der Regel dann aus Institutionen-, Rechts-, Wirtschafts- u. ä. Kunde, vermischt mit kleinbürgerlich-bundesrepublikanischer Einheitsideologie inclusive eines abgestandenen Antikommunismus. Sie sind nach wie vor weitgehend unpolitisch und verzichten — vom ‚äußeren Feind‘ abgesehen — auf alle Problematik. Vietnam-Krieg, Wandlungen im Ostblock, unsere Freunde — die Diktaturen, Negerprobleme in USA, Bürokratisierung der Parteien, Wandlung des Parlamentarismus usw. —, das alles existiert nicht. Was nicht reine Institutionenlehre, Gesetzeskunde oder Statistik ist, ist vom heutigen Stand der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis aus betrachtet sehr oft unhaltbar bzw. eindeutig falsch.

Das Sozialkundelehrbuch von Kühn²² stellt sich die Aufgabe, über Staatslehre, Wirtschaft, Recht, Ideologien etc. zu informieren. Es soll ganz anders sein, als „die bisher in den Schulen benutzten Bücher“ (S. 22). Das mag für die gute Gestaltung des Buches gelten — der Inhalt bleibt ganz im Rahmen des Üblichen: Die Familie ist die Grundlage der Gemeinschaft, die Gemeinde ist die Grundschule der Demokratie, der Wettbewerb ist der Motor der Wirtschaft, die Weltwirtschaftskrise hat was mit Geschichte, nichts aber mit dem Wirtschaftssystem zu tun, und wir leben in einer Demokratie. Durch die Vermischung von Information und Beeinflussung im Sinne der bundesrepublikanischen Ordnung wird auch der Informationswert gering. Der gesellschaftliche Hintergrund politischer Erscheinungen wird kaum irgendwo erkannt.

Auch das Lehrbuch von Buchner u. a.²³ kommt nicht über eine ausführliche, aber unpolitische Institutionenlehre hinaus. Innere Probleme gibt es kaum:

„In der Gegenüberstellung von Demokratie und Totalitarismus sollen die Vorurteile und Gefährdung unserer Lebensform offenbar werden“ (S. 9).

21 Lilge, Herbert, Der Staatsbürger 1 — Peter wird Minister — Überreuter Bildungsbuch, Wien-Heidelberg 1966, 190 S.

22 Kühn, Peter, Das geht uns alle an, Heckners-Verlag, Wolfenbüttel o. J., 237 S., DM 8,80.

23 Buchner, Rolf, Franz W. Seidler, Hermann Schmidt, Einigkeit in Recht und Freiheit — Ein Lehrbuch für Gemeinschaftskunde — Verlagsgesellschaft R. Müller, Köln-Branfeld 1967, 192 S.

Bei uns ist alles gut und schön: „jeder Mensch darf seine geistigen Anlagen frei entfalten“ (S. 30); in der Wirtschaft ist der Kunde König (in der Planwirtschaft ist er nur Bittsteller); der Staat ist Ordnungsmacht, sein Zweck ist „die Förderung des Allgemeinwohls“, (S. 59) und er „achtet die Würde des Menschen“ (S. 70); der Nationalsozialismus bestand aus Hitler, der NSDAP und der ‚Ideologie‘; „die Spielregeln der freien Marktwirtschaft sind: Privateigentum — freier Wettbewerb — Preisregelung nach Angebot und Nachfrage“ (S. 76). Und der letzte Abschnitt lautet: „Warum wir den Kommunismus ablehnen“ (S. 187).

Auch das „Arbeits- und Lesebuch zur Sozialkunde“ von Heinrich²⁴ steht ganz im Zeichen der Anpassung. Nur daß der Grundtenor etwas mehr bayerisch-konservativ ist: Der Mensch soll sich freiwillig „den göttlichen und menschlichen Ordnungen unterwerfen“ (S. 6). Zwischen der Notwendigkeit von anständigem Verhalten, Höflichkeit, guten Tischsitten und der Aussage „jeder kann helfen“ erfährt man z. B. „Hitler hat mit Hilfe des Massenrausches und der Massensuggestion viele Anhänger gewonnen“ (S. 19).

Wie man mit solchen Lehrmitteln politische, d. h. kritische Bürger erziehen will, bleibt unerfindlich. Sollten sie wirksam werden — was unwahrscheinlich ist, da sie trotz durchweg guter Gestaltung langweilig sind —, so wäre das Produkt: der ‚anständige‘, hilfsbereite und über Gesetze und Einrichtungen des Staates (Sozialwesen, Jugendpflege etc.) wohl-informierte Jungbürger, der zur Wahl geht, seinen Wehrdienst ableistet und anstandslos seine Steuern bezahlt; der eine ‚ordentliche‘ Lehre ergreift, sich strebsam weiterbildet und nicht mehr Lohn verlangt, als der leidgeprüfte Arbeitgeber ihm gerechterweise zu zahlen bereit ist.

Wie schon der Titel andeutet, versucht Monsheimer — in Zusammenarbeit mit Hilligen — dem Anspruch einer Politischen Bildung eher gerecht zu werden²⁵. Zwar nehmen auch hier Staatsaufbau, Staatsformen, Regierungsformen etc. einen großen Raum ein, daneben aber wird wenigstens versucht, innerhalb der einzelnen Gebiete politische und gesellschaftliche Probleme aufzuzeigen. Streitfragen werden diskutiert, gesellschaftliche Ursachen (z. B. des Nationalsozialismus) wenigstens angedeutet. Allerdings: auch Monsheimer bleibt weitgehend bei dem Vergleich „Freiheitliche Demokratie“ (deren Ideal als Realität dargestellt wird) und „Kommunistische Volkdemokratie“. Der Vergleich ist *weiß-schwarz*, wo er ihn verläßt, wird es andeutungsweise kritisch. Aber immer noch ist in der Politik „das Wie wichtiger als das Was“ — „Am wichtigsten . . . ist die Bereitschaft, den anderen anzuhören“ (S. 89); mit *dem* allerdings, „der grundsätzlich anders denkt, mit dem zu diskutieren, ist sinnlos“

24 Heinrich, Hans, Wir leben in Freiheit, Ein Arbeits- und Lesebuch für Sozialkunde — 5.—9. Schuljahr — Bayerischer Schulbuchverlag, München 1967², 206 S.

25 Monsheimer, Otto, Aktionsfeld Politik — Orientierungshilfen zur Politischen Bildung, unter Mitarbeit von Wolfgang Hilligen. Hirschgraben Verlag Frankfurt 1967, 252 S., 160 Abb., DM 9,80.

(S. 91). Klassen gibt es nicht mehr, denn jeder „kann mehreren sozialen Gruppen angehören“ (S. 145) und „das Sozialprodukt wird von allen, Arbeitgebern und Arbeitnehmern, gemeinsam erarbeitet“ (S. 69). Auch ein ausführliches Sach- und Namensregister würden das Lehrbuch zu einer wirklichen „Orientierungshilfe“ machen, wenn man nicht zu oft anstelle von Informationen Antikommunismus finden würde!

Kaum besser als die Schulbücher sind die Lehrerhandbücher. Hermann Meyers Handbuch für Lehrer der Hauptschule²⁶ soll als Beispiel für viele stehen. Es soll — didaktisch aufbereitet und geordnet nach Hauptthemen — die wichtigsten Fakten und Zusammenhänge bieten. Die Kapitel: Gemeinde und Selbstverwaltung / Staats- und Verfassungsformen — Die Demokratie und *ihr Gegenbild* / Die Bundesrepublik Deutschland und *ihr Widerspiel* / Politische Kräfte im Staat / Die öffentliche Meinung / Die Sphäre des Rechts / Gesellschaftsstruktur und soziale Frage / Die Wirtschaft / Überstaatliche Ordnung — Völkerrecht / Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe. Innerhalb der einzelnen Kapitel bietet Meyer viel Material, vor allem über gesetzliche und organisatorische Grundlage, Geschichte und formale Struktur. Bei der Bundesrepublik (dem Westen, der freien Welt) bedeutet das allerdings in der Regel die Darstellung der Verfassungsnorm bzw. des Ideals; erst beim „Gegenbild“ oder „Widerspiel“ (Kommunismus und „SBZ“) erkennt man: „die Verfassungswirklichkeit sieht anders aus“ (S. 89). Die jeweils eingeschobenen Abschnitte über Kritik und Probleme — dargestellt meist durch Zitate aus Fachliteratur — bleiben systemimmanent und an der Oberfläche. Der Kritik am Kommunismus und der DDR oder UdSSR entspricht keine auch nur annähernd so kritische Haltung gegenüber Entwicklungen in der Bundesrepublik oder anderer westlicher Demokratien: die hier geübte Kritik ist so harmlos, daß sie leicht gleich widerlegt werden kann. So bleibt auch die empfohlene Literatur z. B. zu „Staat und Gesellschaft“ zwischen Eschenburg und Großer; zur öffentlichen Meinung findet man Kurt Ziesel (!) und Hennis, nicht aber Habermas. Schlimm wird es, wenn etwa „die größten Gefahren für die Existenz der Demokratie in der modernen Mentalität der zur Vermassung neigenden Menschen“ (S. 100) gesehen werden, wenn nicht nur Adenauer, Reuter und Brandt, sondern auch noch Erhard als „Könner“ bezeichnet werden (S. 101) und Carlo Schmid als „profilierter Persönlichkeit“; oder wenn sich Meyer um eine Ehrenrettung der Kolonialherren verdient macht (S. 293 f.) und mitteilt, daß diese sich den Haß der Eingeborenen u. a. dadurch zugezogen hätten, daß sie den Sklavenhandel bekämpften (S. 294).

Mit den „Unterrichtspraktischen Hinweisen“ am Ende jedes Kapitels gibt das Buch dem Lehrer brauchbare methodische Richtlinien über Arbeitsweise, Einstieg usw. Die dabei erkennbare Didaktik bleibt stark an der systematisch-sozialkundlichen Wissensvermitt-

²⁶ Meyer, Hermann, Politische Bildung — Handbuch für Lehrer — H. Schroedel-Verlag, Hannover 1967, 300 S., DM 19,60.

lung orientiert, und zwar offensichtlich aus der weit verbreiteten Einschätzung heraus, junge Menschen unter 15 oder 16 könnten kein Problembewußtsein entwickeln und wären unfähig, komplexe Gebilde zu verstehen. So befürwortet Meyer bei komplizierteren Fällen (Konflikten) bestenfalls „die Methode des Einstiegs“ (S. 101)²⁷, warnt aber — noch für die 8. Klasse der Hauptschule — vor einer konsequenten Diskussion des Falls. Mit der Verteidigung der Institutionenkunde gleitet er ab ins Unpolitische; so befürwortet er z. B. expressis verbis das Auswendiglernen von Grundgesetzartikeln. Das Thema „Gesellschaftsstruktur“ — zusammen mit dem Problem der gesellschaftlichen Herrschaft, das zentrale Thema jeder politischen Bildung — hält Meyer für „so schwierig, daß es mit Erfolg wohl nur in den gymnasialen Primen behandelt werden kann“ (S. 195). Ähnliches gilt für Wirtschaftsprobleme (S. 244). Also keine Politische Bildung im engeren Sinne in der Hauptschule? Merkwürdig ist allerdings, daß Darstellung und Erkennen politisch-gesellschaftlicher Strukturen und Probleme der kommunistischen Gesellschaftsordnung einfacher sein soll und offensichtlich schon früher möglich ist:

„Es ist aber Sorge zu tragen, daß alle (!) Schulabgänger eine Grundvorstellung vom Unterschied zwischen freier und Befehlswirtschaft mit ins Leben nehmen“ (S. 244).

Allerdings wird auch im „Vergleichsverfahren“ von „Demokratie — Totalitärer Diktatur“ das „Einprägen“ festgelegter Richtsätze (S. 104) bevorzugt; z. B. hier: „Gefühl der Freiheit und individuelle Würde“, dort: „Kollektivdenken als ‚richtiges Bewußtsein‘“ (S. 105). Diese Aufforderung zur Indoktrination durchzieht das ganze Buch; hier liegt sein Hauptfehler — wie noch immer bei so vielen Schul- und Lehrerhandbüchern. Durch die ständige Gegenüberstellung von demokratischem Ideal und gefilterter kommunistischer ‚Wirklichkeit‘ verliert ein solches Buch — wie auch der entsprechende Unterricht — die Fähigkeit, den Schüler zu einem kritischen gesellschaftlichen Denken gegenüber den eigenen Verhältnissen zu erziehen. Eine solche Politische Bildung wird zur puren Ideologie, indem sie von den eigenen Problemen ablenkt und die Kritik auf den äußeren ‚Feind‘ richtet und den gesellschaftlichen Konflikt nach außen verlegt²⁸. Dazu kommt, daß durch die antikommunistische Indoktrinierung sowohl die Beschäftigung mit dem Marxismus als auch mit der kommunistischen Gesellschaftsordnung jeden politisch-bildenden Wert verliert!

Das Handbuch für Sozial- und Gemeinschaftskunde von Helbig²⁹ will in 99 Stichwörtern und durch ein Sachregister den Stoff erfassen.

27 Der Einstieg ist keine Methode, sondern ein methodisches Mittel.

28 Vgl. hier: Hofmann, Werner, Zur Soziologie des Antikommunismus, in: ders.: Stalinismus und Antikommunismus — Zur Soziologie des Ost-West-Konflikts, edition suhrkamp 222, Ffm. 1967, S. 129 ff.

29 Helbig, Ludwig, Sozial- und Gemeinschaftskunde — Lehrplan — Vorbereitung — Unterricht — Lehrerhandbuch Bd. 4, Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin 1968, IX, 387 S., DM 36,—.

sen, den die Bildungspläne der Länder für den Gemeinschafts- und Sozialkundeunterricht vorsehen. Neben dem Faktenmaterial, das den Schwerpunkt des Buches bildet, werden zu jedem Stichwort didaktisch-methodische Hinweise und ein Literaturverzeichnis gegeben. Durch Berücksichtigung der verschiedenen Schulstufen bzw. -arten will es den Lehrer aller Schulen ansprechen. Durch die Aufteilung in Stichwörter muß gezwungenermaßen oft Zusammengehörendes getrennt werden und der Text meist dem leicht Darzustellenden folgen. Reichliche Verweise können da nur beschränkt Abhilfe schaffen, so daß das Handbuch mehr das Institutionelle, Formale und Organisatorisch-Statistische darstellt als das Übergreifende, Problematische und Widersprüchliche. Nicht selten hängt die Qualität der Aussagen erkennbar von der erarbeiteten Literatur ab. Man vergleiche etwa das an Claessens-Klönne-Tschoepe orientierte und in seiner Kürze sehr gute Stichwort „Demokratie“ (S. 61 ff.) mit dem der „Gewaltenteilung“, das an Eschenburg und C. G. Friedrich anschließt, oder gar mit dem Stichwort „Totalitärer Staat“, dessen Ideologie der „wissenschaftlichen“ Grundlage von Friedrich und Buchheim entspricht. Wo bei Grundsatzfragen die Fachwissenschaften keine einhellige Auskunft geben, werden die divergierenden Analysen und Beurteilungen dargestellt; wie z. B. bei „Gesellschaft und Sozialstruktur“ die Positionen von Schelsky, Dahrendorf und Abendroth (S. 117 ff.). Der „Marxismus“ ist an Fetscher, Theimer und Wetter orientiert; Marx wird auch das überstehen.

Ohne Zweifel kann das Handbuch zur schnellen Orientierung über Einzelfragen, Institutionen etc. dem Sozialkundeführer nützen. Einer richtig verstandenen politischen Bildung kann es jedoch gefährlich werden, wenn der wenig vorgebildete Lehrer meint, die Einzelheiten seien das Ganze, und dabei das Wichtigste, nämlich die Zusammenhänge und die gesellschaftlichen Strukturen übersieht. Diese Gefahr ist in dem Buch selbst angelegt, was z. B. ersichtlich wird an dem Fehlen so wichtiger und zentraler Begriffe wie Macht, Herrschaft und Öffentlichkeit.

Eine Problematik anderer Art ergibt sich aus den in der Tendenz fast entgegengesetzten Bemühungen anderer Autoren, wie z. B. aus Dieter Danckwortts Erziehung zur internationalen Verständigung³⁰. Der Titel trägt nicht: Wie fast immer, wenn Politische Bildung als eine „Erziehung zu ...“ verstanden wird, steht auch hinter Danckwortts Bemühungen das Ziel staatsbürgerlichen Wohlverhaltens; nur eben — und das ist sein Vorzug — hier nicht am Kirchturm orientiert, sondern an einer modernen Weltpolitik, die „Weltinnenpolitik“ geworden ist. Aber zugrunde liegt auch hier eine Erziehung zum richtigen staatspolitischen Verhalten, zu Tugenden also, wie etwa der „Bereitschaft, das Gemeinwohl über die direkten eigenen Interessen zu stellen“ (S. 19). Entsprechend liegt auch im Internationalen das Schwergewicht auf der ‚Zusammenarbeit‘, dem Verstehen, dem

30 Danckwortt, Dieter, Erziehung zur internationalen Verständigung, Juventa-Verlag, München 1965, 184 S.

Frieden als Gegenstand und Ziel der Politik (S. 28). Das Harmoniemodell wird ins Internationale projiziert. Entwicklungshilfe ist menschliche und politische Notwendigkeit — nicht etwa modernes Mittel eines ökonomischen Imperialismus. Zum Thema Menschenrechte etwa heißt es:

„Die Beschäftigung mit dem Thema Menschenrechte darf sich natürlich nicht in formal-juristischen Erörterungen erschöpfen. Das Ziel besteht, dem jungen Menschen deutlich zu machen, daß gleicher Anspruch auf Recht und Freiheit für alle Menschen das Fundament jeder ethischen Ordnung ist. Die Frage an uns ist, ob wir diese gleichen Rechte wirklich aus vollem Herzen bejahen“ (S. 82/83).

Wäre nicht vielleicht eher *die* Frage zu stellen, warum die Menschenrechte in Vietnam, in Griechenland oder Spanien mit Füßen getreten werden?

Selbstverständlich sind die Intentionen Dankwortts zu begrüßen; wer wäre nicht für internationale Verständigung? Die einzelnen Hinweise für die Behandlung des Themas im Unterricht, vor allem aber in der freien Jugendbildungsarbeit, lassen pädagogische Erfahrung erkennen. So ist z. B. gegen die „sechs Grundregeln“ der politischen Bildungsarbeit (S. 79) nichts einzuwenden (Altersentsprechende Zielsetzung, Stoffbegrenzung, Rücksicht auf die Interessen, realistischer Ausgangspunkt, lebendige Darstellung, Interesse durch angestrebte Aktion).

Richtig ist auch, daß Innen- und Außenpolitik nicht getrennt werden dürfen, sondern daß ‚internationale Verständigung‘ ein Aspekt in allen Gebieten der Politischen Bildung ist, oder daß das Ziel sein müsse, über Information und besseres Verstehen Vorurteile abzubauen. Letzten Endes aber bleibt Dankwortt im moralischen Appell des „seid nett zueinander“ — über die Grenzen hinweg. Die Analyse des Kontroversen, Widersprüchlichen fehlt. Es käme nicht so sehr darauf an, Frieden und Verständigung zu predigen, sondern darauf, zu begreifen, aus welchen Gründen Kriege geführt werden, Völker und Rassen unterdrückt werden und aus welchen Gründen Menschen durch Menschen ausgebeutet werden! Durch die Aufforderung zu humanitären Hilfs- und Sammelaktionen (z. B. für Südamerika) wird der Eindruck erweckt, als könne man so den unterdrückten Völkern helfen und dabei die (so dringend notwendige) gesellschaftliche Revolution vermeiden. Die Zuhilfenahme von Auslandsreisen, Schulfeiern (Tag der UNO, Tag der Menschenrechte etc.) entspricht ebenfalls der alten Staatsbürgerkunde. Daß man in Volkshochschulveranstaltungen („Britische Tage“) etwas von fremden Ländern erfahren kann, mag sein; Politik wird dort allerdings in aller Regel in Form von offizieller Propaganda angeboten. Daß „der Empfang ausländischer Gäste“ (S. 164 ff.) ‚politisch bilden‘ kann, wissen wir seit dem 2. Juni 1967 — aber Dankwortt denkt eher an Empfangskomitees, Besucherdienste und Reisebegleitung. Das ganze Buch entspricht der entpolitisierten Tätigkeit eines Großteils unserer Jugendpflege, von den Europavereinen bis zum Internationalen Jugend-

gemeinschaftsdienst. Für die dort Aktiven ist es sicherlich zu empfehlen — man soll nur nicht glauben, solche Jugendbeschäftigung hätte viel mit Politischer Bildung zu tun!

II.

Neben den vorherrschenden Richtungen Politischer Bildung nach 1945: der Erziehung zu sozialen Verhaltensweisen, der ‚Politischen Bildung als moralischer Bildung‘ und der an der Bekämpfung des Kommunismus fixierten — die oft mit den beiden andern identisch war und ist —, begannen nur langsam, in erkennbarem Maße etwa ab 1960, Versuche, in der politischen Didaktik abzukommen von der üblichen, überspannten Ideologisierung, um einem mehr rationalen und aufklärerischen Denken zum Durchbruch zu verhelfen. Eine — vor allem in Hessen entwickelte — Konzeption Politischer Bildung versucht, die politische Auseinandersetzung, den Konflikt, die Problematik von Macht und Herrschaft in die Politische Bildung hereinzunehmen; gekennzeichnet ist sie vor allem durch das didaktische Modell der „*Vermittlung fundamentaler Einsichten*“³¹.

Neben der Frage nach dem Ziel, d. h. nach der Aufgabe Politischer Bildung überhaupt, ist das Grundproblem einer Didaktik Politischer Bildung die Auswahl und die Strukturierung der Lehrinhalte. Dabei besteht — neben der Ablehnung eines ‚Kanons‘ notwendigen Wissens — grundsätzliche Übereinstimmung, daß das Prinzip der Strukturierung des Unterrichts nicht das wissenschaftlich-systematische sein kann, denn es geht bei der Politischen Bildung nicht um die systematische Aufarbeitung des Fachwissens einer Disziplin, sondern um das Erfassen und Durchdringen der gesellschaftlichen Realität, denn die „Aufgaben der Wissenschaft sind andere als die des Lebens“ (W. Hilligen). Die am Modell der Vermittlung fundamentaler Einsichten orientierte Didaktik der Politischen Bildung versucht, das Problem der Auswahl und der Strukturierung der Bildungsinhalte dadurch zu lösen, daß sie — mit eben diesen ‚Einsichten‘ — Kategorien liefert, auf die hin die Auswahl der Probleme erfolgen soll.

„Einsichten sollen das Ergebnis sein, auf das alle unterrichtlichen Schritte zu richten sind“³².

31 Vgl. hierzu: Hilligen, Wolfgang, Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt 1955; ders. Didaktische und methodische Handreichungen zur Politischen Bildung und Sozialkunde, Frankfurt 1965; Fischer, Kurt Gerhard-K. Herrmann-H. Mahrenholz, Der politische Unterricht, Bad Homburg-Berlin-Zürich 1965²; Fischer, Kurt Gerhard, Politische Bildung — Eine Chance für Demokratie, Linz 1965; ders., Der Begriff der Einsicht im didaktischen Bedenken Politischer Bildung, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 1966, S. 16; Engelhardt, Rudolf, Politisch bilden — aber wie? Essen 1964. Ihren praktischen Niederschlag hat diese Konzeption vor allem in den Hessischen Bildungsplänen für den sozialkundlichen Unterricht, besonders für das 9. Volksschuljahr und die Berufsschulen, gefunden.

32 Hessische Bildungspläne für die Sozialkunde im 9. Volksschuljahr, Januar 1963.

Sie sind wissenschaftlich nicht verifizierbare Wertentscheidungen, „Optionen“ (Hilligen), die Richtung und Inhalt des politischen Unterrichts bestimmen sollen. Sie sollen nicht als katechetische Lehrsätze, als Kanon abfragbaren Wissens betrachtet werden, sondern sie sollen zugänglich gemacht werden anhand der Analyse des Konflikts, des Falls.

In einem — bei den einzelnen Autoren unterschiedlichen — Katalog solcher Einsichten wird versucht, einen Grundbestand *gemeinsamer Überzeugungen* zu finden, auf den der Schüler hinführen sei. Durch die Verknüpfung von Erkennen einerseits und Werten andererseits in dem Begriff der Einsichten, bewegen sich diese im Raum zwischen politischer Gesinnungsbildung auf der einen und dem Postulat von allgemein anerkannten — also unpolitischen — Leerformeln auf der anderen Seite. Als apriori dem Erkennen vorausgehende Wertungen, als rational nicht faßbare, moralische Vorentscheidungen, lassen sie als Auswahlprinzip der Bildungsinhalte der ideologischen Ausrichtung freien Raum. Da die Einsichten im übrigen allen politischen Inhalten immanent sein sollen, können sie keine Hilfe bei der Auswahl bieten³³. Wie sehr die Einsichten ideologischer Benutzbarkeit verfügbar sind, wird deutlich, wo z. B. Fischer-Herrmann-Mahrenholz durch ihre ‚fundamentalen Einsichten‘ nicht davor bewahrt wurden, dem Demokratie-Totalitarismus-Schema des kalten Krieges aufzusitzen³⁴.

In der soeben erschienenen kleinen Schrift von Rudolf Engelhardt³⁵ erfährt man mehr über Politische Bildung als in vielen dicken ‚Sozialkundebüchern‘. Ausgehend von der Tatsache, daß bei uns Politik im Unterricht noch immer als Ärgernis empfunden wird, liefert Engelhardt ein Plädoyer für die Hereinnahme des Politischen, des Kontroversen und Alternativen in den „politischen Unterricht“, den er der bisherigen ‚Sozialkunde‘ gegenüberstellt. Den Einwand, Schüler hätten nicht genug Sachwissen um mitzureden, sie seien zu unreif, um in politischen Kontroversen urteilen zu können, weist er als Schutzbehauptung zurück. Als Ziel des Politischen Unterrichts nennt er politische Sensibilität, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit, die durch eine „Erziehung zum kontroversen Denken und Urteilen anhand von aktuellen Problemen“ (S. 16) erreicht werden soll. Den Grund für die mangelnde Wirksamkeit Politischer Bildung sieht

33 s. Giesecke, Hermann, *Didaktik der Politischen Bildung*, München 1965, S. 63.

34 „Die politisch-existentielle Alternative dieser Epoche lautet Demokratie oder Diktatur.“ — Fischer-Herrmann-Mahrenholz, *Der politische Unterricht*, a.a.O., S. 93; vgl. hierzu Giesecke, a.a.O., S. 67 ff.; Lingelbach, *Der Konflikt ...*, a.a.O., S. 128, sowie meine Rezension von K. G. Fischers *Politische Bildung ...* a.a.O., in: *Das Argument*, Nr. 40, 8. Jg. (1966) S. 410 ff.

35 Engelhardt, Rudolf, *Urteilsbildung im politischen Unterricht — Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe Politischer Bildung — Neue Pädagogische Bemühungen* Bd. 38, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1968, 65 S., DM 4,80.

er vor allem in einer Sozialkunde, die „noch immer identisch mit Institutionenkunde verstanden wird“ (S. 23). Solche „unpolitisch vermittelte Kunde . . . ebenso wie unkritisches Lernen von Verfassungen“ wirkt nicht nur entpolitisiert, sondern „die in den Institutionen sich ausdrückenden Ordnungsvorstellungen werden vom Schüler als etwas hingenommen, das gleichsam naturnotwendig so ist, wie es ist“ (S. 23). Falsch aber wäre es, die Schuld für die mangelnde Wirksamkeit Politischer Bildung allein der Schule zu geben: das unpolitische Bewußtsein der Schüler ist direkt von den Erwachsenen übernommen; heute, 1968, seien die festgestellten Mängel an demokratischem Bewußtsein wohl „zutreffender für die ältere Generation als für die jüngere (S. 25). Seit den Arbeiten an dem Forschungsbericht³⁶ über die Wirksamkeit politischer Bildung hat sich einiges geändert:

„Das Sichtbarwerden von Kontroversen, Alternativen und Antagonismen, der . . . ‚jungen Generation‘ geschuldet, hat eine bedrückende Windstille beendet“ (S. 27).

Kontroversen sind „hof- und gesellschaftsfähig“ geworden, „und damit wohl auch schulfähig“ (S. 27). Unnötig zu sagen, daß das Erreichen von Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit und politischer Sensibilität für Engelhardt nur über Verstand und Vernunft möglich ist (S. 55). So ist die Schrift zugleich ein Plädoyer für den rationalen, aufklärerischen Unterricht und eine Absage an jede Gefühlsduselei, Idealisierung und Ideologisierung.

Im zweiten Teil des Buches erläutert Engelhardt am Beispiel des Hessischen Bildungsplanes für den sozialkundlich-politischen Unterricht an Berufsschulen³⁷ die Konzeption der „Einsichten“ in der Politischen Bildung. Als die „wohl wichtigste Grundentscheidung“ dieses Planes bezeichnet er die klare Befürwortung des Fallprinzips, d. h. das Abrücken von der bis heute üblichen Methode systematischer Erarbeitung von Wissensgebieten. In dem Plan heißt es:

„Dem Ziel und dem Prozeß der Politischen Bildung wie auch der Erlebnisbewältigung entspricht methodisch am besten das Fallprinzip“ (zit. S. 28).

Dabei ist der Fall bzw. der Konflikt³⁸ nicht — wie bisher meist — bloß „Aufhänger“ oder Einstieg; im Plan wird ausdrücklich darauf hingewiesen,

36 Forschungsbericht der Max-Träger-Stiftung, Zur Wirksamkeit Politischer Bildung, Teil I vom Institut für Sozialforschung, Frankfurt, Frankfurt 1966 — neu veröffentlicht als: Becker-Herkommer-Bergmann, Erziehung zur Anpassung? Schwalbach 1967.

37 Bildungspläne für die beruflichen Schulen im Lande Hessen, Gruppe Berufsschulen — sozialkundlich-politischer Unterricht, Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, Wiesbaden, September 1965.

38 Engelhardt nennt u. a. folgende Beispiele: Mitbestimmung, Leber-Plan, Notstandsgesetze, Tarifverhandlungen, Streik, Politische Prozesse, Studentenunruhen (S. 29).

„daß der Fall nicht allein nur als Anstoß oder Einstieg gedacht ist, um daran eine fallfremde systematische Stoffbearbeitung anzuschließen. Vielmehr soll der Fall durchgängig Gegenstand des Unterrichts sein“ (zit. S. 30).

Die Behandlung von Fällen ist aber nicht Selbstzweck, das Ziel der Reflexion im Unterricht sind die „Einsichten“³⁹,

„Einsichten sind Grund und Ziel des sozialkundlich-politischen Unterrichts ... Einsichten sind Grundüberzeugungen, die von demjenigen, der sie zur Maxime seines Handelns macht, aufgrund seiner Wertvorstellungen für wahr gehalten werden“ (zit. S. 32).

Später wird ergänzt, es seien Grundüberzeugungen, die „Demokratie möglich machen“. Engelhardt meint nun, daß damit der Auftrag für den Lehrer klar sei; dieser habe also den Unterricht so zu gestalten, „daß im Schüler solche Demokratie möglich machenden Überzeugungen geweckt werden“. D. h. „daß der Unterricht an demokratischen Vorstellungen orientiert zu sein habe, mehr noch, daß es ihm obliege, bestimmte Vorstellungen und Überzeugungen zu fördern, anderen hingegen gleichsam den Nährboden zu entziehen“ (S. 33)⁴⁰.

Soweit — hier sehr verkürzt wiedergegeben — die erläuternde Darstellung. Man wird Engelhardt voll und ganz darin zustimmen müssen, daß sowohl dieser Bildungsplan als auch die dahinterstehende Konzeption ein großer Fortschritt ist, verglichen mit dem, was sonst in der Bundesrepublik als „Politische Bildung“ angeboten wird. Aber Engelhardt geht weiter, er rezipiert anschließend die Kritik an dem Modell, wobei er die konservative — zahlenmäßig sicher wichtigste — nur kurz erwähnt. Ihr erscheint die in dieser Richtung zum Ausdruck kommende Auffassung von Demokratie „als eine eigenwillige, nicht ungefährliche und nahezu revolutionäre“, d. h. ‚linke‘ Interpretation unserer staatlichen Ordnung (S. 39). Offensichtlich ernster nimmt Engelhardt aber die entgegengesetzte Kritik, die vor allem von ‚jüngeren‘ Lehrern vorgebracht wird. Sie entzündet sich

39 In dem Bildungsplan heißt es: „Die Beschäftigung mit dem Problemgehalt des politischen Falles kann zu verschiedenen Urteilen und Meinungen führen; das ist im Bereich des Politischen jederzeit möglich, ja legitim. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Urteilen und Meinungen zielt auf Einsichten und drängt zu Entscheidungen“ (zit. S. 32).

40 In diesem Sinne nennt der Plan — z. B. — folgende Einsichten: „Die Würde des Menschen ist in seinem Menschsein begründet ... Die Menschenwürde steht vor jeder Staatlichkeit.“ Die Menschen hätten berechtigterweise verschiedene Interessen, und es sei legitim, sie zu vertreten. „Das rücksichtslose Durchsetzenwollen der Interessen führt zum Kampf aller gegen alle.“

„Macht kann mißbraucht werden. Sie bedarf deshalb der ständigen Kontrolle.“

„In der Politik gibt es keine absolut richtige Lösung.“

„Der Kompromiß ist kein Übel, die Bereitschaft zum Kompromiß eine demokratische Tugend.“ (zit. S. 33/34)

einmal an den hinter den Einsichten stehenden Werten, zum anderen wiederum an dem zugrunde liegenden Demokratieverständnis, dem Pluralismus! Denn die Einsichten sind im Grunde nichts anderes als demokratische Grundprinzipien (S. 36), so, wie die Pluralismustheorie sie versteht: für sie besteht Demokratie „aus der Übereinstimmung der Bürger, nicht übereinzustimmen“, sie setzt „einen fundamentalen, wenn auch zumeist unausgesprochenen Consensus voraus: die gemeinsame Überzeugung, daß institutionalisierter Kampf die beste Weise sei, gegensätzliche Interessen, Strebungen und Ideen innerhalb eines Gemeinwesens zum Austrag zu bringen“ (S. 36), und last not least, „daß sich der Staatswille aus einem Wettbewerb verschiedener Kräfte und Ideen bilde, woran dann *gleichberechtigt* alle Bürger, Gruppen, Verbände und einzelne *gleichberechtigt* Anteil hätten“⁴¹.

Engelhardt gesteht zu, daß die Einsichten dazu führen könnten, dem Schüler wiederum ein falsches Bild der Realität vorzuführen, d. h. daß sie der „ideologischen Verschleierung“ dienen und selbst eine „ideologische Funktion“ bekommen können. Und diese Gefahr besteht in der Tat! Allerdings scheint mir — im Gegensatz zu Engelhardt — dabei die kleinere Gefahr, daß der Schüler „das pluralistische Konfliktmodell für ein großangelegtes Täuschungsmanöver“ hält und sich dadurch „sein politisches Denken und Handeln radikalisiert“ (S. 42). Solches verdanken wir heute schon der Gemeinschaftsideologie unserer Schule; wahrscheinlich verstärkt solche Erfahrung das kritische Potential mehr, als es ein politischer Unterricht in dieser Gesellschaft überhaupt kann. Nein, die Gefahr liegt vielmehr darin, daß die Pluralismus- und Konfliktideologie gerade infolge ihrer größeren „Modernität“ die jungen Menschen zur moderneren Form der „Anpassung“ erzieht, nämlich zum reibungslosen Manipuliert-Werden mit Hilfe „demokratischer“ Prinzipien.

Die Ablehnung dieses Demokratieverständnisses im Sinne der Pluralismustheorie ergibt sich — es kann hier nur angedeutet werden — vor allem aus der simplen Erkenntnis, daß die übermäßige Machtballung in den Händen von unkontrollierten („radikalen“) Minderheiten des ökonomischen und politischen Managements einer „gleichberechtigten Teilnahme“ der Mehrzahl der Menschen ebenso entgegensteht, wie es die demokratische Mitbestimmung breiter Bevölkerungsschichten verhindert. Die „Spielregeln“ dienen nicht einem gleichberechtigten Geltendmachen von Interessen und Vorstellungen aller, sondern der Ausschaltung unbequemer Konkurrenten um die Macht und der Beseitigung demokratischer Kontrolle; es sind die Spielregeln der Herrschenden und gelten nur für die, die nicht an der Macht beteiligt sind. Die Herrschenden bestimmen ihr Spiel selbst und ändern die Regeln (Verfassungen, Wahlgesetze etc.) nach Bedarf. Der „Minimalkonsensus“ wird zum Rahmen, in dem das Volk

41 Sperrung von mir. Die Einsichten des Bildungsplanes sind, so Engelhardt, von diesem Geist getragen, „sie sind, zugespitzt ausgedrückt, ‚reinsten Dahrendorf‘“ (S. 38).

in der Politik mit-spielen darf⁴². Allerdings ist es nicht nur das zugrunde liegende Demokratieverständnis, welches das Modell der Einsichten problematisch macht. Nach wie vor bleibt die Gefahr der Unkontrollierbarkeit der moralischen Vorentscheidung und damit der ideologischen Austauschbarkeit bestehen, d. h. die Möglichkeit, daß das Modell der Einsichten formal akzeptiert wird, aber inhaltlich eine andere, evtl. entgegengesetzte, Funktion bekommt⁴³. Auch Engelhardt sieht, daß die Einsichten für jede Haltung in Anspruch genommen werden können, „daß die Einsichten allgemeine Urteilkriterien abgeben, die für die Bewertung eines konkreten Problems einen allzu weiten Rahmen abstecken“ (S. 50/51).

Auch mit hohen ‚Werten‘ kann man Verbrechen begründen. Trotzdem wendet er sich gegen eine — wiederum vor allem unter jungen Lehrern verbreitete — „Wert-Allergie“ (S. 46). Natürlich ist es richtig, daß schon die Auswahl der Themen, ja, schon die Zielvorstellung und die Art der Politischen Bildung, wie auch die Auswahl des Materials Wertungen beinhalten bzw. von solchen beeinflußt sind. Auch „der Lehrer kann seine wirkliche Meinung auf die Dauer vor der Klasse nicht verbergen“ (S. 45) — und er soll es auch nicht. Kein vernünftiger Mensch glaubt an einen objektiven politischen Unterricht! Aber ist es nicht trotzdem ratsam, „Werte und das Sprechen von Werten (soweit als möglich — R. Sch.) aus dem Unterricht zu eskamotieren“ (S. 47) — es sei denn, es geht um Werte und Ideologien als Gegenstand der Reflexion? D. h. sollten wir uns nicht des Urteils über ‚Gut und Böse‘ weitgehend enthalten — zugunsten der Frage nach dem „warum ist es so?“ und „wem nützt es?“. Sollten wir nicht dem Schüler selber die Chance geben, sich ein eigenes Urteil zu bilden, ohne ihn durch unsere Wertvorstellungen zu beeinflussen, zu manipulieren? Natürlich ist das nie ganz möglich — die Erziehung zur Kritikfähigkeit sollte jedoch damit beginnen, daß zur kritischen Distanz gegenüber dem Lehrer und seinen Aussagen aufgefordert wird:

„Intoleranz tut sich hierzulande auch noch etwas zugute darauf, wenn sie sich auf Ideale und Idealismus beruft; sie ist unvermögend zu begreifen, daß der Wert-Anbeter, als ‚Idealist‘ ein potentieller Gesellschaftsschädling ist“ (S. 65 Anm. 25).

Trotzdem bleibt Engelhardt bei seinem Wert der „Menschenwürde“ als einer „Option für größtmögliche Selbstbestimmung des

42 Vgl. hierzu etwa Agnoli, Johannes — Peter Brückner, Die Transformation der Demokratie, res novae provokativ, Frankfurt 1968.

43 Da dieser Einwand grundsätzlich für jede wertende, d. h. moralisch orientierte Politische Bildung gilt, kommt an dieser Stelle die berechtigte Gegenfrage, ob eine Politische Bildung sich auf die Analyse gesellschaftlich-politischer Sachverhalte beschränken kann, d. h. ob ein Verstehen und Begreifen gesellschaftlicher Strukturen, politischer Hintergründe und Zusammenhänge als Ziel Politischer Bildung ausreicht. Hier ist nicht der Platz, den Versuch einer Gegenkonzeption zu entwickeln, dies muß einem späteren Zeitpunkt vorbehalten bleiben.

Menschen“ (S. 51). Er meint, viele würden den Begriff der „Menschenwürde“ nur deshalb ablehnen, weil er nur „verhütenden Charakter“ habe. Wird er aber nicht vielleicht auch deshalb abgelehnt, weil man im „Namen der Menschenwürde“ und der Freiheit Napalm auf Menschen in Vietnam abwirft, so wie man im Namen von Heimat, Volk und Vaterland Millionen Menschen ermordet hat?

Auch das neue Lehrbuch von K. G. Fischer⁴⁴ geht aus von dem hessischen Bildungsplan für Berufsschulen; es ist jedoch ebenso für die Mittelstufen der Gymnasien und die Abschlußklassen von Real- und Mittelschulen geeignet. Zu zwölf ausgewählten Themenkreisen, „die in unserer Zeit permanent aktuell sind“ (Lehrerheft S. 4), werden Quellen, Informationen und Meinungen dargeboten. Jedes Kapitel beginnt mit einem ‚Einstieg‘ und endet mit einer ausgewählten Literaturliste zum jeweiligen Themenbereich. Unter „Urteile und Meinungen“ werden zu umstrittenen Themen verschiedene Positionen wiedergegeben. Im Lehrerheft findet man zu jedem Thema eine ausführliche Zusammenstellung von Hilfsmitteln für den Unterricht. Nirgendwo in dem Buch findet man die sonst üblichen Simplifizierungen, durch die der Gegenstand bis zur Unkenntlichkeit verfälscht wird. Fremdwörter, ohne die ein politisches Verständnis auch im Alltag nicht möglich ist, werden bewußt nicht vermieden, sondern übersetzt und erläutert; ein Fremdwörterverzeichnis soll zum Nachschlagen auffordern, desgleichen das ausführliche Personenverzeichnis. Durch den gut gelungenen Einbau von Quellen und Fachtexten wird der Schüler mit der Umgangssprache der Politik wie mit der politisch-soziologischen Fachsprache vertraut gemacht. Kein Zweifel, daß diese Methode ungleich sinnvoller ist, wenn auch anspruchsvoller und mühsamer als die ‚kindgemäße‘, d.h. naive und weltfremde Sprache und Darstellungsweise vieler anderer Sozialkunde-bücher.

Fischer selbst intendiert wohl nicht, daß sein Buch den Fortgang des Unterrichts allein bestimmen soll — obwohl auch das möglich wäre; es ist vielmehr als Grundlage des längerfristig vorbereiteten Unterrichts gedacht, der unterbrochen wird von einem Unterricht aus Anlaß aktueller Begebenheiten. Für die Behandlung solcher aktuellen Fälle ist das Buch zugleich — exemplarisch — Anleitung für die Zusammenstellung von Material. Ein solcher Unterricht würde sicher in wenigen Jahren beim Schüler zum Verständnis des politischen Geschehens und zur Fähigkeit, sich in politisch-gesellschaftlichen Fragen ein eigenes Urteil zu bilden, führen. In dem dem Buch beiliegenden Lehrerheft stellt Fischer dar, von welcher didaktisch-methodischen Auffassung von Politischer Bildung das Lehrbuch ausgeht. Im Zentrum stehen — wie bei Engelhardt — einmal der zentrale Begriff der ‚Einsichten‘ und zum anderen die Fall-Methode. Die — nicht aufgeführten — Einsichten entsprechen auch

44 Fischer, Kurt Gerhard und Mitarbeiter, Politische Bildung — Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den sozialkundlichen Unterricht, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1967, XI, 319 S.

bei Fischer „den elementaren Menschenrechten und damit auch den Grundrechten“ (Lehrerheft S. 5). Die Fall-Behandlung wird auch hier nicht als Einstieg oder Aufhänger verstanden, sondern als durchgehendes Prinzip. In jedem ‚Fall‘ wird exemplarisch politische Wirklichkeit behandelt; notwendiges Wissen wird im Zusammenhang mit dem besprochenen Gegenstand erarbeitet.

Allerdings, die oben geübte Kritik gilt auch für dieses Buch: Die vorgeführten „Auseinandersetzungen“ bleiben in der Regel im Rahmen des Bestehenden; die Meinungsdivergenzen entsprechen im allgemeinen denen zwischen CDU und SPD, zwischen Eschenburg und Ellwein, dem ‚Spiegel‘ und Dahrendorf. Kritische Literatur ist sowohl in den Quellen als auch im Literaturverzeichnis unterrepräsentiert. Die eigentlichen ‚Konflikte‘, die in der Gesellschaftsordnung begründeten Antagonismen, fehlen weitgehend. Das ‚Kontroverses‘ erstreckt oft in der Menge des Faktenmaterials. Deutlich steht auch hinter diesem Lehrbuch das pluralistische Gesellschaftsmodell — als Thema des Buches schrumpft der Pluralismus allerdings zusammen zur Problematik der Verbände und der Meinungsbildung. Gerade wegen der vielen guten Seiten des Buches wünscht man sich mehr ‚Problematik‘, mehr wirklich ‚Kontroverses‘. Für den kritischen Lehrer ist das sicher weniger wichtig, er kann mit dem Buch einen guten politischen Unterricht machen — notwendig ist es für die vielen ‚Sozialkundelehrer‘, die selbst zur Anpassung neigen.

Obwohl nicht ausdrücklich gesagt, gehört auch das Buch von Kniffler-Schlette⁴⁵ etwa zu dieser Richtung. Die Verfasser sehen die Aufgabe Politischer Bildung in „der Entwicklung der rationalen Möglichkeiten im Menschen“ (S. 3). Dem Pathos der Idee solle die „humane Nüchternheit“ entgegengestellt werden; reine ‚Kunde‘ ist für sie ebensowenig Politische Bildung wie „eine traktätchenhaft aufgeplusterte demokratische Tugendlehre“ (S. 6). Auch auf ‚exakte Information‘ allein kann sich Politische Bildung nicht beschränken, sie müsse „eine analysierende und kritische Betrachtung der gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten einschließen“ (S. 14) und „Kategorien für ein Urteil“ vermitteln.

Diesem rationalen und kritischen Ansatz werden allerdings die geschilderten Unterrichtsversuche nicht gerecht. Kniffler, der diese Versuche praktisch erprobt hat, geht aus von „Denkmodellen“ und klammert den Bezug zur Wirklichkeit aus, obwohl die Schüler immer wieder dagegen protestieren (S. 105 ff.). Solche Diskussionen um und mit Begriffen mögen „interessant und beglückend“ sein (S. 112), sie tragen kaum zur Bewältigung der realen Situation bei, da die Anwendung der Kriterien auf die gesellschaftliche Realität ebenso ausbleibt wie die Vermittlung konkreten gesellschaftlichen Wissens — obwohl beides im theoretischen Teil des Buches verlangt wird. Die formalen und in ihrer Undifferenziertheit oft einfach falschen Gegen-

45 Kniffler, Carter — Hanna Schlette, Politische Bildung in der Bundesrepublik. — Analysen, Reflexionen, Versuche — Luchterhand-Verlag, Neuwied/Berlin 1968, 195 S.

überstellungen wie z. B.: Demokratie = Vernunft und Denken, Diktatur = Gefühl und Begeisterung etc. werden zur Ideologie. Vorurteile werden so nicht abgebaut, sondern durch ein „Schubladendenken“ ständig reproduziert. Auch beim Thema „Vorurteile und Tabus“ vermißt man das Entscheidende, nämlich die gesellschaftliche Funktion von Vorurteilen und die gesellschaftliche Ursache ihrer Entstehung. Ebenso bleiben die übrigen Themen im Bereich des Ideologischen, obwohl die Verfasser mehrmals die Bedeutung konkreten Wissens für die Politische Bildung betonen: „Sicher im Urteil können nach unserer Meinung nur konkrete Einzelheiten machen“ (S. 169). Sehr schön dagegen ist der am Beispiel der Bildungspläne von 1945 bis 1965 geführte Nachweis, wie sehr Politische Bildung in der Bundesrepublik an einer äußerst fragwürdigen „Staatsgesinnung“ — verbunden mit einer antidemokratischen Gemeinschaftsideologie — orientiert war und ist.

Wahrscheinlich kann man dem Prinzip nach auch das Werk von Friedrich Roth^{45a} zu der an „Einsichten“ orientierten Richtung Politischer Bildung rechnen. Roth sieht die Aufgabe einer politischen Bildung in der Vermittlung von ‚bildungsgewichtigen Elementaria‘, d. h. von Gegenständen aus den ‚Elementarbereichen der politischen Wirklichkeit‘, „didaktisch hinorientiert auf durch Erfahrung begründete, Aktivität begründende *Einsichten* in das Gefüge und die Prinzipien unserer demokratischen Lebensordnung“ (S. 65).

Solche Einsichten sind z. B.:

„Der Mensch ist auf Zusammenleben und Zusammenwirken mit anderen Menschen angewiesen.“ Der Staat „begründet und sichert die Funktionsfähigkeit der Gemeinschaft“ (S. 66). Oder:

„Die von der Macht geschaffene und erhaltene Ordnung wird bestimmt und gerechtfertigt durch das Recht, vor dem alle Bürger gleich sind“ (S. 66). Oder:

Aufgabe des Staates ist (u. a.) „die Sicherung der Freiheit“ (S. 67) usw. Ansonsten:

„An Sozial- und Erziehungswissenschaften orientiert, erörtert der Verfasser in kritischer Offenheit zur gegenwärtigen Situation der Gesellschaft systematisch die zentralen Fragen der Sozialkunde (Gemeinschaftskunde): Auftrag, Ziele, Inhalte, Bedingungen und Verfahren der politischen Bildung. Zahlreiche Hinweise für eine sach- und situationsgemäße Unterrichtsarbeit eröffnen konkrete Möglichkeiten, die fachspezifischen Schwierigkeiten zu meistern“ (Klappentext).

Diese ‚Didaktik‘ ist sicherlich ein sehr kluges Buch! Geschrieben von einem Professor für Didaktik der Sozialkunde für andere Professoren der Didaktik der Sozialkunde.

45a Roth, Friedrich, Sozialkunde — Eine Didaktik für das 5. bis 10. Schuljahr — Düsseldorf 1968, 192 S.

III.

Nicht zuletzt infolge der Popularisierung der Dahrendorfschen Soziologie und seiner „Konflikttheorie“ tritt seit 1965 immer stärker der Konflikt ins Zentrum didaktischer Überlegungen. Besonders bei Hermann Giesecke wird der Konflikt zur „zentralen Kategorie Politischer Bildung“⁴⁶. Die Grundidee ist dabei, durch die Analyse aktueller politischer Konflikte ‚Einsichten‘ in gesellschaftlich-politische Vorgänge und Zusammenhänge sowie die Bereitschaft zur Beteiligung am politischen Leben zu erreichen. Die Orientierung am Konflikt, Aktualität des Unterrichts und Fall-Methode — alles unverzichtbare Prinzipien für den politischen Unterricht — liefern jedoch noch keine Kriterien für Auswahl und Strukturierung der Inhalte. Nicht umsonst umgeht Giesecke dieses Problem, wenn er den Typ des politischen Normalbürgers zum Leitbild seiner Didaktik macht⁴⁷, einen Katalog von „Grundeinsichten des Politischen“ aufstellt und auf die „allgemeinverbindlichen moralischen Maßstäbe des Politischen“ rekurriert⁴⁸.

Die Analyse aktueller Konflikte garantiert keineswegs, daß nicht grundlegende Probleme der Gesellschaft unberücksichtigt bleiben, da sie im aktuellen Konflikt nicht manifest werden. Gerade aber die nicht manifest gewordenen Konflikte können — da manipulativ unterdrückt — die objektiv wichtigen und entscheidenden sein. Die kasuistische Behandlung aktueller Konflikte läuft außerdem Gefahr, die Gesellschaft in „Fälle“ und Einzelkonflikte aufzulösen und das Bild einer atomisierten Wirklichkeit ohne Zusammenhänge zwischen den einzelnen Problemen und Institutionen hervorzurufen und so die historisch relevanten Grundstrukturen und Entwicklungen der Gesellschaft zu verfehlen. Verstärkt wird diese Gefahr noch durch die Orientierung — z. B. Gieseckes — an einer Gesellschaftstheorie à la Dahrendorf oder Lipset. Eine solche sozialwissenschaftliche Orientierung kann — wie Becker/Herkommer/Bergmann zu Recht bemerken — dazu führen,

„daß die verwendeten Kategorien selbst vom lebendigen gesellschaftlichen Prozeß abgehoben sind. Wenn etwa gesellschaftliche Konflikte, soziale Schichtung oder Herrschaft als universelle unveränderliche soziale Phänomene betrachtet werden, so geschieht das stets auf Kosten der Einsicht in die je konkreten historischen Machtverhältnisse, sozialen Spannungen und Ungleichheiten — Einsichten in objektive geschichtliche Bewegungs- und Entwicklungstendenzen macht es unmöglich“⁴⁹.

46 Giesecke, Didaktik der Politischen Bildung, a.a.O., vgl. auch Lingelbach, Der Konflikt ... a.a.O., sowie I. und R. Schmiederer, Neuere Literatur zur Politischen Bildung, in: Das Argument Nr. 40, 8. Jg. (1966), S. 406 ff.

47 Giesecke, a.a.O., S. 65 f.

48 Giesecke, a.a.O., S. 120.

49 Becker/Herkommer/Bergmann, a.a.O., S. 19, Anm. 49; vgl. auch Bermann, Joachim, Konsensus und Konflikt — Zum Verhältnis von Demokratie und industrieller Gesellschaft, in: Das Argument, Nr. 42, 9. Jg. (1967), S. 41 ff.

Giesecke nimmt in der dritten Auflage seines Buches⁵⁰ die Kritik an seiner Konzeption auf und erläutert in einer „Kritik der Kritik“ (S. 211 ff.) einige Grundsätze seiner Didaktik. Vor allem stellt er klar, daß er ausgeht von einem Begriff der Demokratisierung im Sinne eines Prozesses des Abbaus „überflüssiger Herrschaft von Menschen über Menschen“ und des Abbaus gesellschaftlicher Privilegien (S. 212). Die Ursache gesellschaftlicher Konflikte sieht Giesecke darin, daß „das Einzelinteresse mit dem allgemeinen Interesse nicht übereinstimmt“ und daß es andererseits „keine privilegierten Interessen mehr gibt bzw. geben darf“ (S. 212). Insofern würden auch die Konflikte nicht ‚ontologisch hypostasiert‘ und sei es gerechtfertigt, sie „in den Mittelpunkt der didaktischen Reflexion zu stellen“ (S. 213). Dabei sind die normativen Aspekte Politischer Bildung für Giesecke die entscheidenden. Andererseits wendet er sich entschieden gegen die — im Gefolge des „neuen“ Nationalismus — sich verstärkenden Bestrebungen nach einer „pädagogischen Rehabilitierung der politischen Ideologien“ (S. 217), durch die „die Heranwachsenden schon in ihrem Unterbewußtsein für die zufällig herrschenden Mächte der Gesellschaft in Dienst genommen werden sollen“ (S. 219). Im Zusammenhang mit der noch ungelösten Problematik des systematischen Lernens im Politischen Unterricht warnt Giesecke zu Recht vor einer — aus einer Unterschätzung des politischen Vorstellungshorizonts der Schüler bzw. aus fehlendem Sachverstand der Lehrer resultierenden — Methode der Reduzierung politischer Sachverhalte auf ‚Grundkenntnisse‘, ‚Grundprobleme‘ oder ‚Urphänomene‘ (S. 219 ff.). Die „vehementeste Kritik“ hätte, so berichtet Giesecke, sein Buch wegen der relativen Distanziertheit gegenüber der ‚politischen Aktion‘ bekommen. Die Kritiker — „Anwälte der Zielvorstellung ‚Aktivität‘“ — blieben aber entweder „bloß formal bzw. verbal“ in ihrem Appell, oder aber, sie „wollen bestimmte politische Aktionen propagieren“ (S. 225). Zwar habe sich die politische Landschaft seit dem Erscheinen des Buches entscheidend verändert, die Entwicklung hätte jedoch bestätigt, „daß die Bürger nur noch durch gezielte Re-Aktionen eine Chance der Mitwirkung haben“ (S. 227).

Giesecke sagt zwar zu Recht, daß man von der politischen Aktion nicht die Lösung aller politisch-didaktischen Probleme erwarten dürfe, und daß Politische Bildung in der Schule politische Aktivität nicht ‚konkret und unmittelbar‘ intendieren könne, „weil die Situationen politischen Handelns nicht hinreichend prognostizierbar sind“ (S. 228), aber das hindert ihn nicht, ganz bestimmte Konsequenzen des Politisch-Gebildet-Seins auszuschließen: die revolutionären Lösungen.

„Mein Konzept ... plädiert für evolutionäre Fortschritte, weil nach meiner Meinung in ihren Folgen kalkulierbare — und deshalb verantwortbare und humane — Veränderungen nur mit den intakten

50 Giesecke, Hermann, Didaktik der Politischen Bildung, 3. erw. Auflage, München 1968, S. 199 ff.

Funktionen des gegenwärtigen gesellschaftlichen Systems — und d. h.: des wie immer zu verändernden parlamentarischen Erbes — erreichbar sind“ (S. 229/230).

Schön und gut! Was aber, wenn sich die Entwicklung nicht nach Gieseckes ‚Meinung‘ richtet und ‚man‘⁵¹ eines Tages feststellen muß: Doch die Verhältnisse, die sind nicht so! Was, wenn die ‚evolutionären Fortschritte‘ des gegenwärtigen gesellschaftlichen Systems sich nicht auf Demokratisierung und ‚Abschaffung der Privilegien‘, sondern auf Entdemokratisierung und Zunahme der Privilegien, kurz: auf ständige Restauration richten? Soll der Adressat unserer Politischen Bildung dann so ‚indoktriniert‘ sein, daß ihm nur noch Resignation übrigbleibt oder sollte er nicht gerade dann die Fähigkeit und die Freiheit haben, sich *politisch* zu entscheiden? Was, wenn die Inhaber der „Funktionen des gegenwärtigen Systems“ eines Tages mit Ermächtigungsgesetz und Notstandsdictatur nicht nur die Demokratie, sondern auch noch einiges andere abschaffen? Hat Politische Bildung dann nicht ihre Aufgabe verfehlt, wenn es ihr nicht gelungen ist, den Menschen instand zu setzen, aus eigener Entscheidung „Nein!“ zum System zu sagen? Wir meinen nicht, daß dem Schüler irgendwelche revolutionären Vorstellungen ‚injiziert‘ werden sollten, aber dann bitte auch keine re-aktionären! Lassen wir ihm doch auch hier die Chance, die „ihm nahegelegten Vorstellungen als die seinen zu adaptieren bzw. zurückzuweisen“ (S. 229).

IV.

In die — trotz einer Unzahl von Publikationen — relativ ruhige Diskussion über Ziel und Weg Politischer Bildung kam einige Unruhe durch die Veröffentlichung der beiden Studien der Max-Träger-Stiftung über die Wirksamkeit Politischer Bildung im Jahre 1966⁵². Obwohl diese Studien nur bestätigten, was man längst wußte, nämlich den katastrophalen Zustand der Praxis Politischer Bildung, obwohl sie in ihren Schlußfolgerungen eher zurückhaltend und schonend waren, reagierten Praktiker wie Theoretiker mit Rationalisie-

51 d. h. konkret: Der Schüler, der doch — nach Giesecke — die Chance erhalten soll, „ihm nahegelegte Vorstellungen als die seinen zu adaptieren bzw. zurückzuweisen“ (S. 229).

52 Teil I: Vom Institut für Sozialforschung, Frankfurt/Main, Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, Heft 3 der Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/Main 1966; Teil II: Volker Nitschke, Schulbuch-Analyse, Heft 4 der Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/Main 1966. Der Teil I wurde überarbeitet, leicht gekürzt neu veröffentlicht. Egon Becker, Sebastian Herkommer, Joachim Bergmann, Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der Politischen Bildung in den Schulen, Frankfurt/Main 1967.

(s. hierzu die Besprechung von: Sebastian Herkommer, Situation und Wirksamkeit Politischer Bildung an Volksschulen, Darmstadt 1966, in: Das Argument Nr. 43/1967, S. 253 f.)

rungen und Angriffen. Leider ist nur der kleinste Teil der Reaktionen niedergeschrieben, die mündlichen Beurteilungen der Studien sind noch bezeichnender für die gestörte Selbstzufriedenheit der Beteiligten. Fest steht, daß die Reaktion auf die Studien mehr als die Analyse selbst aussagt über das Selbstverständnis der etablierten Politischen Bildung in der Bundesrepublik.

Da den Studien weder in der Methode noch in der Auswertung grundsätzliche Fehler nachgewiesen werden konnten, mußte das Establishment der Politischen Bildung alle Energie aufwenden, um nachzuweisen, daß ja alles gar nicht so schlimm sei, daß man sich doch schon große Verdienste erworben habe und daß auch die Verfasser der Studien nicht fehlerlos seien. Insbesondere wurde immer wieder bemängelt, daß die Studien selbst keine eigene, ausgefeilte Konzeption anzubieten hätten.

Um das Ergebnis des Teil I der Studie in Erinnerung zu rufen, sei hier ein kleiner Auszug wiedergegeben:

„Die gegenwärtige Verfassung der politischen Bildung, ihre Konzeption und die Unterrichtspraxis, trägt nicht dazu bei, dem verbreiteten politischen Desinteresse entgegenzuwirken, eher erreicht sie das Gegenteil. Politische Einsichten und kritisches Denkvermögen werden sich schwerlich in einem Unterricht entwickeln, der an den entscheidenden Problemen der Politik vorbeigeht, der die spannungsreichen und konfliktbestimmten gesellschaftlichen Verhältnisse ausspart und die Sätze der demokratischen Verfassung nicht in Beziehung setzt zur Verfassungswirklichkeit. Die Beschränkung auf ein „unverbindlich-allgemeines, politisch folgenloses Bekenntnis zur Demokratie“ auf der einen Seite und unverbundene Vermittlung von Faktenwissen über Institutionen und politische Tagesereignisse auf der anderen läßt die Hilfslosigkeit fortdauern, mit der auf konkrete politische Erscheinungen und gesellschaftliche Entwicklungstendenzen reagiert wird. Nicht abzuweisen ist die Folgerung aus unseren empirischen Befunden, daß das Unvermögen, politische und soziale Zusammenhänge zu begreifen, Lehrern und Schülern gemeinsam ist“⁵³.

Die wichtigste Schutzbehauptung gegen die Studien ist der Vorwurf des „Soziologismus“. Den Studien, so meint z. B. Friedrich Minssen, hafte „ein hohes Maß von perspektivischer Verengung an, das aus der jeweiligen Fachgebundenheit der Untersucher herzuleiten ist“⁵⁴. Der „Soziologismus“ zeige sich daran, daß am Gegenbild einer vorgefaßten, aber wenig reflektierten Konzeption andere Konzeptionen, wie etwa die Partnerschaftserziehung oder das Harmoniemodell, global abgewertet würde. Minssen fürchtet eine Soziologisierung der Politischen Bildung, weil dabei die Flucht ins Unpolitische, in die reine „Analyse von Sozialphänomenen“ zu befürchten wäre. In einer soziologisch (analytisch) orientierten politischen Bildung fehle die Orientierung am ‚gerechten Staat‘ und an der ‚guten Ordnung‘.

53 Becker u. a., Erziehung zur Anpassung, a.a.O., S. 149.

54 War alles falsch? In: Gesellschaft—Staat—Erziehung, 4/1967, S. 213.

„Die Soziologie aber ist, im Gegensatz zur Politikwissenschaft, nach ihrem regulären Selbstverständnis eine eindeutig deskriptive Disziplin, im Gegensatz zur Politik als Philosophie und Wissenschaft, die seit Plato und Aristoteles mit dem Normativen einen legitimen Verkehr pflegt“⁵⁵.

Waren es also, so muß man sich fragen, die Soziologen und nicht etwa die Pädagogen, die bis heute eine total entpolitisierte und manipulierende politische Bildung produziert haben?

Wolfgang Hilligen kritisiert (aus der Sicht der Fachdidaktik) die mangelnde Reflexion „der Handlungsfähigkeit des jeweiligen Ganzen“⁵⁶ und daß die Studie (Teil I) zu ausschließlich an ‚objektiven Strukturen‘ bzw. an deren Erkenntnis orientiert sei. Fehlen würden „Maßstäbe für das notwendige Mindestmaß an Gemeinsamkeit“ (S. 236), Reflexionen über einen „Grundkonsensus“, d. h. über Dinge, über die man nicht abstimmen darf. Auch vermißt er eine Auseinandersetzung um den grundlegenden Gegensatz von Gleichheit und Freiheit sowie die Berücksichtigung einer demokratischen Verhaltenslehre. Auch hier muß man fragen, ob es nicht tatsächlich besser ist, daß die Politische Bildung „objektive Strukturen“, d. h. vor allem gesellschaftliche Widersprüche transparent macht und deren Ursachen untersucht, als daß sie weiterhin auf der Suche nach „Gemeinsamkeiten“ verharret, die in der Realität gar nicht vorhanden sind.

Auch Felix Messerschmid kritisiert die soziologische Methode der soziologischen Studie⁵⁷; man müßte, so meint er, von dem unverständlichen Begriff der Demokratie als ‚Herrschaft des Volkes‘ abgehen und zu einem realistischeren Verständnis von Demokratie kommen. Er sieht mit Recht, „wie sehr der offizielle Wind der Politischen Bildung und ihren Lehrern ins Gesicht bläst“, und wie groß die Gefahr ist, daß „vermehrte Breitenwirkung“ im Sinne offizieller Regierungspropaganda verstanden wird.

Wenn man davon absieht, daß die Verfasser der Studien gegen niemand „Klage erheben“, so hat Messerschmid natürlich Recht, wenn er ihnen „vorwirft“, daß sie nicht von der Geschichte und der eigentlichen gesellschaftlichen Funktion politischer Bildung ausgehen (also der institutionalisierten Erziehung zur Anpassung), sondern daß sie die Politische Bildung an ihren eigenen Ansprüchen messen.

Obwohl eigentlich Schrittmacher und Vorbild für die Studie von Becker-Herkommer u. a. erschien Anfang 1968 mit großer Verspätung quasi als Ergänzung der anderen Studien die Untersuchung über Politische Bildung an Hessischen Gymnasien von Manfred

⁵⁵ a.a.O., S. 215.

⁵⁶ Hilligen, Wolfgang, Anmerkungen zu einem Forschungsbericht, in: Gesellschaft—Staat—Erziehung, Nr. 4/1967, S. 236.

⁵⁷ Messerschmid, Felix, Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um die Wirksamkeit der Politischen Bildung, Schriften der Akademie für Politische Bildung in Tutzing/Obb., Nr. 17, Tutzing 1967/68, S. 14 ff.

Teschner⁵⁸. Sie überprüft an Hand empirisch-soziologischer Informationen Wirksamkeit und Situation der Politischen Bildung an Höheren Schulen. Repräsentativ im statistischen Sinne ist auch diese Untersuchung nicht, ihre Ergebnisse sollen nur von exemplarischer Bedeutung für den Stand Politischer Bildung sein.

„Intendiert war vielmehr, die qualitativ-strukturellen Dimensionen zu identifizieren, die Wirksamkeit und politisches Potential der Unterrichtspraxis bestimmen“ (S. 15).

So blieb die Untersuchung auch beschränkt auf Hessen, auf das Land also, in dem Sozialkunde seit 1946 Unterrichtsfach ist und in dem mit weitem Abstand als erstem Sozialkundelehrer an der Universität ausgebildet wurden.

Der I. Teil der Studie beruht auf den Ergebnissen einer Schülervumfrage in 19 Oberprimen aus 10 Gymnasien mit 337 Schülern im Sommer 1961. Ausgangspunkt der Befragung sind die Zielvorstellungen hessischer Bildungspläne, in deren Zentrum der „mündige Mensch“ steht. Erforscht werden soll die Einstellung der Schüler zur Politischen Bildung, der Einfluß des politischen Unterrichts auf das politische Interesse und die Informiertheit der Schüler und schließlich die politische Urteilsfähigkeit der Schüler, ihre Maßstäbe und die „Mechanismen ihres politischen Denkens“ (S. 13).

Der II. Teil referiert über die Einstellung der Lehrer zur Politischen Bildung, über die Probleme der Unterrichtspraxis und untersucht die Urteilsfähigkeit der Lehrer selbst; er beruht auf Unterrichtsbesuchen sowie auf Gesprächen mit Lehrern und mit Fachleitern.

Ohne Zweifel wird sich Teschner den Vorwurf gefallen lassen müssen, daß die Studie durch die allzu späte Veröffentlichung — sieben Jahre nach den Befragungen — an Wert verloren hat. Was sie über die politische Interessiertheit und Informiertheit, über das politische Potential und über die Bereitschaft zum Engagement der Primaner aussagt, ist vermutlich nur noch teilweise gültig.

Insgesamt jedoch wird man davon ausgehen können, daß die Wirksamkeit wie auch die Situation und die Problematik des Sozialkundeunterrichts an höheren Schulen heute noch im Prinzip die gleichen sind. Überholt wären die Ergebnisse erst, wenn sich am politischen Unterricht der Gymnasien Grundlegendes geändert hätte, und dagegen spricht allerdings vieles. Die Lehrer sind weitgehend die gleichen geblieben, ebenso die Bildungspläne und die Lehrbücher. Daß sich das politische Bewußtsein, das Interesse und die Bereitschaft zum Engagement eines Teils der Schülerschaft verändert hat, dürfte kaum Verdienst der Sozial- und Gemeinschaftskunde sein. Wie wenig sich an dem politischen Bewußtsein und an der ideologischen

58 Teschner, Manfred, Politik und Gesellschaft im Unterricht — Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an Hessischen Gymnasien, Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 21, Frankfurt/Main 1968, 180 S., DM 20,—/26,—.

Grundhaltung eines Großteils der Gymnasiallehrer geändert hat, zeigen wohl mit einiger Sicherheit die neueren Veröffentlichungen zum Thema Politische Bildung.

Noch immer entsprechen die weitaus meisten aller Publikationen genau den Ergebnissen der Untersuchung⁵⁹. Der Teil II der Studie liest sich geradezu wie eine wohlwollende Kritik der Veröffentlichungen zur Politischen Bildung in den letzten Jahren — und daß die Praxis grundsätzlich besser wäre als die Theorie, wird selbst der unverbesserlichste Optimist nicht behaupten wollen.

Eine andere Frage jedoch ist die, ob man die Ergebnisse der Teschnerschen Untersuchung (wie der von Becker/Herkommer, von Nitschke und anderen) wirklich global als „negativ“ bezeichnen kann. Zeigen sie nicht vielleicht eine politische Bildung, wie sie von den Inhabern politischer und gesellschaftlicher Macht geradezu gewünscht wird? Viele Verlautbarungen von Bundesregierung, Parteien und führenden Politikern ebenso wie andere Bestrebungen weisen darauf hin, wie sehr man bemüht ist, solche Tendenzen der Politischen Bildung zu verstärken, die von Teschner und anderen Kritikern als negativ für eine sinnvolle politische Aufklärung gekennzeichnet werden⁶⁰.

Gemessen am Ziel des politisch urteilsfähigen Staatsbürgers wie auch an der Aufgabe, politische Sensibilität zu fördern und über politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge zu informieren, habe die Politische Bildung, so meint Teschner, weitgehend versagt. Der Mangel an politischem Urteilsvermögen, die Personalisierung politischer Vorgänge und das Denken in Naturkategorien bei den Schülern verbiete es, von einem strukturierten politischen Bewußtsein zu sprechen (S. 72/74). Die Einsicht in die Verknüpfung von privater Existenz und politischem Prozeß bleibt den Schülern verschlossen. Den entscheidenden Einfluß auf Informiertheit und politisches Interesse übt das Elternhaus aus. Die Sozialkunde habe nur eine „Art von Verstärkerfunktion“ (S. 45 f.). Demokratie erscheint den Schülern vornehmlich als ‚gesetzlich gesicherte Privatsphäre‘. Die für das Problem der Demokratisierung entscheidenden Bereiche werden vom Unterricht kaum berührt:

„etwa das Verhältnis von politischer Macht und ökonomischer Verfügungsgewalt; Probleme der sozialen Schichtung und der sozialen Ungleichheit; die mit der Zentralisierung und Konzentration ökonomischer und politischer Machtmittel einhergehende Bürokratisierung der politischen Sphäre und deren Konsequenzen für den Prozeß der politischen Willensbildung“ (S. 77/78).

59 Siehe oben; die dort getroffene — mehr oder weniger zufällige — Auswahl ist sicherlich, im Sinne Teschners verstanden, eher eine positive als eine negative!

60 Man beachte etwa das Bemühen, durch die Einführung von Arbeitslehre, Rechtskunde, ‚Erste Hilfe‘, Sexualkunde, Verkehrsunterricht usw. im Rahmen des Politischen Unterrichts, diesen weiter auszuhöhlen und zu entpolitisieren.

Den Hauptgrund für dieses festgestellte Versagen der Politischen Bildung sieht Teschner in einer weitgehenden Entpolitisierung und Verschulung des Sozialkundeunterrichts. Ein Großteil der Lehrer habe das Fach unfreiwillig übernommen, fühlt sich als Lückenbüßer (und ist den Anforderungen nicht gewachsen. Im Zentrum aller Klagen der Lehrer steht die fehlende oder mangelnde Vorbildung (S. 89 ff.). Sie wird von allen Lehrern als mangelhaft bezeichnet; auch die Ausbildung im Studienseminar wird nur sehr gering eingeschätzt. Hinzu kommt die fehlende didaktische Vorbereitung der Gymnasiallehrer — auch derjenigen, die eine Fakultas für Sozialkunde erworben haben! — und das Fehlen brauchbarer Unterrichtsmittel. Obwohl inzwischen wenigstens in Hessen einiges in dieser Richtung geschehen ist, wird man Teschner auch vom heutigen Stand der Lehrerausbildung voll darin zustimmen müssen,

„daß ohne eine Intensivierung der Ausbildung der Lehrer und ohne Verwissenschaftlichung der Sozialkunde ihre Qualität und ihr Status an der Höheren Schule kaum verbessert werden können“ (S. 95).

Der unzulänglich vorgebildete Sozialkundefahrer betreibt eine „Politik ohne Gesellschaft“ und flüchtet vor den Schwierigkeiten gesellschaftlicher Konflikte (und aus Angst vor diesen) in eine „kritiklose Vermittlung isolierter Einzelheiten“ (S. 106)⁶¹.

„Fehlende oder unzureichende Vorbildung der Erzieher, die Abhängigkeit von zufällig verfügbarem Material und von den je persönlichen Neigungen der Lehrenden beeinträchtigen zusammen mit der Unklarheit über die Zielsetzung der Sozialkunde, über das, ‚was nun das wichtigste sei‘, in entscheidendem Maße ihre Wirksamkeit. Weitgehend blind betrieben, gerät die politische Bildung in Gefahr, den Bezug zur politisch-gesellschaftlichen Realität zu verlieren“ (S. 105).

Neben der unpolitischen Faktenvermittlung steht im Sozialkundeunterricht meist unvermittelt der ebenso unpolitische und verdinglichte Rekurs auf „Werte“ und die Flucht in einen abstrakten Deziisionismus. „Die Argumentation verblaßt zum Austausch folgenloser Meinungen, und die politische Stellungnahme verwandelt sich tendentiell in ein Glaubensbekenntnis“ (S. 109). Auch die von Fachleitern angebotenen „Grundeinsichten“ sind oft nichts anderes als „geschwollene Phrasen“ und „moralische Appelle“ (S. 99). In engem

⁶¹ Auch hier muß man sich darüber klar werden, in welchem Verhältnis die völlig ungenügende Ausbildung von Sozialkundefahrern auf der einen und die Diffamierung des Politik- und Soziologiestudiums auf der anderen Seite stehen. Es ist verständlich, daß führende Politiker des Bonner Machtkartells eine Zunahme des kritischen Potentials in der Lehrerschaft zu verhindern suchen; bezeichnend aber ist, daß weder die „Deutsche Vereinigung für Politische Bildung“ noch ähnliche Vereine sich dagegen wehren, daß statt einer Verbesserung der Ausbildung, die bestehende Sozialkundefahrerausbildung noch von Leuten wie Helmut Schmidt, Stoltenberg u. ä. angepöbelt wird!

Zusammenhang mit der fehlenden oder mangelhaften Vorbildung der Lehrer steht die Tatsache, daß sich „ihr politisches Urteilsvermögen von dem ihrer Primaner nicht wesentlich unterscheidet“. Personalisierung, Psychologisierung und Biologisierung politisch-gesellschaftlicher Tatbestände fallen zusammen mit einem ‚mittelständischen Bewußtsein‘, das sich besonders in der Gewerkschaftsfeindlichkeit vieler Lehrer ausdrückt, und das verstärkt wird durch die fortwirkende bildungshumanistische Tradition des Gymnasiums, durch das „Gesellschaftsbild der inneren Werte“ bei vielen Studienräten (S. 128).

Zusammenfassend kommt Teschner zu dem Schluß, daß der Sozialkundeunterricht eher das vom Elternhaus tradierte mittelständische Bewußtsein der Schüler verstärkt, „als ihr Vermögen zur kritischen und rationalen Reflexion politisch-gesellschaftlicher Sachverhältnisse zu fördern“ (S. 133).

„Dem Anspruch der Bildungspläne hingegen, die politischen und sozialen Phänomene nicht zu registrieren und zu klassifizieren, sondern sie in ihren Zusammenhängen zu erschließen, sie auf diese Weise zum Sprechen zu bringen und kritisch zu durchdringen, vermögen die meisten Lehrer nicht nachzukommen. Die wesentliche Ursache liegt darin, daß ihnen eine klare Vorstellung vom gesellschaftlichen Funktionszusammenhang fehlt, ihr Verständnis für die Struktur der Gesamtgesellschaft wenig ausgeprägt und oftmals verzerrt ist. Ohne einen Begriff vom gesellschaftlichen Ganzen fällt es ihnen schwer, den sozialen Sinn und die Funktion der politischen und sozialen Institutionen angemessen zu bestimmen. Insofern erweist sich das, was bislang höchst vage als mangelnde fachliche Vorbildung der Sozialkundelehrer bezeichnet wurde, primär als ein Mangel an soziologisch-politischer Denkweise“ (S. 119).

Zum Schluß der Studie stellt Teschner die Frage nach der Chance Politischer Bildung. Er geht davon aus, daß die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulklassen keinesfalls den Schluß zulassen, die Erwartungen und Zielsetzungen seien zu hoch gesteckt und die Schule sei grundsätzlich überfordert. Die Chancen eines fundierten Sozialkundeunterrichts seien eher größer, als man gemeinhin vermuten würde (S. 138).

Hauptvoraussetzung für einen besseren politischen Unterricht sei jedoch eine intensivere sozialwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, die diesen eine bessere Kenntnis der gesellschaftlichen Strukturen und Funktionszusammenhänge vermitteln und Einsichten in die Verknüpfung von Individualschicksal und Gesellschaft ermöglichen würde.

„Wenn die These korrekt ist, das geringe politische Urteilsvermögen der Schüler gründe letztlich sowohl in ihrer eigenen Unfähigkeit als auch in der ihrer Lehrer, politische Phänomene und Prozesse zugleich als gesellschaftliche zu begreifen, die Schwäche des vorherrschenden Unterrichts sei Resultat der Isolierung der Politik vom gesellschaftlichen Kräftespiel, so ergibt sich als zentrale praktische Schlußfolgerung der Studie, daß nur eine stärker sozialwissenschaft-

lich orientierte politische Bildung ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden vermag. Jede durchgreifende Verbesserung der Politischen Bildung als Aufklärung und Förderung autonomer Reflexion hat als entscheidende Voraussetzung, zunächst einmal die Lehrer selbst mit soziologischer Denkweise vertraut zu machen“ (S. 139).

Nur einem gesellschaftstheoretisch gut vorgebildeten Lehrer ist es möglich, exemplarisch „am einzelnen sozialen Phänomen Struktur und Entwicklungstendenzen des gesellschaftlichen Ganzen sichtbar werden zu lassen“ (S. 149). Und nur ihm ist es möglich, die gesellschaftliche Funktion von Schule und Politischer Bildung zu verstehen, die Mechanismen sozialer Kontrolle zu durchschauen und den blinden Einfluß ‚der Gesellschaft‘ auf die Schule zu verringern, indem er eher in der Lage ist, „sich den informellen Sanktionen verschiedener sozialer Gruppen zu widersetzen“ (S. 159).

Obwohl ganz anderer wissenschaftstheoretischer Herkunft und trotz anderem methodischem Vorgehen, kommt auch Henry W. Ehrmann zu ganz ähnlichen Ergebnissen wie Becker/Herkommer/Bergmann und Teschner⁶².

Ehrmann, deutschamerikanischer Politikwissenschaftler mit Lehrauftrag in Berlin, beobachtete in 58 Klassen verschiedener Schularten in mehreren Ländern den Sozial- und Gemeinschaftskundeunterricht und besprach seine Beobachtungen mit Lehrern, Schülern und Hochschullehrern. Er geht aus von der Situation im Jahr 1964, die vor allem gekennzeichnet ist durch die Einführung der Gemeinschaftskunde und den Widerstand gegen sie von seiten eines Großteils der Öffentlichkeit, vieler Lehrer und Lehrerverbände. Schon damals erkennt Ehrmann „Ansätze zu einer neuen nationalen Identifizierung“ (S. 4) und andererseits „eine starke jugendliche Opposition gegen die bürgerliche Satttheit ihrer Umgebung“ (S. 4).

Obwohl eine Verbesserung gegenüber früheren Zeiten festzustellen sei, sieht auch Ehrmann, daß die Gemeinschaftskunde sehr oft nichts anderes ist als ein „Geschichtsunterricht mit zeitgeschichtlicher Betonung“ (S. 16/17). Die überstarke Bevorzugung des ‚Totalitarismus‘ und der damit meist verbundenen Schwarz-Weiß-Malerei führe sehr oft zum Verlust der Glaubwürdigkeit der Politischen Bildung und zu ihrer Ablehnung durch die Schüler (S. 23 ff.). Die dadurch betriebene „Gegenbild-Propaganda“ habe zwar manchen Lehrer mit der Politischen Bildung, mit der Gemeinschaftskunde ausgesöhnt, führe jedoch nicht selten zur Auflösung des Unterrichts in „pure Ideologie“ (S. 28). Hinzu kommt ein völlig unrealistisches Bild der Demokratie, besonders im Bereich der Wirtschaft, „wo man, um die DDR im trüben Licht erscheinen zu lassen, den reinsten Adam Smith als Idealtyp darstellt“ (S. 28).

62 Ehrmann, Henry W., Politische Bildung — Beobachtungen und Vorschläge — (Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe C: Berichte, Band 3) Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin 1966, XII, 133 S., DM 4,80.

Auch Ehrmann versucht, ohne von einer Utopie politischer Bildung auszugehen, diese an ihrem eigenen Anspruch zu messen. Als Zielvorstellung nennt er politische Sensibilität und das Entwickeln von Grundsätzen, „die es gestatten, historische Vorgänge, politische und wirtschaftliche Strukturen und demokratische Theorien sinnvoll zu ordnen“ (S. 32); nur am Rande läßt er durchblicken, daß für ihn dabei der politische Konflikt, die Entscheidung und das Problem der Machtausübung im Zentrum stehen. Daß solchen Zielen der politische Unterricht bei weitem nicht gerecht wird, wird — wenn auch mit aller Vorsicht — deutlich festgestellt. Insbesondere aber bei Problemen der ökonomischen Struktur seien „die Studienräte aller Fächer überfragt und der Unterricht ist oft unqualifiziert, beschränkt auf Trivialitäten...“ (S. 36). Sicherlich richtig ist auch Ehrmanns Einschätzung des Beitrags der Geographen zur Politischen Bildung: unbefriedigend, zusammenhanglos und bruchstückhaft, da die Geographen in der Regel zu simplem Determinismus neigen (S. 39 f.).

Die Richtlinien für den Politischen Unterricht führten immer noch zur Gefahr einer „konzeptionslosen Vermittlung viel zu großer Stoffmassen“ (S. 43); die starke Historisierung der Gemeinschaftskunde in den Primen „lasse eine Umwandlung der Gemeinschaftskunde in einen Geschichtsunterricht zu“ (S. 45). Der Unterrichtsstil ist im allgemeinen nach Ehrmanns Feststellung weniger autoritär als früher, allerdings werde immer noch demokratisches mit patriarchalischem Verhalten verwechselt.

Im Gesamturteil ist Ehrmann zwischen allem Anerkennen von Fortschritten nicht zimperlich. So stellte er fest, daß der Unterricht in Gemeinschaftskunde oft auf nichts anderes hinauslaufe als auf „Quatschologie“ — „in einigen Schulen ... war das Gerede so verantwortungslos, daß ich fast auf bewußte Sabotage des Gemeinschaftskundeunterrichts schließen möchte“. Den Grund für diesen Zustand sieht Ehrmann — wie Teschner — vor allem in der völlig unzulänglichen Ausbildung der meisten Gemeinschaftskunde- und Sozialkundelehrer: noch immer ist der Geschichtslehrer meist auch Lehrer für Gemeinschaftskunde und Sozialkunde.

Eine ganz andere Art der Bestandsaufnahme über Politische Bildung an Gymnasien ist die Untersuchung von Wolfgang Mickel⁶³. Mickel möchte mit seiner Untersuchung eine zusammenfassende Darstellung organisatorisch-institutioneller Maßnahmen auf dem Gebiet der Politischen Bildung seit 1945 und eine Analyse „der geistigen Konzeption und Strukturen, die jenen Maßnahmen zugrunde liegen“ (S. 14) geben. Zugleich soll die Schrift ein Beitrag zur *Soziologie* des Bildungswesens sein, „darum werden die Arbeitsweisen der geisteswissenschaftlichen und der empirischen *Pädagogik* angewendet“ (S. 15).

⁶³ Mickel, Wolfgang, Politische Bildung an Gymnasien. — Analyse und Dokumentation — (Bildungssoziologische Forschungen Bd. 2), Stuttgart 1967, 372 S., DM 28,50.

An Bildungssoziologie darf man also bei diesem methodischen Ansatz nicht viel erwarten und man wird auch nicht „enttäuscht“. Was man bekommt, ist eine sorgfältige und gut strukturierte — wenn auch weitgehend unkritische — Beschreibung der Entwicklung sowohl der Konzeption Politischer Bildung nach 1945 als auch der organisierten Bemühungen ihrer Anwendung in der Schule.

Nach einer ausführlichen Würdigung des Streits Partnerschafts-erziehung kontra Staatsbürgerkunde in den fünfziger Jahren weist Mickel, nicht ohne Sympathie, auf den neu aufkommenden Nationalismus in der politischen Didaktik hin. Die anderen, seit Anfang der sechziger Jahre entstandenen Richtungen (z. B. die „Hessische“) bleiben weitgehend unberücksichtigt.

Es folgt ein Überblick über die wichtigsten Verfahren und Probleme der Politischen Bildung (Lehrgehalte, Fachunterricht und Prinzip, Lehrerbildung, Einstellung der Verbände, Schüleraktivitäten etc.). Der zweite Teil des Buches gibt eine ausgezeichnete Übersicht über die Entwicklung der Lehrpläne für Sozial- und Gemeinschaftskunde in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik bis 1965.

In einer Zusammenfassung (S. 348 ff.) nennt Mickel die wichtigsten Gründe für den geringen Erfolg Politischer Bildung:

- Das Fehlen einer Gesamtkonzeption und einer Didaktik des politischen Unterrichts,
- den Mangel an ausgebildeten Lehrkräften,
- die fehlende didaktisch-methodische Ausbildung der vorhandenen Lehrer,
- die fehlende Demokratisierung des Gymnasiums.

Das Literaturverzeichnis ist ausgezeichnet und umfaßt wohl alle wichtigsten Schriften zur Politischen Bildung zwischen 1945 und 1965.

V.

Was bei Mickel — besonders im Vorwort von Lemberg — nur angedeutet wird, kommt in der Didaktik von Hornung⁶⁴ faustdick: Der Versuch, einem neuen *Nationalismus* in der politischen Didaktik zum Leben zu verhelfen. Hornung sieht den Hauptgrund für den geringen Erfolg Politischer Bildung und Erziehung in deren „rationalistischem Intellektualismus“ (S. 2), in der Überbewertung des verfassungstheoretischen Motivs und in „der Fetischisierung der Idee der demokratischen Beteiligung“ (S. 9). Vor allem aber beklagt er die „Tabuisierung ganzer anthropologisch und pädagogisch auf die Dauer unverzichtbarer Kernbereiche . . . , nämlich der Geschichte, der Nation und des Gefühls“ (S. 9). Nur in der Bindung des einzelnen an überindi-

64 Hornung, Klaus, Politik und Zeitgeschichte in der Schule — Didaktische Grundlagen — Villingen 1966, 250 S., DM 19,50; vgl. auch ders., Zum Ideologieproblem in der politischen Erziehung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 35—36/67 vom 30. 8. 1967.

viduelle Gruppen und Ordnungen „rechtfertigt der Mensch sich“, nur aus solchen Bindungen „gewinnt er das notwendige Selbstwertgefühl, schöpft er den Sinn seines Lebens, der nicht einfach in der Befriedigung individueller Bedürfnisse bestehen kann“ (S. 13). Ein Kronzeuge für Hornung ist Gerstenmeier — allerdings nur für den Nationalismus, weniger für die ‚Befriedigung individueller Bedürfnisse‘. Zusammen mit Eugen Lemberg, William S. Schlamm und Winfried Martini wendet er sich gegen die Abwertung des Nationalen wie des Irrationalen überhaupt, denn man dürfe nicht übersehen, daß gerade der deutsche „Hang zum Irrationalen“ „zu großen Unternehmungen, zu außerordentlichen Opfern, zu selbstloser Hingabe befähigen kann“ (S. 20).

Zum Verhältnis der Jugend zur Politik meint Hornung — er referiert hierzu vor allem die Untersuchung von Raasch⁶⁵ —, daß sich seit Bednariks „Jungem Arbeiter“ und Schelskys „Skeptischer Generation“ nichts Grundlegendes verändert habe. Mit Hennis und Winfried Martini meint er, daß „der normale Mensch aller normalen Zeiten ein durchaus unpolitischer Mensch gewesen sei“ (S. 61), und daß auch der Jugendliche „natürlicherweise“ politikfremd sei. 80—90 % der Schüler seien aber (nach Raasch) „national“ eingestellt.

Hornungs Didaktik ist orientiert „an einem Verständnis der politischen Wissenschaft als praktischer Wissenschaft im Sinne des Vordenkens des politischen Handelns und der politischen Entscheidung nach dem Maßstab des Gemeinwohls und des *salus publica*, des ‚gesunden‘ politischen Gemeinwesens und des nur in ihm möglichen gerechten und ‚guten‘ Lebens“ (S. 94). Er nennt hierzu Sontheimer, Hennis, C. J. Friedrich, Maier und Voegelin. In seinen sonstigen didaktischen und methodischen Reflexionen erfährt man kaum etwas, was nicht schon dutzendmal geschrieben wurde. Wo eine Didaktik an der ‚großen‘ Ideologie orientiert ist, darf natürlich die ‚kleine‘ Ideologie nicht fehlen: Erziehung für „die Mädchen“ möchte Hornung „vor allem als ‚education for married life‘, als Vorbereitung auf die Aufgabe in Familie und Haus“ (S. 143).

Man wird sich kaum darüber wundern dürfen, daß die Nationalisten nun auch versuchen, in der politischen Didaktik Fuß zu fassen, nachdem der Nationalismus im öffentlich-politischen Bereich im Zuge der allgemeinen Restauration immer mehr in den Vordergrund tritt. In der Politischen Bildung hatten bisher solche Tendenzen — wenigstens in der Theorie — weitgehend gefehlt. Der Nationalismus war im Zeichen des Kalten Krieges durch den irrationalen Antikommunismus ersetzt worden. Parallel zu entsprechenden Erscheinungen in der politischen Öffentlichkeit⁶⁶ verstärken sich inzwischen diese

⁶⁵ Raasch, Rudolf, *Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein*, Neuwied 1964.

⁶⁶ Vgl.: Gerstenmeier in: *Welt am Sonntag* vom 27. 12. 1964; ders., *Neuer Nationalismus*, Stuttgart 1965; Carlo Schmid, in: *WamS* v. 10. 1. 1965.

Tendenzen auch im Bereich der Politischen Bildung⁶⁷, ihr ideologisches Zentrum scheinen sie im ‚Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung‘ in Frankfurt zu bekommen.

Seit 1964 vorbereitet stand das Rezept dann auch zur Verfügung, als sich bei der Jugend erste Zeichen einer Politisierung zeigten: Schon im August 1967 meint Lemberg, man müsse die Jugend mit Nationalismus und mit Gefühlen beschäftigen, sonst komme sie auf dumme Gedanken⁶⁸. Drei Wochen später wiederholt Hornung die Grundthesen seiner Didaktik⁶⁹, fügt aber, immer aktuell, hinzu, „ein verpflichtendes Welt- und Gesellschaftsbild“ sei das Mittel gegen den studentischen Radikalismus (S. 7). Politische Bildung müsse „die emotionalen Schichten der menschlichen Natur“ besetzen, um sie nicht dem ‚Gegner‘ zu überlassen (S. 7). Zugleich bringt Hornung eine Neuaufgabe der alten Kalten-Kriegs-Ideologie (S. 12 ff.). In das gleiche Horn stößt 14 Tage später Eugen Gerstenmeier⁷⁰: „Vaterland meint, daß der auf Gemeinschaft angelegte Mensch aus freien Stücken Ja sagen kann zu den Ordnungen, die seinem eigenen Leben Stil und Rang, Form und Schönheit geben“ (S. 9). Von den Parteien und den Politikern dürfe man nicht geringschätzig denken, „ihr Engagement ist Dienst am Vaterland“.

Auch Friedrich Minssen beklagt die Tatsache, „daß die Identifikation der Bürger mit der freiheitlich-rechtsstaatlichen Ordnung der Bundesrepublik noch immer Wünsche offen läßt“⁷¹, und betont die Notwendigkeit einer kollektiven Identifikation“. Was fehle, sei ein ‚Nationalgefühl‘ im Sinne des Engagement zugunsten unserer Ordnung wie dem der inneren Orientierung an den Werten und Postulaten, auf denen sie aufbaut“ (S. 97).

Es braucht hier wohl nicht betont zu werden, daß in einer Zeit der supranationalen Ökonomie dieser hier angesprochene Nationalismus zur abgestandenen Ideologie geworden ist; die Erziehung zu ihm ist nichts weiter als der Versuch, den Schüler zur irrational-manipulativen Ein- und Unterordnung in das bestehende System zu bewegen. Zugleich soll — das wird offen ausgesprochen — jede grund-

67 Lemberg, Eugen, Nationalismus, 2 Bde. (rde), Rheinbeck 1964; ders., Nationalismus als Problem der politischen Erziehung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 10/65, v. März 1965; Raasch, Rudolf, a.a.O. (1964); Möbus, Gerhard, Über das Vaterland, Boppard 1965. Zur Kritik an Lemberg s. u. a. Schulenberg, Wolfgang, Nationalsozialistische Pädagogik gestern und nationale Pädagogik heute, in: Neue Sammlung, 6. Jg. 1966, H. 3, S. 336 ff. und Lembergs Antwort ebenda H. 5.

68 Lemberg, Nation und Nationalismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 31—32/67, Juli/August 1967, S. 24; und ders., Revision des Nationalbegriffs, in: Offene Welt Nr. 95/96, Sep. 67, S. 127 ff.

69 Hornung, Klaus, Zum Ideologieproblem in der politischen Erziehung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 35—36/67 v. 20. 8. 67.

70 Gerstenmeier, Eugen, Die Deutschen und ihr Vaterland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B. 38/67 v. 20. 9. 1967.

71 Minssen, Friedrich, 14 Thesen zu Nation und Vaterland in der Politischen Bildung, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, H. 7/1967, S. 94.

sätzliche Kritik am bestehenden System wie auch jedes unkontrollierte Engagement der Jugend verhindert werden⁷². Wer aber ernsthaft glaubt, durch eine „gemäßigt-nationale Indoktrination“ dem „Extremismus“ der NPD entgegenzuwirken, spielt das Spiel jener Politiker wie Strauß und Jäger, die ihren „rechten Flügel“ (sprich: NPD) bekämpfen, weil sie wissen, daß sie selber das gleiche besser erreichen können (und ohne „Schädigung des deutschen Ansehens im Ausland“), die diesen Kräften damit aber den Boden bereiten und sich zugleich ihren Koalitionspartner von morgen aufbauen. Grundsätzlich ist die gesellschaftliche Funktion aller Spielarten des Nationalismus, ob „radikal“ oder „honorig“, dieselbe! Ein politischer Unterricht aber, der nicht mehr der Aufklärung, sondern der Indoktrination dient, der „die Ohnmacht und Unmündigkeit der Vielen durch eine gefühlsmäßig erzeugte Identifikation mit dem sogenannten höheren Ganzen zu kompensieren“⁷³ unternimmt, wird zum „Instrument der Manipulation und Verdummung in der Hand derer, die um ihre Herrschaftspositionen und um ihre Privilegien bangen“⁷⁴.

Literaturverzeichnis

- Düring, Paul: Politische Bildung in Grundschule und Hauptschule. Didaktische Grundlegung und methodische Handreichung. Ehrenwirt-Verlag, München 1968 (198 S., Ln., 16,80 DM).
- Lilge, Herbert: Der Staatsbürger, 1: Peter wird Minister. Überreuter Bildungsbuch, Wien-Heidelberg 1966 (190 S., Linson, 9,80 DM).
- Kühn, Peter: Das geht uns alle an. Heckners-Verlag, Wolfenbüttel o. J. (237 S., kart., 8,80 DM).
- Buchner, Rolf, Franz W. Seidler, Hermann Schmidt: Einigkeit in Recht und Freiheit. Ein Lehrbuch für Gemeinschaftskunde. Verlagsgesellschaft R. Müller, Köln-Braunfeld 1967 (192 S., kart., 6,80 DM).
- Heinrich, Hans: Wir leben in Freiheit. Ein Arbeits- und Lesebuch zur Sozialkunde. 5.—9. Schuljahr. Bayerischer Schulbuchverlag, München 1967² (206 S., Hln., 8,80 DM).
- Monsheimer, Otto: Aktionsfeld Politik. Orientierungshilfen zur Politischen Bildung. Unter Mitarbeit von Wolfgang Hilligen. Hirschgraben Verlag, Frankfurt/M. 1967 (252 S., 160 Abb., Hln., 9,80 DM).

72 Giesecke bezeichnet dies als eine Vorstellung von Erziehung, „nach der die Heranwachsenden schon in ihrem Unterbewußtsein für die zufällig herrschenden Mächte der Gesellschaft in Dienst genommen werden sollen“. — Giesecke, Didaktik ... 3. Aufl. a.a.O., S. 219; in ähnlichem Sinne: Fackiner, Kurt, Nationalismus als pädagogisches Problem, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 37/67, v. 13. Sept. 1967; sowie Becker-Herkommer-Bergmann, Erziehung zur Anpassung? a.a.O., S. 20 ff.

73 Teschner, Manfred, Politik und Gesellschaft ... a.a.O., S. 153.

74 N.B.: „Es genügt für diese Kennzeichnung des neuen deutschen Nationalismus auf seinen markantesten Wegbereiter hinzuweisen, auf Moeller von den Bruck.“ — Lemberg, Eugen, Wege und Wandlungen des Nationalbewußtseins — Studien zur Geschichte der Volkswerdung in den Niederlanden und in Böhmen —, Münster/Westf. 1934, S. 232.

- Meyer, Hermann: Politische Bildung. Handbuch für Lehrer. H. Schroedel-Verlag, Hannover 1967 (300 S., Hln., 19,60 DM).
- Engelhardt, Rudolf: Urteilsbildung im politischen Unterricht. Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe Politischer Bildung. Neue Pädagogische Bemühungen Bd. 38. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1968 (65 S., kart., 4,80 DM).
- Fischer, Kurt Gerhard, und Mitarbeiter: Politische Bildung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den sozialkundlich-politischen Unterricht. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1967 (XI, 319 S., Ln., 12,80 DM).
- Kniffler, Carter, u. Hanna Schlette: Politische Bildung in der Bundesrepublik. Analysen, Reflexionen, Versuche. Luchterhand-Verlag Neuwied/Berlin 1968 (195 S., kart., 16,80 DM).
- Ehrmann, Henry W.: Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge. (Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen. Reihe C: Berichte, Band 3) Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin 1966 (XII, 133 S., kart., 4,80 DM).
- Helbig, Ludwig: Sozial- und Gemeinschaftskunde. Lehrplan — Vorbereitung — Unterricht. Lehrerhandbuch Bd. 4. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin 1968 (IX, 387 S., Ln., 36,— DM).
- Danckwortt, Dieter: Erziehung zur internationalen Verständigung. Juventa-Verlag, München 1965 (184 S., Pb., 9,80 DM).
- Teschner, Manfred: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an Hessischen Gymnasien. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 21. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1968 (180 S., kart., 20,— DM/Ln., 26,— DM).
- Roth, Friedrich: Sozialkunde. Verlag Schwann, Düsseldorf 1968 (192 S., Pb., 9,80 DM).
- Hornung, Klaus: Politik und Zeitgeschichte in der Schule. Neckar Verlag, Villingen 1966 (XII, 250 S., geb., 19,50 DM).
- Mickel, Wolfgang: Politische Bildung an Gymnasien 1945—1965. Analyse und Dokumentation. Bildungssoziologische Forschungen Bd. 2. Klett Verlag, Stuttgart 1967 (320 S., Linson, 23,— DM).

Besprechungen

I. Philosophie

Albert, Hans: Traktat über kritische Vernunft. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1968 (190 S., Ln., 24,— DM).

Albert will vom Standpunkt eines „neuen Kritizismus“, nämlich des durch Popper begründeten „kritischen Rationalismus“ aus die heutige Problemsituation der Philosophie beleuchten. Seine Argumentation ist sowohl gegen eine Philosophie gerichtet, die Neutralität des Denkens gegenüber der Gesellschaft behauptet, wie gegen eine Philosophie des totalen Engagements (VII; 6). Er geht davon aus, daß die Annahme einer bestimmten Methode auch innerhalb der angeblich reinen Wissenschaft eine moralische Entscheidung mit weitgehenden politischen Konsequenzen bedeutet (40 f.) und fragt daher: Wie lassen sich Engagement und „unvoreingenommene Wahrheitssuche“ (4) miteinander vereinbaren? Er versteht das Rationalitätsmodell des Kritizismus als Entwurf einer sozialen Praxis, die Logik und Politik miteinander zu verbinden vermag (41). Dies soll möglich werden durch die Methode der „kritischen Prüfung“, die voraussetzt, daß wir zwar der Wahrheit näher kommen, niemals aber Gewißheit erlangen können. Ist Unfehlbarkeit nicht möglich, so müssen wir auch bereit sein, zur „kritischen Diskussion aller in Frage kommenden Aussagen mit Hilfe rationaler Argumente“ (35). Eine Hauptbemühung des Traktats gilt dem Nachweis, daß bestimmte philosophische Strömungen gegen diese Moral der Wissenschaft verstoßen, indem sie nämlich in Wirklichkeit an die Voraussetzungen der Theologie gebunden bleiben. Albert versteht seine Methode, die genau besehen auf ein Postulat zusammenschumpft, als Lanzenspitze des wissenschaftlichen Fortschritts gegen jeglichen Konservatismus. Dem kritischen Rationalismus gehe es nämlich nicht um die Rechtfertigung des Vorhandenen durch Zurückführung auf sichere Gründe, sondern um seine Widerlegung durch den Nachweis von Widersprüchen (45). Im Gegensatz zum Positivismus, den er z. B. der Sprachanalyse und der Phänomenologie zuschreibt, charakterisiert Albert das neokritizistische Verfahren als negativ und dialektisch (44). Damit hat nun auch die kritizistische Theorie ihre negative Dialektik.

Wenn aber der „Denkstil“ und die „Lebensweise“ des Neo-Kritizisten darin besteht, „permanent“ Kritik zu üben (87), wie kommt er dann zum Engagement? Die Albertsche Lösung dieses Problems, die sich aus seinem Traktat ergibt, ist denkbar einfach: Alle Entscheidungen und jegliches Engagement der Kritik zu unterwerfen und ihnen Alternativen entgegenzuhalten — darin besteht eben das

Engagement. Auf welche Methode sich Menschen in Wissenschaft und Praxis auch festgelegt haben — und ohne solche Festlegungen ist selbstredend menschliches Leben gar nicht vollziehbar —, der Kritizist fordert sie auf: suche nach Widerlegungen, bemühe dich um eine Alternative, dein Suchen wird nie vergeblich sein, denn: „Im allgemeinen hat jede Theorie, wie die Geschichte der Wissenschaften beweist, irgendwelche Schwächen“ (49). Zwar ist sich Albert bewußt, daß wissenschaftliches Arbeiten nicht allein in der Suche nach Falsifikation beliebig aufgestellter Theorien bestehen kann (47), seine Methodologie der kritischen Prüfung verbietet es aber dem Wissenschaftler wie dem Politiker, das Vorgehen, für das er sich entschieden hat, aus gesicherter Erkenntnis herzuleiten, denn dies wäre „Rechtfertigung“ und mit dem Postulat permanenter Kritik nicht vereinbar (87). Albert glaubt so die „Methodologie der zureichenden Begründung“ (51) zu treffen, die auf eine Stärkung der jeweils dominierenden Auffassung gegenüber möglichen und möglicherweise noch unentwickelten Alternativen hinauslaufe und sie so von vorneherein als Rivalen ausschalte (51). Er sieht nicht — oder will nicht sehen —, daß sein methodologisches Postulat gleichermaßen auch die neuaukommenden Anschauungen lähmen muß. Insbesondere muß davon eine wissenschaftliche Theorie und die ihr analoge Praxis betroffen werden, die nicht nur einzelne konservative Ideologien der bürgerlichen Gesellschaft in Frage stellt, sondern diese Sozialordnung selbst. Eine solche Theorie hat natürlich nur dann Aussicht, überhaupt gehört zu werden, wenn sie — wie selbstkritisch auch immer — mit allen möglichen Mitteln der Argumentation den Gründen Gewicht zu geben sucht, die für die Berechtigung und Notwendigkeit ihrer Existenz sprechen. Hier das Bemühen primär oder ausschließlich auf Selbstwiderlegung zu lenken, bedeutet praktisch-politisch, die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Erkenntnis vom Anachronismus der kapitalistischen Gesellschaftsstruktur zu hintertreiben. Ein solcher Kritizismus entspricht also exakt dem Interesse derjenigen, denen an einer „modernen“ kapitalistischen Industriegesellschaft gelegen ist, denen daher sowohl die veralteten Ideologien wie die sozialistische Alternative im Wege sind.

Mit einer nüchternen, sachlichen Akribie, die ganz frei von Popers arroganten Floskeln ist, vertieft Albert sich in die Widersprüche quasi-theologischer Theorien. Einer Auseinandersetzung mit der einzigen Philosophie, die sich alternativ zum kritischen Rationalismus und verwandten Denkweisen ebenfalls auf Wissenschaft beruft, dem Marxismus also, geht er dagegen aus dem Wege. Würde er sich ebenso gründlich und unbestechlich statt mit direkten oder indirekten Bibelexegesen mit der „Kritik der politischen Ökonomie“ befassen, einem Werk übrigens, das unter dem Leitspruch des „de omnibus est dubitandum“ entstanden ist, er würde vielleicht zu dem Schluß kommen, daß der Gegensatz von Engagement und „unvoreingenommener Wahrheitssuche“ in der fortgeschrittenen Wissenschaft längst zu einem Scheinproblem herabgesunken ist, wie wenig die Praxis dem oft auch gemäß sein mag. Albert gesteht, daß er den quasi-theologi-

schen Denkweisen selbst einmal „einigen Kredit“ gegeben habe und danach für einige Zeit den Auffassungen des Neopositivismus und des modernen Empirismus zuneigte (VII). In seinem Traktat erweist er sich, wie auch vorher schon, als ausgezeichnete Interpret der Popperschen Quasi-Weltanschauung. Aber auch Popper ist kein Gott, warum sollte Albert sich darauf beschränken, sein Prophet zu sein? Vielmehr würde er die kritische Intention des Popperschen Werkes gerade dann für die Wissenschaft und Politik nutzbar machen, wenn er den Fetisch der neo-kritischen Kritik mit stichhaltigen Argumenten von seinem Sockel herunterholte. Solange dies nicht geschehen ist, können wir es Albert noch nicht abnehmen, daß er sich von seiner einstigen Quasi-Theologie wirklich schon abgelöst hat.

Friedrich Tomberg (Berlin)

Lauth, Reinhard: Die absolute Ungeschichtlichkeit der Wahrheit. Reihe „Lebendiges Wissen“, W. Kohlhammer, Stuttgart 1966 (55 S., kart., 5,80 DM).

Was hier unter dem Titel „Lebendiges Wissen“ angeboten wird, sucht an akademischer Borniertheit, argumentativer Hochstapelei und rhetorischer Plattitüde wohl selbst im deutschen Blätterwald nach seinesgleichen. Nach wenigen Seiten schon ist man versucht, dies trübe Gemisch eines abendländisch metaphyselnden Geistes mit ergebenem Gruß zurückzuschicken, um seine Zeit besseren Gegnern zu widmen. Doch man höre und staune: der Verfasser ist Philosophieprofessor an der Münchner Universität und Fichte-Herausgeber der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Armer Fichte, kann man da nur noch sagen.

Thomas Metscher (Belfast)

Stegmüller, Wolfgang: Das Wahrheitsproblem und die Idee der Semantik. Eine Einführung in die Theorien von A. Tarski und R. Carnap. Zweite, unveränderte Auflage. Springer Verlag, Wien-New York 1968 (X, 326 S., Ln., 58,— DM).

Die philosophische Bedeutung der Semantik läßt sich nur dann abschätzen, wenn man die Voraussetzungen und Motive analysiert, die ihre Entstehung und Ausbildung bedingten. Die Stegmüllersche Darstellung der semantischen Theorien besitzt den besonderen Vorzug, daß sie nicht nur eine überzeugende und auch für auf diesem Gebiet Nichtbewanderte gut lesbare Systematisierung bietet, sondern daß in ihr jene Prämissen und Zielsetzungen deutlich hervortreten. Die neopositivistische Reduktion der Erkenntnistheorie auf eine Analyse der Wissenschaftssprachen bleibt trotz aller kritischen Einwände, die sich aus der Semantik gegen den Positivismus ergaben, deren nicht problematisierte Grundlage. Sprache selbst ist zudem in der als Semiotik bezeichneten Sprachanalyse als bloßes Zeichensystem aufgefaßt. Die Semantik bildet eine Teildisziplin der Semio-

tik und wird von der Syntax und der Pragmatik als den beiden anderen Teildisziplinen gemäß dem Umfang ihres Gegenstandsbereiches abgegrenzt: handelt die Syntax nur von den formalen Struktureigenschaften des Zeichensystems, so bezieht die Semantik die Bedeutungen der Zeichen mit in die Analyse ein; semantische Untersuchungen werden zu Theoremen der Pragmatik, wenn auch noch das reale Subjekt der Zeichenverwendung mit thematisiert wird. Die Gegenstände von Semantik und Syntax sind demzufolge als Formalisierungsstufen eines zu analysierenden Sprachgebrauchs bestimmt. Historisch ist die Semantik durch die Einsicht entstanden, daß die Sprachanalyse — entgegen der Annahme des frühen Logischen Positivismus — nicht auf bloß syntaktische Untersuchungen beschränkt werden kann; selbst in den formalen Disziplinen zeigte sich, daß die Bedeutungsanalyse bestimmter Begriffe als die Voraussetzung ihrer korrekten Verwendung nicht durch die Angabe bloß syntaktischer Beziehungen zwischen ihnen ersetzt werden kann: Modelle hierfür sind vor allem die Begriffe „Wahrheit“, „Ableitbarkeit“ oder „Beweisbarkeit“. Logisch-syntaktische Analyse im Sinne des frühen Carnap ist damit nur in einem Rahmen möglich und sinnvoll, der zuvor durch semantische Explikationen abgegrenzt sein muß. Die Struktur der semantischen Theorien selbst ist primär durch die Forderung nach Exaktheit und Widerspruchsfreiheit und den Versuch bestimmt, ihr zu genügen. Die Formalisierung der zu analysierenden sprachlichen Zeichen und Strukturen ist die wichtigste der Verfahrensweisen, durch die die Unschärfen der Alltagssprache ausgeschaltet werden sollen; durch sie werden die logischen Inkonsistenzen präzise formulierbar und diagnostizierbar, die in der Philosophie seit der Antike etwa in der Paradoxie des Lügners bekannt sind und als semantische Antinomien begriffen werden müssen: als Aporien, die sich aus einer bestimmten Konstellation von Zeichen und Bezeichnetem im Horizont jener Exaktheitsforderung notwendig ergeben. Der Grund dieser Antinomien ist in der semantischen Geschlossenheit des verwendeten Sprachsystems zu suchen, d. h. in der Tatsache, daß in ihm typologisch nicht unterschieden wird zwischen dem Sprechen über Sachverhalte und dem Sprechen über die Sprache; eine Sprache ist demzufolge semantisch geschlossen, wenn die Verwendungsregeln der Zeichen im Medium dieser Zeichen, für die jene Regeln gelten, selbst formuliert sind. Die Unterscheidung zwischen Objekt- und Metasprache, zwischen der Sprache über Sachverhalte und der Sprache über die Sachverhaltssprache, macht das Auftreten jener Antinomien von vornherein unmöglich. Weil der Umgangssprache diese prinzipielle Unterscheidung fremd ist, weil wir in ihr über sie selbst zu sprechen pflegen, läßt sich Semantik als exakte Wissenschaft selbst nur in einer formalisierten Sprache betreiben; sie sieht darum auch ihre wichtigste Funktion in der Konstruktion künstlicher, aber dafür logisch konsistenter Wissenschaftssprachen. Die Explikation der Genesis und der Aufhebung der semantischen Antinomie, auf die der Wahrheitsbegriff durch seine Formalisierung führt, ist bei Stegmüller zugleich eine exemplarische Darstellung der

Semantik in ihren Anfangsgründen; sie wird stufenweise erweitert und bis auf deren Anwendungsbereiche ausgedehnt. Vor allem demonstriert die erkenntnistheoretische Diskussion der Einwände gegen die Semantik den Argumentationsstil und den Rahmen der Prämissen, in dem sich Philosophie als wissenschaftliche semiotische Analyse vollzieht. Ausführungen über das Verhältnis der Semantik zu Wittgensteins Spätwerk sind der Versuch einer Ortsbestimmung dieser Disziplin im Umkreis der Analytischen Philosophie.

Herbert Schnädelbach (Frankfurt/Main)

Lindner, Herbert: Der Entwicklungsgang des philosophischen Denkens. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1966 (286 S., Ln., 12,— M).

Lindner, Dozent am Institut für Philosophie der Karl-Marx-Universität in Leipzig, unternimmt in seiner Arbeit den Versuch, den „Entwicklungsgang des philosophischen Denkens“ als abhängige Funktion des historischen Entwicklungsprozesses der „Ausbeuterordnung“ zu deuten. Den Ausgangspunkt bildet die Bestimmung der Funktion von Philosophie in der Gesellschaft überhaupt. Da sie sich durch die Vermittlung des Denkens mit der materiellen Produktion, als Resonanzphänomen der konkreten Arbeit entwickelt und differenziert (vgl. Lenins Konzepte zur Hegelschen Logik, über die Genesis von Denkkategorien), kommt ihr eine „Leitfunktion“ im menschlichen Dasein zu. Zumindest terminologisch muß es wie eine Umkehrung oder eine mechanische Assoziation von Aussagen über das Selbstverständnis idealistischer Philosophie scheinen, wenn Widerspiegelung der Realität zugleich ein „Erzeugen der Wirklichkeit durch die Kraft des Denkens“ (31) sein soll. Als wichtigste Funktion der Philosophie gilt Lindner die methodologische oder epistemologische, durch die ein einheitlicher Erkenntnisgegenstand oder Denkinhalt („objektive Realität“) gesetzt und der Mannigfaltigkeit spezifischer Erkenntnisformen eine allgemeine Grundform oder Ursystematisierung normativ gegeben wird, von der jene deriviert sind. Als solche Grundform des Erkenntnisprozesses ist Erkenntnistheorie Bedingung der Möglichkeit von Theorienbildung überhaupt. Die historisch relevante Funktion der Philosophie schließlich ist ihre ideologische, in welcher Bestimmtheit sie die Form des gesellschaftlichen Bewußtseins darstellt. Sie leistet einmal Synopsis, wird als „Denken des Denkens“ (!) zur Weltanschauung und erfüllt andererseits Schutzfunktionen, indem sie den Bestand einer gegebenen Gesellschaftsformation gegen Einbrüche, die ihre ökonomische und politische Struktur gefährden könnten, absichert. Hierin erfüllt sich der „höchste Sinn“ der Philosophie, indem sie den Menschen ein „Selbstbewußtsein“ vermittelt, das zugleich wissenschaftliches, die Gesetze des Handelns implizierendes „Weltbewußtsein“ ist. Soweit die allgemeinen Aussagen Lindners über die gesellschaftliche Rolle der Philosophie.

Hinsichtlich der Ursprungssituation von Philosophie macht Lindner die Annahme, daß sie als naturwüchsiger Materialismus beginne

(das Argument unterstellt hier die Identität von Ontogenese und Phylogenese: Kinder sind Materialisten, s. Personifikationstrieb) und als solcher wesentlich dialektisch sei. Die allgemeine Formel Materialismus = Dialektik ist offensichtlich falsch; die ionischen Hylozoisten sind, gleich den französischen Materialisten, überaus problematische Zeugen für die Wahrheit dieser Behauptung. Die Arbeit verrät ihren Charakter als elektrische Kompilation aus Fragmenten marxistischer Theorie und bürgerlicher Philosophiegeschichte, wenn man liest: „Während Thales noch von den sinnlichen Erscheinungen gefangen ist, die Materie in der philosophischen Abstraktion in einer konkreten Erscheinungsform der Materie aufhebt, reißt sich jetzt in Anaximanders Philosophie das philosophische Denken von den sinnlichen Erscheinungen los, um hinter das Wesen der Materie zu kommen“ (76). — Es ist schludrige dialektische Konstruktion, eine vor aller Geschichte wesende Identität „an sich“ von (Ur-)Kommunismus — Materialismus — Dialektik anzunehmen und sich angesichts der in der Sklavenhaltergesellschaft entstandenen frühgriechischen materialistischen Philosophie (deren Repräsentanten Aristokraten waren) mit der Erklärung zu behelfen, sie habe keine ideologische Funktion besessen und besitzen können (was im Widerspruch steht zur Gleichung Philosophie = Ideologie), da der Materialismus wesentlich im Widerspruch zur Klassengesellschaft stehe. Plausibler dagegen ist die Darstellung der Entstehungsgeschichte des Idealismus aus der antiken Ökonomie: daß nach dem Vorbild der privaten Aneignung gesellschaftlicher Arbeit der idealistische Philosoph die materielle gesellschaftliche Produktion zur geistigen Tätigkeit einer transsubjektiven Intelligenz umgedeutet habe. Wiederum unrichtig und schlechte Kulturgeschichte hingegen ist der behauptete Parallelismus: Hochblüte und Reife einer Gesellschaftsformation — Blütezeit der Philosophie (18); er dürfte, um nur ein Beispiel zu nennen, für den deutschen Idealismus keine Geltung besitzen, sowenig wie für die deutsche Aufklärungsphilosophie. Ungleichzeitigkeiten sind dem schlichten Schematismus Lindners keine begrifflich faßbaren geschichtlichen Sachverhalte.

Es kann kaum mehr überraschen, daß die Darstellung der Geschichte der Philosophie diametral im Gegensatz zu der Feststellung steht, daß die Auseinandersetzung zwischen Materialismus und Idealismus als Triebkraft der Entwicklung des philosophischen Denkens angesehen werden müsse (276). Das würde eine differenziertere Behandlung auch des Idealismus voraussetzen, die Lindner sich versagt. In die immerhin beträchtliche Lücke zwischen Platon und Marx interpoliert er die geballte Interpretationsroutine bürgerlicher Philosophiegeschichte, unter ständigem Hinweis auf die Determination der Philosophie durch die jeweilige „Ausbeuterordnung“. Wie die sozialökonomische Realität in idealistisches Philosophieren und seine Begriffe eingeht, welche Probleme sich differenzierender Ideologiekritik stellen können, in welcher Weise und ob überhaupt idealistische Dialektik und Materialismus in Wechselbeziehung stehen, sind Fragen, die Lindner gar nicht erst stellt.

Sein Versuch einer didaktisch-erbaulichen Philosophiegeschichte wirbt mit der Treuherzigkeit eines echten Anliegens um Bestätigung durch den Leser. Die gezwungene Volkstümlichkeit ist vollends eine mißratene Imitation der polemischen Direktheiten Marx/Engels', deren Sarkasmus und Ironie in den plumpen Grobianismen Lindners nicht wiederzuerkennen sind; dieselbe sprachliche Ebene hält seine wuchernde Metaphorik, wo immer er Bilder des Glücks oder Beispiele des Wahren zu treffen meint. Der folgende Satz steht für viele ähnliche ein: „Auch besteht u. E. keine Notwendigkeit, den zarten Stielen jener materialistischen Sprößlinge, die in den Spalten der Geschichte im verborgenen (sic!) blühen, die Kronen von imposanten materialistischen Bäumen aufzusetzen“ (24). Jürgen Behrens (Berlin)

Girndt, Helmut: *Die Differenz des Fichteschen und Hegelschen Systems in der Hegelschen „Differenzschrift“* (Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik, Bd. 30). H. Bouvier u. Co. Verlag, Bonn 1965 (XIX, 165 S., kart., 24,— DM).

Girndt unternimmt es in seiner Dissertation, die Philosophie Fichtes gegen ihre Kritik durch Hegels ingeniose Erstlingsschrift zu rechtfertigen. Das Recht, auf welches der Autor vereidigt ist, scheint von dem Münchner Neo-Fichteanismus gesetzt zu sein, der die Einsicht in den historischen Kern philosophischer Erkenntnisse preisgibt und erneut einem ‚absoluten‘, nämlich absolut ungeschichtlichen Wahrheitsbegriff Raum in der Philosophie schaffen möchte. Kriterium von Wahrheit sei „einsichtige Begründung aus evidenten Prinzipien oder aus Evidenz selbst“ (2); ist Einsicht aus Evidenz schon kaum mehr als ein Pleonasmus, so kommt solche Evidenz bei G. vollends über ein formallogisches Argumentieren nicht hinaus. Methodologisch soll gegenüber der seit Hegel verbindlichen, dem Autor zufolge „üblichen“, immanenten Kritik „eine ‚absolute‘, d. h. allein auf absolut gültige philosophische Prinzipien bezogene philosophische Kritik“ (ebd.) restauriert werden. Andererseits meint G. jedoch: „Erkenntnis konstituiert sich nur als freie willentliche Bejahung des absoluten Wahrheitsanspruches“ (13). Da kommen Evidenz und Dezision einander ins Gehege. Die dürftige ‚Evidenz‘ des G.schen Verfahrens wird dadurch kompensiert, daß die absolute Ungeschichtlichkeit der Wahrheit eben doch der puren Entscheidung anheimgegeben bleibt. Der frühe Fichte, den die „Differenz des Fichteschen und Schellingischen Systems der Philosophie“ kritisiert, erhebt keinen ‚absoluten‘ Wahrheitsanspruch; die Wissenschaftslehre ist dem Buchstaben nach Transzendentalismus, dem Geist nach, wie Hegel stringent aufzeigt, subjektiver Idealismus: sie bleibt an ein subjektives Subjekt-Objekt gebunden, das seinen Gegensatz, das objektive Subjekt-Objekt Schellings oder die Determination des Ich durch die Natur herbeizieht, um notwendig zur dialektischen Synthesis des absoluten Idealismus fortzuschreiten. G. ist bei aller Umständlichkeit seiner Untersuchung — diese gerät umfangreicher als die Differenzschrift

selbst — außerstande, auch nur den Buchstaben der „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“ von 1794 zu retten; so ergänzt er jenen um den Geist des späten Fichte. Herausschaut dabei die Voraussetzung „einer absoluten Spontaneität, die selbst nicht begriffen, sondern gelebt wird. Nur soweit kann vom Absoluten als sich selbst begründendem Sollsein ‚gewußt‘ werden, wie dieses sein Leben gelebt, wie sein lebendiger Anspruch erfüllt wird“ (51). Weder Hegel noch Fichte hätten dem Wissen die G.schen Gänsefüßchen verpaßt. Hegel, der es nun einmal begreifen und wissen wollte, fügte sich nur dem Fichteschen Anspruch, für den die Philosophie Erkenntnis des Lebens, deshalb aber zugleich „Negation des Lebens, ein Nicht-Leben“ (J. E. Erdmann) bedeutete. — Die Pointe der Arbeit: Hegels Kritik am Fichteschen Subjektivismus stimme überein mit der Fichte-Kritik von Reinhold und Bardili, mag einem ‚absoluten‘ Erkenntnisanspruch genügen, geschichtliche Evidenz hat sie nicht. Von historischem Interesse ist G.s Hinweis auf Parallelen zwischen der Hegelschen Geschichtsauffassung und derjenigen, die in der 1796 erschienenen Behandlung der Akademie-Preisfrage nach den Fortschritten der Metaphysik durch den Fichteaner August Ludwig Hülsen sich abzeichne (151 ff.).

Rolf Tiedemann (Berlin)

Benner, Dietrich: Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx. Überlieferung und Aufgabe. Abhandlungen zur Geschichte und Systematik der europäischen Philosophie, Bd. IV, hrsg. v. Erich Heintel. Verlag R. Oldenbourg, Wien-München 1966 (188 S., kart., 28,— DM).

Man lasse sich weder durch den Titel noch durch den Untertitel zu falschen Erwartungen verleiten. Von Theorie und Praxis ist kaum in ihrer gesellschaftlichen Konkretion die Rede, sondern sehr fundamentalphilosophisch als von einem Verhältnis von Denken und Sein: wie wir ein Wissen von jenem ursprünglichen Aktvollzug haben können, der unsere Existenz und unser Welt-haben ausmacht. Abschnitte, in denen man eine Konkretisierung erwartet (wie „Problematik einer Theorie des Handelns“, „Das Problem der Geschichtlichkeit“), sind in der Durchführung recht schmal angelegt. Die fünf Seiten zum Problem der Geschichtlichkeit z. B. beginnen so: „Weil der Mensch sich nie voraussetzungslos wissen kann, weil sein Sagen von Sinn nie Sagen des Sinnes seiner Existenz ist, steht aller Sinnentwurf des Sagens in der Unverfügbarkeit der Existenz. Seine eigene Geschichtlichkeit ist ihm nicht Bestimmung des zu ersagenden Sinnes, sondern Bestimmung seiner unsagbaren Existenz. Seine Selbstbestimmung ist deshalb nicht Selbstverwirklichung des Wesens, sondern Wagnis und Entwurf auf seine Geschichte hin“ (94). „Systemtheoretisch“ heißt die Betrachtung, weil es darum zu tun ist, die Grundlegung eines philosophischen Systems zu erörtern. Wir lassen hier beiseite, wie der Verfasser aus den Aporien von Kant und Hegel zu einer Dialektik der Offenbarung im Sinne der Menschwerdung Gottes gelangt, und interessieren uns nur für den Ort, der

Marx in dieser Prozedur zugewiesen ist: Das Rasonnement fällt gänzlich aus dem Kontext bisheriger Marx-Interpretation heraus, ist an einem überaus engen Textmaterial orientiert (natürlich hauptsächlich an den Jugendschriften) und entwickelt sich aus einer „eigentlichen Problematik“, die sich in diesen drei Fragen expliziert: 1. Wie kann die Philosophie aus ihrem *negativ*-kritischen Verhältnis zur Welt eine Parole der Welt entwickeln? 2. Wie soll die Welt in der Philosophie, die für sie „ein Professor der Zauberkünste“ ist, *den niemand versteht*, das Programm ihrer Selbstverwirklichung sehen? 3. Wie soll die Philosophie sich in die Politik aufheben, wenn sie *an sich reflexiv* ist, also *stets von neuem* in ein Reflexionsverhältnis zum Programm des Proletariats treten könnte (148)? Benner liest aus Marx eine „Hybris der absoluten Praxis“ heraus — absolut darin, daß Marx (wie Hegel) vom konkreten Individuellen und selbst von der wirklichen Unzulänglichkeit der wirklichen Zustände abstrahiert und seine absolute Praxis abstrakt als eine „mystische Entwicklung des Kapitals“ (das Kapital — das „leere Objekt“, in das der Gegensatz von Herr und Knecht verlegt ist) bestimmt (159—160). „Das ‚Kapital‘ ist . . . der Versuch, unter Ausschaltung der individuellen Motivation die Bewegung der Selbstverwirklichung des Menschen als einen ökonomischen Prozeß zu erfassen“ (152).

Helmut Fleischer (Berlin)

Stalin, Josef W.: *Marxismus und Fragen der Sprachwissenschaft* (1950) und **Nikolai J. Marr:** *Über die Entstehung der Sprache* (1926). Mit einer Einleitung von Etienne Balibar, hrsg. und mit einer Nachbemerkung versehen von Hans-Peter Gente. Verlag Rogner & Bernhard, München 1968 (146 S., Ln. kasch., 7,50 DM).

Ausgangspunkt der Kontroverse ist die These Marrs, daß seit der Beherrschung der Lautsprache, deren Entwicklung man spätestens um 10 000 v. u. Z. als abgeschlossen ansieht, der gesamte Bau der Sprache von Klasseninteressen geprägt und Instrument der Klassenherrschaft ist. „Es ist klar, daß die Sprachen der Massen . . . nicht indoeuropäisch waren, und wo auch immer indoeuropäische Sprache entstanden ist, ihre Träger waren nur eine bestimmte herrschende Klasse“ (116). Schüler und Anhänger Marrs verschärften die Konsequenz dieser These, wenn sie auch für die modernen Gesellschaften die gleichzeitige Existenz zweier Sprachen, die einer herrschenden Klasse und einer Massen-(Volks-)Sprache behaupteten. Dagegen setzt Stalin: „Innerhalb einer bestimmten Gesellschaft entstammt die Sprache . . . dem geschichtlichen Werden einer Gesellschaft . . . Sie wurde nicht von irgendeiner Klasse geschaffen, sondern von der ganzen Gesellschaft . . . Sie wurde nicht für die Befriedigung der Bedürfnisse irgendeiner Klasse geschaffen, sondern der ganzen Gesellschaft“ (24 f.).

Einig sind sich Marr und Stalin in der Voraussetzung, Sprache primär durch ihre grammatische Struktur (Phonologie, Morphologie,

Syntax) definiert zu sehen; ein gewichtiger Teil des Streits wird aber davon ausgemacht, daß erst die Anhänger Marrs, dann auch die Kritiker Stalins das Gewicht stillschweigend auf die Veränderung des semantischen Bereichs innerhalb einer festen grammatischen Struktur legten, die ihnen genügte, um bereits eine Klassensprache zu konstatieren. Das entspricht nicht Stalins Gebrauch des Begriffs Sprache, der nie übersehen hat, wie etwa Kofler¹ ihm vorwirft, daß Klasseninteressen sich in der Sprache ausdrücken; nur reichen semantische Differenzierungen für Stalin nicht hin, verschiedene Klassensprachen zu konstituieren. „Die Menschen aber, ... die Klassen stehen der Sprache keineswegs neutral gegenüber. Sie versuchen die Sprache in ihrem Interesse auszunützen und ihr ihren besonderen Wortschatz ... aufzudrängen. Es entstehen dann ‚Klassen‘-Dialekte, Jargons, Salon-, Sprachen‘. In der Literatur werden diese Dialekte und Jargons häufig falsch als Sprachen qualifiziert“ (30). Gegen Marr polemisiert Stalin nur insoweit, als dieser auch das grammatische Gerüst für klassengebunden hält. Was nach sozialen Gruppen differiert, ist vor allem das Verständnis einer Reihe Wörter und Begriffe, dann ist es auch der bestimmt akzentuierte Gebrauch von grammatischen, vornehmlich syntaktischen Möglichkeiten einer Sprache, wobei sicher Klasseninteressen auch durch gezieltes Ausspielen solcher Differenzen durchgesetzt werden.

Abgesehen von der Schwierigkeit, schon zur Zeit der Entstehung der Sprache Klassenverhältnisse nachzuweisen, die sich in differenzierenden grammatischen Strukturen widerspiegeln könnten — Marr will dann auch auf dem umgekehrten Weg Sozialgeschichte aus der Sprachgeschichte nachweisen (103) —, spricht die relative Konstanz der Grammatiken der europäischen Sprachen und ihre Verwendbarkeit für die verschiedensten Klassen gegen einen direkten Reflex der Sozialgeschichte auf die Grammatik. Das schließt nicht aus, daß ihre ursprüngliche Prägung eng mit archaischen Produktions- und Gesellschaftsverhältnissen verbunden sein kann. Auf solche Zusammenhänge hat von einer sozialpsychologischen Fragestellung aus Erich Wulff² für das Vietnamesische verwiesen, der die Sprache in ihrer Doppelrolle als Spiegel und Instrument sozialer Entwicklung „als das Sinnesorgan für die gesellschaftliche Artikulation von Sachverhalten“ (238) zu bezeichnen versuchte, wenngleich auch er zugeht, daß „die historischen Ursprünge dieses Sprachgerüsts und die sozioökonomischen Bedingungen seiner Entstehung sich im Dunkel der Vorgeschichte verlieren“ (247).

Natürlich interessiert Stalin weniger die sprachhistorische als die offenkundig aktuell-politische Seite der These Marrs und seiner Anhänger. Ist Sprache bis in die Grundelemente ihres Aufbaus hinein klassengebunden, müßte sich mit der russischen Revolution ein grundlegender Sprachwandel vollzogen haben. Steht aber die Sprache des zaristischen Rußlands dem siegreichen Proletariat als mehr oder

1 Kofler, Leo: *Marxismus und Sprache*, Köln 1952.

2 Wulff, Erich: *Grundfragen transkultureller Psychiatrie*, in: *Das Argument* 50/3, S. 227—260.

minder neutrales Kommunikationsmittel zur Verfügung, so ist entweder die These vom Klassencharakter der Sprache nicht zu halten oder sie dient, wird sie aufrechterhalten, als Argument dafür, daß die russische Revolution ‚eigentlich‘ überhaupt nicht stattgefunden habe, da sie wohl Veränderung der Produktionsverhältnisse brachte, aber keine neue Sprache schuf. Für wie abwegig man solche Argumentation auch halten mag, sie findet sich immer wieder bei ‚wahren‘ Sozialisten und Anarchisten, gegen die Stalin sich nicht zufällig in seiner Schrift wendet. Ebenso muß sein Interesse, die Sprache als ein Phänomen darzustellen, das für die ganze Gesellschaft grundsätzlich einheitlich ist, auch als Interesse, die innere Geschlossenheit der UdSSR zu festigen, als Forderung nach einem starken Staat interpretiert werden. Das ist am Detail seiner Behandlung der Berührung des Russischen mit anderen Nationalsprachen zu verfolgen, die er als Bereicherung und nicht im Sinn puristischer Verfallstheorien sieht; im ganzen zeigen das seine Ausführungen über das Verhältnis von Basis und Überbau, die dem Überbau eine eigene Aktivität bei der Verteidigung der revolutionär errungenen Basis auch mit alten, umfunktionierten Elementen zuschreiben³. Wieweit Stalins Theorien hier Rechtfertigungscharakter haben, muß eine Auseinandersetzung mit der historischen Notwendigkeit dieses starken Staats, zumindest dem deutschen Faschismus gegenüber, beantworten; hier ließe sich auch die Frage nach der sozialen Genesis des Stalinismus anschließen, die Gente für eine neue Stalinismuskonversation empfiehlt aufzuwerfen (70), zu deren Klärung er aber leider nichts beiträgt.

Freilich dient Stalins Argumentation an manchen Punkten mehr seinem politischen Ziel, als es die historisch weitgehend ungeklärte Frage der Sprache verträgt. So betont Stalin nur den kommunikativen Mittelcharakter der Sprache, zwar ohne deren funktionale Belieblichkeit zu behaupten, doch geht er auf die prägende Wirkung der erlernten Kommunikations-Modelle nicht weiter ein. Weiter konstatiert er sehr zu Recht einen Klassen-Jargon, aber er verharmlost diesen Hinweis völlig, wenn er ihn als „eine Zusammenstellung gewisser spezifischer Wörter, die den spezifischen Geschmack der Aristokratie, der Oberschichten des Bürgertums wiedergeben“ (31), faßt. Am allerwenigsten geht es um den Geschmack der herrschenden Klasse, als vielmehr um die Kennzeichnung sozialer Zugehörigkeit durch sprachliche Differenzierungen.

Zur agitatorischen Verwendbarkeit bietet sich erneut, wie bei der Hypostasierung vorläufig nicht einmal exakt beschreibbarer Begriffswandlungen zu einer Sprache des Nationalsozialismus, des Neofaschismus etc. die These verschiedener Sprachen an, doch ist Balibars Resümee der Auffassung Stalins zuzustimmen, daß hier „das unmittelbare politische Urteil ein schwerwiegender Irrtum ist, ... (weil es sich) für einen unmittelbaren politischen Nutzen über schlimmste diagnostische Irrtümer hinwegsetzt“ (13). Mit Stalin ist festzuhalten, daß Sprache sich nicht explosionsartig ändert, sondern

³ Ausführlich schreibt dazu Tomberg, Friedrich: Basis und Überbau. Neuwied 1969. Bes. Kap. 2, Die Aktivität des Überbaus.

mit der Veränderung des sozialen Systems neue Strukturelemente höchstens allmählich aus alten gebildet werden, die Sprache im Sozialismus also wie die sozialistische Gesellschaft selbst noch lange die Spuren der bürgerlichen Gesellschaft tragen wird, aus der sie erwachsen ist.

Stalins Interpretation der Sprache als indifferent gegenüber den Klassenunterschieden ist schließlich von Gegnern wie Verteidigern Stalins als nicht nur auf die Sprachwissenschaft beschränkt verstanden worden, sondern als Rechtfertigungsmodell klassenautonomer Wissenschaft, Kunst ebenso wie formaler Logik und Technologie. Allerdings geschah das in einer bezeichnenden Verkürzung der Thesen, wie sie auch Gente vertritt: „Nach Stalin ist die Sprache nicht klassengebunden“ (82). Die Stelle in Stalins Auffassung, die der unterschlagene Teil, Stalins ausdrückliches Festhalten daran, daß die Klassen sich natürlich nicht indifferent gegenüber der Sprache verhielten (vgl. Balibar, 13), einnimmt, besetzt dann Gente mit der Forderung nach einer Kulturrevolution, die er für historisch richtig gehalten hätte, um endlich — 1950 — eine sozialistische Gesellschaft (und Sprache), ein Absterben des Staates in der UdSSR zustande kommen zu lassen (83). Gentes Behauptung, daß „einer Adaption positivistischer Wissenschaftspraktiken jedenfalls seit den Linguistik-Briefen keine Grenze mehr gesetzt sei“ (83), läßt sich mit Stalins Ausführungen, nach denen Sprache wohl Klasseninteressen reflektiert, ohne Klassensprache zu sein, nicht belegen.

Zutreffend dagegen ist der Einwand, daß weder die linguistischen Probleme, die Stalin anschneidet, sich mit dessen Argumenten lösen ließen (Gente, 82), noch daß es ihm gelänge, „die Sprache wirklich historisch zu verorten“ (Balibar, 19). Abgesehen davon, daß das zum wenigsten Stalins Ziel war, bleibt es eine Aufforderung an die marxistische Sprachwissenschaft, die „mit der Entstehung und Entwicklung der Sprache unverbrüchlich verbundene Entstehung und Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens“ (Marr, 91) zu untersuchen, und sie als aufgehäuften Sozialgeschichte zu analysieren.

Gerhard Voigt (Berlin)

II. Soziologie

Goode, William J.: Soziologie der Familie. Grundfragen der Soziologie. Bd. 8. Hrsg. von D. Claessens. Juventa Verlag, München 1967 (224 S., Ln., 14,80 DM/brosch., 10,80 DM).

Vorliegendes Buch ist eine erweiterte und überarbeitete Fassung der 1960 erschienenen „Struktur der Familie“. Goode erweist sich als Anhänger der strukturell-funktionalen Theorie, wenn er sich zum Ziel setzt, „bestimmte Beziehungen zwischen einer Zahl von Hauptvariablen festzustellen und zu erklären, ob die eine oder andere Variable ‚abhängig‘ ist oder nicht“ (9).

So stellt er z. B. fest, daß sowohl in traditionellen (nicht-industriellen) Gesellschaften als auch in der modernen Gesellschaft der USA

bloße Zuneigung nicht Heiratsgrund sein darf: Denn die „Zuneigung stellt eine potentielle Bedrohung des Schichtungssystems dar und wird deshalb auf die eine oder andere Art unter Kontrolle gehalten“ (81). In vielen traditionellen Gesellschaften regeln die Eltern unmittelbar die Verheiratung ihrer Kinder ohne Rücksicht auf deren Wünsche, in den USA sorgt das System des Dating dafür, daß vor der Möglichkeit des Sich-Verliebens die soziale Gleichwertigkeit des Partners sichergestellt ist. Denn die Kinder haben im Laufe ihrer Erziehung die schichtenspezifischen Werte internalisiert und suchen sich ihre „Dates“ nach diesen aus. Daneben sorgen die sozialen Gruppen und die Familie dafür, daß es „keinen freien Markt für Werbung und Partnerwahl (gibt). Statt dessen ... existieren viele kleine Märkte, zu denen nur wenige Zugang haben“ (77). Bei einer Untersuchung über das Dating in High-Schools stellte man fest, daß „61 Prozent der Partner der gleichen, 35 Prozent einer angrenzenden Schicht“ angehörten (69). In dieser Hinsicht ist die Familie schlechthin „der Grundstein des Schichtungssystems, der soziale Mechanismus, der das Schichtungssystem aufrechterhält“ (149).

Doch die Geltung der Beziehungen bestimmter strukturell-funktionaler Variablen in patriarchalischen Gesellschaften gerinnt Goode unter der Hand zu der Behauptung, daß sie in allen Gesellschaften gelten, daß sie Wesen von Gesellschaft schlechthin seien: Um die Existenz gesellschaftlicher Schichten (und d. h. auch der patriarchalischen Familie) als ewig unterstellen zu können, darf er ihre Basis nicht in der gesellschaftlichen Realität, im privaten materiellen Reichtum suchen, sondern muß sie im menschlichen Wesen ansiedeln: „Der Mensch ist ein *wertendes* Lebewesen. Er ordnet nicht nur Dinge und Handlungen, sondern auch Menschen nach ihrem Wert (?) ein. Eine Folge dieses Bewertungsprozesses ist die Einteilung der Gesellschaft in Schichten und Stufen, wobei die Menschen einer bestimmten Schicht gleich gewertet werden und die Stufen hierarchisch geordnet sind. Die Kriterien, die für die Einteilung der Menschen in Schichten mehr oder weniger wichtig sind, unterscheiden sich von Gesellschaft zu Gesellschaft: Mut und Geschicklichkeit in der Kriegsführung, technisches Wissen, Kenntnisse in der Literatur und den Geisteswissenschaften, Frömmigkeit oder finanzieller Erfolg“ (149).

Die Erklärung der Entstehung sozialer Schichten aus purer Dezi- sion kann aber „dem Menschen das Zurechtfinden in der ‚wissenschaftlichen Zivilisation‘“ (7) nicht erleichtern, weil sie den Faktor ökonomischer Herrschaft tabuisiert. — Sie zeigt vielmehr paradigmatisch die Fähigkeit heutiger Soziologie zur Verdunkelung.

Eine aufklärende Familiensoziologie dagegen hätte den Zusammenhang von ökonomischer Interessenlage und Familienorganisation (matriarchalische, patriarchalische Struktur, Zusammenhalt, Klanbildung, Heiratspolitik etc.) in vorwiegend vom Privateigentum bestimmten Gesellschaften zu erforschen. Und sie würde mit F. Engels feststellen: „Die volle Freiheit der Eheschließung kann ... erst dann allgemein durchgeführt werden, wenn die Beseitigung der kapitalistischen Produktion und der durch sie geschaffenen Eigentumsverhältnisse alle die ökonomischen Nebenrücksichten entfernt hat,

die jetzt noch einen so mächtigen Einfluß auf die Gattenwahl ausüben. Dann bleibt eben kein anderes Motiv mehr als die gegenseitige Zuneigung“ (F. E., *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats*, Reclam Leipzig, S. 98). Gerd Ziob (Berlin)

Hartmann, Heinz: Funktionale Autorität. Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1964 (XI, 143 S., kart., 22,— DM).

„Funktionale Autorität beruht... auf geachteter Sachverständigkeit“ (57). Der Versuch, in einer verunsicherten Gesellschaft den „Begriff“ der Autorität, wenn möglich die Sache selbst durch Modernisierung zu retten, ist gewiß interessant. Heinz Hartmanns Arbeit, 1964 erschienen, als die Ablösung tradierter politischer Herrschaft durch technische Führungsstäbe festzustehen und die Wiederpolitisierung der Gesellschaft eine marxistische Utopie zu sein schien, ist erst heute in seiner Tendenz richtig zu würdigen, im angekündigten Chaos der emanzipierenden Desintegration ein Autoritätssystem als sachbezogenes, an alte Herrschaftsformen nicht gebundenes Entscheidungsmodell anzubieten. Hartmann untersucht sauber und sehr philologisch (Max Weber, Talcott Parsons und Morris Janowitz sind seine Hauptquellen) zunächst das Vordringen des Experten als eines zwar unentbehrlichen, aber (über Erfolg und Leistung) leicht kontrollierbaren Machträgers moderner (unausgesprochen: kapitalistischer) Gesellschaften. In einem zweiten Teil der Arbeit behandelt er — ausgehend von meist US-amerikanischem Forschungsmaterial — die Stellung und die Rolle der funktional genannten Autorität gegenüber einzelnen, im Rahmen kleiner Gruppen und in größeren Verbänden. Seine Absicht ist, auf einem „hohen Abstraktionsgrad“ und unbekümmert um etwaige, durch ungleichmäßige gesellschaftliche Wirklichkeit bedingte Varianten, das Phänomen in möglichst reiner, wenn auch empirisch gesicherter Begrifflichkeit auszuarbeiten.

Die Absicht leidet an dem bekannten Widerspruch der heute herrschenden soziologischen Lehre, logisch-empirische Argumentation, die keine parteiliche Bezogenheit oder Einschränkung kennen will, mit dem politischen Anspruch auszustatten, die zielfreie und gruppenfreie Ableitung gewährleiste ein sozial und ökonomisch allgemein zufriedenstellendes, für alle verbindliches Organisationsmodell. Bei Hartmann zeigt sich der Widerspruch nicht in der logisch-empiristischen Paradoxie, die sozialtechnisch-politische Absicherung des Spätkapitalismus als Ergebnis einer wissenschaftslogisch streng begründeten wertfreien Forschung auszugeben. Er neigt eher dazu, abstrakt die Unverzichtbarkeit „auf Autorität als Herrschaft mit einem demokratischen“, weil nicht an soziale Herkunftsgruppen oder an politisch geschlossene Cliques gebundenen Charakter der Sachverständigkeit unvermittelt zu koppeln. Mögliche Schwierigkeiten werden daher immer in der Sicht des Legitimitätsstreits der Herrschaftsträger untereinander verstanden (57 f.). Legitimität, in diesem Fall: die höhere Entscheidungslegitimation des geachteten Sachverständigen, erscheint als Teil des funktionalen Systems — selbst funktionale

Kategorie, auf die alle Konflikte reduziert und als normale Betriebsstörung der technischen Entwicklung eliminiert werden.

Mit bemerkenswerter Folgerichtigkeit hält die Abhandlung an der systemtheoretischen Abstraktion fest; zugleich hält sie sich jenseits auch nur der Denkmöglichkeit, daß materielle Interessen oder Zielsetzungen die Ergebnisse der „sachlichen“ Arbeit von Experten, Beratern, Gutachtern, allgemein: Technikern bedingen und in die „reine“ Funktionalität hineinspielen würden. Der Sachverstand findet seine Stärke und seine Legitimation gerade in der „systematischen“ Eigenschaft, sich verstandesmäßig nur um Sachen, nie um konkrete Interessen zu kümmern. Es handelt sich um jene eigentümliche, technokratische Rechtfertigungslehre, die der Sachverständigkeit eine Leidenschaftslosigkeit zuspricht, die sozusagen des Gruppenschmutzes enthoben ist. Der Sachverstand nimmt dadurch den Charakter an, den Aristoteles vor einiger Zeit als Kennzeichen der vom Demoschmutz frei gewordenen Gesetze erkennen zu können glaubte. Da freilich die Experten und Berater auch Menschen sind, schleicht sich bei ihnen doch — anders als bei Aristoteles' Gesetzen — zumindest das „ichbezogene“ Interesse ein: Hartmann vermutet, daß Experten zuweilen auch an den *eigenen* Nutzen denken. Aber: „Unter systematischen Gesichtspunkten ist . . . nicht einzusehen, weshalb dieses Merkmal (Einstellung zur Nutzenmaximierung) für die Beurteilung funktionaler Autoritätsverhältnisse überhaupt bedeutsam sein sollte“ (78). Derart — nämlich „systematisch“ — wird die gesellschaftliche Wirklichkeit aus dem „soziologischen Begriff“ entfernt. Konkurrierende Gruppen treffen „technische Übereinkommen“, lassen „die Werte beiseite“ und „ihr Handeln weitgehend vom Problem her bestimmen; was getan werden muß, wird getan“ (35). Bei dieser Durchfunktionalisierung bleibt Hartmann konsequent: „Zu solchen Verbindungen gehören die Zweckallianzen ideologischer Gegner, . . . die Zusammenarbeit zwischen Vertretern des Gesetzes und kriminellen Denunzianten, u. U. auch Mitarbeit in überparteilichen oder überkonfessionellen Gruppen“ (35). Ein extremes Beispiel, gewiß. Zugleich aber auch der Punkt, an dem das Modell seinen Purzelbaum schlägt, da zwar nicht „funktional“ im systemtheoretischen Sinn, wohl aber im gesellschaftlichen Sinn hier näher zu spezifizieren wäre, welche Gruppe in einem überparteilichen oder überkonfessionellen Verband, welcher ideologische Gegner in einer politischen Koalition sich zum Mitarbeiter *sozial* so verhält wie die Polizei zu ihren eigenen kriminellen Spitzeln.

Für das Fehlen gesellschaftlicher Spezifizierung kennzeichnend ist, daß erst gegen Ende einer Arbeit, die die Probleme einer neuen Herrschaftsgruppe umfassend darstellen will, im *sozialen* Verhältnis der „Kommandeur“ und der „Vorgesetzte“ des geachteten Sachverständigen auftauchen (also: die Schlüsselfiguren des Legitimationskonflikts und selbst der Funktionenaufteilung) — zusammen mit der Erkenntnis, daß „in fast allen Fällen . . . die Funktionalisierung in der vertikalen Richtung halt (macht) vor einer Schranke; nur selten setzt sich diese Organisationsform bis in die Spitze der Hierarchie

fort“ (vgl. 112 ff.). Der Kommandeur und der Vorgesetzte: das sind doch „in fast allen Fällen“ handfeste Personen und Gruppen, Inhaber traditionell-institutioneller Macht, vorgegeben durch die objektiven Produktionsbedingungen. Der Sachverstand steht nicht bloß so in deren Dienst, wie Hartmann meint. Vielmehr muß er in deren Dienst eine abgegrenzte, zielgerichtete und zielbedingte, nützliche Arbeit leisten. Nach der wissenschaftstheoretisch gängigen Methode liquidiert Hartmann diese Wirklichkeit terminologisch und verkürzt konkrete Verhältnisse zu bloßen, nirgends als in der Soziologie selbst existierenden Rollenvorstellungen („der Vorgesetzte“, „der Untergebene“, „der Sachverständige“, „die Linie“, „der Stab“). Auf diese Weise wird aber die Funktionalität zu einer metaphysischen Kategorie. Die gesellschaftliche Arbeit des Sachverständigen, die empirisch wohl feststellbare Interessengebundenheit und Interessiertheit seiner Gutachten, verschwinden ebenso aus dem Blick wie seine theoretisch aus den Interessen vermittelbare Abhängigkeit von der materiell fundierten Herrschaft und der soziale Auftragscharakter seiner angeblich „rein“ technischen Funktion.

Unser Autor merkt nicht einmal, wie sein philologisch-metaphysisches Begriffssystem beim Einbruch der Wirklichkeit durcheinander gerät. Das gilt vor allem für den politischen Kern seiner Ausführungen: für den Nachweis des demokratischen und „gleichmacherischen“ Charakters der funktionalen Autorität (vgl. 75 f.). Dieser soll darin liegen, daß der geachtete Sachverständige, sei es in einem Verband, sei es in einem Betrieb, zwar sachlich überlegen bleibt, sich aber „den anderen“ immer wieder „erklären“ muß. Da seine Macht das Wissen, sein Machtinstrument die Expertise ist, sieht er sich genötigt, sich die Machtbefugnis ständig durch Nachweise des Könnens und durch Beweise der Richtigkeit einzuholen. Damit untersteht er einer besonderen Kontrolle, die der alten bürokratischen Amtsgewalt fremd geblieben ist (75 ff.). Das trifft fraglos zu: kein Unternehmer, kein Verbandschef, kein Fraktionsvorsitzender wird gutachtliche Äußerungen ohne weitere Prüfung übernehmen. In erster Linie wird er Auskunft verlangen, inwiefern die sachverständigen Vorschläge seinem „Anliegen“ entsprechen; wo die möglichen Vorteile, wo die sicheren Nachteile liegen könnten — und dergleichen Dinge mehr, die allerdings nach Hartmanns Ansicht nicht auf der Höhe eines wissenschaftlichen Begriffssystems stehen. Selbstredend kann sich bei dem Modellspiel auch die von Hartmann anvisierte „demokratische“ Machtangleichung zwischen Kommandeur und Sachverständigem entwickeln, obwohl der Kommandeur es jederzeit in der Hand hat, bei Interessenunzufriedenheit sich nach einem anderen Träger funktionaler Autorität umzusehen, der ihm brauchbarere Ergebnisse in die Hand gibt. Allein: mit Demokratie hat dies alles nichts zu tun. Die dargestellte Kontrolle und gegenseitige Abhängigkeit kommen innerhalb des Verhältnisses der funktionalen Autorität zur gesellschaftlichen Herrschaftsgruppe zustande, d. h. innerhalb eines oligarchischen Verhältnisses. Unterhalb dieses Verhältnisses, dem „Volk“ gegenüber, das den gemeinsamen Beschluß des

Kommandeurs und des Sachverständigen durchführen muß, dort also, wo *dagegen* Demokratie und Egalität verwirklicht werden sollten, besteht für den Sachverständigen keinerlei „Erklärungs“pflicht — ebensowenig übrigens wie für die „Untergebenen“ ein Auftragsrecht. Wird vielmehr ökonomisch-gesellschaftliche Herrschaft aus historischen Gründen genötigt, sich bei der Bevölkerung um politischen consensus zu bemühen, sind geachtete Fachleute immer bereit, technisch durchdachte Pläne zu liefern, um dem Auftraggeber die gewünschte Zustimmung zu ermöglichen. Das Gegenteil von Demokratie stellt sich ein: konnte in einem sozusagen vorfunktionalen Zeitalter der Kommandeur mit traditionellen Mitteln (zum Beispiel revolutionär) in Frage gestellt werden, so gewinnt er in Hartmanns Vorstellungen nunmehr zusätzlich die Stütze eines Sachverständigen, an dem die Revolution sich totrennt. Die Expertise erklärt die Revolution zu einem funktional unstatthaften Akt und überzeugt davon auch die Revolutionäre. Die Untergebenen sind so doppelt — traditionell *und* funktional — der Herrschaft ausgeliefert. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, wenn Heinz Hartmann die politische Schlußfolgerung seiner systematischen Abhandlung: die „Expertenregierung“, nur so nebenbei erwähnt, als „funktional legitimiert“ bezeichnet und als „Notstandsregierung“, „historisch belegt“ sieht (132).

Sechs Seiten vor dem Ende sieht Hartmann eine „bedrohliche Tendenz“ aufziehen. „Der sachliche Charakter der Expertenregierung wird ... durch die Tendenz in Frage gestellt, anstehende Probleme unter Berücksichtigung aller relevanten Sachkenntnisse anzupacken ... Wenn keine der vertretenen Expertisen voll befriedigt werden kann, ist in der Regel die Bahn frei ... für eine Regelung, die nicht am Problem selber, sondern an den Interessen der Beteiligten orientiert ist, denn sobald die sachliche Lösung gehemmt ist, stoßen andere Kräfte in das entstehende Vakuum vor“ (133). Abgesehen vom Gipfel der funktionalen Verdinglichung: daß nämlich die Expertise nicht Menschen befriedigen, sondern selbst befriedigt werden soll, liegt hier ein enthüllender Schluß vor. Denn „das Problem selber“ entsteht genau aus den Interessen der Beteiligten; und die „anderen Kräfte“, die nach Hartmanns Ansicht die sachliche Lösung unmöglich machen, bilden in Wirklichkeit genau die gesellschaftliche „Sache“, die zur Lösung drängt.

Johannes Agnoli (Berlin)

Zwang — Autorität — Freiheit in der Erziehung.
 Texte zum Autoritätsproblem. Bearbeitet von Karlheinz Rebel.
 Kleine Pädagogische Texte. Bd. 41. Verlag Julius Beltz, Weinheim
 und Berlin 1967 (289 S., kart., 15,— DM).

Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe. Herausgegeben von Hermann Röhrs. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt/Main 1968 (465 S., Pb., 17,80 DM).

Bei beiden Büchern handelt es sich um Sammlungen von meist gekürzten Texten, die schon an anderer Stelle deutschsprachig gedruckt, jedoch bisher nur mehr oder minder schwer zugänglich

waren. Sammelbände dieser Art sind als Gebrauchsgegenstände mit vorwiegend propädeutischer Zielsetzung zu betrachten. Sie sollen jeweils Schritt für Schritt auf ihre Brauchbarkeit untersucht werden.

Vom Herausgeber einer Textauswahl ist zunächst zu erwarten, daß er aufzeigt, in welcher Absicht er die Texte zusammengestellt und nach welchen Kriterien er sie ausgewählt und gegliedert hat. Rebel gibt hierüber in seiner Einleitung ausführlich Auskunft. Er will es dem Leser ermöglichen, dem vieldeutigen Begriff der Autorität, seiner jeweiligen ideologischen und ideologiekritischen Funktion in Geschichte und Gegenwart in selbständiger Reflexion auf die Spur zu kommen. Im Hinblick auf die Gegenwart hebt er ausdrücklich die ideologiekritische Intention seiner Auswahl hervor. Der Leser soll mit ihrer Hilfe in die Lage versetzt werden, überholte Autoritätsstrukturen zu erkennen und Versuche, sie für heute zu fixieren und als unabänderliche Werte hinzustellen, zu entlarven. Dies sei besonders wichtig „in einer Periode mit ausgeprägt restaurativen Tendenzen“ (15). Sein besonderes Augenmerk gilt den Autoritätsbezügen in der Erziehung. Auch sie dürfen „nicht isoliert von der jeweiligen Gesellschaftsstruktur gesehen werden“ (14): „Der für eine bestimmte Gesellschaft typischen Autoritätsstruktur entspricht eine bestimmte Ungleichheitsstruktur, und zwar in allen gesellschaftlichen Feldern“ (2).

Diese Erkenntnis, die sich, wie Rebel selbst betont, „bei uns nur mühsam gegen Widerstände, die aus einer bestimmten Wissenschaftstradition herrühren, durchsetzen“ kann (3), gerät freilich unversehens in Vergessenheit, wenn die Erörterung konkreter Erziehungsprobleme beginnt. Unter Hinweis auf Gehlen setzt die „anthropologische Besinnung“ ein und postuliert gar „eine hierarchisch strukturierte Autorität“, da nur sie der „Hilflosigkeit und Bedürftigkeit des ‚Mängelwesens‘ Kind“ (3) gerecht werden könne. Was hilft es, wenn diese Art des pädagogischen Bezugs „dynamisch“ gesehen wird „als eine der jeweiligen Lebensstufe des Kindes sich anpassende Autorität“ (3)? Autorität, die solchermaßen anthropologisch und entwicklungspsychologisch begründet wird, wird notwendigerweise Ewigkeitscharakter für sich beanspruchen können, mögen die Autoritätsstrukturen in der Gesellschaft sich noch so gründlich wandeln. Auch in anderem Zusammenhang hinterläßt die von Rebel beklagte Wissenschaftstradition der Pädagogik bei ihm selbst deutliche Spuren. Statt die Vermittlung von Gesellschaft und Erziehung am Problem der Autorität konkret zu exemplifizieren, siedelt er die Autorität abstrakt-unhistorisch „in einem Spannungsfeld von Zwang und Freiheit“ an (15), als seien Zwang und Freiheit als unabhängige Variable jenseits des Geschichtsprozesses zu fixieren. — Entsprechend nebulös muß die „Aufgabe der heutigen Erziehung“ geraten. Sie besteht für Rebel darin, „den Zwang durch ein größtmögliches Maß an Freiheit zu ersetzen, wobei sich die Auffassung von Autorität dem jeweils gewonnenen Freiheitsmaß anpassen muß“ (15). Was das „größtmögliche Maß“ sei, von welchen Komponenten es abhängt, bleibt unbestimmt, entsprechend auch die adäquate Auffassung von Autorität.

Die Autoritätsstrukturen in der Erziehung scheinen nach diesem Konzept lediglich das Ergebnis von Willensbekundungen der unmittelbar Beteiligten zu sein. Von gesellschaftlicher Vermittlung ist nichts mehr zu bemerken. — Zu vermuten ist, daß sich solche Simplifizierungen entgegen den ideologiekritischen Absichten des Herausgebers in der Auswahl der Texte bemerkbar machen. Rebel dokumentiert ausführlich Texte aus der antiken und frühchristlichen Epoche, „da in ihnen die Autoritätsauffassung grundgelegt wurde, die in Weiterführung bzw. Gegenbewegung unser Denken auch heute noch beeinflußt, ohne daß dies immer genügend bewußt ist“ (7). Er unternimmt aber kaum etwas, um diesem „ungenügenden Bewußtsein“ durch die Auswahl neuerer Texte zum Autoritätsproblem entgegenzuwirken. Er beschränkt sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf (schul-)pädagogische Texte, die nicht gerade den von Rebel begrüßten Versuch einzelner Theoretiker unterstützen, „die Erziehungswissenschaft innerhalb der Sozialwissenschaften anzusiedeln“ (7). Der Leser, der Rebels Ankündigung freudig aufgenommen hat, ihm würden „die Versuche der Sozialwissenschaften zur Verwirklichung von Autoritätsmodellen in Erziehung und insbesondere Schule zur Kenntnis (gebracht), die geeignet erscheinen, in einer ... auf die Emanzipation des Einzelnen abzielenden Gesellschaft die bestmöglichen Bedingungen für diesen Emanzipationsprozeß zu schaffen“ (6), muß sich enttäuscht sehen. Außer einem einzigen, heute nicht mehr übermäßig aufregenden Text von Horkheimer über „Autorität und Familie in der Gegenwart“ (auf Untersuchungen in den 30er Jahren basierend) und einigen an Freud orientierten psychologischen Reflexionen über den Erziehungsprozeß (Seif, Lint, Meng) findet er hierzu kaum etwas.

Die beiden erfreulichsten Sonderfälle finden sich am Ende der Textsammlung: R. Tauschs Untersuchungsbericht über „das Ausmaß der Lenkung von Schulkindern im Unterricht“ und P. Roeders Literaturbericht über „Untersuchungen zum Problem der Autorität“. Dem Bericht Roeders hätte Rebel manche besseren Kriterien für seine Auswahl entnehmen können.

Erfreulich ist Rebels formale Sorgfalt beim Angebot der Benutzungshilfen für den Leser. Am Anfang jedes Textes weist Rebel das Entstehungsdatum nach, in den Anmerkungen genaue Quellenangaben. In der Einleitung und spezifischer noch in den Anmerkungen vermittelt er einen Einblick in den historisch-gesellschaftlichen Hintergrund des Entstehens einzelner Texte, soweit er für das Verständnis unentbehrlich ist. Die Literaturhinweise sind so ausführlich gehalten und angemessen gegliedert, daß sie zum selbständigen Weiterstudium anregen. Unter propädeutischen Gesichtspunkten ist allerdings das Fehlen biographischer Daten und eines Sachregisters zu bedauern.

Im Unterschied zu Rebels aufklärerischer Intention beabsichtigt Roehrs mit seinem Sammelband „die Freilegung der anthropologischen Bedeutsamkeit der Disziplin“. Unverhüllt preist er die Disziplin „als eine für die Menschwerdung ganz entscheidende Umsatz-

stelle, die den einzelnen von der Außendisziplin über die Binnendisziplin zur Selbstbestimmung“ führen soll. Das „pädagogische Problem“ reduziert er auf die Frage, wie disziplinarische Maßnahmen beschaffen sein müssen, „daß sie mit gehorsamer Gefolgschaft auch schrittweise die Einsicht und Verantwortung“ wecken. Solches Selbstverständnis offenbart der Herausgeber, der als Direktor des Pädagogischen Seminars in Heidelberg Studenten zu Gymnasiallehrern verarbeiten hilft, in dankenswerter Kürze in einem halbseitigen Vorwort. — Gleich zu Beginn der darauffolgenden Einleitung gibt der Herr Professor dezent zu erkennen, was ihn zur Herausgabe des Sammelbandes bewegt hat: „In einer Zeit, in der die Jugendopposition und -demonstration zu einer alltäglichen Begebenheit zu werden beginnt, ist das Klagen über mangelnde Disziplin naheliegend“ (1). Es ist also zu vermuten, daß Roehrs in seinem Band wissenschaftliche Autoritäten in möglichst großer Zahl versammeln wollte, um den unsicher gewordenen Erziehern der Jugend den Rücken zu stärken bei dem Versuch, die Ordnung wiederherzustellen. — Im Unterschied zu Rebel macht sich Roehrs freilich nicht die Mühe, die Auswahl der Texte zu begründen und zu erläutern. Roehrs begnügt sich in der Einleitung damit, wieder und wieder zu zeigen, warum die rechte Disziplin notwendiger Bestandteil der rechten Erziehung sei. „Die Disziplin als Ergebnis der Disziplinierung ist die Voraussetzung der Bildung“ (2), ja „im Grunde wichtiger als die Bildung“ (2). — Unter Berufung auf Kant, dessen kategorischen Imperativ Roehrs sich unbefangen da zu eigen macht, wo er ihm in den autoritären Kram paßt, wird die Disziplinierung zur „unabdingbaren Vorstufe für das Menschsein“ (2) deklariert. Für Roehrs zeichnet sich der Mensch gegenüber dem Tier primär durch ein „Ordnungsbedürfnis“, einen „Ordnungssinn“ und schließlich durch das „Ordnunghalten“ überhaupt aus. Wer also nicht Ordnung hält, ist für Roehrs vom Tier nicht mehr zu unterscheiden und verdient, entsprechend behandelt zu werden. — Im übrigen ist von Lohn und Strafe, wozu doch dem Titel der Sammlung zufolge die Disziplin in einem bestimmten Verhältnis stehen soll, nicht an einer einzigen Stelle der Einleitung die Rede. Mit der neueren Sozialisationsforschung scheint Roehrs auch nicht besonders vertraut zu sein, sonst könnte er nicht länger in seinem Sinn effektive Erziehungspraktiken allein dadurch garantiert sehen, daß „Disziplin individueller motiviert“ wird. — Eingermaßen gespannt mag der Leser erwarten, welche Autoren Roehrs anbietet, um die „anthropologische Bedeutsamkeit der Disziplin“ zu unterstreichen. Neben einer Großzahl pädagogischer Texte versammelt Roehrs vor allem Beiträge von Psychologen. Von fünf Ausnahmen (Max Weber, Aloys Fischer, Makarenko, Lewin, Nohl) abgesehen, bringt er Texte deutschsprachiger Autoren aus der Nachkriegszeit. Er gliedert sie nicht, wie Rebel, chronologisch, sondern nach besonderen thematischen Schwerpunkten. — Die thematischen Schwerpunkte sind so gewählt, daß sie teilweise Roehrs Vorstellungen von „Wesen und Aufgabe der Disziplin“ (Titel des 1. Kapitels) unterstützen helfen, sie teilweise jedoch auch erheblich problematisieren,

so etwa die Beiträge von Erich Fromm, Peter Brückner, August Aichhorn, Kurt Lewin, Reinhard und Anne-Marie Tausch und Werner Correll. — Rein quantitativ überwiegen freilich Autoren, die Roehrs' Versuch bestätigen helfen, Ordnung und Disziplin als unentbehrliche Komponenten des Erziehungsprozesses zu behaupten. — An formalen Mängeln sind das Fehlen von Entstehungsdaten und näheren Erläuterungen zu den häufig gekürzten Texten hervorzuheben. Erfreulich sind die biographischen Daten, die auch Hinweise auf weitere Veröffentlichungen der Autoren enthalten sowie ein Namens- und Sachregister. Manfred Liebel (Berlin)

Sturm, Herta: Masse — Bildung — Kommunikation.
Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968 (231 S., Ln., 28,50 DM).

Herta Sturm will mit ihrer Arbeit im Meinungsstreit über die Wirkungen der Massenmedien Orientierungspunkte setzen und damit zugleich „eine Reihe von Voraussetzungen für eine praktikable Theorie der Massenkommunikation klären“ (7). Zweierlei ist beabsichtigt: eine Darstellung des durch die Massenmedien veranlaßten Kommunikationsverhaltens und eine Untersuchung der Lernmöglichkeiten über die allgemeinen Programmangebote von Rundfunk und Fernsehen. Die Autorin hat zu diesem Gegenstand eine spezifische Beziehung: Sie war als gelernte Psychologin jahrelang in der Produktion von Bildungssendungen bei Rundfunk und Fernsehen tätig. Der persönlichen Erfahrung der teilweise grotesken Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis der Massenmedien verdankt das Buch wesentliche Anregungen. Gegenüber dessen primär pragmatischer Zielsetzung — die zu den beiden Fragestellungen vorliegenden theoretischen Erkenntnisse und empirischen Untersuchungsergebnisse aus Psychologie und Kommunikationswissenschaft für die konkrete Programmarbeit in Rundfunk und Fernsehen nutzbar zu machen — gerät die Reflexion bestimmter, in die Analyse eingehender Annahmen, vor allem soziologischer, zu kurz. Das Vorgehen orientiert sich an zwei Konzepten: 1. Für die moderne Industriegesellschaft wird die ständige Bereitschaft der Menschen zu lernen, insbesondere die Fähigkeit zu „generalisierendem Lernen“, zukünftig wichtiger als das Verfügen über ein festes Wissen über Gegenstände. 2. Die quantitative und qualitative Bedeutung der Massenmedien in dieser Gesellschaft nimmt ständig zu; ihnen fällt deshalb in steigendem Maße die Aufgabe zu, „Bildungschancen anzubieten, die den Erfordernissen der Zukunft entsprechen“ (208).

Am Beginn der Arbeit steht das Bemühen, die Phänomene ‚Massen-Kommunikation‘ und ‚Massenmedien‘ differenziert zu bestimmen. Als neues Kriterium führt die Verfasserin den Begriff der „Vorleistungen“ ein: „Echte Massenmedien“ (41) zeigen Tendenzen, die „Vorleistungen“ des Publikums zu verringern, d. h. die Erreichbarkeit der Angebote zu erleichtern, womit eine Vergrößerung der Ausbreitungsmöglichkeiten der Massenkommunikation gegeben ist. — Das Publikumsverhalten wird in Relation zum Programmangebot beschrieben. (Hierbei werden in nicht immer ungefährlicher Weise

von Korrelationen zwischen Einzeldaten der Hörer- und Zuschauerforschung allgemeine Aussagen über reale Zusammenhänge abgeleitet.) Je vielfältiger das Programmangebot ist, desto stärker geht das Publikum zu einem „medienangepaßten Konsumverhalten“ (70) über; Phänomene wie das Dauerhören und Dauersehen verschwinden; das Publikum zeigt in zunehmendem Maße ein selektives Verhalten gegenüber den Angeboten der Massenmedien.

Was die Wirkungen der Massenmedien anbelangt, so betont die Autorin — zu Recht in kritischer Wendung gegen die herkömmliche Wirkungsforschung — den langfristigen Charakter dieser Prozesse, die zudem von anderen Einflüssen methodisch nur schwer zu trennen sind. Sturm nimmt die auf diesem Gebiet vorliegenden Untersuchungsergebnisse zur Kenntnis, fragt sich jedoch, ob bei entsprechender Berücksichtigung der Faktoren ‚Zeit‘ (langfristige Prozesse) und ‚Meinungsklima‘ (Homogenität bzw. Heterogenität der ausgestrahlten Meinungen) nicht doch „die Beeinflussungsmöglichkeiten der Massenmedien höher zu veranschlagen sind als bisher angenommen“ (99). So sieht sie u. a. bestimmte Anzeichen dafür gegeben, daß die Massenmedien allein durch das Vorhandensein ihrer Angebote Vorgänge der Integration bewirken können: Nachrichtensendungen z. B., die Informationen an ein großes, heterogen zusammengesetztes Publikum übermitteln, eröffnen neuartige Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Alters-, Bildungs- und sozialen Statusgruppen. Um allerdings dieses an Aktualität gebundene und darum flüchtige „Tageswissen“ zur „Tagesbildung“ (78 f.) fortzuentwickeln, bedürfte es der Strukturierung, Bearbeitung und Intensivierung der Informationen.

Das spezifische Interesse der Autorin gilt der Frage, ob und wie die Massenkommunikationsmittel durch ihre allgemeinen Angebote dazu beitragen bzw. beitragen können, daß die vielfältig gegebenen ‚Lernanstöße‘ in ‚Lernprozesse‘ überführt werden. Dabei wird ein recht eng gefaßter Lernbegriff zugrunde gelegt: Lernen wird definiert als „Verbesserung geistiger Leistungen“ (156), also eingeschränkt auf die kognitive Seite des Lernprozesses unter Abtrennung der wichtigen emotionalen Komponente — eine recht problematische Amputation; Lernen wird dann weiterhin konsequent zugespitzt auf das, was in Anlehnung an Basil Bernstein „generalisierendes Lernen“ genannt wird: ein schrittweiser Vorgang, der vom Lernanstoß über das Bemerkens- und Überwinden von Widerständen zur Gewinnung neuer Einsichten in Zusammenhänge führt und mit der Generalisierung dieser Einsichten für zukünftige Fälle abschließt.

Entsprechend dem solcherart verengten Lernbegriff gelangt Sturm in der Untersuchung jener Frage zu einem negativen Ergebnis: „Lernen über die allgemeinen Angebote des (Rundfunks und, I. H.) Fernsehens geschieht vorwiegend zufällig“ (168). Begünstigt werden dagegen Lernformen, „die sozusagen im Vorfeld des Bewußtseins steckenbleiben“ (115), wie Imitation und Identifikation, Formen, denen zwar für das sog. „soziale Lernen“ (119) Bedeutung zuzumessen ist, die aber nicht zur Umstrukturierung oder zum Neuerwerb

von Bewußtseinsinhalten führen, sondern vorzugsweise „Klischee-beurteilungen und ‚nachgemachte‘ Entscheidungen“ (119) möglich machen. Gegenwärtig bestätigen die Massenmedien durch ihre allgemeinen Angebote im wesentlichen die vorgegebenen sozialpsychologisch verankerten Lernmuster; sie sind keineswegs in der Lage, die in den unteren sozialen Schichten verbreiteten Muster des ‚kasuistischen‘ und ‚additiven Lernens‘ zu Mustern des ‚generalisierenden Lernens‘ hin zu verändern. Die schichtenspezifischen Lernmuster sind zudem verknüpft mit schichtenspezifischen Formen des Sprachverhaltens. Das Beherrschen der sog. „formalen Sprache“ (nach Bernstein) ist eine entscheidende Voraussetzung für ‚generalisierendes Lernen‘, und diese Bedingung ist bei Menschen mit ‚additiven Lernmustern‘ in der Regel nicht gegeben. Um diesen *circulus vitiosus* der an Sprache gebundenen sozialen Bildungsbarrieren zu durchbrechen, müßten Sturm zufolge besondere Lern- und Ausbildungsmethoden gefunden werden.

Sturm beschränkt sich in den zentralen Abschnitten des Buches auf die Darstellung von Erkenntnissen über die formale Struktur des kognitiven Lernprozesses. Nicht eingegangen wird auf die Frage des Behaltens neu gewonnener Erkenntnisse; spätestens an dieser Stelle müßte die Bedeutung der emotionalen Komponente im Lernprozeß diskutiert werden. Überhaupt nicht berührt wird in der Arbeit die inhaltliche Seite dessen, was vermittelt der Massenmedien gelehrt und gelernt werden soll; man geht wohl kaum fehl in der Annahme, daß hier das Leistungsprinzip als alleiniger Maßstab unterstellt wird.

Imme Horn (Frankfurt/Main)

Gronau, Heinz: Die soziologische Rollenanalyse als betriebsorganisatorisches und berufspädagogisches Instrument. Enke-Verlag, Stuttgart 1965 (135 S., kart., 24,— DM).

Der Autor beschreibt den Zweck seiner Arbeit so: „Es soll versucht werden, eine soziologische Rollenanalyse auszuarbeiten, die als praktisches Instrument angewendet werden kann, um soziale Diskrepanzen in Betrieben . . . zu erkennen und Möglichkeiten zu ihrer Bewältigung zu finden“ (1). Dazu modifiziert er zunächst einige herkömmliche betriebssoziologische Kategorien, um sie für eine strukturell-funktionale Rollenanalyse operationalisierbar zu machen. In der Analyse sollen ein Struktur-, ein Funktions- und ein Funktionalitätsaspekt unterschieden werden. Der Strukturaspekt soll die „aufeinander bezogenen konstitutiven Elemente“ des Betriebes sichtbar machen. Als soziale Elemente der Struktur unterscheidet er Positionen („Standort(e) in einem bestimmten Gefüge“), Gefüge („Zusammenhang von Positionen, der . . . eine in sich homogene . . . Einheit darstellt“) und Bahnen („Verbindungslinien zweier Positionen in einem Gefüge“). Das Wirken der Elemente der Struktur soll durch den Funktionsaspekt verdeutlicht werden. Die Strukturelemente erscheinen unter dem Funktionsaspekt als Rolle (für Position), Gruppe (für Gefüge) und soziale Beziehung (für Bahn). Danach führt der

Autor die übrigen gängigen Kategorien der Rollentheorie ein. Sodann definiert er den Funktionalitätsaspekt als „eine Sichtweise . . . , in der das unter dem Funktionsaspekt festgestellte Wirken der Strukturelemente daraufhin untersucht wird, ob und wieweit dies Wirken bestimmte Ziele erreichen hilft oder bestimmte Werte verwirklicht . . .“ (34).

Eine erkenntniskritische Reflexion der strukturell-funktionalen Methode schenkt sich der Autor. Es entsteht der Verdacht, daß er die Argumente ihrer Kritiker nicht recht erfaßt hat, indem er sie nämlich exakt bestätigt. Nachdem er Dahrendorfs Diktum, die strukturell-funktionale Sichtweise führe zur einseitigen Vertretung einer Integrationstheorie der Gesellschaft zitiert (34), fährt er unbekümmert fort: „Das muß nicht sein. Wurzbacher schlägt vor, sich jeweils bei der Feststellung der Funktionalität nach den Werten des untersuchten Gesellschaftsbereiches zu richten. Danach können bei einer betriebssoziologischen Untersuchung die Werte und Ziele des Betriebes zugrundegelegt werden . . . Bei der hier vorliegenden Untersuchung erscheint es sinnvoll, den Standpunkt der Betriebsleitung einzunehmen . . . Alles, was diesen Zielen entspricht oder was die Erreichung dieser Ziele fördert, gilt dann als ‚funktional‘“ (34 f.). Also eine genaue Bestätigung des affirmativen Grundzuges strukturell-funktionaler Analyse! Allerdings konzidiert der Autor die Wertgebundenheit des Funktionalitätsaspekts. Gerade deshalb sei dieser von den beiden anderen Aspekten getrennt worden, die selbst eine wertfreie Untersuchung ermöglichen. Der Funktionalitätsaspekt könne jedoch auch von anderen Zielen und Werten aus untersucht werden, wie etwa von denen der Gewerkschaften (35). Wenn Gronau jedoch konsequenterweise auch im angewandten Teil seiner Untersuchung die Ziele der Betriebsleitung weiterhin als Funktionalitätskriterien verwendet, so doch nicht als beliebig austauschbare Wertmuster, sondern als Indikatoren der realen betrieblichen Machtverhältnisse. Die Gewerkschaften bedürfen kaum einer strukturell-funktionalen Analyse, um die „Disfunktionalität“ betriebsorganisatorischer Prinzipien und Institutionen im Hinblick auf die Interessen der Lohnabhängigen festzustellen. Solange ihnen die Macht fehlt, ihre „Werte“ (die übliche funktionalistische Umschreibung für Interessen) durchzusetzen, haben soziologische Erkenntnisse für sie allenfalls theoretische Bedeutung, während die Verfügungsmächtigen diese in sozialtechnischer Absicht praktisch verwerten. Denn: „Die Diskrepanzen sollen aber nicht nur erkannt, sondern auch beseitigt werden. Wenn . . . unterschiedliche Ansichten über die Zumutung für ein Rollensegment (bestehen), muß festgestellt werden, ob eine dieser Ansichten die ‚richtige‘ ist“ (49 f.). Die von Herrn Q. im angewandten Fall (82) ist es z. B. nicht, „. . . da Herr Q. seinen eigenen Wertaspekt über den der Geschäftsleitung setzt . . .“ (a.a.O.).

Abgesehen von der Wiederholung prinzipieller kritischer Einwände gegen die strukturell-funktionale Methode, zu der Gronaus Buch herausfordert, muß jedoch betont werden, daß die Arbeit auch von diesem Ansatz selbst her sowie von dem eingangs zitierten An-

spruch des Autors aus nicht überzeugt. Zumindest in den vier paradigmatischen Anwendungsfällen, an denen er seine Rollenanalyse demonstriert, führen relativ einfache Organisationschemata und Arbeitsplatzbeschreibungen unmittelbar zu einer „Lösung“, ohne daß es des umständlichen Durchexerzierens sämtlicher Positions- und Rollensegmente, Rollenzumutungen, Rollenselbstdeutungen, Funktions- und Funktionalitätskriterien usw. bedürfte. Im Grunde werden hier nur betriebliche Problemfälle aus der Umgangssprache in die Kategorien einer betriebssoziologisch modifizierten Rollentheorie übersetzt, die Beziehungen zwischen den Elementen dieses sozialen Systems nach den vorgegebenen Kriterien der Funktionalität überprüft und die so ausgemachten Funktionalitätsbedingungen rückübersetzt. Dieses Verfahren entbehrt jedoch nicht des Eindrucks zwanghaft-künstlicher „Wissenschaftlichkeit“. Der Autor konzediert allerdings selbst mehrfach die Möglichkeit anderer Lösungswege.

Hinsichtlich der im Titel verheißenen berufspädagogischen Anwendung der Rollenanalyse beschränkt sich der Autor auf wenige ganz summarische Andeutungen (108 f.). Seine Frage, ob diese Rollenanalyse praktikabel sei (100), mag man bejahen, von ihrem heuristischen Wert vermag Gronaus Arbeit allerdings nicht zu überzeugen.

Hansgeorg Conert (Frankfurt/M.)

Negt, Oskar: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen.* Zur Theorie der Arbeiterbildung. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/Main 1968 (104 S., kart., 4,80 DM).

Negt geht aus von einer Kritik der herkömmlichen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die durch das Fehlen einer Theorie der Arbeiterbildung in Gefahr sei, „proletarische Institution der bürgerlichen Halbbildung“ (11) zu werden, sich einerseits auf die Aneignung organisationspraktischer Information beschränke, andererseits aber zur „Etablierung mittelständischer Ideologie in den Gewerkschaften“ beitrage (11). An die Stelle des beziehungslosen Nebeneinanders von bürgerlichen Wissenschaften und Geschichte der Arbeiterbewegung (60) oder der naiven Vermittlung von formalen Prinzipien der Gewaltenteilung, den Funktionen des Parlaments usw. (91) soll „die Erziehung zu einer soziologischen Denkweise durch exemplarisches Lernen“ (7) treten. Sie müsse einerseits ausgehen von der Analyse der bewußten wie unbewußten Interessen der Arbeiter, von den Konflikten und Spannungen, die sich aus der Situation des Arbeiters im Betrieb und in der Gesellschaft ergeben: „Die Arbeiterexistenz als soziales Gesamtphänomen ist der zentrale Anknüpfungspunkt einer konkreten gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ (23). Andererseits aber müsse sie anknüpfen an die vorhandenen Bewußtseinsformen, die schichtspezifischen Lernprozesse, Bildungsmotivationen bzw. -barrieren (54 ff.) und an die spezifische „soziale Topik“ der Arbeiter, die — verschieden von der anderer Gruppen — auch einen anderen Bildungsweg verlange. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit müsse, um konkret zu werden, zurückgehen „auf die klassenspezifische Internalisierung gesellschaftlicher Normen in der Arbeiter-

familie“ (53). Ohne eine Analyse der das Bewußtsein bestimmenden Entfremdungsmechanismen würde die Bildungsarbeit von fiktiven Voraussetzungen ausgehen (12). Eine sinnvolle Arbeiterbildung hätte daher drei Ebenen miteinander zu verbinden: „die manifesten Interessen, Vorstellungen, Gesellschaftsbilder, die sich empirisch feststellen lassen . . . , die psychischen und kognitiven Entfremdungsmechanismen . . . und die objektiven ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen des Arbeiters“ (33). Die verbalisierten Gehalte der praktischen Erfahrungswelt des Arbeiters müßten in die bürgerlichen Erfahrungswissenschaften aufgenommen werden.

Die Alternative zu einer „von soziologischen und politischen Bildungsprozessen abgetrennten Informationsvermittlung“ (19) in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sieht Negt in einer eigenen Methode der Arbeiterbildung, in der sich soziologische und historische Aspekte miteinander verbinden (14), in der die verdinglichte Arbeitsteilung bürgerlicher Wissenschaft produktiv aufgehoben wird, dadurch, daß „handlungsmotivierende Strukturen in die chaotische Fülle der Informationen und des Lehrstoffes“ gebracht werden (17 f.). Das heißt, die von bürgerlichen Erfahrungswissenschaften gelieferten Informationen müßten soziologisch interpretiert werden, „um sie für den Emanzipationskampf der Arbeiterschaft und für die vernünftige Organisation der Gesamtgesellschaft dienstbar zu machen“ (9). Das schwierigste Problem einer Erziehung zu soziologischer Denkweise ist nach Negt einerseits die Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in anschauliche, außerwissenschaftliche Sprach- und Denkformen, und andererseits die Bestimmung des exemplarischen Bildungswerts der einzelnen Themen, die nicht möglich ist ohne Einsicht in die klassenspezifischen Strukturen der bewußten und unbewußten Interessen der Arbeiter (78 f. u. 86).

„Der exemplarische Bildungswert der Lehrfächer wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins die gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen und die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt“ (79). Es wird klar, daß Negt den Begriff „exemplarisches Lernen“ in einem anderen Sinn gebraucht, als es in der Pädagogik allgemein üblich ist. „Exemplarisch“ heißt bei ihm nicht Erstellung abstrakter Modelle oder unzulässige Simplifizierung sozialer Tatbestände („Nationalsozialismus als Beispiel totalitärer Systeme“ u. ä.), sondern die exemplarische Erarbeitung von für den einzelnen wie für die Gesellschaft relevanten Tatbeständen. Das „Ganze“ ist dabei die „Totalität der Gesellschaft in historischer Dimension“ (17). Negt nennt zwei Themen exemplarischer Arbeiterbildung: das Arbeitsrecht und die technische Entwicklung. Beide ermöglichen die Vermittlung subjektiver und objektiver Interessen der Arbeiter mit dem politischen Zustand der Gesellschaft (79). Die soziologische Interpretation beider Bereiche führe zur Rückbeziehung auf die grundlegenden Widersprüche der Gesellschaft wie zur Überwindung solcher Vorstellungen wie der eines „ein für alle-

mal institutionalisierten Klassenkampfes“ oder der von „wertfreien Entwicklungsgesetzen der Industriegesellschaften“ (80). Insbesondere das Thema „Technik“ könne an die Fähigkeiten der Arbeiter anknüpfen, diese für weitergehende Bildungsprozesse nutzbar machen und konkrete Beziehungen zu ökonomischen Verhältnissen, Eigentumsformen usw. herstellen. An beiden Themen aber will Negt klar machen, „daß die Bedingung des exemplarischen Bildungswertes jedes einzelnen Fachs der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von spezifischen inhaltlichen Analysen ausgehen muß: Konflikte, Interessen, kognitive und sprachliche Voraussetzungen müssen ebenso bekannt sein wie die Entwicklungstendenzen der Gesellschaft, aus denen die Erziehungsziele abgeleitet werden können“ (98).

Zum Schluß deutet Negt an, was längst klar wurde: eine solche Bildungsarbeit kann nur von Personen geleistet werden, die umfassend sozialwissenschaftlich (und kritisch) ausgebildet sind. Gerade hier jedoch dürfte die Problematik der Negtschen Schrift liegen: Von denen, die es anginge, werden sie nur ganz wenige begreifen, von denen, die sie verstehen, werden ihr nur wenige zustimmen, da ihre eigenen Interessen einer solchen Bildungsarbeit entgegenstehen. Für den gewerkschaftlichen Bildungsfunktionär aber, der Negts Vorschläge aufnehmen könnte, bleibt die kleine Schrift notgedrungen abstrakt. Er wird kaum die Vermittlung von der Grundkonzeption zur praktischen Bildungsarbeit finden. Dem Dozenten der freien Erwachsenenbildung oder dem Lehrer für politische Bildung in der Schule, die beide wertvolle Anregungen und Anstöße zur Umorganisation ihrer Arbeit bekommen können, fehlt im allgemeinen die sozialwissenschaftliche Vorbildung, die eine praktische Verwirklichung ermöglichen würde. Für eine zu wünschende Breitenwirkung in allen angesprochenen Bereichen ist also eine Umsetzung des Prinzips in praktische Modelle und Unterrichtsbeispiele dringend notwendig. (Als Beispiel für ein praktisches Unterrichtsmodell sei auf das im Januar 1969 veröffentlichte Modell des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Reinhardtswaldschule b. Kassel, Protokoll des Lehrgangs 1396/68 zum Thema „Mitbestimmung in der Wirtschaft“ hingewiesen.)

Rolf Schmiederer (Marburg/Lahn)

Neidhardt, Friedhelm: Die Junge Generation. Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik. Beiträge zur Sozialkunde. Grundheft 6 der Reihe B, Struktur und Wandel der Gesellschaft, C. W. Leske Verlag, Opladen 1968² (100 S., kart., 7,— DM).

In der Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde, die im Auftrag der Akademie für Wirtschaft und Politik, Hamburg, von Karl Martin Bolte, Heinz-Dietrich Ortlieb u. a. herausgegeben wird, soll an Hand von ausgesuchten Beispielen „Struktur und Wandel der Gesellschaft“ aufgezeigt werden. In Grundheften und Lehrbeispielen will man dem didaktischen Anliegen Rechnung tragen. In dem hier besprochenen Heft wird versucht, die gesellschaftliche Situation der heutigen

Jugend in vier Kapiteln zu resümieren: Lebensalter und Gesellschaft, Jugend und Sozialisation, Jugend — gesellschaftliche Plazierung und soziale Schichtung und Verhaltensweisen der modernen Jugend. Neidhardt stützt sich bei seiner Analyse nicht nur auf empirische Befunde deutscher Autoren, sondern in erfreulich großem Ausmaß werden besonders auch amerikanische Forschungsergebnisse zum Vergleich einbezogen. Überhaupt zeichnet sich dieses Grundheft durch sehr sorgfältige Literatúrauswahl aus.

In der Art und Weise der Darstellung des Materials liegen aber Ansatzpunkte für eine Kritik. Die allzusehr von Strukturgesichtspunkten bestimmte Einteilung verhindert oder erschwert oft den gesamtgesellschaftlichen Aspekt. Besonders deutlich wird das bei den Kapiteln „Sozialisation“ und „Gesellschaftliche Plazierung und soziale Schichtung“. Die sich aus der sozialen Schichtung ergebenden Probleme der Sozialisation werden auf diese Weise oft unnötigerweise auseinandergerissen, so z. B. Schule als Mittelklasseninstitution und Sprache als sozio-kulturelle Determinante (45 f. und 34 f.). Ob man „Sozialisation“ und „Plazierung“ als gesellschaftliche Mechanismen bezeichnen kann (88), ist daher sehr zweifelhaft. Wenn Neidhardt in der Zusammenfassung die Plazierungsprobleme kennzeichnet als „Probleme, die darauf beruhen, daß die gesellschaftlich bedingte Verteilung der Jugendlichen auf die verschiedenen schulischen und beruflichen Karrieren und Positionen weder vollkommen nach den Maßstäben der Chancengleichheit noch nach den Kriterien der Effizienz erfolgt, auf die sich unsere Gesellschaft selbst verpflichtet hat“ (89), dann wird deutlich, wie interdependent Sozialisation und soziale Plazierung gesehen werden müssen. Die Verwendung des Terminus „Plazierung“ verweist auf ein statisches Moment in der Interpretation gesellschaftlicher Phänomene. Ebenso ist nicht ganz verständlich, warum die gesellschaftliche Situation der weiblichen Jugend mit „sozialer Wartestellung“ (55 f.) charakterisiert wird. Soll hiermit ausgedrückt werden, daß die weibliche Jugend auf ihre faktische Emanzipation „wartet“? Das geht aber aus den Befunden nicht hervor.

Die vorliegende Bestandsaufnahme kennzeichnet die Situation der heutigen Jugend als Ganzes in objektiver Weise. Ob damit allerdings schon Ansätze für eine Gesellschaftskritik und für soziale Veränderung transparent gemacht worden sind, muß bezweifelt werden. Dazu hätte man mehr Gewicht auf die Analyse jugendlicher Einstellungen und Haltungen legen, an bestimmten Gruppen, etwa den Studenten und Arbeitern, das divergente politische Bewußtsein aufzeigen müssen.

Gerwin Schefer (Kirchhain)

Pfeil, Elisabeth (unter Mitarbeit von C. Atkinson, H. Dunckelmann, J. Friedrichs, J. Ganzert): Die 23 jährigen. Eine Generationsuntersuchung am Geburtenjahrgang 1941. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1968 (380 S., Ln., 44,— DM/brosch., 38,— DM).

Als 1964 in Hamburg rund 800 Jugendliche repräsentativ für einen Geburtenjahrgang dieser Stadt auf ihre generationsspezifische Mentalität untersucht wurden, war das Krisenbewußtsein über die Hochschulen noch kaum hinausgelangt, hatte an den Hochschulen selbst die wissenschaftliche Kritik der Krisengesellschaft noch auf wenige sich beschränkt. Die vorliegende Studie spiegelt beides und ist damit doppelt überholt: Sie zeigt in ihren Befunden die penetrant unpolitische Zuversichtlichkeit einer Generation, die im rekonstruierten Kapitalismus in der Periode ökonomischer Expansion, politischer Stagnation und ideologischer Regression groß wurde, und sie hat den theoretischen und methodischen Ansatz einer subjektiv gerichteten Sozialforschung, die diesen Objektivitäten prinzipiell geringeres Gewicht beimißt als den Meinungen, Haltungen und Erwartungen der einzelnen.

Dem widerspricht die Ausgangsfrage nur scheinbar. Die 1941 Geborenen wurden nach einem objektiven Kriterium, nämlich wegen ihres „sehr profilierten Generationsschicksals“, ausgesucht. Da ihre Kindheit von den Ereignissen und Folgen des Krieges besonders betroffen war, müßte der Einfluß z. B. von Flucht und Evakuierung oder von „langer Abwesenheit des Vaters“ auf die Vorstellungen, Erwartungen und das „Lebensgefühl“ überprüfbar sein (8). Angesichts der von ähnlichen Untersuchungen bereits bekannten — allerdings nie hinterfragten — allgemeinen Zufriedenheit mit den Konsummöglichkeiten und den Arbeitsbedingungen („Vorwiegend wird der Morgen mit Freude auf den Tag und das Tagwerk begonnen!“ 351), angesichts der offenbar fraglosen Orientierung an den überkommenen Erziehungsmaßstäben, an ungebrochen von den Sozialisationsinstanzen übernommenen Rollenerwartungen an Mann und Frau in Familie, Beruf und Politik und angesichts des beachtlichen beruflichen und sozialen Aufstiegsoptimismus kommt Pfeil zu der Vermutung, daß „doch die Lebensgunst des Jugendalters in stärkerem Maße bestimmend (ist) als die Lebensgunst der frühen Kindheit“ (354), und sie fragt sich rhetorisch, „ob wirklich die erste Kindheit die allein prägende Lebensphase darstellt“ (353). Anscheinend wird unterstellt, „massenstatistisch“ ausgewertete Fragen nach „Wäsche und Möbeln bei noch nicht Verlobten“ (sic!), nach den Abendbeschäftigungen und der Einstellung zur Prügelstrafe, zu Freundschaft und Kameradschaft, nach der Berufszufriedenheit und den Berufsplänen und Einkommenserwartungen könnten ein brauchbares Instrumentarium abgeben zur Erforschung psychischer Verarbeitung von generationsspezifischen „Schicksalen“ — etwa dem hier naheliegenden, in einer zunehmend ‚vaterlosen‘ Gesellschaft aufzuwachsen.

Sorgfältig vermieden sind in der Tat alle Reflexionen auf die objektiven Strukturen und Entwicklungsprozesse der gesellschaftlichen Totalität, in die unauffällig integriert zu sein den Jugendlichen bescheinigt wird (367). Gesellschaft oder sogar „Gesamtgesellschaft“ erscheinen gar nicht anders denn als „Sozialgefälle“, als ein „System von Differenzierungen“, das offen sei und den einzelnen plazierte je

nach angeborenem Talent und individueller Leistung und das auf Wettbewerb um höchstmögliche Gratifikationen beruhe — nicht anders als in der „funktionalistischen Schichtungstheorie, welche die amerikanischen Soziologen B. Barber, K. Davis, F. L. Warner, W. E. Moore entwickelt haben“ (267).

An Gesellschaftsvorstellungen kommt's aus dem befragten Wald heraus, wie man hineingerufen hat: „Jedenfalls lassen sich die Einzelzüge, die das Gesellschaftsbild der 23jährigen aufweist, durchaus einfügen in die Vorstellungen, die die moderne Soziologie von der heutigen Gesellschaft hat. Beide beziehen sich auf die gleiche soziale Wirklichkeit, wenn auch ihre Aussagen auf verschiedenen Abstraktionsebenen liegen“ (268). Wirklichkeit ist allerdings die hier vorgeführte Einheit von falschem Bewußtsein (drei Viertel der Befragten bejahen, daß „jeder seines Glückes Schmied ist“) und fälschender Soziologie („K. M. Bolte und Mitarbeiter . . . weisen mit Recht darauf hin, daß die Gesetzgebung die Tendenz zur Mitte durch gestaffelte Einkommenssteuer und Sozialversicherung unterstützt“, 265 FN). Vereinzelte Formulierungen der Befragten zur Beschreibung „gesellschaftlicher Unterschiede“ wie etwa „Herrschende — Beherrschte“ erinnern die Verf. an das „Nachleben älterer Gesellschaftsformen“ (248), während es andererseits für sie invariante Bedürfnisse nach Differenzierung gibt, eine Annahme, die das Nachleben jener obsoleten Gesellschaftsformen legitimiert: Ein „menschliches Grundbedürfnis, sich von der Menge abzuheben und mit Gleichwertigen zusammenzufinden“ (277) verlangt u. a. danach, daß „ein Übergang in eine gehobene Mittelschicht da sein (muß), um dem besonders Tüchtigen zu genügen“ (278).

Politische Handlungspotentiale können mit einem auf Schichtungskriterien und Leistungsnorm eingeschränkten Begriff von Gesellschaftsbild nicht ermittelt werden. Und wie die Studie noch nicht einmal nach der aktuellen Handlungsbereitschaft fragt, fehlt ihr auch jeder Hinweis darauf, wie die besagte Integration der Jugendlichen unter veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen aussehen könnte, unter welchen Bedingungen und mit welchen Mitteln des politischen Kampfes sie für die Stabilisierung oder Revolutionierung des bestehenden Gesellschaftssystems zu mobilisieren wären. Soviel am Habermas'schen Ansatz in „Student und Politik“ zur prognostischen Einschätzung politischen Verhaltens heute auszusetzen ist, so überlegen bleibt das Verfahren, einerseits Gesellschaftsbilder von Gruppen und Klassen an kohärenten Ideologien festzumachen, andererseits Spekulationen über die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen anzustellen, gegenüber einem bloßen Abfragen von Oberflächenmeinungen, dessen Erkenntniswert durch die beabsichtigte Paneluntersuchung nur im Rahmen der geschilderten affirmativen Sozialforschung gesteigert werden kann. (Nach fünf Jahren, 1969, soll derselbe Hamburger Jahrgang zusammen mit den dann 23jährigen noch einmal befragt werden.)

Jaide, Walter: *Leitbilder heutiger Jugend. Eine empirische Studie über Leitbilder, Vorsätze und Lebenswünsche — ihre Eigenart, Problematik und Erforschung. Jugend im Blickpunkt.* Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied und Berlin 1968 (97 S., kart., 9,80 DM).

Mit der vorliegenden Studie nimmt Jaide die Diskussion um Vorbild- und Leitbildprobleme der Jugend wieder auf, die jahrelang von Schlagworten wie „Anpassung“, „Entstaltung“ der Leitbilder oder gar dem „Fehlen“ „echter“ (oder rechter?) Leitbilder beherrscht war. Mittels einer Fragebogenerhebung bei ca. 2000 Jugendlichen und einer Exploration 660 Jugendlicher entstand eine der wenigen fundierten empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet. Nach einer groben Klassifizierung in drei Hauptbereiche: Leitbilder (meist personifiziert), Lebensziele und Lebenspläne sowie Reaktionsbereitschaft (meist durch Massenmedien präformierte Verhaltensdispositionen), ermittelt der Autor — im ständigen Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen —, daß von den Befragten 12 % Personen nahen Umgangs, 2 % Lehrpersonen, 5 % hervorragende Künstler und nur 5 % „Traumweltidole“ als Vorbild oder Ideal nennen. Insgesamt gaben nur 32 % aller Befragten an, ein Vorbild oder Ideal zu haben. Nach der individuellen Bedeutung der Leitbilder für die Jugendlichen wird die Einstellung zum Leitbildproblem als konservative, kritische, indifferente oder skeptische Disposition unterschieden.

Jaide schränkt die Ergebnisse seiner Untersuchungen mit gutem Grund ein, wenn er bezüglich der geringen Zahl derer, die Traumweltidole als Leitbilder angaben, meint: „Eventuell bekennen nur die Naiven derartige Idole oder andererseits auch die offenherzig Raffinierten“ (47), ... „aber es bleibt doch unbehaglich, daß nicht moderne Sozialleitbilder oder Klischees wie etwa der Mitarbeiter, der Fachspezialist, der faire Sportler, die moderne Hausfrau, das Playgirl, der Playboy in größerer Zahl vorgebracht werden. Wahrscheinlich sind unsere jugendpsychologischen Untersuchungsverfahren auf die direkte Ermittlung derartiger Vorstellungen bzw. Einstellungen noch nicht recht zugeschräfft“ (29). Jaide, der seine Arbeit als „empirische Vorbemerkungen und Anregungen“ ... auffaßt, ... „die einer strengeren Nachprüfung mit Hilfe quantitativer Methoden bedürfen“ (74), erkennt zudem selber den Nachteil einer auf bloßer Empirie aufgebauten Untersuchung: Um derart spezialisierte Aussagen für eine kritische Analyse der Jugend verwenden zu können, müsse man sie in einen gesellschaftlichen Bezug bringen, was allerdings den Rahmen dieser Arbeit überschritten hätte. Er schlägt deshalb vor, bei einer weiteren Bearbeitung des Themas mit Hilfe von Bezugspersonen und Selbstbeurteilungstests die Genese des Leitbilds zu erfassen und in die Gesamtbilder der Jugendlichen einzuordnen (schichtenspezifisch, nach Alter, Geschlecht, Beschäftigung, Bildung, Informationsmittel usw.).

Nando Belardi (Gießen)

Castner, Thilo: Schüler im Autoritätskonflikt. Eine empirische Untersuchung zu der Frage „Was halten Schüler von der älteren Generation?“ Luchterhand Verlag, Neuwied/Rh. und Berlin 1969 (130 S., kart., 9,80 DM).

Der Protest der Schüler ist nach Castner keineswegs total, allerdings wurde die Untersuchung bereits Ende 1967 abgeschlossen. Die Schüler attackieren zwar autoritäres Verhalten von Lehrern und Eltern. Die Einsicht in elterliches Besitzdenken gegenüber den Kindern ist ihnen noch kaum bewußt. Abgelehnt wird das Konsumverhalten der Erwachsenen. Castner zieht daraus den Schluß, die Jugend vermisse geistiges Engagement. Daß sowohl zwischen Schülern und Lehrern wie zwischen Kindern und Eltern eine Warenbeziehung besteht, klingt in den Aussagen der Schüler an, wird jedoch durch Castners Interpretation nicht erhellt, noch weniger, woraus solche Beziehung resultiert. Ein Unbehagen der Schüler gegenüber Eltern und Lehrern wird in den Antworten zwar manifest, Castner aber subsumiert es unter das Klischee des Generationskonflikts. Konflikte — nur unter dem Aspekt Jugend contra Erwachsene — seien notwendig, um die Gesellschaft vor Stagnation zu bewahren. Die Protesthaltung soll jedoch nicht soweit gehen, daß „die Komplementarität des sozialen Erbes in Gefahr“ (22) gerät. So läßt Castner denn auch Beat-Fans zum Mob entarten und bezieht Gammeler der Unsauberkeit. Er meint, zwischen sich und seinen Schülern gleichberechtigte und partnerschaftliche Kommunikation realisiert zu haben; die Forderung des Aktionszentrums Unabhängiger Schüler zitiert er jedoch nach den Nürnberger Nachrichten, und über den Zweck seiner Fragebogenaktion klärt er seine Schüler erst nach der Befragung auf. Man erfährt, daß demonstrierende Studenten im Gegensatz zu den Amsterdamer Provos einen geringen Einfluß und keine Interessenvertretung bei Parlament und Regierung haben. Die Funktion des Lehrers sieht Castner in der Einübung der geltenden Werte und Normen, mit denen sich der Schüler identifizieren soll. Bei dysfunktionalem Verhalten werden zur Frühdiagnose die Methoden der empirischen Sozialforschung empfohlen, die rationale Bewältigung ermöglichen würden. Konflikte sollen zwar diskutiert werden, aber von konkreten Strukturveränderungen ist nirgends die Rede, d. h. es bleibt alles beim alten. Es ist sicher zunächst aner kennenswert, daß ein Lehrer sich bemüht, empirisch die Denkstrukturen seiner Schüler zu erforschen, aber unter den Prämissen von Castner gefährlich und keineswegs nachahmenswert. Die oberste Maxime für den Menschen der Zukunft heißt nach Castner Mobilität, um sich den Anforderungen der Leistungsgesellschaft jederzeit und kurzfristig anpassen zu können und Rollenerwartungen zu erfüllen. Bewußtseinskontrolle wird so legitim. Der neue Slogan: Prüfen auch Sie ihr Gewissen! Sind Sie jung und dynamisch oder ein Mobilitätsmuffel?

Dorothea Röhr (Gießen)

Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates. Nachwort von Helge Pross. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 1969 (256 S., kart., 16,— DM).

Die Ergebnisse, zu denen Schefer in seiner Untersuchung kommt, sind erschreckend, aber dennoch naheliegend. Von Askese, Ordnung, zweckfreien „geistigen Werten“ und natürlicher Subordination ist das Bewußtsein unserer Lehrer strukturiert, wobei konservative Einstellungen bei den älteren Lehrern intensiver sich manifestieren als bei jüngeren.

Schefer unterläßt es, nach dem cui bono solcher Inhalte zu fragen und deren gesamtgesellschaftliche Bedingtheit zu erhellen. Man kann von den Trägern einer Sozialisationsagentur unserer Gesellschaft kaum einen anderen Bewußtseinsstand erwarten. Schule leistet hic et nunc Anpassung im Sinne eines status quo, übt öffentlichkeitsferne „private Tugenden“ ein; aber erst Öffentlichkeit ermöglicht Freiheit. — Asketische und sexualitätsfeindliche Haltungen garantieren das Weiterbestehen der jetzigen Verhältnisse; Ordnung muß sein, sonst bléibt nur das Chaos. — Totale Mitbestimmung, in keinem gesellschaftlichen Bereich praktiziert, liegt auch dem Lehrerbewußtsein fern. Die Lehrer, die sich zur „geistigen Elite“ zählen, fordern Gehorsam von der Schülermasse, die sich erst im Kampf ums Dasein bewähren muß. Biologistisch wird schulische Auslese legitimiert — Begabung ist angeboren —, denn wie ließe sich sonst rechtfertigen, daß Kinder aus den unteren sozialen Schichten kaum das Gymnasium besuchen. Es liegt nicht an dem von Schefer ermittelten Lehrerbewußtsein, daß das Recht eines jeden auf Bildung nur formale Fassade ist, sondern an der Ideologie der Herrschenden, die einen naturgebundenen Begabungsbegriff postulieren.

Schefers zweifelsohne wertvoller Beitrag übersieht die Dialektik von Sein und Bewußtsein. Der Schluß, den er aus seinen Ergebnissen zieht, daß „das Gesellschaftsbild der Gymnasiallehrer eine Barriere für eine schulstrukturverändernde Schulreform darstellt“ (183), ist einseitig. Die Lösung liegt keineswegs nur in der Erziehung der Erzieher, denn sowohl Schule als auch Universität sind soziale Institutionen, in denen sich gesamtgesellschaftliche Herrschaftsstrukturen widerspiegeln. Demokratische Schule im autoritären Staat ist ein Traumgebilde.

Dorothea Röhr (Gießen)

Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Studien zur Soziologie 7, hrsg. v. Ralf Dahrendorf. Piper-Verlag, München 1967 (206 S., kart., 28,— DM).

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse über die Ungleichheit der Bildungschancen (vgl. Adam, 1960; Hitpass, 1965; Dahrendorf, 1965; Erlinghagen, 1965; Grimm, 1966; Popitz, 1965; Hess/Latscha/Schneider, 1966 u. a.) ergänzt Peiserts Arbeit unter einem neuen Aspekt: Er fragt nach den Bildungschancen unter dem Gesichtspunkt

ihrer *regionalen* Verteilung. Den besonderen Vorzug der Regionalanalyse sieht Peisert darin, „daß der soziale Tatbestand in seinem komplexen, realen Zusammenhang gesehen und analysiert werden kann“ (64). Im Unterschied zu den bildungssoziologischen Untersuchungen der letzten Jahre knüpft Peisert an eine frühe Tradition empirischer Sozialforschung an, die namentlich von Durkheim, Max Weber und Theodor Geiger gepflegt wurde: die systematische Auswertung von Daten der amtlichen Statistik.

Da Peisert sich weitgehend auf die Volkszählungsdaten von 1961 beschränkt, setzt sich seine Arbeit zwei Einwänden aus: 1. Die Statistiken, auf denen die Analyse aufbaut, sind veraltet. Diesen Einwand sucht Peisert von vornherein mit dem Hinweis auf den Modellcharakter seiner Studie und der Feststellung zu entkräften, die Untersuchungsergebnisse hätten bereits vor ihrer Veröffentlichung in einem Bundesland (Baden-Württemberg) bildungspolitische Maßnahmen bewirkt. 2. Die Auswertung von Statistiken ermöglicht zwar die Beschreibung sozialer Tatbestände unter bestimmten, wichtigen Aspekten, erschwert jedoch, solange nicht Motivationsanalysen damit verbunden werden, die Erforschung der komplexen Ursachen für die Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen. Peisert sieht diese Schranke und sucht sie im zweiten Teil seiner Untersuchung zu überwinden, indem er die Bildungschancen von Arbeitern, Bauern, Katholiken und Mädchen gesondert erforscht. Da er jedoch mit Ausnahme des Mädchen-Kapitels (in dem er schriftliche und mündliche Befragungen heranzieht) auch hier nur zu „persönlichen Beobachtungen und Dokumentenstudium“ (9) greift, behalten die meisten an die Deskription sich anschließenden Interpretationen den Charakter vager Spekulationen, die selten neue Erkenntnisse bringen.

Der Wert des Buches liegt vor allem in der differenzierten Aufbereitung des statistischen Materials und den hierzu entwickelten Kategorien, die für spätere, umfassendere bildungssoziologische Analysen von erheblichem Nutzen sein können. Seiner Regionalanalyse legt Peisert den Begriff der „Bildungsdichte“ zugrunde, worunter er den Anteil der Fach-, Mittel-, höheren Schüler und Studenten an der 16- bis 19jährigen Bevölkerung versteht. Für die Bundesrepublik und Westberlin ermittelt er so eine durchschnittliche Bildungsdichte von 15 %. Diesen Mittelwert hält Peisert freilich zu Recht für wenig aufschlußreich, da die Bildungsdichte regional äußerst große Unterschiede aufweist. Peisert sieht deshalb das entscheidende Problem und das Ziel seiner Analyse darin, „zu präzisen Lokalisierungen von Regionen zu gelangen, die sich durch eine annähernd homogene Bildungsdichte auszeichnen“ (51). Die Regionen, die er auf diese Weise zusammenstellt, lassen die traditionellen Verwaltungsgrenzen weitgehend unberücksichtigt. Sie haben ungefähr die Größe eines mittleren Regierungsbezirkes.

Da Peisert vor allem den Bildungsbarrieren auf die Spur kommen will, konzentriert sich sein Interesse auf Regionen mit geringer Bildungsdichte. Er versteht darunter Gebietsteile, in denen die Bildungsdichte weniger als 10 % beträgt. Nicht weniger als ein Fünftel

der Bundesbevölkerung wohnte 1961 in 18 solcher Regionen. Im Saarland lebten etwa drei Viertel, in Rheinland-Pfalz 41 % der Einwohner in Regionen geringer Bildungsdichte. (Bayern blieb bei dieser Berechnung wegen des damals abweichenden Schuljahresbeginns ausgeklammert.) Unter den Flächenstaaten schnitt Hessen am günstigsten ab: Nur 8,5 % der Bevölkerung wohnten in den unterentwickelten Regionen. Wie nicht anders zu erwarten, erwiesen sich die Verhältnisse in den ländlichen Gebieten als besonders katastrophal. In einem Drittel aller Landgemeinden geht kein einziger der 16- bis 19jährigen Jugendlichen einer Ausbildung nach. Fast die Hälfte aller Gemeinden weist eine geringere Bildungsdichte als 5 % auf. Außer den bislang schon wiederholt betonten Ursachen hierfür, wie ungünstige Schulorganisation (Schulstandorte, Schulstruktur, Zahl und Qualität der Lehrkräfte) und mangelhafte Verkehrslage, glaubt Peisert „ein Ergebnis eigener Art ... in der Feststellung zu sehen, daß sich die Regionen mit geringer Ausbildungsbeteiligung durch die *Homogenität* einer Anzahl sozialer Faktoren kennzeichnen lassen“ (145). So stellte Peisert überall da, wo eine der beiden Konfessionen dominierte, geringere Bildungsdichte fest, als in Regionen, wo die Konfessionen mit ähnlichen Anteilen vertreten waren. Obgleich Peisert außer der Konfessionsstruktur keine weiteren durch Homogenität gekennzeichneten Faktoren als Beleg für seine Annahme anführt, glaubt er damit bereits die Theorie seines Lehrers Dahrendorf bestätigt zu finden, „die im gesellschaftlichen Konflikt einen notwendigen Faktor sozialen Wandels beziehungsweise in der Konfliktlosigkeit ein Indiz für soziale Stagnation sieht“ (145). Diese Annahme ist jedoch schon deshalb zweifelhaft, weil die Konfessionsstruktur selber meist Sekundärmerkmal anderer, entscheidenderer sozialer Faktoren sein dürfte, wie Peisert im Zusammenhang mit der Erforschung des katholischen Bildungsdefizits selbst feststellt. So kommt er an anderer Stelle zu dem Schluß, daß das katholische Bildungsdefizit in der Bundesrepublik „ein historisch bedingtes Phänomen zu sein (scheint), das sich weitgehend auflöst, da seine einzelnen *Bestimmungselemente* an Wirkung verlieren“ (89).

Um die Bildungschancen der Arbeiter zu ermitteln, untersucht Peisert die Verteilung der Bildungsdichte in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen. Er stellt eine hohe Korrelation zwischen Arbeitervierteln und Vierteln geringer Bildungsdichte fest. Peisert stößt hierbei auf die bemerkenswerte Tatsache, daß die Standorte der Gymnasien in den untersuchten Städten die Arbeiterkinder benachteiligen. Während etwa in Berlin in dem Drittel aller Bezirke, das sich durch eine geringe Bildungsdichte auszeichnet, auch ein Drittel der 16- bis 19jährigen Bevölkerung wohnt, finden sich von den 60 Berliner Gymnasien in diesen Bezirken nur 10, also ein Sechstel. Ebenso steht diesem ausgewählten Drittel der Bevölkerung nur ein Siebtel der vorhandenen Gymnasiallehrer gegenüber. „Es dürfte unter diesen Voraussetzungen kein Zufall sein, daß von den 16- bis 19jährigen Einwohnern der solchermaßen vernachlässigten Bezirke nur ein Zehntel einer weiterführenden Ausbildung sich

widmet im Gegensatz zu einem Viertel von Einwohnern dieser Altersgruppe in den übrigen Stadtteilen“ (73). Ein noch krasserer Mißverhältnis ermittelt Peisert in Hamburg und Bremen.

Um die Bildungsbarrieren für Mädchen zu erforschen, untersucht Peisert unter Vernachlässigung regionaler Unterschiede die Anteile der Mädchen in verschiedenen Stadien der Ausbildung. Er greift hierzu auf die 10- bis 24-jährigen zurück, deren Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung 1961 49 % betrug. Gemessen an diesem Erwartungswert sind die Mädchen in den beiden Bildungsinstitutionen, die die höchsten Ausbildungschancen bieten (Gymnasium, Universität) unterrepräsentiert. Der Grad der Unterrepräsentation verstärkt sich vom Eintritt ins Gymnasium (40 % Mädchen), bis zum Beginn des Studiums an der Universität (26 %) und weiter mit fortschreitender Semesterzahl (14 % im 11. Semester). Peisert widmet sich vor allem der offensichtlich benachteiligten Lage der Studentinnen. Sie zeigt sich darin, daß von 100 Studentinnen nur etwa 50 zu einem akademischen Abschluß kommen, während es von 100 männlichen Studienanfängern annähernd 75 gelingt. Auf der Suche nach den Ursachen hierfür greift Peisert auf drei Interview-Studien über die Situation der Frau an den Hochschulen zurück. Peisert widerlegt die populäre Behauptung, der häufigere Studienabbruch der Frauen sei vor allem auf deren Heirat zurückzuführen. Auf Grund der Interviews kommt Peisert zu dem Schluß, „daß die Eheschließung einer Studentin oder einer ehemaligen Studentin nur der äußere Schlußstrich unter eine sehr langwährende Entwicklung ist“ (111). Der vorzeitige Studienabbruch sei in den meisten Fällen auf die „Wirkung abstoßender Kräfte einer besonderen Ausbildungssituation“ (111) zurückzuführen, die Peisert als „männliche Prägung“ (114) der Universität kennzeichnet. Die Studentin werde von der traditionell männlich geprägten akademischen Umwelt permanent auf die traditionelle Rolle der Frau zurückverwiesen. Da die vollständige Beachtung dieser Rollenerwartungen mit den Anforderungen des Studiums unvereinbar sei, gerate die Studentin in einen Rollenkonflikt, der studienerschwerend wirke. Bei dem schwierigen Versuch, beiden Erwartungen gerecht zu werden, erhalte die Studentin im gegenwärtigen Universitätssystem keinerlei Unterstützung.

Obwohl Peisert damit zeigen konnte, daß die Benachteiligung der Frauen „nicht gar so schicksalhaft im ‚Wesen der Frau‘ angelegt ist“ (131), sondern erheblich von der gegenwärtigen Prägung der Universitäten und dem tradierten Frauenstereotyp abhängt, meint er gerade in dieser Frage mit der „soziologischen Erklärung schon sehr bald an eine Grenze“ (130) zu stoßen. Er bedauert, über das „Wesen der Frau“ nicht weiter reflektieren zu können, und kommt zu dem lapidaren Schluß, einige geschlechtsspezifische Benachteiligungen würden „zweifelloos ... immer bestehen bleiben“ (132). Wenn er zur Begründung für diese Annahme auf „die weitreichenden Konsequenzen einer späten Heirat für Frauen“ (132) hinweist, wird deutlich, wie selbst Peisert in den tradierten gesellschaftlichen Normen befangen bleibt. Das Institut der Ehe ist ebensowenig als naturgebunden,

unwandelbar und zeitlos gültig zu begreifen wie der in patriarchalisch-repressiven Gesellschaften gerade die Frau noch beherrschende Zwang, rechtzeitig unter die Haube zu kommen.

Manfred Liebel (Berlin)

Pross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 1969 (110 S., brosch., 3,— DM).

Im vorliegenden Buch werden die wichtigeren Daten über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik und der DDR zusammengestellt und interpretiert. In der BRD seien prinzipielle Widerstände gegen die Ausbildung von Mädchen verschwunden, gleichwohl erhielten sie seltener die Chance, eine weiterführende Schule zu besuchen oder eine Lehre zu absolvieren. Da bei uns, etwa im Gegensatz zur UdSSR, die technischen und wissenschaftlichen Ausrichtungen noch immer als Domäne des Mannes gelten, die mit dem „weiblichen Wesen“ nicht vereinbar seien, seien Ausbildungs- und Berufswahl nach wie vor beschränkt (24). Die hohen Abbruchquoten in Mittel-, Höheren Schulen und Fachschulen seien ein weiterer Beleg für die Chancenungleichheit (30). Die Ursache für diese Misere sieht Pross in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und in der Ideologie vom „weiblichen Wesen“ (33).

In der DDR seien Norm und Realität weniger weit voneinander entfernt; Gleichheit sei zwar auch hier nicht gegeben, doch sei der Anteil der Frauen auf allen Stufen höher als in der BRD (70). Ihre Schlußfolgerung: „In keinem der beiden deutschen Staaten besteht eine vernünftige, die individuelle Selbstbestimmung maximierende Beziehung zwischen Gleichheit und Freiheit in der Mädchenbildung. Keiner, auch nicht die Bundesrepublik, hat Demokratie als Chancengleichheit und persönliche Freiheit realisiert.“ Da sie die gesellschaftlichen Verhältnisse aus ihren Überlegungen ausspart, bleibt Fortschritt für sie eine Frage des Wettlaufs, bei dem dann die BRD größere Anstrengungen unternehmen müsse, um die Konkurrenz mit der DDR zu bestehen (90). — Auch ihre Forderung nach besserer politischer Bildung der Mädchen verläßt den Rahmen des systemkonformen Denkens nicht, denn Uninformiertheit und Desinteresse, so warnt Pross, machten Frauen zum antidemokratischen Potential (102). — Lösungen für die BRD seien Aufklärung der Eltern über die Ausbildungsmöglichkeiten und Abbau der Vorurteile vom Typ „Sie heiratet ja doch“; denn viele Frauen brauchten eine fundierte Berufsausbildung für ihren Eintritt in das Erwerbsleben nach der Aufzucht der Kinder! Ermunterung und Unterstützung zum Hochschulstudium seien nötig, da die Mädchen zu dem dafür geltenden Leistungsprinzip nicht erzogen seien. Um der „Flucht vor den sachlichen Anforderungen“ (50) zu begegnen, schlägt Pross „mehr Anleitung“ und eine „strengere Ordnung“, d. h. also eine Verschulung des Studiums vor. Hier weiß sie sich durchaus eins mit den offiziellen Regierungsstellen, denn das Ergebnis wäre nicht etwa eine Anleitung zum

kritischen Denken und zur Überwindung der Fremdbestimmung im Arbeitsprozeß und in der politischen Praxis, sondern bloß eine höhere Rentabilität des Studiums. Dies wird durch ihr Argument, die weitgehend reglementierten Pädagogischen Hochschulen zeigten niedrige Abbruchquoten, nur deutlicher, sagt man doch den Volksschullehrern nicht ganz zu Unrecht nach, sie würden kritiklos die herrschenden Meinungen und Vorurteile übernehmen (62). — Da selbst Pross sieht, daß Bildung allein die soziale Ungleichheit nicht überwinden kann, fordert sie mehr Kindergärten, Vorschulen, Tagesschulen und mehr Möglichkeiten für Teilzeitbeschäftigung (107). Unervährt bleiben eine Veränderung der Situation des Mannes in Arbeitswelt und Familie, die Rationalisierung der Hausarbeit und deren möglichst weitgehende kollektive Organisation.

Sigrid Ständer (Berlin)

Schuster, Margarete, Marie Elisabeth von Friesen: Die Stellung der Frau in Mitteldeutschland. Sonderdruck aus „Mitteldeutsche Vorträge“ 1966/I (23 S., brosch.).

Demokratischer Frauenbund Deutschlands (Hrsg.): Die Frau in der Deutschen Demokratischen Republik. Verlag Zeit im Bild, Dresden 1967 (59 S., brosch., 2,25 M).

Schuster und von Friesen stützen sich bei ihrer Darstellung der Stellung der Frau in Mitteldeutschland auf die Statistischen Jahrbücher der DDR und auf in der DDR erscheinende Zeitungen und Fachzeitschriften.

Die in der DDR geltenden Gesetze — so die Verfassung der DDR, das Gesetzbuch der Arbeit der DDR und das Familiengesetzbuch regeln die Gleichberechtigung der Frau, die vor allem durch ihre Berufstätigkeit erreicht werden soll (8). Geht man allein davon aus, daß 72 v. H. der Frauen zwischen 16 und 60 Jahren in der DDR in einem Arbeitsverhältnis stehen, so scheint die Gleichberechtigung hier eher als in der Bundesrepublik verwirklicht zu sein, wo nur etwa jede zweite Frau im arbeitsfähigen Alter berufstätig ist. Das entspricht jedoch nicht den Tatsachen, denn ähnlich wie in der Bundesrepublik sind noch die größte Anzahl aller Arbeiterinnen und Angestellten in den niedrigsten Lohngruppen beschäftigt (20). Auch lösen sich weit weniger Mädchen als erhofft von den traditionellen „weiblichen“ Berufen im Gesundheitswesen, der Verwaltung, der Mode und wenden sich technischen Berufen zu, in denen Nachwuchsmangel herrscht (16). Nach einer im Frühjahr 1965 in der DDR durchgeführten soziologischen Untersuchung über die Berufseinstellung der Mädchen hielten 69 v. H. der Mädchen die Pflichten der Hausfrau und Mutter mindestens zeitweise für nicht vereinbar mit dem Berufsleben (21). Jedoch kann vermerkt werden, daß in der DDR weitaus mehr als in der Bundesrepublik geleistet wird, um die Situation der Frauen zu verbessern. Darauf lassen die höheren Anteile der Frauen in Regierung und Parlamenten (30,6 v. H. der Ab-

geordnet in der Volkskammer sind Frauen) und in den Gerichten (31,4 v. H. aller Richter sind Frauen und 28 v. H. aller Notare) schließen (7). In der Bundesrepublik liegen die weiblichen Anteile jeweils unter 10 v. H. Auch absolvieren mehr Mädchen die allgemeinbildende polytechnische Oberschule bis zur Reifeprüfung. So beträgt hier der Anteil der Mädchen 48 v. H., während in der Bundesrepublik der Mädchenanteil an der Zahl der Abiturienten nur 37 v. H. beträgt (nach Helge Pross, Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt am Main 1969, S. 66, 19).

Die Schrift „Die Frau in der Deutschen Demokratischen Republik“, herausgegeben vom Demokratischen Frauenbund Deutschlands, ist zum 20jährigen Bestehen dieser Frauenorganisation der DDR 1967 erschienen. Hier wird deutlich, daß — anders als in der Frauenenquôte der Bundesrepublik von 1966 — in der DDR die Konfliktsituation der Frau nicht als individuelles Problem, sondern ähnlich wie im amerikanischen Frauenreport und im schwedisch-norwegischen Bericht über das Leben und die Arbeit der Frau (beide von 1963) als ein Problem der Gesellschaft gesehen wird. Durch verstärkte Bemühungen aller staatlichen Organe versucht man den Anteil der Frauen in mittleren und leitenden Staatsfunktionen zu erhöhen, die Frauen vor allem für naturwissenschaftliche und technische Berufe zu qualifizieren und das Leben der berufstätigen Frauen zu erleichtern (25).

Offensichtlich gibt es noch eine Reihe von Hemmnissen, die die Frau daran hindern, sich aktiv am Berufsleben und am politischen Leben zu beteiligen. So vor allem die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau und die Einengung der Möglichkeit der Frau durch die Ideologie vom „weiblichen Wesen“ (28). Es bestehen aber auch objektiv ökonomische Schwierigkeiten, wie die noch mangelhafte Versorgung der Familienhaushalte mit technischen Geräten oder die unzureichende Hinausverlagerung der Hausarbeit an außerhäusliche Organisationen (53).

In beiden Schriften wird jedoch vernachlässigt, daß die ökonomischen, politischen und pädagogischen Bemühungen um eine Verbesserung der Stellung der Frau — die alten Vorurteile über die Geschlechterrolle sind weiterhin am Leben — behindert werden.

Sigrid Ständer (Berlin)

III. Psychologie

Hollingshead, August B., Fredrick C. Redlich: Social Class and Mental Illness: A Community Study. John Wiley & Sons, New York¹ 1958, ²1964 (442 S., Pb., \$ 1.95).

Unabhängig von Freuds Versuch, psychotische Erkrankungen ebenso wie neurotische dem psychologischen Verständnis zugänglich zu machen und den sozialen Anteil in ihrer Ätiologie nachzuweisen, gelangte die Soziologie durch statistische Untersuchungen zu dem

Schluß, daß geistige Erkrankungen auch soziale Ursachen haben. 1939 erschien die Arbeit von Faris & Dunham über „Mental Disorders in Urban Areas“ mit dem Ergebnis, daß Schizophrenie am häufigsten in den ärmsten, instabilsten Stadtquartieren vorkommt. Mit dem Zusammenhang von Schizophrenie und Armut beschäftigt sich auch die Arbeit von Hollingshead & Redlich. Sie hat neben der Studie von Faris & Dunham „klassische“ Bedeutung in der soziologischen Schizophrenieforschung erlangt und war eine der wichtigsten Etappen in der Diskussion über die Entstehung von Schizophrenie. Sie wurde in New Haven (Connecticut) durchgeführt und erstreckte sich auf 1891 Patienten, die sich zwischen dem 31. 5. und 1. 12. 1958 in psychiatrischer Behandlung befanden oder solche suchten. Es wurden nicht nur die Patienten staatlicher Anstalten gezählt, sondern auch die von Privatkliniken und frei praktizierenden Ärzten und Therapeuten.

Zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Patienten wurde ein „Index of Social Position“ entwickelt, der aus einer Gewichtung von Beruf, Ausbildung und Wohnsitz konstruiert war. Mit diesem Index wurde die New Havener Bevölkerung in 5 Schichten eingeteilt. Schicht I und II waren alteingesessene Reiche und Arrivierte, Schicht V war die Slumpopulation. Als Kontrollsample zur Patientengruppe wurde ein Repräsentativsample von 5 % der New Havener Bevölkerung gezogen. Beim Vergleich beider Gruppen zeigte sich, daß Psychosen in der untersten Schicht deutlich überrepräsentiert waren (s. S. 199, Tab.: Schicht V machte 18,4 % der New Havener Bevölkerung aus, aber bei den Patienten 38,2 %). Die letzte Zahl bezieht sich auf Anstaltsinsassen oder sonstwie in Behandlung stehender geisteskranker Patienten zu einem bestimmten Stichtag. Kritiker von Hollingshead & Redlich¹ haben bemängelt, daß diese Bestandsrate weder über Verlauf noch Ätiologie der Krankheit viel hergibt. Sie wiesen darauf hin, daß bei der Analyse von Neu- und Wiederaufnahmeraten die großen Differenzen zwischen unterster und nächst höheren Schichten verschwinden. Die hohe Zahl von Schizophrenen in der untersten Schicht hängt darum in erster Linie von den schlechten Behandlungsmöglichkeiten für die Angehörigen dieser Schicht ab (89 % von ihnen befinden sich in staatlichen Anstalten, i. G. zu nur 7,7 % aus Schicht I und II). Die Schichtzugehörigkeit bestimmt aber nicht nur die Heilungsaussichten, sondern beeinflußt auch die Entstehung von Schizophrenie. In einer Paralleluntersuchung zu Hollingshead & Redlich unternahmen Roberts & Myers² den Versuch, über die Analyse der Familienformen in den verschiedenen Schichten weitere ätiologische Faktoren aufzuspüren. Dabei zeigte sich, daß, je schlechter das Familienklima ist, um so größer die Gefahr für die Kinder wird, neurotisch oder psychotisch zu werden.

1 S. M. Miller u. E. G. Mishler: Social Class, Mental Illness, and American Psychiatry: An Explanatory Review. In: Mental Health of the Poor, hrsg. v. F. Riessman u. a., New York 1964.

2 J. K. Myers u. B. H. Roberts: Family and Class Dynamics in Mental Illness. New York 1959.

Welche (pathogenen) Familienformen die Armut in den unteren Schichten typischerweise produziert, ist bisher noch nicht vollständig erforscht.
Heide Berndt (Frankfurt)

Dörner, Klaus: Die Hochschulpsychiatrie. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1967 (164 S., kart., 22,— DM).

Das Buch beinhaltet einen kritischen Literaturbericht, in dem Forschungsgegenstände und -ziele einer (Teil-)Wissenschaft vorgestellt werden, die in der BRD sich noch kaum entwickelt hat. Einleitend formuliert Dörner arbeitshypothetisch die Bestimmung der Hochschulpsychiatrie. Diese fragt nach Besonderheit von Krankheit und Gesundheit bei Studenten, sowohl im Hinblick auf das Individuum als auch auf die Studentenschaft als Population (Epidemiologie). Soziologisch gesehen ist die Hochschulpsychiatrie in ein soziales System (Universität) integriert. Somit wird sie zur Vermittlungsinstanz sowohl der eigenen Ziele als auch der Ziele des sozialen Systems. Beide Zielsetzungen schlagen sich in den Ergebnissen der hochschulpsychiatrischen Arbeit nieder, deren die Universität ihrerseits sich bedient.

Dörners Bericht über die v. a. amerikanischen Forschungen aus dem Bereich der Individual- und Populationspsychologie zeigt, daß die psychoanalytischen Kategorien weitgehend zurückgedrängt worden sind und die Ich-Psychologie Hartmanns als auch die Identitätstheorie E. H. Eriksons großen Einfluß gewonnen haben. Zentrale Punkte der Forschung sind Phänomene wie ‚drop-outs‘ (Studienabbruch), Leistung und Versagen, Persönlichkeitsentwicklung im College usw., wobei fast keine Untersuchungen über klassenspezifische Probleme der Psychologie vorliegen, da die Psychiater von der Annahme ausgehen, „daß die amerikanische Universität die Klassenunterschiede ausgeglichen hat . . . ; es wird (in den psychiatr. Arbeiten) — eher kulturkritisch — der Trend zur Vermassung hervorgehoben“ (65).

Daß die HP als Instrument interessengebundener Politik benützt wird, wird verdeutlicht v. a. durch die Funktion der ‚mental-health‘ Aktivität. „Mental-health wird als spezialisierte Erziehung, als ‚indirect education‘ definiert, die den rechten Ton für Leben und Denken für alle Zukunft angeben soll“ (85). Selbstdisziplin und ein von festen Normen und Sanktionen geregeltes Verhalten im College gehören dazu, wie auch, daß die „ . . . Schuld bei Übertretungen unmißverständlich auf die Seite der Studenten kommen soll“ (ibid.). Das von der HP mitentwickelte Peace-Corps-Programm geht noch einen Schritt weiter als ‚mental-health‘. Es dient zur Lösung von Identitäts- und Anpassungsproblemen der Jugend, mit dem erklärten Ziel, etwaige Rebellion gegen die etablierte Ordnung zu unterdrücken (87). Es ist dann nur konsequent, wenn die Teilnehmer an den Studentenrevolten als neurotisch-depressive, anpassungsgestörte Studenten beschrieben werden. Gegen diese Störungen sehen die Psychiater eine als ‚help & guidance‘ bezeichnete Dauerberatung

vor (99). Was die von Dörner erwähnten Psychiater in ihren Arbeiten zu diesen Formen von ‚behavior-disorder‘ nicht geleistet haben, ist die Analyse des Inhalts dieser Störungen. Sie gehen alle von einem ‚gesunden‘ status quo der gesellschaftlichen Bedingungen aus, die sie auf eine Formel von Rollenstrukturen reduzieren. Dabei behandeln sie die genannten Symptome mittels eines abgegriffenen und entleerten psychiatrischen Begriffsapparates, der unreflektiert übernommen wird (143; 149). Die HP weist mit ihren nicht mehr am Individuum überprüften Begriffen und Konzepten diesem Krankheit und die Schuld an der Krankheit zu und unterläßt es, die Hochschule als pathologisches und pathogenes Moment mit in ihre Forschung einzubeziehen. Die verschiedenen Autoren überbetonen, wie Dörner feststellt, Werte wie ‚adaption‘, ‚adjustment‘ u. ä. m. und sehen nicht, „... daß sie hier als Ärzte einer gesellschaftlichen Ideologie aufsitzen, die als Ziel des College seine integrative Funktion überbetonen“ (7). Psychoanalyse als Therapie wird abgelehnt; sie stärkt nach Ansicht einiger Autoren nur die Neurose, die von ihnen als Leugnen moralisch schuldhaften Tuns interpretiert wird (15). Die „short-term therapy“ hat sich als die weitverbreitetste Form in den USA durchgesetzt. Diese Behandlung baut auf behavioristischen Ansätzen auf, die dem Therapeuten die Aktivität in der Sitzung zuschreiben. Sie hat also nichts mit der psychoanalytischen Kurztherapie zu tun. In der BRD — so glaubt Dörner nach einer kurzen Darstellung diverser Therapieformen — wird man unter Berücksichtigung der anders als in den USA gelagerten hochschulpolitischen Situation der Studenten nicht umhinkommen, sich gleichfalls für eine Kurztherapie zu entscheiden¹. Hierbei schlägt Dörner vor, die psychoanalytische Methode wieder stärker in den Vordergrund zu schieben. Das schließt ein, daß HP sich mit Soziologie und (Hochschul-)Politik auseinandersetzen muß, also auch in ihren Forschungs- und Behandlungsgruppen interdisziplinär verfährt und die gesellschaftliche Situation, in der ihre Patienten sich befinden, ständig mitreflektiert.

Hans Grünberger (Frankfurt/Main)

Rattner, Josef: Verwöhnung und Neurose. Seelisches Kranksein als Erziehungsfolge. Eine psychologische Interpretation zu Gontscharows Roman „Oblomow“. Werner Classen Verlag, Zürich/Stuttgart 1968 (88 S., kart., 7,80 DM).

Der Russe I. A. Gončarov (1812—91) überwand mit seinen drei Romanen die Forderung der klassizistischen Ästhetik nach knapper, reiner Tatsachenbeschreibung. Gončarov „verstand die Romankunst als psychologische Gattung“ (A. Stender-Petersen). Sein 1859 — d. h. drei Jahre vor Aufhebung der Leibeigenschaft — erschiener Roman

¹ Zur Diskussion über die psychoanalytische Kurztherapie, die von D. ausführlicher hätte vorgestellt werden können, siehe: E. Mahler: Zur Frage der Behandlungstechnik bei psychoanalytischer Kurztherapie — in Psyche XXII/9—11 1968, pp 823 ff. (Mitscherlich-Festschrift).

„Oblomov“ fand sogleich starke Beachtung: denn die Gestalt des verwöhnten, gutmütigen, in vollständiger Untätigkeit langsam verkommenden Gutsbesitzers Ilja Il'ič Oblomov ließ typische Persönlichkeitszüge des russischen Landadels jener Zeit erkennen.

Oblomov ist also keineswegs ein „pathologischer Sonderfall“ (Stender-Petersen). Dessen ist sich Rattner durchaus bewußt bei seinem Versuch, „das psychologische Lesen eines literarischen Kunstwerks an einem Beispiel zu demonstrieren“ (9). Er geht allerdings gleich bedenklich weit, wenn er unvermittelt Oblomov „über die Zeit- und Volksgebundenheit hinaus . . . (als) einen universellen Menschentyp“ (14) zum Objekt seiner Analyse macht. Rattner erstellt eine recht detaillierte Neurosenbeschreibung auf Grund der Erkenntnis, daß „der Charakter alle in der Kindheit erworbenen Verhaltensmuster (enthält), die für das spätere Leben den Umfang alles Sich-Verhaltens eingrenzen“ (78). In der Gestalt Oblomovs zeigt sich ihm primär die Gefahr starker Verwöhnung, die eine Ich-Schwäche bedingt. Ihre Folge: Angst, Unverhältnismäßigkeit zwischen „Bequemlichkeit“ und „Riesenerwartung“, die sich gegenseitig in der Neurose ständig reproduzieren. „Der gehemmte Antrieb (. . .) macht träge — er geht der Vitalität und Spontaneität des Individuums verloren, macht sich als Antriebsträgheit bemerkbar“ (66). Einleuchtend die psychosomatische Diagnose von Oblomovs Fettsucht: die Triebbefriedigung des Essens ist „sozusagen am einfachsten zu erhalten und am sichersten zu gewährleisten“ (75). Das ist leicht einzusehen. Warum sie aber für „die weit schwierigere Triebbefriedigung der Sexualität“ (75) einspringt und einspringen muß, das vermeidet Rattner aufzuzeigen. Besonders deutlich wird das an der Deutung, die er von der morgendlichen Begrüßung des Kindes Oblomovs durch die Mutter gibt:

„Die Mutter überschüttet ihn mit leidenschaftlichen (!) Küssen, dann betrachtet sie ihn mit gierig (!) besorgten Blicken, ob seine Äuglein auch nicht trübe seien . . .“ (zit. p. 36).

Rattners Interpretation: „Wie alle verwöhnten Kinder ist Oblomov gleichsam ‚in Watte gepackt‘ . . .“ und weiter: „So dient der Verzärtelte den emotionellen Bedürfnissen seiner Betreuer (warum hier sogleich der Plural?), die so gerne einem ‚Objekt‘ ihre Gefühle schrankenlos zukommen lassen möchten . . .“ (36/37). Eine solche Weiterentwicklung der Tiefenpsychologie im Sinne Rattners, von der er in der Einführung sagt, daß sie „über die rohen (!) Anfänge der Freudschen Sexualpsychologie (mit ihrem Hang zum energetischen Schematisieren, zum Konstruieren und Deduzieren) hinausgewachsen“ (8) ist, vermag allerdings wenig zu überzeugen. Dazu müßte sie von der ödipalen Situation ausgehen, die den „emotionellen Bedürfnissen seiner Betreuer“ — d. h. der Mutter — zugrunde liegt.

Rattner weiß wohl, daß eine Individualanalyse Oblomovs nicht ausreicht. Ihm selbst würde es „verlockend“ erscheinen, „die psychologische Interpretation durch eine *soziologische* zu ergänzen“. Diese Synthese aber, von der er meint sie führe seine Studie „über das

erträgliche Maß“ (80) hinaus, liegt seit 1859 in vorbildlicher Weise vor in N. A. Dobroljubovs Aufsatz „Was ist Oblomowerei?“

Rattner scheint diese Arbeit nicht zu kennen.

Johanna R. Döring (Göttingen)

Ruppert, Johann Peter, und Mitarbeiter: Der interne Raum der Schule. Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Band III. Julius Beltz Verlag, Weinheim 1965 (464 S., Ln., 34,— DM/br., 26,— DM).

Ruppert hätte sein Buch auch „Einführung in die pädagogische Forschung“ nennen können, denn auf Grund seiner erkenntnistheoretischen Position stehen „pädagogische Situationen“ im Vordergrund seines methodischen Vorgehens. Erst nach einer „phänomenologischen Vorklärung“ des Ganzen, so meint er im Sinne der Gestaltpsychologen und der Lewinschen Feldtheorie, könne man mit der Erforschung der einzelnen „Teile“ beginnen. Rupperts Erkenntnisweise beansprucht deduktiv zu sein. Ausgehend von einem definierten Ganzen, in der Regel ist es die Schulklasse, will er zu relevanten Einzelphänomenen gelangen. In der dargestellten Forschungspraxis jedoch werden diese Maximen nicht genügend beachtet. So werden acht partielle Forschungsbereiche exponiert, ohne vorher das „Ganze“ in hinreichender Weise theoretisch abgeklärt zu haben. Es fehlen vor allem kritische Reflexionen über das Verhältnis von Schulklasse oder Schule zu anderen gesellschaftlichen Bereichen. Was dazu in den beiden Bänden, die der Veröffentlichung des vorliegenden Buches vorausgingen — „Sozialpsychologie im Raum der Erziehung“ und „Die Schule als Sozialgebilde und Lebensform“ — ausgeführt worden ist, kann als geeignete Grundlage kaum angesehen werden.

Im ersten, von Ruppert selbst verfaßten Teil der Schrift werden die „Stilformen der Erziehung“ typisiert, das „Unterrichtsgeschehen“ hinsichtlich verschiedener Unterrichtsformen analysiert sowie Einzelaspekte behandelt wie „Schul- und Schulklassenatmosphäre“, „Geschlechterbegegnung“, „Leistung und Lernen“ und „Mitschülersein“; in zwei Kapiteln schließlich kommen Probleme des „Gesamtfeldes“ zur Sprache: „Die sozialpädagogische Potenz von Schulen und Schulklassen“ und die „Tiefendimensionen der sozialen Felder und die Lehre von den Grundverhältnissen“. Oft schon an den Überschriften werden die Mängel dieser Arbeit deutlich: die häufig sehr eigenartige Verwendung von Begriffen und ihre fehlende Präzisierung. So wird z. B. die Frage „Was ist Kapazität an sozialpädagogischer Potenz?“ mit folgendem Satz beantwortet: „Auf dieser Vergleichsebene geht es um das Problem des Reichtums und der Armut an immanenter Erziehungskraft“ (139). Auch andere Termini, wie „innere Zucht“, „pädagogisches Gewissen“, „Forschungsethos“, „echte Exploration der Wirklichkeit“, „wissenschaftliches Ethos“, „echte Momente des Erzieherischen“ oder „Aufgaben sozialer Gemütskräfte“ sind nicht hinreichend bestimmt oder können aus dem Zusammenhang nicht erschlossen werden. Sie gehören zum „Jargon der Eigentlichkeit“, darüber hinaus ist ihre Aussagekraft gering.

Das eher geisteswissenschaftliche als erfahrungswissenschaftliche Selbstverständnis des Autors wird auch an der Analyse der Erziehungsstile sichtbar. Hier geht Ruppert gänzlich von idealtypischen Konstruktionen aus, ähnlich wie es Caselmann und Spranger getan haben. Die „Brüchigkeit“ des deduktiven Vorgehens wird an dieser Stelle besonders deutlich. Erziehungsstile stehen nicht als „Generalisierungsprodukte“ am Ende eines Erkenntnisprozesses, sondern sie werden gleichsam als idealtypische Konstrukte dem Erkenntnisprozeß vorgegeben und gerinnen so zu Meßkategorien des empirisch Erfassbaren. Unter Verweis auf frühere Untersuchungen kommt Ruppert zu sieben Stilpaaren der Erziehung: „Der ichbezogene und sachliche Stil, der ermutigende und entmutigende Stil, der verwöhnende und verhärtende Stil, der verstehende und fordernde Stil, der freiheitliche und autoritative Stil, der autoritäre und der *laisser-faire* Stil, der selbstbewußte und schuldbewußte Erziehungsstil“ (27).

Interessant ist die Heraushebung des „autoritativen“ Stiles, den Ruppert neben dem freiheitlichen zu den „echten Stilen der Erziehung“ (35) rechnet. Unter autoritativ versteht er vor allem die „Autorität eines Wertanspruchs“ (35). „Die Sprache des autoritativen Erziehers ist nicht: ‚Du mußt dies und das auf der Stelle tun‘, sondern: ‚Das dürfen wir der Ordnung nicht antun, so darf unser Zusammenleben nicht aussehen, das können wir nicht verantworten, wir wollen das noch einmal miteinander versuchen“ (36). Inwieweit hier einer „konfliktlosen Erziehung“ das Wort geredet wird, kann nicht entschieden werden, nur verweisen Termini wie „Partnerschaft“, „Gefährtschaft“ und „Kameradschaft“ (36) auf harmonisierende Vorstellungen hin.

Der zweite Teil des Buches, in dem ausschließlich Beiträge von Schülern Rupperts vertreten sind, unterscheidet sich vom ersten in fast allen hier angesprochenen Kategorien. Nicht nur zeichnen sich die Arbeiten von Heidi und Hans Meister und Lothar Müller durch begriffliche Präzision aus, sondern sie verfügen auch über eine gründliche theoretische Vorklärung. Besonders die Arbeit von Lothar Müller über die Anwendung des Moreno-Soziogramms erfüllt einen im Vorwort formulierten Zweck des Buches, nämlich den Lehrer in die Lage zu versetzen, seine Klasse, seine Schule und die „mannigfachen Schulsituationen besser zu verstehen und objektiver zu erfahren“ (5).

Gerwin Schefer (Kirchhain)

Hunger, Heinz: Das Sexualwissen der Jugend (Sexualpädagogische Beiträge, Bd. 1). 3., verbesserte Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1967 (356 S., Ln., 19,80 DM).

Brückner, Heinrich: Das Sexualwissen unserer Jugend, dargestellt als Beitrag zur Erziehungsplanung. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1968 (272 S., Ln., 9,80 M).

„Ein Sexualwissen der Jugend ist grundsätzlich unerwünscht, ja unnötig und nicht ungefährlich“ (23). Es ist besser, der Jugendliche

weiß nicht, was ihn beunruhigt; Ablenkung ist die beste Erziehung. Das wären die Maximen der Hungerschen Sexualpädagogik, wenn nicht die „sexuelle Triebhaftigkeit“ der Männer nach Eintritt in die Geschlechtsreife wäre (Daten nach Kinsey) und wenn der Geschlechtsakt nicht eine „Verbindung zwischen den Kohabitanten“ stiften würde, die der Jugend noch verborgen ist (25). Hunger bejaht die Sexualität, solange sie unter verheirateten Erwachsenen geschieht; obwohl er Theologe ist, findet er, „daß die Kohabitation in der Ehe außer der Kinderzeugung primär Ausdruck und Gestaltung ehelicher Liebe und Zärtlichkeit“ (183) ist. Außerhalb dessen aber ist die Sexualität das absolut Böse, das in vielerlei Gestalt hauptsächlich die Heranwachsenden bedroht. In „dieser Sintflut sexueller Anarchie“ (46) werden „unsere Kinder vor unseren Augen von den Wölfen aus dem Unterholz gepackt und verschlungen...“ (47). Die schlimmsten Zugriffe der Wölfe sind die „Straßenaufklärung“, verbunden mit schmutzigen Witzen und Pornographie, und die Verführung Minderjähriger, die nach seinen Fallgeschichten wesentlich durch Dirnen geschieht (33, 34, 44). Die „verheerenden Folgen“ der Straßenaufklärung seien z. B. Onanie und frühzeitig aufgenommenener Geschlechtsverkehr. Die Folgen davon wiederum seien Frigidität, Vaginismus, Impotenz und Perversionen (160). Das Hungersche Rezept zur Teufelsaustreibung (= Verhindern, daß Hemmungen abgebaut werden) (229) ist Aufklärung: „Aufklärung als Abklärung“ (238), als „Immunisierung“ (34, 233). Die These lautet: „Je mehr die Jugend über die Geschlechtlichkeit Bescheid weiß, desto entschiedener setzt sie sich nachweislich für eine voreheliche Enthaltbarkeit ein“ (220); man muß die Sexualität in der Theorie kennen, um sie beherrschen zu können; bislang vorkommende Praxis ist nur Theoriesersatz; wenn die Jugend erst weiß, was Sünde ist, wird sie sich entsprechend verhalten. — Eltern und Erzieher aber haben bisher versagt. Dies zu beweisen, betrieb Hunger eine empirische Untersuchung, welche die Unwissenheit statistisch vor Augen führen sollte.

Er befragte 1000 Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren mit einem anonymen Fragebogen in Volks-, Berufs-, Mittel- und Oberschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Auswahl entsprach in ihrer Struktur ungefähr der der Gesamtbevölkerung. Gemäß der These, daß der Jugendliche soviel über die Sexualität wissen sollte wie in allgemein-biologischen Dingen, wurden Vergleichsfragen gestellt (z. B. Wie heißt die Zellenvereinigung bei Pflanzen, wie beim Menschen?). Das Ergebnis kam für Hunger nicht unerwartet: Es kannten etwa 75 % der Mädchen und 65 % der Jungen weder genaue Bezeichnungen noch den genauen Ort der weiblichen und männlichen Geschlechtsorgane. Mehr als die Hälfte der Jungen und Zweidrittel der Mädchen wußten keine Antwort auf die Frage: Wie nennt man die Vereinigung von Mann und Frau zur Weckung neuen Lebens? Insgesamt erwies sich das allgemeinbiologische Wissen der Jungen als fünfmal, das der Mädchen als fünfzehnmal größer als die Kenntnis der Sexualität. Schüler mit guten Leistungen, Oberschüler und Oberklassenangehörige zeigten ein größeres Sexualwissen als schlechte

Schüler, Volksschüler und Unterklassenangehörige. (Da nach Kinsey die „sexuelle Betätigung in den unteren Volksschichten stärker ist“ ... „ist doch zum mindesten erwiesen, daß ein Wissen ... die Jugend nicht ... zu einer verfrühten Praxis verleitet“ (210/11).

Die Aussagekraft aller ermittelten Durchschnittswerte und ihre Korrelationen zu Alter, Geschlecht, Wohnort, Herkunft, schulischer Leistung und biologischer Allgemeinbildung darf allerdings stark bezweifelt werden. Genausogut könnte man Spekulationen darüber anstellen, ob einer mehr oder weniger Hunger hat und ißt, wenn er den Verdauungsvorgang genau kennt. Möglicherweise fände man Zusammenhänge, die aber nach der beide Symptome verbindenden Ursache hinterfragt werden müßten (z. B. anezogener Ekel vor organischen Vorgängen). Bei den oben angegebenen Korrelationen ist einzig eine Folgerung zulässig, die ungleich einfacher durch einen Blick in die Biologiebücher gewonnen werden kann, daß nämlich die Anatomie des Menschen im Lehrstoff oberhalb des Bauchnabels aufhört und erst bei den Knien wieder anfängt. Aufschlußreicher und relevanter ist das Material, das Hunger über die Aufklärungsgeschichte der Schüler zusammenträgt: Nur 1,2 % der Jungen, kein Mädchen erhielt in der Kinheit einen richtigen Namen für das männliche Geschlechtsorgan, 0,2 % der Jungen, kein Mädchen für das weibliche (80). 76 % der Jungen, 57 % der Mädchen wurden mit der Klapperstorchgeschichte über die Herkunft der Kinder abgespeist; 26 % der Mädchen waren auf die erste Periode, 77 % der Jungen auf die erste Pollution unvorbereitet (117/8) usw. Da die Eltern solcherart versagten, fordert Hunger vorübergehend die Abtretung der Geschlechterziehung von den Eltern an die Schule mit dem Programm: „Jeglicher Jugendliche müsse über die eigene Geschlechtlichkeit und die des anderen soviel wissen, wie er auch sonst über seinen Körper und dessen Funktionen weiß“ (148). Das hört sich vernünftig an und bietet zugleich den Vorteil, die „Grundlagen unserer Kultur“ nicht anzuzweifeln, denn da ja bekanntermaßen Schüler der Höheren Schule mehr Biologieunterricht haben als Volksschüler, bleiben die Klassen wieder unter sich.

Die Vergleichsuntersuchung aus der DDR verzichtet fast ganz auf die erbaulichen Abschreckungsgeschichten und die moralisierenden Vorhaltungen, welche die Lektüre der Hungerschen Untersuchung bis zur Unzumutbarkeit erschweren. Die Askese Brückners, eines habilitierten Kinderarztes an der Universität Leipzig, geht allerdings so weit, daß er nicht nur den Hungerschen Fragebogen fast ohne Veränderungen benutzt (er ist bei Brückner im Anhang wiedergegeben, bei Hunger fehlt er), sondern auch gänzlich auf eine Kritik der Hungerschen Darstellung und Interpretation verzichtet. So liest sich das Werk auch nur wie eine einfache Vergleichsstudie aus zwei geographisch getrennten Bereichen oder Ländern unter Absehung der jeder Sexualmoral zugrunde liegenden ökonomischen und damit gesellschaftlichen Bedingungen. Dies ist insoweit berechtigt, als offenbar die Elterngeneration der befragten 14- bis 18jährigen noch über ein ähnliches Bewußtsein verfügt wie die Bundesbürger. 69 %

der Jungen, 57 % der Mädchen erfuhren die Klapperstorchgeschichte, nur 8 % der Mädchen, 7 % der Jungen durften in der Kindheit die Eltern nackt sehen; immer noch bestreiten 18 % der Eltern überhaupt die Notwendigkeit einer sachlichen Information auf sexuellem Gebiet usw. Dabei korrelieren Unbefangenheit in der Familie und richtige frühzeitige Aufklärung der Kinder mit signifikant besseren Schulleistungen (83). Das erfragte Sexualwissen der DDR-Schüler (3226 wurden befragt) ist ungleich größer als das der bundesrepublikanischen: die Jungen wissen etwa doppelt soviel, die Mädchen achtmal soviel wie ihre Geschlechtsgenossen aus der BRD. Dennoch wissen auch in der DDR die Jungen mehr als die Mädchen. Die meisten Vorbehalte und das geringste Wissen kommt bei Kindern aus Arbeiterschichten vor; gleich niedrige Werte finden sich nur noch bei Kindern, deren Mütter hauptberufliche Hausfrauen sind (76). Im Gegensatz zu Hunger findet Brückner keinen Zusammenhang zwischen dem vorhandenen Sexualwissen und sexueller Askese (139). Gleichwohl wird auch von ihm so etwas wie voreheliche Enthalt-samkeit angestrebt (vorehelich heißt hier: bevor man den endgültigen Partner gefunden hat).

Die Sexualität Jugendlicher ist für Brückner nicht wie bei Hunger schmutzig und böse; ihre Ablehnung wird daher nicht zur Zwangs-vorstellung. Sie erscheint als ein Stück Natur, das als solches weder gut noch böse ist, sondern, gleich wie die übrige Natur, formbar. Ständiger Partnerwechsel, der die handelnden Subjekte zu bloßer Objekthaftigkeit verurteile, bringe die Gefahr der Vereinsamung mit sich; zu früh aufgenommenem Sexualverkehr (vor 18) biete häufig nicht die erwartete Befriedigung und könne besonders bei Frauen zu einem Gefühl der Minderwertigkeit mit nachfolgender Frigidität führen (234). Erzogen werden soll zu einer intensiven Partnerliebe, zur auf „gegenseitiger Achtung und Liebe gegründeten Ehe“, die zugleich den „geeignetsten Rahmen für die zu erwartenden Kinder“ abgebe (132). Zur adäquaten Gestaltung der triebhaften Natur wird zunächst die Erziehung der Eltern und Lehrer gefordert. Ein Merkblatt — an einer Reihe von Schulen wurde es schon an die Eltern verteilt — zur richtigen Beantwortung von Fragen der 4- bis 9jährigen aus dem Bereich der Sexualität ist im Anhang wiedergegeben; ein Aufklärungsbuch für 10- bis 12jährige, das eine „lückenlose Darstellung von Bau und Funktion der Geschlechtsorgane, Begattung, Befruchtung, Schwangerschaft, Geburt“ (195) bietet und den Kindern frei zugänglich sein soll, wird empfohlen (Brückner, Bevor ein Kind geboren wird).
Frigga Haug (Berlin)

IV. Soziale Bewegung und Politik

Loewenberg, Gerhard: *Parliament in the German Political System.* Cornell University Press, Ithaca, New York 1966 (X, 463 S., 10,— \$). Deutsch: *Parlamentarismus im politischen System der Bundesrepublik Deutschland.* Wunderlich Verlag, Tübingen 1969 (580 S., br., 44,— DM/Ln., 65,— DM).

Loewenbergs Arbeit bereichert das sonst recht dünne Angebot an Literatur über den Deutschen Bundestag erheblich. Zum erstenmal liegt nun eine breit angelegte Gesamtanalyse des Bonner Parlaments vor, die mehr ist als ein Gesetzeskommentar oder die Ansammlung mehr oder weniger zufälliger Einzelbeobachtungen. Der Verfasser hat — offensichtlich um intime Detailkenntnis bemüht — eine Fülle von empirischem Material über Rekrutierung, Zusammensetzung und Funktionsweise des Bundestags aufgearbeitet. Allein schon dafür gebührt ihm Anerkennung.

Nach einem kurzen historischen Überblick, bei dem leider sozialgeschichtliche Aspekte völlig außer acht geblieben sind, wendet sich Loewenberg zunächst den Abgeordneten zu, untersucht ihre soziale Herkunft, bemüht sich um eine Typologie und schenkt dabei den vorherrschenden Rekrutierungsmechanismen besondere Aufmerksamkeit. Daß zwischen den üblichen Auswahlkriterien bei der Kandidatenaufstellung und den Funktionserfordernissen eines modernen Parlaments gerade in der Bundesrepublik erhebliche Widersprüche bestehen, ist als Erkenntnis nicht eben neu, wird aber sehr anschaulich belegt. Es folgt dann ein umfangreicher Abschnitt über die innere Organisation des Bundestags. Hervorgehoben wird die exzessive Spezialisierung (Arbeitskreise, Ausschüsse), welche die Koordination der Parlamentsarbeit zu einem immer kritischeren Problem macht. Gerade diese Überspezialisierung ist es aber auch, welche im Verein mit einem weithin „informell“ gehandhabten Geschäftsverfahren die Position der Führungsoligarchien in den Fraktionen stärkt. Im Abschnitt über die Kabinettsbildung wird der Frage nachgegangen, wie stark bei dem zunehmend plebiszitären Charakter der Wahlen der Einfluß der Mehrheitsfraktionen auf die Bestellung von Kanzler und Kabinett noch ist. Daß die Führungsgruppen der Fraktionen insbesondere bei der Kabinettsbildung recht viel mitzureden haben, wird anhand einer detaillierten Beschreibung der Regierungsbildungen seit 1949 nachgewiesen.

Ausgezeichnet sind die Fallstudien über das Zustandekommen einzelner Gesetze, wobei es dem Verfasser darum ging, fünf typische Formen des Gesetzgebungsgangs mit den dabei wirksamen Machtkonstellationen und Einflußfaktoren darzustellen. Zu Recht wird hervorgehoben, daß die überdimensionierte Gesetzgebungsarbeit des Bundestags nicht zuletzt auf den Versuch zurückgeht, sich unter immer ungünstigeren sozialen und politischen Bedingungen wenigstens noch eine relative Machtstellung zu sichern. In Anknüpfung an konstitutionalistische Traditionen hat dies zunächst einmal zum Ausbau einer ausgedehnten und detaillierten gesetzesformalistischen „Mitwirkung“ des Parlaments bei der Regierungstätigkeit geführt. Hier beschränkt sich Loewenberg aber zu sehr auf den quantitativen Aspekt, d. h. er fragt ganz formal nach dem Ausmaß der parlamentarischen Gesetzgebungsarbeit, ohne ihre materielle politische Relevanz zu berücksichtigen. Neuere empirische Untersuchungen zeigen, daß eben diese um so geringer wird, je mehr die Arbeitsbelastung im Detail wächst. Auf jeden Fall wird die politische Bedeutung des

Bundestags weit überschätzt, wenn sie an der Häufigkeit parlamentarischer Änderungen von Regierungsvorlagen gemessen wird. Zweifellos richtig ist andererseits, daß das spezialisierte Ausschußwesen inzwischen zu einem grotesken Grad von Nicht-Öffentlichkeit der Parlamentsarbeit geführt hat.

Hier setzt nun auch die massive Kritik Loewenbergs ein. Sie richtet sich vor allem gegen die notorische Schwäche und Seltenheit von Plenumsdebatten, wodurch der repräsentative Charakter der Institution zunehmend in Gefahr gerate. Ein Zeichen dafür sei die verbreitete Desinteresse der Bevölkerung an der parlamentarischen Arbeit. Nun treffen diese Beobachtungen zweifellos zu. Fragwürdig und zumindest oberflächlich sind jedoch die Begründungen, die Loewenberg für diese Entwicklung anführt. Daß die „historischen Vorbelastungen“ des deutschen Parlamentarismus und die Neigung der Oppositionsparteien zur Teilnahme am administrativen „bargaining“ unter Verzicht auf ihre „klassische“ Funktion eine Rolle spielen, soll nicht bestritten werden. Aber es ist doch wohl kaum zulässig, die allenthalben registrierbaren Krisensymptome des zeitgenössischen Parlamentarismus quasi auf historische und psychologische Besonderheiten zurückzuführen. Man kann es nur bedauern, daß dem Verfasser Kirchheimers Aufsatz über die Opposition in der Bundesrepublik offensichtlich noch nicht zur Verfügung gestanden hat. Indes äußert sich hier eine fundamentale methodische Schwäche des ganzen Ansatzes: nämlich das praktisch vollständige Fehlen einer den engen Bereich der Institutionen überschreitenden gesellschaftlichen Dimension. Loewenberg tut so, als sei die soziale Entwicklung im 19. Jahrhundert, die theoretische bei Bagehot stehengeblieben, als gäbe es so etwas wie spätkapitalistische Gesellschaftsstrukturen überhaupt nicht. Kein Wunder also, daß von manifesten gesellschaftlichen Tendenzen kaum die Rede ist und der historische Zufall scheinbar schrankenlos waltet. Unbeachtet bleiben alle Implikationen, die sich mit dem Strukturwandel der Öffentlichkeit und der Verschiebung der Entscheidungszentren in der spätkapitalistischen Gesellschaft verbinden müßten. So wird die Frage überhaupt nicht gestellt, ob die registrierten dysfunktionalen Entwicklungen nicht vielleicht etwas mit dem manipulativen Charakter des zeitgenössischen Parlamentarismus zu tun haben. Ginge man das Problem mit einem zureichenden Begriff von Gesellschaft an, so könnte man freilich finden, daß die angeführten historischen und nationalpsychologischen Besonderheiten zwar dazu beitragen, allgemeine Zerfallerscheinungen des späten bürgerlichen Parlamentarismus zu verschärfen, daß sie diese aber wohl kaum selbst hervorzubringen vermögen. Dies jedoch wäre zweifellos ungleich beunruhigender.

Kurz: Loewenbergs Buch hat als umfassende und gut aufbereitete Material- und Datensammlung die Qualität eines Standardwerks. Die analytische Leistung bleibt hinter der deskriptiven allerdings deutlich zurück, weil nicht mehr geboten wird als ein auf die isolierte Institution beschränkter, struktur-funktionaler Ansatz. Die Verbin-

dung der Empirie mit einer zureichenden Parlamentarismustheorie ist der Verfasser schuldig geblieben.

Joachim Hirsch (Frankfurt/Main)

Popitz, Heinrich: Prozesse der Machtbildung. Recht und Staat, Heft 362/363, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1968 (42 S., br., 4,50 DM).

Popitz geht in seiner anregenden Studie von Humes erstaunter Frage aus, warum die wenigen anscheinend so leicht über die vielen zu herrschen pflegen. An drei Beispielen: Passagiere auf einem Schiff, Gefangenenlager und Erziehungsanstalt erörtert er Prozesse der Machtbildung, wobei er die gängigen Interpretationen: „Die Deutung von Machtbildungen als Ausdruck eines allgemeinen Consensus...; die Deutung von Machtbildungen als Autoritätswirkung einer Person; die Deutung von Machtbildungen als pure Vergewaltigung, die sich als bloße Vollstreckungsaktionen auf eine bereits vorher ausgebildete Überlegenheit zurückführen lassen“ (6), vermeidet. Consensus, Autorität und überlegene Gewalt erscheinen ihm zu Recht selbst erklärungsbedürftig. Ihn interessieren Machtbildungen, „in denen sich eine Minderheit gegen die eindeutigen Interessen und Intentionen der Mehrheit durchsetzt“ (ebda.). Seiner Auffassung nach stehen die Chancen der Machtausübung, die Möglichkeiten, das Verhalten anderer in einer gewünschten Richtung zu verändern, in drei unterscheidbaren Verbindungen: „in Verbindung mit überlegener bzw. unterlegener Organisationsfähigkeit bestimmter Gruppen; in Verbindung mit exklusiven (andere ausschließende) Verfügungsgewalten über mehr oder minder knappe, mehr oder minder begehrte Güter („Besitz“, „Eigentum“); in Verbindung mit Prozessen der Anerkennung neuer Ordnungen, die wir hier auf den Begriff der Legitimität bezogen haben“ (39). Was Popitz über die Entstehung der „Basislegitimität“ (33 ff.), über den Prozeß der Verinnerlichung der von der herrschenden Minderheit auferlegten Ordnung sagt, die dazu führt, daß die Unterprivilegierten einer Bedrohung der gegebenen Ordnung mit Affirmationsreaktionen begegnen, mag besonders jene interessieren, die sich nicht nur aus kognitivem, sondern aus politischem Interesse um Einsicht in die Probleme der Machtbildung und -veränderung bemühen.

Obwohl Popitz von relativ kleinen Vergesellschaftungen ausgeht, ist der Transfer seiner Denkresultate auf größere Vergesellschaftungen leicht möglich. Unklar bleibt nur, wieso er meint, der Prozeß der Machtbildung habe sich in den drei dargestellten Beispielen „nicht zwangsläufig, sondern absurd“ (42) vollzogen. Was soll hier „zwangsläufig“, was soll „absurd“ heißen? Gewiß hätte Widerstandsbereitschaft von seiten der Unterprivilegierten in sehr frühen Stadien des Prozesses fast sicher Erfolg gehabt, aber eben als gelernte Reaktion. Daß Widerstandsfähigkeit nicht als Gelerntes in die jeweils dargestellten Situationen eingebracht wurde, ist jedoch gesellschaftlich-psychisch determiniert. Insofern hat Popitz seine Beispiele zu sehr

aus anderen gesellschaftlichen Bezügen gelöst, und der Prozeß der Vergesellschaftung beginnt in ihnen durchaus nicht von vorn, wie auf S. 6 angenommen wird. Wilfried Gottschalch (Berlin)

Hoffmann, Reinhard: Rechtsfortschritt durch gewerkschaftliche Gegenmacht. Reihe: Theorie und Praxis der Gewerkschaften. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1968 (112 S., kart., 7,— DM).

Reinhard Hoffmann versucht, eine gewerkschaftliche Mitbestimmungsstrategie zu entwickeln, die sich nicht auf eine „Reform von oben“ durch den Gesetzgeber verläßt. Dabei unterscheidet er von vornherein die Mitbestimmung im Bereich der Unternehmensleitung und Wirtschaftslenkung von der auf der unteren, innerbetrieblichen Ebene. Seine Überlegungen beschränken sich auf die Möglichkeiten zur Durchsetzung einer Mitbestimmung auf der innerbetrieblichen Ebene im Rahmen der geltenden Gesetze durch gewerkschaftliche Aktion gegenüber den Unternehmern, da er davon ausgeht, daß auf der Ebene der Unternehmensleitung, die die Eigentums- und allgemeine Herrschaftsordnung widerspiegelt, eine echte Mitbestimmung „nur im Zusammenhang mit dem Beginn einer allgemeinen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Neuordnung erreicht werden“ kann (5), die er gegenwärtig für unmöglich hält. Er glaubt aber, daß trotz des Zusammenhanges mit der allgemeinen kapitalistischen Wirtschafts- und Herrschaftsordnung eine isolierte Veränderung des innerbetrieblichen Herrschaftsverhältnisses „jedenfalls in begrenztem Umfang nicht von vornherein“ ausgeschlossen ist (8).

Im „Alltag des Arbeitslebens“, bei Arbeitsordnung und Arbeitsbedingungen, Produktionsablauf und technischer Einrichtung, Stellung des Arbeitnehmers an seinem Arbeitsplatz und konkreter Zusammensetzung seines Lohnes oder Gehaltes, gibt es bisher kaum eine Mitbestimmung des Betriebsrates und der Gewerkschaft und gar keine der einzelnen Arbeitnehmer, der Arbeitsgruppen und der Gesamtbelegschaft. Die geringen „Mitbestimmungsrechte“ des Betriebsrates nach dem Betriebsverfassungsgesetz werden noch dadurch weiter abgeschwächt, daß die Gewerkschaften als „betriebsfremde“ Kräfte abgedrängt werden und der Betriebsrat zur „Sozialpartnerschaft“ im Betrieb verpflichtet und ihm die Durchführung von Arbeitskampfmaßnahmen verboten ist (§ 49 BetrVG). Hoffmann sieht nun in der gemeinsamen Praxis von Gewerkschaften und Betriebsrat eine Möglichkeit, über das Betriebsverfassungsgesetz hinausgehende innerbetriebliche Mitbestimmungsrechte durchzusetzen und in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen, insbesondere in ergänzenden Firmentarifverträgen, zu verankern. Dazu wäre von seiten der Gewerkschaften aus die Bildung betrieblicher Tarifkommissionen erforderlich. Diese z. B. auch von dem Gewerkschaftler Matthöfer geforderte Dezentralisierung der Tarifverhandlungsorgane würde zugleich eine Stärkung der Mitgliederinitiative gegenüber der Funktionärsvormacht in den Gewerkschaften bewirken. Hoffmann entwickelt die

Vorstellung betrieblicher Tarifkommissionen weiter zur Konzeption einer praktischen Verschmelzung der formalrechtlich getrennten Organe der gewerkschaftlichen Belegschaftsvertretung und des Betriebsrats zu einem einheitlichen Organ der Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb. „Dieses hätte gleichzeitig sowohl die betriebsverfassungsrechtlichen Befugnisse des gegenüber der Geschäftsleitung offiziell vertretungsberechtigten Betriebsrats als auch die Möglichkeiten einer tariffähigen Partei (nämlich als Untergliederung einer tariffähigen Partei) und dürfte zwar nicht in seiner Eigenschaft als Betriebsrat, wohl aber als tariffähige Partei einen Arbeitskampf führen“ (17 f.).

Parallel zum Modell des mit der gewerkschaftlichen Belegschaftsvertretung praktisch vereinigten Betriebsrats mit vertraglich abgesicherten erweiterten Mitbestimmungsrechten entwickelt Hoffmann eine Konzeption partiell autonomer Arbeitsgruppen in den Betrieben, die ähnlich auch schon von Frielinghaus und Hillmann formuliert wurde. Die entgegen der formalen Herrschaftsstruktur der kapitalistischen Betriebe gegenwärtig immer stärker als notwendig für den modernen Produktionsprozeß sich ergebende Selbständigkeit der Arbeitskollektive bildet den realen Ansatzpunkt für eine begrenzte kollektive Autonomie der abhängig Arbeitenden. Auch die Kompetenz der Arbeitsgruppen, in ihrem Bereich im Rahmen der vorgegebenen Arbeitsaufgabe die Arbeitsorganisation autonom zu regeln, kann durch Kollektivvereinbarungen abgesichert werden. Bedeutsame Konsequenz wäre die erstmalige Beteiligung der abhängig Arbeitenden selbst (und nicht nur durch Vertreter) an — wenn auch begrenzten — Entscheidungen. Die praktisch mit dem Betriebsrat vereinigte gewerkschaftliche Belegschaftsvertretung will Hoffmann vom betrieblichen Abteilungssystem der relativ autonomen Arbeitsgruppen trennen, da die gewerkschaftliche Schutzfunktion nicht durch Teilnahme an betrieblichen Entscheidungen beeinträchtigt werden soll. Es würden also zwei Strukturen betrieblicher Arbeitnehmerinteressenvertretung entstehen, eine aus dem Abteilungssystem und eine von seiten der Gewerkschaften und des Betriebsrates.

Hoffmann meint, daß die Gefahr einer verstärkten Integration der Arbeitnehmer in das kapitalistische Unternehmen als Folge des Abteilungssystems durch autonome Aktionen der Arbeitnehmer, die mit einem Prozeß autonomer Bewußtseinsbildung und Solidarisierung einhergehen, überwunden werden kann; und er erhofft sich auch schon von „kleinen Schritten“ wesentliche Veränderungen: „Denn das bestehende hierarchische Herrschaftssystem wird durch das praktische Funktionieren eines kollektiven Entscheidungssystems der Arbeitnehmer relativiert und seiner Absolutheit beraubt. Die im Abteilungssystem gebildeten autonomen, selbsttätigen Kollektive, in denen nach kollektiver Willensbildung entschieden und gehandelt wird, durchbrechen in grundsätzlicher Weise und beständig das hierarchisch strukturierte Herrschaftssystem, dessen Existenzberechtigung gerade sein Anspruch ist, allein imstande zu sein, die Produk-

tion zu organisieren. . . Daher stehen sie in grundsätzlichem Widerspruch zu dem auf dem Profitinteresse des Unternehmens aufgebauten, fremdbestimmten hierarchischen System. Derart können im Abteilungssystem die kurzfristigen, alltäglichen Interessen mit den langfristigen Zielen verbunden werden“ (85 f.). „Indem zumindest teilweise und in einem wachsenden Ausmaß das hierarchische Management seine gesellschaftliche Funktion verliert und objektiv überflüssig gemacht wird, wird der erste Schritt getan zur Zerstörung seiner Machtstellung“ (87).

Hoffmann leistet zweifellos einen wertvollen Beitrag zur Diskussion der Mitbestimmungsforderung in den Gewerkschaften. Ähnlich wie Anfang der Weimarer Republik Karl Korsch („Arbeitsrecht für Betriebsräte“, 1922), bemüht sich Hoffmann, den in den wirtschaftsdemokratischen Parolen vielfach auftauchenden „arbeitsgemeinschaftlichen“ bzw. „sozialpartnerschaftlichen“ Vorstellungen entgegenzuwirken, indem er die erreichten oder zu erreichenden Rechts- und Machtpositionen der Arbeiterklasse als Schritte auf dem Wege zur Emanzipation der abhängig Arbeitenden versteht. Hoffmanns Konzeption einer Durchsetzung erweiterter innerbetrieblicher Mitbestimmungsrechte, einer Verschmelzung und damit Stärkung des Betriebsrates und der gewerkschaftlichen Belegschaftsvertretung und einer begrenzten Autonomie der abhängig Arbeitenden im Abteilungssystem ist sicherlich nicht unrealistisch. Die Machtfrage im kapitalistischen Unternehmen und in der kapitalistischen Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt wird damit aber noch nicht gestellt. Zwar sichert sich Hoffmann gegen diesen Einwand von vornherein ab, indem er eine umfassendere Änderung als gegenwärtig unmöglich bezeichnet; doch kann eine Strategie der Emanzipation der abhängig Arbeitenden nicht darauf verzichten, erreichte oder zu erreichende Machtpositionen der Arbeiterklasse mit dem Ziel der Aufhebung der Lohnarbeit und der kapitalistischen Klassengesellschaft konkret zu verbinden. Wenn die Vermittlung mit diesem Ziel wie bei Hoffmann nur noch sehr abstrakt geleistet wird und einer unbekanntem Zukunft überlassen bleibt, besteht auch hier die Gefahr einer verstärkten Integration der Arbeitnehmer unter nunmehr verbesserten „innerbetrieblichen“ Verhältnissen und unter der dominierenden sozialpartnerschaftlichen Ideologie. Gerd Vonderach (Oldenburg)

Klein, Hans H.: „Demokratisierung“ der Universität? Schriften des Hochschulverbandes Heft 21. Verlag Otto Schwartz & Co., Göttingen 1968 (51 S., kart., 5,40 DM).

Der Autor lehrt als Privatdozent Öffentliches Recht in Heidelberg und zählt sich zur Forsthoff-Schule („ . . . daß ich in vielen Jahren die prägende Kraft seiner Persönlichkeit habe erfahren dürfen, erfüllt mich mit großer Dankbarkeit“). Ausgangspunkt des Traktats sind die VDS-Pläne zur Drittelparität und deren „Auswirkungen“; als paradigmatisch hierfür stellt Klein das baden-württembergische Hochschulgesetz vom 19. 3. 1968 (GBl. S. 81) heraus.

Die verfassungsrechtliche Prüfung des Problems beginnt mit der Frage, ob das GG „die demokratische Strukturgleichheit aller Bereiche in Staat und Gesellschaft“ (14) erfordere. Klein selbst kommt nach mehrfachem Verweis auf Carl Schmitt (dies zum Beleg der Demokratiekonzeption des GG!) zu dem Schluß: „Das Grundgesetz statuiert die Demokratie [allein] als eine Methode der *politischen* Willensbildung im Staat“ (15). Das Verfahren ist einfach, aber wirkungsvoll: man nimmt das antifaschistisch konzipierte Verfassungsgesetz des GG und interpretiert es mit den theoretischen Versatzstücken der direkten Wegbereiter des Faschismus in der Staats- und Verfassungstheorie (Schmitt, Forsthoff u. a.). Abweichendes Schrifttum zur Fragestellung demokratischer Strukturgleichheit, zu den sozialstaatlichen Teilnahme- und Teilhaberechten u. a. unterschlägt Klein schlichtweg. Aber bei Klein wird inzwischen schon postuliert, daß die demokratische Legitimation der *Staatsorganisation* von Verfassungs wegen beschränkt sei: er konstruiert einen verfassungsunmittelbaren Technokratievorbehalt („durch Sachzwänge wird das Problem der Herrschaft obsolet — und damit natürlich auch die Frage ihrer demokratischen Legitimation“ (16). Damit wären wir langsam wieder in der Nähe alter Forsthoffscher Forderungen.

Dieser hatte 1933 festgestellt: „Was in Weimar gelingen mußte und nicht gelang, war die Schaffung einer neuen Repräsentanz der Staatlichkeit. Dazu bedurfte es der Überwindung der Gesellschaft in der Schaffung eines neuen, nicht gesellschaftlichen Trägers der Staatlichkeit. Erst damit wäre auch eine wirkliche staatliche Autorität errichtet worden. Mit Recht hat im Jahre 1932 ein moderner Soziologe festgestellt, daß es für die Wiedererrichtung eines wirklichen Staatstums in erster Linie nicht auf Programme ankomme, sondern auf die Einsetzung einer Institution, einer Instanz, die unabhängig von dem sozialen Antagonismus die effektiven Machtmittel und die notwendige Bewegungsfreiheit besitzt, um ihn autoritär zu ordnen“ (Ernst Forsthoff, *Der totale Staat*, Hamburg 1933, S. 24/25).

Ein praktisches Exempel für die Methode: „Verselbständigung via Sachzwang“ wird denn auch gleich statuiert. Klein konzipiert die „verfassungsrechtliche Respektierung der Eigenständigkeit des Bereichs ‚Wissenschaft‘“ (20) als Garantie des „Sachbereichs Wissenschaft (= Verfügungsmonopol bleibt bei den Ordinierten), nicht aber als eine von Wissenschaft als Produktivkraft mit dem Interesse der Emanzipation.

Die (nach Klein im Art. 5 III GG verfassungsfest gesicherte) „Genossenschaft gleichberechtigter Wissenschaftler“ (31) ist zum einen verfassungsrechtliches Vehikel der Forderung nach kollegialer „Reintegration der Nichtordinarien“ (33) — das wären Dozenten, Räte und (schon weniger) Assistenten —; sie ist zum anderen für die Studenten — titulierte als „wissenschaftliche Partner des Dozenten“, „der seinerseits gehalten ist, seine Lehrveranstaltung zum Ort dieser Partnerschaft zu machen“ (39) — ein entsprechend niedriger gestuftes Integrationsverhältnis zur Korporation. Sie haben zwar prinzipiell (wesentlich *diskursive*) Mitwirkungsbefugnisse; aber: „Wenn

über den Fortgang der Wissenschaft allein deren Gesetz entscheidet, dann können nur diejenigen es zu interpretieren berufen sein, die es nachgewiesenerweise begriffen haben. Das sind die Universitätslehrer, die durch die Habilitation oder eine entsprechende Qualifikation, insbesondere die Berufung auf einen Lehrstuhl, diesen Nachweis erbracht haben“ (42). Partizipation darf in keinem Falle zu einer potentiellen Majorisierung der Ordinierten durch Mittelbau und/oder Studierende führen — im forschungsunmittelbaren Bereich darf sie gar nicht statthaben (42).

Von Interesse ist noch, daß Klein die „Aussperrung solcher Studenten, die ihr Studium nicht binnen angemessener Frist erfolgreich absolviert . . . haben“ (38), als verfassungswidrig einstuft, daß er aber auch mangels wissenschafts-theoretischen Fundaments (der Theorienstreit in den Sozialwissenschaften hat Klein unberührt gelassen — er kennt bzw. zitiert eben fast nur Schelsky) und wegen damit koordinierter politischer Parteinahme fürs autoritäre Lager ein (progressiv gerichtetes) politisches Mandat negiert. Denn: „Wollte sich die Universität hier eine Entscheidungsbefugnis anmaßen, also Politik zu treiben beginnen, müßte sie alsbald unter staatliche Kontrolle genommen und ihrer Autonomie für verlustig erklärt werden“ (21).

Stefan Leibfried (Berlin)

Giesecke, Hermann: Politische Bildung in der Jugendarbeit. Juventa Verlag, München 1966 (159 S., kart., 9,80 DM).

Mit diesem Buch soll ein Beitrag zu dem noch sehr wenig bearbeiteten Gebiet der außerschulischen Jugendarbeit, hier beschränkt auf die überlokale Veranstaltungsform der Tagung, geleistet werden. Giesecke berichtet ausführlich über seine eigenen Erfahrungen als Leiter eines Jugendhofes und versucht, „Aspekte einer Didaktik der Jugendtagung zu verallgemeinern“ (15). Die ausführliche Beschreibung der Praxis bietet viele brauchbare Anregungen — von Möglichkeiten des Einstiegs in die zu bearbeitenden Themen bis hin zu der Frage, welche Vorzüge die Arbeit mit einem Team gegenüber dem „Führerprinzip“ in der Arbeit mit Jugendlichen hat. Nebenbei werden bereits vorhandene Vermutungen und Forschungsergebnisse bestätigt: z. B. die Tatsache, daß viele Lehrer die Denkfähigkeit ihrer Schüler unterschätzen und kein Verständnis für deren Freizeitinteressen aufbringen, oder daß Lehrlinge (überwiegend ehemalige Volksschüler) ein hohes sprachliches Defizit aufweisen, politische Probleme meist als persönliche Probleme der Politiker begreifen, keine zusammenhängenden Weltvorstellungen haben, sich selbst für ausgeliefert und minderwertig halten und sich resigniert in den privaten Bereich zurückgezogen haben.

Etwas krampfhaft wirken Gieseckes Versuche, einen klaren Trennungsstrich zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildungsarbeit zu ziehen und damit die Notwendigkeit einer Didaktik der außerschulischen Jugendarbeit zu begründen. „In einer Vor-

stellung, nach der Elternhaus, Schule und Jugendarbeit im Grunde ‚am gleichen Strang ziehen‘, ist kein Platz für eine Tagungsdidaktik“ (146). Giesecke teilt diese Vorstellung nicht. An welchem Strang das Elternhaus zieht oder ziehen sollte, wird nicht berichtet. Die Schule — eine Einrichtung der *ganzen* Gesellschaft im Gegensatz zur außerschulischen Jugendarbeit, die im allgemeinen von Gruppen getragen wird, die nur einen Teil der Gesellschaft repräsentieren (z. B. Kirchen, Gewerkschaften, Zweckverbände) — bietet keine Gelegenheit mehr zur Ich-Findung: „Offensichtlich ist die Schule — weniger im Hinblick auf ihr pädagogisches Selbstverständnis als vielmehr im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion — selbst primär zu einem Ort *partikularer* Leistungsanforderungen geworden, die ihre Forderungen unter anderem mit der Unterdrückung anderer Leistungserwartungen und -fähigkeiten erkaufen muß“ (149). Die Frage, ob diese tatsächliche Funktion der Schule darauf zurückzuführen ist, daß sie *eben nicht* eine Einrichtung der ganzen Gesellschaft ist, sondern letztlich nur den Interessen bestimmter privilegierter Gruppen dient, stellt Giesecke nicht. Hingegen fordert er die „pädagogische Provinz“ z. B. der Tagung, welche Distanz zum Alltag, Ich-Findung und schließlich politisches Engagement möglich machen soll. Die Frage, ob Gieseckes diesbezügliche Vorstellungen sinnvoll sind oder ob man nicht vielmehr darangehen müsse, unserer Gesellschaft „ihre“ Einrichtungen in der derzeitigen Form streitig zu machen, hat ein großer Teil der Schüler inzwischen selbst beantwortet.

Auffallend ist das Festhalten an bestimmten Tabus, z. B. wenn ohne weitere Erklärung behauptet wird, daß es unrealistisch und unpädagogisch sei, die Sprecher der Jugendlichen in Disziplinfragen an Entscheidungen zu beteiligen; oder wenn mit Befriedigung festgestellt wird, daß die Tatsache, daß „zwei Mädchen, die bis dahin immer wohlangezogen waren, plötzlich im zweiteiligen Badeanzug sich ohne weiteren Kommentar an den Tisch setzten“, der Gruppe ohne Eingreifen des Teams deutlich gemacht habe, „wie sich der Umgang Stück für Stück entzivilisiert, wenn bestimmte Konventionen durchbrochen werden“; oder wenn schlicht behauptet wird, daß die Frage der Jugendlichen: „Was spricht eigentlich gegen die ‚freie Liebe‘, wenn die Beteiligten damit einverstanden sind?“ so einfach nicht gestellt werden könne (40). Problematisch ist auch der unkritische Gebrauch der Begriffe „Demokratie“ und „Demokratisierung“. Demokratie ist nach Giesecke bei uns bereits verwirklicht, jetzt komme es nur noch darauf an, sie zu vertiefen. Das könne geschehen, indem der einzelne lerne, das Freizeitangebot besser auszunutzen; etwa indem auch die Bedürfnisse, „die sich nicht eindeutig auf bestimmte von außen angesonnene Leistungen und Pflichten funktionieren lassen“ (126), mehr und mehr an Berechtigung gewinnen; indem der Lehrling — der ehemalige Volksschüler — durch „social learning“ befähigt werde, die gesellschaftlichen Schranken zu durchbrechen; indem der Rollenwechsel, der ein grundlegendes Merkmal demokratischer Beziehungen sei, geübt werde. Demokratie ist für Giesecke letztlich ein erlernbarer Stil, politische Beteiligung des

einzelnen ist Luxus (wobei er Luxus als etwas an sich Überflüssiges, aber Positives verstanden wissen will): „Es scheint in der Tat so, daß politisches Interesse und politische Beteiligung zunehmend als Luxus gelten können und müssen, und es ist noch keineswegs ausgemacht, daß diese Begründung der Demokratisierung unserer Gesellschaft schlechter bekommen muß als diejenige, die von der ‚Pflicht zur Staatsbürgerrolle‘ ausgeht“ (128) — Welch letztere Begründung wohl kaum die einzige Alternative sein dürfte!

Sigrid Kubale (Marburg/Lahn)

Christian, Wolfgang: Politische Bildung für 10- bis 12jährige. Reihe: Praxis des Politischen Unterrichts. Diesterweg Verlag, Frankfurt-Berlin-München 1968 (36 S., geh., 2,80 DM).

Der normale Ausweg aus den Schwierigkeiten, schon bei 10- bis 12jährigen mit dem politischen Unterricht zu beginnen, ist die Vermittlung von Wissen als angebliche „Voraussetzung“ für spätere Politische Bildung. Dieser reinen „Kunde“, die zu Desinteresse und Langeweile führt, stellt Christian die Erziehung zu „Grundeinsichten“ im Sinne von Fischer, Hilligen und Engelhardt entgegen. Ausgehend von Ergebnissen der Entwicklungspsychologie und der Jugendsoziologie kommt er zu der Ansicht, daß auch in der Politischen Bildung — wie im Geschichtsunterricht — „eine Vorunterweisung (Propädeutik) möglich ist“ (13). Dabei sollte man davon ausgehen, „daß auch Schüler einer gesellschaftlichen Dynamik ausgesetzt sind“ (11), und daß ihre gesellschaftlichen Bezüge hauptsächlich in drei Bereichen liegen: in der Familie, in der Spielgruppe und in der Schule bzw. der Schulklasse (11). Dieses Konzept, dessen Ziel es — bei aller Bescheidenheit in den Ansprüchen — sein soll, die Voraussetzung zu schaffen für einen darauf aufbauenden, weiterreichenden politischen Unterricht, ist ohne Zweifel eine sinnvolle Ausgangsposition. Leider kommt Christian beim Versuch, das Prinzip praktisch anzuwenden, in Schwierigkeiten. Da auch er sich — wie Hilligen, Engelhardt u. a. nicht mit dem Erzielen von Kenntnissen zufrieden gibt, sondern zu „Grundeinsichten“ gelangen will, die — in Gegensatz zu Erkenntnissen — „der letzten rationalen Beweisbarkeit entbehren“ (14), bleibt er beim Versuch, einen Einsichtenkatalog zu erstellen, bei seinen Zielangaben in Leerformeln stecken. So z. B.: „Die Demokratie ist deshalb die beste aller möglichen Herrschaftsformen, weil sie individuelle und Gruppeninteressen am wenigsten einschränkt“, oder: „Die sozialen Gegensätze gelten heute im Weltmaßstab. Ihr Ausgleich ist nicht allein Sache der Menschlichkeit, sondern auch des Weltfriedens“ (14).

Man hätte sich gewünscht, Christian wäre seinem Ansatz entsprechend realistisch geblieben. Wenn es richtig ist — und es ist richtig! —, daß man von den Situationen ausgehen soll, die das Kind „in seiner Eigenschaft als Schüler“ oder „außerhalb der Schule“ interessieren und angehen und dabei politisch relevant sind (15), warum bleibt man dann mit den Erkenntnissen oder auch „Einsichten“ nicht

in demselben Rahmen? Im Bereich der Familie, der Spielgruppe und der Schule gibt es genügend gesellschaftlich relevante, herrschaftsvermittelte Strukturen, Zusammenhänge und Konflikte, an die heranzuführen sicherlich einen größeren Bildungseffekt hätte, als das Anzielen allgemeingültiger — und daher nichtssagender — Einsichten. Unabhängig davon aber ist diese kleine Schrift jedem politisch Unterrichtenden der entsprechenden Altersstufen als Ausgangspunkt eigener Reflexionen sehr zu empfehlen.

Rolf Schmiederer (Marburg/Lahn)

Wagenbach, Klaus (Hrsg.): *Lesebuch. Deutsche Literatur der sechziger Jahre.* Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1968 (190 S., Pb., 5,80 DM).

Zwei Intentionen bestimmten Wagenbachs Textauswahl: einmal die deutsche Literatur der jüngeren Vergangenheit „einigermaßen getreu zu portraituren“, zum andern eine gesellschaftskritische und beim Leser Gesellschaftskritik initiiierende Sammlung vorzulegen. Daß er dazu auf manche der von Kultusministerien fürs Schullesebuch empfohlenen Autoren verzichtet, leuchtet unmittelbar ein, ohne daß es die Schwierigkeit der Verbindung beider Intentionen aufhobe.

Charakteristisch ist die Verquickung formal-ästhetischer und politischer Motive der Auswahl, bei der Wagenbach unter der Kategorie der „Offenheit“ (176 f.) die verändernde Kraft von Literatur selbst dann noch überschätzt, wenn er sie auf „die Verwirklichung der Freiheit des einzelnen“ durch die Phantasie reduziert (184). Revolution der Sprache ist nicht notwendig Beleg für Revolution, eher ihr Ersatz und am wenigsten ihre Voraussetzung. Die Annahme, daß aus der zeitgenössischen Literatur etwas über Gesellschaft zu erfahren sei und daß die Schüler durch sie zur Kritik erzogen würden, mutet an wie ein Rudiment des Geniekults. Bei der Aufklärung über gesellschaftliche Verhältnisse vermögen nur wenige Autoren des Bandes mehr zu vermitteln als ein durchschnittlicher westdeutscher Intellektueller. Der, übrigens abnehmende, Mangel an Gegenwartsliteratur in den Schullesebüchern beweist nicht das Gegenteil. Deren Herausgeber sind nur noch nicht so weit zu sehen, um wieviel effektiver für die gesellschaftliche Disziplinierung der Schüler ihr Lesebuch mit einem Text von Grass (Handke, Bichsel, Mon etc.) sein könnte.

Diese Einwände ändern nicht, daß Wagenbach nach Maßgabe des Möglichen eine gute Sammlung vorgelegt hat. Es ist nicht seine Schuld, daß Sozialisten unter Dichtern genauso selten sind, wie sonst auch.

Gerhard Voigt (Berlin)

V. Ökonomie

Schneider, Erich: Einführung in die Wirtschaftstheorie. Band I, Theorie des Wirtschaftskreislaufs, Band II, Wirtschaftspläne und wirtschaftliches Gleichgewicht in der Verkehrswirtschaft, Band III, Geld, Kredit, Volkseinkommen und Beschäftigung, Band IV, Ausgewählte Kapitel der Geschichte der Wirtschaftstheorie. Verlag J. C. B. Mohr, Tübingen, Teil I, 1967 (167 S., kart., 10,— DM/Ln., 14,— DM); Teil II, 1967 (447 S., kart., 20,— DM/Ln., 25,— DM); Teil III, 1965 (367 S., kart., 18,— DM/Ln., 22,— DM); Teil IV, 1. Band 1965 (423 S., kart., 23,— DM/ Ln., 28,— DM).

Dieses wohl umfassendste bundesdeutsche Volkswirtschafts-Nachkriegslehrbuch kann keinen Anspruch auf Geschlossenheit erheben. Dies liegt zum Teil an der Misere der bürgerlichen Ökonomie, zum Teil an Schneider selbst; denn er versucht, um jeden Preis ein geschlossenes Lehrgebäude zu erstellen.

Die vier im Laufe von rund 20 Jahren entstandenen Teile — von denen der erste bereits in der 13. Auflage vorliegt — wurden unter Beibehaltung der grundsätzlichen Konzeption vielfach verändert und verbessert. Das Lehrbuch wird heute noch an fast allen bundesdeutschen Hochschulen — wenigstens als Informationsquelle — empfohlen.

Im ersten Band wird in naivster Weise vom Anschein der Verkehrsformen der Menschen untereinander auf die Struktur der Gesamtgesellschaft geschlossen: „Wir gehen dabei wieder wie bisher von der Betrachtung des Wirtschaftsprozesses in den einzelnen handelnden Wirtschaftseinheiten (Haushaltungen und Unternehmungen) aus und leiten die makroökonomischen Relationen zwischen den sich auf die Gesamtwirtschaft beziehenden Größen durch eine additive Zusammenfassung der für die Einzelwirtschaften gewonnenen Beziehungen ab“ (I, 77). — Auch der zweite Band verfährt nach dem gleichen theoretischen Muster. Wirtschaftspläne werden schlicht unter der Kategorie der Entscheidung abgehandelt, als einfachstes Optimierungsproblem unter bestimmten sicheren Daten; unvollkommene Information oder Risikoentscheidungen kommen höchstens andeutungsweise beim Oligopol vor. — Informativ ist allein der dritte Band. Bei der Behandlung der Themen Geld, Kredit, Volkseigentum und Beschäftigung werden die Techniken der kapitalistischen Verkehrsform gut sichtbar, wobei Schneider allerdings dann, um ein Beispiel herauszugreifen, so verfährt, daß er, um die Kreditschöpfungsfähigkeit des Bankensystems zu erklären, den institutionellen Aufbau des Geld- und Kreditsystems der BRD erläutert. Schneider geht nicht etwa von den (konjunkturgebunden) schwankenden Kreditbedürfnissen des Produktions- und Reproduktionsprozesses aus. Die Wirtschaft wird hier aus der Konjunkturpolitik der Bundesbank erklärt. — Vom vierten Band liegt erst der erste Teil vor, so daß eine Untersuchung — etwa nach der Auswahl der Texte oder nach

der methodischen Durchdringung des angesprochenen Gebiets — zurückgestellt werden muß. Stellvertretend sei die Weise skizziert, in der Schneider Marx verarbeitet. 22 Seiten widmet er der sogenannten Marx'schen Kreislauftheorie, von denen allerdings 6 für Zitate von Adam Smith herhalten müssen. „In der Entwicklung des Kreislaufschemas einer Wirtschaft mit positiver Nettoinvestition liegt eine wesentliche theoretische Leistung von Marx“ (IV, 43). Diese basiert allerdings, so der Autor, auf einem wissenschaftlichen Kunstgriff, wenn auch auf keinem besonderen, der darin besteht, „die Wirklichkeit im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung auf die einfachsten, für diese Fragestellung relevanten Linien zu reduzieren, und anhand eines derart vereinfachten Bildes der Wirklichkeit den Zusammenhängen nachzuspüren, denen das Interesse des Forschers gilt“ (IV, 2). Er selbst reduziert das „Kapital“ auf zwei Formeln: 1. „daß bei stationärem Ablauf (der Wirtschaft) die Summe aller Löhne und Gewinne gleich dem Wert der Konsumgüterproduktion sein muß“ (IV, 26); und 2., daß bei nichtstationärem Ablauf die Summe der Einkommen in Abteilung I höher als der Wert der Käufe der Abteilung II von der Abteilung I sei. — Ansonsten werden einander widersprechende Theoretiker zusammen mit Marx in eine gesamtökonomische Harmonielehre zusammengeschrieben. Wen wundert es da noch, wenn die theoretischen Hauptsätze von Schneider selbst eine wirtschaftliche Idylle suggerieren: „Die moderne Wirtschaft ... ist eine Tauschwirtschaft in Gestalt der Geldwirtschaft ... , was besagt, daß sich der Gütertausch nicht in natura, sondern in der Form von Käufen und Verkäufen vollzieht. Der Verkäufer erhält als Gegenleistung eine bestimmte Menge von Zahlungsmitteln; der Käufer hat als Gegenleistung eine bestimmte Menge von Zahlungsmitteln herzugeben“ (I, 24 f.) oder: „Beachtet man, daß Sachgüter und Dienste immer nur dadurch hervorgebracht werden, daß menschliche Arbeit im Rahmen eines gegebenen Produktionsapparates zur Anwendung kommt und mithin menschliche Arbeit in diesem Sinne alleiniger aktiver Produktionsfaktor ist — das Einkommen der Besitzer von Boden, Sachgütern und Geld hat also von diesem Gesichtspunkt mehr den Charakter eines, wenn auch kontraktbestimmten Gewinnanteils —, so kann man sagen, daß das Volkseinkommen von der Verdienstseite gesehen nur in den beiden Formen der Löhne und der Gewinne anfällt“ (I, 60).

Wolfgang von Ranke (Berlin)

Külp, Bernhard: Grundfragen der Wirtschaft. Eine Einführung in die Sozialökonomie. Verlag J. P. Bachem, Köln 1967 (329 S., kart., 19,80 DM).

Der Verfasser bemüht sich, die in den gängigen Lehrbüchern als Wirtschaftstheorie angebotenen Theoreme einer „reinen“ Theorie dadurch zur Sozialökonomie umzufrisieren, daß er ihnen einige auf niedrigstes Niveau gebrachte soziologische Überlegungen voranstellt und im übrigen höchst anfechtbare, aus dem Zusammenhang geris-

sene Brocken aus den Bereichen der politischen Soziologie und der Industriesoziologie einstreut. An den ökonomischen Theoremen hat sich dabei gegenüber den gebräuchlichen Lehrbüchern nichts geändert.

Das Buch beginnt mit ein paar oberflächlichen Bemerkungen zu Methodenproblemen in den Sozialwissenschaften. Es werden dann — bevor noch irgend etwas über den Gegenstand der Sozialökonomie gesagt ist — „wirtschaftswissenschaftliche Denkwerkzeuge“ vorgeführt: Die Indifferenzkurve als Grundlage für die Theorie der Wahlhandlungen der Konsumenten; die Produktions- und Kostenfunktion als Grundlage für die Theorie des Unternehmerverhaltens; die Elastizität; der Multiplikator.

Sodann beginnen die eigentlich wirtschaftstheoretischen Betrachtungen mit dem Markt als einem „kybernetischen System“. Dabei wird weder das Phänomen des Marktes noch das der Ware einer sozialökonomischen Analyse unterzogen.

Kein einziger wichtiger sozialökonomischer Grundbegriff wird abgeleitet und präzise definiert. So weiß uns der Autor z. B. zum Kapitalbegriff mitzuteilen: „Der Kapitalbegriff ist in der Wirtschaftstheorie kontrovers. Die einen verstehen hierunter die Summe der in den Erwerbsprozeß eingesetzten Sachgüter, also vor allem Maschinen, Anlagen und Läger, die anderen denken an die Gesamtersparnis einer Volkswirtschaft. Die Unterschiede sind jedoch nicht so groß, wie es auf den ersten Blick erscheint. Die erste Gruppe sieht das Kapital von der Verwendungs-, die zweite von der Entstehungsseite her... Beiden Begriffen ist gemeinsam, daß Produktionsfaktoren nicht zur unmittelbaren Produktion von Konsumgütern eingesetzt werden“ (298).

Zu einer Bestimmung des Inhalts des kapitalistischen Systems kann es selbstverständlich bei derartiger begrifflicher Verwirrung nicht kommen. Der Autor spricht zwar bisweilen von „Kapitalismus“, sagt aber nicht, was er dabei im Auge hat — vermutlich ein Synonym zu „Marktwirtschaft“.

Wolf Rosenbaum (Marburg)

Lange, Oskar: Einführung in die Ökonometrie. Verlag J. C. B. Mohr, Tübingen und Polnischer Verlag der Wissenschaften, Warschau 1968 (304 S., Ln., 19,— DM).

Mit dem vorliegenden Werk zeigt einer der bekanntesten sozialistischen Wirtschaftstheoretiker der Gegenwart ausgewählte Aspekte der Ökonometrie auf, die eher dadurch gekennzeichnet werden, daß sie Probleme der Entwicklung der Ökonometrie und Methoden für die Planung und Lenkung sozialistischer Wirtschaften verdeutlichen sollen als ein Kompendium der Ökonometrie darzustellen. Lange versteht die Ökonometrie als „eine Wissenschaft, die sich damit befaßt, konkrete im Wirtschaftsleben auftretende quantitative Gesetzmäßigkeiten mittels statistischer Methoden zu bestimmen“ (1). Er grenzt damit deutlich ab zur Wirtschaftstheorie, die Gesetzmäßigkeiten der wirtschaftlichen Entwicklung mit Hilfe von Abstraktions-

prozessen konkreter Sachverhalte erkennen will. Unabdingbare Voraussetzungen zur Erkennung wirtschaftstheoretischer Objekte ist die Wirtschaftsforschung — ein Teilbereich davon ist die Ökonometrie.

Die Entwicklung der Ökonometrie nimmt kurz vor Ausbruch des 1. Weltkriegs ihren Ausgang und entwickelt sich in den 20er Jahren in den kapitalistischen Ländern besonders rasch auf der Grundlage der Prognostizierung des Konjunkturverlaufs nach der Harvard-Barometer-Methode. Die von dieser Methode abgeleiteten Forderungen nach entsprechenden staatlichen Eingriffen „waren erste Versuche, in der bürgerlichen politischen Ökonomie einen Wendepunkt herbeizuführen, der in der Ablehnung des klassischen Grundsatzes der Nichteinmischung des Staates in das Wirtschaftsleben bestand und den Übergang zu einer neuen aktiven Wirtschaftspolitik bildete“ (6).

Die dem Kapitalismus spezifische Entwicklung zur Periode der Herausbildung von Oligopolen und Monopolen erzeugte bei den Kapitalisten die Forderung, die Nachfrageelastizitäten eines jeweiligen Produkts — natürlich auch die Angebotselastizitäten — zu ermitteln, um die individuelle Absatzkurve für ein Produkt bilden zu können. Letzteres ist nötig für die Preisfixierung des Anbieters auf dem kapitalistischen Markt. Aus diesem Bestreben erwuchs eine zweite Art ökonomischer Probleme, die Untersuchung von Angebots- und Nachfrageelastizitäten, die eng mit der Marktforschung verbunden ist. Infolge der ständig zunehmenden Aktivität des Staates im kapitalistischen Wirtschaftsprozeß gewinnt diese Art Wirtschaftsforschung zu betreiben, zunehmend an Bedeutung für die staatliche Interventionspolitik in verschiedenen Sektoren der Wirtschaft. Das geschieht nicht nur in der weit fortgeschrittenen Wirtschaft der USA, sondern auch immer stärker in den hochindustrialisierten Ländern Westeuropas — in der Bundesrepublik, in Frankreich und in England. Dabei ist darauf zu achten, daß gleichlaufend zu den entsprechenden Aktivitäten des Staates — oder mit ihnen gemeinsam — private monopolistische Unternehmen zur Steuerung ihres Absatzes in Funktion treten.

Der dritte und zugleich auch am weitesten verbreitete Zweig ökonomischer Forschung ist die Programmierungstheorie. Sie „umfaßt Fragen, die die gesamte Volkswirtschaft oder große Teile derselben betreffen und die darauf abzielen, die Auswirkungen bestimmter ökonomischer Entscheidungen zu untersuchen“ (7). Ihren theoretischen Ausgang nimmt die Programmierung mit der Entwicklung der Input-Output-Analyse, die von W. Leontief in den USA um 1942 entwickelt worden ist. Der Gegenstand dieser Analyse ist die Aufstellung einer volkswirtschaftlichen Bilanz, in der das Realprodukt nach einzelnen volkswirtschaftlichen Sektoren aufgliedert wird (Bergbau, metallherzeugende Industrie, Energiewirtschaft, Textilindustrie etc.). Die Produktion der einzelnen Sektoren wird in zwei Größen unterteilt: in Produkte, die im eigenen Sektor verbleiben und in die eigentliche Überschußproduktion, die in fremde Sektoren übergeht. Letztere sind die Größen, die die intersektoralen

Strömungen ausmachen; dargestellt in einer Matrix der Produktionsbilanz kann die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Bilanzbestandteile und somit die Verflechtung der Sektoren ermittelt werden, die sog. intersektoralen Verflechtungen. Aus diesen Größen lassen sich sowohl einzel- als auch gesamtwirtschaftliche Prognosen erstellen, die den zukünftigen Bedarf einzelner Sektoren und der Gesamtwirtschaft erkennen lassen — unabdingbar für jedes gesamtwirtschaftspolitische Handeln.

Interessant bei der Untersuchung der Leontief-Analysen ist die große Ähnlichkeit mit der Marxschen Analyse der Reproduktion (Das Kapital, Bd. 2), wobei zu beachten ist, daß Leontief bis 1925 in entscheidenden Positionen verschiedener Planungskommissionen in der UdSSR tätig war, darunter als Mitarbeiter der Staatlichen Kommission für Wirtschaftsplanung in der UdSSR. Wenn wir hier festhalten, daß Marx in seiner Analyse die Volkswirtschaft in zwei bzw. drei Hauptabteilungen einteilt (Produktion von Produktionsmitteln und Produktion von Konsumtionsmitteln, wobei letztere in den Konsum der Arbeiter und den Konsum der Kapitalisten zerfällt) und Leontief eine beliebig große Anzahl von Sektoren unterstellt, so zeigt Lange auf, wie mit Hilfe des Leontief-Modells ein Zwei-Abteilungen-Modell erarbeitet werden kann. Beide Methoden der Untersuchung führen jedoch zu gleichen Ergebnissen. Die ursprüngliche Leontief-Analyse hat einen weiteren Ausbau erfahren. Lange gibt Darstellungen für die Entwicklung von Produktionsplänen im Zusammenhang mit dem von Keynes entwickelten Investitionsmultiplikator für die Aufstellung von Wert- und Mengenplänen und über die Lenkung von Investitionen für ein bestimmtes zukünftig zu erzielendes Produktionswachstum.

In der Sowjetunion gab es zu Beginn der 20er Jahre Ansätze zu ökonometrischen Untersuchungen, die sich in der Hauptsache auf konjunkturtheoretischem Gebiet vollzogen. Nach der Einführung der Neuen Ökonomischen Politik wurden sie allerdings eingestellt, da Konjunkturen typische Erscheinungen des Kapitalismus und nicht einer sozialistischen Wirtschaft sind. Die erste Anwendung der Programmierungstheorie ist im Verlaufe des 2. Weltkriegs in den USA vorgenommen worden, um militärische Engpässe zu überwinden. So hatten Entscheidungen über die Höhe der Produktion von Panzern, Flugzeugen, Schiffen usw. zwangsläufig Erhöhungen der Stahlproduktion, der Mobilisierung von entsprechenden Arbeitskräften etc. als Voraussetzung. Eine bestimmte Entscheidung zog eine ganze Reihe von anderen Entscheidungen nach sich, das Ausfallen eines Gliedes in der Kette konnte zur Nichtrealisierung der Gesamtentscheidung führen.

Das Grundproblem der Programmierung ist, abgesehen von der Zielsetzung, mit den Planungsvorgängen einer sozialistischen Wirtschaft gleich. „Programmierung bedeutet jedoch keine Planung im Maßstab des ganzen Landes, was ein Wesensmerkmal einer sozialistischen Planung ist. Die Programmierung dient vielmehr der Rationalisierung der Aktivitäten der Unternehmen und Konzerne sowie

der zunehmenden Investitionstätigkeit des kapitalistischen Staates. Das erklärt auch, warum diese Rationalisierung der Aktivitäten, die nun einmal durch die kapitalistischen Wirtschaftsbeziehungen beschränkt ist, eine andere Bezeichnung, eben Programmierung, erhielt“ (157). Inzwischen ist die Leontief-Analyse zu einem wichtigen Bestandteil sozialistischer Planung geworden, wie es Lange in seinem Anhang anhand von Input-Output-Tabellen der polnischen Volkswirtschaft demonstriert.

Harry Gräser (Bremen)

Dobb, Maurice: Ökonomisches Wachstum und Planung. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/Main 1968 (133 S., brosch., 9,— DM/Ln., 14,— DM).

Dobb geht von der Frage aus, ob die auf den Kapitalismus sich beziehenden Wachstumstheorien und -modelle der post-keynesianischen Nationalökonomie „allgemein anwendbar“ seien und, wenn nicht, „auf welche Weise (...) man dann die Probleme des Wachstums in einer Planwirtschaft analysieren (könne)“ (7). Fünf für das Wachstum relevante Unterschiede bestehen nach Dobb zwischen einer kapitalistischen und einer geplanten Wirtschaft: die Investitionen erfolgen auf Grund von „Entscheidungen der Regierung (...) und sind nicht das Resultat des Marktmechanismus“ (8); die Investitionsrate ist nicht von den individuellen Sparentscheidungen abhängig; „die technische Form der Investitionen (wird) nicht unbedingt durch die rentabelste Form bestimmt“ (11); die sektorale Aufteilung der Investitionen erfolgt über die Planung als dem „Versuch, *ex ante* einen Komplex koordinierter Investitionsentscheidungen (...) zu erreichen“ (11/12); schließlich fehlt im Plansystem „der Faktor Ungewißheit“ (14), der einer rationalen Planung im Kapitalismus enge Grenzen setzt. Diese Unterscheidungsmerkmale gestatten der Planwirtschaft eine sehr weitgehende Einflußnahme auf Struktur und Tempo ihres Wachstums; indem sie aber dergestalt selbst das Wachstum bestimmt (und ihm nicht mehr wie der Kapitalismus als einem Quasi-Naturprozeß unterworfen ist), ist auch die Möglichkeit schwerwiegender Fehler der Planungspolitik gegeben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer wissenschaftlich gesicherten Wachstumsstrategie — und eine solche entwickelt Dobb.

Er geht dabei von dem Fall aus, „in dem die Grunddeterminante der möglichen Realinvestition“ (d. h. der Wachstumsrate) „einer Wirtschaft der Überschuß der Konsumgüterproduktion über den Verbrauch der damit beschäftigten Produzenten ist“ — von einem Fall also, der „den tatsächlichen Wesenszügen vieler Entwicklungsländer entspricht“ (38). Anhand eines einfachen Zwei-Sektoren-Modells analysiert er das entscheidende Problem, das eine Wachstumspolitik zu lösen hat: die Entscheidung über die „technische Form der Investitionen“ (42). — In einem erweiterten Vier-Sektoren-Modell diskutiert er sodann das gleiche Problem in bezug auf diejenige Branche der Abteilung I, die Produktionsmittel zur Herstellung von Produktionsmitteln produziert. (In dieses erweiterte Modell müßte

allerdings die Produktion und Reproduktion des gesamten konstanten Kapitalteils miteinbezogen werden und nicht nur — wie Dobb es tut — die des fixen!) — In einem dritten Modell behandelt er das Problem der Produktionskapazität der Abteilung I (Produktionsmittel); es geht also um „die Verteilung der Investitionen auf die Sektoren“ (75).

Die Resultate der Dobbschen Überlegungen stehen in genauem Gegensatz zu denen der bürgerlichen Ökonomie: diese empfahl den Entwicklungsländern Investitionen in „arbeitsintensive“ Industrien — mit der Begründung, man müsse bei einer gegebenen Relation der Produktionsfaktoren den knappen Faktor (Kapital) sparsam einsetzen im Vergleich zum reichlich vorhandenen Faktor (Arbeit). Dobb weist dagegen nach, daß es sinnvoller ist, in „kapitalintensive“ Industrien zu investieren, d. h. eine relativ geringe, weil kostspielige Anzahl von Produktionsmitteln sehr hoher Produktivität herzustellen; zwar bringt diese Strategie erst in Zukunft Vollbeschäftigung und Steigerung des Konsums, dafür maximiert sie jedoch den Konsumgüterüberschuß und damit die Investitionsrate und damit das Wachstumspotential: d. h. bei stagnierendem (und nicht etwa reduziertem) gegenwärtigen Konsum schafft diese Politik die Voraussetzung dafür, daß zukünftig sowohl mehr Konsumtions- wie Produktionsmittel produziert werden können. Was die sektorale Investitionsaufteilung betrifft, plädiert Dobb für einen möglichst hohen Anteil der Investitionen in die (Produktionsmittel herstellende) Abteilung I; die dadurch bewirkte Steigerung der Beschäftigung hätte allerdings zur Folge, daß der Konsum pro Beschäftigten in geringerer Progression wächst als das gesamte ökonomische Volumen.

Um die Investitionsprobleme einer Planwirtschaft zu analysieren, muß man indessen nicht unbedingt „nach jenen entscheidenden Bestimmungsgrößen des Wachstums (...) suchen, welche dem Grenzen setzen, was ein Plan in einer gegebenen Lage erreichen kann“ (21), wie es in den obigen Modellen geschah. Man kann statt dessen „nach einem Prinzip suchen, das die Investitionspolitik hinsichtlich der Wahl zwischen Alternativen (...) leitet“ (20). Dobb weist überzeugend die Schwächen und die Irrationalität der Konzeptionen nach, die ein derartiges verbindliches ökonomisches Prinzip zu eruieren versuchten. Nach einem politischen Kriterium für die Investitionsentscheidungen fragt Dobb allerdings nicht. Und damit stellt sich die Frage, ob es sich bei Dobbs Arbeit um interessante Modellkonstruktionen handelt oder um politische Ökonomie. Die Frage mag erstauen, da Dobb explizit davon ausgeht, daß die Wachstumsmodelle nicht beliebig auf eine kapitalistische oder sozialistische Wirtschaft angewandt werden können. Sieht man sich aber die von Dobb angeführten Unterscheidungskriterien an, so könnte der Eindruck entstehen, der Sozialismus unterscheide sich vom Kapitalismus lediglich dadurch, daß er ein schnelleres Wachstum gestattet. Schon das ist zwar nicht wenig (und es wird nicht bestritten, daß die Wachstumsmaximierung für die Entwicklungsländer und auch für die derzeitigen sozialistischen Staaten ein vorrangiges Planziel darstellt), wäre

das aber alles, so wäre die Rationalität einer sozialistischen Gesellschaft lediglich quantitativ größer, nicht qualitativ anders als die des Kapitalismus. Es zählt aber zu den herausragenden Eigenschaften des Sozialismus, daß er nicht nur das Wachstum forcieren, sondern es auch bewußt bremsen kann, *ohne* dies — wie der Kapitalismus — mit einer Krise bezahlen zu müssen. Dies kann sogar — auf einer hohen Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung — zum Ziel sozialistischer Politik werden, da es ihr nicht nur auf die Steigerung der ökonomischen Produktion ankommt, sondern ebenso sehr auf die freie Entwicklung und Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten.

Möglicherweise liegt der Dobbschen Option zugunsten einer unpolitischen Modell-Ökonomie der Gedanke zugrunde, daß nur die Ökonomen, die mit „rein ökonomischen“ Modellen arbeiten, auf Resonanz von seiten der bürgerlichen Ökonomie hoffen können. Der Wert einer Diskussion zwischen marxistischer und bürgerlicher Ökonomie erscheint indessen fraglich, wenn eine solche Diskussion zur Voraussetzung hat, daß die Marxisten in wesentlichen Punkten der herrschenden Nationalökonomie sich anpassen.

Karl-Ernst Lohmann (Berlin)

(Fortsetzung von Seite II)

<i>Stegmüller, Wolfgang: Das Wahrheitsproblem und die Idee der Semantik (Schnädelbach)</i>	468
<i>Lindner, Herbert: Der Entwicklungsgang des philosophischen Denkens (J. Behrens)</i>	470
<i>Girndt, Helmut: Die Differenz des Fichteschen und Hegelschen Systems (Tiedemann)</i>	472
<i>Benner, Dietrich: Theorie und Praxis (Fleischer)</i>	473
<i>Stalin, Josef: Marxismus und Fragen der Sprachwissenschaft (Voigt)</i>	474

II. Soziologie

<i>Goode, William J.: Soziologie der Familie (Ziob)</i>	477
<i>Hartmann, Heinz: Funktionale Autorität (Agnoli)</i>	479
<i>Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Zwang — Autorität — Freiheit in der Erziehung (Liebel)</i>	482
<i>Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe (Liebel)</i>	482
<i>Sturm, Herta: Masse — Bildung — Kommunikation (I. Horn)</i>	486
<i>Gronau, Heinz: Die soziologische Rollenanalyse als betriebsorganisatorisches und berufspädagogisches Instrument (Conert)</i>	488
<i>Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (R. Schmiederer)</i>	490
<i>Neidhardt, Friedhelm: Die Junge Generation. Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik (Schefer)</i>	492
<i>Pfeil, Elisabeth: Die 23jährigen (Herkommer)</i>	493
<i>Jaide, Walter: Leitbilder heutiger Jugend (Belardi)</i>	496
<i>Castner, Thilo: Schüler im Autoritätskonflikt (Röhr)</i>	497
<i>Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers (Röhr)</i>	498
<i>Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland (Liebel)</i>	498
<i>Pross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik (Ständer)</i>	502
<i>Schuster, Margarete, u. Marie Elisabeth von Friesen: Die Stellung der Frau in Mitteldeutschland (Ständer)</i>	503
<i>Demokratischer Frauenbund Deutschlands (Hrsg.): Die Frau in der Deutschen Demokratischen Republik (Ständer)</i>	503

III. Psychologie

<i>Hollingshead, August B., u. Fredrick C. Redlich: Social Class and Mental Illness: A Community Study (Berndt)</i>	504
<i>Dörner, Klaus: Die Hochschulpsychiatrie (Grünberger)</i>	506
<i>Rattner, Josef: Verwöhnung und Neurose. Seelisches Kranksein als Erziehungsfolge (Döring)</i>	507
<i>Ruppert, Johann Peter, u. Mitarbeiter: Der interne Raum der Schule. Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung (Schefer)</i>	509
<i>Hunger, Heinz: Das Sexualwissen unserer Jugend (F. Haug)</i>	510
<i>Brückner, Heinrich: Das Sexualwissen unserer Jugend, dargestellt als Beitrag zur Erziehungsplanung (F. Haug)</i>	510

IV. Soziale Bewegung und Politik

<i>Loewenberg, Gerhard: Parliament in the German Political System (Hirsch)</i>	513
<i>Popitz, Heinrich: Prozesse der Machtbildung (Gottschalch)</i>	516
<i>Hoffmann, Reinhard: Rechtsfortschritt durch gewerkschaftliche Gegenmacht (Vonderach)</i>	517
<i>Klein, Hans H.: „Demokratisierung“ der Universität? (Leibfried)</i>	519
<i>Giesecke, Hermann: Politische Bildung in der Jugendarbeit (Kubale)</i>	521
<i>Düring, Paul: Politische Bildung in Grundschule und Hauptschule (R. Schmiederer)</i>	431
<i>Lilge, Herbert: Peter wird Minister (R. Schmiederer)</i>	431
<i>Kühn, Peter: Das geht uns alle an (R. Schmiederer)</i>	431
<i>Buchner, Rolf, Franz W. Seidler, Hermann Schmidt: Einigkeit in Recht und Freiheit (R. Schmiederer)</i>	431
<i>Heinrich, Hans: Wir leben in Freiheit (R. Schmiederer)</i>	431
<i>Monsheimer, Otto: Aktionsfeld Politik. Orientierungshilfen zur Politischen Bildung (R. Schmiederer)</i>	431
<i>Meyer, Hermann: Politische Bildung. Handbuch für Lehrer (R. Schmiederer)</i>	431
<i>Engelhardt, Rudolf: Urteilsbildung im politischen Unterricht (R. Schmiederer)</i>	431