

MARTIN STOCK:

Erziehung in der Klassengesellschaft*

„Erziehung in der Klassengesellschaft“ — so heißt die erfolgreiche Sammelpublikation, mit der der List-Verlag eine neue, von HANS-J. GAMM herausgegebene Reihe Erziehungswissenschaft seiner „Taschenbücher der Wissenschaft“ eröffnet hat, und so heißt an vielen Stellen in Hochschulen und Schulen das Thema begrifflicher und verfassungspraktischer Anstrengungen. Lernerfahrungen seit der ersten Phase der sogenannten Studenten- und Schülerrebellion sollen politisch-ökonomisch entschlüsselt, verarbeitet, extrapoliert werden. Es gibt mehrere Varianten der Lagebeschreibung und zahlreiche konkurrierende linke Kampf- und Langzeitprogramme, es wird um Organisation gerungen und nach dem revolutionären Subjekt, zunächst nach einzelnen dritten Bezugsgruppen jenes Engagements gesucht, das als „Protest“ anfangt: „Nicht die Vergoldung des Käfigs interessiert, sondern wie er von innen aufgeht und wer dabei helfen kann“¹.

Unterdessen erweist sich der Machtfaktor als prekär. Sozialliberale Reformpolitiker und auch Erziehungswissenschaftler, zumal solche, die auf die eine oder andere Weise einmal der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahegestanden hatten, mochten glauben, in dem ersten, noch wesentlich „antiautoritären“ Elan der sechziger Jahre Merkmale einer gesellschaftlich folgenreichen und dabei genuin pädagogischen „Bewegung“ gefunden zu haben, einer „Bewegung“ womöglich im emphatischen Nohlischen Sinn; man schickte sich an, reformistischer Umsetzung näherzutreten. Je genauer inzwischen die machtpolitische Dimension dessen, worum es hier geht, sichtbar wurde, um so mehr erwies sich die Hoffnung auf evolutionäre Anknüpfung als voreilig. „Backlash“-Strömungen begannen die anstehende Zieldiskussion zu behindern. Andererseits schoben sich Abgrenzungszwänge im Hinblick auf politische „Gegenmacht“-Taktiken in den Vordergrund. Unter den ehemals Antiautoritären ist das Autoritarismus-„Anti“ als solches nicht mehr der Ausgangspunkt, geschweige denn gemeinsame Plattform. Herrschaftsfreiheit als Zielkomponente trat für die einen wieder in den Utopiebereich im Sinn der *alten* Linken zurück, für andere hat Herrschaftsverringerung als Verfahrensfrage noch wechselnden, mitunter geringen Stellenwert im Rahmen anderweitiger Materialisierungsbemühungen. *Medialen* Funktions-, Entwicklungs-, Veränderungskonzepten wird wieder die einfache Alternative gegenübergestellt: „Die Übernahme des Bildungsprinzips Parteilichkeit durch die Pädagogen setzt ihrer bisherigen Neutralität ein Ende“, „das pädagogische Prinzip Parteilichkeit ist als ein spezifischer Ausdruck erzieherischen *Kampfes* zu verstehen“². Wäre jetzt in „Enthaltbarkeit gegenüber der

* Zu JOHANNES BECK u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. (List Taschenbücher der Wissenschaft, Bd. 1661.) München: List Verlag 1971. 319 S., DM 7,80.

JOHANNES BECK/LOTHAR SCHMIDT (Hrsg.): Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt. Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei. (Bd. 1121) 216 S., DM 3,80.

1 JOHANNES BECK/HANS-J. GAMM: Verhindert die Pädagogik die Schulreform? In: Schulreform, S. 41—45.

2 So HANS-J. GAMM: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972, S. 57f., 62.

Inanspruchnahme gesellschaftlicher und politischer Kampfmittel“³ das „Elends“-Kriterium zu erblicken? Wäre *das* die *pädagogische* Gretchenfrage?

Für den, der über der Möglichkeit gewaltloser Anknüpfung nicht resigniert, wird es mit der Frage nach der politischen Zielvision nicht getan sein, und er wird sich nicht auf beliebige politische Mittel einlassen. Er wird nach dem *pädagogisch*, nämlich *im Zeichen des Vorrangs des Emanzipationsauftrags* angemessenen *Modus politischer* „Parteilichkeit“ fragen; auf dieser *zweistufigen Fragestellung* wird er bestehen. Ihm wird es nicht darum gehen, anstelle einer „verschleierte konservativen Indoktrination eine wie auch immer (als) fortschrittlich gekennzeichnete zu proklamieren, auch keine sozialistische, insofern jede Indoktrination . . . als Rückfall in die Irrtümer der Weltanschauungspädagogik angesehen werden muß“⁴. So sei denn auch hier nach beiden Seiten daran festgehalten, daß Emanzipation und Indoktrination unvereinbar sind.

Dies in Kürze vorweg als ein Hinweis auf Standort und Rahmenbedingungen einer Rezension nach zwei Jahren. Auf gesellschaftspolitische Entschiedenheit legt es zumal das List-Taschenbuch an: „Emanzipatorische Erziehung ist . . . die sozialwissenschaftlich fundierte Theorie und Praxis des politischen Kampfes. Sie steht auf der Seite der Unterdrückten“⁵. Das Fischer-Taschenbuch über Schulreform, herausgegeben von JOHANNES BECK und LOTHAR SCHMIDT und kurz vor dem List-Taschenbuch erschienen, ist mit diesem nach Autorenkreis und Erkenntnisinteresse verwandt, scheint indessen auf Vereinfachung und Breitenwirkung noch mehr bedacht. Beide Bücher wie auch sonstige etwa zur gleichen Zeit herausgekommene Sammelveröffentlichungen⁶ bemühen sich um erste Zusammenfassungen und Bilanzierungen linker „Schulkritik“ am Ende der antiautoritären Phase, noch diesseits des dezidiert *bildungsökonomischen* Ansatzes, welcher seither in den Vordergrund getreten ist⁷. Der sprachliche Gestus wechselt: Bald ist es noch der bewegtere der „Protest“-Zeit, bald der einer leblos gewordenen Frankfurter Spätsprache, bald der des Kampfmanifests⁸, ohne die argumentativen Verästelungen. Es variieren auch die inhaltlichen Befunde hinsichtlich der westdeutschen Schulreformpläne und hinsichtlich des pädagogischen und gesellschaftlichen Reformismus im allgemeinen.

Mit dem Fischer-Taschenbuch möchten in 30 Kapiteln 29 Autoren Informationen und Kriterien zur Beurteilung der Reformpläne, besonders der Empfehlungen des Bildungsrats, geben; zuerst über „Interessenten und Verwalter“ (Kap. 2—8), worunter „Schüler, Lehrer, Schulverwaltung, Politiker, Wirtschaftsverbände und die Vertreter

3 Vgl. GAMM, a. a. O., (Anm. 2) S. 60.

4 So HERWIG BLANKERTZ: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: SIEGFRIED OPPOLZER/R. LASSAHN (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971. Wuppertal 1971, S. 20—31.

5 Thesen zur emanzipatorischen Erziehung, S. 149.

6 DIETER DEHM (Hrsg.): Schulreport. Frankfurt a. M. 1970; FRIEDHELM NYSSSEN (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971.

7 ELMAR ALTVATER/FREERK HUISKEN (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971; FREERK HUISKEN: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972; EGON BECKER/GERD JUNGBLUT: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt a. M. 1972. Vgl. auch die seit 1971 in Frankfurt a. M. erscheinende „Zeitschrift für marxistische Pädagogik“: Erziehung und Klassenkampf.

8 „Lehrer vereinigt euch zum solidarischen Kampf für die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft.“ (Thesen zur Lehrerbildung. In: Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 245/246.)

der Pädagogik“ gerechnet werden⁹; dann über „Sozialisation und Auslese“ (Kap. 9—13) sowie über „Lernziele und Lehrpläne“ (Kap. 14—25); schließlich über „Gesamtschulreform“ als Organisationsreform (Kap. 26—29), mit einem Anhang über die Rolle des Rechts bei der Reformverwirklichung (Kap. 30).

Über den Informationswert der einzelnen Beiträge ein Detailurteil abzugeben, sei hier nicht unternommen. Nur so viel: Das Buch sucht seine Adressaten wohl in erster Linie in nichtfachlichen Öffentlichkeiten ohne engeren schichten- oder klassenspezifisch gemeinsamen Nenner; der Aufklärungsabsicht nach schwerlich unter Aussparung z. B. von Arbeitereltern, die Vermittlungszwecke bleiben jedoch im Sinn abstrakt-bürgerlicher Öffentlichkeit ausgefächert. Bei solcher Verschiedenheit der Zielgruppen wird eine vage, auch von Beitrag zu Beitrag wechselnde Streuwirkung des „Übersetzungs“-Erfolgs alles sein, was erreicht werden mag.

Das Grundmotiv der Kritik ist dieses: „Die gegenwärtig anlaufende technokratische Schulreform muß als Veranstaltung zur Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse begriffen werden. Sie . . . dient nicht der Emanzipation der Unterklasse, sondern deren Verhinderung im Profitinteresse der herrschenden Ober- und Mittelklasse“¹⁰. Dem sei die Auffassung entgegengesetzt, „daß es nicht darauf ankommt, die Schule für die Anforderungen der spätkapitalistischen Leistungsgesellschaft zuzurichten, sondern sie zu einer der Kräfte zu machen, die die Demokratisierung der Gesellschaft weitertreiben“¹¹.

Das sagte der amtierende Kultusminister des Landes, in dessen Hochschulen nicht wenige der Autoren tätig sind oder waren. Daß dies möglich war, bleibt nicht ohne Auswirkung auf die „Subversions“-Konzepte im einzelnen; es spiegelt sich in schwankenden Einschätzungen der Funktion westdeutscher verfaßter Staatsgewalt bei der Ermöglichung bzw. Verhinderung emanzipatorischer Reformansätze wider: Alibi oder reale Möglichkeit?¹² Auch sonst schlägt am Ende skeptischer Feldbeschreibung des öfteren doch die Hoffnung durch: „Die formierte Schule kann zur kritischen werden“¹³, „die technokratischen Planer hätten sich dann verrechnet“¹⁴, „Absicht und Wirkung sind nicht identisch“¹⁵.

Die „bürgerliche Ehe von Pädagogik und Herrschaft“¹⁶ ist auch Hauptthema des List-Taschenbuchs. Dort wird es umfassender angegangen, besonders in den Beiträgen von JOHANNES BECK und ERNEST JOUHY¹⁷. Weitere Autoren schreiben über historische

9 BECK/SCHMIDT: Vorwort. In: Schulreform, S. 7.

10 BECK/GAMM, in: Schulreform, S. 14.

11 Ebd. S. 42; zitiert wird aus einer Ansprache LUDWIG VON FRIEDBURGS, die auszugsweise abgedruckt ist in: Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 259 ff.

12 Vgl. BECK/GAMM, in: Schulreform, S. 42. Dazu auch: Erziehung in der Klassengesellschaft, Einleitung S. 11/13 u. ö.

13 BECK/GAMM, in: Schulreform, S. 43.

14 CHRISTINE KULKE/JOH. BECK: Technokratische Schulreform — Chancengleichheit als Alibi? In: Schulreform, S. 193—198.

15 JOH. BECK: Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft? In: Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 90—118.

16 BECK/GAMM, in: Schulreform, S. 43.

17 BECK: Anm. 15. ERNEST JOUHY: Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform, S. 224 ff.

Zusammenhänge und politisch-ökonomische Vorfragen¹⁸, dritte wenden sich einzelnen Schulfächern zu¹⁹. Das List-Taschenbuch richtet sich hauptsächlich an Studenten und zukünftige Lehrer, es will „die weißen Flecken auf der Landkarte unserer scheinbaren erzieherischen Gewißheiten markieren“²⁰.

Von Detailkritik sei wieder abgesehen. Beherrschend steht auch hier das Zirkelproblem im Vordergrund, „ob man diese Gesellschaft von der Schule her ändern kann oder nur umgekehrt oder beides“²¹. „Bildungsreform als Surrogat einer Gesellschaftsreform“²² — das ist das Dilemma eines Veränderungswillens, der als gesellschaftspolitischer anzufangen hätte, sich vom direkten Weg aber durch Vetomacht abgedrängt sieht und daraufhin nach den Qualifizierungshebeln greift und Anstalten trifft, von der Ausbildungsbasis, von den bildungspolitischen Schlüsselstellungen aus die Vetomacht gewissermaßen zu überlisten. Auf diese Schlüsselstellungen allerdings beginnt zugleich die Vetomacht selber ihre Steuerungsabsichten zu erstrecken, sie ist alarmiert, die List ist entdeckt.

Zu den Strategiediskussionen und Fraktionierungs- und Spaltungsprozessen, die angesichts dieser Umstände in der Neuen Linken stattfanden und stattfinden, gibt es in den hier gesammelten Beiträgen gewisse innerfachliche Entsprechungen. Was zu überwiegen scheint, ist eine Strategie des „beides zugleich“ mit bildungspolitischem Akzent, d. h. eine Strategie der offenen Austragung des gesellschaftlichen Grundkonflikts u. a. mit bildungsspezifischen Mitteln von den Schulen und Hochschulen aus. Es entsteht dann die Frage, welches die bildungsspezifischen Mittel im einzelnen sein sollen. Kann bildungsspezifische Gegensteuerung gegen legale Herrschaft, z. B. gegen „Schulherrschaft“, und gegen dahinterstehende gesellschaftliche Macht ohne „Gegenmacht“ auskommen, ohne sich selbst aufzugeben? Würden indessen „Gegenmacht“-Praktiken nicht bedeuten, daß man sich seinerseits an den Rechten der Auszubildenden vergreift? Der antiautoritäre Ansatz war im Hinblick auf Macht und Herrschaft kritisch und arm zugleich, und das nicht nur aus Mangel an Gelegenheit. Er war einer Rationalität verpflichtet, welche mit den Sachbedingungen *pädagogischer* Öffentlichkeit, überhaupt mit dem *pädagogischen* Emanzipationsauftrag zusammenstimmen konnte. Möglicher Anknüpfungspunkt war vor allem die alte Empfindlichkeit gegen „Heteronomie“, gegen invariant durchwirkende dritte Lenkungsinteressen, nunmehr identifizierbar, in Schriften wie den hier vorgestellten in erster Linie auf das Kapitalverwertungsinteresse zurückgeführt.

18 WERNER MARKERT: Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffes, S. 17 ff.; MANFRED CLEMENZ: Technik, Wissenschaft und Bildung im organisierten Kapitalismus, S. 52 ff.; ALFRED PRESSEL: Sozialisation, S. 124 ff.

19 FRANZ HEINISCH: Politische Bildung — Integration oder Emanzipation? S. 155 ff.; WOLFGANG CHRISTIAN/F. HEINISCH/W. MARKERT: Arbeitslehre und polytechnische Bildung, S. 184 ff.; HERMANN MÜLLER: Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, S. 202 ff.

20 So das Eröffnungs-Statement der List-Reihe insgesamt, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 2.

21 BECK, ebd., S. 92.

22 Vgl. HERBERT STUBENRAUCH: Zur Kritik der Gesamtschule, in: DEHM a. a. O. (Anm. 6), S. 9—20. Siehe auch H. STUBENRAUCH: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München 1971, S. 210 ff.

Das zeigt schon: Die „Gegen-Ehe“ von Pädagogik und Herrschaftsfreiheit konnte als wesentlich schwärmerische keinen Bestand haben, sie konnte dem Herrschaftsbann auch nicht schon nur aufgrund „kritischen“ Vorsatzes entgehen. Die Widersprüche nicht länger nur zu erleiden, sondern sie auf den Begriff zu bringen und gesellschaftspraktisch anzugehen — das mußte heißen: Es gibt nicht den Weg von der „pädagogischen Provinz“ zur pädagogischen Subkultur. Stattdessen gibt es jetzt die gesteigerte Innen-Außen-Problematik, z. B. die Gefahr eines gänzlichen Verfalls der funktionsspezifischen Machtregulative im innerpädagogisch-politischen Kampf. Hierüber wurden ältere, sozialtheoretisch unabgesicherte entwicklungsoptimistische oder auf sonstige Weise gutgläubige „Autonomie“-Doktrinen fast vollständig hinfällig, jedenfalls verloren sie die nach 1945 zunächst noch verbliebene Bindewirkung. Verschärftem Disziplinierungsdruck entsprach im Umkreis der ehemals Antiautoritären eine Gegenmilitarisierung, wie sie für ADORNO zu dem endgültigen Vorbehalt Anlaß war: „Wer denkt, ist in aller Kritik nicht wütend, Denken hat die Wut sublimiert“²³. Offen blieb noch die Frage, wozu „Sublimierung“ gut sein, was sie verändern könnte, ob sie nicht der praktischen Parteinahme ausweiche; im Bildungswesen z. B. die Frage, ob sich *pädagogische* „Sublimierung“ zu „Parteilichkeit“ progressiv ins Verhältnis setzen lasse.

Aus dieser Zuspitzung am Ende des Scheinfriedens von Erziehung und Gesellschaft erklären sich wohl gewisse agitatorische Trübungen und Vereinfachungen der Rückwärtsanalyse; Pauschalisierungen z. B., die auch in den hier rezensierten Schriften nicht fehlen²⁴, werden einer breiteren Wirkung über die, die ohnehin ihre Option vollzogen haben, hinaus abträglich sein. Besonders deutlich kommt Militarisierung in den Thesen zur emanzipatorischen Erziehung²⁵ und zur Lehrerbildung²⁶ zum Vorschein. Auf die dort formulierten „Freiraum“-Vorstellungen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden²⁷. Abkürzend sei nur gesagt:

Ein denkbarer gesellschaftlicher Bezug emanzipatorischer Erziehung wird dort wie auch in den Einzelbeiträgen der allgemeinen Richtung nach scharf umrissen. Für die Methoden- und Selbstverständnisdispute, die sich über die Jahre hingeschleppt haben, könnte das Stimulierung bedeuten, Auffrischung, Provokation; es könnte den Abschied der älteren „Schonraum“-Idee besiegeln, den Funktionalismusstreit vorantreiben, Lauheit, Resignation, Enthaltungsattitüden durchbrechen. Über der Forderung nach „repressionsarmen Freiräumen“ als Stätten der „Vorbereitung auf den Kampf gegen die autoritäre Leistungsgesellschaft“²⁸ indessen gerät das *hermeneutische*, auch das her-

23 THEODOR W. ADORNO: Resignation. In: HERMANN SCHWEPPEHÄUSER (Hrsg.): Theodor W. Adorno zum Gedächtnis, Frankfurt a. M. 1971, S. 9—13.

24 Etwa: „Die traditionelle idealistische Pädagogik . . . (Spranger, Nohl, Weniger u. a.)“ habe „ohne nennenswerte Abstriche“ zur Begründung der faschistischen Schulreform nach 1933 verwendet werden können, das zeige „ihren faschistoiden Charakter“ (so BECK/GAMM, in: Schulreform, S. 43).

Kaum einleuchtend BECK, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 93: Rechtfertigung von Vereinfachungen mit der Einseitigkeit der bekämpften Gegenauflärung? — Das wäre aufgenötigte Waffengleichheit, wo es auf das Festhalten der Differenz ankäme.

25 Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 149 ff. Siehe bei Anm. 5.

26 Ebd. S. 245 f. Siehe Anm. 8.

27 Erste Überlegungen hierzu in meiner Untersuchung: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Heidelberg 1971, S. 146, 182 ff. u. ö.

28 Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 149.

meneutisch-kritische und nichtsdestoweniger im gegenwärtigen Verfassungsstaat notwendig *mediale* Moment von Erziehung fast in Vergessenheit. Das kann zur Folge haben, daß innen und außen statt neuer Rationalität eher nur die Aufgeladenheit zunimmt.

Mit solcher Aufgeladenheit mag es zusammenhängen, daß die Umsetzung der Zielvision in erste konkret mehrheitsfähige Reformvorschläge in den beiden Büchern zurücktritt. In den als „technokratisch“ kritisierten und jedenfalls ambivalenten²⁹ Vorplanungen z. B. des Bildungsrats werden nicht die einzelnen strategischen Punkte aufgezeigt, von denen aus die Ambivalenz im Sinn der „Thesen“ auszunützen und zu verringern wäre. Man zögert, den reformistischen Weg ins Auge zu fassen, hält ihn für strikt überwacht oder überhaupt verstellt und geht dann stattdessen auf die große Herausforderung im Außenbereich aus; so mit dem Aufruf, „Widerstand zu leisten gegen die Ansprüche der autoritären Institutionen: Staat, Industrie, Parteien, Kirchen und Verbände“³⁰. Solche Proklamationen und unspezifischen Ausbruchsversuche werden um so erfolgloser bleiben, je mehr sich die Schule daraufhin in die Mitte der machtpolitischen Makro-Arena gerückt sehen würde. Zu wünschen wäre vielmehr, daß die möglichen Ansatzpunkte einer *funktionsspezifischen* Gegensteuerung herausgearbeitet würden. Gezielt-heteronome Außensteuerung mag vorläufig noch auf gewisse Hinderungsgründe und Interventionsgrenzen treffen, welche sich in den Reformauseinandersetzungen immer noch als „sachbedingt“ behaupten lassen. Der Rückgang aufs Funktionelle, die Einbindung des Emanzipationsgedankens in hauptsächlich *fachliche* Argumentation mag der funktionalistischen Umkehrung noch am ehesten vorbeugen können. Auf die Funktion als solche sind auch die Interessenten auf der „Abnehmer“-Seite zunehmend angewiesen. Sie brauchen „formale Rationalität“³¹. Das könnte ihre schwache Stelle sein: Läßt sich verhindern, daß solche Rationalität ins Inhaltliche übergreift? Kann man mit Grund erhoffen, daß Absicht und Wirkung auseinandergehen? Daß Ausbildung, die auf Fungibilität abzielt, irgendwo, irgendwie, irgendwann dennoch „kritisch“ wird, daß sie umschlägt in Bildung in einem emanzipatorischen Sinn?³² Welches wären hierfür die näheren Bedingungen, wenn das mehr sein soll als Selbsttäuschung, Worttausch, arme Vision? Wie wären diese nötigen Bedingungen in die Planungen einzubringen? Wie wäre der Spielraum institutionell abzusichern? Welches wäre die Konsens- und Bündnisstrategie, die einem so verstandenen Reformismus seine Gelegenheiten verschaffen könnte? Und dies in einer Macht- und Verfassungslage, in der mit den gleichen oder mit größeren Chancen auch andere, anspruchslösere Definitionen von „Emanzipation“ sowie abweichende dritte Vorrang- und Zielpostulate vertreten werden und „pluralistisch“ um die Gunst der Wähler und Abgeordneten mitkonkurrieren; in einer

29 Statt aller KARL-E. NIPKOW: Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung. In: Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Hrsg. von der Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh/Heidelberg 1972, S. 15ff. Zu Kap. V des Strukturplans unter organisationsrechtlichen Gesichtspunkten M. Stock: „Materielle Selbstverwaltung“ der öffentlichen Schule? In: Archiv des öffentlichen Rechts 96 (1971), S. 392 ff.

30 Thesen zur Lehrerausbildung, S. 245.

31 Vgl. HEINZ-J. HEYDORN: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M. 1970, S. 313; Ders.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M. 1972, S. 144 ff.

32 Vgl. HEYDORN, a. a. O.

Verfassungslage zudem, in der zugunsten der Letztentscheidung *der Schüler* das pädagogische „Bilderverbot“³³ zu beachten ist.

Letzterer Punkt betrifft nicht nur Fragen der Taktik; bei solchen — den Modus zulässiger „Parteilichkeit“ betreffenden — Vorbehalten handelt es sich auch nicht nur um scheinbar abstrakt-normative, im übrigen schlicht-bürgerliche Requisiten. Das „Bilderverbot“ als Verbot der Vorwegverfügung steht rechts- wie auch links*instrumentellen* Zugriffen entgegen, wie oberflächlich auch immer die Gleichbehandlung der Grenzwerte der gängigen Pluralismusskala im übrigen sein mag³⁴. Auf dem funktionsspezifischen Ansatz zu beharren, ihn nach wie vor als von unmittelbar politischen, insbesondere „holistischen“ Ansätzen unterscheidbar und abgrenzbar in Betracht zu ziehen — das muß demnach auch heißen: sich der Frage zu stellen, ob nicht Emanzipationen als maßgebliches Zielmoment auch wieder nur „affirmativen“ Charakter habe³⁵ oder mindestens apologetische Beimengungen im Sinn einer Gegen-Herrschaft zulasse, welche womöglich auch „die emanzipatorische Pädagogik zur Ideologie und zur ihr selbst widersprechenden Dogmatik vereisen läßt“³⁶. Auch wo man das „Messianismus“-Verdikt³⁷ zu vermeiden weiß, häufen sich solcherart die Rückfragen, und auch die, die so fragen, nehmen für sich das Signalwort „kritisch“ in Anspruch und beanstanden ihrerseits die erklärte Positionalität linker Argumentationen, die einmal von der Kritischen Theorie ausgegangen waren, als „unkritisch“, gegen Infragestellung z. B. im Rahmen pädagogischer Öffentlichkeiten sich sperrend.

Es hat den Anschein, als werde seitens einiger der so Befragten — so von GAMM in seiner zuletzt erschienenen Schrift — derartigen Bedenken und Einwänden nur noch wenig Gewicht zuerkannt. Die genaue Diskussion unterbleibt, unterdessen wird an weiteren Materialisierungen gearbeitet: Emanzipation soll mehr, wenn nicht etwas qualitativ anderes sein als „Mündigkeit“ nach dem Verständnis etwa der geisteswissenschaftlichen Pädagogik³⁸, und es soll die Bezogenheit der Lernvorgänge auf das Eman-

33 Vgl. ADOLF ARNDT: Geist der Politik, Berlin 1965, S. 58f. Dazu: MARTIN STOCK: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. S. 157ff., 168ff.

34 Allg. HELGA GREBING: Rechtsradikalismus gleich Linksradikalismus. Eine falsche Gleichung. Stuttgart 1971.

35 Vgl. zuletzt die Bedenken bei JÖRG RUHLOFF: Demokratisierung der Schule? In: WOLFGANG FISCHER u. a.: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972, S. 43/71 ff. RUHLOFF neigt dazu, in jedweder Zielbezogenheit, zumal bei Vorordnung einer „gesellschaftspolitischen Erfolgsabsicht“, einen „Modus von Herrschaft“ zu erblicken (S. 73). Siehe aber z. B. PETER MENCK: Planung und Individuum. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), S. 75 ff.

36 Vgl. W. FISCHER: Sexualerziehung und Emanzipation. In: Schule und kritische Pädagogik. S. 99—117f. Solche Einwände können von den verschiedensten methodologischen Positionen aus erhoben werden. Etwa noch: DIETRICH BENNER: Erziehung und Emanzipation. In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 503—508 ff.; RITA SÜSSMUTH: Anpassung und Emanzipation. In: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 46 (1970), S. 169 bis 185 ff.; JOSEF DERBOLAV: Die Entwicklungskrise der Deutschen Pädagogik und ihre wissenschaftspolitischen Konsequenzen. In: Ders.: Frage und Anspruch. Wuppertal 1970, S. 291—303 ff.; ROBERT SPAEMANN: Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation. In: Erziehungswissenschaft 1971, Wuppertal 1971, S. 317 ff.; WOLFGANG BREZINKA: Die Pädagogik der Neuen Linken. Stuttgart 1972, S. 29 ff./19 ff.

37 Vgl. BREZINKA, a. a. O.

38 Vgl. GERNOT KONEFFKE: Integration und Subversion. In: Schulkritik (Anm. 6), S. 79—112; GAMM: Das Elend, S. 45.

zipationsziel eine strikte, im Hinblick auf sonstige Neben- und Gegendeterminanten und den aus solcher Vermischung erwachsenden „spätbürgerlichen“ Pluralismus entstörte sein, woraufhin die Frage nach den „emanzipationsträchtigen Bildungsinhalten“³⁹ dringlich wird. Operationalisierungsbemühungen also überall, während über die gesellschaftspolitisch erheblichen Ziele als solche und über deren je besonderen funktionell angemessenen Geltungsmodus, d. h. auch über den politischen Stellenwert des Pädagogisch-Funktionellen unter den verschiedenen Zielauspizien der heftigste Meinungsstreit herrscht. Bezüglich modaler Vorfragen, die schon für „überholt“ erklärt waren⁴⁰, so bezüglich der Frage nach der „normativen Kraft“ der Schule, ihrer „Legitimation zum Normativen“ usw.⁴¹, wird die politische Pluralismuskala zur Zeit nicht schmaler, sondern breiter: Es setzt sich gesellschaftspolitisch beginnender Pluralismus mit wachsender Nachhaltigkeit in bildungspolitischen um⁴² und schlägt in die wissenschaftstheoretischen und schulpraktisch-methodologischen Orientierungen durch. Auf den Außenpositionen hüben und drüben kämpferische Entschlossenheit, dazwischen der große, vielfältig abgeschattete Graubereich derer, die zögern, nicht zuletzt deshalb, weil sie dem innerfunktionellen Machtfaktor gegenüber ratlos sind und sich in ihrer Reformbereitschaft um so mehr beirren lassen, je militanter sie die Emanzipationspädagogik über das Problem der Machtregulative sich hinwegsetzen sehen — so mag sich das Normendilemma fürs erste beschreiben lassen. Demokratische Anknüpfung im Vorhandenen als zwingend unterstellt, kann eine Mehrheit zugunsten tiefergreifender Reformen nur aus dem Graubereich kommen. Dort müßte auch die Emanzipationspädagogik ihre Mehrheiten zu gewinnen versuchen.

Dazu mag am ehesten ein Emanzipationskonzept taugen, welches den Pluralismusphänomenen auch innerpädagogisch Rechnung trägt und dennoch den gesellschaftlichen Fortschritt vorzubehalten versucht. Es müßte auf *Einheit* in der Weise angelegt sein, daß sich der Pluralismus *funktionsspezifisch* zum Arbeiten bringen läßt und hieraufhin im Verfassungszusammenhang der Bildungsorganisation seinen angemessenen Stellenwert erhält. Daß das die alte Ohnmacht und Irrelevanz bedeuten müßte, ist durch die politische und politisch-ökonomische Pluralismuskritik der letzten Jahre⁴³ bisher nicht hinreichend belegt, geschweige denn durch die pädagogische. Solange nicht gezeigt werden kann, wie sich der Emanzipationsgedanke auch auf den „spätliberalen“ Normen-Märkten festmachen und dort ohne illiberale Verhärtung zu Hause sein könnte, wird er nicht in der Lage sein, in den Graubereich vorzudringen. Wo stattdessen mit Vorrang an Gegen-Vermachtung gedacht wird, bleibt der Realitätsbezug von Bildungszielen wie „soziale und politische Kampfbereitschaft“⁴⁴ ungewiß. Es bleibt dann am Ende vielleicht nicht viel mehr als die punktuelle, hilflose Frage: „Wie entfernt man das

39 GAMM, a. a. O. Hervorhebung von mir.

40 HERWIG BLANKERTZ: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1972, S. 78 ff.

41 Vgl. HANS MAIER: Schulen für die Demokratie. In: RICHARD LÖWENTHAL u. a. (Hrsg.): Schule '72. Schulkrise — Schulreform — Lehrerbildung. Köln 1972, S. 9—17, 16.

42 Vgl. die Minister LUDWIG VON FRIEDBURG einerseits (oben bei Anm. 11), HANS MAIER, a. a. O., S. 16, andererseits: „Systemerhaltung‘ ist . . . kein Verrat der Schule an ihrer pädagogischen Aufgabe, sondern ihr selbstverständlicher Funktionszweck“.

43 Vgl. FRANZ NUSCHELER/WINFRIED STEFFAN, (Hrsg.): Pluralismus. München 1972, S. 215 ff.

44 Vgl. GAMM: Das Elend, S. 62.

selektive Leistungsprinzip zunächst wenigstens aus dem eigenen Unterricht, ohne selbst als Lehrer entfernt zu werden?“⁴⁵

In solchen Wendungen steigt schon Resignation auf. In ihnen kündigt sich bereits an, wie es seit 1970 weitergegangen ist. Für die Wirkungsgeschichte der Kampfmanifeste kann nicht außer acht bleiben, was sich gegenwärtig^{45a} möglicherweise anbahnt: das Absterben von Argumentation, neue „Selbstverständlichkeit“ des Beharrungsinteresses⁴⁶, Abwanderung des Konflikts auf die administrative und dann gerichtliche Ebene, Emsigkeit der Verfassungsschutzämter.

Im Eröffnungs-Statement der List-Reihe ist von einer „durchgehend verunsicherten Bildungstheorie“ die Rede⁴⁷. Verunsichert mögen Wissenschaftler und Praktiker sein, wie sie GAMM typologisch zu einem Inbegriff „spätbürgerlicher Pädagogik“ zusammenbringt⁴⁸; großenteils werden sie innerhalb der gedachten Skala deren Graubereich zuzurechnen sein. Und auch Parlamentarier, Regierungen, Verwaltungen lassen es nicht an Bekundungen der Beunruhigung fehlen. Dokumente nach Art der „Januargrundsätze“ der Ministerpräsidentenkonferenz⁴⁹ haben bei denen, die sich latent betroffen glauben, ihrerseits Verbitterung hervorgerufen, zumal die verfassungs- und beamtenrechtlichen Schlüsselbegriffe, nach denen die Lehrerloyalität sich bemessen soll, gegen überschießende Auslegungen nicht gefeit sind: Sind mit dem Erfordernis, „sich zu der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen und für deren Erhaltung einzutreten“⁵⁰, Verbindlichkeiten innerhalb der Meinungsäußerungssphäre als solcher bezweckt? Sollen z. B. bestimmte politisch-ökonomische Grunddeterminanten vorhandener Machtstrukturen, bestimmte Standards repräsentativer Demokratie usw. der kritischen pädagogisch-öffentlichen Erörterung überhaupt entzogen werden? *Solche* „Bekennnis“-Pflichten könnten Vorboten eines zweiten „politischen Konfessionalismus“⁵¹ sein.

Die erwähnte Pluralismusskala wirkt sich auch auf die Auslegung der rechtlichen Schlüsselbegriffe aus: Dort gibt es einerseits den Versuch, über die Gewalt-Labilität

45 BECK, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 122.

45a Geschrieben im Frühjahr 1972.

46 Vgl. HANS MAIER, a. a. O.

47 Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 2.

48 Das Elend, S. 15 ff.

49 „Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst“ vom 28. Januar 1972, abgedr.: Frankfurter Rundschau Nr. 25 vom 31. Januar 1972. Dazu: Stellungnahmen von Juristen usw., Blätter für deutsche und internationale Politik 1972, S. 124 ff., 246 ff. (auch als Sonderdruck: Wortlaut und Kritik der verfassungswidrigen Januarbeschlüsse, Köln 1972). Zur Verwaltungspraxis auch GERHARD STUBY: Stehen wir vor einem neuen Sozialistengesetz? Ebd. S. 59 ff.; ERICH FRISTER/LUC JOCHIMSEN (Hrsg.): Wie links dürfen Lehrer sein? Reinbek 1972.

Auf der Linie der „Grundsätze“ zur rechtlichen Seite MARTIN KRIELE: Kommunisten als Beamte? In: Zeitschrift für Rechtspolitik 1971, S. 273 ff.; HARTMUT MAURER: Die Mitgliedschaft von Beamten in verfassungsfeindlichen Parteien und Organisationen, in: Neue Juristische Wochenschrift 1972, S. 601 ff.

50 So die „Grundsätze“. Insoweit wiederholen sie allerdings nur § 35 Abs. 1 Satz 3 des Bundesbeamtenrechtsrahmengesetzes, und die entsprechenden Auslegungsunsicherheiten bestehen bereits seit zwei Jahrzehnten. Dazu und zur „Treue“-Pflicht des Lehrers näher: Pädagogische Freiheit (Anm. 27), S. 222 ff., 235 ff.

51 Vgl. GERHARD LEIBHOLZ: Die Auflösung der liberalen Demokratie in Deutschland und das autoritäre Staatsbild, München 1933.

im Weg immanenter Reform hinwegzukommen und mit den nötigen Abgrenzungen auf die Freihaltung des *Reformspielraums* abzielen; es gibt aber auch mehr oder weniger instrumentell-defensive, nach *rückwärts* gerichtete Konzepte, „streitbarer Demokratie“. Linke Praxis, die sich mit militanten Bestrebungen der letzteren Art auf Waffengleichheit einläßt, könnte sich daraufhin beim Wort genommen sehen. Aber auch sonstige, hinsichtlich der Mittelauswahl „enthaltzamere“ Reformbemühungen werden je nach der jeweils in Übung befindlichen „Streitbarkeits“-Version auf zusätzliche Hemmnisse treffen. Gesetzentwürfe über erweiterte innerschulische Mitbestimmung etwa werden in einigen Bundesländern noch mehr oder weniger unbeirrt vorangetrieben⁵² — andernorts erklärt man solche Neuerungen schon kurzerhand für verfassungswidrig⁵³. Entsprechend verändert sich der Politisierungsgrad der „Autonomie“-Frage, und zumal da liegen die funktionsspezifisch-demokratischen Mittellösungen, auf die es ankäme, noch weit in der Ferne.

„Erziehung ist Religiosierung“, Erziehung ist „zur Totalitätspolitik geworden“; so 1926 PAUL OESTREICH⁵⁴. Die politische Entschiedenheit der „Entschiedenen Schulreform“ ging in politischem Konfessionalismus unter. Wird es ein halbes Jahrhundert danach zu „entschiedenen“ Reformen kommen? Wird es den längeren Atem geben? Dazu wären zuerst genaue Distinktionen nötig. Den neuen gesellschaftlichen Standort und politischen Stellenwert einer Erziehungspraxis und -theorie zu bestimmen, die den Emanzipationsauftrag wörtlich zu nehmen hätte, rigoroser vielleicht als die älteren „Religiosierer“⁵⁵: Das ist das Thema, das Denkverbote nicht verträgt, ebensowenig wie es den Differenzierungsverzicht verträgt, der in der Ausrufung von „Kampfbereitschaft“ zum Ausdruck kommt. Wo so die Argumentation abstirbt, mag es zunächst wieder zu „dilatorischen Formelkompromissen“⁵⁶ kommen, sie mögen an die Stelle einer Reform treten, wie sie zum ersten Mal in der deutschen Verfassungs- und Schulverfassungsgeschichte als „materielldemokratische“⁵⁷ möglich sein könnte. Der Schwebezustand der Nichtentscheidung indessen müßte bei zunehmender Herrschaftsnähe und Machtrelevanz des Pädagogisch-Funktionellen die entsprechende Verfassungsdebilität zur Folge haben. Es wäre damit zu rechnen, daß so oder so die Zirkelverläufe direkten politischen Kampfes von neuem in Gang gesetzt würden: Gewalt, „Gegengewalt“, Disziplinierung, Subversion — schließlich womöglich der Übertritt ins „Posthistoire“⁵⁸.

In dieser Lage kommt es zuerst darauf an, daß der Faden nicht wieder abreißt, bevor Entscheidungsalternativen formuliert sind, wie sie einem fortgeschrittenen Stand des

52 Näher M. STOCK: Demokratisierung und Professionalisierung als Zielkomponenten westdeutscher Schulverfassungsreform. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 1972, S. 225 ff.

53 So HANS MAIER, a. a. O. (Anm. 41), S. 21. Siehe auch CLEMENS CHRISTIANS: Demokratisierung und Autonomisierung der Schule, ebd. S. 25 ff.

54 PAUL OESTREICH, in: Ders./OTTO TACKE (Hrsg.): *Der neue Lehrer. Osterwieck/Harz 1926*, S. 17, 253 ff. („vom Übel ist unbedingt der ‚Vergeistiger‘, der die Funktion mäset, statt der Totalität zu dienen“).

55 Vgl. OESTREICH, a. a. O., S. 254.

56 Vgl. CARL SCHMITT: *Verfassungslehre*. München 1928 (5. Nachdruck Berlin 1970). S. 32 ff., im Hinblick auf die sog. Weimarer Schulkompromisse (zu diesen zuletzt CHRISTOPH FÜHR: *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik*. Weinheim 1970, S. 33 ff.).

57 Vgl. L. VON FRIEDEBURG, a. a. O. (Anm. 11).

58 Vgl. ARNOLD GEHLEN: *Über kulturelle Kristallisation*. Bremen 1961, S. 13 f.

Wissens über die Wechselbezogenheit von Erziehung, Gesellschaft, Verfassung entsprechen; einem Stand, der noch nicht erreicht zu sein scheint, er mag aber erreichbar sein, die Schwelle ist überschritten worden; das ist auf die Antriebe hin möglich geworden, die von der Studentenbewegung ausgegangen waren. Erst unlängst wurde der Anspruch erhoben, Wissenschaft, insbesondere Erziehungswissenschaft habe „Aufklärung der Praxis über sich selbst“ zu bewirken⁵⁹. Der Aufklärungsanspruch wurde durch Buch und Äther zu Gehör gebracht und fing schon an, in die neuen Handbücher einzugehen. Die gesellschaftspolitischen und politisch-ökonomischen Vorfragen allerdings wurden wiederum erst im Umkreis der ehemals Antiautoritären in solcher Schärfe gestellt, daß sich die Tragweite eines derartigen Anspruchs nunmehr im einzelnen abschätzen läßt. Büchern wie den hier angezeigten kommt jedenfalls dieses Verdienst zu: Sie verhüten, daß „Emanzipation“ von einer Aura der Feierlichkeit verdeckt wird und im Kodex neben „Bindung“⁶⁰ zu stehen kommt. „Emanzipation“ war ein Fremdwort: ein schillerndes erst, dann wurde es beliebt und schien im Begriff, vorzeitig Magna-Charta-Rang zu erhalten. Was hieran Mode war, scheint jetzt abzuklingen, und es wird über dieses Wort, auch über sein Verhältnis zu „Parteilichkeit“, noch einmal genauer nachgedacht werden. Es werden sich auch unter jenen, die „Emanzipation“ schon als vorrangiges Ziel beschworen hatten, Divergenzen ergeben. Es wird sich erweisen, was an diesem Wort wetterfest ist und die erste scheinbare Einhelligkeit überdauern kann. Wird sich seine grenzüberschreitende Komponente konstitutionalisieren lassen? Wird es doch noch die „Totalrevision“ geben? Wird der Emanzipationsauftrag zur Grundnorm einer „materielldemokratischen“ Bildungsverfassung werden? Wird der Funke noch überspringen?

59 Vgl. WOLFGANG KLAFKI, in: ders. u. a.: *Erziehungswissenschaft*. 3. Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M. 1971, S. 178; siehe auch ebd. S. 262 ff. und ders.: *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik — Empirie — Ideologiekritik*. In: *Z. f. Päd.* 17 (1971), S. 351 — 376 ff.

60 Vgl. THEODOR W. ADORNO: *Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt a. M. 1964, S. 60; zuletzt ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a. M. 1970, S. 140 ff.