

Werner Sesink

Schulform und Staatsform

1. Die Schule im Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus

1.1 Schulhoheit des absolutistischen Staates

Die Geschichte der Schule ist ein Moment der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Sie entsteht mit dieser, und in ihrer Entwicklung spiegelt sich deren Entwicklung wider. Und doch ist dies keineswegs so linear zu verstehen, als ob mit der Entstehung, Durchsetzung und Weiterentwicklung der bürgerlichen Gesellschaft auch die Schule, als staatlich getragene, kontrollierte und für alle Gesellschaftsmitglieder verbindliche Bildungsinstitution, entstanden sei, sich durchgesetzt und zu immer umfänglicherer Apparatur entwickelt habe, wie sich dies in einigen historischen Darstellungen liest.^{1*}

Staatliche Schulhoheit wird in Deutschland schon zu einer Zeit eingeführt, als das Bürgertum noch keinerlei bestimmenden Einfluß auf die Staatsgeschäfte geltend machen kann. Auch die allgemeine Schulpflicht wird von fürstlichen Herrschern per Gesetz verordnet und ihre Realisierung im Verlaufe des 19. Jahrhunderts erst mühsam gegen erhebliche Widerstände aus dem Bürgertum durchgesetzt. Ja, ich denke, man kann behaupten, daß gerade in der Durchsetzungsphase der kapitalistischen Produktionsweise die bürgerliche Gesellschaft sich als außerordentlich bildungsfeindlich erweist und an der Schule keinerlei gesteigertes Interesse erkennen läßt.

Ich möchte diesen Abschnitt der Schulgeschichte kurz näher beleuchten.

Die Ablösung der kirchlichen durch staatliche Schulhoheit wird in Brandenburg-Preußen während des 18. Jahrhunderts eingeleitet, etappenweise ablesbar an den aufeinanderfolgenden legislativen Regulierungsversuchen seitens der absolutistischen Zentralgewalt, des Königs von Preußen und Kurfürsten von Brandenburg. Ein Edikt von 1717 verlangt, daß dort, wo Schulen existieren, die Eltern auch ihre Kinder zur Schule schicken müssen. Mit diesem (für Preußen) erstmaligen Erlaß einer (noch eingeschränkten) allgemeinen Schulbesuchspflicht^{2*} artikuliert der preußische Herrscher ein staatliches Interesse an der Schule, das 1763 im General-Landschulreglement u.a. durch präzisere Festlegung des Umfangs der Schulpflicht, Erwähnung gewisser Mindest-Inhalte und Ankündigung regelmäßiger Schulinspektionen noch bekräftigt wird. Im Allgemeinen Landrecht von 1794 schließlich wird die rechtliche Verfassung der Schule proklamiert, wie sie für die bürgerliche Gesellschaft dann weiterhin Geltung hat: „Schulen ... sind Veranstaltungen des Staats“.

Was bewegt den preußischen Herrscher, der „großen Unwissenheit“ der „armen Jugend“, „sowohl was das Lesen, Schreiben und Rechnen betrifft, als auch in denen zu ihrem Heil und Seligkeit dienenden höchstnötigen Stücken“ „abhelfen“ zu wollen (Edikt von 1717)? Was stört ihn die „Unwissenheit und Dummheit“, in der „die jungen Leute auf den Dör-

^{1*} Vgl. z.B. Rang/Rang-Dudzik 1978, S. 15f.

^{2*} In anderen deutschen Staaten wird diese z.T. schon wesentlich früher gesetzlich eingeführt: 1619 in Sachsen-Weimar, 1642 in Gotha, 1649 in Württemberg, 1650 in Hannover, erst 1769 in Sachsen (Angaben nach Titze 1973, S. 18)

fern ... aufwachsen" müssen (General-Landschulreglement von 1763)? Woher sein Interesse an „geschickteren und besseren Untertanen" (ebenda), an einem „Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften" (Allgemeines Landrecht von 1794)?

Das Bürgertum hat in Preußen zu dieser Zeit nicht im entferntesten die ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung, zu der es etwa in England, Holland und Frankreich gelangt ist. Wie Leschinsky/Roeder feststellen, findet sich aber für die „frühzeitige schulpolitische Initiative" des preußischen Staates gerade dort, wo das Bürgertum zu einem bedeutenden sozialen Machtfaktor geworden ist, „praktisch keine Parallele" (Leschinsky/Roeder 1976, S. 67).^{3*} Von den Interessen des Bürgertums gehen keine Impulse aus, was das allgemeine, insbesondere auch das ländliche Schulwesen betrifft. Schulpolitische Initiativen von dieser Seite beschränken sich auf die Errichtung einzelner Schulanstalten für die besonderen Bildungsbedürfnisse der Kinder aus bürgerlichem Stand, zielen aber nicht auf die Übernahme staatlicher Verantwortung für das gesamte Schulwesen.

Mir scheint die Einschätzung von Leschinsky/Roeder überzeugend, wonach die „landesherrliche Schulinitiative ... sich bestimmen" lasse „als ein Medium der Auseinandersetzung einer auf Ausweitung ihres Einflusses bedachten Zentralgewalt mit den überkommenen partikularen Machtinstanzen" (Leschinsky/Roeder 1976, S. 44). Insofern steht sie im Zusammenhang des Prozesses einer Befestigung der absolutistischen Herrschaftsstruktur, die, wie P. Anderson darstellt (Anderson 1979, S. 21ff.), durch eine Zentralisation der Adelsmacht infolge der inneren und äußeren Auseinandersetzungen des 16. und 17. Jahrhunderts (Bauernkriege, 30jähriger Krieg) entsteht. Während der alte feudale „Staat" nur eine Resultante der vielfach verflochtenen und abgestuften Herrschaftsbeziehungen des Feudalsystems ist, wird der Staat im Absolutismus zur die Gesellschaft insgesamt umfassenden Klammer mit der Tendenz, die vormals verteilten und dezentralisierten Hoheitsfunktionen (z.B. Heer, Finanzverwaltung, Rechtsprechung, äußere Beziehungen) bei Hofe zu konzentrieren.^{4*} Der Herrscher betrachtet alle Einwohner seines Landes als seine unmittelbaren Untertanen^{5*} und ist von daher daran interessiert, auch ideologisch ein unmittelbares Verhältnis zwischen Untertanen und Staat herzustellen, vom Staat her, indem er selbst sich anschickt, die Verantwortung zu übernehmen für eine gleichmäßige und ausreichende Schulbildung, von den Untertanen her, indem ihnen die rechte Einstellung zur absolutisti-

^{3*} In England wurde die allgemeine Schulpflicht, wie K. Lüscher erwähnt, erst 1878 eingeführt. (Lüscher 1976, S. 137)

„Die Herausbildung moderner Bildungssysteme ist aufs engste verknüpft mit der Entwicklung nationalstaatlich geordneter Macht. Theorien, die die Entstehung des staatlichen Bildungswesens mit technischem Fortschritt und Industrialisierung in Zusammenhang bringen wollen, sind empirisch wenig gehaltvoll. So wurde die Schulpflicht unabhängig von den Fortschritten rein produktionstechnischer Rationalisierung zuerst in Staaten erlassen, die industriell noch gar nicht oder kaum entwickelt waren und von denen einige bis heute nur schwache Industrie zeigen: In verschiedenen deutschen Ländern, in Österreich, Dänemark, Griechenland, Spanien, Haiti, Schweden, Argentinien und Norwegen wurde der Schulbesuch obligatorisch, lange bevor die Industrialisierung begann. In den entwickelten Ländern wie den Niederlanden, Belgien, England und USA wurde der Schulbesuch erst viel später staatlich sanktioniert." (Lenhardt 1984, S. 149)

^{4*} „Der Absolutismus sucht alle politischen Herrschaftsrechte, die bisher in abgestufter Weise im Gemeinwesen verteilt waren, gleichsam aus ihren bisherigen Trägern herauszuziehen und an einer Stelle zu konzentrieren." (Michael/Schepp 1973, S. 24)

Lundgreen ordnet die Indienstnahme der Schule durch den absolutistischen Staat dessen Strategie einer „Modernisierung von oben" zu. (Lundgreen 1980, S. 29)

^{5*} „Gegenüber dem absoluten Monarchen gibt es im Prinzip nur noch Untertanen. Er ist die einzige im politischen Sinne öffentliche und selbständige Person. Nur durch den Souverän bekommt das Territorium die Einheit seiner Existenz." (Michael/Schepp 1973, S. 24)

schen Staatsordnung vermittelt wird. Macht und Einfluß der alten feudalen Partikularmächte, einschließlich der Kirche, werden zunehmend zurückgedrängt.^{6*}

Aus diesem spezifischen Interesse des absolutistischen Staates an Herrschaftssicherung erklärt sich die Schulinitiative des preußischen Staates im 18. Jahrhundert mit seinem Versuch, „alle Kinder zum Unterrichtsbesuch anzuhalten, das Schulwesen organisatorisch zusammenzufassen, es nach einem einheitlichen Reglement zu verwalten und zu beaufsichtigen sowie nach Inhalten und Methoden effektiver zu gestalten ..., den Einfluß der Kirche, wo er den Absichten des Staates entgegensteht, zurückzudrängen bzw. die Kirche für seine Zwecke in den Dienst zu nehmen“ (Michael/Schepp 1973, S. 28).^{7*}

Das heißt nicht, daß nicht auch ökonomische Beweggründe hineinspielen, zumal es nicht nur um „bessere“, sondern auch um „geschicktere Untertanen“ gehen soll. Die absolutistische Herrschaft hat einen großen Finanzbedarf zur Unterhaltung des wachsenden Staatsapparats und kann diesen im wesentlichen nur decken, wenn die Wirtschaftskraft des Landes ausreichend ist, wofür mehr noch als die Erträge aus landwirtschaftlicher Produktion die vor allem von der Finanzkraft des Bürgertums abhängigen Steuereinnahmen bedeutsam sind. Obwohl ein politisches System „zum Schutz des aristokratischen Eigentums und der aristokratischen Privilegien“ mußte sich der absolutistische Staat, um diesen Schutz gewährleisten zu können, ökonomischer Mittel bedienen, die „zugleich die grundsätzlichen Interessen der aufkommenden Handels- und Manufakturklasse absichern konnten“ (Anderson 1979, S. 49). Alle ökonomischen und politischen Maßnahmen, die „die Macht und die Finanzkraft des spätfeudalen Staates“ steigerten, nützten auch „der entstehenden Bourgeoisie: dieser wurde die Möglichkeit zur Tätigkeit gewinnträchtigerer Geschäfte geboten, während der Staat von den größeren Steuereinnahmen, die ihm durch die höheren Gewinne zufließen, profitierte“. (Anderson 1979, S. 51) Merkantilistische Wirtschaftspolitik und der Versuch, den durchschnittlichen Wissensstand der Bevölkerung im Interesse effektiverer Produktion zu erhöhen, spielen da zusammen.

1.2 Industrieschulen

Ob es nun eher die finanzielle Entlastung von Aufwendungen für die Armenfürsorge oder die Hoffnung auf sich endlich in barer Münze auszahlende Produktivitätssteigerung in Landwirtschaft und Manufaktur ist, die den preußischen Staat für die Industrieschulinitiativen Ende des 18. Jahrhunderts einnimmt - jedenfalls wird der Zusammenhang zwischen

^{6*} „Die Verwirklichung der Schulhoheit des Staates ist eine folgerichtige Konsequenz der Souveränität nach innen. Auch im Schulwesen faßt der absolutistische Staat die bisher den verschiedenen freien Institutionen der Bürger oder Stände zukommenden Rechte zusammen und macht sie seinen Zwecken dienstbar.“ (Michael/Schepp 1973, S. 28)

^{7*} Mit Verweis darauf, daß es „Mittel der Disziplinierung und Unterdrückung“ schon „längst vor der Etablierung der bürgerlichen Schulen“ gegeben habe, wollen Rang/Rang-Dudzik die Annahme eines Herrschaftssicherungsmotivs der staatlichen Schulinitiativen im 18. Jahrhundert zurückweisen. Sie behaupten: „Daß Schulen im 18. und 19. Jahrhundert zunehmend eingerichtet und für alle Kinder verbindlich gemacht wurden (allgemeine Schulpflicht, Schulzwang), - das hängt sehr viel weniger, als heute viele meinen, mit Disziplinierung und Unterdrückung als vielmehr mit jenen neuen, an das Arbeitsvermögen der Menschen gestellten Qualifikationsanforderungen zusammen, die zu erfüllen die Familien (welcher Klasse/Schicht/Berufsgruppe sie auch zugehören mochten) immer weniger in der Lage waren.“ (Rang/Rang-Dudzik 1978, S. 15) Während mir gegen diese Behauptung die reale Entwicklung des Schulwesens im 18./19. Jahrhundert hinreichend Gegenargument zu sein scheint (vgl. unten die anschließenden Ausführungen dazu), ist zum ersten zu sagen, daß es im 18. Jahrhundert nicht um die „Neueinführung“ von Disziplinierung ging, sondern darum, eine unmittelbare Untertänigkeit zur absolutistischen Zentralgewalt zu begründen, d.h. um eine - wenn man so will - „Neuorientierung“ von Disziplinierung.

Produktion und Qualifikation auch für den absolutistischen Staat schon interessant, wenngleich er noch nicht in der Lage ist, den „Absichtserklärungen und Anordnungen“ durchsetzungswirksame Taten folgen zu lassen (Leschinsky/Roeder 1976, S. 499).^{8*} Unabhängig davon, welche reale Verbreitung sie erfahren und welche reale Bedeutung sie für das Elementarschulwesen erhalten, sind die Industrieschulen als gleichsam modellhafte Umsetzungen dessen anzusehen, was der preußische Staat gern für das gesamte Landschulwesen realisiert hätte, soweit es zu einer Steigerung des landwirtschaftlichen Produkts bzw. zu einer Effektivierung der ländlichen Nebenerwerbsindustrie führt, wenn er auch an den gesellschaftsreformerischen Implikationen, die diese pädagogische Konzeption birgt, naturgemäß gar nicht interessiert sein kann.

Die Industrieschulpädagogik propagiert gegenüber dem, was die Landschulen traditionell sind, nämlich Veranstaltungen ausschließlich zur ideologischen Bearbeitung der jugendlichen Landbevölkerung, eine ganz neue Zielrichtung und Methode der pädagogischen Strukturierung des Lernens in der Schule. Ihr Konzept unterscheidet sich auch von den städtischen Schulen des Bürgertums, insofern sie nicht nur ergänzend zur praktischen eigentlichen Arbeitsqualifikation Vermittlung von instrumentellen Hilfsqualifikationen betreiben, sondern überhaupt ganz grundlegend eine neue „rationale“ Arbeitshaltung bei ihren Zöglingen erzeugen wollen, die so weder für die Land- noch für die Stadtbevölkerung im Feudalismus bisher kennzeichnend ist. Motiv ist nicht mehr bloß die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung und Weiterführung eines gegebenen Produktionsstandards, sondern Produktivitätssteigerung - im Bereich der landwirtschaftlichen wie der bisher handwerklichen, jetzt in wachsendem Maße in Manufakturen organisierten Produktion. „Die Industrieschule“, stellt G. Koneffke fest, „manifestiert die Überzeugung, daß die Produktivitätssteigerung nicht mehr naturwüchsig zu erwarten, daß sie vielmehr rationell und systematisch in ihren subjektiven Bedingungen zu erzeugen ist.“ (Koneffke 1982, S. XXIII)

Ziel ist ein bewußtes Verhältnis des Lernenden zu sich als Arbeitskraft, die vollendete Selbstdisziplinierung im Dienste einer selbst gewollten Rationalität, die Subjektwerdung im Dienste eines Objektiven, des ökonomischen Prinzips: „Industriosität“. Es geht, wie Koneffke sagt, um „das Subjekt als Wirtschaftssubjekt. ... Rastlose, auf Nutzen und Gewinn berechnende Tätigkeit aus eigenem Antrieb ist formales Prinzip, gegen das es keine Berufungsinstanz gibt. Zu ihr bedarf es der Selbstbestimmung; selbst die Not lehrte nicht arbeiten, sondern betteln, stehlen, allenfalls beten. Schon gar nicht diejenige Art des Arbeitens, auf die es der Konzeption ankam. Nirgendwo in den Zwängen des Bestehenden kann Industriosität als Ausweg sinnfällig werden, man kann durch Erfahrung nicht auf sie kommen, daher kann sie sich auf nichts Empirisches gründen. Sie hat einen intelligiblen Grund: ein jeder muß sie wollen, weil er sie als sein wesentliches Interesse erkannt hat. Die Erkenntnis zum Bestimmungsgrund des Willens zu machen, erfordert nicht weniger als die generelle rationale Organisation des Lernens. Allein die Schule als die auf den über sich selbst hinausliegenden Zweck entworfene Institution löst die jungen Menschen aus der sinnlichen Verhaftung an die Sicherheit des herkömmlichen Alltags heraus, um sie in dieser gesellschaftlich veranstalteten Klausur zum Bestehenden in den ausschließenden Gegensatz zu bringen.“ (Koneffke 1982, S. XXV)

^{8*} „... ein Interesse des Staates an Industrieschulen ... bestand in der Tat, wenn freilich auch primär ökonomisch motiviert: Wirtschaftspolitisch war der Staat besorgt, durch Verarmung vieler Untertanen wirtschaftlich geschwächt und durch Steuerausfall und Fürsorgezahlung belastet zu werden; militärpolitisch befürchtete er, die bäuerlichen Untertanen würden durch Unterernährung, Alkoholisierung und Verwahrlosung so demoralisiert, daß sie nicht mehr für die Armee verwendbar seien.“ (Blankertz 1982, S. 61)

So kann man in der Industrieschulpädagogik eine vorweggenommene Konzeption der künftigen bürgerlichen Staatsschule sehen, gespeist aus Motiven, die - werden sie zu den die gesellschaftliche Praxis und Entwicklung beherrschenden Motiven - nicht anders als bürgerlich gekennzeichnet werden können. Der pädagogisch geforderte Bruch mit der Empirie - hier mit der Empirie einer feudalen Lebenswelt, später überhaupt der Bruch mit den eigenen Lebenserfahrungen - folgt der kapitalistisch vollzogenen Ablösung der Produktionslogik von den Lebensbedürfnissen der Menschen und zeigt an, daß das in den Manufakturen des 18. Jahrhunderts in ersten Formen verwirklichte und sichtbare kapitalistisch-ökonomische Prinzip der Produktion von einigen Theoretikern des Bürgertums bereits erfaßt und zu einem ersten praktizierten Konzept bürgerlicher Pädagogik gewendet wird. Abstraktionsfähigkeit ist die Basisqualifikation, um die es dieser Konzeption geht, und zwar die Fähigkeit zu unvermittelter Abstraktion, d.h. zur Übernahme äußerlich gesetzter Abstraktion - wie die kapitalistische Produktionslogik sich nicht den menschlichen Lebenserfahrungen und -motiven vermittelt, sondern unvermittelt über diese erhebt.

Doch fehlt Ende des 18. Jahrhunderts noch die ökonomische Basis, durch die das Rationalitätsprinzip bürgerlicher Ökonomie tatsächlich gesellschaftsbeherrschend werden könnte. Die Manufakturen, denen die Industrieschulen pädagogisch zuarbeiten wollen, sind zwar Stätten bürgerlicher, schon kapitalistischer Produktion; auch die Absicht, die Produktivität der agrarischen Produktion zu steigern, rührt nicht zuletzt aus dem Ziel, ein nennenswertes agrarisches Mehrprodukt auf den Märkten absetzen zu können. Dennoch bleibt die feudale landwirtschaftliche Produktion noch hauptsächliche Lebensgrundlage der Gesellschaft. Das Industrieschulkonzept, gefördert durch Interessen des absolutistischen Staates, ist in seinen Zügen ein durch und durch bürgerliches pädagogisches Konzept und findet eben deshalb in der historischen Situation, die es hervorbringt, nicht die ihm angemessenen gesellschaftlichen Bedingungen vor.^{9*} Es hat keinen Bestand und kann auch später nicht wieder auferstehen, weil das, was die Arbeitsorganisation der Manufaktur noch verlangt: daß das arbeitende Subjekt die Rationalität des Arbeitsprozesses subjektiv zur Geltung bringt, in der Fabrik schon nicht mehr nötig ist: Die Beherrschung der lebendigen Arbeit geht hier schon von der vergegenständlichten, der toten Arbeit aus. Die ökonomische Rationalität hat sich bereits verdinglicht und bedarf zu ihrer Durchsetzung zunächst nicht mehr der subjektiven Vermittlung in den Arbeitenden, die durch die materielle Gewalt des Prozesses selbst unmittelbar gezwungen werden, sich dem produktivitätssteigernden Arbeitsrhythmus der Maschinerie einzufügen.

1.3 Fabriksschulen

Der Absolutismus markiert eine Übergangszeit zwischen feudaler und bürgerlicher Gesellschaftsordnung.^{10*} Er löst gewisse konstitutive Elemente des feudalen Herrschaftssystems

^{9*} „Die Dynamik wirtschaftlicher Eigeninitiative, die das Industrieschulprogramm auszulösen versprach, konnte, so sehr sie für sich genommen vom Staatszweck her gewünscht sein mußte, erst dann für eine allgemeine Schulreform politisch akzeptabel werden, wenn sie unverrückbar auch die Pflicht zum Gehorsam zu sichern versprach. ...

... eine umfassende Reform des Bildungswesens aus dem Geist seines Ansatzes, blieb aus. Sie scheiterte letztlich an der anders gerichteten Interessengrundlage der staatlichen Ausgabenpolitik. Die Hebung des Bildungsstandes des einfachen Volkes auf dem Lande erschien für den Staat wünschenswert, sofern und insoweit eben dadurch die ökonomische Effizienz der Bevölkerung erhöht und gleichzeitig die politische Unterordnung erhalten bleiben konnten. Aber die >Aufklärung< des gemeinen Mannes über seine eigene Stellung im gesellschaftlichen System konnte nicht ohne sozialpolitische Sprengkraft bleiben”. (Blankertz 1982, S. 62f.)

^{10*} Gegen Leschinsky/Roeder wollen Rang/Rang-Dudzik diesen Übergangsscharakter des Absolutismus und damit auch die schon vorhandenen kapitalistischen Tendenzen in der Schulpädagogik jener Zeit beto-

wie das Lehenswesen auf und prägt bereits Formelemente der nachfolgenden bürgerlichen Gesellschaft wie den zentralen Staatsapparat aus. Die Verstaatlichung des Schulwesens dient in erster Linie der politischen Machtkonzentration in den Händen des herrschenden Fürstenhauses; doch entwickelt dieses wegen seines enormen Finanzbedarfs auch bereits ein gewisses Interesse an allgemeiner Qualifikationssteigerung, ein Interesse, das durchaus schon bürgerliche Züge trägt, wegen seiner mangelnden materiellen Begründung in den Lebensgrundlagen der Gesellschaft jedoch nicht zu durchgreifenden Maßnahmen führen kann. Selbst die Proklamation der allgemeinen Schulpflicht bleibt für lange Zeit eine solche, auch dann noch und gerade dann, als die der bürgerlichen Gesellschaft zugehörige kapitalistisch-industrielle Produktionsweise im 19. Jahrhundert sich durchzusetzen beginnt. Wichtiger als die Qualifikation der Kinder ist den kapitalistischen Unternehmungen deren Ausbeutung in den Fabriken. Hat schon in vielen Industrieschulen - entgegen dem pädagogischen Konzept - das ökonomische Interesse von Kapitaleignern, deren Manufakturen diese angeschlossen sind, zu einer stärkeren Betonung der unmittelbar zu erbringenden Arbeitsleistung gegenüber dem Lernen durch Arbeit und der Anwendung von Gelerntem in der Arbeit geführt, so wird Kinderarbeit in der Frühzeit kapitalistischer Industrialisierung zu einer Hauptprofitquelle. An Schulbesuch ist nicht zu denken bei 12 bis 14 Stunden täglicher Arbeitszeit. Und während das Industrieschulkonzept in der Tat nach einer Seite noch bildende, emanzipatorische Momente in sich trägt, wenn es die Beschränktheit des Produktionswissens bei der Masse der feudalabhängigen Bevölkerung überwinden will - auch wenn es nach der anderen Seite das so erweiterte Bewußtsein dann nur in die Fesseln einer Rationalität des ökonomischen Prinzips zwingen wird -, hat der frühe Fabrikkapitalismus mit Massenbildung in jeglicher Form nichts im Sinn.

Preußischer Industriekapitalismus und preußisches Landjunkertum gehen so auch in Bezug auf das Schulwesen im 19. Jahrhundert eine bemerkenswerte Interessenkoalition ein, wenn sie sich beharrlich gegen alle Bestrebungen des preußischen Staates sperren, der allgemeinen Schulbesuchspflicht auch endlich zur Verwirklichung zu verhelfen. Es ist die Befürchtung, als Folge der unmenschlichen Ausbeutung der Kinder in den Fabrikbezirken z.T. schon vom 4. Lebensjahr an kaum noch genügend militärdiensttaugliche junge Männer rekrutieren zu können^{11*}, die in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts erste Kodifizierungen einer Fabrikgesetzgebung anstößt, worin die Kinderarbeit eingeschränkt und die Ermöglichung regelmäßigen Schulbesuchs verlangt wird. Damit letzteres nicht doch am Widerstand der Fabrikbesitzer und der Eltern der ausgebeuteten Kinder scheitert, wird die Möglichkeit

nen, wenn sie die Produktivitätsorientierung in der Schulpolitik des preußischen Staates nicht lediglich auf eine agrarische Versorgungskrise, sondern auf eine „Krise des Feudalismus“ zurückgeführt wissen wollen. (Rang/Rang-Dudzik 1977, S. 634) In der Entgegnung von Leschinsky/Roeder auf diese Kritik (1978) wird ebenso wie in dem gesonderten Beitrag von Leschinsky (1978) auf den neuartigen, nämlich vom einer ganz neuen Gesellschaftsform zugehörigen Denken geprägten Charakter einer Erziehung zur „Industrie“, wie ihn vor allem Koneffke (1968, 1969, 1971a, 1982) in aller Präzision herausgestellt hat, gar nicht eingegangen.

^{11*} Aus dem Protokoll der Sitzung des preußischen Staatsministeriums vom 5. Februar 1839:

„In den dichtbevölkerten Fabrikgegenden der Rheinprovinz sei schon seit vielen Jahren eine physische Degeneration der Fabrikarbeiter erkennbar geworden, und schon im Jahre 1828 sei es zur Anzeige gekommen, daß bei der Militäraushebung eine so unverhältnismäßige Anzahl der Fabrikarbeiter wegen Körperschwäche zurückgestellt werden müsse, daß aus den Fabrikgegenden das Kontingent nicht vollständig zu entnehmen gewesen und aus den Landkreisen habe ergänzt werden müssen. Schon damals habe des Königs Majestät den betreffenden Ministerien befohlen, dem Grunde dieser auffallenden Erscheinung näher zu treten und abhelfende Maßregeln in Vorschlag zu bringen. Nach der einstimmigen Ansicht der darüber vernommenen Provinzialbehörde liege die Ursache hauptsächlich in dem Umstande, daß in den Fabriken eine große Anzahl Kinder schon in den ersten Stadien ihrer physischen Entwicklung mit anstrengenden und lang andauernden Arbeiten beschäftigt würden, welche in dem schreiendsten Mißverhältnis zu ihren kindlichen Kräften stehen.“ (Wiedergegeben bei Kuczynski 1968, S. 91)

zugelassen, der Pflicht zum Schulbesuch in den Gebäuden der Fabrik selbst nachzukommen.^{12*} Die „Fabrikschulen“ sind daher nicht Schulen für die Fabrik, sondern nur Schulen in der Fabrik, von den Unternehmern hingenommenes Übel, Abzug von Arbeitszeit, und nicht aus ihrem Interesse an Qualifikation der Arbeitskräfte begründet. (Vgl. Kuczynski 1968, S. 22ff.)

In dieser Anfangsphase ihrer eigenständigen, d.h. weitgehend von feudalen Fesseln befreiten ökonomischen Entwicklung braucht die bürgerliche Gesellschaft die Schule als obligatorische öffentliche Bildungsinstitution nicht. Diese wird also nicht mit ihrer Geburt geboren, sondern eher ist die Tendenz zu vermerken, sie wieder zu begraben, soweit der absolutistische Staat schon Ansätze für ihre Etablierung hervorgebracht hat. Auch der noch halbfeudale preußische Staat des 19. Jahrhunderts verteidigt in der entscheidenden Phase die Schule nicht deshalb gegen Kapital und Grundbesitz, weil ihm an ihren Bildungsinhalten besonders gelegen wäre, sondern weil sie einen Schutz bietet gegen die Zerstörung der physischen Grundlagen seiner Macht - des Heeres.

Daß die bürgerliche Gesellschaft die Schule braucht, erweist sich gerade nicht in der Zeit, wo sie tatsächlich an Stelle der alten feudalen Strukturen ihre eigenen neuen Strukturen setzt, insbesondere ihre neue Produktionsweise durchsetzt, sondern erst dann, als diese Ablösung praktisch vollzogen ist.^{13*} Sofern also der Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft etwas Emanzipatorisches hat, so hat die Schule daran jedenfalls keinen Anteil. Die gesellschaftlich notwendige Bildung ist beschränkt auf die Klassen, die den Entwicklungsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft aktiv tragen. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts tritt der Bedarf der bürgerlichen Gesellschaft an elementarer Bildung für alle zu Tage, als die kapitalistische Produktionsweise praktisch die gesamte nationale Wirtschaft beherrscht und die Lebensweise der Gesellschaft insgesamt bürgerlich umgewandelt hat.^{14*}

1.4 Schulpläne der Französischen Revolution

Die Behauptung, daß das Bürgertum in der Phase der Ablösung der alten, feudalen Produktionsweise durch die kapitalistische Warenproduktion (18. und erste Hälfte des 19. Jahrhunderts) an der Etablierung eines für alle Kinder obligatorischen Elementarschulwesens unter staatlicher Kontrolle kein Interesse gehabt habe, bedarf einer gewissen Korrektur bzw. Ergänzung. Das im vorhergehenden Abschnitt angeführte Desinteresse bezog sich nämlich nur auf die ökonomischen Motive bzw. auf die allein von ökonomischen Interessen bewegten Teile des Bürgertums. Dagegen äußern die politisch aktiven Teile des Bürgertums von Anfang an ein besonderes Interesse an Bildung und beschränken dies keineswegs

^{12*} Die beiden ersten Paragraphen des Gesetzes vom 6. April 1839 lauten:

„1. Vor zurückgelegtem neunten Lebensjahre darf niemand in einer Fabrik oder bei Berg-, Hütten- und Pochwerken zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden.

2. Wer noch nicht einen dreijährigen regelmäßigen Schulunterricht genossen hat oder durch ein Zeugnis des Schulvorstandes nachweist, daß er seine Muttersprache geläufig lesen kann und einen Anfang im Schreiben gemacht hat, darf vor zurückgelegtem sechzehnten Jahre zu einer solchen Beschäftigung in den genannten Anstalten nicht angenommen werden.

Eine Ausnahme hiervon ist nur da gestattet, wo die Fabrikherren durch Errichtung und Unterhaltung von Fabrikschulen den Unterricht der jungen Arbeiter sichern. Die Beurteilung, ob eine solche Schule genüge, gebührt den Regierungen, welche in diesem Falle auch das Verhältnis zwischen Lern- und Arbeitszeit zu bestimmen haben.“ (Wiedergegeben bei Kuczynski 1968, S. 92)

^{13*} Auch im ökonomisch und politisch sehr viel fortgeschrittenen England verläuft die Entwicklung des staatlichen Schulwesens ähnlich schleppend wie in Preußen. (Vgl. Lüscher 1976, S. 137)

^{14*} Zur Durchsetzung der Schulpflicht in Deutschland vgl. u.a. D.K. Müller 1977, S. 179ff.; Lundgreen 1977, S. 66ff.; Titze 1973, S. 159ff.

auf die Kinder der eigenen Klasse. Allgemeine Bildung ist für sie eine entscheidende Bedingung für die Verwirklichung einer auf gleichen Bürgerrechten für alle beruhenden politischen Ordnung der Gesellschaft.

Dies drückt sich deutlich etwa im Selbstverständnis der bürgerlichen Klasse während der Französischen Revolution aus, wo sie, im bewußten Umsturz der alten und im systematischen Aufbau der neuen Ordnung begriffen, erstmalig Pläne entwickelt für die Organisation eines staatlichen Schulsystems. Abgesehen von später noch zu erläuternden Differenzen enthalten die beiden hier beispielhaft zu betrachtenden Pläne von Condorcet und Lepeletier doch in gleicher Weise die Forderung, allen Kindern der Gesellschaft, ohne Ansehen der Person, umfassende Bildung zu ermöglichen. In Condorcets im April 1792 dem Konvent vorgelegten Plan heißt es: Um „unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die durch das Gesetz zuerkannte politische Gleichheit zu einer wirklichen zu machen“ (Condorcet in: Alt 1949, S. 63), „muß der Unterricht ein universeller werden, d.h. er muß sich auf alle Bürger erstrecken. Er muß so gleichmäßig jedem zugute kommen, wie es die notwendige Begrenzung der Kosten, die Verteilung der Bevölkerung über das Staatsgebiet und die mehr oder weniger lange Zeit, die die Kinder ihm widmen können, nur zuläßt. Er muß in seinen verschiedenen Stufen das ganze System der menschlichen Kenntnisse umfassen und für die Menschen in allen Lebensaltern die Möglichkeit sicherstellen, ihre Kenntnisse zu bewahren oder neue zu erwerben.“ (S. 65)

Doch bleibt Condorcet mit seinen Vorschlägen durchaus noch der Rücksicht auf die ökonomische Basis der neuen Gesellschaft verpflichtet. Gleiche Bildung für alle soll es nur geben, „wie die Umstände es gestatten könnten“ (S. 64).^{15*} Sein Plan läuft daher auf ein nach sozialer Herkunft und künftigem sozialen Status gestuftes Bildungswesen hinaus. Die Gleichheit der Bildung wird reduziert auf Chancengleichheit. (Vgl. Sesink 1976, S. 207ff.) Doch auch damit ist Condorcet noch der Realität voraus.

Radikaler ist der im Juli 1793 von den Jakobinern eingebrachte „Plan einer Nationalerziehung“ Lepeletiers. (Vgl. Stübiger 1974, S. 144ff.; Nieser 1978, S. 219ff.) Dort wird verlangt, die Allgemeinheit der bürgerlichen Gesellschaft in ihren Mitgliedern durch die Zwangsordnung einer für alle Kinder kostenlosen staatlichen Erziehung durchzusetzen, um so „ein ganz neues Volk (zu) schaffen“ (Lepeletier in: Alt 1949, S. 121), welches erst wahrhaft die vernünftige Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten würde in die Hand nehmen können. „Laßt uns eingedenk sein, daß wir Menschen erziehen, welche bestimmt sind, die Freiheit zu genießen, und daß es keine Freiheit gibt ohne Gehorsam gegen die Gesetze. Alle Tage und jeden Augenblick gebeugt unter das Joch einer bestimmten Regel, werden alle Zöglinge des Vaterlandes sich ausgebildet finden zur heiligen Abhängigkeit von den Gesetzen und den legitimen Gewalten“. (S. 133)

Für die Gestaltung ihres individuellen Lebens sollen die Bürger Rücksicht zu nehmen lernen auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen sie stehen und die nicht mehr einfach nur gegeben, sondern - wie die Revolution praktisch ausführt - der menschlichen Gestaltung aufgegeben sind. Die „Gesetze“ sind menschliche Setzungen, und sich ihnen zu unterwerfen, soll nur heißen, sich dem allgemeinen vernünftigen Geist zu unterwerfen, der

^{15*} „Wir dachten, daß in diesem allgemeinen Organisationsplan es unsere erste Sorge sein müßte, die Erziehung so zu gestalten, daß sie einerseits so gleichmäßig, so allgemein und andererseits so vollständig würde, wie die Umstände es gestatten könnten; daß es notwendig sei, allen gleicherweise den Unterricht zukommen zu lassen, den auf alle auszudehnen möglich ist; aber keinem Teil der Bürger einen höheren Unterricht zu verweigern, den man der großen Masse der Menschen unmöglich zuteil werden lassen kann; die eine Art Unterricht einzuführen, weil sie allen förderlich ist, die ihrer teilhaftig werden; die andere, weil sie sogar denen nützt, die nicht daran teilnehmen. (Condorcet in: Alt 1949, S. 64)

in ihnen waltet. Dem Begriffe nach sind Individuum und Gesellschaft, einzelner und allgemeiner Geist zur Übereinstimmung vermittelt, ist das Partikulare im übergreifend Allgemeinen aufgehoben.

Lepeletier plädiert für eine möglichst vollkommene Absonderung der allgemeinbildenden Prozesse vom gesellschaftlichen Leben, um das in dessen Unmittelbarkeit wirkende Partikulare von der Schule fernzuhalten im Interesse des Allgemeinen der Gesellschaft, d.h. um „den Kindern diejenigen physischen und moralischen Eigenschaften, diejenigen Geschicklichkeiten und Kenntnisse zu verschaffen, welche für alle in gleicher Weise nützlich sind“ (S. 126). Bildung soll von gesellschaftlicher Praxis radikal abgetrennt werden, um - unbeeinflusst von den dort wirkenden Sonderinteressen - tatsächlich die allgemeine Bildung sein zu können, die diese Gesellschaft nach Auffassung ihrer politischen Avantgarde bei ihren Mitgliedern voraussetzen muß, wenn sie wirklich das sein können will, was sie der Idee nach sein soll.

Das heißt aber, daß die Forderung nach allgemeiner Bildung für die Schulpolitiker der Französischen Revolution nicht Ausdruck eines Bedürfnisses des Volkes selbst ist, sondern Ausdruck eines Bedarfs, den die vorgestellte und angestrebte bürgerliche Gesellschaft an Bildung ihrer Bürger hat. Anders als bei Hegel, wo dieser Bedarf beschränkt ist auf den Stand, der sich um den allgemeinen Gesellschaftszusammenhang zu kümmern hat, sollen alle Bürger sich in diesen Dingen verständig machen. Doch ist es auch hier eine Anforderung, die von höherer Instanz an die Betroffenen herangetragen wird und eben deshalb durch eine Zwangsanstalt, durch die Schule, durchgesetzt werden muß.

Einzelner und allgemeiner Geist sind nur dem Begriff nach vermittelt, real vorgängig jedoch unvermittelt. Die Schule soll das Volk schaffen, dessen die bürgerliche Gesellschaft nach den Vorstellungen der Revolutionäre bedarf. Allein ihr Bewußtsein verfügt über den Begriff, nach dem die Realität gestaltet werden soll; allein von ihnen kann die gesellschaftliche Bewegung ausgehen, die zur neuen Gesellschaftsordnung führen soll. Sie müssen das Volk zu seinem Glück zwingen. Das heißt: Sie müssen sich als eine Macht dem Volk gegenüberstellen, die diesem die Vernunft bringt, nach der es, eben weil es ihrer noch entbehrt, von sich aus noch nicht einmal ein Bedürfnis hat. Als besondere, von der Gesellschaft mit „legitimer Gewalt“ ausgestattete Instanz zur Durchsetzung gesellschaftlicher Vernunft gegen die in sich von partikularen Sonderinteressen zerrissene leibhaftige gesellschaftliche Unvernunft der Bürger, agiert der revolutionäre Staat. Der objektive Geist erhebt sich über den subjektiven Geist.

Doch offenbart sich im Verlauf der Französischen Revolution, daß das, was die Revolutionäre als objektiven Geist zu etablieren versuchen, in der Gesellschaft tatsächlich keine Basis hat - nicht nur keine Basis hat im Bewußtsein der Bürger, sondern, was für das Schicksal der Revolution ausschlaggebender ist, auch keine Basis in den materiellen Prozessen der gesellschaftlichen Praxis selbst. Ohne diesen Rückhalt jedoch wird der Gegensatz zwischen dem revolutionären Staat und seinen Bürgern zu einem Gegensatz einerseits bloß des Bewußtseins (gegen das Bewußtsein der Bürger steht bloß das andere Bewußtsein der Revolutionäre), andererseits der revolutionären Idee gegen die Zwänge der Realität (von welcher Erfahrung das alltägliche Bewußtsein der Massen geprägt ist). Wo das sich überlegen dünkende Bewußtsein jedoch nicht die Gewalt des materiellen Prozesses im Rücken hat, der dem objektiv Nachdruck verleiht, was die staatliche Politik durchzusetzen versucht, und dieser dadurch ihr Recht, ihre Legitimation, gibt, zeigt es sich bald als machtlos.

Der Idealismus der Französischen Revolution läßt sich den Staat ebenso aus dem Begriffe erschaffen, wie dies bei Hegels Staatstheorie der Fall war. Im Unterschied zu Hegel, der die

Demokratie als Staatsform verwirft, weil das Bewußtsein der Bürger der Vernünftigkeit des Staates nicht angemessen ist, soll es nach den Vorstellungen der Revolutionäre ein Staat sein, der demokratisch aus der Gesellschaft heraus sich konstituiert. Doch indem er die Voraussetzung hierfür in seinen Bürgern selbst erst erzeugen, ein Volk sich erst schaffen muß, das seinem Anspruch genügt und zur Demokratie fähig ist, wird er diktatorisch - und so ebnet die historische Realität jene Differenz wieder ein.

Die Schulpläne der Französischen Revolution werden nicht verwirklicht, wie nicht viel später auch die Schulpläne der neuhumanistischen Reform in Preußen nicht verwirklicht werden. Der Begriff ist der Realität zu weit voraus. Was an Bildung allen Gesellschaftsmitgliedern zuteil werden soll, wird zurückgenommen auf das Maß, das die gesellschaftliche Praxis material erfordert. An die Stelle der Idealisten treten Pragmatiker, die keine Vorstellung haben von wünschbaren zukünftigen Zuständen der Gesellschaft, sondern sich nach den gegenwärtigen Funktionsnotwendigkeiten des Gesellschaftsprozesses richten, für deren Wahrnehmung sie ihre Posten im Staatsapparat bekleiden.

Anders als in der Aufbruchsstimmung der Revolutionszeit ist der Staat der sich erst noch zur vollen Entfaltung entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft eher auf die Wahrnehmung eines unumgänglichen Minimums an gesellschaftlicher Regulation ausgerichtet, mehr darauf, auf gesellschaftliche Veränderungen und ihre Herausforderungen, oft nur zögernd und widerstrebend, zu reagieren als sie selbst aktiv voranzutreiben. So auch übernimmt er - wenn man sich das preußisch-deutsche Beispiel vor Augen führt - nur sehr langsam den Bereich der Bildung tatsächlich in seine Verantwortung.

Exkurs: Bildung und Ausbildung

Als ein vom Staat eingerichteter, unterhaltener und kontrollierter besonderer Praxisbereich ist Bildung institutionalisierte Bildung, also gesellschaftliche Ausbildung.^{16*} Anders als im allgemeinen Begriff der Bildung kommt das Lernen nicht aus einer Selbstbesinnung des subjektiven Geistes in Gang, sondern wird von außen nicht nur angestoßen, sondern des

^{16*} Den Begriff der Institution unterscheide ich ausdrücklich von dem der Organisation. Institution ist in meinem Verständnis eine bestimmte Form von Organisation, und zwar: 1) gesellschaftliche Organisation, 2) Äußere Organisation (Organisation „von oben nach unten“ oder „von außen nach innen“). Beide Bestimmungen sind zusammengenommen in der Staatlichkeit von Institutionen.

Es sind Organisationen von Individuen denkbar und möglich, die ihrer eigenen Tätigkeit eine systematisch geplante und geregelte Form geben wollen bzw. sich mit anderen Individuen zusammentun, um gemeinsame Angelegenheiten in gemeinsam beschlossener Form zu regeln. Als Träger von Institutionen tritt dagegen immer ein über den Individuen stehendes und ihnen gegenüber durch sie dauernde gesellschaftliche Funktions-Notwendigkeiten wahrnehmendes Subjekt auf, während die Individuen lediglich als Funktionsträger bzw. als Adressaten der von den Institutionen wahrzunehmenden Funktionen gelten. Institutionen entstehen unter den Bedingungen einer den Individuen entfremdeten Gesellschaftlichkeit.

Die Differenz von Institution und Organisation in diesem Sinne wird auch von W. Fischer betont. (Vgl. z.B. Fischer 1972, S. 12)

Vogel hingegen unterscheidet vom Begriff der Institution den der Organisation in organisationssoziologischer Perspektive; Institution bezeichnet für ihn den Aspekt der Außenbeziehung zur Gesellschaft, Organisation den der Binnenstrukturen. (Vgl. Vogel 1977, S. 162 Anm. 13) Begrifflich fällt damit sein Terminus Organisation unter den meinen der Institution. Das ist aber weiter kein Problem, da damit inhaltlich keine Identifizierung von Institution und Organisation im o.a. Sinne vorgenommen wird. Vogel steht der Position W. Fischers sehr nahe.

Eine mangelhafte (begriffliche, nicht terminologische) Unterscheidung führt in aller Regel zu einer umstandslosen Ableitung der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Schule aus der gesellschaftlichen Notwendigkeit von Bildung. (Vgl. dazu meine Ausführungen in: Sesink 1976, S. 66ff.) Sie berührt sich mit mangelhafter Unterscheidung von Verstaatlichung und Vergesellschaftung.

weiteren auch in seiner Richtung auf ein vorgegebenes Lernziel gelenkt. Diese didaktische Vorgabe, die nach den Schulplänen der Französischen Revolution wie auch der neuhumanistischen Bildungsreform in Preußen im Allgemeinen und Wesentlichen aus dem Entwurf einer künftigen vernünftigen Gesellschaftsverfassung und nur im Besonderen und im Detail nach den gegenwärtigen Anforderungen der existierenden Berufstätigkeiten u.dgl. bestimmt sein soll, bezieht sich jetzt nur noch auf den Ausbildungsbedarf der Praxis, wie sie ist.

Bezüglich des Bestimmungsverhältnisses von Bildung und Praxis beinhaltet Ausbildung prinzipiell einen Widerspruch. Auf der einen Seite soll sie sich an den praktischen Anforderungen in ihrer Unmittelbarkeit orientieren; Praxis, wie sie ist, soll vermittels Bildung reproduziert werden. Auf der anderen Seite soll sie den einzelnen aus seiner Verhaftung an unmittelbar Gegebene lösen, ihn zur Bewältigung wechselnder empirischer Situationen sowie zur Rücksicht auf weitere Zusammenhänge seines Handelns befähigen; Praxis soll von der durch Bildung vermittelten Einsicht in die gesellschaftliche Verflochtenheit des individuellen Daseins bestimmt werden. Als Ausbildung hat sie die Praxis zu ihrem Maßstab, als Bildung setzt sie selbst der Praxis einen Maßstab. Schule muß die Befähigung zur Bewältigung vergesellschafteter Praxis in ihrer bestehenden Form leisten. Und nur, wenn diese Form der Gesellschaft die Bestimmung der Praxis durch das gebildete Bewußtsein der Gesellschaftsmitglieder zuließe, d.h. wenn sie selbst Resultat und nicht vorausgesetzter Maßstab der sich praktisch realisierenden Bildung wäre, wäre der Widerspruch von Ausbildung und Bildung aufgehoben. Dann wäre aber auch keine äußerliche Beziehung der Bildung auf die Gesellschaft, keine Institutionalisierung von Bildung nötig, dann wäre Schule überflüssig.

Bildung meint die Entwicklung der Fähigkeit des Subjekts, seine Lebensumwelt aktiv nach eigenem Sinn und eigener Einsicht zu gestalten, und insofern diese Lebensumwelt immer eine gesellschaftliche ist, kann Bildung erst in dem Maße reale Notwendigkeit werden, in dem diese gesellschaftliche Lebensumwelt der Menschen ihre gesellschaftliche Subjektivität und daher auch „Vergesellschaftung“ der individuellen Subjektivität verlangt. Deshalb spielt der Begriff der Bildung im Selbstbewußtsein der frühen bürgerlichen Ideologen so eine große Rolle; deshalb der Plan der französischen Jakobiner, sich per Schule die Bürger zu schaffen, die in der Idee des bürgerlichen Staates als der organisierten gesellschaftlichen Subjektivität unterstellt sind. Der Begriff der Bildung drückt aus, daß die Menschen sich historisch erstmals als Subjekte ihrer Welt zu begreifen beginnen.

Sowohl die gescheiterten Schulpläne der Französischen Revolution als auch der reale Institutionalisierungsprozeß von Bildung im Verlaufe der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaftsform zeigen jedoch an, daß die Vergesellschaftung des Individuums durch staatlichen Zwang erfolgen soll und muß, zeigen daher an, daß die Vermittlung von Individualität und Gesellschaft äußerlich, d.h. nicht durch Aufhebung, sondern durch Unterdrückung von Individualität erfolgen muß. Denn Verstaatlichung ist eine Form der Vergesellschaftung, die dem Individuum ein Gesellschaftlichwerden aus eigenem Antrieb, Bedürfnis und Interesse nicht zugesteht, die also davon ausgeht, daß diese eigenen Antriebe, Interessen und Bedürfnisse der Menschen zunächst unsozial oder gar antisozial sind. Die Hegelsche Rede von der „Zufälligkeit“ des empirischen Individuums, die auch von marxistischen Autoren bis heute gerne aufgenommen wird, faßt die Vergesellschaftung des Individuums nur von der Seite eines ihm unabhängig gegenüberstehenden Allgemeinen der Gesellschaft, das das Individuum lediglich als „Akzidens“ behandelt, dessen nicht gesellschafts-funktionalen Eigenheiten nur überflüssig und störend sind. Schule heißt demnach, daß nicht das Individuum seine Gesellschaftlichkeit aus eigenem Sinn entwickelt, sondern daß die im Staat

zur abstrakten Allgemeinheit fixierte Gesellschaft sich die Individuen heranzieht, die sie braucht.^{17*}

Der Begriff der Bildung darf daher nicht lediglich als Kennzeichnung einer bestimmten Qualität von Bewußtseinsinhalten und Verhaltensfähigkeiten verstanden werden (wodurch Bildung dann etwas Anzueignendes würde), sondern hätte die Qualität dieses Inhalts (der Mensch begreift sich als Subjekt seiner gesellschaftlichen Praxis) auch für den Entwicklungsprozeß dieses Bewußtseins und Verhaltens herauszustellen: Der Bildungsprozeß selbst ist die Vermittlung der individuellen Subjektivität mit ihrer Gesellschaftlichkeit: Die Vergesellschaftung geht vom Individuum aus.

Ausbildung dagegen bezeichnet eine Vergesellschaftung durch Unterwerfung unter Anforderungen der Praxis: Die Vergesellschaftung geht von der objektivierten Allgemeinheit der Gesellschaft aus. Der Staat ist ihr Subjekt.

An dieser Stelle möchte ich das mögliche Mißverständnis ausräumen, der die Schule prägende Widerspruch von Bildung und Ausbildung sei für mich nur einer zwischen Ideal und Wirklichkeit, und Bildung habe, sofern überhaupt, eine Realität nur außerhalb der Schule. Eine gesellschaftliche Notwendigkeit von Bildung liegt in der neuen Qualität gesellschaftlicher Praxis in der bürgerlichen Gesellschaft begründet. Dies Neue verlangt auf der einen Seite die Aufhebung von Beschränkungen der menschlichen Existenz, wie sie die feudale Gesellschaftsordnung den Individuen noch auferlegte. Insofern „emanzipiert“ die bürgerliche Gesellschaft das Individuum, und insofern trägt auch die Schule, die „den ökonomisch-technischen Progreß“ zu sichern hilft, wie Berg betont, zur „Befreiung des Individuums aus den sozialen Zuweisungsmechanismen der ständischen Welt“ bei (Berg 1973, S. 440). Soweit es auch an der Schule liegt, vorgängig blind hinzunehmende Schranken des Handelns und Denkens auszuräumen, bestehende Verkrustungen aufzubrechen, nach dieser negativen Seite hin ermöglicht sie Bildung. Denn so erweitert sie den Raum für eine mögliche Selbstbestimmung der Subjekte. Aber nach der positiven Seite hin errichtet sie zugleich neue Schranken, lenkt Handeln und Denken in bestimmte Bahnen, schreibt vor, wie der neue Freiraum auszufüllen ist. Nach dieser Seite hin unterdrückt sie Bildung und praktiziert Ausbildung. Dabei nimmt sie ihre negative Funktion nicht nur in jener historischen Phase der Ablösung des Feudalismus und gegen diesen wahr; sie wendet sie auch immer wieder gegen von der bürgerlichen Gesellschaft selbst in ihrer Fortentwicklung hervorgebrachte Setzungen und Strukturen, bleibt in diesen Prozeß beständiger Selbstrevolutionierung eingebunden und erfüllt so beständig bis heute eine für den Bestand dieser Gesellschaftsform notwendige Bildungsaufgabe, nicht ohne jeweils neue Weisen der Negation von Bildung in ihren Ausbildungsinhalten und -formen durchzusetzen.

Was die Bildungsinhalte betrifft, so bleibt das Ausbildungsziel für die Masse der Bevölkerung lange auf eine Beherrschung der elementaren Techniken gesellschaftlicher Kommunikation beschränkt (Lesen, Schreiben, Rechnen; letzteres als notwendige Technik für die gesellschaftlichen Beziehungen, soweit diese über die Preisverhältnisse von Waren, einschließlich des Preises der Ware Arbeitskraft, des Lohns, vermittelt sind). Auch hierin drückt sich Vergesellschaftung aus, ein Überschreiten vormals eng begrenzter Kommunikations- und Bewegungsreichweite, aber in der bloß äußerlichen Weise bewußtloser Einübung in Vergesellschaftungstechniken. Und auch dieser Ausbildungsinhalt setzt sich nur sehr zögernd, entsprechend der ungleichzeitigen Entwicklung der Industrie in Deutschland

^{17*} Marxistischen Positionen, die die Schule als notwendige Institution der Vergesellschaftung verteidigen (z.B. Rang/Rang-Dudzik 1978, S. 16f.), ist die in Anm. 16 erwähnte mangelhafte Unterscheidung von Vergesellschaftung und Verstaatlichung vorzuwerfen.

auch zunächst nur lokal oder regional begrenzt in den Schulen durch. So lassen die „Allgemeinen Bestimmungen über die Volksschulen und die Lehrerbildung“ des liberalen preußischen Kultusministers Falk aus dem Jahre 1872 die mehrklassige Volksschule und die Ausdehnung der realbildenden Inhalte im Lehrkanon für die Industriegebiete zu; daneben aber bleibt in den vorwiegend agrarischen Gebieten im Osten Preußens die einklassige Volksschule mit der Betonung auf religiöser Indoktrination als Regelschule bestehen.

Erst auf fortgeschrittener Stufe der Industrialisierung entwickelt sich eine solche Beweglichkeit des Anlagekapitals (was den Wechsel der Anlagesphären, die Expansion des Produktionsvolumens sowie die laufende Rationalisierung des Produktionsprozesses durch Einführung technischer Neuerungen betrifft), daß auch eine der nunmehr geforderten Flexibilität der Arbeitskräfte entsprechende inhaltliche Qualifikation zum Problem wird. An der Konzeption einer Ausbildung zur Flexibilität versucht sich die Berufs- und Bildungsforschung. Aber inhaltlich begründete Flexibilität, Beherrschung der im Gesellschaftszusammenhang sich forciert entwickelnden, ihre jeweiligen empirischen Gestaltungen immer rascher abstreifenden Produktionsprozesse, könnte nur darin liegen, daß das Allgemeine dieser Prozesse, die wissenschaftlichen Grundlagen, nach denen sie technisch konzipiert sind, und die Prinzipien, nach denen sie gesellschaftlich organisiert sind, in die Qualifikation aufgenommen würde, daß die Menschen sich als Subjekte zu diesem Allgemeinen, diesen Grundlagen, diesen Prinzipien verhalten könnten, um sie zu Subjektiv-Allgemeinem, zu Grundlagen gesellschaftlicher Subjektivität, zum Prinzip der Menschlichkeit zu formen - und dies hieße Bildung. Was die kapitalistische Produktionsweise durch die Entwicklung der Produktivkräfte lebensnotwendig macht, das verhindert sie zugleich, indem sie die dem einzelnen zugestandenen Einsichten auf seinen unmittelbaren Funktionsumkreis beschränkt.^{18*}

Auf solcher Beschränkung beruht ihre Reproduktion. Sie geschieht nicht in bewußter Manipulation, als Täuschung, Betrug oder dergleichen. Sondern die realen gesellschaftlichen Vermittlungsprozesse selbst sind es, welche die Konstitution des Zusammenhangs der Menschen als ein Resultat sachlicher Eigenschaften bewirken. Es sind tatsächlich die Waren, welche durch ihre Eigenschaft, Wert zu haben, über den Markt aufeinander bezogen sind und vermittels derer die Menschen in Beziehung treten. Es ist tatsächlich das Geld, das durch seine Eigenschaft, allgemeine Vermittlungsware der Austauschprozesse zu sein, allgemeine Verfügung über gesellschaftlichen Reichtum und dadurch Macht über Menschen verleiht. Es ist tatsächlich das Kapital, das aufgrund seiner Bestimmung, sich zu verwerthen, die gegebenen Gestaltungen des Produktionsprozesses permanent abstreift, Produktionszweige entstehen und vergehen läßt, nationale und internationale Verflechtungen erzeugt usw. Die Menschen sind nicht Opfer irgendeines Betruges, irgendwelcher Illusionen oder Irrtümer, sondern tatsächlich Anhängsel eines sachgesetzlichen Prozesses, der ihnen verbirgt, daß die gesellschaftlichen Eigenschaften der Dinge, deren Bewegungen sie sich unterwerfen, nur das Resultat ihrer eigenen gesellschaftlichen Praxis sind.^{19*} Bildung, welche diesen Schein auflöste, wäre keine Qualifikation für diese Gesellschaft.

Zwar sind bis heute die Anforderungen an theoretische Qualifikation im Durchschnitt erheblich gestiegen - teils weil die zunehmend wissenschaftlich durchgeplante und -organisierte Produktion in ihren Funktionsabläufen immer weniger unmittelbar durch-

^{18*} „In einem Augenblick, in dem die Entwicklung der Produktivkräfte das Herrschaftssystem offenkundig hinter sich gelassen hat, ist es das Ziel der öffentlichen Bildung, die Produktion blind zu machen“ (Heydorn 1972, S. 34; vgl. auch Marx in: MEW 23, S. 511).

^{19*} Marx: „Ihre eigne gesellschaftliche Bewegung besitzt für sie die Form einer Bewegung von Sachen, unter deren Kontrolle sie stehen, statt sie zu kontrollieren“ (MEW 23, S. 89).

schaubar ist, teils als Folge fortschreitender internationaler Arbeitsteilung, die den Arbeitskräften der hochindustrialisierten Nationen die höher qualifizierten Tätigkeiten vorbehält, teils aber auch infolge politischen Durchsetzungsvermögens der politischen und gewerkschaftlichen Organisationen der Arbeitenden. Entsprechend läßt sich auch eine kontinuierliche Ausweitung der durchschnittlichen wie der Mindest-Schulbesuchszeiten feststellen. Doch ist dies kein unaufhaltsamer Selbstlauf pädagogischen Fortschritts. Ohne darauf weiter eingehen zu können, will ich hier nur anmerken: Es scheint ein Punkt erreicht zu sein, wo die Bedingungen schwinden, unter denen diese fortschreitende Expansion von Schulbildung möglich, vielleicht nötig war. Flexibilität der einzelnen Arbeitskraft ist möglicherweise zu ersetzen durch die mit wachsender Zahl von Arbeitslosen gebotene Variationsbreite an Qualifikationen im gesellschaftlichen Arbeitskräfteangebot. Damit wächst zugleich der Druck und die Bereitschaft auch der Arbeitenden in den hochindustrialisierten Ländern, gering qualifizierte oder unqualifizierte Tätigkeiten wieder zu übernehmen, die zuvor von Arbeitskräften aus oder in geringer entwickelten Ländern verrichtet wurden. Schließlich scheinen dadurch auch die Organisationen der Arbeitenden, zumindest in ihrer mittlerweile traditionellen strategischen Orientierung auf Teilhabe am Wirtschaftswachstum, einer deutlichen Schwächung ihrer gesellschaftlichen Machtposition zu unterliegen. All dies macht es in meinen Augen fraglich, ob für die Zukunft noch mit quantitativer und qualitativer Ausdehnung und Erweiterung von Schulbildung oder nicht eher sogar mit gegenläufigen Tendenzen zu rechnen ist.

Wie auch immer erweitert oder zurückgenommen bleibt die theoretische Schulbildung durchweg beschränkt auf die für die Wahrnehmung der jeweiligen Berufsfunktion und die Erfüllung der gesellschaftlichen Rollenanforderungen nötigen Fähigkeiten. Diese Funktionen und Rollen beziehen sich ja nie auf das Ganze der gesellschaftlichen Prozesse, sondern immer nur auf technische, ökonomische und soziale Teilabläufe. Der Umfang ist größer oder geringer, die Unterschiede diesbezüglich ganz erheblich etwa zwischen den einfachen Maschinenbedienungsfunktionen und den technischen Leitungsfunktionen, zwischen dem politischen Durchblick des einfachen Bürgers und dem eines leitenden Regierungsbeamten. Gemeinsames Kennzeichen bleibt, daß der gesellschaftliche Gesamtzusammenhang außerhalb der Kompetenz jedes einzelnen bleibt. Es ist ja gerade ein vielgerühmtes Merkmal der über den Markt vermittelten Produktionsweise, daß jedes einzelne Gesellschaftsmitglied sich bloß um seine beschränkten (privaten) Angelegenheiten kümmern, seine speziellen Funktionen wahrnehmen soll und sich nicht um den Gesamtprozeß zu scheren braucht, daß es keiner umfassenden Gestaltung der gesellschaftlichen Produktion zu menschlichen Zwecken bedarf, da deren Zusammenhang sich - unter Zuhilfenahme kleinerer staatlicher Korrekturen - automatisch, sachgesetzlich herstelle. Dementsprechend braucht die Schule, wenn sie funktionale Qualifikationen für über den Markt vermittelte gesellschaftliche Prozesse hervorbringen soll, auch nur zur Einsicht in durch die jeweilige künftige gesellschaftliche Position beschränkte funktionale Zusammenhänge zu führen. Die Leine, an der das Bewußtsein gehalten wird, muß von Zeit zu Zeit mehr Spielraum geben, alte Gewohnheiten und Bindungen, gewohnte Selbstverständlichkeiten müssen dann aufgegeben werden: die Möglichkeit von Bildung scheint auf. Doch die Leine bleibt, sie strafft sich bald wieder. Die Institution bleibt in Funktion.

2. Schule und demokratischer Staat

Institutionalisierte Bildung zielt auf ein seiner selbst entfremdetes, verdinglichtes Bewußtsein. Das Subjekt geht im Denken auf in die Bestimmungen seines Gegenstandes: In seinem Sachverstand sieht es von sich selbst ab, wie es in seiner Praxis bestimmt ist von den

ihm vorausgesetzten Strukturen, es sich dort nur behaupten kann, indem es sich zu einem Bestandteil dieser Strukturen macht, zu ihrem funktionalen Anhängsel. Die menschliche Identität des einzelnen als eines gesellschaftlichen Menschen liegt außer ihm, in den sozialen Bedingungen. Das Individuum verfügt über eine nur abgeleitete Daseinsberechtigung, nämlich: soweit es als ein brauchbares Glied des gesellschaftlichen Zusammenhangs verwendbar ist. Dieser aber ist ein Abstraktum; seine Funktionsbedingungen haben an sich nichts zu tun mit dem menschlichen Schicksal seiner Glieder. Der in ihm wirkende Zweck ist Verwertung von Kapital, nicht Sicherung und Erweiterung der menschlichen Lebensbedingungen. Allerdings - die Produktion des Kapitals ist zugleich Produktion von Mitteln des Lebens, Gebrauchswertproduktion. Doch ist dies eine funktional untergeordnete Bestimmung: als Gebrauchswerte können die Produkte nur konsumiert werden, soweit sie als Werte realisiert sind, also gekauft wurden. Die Menschen interessieren hier nur, soweit sie zahlungsfähige Nachfrage repräsentieren. An sich also ist der gesellschaftliche Zusammenhang Funktionszusammenhang. Für die Menschen ist er Lebenszusammenhang, und nur soweit er sich für sie auch real als solcher darstellt, sind sie bereit, sich ihm einzufügen. Im kapitalistischen Allgemeininteresse müssen die besonderen Interessen der Individuen berücksichtigt sein (sie müssen zahlungsfähig sein, über Kaufkraft verfügen); dann können diese sich auf die bestehende Gesellschaftsform als anerkannte Voraussetzung beziehen.

Die Vermittlung von besonderen Interessen und Gemeinwohl, die Wahrnehmung der Lebensinteressen aller im Rahmen des gegebenen Systems, also durch die Sicherung der ökonomischen und politischen Grundlagen dieses Systems, wobei die dadurch ermöglichte Loyalität der Bürger gegenüber ihrem Gemeinwesen selbst eine der wichtigsten Funktionsbedingungen darstellt - dies fällt in die Aufgabe des bürgerlichen Staates. Er sorgt dafür, daß das Handeln aller sich in die Funktionsbedingungen des Systems einfügt, daß möglichst niemand aus diesem Zusammenhang, der allein Lebenschancen bietet, ausgeschlossen wird. Er verlangt von den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern in ihrem eigenen Interesse die Unterordnung unter das Allgemeine der Gesellschaft, welches er repräsentiert.

Wenn die kapitalistische Produktionsweise es vermag, die materiellen Lebensinteressen der Masse der Bevölkerung zumindest im Großen und Ganzen zu deren Zufriedenheit zu bedienen, in Zeiten wirtschaftlicher Prosperität, findet die Vermittlung von individuellen Interessen und gesellschaftlichem Allgemeininteresse auf dem Wege demokratischen Interessenausgleichs statt. So auch, was die Ausbildung betrifft. Sie ist ein wesentliches Mittel der Integration der Heranwachsenden in das Ganze der Gesellschaft durch den Staat, als ihre Unterwerfung unter die funktionale Rationalität des marktwirtschaftlichen Systems. Was in den Kopf der Kinder muß, damit sie einmal brauchbare „Leistungsträger“ werden, bestimmt sich von gesellschaftlichen Anforderungen her, nach deren Zustandekommen nicht gefragt wird, solange der gesellschaftliche Gesamtzusammenhang, dem sie zugehören, nicht in seinen Grundlagen infrage gestellt wird. Die Funktion des Staates besteht dann darin, einerseits den institutionellen Rahmen zu schaffen für die demokratische Willensbildung, andererseits für die Durchsetzung dieses Willens zu sorgen.

Als vom Staat lediglich formell gesetzter Rechtsraum ist die Schule allgemeine Sphäre der Vermittlung zwischen partikularen Interessen und dem allgemeinen Interesse an Ausbildung, indem sie auf der einen Seite allen Individuen zum Zwecke ihrer Ausbildung, auf der anderen Seite dem Einfluß aller gesellschaftlichen Interessen offensteht und beides in sich zusammenzubringen sucht. Insofern ist die Schule öffentliche Institution.

2.1 Recht auf Bildung; Pflicht zur Bildung; demokratischer Kompromiß

Der Artikel 8 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen z.B. formuliert die hierfür maßgeblichen Bestimmungen der staatlichen Schulhoheit, des Rechts auf Bildung und der allgemeinen Schulpflicht: „(1) Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung ... (2) Es besteht allgemeine Schulpflicht ... (3) ... Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Landes.“ Negativ ausgedrückt: es verbietet sich ebenso ein Bildungsprivileg für bestimmte gesellschaftliche Gruppen auf der Seite der Auszubildenden wie auch ein Ausbildungsmonopol auf der Seite der Auszubildenden wie schließlich ein uneingeschränktes Elternrecht in bezug auf den Schulbesuch ihrer Kinder.

Zwar heißt es auch: „Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens“. Doch steht dem „natürlichen Recht“ der Eltern eine gesellschaftliche Pflicht des Staates gegenüber, die sich in der demokratischen Gesellschaft nicht widersprechen sollten, was aber voraussetzt, daß die Eltern auch die rechte Einsicht in die gesellschaftlichen Bedingungen ihres und ihrer Kinder privaten Wohlergehens haben.

„Es handelt sich beim Elternrecht um ein vorstaatliches Recht, das vom Staat zu gewährleisten und zu schützen ist. Jedoch ist dieses Elternrecht nicht schrankenlos der übrigen staatlichen Ordnung vorausgesetzt, sondern die Verfassung selbst bringt Einschränkungen des Umfangs des elterlichen Erziehungsrechts.“ (Werner 1957, S. 423) Der demokratische Staat handelt dabei durchaus im Interesse der Eltern, deren Recht er einschränkt.^{20*}

Es scheint daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern nur die unaufhebbare Differenz von Einzelinteresse und Gesamtinteresse zu sein, daß nämlich beide nicht restlos ineinander aufgehen, welche den Konflikt ermöglicht und weshalb für diesen Fall auch bei demokratischer Verfassung die Vorsorge getroffen werden muß, welche Hegel für eine bürgerliche Gesellschaft mit autoritärer Herrschaftsstruktur für angebracht hielt: Die bürgerliche Gesellschaft hat „die Pflicht und das Recht gegen die Willkür und die Zufälligkeit der Eltern, auf die Erziehung, insofern sie sich auf die Fähigkeit, Mitglied der Gesellschaft zu werden, bezieht, vornehmlich wenn sie nicht von den Eltern selbst, sondern von anderen zu vollenden ist, Aufsicht und Einwirkung zu haben ...“. So „hat die Gesellschaft ein Recht ..., die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken.“ (Werke 7, S. 386f.)

Recht auf Bildung und Pflicht zur Bildung - dies sind die grundlegenden Normen, auf deren Garantie der Staat durch die demokratische Verfassung verpflichtet ist: formeller Ausdruck der notwendigen Allgemeinheit von Bildung unter Bedingungen vergesellschafteter Praxis. Daß sich das auf das Recht und die Pflicht zum Schulbesuch reduziert, zeigt die Inkompetenz des demokratischen Staates im Hinblick auf die inhaltliche Realisierung von Bildung an. Wie der Staat nicht der Gesellschaft ihre Form gibt, sondern selbst nur deren nach außen gewendete Form ist, so kann er auch nicht den Inhalt der Bildung und darüber die Bewußtseinsinhalte bestimmen, die den Mitgliedern dieser Gesellschaft ein praxis-

^{20*} I. Richter etwa leitet die Funktion des Staates bezüglich der Ausbildungsprozesse aus seiner Verpflichtung zur „erweiterten Daseinsvorsorge“ für die Gesellschaftsmitglieder ab. (Richter 1970, S. 59) Und Kell schreibt: „Unter der Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes muß Bildung als Gegenstand der Staatszielbestimmung angesehen werden ... Wenn der Sozialstaat in allen Lebensbereichen die Infrastruktur für die gesellschaftliche Existenz bereitzustellen hat, so gilt das in besonderem Maße für das Bildungswesen.“ (Kell 1973, S. 39) Ebenso heißt es bei F. Werner: „Vom Staat wird verlangt, er müsse dem Menschen in der Ungesicherheit seiner Existenz, die jeden Tag von neuen Schicksalsschlägen bedroht werden kann, die Chance geben, jedenfalls in einem gewissen Umfange den Lebensweg berechenbar zu machen. Dazu soll er ihm Schul- und Ausbildungsmöglichkeiten eröffnen, die der Einzelne aus eigener Kraft sich nicht zu verschaffen vermag.“ (Werner 1957, S. 421)

adäquates Verhalten erlauben. Diese Inhalte kommen aus der Gesellschaft, und es sind nur die Überstände an Unvereinbarem, die mittels des Staates in den auf den Bildungsprozeß bezogenen Willensbildungsprozessen gleichsam abgeschliffen werden - wofür die Curriculumtheorie wissenschaftlicherseits das Verfahrensprogramm liefert, der Staat seinerseits die entsprechende Rechtsform schafft.^{21*}

Die Feststellung der Qualifikationsanforderungen geschieht dann zum ersten in der Weise, daß die für den gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang maßgeblichen gesellschaftlichen Gruppen äußern, welche Fähigkeiten sie aufgrund ihrer Erfahrungen für notwendig halten (Curriculumermittlung). In diese Erfahrungen gehen zum einen die jeweils besonderen Interessen dieser Gruppen (z.B. an Mitbestimmung seitens der gewerkschaftlichen Organisationen; an technologischem Vorsprung gegenüber den Weltmarktkonkurrenten seitens der Exportindustrie) ein - das erfordert einen Kompromiß. Zum anderen beziehen sich alle mit ihren Interessen in gleicher Weise auf die bestehende Gesellschaftsform als anerkannte Voraussetzung - das macht den Kompromiß möglich.

Dennoch deckt sich der zustande gekommene Kompromiß mit keinem der in ihn eingegangenen partikularen Interessen mehr voll. Die Schule ist „ein Gemeinschaftskompromiß, der weitgehend die Anpassung des einzelnen erfordert“. (Niehues 1976, S. 5) Er enthält Elemente, mit denen jeweils ein Teil der Gesellschaft nicht einverstanden ist. An seiner Durchsetzung in dieser Form ist nur noch der Staat interessiert, und zwar der Staat als Apparat, nicht die Individuen, die ihm als Exekutivorgane dienen (wenngleich sie sich möglicherweise mit ihm identifizieren).

Das Gleiche gilt für diejenigen Qualifikationsziele, die auf dem Wege der staatlich institutionalisierten Qualifikationsforschung ermittelt werden. Dieser zweite Weg der Qualifikationsermittlung wird nötig, weil die künftigen Anforderungen immer weniger durch Erfahrungen festgestellt werden können, die sich auf die gegenwärtigen Bedingungen beziehen. Die Entscheidungen über die für die Schule verbindlichen Qualifikationsziele müssen dennoch politisch getroffen werden, was bedeutet, daß die Ergebnisse der Qualifikationsforschung nur dann eingehen, wenn sie von den Entscheidungsträgern anerkannt werden, d.h. wenn in ihnen sowohl die unterschiedlichen Interessen als auch die gemeinsame Anerkennung der bestehenden Gesellschaftsform Niederschlag gefunden haben.

2.2 Demokratie, Bürokratie, „Pädagogische Freiheit“

Das Apparat-Interesse ist das Staatsinteresse als bürokratisches. Der Apparat kontrolliert und wacht darüber, daß der in Richtlinien, Stoffplänen und dgl. niedergelegte gesellschaftliche Kompromiß auch ohne Umschweife und Abstriche in Unterricht verwandelt wird. Daß die staatliche Exekutive selbst wieder von einer demokratischen Öffentlichkeit kontrolliert wird, ändert am bürokratischen Sachverhalt nichts.^{22*} Denn auch eventuelle Korrekturen sind von vornherein in die Kanäle staatlicher Willensbildung gepreßt und können daher die bürokratische Durchsetzungsform nur reproduzieren.

^{21*} „In der Schule treffen sich mannigfache Interessen ... Diese Interessen der am Schulverhältnis Beteiligten decken sich nur teilweise ... Die demokratische und rechtsstaatliche Grundordnung weist die Entscheidung, welches der konkurrierenden Interessen höherwertig ist, den dazu verfassungsrechtlich legitimierten Staatsorganen zu.“ (Niehues 1976, S. 5)

^{22*} „Unabhängig davon, wie die politische Herrschaft über die Schule legitimiert oder als legitimierbar propagiert wird, bleibt die Schule Instrument bürokratischer Herrschaft; eine wie auch immer qualifizierte politische Legitimation dieser Herrschaft ändert nichts an ihrer Binnenstruktur.“ (Vogel 1977, S. 132)

Die eine Zeitlang häufig geforderte und in neueren Schulverfassungsgesetzen teilweise berücksichtigte Forderung nach innerer Demokratisierung der Schule durch Mitbestimmung der Betroffenen setzt Konsensfähigkeit der beteiligten Interessen voraus. Der jeweils zu erzielende Konsens bleibt allerdings keineswegs dem freien Willensbildungsprozeß überlassen. Er muß sich in schulfähigen, d.h. im Rahmen der Institution verwirklichtbaren Entscheidungen niederschlagen.^{23*}

Nur, wenn der Staat sich auf Dauer auf eine Konsensfähigkeit der beteiligten Interessengruppen im Sinne des von ihm wahrzunehmenden gesellschaftlichen Allgemeininteresses und seiner Rationalität verlassen könnte und wenn diese Konsensfähigkeit inhaltlich ausreichend qualifiziert wäre, wäre eine von der staatlichen Schulbürokratie unkontrollierte „Basisdemokratie“ bzw. „Selbstverwaltung“ in Schulen denkbar, wie sie bei Döring/Kupffer z.B. anvisiert wird. (Vgl. Döring/Kupffer 1972, S. 170) Beide Voraussetzungen sind jedoch nicht gegeben: Wie oben schon angeführt, ist das Allgemeininteresse an gesellschaftlich notwendiger Bildung nicht die bloße Resultante einer Einigung der Einzelinteressen, sondern verlangt darüber hinaus wissenschaftliche Qualifikationsforschung. Und, wie weiter unten noch anzusprechen sein wird, ist der gesellschaftliche Konsens durch die immanente Entwicklungsgesetzlichkeit der kapitalistischen Produktion selbst ständig bedroht, so daß es schon prophylaktisch einer permanenten Staatsaufsicht bedarf.

Kinder und Jugendliche sind darüber hinaus grundsätzlich als nicht voll konsensfähig unterstellt. Das „besondere Gewaltverhältnis“, dem sie in der Schule unterstellt werden, trägt ihrer „Unmündigkeit“, d.h. ihrer Unfähigkeit, die Stellung einer freien Rechtsperson in dieser Gesellschaft schon einzunehmen, Rechnung.^{24*} Es ergänzt das Gewaltverhältnis der Eltern über ihre Kinder durch ein Verhältnis der unmittelbaren Untertänigkeit der Kinder auch zum Staat in den Dingen, für welche die Schule zuständig ist.^{25*} Forderungen, den Kindern in der Schule die vollen „Bürgerrechte“ zuzugestehen (so z.B. Stock 1970), gehen völlig an der Unterstellung des staatlichen Auftrags der Schule vorbei, die Kinder durch Schule erst zur „Mündigkeit“ zu führen: daß Kinder eben noch nicht rechtsfähig, d.h. fähig

^{23*} Wenn H. Kupffer meint: „Wo mit einer Demokratisierung der Schule ernst gemacht werden soll, müßten sich ... im Grunde Lehrer, Schüler und Eltern gemeinsam gegen die Schulbürokratie durchzusetzen suchen“ (Döring/Kupffer 1972, S. 170), so verkennt er, daß hiermit Lehrer, Schüler und Eltern lediglich zu verlängerten Armen der Schulbürokratie bzw. zu einer Art Ersatzbürokratie gemacht werden.

W. Fischer spricht in diesem Zusammenhang von einer „Führungstechnik aufgeklärter demokratischer Herrschaft“ (Fischer 1978). Dies zu erfahren, macht sicherlich die Frustrationen gerade der Schüler in schulischen Mitbestimmungsgremien aus, da sie am wenigsten sich schon die gesellschaftliche Rationalität in ihren Interessen an den Schulangelegenheiten zu eigen gemacht haben, daher unter den beteiligten Gruppen diejenige bilden, die mit der Konsensbildung die größten Schwierigkeiten haben muß. Das „klägliche Scheitern“ von Schülermitverwaltung, -mitverantwortung usw. (Vogel 1977, S. 23) dürfte hier eine wesentliche Ursache haben.

^{24*} „Für eine ausreichende Domestizierung der Entfaltungsfreiheit ist durch den Vorrang der elterlichen Personensorge - der ehemals elterlichen Gewalt - und durch die Einbettung in das besondere grundrechtsbegrenzende Schulverhältnis gesorgt. Der Konflikt um die Rechte >am< Kind wird daher in erster Linie nicht im Verhältnis des Kindes, in dessen Persönlichkeit >eingegriffen< wird, zu den >Erziehungsmächten<, sondern zwischen diesen ausgetragen, genauer: zwischen dem Staat und den anderen jeweils infrage kommenden Erziehern. ... Die Konkurrenz verbürgter und beanspruchter Erziehungsrechte >am Kind< weist auf das eigenartige Objektverhältnis hin, in dem sich Kinder und Jugendliche noch immer zu Eltern, Schule und Betrieb befinden“. (Frankenberg zit. bei Lenhardt 1984, S. 188)

^{25*} P. Vogel zitiert aus einem KMK-Beschluß über die „Stellung des Schülers in der Schule“ von 1973: „Die Besonderheit des Schulverhältnisses ist es, daß es den Erziehungsbereich der Eltern ergänzt und zur Erreichung der Aufgaben der Schule zwangsläufig Rechte von Eltern und Schülern im erforderlichen Umfang begrenzt.“ (Vogel 1977, S. 37)

sind, ihre Interessen autonom so wahrzunehmen, daß zugleich das gesellschaftliche Allgemeininteresse gebührende Berücksichtigung findet.

Bürokratie ist eine unumgängliche Form staatlicher Herrschaft. Sie wächst in dem Maße, in dem der Staat an Funktionen gewinnt. Auch in einem demokratischen Staat kann der Gegensatz zwischen Bürgern und Staatsapparat nicht völlig aufgehoben werden, insofern auch die Demokratie eine Herrschaftsform ist: das Ergebnis des demokratischen Willensbildungsprozesses tut allemal zumindest einem Teil der Interessen, die in ihn eingegangen sind, Zwang an. Bürokratie gehört insofern zur Institution Schule. Kritik an der Schulbürokratie, die nicht zugleich die Institution in Frage stellt^{26*}, richtet sich daher in aller Regel entweder nur gegen gewisse Unzulänglichkeiten der Bürokratie in bezug auf die Erfüllung der ihr durchaus zugestandenen Funktionen^{27*}, oder sie unterstellt dem Staat die Möglichkeit, seine Schulträgerschaft als selbstloses Schutzpatronat für aus „pädagogischem“ Geist autonom organisierte Bildungsprozesse wahrzunehmen^{28*}, d.h. die Möglichkeit einer nicht-institutionellen Schule in staatlicher Trägerschaft.^{29*}

Die „Größe“ oder „Komplexität“ von Organisationen kann Bürokratie nicht hinreichend erklären. Vielmehr sind diese Organisationsmerkmale, die ja in der Tat dazu beitragen, daß der Gesamtzusammenhang für den einzelnen unüberschaubar wird, selbst erklärungsbedürftig. Warum werden nicht kleinere, besser überschaubare, einfacher strukturierte Organisationen an ihre Stelle gesetzt? Dies wäre ja durchaus denkbar, wenn die Vermittlung der individuellen Interessen zu einem gesellschaftlichen Allgemeininteresse sich so von unten nach oben vollzöge, daß das Allgemeininteresse immer zurückgebunden bliebe an die individuellen Interessen, wenn also die gesellschaftliche Vermittlung nicht etwas wäre, was von außen an die Individuen herangetragen werden muß, sondern als innere Notwendigkeit in ihren Bedürfnissen selbst angelegt, also selbst ein Bedürfnis wäre, an dessen Befriedigung individuell gelegen ist.

Die staatliche Form der Wahrnehmung gesamtgesellschaftlicher Interessen ist aber kein Ergebnis politischer Willensbildung aus der Gesellschaft heraus, sondern - obwohl ein Produkt der Gesellschaft - der jeweiligen Willensbildung vorausgesetzt. Demokratie bedeutet daher nur, daß diese Voraussetzung von den Bürgern anerkannt wird und sie sich ihr aus freien Stücken fügen: daß sie daran nichts Unzumutbares sehen.

^{26*} Eine solche, radikale, Kritik der Schulbürokratie wird jedoch von W. Fischer und P. Vogel vorgetragen. (Vgl. Vogel 1977, vor allem S. 39ff.)

^{27*} So bemängelt z.B. P. Fürstenau die „undifferenzierten, uniformen und leistungsschwachen Organisations-techniken“ der Schulverwaltung, durch die der „Anspruch optimaler Leistungsfähigkeit“ letztlich nicht erfüllt werden könne. (Fürstenau 1969b, S. 64f.)

^{28*} Man fragt sich, worüber H. Becker eigentlich schreibt, wenn er behauptet: „Unsere Schule ist eine >verwaltete Schule<; während die moderne Schule, die ihre geistige Grundlage in der Aufklärung erfuhr, zunächst noch ein Lebenszusammenhang selbständiger Menschen war, die vom Staat nur überwacht wurde, hat sie sich immer mehr zur untersten Verwaltungshierarchie entwickelt.“ (Becker 1956, S. 34) Vgl. zu den Anfängen der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft das 4. Kapitel.

^{29*} Diesen beiden Varianten entsprechen die beiden großen Linien erziehungswissenschaftlichen Denkens. Die Position, die Unterricht ohnehin nur als Erfüllung der von gesellschaftlich zuständigen Instanzen vorgegebenen Lernanforderungen versteht, hat mit Bürokratie konsequenterweise nur das Problem, daß sie möglicherweise die Effizienz der Institution behindert. Die Position, die im Schulunterricht nichts anderes sehen kann als die gesellschaftliche Organisation von Bildungsprozessen, ja womöglich sogar die Schule als „eine Institution zur Verteidigung der Bildung“, als „das letzte Bollwerk“ ansieht, „in dessen Schutz Bildung in dem ihrer Geschichte angemessenen Sinn bewahrt, aber auch gewährt werden kann“ (Ballauff 1967, S. 67), wird dagegen Bürokratie als solche für eine der Schule unangemessene Erscheinung halten, weil sie den institutionellen Charakter von Schule für ihr nicht notwendig eigen hält.

Indem daher die gesellschaftliche Vermittlung im Kern von oben nach unten erfolgt und auch Demokratie nur die freiwillige Zustimmung dazu und das Einbringen von besonderen Gestaltungswünschen hinsichtlich des vorausgesetzten Allgemeinen ist, richtet sie sich immer von vornherein auf das Ganze der Gesellschaft, betrifft alle Gesellschaftsmitglieder und schreitet vom im Staatswillen vertretenen Allgemeinen ausgehend zu konkretisierenden Differenzierungen fort, die aber immer zurückbezogen bleiben auf den das Ganze betreffenden Staatswillen. „Größe“ und „Komplexität“ sind daher originäre Merkmale von Organisationen, die gesellschaftliche Vermittlung vom Staate aus leisten, d.h. von Institutionen, und drücken deren Allgemeinheits-Anspruch aus. Auch Verkleinerungen und Reduktionen von Komplexität führen nur zu Unterabteilungen der größeren Organisationen, von denen sie abgeleitet sind.

Institutionen selbst reduzieren nicht Komplexität, sondern sind Ausdruck von Komplexität, die in der Zentralisation aller gesellschaftlichen Vermittlungsleistungen beim Staat begründet ist. Damit zeigen sie natürlich an, daß den Individuen selbst diese Vermittlungsleistungen abgenommen sind und sie - als „Mitglieder“ von Institutionen - nur noch ausführende Organe des staatlichen Willens sind, daher verrückterweise selbst als „entlastet“ erscheinen von den Funktionen, derer sie im Ursprung beraubt wurden.^{30*}

So „entlastet“ die Schulbürokratie Lehrer und Schüler von der Aufgabe, selbst die für ihr gesellschaftliches Leben nötigen Lerninhalte herauszufinden, und schreibt sie ihnen vor. Aber, wie W. Fischer betont, nur „dann bedarf es der in Zielen, Wegen, Mitteln und Inhalten verordneten amtlichen Planung des Unterrichts durch Gesellschaft und Staat, wenn das Lernen die Gemeinsamkeit des sozialen Systems wahren und stiften soll“ (Fischer 1978, S. 65). Wer sich in den die gesamte Gesellschaft betreffenden Dingen für inkompetent hält, wird daran keinen Anstoß nehmen. Für ihn ist es eine Entlastung, wenn „pädagogische Freiheit“ in der Schule rechtlich auf einen eng begrenzten Gestaltungsfreiraum des Lehrers beschränkt ist.

Einigen Aufschluß über den dem Lehrer gebotenen Handlungsspielraum geben die folgenden schulrechtlichen Ausführungen zur „pädagogischen Freiheit“:

„An der Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrags wirken ... insbesondere auch die Lehrer mit. Ihre Beteiligung an dieser gemeinsamen Aufgabe ist nach überkommener Auffassung <gemeint ist die herrschende Rechtsauffassung, W. S.> dadurch gekennzeichnet, daß sie nicht die Lernziele bestimmen, sondern Schüler durch den Unterricht zu den rechtlich vorgezeichneten Lernzielen führen. Dabei sind sie als Beamte oder Angestellte des öffentlichen Dienstes dienstrechtlich der Schulverwaltung eingegliedert und fachlich weisungsgebunden. Dennoch ist ein gewisser Bereich pädagogischer Gestaltungsfreiheit im Sinne einer Freiheit des Lehrers von Direktiven der Schulaufsicht bei der Gestaltung des Unterrichts allgemein anerkannt. ... Die pädagogische Gestaltungsfreiheit des Lehrers ist von den pädagogischen Zielsetzungen des Unterrichts her gesehen zunächst eine Freiheit im öffentlichen Interesse. Denn die einzelne Unterrichtsstunde ist nicht nur wegen äußerer Sachzwänge, insbesondere mangels hinreichender Reglementierbarkeit des Unterrichtens, von den engeren Bindungen der konditionalen Normen befreit, sondern um der Erfüllung der gesetzlich umschriebenen

^{30*} Die „Entlastung“ der Individuen durch Institutionen ermöglicht daher keineswegs, wie K. Fingerle in Anlehnung an N. Luhmann meint, „zwischenmenschliches Handeln sinnhaft (zu) orientieren“ (Fingerle 1973, S. 108), sondern nimmt ihnen die Möglichkeit, ihr Handeln aus „Sinn“ zu bestimmen - es sei denn, man begriffe die Institution selbst als vergegenständlichten Sinn (der dann aber kein „Sinn“ der Individuen mehr ist, sondern von den Individuen abgekoppelter, also abstrakter, verdinglichter gesellschaftlicher „Sinn“).

- oder noch zu umschreibenden - Erziehungs- und Bildungsziele wollen, die einen Freiraum für geistige Auseinandersetzungen und die Einübung sozialen Verhaltens voraussetzen. ... Die rechtlichen Grenzen der pädagogischen Gestaltungsfreiheit ergeben sich insbesondere aus dem Rahmen, den die vom parlamentarischen Gesetzgeber geschaffenen Zielnormen und die sie - regelmäßig jedoch nicht abschließend - konkretisierenden Verwaltungsvorschriften abstecken, soweit diese ihrerseits ... verfassungsmäßig sind. Nur die gesetzmäßige, d.h. im Sinne dieser Vorgabe zielorientierte oder jedenfalls zielkonforme Detailgestaltung des Unterrichts ist dem Lehrer freigestellt." (Niehues 1976, S. 155ff.)^{31*}

„Detailgestaltung des Unterrichts“ scheint hiernach also aus zwei Gründen dem Lehrer noch freigestellt: Zum ersten können die politischen und amtlichen Vorgaben, da sie auf die Gesamtheit der Schüler gerichtet sind, sich zwangsläufig höchstens in ganz allgemeiner Form über die Vollzugsbedingungen des Unterrichts auslassen und dementsprechende Vorschriften machen; nur der Lehrer „vor Ort“ kann Kenntnis von den speziellen Gegebenheiten an seiner Schule bei seinen Schülern haben. Die Berliner Didaktik bietet mit ihren „anthropogenen“ und „sozio-kulturellen“ Bedingungen die Kategorien für eine Erfassung dieser speziellen Gegebenheiten.^{32*} Es besteht ein grundsätzlicher Mangel an „hinreichender Reglementierbarkeit des Unterrichtens“, solange und soweit es noch nicht gelungen ist, das „Schülermaterial“ selbst zu standardisieren. Gestaltungsfreiheit wird hier also gewährt, weil es nicht anders geht.

Als zweiter Grund wird die notwendige Freiheit der geistigen Auseinandersetzung als Implikation der Erziehungs- und Bildungsziele selbst angesprochen. In der Wahrnehmung eines gewissen Freiheitsspielraums (bei der „Detailgestaltung“) erfüllt der Lehrer gerade ein Stück des ihm erteilten Auftrags. Er nimmt sich und gewährt seinen Schülern einige Freiheiten, weil dies und soweit dies von ihm verlangt ist. „Die Pädagogische Freiheit kann sich ... vor allem in der Ausgestaltung der Formen der Unterrichts- und Erziehungstätigkeit auswirken. Wenn freilich Pädagogische Freiheit nur als methodische und didaktische Freiheit des Lehrers interpretiert wird, ist dies einerseits zu eng, andererseits zu weit. Zu eng, da die Pädagogische Freiheit in dem soeben abgesteckten Rahmen <allgemeine Richtlinien usw. der Schulbehörden, W. S.> auch die Wahl der Unterrichtsinhalte und -stoffe umfassen kann; der Lehrer kann z.B. ein Thema exemplarisch behandeln und dafür anderes beiseite lassen, er kann innerhalb eines Lektürekansons auswählen, er kann unter verschiedenen zugelassenen Lehrbüchern dasjenige aussuchen, das ihm das geeignetste zu sein scheint. Zu weit, da der Lehrer auch methodische Anweisungen befolgen muß, die ihm etwa die Anwendung veralteter Unterrichts- oder Erziehungsmethoden untersagen; es ist auch selbstverständlich, daß die Ergebnisse der pädagogischen Forschung seiner Freiheit Grenzen setzen.“ (Heckel 1977, S. 46f.)

Auf der Ziel-Ebene wird dem Lehrer also überhaupt keine Freiheit zugestanden. Diese Ebene wird zum Teil in Verfassungs- und Gesetzesbestimmungen, auf jeden Fall aber in den das betreffenden Fach reglementierenden Richtlinien der Kultusministerien mit ihren mehr oder weniger ausführlichen Lernzielkatalogen definiert. Soweit diese Vorgaben ausle-

^{31*} Ähnlich auch Hennecke 1972, S. 84; Margies/Roeser 1979, S. 154

^{32*} R. Nussbaum z.B. schreibt, wozu letztere gut ist: „Das Unterrichtsgeschehen ist eingebettet in eine Vielzahl interagierender Einflußgrößen, die ... auf konkrete Lernprozesse einwirken und deren Verlauf wesentlich mitbestimmen. Die Identifizierung, Analyse und Reflexion der >Bedingungsfelder< muß als Voraussetzung für sinnvolle pädagogische und didaktisch-methodische Entscheidungen und für effektives Handeln im Unterricht angesehen werden. ... Die permanente Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen schafft die Grundlage für den Aufbau einer Unterrichtskompetenz des Lehrers; sie hilft ihm, jenes Maß an Problemlösungskapazität, Variabilität und Flexibilität zu erwerben, das professionelles Lehrerverhalten gegenüber laienhaften Unterrichtsweisen auszeichnet.“ (Speth/Nussbaum 1977, S. 7)

gungsfähig oder -bedürftig sind, kann dies - schulrechtlich - nur als (z.B. durch weitergehende Operationalisierung: Umsetzung in kontrollierbares Verhalten) zu behebender Mangel angesehen werden. Gegebenenfalls ist der einzelne Lehrer auch an die in Dienstanweisungen seiner Vorgesetzten enthaltene Interpretation der amtlichen Lernziele gebunden.

Auch auf der Inhalts-Ebene ist die Reglementierung sehr weitgehend, in erster Linie durch die Vorgaben der Richtlinien; sodann schulintern durch eventuelle Konferenzbeschlüsse z.B. zur Regelung eines parallelen Vorgehens mehrerer Kurse oder Klassen; schließlich z.B. auch durch die Begrenzung der für den Unterricht amtlich zugelassenen Lernmittel, welche ja ein hauptsächliches stoffliches Element des Unterrichts in Schulen darstellen.

Am ehesten läßt sich auf der Methoden-Ebene die genannte Freiheit der „Detailgestaltung des Unterrichts“ ausmachen. Doch auch hier ist sie sehr grundsätzlich beschränkt; nicht nur durch das schwammige Kriterium einer „Veraltung“ von Methoden, das sich (wenn man mal vom gesetzlichen Verbot der Prügelstrafe und einiger anderer Reglementierungen erlaubter oder nicht erlaubter Disziplinarmaßnahmen absieht) wohl wiederum höchstens in der Gestalt dienstlicher Anweisungen von Vorgesetzten geltend machen kann. Sondern vor allem wird die methodische Freiheit des Lehrers beschränkt durch seine Unfreiheit auf der Ziel- und Inhalts-Ebene. Denn die amtliche Verpflichtung auf vorgeschriebene Lernziele und anzueignende Inhalte schreibt indirekt auch eine bestimmte methodische Vermittlungsstruktur vor, wonach es z.B. ausgeschlossen ist, Ziele und Inhalte des Unterrichts sich erst aus einer gemeinsamen Problemerkörterung von Lehrern und Schülern entwickeln zu lassen. Im Notensystem findet das Prinzip der Messung von Schülerleistung an vorgegebenen Maßstäben seinen angemessenen Ausdruck. Die methodische Freiheit besteht also nur in der möglichen Variation direkter Vermittlungsformen.

Bei der Wahl der Medien schließlich hat der Lehrer nur die Auswahl aus einer begrenzten Zahl zugelassener Lernmittel: „An Schulen dürfen nur solche Lernmittel (Unterrichtsmittel für die Hand des Schülers) benutzt werden, die von mir genehmigt worden sind. Das gilt auch dann, wenn sie nicht im Rahmen der Lernmittelfreiheit, sondern aus anderen Mitteln angeschafft werden.“ (Kultusminister NRW 1980) W. Fischer schließt daraus, „daß die inhaltlichen Vagheiten der Lehr- und Bildungspläne und die auf die Unterrichtsgegenstände bezogene Auswahlnot oder Auswahlfreiheit der Lehrer durch dekretierte Schulbücher in einem nicht zu unterschätzenden Maße aufgehoben sind. Das hat sich seit langem schon darin niedergeschlagen, daß es dem Staat nicht gleichgültig sein konnte, welche Schulbücher Eingang und Verwendung finden. Er hat sich die Approbation der Schulbücher vorbehalten; was nicht seine Billigung gefunden hat oder findet, sei es, daß verfassungs- oder anderweitige rechtliche Bedenken bestehen, sei es, daß seiner Interpretation der Lehrplanrichtlinien nicht entsprochen wird, darf unterrichtlich nicht benutzt werden. Das zugelassene Schulbuch ist somit neben der Weisungsgebundenheit des Lehrerbeamten das effektivste Instrument zur Durchsetzung inhaltlicher Schulentscheidungen des Staates. Es übertrifft als verwaltungsinterner normativer Zugriff auf die Unterrichtstätigkeit bei weitem die determinierende Bedeutung von Lehrplänen oder Richtlinien.“ (Fischer 1978, S. 78)

Pädagogische Freiheit, wie sie in der schulrechtlichen Literatur verstanden wird, ist nur negativ - als Restgröße - bestimmt: als Fehlen einer Reglementierung.^{33*} Sie erscheint daher, soweit sie reicht, als ein Spielraum, in dem der Lehrer nach seinem Belieben verfahren kann, als Willkürfreiheit. Anders herum lassen sich einer Beschränkung pädagogischer

^{33*} So meint P. Fürstenau, der „Freiheitsspielraum des Lehrers“ sei „durch das konstituiert, was staatliche Vorschriften und Verfügungen, Weisungen des Schulleiters und Beschlüsse des Kollegiums jeweils noch unregelt gelassen haben“. (Fürstenau 1969a, S. 15)

Freiheit als Beschränkung möglicher Lehrer-Willkür natürlich durchaus positive Seiten abgewinnen: Schutz vor Manipulation der Schüler durch den einzelnen Lehrer im Sinne seiner gesellschaftlichen Normvorstellungen, Notwendigkeit einer einheitlichen Schulbildung im Interesse von Chancengleichheit, demokratische Legitimation der normsetzenden Instanzen. All diese Argumente setzen aber dies eine voraus: daß alle Bildungsmacht vom Staate ausgeht, nicht von den Lernenden, Unterricht nur legitimiert ist, wenn er von Staats wegen gehalten wird. D. h. es geht um Schutz vor möglichem Mißbrauch der Staatsgewalt durch den Lehrer.

Didaktische Konzeptionen, die in augenfälligem Gegensatz zur Berufsrealität des Lehrers diesem eine didaktische Kompetenz gerade in den Ziel- und Inhaltsfragen zuschreiben (und sie ihm wissenschaftlich vermitteln wollen), geben sich nun alle Mühe, durch inhaltliche Füllung von pädagogischer Freiheit den Lehrer zum rechten Gebrauch der Staatsgewalt zu befähigen. Klafki führt z.B. aus, daß über die bloße formale Möglichkeit hinaus, selbst als Lehrer „Einfluß auf die Festlegung und die Durchsetzung von Erziehungszielen“ nehmen zu können, etwa durch Formen institutionalisierter Beteiligung an den diesbezüglichen Entscheidungsprozessen, „noch eine weitere Voraussetzung erfüllt sein <müsse>, damit jene Möglichkeiten genutzt werden können: Erziehungstheorie und Erziehungspraxis müssen das Bewußtsein spezifisch-pädagogischer Gesichtspunkte für die Bestimmung von Erziehungszielen entwickelt haben“ (Klafki 1970, S. 39) Ein solcher „spezifisch-pädagogischer Gesichtspunkt“ sei „die Verantwortung der Erziehung dafür, daß jeder junge Mensch um seiner selbst willen erzogen werden müsse, daß er mündig, zu freier Entscheidung und Selbstbestimmung fähig werden könne, daß er im Erziehungsprozeß nie als bloßes Mittel für fremde Zwecke behandelt werden dürfe, sondern immer als werdende Person anzuerkennen sei“ (Klafki 1970, S. 40). Nur aus dieser inhaltlichen Verantwortung (und nicht aus einem Anspruch des Lehrers auf Freiheit überhaupt) leitet Klafki die „Forderung nach relativer Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis“ (Klafki 1970, S. 40) her.

Eine bloß verfahrensmäßige demokratische Legitimation der dem Lehrer normativ und inhaltlich gemachten Vorschriften genügt Klafki nicht. Er ist nicht grundsätzlich gegen diese Vorschriften, verlangt aber eine pädagogisch-inhaltliche Legitimation. Wie im 2. Kapitel dargelegt, bleibt dies Verlangen allerdings im Rahmen staatlich institutionalisierter Zuständigkeiten (der Anspruch der wissenschaftlichen Didaktik gründet sich selbst auf den Staat) und muß daher das „Eigenrecht des Kindes“ so bestimmen, wie es der Staat auch akzeptieren kann. Eine Aufhebung des institutionalisierten Charakters von Lehren und Lernen und damit der Verzicht auf staatlich verliehene Macht zur Durchsetzung des didaktischen Anspruchs ist nicht intendiert. Die „Anwaltschaft“ für das „Eigenrecht“ der Kinder muß so zur „Vormundschaft“ über ihr Lernen werden.

Die Durchsetzung der allgemeinen gesellschaftlichen Bildungsinteressen von oben nach unten verlangt eine bürokratische Struktur des Schulwesens. Diese ist demokratisch legitimiert, soweit sie die in der Gesellschaft artikulierten Partikularinteressen kompromißhaft berücksichtigt und nicht autoritärstaatlich eigene Sonderinteressen des Staates bzw. der ihn „leitenden“ Kräfte zur Geltung bringt. Vertreter der wissenschaftlichen Didaktik und der Schulpraxis sind hier als Fachleute durchaus gefragt. Sie verschaffen - über das Verfahrensmäßige hinaus - durch ihren Sachverstand inhaltliche Legitimation.

2.3 Die „demokratische Leistungsschule“^{34*}

Bürokratische Struktur ist nicht gleichbedeutend mit starrer Struktur. Der Wechsel in den gesellschaftlichen Interessenkonstellationen, bedingt durch die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse, absehbare oder auch nicht absehbare, aber mit Sicherheit kommende Veränderungen der gesellschaftlichen Bildungsanforderungen erfordern eine flexible Organisation der Schule, fliegende Korrekturmöglichkeit, „rolling reform“. „Die Struktur muß so flexibel gestaltet sein, daß sich die Schule auch auf unvorhergesehene Entwicklungen einstellen kann.“ (Sander/Rolff/Winkler 1971, S. 35) Die integrierte Gesamtschule ist die Schulform, in der dies Bedürfnis des demokratischen Staates am besten zur Geltung zu kommen scheint.

In dieser Organisationsform steht den gesellschaftlichen Gruppen die Schule nicht als etwas Festes gegenüber, sondern erscheint als durch sie erst bestimmt, als „eine Organisationsform, die die Teilnahme von Lehrern, Eltern, Schülern und Öffentlichkeit am Entscheidungsprozeß vorsieht. An die Stelle strikter Einhaltung von außen gesetzter und verordneter Detailregelungen muß die Verpflichtung auf gemeinsam formulierte und akzeptierte Ziele treten. Mit dieser Forderung wird anerkannt, daß schulische Leistungen nicht beliebig standardisierbar sind, sondern jeweils neu bestimmt werden müssen. Damit wird nicht nur dem Verfassungsgebot nach einer demokratischen und sozialstaatlichen Grundsätzen entsprechenden Schulverwaltung Rechnung getragen, sondern auch den realen Bedürfnissen einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft, die eine prinzipiell offene, wandlungsfähige Schule voraussetzt.“ (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 108) Sowohl die Bestimmung der Lerninhalte als auch die Gliederung der Ausbildungsgänge soll das Ergebnis gesellschaftlicher Übereinkünfte sein, welche im Zeitablauf beständig revidierbar sein müssen. „Die bei >rollender Reform< häufige Innovation und große Flexibilität verlangen, daß ... die Schule insgesamt in die Lage versetzt wird, sich planvoll zu verändern.“ (Sander/Rolff/Winkler 1971, S. 24)

Zwar ist die überkommene Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien sowie deren ehemalige Differenzierung in altsprachliche, neusprachliche und naturwissenschaftliche Gymnasien Ausdruck der Arbeitsteilung in der bürgerlichen Gesellschaft, vertikal der Trennung von Hand- und Kopfarbeit sowie der hieraus resultierenden Notwendigkeit zwischen Theorie und Praxis, Leitung und Ausführung vermittelnder Tätigkeiten, horizontal der Trennung von staatlicher Sphäre, Produktion und Zirkulation. Doch ist es nicht mehr möglich, eine zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene gesellschaftliche Teilung der Arbeit zum Bezugspunkt für die Planung der Qualifikationsprozesse zu machen. „Der technologische Wandel und damit Strukturveränderungen der Wirtschaft werden in Zukunft eher zu- als abnehmen. ... Es ist zudem kaum möglich, exakt und kalkulierbar vorauszusagen, in welche Richtung der technische Fortschritt laufen und welche Arbeitsbedingungen er im einzelnen mit sich bringen wird oder welche Kenntnisse und Fertigkeiten er verlangt; der technische Fortschritt wird ja bis heute weder bewußt kontrolliert noch gesteuert. Deswegen sind detaillierte Voraussagen für Berufschancen, wenn überhaupt, nur für kurze Zeiträume möglich.“ (Sander/Rolff/Winkler 1971, S. 24)

Die Umwälzungen der gesellschaftlichen Praxis erfordern unter Bedingungen der Vollbeschäftigung ebensolche Umwälzungen in der Verteilung der Schülerschaft auf die verschiedenen Bildungsgänge, Umverteilungen, die zwischen voneinander getrennten Bildungsein-

^{34*} Dieser Abschnitt stellt im wesentlichen eine Zusammenfassung des 10. Kapitels meiner Dissertation dar. (Vgl. Sesink 1976, S. 314ff.)

richtungen schwieriger zu bewerkstelligen sind als innerhalb derselben Einrichtung. Eine Gliederung der Bildungsgänge wird also durch die Gesamtschule nicht überflüssig, sondern nur auf andere Weise bewerkstelligt. Der Wettbewerb um die Positionen soll freier werden, damit die Gesamtschule ihrer Aufgabe „ständiger Umverteilung der Positionen an die geeigneten Subjekte der gesamten Gesellschaft“ (Edelstein 1969, S. 24) besser gerecht werden könne. „Der offene, in Schulleistung vermittelte Wettbewerb um höhere Positionen führt zur Ablösung von erblichen Berufspositionen zugunsten von weitgehend schulisch vermittelten Wettbewerbspositionen.“ (Edelstein 1969, S. 26)

Die intendierte Ausrichtung der Ausbildungsprozesse an den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Praxis ist einerseits auf die Artikulation dieser Bedürfnisse verwiesen, andererseits kann keines der geltend gemachten Interessen zum alleinigen Bezugspunkt, ja kann nicht einmal die Summe aller zu einem bestimmten Zeitpunkt geäußerten Interessen zum Maßstab für die auszubildenden Fähigkeiten gemacht werden.

Die Gesamtschule als staatliches Ausbildungsinstrument muß daher in dreifacher Weise offen sein: sie muß erstens allen Individuen zum Zwecke ihrer Ausbildung in gleicher Weise zugänglich sein, ohne daß irgendeine Art von Vorauslese getroffen wird; das gesamte menschliche Potential der Gesellschaft („Begabungspotential“) soll in ihr als zu formendes Material bereitstehen; in dem Sinne soll die Gesamtschule „Schule für alle“ sein.

Sie muß zweitens der Einflußnahme aller gesellschaftlichen Gruppen prinzipiell offenstehen; dies ist das, was u.a. den spezifisch „demokratischen“ Charakter der Gesamtschule ausmachen soll. „Aus der Einbeziehung von Vertretern der Öffentlichkeit in einer Gesamtschule könnten sich neue Chancen für eine verstärkte Integration von Schule und Gesellschaft ... ergeben.“ (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 139)^{35*}

Drittens darf die Gesamtschule die Ausbildungsgänge erst so spät wie irgend möglich festlegen. Unerreichbares Ideal wäre hier eine Offenhaltung der Ausbildungsgänge bis zum Abschluß der Schulzeit, was voraussetzte, daß es der Schule gelänge, die Anpassung an die bestimmten Anforderungen zu einem gegebenen Zeitpunkt in unendlich kurzer Zeit zu bewerkstelligen, gleichsam ideales Anpassungsinstrument ohne eigenes Trägheitsmoment zu sein.

Der „demokratischen Umwandlung der Schule in ein Bündel von Aufstiegsprozessen, die durch Leistungskonkurrenz reguliert sind“ (Edelstein 1969, S. 28), entspricht das Bildungsziel des „mündigen Staatsbürgers“, der seine Rechte wie seine Beschränkungen als Privatperson kennt und akzeptiert, d.h. auch die Rechte seiner Mitbürger anerkennt. Die durch die Integration der Schulformen bewirkte Zusammenführung von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft soll dies u.a. bewirken. „Jeder Schüler soll erfahren, daß er gleichberechtigtes Mitglied einer demokratischen Gesellschaft ist. Der junge Mensch soll durch das Zusammensein mit Kindern aller Schichten und Begabungsrichtungen erkennen, daß die

^{35*} „>Demokratisch verfaßt< heißt: Mitentscheidung der Betroffenen an der Lehrzielsetzung, der Schulverwaltung, der Schulordnung, den politischen Problemen, heißt: durchgehende Öffentlichkeit der Entscheidungen, Möglichkeiten der Kontrolle und Kritik, heißt: Meinungsbildung, Vereinbarung von Zielen und Organisationsformen.“ (v. Cube 1972, S. 78) Zu den Beteiligungskonzepten dieser Zeit schreibt W. Fischer: „Kein reversibles Lehrer-Schüler-Modell löst das klassisch-bürokratische Modell von gestern und heute ab, sondern ein auf Rahmenrichtlinien verpflichtetes Konferenz-Modell mit den Charakteristika beständiger Kooperation, ständig zunehmender Arbeitsteilung, demokratisch legitimierter Sachentscheidungen, wechselseitiger Kontrolle und Kritik. Man ist an die Erkenntnis der Bürokratieforschung erinnert, daß die Beteiligung der Arbeiter an der Organisation ihrer Tätigkeit der Durchsetzung der Vorstellungen des Managements und der Maximierung des Gewinns nicht abträglich, sondern förderlich ist.“ (Fischer 1978, S. 73)

verschiedenen Aufgaben in der Gesellschaft denen, die sie erfüllen, keine höheren oder geringeren Rechte verleihen.“ (Kultusminister Hessen 1968)

Da Gesellschaft so erst konstituiert zu werden scheint durch das gleichberechtigte Handeln der Bürger, die ihren privaten Interessen nachgehen und dieses Recht sich wechselseitig zugestehen; da ferner die Praxis, zu deren Bewältigung die Schule befähigen soll, nur noch als Abstraktion ihrer selbst, allerdings als eine wirkliche, nicht bloß gedanklich vorgenommene Abstraktion, faßbar ist, scheint die Gesamtschule auch durch sie gar nicht mehr bestimmt zu sein. Sie erscheint nicht so sehr als Instrument des gesellschaftlichen Wandels, sondern als Instrument für den gesellschaftlichen Wandel bzw. Fortschritt. „In einer offenen Gesellschaft kann die Schule nicht wie bisher das letzte Glied in der Kette eines hierarchischen Systems sein, sie muß vielmehr von vornherein als ein Element gesellschaftlicher Veränderung konzipiert werden.“ (v. Cube 1972, S. 80)

3. Schule und Legitimationskrise des demokratischen Staates – autoritär-staatliche Tendenzen

3.1 Kapitalismus und Demokratie

In meiner Dissertation von 1975 (Sesink 1976) habe ich die Gesamtschule als die Schulform darzustellen versucht, die in der größten Konsequenz alle die grundlegenden Bestimmungen in sich aufnimmt, welche ich für die Schule der bürgerlichen Gesellschaft herausgearbeitet hatte. In ihr schien mir der Widerspruch von Bildung und Institution, der die Schule überhaupt ausmacht, in einer Weise Ausdruck gefunden zu haben, daß die Gesamtschule tatsächlich an der Schwelle des Übergangs zu einer möglichen wahren Bildung in einer künftigen Gesellschaft stünde. „In der Gesamtschule“, schrieb ich, seien die „Momente einer Aufhebung der Schule Wirklichkeit: im formalen Prinzip der Integration durch gemeinsame gleiche Ausbildung für alle, kompensatorische Erziehung und Verwissenschaftlichung der Ausbildung ist die Allgemeinheit des Bildungsauftrags als Tendenz enthalten; doch die Gesamtschule ist zugleich die wirkliche Negation dieser ihrer inneren Bestimmung: im Prinzip der Differenzierung nach Berufsbezogenheit einerseits, Leistung und Neigung andererseits, das ihr durch die objektiven Bedingungen ihrer Vermittlungstätigkeit, das zur Verfügung stehende >Schülermaterial<, den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstoff und die Anforderungen der Praxis aufgezwungen wird, kommt ihre Fixierung an die Unmittelbarkeit der gesellschaftlichen Realität zum Ausdruck. ... Die Gesamtschule ist tatsächlich nur noch die leere Hülse für einen unbestimmbaren Inhalt; die Negation des Bildungsauftrags durch die institutionelle Form ist in ihr augenscheinliche Wirklichkeit geworden. Ihre Identität hat sie nur noch in der beständigen Abstraktion von ihren jeweiligen empirischen Daseinsformen. ... Die Gesamtschule ist die tatsächliche Verlaufsform des Widerspruchs von Bildung und Institution. Als empirisch Allgemeines ist sie nur noch Institution. Aber dieser Abstraktion wohnt ein verborgenes Telos inne: ihr Bildungsauftrag. Die Gesamtschule ist die Erscheinung gewordene Tendenz zur Aufhebung der Schule. Die Verwirklichung ihres Bildungsauftrages ist ihre wirkliche Aufhebung.“ (Sesink 1976, S. 326ff.)

Meine Analyse befand sich damit in großer Nähe zu G. Koneffkes und H. J. Heydorns Gesamtschulkritik (vgl. Koneffke 1971b; Heydorn 1970, S. 272ff.) und dessen Erwartung, daß die Widersprüchlichkeit der Bildungsinstitution diese letztlich auch an ihr Ende brin-

gen werde: „Institution ist Herrschaft; Institution wird überflüssig. Die Selbstergreifung des Menschen muß sich gegen die Institution wenden, die Herrschaft vertritt, sie muß zu ihrer Vernichtung ansetzen. Der imaginäre Aufbruch der Bildung kommt auf dem Lande an. Die Institution wird gesprengt, ihre eigene Dialektik schleudert sie in die Luft.“ (Heydorn 1970, S. 331)

Während Heydorn jedoch davon ausging, daß die Erfahrung der gesellschaftlichen Widersprüche und hier insbesondere der der Schule es sein werde, welche die Betroffenen zur Auflehnung treiben müßte (hierauf werde ich im nächsten Kapitel noch eingehen), konnte ich mir eine tiefgreifende Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse und mit ihnen die Abschaffung der Schule nicht anders begründet denken, als durch die Erkenntnis ihrer Widersprüche. Diese Hypostasierung der Theorie zum eigentlichen Bewegungsgrund weiterer gesellschaftlicher Entwicklung hat mir damals auch W. Schmied-Kowarzik vorgehalten, als er sich dagegen wandte, „daß Wissenschaft hier als absolute Position eingeführt wird, die nur in sich selbst begründet ist und als solche bestimmend ist für Praxis“ (aus dem Gutachten zur genannten Dissertation).

Meine damalige Position sowohl, was die Gesamtschule, als auch, was die Rolle der Theorie betrifft, hing damit zusammen, daß bei mir die Demokratie als die der kapitalistischen Produktionsweise entsprechende Staatform galt. Vorausgesetzt wird dabei, daß die unmittelbaren Interessen der Bürger immer schon durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt sind, in denen sie sich herausgebildet haben, und diese als stillschweigend anerkannte Basis enthalten. Der demokratische Prozeß des Interessenausgleichs kann dann nichts anderes zum Resultat haben, als diese vorausgesetzten gesellschaftlichen Verhältnisse, jedenfalls in ihrem Kern, der kapitalistischen Produktionsweise, beständig zu reproduzieren. Aus unmittelbarem materiellem Interesse heraus schien daher ein wirklicher Gegensatz gegen die bürgerliche Gesellschaft sich gar nicht entwickeln zu können. Deshalb sollte es das aus Erkenntnis statt Interesse geleitete Handeln sein, welches allein den gesellschaftlichen Fortschritt bewirken könne.

Hierin schlug sich meine Neigung zu einer ganz bestimmten Weise der Marx-Rezeption nieder. Sie entwickelte sich in Absetzung von traditionell-marxistischen Staatstheorien, nach welchen die Demokratie nur ein großangelegtes Betrugsmanöver der herrschenden Klassen ist und sofort, wenn dieser Betrug nicht mehr durchzuhalten ist, in die eigentliche Herrschaftsform der bürgerlichen Gesellschaft, die (faschistische) Diktatur, umschlägt. An sich aber, d.h. abgesehen von den Einflüssen der Manipulation und Propaganda der Herrschenden, sind danach die Interessen der Menschen antikapitalistisch. Das besonders in der BRD so augenfällige Phänomen über Jahrzehnte unerschütterter Legitimation des ökonomischen Systems auch bei denen, die nach der Marxschen Theorie in ihm die Ausgebeuteten sind, ließ sich so nicht mehr überzeugend erklären. Offensichtlich war es vielmehr tatsächlich gelungen, die materiellen Interessen der Bürger in bislang ungeahntem Maße zu befriedigen. Interesse und System schienen harmonisiert, die Arbeiterklasse war, wie es hieß, „verbürgerlicht“.

Wie die traditionell-marxistischen Staatstheorien die Demokratie als Herrschaftsform nicht ernst nahmen, so wurde in den ersten Ansätzen zu einer Staatstheorie der „Neuen Linken“ wiederum das Faschismus-Problem in den Hintergrund gedrängt. Von der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie war es am wenigsten die Krisentheorie, welche zur „Ableitung“ des bürgerlichen Staates herangezogen wurde. Vielmehr wurde in erster Linie auf die Handlungsmotive und Bewußtseinsformen der Gesellschaftsmitglieder als „Charaktermasken“, Personifikationen der jeweiligen ökonomischen Kategorien Bezug genommen, wie sie sich aus funktionierender Reproduktion ergeben und zu denen Marx sagt: „Soweit ein Ge-

gensatz zwischen ihnen stattfindet, entspringt er bloß aus der Konkurrenz, welcher der Agenten mehr vom Produkt sich aneignen soll, vom Wert, den sie zusammen schufen, und kommt es dabei gelegentlich zur Keilerei, so zeigt sich dann doch schließlich als Endresultat dieser Konkurrenz zwischen Erde, Kapital und Arbeit, daß, indem sie sich untereinander stritten über die Teilung, sie durch ihren Wetteifer den Wert des Produkts so vermehrt haben, daß jeder einen größeren Fetzen bekommt, so daß ihre Konkurrenz selbst nur als der stachelnde Ausdruck ihrer Harmonie erscheint." (MEW 26.3, S. 493f.)

In der einseitigen Rezeption der Marxschen Analyse der funktionierenden Produktion und Reproduktion des Kapitals (oder: der Funktionsbedingungen der kapitalistischen Produktion) einschließlich des Konkurrenzhandelns und Bewußtseins der „Revenuequellenbesitzer“ geriet eine Untersuchung jener notwendigen Entwicklungsmomente bzw. -tendenzen zu kurz, welche ebenfalls von Marx aufgewiesen worden sind: 1) daß die kapitalistische Entwicklung sich nur vollzieht durch immer wiederkehrendes Stocken der Reproduktion, durch ökonomische Krisen hindurch; und 2) daß mit der Erschöpfung der Expansionsmöglichkeiten der Produktion (Grenzen des Weltmarktes) auch die Rationalisierungsfolgen immer härter spürbar werden müssen (steigende „Sockelarbeitslosigkeit“). Die Grundlage für die „Harmonie“ der gesellschaftlichen Interessengruppen schwindet damit dahin, die Konkurrenz erhält zunehmend wieder Züge des „Klassenkampfes“, und der gesellschaftliche Minimalkonsens, die allgemeine Legitimation des gesellschaftlichen Systems, gerät in Gefahr. Die im Gefolge ökonomischer Krisen aufkommenden Legitimationskrisen haben Konsequenzen auch in bezug auf das Schulsystem, auf die Schulform - weshalb ich meine in der Dissertation vertretene Einschätzung der Gesamtschule revidieren muß.

Politische Demokratie und die ihr entsprechende Schulform, die integrierte Gesamtschule, sind nämlich nur dann der bürgerlichen Gesellschaft angemessen, wenn in den zur Geltung gelangenden Interessen die Anerkennung der bestehenden Gesellschaftsform bereits prinzipiell enthalten ist, als der in allen Interessen vorausgesetzte implizite Konsens, der gar nicht eigens explizit gemacht zu werden braucht, da er von keiner Seite ernsthaft in Frage gestellt ist. Die Institution Schule erscheint dann als nur formeller organisatorischer Rahmen. Das, was Institution ausmacht, die Beziehung auf das äußere Allgemeine, erscheint den Ausbildungsinteressen, soweit sie sich im demokratischen Willensbildungsprozeß eine Überformung gefallen lassen müssen, sei es seitens konkurrierender Interessen (als Kompromiß), sei es seitens der staatlich institutionalisierten Wissenschaften, die sich mit Ausbildung befassen, als ihre eigene Rationalisierung, keineswegs aber als ein illegitimer Zwang.

Diese Offenheit der Institution Schule wird jedoch in dem Maße problematisch, in dem die Grundlage für die „Gemeinsamkeit der Demokraten“ gefährdet ist: die Vereinbarkeit der Funktionsbedingungen des gesellschaftlichen Systems, der kapitalistischen Produktionsweise, mit den Lebensinteressen der Masse der Bevölkerung. Das Votum für die Gesamtschule (wie auch das für die Demokratie) kann eine alles andere als bloß systemaffirmative Bedeutung erhalten, wenn freie Artikulation der Lebensinteressen sich nicht mehr verträgt mit dem Fortbestand des ökonomischen Systems, dieses vielmehr die Unterdrückung der Interessen eines größer werdenden Teiles der Bevölkerung verlangt.

3.2 Zwei Beispiele: Streit um die Kooperative Schule in NRW 1976/77;

Streit um die Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre in Hessen 1973

Wie sich der Wandel in den ökonomischen Bedingungen auch in schulpolitischen Auseinandersetzungen niederschlägt, soll an zwei Beispielen kurz illustriert werden: 1. dem Streit

um die Einführung der Kooperativen Schule in NRW 1976/77 und 2. den Auseinandersetzungen um die Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre in Hessen 1973.

1.

Das Gesamtschulkonzept der 60er Jahre entsteht und entfaltet seine Relevanz ursprünglich aus einer Gemeinwohl-Orientierung. Die „deutsche Bildungskatastrophe“ erfordert eine „Mobilisierung der Begabungsreserven“. Man entdeckt bzw. interessiert sich nunmehr für die Entdeckung, daß große Teile der Bevölkerung in auffälligem Maße an den weiterführenden „höheren“ Schulen unterrepräsentiert sind: Arbeiterkinder, Landkinder, Katholiken, Mädchen. Man beruhigt sich nicht mehr damit, daß sich darin die ungleiche Verteilung natürlicher Begabungen widerspiegeln, weil dies dem praktischen Interesse widersprechen würde, aus Gründen der Konkurrenzfähigkeit der westdeutschen Wirtschaft auf dem Weltmarkt das Qualifikationsniveau der kommenden Generationen deutlich anzuheben. Man konstatiert ein wirtschaftlich schädliches und politisch unerwünschtes Bildungsprivileg, welches durch die bestehende Schulformgliederung aufrechterhalten wird. Es entsteht die „dynamische Begabungstheorie“ als theoretische Rechtfertigung der praktischen Schritte dazu, mehr Kindern als bisher den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen zu ermöglichen. Die Gliederung nach Schulformen als eine nunmehr unerwünscht wirksame Bildungsbarriere soll durch die Integrierte Gesamtschule aufgehoben werden.

Das Gesamtschulprojekt findet jedoch auch Befürworter, die mehr im Sinne haben als eine Mobilisierung von Begabungsreserven. Sie sehen in ihm die Chance zu „sozialer Koedukation“, zum Abbau von Konkurrenz und mehr Füreinander- und Miteinander-Lernen. So wird die Gesamtschule gefordert und getragen von hauptsächlich gemeinwohl-orientierten sozialliberalen Politikern auf der einen, an Emanzipation orientierten engagierten Pädagogen auf der anderen Seite. Bundesweit wird der Schulversuch Integrierte Gesamtschule gestartet, mit anfangs etwa 80 Versuchsschulen und einem umfangreichen Programm wissenschaftlicher Begleitung.

Doch die so schwungvoll begonnene Schulreform gerät schon wenige Jahre später ins Stocken. Die in den Gesamtschulen arbeitenden Lehrer finden bei den Politikern immer weniger Unterstützung. Denn die weitere wirtschaftliche Entwicklung in der BRD stellt das tragende Motiv der Reform bald in Frage. Es erweist sich, daß die nationale wirtschaftliche Wohlfahrt weniger darauf angewiesen ist, jeden Schüler auf ein möglichst hohes Bildungsniveau zu führen, als darauf, alle unproduktiven Kosten und so auch die Bildungsausgaben möglichst zu minimieren. Zudem stehen mit steigender Sockelarbeitslosigkeit zunehmend Arbeitskräfte jeder Qualifikationsstufe in Reserve.^{36*}

Die Anfangs in Aussicht genommene Einführung der Gesamtschule als Regelschule erscheint als nicht mehr durchsetzbar. So versucht die SPD/FDP-Koalition in NRW Ende 1976 wenigstens das Stückchen Gesamtschule Wirklichkeit werden zu lassen, über das sie sich mit der Opposition einig zu sein glaubt: die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6 integriert), und auch diese auch nur als Möglichkeit, deren Realisierung vom jeweiligen Schulträger abhängt.

Derselbe Prozeß jedoch, in dessen Verlauf sich die Schwindsüchtigkeit des Gemeinwohl-Arguments herausgestellt hat, die ökonomische Rezession, hat auch an der Basis der Eltern-

^{36*} „Seitdem infolge der andauernden Krise auf dem Arbeitsmarkt Arbeitskräfte nicht mehr knapp, sondern überzählig sind, ist vom Programm der aktiven Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik nicht mehr die Rede.“ (Lenhardt 1984, S. 7)

schaft Bewußtseinsveränderungen bewirkt. Ein Großteil derjenigen, deren Bildungsprivileg durch die Integrierte Gesamtschule angetastet werden soll und die Ende der 60er Jahre relativ gelassen geblieben sind, weil ihren Kindern ja keine Chancen genommen werden, sondern nur mehr Kinder dieselben Chancen erhalten sollen, geraten nunmehr in helle Aufruhr. Denn jetzt ist die Situation so, daß ihre Kinder von den neuen Konkurrenten verdrängt werden könnten. Der Schulabschluß entscheidet nicht mehr nur über Einkommenshöhe und dgl., sondern zunehmend vor allem darüber, ob überhaupt ein Arbeitsplatz zu erlangen ist (Verdrängungseffekt nach unten auf dem Arbeitsmarkt). Es sind vor allem die in den Landeselternschaften organisierten Eltern der Gymnasial- und Realschüler, welche schließlich das Volksbegehren durchsetzen, welches den Gesetzesentwurf der Regierungskoalition zu Fall bringt.

2.

Die Erarbeitung neuer Richtlinien für die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre in Hessen steht im selben Reformzusammenhang, in dem die Gesamtschule zu sehen ist. Es geht um den Abbau von Bildungsbarrieren sowie um eine Bestimmung dessen, was die Mündigkeit des Staatsbürgers, das Bildungsziel der „demokratischen Leistungsschule“, ausmache.^{37*}

Der Streit über die Deutsch-Richtlinien entzündet sich vor allem an der Stellung der sogenannten „Hochsprache“. Der Richtlinienentwurf intendiert eine stärkere Hereinnahme der wirklichen „Volkssprache“ in den Unterricht. Dies würde bedeuten, eine der Bildungsbarrieren nicht-institutioneller Art (Sprachbarriere) abzuräumen, durch die Arbeiterkinder und Landkinder von weiterführenden Bildungswegen ferngehalten werden. Geringere Bewertung der Fähigkeit zur Artikulation in der Hochsprache würde auch hier wiederum den Mittel- und Oberschichtkindern Konkurrenzvorteile nehmen. Insofern liegt dieser Streit auf derselben Ebene wie der um die Schulform. Während dort die Position gegen eine Integration mit dem Argument natürlicher Begabungsunterschiede untermauert, den Arbeitern also natürliche Unfähigkeit zu höherer geistiger Tätigkeit angedichtet wird, spricht man hier ihrer Sprache die Legitimation ab, als Vergesellschaftungsmedium zu dienen, und damit ihnen selbst die Eignung und Berechtigung zur aktiven Gestaltung der Gesellschaft.

Bei der Auseinandersetzung um das Fach Gesellschaftslehre geht es darum, wie die gesellschaftliche Integration des einzelnen zu bewerkstelligen sei. Dabei prallen zwei Strategien aufeinander: Für die eine Seite heißt Integration Teilhabe an den gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, also die Fähigkeit und Möglichkeit, seine Interessen wahrzunehmen und durchzusetzen. Dabei baut sie auf einen naturwüchsigen Minimalkonsens aller Demokraten, kann sie darauf bauen, solange in diesen Verkehrsformen die gesellschaftlichen Gruppen ihre Interessen befriedigt finden, solange Gegnerschaft nur Konkurrenz um die Größe der Anteile am gesellschaftlichen Reichtum ist. Für die andere Seite heißt Integration Unterwerfung unter die Staatsräson. Sie glaubt, den Konsens nicht mehr voraussetzen zu können, ja rechnet mit der letztlichen Unausgleichbarkeit der Interessen. „Konfliktpädagogik“, welche insbesondere materielle Interessengegensätze deutlich machen und Wege der Vermittlung (Konfliktlösung) aufzeigen will, trägt für sie, die an solcher Vermittelbarkeit letztlich zweifelt, schon tendenziell staatsfeindliche Züge.

Die erste Strategie entspricht einer Phase wirtschaftlicher Prosperität, in der es in der Tat möglich ist, die Interessen des weitaus überwiegenden Teils der Bevölkerung zu befriedigen, einer Zeit, in der Profitrationalität und Reformen einander nicht ausschließen. Die konser-

^{37*} Zur politischen Kontroverse um die Richtlinien vgl. Köhler/Reuter 1973; Köhler 1974; Voigt 1973, S. 9ff.

vative Strategie entspricht einer Situation, in welcher Massenarbeitslosigkeit, Kurzarbeit, Stornierung von Reformvorhaben, Abbau von sozialer Sicherung usw. deutlich machen, daß der Gegensatz von Systemrationalität und Menschlichkeit keineswegs überwunden ist, wo die Loyalität zum bestehenden gesellschaftlichen System nicht mehr ohne weiteres durch materielle Gratifikation und die Zulässigkeit des Kampfs für stets wachsenden Lebensstandard erkaufte werden kann, sondern zunehmend durch Einschränkung demokratischer Rechte, ideologische Verpflichtung auf die das System tragenden „Grundwerte“ und Androhung von Gewalt als ultima ratio erzwungen werden muß.

3.3 Legitimation durch Wissenschaft

Krisenerscheinungen, in denen der Einklang des vom Staat wahrgenommenen Gemeinwohls mit den Lebensbedürfnissen seiner Bürger zeitweise gestört ist, müssen nicht sogleich die Identifikation von System und Menschlichkeit in Frage stellen, können sie doch zunächst noch zurückgeführt werden darauf, daß aufgrund Unkenntnis Verstöße gegen die Funktionsbedingungen des Systems vorgekommen sind: „menschliches Versagen“. Immerhin ist dessen Automatismus damit in Zweifel gezogen. Denn offensichtlich bedarf es der Einsicht in seine Mechanismen, um es funktionsfähig zu erhalten.

Es ist der geheime ideologische Charakter derjenigen Wissenschaften, die diese Funktionsbedingungen, auch auf dem Gebiet der Ausbildung, erforschen, daß sie das, was erst vermittle ihrer Hilfe realisiert werden kann, als ihnen vorausgesetzte, naturwüchsige und daher durch sie hindurch nur zu reproduzierende gesellschaftliche Gesetzmäßigkeit unterstellen. Gesellschaft erscheint auf der einen Seite als ein rein technisch zu regulierendes System. Auf der anderen Seite untersuchen diese Wissenschaften Gesellschaft, als ob es sich um formlose Natur handele. Während aber in der naturwissenschaftlichen Technologie der analysierte Stoff, Natur, erst durch die technische Bearbeitung in eine Beziehung zum Menschen gebracht werden soll, der Zusammenhang der Natur als Natur für den Menschen aus der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise herausgenommen ist (auf den Grund und die Folgen dieser naturwissenschaftlichen Abstraktion soll hier nicht eingegangen werden), ist für die technologischen Geistes- und Sozialwissenschaften der menschliche Zusammenhang selbst der Stoff der Analyse, so daß die Anwendung nichts anderes sein kann als eine effektivere Durchsetzung seiner Gesetzmäßigkeiten - so als ob die Anwendung der Naturwissenschaften z.B. den Sinn hätte, dem Fallgesetz zur Durchsetzung zu verhelfen.

Technologische Erziehungswissenschaft behandelt entsprechend die unterrichtlichen Prozesse, wie die Naturwissenschaften Naturprozesse behandeln. Die ihnen gesellschaftlich aufgedrückte institutionelle Form ist ihr eine selbstverständliche Voraussetzung, deren historischer Charakter außer Betracht bleibt. Schule scheint sich ganz zwangsläufig aus der Notwendigkeit zu ergeben, daß Bildung organisiert werden muß, als Rahmen für den technischen Zugriff auf die Lernprozesse. Curricular entspricht dieser Richtung eine rein pragmatische Übernahme der gesellschaftlich vorgegebenen Qualifikationsziele. Ebenso wie sie selbst sich aus deren Konstitution höchstens ein technisches Problem macht (Verfahrensweisen der Curriculumermittlung zu entwickeln), so ist ihr die Legitimation der gesellschaftlichen Ansprüche kein Inhaltsproblem des Unterrichts. Legitimiert ist, was sich durchsetzt.

In dem Maße, in dem die Krisenerscheinungen des gesellschaftlichen Systems häufiger werden, tiefer greifen und länger dauern und zunehmend mehr Menschen von ihnen aktuell und potentiell betroffen sind, wird die Legitimation der bestehenden Gesellschaftsform

zu einem dringlicheren Problem für den Staat. Die in den Unterrichtsinhalten repräsentierten gesellschaftlichen Ansprüche müssen als human, vernünftig usw. erscheinen, um die Identifikation von gesellschaftlichem System und Lebenszusammenhang immer dann, wenn sie praktisch in Frage gestellt ist, im Bewußtsein umso nachhaltiger zu befestigen. Die „Sinnfrage“ wird (wieder) zum erziehungswissenschaftlichen Problem.^{38*}

Hier liegt das besondere Betätigungsfeld der sogenannten geisteswissenschaftlichen Didaktik, welche es übernommen hat und hatte, die gesellschaftlichen Ansprüche so im Unterricht inhaltlich zu repräsentieren, daß der ihnen unterliegende „Sinn“ mitvermittelt wird. Diese Richtung der Erziehungswissenschaft scheint mir so wenig an den „Ausgang ihrer Epoche“ (Dahmer/Klafki 1968) gelangt, wie es der bürgerlichen Gesellschaft gelungen ist, ihrer Krisentendenzen Herr zu werden. Was die technologische Richtung der Erziehungswissenschaft bloß stillschweigend unterstellt (und sie kann dies, solange die Legitimation des Systems unerschüttert ist), wird hier explizit: die Realität, wie sie ist, hat als prinzipiell vernünftig zu gelten.^{39*}

Die äußeren Bildungsansprüche an die Schüler erscheinen als gerechtfertigt, insofern sie über das allgemeine Prinzip der Vernunft, Menschlichkeit o.ä. mit den subjektiven Bildungsansprüchen bereits vorgängig, auf höherer, allgemeiner Ebene vermittelt. Fehlformen, Abweichungen des Zustandes der Realität von ihrem idealen Sein sind dann unwesentliche, nicht ihrem Wesen zugehörige Verunreinigungen, die auf subjektivem Mißverständnis des objektiven Seins beruhen oder schlicht auf menschliches Versagen zurückzuführen sind - womit einmal mehr auch die prinzipielle Unzulänglichkeit der menschlichen Natur als unaufhebbare Quelle von realem Elend, realer Not und Unterdrückung nachgewiesen wäre. Der eigene Anspruch, durch die geisteswissenschaftliche Erschließung von objektivem Sinn subjektiven und objektiven Geist in Einklang miteinander zu bringen, führt zu dem charakteristischen Begründungszirkel der geisteswissenschaftlichen Didaktik: der „erschlossene“ Sinn wird objektiv erst durch die Realisierung, welche er nur erfahren kann, wenn er auch subjektiv gewußt ist; subjektiv gewußt aber soll er sein als objektiv bereits vorausgesetzt.

^{38*} So verstehen die Autoren der Schrift „Grundwerte in der Schule“ von 1980 ihre Aufsätze als Versuche, „neue Antworten auf die Sinnfrage zu riskieren“. Gegen den Legitimationsverlust des Staates in den 70er Jahren vor allem bei Jugendlichen habe „die Grundwerte-Diskussion eine Gegenbewegung in Gang zu setzen versucht: Es geht um den Nachweis, daß unser freiheitliches Zusammenleben auf die Dauer nur Bestand haben kann, wenn alle Bürger des Staates bestimmte Grundwerte anerkennen, die die Verbindlichkeit des Zusammenlebens garantieren sollen“. (Pöggeler 1980, S. 8) Zwar habe „sich die empirische Phase der Erziehungswissenschaft gelohnt. Aber jetzt wissen wir auch, was wir auf empirischem Wege nicht erfahren können und wozu es der neuen Sinnfrage bedarf.“ (S. 11) „Durch Erziehung und Bildung in der Schule muß ein sittlicher Minimal-Konsens erreicht werden, der den pluralen Staat überhaupt erst existenzfähig macht. Dieser Konsens ist derzeit bedroht“. (S. 26)

^{39*} Exemplarisch hierfür auch J. Derbolav „Praxeologie“. Von dem, was die gesellschaftliche Formbestimmtheit aller besonderen Praxisbereiche ausmacht, wird hier abstrahiert. Übrig bleibt „gesellschaftliche Praxis überhaupt“, welche allein nach ihrem Begriffe organisiert ist. Die aufgeführten Praxisfelder (Technik, Ökonomik, Medizin, Pädagogik, Wehrpraxis, Rechtspraxis, Politik, Journalistik, Wissenschaftspraxis, Kunstpraxis, Religionspraxis) „stellen ... die Bedingungelemente der Gesellschaft dar, ohne welche diese nicht in sinn-erfüllte Wirksamkeit treten könnten.“ (Derbolav 1976a, S. 14f.) „Alle Teilpraktiken werden ... durch ihre Aufgaben konstituiert ... Gesundheit als Gut der Medizin, Friede als Gut der Wehrpraxis, Wohlversorgtheit als Gut der Ökonomik, Mündigkeit als Gut der Pädagogik, Gemeinwohl und Gerechtigkeit schließlich als Güter der Politik“ (Derbolav 1976, S. 16). Das die Einheit der Gesamtpraxis im Zusammenhang ihrer Teilpraktiken begründete Prinzip der Menschlichkeit ist jedoch als real durchsetzungsfähiges und wirksames Motiv, d.h. in seiner praktischen gesellschaftlichen Geltung von Derbolav nicht erweisbar; es wird bloß behauptet.

Immerhin vertraut diese erziehungswissenschaftliche Richtung noch auf die Überzeugungskraft ihres Denkens. Obwohl sie für die unterrichtliche Vermittlung das Gewaltverhältnis der Schule voraussetzen muß, spielt dies für ihr Verständnis dessen, was den Bildungsprozeß inhaltlich bestimmt, keine Rolle. Der subjektive Geist soll durch eigenes Nachdenken zu jenen Erhellungen gelangen, die ihre Sinnreflexion erschließt. Damit beläßt sie - auch wenn die institutionelle Form dies weitestgehend wieder ausschließt - konzeptionell die Möglichkeit eines widerständigen kritischen Moments im Unterricht, obgleich nur als Restgröße, mit der sie intentional nichts anfangen kann.

Die neuerliche Betonung des „Erziehungsauftrags“ der Schule, der über bloße Wissensvermittlung hinausgeht, zielt hingegen auf eine andere Form der Legitimationsbeschaffung. Auch sie reagiert auf konstatierte Legitimationsverluste der gesellschaftlichen Ordnung^{40*} und setzt dagegen einen neuen „Mut zur Erziehung“.^{41*} Lehrende und Erziehende sollten nicht länger Scheu haben, ihre institutionellen Machtbefugnisse auch zur Durchsetzung einer neuen Orientierung an höheren Werten in Anspruch zu nehmen. Pädagogische Autorität müsse wieder in ihre Recht gesetzt werden. Statt es den Kindern und Jugendlichen zu überlassen, selbst die normativen Vorstellungen zu entwickeln, an denen sie ihr gesellschaftliches Handeln ausrichten wollen und ihnen damit zuzugestehen, ihre eigenen Interessen zum maßgeblichen Ausgangspunkt zu nehmen, sei wieder darauf zu insistieren, daß es objektive Ansprüche gibt, denen sich gegebenenfalls auch die individuellen Interessen unterzuordnen hätten.^{42*} Bindungsloser Egoismus hingegen zerstöre nicht nur das Individuum^{43*}, sondern auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Individuelle Freiheit müsse wieder auf ihren „moralischen Anspruch“ hin interpretiert werden, den nicht der einzelne an die Gesellschaft, sondern die Gesellschaft an den einzelnen habe. (Boventer 1980, S. 198) „Mit dem In-Anspruch-Nehmen des einzelnen muß eine politische Pädagogik begin-

^{40*} So versucht E. Weber, die „gegenwärtige Betonung des schulischen Erziehungsauftrages“ (Weber 1978, S. 451) als Reaktion auf „einseitige Wissenschaftsorientierung“, auf ein „häufig libertinistisch mißverstandenes, pluralistisches Demokratiekonzept“ und daraus abgeleiteten „Relativismus aller Wertüberzeugungen und Normen“, auf Denunziation jeglicher „pädagogischer Autoritätsverhältnisse“ sowie auf eine „einseitige und tendenziöse Ideologiekritik“ verständlich zu machen. (S. 451f.)

^{41*} Vgl. die Thesen des „Bonner Forums >Mut zur Erziehung<“, (abgedruckt mit „Tübinger Erklärung“ zu diesen Thesen in: Stellungnahme 1978)

^{42*} „Die Konflikttheorie der siebziger Jahre überträgt den Macht- und Kampfcharakter des politischen Lebens ... unreflektiert auf die Schule. ... Wird Emanzipation als Befreiung des Kindes aus Abhängigkeit und Führung verstanden, so bedeutet dies der Tendenz nach ein Zerreißen von Bindungen. ... Es ist dann nur konsequent, daß der Deutschunterricht es darauf anlegt, das Kind zur Artikulation und verbalen Durchsetzung seiner Interessen, der persönlichen und der Gruppeninteressen, zu befähigen. Als wenn Erziehung nicht auch zu altruistischem Verhalten führen sollte!“ (Schühly 1980, S. 138f.) A. Schühly erhebt die „Forderung, der Schüler müsse Vertrauen zur Institution Schule haben“ (S. 139). Wenn man etwa von den Schülern verlange, daß sie ihre Lehrer grüßen, dann deshalb, weil „der Gruß ... eine Bekundung von Vertrauen“ sei. (S. 139) Bei Schühly zeigt sich sehr deutlich, wie von denen, die die Macht der Institution im Rücken haben, ihr Verhältnis zu denen, über die sie diese Macht ausüben, in Kategorien zwischenmenschlicher, persönlicher Beziehungen umgemünzt wird, um dann die Ansprüche der Schule an die Kinder als Ansprüche zwischenmenschlichen Umgangs ausgeben zu können. Der tatsächliche Mangel an Menschlichkeit in der Schule wird dann denen angelastet, die die Schüler in die Lage versetzen wollen, die Schule als das zu nehmen, was sie ist: ein Konfliktfeld.

Auch Pöggeler will für die Schule die „einfache Sittlichkeit“ zwischenmenschlicher Beziehungen reklamieren, worin sich die Partner aufeinander verlassen können müssen (Pöggeler 1980, S. 37f.), indem er großzügig den Zwangscharakter dieses Verhältnisses übergeht.

^{43*} Erst „die Wertbindung“, heißt es z.B., konstituiere „die handlungsfähige Person ..., die ohne diese Wertbeziehung zu Nichts zerfiele, da sie der Desorientierung anheimfalle“. Zur Wertbindung aber bedürfe es „der Normen von außen“. (Boventer zit. bei: Knütter/Ziehmann 1975, S. 150)

nen. ... Eine Staatsgemeinschaft kann nur bestehen, wenn möglichst viele ihre besten Kräfte einsetzen." (S. 197)

Die Werte, um die es geht, sind klar definiert. Während „der Kommunismus“ nicht etwa nach seiner bloßen „Idee“, wie es die Studenten täten, sondern nach seiner realen Praxis zu beurteilen und dementsprechend insgesamt, in „Idee“ und „Praxis“ abzulehnen sei (S. 188f.), müsse bezogen auf die Wirklichkeit der BRD hingegen „das Bestehende ... in seiner Unvollkommenheit ... angenommen“ werden (S. 193). Hier gehe es auch um die Anerkennung von „Sachnormen“, „repräsentiert durch die strukturelle Eigengesetzlichkeit von Dingen, Sachverhalten und objektivierbaren geistigen Phänomenen und Sinnzusammenhängen, welche eine ihrer Struktur angemessene Behandlung seitens der Person fordern“ (Eisermann zit. bei: Boverter 1980, S. 194). Man müsse wissen, „wie die Dinge wirklich sind und liegen“ (S. 199), um für diese gewußte Wirklichkeit Verantwortung zu übernehmen. Nicht das Pochen aufs eigene Glück, sondern eine „asketische Haltung“ sei dazu gefordert und ein „Ethos, das nicht glücksorientiert, sondern wahrheitsorientiert“ sei. (S. 198f.)^{44*}

Nur wer „sich durch seine Erziehung mit Vorgegebenheiten in Übereinstimmung befindet“, sei gegenüber den „Verführungen“ einer Kritik am Vorgegebenen widerstandsfähig. (These 4 des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“, zit. bei: Stellungnahme 1978) Deshalb sei der Sachautorität des Lehrers gegenüber von den Schülern wieder Gehorsam zu verlangen. „Gehorsam ist das der Autorität gegenüber angemessene Verhalten des Schülers.“ (Geissler 1979, S. 31) Es wird dem Schüler nicht zugestanden, einen von eigenem Interesse geprägten Zugang zur „Sacheinsicht“ zu finden. Als gesellschaftlich gültig und verbindlich wird nur die Sacheinsicht anerkannt, die der Lehrer von Amts wegen vertritt. Hinter seiner Sachautorität steht die Staatsautorität, und über den Gehorsam gegenüber dem Lehrer geht es um die Anerkennung staatlicher Herrschaft.^{45*} W. Tröger beruft sich auf „das Wort Piagets, daß wir nicht den Erzieher schätzen, weil er die Werte verkörpert, die wir achten, sondern daß wir die Werte achten, weil sie der Erzieher verkörpert, den wir schätzen“ (Tröger 1978, S. 600). Das klingt unschuldig, kehrt aber das Entscheidende unter den Tisch, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis keines der unmittelbaren Sorge für und des Vertrauens in Menschen ist, jedenfalls nicht daraus kommt (wie doch möglicherweise das Eltern-Kind-Verhältnis), daß Hochschätzung, soweit sie dem Lehrer als Lehrer entgegengebracht wird (und darauf kommt es Tröger an), seiner Erfüllung der „Lehrerrolle“, d.h. seiner institutionell verliehenen Position und Autorität gilt. Diese ist es daher, die er nach Trögers Vorstellung in Anspruch zu nehmen den Mut haben soll. Zwar sind Kritik und Zweifel der Schüler nicht mehr einfach zu ignorieren und zu unterdrücken. „Wahrheiten werden nicht kri-

^{44*} Entsprechend heißt es auch in These 2 des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“: „Glück folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein“ (zit. bei: Stellungnahme 1978)

^{45*} „In den vergangenen Jahren“, klagt K. Aurin, „wurden in manchen Schulen und Schulklassen Erziehungsvorstellungen vertreten und (von der Schulverwaltung) geduldet, die sich am Konflikt- und Herrschaftsmodell und einem ideologisch getönten, pädagogisch problematischen Emanzipationsbegriff ausrichteten. Diese Vorstellungen führten zur Desorientierung über den Erziehungsauftrag der Schule und über die Werte, die einer Erziehung zum mündigen Bürger und zur freien Persönlichkeit zugrunde liegen. Erziehung setzt die gelebte Gemeinsamkeit von Werten und Erfahrungen voraus. Unsere Schulen müssen lernen, die Selbstverständlichkeiten von Erziehung wiederherzustellen.“ (Aurin 1979, S. 114f.) Und erläuternd fügt er hinzu, um welche Art „Selbstverständlichkeiten“ es ihm geht: um die „selbstverständliche Anerkennung sinnvoller humaner Ordnungen und von Werten in unseren Schulen“, die „durch eine mißtrauende Hinterfragungskultur“, „durch Miesmachen elterlicher Verantwortungsausübung und durch Aufweichung von Werten und Institutionen, die unsere freiheitlich verfaßte Demokratie tragen und lebensfähig erhalten“, gefährdet werde. (S. 120f.)

tiklos >vermittelt<, sondern dürfen bezweifelt werden” - aber dies geschieht, wie Pöggeler fortfährt, „damit sie umso besser angenommen werden können”. (Pöggeler 1980, S. 30) Das modernere Vokabular der neuen Wertepädagogik täuscht nicht darüber hinweg, daß es weiterhin darum geht, den Schülern „Werte” und „Wahrheiten” beizubringen, daß weiterhin davon ausgegangen wird, daß Menschen, um sozialisiert zu werden, eines äußeren Normengerüstes bedürfen, mit welchem man sie umgibt.

4. Schule und diktatorischer Staat

4.1 Staatsideologie des Faschismus

Die Handlungsformen, die das marktwirtschaftliche System dem einzelnen Gesellschaftsmitglied aufzwingt, werden nicht mehr fraglos hingenommen, wenn erfahren wird, daß trotz aller staatlichen Interventionen die Einheit von System- und Lebensreproduktion sich auflöst. Es kann dann der Verdacht ins Bewußtsein dringen, daß es nicht Verstöße gegen die Funktionsbedingungen des Systems sind, welche die Krise verursachen, sondern daß diese gerade zu diesen Funktionsbedingungen dazugehört. Die Verpflichtung der einzelnen durch den Staat auf die Reproduktion des Systems kollidiert mit deren Lebensinteressen und stößt daher auf Widerstand. In solcher Situation wird der Staat zur äußeren Klammer, welche die Gesellschaft gewaltsam zusammenhält. Um dem, was zuvor als Gemeinwohl erschien, Genüge zu tun, muß er nun ein Sonderinteresse gegen andere Interessen durchsetzen, das Interesse der Unternehmenseigner an Sicherung profitabler Produktion gegen das Lebensinteresse eines Teils der Bevölkerung. Mangelnde freiwillige Anerkennung des bestehenden ökonomischen Systems muß ersetzt werden durch die gewaltsame Unterwerfung unter die allgemeinen Regeln des marktwirtschaftlichen Verkehrs.

Der Staat, sonst in inhaltlichen Fragen inkompetent und nicht zuständig, setzt dann selbst bestimmte Inhalte in der Schule durch: die Verpflichtung auf die herrschende Ordnung, wie sie im Sinne des von ihm wahrzunehmenden Gemeinwohls von ihm definiert wird, verbunden mit einer Eliminierung von Inhalten, welche das Recht auf Durchsetzung partikularer Interessen in gesellschaftlichen Konfliktsituationen betonen, zugunsten von harmonistischen Gesellschaftsvorstellungen.

Vollendet ist die Herrschaft des Allgemeinen über das Individuelle im diktatorischen/faschistischen Staat. Der Staat, als demokratischer Staat scheinbar nur Mittel für die egoistischen Zwecke in der Gesellschaft, wird selbst zum Zweck, vor dem sich die partikularen Interessen zu rechtfertigen haben.

Ideologisch wird dies z.B. in B. Mussolinis Lehre des Faschismus begründet aus einer Auflösung des realen Menschen in sein ideales Wesen. „Um die Menschen zu kennen, muß man den Menschen kennen.” Der empirische Mensch sei nichts gegen die Idee des Menschen, die er durchzusetzen habe, und für die sich aufzuopfern sein „höheres Leben” ausmache. Diese Idee des Menschen mache den „objektiven Geist” aus, „der über das besondere Individuum hinausgeht und es zu einem mitwissenden Gliede einer geistigen Gemeinschaft macht”. Sie wirken als Tendenz im beständigen ziellosen Weiterschreiten der Geschichte, ohne daß sie sich in einem bestimmten gesellschaftlichen Zustand verwirklichen könnte. Die Realität der Idee und damit auch „die einzig wahre Realität des Individuums” sei der Staat, dessen totalen Anspruch auf die Bestimmung aller Lebensbereiche der Faschismus geltend mache. Indem der Staat die reale Identität des Volkes setze, schaffe er die

Nation. Nach innen wie nach außen habe er sein Recht, insofern er es durchsetze.^{46*} Seine Durchsetzung erweise „die Allgemeingültigkeit dieses Willens“, und in dieser faktischen Gültigkeit habe er zugleich sein Recht, ein unendliches Recht, da es kein Maß kenne als das des Erfolgs. Der Staat durchdringe alle Formen des Lebens und des Bewußtseins, er schaffe sich seinen Menschen, den faschistischen Menschen. Dessen Handeln sei Handeln aus unmittelbarer Notwendigkeit, kein Handeln aus Einsicht. Seine Überzeugung sei der Glaube, der keiner Begründung bedürfe; seine Triebkraft sei das Allgemeine als unmittelbares Motiv, also ohne einen materiellen Inhalt: „das Heilige und Heldenhafte, d.h. ... menschliche Handlungen, die nicht durch wirtschaftliche Beweggründe unmittelbar oder mittelbar bestimmt sind“. Der faschistische Staat sei die Vermittlung von Monarchie und Republik, da in ihm jeder individuelle Wille nur Ausdruck des Allgemeinen, des Staatswillens sei. Das Allgemeine wirke zwar in jedem Individuum, aber nicht jedes Individuum wisse oder repräsentiere unmittelbar dies Allgemeine. „Es gehört nicht zum Wesen der Vernunft, daß sie von aller Welt verstanden wird. ... der Grundsatz, daß die Gesellschaft allein für das Wohlergehen und die Freiheit der Individuen besteht, die sie bilden, stimmt auch nicht mit dem Vorhaben der Natur überein, wonach allein die Art in Betracht gezogen und das Individuum geopfert wird“. (Mussolini 1972, S. 205-215)

So ist der Faschismus definiert und legitimiert durch seine „Tat“. Die gewaltsame Durchsetzung eines inhaltlich unausgewiesenen Willens, der aber durch die Phrase von der „Idee des Menschen“ (an deren Stelle im deutschen Faschismus die „Rasse“ als naturhafte Einheit tritt) als absolute Vermittlung von Staat und Individuum behauptet ist, ist das Wesen des Faschismus: das Allgemeine in seiner Realität, als Staat, ist von absolutem Anspruch aufgrund seiner Allgemeinheit, ganz gleich, welcher Inhalt ihm jeweils gegeben wird. Jede Diktatur, sofern sie sich nicht auf die rein militärische Unterdrückung der Bevölkerung verläßt, sondern sich auch eine Legitimationsbasis zu verschaffen sucht (und über diese in breiten Kreisen der Bevölkerung zu verfügen, ist Kennzeichen faschistischer Diktatur), ist darauf angewiesen, ihren Herrschaftsanspruch in solcher Weise als aus höherem Recht abgeleitet zu propagieren, dem gegenüber der einzelne Mensch zurückzustehen habe. Im deutschen Faschismus, dessen Erziehungs- und Schulkonzeption im folgenden beispielhaft angeführt wird, erscheint die Begründung nur weniger idealistisch als bei Mussolini, aufgrund seiner biologischen Rassenlehre. Die Barbarei allen Faschismus ist hier auf eine besondere Spitze getrieben.

4.2 Erziehung als Zucht

In der faschistischen Diktatur hat sich das Verhältnis des einzelnen zum Staate grundlegend verkehrt. Dementsprechend hat die Schule dieses Staates nicht mehr das bürgerliche Individuum heranzubilden, das die im Staat ihm entfremdete Gesellschaftlichkeit sich zum Mittel seiner Interessen macht; sie hat den Auftrag, jeden zum Staatsdiener zu machen. Wenn sich die Reproduktionsnotwendigkeiten der kapitalistischen Produktionsweise, insbesondere ihre *conditio sine qua non*, der Profit, nicht mehr hinreichend in den individuellen Interessen berücksichtigt finden, müssen sie als Staatsinteresse gegen die individuellen Interessen geltend gemacht werden. Die Vereinnahmung für das Systeminteresse erfolgt jetzt vermittelt über die Identifikation mit dem Staat in der Form restloser Unterwerfung unter ihn. Keiner handelt mehr im eigenen Interesse - jeder wird zum Staatsagenten, die

^{46*} Analog wird in der nationalsozialistischen Ideologie die Geschichte als „Kampf ums Dasein“ interpretiert, „in dem sich der Überlegene zugleich als der Höherwertige erweist, dem das >natürliche Recht< zukommt, den Unterlegenen zu beherrschen“ (Lingelbach 1970, S. 30)

gesamte Bevölkerung zur Exekutive. Das ist es, was den Schein hervorruft, der Faschismus hebe die Trennung von bürgerlichem und politischem Individuum auf, oder was irrigerweise als „Politisierung“ aller Lebensbereiche bezeichnet wird. Die Menschen treten einander nicht mehr als Individuen gegenüber, sondern als Büttel.

Das Erziehungssystem, innerhalb dessen neben die Schule die Hitlerjugend als nahezu gleichrangige Einrichtung tritt, wird konzipiert als eine Zuchtanstalt im doppelten Sinne: zum Zwecke der Züchtung des dem Faschismus entsprechenden Menschentypus und im Sinne einer Auflösung aller Bildung in Zucht, gewaltsame Unterwerfung, Drill. „Der völkische Staat hat ... seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung.“ (A. Hitler, zit. in: Gamm 1964, S. 48) Gewollt ist „ein Erziehungssystem, das mit dem Leibe beginnt“ (K.F. Sturm, zit. in: Gamm 1964, S. 115). Anstelle intellektueller Ausbildung soll den Schülern „das Bewegende, das Irrationale und Elementare, aus dem zuletzt die Kraft geschichtsbildender, schicksalhafter Bewegung stammt“ (E. Kriek, zit. in: Gamm 1964, S. 103), nahegebracht werden. Zuchtziel ist die Selbstverleugnung der Individualität, die Herausbildung einer „Bereitschaft zum Opfer“, zum „Einsatz des Lebens“ für die abstrakte Gemeinschaft. „Der einzelne ist vergänglich, das Volk bleibt“. (H. Schemm, zit. in: Gamm 1964, S. 80) „Was bedeutet das Leben von zehn bis zwölf Menschen im Vergleich zum Leben der Nation?“ (H. Schemm, zit. in: E. Nyssen 1979, S. 30) „Weil die Todesbereitschaft in Deutschland gestiegen ist, deswegen ist auch die Lebenskraft gestiegen“ (H. Schemm, zit. in: Gamm 1964, S. 81)

Die Aufhebung erster Unmittelbarkeit im kindlichen Weltverhältnis durch Abstraktion tritt als Funktion der vom Staat organisierten Erziehung und Ausbildung zurück hinter die Setzung einer neuen geistlosen Unmittelbarkeit. Verlangt die Schule an sich die Hinnahme des Tatbestandes bürgerlicher Gesellschaft, daß die Beziehungen der Menschen zueinander über Sachen vermittelt sind, so behauptet der deutsche Faschismus dagegen ein Verhältnis der Unmittelbarkeit der Menschen zueinander, aus dem es gar kein Entrinnen geben kann: das Rasse-Verhältnis. „Rasse ist ein Gesetz, das Leib, Seele und Geist in gleicher Weise umgreift und einen festen Typus schafft, der sich zuletzt nach einer bestimmenden Wertordnung vollendet. Rasse ordnet die Gleichartigen in engerer Lebensverbundenheit zusammen und reiht sie als Glieder in die Kette wechselnder Geschlechter fest ein. Rasse ist das Stetige im Wandel der Geschichte und schafft den Grundcharakter und die blutmäßige Bindung in Gemeinschaft und Geschlechterkette.“ (E. Kriek, zit. in: E. Nyssen 1979, S. 22)^{47*}

Allerdings, was er an die Stelle der ihrer sozialen Anerkennung verlustig gegangenen Ideologie der Sachgesetzlichkeit setzt, muß - entgegen seiner angeblichen naturhaften Unmittelbarkeit - den Heranwachsenden erst eingebleut werden:

^{47*} Mit Vererbungslehre und Rassenkunde kommt dem Biologieunterricht besondere Bedeutung für die Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie zu, mit Inhalten, die auch die Legitimation des Staates und seiner diktatorischen Form betreffen, wie folgendes Zitat zeigt: „Die auf den wissenschaftlichen Ergebnissen der Erblehre und Biologie aufgebaute rassische Geschichtsbetrachtung widerlegt Auffassungen, wie sie etwa in der liberalen Forschungslehre zum Ausdruck kommen. Aus dem Rassegedanken ist weiterhin die Ablehnung der sog. Demokratie und anderer Gleichheitsbestrebungen ... abzuleiten und der Sinn für den Führergedanken zu stärken“. (zit. bei: E. Nyssen 1979, S. 87) Aber auch für nahezu alle anderen Fächer, Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Naturlehre, Bildende Kunst und Musik, Fremdsprachen und sogar Mathematik, wurde der Versuch gemacht, Inhalte der nationalsozialistischen Rasselehre einzubringen. (Vgl. Dessau 1977)

„Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln, und wenn nun diese Knaben, diese Mädchen mit ihren 10 Jahren in unsere Organisationen hineinkommen und dort nun so oft zum erstenmal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei oder in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre und anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alle mit einem Symbol: dem deutschen Spaten.

Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewußtsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre, und wenn sie dann nach zwei oder drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in SA, SS und so weiter, und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben, und sie sind glücklich dabei. Langsam verschwinden aus ihrem ganzen Gesichtsfeld alle diese lächerlichen Vorurteile, unter denen vielleicht ihre Väter noch leiden mögen. Sie sehen sich ganz anders an, sie haben allmählich den Menschen kennengelernt, und wenn mir einer sagt: ja, aber da werden doch noch welche überbleiben. Der Nationalsozialismus steht nicht am Ende seiner Tage, sondern erst am Anfang!“ (A. Hitler, zit. in: E. Nyssen 1979, S. 31)

4.3 Funktionsverlust des Schulunterrichts

Die Unterrichtsfunktion der Schule: Vermittlung von Funktionswissen, gilt als unwichtig gegenüber ihrer Erziehungsfunktion, bzw. die Funktion der Schule wird minder bedeutsam gegenüber den ausschließlich auf Drill, Zucht und Vereinnahmung der Gefühle ausgerichteten Erziehungsinstitutionen HJ und BdM.^{48*} „Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend.“ (A. Hitler, zit. in: E. Nyssen 1979, S. 58) Den geringschätzigen Äußerungen vieler Nazi-Größen über die Schule, ihrer faktischen Abwertung gegenüber der HJ korrespondiert der Versuch nationalsozialistischer Schul-„Theoretiker“, die Bedeutung der Schule als Stätte „funktionaler Erziehung“ herauszustellen. (Vgl. E. Nyssen 1979, S. 65ff.)

Doch sind dies Tendenzen nationalsozialistischer Erziehungspolitik, die sich gegen die Zwänge der Realität nicht voll durchsetzen können. Die Qualifikationsanforderungen einer kapitalistisch-industriellen Produktion mögen im Hinblick auf die Aussicht, das selbst nicht mehr zu Leistende sich in einem künftigen Kriege durch Raub zu verschaffen, vernachlässigt werden; ganz verzichten läßt sich auf diese Funktion der Schule wohl nicht, wenn doch bis dahin nicht nur das gesellschaftliche Leben einigermaßen in Funktion gehalten, sondern außerdem auch eine überlegene Kriegsmaschinerie aufgebaut werden soll. E. Nyssen stellt entsprechend fest, daß die anfängliche Funktionsreduktion der Schule im Laufe der Jahre wieder zugunsten stärkerer Berücksichtigung der Qualifikationsfunktion der Schule rückgängig gemacht wird: „Konnte zu Beginn der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft noch primär gefordert werden, die Ideologievermittlung in den Mittelpunkt des schulischen Geschehens zu stellen, so mehrten sich ab 1938 die Forderungen, die Schu-

^{48*} Der nationalsozialistische „Zugriff“ auf die Schule als „Bollwerk der dem Faschismus verhaßten kognitiven Strukturen“, wurde, schreibt Blankertz, „indirekt angelegt durch Umzingelung und Funktionsminderung der Schule. Die Reduktion der Schule auf bloße Wissensvermittlung, die Demontage ihrer erzieherischen Funktionen ... war möglich über die Zwangsorganisation einer Staatsjugend“. (Blankertz 1982, S. 275)

le stärker in den Dienst der Qualifizierung für den Produktionssektor zu stellen." (E. Nyssen 1979, S. 57)

Der faschistische Staat braucht auch Wissenschaftler. Doch entspricht der prinzipiellen Geistfeindlichkeit des Faschismus die faschistische Version des bürgerlichen Fortschritts-glaubens: von der Entwicklung der Technik nicht als eines historischen Prozesses der Umformung von Natur durch menschlichen Geist, sondern als eines Mittels der Evolution: als eines Instruments im Kampf ums Überleben, d.h. als eines Mittels der Unterwerfung des Menschen unter eine jenseits aller Menschlichkeit begriffene Natur, als eines Instruments der Barbarei - die kulturkritische Sicht von der menschenzerstörenden Technik ins „Positive" gewendet.

Die Geistesbildung bleibt der Charakter- und Körperschulung untergeordnet; jedenfalls, was die Masse der Bevölkerung, die Herrichtung des „Menschenmaterials" betrifft. Identifikation mit dem Volksganzen, als „Hingabe" der eigenen Person, Auflösung der Individualität in die Volks-Gemeinschaft, Degradierung zum willenlosen Instrument eines höheren Willens, verkörpert im „Führer" - all dies macht den faschistischen Charakter aus: sich selbst auf physisches Dasein, als Rohstoff, Material in den Händen der Agenten einer sich selbst bewegenden Geschichte (der „Idee des Menschen" bei Mussolini, der naturgeschichtlichen Evolution in der Nazi-Ideologie), zu reduzieren. Körperliche Ertüchtigung erhält daher überragende Bedeutung: die Heranzüchtung zum möglichst funktionsfähigen lebendigen Produktionsmittel, zur möglichst schlagkräftigen („schneidigen") lebendigen Waffe, zu „Mutter" und „Soldat".

So findet der Dualismus von Hand- und Kopfarbeit in der faschistischen Pädagogik seine extreme Ausprägung: auf der einen Seite das physische Menschenmaterial, auf der anderen Seite die manipulierende Wissenschaft. Zugleich aber ist hier auch so deutlich wie sonst nirgends ausgesprochen, daß Subjekt zu sein, niemandem mehr erlaubt ist. Auch die Technik erscheint nicht mehr als Produkt der Wissenschaft, sondern umgekehrt, die Wissenschaft als Dienerin des in der Technik verkörperten und im „Führer" personifizierten Fortgangs einer erfundenen „Natur".

4.4 Selektion und Gleichförmigkeit

Faschistische Erziehung muß sich - da alle menschliche Entwicklung nur eine Form der Evolution sein soll - wesentlich als Selektion verstehen: als Auslese der von Natur aus Tüchtigsten und treibhausmäßige Förderung ihrer Anlagen (Zucht und Wachsenlassen). Auf Grundlage des herausgekehrten Dualismus von geistiger und körperlicher Tätigkeit ist ein einheitlicher Bildungsweg nicht denkbar, soweit er auf die künftigen gesellschaftlichen Funktionen vorbereitet. In der Hinsicht ist der Faschismus pragmatisch. „Er erstrebt praktisch lediglich die Lösung derjenigen Probleme, die sich geschichtlich von selbst stellen und die von selbst ihre Lösung finden oder nahelegen." (Mussolini 1972, S. 207) Eine Umwandlung der gesellschaftlichen Struktur mit ihrer spezifischen Arbeitsteilung, der Trennung von Hand- und Kopfarbeit, liegt ihm fern. Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens wird beibehalten. Sie wird lediglich ergänzt durch spezielle Eliteschulen für den Parteinachwuchs. „Das organisch gewordene Wesen und der Aufbau unserer Volksgemeinschaft zeugt klar eine Dreigliederung: eine verhältnismäßig dünne Volksschicht übernimmt die Aufgabe der Planung und Führung auf den verschiedenen Lebensgebieten. Eine zweite, mittelstarke Schicht hat die Aufgabe, die Umsetzung der leitenden Gedanken der Führer in die Praxis zu vermitteln und zu ordnen, während die dritte, breite Schicht Hand ans Werk legt und die rohe Materie zum sinnvollen Ganzen formt. In einem organischen Schulaufbau, der

seine Begründung in den Bedürfnissen des Volkes sucht, wird es deshalb einen schmalen Bildungsweg für die geistig-wissenschaftlich Leistungsfähigen, einen mittelbreiten Bildungsweg für die gehobenen Begabungen, die vorwiegend praktisch gerichtet sind, und einen breiten Bildungsweg für die einfachen praktischen Begabungen geben." (N. Maassen, zit. in: E. Nyssen 1979, S. 129f.)

Auf der anderen Seite bleibt sich faschistische Erziehung, ob sie nun den künftigen „Arbeiter des Kopfes“ oder „der Faust“ heranzieht, in der Hinsicht gleich, daß sie jede Regung von Selbständigkeit, jeden Ansatz zur Selbstbesinnung zu unterdrücken trachtet. Nicht individuelle Menschen werden gebildet, sondern Typen werden gezüchtet. „Typus ist nach Ernst Krieck >Gleichförmigkeit der inneren Bildung eines Menschenkreises: Gleichartigkeit der Haltung, der Gesinnung, der Bewußtseinskreise und der Funktionen<. Aufgrund gleichartiger naturgegebener Anlagen als einer bestimmten Bildsamkeit entstehen durch gleichförmige Erziehungseinflüsse Menschen gleicher Gesinnung und Haltung. Ein bestimmter Typus erwächst, wenn rassisch bedingte Bildsamkeit zusammentrifft mit bestimmten Formeneinflüssen der naturhaften Umwelt >des Bodens< - und der geistigen Welt der Volksgemeinschaft. >Einzig auf dem Boden des Typus ist es möglich, ein ganzes Volk erzieherisch zu erfassen.< Erziehung zum Typus ist einheitliche Erziehung und als solche heute gefordert durch die >neue Einheit des Volkes<." (K.F. Sturm, zit. in: Gamm 1964, S. 114)

Die Gleichförmigkeit der faschistischen Erziehung, die in ihrem Erscheinungsbild zur Schau getragen wird, kann zwar nicht die Ungleichheit der Bildungswege verdecken, doch ist sie zugleich richtiger Ausdruck davon, daß hier alle Subjektivität dem Erdboden gleichgemacht wird.

Auf Basis solcher Gleichschaltung kann faschistische Pädagogik einen Mangel bürgerlicher Ausbildung scheinbar beheben: Bürgerliche Ausbildung hebt ab von den individuellen Lebenslagen, reproduziert zwar deren Klassenstruktur in ihrer Leistungshierarchie, aber nur formell, abstrakt, ohne Bezug auf den wirklichen Inhalt des Lebens. So daß sich darunter eine ganz andere Hierarchie, vor allem im roh physischen Durchsetzungsvermögen begründete persönliche Abhängigkeiten herausbilden, in denen die Schüler sich zueinander und nicht nur im Hinblick auf eine abstrakte Norm bestimmen. Th.W. Adorno spricht von „der doppelten Hierarchie, die sich innerhalb der Schule beobachten läßt: der offiziellen, nach Geist, Leistung, Noten und einer latenten, inoffiziellen, in der physische Kraft, >ein Kerl sein<, auch gewisse praktisch-geistige Fähigkeiten, die von der offiziellen Hierarchie nicht honoriert werden, ihre Rolle spielen." (Adorno 1970, S. 85) Hier etabliert sich als Reaktion auf die lebensfeindliche Abstraktheit der bürgerlichen Ausbildung in der Wertordnung der Kinder schon die Geistfeindlichkeit, die der Faschismus dann und auch in der Erziehung zum leitenden Prinzip erhebt.

Abgelöst von jeder geistigen Verarbeitung, abgetrennt also auch von der Möglichkeit einer vernünftigen, d.h. menschlichen Umformung, kann in solcher untergründigen Hierarchie nur das Recht des Stärkeren (einschließlich der Überlegenheit, die größerer Intellekt in Bezug auf Durchsetzung verleihen kann, gerade wenn er ohne soziale Rücksichtnahme, humanitäre Hemmungen usw. Anwendung findet) zur Geltung gelangen. In dieser unter der Oberfläche der schulischen Ausbildungsprozesse sich herausbildenden Beziehungsstruktur findet die faschistische Pädagogik ideologisch und auch in ihren Organisationsprinzipien einen günstigen Ansatzpunkt. Die zweite Hierarchie wird gegen die erste aufgezett, wie Adorno schreibt. (Vgl. Adorno 1970, S. 85)

Der einzelne Schüler „gehört dazu“, findet seinen Platz in der Gesellschaft, nicht so sehr aufgrund geistig bestimmter Leistungen, sondern dadurch, daß er sich in eine - nur scheinbar urwüchsige, in Wahrheit produzierte - vorgegebene Ordnung einfügt. Was er ist, ist durch seine Zugehörigkeit zu diesem „Ganzen“ definiert, dessen vorgeblich organismische Struktur jedem an jeder Stelle, an die man ihn stellt, eine unentbehrliche, konstitutive Funktion zuweist. „Dazuzugehören“ ist auf solcher Stufe gesellschaftlicher Konstitution, die sich ausdrücklich als ungeistig definiert, eine Frage der Normalität. Alles Ungewöhnliche (empirisch wirklich Ungewöhnliche oder dazu Erklärte) ist abnorm und unterliegt der Stigmatisierung. Der Ausstoßung der „Abnormen“ oder „Entarteten“ entspricht auf der anderen Seite die substanzlose Identität derer, die „hineinpassen“, als Kameraderie, worin kein einzelner Geist noch ein gemeinsamer Sinn mehr auszumachen sind. Geistig existiert nur noch Unterschiedslosigkeit: gleichförmige Unterwerfung unter ein Höheres, verklärt als „Gefolgschaft“.

Methodisches Prinzip ist die Abtötung des Geistes, sei es, daß man ihn gar nicht erst zum Leben kommen läßt, sei es, daß man ihn zur Selbstaufgabe zwingt. Und der Faschismus hat auch für die Erziehungsfrage eine Endlösung parat: Physische Liquidation ist im Rahmen seiner blutigen Rationalität nur konsequent. „Wer nicht hören will, muß fühlen.“

4.5 Erziehungstotalitarismus

Faschistische Pädagogik, als Auslese der Brauchbaren, Ausmerzungen derer, die aus der Norm fallen, Qualifizierung zum willenlosen Büttel des Staates, enthält in sich notwendig die Tendenz, sämtliche bislang noch privaten Lebensbereiche unter sich zu subsumieren, um auch die letzten Quellen von Individualität trocken zu legen. Die herkömmliche Schule ist ihr zu wenig. Sie greift vor in die vorschulische Sozialisation, tendenziell bis zur Geburt, sie ergreift das Leben neben der bisherigen Schule, sie organisiert das Leben bis zum Tode und dringt, unter Ausnutzung der modernen Kommunikationstechnik, auch in die letzten Poren des Alltags ein. Wie die Gesamtschule als Schule der Demokratie sich aufzulösen schien in einen bloß organisatorischen Rahmen für die freie Bestimmung der Schule durch die Gesellschaft, wodurch sie sich zur öffentlichen Institution konstituiert, so umklammert hier umgekehrt ein geschlossenes System der Erziehung durch den faschistischen Staat die Gesellschaft; die „Schule“ wird total, greift über die Institution, die diesen Namen trägt, hinaus und erweitert sich zur für die Behandlung der gesamten Gesellschaft eingerichteten geschlossenen Anstalt.^{49*}

Die faschistische Ideologie versucht, den Staat absolut zu begründen, um ihn vom Legitimationsanspruch der Bürger abzulösen und bedingungslose Unterwerfung fordern zu können. Eben darin aber ist sie Legitimationsideologie. Denn auch der faschistische Staat ist nicht absolut, er bedarf - anders als bspw. eine Militärdiktatur, die mit Hilfe äußerer Unterstützung ein ganzes Volk gewaltsam unterdrückt - einer Basis im Volke.^{50*} Die Absolutheit

^{49*} Bei Krieck findet diese Tendenz ideologischen Ausdruck. Krieck wollte, wie Blankertz schreibt, „die totale Institutionalisierung der Erziehung; Da das gemeinschaftliche Leben die eigentliche Erziehung ausmachte, mußte der die lückenlose Kontrolle erstrebende NS die Gemeinschaft usurpieren und den >Erziehungsstaat< fordern“. (Blankertz 1982, S. 279f.)

^{50*} Im Gegensatz etwa zu traditionell-marxistischen Einschätzungen des Faschismus als „offener terroristischer Diktatur der reaktionärsten, am meisten chauvinistischen, am meisten imperialistischen Elemente des Finanzkapitals“ über die große Mehrheit der Bevölkerung (G. Dimitroff, zit. bei Kuczynski 1964, S. 9) sieht Kühnl z.B. im Faschismus vor allem ein System neuer Methoden, der bürgerlichen Herrschaft die benötigte Massenbasis zu liefern. „Das Volk mußte dazu gebracht werden, die Volksherrschaft, die Demokratie für unsinnig zu erklären und sich selbst für unfähig, politische Entscheidungen zu treffen; die Massen mußten fanatisch ihre

des Staates gilt nur, weil sie von weiten Teilen der Bevölkerung anerkannt wird, weil die sog. Machtergreifung sich weitgehend auf Selbstentmachtung des Volkes bzw. der es repräsentierenden Parteien stützen kann. Auf rein ideologischem Wege aber, nur durch die Suggestion von Macht und Größe, ist diese Massenbasis kaum zu erlangen. Real Erfahrbares muß dem entsprechen. Materielles Elend muß verschwinden (das kann heißen: unsichtbar werden). In seiner Ökonomie stößt der Faschismus daher auf den realen Grund seiner Macht. Gelingt es ihm ebenso wenig wie dem demokratischen Staat, ein gewisses Maß an wirtschaftlichem Wohlstand zu sichern, muß seine Macht in Gefahr geraten. Der Weg, den der deutsche Nationalsozialismus wählt, ist der der Kriegswirtschaft, und zwar einer „Kriegswirtschaft in Friedenszeiten“ (Erbe zit. bei: Hennig 1973, S. 88). Die Produktion ist nicht in erster Linie darauf gerichtet, Märkte zu erobern^{51*}, sondern darauf, mit ihrer Hilfe Länder zu erobern: Erbeutung von Rohstoffquellen und Ausbeutung der unterworfenen Völker als billigste Arbeitskräfte. Der Krieg gehört von vornherein ins Kalkül der nationalsozialistischen Herrschaft. (Vgl. Sohn-Rethel 1972)

Die dem bürgerlichen Staat in zugespitzten Krisensituationen innewohnende totalitäre Tendenz muß nicht zwangsläufig die grauenhafte Ausprägung erhalten, die der deutsche Nationalsozialismus darstellt. An dieser historischen Form politischer Herrschaft ist sie nur besonders deutlich vorführbar. Ich neige Theorien über den Faschismus zu, die ihn für eine „unmögliche“ Lösung der Krisenprobleme der bürgerlichen Gesellschaft halten. Deshalb soll der vorhergehende Abschnitt nicht das sein, was zu sein die Herbeiziehung eines historischen Beispiels leicht in Gefahr gerät: eine Warnung vor der Wiederkehr dieses Phänomens. Staatlicher Totalitarismus wird sich, davon bin ich überzeugt, künftig in gänzlich anderen Formen realisieren, in Formen, die möglicherweise weit weniger gewaltsam erscheinen, weil sie von unmerklicher Gewalt sind. Auch die Demokratie kann eine Form von Diktatur sein, wenn es gelingen sollte, die Herrschaft vollends innerlich zu machen. Die kommunikationstechnischen Voraussetzungen scheinen gegeben.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1970) Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M. 1970
- Alt, R. (Hrsg.) (1949) Erziehungsprogramme der Französischen Revolution, Berlin-Leipzig 1949,
- Anderson, P. (1979), Die Entstehung des absolutistischen Staates, Frankfurt a.M. 1979
- Aurin, K. (1979), Desorientierung durch die Schule?, in: ders. u.a., Die Schule und ihr Auftrag, Mainz 1979, S. 113ff.
- Ballauff, Th. (1967), Zum Problem der Schulbildung, in: H. Röhrs (Hrsg.), Theorie der Schule, Frankfurt a.M. 1967, S. 60ff.
- Becker, H. (1956), Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956

eigene Entmündigung fordern und die Herrschaft einer Minderheit verlangen, der sie sich unterwerfen konnten. Diese Äußerst prekäre Aufgabe ... wurde vom Faschismus gelöst.“ (Kühnl 1971, S.118)

^{51*} Vielmehr koppelt sich die deutsche Wirtschaft vom Weltmarkt weitestgehend ab. Im Inland wird durch Lohnstopp die Kaufkraft beschränkt. Expansion der Produktion findet im Bereich der Schwerindustrie, kaum im Konsumgüterbereich statt: Der Staat fungiert als Abnehmer. (Vgl. Hennig 1973, S. 88)

- Berg, C. (1973), Ivan Illich - Entschulung von Gesellschaft und Erziehung, Pädagogische Rundschau (1973), S. 436ff.
- Blankertz, H. (1982), Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- Boventer, H. (1980), Demokratische Ethik und politische Bildung als Wissens- und Gewissensfrage, in: F. Pöggeler (Hrsg.), Grundwerte in der Schule. Auf der Suche nach neuer Verbindlichkeit, Freiburg i.Br. 1980, S. 181ff.
- Cube, F. von (1972), Gesamtschule - aber wie? Ein neues Schulsystem verändert die Gesellschaft, Stuttgart 1972
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.) (1968), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim-Berlin 1968
- Derbolav, J. (1976), Die politische Strukturtheorie zwischen Wissenschaftspluralismus und Ideologiekritik, in: ders. (Hrsg.), Kritik und Metakritik der Praxeologie, Kastellaun 1976
- Dessau, K.-I. (1977), Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus, München 1977
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969), Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, o.O. o.J.
- Döring, K.W./Kupffer, H. (1972), Die eindimensionale Schule, Weinheim-Basel 1972
- Edelstein, W. (1969), Gesellschaftliche Motive der Schulreform, in: A. Rang/W. Schulz (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 23ff.
- Fingerle, K. (1973), Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und Systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule, München 1973
- Fischer, W. (1972), Der pädagogische Zweifel an der Schule und die kritische Pädagogik. Einleitung zu: ders. und Mitarbeiter, Schule und kritische Pädagogik, Heidelberg 1972, S. 7ff.
- Fischer, W. (1978), Schule als parapädagogische Organisation, Kastellaun 1978
- Fürstenau, P. (1969a), Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: P. Fürstenau, P. u.a., Zur Theorie der Schule, Weinheim-Berlin-Basel 1969
- Fürstenau, P. (1969b), Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag, in: P. Fürstenau u.a., Zur Theorie der Schule, Weinheim - Berlin - Basel 1969, S. 47ff.
- Gamm, H.J. (1964) Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964
- Geißler, E.E. (1979), Die Schule und ihr Auftrag, in: K. Aurin u.a., Der Auftrag der Schule, Mainz 1979, S. 11ff.
- Gintis, H. (1974), Zu einer politischen ökonomie der Erziehung. Eine radikale Kritik an Ivan Illichs „Entschulung der Gesellschaft“, in: T. Mohidipur (Hrsg.), Politische ökonomie des Bildungswesens, Weinheim 1974, S. 280ff.
- Hennig, E. (1973), Thesen zur deutschen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1933-1938, Frankfurt a.M. 1973

- Heydorn, H.J. (1970), Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a.M. 1970
- Kell, A. (1976), Schulverfassung, München 1976
- Klafki, W. (1970), Normen und Ziele in der Erziehung, in: ders. u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Frankfurt a.M. 1970
- Knütter, H.-H./Ziehmann, K.D. (1975), Die Richtlinien für den Politik-Unterricht in Nordrhein-Westfalen, in: P. Gutjahr-Löser/H.-H. Knütter (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte, München 1975
- Köhler, G. (Hrsg.) (1974), Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt, Frankfurt a.M. 1974
- Köhler, G./Reuter, E. (Hrsg.) (1973), Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre, Frankfurt a.M. 1973
- Koneffke, G. (1968), Einleitung zu: H.P. Sextro, Über die Bildung der Jugend zur Industrie, Neudruck Frankfurt a.M. 1968
- Koneffke, G. (1969), Einleitung zu: J.H. Campe, Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, Neudruck Frankfurt a.M. 1969
- Koneffke, G. (1971a), Einleitung zu: A. Wagemann, Über die Bildung des Volkes zur Industrie, Neudruck Glashütten i.Ts. 1971
- Koneffke, G. (1971b), Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: F. Nyssen (Hrsg.), Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971, S. 79ff.
- Koneffke, G. (1982), Einleitung zu: Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Schriften von H. Brödel, K. Iven, A. Gans und R. Alt, hrsg. von G. Koneffke, Vaduz 1982
- Kuczynski, J. (1964), Darstellung der Lage der Arbeiter in Deutschland von 1933 bis 1945 (Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, Bd. 6), Berlin 1964
- Kuczynski, J. (1968), Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart (Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, Bd. 19), Berlin 1968
- Kühnl, R. (1971), Formen bürgerlicher Herrschaft. Liberalismus - Faschismus, Reinbek 1971
- Kultusminister Hessen (1968) Gesamtschule. Hessens Schule von morgen Informationen des Hessischen Kultusministers 2/1968
- Kultusminister NRW (1980), Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1980/81. Runderlaß des Kultusministers NRW vom 20.3.1980
- Lenhardt, G. (1984), Schule und bürokratische Rationalität, Frankfurt a.M. 1984
- Leschinsky, A. (1978), Industrieschulen - Schulen der Industrie?, in: Zeitschrift für Pädagogik (1978), S. 89ff.

- Leschinsky, A./Roeder, P.M. (1976), Schule im historischen Prozeß: zum Wechselverhältnis von institutionalisierter Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976
- Leschinsky, A./Roeder, P.M. (1978), Probleme einer sozialhistorischen Schulgeschichtsschreibung, in: Zeitschrift für Pädagogik (1978), S. 69ff.
- Lingelbach, K. Chr. (1970), Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland, Weinheim-Berlin-Base 1970
- Lundgreen, P. (1977), Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen. Eine Einführung in den historischen und systematischen Zusammenhang von Schule und Wirtschaft, in: U. Hermann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft, Weinheim 1977
- Lundgreen, P. (1980), Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918, Göttingen 1980
- Lüscher, K. (1976), Die Entwicklung der Rolle des Kindes, in: K. Hurrelmann (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Reinbek 1976, S. 129ff.
- Margies, D./Roeser, K. (1979), Grundlagen des Schulrechts, Düsseldorf 1979
- Marx, K. (MEW 23), Das Kapital. Zur Kritik der Politischen ökonomie. Erster Band: Der Produktionsprozeß des Kapitals, Marx-Engels-Werke (MEW) Bd. 23, Berlin 1962
- Marx, K. (MEW 26.3), Theorien über den Mehrwert III, Marx-Engels-Werke (MEW) Bd. 26.3, Berlin 1968
- Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.) (1973), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Band 1, Frankfurt a.M. 1973
- Mitter, W. (1975), Aspekte des Verhältnisses zwischen Entschulungstheorie und marxistischer Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau (1975), S. 1005ff.
- Müller, D.K. (1977), Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen 1977
- Mussolini, B. (1972), Die Lehre des Faschismus, in: E. Nolte (Hrsg.), Theorien über den Faschismus, Köln 1972, S. 205ff.
- Niehues, N. (1976), Schul- und Prüfungsrecht, München 1976
- Nyssen, E. (1979), Schule im Nationalsozialismus, Heidelberg 1979
- Pöggeler, F. (1980), Sozialethik der Schule, in: ders. (Hrsg.), Grundwerte in der Schule. Auf der Suche nach neuer Verbindlichkeit, Freiburg i.Br. 1980, S. 22ff.
- Rang, A./Rang-Dudzik, B. (1977), Anmerkungen und Überlegungen zu dem Buch von A. Leschinsky und P.M. Roeder: „Schule im historischen Prozeß“, in: Zeitschrift für Pädagogik (1977), S. 625ff.
- Rang, A./Rang-Dudzik, B. (1978), Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte, in: Reformpädagogik und Berufspädagogik (Argument-Sonderband 21), Berlin 1978, S. 6ff.

- Richter, I. (1970), öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Zur Bestandsgarantie und zur gesetzlichen Regelung der privaten beruflichen Bildung, Stuttgart 1970
- Sander, Th./Rolff, H.-G./Winkler, G. (1971), Die demokratische Leistungsschule, Hannover 1971
- Schühly, A. (1980), Erziehungsziel Vertrauen, in: F. Pöggeler (Hrsg.), Grundwerte in der Schule. Auf der Suche nach neuer Verbindlichkeit, Freiburg i.Br. 1980, S. 133ff.
- Sesink, W. (1976), Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft. Zur Kritik der öffentlichen Bildungsinstitution, Diss. Kassel 1975, Bonn 1976
- Sohn-Rethel, A. (1972), Ökonomie und Klassenstruktur des deutschen Faschismus, Frankfurt a.M. 1972
- Speth, H./Nußbaum, R. (1977), Die sozialen und anthropogenen Rahmenbedingungen und ihr Einfluß auf den Wirtschaftslehreunterricht, Rinteln 1977
- Stellungnahme (1978). Stellungnahme zu den Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“, in: Die Deutsche Schule (1978), S. 298ff.
- Stock, M. (1970), Zur rechtlichen Bedeutung der pädagogischen Freiheit für eine demokratische Schulverfassung, in: Die Deutsche Schule (1970)
- Stübig, F. (1974), Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „Éducation commune“ in der Französischen Revolution, Ravensburg 1974
- Titze, H. (1973), Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt a.M. 1973
- Tröger, W. (1978), Probleme der Vermittlung von Werten und Normen in der Schule, in: Pädagogische Welt (1978), S. 594ff.
- Vogel, P. (1977), Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule, Kastellaun 1977
- Voigt, B. (1973), Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen, Frankfurt a.M. 1973
- Weber, E. (1978), Aktuelle und kategoriale Vorüberlegungen zum schulischen Erziehungsauftrag unter besonderer Berücksichtigung der moralischen Wertklärung und Wertorientierung, in: Pädagogische Welt (1978), S. 451ff.
- Werner, F. (1957), Schule, Staat und Recht, in: Die Deutsche Schule (1957), S. 421ff.