

Zur Kritik der pädagogischen Linken

(9/1972)

I

Die neue pädagogische Linke ist überwiegend dem bildungsspekulativen Linkshegelianismus der Frankfurter Schule entwachsen. Adornos Text über "Erziehung nach Auschwitz" ist typisch für den moralisierenden Räsionierstil, der im Verzicht auf Erkenntnis landet:

"Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.... Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.... Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz *war* er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fortdauern. Das ist das ganze Grauen. Der gesellschaftliche Druck lastet weiter, trotz aller Unsichtbarkeit der Not heute. Er treibt die Menschen zu dem Unsäglichen, das in Auschwitz nach weltgeschichtlichem Maß kulminierte."
(1.111)

Angesichts des "Ungeheuerlichen" erscheint wissenschaftliche Erklärung und Begründung selbst als etwas "Ungeheuerliches"; die objektiven Bedingungen von Auschwitz werden nicht analysiert, sondern subjektiv als "Grauen" erfahren, das gleichwohl in "Unsichtbarkeit" verharrt und aufs Neue "zu dem Unsäglichen" treibt. Die Hilflosigkeit des bürgerlichen Antifaschismus stellt bei Adorno sich in die Positur der Verzweiflung, genießt ihre Ohnmacht, den Rohstoff ihrer essayistischen Bedenklichkeiten. Jene "Denker" aber, die angesichts Auschwitz das Grauen derart übermannt, daß sie nicht mehr zu nüchterner wissenschaftlicher Analyse, sondern nur noch zu stilisierter moralischer Empörung fähig sind, haben ihre Denkprobe aufs Geschichtsexempel offensichtlich nicht bestanden.

In ähnlicher, wenn auch besser durchgehaltener bildungsspekulativer Weise als Adorno verfährt Heydorn, der den Widerspruch von Bildung und Herrschaft am Gegensatz von Erziehung und Bildung erscheinen sieht:

"Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser. ...Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht er-

lassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden." (2.9)

"Gesellschaft" identifiziert Heydorn offensichtlich mit Klassengesellschaft, und was er mit "Zuchthaus der Geschichte" meint, nannte Marx die bloße Vorgeschichte der Menschheit; dieses "Zuchthaus" ist nicht ausbruchsicher. Die Freiheit aber heißt Geschichte. Die trostlose Subsumtion von Erziehung als Moment von Unterwerfung und Herrschaft verstellt den Blick auf die geschichtliche Möglichkeit einer kommunistischen Gesellschaft. Erziehung heißt nicht mehr, als daß der Mensch den Menschen zeugt, der Mensch aber das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, folglich die Erziehung die gesellschaftlichen Individuen reproduziert. Deren Charakter und Verhältnis untereinander, reproduziert durch Erziehung, ist also die spezifische Struktur der Gesellschaft selbst, kann sowohl durch Ausbeutung und Unterdrückung als auch durch die freie Assoziation absolut disponibler Arbeiter gekennzeichnet sein. - Nachdem Heydorn der Erziehung nur Übles nachgesagt hat, hängt er an den Begriff der Bildung alle Hoffnungen auf revolutionäres Bewußtsein, das allerdings verdächtige bürgerlich-putschistische Tendenzen zeigt:

"Der Entstehungsakt des Bildungsgedankens fällt mit dem Entstehungsakt des revolutionären Bewußtseins zusammen. Bei den Pythagoräern führt diese Erkenntnis zur ersten Kaderformierung und systematischen Planung des Staatsstreichs." (2.14)

Jene Entgegensetzung von Erziehung und Bildung, die auf dialektische Bewegung dieses Widerspruchs verzichtet, kann den Zusammenhang seiner Momente nicht erkennen. Wenn Heydorn - in ehrwürdiger Tradition - Bildung dem Reich der Freiheit zuordnet, vernachlässigt er doch das Reich der Notwendigkeit, auf dessen Boden allein jenes Reich der Freiheit erblühen kann. Versteht man unter Erziehung die Produktion der für das gesellschaftlich Notwendige disponiblen Arbeitskraft, unter Bildung dagegen die Produktion der im Reich der Freiheit handlungsfähigen Arbeitskraft, so ist Erziehung immer Voraussetzung von Bildung. Die ewigen Notwendigkeiten menschlichen Daseins - materielle Produktion und Erziehung - können ihr historisches Erscheinungsbild radikal wandeln. Wenn die Freiheit - und für die Proleten heißt das arbeitsfreie, nicht von der Notdurft materieller Existenzsicherung okkupierte Zeit - für die Menschen zum beherrschenden Charakterzug ihres Lebens geworden ist, wird die notwendige materielle Produktion und mit ihr die Erziehung nicht mehr "fensterloser Gang" im "Zuchthaus der Geschichte" sein, sondern tiefes und festes Fundament der Freiheit und Bildung.

Heydorn ist vorwiegend Pessimist; den "Hintertreppenmessianismus", in den die

optimistische pädagogische Linke angesichts der Gesamtschuleuphorie verfiel, kritisiert er vernichtend:

"Der Stil ist vielfach hymnisch; die Verfasser sind vornehmlich linke Pädagogen. Sie finden ihre geheimsten Hoffnungen bestätigt. Über die Abschaffung des Gymnasiums sind sie genauso erfreut wie sie es über den Abtritt de Gaulles waren; von der Realität des Spätkapitalismus haben sie keine Ahnung. Sie preisen die ‚Spielregeln‘, denen nun alle unterworfen werden sollen, als direkte Emanation des Weltgeistes. Immer fehlt die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen; Auschwitz und Buchenwald sind vergessen, ein dummer Evolutionsglaube setzt sich geschwürartig fort." (3.382)

Schließlich hofft aber auch Heydorn auf die Gesamtschule:

"Ein militanter Humanismus muß in die Gesamtschule hineingetragen werden. Sie muß formale Bildungsbedingungen schaffen, weil dies die Entwicklung der Produktivkräfte notwendig macht, sie muß diese Bedingungen für alle schaffen. Das ist eine Möglichkeit. Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen werden, die partielle zur universellen. Die geschlossene Tür kann eingeschlagen werden." (3.388)

Heydorns Kritik trifft Koneffke, dem die ökonomische Begründung bürgerlicher Pädagogik zum moralisierenden Vorwurf gerät; Subversivität und Emanzipation glaubt er verraten:

"Denn Bürgertum definiert sich ökonomisch, Mündigkeit als bürgerliche verdreht die in ihr gemeinte Freiheit zu der des Warenbesitzers, des Unternehmers." (4.391)

Mündigkeit des Menschen, die historisch erst dadurch möglich gemacht wird, daß der Mensch sich zu den Produkten seiner Arbeit als Waren verhält, kann durch diese ihre materielle Basis, die sie in der ökonomischen Formbestimmung der Ware hat, nicht "verdreht" werden. Den "Warenbesitzer" mit dem "Unternehmer" gleichzusetzen und Baran/Sweezy's These vom "stets steigenden Surplus" (4.391) kommentarlos zu übernehmen, zeugt ebenfalls von Unkenntnis der Bewegungsgesetze des Kapitals. Bloße Beschwörung der ökonomischen Basis des Bildungswesens und Verzicht auf deren Analyse fällt bei Koneffke wie bei Heydorn zusammen mit der Abneigung gegen Erziehung:

"Erziehung vertritt ohnehin seit alters das Moment der Anpassung an vorgefundene Lebensbedingungen, also die integrative Aufgabe des Bildungswesens." (4.408)

II

Ein Großmeister westdeutscher Emanzipationspädagogik ist Mollenhauer. In seinen "Polemischen Skizzen" über "Erziehung und Emanzipation" setzt er sich sowohl von der positivistischen wie auch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ab, über die er sehr treffend sagt: "Geschichte wurde denaturiert zum Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen." (5.23) Andererseits wird bei Mollenhauer besonders deutlich, daß die Emanzipationspädagogik eine liberale Pädagogik ist, also eine Variante der bürgerlichen Ideologie und keine Wissenschaft. Mollenhauer definiert:

"',Kritik' heißt dabei nichts anderes als intersubjektiv prüfbare Analyse der Bedingungen für Rationalität. ',Emanzipation' heißt die Befreiung der Subjekte - in unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft - aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken.'" (5.11)

In dieser Vorstellung von ',Kritik' ist die bei Kant noch vorhandene objektive Realität in Gestalt des "Dinges an sich" eliminiert, zur positivistischen Intersubjektivität verflacht. Mollenhauers "Emanzipation" ist verwässerter Aufguß der Kantischen Aufklärung, worin der Mensch aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit sich befreien sollte. Indem Mollenhauer aber die Bedingungen, die "die Rationalität" und entsprechendes gesellschaftliches Handeln beschränken, nicht analysiert und das für die Befreiung verantwortliche Subjekt nicht benennt, leistet er der spätbürgerlichen Enthistorisierung und Mystifizierung des Rationalitäts-Begriffes Vorschub. Die Bestimmung des Gegenstandes der Pädagogik unterbleibt, und das Schlagwort von der "Emanzipation" wie die Polemik gegen den von den Naturwissenschaften entwickelten Wissenschaftsbegriff verschleiern schamhaft diese Leere:

"'Die These, daß der Gegenstand der Erziehungswissenschaft die Erziehung unter dem Aspekt der Emanzipation sei, muß jedem suspekt erscheinen, der als wissenschaftliche Theorie nur gelten läßt, was dem in den Naturwissenschaften entwickelten empirisch-analytischen Wissenschaftsbegriff entspricht.'" (5.11)

Zu behaupten, daß "der Gegenstand der Erziehungswissenschaft die Erziehung unter dem Aspekt der Emanzipation sei", ist ungefähr so intelligent wie der Satz, Gegenstand der Physik sei die Physis unter dem Aspekt der Überwindung der Schwerkraft. Abgrenzung gegen Naturwissenschaft zielt in diesem Falle klar gegen den Standpunkt von Karl Marx, der die Gesellschaftswissenschaft dadurch begründet hat, daß er "die Entwicklung der ökonomischen Gesellschaftsformation als einen naturgeschichtlichen Prozeß auffaßt" (MEW 23.16). Mollenhauers imaginäre Emanzipations-Erziehungswissenschaft unterliegt moralischen Soll-Bestimmungen. Aufgehoben werden sollte: "die Reproduktion der Entfremdung schon im Erziehungspro-

zeß" (5.21). Die Gedankenlosigkeit des Entfremdungsgeschwätzes ist kaum noch zu überbieten: Entfremdung wird in der Manier des subjektiven Idealismus zum moralphilosophischen Vorwurf gegen die Wirklichkeit verdünnt, und das gleiche Ideologem von "Entfremdung" wird von offenen Apologeten des Kapitals ins Elegische gewendet: alle industrielle Arbeit bringe naturnotwendig Entfremdung mit sich. Entfremdung des Arbeiters im Produktionsprozeß heißt aber nichts weiter, als daß die Erde und alle anderen Produktionsmittel nicht sein eigenes, sondern fremdes Eigentum sind. Jede Ablösung des Entfremdungs-Begriffes von seiner ökonomischen Basis verrät den Apologeten des Privateigentums. Wenn Mollenhauer zudem nur verhindern will, daß "die Reproduktion der Entfremdung schon (!) im Erziehungsprozeß" stattfindet, entlarvt er sich als verdeckter Anhänger der Schonraum-Pädagogik, die nur denkbar ist unter der Annahme, Entfremdung sei mit der Natur industrieller Produktion gegeben, also unabwendbar. Mollenhauer unterscheidet sich von den offenen Apologeten der kapitalistischen Gesellschaftsordnung darin, daß er die Ewigkeit der Entfremdung nicht explizit behauptet, sondern sie als unausgesprochene Implikation seiner Emanzipationswünsche verbreitet. Gesetzmäßig verbunden mit jeder noch so modernen Apologie der spätbürgerlichen Gesellschaft ist das Versagen vor gesellschaftswissenschaftlichen Anforderungen, was bei Mollenhauer sehr deutlich wird, wenn er meint, Wissenschaftsdidaktik hätte "mehr zu sein als die Analyse von Lehrprozessen" (5.54) (sie ist weniger!), und zugleich zugibt, daß sie vorerst noch "ein Feld für Vermutungen" (5.54) sei. Seine moralinhaltige und unwissenschaftliche Weltanschauung faßt Mollenhauer in der Forderung zusammen, "die Momente der Wirklichkeit, die Vernünftigkeit verhindern" (5. 69), zu kritisieren, anstatt die Vernünftigkeit alles Wirklichen, den Systemzusammenhang der objektiven Realität, zu erkennen. Jene Leute, die die Vernünftigkeit der objektiven Realität nicht erkennen können, wollen dann vorzugsweise "die Vernünftigkeit der zu erziehenden Subjekte" (5.70) gefördert sehen. Mit diesem Subjektivismus verträgt sich platte Vertrauensseligkeit in die beste alle möglichen Institutionen:

"Mit der Institutionalisierung der Wissenschaft dokumentiert die Gesellschaft, daß sie die Kritik an sich selbst nicht nur zuläßt, sondern diese als ein konstituierendes Moment des ihr entsprechenden Bewußtseins verlangt." (5.74)

Diesem Vertrauen in die institutionalisierte bürgerliche Wissenschaft entspricht ein Menschenbild, das fatal an das mit gymnasial-deutscher Seele gesuchte Land der Griechen erinnert:

"Wie diese Gesellschaft mit ihrer Jugend umgeht, ist kein unkorrigierbares Schicksal. Sie muß nur eine Jugend wollen, die... mit überschäumendem Geläch-

ter genießen gelernt hat, eine scharfe Zunge zu führen versteht, einen feinschmeckerischen Gaumen hat, einen raschen Gang liebt und in ihrem begründeten Zorn unnachgiebig ist." (5.117)

Homerisches Gelächter, scharfe Zungen, feine Gaumen und der Zorn des Achill, - für all diese literarischen Zutaten, mit denen die herrschenden Ausbeuterklassen ihre ökonomischen Charakterfratzen zu schmücken pflegen, hat die revolutionäre Klasse nur Verachtung übrig.

III

H.-J. Gamm's "Kritische Schule" (München 1970) gibt sich progressiv und polemisch. Von einer Polemik werden billigerweise keine wissenschaftlichen Erörterungen und streng theoretischen Ableitungen erwartet; jedoch muß gefragt werden, vom welchem wissenschaftlichen und weltanschaulichen Standpunkt her, wogegen und wofür polemisiert wird. Der Untertitel sagt: "Für die Emanzipation von Lehrern und Schülern", Das Fazit auf Seite 224 aber lautet, daß "die Massen den Behörden helfen, ihre Praxis zu verbessern". Was bislang des Beamten Pflicht, sei nun auch die der Massen! Überhaupt geht Gamm in seiner "Kritischen Schule" nirgendwo über typisch beamtenmäßige Denkgewohnheiten hinaus; Grundlage seiner emanzipatorischen Spekulationen ist die Annahme, das bei den Kultusministerien "derzeit Vorschläge von der Basis kulturpolitisches Wohlwollen auslösen" (6.26)

Die weltanschaulichen Grundlagen der "Kritischen Schule" von Gamm sind bürgerlicher Utopismus und pädagogischer Illusionismus. Das drückt sich sowohl in scheinradikalen Phrasen wie in direkt reaktionären Vorschlägen aus. Der bürgerliche Utopismus kennt keine Klassen, besonders nicht die Arbeiterklasse. Daher ist ihm "die Menschheit die kleinste mögliche Einheit zur Lösung aller Probleme" (6.91). Dem widerspricht nur scheinbar, daß "alle prinzipiell Gastarbeiter werden" (6.149) sollen, denn deren schöne Möglichkeit, den Arbeitsplatz zu "wählen und wechseln nach der Interessantheit der Aufgabenstellung" (6.149) hat mehr mit Wilhelm Meisters Wanderjahren als mit den Lebensbedingungen des internationalen Proletariats gemein. Die Vorstellung von gesellschaftlicher Veränderung ist entsprechend vulgär biologisch:

"Überhaupt bieten die Generationsbewegungen innerhalb jeder Gesellschaftsschicht die größte Chance, gezielte und auf die Zukunft gerichtete Veränderungsabsichten zu unterstützen und damit zur sozialen Integration die Kraft des zeitlichen Wandels und der Erschütterung aller Vor- und Grundsätze der anderen Seite hinzubringen." (6.201)

Daneben gibt es noch andere Quacksalber-Mittelchen der gesellschaftlichen Verän-

derung, nämlich die "geschichtliche Rolle" der Lehrer, "die Geburtshelferschaft für ein neues Zeitalter mittels Bildungsprozessen" (6.223) zu übernehmen. Dieser Glaube, anstelle der Gewalt Bildungsprozesse zum Geburtshelfer einer neuen Gesellschaft machen zu können, schlägt die Verbindung vom bürgerlichen Utopismus zum pädagogischen Illusionismus, der sich auch politisch-allgemein als frommer Wunsch des Anarchismus artikuliert, dem der Wille und nicht die materiellen Verhältnisse als Motor der Geschichte gelten:

"Die deutliche Willenskundgabe verändert schlagartig die Umstände... " (6.224)
Gamms "Pädoexperte" ist die technokratisch-pädagogische Illusion auf die Spitze getrieben: "elektronisch abrufbare Kapazität", "der ,schnelle Brüter'", der von der "Datenbank" abhängt. Schülerselbstbedienung am Computer, die Ersetzung des Lehrers durch die Lehrmaschine wird zum Ethos des Experten stilisiert, der gleichwohl nichts vor der Maschine voraus hat, denn "mehr und besseres kann er den Schülern nicht geben" (6.32). Die pädagogische Maschine dient in Gamms Wünschen denselben Zwecken, wie die alltäglichen Maschinen den Kapitalisten in der Wirklichkeit: nicht der Arbeiter, sondern die Maschine ist das Subjekt; sie repräsentiert das Kapital, die aktive unternehmende Seite, die den Arbeiter in den Gegenstand der Aussaugung von Mehrarbeit verwandelt. Ebenso bleiben bei Gamm Lehrer wie Schüler der Datenbank unterworfen und ausgeliefert; er erkennt dies aber nicht als tristen kapitalistischen Alltag, sondern hält es für die rosige pädagogische Zukunft. Möglich ist diese Illusion, weil die Hauptsphären der gegenwärtigen pädagogischen Produktion - weit unter dem historischen Niveau der kapitalistischen Industrie - das Dasein einer primitiven Staatsmanufaktur unter Monopolschutz fristen. Gamm gelingt eine fast klassisch zu nennende Formulierung des pädagogischen Illusionismus, der sich sogleich als bürgerlich-philanthropische Tinktur zur Linderung sozialer Leiden entlarvt:

"Angesichts der geradezu ungeheuren sozialen Veränderungen muß die Gesellschaft pädagogisch antworten." (6.163)

Der Zynismus des kapitalistischen Verwertungsprinzips findet in Gamm unter dem durchsichtigen Schleier von Progressivität einen eifrigen Propagandisten, wenn er von Gastarbeitern etwa schreibt:

"Eine solche Sklavenarmee bedürfte sorgfältiger pädagogischer Beobachtung und Pflege." (6.163)

Dies ist ganz im Sinne der Sklavenhalter, denn Überwachung durch Pädagogen ist einfacher und wirkungsvoller als Bespitzelung durch Polizisten.

Gamms Vorschläge sind ihrem Wesen nach reaktionär, auch wo sie progressiv erscheinen und den Arbeiterkindern "Klassenbewußtsein" (6.222) anbieten, zugleich

aber den Klassenkampf nicht den Klassen, sondern stillschweigend der "Kritischen Schule" vorbehalten:

"Die kritische Schule kann es nicht zulassen, daß man sie mit Pfennigen ködert, wo sie" (die Arbeiterkinder) "als Klasse der Werktätigen das Volksvermögen zu beanspruchen hätten. " (6.222) (Dieser Konjunktiv spricht Bände!)

Gamm, der imaginäre pädagogische Unternehmer, übertrifft unsere wirklichen Unternehmer gar an kapitalistischer Brutalität, wenn er alle älteren Kollegen aus dem Schuldienst werfen will, um seiner fixen Generationswechselidee zu huldigen (6.96). Von dieser fixen Idee hat sich Gamm auch in seinem jüngsten Buch über "Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik" (München 1972) noch nicht befreit, obwohl es einen beträchtlichen Lernfortschritt gegenüber der "Kritischen Schule" markiert.

"Thematisch dreht sich die Untersuchung also um das Problem, was die *Pädagogik heute ist und was sie*, von einer anderen politischen Perspektive her bedacht, *sein könnte*, wenn sie die Koalition mit der aufsteigenden statt mit der absterbenden Generation wählte" (7.12).

Alle wohlmeinenden Spekulationen darüber, was Pädagogik sein könnte, verlieren ihre alchimistische Theorielosigkeit keineswegs dadurch, daß sie von Marx träumen:

"Was könnte Pädagogik schließlich sein, wenn sie sich die Marxschen Erkenntniskategorien zu eigen machte...?" (7.12)

Gamm gibt im Vorwort zum "Elend der spätbürgerlichen Pädagogik" eine sympathische selbstkritische Einschätzung, indem er sein eigenes Elend als Professor der Pädagogik als Entlastungsgrund dafür anführt, daß er seinen marxistischen Anspruch nicht durchhalten konnte:

"Es bleibt noch zu sagen, daß das Buch aus marxistischem Erkenntnis- und Praxisinteresse geschrieben ist, freilich ohne daß der Autor den marxistischen Anspruch dauernd durchhalten konnte; aber wer wäre dazu unter kapitalistischen Bedingungen in der Lage, namentlich wenn er selbst als Fachvertreter für Erziehungswissenschaft an einer Universität die Behinderungen durch seine eigene wissenschaftstheoretische Vergangenheit auch persönlich ständig aufarbeiten muß? Eine über Krisen und Zweifel hinwegtragende, elementar notwendige neue Identität aufzubauen ist mühsam und liegt nicht im Verfügbarkeitsradius des Individuums allein." (7.12)

Der Fortschritt, den Gamm gegenüber der "Kritischen Schule" hier wirklich gemacht hat, ist bezeichnet durch die Differenz zwischen einer liberalen und einer Marcuseanischen Konzeption. Die Sphären der Zirkulation und individuellen Konsumtion, ihre ideologischen Erscheinungsformen, verstellen den Blick auf das ökonomische

Bewegungsgesetz der Gesellschaft:

"Das kapitalistische System *infantilisiert* die ihm unterworfenen Menschen; es erzeugt eine Verbrauchermentalität, die aus Weihnachts- und Karnevalsstimmung gemischt ist, und degradiert damit die sozialen Verhältnisse gleichsam zum Gesellschaftskarussell. Der Konsumzwang fesselt das lohnabhängige Individuum an Waren, deren Produktion nicht an seinen Bedürfnissen orientiert ist, die es daher nicht wünschen kann, aber doch erwerben muß. Unter eine Woge von Gütern verkümmert die Emanzipation zum Menschen." (7.29)

Das ist schönste studentenbewegte Ideologie des Jahres 67, Marcuse in Berlin! Aber gewisse Kunde von der Hinwendung vieler von Marcuse enttäuschter Studenten zur soliden Politökonomie des alten Marx scheint doch bis Darmstadt gedrungen zu sein:

Das kapitalistische System "verhindert die Selbstbestimmung der Massen indem es sie mit Gütern ködert, ihnen aber die Einsicht in die Produktionszusammenhänge dieser Güter im Sinne politischer Ökonomie vorenthält" (7.30).

Das System selbst kann Einsicht in seine eigenen Zusammenhänge nicht vorenthalten, weil es diese Einsicht nicht hat; die herrschende Klasse verfügt über keine wissenschaftliche Einsicht, sondern über praktischen Ausbeuterinstinkt. Zudem ist es abgeschmackte Verschwörertheorie zu sagen, daß das kapitalistische System die Massen "mit Gütern ködert"; vielmehr sind die Einzelkapitale um ihrer Fortexistenz willen genötigt, sich fortwährend aus der Warenform in die Geldform zu verwandeln, um den Mehrwert zu realisieren.

Gamm wirft den Pädagogik-Professoren generell Versagen vor:

"Das Versagen der Pädagogikprofessoren war folgenschwer, weil diese sich ihrer zentralen Aufgabe gegenüber abstinent verhielten, die zu allen Zeiten in der bestmöglichen pädagogischen, politischen und sozialen Zurüstung von Lehrern im aktuellen Zeitrahmen besteht." (7.40)

Ich behaupte hingegen, daß zwar einzelne Individuen, niemals aber ganze Berufsgruppen versagen können, sie vielmehr zu allen Zeiten das bestmögliche innerhalb des "aktuellen Zeitrahmens" leisten. Wenn diese Leistungen die Nachwelt nicht mehr beeindruckten - um so schlimmer für den "Zeitrahmen"!

"Es ist eindrucksvoll zu sehen", sagt z.B. ein Biograph Erich Wenigers, "wie er sich zäh und unablässig, unter Einsatz aller ihm zu Gebote stehenden Mittel, in der Militärpädagogik eine neue relativ unabhängige Position erkämpfte, die es ihm gestattete, nahezu die gesamte Zeit des Nationalsozialismus, einschließlich der Kriegsjahre, ziemlich frei wissenschaftlich zu arbeiten." (8.18)

Der Niveau-Unterschied zwischen bürgerlichen Professoren, z.B. Kant und Weniger, besteht in ihren unterschiedlich dimensionierten "Zeitraumen": waren für Kant erkenntnistheoretische Grundfragen und somit allgemeine Produktionsbedingungen der gesamten bürgerlichen Epoche aktuell, so für Weniger eben nur einige ideologisch-pädagogische Spezialprobleme des deutschen Militarismus.

IV

Der Sammelband "Erziehung in der Klassengesellschaft" vereinigt zwei verschiedene Arten von Beiträgen: ideologiekritisch-emanzipationspädagogisches und links-vulgärökonomisches Geschwätz. Durch diese Zusammenfassung des Zusammengehörigen kommt dem Sammelband das Verdienst zu, die Wesensgleichheit von linker Vulgärökonomik und -pädagogik zu verdeutlichen. In welcher haarsträubender Weise "der grundlegende Zusammenhang von Ökonomie, Bildung und Interesse im Kapitalismus" (9.13) abgehandelt wird, zeigt sich am klarsten im Beitrag von Clemenz, der ein delikates Bekenntnis ablegt:

"Das Verfahren der politischen Ökonomie... beginnt mit einem theoretischen Vätermord." (9.56)

Vätermord geschieht nach Freud aus Sexualnot, und so haben Clemenz' Potenzen für das Verständnis des Systems der Kritik der politischen Ökonomie nicht ausgereicht:

"Das Marxsche Modell kapitalistischer Reproduktion, auf das politische Ökonomie sich einige Generationen lang glauben zu berufen zu können, ist so brüchig geworden, daß kein Ökonom heute noch ernsthaft damit zu arbeiten wagt. Zwar sind eine Reihe der Marxschen Grundbegriffe und Axiome: organische Zusammensetzung des Kapitals, Mehrwert oder der Gegensatz von gesellschaftlicher Arbeit und privater Aneignung, noch heute heuristisch sinnvoll. Aber der eigentümliche, geradezu schrullenhafte Charakter, den Marx diesen Theorieelementen durch die Verknüpfung mit den Axiomen seiner Arbeitswertlehre im Rahmen seines Modells aufprägt, unterminiert ihre Anwendbarkeit auf die Phänomene der oligopolistischen und monopolistischen Wirtschaftsstruktur.... Konsequentermaßen haben marxistische Theoretiker wie Baran und Sweezy die Arbeitswertlehre sang- und klanglos zu Grabe getragen und operieren statt dessen mit der Produktions- und Verwertungsdynamik der industriellen Großindustrie, dem *Mammutkonzern*." (9.56)

Die systematische Verknüpfung der Arbeitswertlehre mit den anderen Theorieelementen verdammt Clemenz als "schrullenhaft", will uns also die Werttheorie ausreden, um uns dann eine Verwertungsdynamik theoretisch unfundiert zu unterscheiden und somit den lustigen Einfällen (9.271, Anm. 8) und der launischen Willkür

potenzgestörter Vatermörder uns auszusetzen.

Auch im Beitrag von J. Beck tummeln sich die zeitgenössischen vulgärmarxistischen Topoi von der "Produktivkraft Lernen" (9. 92) oder der Wissenschaft als Produktivkraft (9.95). Für Beck typisch sind Sätze wie die folgenden:

"Technokratische Schulreform bedeutet die Durchsetzung technologischer Rationalität unter Effizienzgesichtspunkten im partikularen System Schule, bei gleichzeitiger Irrationalität des Ganzen. Als Teil dieses Ganzen wird die Rationalität der Schule selber irrational: alles funktioniert perfekt -aber wozu, wem nützt der Zweck und ist er richtig?" (9.97)

Das Ganze ist das Wahre (Hegel), aber im Verlaufe wissenschaftlicher wie historischer Entwicklungen bleibt das Ganze nicht das Ganze, sondern wird partikular, seine Wahrheit relativ, sein Gesetz transitorisch. Das kapitalistische System, solange es existenzfähig, hat immer seine eigene Rationalität, ist immer ein in sich vernünftiges Ganzes, funktioniert zwar nie ‚perfekt‘, sondern wird vorangepeitscht durch seinen inneren Widerspruch, aber immer nützt es der herrschenden Klasse. Bei Aussagen über ein gesellschaftliches System und eines seiner Teilsysteme ist es erkenntnistheoretischer Humbug zu sagen, das Gesamtsystem sei irrational, eines seiner Subsysteme rational, das aber wegen seiner Partialität in einem irrationalen Ganzen selber irrational werde. Dieser Irrationalitäts-Vorwurf ist eine ohnmächtige Invektive gegen die gesellschaftliche Wirklichkeit, ist wissenschaftlich verbrämte moralische Wertung. Die moralischen Wertungen nun sind keine Erkenntnis der objektiven Realität, sondern überbaumäßige Formulierung eines besonderen, eventuell systemsprengenden Interesses, das die Erkenntnis antreibt. Die Erkenntnis selbst aber enthält keinerlei Werturteil, bei aller Unterdrückung, die der Erkennende von seinem Gegenstand, der objektiven gesellschaftlichen Realität, erfahren mag. Die Einsicht in die inneren Notwendigkeiten eines gesellschaftlichen Ausbeutungssystems ist die Bedingung jeder befreienden Tat. Der wissenschaftlich verbrämte, moralisierende Irrationalitätsvorwurf gegen die Wirklichkeit ist in der zeitgenössischen linkspädagogischen Literatur der BRD sehr verbreitet. Ob jene Leute, die sich die Ersetzung der wissenschaftlichen Erkenntnis durch Moral leisten können, ein Interesse an der Befreiung der Arbeiterklasse haben, muß stark bezweifelt werden, insbesondere wenn sie so verdächtig bescheidene Forderungen stellen wie "die Einführung einer ihrem Anteil (!!) an der Produktion und Verwaltung entsprechenden Mitbestimmung der abhängig Arbeitenden" (9.147).

V

Die Abhandlung "Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie" von F.

Huiskens macht recht deutlich, daß eine Kritik bürgerlicher Didaktik nur durch die systematische Darstellung der Didaktik selbst geleistet werden kann. Huiskens Untersuchungsansatz klingt recht marxistisch:

"Der Wandel von der bildungstheoretisch zur bildungsökonomisch orientierten Didaktik... kann als Ausdruck veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse begriffen werden; insbesondere als Ausdruck veränderter Anforderungen an das Bildungswesen und Möglichkeiten, diesen Anforderungen auf der Basis kapitalistischer Produktions- und Distributionsverhältnisse gerecht zu werden."

(10.334)

Den Ansprüchen der dialektischen Darstellung kann solch Ansatz aber von vornherein nicht genügen. weil der Begriff der Didaktik nicht gegeben und nicht von seinem elementaren Wesen zu seinen komplexen Erscheinungen durch die Bewegung seines immanenten Widerspruchs entfaltet wird. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind in Huiskens Didaktik-Begriff nicht selbst vorhanden, sondern wirken äußerlich auf die Didaktik ein und bewirken deren Veränderung. Huiskens Arbeit ist in drei Kapitel gegliedert: 1) die Entwicklung der Didaktik in der BRD, 2) Zur Mikro- und Makroökonomie des Bildungswesens, 3) Zur ökonomischen Bestimmung von Unterricht und Bildungswesen und die Ursachen des "Bildungsnotstandes" in der BRD. Im dritten Kapitel wird unter dem Titel "Knappheit und Überfluß" zunächst einiges aus dem "Kapital" referiert. Huiskens Vorgehen ist insgesamt gekennzeichnet durch brutale Interessiertheit am Stoff, gepaart mit methodischer Bedenkenlosigkeit. Die BRD-Didaktik wird weitgehend immanent und affirmativ referiert, mit einigen kritischen Anmerkungen etwa der Art, das exemplarische Prinzip habe nicht gehalten, was es versprach. Anstatt einen wissenschaftlichen Begriff von Didaktik zu geben, teilt er sie gutbürgerlich in "Aspekte" auf: den "inhaltlich-intentionalen", den "prozessualen" und den "institutionell-organisatorischen". Aus der schlichten Theorie des pädagogischen Arbeitsmittels in der gesellschaftlichen Gestalt ökonomischer Formbestimmtheiten wird bei Huiskens Didaktik zu einem maßlosen frommen Wunsch:

Didaktik soll "sowohl die Wechselbeziehungen zwischen geplanten Unterrichtsprozessen und Erziehungsfunktionen der schulischen Institution als auch deren Verhältnis zu der sozioökonomischen Struktur der Gesellschaft" (10.22) reflektieren.

Weniger wäre mehr gewesen.

Martin Baethge nennt in seiner Untersuchung über "Ausbildung und Herrschaft, Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik" gleich deren Mangel im Vorwort:

"Was jedoch für eine kritische Soziologie der Bildungspolitik, die die Interesseneinflüsse auf bildungspolitische Entscheidungen analysieren will, eigentlich vonnöten wäre - das wurde bei der Arbeit immer wieder deutlich - wäre eine Politische Ökonomie des Bildungswesens." (11.5)

Die theoretischen Folgen dieses Mangels zeigen sich überall dort, wo vom Ausbildungssystem als Produktivkraft (11.89) oder ähnlichem politökonomischen Unsinn geredet wird. Die eigentliche Folge des Theoriemangels ist aber, daß gewaltiger Faktanaufwand getrieben werden muß, um eine relativ bescheidene Aussage zu belegen:

"Die bildungspolitische Quintessenz der angeführten Stellungnahmen liegt darin, daß die unternehmerische Wirtschaft die prinzipielle Trennung von Bildungseinrichtungen als Aufgabe des Staates und Berufsausbildungseinrichtungen als Aufgabe der Privatwirtschaft unbedingt aufrechterhalten will, und auch eine - wie immer geartete - Verschiebung des zeitlichen Anteils an der Ausbildung des Jugendlichen zugunsten des allgemeinbildenden Schulwesens zurückweist. Jedwede Verkürzung des Betriebsanteils bei der Ausbildung - beispielsweise ein zweiter Berufsschultag - erscheint den Unternehmern unakzeptabel. Damit ist in bezug auf die gesellschaftliche Organisation des Bildungswesens eine *prinzipiell konservative Entscheidung* gefallen. " (11.128)

Noch deutlicher wird das Fehlen politökonomischer Kategorien bei F. Nyssen, der sich das Verhältnis von Politökonomie und Pädagogik zum ausdrücklichen Gegenstand macht. Über den österreichischen Sozialdemokraten Kanitz etwa meint Nyssen:

"Diese theoretische Verknüpfung" (von politischer Ökonomie und Pädagogik) "geschieht dadurch, daß Kanitz die spezifische Tätigkeit, die in der Schule qua Produktionsstätte der Ware Arbeitskraft vom Kind geleistet wird, nämlich das *Lernen als gesellschaftlich notwendige Arbeit* auffaßt." (12.17)

Natürlich produziert die Schule nicht die "Ware Arbeitskraft" - sie wäre sonst gezwungen, die produzierten Arbeitskräfte auf dem "Arbeitsmarkt" zu verkaufen, also eine neue Form von Sklavenhandel zu betreiben -, sondern die erwachsene Arbeitskraft reproduziert sich vermittels ihres realisierten Preises ständig selbst, worin ihre Ersatzträger in Gestalt der heranwachsenden Arbeitergeneration eingeschlossen sind. Ein Teil der Reproduktionskosten der Arbeitskraft, wie z.B. Schulen und Krankenhäuser, sind vergesellschaftet, sind kollektive Konsumtion.

Nyssen glaubt, die "Ohnmacht der Kinder" sei ein "kapitalismusunabhängiges Phänomen", eine "Konstante aller Erziehung" (12.24). Kein Wunder, daß er Karras völ-

lig mißversteht, der Arbeit Wert zuspricht und die produktive Kinderarbeit abschaffen will (was nach Marx ein reaktionäres Unterfangen ist):

"Bei Karras ist Arbeit mit Wert erst solche Arbeit, die als gesellschaftlich nützliche Arbeit ökonomische Werte schafft, eine Arbeit also, die das Kind in der Regel noch nicht leisten kann (sieht man einmal von der produktiven Kinderarbeit in Ausbeutergesellschaften ab, die es aber im Sozialismus gerade abzuschaffen gilt)." (12.30)

Karras kommt, im Gegensatz zu Nyssen, einer wissenschaftlich exakten Auffassung des Gegenstandes der Pädagogik sehr nahe, weil er seine eigene Argumentation eng an "Das Kapital" von Marx anlehnt. Erziehung ist nach Marx politökonomisch determiniert:

"Um die allgemein menschliche Natur so zu modifizieren, daß sie... entwickelte und spezifische Arbeitskraft wird, bedarf es einer bestimmten Bildung oder Erziehung, welche ihrerseits eine größere oder geringere Summe von Warenäquivalenten kostet. Je nach dem mehr oder minder vermittelten Charakter der Arbeitskraft sind ihre Bildungskosten verschieden." (MEW 23.186)

Karras ist unseres Wissens der erste Autor, der klar formuliert hat, daß die Argumentationen des Marxschen "Kapitals", insbesondere die Analyse des Arbeitsprozesses die "der Pädagogik erst ihre wissenschaftlichen Fundamente gebenden Gedanken" (13.143) sind. Karras sieht zwar, daß die von Marx gegebenen allgemeinen Bestimmungen des Arbeitsprozesses ebenfalls für den pädagogischen Prozeß gelten, verkennt aber dessen komplexen Charakter:

"Das didaktische Prinzip der Bewußtheit des Lernens läßt sich in seinen Grundzügen aus Marx' Darlegungen über den Arbeitsprozeß ableiten. Eine weitere Besonderheit der von den Kindern im Unterricht zu leistenden Tätigkeit besteht darin, daß diese nicht auf die Umformung irgendwelcher Gegenstände gerichtet ist. Die Umformung, auf die es im Unterricht ankommt, ist die Umformung der kindlichen Persönlichkeit. Daraus ergibt sich, daß nicht die Kinder selbst den Inhalt und Verlauf ihrer Tätigkeit bestimmen können, da sie anfangs keine Vorstellung von den bei ihnen zu entwickelnden Eigenschaften haben." (13.33)

Die Tätigkeiten des Lehrers und des Schülers, das Lehren und das Lernen, sind beides konkrete Arbeiten, für die alle Bestimmungen menschlicher Arbeit gelten. Damit sind Lernen wie Lehren bewußte zielgerichtete Tätigkeiten, deren Resultat zuvor in der Vorstellung der Arbeitenden vorhanden sein muß, ehe es verwirklicht werden kann. Die pädagogische Arbeit jedoch ist weder mit Lehren noch mit Lernen identisch, sondern ist die spezifische Einheit beider Tätigkeiten, deren gemeinsamer Ar-

beitsgegenstand die unreife Arbeitskraft des Schülers ist, welche nur dadurch geformt werden kann, daß der Schüler sie verausgabt, also lernt. Die Verausgabung der Arbeitskraft des Lehrers, das Lehren, erfüllt nur dadurch die Bestimmungen gesellschaftlich notwendiger Arbeit, daß es den Schüler zur bewußten Verausgabung seiner Arbeitskraft veranlaßt. Die Bedingung der Bewußtheit, die das Lernen erst zur Arbeit macht, ist zunächst unabhängig von der Festlegung des Inhalts und Verlaufs der Lernarbeit. Dies sind dem eigentlichen pädagogischen Arbeitsprozeß vorgeordnete didaktische, methodische, psychologische und unterrichtsvorbereitende Arbeitsprozesse, die nur dann zugleich pädagogische Arbeitsprozesse sind, wenn die Schüler an ihnen beteiligt werden. Eine derartige Mitwirkung der Schüler bedeutet eine höhere Beanspruchung ihrer Arbeitskraft und führt damit zu einer höher qualifizierten End-Arbeitskraft.

Nach Hering/Neumerkel ist mit zunehmender Verwendung automatisierter Fertigungssysteme eine "didaktische Ausrüstung" (14.31) des Arbeitsplatzes erforderlich und der "wissenschaftliche Werk tätige müsse zunehmend den Tätigkeitskomplex von Produzieren, Lernen und Forschen bewältigen. Die Ausrüstung der Produktionsstätten mit Lehrmitteln und Lehrern, die Koppelung der materiellen Produktion mit pädagogischer und theoretischer bewirkt mit der Pädagogisierung des gesamten Reproduktionsprozesses die permanente Weiterbearbeitung der Arbeitskräfte im Prozeß ihrer produktiven Konsumtion. Von daher wird auch verständlich, daß der Marxsche Satz, die Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit sei nicht nur als "eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen" (MEW 23.508) anzusehen, nicht nur für Kinder gilt, sondern im Kommunismus durchgängig und umfassend alle gesellschaftlichen Reproduktionsprozesse kennzeichnet; damit sind allen Menschen permanente Lern- und Lehrprozesse abgefordert, die zum Garanten lebenslanger Jugendlichkeit werden.

LITERATUR:

1. Th. W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt/Main 1967.
2. H. J. Heydorn, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/Main 1970.
3. H. J. Heydorn, Ungleichheit für Alle, in: Das Argument 54.
4. G. Koneffke, Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 54.
5. K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München 1970.
6. H. -J. Gamm, Kritische Schule, München 1970.
7. H. -J. Gamm, Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972.
8. B. Schwenk, Erich Weniger - Leben und Werk, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Ed. Dahmer/Klafki, Weinheim 1968.
9. J. Beck u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970
10. F. Huisken, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972.
11. M. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, Frankfurt/Main 1970.
12. F. Nyssen, Zum Verhältnis von ökonomischer Basis und Überbau - Politische Ökonomie und Pädagogik..., in: Schulkritik als Kapitalismuskritik, ed. F. Nyssen, Göttingen 1971.
13. H. Karras, Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital", Berlin 1958.
14. Hering/Neumerkel, Verflechtungen - Forschung, Produktion, Bildung, Berlin 1968.