

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hermann Boventer

Emanzipation
durch Entwicklung?

Kritik der Emanzipations-
pädagogik und die Frage
nach den Erziehungswerten

Peter Schulz-Hageleit

Erziehung zum Glück

Überlegungen zu einer
pädagogischen Grundfrage

B 13/75

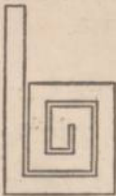
29. März 1975

Hermann Boverter, Dr. phil., geb. 1928 in Düsseldorf; Studium der Philosophie, Kunstgeschichte, Soziologie; drei Jahre Studium und Lehrtätigkeit in Nordamerika, USA-Vortragsreisen; zwölf Jahre Tätigkeit als Journalist (Chefredakteur der Jugendillustrierten „kontraste“, freiberuflich); seit 1968 Akademieleiter (Thomas-Morus-Akademie Bensberg); derzeit Vorsitzender der Gesellschaft Katholischer Publizisten Deutschlands.

Veröffentlichungen: Broschüren und Magazine der Bundeszentrale für politische Bildung, u. a. „Automation wohin?“, „Wahlrecht“, „Der einzelne vor der Politik: Eine politische Verhaltenslehre“, „Respekt vor der Obrigkeit: Autorität und Staat“, „Fremde, Gäste, Freunde: Gastarbeiter in Deutschland“, Bonn 1966-69; Artikel „Die Illustrierten“, in: Handbuch der Publizistik, Bd. 3, 1969; Die Ideologie wiederentdeckt. Zum Protest der jungen Generation, in: Neue Ordnung, Walberberg, 4/71; Lebensqualität: Unbehagen am Fortschritt, in: Neue Ordnung, 2/73; Sinnfrage, Mensch und Bildungskonzept, in: Neue Ordnung, 3/73; Medienpolitik: Eine andere Pressefreiheit?, in: Neue Ordnung, 5/73; Fernsehen und Politik, in: Stimmen der Zeit, München, 1/74; Abschied von der christlichen Erziehung?, in: Pastoralblatt, Köln, 4/74; Das utopische Denken, in: Stimmen der Zeit, 6/74; Medienpolitik — Nicht mehr, sondern weniger Pressefreiheit, Nr. 15 von „Kirche und Gesellschaft“, Mönchengladbach 1974; Der Mensch und die Gesellschaft, in: Pastoralblatt, 3 und 4/75.

Peter Schulz-Hageleit, Dr. phil., geb. 1939 in Berlin; Studium der Romanistik und Geschichte in Berlin und Frankfurt; 1965—1967 Lektor für deutsche Sprache und Literatur an der Universitas Indonesia in Djakarta; danach als Referendar und Assessor im höheren Schuldienst Berlin; 1972 Promotion in Erziehungswissenschaften; 1973 Assistenzprofessor in der Abteilung Bildungswesen des Osteuropa-Instituts der Freien Universität Berlin.

Veröffentlichungen: Wie lehrt man Geschichte heute? Ein Beitrag zur Didaktik der Denkerziehung, Heidelberg 1973. Aufsatzpublikationen in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften über schulpädagogische und didaktische Probleme.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder:
Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 80 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Emanzipation durch Entwicklung?

Kritik der Emanzipationspädagogik und die Frage nach den Erziehungswerten

Vorbemerkung

Curriculum und Emanzipation, genauer: das curriculare Verfahren im Schulunterricht und der emanzipatorische Denkansatz in der Pädagogik sind der Gegenstand der folgenden Überlegungen. Vor einigen Jahren hat Max Horkheimer in seinem aufsehenerregenden „Spiegel“-Interview gesagt: Politik, die, sei es höchst unreflektiert, Theologie nicht in sich bewahrt, bleibt, wie geschickt sie sein mag, letzten Endes Geschäft. Das Interview erschien später als Buchveröffentlichung unter dem bezeichnenden Titel „Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen“ (Hamburg 1970). Aber Horkheimer versteht Theologie nicht im christlichen Sinn, als Wissenschaft vom Göttlichen oder gar als gläubige Annahme der Selbstmitteilung Gottes, sondern er bezeichnet mit Theologie das Bewußtsein, daß die Welt Erscheinung ist, daß sie nicht die absolute Wahrheit, das Letzte ist.

Pädagogik, um den Horkheimerschen Satz auf sie zu übertragen, die Theologie nicht in sich bewahrt, bleibt sie, wie geschickt sie auch sein mag, nicht letzten Endes Geschäft und bloße „Abrichtung“? Unsere Frage geht an die Adresse der Curriculumtheorie, die vom behavioristischen Lernbegriff ausgeht, ohne sich genügend Rechenschaft darüber zu geben, was Bildung eigentlich ist, und welchen Menschen diese Theorie ins Fadenkreuz nimmt, wenn sie das Verhalten steuert. Unsere Frage richtet sich an die Emanzipationspädagogik und ihre Werte, welches Menschen- und Gesellschaftsverständnis als Prämisse eingebracht wird. Was kennzeichnet das geistig-philosophische Umfeld des Lernziels „Emanzipation“? Sofern wir nicht alle Normen als „gemacht“ und somit aufheb- und

veränderbar hypostasieren wollen: worin finden wir die Unbedingtheit, eben jene Horkheimersche Theologie der Erziehungswerte?

Mit solchen Fragen ist die Antwort unserer Kritik an der gegenwärtigen Bildungsreform in unserem Land schon angedeutet. Die curricular vermittelte Emanzipation, die weitgehend über das Verhalten programmierte Befreiung des (jungen) Menschen, erscheint in ihrer Zielsetzung und Werthaftigkeit von totaler Diesseitigkeit. Emanzipation wird zur sinnstiftenden Kraft. Das Problem des Transzendenzbezugs bleibt ungelöst oder wird beiseite geschoben. In ihrer Forderung nach Totalität und Absolutheit steht die Emanzipationspädagogik in diametralem Gegensatz zum unterscheidend Christlichen. Das „ganz Andere“ ist jedoch unverzichtbar für eine Pädagogik, die von Christen mitverantwortet werden soll. Dabei messen wir die Emanzipationspädagogik nicht an ihren besten, vom marxistischen Humanismus abgeleiteten Intentionen, sondern daran, was sie beiträgt zur Menschwerdung, Mündigkeit und Bildungskompetenz des einzelnen.

Der Nachweis dieser Kritik an Curriculum und Emanzipation wird vorwiegend anhand der nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht geführt. Diese Rahmenrichtlinien stehen paradigmatisch nicht nur für die wissenschaftliche Erörterung, die heute mit der Herausgabe neuer Lehrpläne verbunden ist, sondern sie sind eine Art von Magna Charta für das lernzielorientierte Programm, das sich heute emanzipatorisch nennt und politisch durchgesetzt werden soll für das gesamte Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung.

I. Curriculum und curriculares Verfahren

1. Das Curriculum verspricht planbare, objektive Lernprogramme von solider Wissenschaftlichkeit

Im Jahre 1967 ist Saul B. Robinsohns „Bildungsreform als Reform des Curriculum“ in deutscher Übersetzung erschienen. Damit hat das neue pädagogische Konzept des Curriculum seinen Eingang genommen in die erziehungswissenschaftliche Diskussion; aber auch weit darüber hinaus verbreitete sich der Begriff „Curriculum“ rasch und amalgamierte sich mit den reformistisch-progressiven Kräften in unserem Land, die das gesamte Bildungssystem nicht nur organisatorisch, sondern curricular neu zu verfassen suchten. Curricular, das bedeutet ein fugenlos durchkonstruiertes System von Lernzielkatalogen und Qualifikationen für das gesamte Schulprogramm. Das bedeutet die Hinwendung zu bewußter Organisation von Lernen, was, wann, wie, von wem und warum gelernt werden soll einschließlich der entsprechenden Methoden zur Lernerfolgskontrolle.

Angestrebt wird mit dem Curriculum der Bruch mit der bisherigen Tradition. Der „schiere Dezisionismus“ der älteren Lehrpläne soll nach S. B. Robinsohn zugunsten „optimaler Objektivierung“ überwunden werden. Robinsohn schlägt, grob gesprochen, folgenden Weg für die Gewinnung von Curricula vor. Die relevanten Lebenssituationen müssen analysiert werden. Daraus sind Qualifikationen für die Bewältigung der Lebenssituationen abzuleiten. Drittens stellt sich die Aufgabe, Curriculelemente oder Lerninhalte, durch welche diese Qualifizierungen bewirkt werden sollen, zuzuordnen. Allgemeines Erziehungsziel ist es demnach, den einzelnen für die Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten, und zwar vornehmlich dadurch, daß er für „richtiges“ Verhalten disponiert wird. Die Aneignung der „qualifizierenden Elemente“ wird durch Lernsequenzen ermöglicht. Die Lernziele selbst werden wesentlich als Qualifikationen, als Erwerb umfassender Verhaltensdispositionen mit inhaltlicher Bestimmung verstanden.

Was verspricht man sich davon? Mit dem Stichwort „Curriculum“ verbindet sich die Hoffnung auf durchorganisierte Lehr- und Lernprogramme von solider Wissenschaftlichkeit und hoher Objektivität. Der Ehrgeiz, das Lernen in seiner Entfaltung nunmehr wirklich „planen“ zu können und die Lernerfolge nach exakt nachprüfbar Maßstäben zu kontrollieren, ist dem Curriculumverfahren mitgegeben.

Entsprechend werden die älteren Lehrpläne in ihrer „Naturwüchsigkeit“ abqualifiziert. Walter Gagel, der zu den Autoren der nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht gehört, sieht alle Lehrplankommissionen heute vor die Notwendigkeit und Entscheidung gestellt, sich am Diskussionsstand der Curriculum-Methodologie zu orientieren, „da ein Rückfall in die naive vorcurriculare Lehrplanpraxis ein Verzicht auf die Aufklärbarkeit bildungspolitischer Entscheidungen bedeuten würde“¹⁾. Gewissermaßen wird hier die Erziehungswissenschaft in die zwei Epochen einer naiven, vorcurricularen Unaufgeklärtheit und einer jetzt anbrechenden Rationalität aufgeteilt. Der curricularen „Zeitrechnung“ fehlt es nicht an Selbstbewußtsein.

„Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ lautete die Frage gegen Ende der sechziger Jahre. Vom Umgang mit Inhalten, politischen „Sachen“ erwartete und erwartet man noch das Ergebnis politischer beteiligter, engagierter Bürger, so resümiert Grundmann-Roch. Dies habe sich als trügerische Hoffnung erwiesen. Vor allem der politische Unterricht sei „wenig effektiv gewesen“, weil „in diesem Unterricht nicht das klar definierte Lernziel, sondern der Inhalt, der Lerngegenstand, den Vorrang“ hatte²⁾. Ältere Lehrpläne hätten bloße Stoffsammlungen mit einem hohen „Defizit an Wirksamkeit“ ohne ersichtlichen Zusammenhang zwischen den Zielen des Faches und der konkreten Unterrichtsgestaltung angeboten. Kenntnisse über den Entscheidungs- und Legitimierungsprozeß, aus dem die jeweiligen Lehrpläne hervorgingen, seien so gut wie überhaupt nicht zu gewinnen gewesen.

Dies alles ändert sich grundlegend und tiefgreifend mit der „Entwicklung eines rationalen Verfahrens zur Entscheidung über Lernziele“. Gagel und die Richtlinien-Autoren sparen in ihrem Theorie-Band nicht an großen

¹⁾ Walter Gagel, Sicherung vor Anpassungsdidaktik?, in: Rolf Schörken (Hrsg.), Curriculum „Politik“ — Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974, S. 15. Dieser Sammelband, auch als „Theorie-Band“ eingeführt, enthält theoretische Grundlegungen von Autoren der „Richtlinien für den politischen Unterricht“. Diese Richtlinien hat der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen im April 1973 vorgelegt. Inzwischen ist eine revidierte 2. Auflage der Richtlinien jetzt als „Richtlinien für den Politik-Unterricht“ im Oktober 1974 erschienen. Als Quellenangabe steht im folgenden jeweils vor der Seitenzahl die Auflage, z. B. „Richtlinien 2/26“.

²⁾ Anneliese Grundmann-Roch, Übersicht über das curriculare Verfahren, in: Schörken (Hrsg.), a. a. O., S. 37.

Worten: Verwendung von effizienten Techniken bei der Konstruktion von Lernsequenzen, Abbau des Anweisungscharakters, System von Planungs- und Entscheidungsinstrumenten, Institutionalisierung von Öffentlichkeit, Aufbau eines Rückkoppelungssystems zur Revision im Sinne demokratischer Mitwirkung von Curriculum-Entscheidungen³⁾).

Die Planbarkeit des Lernens scheint hergestellt in einem Verfahren, das einen objektiven, rationalen und transparenten Regelkreis gewährleistet. Bildungsreform wird im ganzen machbar, wenn Robinsohn das Curriculum als Programm geordneter Sequenzen von Lernerfahrungen, die auf beabsichtigte Bildungsziele bezogen sind, definiert. Es überrascht nicht, daß der Anspruch auf Methodisierung und damit Verwissenschaftlichung dessen, was man traditionell unter Lehrplänen verstand, die Autoren neuer Curricula und Rahmenrichtlinien fasziniert. Hier scheint endlich jenes Steuerungsinstrument eines Unterrichtssystems entdeckt worden zu sein, das als der naive Traum einer pädagogischen Omnipotenz eine lange Geistesgeschichte aufweist.

2. Der pädagogische Allmachtstraum ist nicht neu

Der „Vervollkommnung des Menschen“ — de hominis perfectione — über eine psychologische oder erzieherische Verfahrenstechnologie hat Goclenius ein frühes Buch gewidmet. Es erschien im Jahre 1590 im Stil des Humanismus. Anklänge einer benevolenten Erziehungsdiktatur und -steuerung des Menschen finden sich auch in der „Utopia“ des englischen Lordkanzlers und Literaten Thomas More, der in seinem Idealstaat an fixierten Lernzielen nicht spart. Die Behavioristen der zwanziger Jahre, die mit Ratten und Tauben ihre Tierexperimente durchführten, haben in dem Begründer ihrer Schule, John B. Watson, einen beredten Fürsprecher des curricularen Ansatzes: „Gebt mir ein Dutzend Kinder und eine Welt, in der ich sie aufziehen kann, dann garantiere ich, daß ich jedes von ihnen auf die Besonderheit zu trainieren imstande bin, die ich möchte: Arzt, Rechtsanwalt, Künstler, Großkaufmann oder auch Bettler und Dieb.“⁴⁾

Die behavioristischen Lerntheorien, die in Amerika sehr große Verbreitung gefunden haben, berufen sich auf die Pawlowsche Lehre vom bedingten Reflex. Die Herstellung der

Verbindungen zwischen „stimulus“ und „response“, zwischen Reiz und Reaktion wird vom Tier auf den Menschen übertragen. Mechanik und Automatik eines solchen Verhaltensmodells sind vorgegeben. Entsprechend vorgegeben ist auch ein Mensch, dessen Be-

INHALT

- I. Curriculum und curriculares Verfahren
 1. Das Curriculum verspricht planbare, objektive Lernprogramme von solider Wissenschaftlichkeit
 2. Der pädagogische Allmachtstraum ist nicht neu
 3. Das Erziehungswesen wird zum Hebel für den Gesinnungs- und Richtungsstaat
 4. Der Realitätsbezug ist unter der Herrschaft des Curriculum notleidend
 5. Schule ist nicht der Ort für Verhaltenstraining oder Indoktrination
 6. Der Lehrer wird zum Vollzugsorgan der curricularen Strategie

- II. Emanzipation und „kritische“ Gesellschaftstheorie
 1. Der Emanzipationsbegriff bündelt in sich viel Widersprüchliches und schillert in allen Farben
 2. Eindeutigkeit gewinnt die Emanzipationspädagogik als „sozialistische Alternative“
 3. Die Kritische Theorie von Habermas mit ihren Begriffsrastern wird als Fertigware übernommen
 4. Dem Schüler wird eine befremdliche Distanzierungskultur angetragen
 5. Eine spezifisch deutsche und „dicke Metaphysik“ mit ihrer Kritik des Ganzen
 6. Erziehung zum Madigmachen oder: Die Fallgruben der Emanzipationsideologie

- III. Werte, die eine Erziehung bestimmen
 1. Freiheit, nicht Emanzipation ist der Grundwert unserer Lebensordnung
 2. Die aus der Vernunft auferlegte Verantwortung mir selbst und den anderen gegenüber
 3. Was Pädagogik ist, kann nicht allein von der Soziologie beantwortet werden
 4. Die nicht nachlassende Anstrengung des Denkens und die Selbstvergegenwärtigung des Geistes
 5. Kritik: Ja. Aber sie ist das beschwerlichste aller Geschäfte
 6. Die Tradition ist die bei weitem bedeutsamste Quelle unseres Wissens
 7. In der Frage nach dem Sinn steht der Mensch selbst zur Frage an
 8. Über Werte und Tugenden darf wieder gesprochen werden

³⁾ Gagel, a. a. O., S. 20.

⁴⁾ Zit. nach Peter R. Hofstätter, Individuum und Gesellschaft, Frankfurt 1973, S. 190.

wußtsein beim Lernen keine entscheidende Rolle spielt, sondern „programmiert“ wird auf einen Prozeß, in dem eine Aktivität durch dauernde Übung hervorgerufen oder verändert wird. Was liegt näher, als daß nunmehr das „richtige“ Verhalten beim Menschen einzuüben ist?

Die Curriculumtheorie ist nicht unberührt geblieben von dieser Psychologie, die menschliches Verhalten und menschlichen Organismus nach dem Modell eines Apparats erklärt. Die Eintrainierung gesellschaftlicher Rollen nach dem „Rattenmodell“ überwiegt auch in den Schriften des heute in Pädagogikseminaren so populären B. F. Skinner, der in seinem utopischen Roman „Walden Two“ jene Techniken entwickelt, deren es bedarf, aus dem „Dutzend Kinder“ des J. B. Watson über die behavioristische Lernpsychologie beliebig tüchtige Akademiker zu machen. Immer läuft es auf eine von wissenschaftlichen Einsichten getragene Erziehung hinaus, wenn die Moral der Selbsterziehung durch eine Verhaltenssteuerung ersetzt werden soll.

A. Koestler hat in seinem Buch „Das Gespenst der Maschine“ dieses Motiv aufgegriffen. Von manipulatorischen Eingriffen in die Windungen unserer Großhirnrinde verspricht Koestler sich jene Weiterentwicklung, die unsere Zivilisation vor dem Untergang rettet. Den moralischen Kräften gibt er kaum noch eine Chance, obwohl er es selbst vorziehen würde, seine „Hoffnungen auf die moralische Überzeugungskraft des Wortes und des guten Beispiels zu setzen. Aber wir sind nun einmal eine kranke Spezies und haben für derlei nur taube Ohren. Angefangen vom Zeitalter der Propheten bis herab zu Albert Schweitzer hat man es immer wieder versucht. Was dabei herauskam, ist . . . , daß wir gerade genug Religion in uns haben, um hassen zu können, aber nicht genug, um einander zu lieben.“⁵⁾

B. F. Skinner bewertet die Steuerung des menschlichen Verhaltens nicht als eine letzte Zuflucht, sondern fordert sie im Namen des Fortschritts. Mit seinem Buchtitel „Jenseits von Freiheit und Würde“ (Hamburg 1973) bezeichnet Skinner nicht nur ein Programm, sondern er bringt auch eine Zukunftssicht, die das aus moralischer Autonomie handelnde Individuum als überholtes Relikt darstellt. Die Verhaltenssteuerung, so wird dem Leser versichert, sei ethisch neutral. Nach Art einer technischen Wartung und dauernden Betriebsprüfung wird das Verhalten, das automatische Tüchtigkeiten hervorbringt, ständig kontrolliert.

⁵⁾ Arthur Koestler, Das Gespenst der Maschine, Wien 1968, S. 368.

3. Das Erziehungswesen wird zum Hebel für den Gesinnungs- und Richtungsstaat

In Amerika sind Behaviorismus und Curriculumtheorie weithin pragmatisch geblieben. Der pädagogische Allmachtstraum zielt hier zwar auch auf die kognitiv-intellektuelle und moralische Vervollkommnung, aber eine umfassende Politisierung oder Ideologisierung konnte in diesem Land keine Anhänger finden.

Die kontinentaleuropäische Geistestradiation setzt die Akzente von vorneherein anders. Das Bildungs- und Erziehungswesen steht ungleich stärker im Dienste des Staates und einer politischen Gesinnung. Schule als Vehikel des Gesinnungs- und Richtungsstaates ist ein wiederkehrendes Motiv der französischen Aufklärungs- und Revolutionszeit. Nach Babeuf und Mably war damals vorgesehen, daß alle Leistungs- und Wissensunterschiede aufgehoben werden, daß die Kinder dem Einfluß der noch partikular orientierten Eltern entzogen werden, daß Wissenschaft und Kunst nicht mehr in den Dienst der individuellen Eitelkeit oder selbstbezogenen Intellektualität gestellt, sondern auf die einfachen, für jeden einsehbaren natürlichen Gesetze und das von ihnen geleitete praktische Handeln ausgerichtet werden. Damit sollte jeder Bürger in die Lage versetzt werden, politisch so zu handeln, daß jede Entscheidung plebiszitär getroffen werden könnte⁶⁾.

Erziehung als umfassendes Steuerungs- und Manipulationsinstrument ist auch die Grundthese J. J. Rousseaus, der 1762 seinen Erziehungsroman „Emile“ veröffentlichte. Frei von jedem Zwang soll das Kind nach seinen eigenen Bedürfnissen und Interessen heranwachsen; aber das Rousseausche Konzept ist alles andere als frei von jeglicher Manipulation. Ein Zögling, so schreibt er, müsse stets glauben, er sei der Herr, aber ihr (die Erzieher!) müßt es trotzdem sein. Keine Unterwerfung sei so vollkommen wie die scheinbar freiwillige, denn man nimmt den Willen selbst gefangen. Ohne Zweifel, so fährt Rousseau fort, soll das Kind nur das tun, was es selber möchte, aber es soll nichts wollen, was ihm nicht von ihm wollt. Das gesteuerte Lernprogramm nimmt hier seine perfektteste Form an, indem es die Illusion der Freiheit schafft, aber in Wirklichkeit genau erreicht, was es erreichen möchte. Diesem Leitgedanken der Außenlenkung folgend, sind die modernen Behavioristen und Technologen des Curriculums

⁶⁾ Vgl. Günter C. Behrmann, Soziales System und politische Sozialisation, Stuttgart 1972, S. 102.

gewiß bei J. J. Rousseau in die Schule gegangen⁷⁾.

Die Curriculumtheorie in der Bundesrepublik ist nicht nur auf ihren psychologischen Stammbaum zu befragen, sondern auch in philosophische Bezüge einzuordnen, will man ihren umfassenden Ansatz nicht verkennen. Es geht nach Jürgen Habermas um die Herstellung einer neuen Gemeinsamkeit, um die Erzeugung von Sinn. Er schreibt, daß das Konzept des Curriculum als Chance, mindestens als Versuch zu werten ist, die Lösung der „fundamentalen Frage nach dem Fortbestehen eines für die Gesellschaft konstitutiven wahrheitsabhängigen Sozialisationsmodus“ zu erleichtern⁸⁾.

Die geistige Verwandtschaft zur Kritischen Theorie der Frankfurter Soziologen- und Philosophenschule, deren Vertreter Habermas ist, wird im Theorie-Band der Schörken-Kommission mehrfach erwähnt. Das curriculare Verfahren „nur“ als eine Methode neben anderen zu sehen, deren Tauglichkeit und Brauchbarkeit zur Debatte steht, wäre eine verfehlte Betrachtungsweise. Nein, es kommt darauf an, die Welt zu verändern, wenn Habermas schreibt, daß „der Curriculumplanung die Prämisse zugrunde liegt, daß die Überlieferungsmuster auch anders sein könnten: Die administrative Planung erzeugt einen universalen Rechtfertigungszwang gegenüber einer Sphäre, die sich gerade durch die Kraft der Selbstlegitimierung ausgezeichnet hatte“⁹⁾.

Hier kommt die Dialektik der Kritischen Theorie zum Durchbruch, auf die wir in anderem Zusammenhang noch zurückkommen. Habermas umgibt das Curriculumkonzept mit der notwendigen Mystik und spricht ihm eine sinnstiftende Funktion zu, wenn „das soziokulturelle System das erforderliche Maß an handlungsmotivierendem Sinn nicht (mehr) generiert“. Die Gesellschaft leidet nach Habermas an einem Sinndefizit. Er beklagt den Konsensverfall und möchte die öffentliche Kommunikation als „herrschaftsfreien Diskurs“ wiederhergestellt sehen. Die Curriculum-Planung lieferte ein Instrumentarium dazu¹⁰⁾.

⁷⁾ Hofstätter, a. a. O., S. 193.

⁸⁾ Jürgen Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973, S. 194.

⁹⁾ Habermas, a. a. O., S. 101.

¹⁰⁾ Vgl. Friedrich Minssen, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre — Zum Streit um die hessischen „Rahmenrichtlinien“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/73, S. 6 f. Minssen zeigt diese Bezüge zur Kritischen Theorie und bewertet die Curriculum-Diskussion in der Bundesrepublik als einen allerersten Anfang einer Reihe von „Diskursen“ im Habermasschen Sinn, aber nicht ohne Ironie.

Nicht unvermittelt nimmt sich die Kritische Theorie der Curriculumplanung an. Über die Bildungsplanung lassen sich die „aus ihrer Naturwüchsigkeit aufgeschnehten Traditionen“ langfristig und wirkungsvoll verändern. „Sinn“ ist nach Habermas eine knappe und immer knapper werdende „Ressource“. So gerinnt im curricularen Verfahren die Hoffnung, das Problem der gesellschaftlich-politischen Zielvorstellungen und Werte pädagogisch zu bewältigen und alle politischen Entscheidungsprozesse letzten Endes auflösbar zu machen: konsensual und herrschaftsfrei. Solche „Höhen“ konnte Robinsohn, dessen Konzept gegenüber diesem Geistesflug an eine Lokomotive erinnert, nicht erreichen. Hoffnungslos läßt ihn die Dialektik in den Niederungen seiner „Lebenssituationen“, an die es handfest anzuknüpfen gilt, zurück. Die Pädagogik wird in der Bundesrepublik Deutschland zum großen Welttheater.

4. Der Realitätsbezug ist unter der Herrschaft des Curriculum notleidend

In einer Kritik des curricularen Verfahrens sollten die anthropologischen Aspekte den Vortritt haben, denn das Curriculum ist dauernd in der Gefahr, die menschliche Realität nicht so zu nehmen, wie sie ist, sondern nach vorgegebenen Konstruktionsmustern zu interpretieren. Es ist die Gefahr der „Abrichtung“, die Hartmut von Hentig, den selbst ein gerüttelt Maß Schuld am Überziehen des Bildungskontos trifft, deutlich beim Namen genannt hat, „die große Abrichtung des Kindes durch das eingebaute Curriculum der totalen Anstalt Schule“¹¹⁾, die er eine Unmenschlichkeit der Gegenwart nennt. Dem Curriculum fehlt nicht nur die Nähe zum Kind und Menschen, sondern dem Verfahren würde es gut anstehen, sich auf die Frage zu besinnen, was denn Bildung eigentlich ist und wozu sie den Menschen befähigen soll. Die Antwort darauf ist durch die Erkenntnisse der Humanwissenschaften nicht leichter geworden, aber sie überhaupt nicht mehr stellen heißt, eine Bildungsplanung ohne Bildung riskieren. Was ist Bildung? Was ist der Mensch? Bert Brecht läßt 1929 seinen Chor sprechen: „Es weiß seit langer Zeit niemand mehr, was ein Mensch ist.“ Brecht weiß es ja denn doch; er hat ein „Bild“ von ihm, seine Frage ist die Frage nach dem „Gutsein“. Curriculum-Strategen

nie konstatiert er bisher ein deutliches Überwiegen der „spekulativischen“ vor den „ersprießlichen“ Momenten.

¹¹⁾ Zit. nach Minssen, a. a. O., S. 17.

sollten uns die Reflexion über ihr „Bild“ vom Menschen nicht verweigern. So könnten sie sich am besten vor dem Mißverständnis schützen, ihr Menschenbild sei das der ferngesteuerten Maschine.

Der Lernbegriff ist heute so dehnbar geworden, daß er sämtliche Erziehungstatbestände abdeckt. Als pauschales Synonym für Erziehung verliert er jedoch seine Tauglichkeit und wird zur Chiffre. Wird der Lernbegriff präziser gefaßt und aus der Lernpsychologie abgeleitet, woher seine modische Verwendung stammt, sind es vor allem die Technik des Lernens, der Lernprozeß und das Lernprogramm, die das Interesse beanspruchen und erhalten. Unter der Herrschaft des curricularen Verfahrens wird das technische Lernen bevorzugt und der pädagogische Realitätsbezug notleidend. Ohne Zweifel wird Lernen durch viele Faktoren bedingt, die man nachweisen kann. Aber „wissend werden“, etwas lernen hat auch viel mit eigener, nicht nachweisbarer Leistung, eigener „List“, Einsicht, Erfahrung zu tun, daß ich etwas befolgen, erfüllen, ausführen, daß ich immer weiter in Sinn- und Sachzusammenhänge eindringen kann. Wie sich jemand in einer bestimmten Situation verhält, ob er den gelernten Erfahrungsschatz (die „memoria“ der Alten) einbringt, wie er übernommene Bewertungen zuordnet, welche Lernquellen aus der eigenen Phantasie stammen, wie man das Schweigen „lernt“ oder das Fluchen, das Autofahren oder die Liebe — wie will ich dies alles verhaltenstechnologisch nachweisen können? Kann die curriculare Methode dieser niemals ganz einholbaren Wirklichkeit des menschlichen Lernens auch nur annähernd gerecht werden? Sie kann es schon deshalb nicht, weil sie mit dem Behaviorismus die wissenschaftstheoretischen Kategorien des Operationismus übernimmt.

Lernen tritt in der Curriculumtheorie auf doppelte Weise in einem stark reduzierten Verständnis auf. Einmal wird der personale Erziehungsvorgang schlechthin mit dem Lernbegriff gleichgesetzt. Zum anderen fordert die Curriculumtheorie die Operationalisierung von Lernzielen: „Durch Operationalisierung wird das Ziel eines intentionalen, also organisierten Lernprozesses in beobachtbaren Verhaltensleistungen beschrieben, also möglichst in einem ‚Tun‘ und nicht im ‚Denken‘ oder ‚Wissen‘“ (NRW-Richtlinien 1/26). Das heißt, „diese Ziele beschreiben genau ein intersubjektiv beobachtbares Verhalten, das der Erfolgskontrolle unterzogen werden kann... Operationalisierbar erscheinen gegenwärtig nur erst Fähigkeiten aus dem Bereich des Kennens

und des Transfers, nicht aus höheren Leistungsbereichen.“¹²⁾

Diese Einschränkung läßt hoffen. Gewiß sind die Curriculumtheoretiker nicht so naiv, daß sie glauben, sie könnten die Schule lückenlos dem Operationalisierungsgebot ihrer Lernziele unterwerfen. „Derzeit“ jedenfalls (NRW-Richtlinien 1/9) können wichtige Zielbereiche der politischen Bildung, z. B. Handlungsbereitschaft und Werthaltungen, nicht operationalisiert werden. Aber was nicht ist, kann ja noch werden, und darin liegt mehr Naivität als zulässig ist, anzunehmen, daß die Spielräume des Verstehens, der Deutung, der Sinn- und Werthaftigkeit oder der sittlichen Verantwortung und Gewissensbildung niemals mit den streng analytischen Denkmethoden der Naturwissenschaft restlos aufgedeckt werden. Wie will ich eine Wertentscheidung rationalisieren, operationalisieren, in technifizierbare Schritte auflösen, ohne deren Wirklichkeit in unerträglichem Maße zu reduzieren?

Die Autoren der NRW-Richtlinien sind in der zweiten Auflage vorsichtiger geworden und räumen ein, daß mit zunehmender Komplexität und Problemhaltigkeit der Aufgaben des Faches Politik die Grenzen der Operationalisierung schnell erreicht seien (2/34). Daß die Erziehungswirklichkeit eine menschliche Wirklichkeit ist, deren „hartnäckige Irrationalität“ (Arnold Gehlen) mit den Methoden des experimentellen Denkens überhaupt nicht oder nur unzulänglich erschlossen werden kann, ist als Begründung in den Richtlinien nicht auffindbar. „Eine lerntheoretisch stichhaltige Unterrichtsstruktur“ in der „Organisation des Lernprozesses“ wird gefordert (2/34). Die hier zur Anwendung kommende Semantik zeigt mit entblößender Offenheit, wie das in Verhaltensleistungen meß- und kontrollierbare Lernen der Richtwert ist, der den curricularen Verstehenshorizont definiert.

Sprache ist ein zuverlässiger Index für den Realitätsbezug einer Theorie. Das Abstraktionsniveau der Curriculum-Methodologie steigt einsame Höhen in der Begrifflichkeit einer Sprache, in die man „eingeweiht“ sein muß, um sie zu verstehen. „Demokratisierung der Lernprozesse“ soll über das Curriculum gefördert werden, aber die Begriffswelt ist elitär. „Sprachbarrieren“ sollen beseitigt werden, aber hier werden neue errichtet. Ein Curriculum, das nicht auch für alle Lehrer und wenigstens die intelligentesten unter den Schülern durchsichtig ist, verfehlt das Ziel. Gösta Thoma, um nur ein Beispiel herauszu-

¹²⁾ Grundmann-Roch, a. a. O., S. 47 f.

greifen, liefert geradezu komische Muster eines sprachlichen Imponiergehabes, etwa wenn es in einer Fußnote von ihm heißt: „Dabei steht Leistung als das Prinzip erfolgskontrollierten Handelns, das Zweckverwirklichung durch rationalen Mitteleinsatz intendiert. Nennen wir diese Intention die Herstellung eines ‚Ergebnisses‘ Produktion, so ist damit bereits die gesellschaftliche Produktionsverhältnisse legitimierende Kraft bezeichnet“ (Theorie-Band S.158). Thoma gehört wie Schörken zu den Autoren der NRW-Richtlinien. Letzterem gereicht es zur Ehre, daß er zugeibt, eine solche Fachsprache müsse genau das unterstützen und fördern, was die Curriculumtheorie an der bildungstheoretischen Didaktik und den älteren Lehrplänen kritisierte und zu überwinden verspricht: „Schnecken-gang in der Unterrichtspraxis und, unverbunden hoch darüber, Stratosphärenflug der Theorie.“¹³⁾

Die in den Richtlinien aufgeführte „Matrix zur Identifizierung von Unterrichtsinhalten“ (2/31) setzt die Situationsfelder des politischen Lernens und Handelns mit Handlungsintentionen (Interaktion, Kommunikation, Vorsorge, Konsum, Produktion, Mitbestimmung, Organisation) in Beziehung, um Inhalte und Themen systematisch bestimmen zu können. Der Lehrer soll mit Hilfe dieser Matrix vorhandene Unterrichtsinhalte einordnen und neue Inhalte finden, indem er die Kombinationsmöglichkeiten dieser Matrix ausnutzt und auf Interdependenzen achtet. In Wirklichkeit wird die politische Realität in eine gerasterte Bedeutungs- und Qualifikationsstruktur gezwängt, die der Gefangene ihrer eigenen Abstraktion bleibt. Die Konsequenzen für Schule, Lehrer und Schüler hat Hermann Giesecke geradezu wütend angeprangert, daß sich hier eine didaktische Theorie „überpädagogisierend“ vor die Realität schiebt und die meisten Lehrer und erst recht die Schüler wegen ihrer Kompliziertheit zur Unterwerfung zwingt: „Didaktische Konzepte aber, die die komplizierten Analysen der Sozialwissenschaften nicht vereinfachen, sondern eher noch weiter komplizieren, um dann Fragestellungen aufzuwerfen, auf die die einfache Lebenserfahrung auch auf direktem Wege kommen würde, scheinen mir überflüssig zu sein. Sie können objektiv nur dazu dienen, die Wichtigkeit des Lehrers im Unterricht an der falschen Stelle zu beweisen und die Schüler von vorneherein in eine irreversible intellektuelle Ohnmacht diesem gegenüber zu versetzen.“¹⁴⁾

5. Schule ist nicht der Ort für Verhaltenstraining oder Indoktrination

Das Gegenteil dessen, was erreicht werden soll, wird erreicht. Die curricularen Ansprüche werden nicht nur hier nicht eingelöst. Die wohl ärgste Täuschung liegt darin, die Schule in unserem freiheitlich-pluralistischen Staat könne überhaupt gegenwärtiges und künftiges Verhalten mittels einer zentralen Lehrplanpolitik bestimmen. Giesecke, der sich selbst als Anwalt des Curriculumkonzepts der Richtlinien bezeichnet und mit seiner Didaktik der politischen Bildung für die progressivemanzipatorische Seite spricht, liefert zu diesem Punkt die treffsicherste Kritik, die vorliegt und kurz referiert werden soll:

Kann Schule überhaupt leisten, was der curriculare Leitbegriff des „Verhaltens“ in der Lernzieltheorie ihr abverlangt? Giesecke verneint diese Frage kategorisch. Die Schule habe hinsichtlich der Unterrichtsorganisation nicht aufs Verhalten zu spekulieren, sondern ihre Chancen beständen im systematischen Unterricht, eigene Erfahrungen konfrontiert zu sehen mit Erfahrungen anderer, aber auch solchen, die sich literarisch oder politisch niedergeschlagen, in Institutionen, Verfahren und Regeln, in Ideologien und wissenschaftlichen Theorien objektiviert haben. Es geht nach Giesecke um das Verstehen von Zusammenhängen, „den Schülern für die Verbesserung (im Sinne einer ‚Berichtigung‘) ihres Bewußtseins und ihrer Vorstellungen optimale Bedingungen und Möglichkeiten anzubieten“. Es hieße jedoch, die schulischen Möglichkeiten überschätzen und die wirklichen Chancen unterschätzen, wenn Schule die politische Sozialisation ihrer Schüler „machen“ soll im Sinne einer gezielten, unmittelbar angestrebten Verhaltenssteuerung und -änderung. Weil Schule eben nicht das „Leben“ sei, bleibe der Sprung vom Bewußtsein zum konkreten Verhalten in konkreten Situationen für alle Beteiligten, Schüler eingeschlossen, „unkalkulierbar und somit auch unplanbar, und wäre er planbar, dann hätte die Schule dazu nicht die geringste Legitimation... Das Verhalten der Schüler, ihr künftiges und gegenwärtiges, geht im ganzen weder den Staat noch die Schule etwas an, sofern es sich nicht um Verhalten innerhalb der schulischen Arbeitskommunikation handelt. Zu einem bestimmten außerschulischen (z. B. politischen) Verhalten

die NRW-Richtlinien zwischen H. Giesecke und den Mitgliedern der Richtlinienkommission Walter Gangel, Herbert Knepper, Dieter Menne und Rolf Schörken, in: Neue Sammlung, Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Heft 2/1974, S. 101.

¹³⁾ Schörken, a. a. O., Vorwort.

¹⁴⁾ Hermann Giesecke, Pädagogische und politische Funktionen von Richtlinien. Eine Diskussion über

zu erziehen, sind nur politische Partikularitäten befugt, denen man sich freiwillig anschließen kann.“¹⁵⁾

Die Curriculumtheorie zu verdächtigen, sie wolle die Welt des Erzieherischen auf dresierbares Verhalten reduzieren, trifft nicht das Problem. Die Komplexität der Phänomene wird auch seitens der Curriculumtheorie nicht geleugnet. Vielmehr ist es die Konditionierung des pädagogischen Denkens, das Vorgebahntsein durch Kategorien, woraus sich ein geschlossenes System von Rechtfertigungsstrategien ergibt, das den Erziehungsauftrag verkürzt und verstümmelt. Diese Theorie hat etwas Rezeptartiges, das übergestülpt wird. Daß sich nur ein kleiner Rest durch „Verhaltensweisen“ oder deren logische Operationalisierung nachweisen läßt, stört die Theorie nicht, diesen Rest zum Hauptprogramm zu machen. Das Spektrum des Lernens und Lehrens sollte jedoch so breit und so offen wie möglich gehalten werden. Lernen ist zu wesentlichen Teilen ein dialogischer Vorgang in der Begegnung von Person zu Person. Im curricularen Spektrum ist für dieses Lernen kaum ein Platz.

Insofern Lernen einseitig auf Verhalten abgehoben wird, um nochmals Giesecke zu zitieren, wird auch die Außenwelt nur als Verhalten zugänglich gemacht und die Suche nach dem, was jenseits des Ideologieverdachts die gemeinsame „Wahrheit“ sein könnte, gar nicht erst erprobt. Was verpaßt wird, ist die „Versachlichung“ der Tatbestände und das Verstehen fremder Erfahrungen und Erklärungsmodelle. Wenn hingegen die Erklärungen anderer nur eine interessenbedingte Ideologie sind, werden sie allenfalls als faktisch Vorhandenes toleriert, aber die geistige Auseinandersetzung findet nicht statt¹⁶⁾. Das „richtige“ Verhalten könnte die eigene Borniertheit nicht besser legitimieren.

6. Der Lehrer wird zum Vollzugsorgan der curricularen Strategie

Der curriculare Ansatz in der Unterrichtsgestaltung ist auch kritisch auf seine Begründungszusammenhänge zu befragen. Wer oder was legitimiert die normativen Entscheidungen in der Setzung von Lernzielen, die langfristige Prozeßabläufe geistiger und politischer Art vorstrukturieren und für die Gestalt des künftigen Bürgers in unserem Staat von großer Tragweite sein können? Ob es Rahmenrichtlinien und Curriculumstrategien jemals

gelingt, was sie sich vornehmen, steht auf einem anderen Blatt. Daß es sich jedoch um politische Setzungen handelt und diese Entscheidungen mit keiner anderen Legitimation als eben dieser politischen auftreten können, macht das curriculare Verfahren nicht deutlich. Es umgibt sich mit der Aura wissenschaftlich erhärteter Legitimationen und beteuert mit Augenaufschlag, die Lernzielkataloge gäben nicht die geringsten Hinweise darauf, wie der Unterricht tatsächlich angelegt und durchgeführt werden soll. „Stofflich“ Räume der curriculare Unterricht dem Lehrer einen viel größeren Spiel- und Freiheitsraum ein als es frühere Lehrpläne erlaubten¹⁷⁾.

Tatsächlich wird jedoch mit vorweg festgelegten Lernzielen das Ergebnis des Lernprozesses in allen Details vorprogrammiert. Allem Anschein zum Trotz ist das curriculare Verfahren kein freies, freiheitlich-offenes Verfahren. „Sie (die Curricula) sind zentral reglementiert, d. h., sie werden als fertige Produkte von einer weisungsbefugten Behörde für die Schulen des Landes verordnet; sie sind umfassend formalisiert, d. h., die Anweisungen eines Curriculum sind relativ detailliert und standardisiert und erlauben wenig Abweichung; sie sind zweckrational legitimiert...“¹⁸⁾. Nicht umsonst spricht die amerikanische Curriculumtheorie von „Lehrer-sicheren“, teacher-proof curricula. Der Lehrer wird zum Vollzugsorgan der Strategie, zum Organisator des Lernens, zum Sozialingenieur, zum Neutrum. Das Fatale liegt darin, daß es trotzdem ohne Wertungen nicht geht, daß sie jedoch nicht offen ausgewiesen sind und eine umfassende Pluralität der Lernziele gewährleisten. Das curriculare Verfahren hat auf jeden Fall eine Beschneidung der Lehr- und Lernfreiheit zur Folge, die sich negativ unterscheidet von den Grenzziehungen älterer Stoffdarbietungen und Lehrpläne. Die NRW-Richtlinien setzen beim „Endprodukt“ an, nämlich den Verhaltensweisen, aber es ist zu viel und gleichzeitig zu wenig, um ein wirkliches „Studieren“ von Sach- und Sinnzusammenhängen zu ermöglichen. Giesecke sieht nur eine einzige Lösung dieses Problems, daß eben auf die Verfügung über die „Endprodukte“ verzichtet wird. Hanna-Renate Laurien, Staatssekretärin im Kultusministerium Rheinland-Pfalz, vertritt die Auffassung, daß Rah-

¹⁷⁾ So auch Kultusminister Girgensohn im Vorwort zu den NRW-Richtlinien: „Ein allgemein verpflichtender Themenkanon wird nicht vorgeschrieben... Es müssen jedoch alle Qualifikationen berücksichtigt werden.“

¹⁸⁾ Wolfgang Sachs / Christoph Scheilke, Folgeprobleme geschlossener Curricula, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, 3/1973, S. 378.

¹⁵⁾ Giesecke, a. a. O., S. 107 f.

¹⁶⁾ Giesecke, a. a. O., S. 110.

menrichtlinien, die von einem „obersten Lernziel“ alle Inhalte und Lernfelder ableiten, selbst dann auch ihre erzieherische Aufgabe verfehlen müßten, wenn dieses Lernziel dem Grundgesetz entnommen sei: „Nicht das Lernziel selbst, sondern seine Vereinzelnung, seine Verabsolutierung sind von Übel.“¹⁹⁾

Was immer man auch für oder gegen ältere Lehr- und Bildungspläne vorbringt, so war doch der Grad ihrer relativen Unverbindlichkeit ihre Chance. Zunächst einmal ändert sich unter der curricularen Methode der kultusministerielle Einfluß „von oben“, das heißt, es vergrößert sich der Staatseinfluß auf die Inhalte des Unterrichts. Um so dringlicher stellt sich die Frage, ob durch Regierungs- oder Verwaltungsakte einer Ministerialbürokratie die Legitimierung so einschneidender Lernzielbestimmungen genügend abgedeckt ist. Müßten nicht hier die Parlamente stellvertretend eine Willensbildung herbeiführen? Das wäre noch keine Garantie, daß nicht auch die Gesetzgeber auf das pseudowissenschaftliche Geflüster der Curriculumentheorie hereinfließen, aber die Eilfertigkeit wäre unterbunden und die Öffentlichkeit aufgefordert, die Verletzungen des Pluralismusbots beim Namen zu nennen und zu fragen, „ob und inwieweit das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot das Konzept des Curriculum selbst berührt“²⁰⁾.

Wenn die Erziehungswissenschaft ihren Sachverstand an die Politik verrät, begibt sie sich auf Irrwege. Das curriculare Verfahren beweist es. Eine „Wissenschaft“ ist die Pädagogik nur im begrenzten Sinn, insofern sie ohne Wertungen und die personale Zuwendung nicht auskommt. Als ständiges Warnsignal in lernzielorientierten Unterrichtsmodellen müßte eingebaut sein, die Vorläufigkeit und Begrenztheit der wissenschaftlichen Erkenntnis zu bedenken, die Aufmerksamkeit offenzuhal-

ten für die Unbegreiflichkeit dessen, was wir „das Ganze“ nennen, Mißtrauen zu erzeugen gegenüber jedem Anspruch, die erklärende Formel für die Erziehung gefunden zu haben.

Dieses Konstituens der geistigen Offenheit vermissen wir im curricularen Verfahren, das auf die „Machbarkeit“ eingeschworen ist. Verplanung des Lernens: Verplanung des Menschen? Diese Angst ist doch wirklich nicht unbegründet. „Wenn das Vorhaben gelingt“, schreibt Johannes Flügge, „werden diese erstrebten Lehrpläne Instrumente einer autoritären Leistungs- und Verhaltensdressur, gleichgültig, welche Absichten diejenige Macht hat, die sie in Händen hat.“²¹⁾ Die soziale Mannigfaltigkeit soll in ihrem bisherigen Umfang einem Einheitssystem unterworfen werden, und ebenso soll das einzelne Glied der Sozietät in seinem Denken und Verhalten dem Einheitssystem konform gemacht werden: das verdient keinen anderen Namen als „totalitär“. Es mag nicht so gemeint sein, es mag in der besten Absicht geschehen, das geistige und politische Potential curricular zu entfalten. Aber es bleibt, daß der Mensch dies lernen muß; er muß es und hat ganz einfach keine andere Wahl. Es bleibt, was die SPD in ihrem Modell für ein demokratisches Bildungswesen (Januar 1969) zutreffend ausspricht, „daß mit der Festsetzung der Lernziele entschieden wird, was diese Gesellschaft sein soll“. Womit sich der Kreis wieder schließt: Wer setzt die Lernziele? Dies ist, wie man sieht, zuerst keine pädagogische Frage, sondern eine politische. Deshalb ist das curriculare Verfahren nur ein sehr begrenzt taugliches Instrument, weil wir nicht die politische Konditionierung und Abrichtung suchen, sondern dem (jungen) Menschen dazu verhelfen möchten, daß er wahrhaft Mensch wird.

II. Emanzipation und „kritische“ Gesellschaftstheorie

1. Der Emanzipationsbegriff bündelt sich in viel Widersprüchliches und schillert in allen Farben

Emanzipation ist im curricularen Verfahren das oberste Lernziel. Zwar betonen die Autoren der NRW-Richtlinien, Emanzipation sei

nicht oberstes Lernziel in dem Sinne, daß aus ihm die Qualifikationen oder Lernziele abgeleitet würden, sondern die Emanzipation sei

in den Lehrplänen einen Pluralismus und eine Offenheit, die es fragwürdig erscheinen lassen, ob es sich hier denn überhaupt noch um „Lernziele“ und nicht vielmehr um Aspekte, Werte oder ganz altmodisch: um Tugendleistungen handelt. Alter Wein in neuen Schläuchen?

¹⁹⁾ Minssen, a. a. O., S. 17.

²⁰⁾ Minssen, a. a. O., S. 17.

²¹⁾ Johannes Flügge, Lernzielplanung und totalitäre Gesellschaftspolitik, in: Fragen der Freiheit, hrsg. vom Seminar für freiheitliche Ordnung durch L. Vogel und H. Vogel, Koblenz 1973, S. 40.

¹⁹⁾ Hanna-Renate Laurien, Pädagogik — Instrument der Systemüberwindung?, in: Kirche und Gesellschaft, Mönchengladbach, 16/1975, S. 7. In Rheinland-Pfalz ist offiziell der Terminus „Curriculum“ fallengelassen worden. Anstelle dessen spricht man vom „lernzielorientierten Unterricht“ und gewährt

der oberste Richtwert für die Beurteilung von Lernzielen und Instrumenten ihrer Auswahl. Ob Richtwert oder Lernziel — es dürfte sich jedoch kaum etwas daran ändern, daß „für den Politik-Unterricht der Sekundarstufe aus den Freiheitsrechten des Grundgesetzes ein kritisch-emanzipatorisches Verhalten als leitendes Prinzip abgeleitet und besonders betont worden“ ist (Richtlinien 2/6). Auch in anderen Fächern und Lernbereichen sei diese Zielsetzung von Erziehung und Unterricht aufzunehmen und zu ergänzen, schreibt Kultusminister Girgensohn im Vorwort der zweiten Auflage.

Die erste Auflage war nicht zimperlich in der Definition: „Emanzipation als Ziel von politischem Lernen heißt, die jungen Menschen in die Lage zu versetzen, die vorgegebenen gesellschaftlichen Normen anzuerkennen oder abzulehnen und sich gegebenenfalls für andere zu entscheiden“ (1/7). Diese radikal-naïf-forsche Sprechweise hatte den Richtlinien schwere Vorwürfe einer „Distanzierungskultur“ und „Selbstbestimmungs-Hochstapelei“ (Hermann Lübke) eingebracht. Die zweite Auflage ist vorsichtiger und will die jungen Menschen in die Lage versetzt wissen, „die Werte und Institutionen ihrer Gesellschaft zu verstehen und die Bereitschaft zu entwickeln, sie frei und selbstverantwortlich anzuerkennen, sich für sie einzusetzen oder Veränderungen anzustreben“ (2/9).

In den Richtlinien gibt es nach Walter Gagel eine Region von politischer Entscheidung über Werte, wie er es nennt: „Sie enthalten eine Option für die Emanzipation im Sinne von Selbstbestimmung, welche im gesellschaftlichen Leben auch als Mitbestimmung realisiert wird.“ Diese Leitidee „Emanzipation“ habe eine regulative Funktion: „Sie determiniert Unterricht nicht, sondern reguliert ihn.“ Sie kennzeichne das Erkenntnisinteresse, das die Analyse der gesellschaftlichen Situation bestimmt. Sie sei schließlich der Kontrollmaßstab für die Frage, ob das jeweilige Lernen einen Gewinn in Richtung auf Selbst- und Mitbestimmung vermittelt²³⁾.

Was aber, wenn diese Frage verneint wird? Solche Erziehungsziele scheiden aus, wie es bei einer definitiven Wertsetzung kaum anders sein kann. Damit sind die Würfel für die Emanzipationspädagogik und keine andere gefallen. In diesem Punkt ist Klarheit gewonnen, nicht jedoch, was den Begriff der Emanzipation selbst betrifft. Schuld daran sind nicht die Autoren, sondern der Begriff bündelt in sich viel Widersprüchliches.

²³⁾ Giesecke, a. a. O., S. 96.

Die Revision der Richtlinien hat zwar eine abgewogenere Formulierung des Emanzipationsbegriffs gebracht; aber in den Qualifikationen schillert er auch weiterhin in verschiedensten Farben: „Verweigerung, Nichtmitmachen (Rückzug in den Privatbereich), Sichwehren, Setzen von Alternativzielen, Entwurf von Veränderungsmethoden, Durchsetzung von Reformentwürfen, Veränderungsversuchen revolutionärer Art.“ Aber dann steht im folgenden Passus, daß in dieser Qualifikation jene Möglichkeiten ausgeschlossen seien, die zur Entpolitisierung „oder zur Radikalisierung führen“. Ungehorsam könne zur Pflicht werden, die „jedoch auch die Konformität als eine stabilisierende Eigenschaft einer Gesellschaft grundsätzlich akzeptiert“ (2/15).

Was soll denn nun gelten? Soviel Anpassung wie nötig, soviel Widerstand wie möglich? Mit solchen Leerformeln werden die Ungeheimheiten, die dem jungen Menschen in den Kopf gesetzt werden, nur übertüncht. Der Tübinger Soziologe Günter C. Behrmann schreibt dazu: Das Leitbild der Richtlinien sei wohl kaum jener „Staatsbürger, der sich mit der politischen Verfassung und dem politischen Institutionsgefüge unserer Gesellschaft aus vernünftiger Einsicht identifiziert, sondern der scheinbar sozialwissenschaftlich aufgeklärte Partisan der Emanzipation, der sich in ihr listenreich behauptet. Er entstammt dem kurzfristigen Verhältnis, das die kritische Theorie und die Studentebewegung miteinander eingingen, weshalb er auch ungleich voluntaristischer und aktionistischer ist als die kritische Theorie.“²⁴⁾

Emanzipation ist keine empirisch-rationale Kategorie. Dieses Erziehungsziel erinnert eher an ein „Tugendgeflecht“. Der Begriff hat etwas Schwebendes. In den Ton leiser Empörung mischt sich die Qualität eines Versprechens. Es gilt für die Emanzipation, was Theodor W. Adorno von der Philosophie sagt: sie „liebe, wenn irgend, sich definieren als Anstrengung, zu sagen, wovon man nicht sprechen kann“²⁴⁾.

Ist diese Vagheit konstitutiv für den Begriff der Emanzipation? Seine Verwendbarkeit für den pädagogischen Bereich und die Entwicklung unserer Gesellschaft ist durch seine Zwiespältigkeit in Frage gestellt. Robert Spaer

²³⁾ Günter C. Behrmann, Der Begriff des „Politischen“ in den Richtlinien für den politischen Unterricht in NRW. Mitteilungsblatt des Landesverbandes Nordrhein-Westfälischer Geschichtslehrer, September 1974, S. 14.

²⁴⁾ Theodor W. Adorno, Drei Studien zu Hegel, Frankfurt 1969, S. 119.

mann²⁵⁾ führt sie darauf zurück, daß Emanzipation, ursprünglich ein Rechtsbegriff, aus der Rechtssphäre herausgelöst und mit seinen Forderungen der Mündigkeit „verinnerlicht“ worden sei. Als Rechtsbegriff bezeichnet Mündigkeit eine Eigenschaft, die in vergleichbare Relationen gesetzt werden kann. Mündig ist ein Mensch, wenn er seine Rechtsgeschäfte ohne fremden Willen selbst regeln kann. Emanzipation bedeutet hier eine ganz bestimmte, konkrete Freiheit von etwas, bezogen auf einen Zustand der Unfreiheit. Der Umschlag erfolgt, wenn es nunmehr um die innere Verfassung und Freiheit von Personen, Gruppen, Schichten geht, um die Zurückweisung von moralischer oder geistig-politischer Bevormundung, womit der Begriff aus der rechtlichen Sphäre ausgleichender oder verteilender Gerechtigkeit herausgerissen, psychologisch verinnerlicht oder geschichtsphilosophisch ausgeweitet wird. Es tritt hinzu, daß Emanzipation ursprünglich eine Abgrenzung zweier Rechtszustände durch einen einmaligen Rechtsakt bezeichnet hat. Jetzt wird daraus ein Ideal, das den Weg angibt; der Begriff wird zum Prozeß, dessen Ende nicht abzusehen ist, wobei auch die Grenzen zwischen Mündigen und Unmündigen fließend geworden sind. Dabei kann eintreten, daß dort, wo das emanzipatorische Lernen zur Pflicht erhoben wird, die Verletzung dieser Pflicht zu Nachteilen führt, weil die Politik gleichsam den erzieherischen Prozeß fortsetzt und insofern den rechtlichen Status der Mündigkeit wieder aufhebt. Mit anderen Worten: Unpolitischsein ist nicht statthaft, „Entpolitisierung“ wird nicht nur nicht geduldet, sondern ist genau so verwerflich wie „Radikalisierung“ (Richtlinien 2/15). Die Affinität zur Erziehungsdiktatur braucht man nicht erst bei Herbert Marcuse nachzulesen.

2. Eindeutigkeit gewinnt die Emanzipationspädagogik als „sozialistische Alternative“

Es geht nach Herbert Bath in seiner Studie „Emanzipation als Erziehungsziel?“ um die Fortsetzung der Pädagogik mit politischen Mitteln sowie um die Fortsetzung der Politik mit pädagogischen Mitteln zum Ziel der vollkommenen Demokratie und des neuen Menschen: „Im Begriff der Emanzipation als Prozeß gehen Pädagogik und Politik ineinander über in dem Sinne, daß Pädagogik zur politischen und Politik zur pädagogischen Ideolo-

²⁵⁾ Robert Spaemann, Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation, in: S. Oppolzer (Hrsg.), Erziehungswissenschaft zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, Wuppertal 1971.

gie wird. Während Pädagogik ein Mündigkeitsideal konstituiert, das sie nicht mehr mit ihren eigenen Mitteln einlösen kann, sondern vom Umschlag der gesellschaftlichen Verhältnisse erhofft, bis zu dem alles Erreichte zwangsläufig im Umkreis von Unmündigkeit bleibt, tut Politik ein gleiches, indem sie Zielvorstellungen entwirft, die mit den Mitteln der gesellschaftlichen Veränderung, etwa durch Sozialisierung der Produktionsmittel, nicht realisiert werden können, sondern die Umgestaltung des Menschen durch Erziehung zum neuen Menschen voraussetzen.“²⁶⁾

Man fragt sich angesichts dieser Perspektiven, ob der Emanzipationsbegriff für die Pädagogik noch zu retten ist. Die Autoren der nordrhein-westfälischen Politik-Richtlinien unternehmen diesen Versuch am untauglichen Objekt. Deshalb hat auch die stilistische Kosmetik der zweiten Auflage die erwähnte Ambivalenz des Emanzipationsbegriffs zwischen Anpassung und Widerstand, Konsens und Systemüberwindung, Politik und Utopie nicht aufgehoben. Die neuen Richtlinien haben ohne Zweifel in dem Teil, der das Verhältnis des Politik-Unterrichts zu Verfassung und Rechtsordnung beschreibt, unmißverständliche Eindeutigkeit gewonnen. Dieser Teil fehlte vorher als Ganzes. Der Kontrast zu den emanzipatorischen Lernzielen ist jedoch dadurch noch verschärft worden.

Überzeugende Eindeutigkeit gewinnt der Emanzipationsbegriff nur, wo eine ganz bestimmte Welt- und Gesellschaftserklärung, nämlich die marxistisch-sozialistische, ihn zum Kampfbegriff umfunktioniert. Ein Beispiel dafür ist Hans-Jochen Gamm's „Kritische Schule“, in der programmatisch für „die sozialistische Alternative“ geworben und Emanzipation verstanden wird „als politische und soziale Selbstbefreiung des lernenden Menschen, um diesen zu befähigen, sich von den bürgerlichen Lebens- und Herrschaftsformen kühn und endgültig zu distanzieren und neue, seinen Bedürfnissen entsprechende gesellschaftliche Muster zu erproben“²⁷⁾. Entspre-

²⁶⁾ Herbert Bath, Emanzipation als Erziehungsziel, Bad Heilbrunn 1974, S. 138. Bath hat das geistige Umfeld des Emanzipationsbegriffs in seiner Untersuchung überzeugend dargestellt. Vgl. auch Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1973. Diese umfassende Studie hebt sich wohltuend ab von der geistigen Kurzatmigkeit „emanzipatorischer“ Konzepte, indem sie an die Wertüberlieferungen der europäischen Geistesgeschichte anknüpft und den Pluralismus der Auffassungen gelten läßt.

²⁷⁾ Hans-Jochen Gamm, Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970, S. 12.

chend ist der junge Mensch „zu begabte“, das heißt, dieser Erziehung fällt „die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“²⁸⁾. Hier weiß man wenigstens, woran man ist. In dem Band „Erziehung in der Klassengesellschaft“, der von Mitarbeitern der Abteilung Erziehungswissenschaften der Frankfurter Universität erstellt wurde, heißt es zur emanzipatorischen Erziehung, sie sei kein pädagogischer Grundbegriff, „sondern die sozialwissenschaftlich fundierte Theorie des politischen Kampfes. Sie steht auf der Seite der Unterdrückten.“ Worauf die gebetsmühlenhaften Phrasen von der Systemüberwindung folgen²⁹⁾. An entschiedener Zielgerichtetheit läßt diese „Emanzipation“ für die Klassengesellschaft nichts zu wünschen übrig.

Von einer ganz anderen Seite unternimmt Bernhard Fluck, Mitglied der NRW-Richtlinienkommission, den Versuch einer Domestizierung des Emanzipationsbegriffs. Emanzipation, so definiert er mit Giesecke, habe den „für Veränderungen disponiblen Menschen“ im Blick. Der Tendenzgruppe, die den neomarxistischen Ansatz streng durchhält, stellt Fluck eine andere gegenüber, „der bei grundsätzlicher Übereinstimmung mit unserer Gesellschaftsordnung der ‚kritische‘ Ansatz als eine Methode dient, um mit ihrer Hilfe noch bestehende Ungerechtigkeiten unserer Gesellschaft auf reformerischem Weg abzubauen“³⁰⁾. Man fragt sich allerdings, wie dieser „kritische“ Ansatz auf Schule übertragbar ist, und ob der Autor nicht erheblich die Sogwirkung des Emanzipationsbegriffs unterschätzt. Er dürfte schwerlich aus seiner derzeitigen ideologischen Befangenheit herauszulösen sein.

3. Die Kritische Theorie von Habermas mit ihren Begriffsrastern wird als Fertigware übernommen

Geistig haben wir besetztes Gebiet vor uns, wenn wir Emanzipation als pädagogischen Begriff aufnehmen. Eine ganz bestimmte Philosophie füllt diesen Begriff inhaltlich, und zwar die Kritische Theorie der Frankfurter Schule mit Namen wie Habermas, Adorno, Horkheimer. Die neuen Curricula Hessens

oder Nordrhein-Westfalens wären ohne diese geistige Patenschaft, zu der man sich bekennt³¹⁾, nicht denkbar. In den Curricula selbst wird diese geistige Anleihe jedoch kaum diskutiert. Das Bewußtsein der eigenen Bedingtheit fehlt. Daß Theorien durch Reflexion auf die eigenen Voraussetzungen relativiert und daß sie mit der jeweiligen Interessenlage vermittelt werden, hätten die Curricula gerade von der Kritischen Theorie lernen können, aber anstelle einer Auseinandersetzung mit dieser Gesellschaftstheorie werden ihre Prämissen und Begriffsraster wie Fertigware übernommen.

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule befaßt sich mit Krisenerscheinungen des sogenannten Spätkapitalismus im Stil einer Philosophenschule, die von der Aufklärung, dem deutschen Idealismus Hegels und der marxistischen Gesellschaftsanalyse ihre stärksten Impulse bezieht. In jüngster Zeit ist eine Krisenerscheinung nach vorn gerückt, die Jürgen Habermas als „Legitimationskrise“ beschreibt³²⁾. Habermas sieht die Systeme des Spätkapitalismus unter einen Rechtfertigungszwang gestellt, seien sie doch immer weniger in der Lage, ihre Normen und ihr So- und-nicht-anders-Sein vor sich selbst und vor den von ihnen Beherrschten zu legitimieren. Der selbstverständliche Konsens über das, was göltig ist, sei geschwunden.

Daraus ergibt sich, daß es heute keine Normen, Institutionen und vorgegebenen Werte gibt, die ungefragt angenommen werden können. Diese Habermassche Maxime bricht in den Rahmenrichtlinien Hessens und Nordrhein-Westfalens geradezu aus allen Poren. Die Hinterfragung aller Werte sieht sich von der Überzeugung getragen, daß die spätkapitalistischen Systeme nur mit Hilfe der verschleiernenden, legitimierenden Ideologien ihre Herrschaft aufrechterhalten und fortentwickeln können. Überwindbar sind sie folglich nur, wenn dieser Schleier zerrissen wird, wenn die unüberbrückbaren Grundwidersprüche des Kapitalismus im soziokulturellen Bereich bewußt gemacht werden in dieser neuen Strategie der Ideologiekritik, die sich von der marxistischen nur in Nuancen unterscheidet. Es geht, wie man sieht, um die Wahrheit und den Sinn.

²⁸⁾ Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 67.

²⁹⁾ Zit. aus Helmut Kasper, Pädagogik, Emanzipation und Politik, in: Die neue Ordnung, Walberberg, 2/1974, S. 84.

³⁰⁾ Bernhard Fluck, Emanzipation und soziokulturelle Bedingungen der Jugend, in: Schörken (Hrsg.), a. a. O., S. 91.

³¹⁾ So schreibt Gagel, a. a. O., S. 29, daß bei Thoma (und Blankertz) die Gesellschaftsanalyse im Lichte einer Theorie der Gesellschaft durchgeführt wird, die der sog. Kritischen Theorie der Frankfurter Schule nahesteht.

³²⁾ Vgl. Jürgen Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973.

Wissenschaft ist hier nichts mehr, aber Philosophie alles, um nicht zu sagen: Glauben. Es handelt sich um ein höchst spekulatives Denken von der Gesellschaft, das die Ohnmacht des einzelnen aufdeckt. Die Menschen sind dem System und seinen raffinierten Täuschungen erlegen. Sie stehen, wie Adorno sagt, in seinem Bann und sind falsch in sich konstituiert. Und wie ist dieser Teufelskreis zu durchbrechen? Wie lassen sich die Interessen der Herrschenden entlarven? Das Wissen muß „emanzipatorisch“ sein. Es muß die gesellschaftliche Situation „richtig“ diagnostizieren können. Es muß für Freiheit und Selbstbestimmung, aber gegen die Herrschaft argumentieren. Herrschaft ist für die Kritische Theorie eine verwerfliche, zu überwindende Erscheinung. Sie ist synonym mit dem kapitalistischen System der Ausbeutung, Täuschung, Entfremdung.

Woher aber soll das befreiende Wissen, woher soll die dem Herrschaftsanspruch entgegenstehende Vernunft kommen? Habermas konstruiert zu diesem Zweck die „ideale Sprechsituation“ oder „den herrschaftsfreien und uneingeschränkten Diskurs“, in dem sich jede Übereinkunft, jede Norm, aber auch jedes Interesse angeblich vernünftig und frei entscheiden läßt. Er konstruiert ein durchgehendes Interesse an Mündigkeit. Der einzelne habe ein „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“, das ihn auf Vernünftigkeit, auf seine eigene Wahrheit schlechthin verweist. „Wahr“ ist somit, was herrschaftslos ist, was im allgemeinen Konsens liegt, was nicht mehr Ideologie ist, die „Gegeninstitution schlechthin“, wie Habermas sagt.

4. Dem Schüler wird eine befremdliche Distanzierungskultur angetragen

Im Grunde läuft diese Gesellschaftstheorie darauf hinaus, alle Gedanken, Handlungen und Zielvorstellungen, die nicht auf die Befreiung, sprich: Emanzipation des Menschen von unserer derzeitigen Gesellschaftsform gerichtet sind, zu diffamieren, alle geltenden Normen, die als Moral, Recht oder Institutionen anerkannt sind, zu verflüssigen. Sie sind Unterdrückungsmittel und somit unverbindlich, überfällig, sturmreif geworden. Man braucht jetzt nur die emanzipatorischen Curricula mit ihrer Begrifflichkeit, Lernzielsetzung und Pädagogik heranzuziehen, um den frappanten Gleichschritt festzustellen, wie aus der Rezeption bei gleichzeitiger Revision der marxistischen Gesellschaftsanalyse das curriculare Grundgerüst entstanden ist.

Die Habermasschen Denkspiele einer „herrschaftsfreien“ Zukunft bleiben im Unbestimmten. Das hindert die Emanzipatoren nicht daran, mit dem Siegel höchster Vernünftigkeit eine handfeste, antikapitalistische Erziehungsphilosophie in unsere Schulen zu transportieren, alle jene Interessen und Institutionen als „partikulär“ und repressiv zu bekämpfen, die nicht nach ihrem politischen Geschmack sind.

Die Emanzipationspädagogik erweist sich auf diesem Hintergrund der Motivation als böser Betrug, weil sie einen Begriff der Selbstbestimmung hypostasiert, der angesichts bestehender Problem- und Herrschaftszusammenhänge sehr wirklichkeitsfremd anmutet. Statt den Schüler zur Identifizierung mit den erprobten Formen demokratischer Herrschaft und Rechtsstaatlichkeit zu erziehen, wird ihm eine befremdliche Distanzierungskultur angetragen. Kritiker der Emanzipationsideologie wie Thomas Nipperdey, Hermann Lübke oder G. C. Behrmann haben zu zeigen versucht, wie der junge Mensch zu einer Verschätzung der Realitäten verführt wird, so zu dem Glauben, die problematischen Folgen von Technik, Wissenschaft, Bürokratisierung, Politik ließen sich durch eine Art von Praxis überwinden, die nicht wiederum die Praxis technischen Handelns, wissenschaftlichen Forschens, der Verwaltung und der politischen Entscheidungen in spezifischen Situationen sei. Behrmann weist darauf hin, wie Probleme der Verfassung einer politischen Gesellschaft zunächst und vor allem sich als Probleme der Institutionen und der Institutionalisierung darstellen. Deshalb sei politische Theorie seit jeher Institutionentheorie gewesen. Hier treffe Habermas nicht zu Unrecht der Vorwurf eines unpolitischen Politikverständnisses³⁹⁾.

Das hat sich in den Curricula niedergeschlagen. Das Ausmaß des Politik-Unterrichts ist schon rein physisch, das heißt, stundenmäßig kaum zu bewältigen, es sei denn, die Schule betreibt vom Musikunterricht bis zur letzten Turnstunde „Emanzipation“. Das Ausmaß ist auch politisch zur Überdosis geworden. Soweit sie politisches Interesse zu wecken sich vornehmen, dürften solche Curricula eher Überdruß am politischen Geschäft als Verstehen hervorzurufen geeignet sein, es sei denn, der Zögling konvertiert im frühen Alter zum habituellen Ideologen.

³⁹⁾ Vgl. Thomas Nipperdey, Ende der Selbstbestimmung, in: Klassenkampf und Bildungsreform, Herderbücherei Initiative 2, Freiburg 1974, S. 95 ff.; Hermann Lübke, Wie man es lernt, sich zu distanzieren, in: FAZ vom 24. Juni 1974; Günter C. Behrmann, Soziales System und politische Sozialisation, Stuttgart 1972, Kap. 3 und 4.

5. Eine spezifisch deutsche und „dicke Metaphysik“ mit ihrer Kritik des Ganzen

Der erwähnte Zug „zum Ganzen“ ist im emanzipatorischen Denkansatz enthalten und verweist auf Hegels Geschichtsphilosophie. Sie verfügt über eine abschließende Sicht der Totalität. Sie erhebt den Anspruch auf ein Wissen vom Ganzen. Horkheimer und Adorno verwerfen den Hegelschen Geschichtsoptimismus, ohne sich von der marxistischen Analyse, die auf Hegels Dialektik beruht, abzuheben.

Im Marxismus wird Hegel zwar „vom Kopf auf die Füße gestellt“, aber durch die Übernahme des Zentralbegriffs der Dialektik, der die Welt als Prozeß sieht, waren die von Hegel ausgehenden Wirkungen entscheidend. In Hegels „absolutem Idealismus“ kommt dem Allgemeinen, das alles einzelne (und den einzelnen Menschen) umfaßt, die Priorität zu. Jenes Bewegungsgesetz, das im Dreitakt von der Setzung (Thesis) über die Negation (Antithesis) zu einer alles übergreifenden, aufhebenden, vermittelnden Lösung (Synthese) und Erlösung führt, gibt dem marxistischen Denken die ausgeprägte Dynamik, die so viele Geister anzieht. Es ist die Vorstellung einer ständig werdenden Welt, eines werdenden Gottes auch, die zugleich der Ausdruck der höchsten Vernünftigkeit und Wissenschaftlichkeit ist. Ernst Blochs Faszination mit der Welt des Noch-nicht-Sein, die aus der Hoffnung über die Utopie zur neuen Wirklichkeit, zur neuen Gesellschaft strebt, nimmt von Hegel und Marx gleichermaßen ihren Ausgang.

In der Vorrede zu Hegels „Phänomenologie des Geistes“ steht die Bemerkung, die Philosophie müsse „sich hüten, erbaulich sein zu wollen“. Diese Sorge braucht die Kritische Theorie nicht zu haben. Ihre apokalyptischen Ausdeutungen des gegenwärtigen Krisenzustandes unserer Gesellschaft verbinden sich mit jüdischem Messianismus, dessen alttestamentliche Prophetie als säkularisierter Fortschrittsglaube durchbricht. Die Welt liegt im Argen. Alles was besteht und gesetzt ist (Thesis), muß überwunden werden durch die Negation. Erst die „Negation der Negation“ (Herbert Marcuse) bringt das ganz andere hervor, ob sich das nun als klassenlose Gesellschaft, als Marcusesches „Glück“ oder als Habermassches idealisches Konstrukt eines herrschaftsfreien Diskurses entfaltet. Deshalb konnte Adorno ein Hegel-Wort umkehren, daß das „Ganze das Unwahre“ sei. Womit denn auch alle Sorge um politische Details aufgehoben ist. Weil das Bild so düster ist, lohnt es auch nicht mehr, an den Symptomen

herumzukurieren, sondern das Übel muß an der Wurzel, es muß radikal beseitigt werden, soll der „Bann“ gebrochen werden.

Eine spezifisch deutsche und „dicke Metaphysik“ wird in der Kritischen Theorie zu einer innerweltlichen Heils- und Erlösungslehre gemacht. Der Weg dorthin geht über Emanzipation und emanzipatorisches Bewußtsein. Er nimmt seinen Ausgangspunkt vom Schlechten und Negativen, von der „Kritik“ des Ganzen. Horkheimer sagt in den „Notizen 1950 bis 1969“, worauf seine Kritische Theorie beruhe, nämlich auf der Überzeugung, daß das Schlechte sich bezeichnen lasse, nicht hingegen das Gute. Horkheimer verweist in diesem Zusammenhang auf das jüdische Verbot, Gott darzustellen, und dies bedeute, daß eine Bestimmung des Absoluten unmöglich sei. Das Gute artikuliert sich gewissermaßen nur im Widerstand gegen den Lauf der Welt, kann nur als der Versuch, das Negative zu erkennen und zu bekämpfen, definiert werden. Dabei ist Horkheimer pessimistischer als Marx. Die Jahre vor seinem Tod (1973) hat er die Nichtigkeit des Menschen, die tiefe Sinnlosigkeit der Geschichte — „Es gibt keinen Gang der Geschichte, es sei denn, der ins Verderben“ — offen bekannt.

Horkheimer übernimmt in seinem späten Werk den Pessimismus Schopenhauers, in Trauer über das nicht wiedergutzumachende Unrecht der Vergangenheit, zugleich in der Vorahnung, daß die Welt einem Unheil zutreibt. Trotzdem bleibt er in seinem „Materialismus“ eingesperrt, wenn er glaubt, die Menschen könnten das Unheil nur abwenden, wenn sie die Erkenntnis von der fundamentalen geschichtlichen Rolle der ökonomischen Verhältnisse gewinnen.

Horkheimer akzeptiert keine Verbindlichkeit für die moralischen Gebote, sondern auch sie sind durch die ökonomische Situation und die aus ihr hervorgegangenen Interessen bedingt, also jederzeit aufhebbar. Wahrheit ist gleicherweise als Prozeß durch die Gesellschaft vermittelt. Philosophische Wahrheit fordert, „daß in die Gedanken das Bewußtsein von ihrer gesellschaftlichen Rolle hineinspielt“. Wahrheit erscheint demnach als das sich seiner selbst bewußt gewordene Vernunftinteresse an Emanzipation, einer normativen Kraft, die eine „rätselhafte Ubereinstimmung zwischen Denken und Sein“ aufweist. So läßt sich also, weil das Ziel einer vernünftigen Gesellschaft in jedem Menschen wirklich angelegt ist, mit Hilfe des „richtigen“ Denkens die Idee der vollkommenen Gesellschaft enthüllen. Deren Ausmalung verbietet ihm das biblische Bilderverbot, auf das er und Adorno

sich berufen. Jedenfalls ist es eine Gesellschaft der emanzipierten Menschen³⁴⁾.

Horkheimer hat seine Theorie auf dem Hintergrund der nationalsozialistischen Barbarei, die ihn ins Exil trieb, in entscheidenden Punkten abgewandelt. „Daß die Realität mit Notwendigkeit, wenn nicht unmittelbar das Gute, doch die Kräfte erzeuge, die es verwirklichen können, daß der furchtbare Geschichtsverlauf das Endziel nicht vereitle, vielmehr auf es hinarbeite“, dieser Glaube Horkheimers schlägt um in Angst vor neuem Unheil³⁵⁾. Woher kommt es, daß dieser sensible Denker die Auswege immer stärker verbaut gesehen hat, daß er sich gegen die Verdrängung des Todes wendet, gegen die Verabsolutierung des Diesseits und das „Wichtigkeit mit aufgeblähten Lappalien“? Der emanzipatorische Fortschritt ist ihm fragwürdig geworden. „Ich trauere dem Aberglauben vom Jenseits nach, weil die Gesellschaft, die ohne ihn auskommt, mit jedem Schritt, mit dem sie dem Paradies auf Erden näherrückt, von dem Traum sich entfernt, der die Erde erträglich macht.“³⁶⁾

Selbstzweifel vom denkerischen Tiefgang Horkheimers würden der Emanzipationspädagogik etwas von ihrer Selbstsicherheit nehmen, so und nicht anders habe das Programm zu lauten, so und nicht anders sei die pädagogische Provinz umzukrempeln. Als Beispiel dafür kann der verabsolutierte Genuß-Materialismus der Qualifikation⁷ der NRW-Richtlinien in erster Auflage dienen. Dümmlicheres und Traurigeres, das die revidierte Auflage uns jetzt erspart hat, ist seit langem nicht als Programm an eine Schule herangetragen worden: „Chancen zur Realisierung selbstbestimmten Genusses kennen und nutzen... Die Wirksamkeit von Einflüssen auf die Bedürfnissteuerung abschätzen können... Innere und äußere Widerstände gegen die Verwirklichung von Genuß überwinden können“ (1/20).

6. Erziehung zum Madigmachen oder: Die Fallgruben der Emanzipationsideologie

Was folgert aus diesem kulturpessimistischen und zugleich apokalyptischen Ansatz für die

³⁴⁾ Vgl. Arnold Künzli, *Aufklärung und Dialektik*, Freiburg 1971, S. 110 ff., der vor allem auf Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt 1969, und Horkheimer, *Kritische Theorie*, Frankfurt 1968 (Zitat aus Bd. 1, S. 209), zurückgreift.

³⁵⁾ Max Horkheimer, *Kritische Theorie*, Frankfurt 1968, Bd. 2/VII.

³⁶⁾ Max Horkheimer, *Notizen 1950 bis 1960 und Dämmerung*. Notizen in Deutschland, hrsg. v. Werner Brede, Frankfurt 1974, S. 23.

Praxis der emanzipatorischen Erziehung? Den „Bildungsbegriff“ der Frankfurter Schule hat Theodor W. Adorno ausgeprägt. Seinen Schriften, insbesondere seiner „Erziehung zur Mündigkeit“, kommt in der Emanzipationspädagogik ein hoher Stellenwert zu, insbesondere dort, wo sie sich aufklärerisch versteht.

In einem wesentlichen Punkt unterscheidet sich allerdings die kritische Erziehungswissenschaft von der Aufklärung Kants, dessen Philosophie Adorno fortentwickelt. Kant nannte die Unmündigkeit noch eine „selbstverschuldete“. Er gab der persönlichen Feigheit und dem Mangel an Mut die Hauptschuld. Er rief dem einzelnen zu: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Adorno stellt mit Karl Marx die Dinge auf den Kopf und nennt die gesellschaftlichen Verhältnisse als die Hauptursache der Unmündigkeit, nicht jedoch den Mangel an Vernunftgebrauch, seien doch schon die Voraussetzungen der Mündigkeit, von der eine freie Gesellschaft abhängt, von der Unfreiheit eben dieser Gesellschaft determiniert³⁷⁾.

Auch hier greift die Kritische Theorie mit Karl Marx wieder „ins Ganze“. Adorno spricht von dem unbeschreiblichen Druck, „der heute auf die Menschen ausgeübt wird, einfach durch die Einrichtung der Welt und bereits durch die planmäßige Steuerung auch der gesamten Innensphäre durch die Kulturindustrie“. Man müsse die großen Schwierigkeiten bedenken, die heute in unserer Welt „der Mündigkeit entgegenstehen“. Adorno nennt als maßgeblichen Grund dafür den gesellschaftlichen Widerspruch, „daß die gesellschaftliche Einrichtung, unter der wir leben, nach wie vor heteronom ist, das heißt, daß kein Mensch in der heutigen Gesellschaft wirklich nach seiner eigenen Bestimmung existieren kann“. Der Mensch ist entfremdet. Die spätkapitalistischen Systeme mit ihren an Profit und Konsum orientierten Interessen sind es, die nach Adorno auf dem Weg zur Emanzipation und Mündigkeit überwunden werden müssen³⁸⁾.

Der Marxsche Entfremdungsbegriff schlägt im emanzipatorischen Denkansatz immer wieder durch. Im Kommunistischen Manifest heißt es: „Die Bildung... ist für die enorme Mehrzahl die Heranbildung zur Maschine.“ Das heißt, bürgerliche und bisherige Bildung stand und steht im Dienst der Entfremdung des Menschen. Pädagogik muß deshalb als „subversives Element“ in den bestehenden re-

³⁷⁾ Vgl. Helmut Kasper, a. a. O., S. 88.

³⁸⁾ Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt 1970, S. 151 ff.

pressiven Erziehungsprozeß eingebracht werden, so Hans-Jochen Gamm, und deshalb könne die kritische Erziehungswissenschaft ihre Inhalte nur als Negation der bestehenden Gesellschaft und ihre Aufgabe in der Enthüllung ihrer Herrschaftsformen verstehen³⁹⁾.

Adorno neigt eher zur Resignation. Er sieht die einzige Konkretisierung der Mündigkeit darin, „daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und Widerstand ist“. Es sei zunächst einmal das Bewußtsein dafür zu wecken, daß „die Menschen immerzu betrogen werden, denn der Mechanismus der Unmündigkeit heute ist das zum Planetarischen erhobene mundus vult decipi, daß die Welt betrogen sein will“. Adorno spricht von einer „Erziehung des Madigmachens“, daß dem jungen Menschen die Verhältnisse, in denen wir leben, „madig“ gemacht werden⁴⁰⁾.

Ein böses Wort ist diese Aufforderung zum Madigmachen in einer Welt, die schwer genug zu tragen hat an Ekel, Verdächtigung und Negation. Bei Adorno ist es die Verteufelung des Bestehenden, die ihn zum Haß antreibt. Arnold Künzli schreibt, Adornos negative Dialektik sei eine Theodizee mit negativen Vorzeichen — eine Satanologie. Hier werde das radikal Böse, das Böse schlechthin zum Weltgeist promoviert. Adorno erscheint die Welt als „das System des Grauens“. Philosophie im Angesicht der Verzweiflung ist ihm nur noch als Versuch zu verantworten, „alle Dinge so zu betrachten, wie sie vom Standpunkt der Erlösung aus sich darstellten“. Der Haß auf die vorhandene Welt und Alltagspraxis durch Adornos negative Dialektik ist durch die Hoffnung auf das Heil getragen, aber auf welches Heil denn eigentlich?⁴¹⁾ Das emanzipatorische Pathos wird hier zum Opfer seiner Verabsolutierungen, deren verheerende Folgen in der tatsächlichen Politik bekannt sind. Adorno nennt denjenigen, der trotzdem im Bestehenden Positives entdecken will, „mordlustig“. Was kann eine von sol-

chem Geist inspirierte Pädagogik Gutes hervorbringen?

Aber wir haben es ja fast vergessen, um mit Adorno zu sprechen: Der Mensch ist noch nicht mündig. Er ist noch nicht reif für die Zeit in den Augen der Kritischen Theorie, bis er gelernt hat, das Gegenteil von dem zu tun, was man ihm beigebracht hat oder was die schon Mündigen, nämlich die Emanzipatoren, ihm zu tun vorschreiben. Die Emanzipation schlägt auch hier in ihr Gegenteil um. Sie macht nicht mündig, sondern sie entmündigt um den Preis des Versprechens, die verlorene Identität erst dann wiedergewinnen zu können, wenn sie geopfert worden ist. Robert Spaemann hat das die „Fallgruben der Emanzipations-Ideologie“ genannt, in der „jeder des anderen Pädagoge, Psychotherapeut und Vormund im Namen des gemeinsamen Ideals der Mündigkeit und Emanzipation“ wird. Ursprünglich sei genau das Gegenteil gemeint gewesen, nämlich daß Menschen in rechtlicher Hinsicht von fremder Vormundschaft befreit werden, während jetzt nicht der Kreis der Mündigen, sondern der Kreis derer, die vorerst als unmündig erklärt werden, erweitert wird⁴²⁾.

Wer wahrhaft frei sein will, muß durch das Purgatorium der Unmündigkeit hindurchgefilitert werden zum neuen Homunkulus, die „verkehrte Welt“ (Marx) wieder in jenen Zustand zu überführen, wo Wesen und Wirklichkeit zusammenfallen. Wir sind auf der Spur des umfunktionierten biblischen Prinzips, daß wer sein Leben verliert, es gewinnen wird. Bert Brecht hat das in seinen „marxistischen Studien“ folgendermaßen beschrieben: „In den wachsenden Kollektiven erfolgt die Zertrümmerung der Person... Sie fällt in Teile, sie verliert den Atem. Sie geht über in anderes, sie ist namenlos, sie hat kein Antlitz mehr, sie flieht aus ihrer Ausdehnung in ihre kleinste Größe, aus ihrer Entbehrlichkeit in das Nichts —; aber in ihrer kleinsten Größe erkennt sie tiefatmend übergegangen ihre neue und eigentliche Unentbehrlichkeit im Ganzen.“

III. Werte, die eine Erziehung bestimmen

1. Freiheit, nicht Emanzipation ist der Grundwert unserer Lebensordnung

Wir verfügen heute in der parlamentarisch-rechtsstaatlichen Demokratie über ein größeres Maß an Freiheit als jemals zuvor. Die

Bundesrepublik zählt zu den freien, freiheitlichsten Staaten der Erde. Aber die Crux ist, daß Freiheit stets in dem Augenblick zu verblassen scheint, in dem sie Realität wird. Wir stellen an ihr eine zunehmende Ohnmacht fest, sich im Geflecht der immer komplizierter

³⁹⁾ Hans-Joachim Gamm, a. a. O., S. 51.

⁴⁰⁾ Adorno, a. a. O., S. 154.

⁴¹⁾ Vgl. Künzli, a. a. O., S. 137 f.

⁴²⁾ Robert Spaemann, Jeder der Vormund des anderen, in: FAZ vom 31. Dezember 1974.

werdenden Interessen, Lobbies, Bürokratien und technokratischen Instanzen zu behaupten. Die Freiheit wird nicht unterdrückt, sondern ihre Umrisse werden diffus, ihre Substanz scheint zu entgleiten, weil der einzelne sich immer stärker in ein Räderwerk der Abhängigkeit eingespannt sieht.

Der befreiende Ruf nach Emanzipation fällt in dieser Situation auf fruchtbaren Boden. Mit der Vokabel „Repression“ wird der ganze Unmut aufgerafft, der sich angestaut hat. Diese Unzufriedenheit schlägt sogleich ins Metaphysische um. Die Freiheit, die ein Herbert Marcuse meint, ist der uralte Traum der Menschheit, frei zu sein ohne jede Bindung und Abhängigkeit, frei zu sein von Angst, Schuld, Erbsünde. Das wird nicht gesagt, aber es ist gemeint. Das Ideal ist die totale Transparenz aller in allem, für alle. Das Ideal ist eine Ichfindung, in der Wesen und Existenz zusammenfallen und die „depraviierte Seele“ wieder „repariert“ (Karl Marx) ist. Es ist der Zustand und die Hoffnung, daß die Menschen alle Bedingtheiten ihres Daseins, natürliche und geschichtliche, durch die Kraft der aufklärerischen Reflexion eingeholt haben: Parusie der Freiheit.

Nun läßt sich bekanntlich ein Ideal so hoch stecken, daß die Sache selbst auf raffinierte Weise denunziert wird. Dieses böse Schicksal widerfährt der Freiheit gegenwärtig in unserem Land. Recht und Freiheit erscheinen als die Ideale, die mit geläufigen, gewohnten und legitimen Mitteln einer Politik der kleinen Schritte nicht mehr zu realisieren sind. Der Weg dorthin, das ist die Emanzipation, das ist der Aufbruch in das ganz andere Land. Der Emanzipationsbegriff hat den Freiheitsbegriff an den Rand gedrängt, weil es ihm gelungen ist, die Dynamik der Veränderung zu usurpieren. Das Bestehende wird verneint und damit auch die bestehende, konkret vorhandene Freiheit; sie wird negatorisch verengt und diffamiert. Der geistige Zentralbegriff unserer gesellschaftlichen Ordnung, nämlich die verantwortliche Freiheit, erhält mit der sprachlichen Umfunktionierung in Emanzipation den Laufpaß. Freiheit wird zur langweiligen Angelegenheit. Freiheit, so sagen die Emanzipatoren, könne heute die Frage nach dem Sinn nicht mehr beantworten, brauche man doch nur die gesellschaftlichen Verhältnisse an ihren eigenen Sinn- und Moralvorstellungen zu messen. Womit die Emanzipatoren ihre „Legitimationskrise“ wieder begründet hätten.

Wie kann die Erziehungswissenschaft und Pädagogik den Wert der Freiheit rehabilitieren? Es ist richtig, wenn wir sagen, die Frei-

heit sei heute in erster Linie durch ein geschwächtes Freiheitsbewußtsein bedroht, durch ihre Abtrennung von Verantwortung und Pflichtethik, durch ihre Bindungslosigkeit und Verwechslung mit Beliebigkeit, Ideologie, Utopie. Aber damit treffen wir noch nicht den Nerv. Es ist nicht schwer, den Traum von einem bindungslos freien und neuen Menschen oder vom anbrechenden Reich der Freiheit als nie erreichbare Utopie zu charakterisieren. Freiheit und Bindung gehören zusammen, aber diese Selbstverständlichkeit darf nicht als Alibi dienen, sich von der Sorge um das bessere Mögliche freizusprechen. Die Frage nach der Legitimation der Bindungen muß gestellt werden, inwieweit solche Fesseln tatsächlich freiheitsfördernd und nicht freiheitszerstörend sind, inwieweit sie auch nicht der Ausdruck von Sonderinteressen sind ohne Rücksichtnahme auf das Ganze⁴³⁾. Die Ethik dieses Ganzen ist mit dem Begriff „Gemeinwohl“ umrissen worden. In anderer Beziehung sprechen wir heute von den Grundwerten und vom Minimalkonsens. Immer wird der Wert der Freiheit als ein umfassend Übergeordnetes angesprochen, dessen „Kritik“ wir keineswegs ausschließen, sofern sie nicht die Zerstörung zum Ziel hat.

2. Die aus der Vernunft auferlegte Verantwortung mir selbst und den anderen gegenüber

Das Herz der freiheitlichen Philosophie ist der Satz von der unantastbaren Würde des Einzelmenschen. Ohne Verweis auf die christliche Herkunft ist dieser Kernsatz der Menschenrechte schwerlich begründbar. Der Christ ist zur Freiheit „berufen“ (Gal. 5, 13). Er übernimmt die Freiheit als ein Geschenk, er ist nicht „verdammte“ zur Freiheit. Er ist ein „Freigelassener“ der Schöpfung, befreit aus dem Zustand der Knechtschaft und Gefallenheit unter Sünde, Gesetz, Trägheit, Feigheit. Eindeutig geht es in dieser Freiheitsphilosophie um den einzelnen in dem nicht einholbaren Wert seiner Person und Identität. Viel später und nachgeordnet tritt das Politische und Gesellschaftliche ins Bild. Das Unveräußerliche der Menschenrechte ist vorrangig.

In diesem Sinn ist das Christentum, wie Hegel es zutreffend beschreibt, die Religion der Freiheit. Erst seit dem Neuen Testament gibt es das Recht auf das eigene Gewissen, näm-

⁴³⁾ Vgl. Künzli, a. a. O., im Kapitel „Freiheit und Bindung von Hobbes bis Marcuse“, S. 13 f.: „Nicht die Repression von Freiheit, sondern deren Ohnmacht ist bei uns das eigentliche Problem.“

lich Widerstand zu üben gegen staatliche oder gesellschaftliche Bevormundung und obrigkeitliche Knechtung, was nach thomistischer Lehre auch einbezieht, daß selbst das irrende Gewissen von den staatlichen Gewalten zu respektieren ist. Nach Thomas von Aquin hat die Freiheit „als Ursache den Willen“ und „als Wurzel die Vernunft“. Der Freiheitsakt entzieht sich daher dem eigenen wie fremden Urteil, was allerdings nicht bedeutet, es gäbe kein Bewußtsein der Verantwortung und der Schuld. Es geht um das Unverfügbare, Unantastbare im freiheitlichen Handeln, das nach Ziel und Weise davon abhängt, „was einer für ein Mensch sei“ (Aristoteles).

Die Bindung jeglicher Freiheit ist deshalb vorgegeben durch die von der Vernunft auferlegte Verantwortung mir selbst und den anderen gegenüber. Das ist nicht nur biblische Auslegung, sondern ebenso die Grundlage jener freiheitlichen Verantwortungsethik, die Immanuel Kant ausgesprochen hat und die über die Aufklärungsphilosophie unser Freiheitsbild bis zum heutigen Tage prägt. Emanzipation ist in diesen geistesgeschichtlichen Zusammenhängen ein völlig unzureichender Begriff, verengt auf eine prozeßhafte Strategie der Befreiung „von“ etwas auf ein Wozu hin, das keinen verpflichtenden Charakter mehr hat.

Wie herkömmliche und durch das Grundgesetz eindeutig geschützte Bindungen einfach kaputtgemacht, im Adornoschen Sinne „mäßig“ gemacht werden sollen, illustriert ein Beispiel aus einem neuerdings in unseren Schulen verwendeten Arbeitsbuch „Gesellschaft und Politik“. Die Schüler werden aufgefordert, selbst einmal zu versuchen, „Neufassungen der Gesetzesbestimmungen zu formulieren“. Es folgt die „Information“, die Familie werde heute auch bestimmt durch „weltanschaulichen (ideologischen) Einfluß, z. B. durch die Kirchen“. Schließlich wird eine Reihe von überwiegend kritischen Zitaten zur Kleinfamilie abgeschlossen durch „einige handfeste Aussagen und Berichte über den Familienalltag heute“ mit dem folgenden Text: „Wenn ich heute noch mal neu anfangen könnte, würde ich die Ehe ganz ans Ende setzen. Man muß das mal mitgemacht haben, um zu merken, wie beschissen das ist und wie blöde. Dieses Gebundensein. Man kann ja auch so mit jemandem zusammenleben. Ohne Trauschein. Auch dann, wenn ein Kind da ist. Die Leute nehmen sich viel mehr zusammen, wenn sie nicht dauernd auf ihr Recht pochen können. Und wenn einer eben nicht mehr will, dann ist eben Schluß. Dann kann keiner den anderen unter Druck setzen, wie das mo-

mentan noch so ist. Die Ehe, das ist so ein Vertrag. Wie ein Kaufvertrag, an den man gebunden ist. Unwillkürlich denkt man immer dran. Das kriegt man nicht mehr raus aus dem Kopf.“⁴⁴⁾ Dem Zitat ist nichts hinzuzufügen, außer, daß es der (pseudo)linken Sex- und Politpostille „konkret“ entnommen wurde, wohl gemerkt für Dreizehn- bis Sechzehnjährige.

Die Frage nach der Freiheit ist in unserer geistigen Situation der alles überspannende Horizont. Einer, der auszog, die Freiheit zu lernen — sollte das nicht die ungeschriebene Präambel eines jeden Schulbuchs in unserem Land sein? Statt dessen sehen wir die konkrete, erreichte Freiheit in Schulbüchern lächerlich gemacht, bezichtigt, entlarvt, unter eine permanente Herrschaft des Verdachts gestellt, als „Klassenstandpunkt“ denunziert. Dieser An von geistiger und politischer Selbstliquidierung leiht die Emanzipationspädagogik ihre Hand. Ob „nolens“ oder „volens“, ist hier nicht zu entscheiden, sondern es kommt auf die langfristigen Spurenwirkungen an.

„Freiheit ist mehr als Sich-Befreien“, schreibt Kultusminister Hans Maier in einem Text, der die Lösung des Freiheitsbegriffs von den Emanzipationsvorstellungen fordert. Freiheit lasse sich nicht auf die eindimensionale Beziehung Individuum-Staat reduzieren, sondern verwirkliche sich immer doppelseitig, nämlich individuell und institutionell. Das heißt, wer Freiheit nur in Befreiung des einzelnen von Institutionen, Normen, Herrschaftszwängen, sozialen und religiösen Bindungen sieht, bleibt bei einem unzulänglichen und vordergründigen Verständnis von Freiheit stehen. Deshalb spricht Maier davon, jenseits von Liberalismus und Sozialismus „ein neues Freiheitsdenken zu entfalten“, was zugleich ein Weg sei zum besseren Verständnis unserer vom Postulat des sozialen Rechtsstaats geprägten Verfassungssituation⁴⁵⁾.

Ob es gelingt, Freiheit neu zu denken, ist eine Frage an unser Erziehungs- und Bildungssystem. Es geht um eine Freiheit, die nicht emanzipatorisch auf neuzeitliche Autonomie- und Befreiungsvorstellungen eingengt ist, sondern die soziale Hilfs- und Ergänzungspflicht des Menschen einbezieht und sich vom Antagonismus löst. Eben dies, so folgert Hans Maier, habe Luther mit dem Pa-

⁴⁴⁾ Kurt Gerhard Fischer und Mitarbeiter, Gesellschaft und Politik. Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 7 bis 9/10 aller Schulen, Stuttgart 1972², S. 98 f.

⁴⁵⁾ Hans Maier, Die Zukunft der Freiheit, Dokumentation (D 43) des Zentralkomitees der deutschen Katholiken vom 84. Deutschen Katholikentag, 13. 9. 1974, S. 18.

radox gemeint, ein Christenmensch sei „ein freier Herr über all Ding und niemand untertan“ und zugleich „ein dienstbarer Knecht aller Ding und jedermann untertan“.

3. Was Pädagogik eigentlich ist, kann nicht allein von der Soziologie beantwortet werden

Daß die Pädagogik empirische Befunde nicht zur Kenntnis nehmen wollte, ist ihr lange vorgehalten worden. Die Humanwissenschaften haben eine Fülle von Erkenntnissen über menschliches Sein und Verhalten ausgebreitet, deren Rezeption jedoch heute nicht mehr das Problem ist. Vielmehr stellen wir umgekehrt eine Verabsolutierung der Empirie fest, die ihrerseits jedoch wiederum vor aller Einzelinterpretation der Fakten für ein politisches Glaubensbekenntnis optiert. Politik — Politpädagogik, wie man heute formuliert — drapiert sich mit hohem Wissenschaftsanspruch und spricht sich als Wissenschaft von der Pädagogik, als Wissenschaft von der Politik die fast vollständige Unfehlbarkeit zu⁴⁶⁾.

Der alte Streit, ob die Pädagogik eine Wissenschaft ist oder nicht, soll hier nicht ausgetragen werden. Wo es um den Menschen geht, sollten rasche und endgültige Lösungen immer verdächtig bleiben. Was wissen wir denn abschließend und unverrückbar über das Interdependenzgeflecht der Variablen, die menschliches Lernen bestimmen? Wissenschaft wird hier im Handumdrehen zur „Wissenschaft“, wie Eduard Spranger einmal zutreffend formulierte⁴⁷⁾. Der erzieherische Wille läßt sich überhaupt nicht ausklammern, ebensowenig der personale oder wertbezogene Aspekt im pädagogischen Handeln.

Wolfgang Brezinka unterscheidet zwischen „Erziehungswissenschaft“ einerseits und einer „Moralphilosophie der Erziehung“ andererseits. Es sei ein Gebot der intellektuellen Redlichkeit, daß Werturteile nicht als wissenschaftliche Erkenntnis ausgegeben werden. Solche Setzungen gehörten in den Bereich einer Erziehungs- und Moralphilosophie. Er folgert: „Die Erziehungswissenschaft informiert über die ‚Erziehungswirklichkeit‘ oder über erzieherisch relevante Sachverhalte, aber aus ihr sind keine Anweisungen darüber ableitbar, zu welchen Zielen, nach welchen Nor-

men (Richtlinien, Prinzipien, Handlungsmaximen) und mit welchen Mitteln erzogen werden soll.“⁴⁸⁾

Für viele ist Wissenschaft heute die letzte, außer Zweifel stehende Autorität. Die generelle Frage, wie eine verbindliche Ethik des Zusammenlebens möglich ist, kommt in Diskussionen um den Wissenschaftsbegriff immer wieder zum Vorschein. Erziehung als Technologie des Beeinflussens und Steuerns auf das gute ethische Ziel hin, erscheint vielen als die wissenschaftliche Tat schlechthin. Die Versuchung liegt darin, unter den aller verschiedensten Lösungsmöglichkeiten, die aus der analytisch-experimentellen Wissenschaft hergeleitet werden können, eine einzige zur normativen zu machen. Jenen Schwebezustand, daß ich immer nur Teilerkenntnisse besitze und Wissenschaft ein vorläufiger Akt ist, halten viele nicht aus. Sie denken in Kategorien des geschlossenen Regelkreises und der dialektischen Totalität.

Im Vorwort der Richtlinien spricht Kultusminister Girgensohn vom politisch mündigen Bürger, der „Steuerungsprozesse durchschauen und Steuerungsmittel handhaben kann“ (2/5). Was sind eigentlich diese vielbeschworenen Steuerungsprozesse? Das 18. Jahrhundert, das sich geradezu als das pädagogische Jahrhundert versteht, hat die Devise geprägt: „Jedermann ein Philosophus“. Unser Zeitalter scheint diesen Satz erweitern zu wollen um die Maxime: „Jedermann ein Kybernetiker“. Ob das noch sehr viel mit Erziehung zu tun hat? In der Besinnung auf die „dialogische Natur“ des Menschen (Martin Buber) ist die geistige Dürftigkeit solche „Handlungswissenschaft“, die sich in der Beschreibung von Funktionen erschöpft, mit Händen zu greifen.

Erziehung, sagten die alten Definitionen, verwirklicht sich in Pflege (Fürsorge), Führung (Zucht) und Bildung (Lehre) als Urfunktionen des Erzieherischen. E-ducatus: Es wird etwas heraus- und höhergeführt aus einem unfertigen, noch nicht erschlossenen Zustand in Eigenständigkeit. Man sprach vom „erzieherischen Eros“. Diese Definitionen, wie altmodisch sie auch heute anmuten, hatten alle den Vorzug, daß sie am Eigenwert des Erzieherischen orientiert waren. Heute wird das Konzept des Unterrichts auf das Verhältnis von Ursache und Wirkung angesetzt. Mit einiger Zwangsläufigkeit und in Analogie zum naturhaften Geschehen soll etwas bewirkt und erzielt werden. Der „empirische“ Mensch ist

⁴⁶⁾ Vgl. Elisabeth von der Lieth, Wege und Irrwege der Erziehungswissenschaft, in: Stimmen der Zeit, 5/1973, S. 327.

⁴⁷⁾ Eduard Spranger, Wissenschaft, Ideologie, Gesellschaft (1937), in: Ges. Schriften Bd. V, Tübingen 1969, S. 239.

⁴⁸⁾ Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971, S. 151.

aber nicht der ganze Mensch. Wer bindet das Ich, damit es sich täglich selbst bindet und erzieht? Woher nehmen die Kräfte des Psychischen ihre Erziehung? Wer befreit die Person von der Angst? Woher gewinnt der Mensch Sinnhaftigkeit, die das Leben trägt? Was bedeutet das Wort Senecas in der Erziehung, daß das Ich frei bleibt, um Gott zu gehorchen?

4. Die nicht nachlassende Anstrengung des Denkens und die Selbstvergegenwärtigung des Geistes

Lehren, Lernen und Erziehen scheint heute alles, was an Wissen und pädagogischer Erkenntnis über lange Zeiträume erworben wurde, auf dem Altar des Molochs „Gesellschaft“ opfern zu wollen. Weil das Menschenbild fehlt, beschränkt sich der Horizont auf das gerade Modische, das heute in die These von der „gesellschaftlichen Relevanz“ gekleidet ist. Die Sache, nämlich Erziehung des Menschen, denaturiert zur Soziologie, und dazu noch einer mißverstandenen. Die Pädagogik als eine Gesellschaftswissenschaft zu klassifizieren, den Erziehungsvorgang auf einen Sozialisationsmodus einzuengen, bedeutet eine beispiellose Verödung des pädagogischen Bezugs.

Das niedersächsische Kultusministerium hat „Handreichungen für den Sekundarbereich II, sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld“ herausgebracht. In diesen Rahmenrichtlinien wird das Fach „Musik“ behandelt. Der Schüler wird mit dem Verhältnis Musik und Politik vertraut gemacht unter Zuhilfenahme von neuen Volksliedern aus der DDR und dem sowjetischen Realismus in der Musiktheorie. Im Kapitel „Gesellschaftliche Momente in Mozarts Hochzeit des Figaro“ bedauert der Verfasser, daß in der Vorlage von Beaumarchais „die revolutionäre Tendenz weitgehend getilgt“ sei, aber „der sozialkritische Unterton unüberhörbar“ geblieben sei. Zu den Lernzielen gehört „Einsicht in den gesellschaftlich bedingten Wandel des Musiklebens und in die sich damit verändernden Bedingungen von Produktion und Rezeption der Musik“⁴⁹⁾.

Inzwischen ist dieses Beispiel nicht mehr einzeln, sondern das Schulbuchgeschäft hat die emanzipatorische Lücke entdeckt und pro-

duziert mit sozialistischem Brett vor dem Kopf, auf dem immer dasselbe zu lesen ist: Gesellschaftsveränderung.

Schule, Schüler, Lehrer und das Lernen selbst sind nicht davon ausgespart, in heutigen Schulbüchern als rückständig, reaktionär, auf Drill und Demütigung bedachte Unterdrückungsmechanismen angeprangert zu werden. Ein weiteres Beispiel liefert das Lesebuch „Drucksachen“, das für die Unterrichtspraxis zugelassen ist und in der Öffentlichkeit scharfe Ablehnung findet. Da gibt es über den Arbeitsplatz des Schülers in diesem Lesebuch einen Gebrauchstext aus der „oppositionellen Schülerliteratur“, dem „kleinen roten Schülerbuch“, einem agitatorischen Text, der „auch mit agitatorischen Mitteln zum Handeln anleiten“ will, wie das dazugehörige Handbuch (41) formuliert. Einige Sätze daraus: „Nur wenige schulen ähneln plätzen, an denen kinder und jugendliche sich wohlfühlen... der lehrer ist der einzige, der sich frei bewegen darf... der lehrer ist der einzige, der so sitzt, daß er alle gesichter sehen kann... nur der lehrer hat seinen persönlichen schrank und seine schublade...“ Der Text endet mit dem Vorschlag, die Klassen zu verändern, Möbel herauszustellen, den „platz vor der tafel... mit einigen kissen und kisten (evtl. apfelsinenkisten, die man billig bekommt) besser zu nutzen. Vielleicht sollte der schreibstisch des lehrers raus oder für einige zeit irgendwo anders hingestellt werden, denn es ist schön, einen platz zu haben, wo man sich hinlummeln oder sich sonst irgendwie niederlassen kann.“⁵⁰⁾

Im kabarettistischen Rahmen könnten solche Texte hingenommen werden: Warum nicht. Rahmen und Zielsetzung sind aber keineswegs spaßig und ironisierend-sarkastisch, sondern blutig ernst und verbissen, wie nur Missionare eines politischen Credos erscheinen. Die Vorwürfe gegen Lehrer und Lehrmethoden sind massiv. „Er wußte“, so wird andernorts ein Lehrer geschildert, „was für diese Jugend gut war. Weisheiten wie ‚Mens sana in corpore sano‘ oder ‚Zäh wie Leder und flink wie Windhunde‘ hafteten in seinem Gedächtnis.“ Es kommt zu einem Zusammenstoß dieses Lehrers mit Herbert, zur gegenseitigen Beschimpfung, zur Ohrfeige, zur „Entfernung“ des Schülers aus dem Schullandheim. Eine der Arbeitsanweisungen lautet: Nimm an, du sollst vor einem Disziplinausschuß als Verteidiger Herberts auftreten. Entwirf eine Rede!⁵¹⁾

⁴⁹⁾ Vgl. Artikel „Eine merkwürdige Beziehung zur Musik. Niedersächsische Rahmenrichtlinien: sozialistische Verödung in vier Phasen“, in: FAZ, 31. 5. 1974.

⁵⁰⁾ Lesebuchwerk „Drucksachen“, 5. Bd., Düsseldorf 1974, S. 59.

⁵¹⁾ Ebenda, S. 63.

Dieser Rede könnte man Worte von Max Horkheimer oder Theodor W. Adorno voranstellen. „Die Welt“, so schreibt Horkheimer in seinen Notizen, „ist das Haus der herrschenden Klasse“. Die Gesellschaft sei „weitgehend ein Zuchthaus“. Und Adorno: „Aller Geist“ steht „bis heute unter einem Bann“. Die Welt wird zu einem Freiluftgefängnis, in dem „alles eins“ ist. Deshalb ist „alles, was heutzutage Kommunikation heißt, ... nur der Lärm, der die Stummheit der Gebannten über-tönt“. Die Menschen sind „ausnahmslos un-ter dem Bann, keiner zur Liebe schon fähig“⁵²⁾.

Soll das der neue Humanismus unserer Pädagogik sein? Die jungen Menschen werden so verwirrt wie angeekelt aus dieser Retorte hervorgehen. Wenn der Streit nur darum ginge, daß die einen behaupten, Pädagogik sei immer auf Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse angelegt gewesen, während die anderen diese unzulässige „Soziologisierung“ zurückweisen und die erste Aufgabe von Schule darin sehen, den Bestand der geistig-menschlichen Überlieferung zu sichern in der nicht nachlassenden Anstrengung des Denkens und der Selbstvergegenwärtigung des Geistes. Auch darum geht es in diesem Streit, aber er läßt sich austragen und kann für beide Kontrahenten nutzbringend ausgehen. Unerträglich und nicht mehr diskutabel ist jedoch eine Pädagogik, die junge Menschen zu Paranoikern oder Zwangsneurotikern erzieht unter dem „Bann“ der Kritischen Theorie.

Vielleicht würde, da wir uns heute in unserem Land wohl kaum noch auf unterscheidend Christliches in den Erziehungswerten einigen können, die Wiederentdeckung Humboldts wenigstens das unterscheidend Pädagogische am Leben erhalten können. Wie Pädagogik in Deutschland von Anfang an auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse — was immer darunter heute zu verstehen ist! — angelegt war und wie unter Bildung immer menschliche Bildung und Selbstfindung des befreiten Menschen verstanden wurde, hat der unlängst verstorbene Pädagoge Heinz-Joachim Heydorn in seiner letzten Veröffentlichung⁵³⁾ nachzuweisen versucht. Humboldts Sorge galt der Sicherung eines pädagogischen Bezirks der Menschwerdung, in dem der einzelne um seiner selbst willen Widerstand leistet in der schöpferischen Entfaltung seines Lebens.

⁵²⁾ Vgl. Künzli, a. a. O., S. 141.

⁵³⁾ Heinz-Joachim Heydorn / Gernot Koneffke, Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, 2 Bde., München 1974.

5. Kritik: Ja. Aber sie ist das beschwerlichste aller Geschäfte

Wovon lebt der Mensch? Er lebt wohl schwerlich von der Kritik allein. Kanonisiert werden in der Emanzipationspädagogik der kritische Mensch, die kritische Schule, die kritische Erziehungswissenschaft. Die Kritik ist Methode, Theorie und Wahrheit in einem.

Woher kommt es, daß heute fast alle Kulturbereiche auf doppelte Weise in den Sog des kritischen Zeitbewußtseins geraten sind: Sie sehen sich selbst in ihren Grundlagen durch eine oft bedingungslose Kritik erschüttert, aber genießen sich nicht, auch ihrerseits Anklage zu verstreuen und ihr Ethos luxurieren zu lassen, wie es Arnold Gehlen ausgedrückt hat. Dieser Kulturphilosoph hat in seinem Werk „Moral und Hypermoral“ das Phänomen der moralisierenden Meinungskultur unserer Tage anthropologisch zu begründen versucht. Nach Gehlen schwächt das Trommelfeuer der publizistischen Dauerkritik, das uns die Medien, und darunter vornehmlich die elektronischen, mit ihrem advokatorischen Journalismus liefern, das Traditionsgefüge. Es senkt die Tabu- und Normschwellen, bis jedermann sie beliebig überschreiten zu können glaubt. Diese Schwächung führt jedoch überraschenderweise nicht zum Fortfall der moralischen Positionen. Das allgemeine Gelten und Gewährenlassen bewirkt im Gegenteil eine erhöhte Aggressionsbereitschaft beim Menschen. Die moralischen Standpunkte polarisieren sich in scharfen Kontrasten. Die Durchschnittlichkeit des Alltags, in der alles zusammengeht, wird aufgestöbert. Damit senkt sich die Schwelle der kritischen Distanz der moralischen Positionen gegeneinander. Man fühlt sich eher verletzt oder herausgefordert. Der Aggressionsstau wird freigesetzt durch die Radikalisierung der Moral in einer Art von „gnadenlosem Humanitarismus“, der die sittlichen Entscheidungen in den Gesinnungsraum verlegt, wo sie als „Reindarstellung“ absolut gesetzt werden⁵⁴⁾.

Wie sich eine gewisse öffentliche Kritik heute mit „vollem Herzen der Moral der Anderen annimmt“ und „in der Opposition des schlechthin unaufhörlichen Kritisierens“ die eigene Moral wuchern läßt, ist nicht nur Gehlens Beobachtung. Getragen wird sie von einem Menschentypus, der sich intellektuell gibt. Kritik und Angriff waren schon immer die einzigen Mittel zur Wirksamkeit der intellektuellen, seit sie als „ideologisierte Insti-

⁵⁴⁾ Arnold Gehlen, Moral und Hypermoral, Bonn 1970, S. 141 ff.

tutionenkritiker" (L. K. Scheuch) hervorgerufen sind. Es geht um eine Neuschöpfung der Welt aus intellektuellem Guß, aber was von dieser sehr kritischen Beschäftigung mit Ideen auf der unteren Ebene übrigbleibt, ist oft nicht mehr als eine verheerende Mischung aus Dauernörgelertum, Idealismus und Aggression. Die Kritik, erklärt der Anthropologe, sei die unterste Eskalationsstufe der Aggression. Hebbel sagt von ihr in seinen Tagebüchern, sie sei „oft die Frucht und stets die Ursache einer niedrigen Denkweise in jedem Gemüt, welches sich dauernd damit beschäftigt“⁵⁵⁾.

Gleichwohl läßt die Radikalisierung der Moral und Kritik heute spüren, wie groß die Nachfrage für sittliche Imperative ist. Der Mensch sucht nach Weisung, was er tun soll. Das Erziehungsziel der Emanzipation vermittelt ihm diese Weisung und Führung. Es führt zur Polarisierung der Moral in richtig und falsch, gut und böse, wahr und ideologisch. In einer Untersuchung über die Kulturintelligenz „zwischen Geist und Politik“ meint Erwin K. Scheuch, „daß das wichtigste Mittel zur Verringerung von Komplexität in modernen Gesellschaften die Moralisierung von Sachproblemen ist“. Von einer Story im „Spiegel“ bleibe meist nicht sehr viel haften, mit einer wichtigen Ausnahme: Der Leser weiß, wer die gute Fee und wer der böse Zauberer ist⁵⁶⁾.

Wie hier in das Politische zwischen Freund und Feind, gut und böse jene Trennung unseligen Angedenkens wieder eingeführt wird, deren Wege in Auschwitz geendet haben, scheint den Repräsentanten der emanzipatorischen Erziehung nicht bewußt zu sein. Politische Gegner eines solchen „Politikverständnisses“ werden zu „objektiven“ Feinden des gesellschaftlichen Fortschritts erklärt und in die Nähe zum Faschismus gerückt⁵⁷⁾.

Die Alternative zum Kritikverbot im totalitären Staat scheint heute für viele darauf hinauszuweisen: Gebt uns die totale Kritik! Dieses Überschwappen in die große Weltkritik ist im reifen Zustand des Erwachsenen schon schwer auszuhalten, geschweige, daß junge Menschen damit fertig werden. „Die Kultur in einem menschenwürdigen Sinne erhält sich dadurch“, schreibt Gehlen, „daß junge Menschen in vernünftige Einrichtungen hineinwachsen, die von langen Erfolgen legitimiert sind; sonst werden unersetzbare Erbschaften verschlissen: die Disziplin, die Geduld, die

Selbstverständlichkeit und die Hemmungen, die man nie logisch begründen, nur zerstören und dann gewaltsam wieder aufrichten kann.“⁵⁸⁾ Horkheimer selbst scheint das gespürt zu haben, als er davor warnte, die Kritische Theorie in Soziologie zu verwandeln und das „ein problematisches Unternehmen“ nannte. Kritische Theorie als plattes Desiderat einer „Gesellschaftskritik“ kann man bei aller geistigen Reserviertheit gegenüber Horkheimer oder Adorno diesen Denkern nicht anlasten, sofern man sie philosophisch versteht. Die Unfähigkeit, heute zu philosophieren — um Alexander Mitscherlichs Titel abzuwandeln —, führt jedoch zur Verwechslung einer philosophischen Grundhaltung mit dem Rezept der Pseudo-Soziologie. Auf der Schulebene erfolgt eine weitere Reduktion zum pubertären Kritikastertum, dem die Maßstäbe fehlen. Einem Vierzehnjährigen dürften sie im Regelfall immer fehlen. Die behutsame Hinführung an das kritische als das schwierigste aller Geschäfte ist schon aus erzieherischen Gründen notwendig.

6. Die Tradition ist die bei weitem bedeutendste Quelle unseres Wissens

„An die Stelle des Urteilens tritt das Verurteilen“, meint Hanna-Renate Laurien. Auch werde dem Schüler weisgemacht, Lernen könne sich schlechterdings nur „vom kritischen Ansatz“ her begründen, „so als ob es Staunen, Erschütterung, Freude nicht auch als Lernmotivationen gäbe. Wer Institutionen, Normen, Sprachgemeinschaft, Staat, Mitmensch, Familie nur im Zugriff kritischer Entlarvung anpackt, produziert die totale Verunsicherung des jungen Menschen. Personwerden kann ihm nur gelingen, wenn er auch Identifikationserfahrungen mit Meinungen, Gedanken, Mitmenschen und mit sich selbst machen kann.“⁵⁹⁾

Daß die Vorbildpädagogik heute in die Rumpelkammer gestellt worden ist, gehört zu den Torheiten, die auf die Abwesenheit der entwicklungspsychologischen Einsichten zurückzuführen sind. Die Suche nach dem Vorbild

⁵⁵⁾ Zit. nach Gehlen, a. a. O., S. 71.

⁵⁶⁾ Erwin K. Scheuch, Kulturintelligenz als Machtfaktor, Zürich 1974, S. 38.

⁵⁷⁾ Vgl. Sutor, a. a. O., S. 335.

⁵⁸⁾ Gehlen, a. a. O., S. 101. Zu verweisen ist auf das Gutachten zu den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von Thomas Nipperdey und Hermann Lübke, Hessischer Elternverein, Bad Homburg 1973, S. 33, mit einer bestechenden Parade von Argumenten, wie zerstörerisch „Emanzipation“ in der Schulwirklichkeit ist: „Erziehung hat es mit der Bildung der Identität des Ich, der Person zu tun, nur dann kann von Selbstbestimmung die Rede sein. Und sie hat es mit der Integration des Menschen in die vorgegebene Gesellschaft zu tun ...“

⁵⁹⁾ Laurien, a. a. O., S. 10.

gehört zu den Urformen, wie soziale Bindungen hergestellt werden. Fehlt es an Gelegenheiten zur Identifikation im Leben des Kindes und heranwachsenden Menschen, sind psychische Ausfallerscheinungen fast immer die Regel. Das antisoziale Verhalten vieler Jugendlicher geht häufig darauf zurück, daß sie ohne ausreichenden emotionalen Kontakt in der frühen Kindheit geblieben sind, daß ihnen zu schwache Angebote der Introjektion gemacht wurden und sie später unfähig waren, nachhaltige Identifikationen vorzunehmen. Mitscherlich spricht vom „Identifikationshunger“ gerade des jungen Menschen⁶⁰⁾. Das unterscheidet den Erwachsenen nicht unwesentlich vom Jugendlichen.

Die nordrhein-westfälischen Richtlinien erklären, der angezeigte Katalog von Qualifikationen und Lernzielen könne „seiner Möglichkeit nach schulformübergreifend für alle Jahrgangsstufen bis zur Erwachsenenbildung als Ausgangsbasis benutzt werden“ (2/7). Jahrzehnte der Entwicklungs- und Jugendpsychologie sind offenbar an den Autoren spurlos vorübergegangen. Der junge Mensch wird wie ein Erwachsener behandelt und intellektuell eingestuft, was nicht nur eine Überforderung bedeutet, sondern ihn psychisch zum Freiwill macht. Der „Identifikationshunger“ kann umschlagen in einen Hunger nach Idolen und Ideologien. Der Heranwachsende braucht stabile Außenhalte, der Unsicherheit und Ungewißheit in seinem noch sehr ungewissen Leben zu begegnen.

So stößt die Überdosis an verfrühter „Gesellschaftskritik“ die Einfallstore für Rezepte und simplifizierende Ideologien weit auf. Die Gebärde des Abscheus, ja der Verzweiflung kann die Folge sein, aber auch die Unfähigkeit, sich zu freuen und anzunehmen, was geschenkt ist. Das ist ohnedies das meiste, ob es sich als Glück, Schmerz oder Erfolg einstellt. Wer die bestehenden Gegebenheiten notorisch abwertet und kritisiert, wie es die Emanzipationspädagogik tut, muß selbst mit einer krankhaften Unausgeglichenheit belastet sein und projiziert seine Neurosen der

⁶⁰⁾ Günter Loew beschreibt in einem Artikel der Wochenzeitung „Rheinischer Merkur“, Nr. 30, 1974, wie das personale Vorbild durch die Ideologie ersetzt wird und führt in diesem Zusammenhang den Roman „Das Vorbild“ von Siegfried Lenz an. Die Kritik habe diesen Roman, dessen Sujet das Problem der Vorbilder im Unterricht sei, als „restaurativ“ abgetan. Die Suche nach Vorbildern wurde als Überbleibsel einer bürgerlichen „Säkularisation“ gekennzeichnet, „wo Klassiker und andere Riesen bei der Überbildung erhalten müssen“. Lenz sei ganz anderer Auffassung, daß wir nämlich „vielleicht dringender als je eine Generation vor uns des Vorbildhaften bedürfen“.

unreflektierten Progressivität auf die zu Erziehenden⁶¹⁾.

Nicht die Kritik, sondern die Tradition ist die bei weitem bedeutsamste Quelle unseres Wissens. Dabei ist jeder Teil unseres überlieferten Wissens einer kritischen Überprüfung auszusetzen. Diese Freiheit ist dem Wissen mitgegeben, sich preiszugeben nicht aus prinzipiellen Erwägungen, sondern wenn die Tatsachen nicht „stimmen“ und das Leben mich fortwährend belehrt vor aller Theorie und dem Versuch, die „reine“ Idee zu realisieren. Condorcet war falsch beraten, als er schrieb: „Die Verpflichtung der Menschheit gegenüber den Ungeborenen besteht nicht darin, ihnen das Leben zu gewähren, sondern das Glück.“⁶²⁾ Derlei Perfektion hat keine Erziehung anzubieten noch gar der Staat oder eine Partei, die sich bevorzugt zum Volksbeglückter erklären in der Ethisierung und Maximierung eines Diesseitsglücks, das für den Kommunismus, aber niemals für eine freie Ordnung der Menschen das erstrebenswerte Kollektiv- und Lernziel sein kann.

7. In der Frage nach dem Sinn steht der Mensch selbst zur Frage an

Die Emanzipationspädagogik geht von der Annahme aus, daß Normen machbar und somit veränderbar sind. Diese Pädagogik lehnt jeden Transzendenzbezug ab. Rationales Denken und Transzendenz schließen sich aus in der aufklärerischen Emanzipationsphilosophie. Es gibt keine Unbedingtheit der Normen.

Legt man diese Auffassung zugrunde, dann hat der universale Rechtfertigungszwang der Kritischen Theorie, dem alle Normen zu unterwerfen sind, seine tiefe Berechtigung. Woher denn sonst will ich die „Wahrheit“ eines sittlichen Postulats ableiten, wenn nicht aus der menschlichen Vernunft in ihrer strengen Diesseitigkeit? Martin Buber spricht von der unüberschreitbaren Grenze, die gezogen wer-

⁶¹⁾ Der französische Tiefenpsychologe Marc Oraison sieht die Wurzeln einer als Leidenschaft für Gerechtigkeit und Gesellschaftsveränderung getarnten Kritik und Aggressivität in Angstkomplexen. Das Fundament, so erklärt er in seinem Band „Überwindung der Angst“, sei ein affektiver Konflikt im einzelnen und keine rationale, geistige Begründung. Der „Aggressivität der Linken“ setzt er das Syndrom einer überzogenen konservativen, integralistischen Geisteshaltung entgegen mit ihrer krankhaften Furcht vor Freiheit und sozialem Wandel. Eine verantwortliche Erziehung wird beide Extremhaltungen zu meiden haben.

⁶²⁾ Vgl. Gehlen, a. a. O., S. 66, mit einer Fülle geschichtlicher Durchblicke und Zitate. Gehlen meint, der „Kritiker“ sei stets der eigentliche Nutznießer des Ideals, das zum Versuch der Realisierung sich noch nicht stark genug fühlt.

den muß zwischen einer „Welt, die daran geglaubt hat, daß es eine dem Menschen übergeordnete Wahrheit gibt, und einem Zeitalter, das eben daran nicht mehr glaubt — nicht mehr glauben will oder nicht mehr glauben kann“. Fragen wir aber nun, so fährt Buber fort, wie denn in dieser Situation eine Charaktererziehung möglich sei, so werde etwas Negatives sogleich offenbar. Es habe gar keinen Sinn, mit Argumenten irgendwelcher Art beweisen zu wollen, daß es die geleugnete Unbedingtheit der Normen dennoch gibt. Das hieße ja annehmen, die Leugnung entstamme der Reflexion, gegen die man Gründe und neue Materialien vorbringen könne. In Wirklichkeit entstammt sie aber der Beschaffenheit eines herrschenden Menschentypus des Zeitalters. Wohl dürften wir in dieser Beschaffenheit eine Erkrankung des Menschengeschlechts erblicken, aber es sei ein müßiges Beginnen, einer Menschheit, die ewigkeitsblind geworden ist, zuzurufen: Seht da, die ewigen Werte! ⁶³⁾

Welchen Weg sollen wir denn gehen in diesem Dilemma, daß es auch weiterhin Menschen in unserem Land gibt, die an der Unbedingtheit der Normen festhalten, während andere diese Grenzen nicht anerkennen? Martin Buber antwortet darauf: „Man muß damit beginnen, sie auf den Bezirk hinzuweisen, in dem sie selber von Zeit zu Zeit, in Stunden, wo einer ganz allein mit sich ist, die Erkrankung in jähren Schmerzen verspüren: auf das Verhältnis des einzelnen zu seinem eigenen Selbst. Um in eine persönliche Beziehung zum Absoluten eintreten zu können, muß man erst wieder eine Person sein; man muß das reale persönliche Selbst aus dem feurigen Rachen des alle Selbstheit verschlingenden Kollektivismus retten. Das Verlangen danach birgt sich in dem Schmerz des einzelnen um das verstörte Verhältnis zu seinem Selbst; er betäubt den Schmerz mit einem feinen Gift immer neu und hält so auch das Verlangen nieder. Den Schmerz wachzuhalten, das Verlangen zu erwecken ist die erste Aufgabe eines jeden, den die Verdunkelung der Ewigkeit leiden macht; es ist auch die erste Aufgabe des echten Erziehers in dieser Stunde.“ ⁶⁴⁾

Buber ist sicher beizupflichten, daß heute die Organe für Transzendenz verkümmert sind und es wenig hilft, eine Pädagogik, die sich emanzipiert hat, aus ihrer Weltlichkeit herauszuführen zu wollen. Anzuknüpfen ist vielmehr bei den Fragen nach dem Sinn. Die Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie

über die Sinnperspektiven eines „wahrheitsabhängigen Sozialisationsmodus“ (Habermas) müßte in verstärktem Maße geführt werden. In der Frage nach dem Sinn steht der Mensch selbst zur Frage an. Das Gefühl der inneren Leere überfällt ihn heute schonungsloser denn je. Dieses Sinnlosigkeitsgefühl wird von Psychiatern als die geradezu „klassische“ Neurosenform unseres Zeitalters diagnostiziert ⁶⁵⁾. Überall in curricularen und emanzipatorischen Strategien und Modellen treffen wir auf die großen Worte des Noch-nicht-Erfülltseins: Selbst- und nicht länger Fremdbestimmung, Befreiung und nicht länger Repression, Glück und nicht länger Unterprivilegierung.

Sinnerfahrungen zu ermöglichen, ist eine vorrangige Erziehungs- und Bildungsaufgabe, damit der Zugang zu den Werten nicht verschüttet wird. Die Frage nach dem Sinn ist die Frage nach dem Leben und seinem Wozu. Wortgeschichtlich geht Sinn auf „Gang, Weg, Reise“ zurück. Sinn ist der verfolgte Zweck, die Bedeutung eines gegebenen Zeichens, die Verstehbarkeit, der Wert von etwas, seine objektive Dienlichkeit. Es geht in dieser Erziehung um Frage- und Denkanstöße, die alle den anthropologischen Bezug herstellen helfen. Vor allem darüber ist heute der Transzendentalbezug einzuholen, das In-die-Wahrheit-Kommen der Erkenntnis und des eigenen Seins, das sittliche Handeln zum Guten um seiner selbst willen, der Bezug zur Liebe, der die größte Sinngevißheit schenkt, das heute im Schulprogramm an den Rand gedrängte Phänomen des Schönen, aber auch die Geschichte als das Maß, mit dem die Zukunft gemessen wird, und die Philosophie mit ihrer Geduld, zuhören zu können, Zeit zu haben, Weisheit von innen zu gewinnen.

8. Über Werte und Tugenden darf wieder gesprochen werden

In der Ontologie ist jahrhundertlang die Frage nach den inneren Möglichkeiten des Seinsenden gestellt worden. Diese „Kritische Theorie“ ist älter als die der Frankfurter Schule, deren Scheitern am Transzendenzproblem Horkheimer in seinen letzten Äußerungen in erschütternder Weise zeigt, wenn er die Sehnsucht nach dem ganz Anderen belegt: „Alle Versuche, die Moral anstatt durch den Hinblick auf ein Jenseits auf irdische Klugheit zu begründen... beruhen auf harmonistischen Illusionen... Es gibt keine logisch zwingende Begründung, warum ich nicht has-

⁶³⁾ Martin Buber, Reden über Erziehung — über Charaktererziehung, Heidelberg 1969, S. 62 ff.

⁶⁴⁾ Ebenda.

⁶⁵⁾ So z. B. der Wiener Psychiater Viktor E. Frankl, Der Mensch auf der Suche nach Sinn, Herderbücherei Bd. 430, Freiburg 1972.

sen soll, wenn ich mir dadurch im Leben keine Nachteile zuziehe.“⁶⁶⁾

Wertkristallisationen im Verhalten sind die Tugenden, die wir rehabilitieren sollten: „Im Blick auf die Gefährdungen, denen das Menschsein heute von seiten gerade verhaltens-technologischer Planungen ausgesetzt ist, gilt es für eine Ethik, die rational-kommunikativ sein will, Tugend sichtbar zu machen als letzte, wertbestimmte Grundhaltung gegenüber dem Humanum. Dies derart, daß zugleich auch deutlich wird, daß ohne solche Grundhaltung der Mensch mit seinem Selbstverlust zu rechnen hat.“ Der Theologe Bernhard Stoeckle, von dem dieses Zitat stammt, benennt einige typische Fehlhaltungen unserer Zeit, denen wir „notwendige“ Tugenden gegenüberstellen sollten. Die von dem Verhaltensforscher Konrad Lorenz angeführte Unfähigkeit, Triebaufschub und Triebsublimierung überhaupt noch zu leisten, begründe die Forderung nach Haltungen, „welche im Rahmen einer schöpferisch-personalen Triebsteuerung vor allem die Frustrationstoleranz, die Bereitschaft zu Verzichtleistungen, neu erwecken“. Die Tugend des „Maßes“ ist angesprochen, aber auch die meditative Fähigkeit, „den Stecker mal aus der Dose zu ziehen und sich vorübergehend abzukapseln“, die Befähigung des Ausharrens und Aushaltens zu lernen. Dorthin gehöre auch jene Nüchternheit, die „den Menschen Ja sagen läßt zu seiner konstitutionellen Endlichkeit, zu seiner Unvollständigkeit innerhalb der Geschichte“. Es habe sich gezeigt, so meint dieser Autor, daß der Mensch erst in diesem Augenblick, da er sich mit der Kontingenz seines Daseins einverstanden erklärt, für ein realitätskonformes Verhalten befähigt wird⁶⁷⁾.

Welchen Grund könnte es geben, daß wir die reiche Überlieferung der Tugenden abschüren und auf den Müllhaufen der Geschichte befördern? Woran uns Landesverfassungen erinnern — Ehrfurcht vor Gott, Nächstenliebe, Brüderlichkeit, Selbstbeherrschung, Bekenntnis und Handeln nach der Wahrheit, Duldsamkeit, Bildung von Herz und Charakter und viele andere, die Landesstaatsgewalt bindende Erziehungs- und Bildungsziele⁶⁸⁾ —, soll das nach 25 Jahren schon alles Fassade sein? Viele Bürger unseres Landes fühlen sich in ihrem Gewissen an diese gemeinsamen

Werte gebunden. Der Pendelschlag läßt heute diese Werte zunehmend an Allgemeinheit und Bindungskraft verlieren. Wenn wir dieses Feld nicht bestellen, aus Furcht vor Ideologieverdacht oder einfach aus Gleichgültigkeit, wird das ideologische Unkraut auf dieser Brache weiterwuchern, wird der Nihilismus sein Gift weiter aussäen. Deshalb darf, muß heute in der Erziehung wieder von Werten gesprochen werden, durchaus mit einer neuen Nachdenklichkeit für einen der zentralen Sätze des Philosophen Josef Pieper: „Alles Sollen gründet im Sein. Die Wirklichkeit ist das Fundament des Ethischen. Das Gute ist das Wirklichkeitsgemäße.“⁶⁹⁾

Die von dem Pädagogen Theodor Wilhelm geforderte „Neuermessung der Wirklichkeit“ braucht nicht an der Partikularität der pluralistischen Wertentscheidungen zu scheitern. Allerdings können wir diese Aufgabe nicht „den“ Wissenschaften, sprich: Wissenschaftlern allein überlassen.

Bei Bert Brecht ist, was die Christen „Gnade“ nennen, als faules Ei denunziert, als christliches „Ei-ei“. Die Krone der Schöpfung, „das Schwein, der Mensch“, wird von Gottfried Benn nicht allein entmystifiziert. Aber wir finden ja auch andere Sätze in der modernen Literatur, die hier für den Geist der Gegenwart steht, etwa wenn Dürrenmatt erklärt: „Es ist immer noch möglich, den mutigen Menschen zu zeigen.“ Oder: „Der Mensch gerät in sein Jüngstes Gericht, der Mensch muß sich selbst aushalten.“

Wissenschaft, Literatur, aber auch die neuere Theologie mit ihrem von Tillich geprägten Begriff der „Grenze“ oder deren heute fast vergessene „Magd“, die Philosophie eben nicht nur der Frankfurter Schule, beschreiben alle das Unbeschreibbare, was sich niemals ganz ausloten läßt. Diesen Respekt vor dem Geheimnis, das der Mensch ist — auch der zu erziehende —, lassen wir uns auf keinen Fall streitig machen, auch nicht durch eine Aufklärung, deren dialektischer Umschlag jene emanzipatorische Gegen-Aufklärung hervorbringt, die total ist in ihrer Diesseitigkeit. Damit ist die Grenze des Zumutbaren für viele Eltern, Lehrer und Schüler dieses Landes überschritten, was die Bildungsreform und ihr zeitig propagiertes Lernziel der programmierten Emanzipation betrifft.

⁶⁶⁾ Max Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen, Hamburg 1970, S. 60 f.

⁶⁷⁾ Bernhard Stoeckle, Rechtfertigung der Tugend heute, in: Stimmen der Zeit, 5/1974, S. 297 f.

⁶⁸⁾ Vgl. Christian Starck, Privatschulen als Antwort auf Rahmenrichtlinien, in: FAZ v. 14. 1. 1975 über die verfassungsrechtlichen Gebote, denen das Schulwesen untersteht.

⁶⁹⁾ Josef Pieper, Die Wirklichkeit und das Gute, München 1949, S. 11. Sutor, a. a. O., S. 258, bringt dazu im Kapitel über Ziele und Struktur des politischen Unterrichts in seiner Didaktik einen lesenswerten Teil über exemplarisches Lehren, Einsicht und Gewissen. Die Vokabel „Gewissen“ stirbt in der Emanzipationspädagogik den sanften Tod; sie kommt allenfalls im repressiven Kontext vor.

Erziehung zum Glück

Überlegungen zu einer pädagogischen Grundfrage

„Das Ziel der Gesellschaft ist das gemeinsame Glück. Die Regierung wird eingesetzt, um dem Menschen die Wahrnehmung seiner natürlichen und unveräußerlichen Rechte zu gewährleisten.“

(Artikel 1 des Verfassungsaktes und der Menschenrechtserklärung vom 24. Juni 1793 in Frankreich)

„Man möchte sagen, die Absicht, daß der Mensch ‚glücklich‘ sei, ist im Plan der ‚Schöpfung‘ nicht enthalten.“

(Sigmund Freud, *Das Unbehagen in der Kultur*, 1930)

I. Das Thema und die Fragestellungen

Niemand wird kategorisch dem Leitsatz widersprechen, daß Erziehung und Erziehungswissenschaft dem Wohl und dem Glück der Kinder zu dienen haben. Trotzdem nehmen nur wenige diesen Satz in ihr Programm auf, es mag praktisch pädagogischen, wissenschaftlichen oder politischen Gepräges sein. Das hat verschiedene Gründe.

Glück als allgemeines und oberstes Ziel der Erziehung, das ist der erste Grund für die weit verbreitete Zurückhaltung vor diesem Begriff, hat keine solide Grundlage in der Tradition¹⁾. Nachdem es sich im Bildungsdiskurs des 18. Jahrhunderts, vor allem bei den „Philanthropen“ und in der Französischen Revolution, eines bescheidenen, aber sicheren Platzes erfreut hatte²⁾, wurde es im 19. Jahrhundert mit aggressiver Vehemenz verjagt und durch die Verpflichtung zur Leistung er-

setzt. So ist es im großen und ganzen bis heute geblieben³⁾.

Wenn heute irgendwo in der Welt eine Schulreform in Gang gesetzt wird, kann man sicher sein, daß es keineswegs vorrangig darum geht, die Glücksmöglichkeiten der Kinder zu mehren. Vielmehr will man die Unterrichtsmethoden so verbessern, daß die Leistungen steigen, Inhalte austauschen und so modernisieren, daß die Schüler später in Beruf und Gesellschaft wettbewerbsfähig und anpassungsbereit sind. Mehr „Effektivität“ in Schule und Unterricht, das ist die bildungspolitische Leitlinie unserer Jahre. Als Beispiel für zahllose gleichartige Fälle nennen wir die Grundschulreform der Sowjetunion, wo mit Genugtuung festgestellt wurde, daß die Wissenschaft mit ihren Inhalten und Denkformen schon bei den Kleinsten ihren Einzug halten könne⁴⁾. Ähnliche Befriedigung äußerten

¹⁾ Auch politologisch betrachtet, ist die Menschheitsgeschichte arm an Epochen, in denen politische Herrschaft sich erkennbar von der Zielvorstellung des Glücks leiten ließ. Vgl. dazu H. Jäckel, *Über das Glück als politische Kategorie*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 22/70, insbesondere S. 20. Dagegen betont T. Rülker, *Der Glücksbegriff als pädagogische Kategorie in historischer und systematischer Sicht*, in: *Pädagogische Rundschau* 25 (1971), S. 161–178 die große Tradition der Glückspädagogik. Er räumt andererseits ein, daß alle pädagogischen Vorstellungen vom kindlichen Glück Theorie geblieben sind und keinen Einfluß auf Praxis und Wirklichkeit ausüben konnten.

²⁾ Rülker, a. a. O., S. 162 ff. Vgl. zur Ergänzung die unter dem Registerstichwort „Glück“ angegebenen Passagen bei A. Reble (Hrsg.), *Johann Bernhard Basedow, Ausgewählte Schriften*, Paderborn 1965. Ausführlicher zur Französischen Revolution ist W. U. Drechsel, *Erziehung und Schule in der Französischen Revolution*, Frankfurt—Berlin—München 1969, insbesondere S. 62 ff.

³⁾ Rülker, a. a. O., S. 165 f. Ausführlicher dazu C.-L. Furck, *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*, Weinheim 1964. Die Spannung zwischen persönlich subjektivem Glücksanspruch und gesellschaftlich objektiven Leistungsanforderungen wird von Furck schon auf der ersten Seite seiner Einleitung thematisiert. Sehr instruktiv ist auch Hans W. Nicklas, *Leistung und Glück*, in: *Politik-Wissenschaft-Erziehung* (Festschrift für Ernst Schütte), hrsg. von Hans W. Nicklas, Frankfurt—Berlin 1969, S. 135–152. Vgl. im folgenden Anm. 25 und den dazu gehörigen Kontext.

⁴⁾ Ausführlicher dazu B. Schiff, *Die Reform der Grundschule in der Sowjetunion* (Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin, Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, hrsg. von O. Anweiler und S. Baske, Bd. 6), Heidelberg 1972. Die Bildung der Jugend wird in der Sowjetunion zunehmend als Frage des internationalen Machtanspruches und des Nationalprestiges gesehen. Die offizielle sowjetische Lehrerzeitung (*učitel'skaja gaseta*) zitiert in Nr. 105 (31. August 1974) mit dicken, roten Buchstaben auf der ersten Seite Brežněv, der

viele Erziehungstheoretiker und Praktiker in der Bundesrepublik, als in Aussicht gestellt wurde, daß schon die Grundschüler in der dritten oder sogar ersten Klasse Englisch lernen könnten⁵⁾. Wir erinnern schließlich an jenes Phänomen, das als der amerikanische „Sputnik-Schock“ bezeichnet wurde: 1957 standen die Vereinigten Staaten entsetzt vor dem unerwarteten Ereignis des ersten sowjetischen, die Erde umkreisenden künstlichen Satelliten, der den technologischen Fortschritt und Vorsprung der Sowjets augenfällig demonstrierte, und fortan suchten Amerikas Psychologen und Pädagogen ingrimmig nach Mitteln zur Steigerung der „Kreativität“ in den Schulen⁶⁾. Ob Effektivität und Kreativität auch die personale Zufriedenheit und das Glück der Lernenden mehre, diese pädagogische Kardinalfrage wurde dabei fast immer mit auffälliger Großzügigkeit außer acht gelassen oder allenfalls beiläufig behandelt, etwa in dem Sinn, daß den Kindern das neue Lernen „Spaß“ mache und persönliche Befriedigung quasi automatisch mit der Bildung zunehme, da diese das gesellschaftliche Ansehen, die Aktionsmöglichkeiten und Berufschancen des Betroffenen erhöhe.

Der zweite Grund für den Mangel an Bereitschaft, Glück als oberstes Erziehungsziel zu propagieren und, soweit überhaupt möglich und planbar, auch zu realisieren, liegt in der Verschwommenheit des Begriffs. Die Zielvorstellung vom „Wohl“ oder „Glück“ ist so unbestimmt, daß sie wissenschaftlich wenig nützt und politisch mißbraucht werden kann⁷⁾. Jeder kann schließlich den Anspruch

darauf hinweist, daß die UdSSR „eine der gebildetsten Völker der Erde“ genannt werden könne. Die Bildungspolitik der Sowjetunion wird in Abschnitt V ausführlicher erörtert.

⁵⁾ Einer der bekanntesten deutschen Vertreter der intensivierten Förderung im Vorschulalter ist H.-R. Lückert. Sein bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Ansatz stimmt bezeichnenderweise in den Grundzügen überein mit dem des Initiators der sowjetischen Grundschulreform, Zankov (s. Anm. 4). Vgl. H.-R. Lückert (Hrsg.), Begabungsförderung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe, München—Basel 1969. Zum Englischunterricht im besonderen E. Hilgendorf, Ch. Holzkamp, I. Münzberg, Frühbeginn des Englischunterrichts (Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe E, Bd. 9), Weinheim—Berlin—Basel 1970. Sowjetische Versuche referiert Hilgendorfs Publikation auf S. 13.

⁶⁾ Über die gesellschaftspolitischen Anlässe der Kreativitätsforschung informiert G. Ulmann in der Einleitung zu dem von ihr hrsg. Sammelband: Kreativitätsforschung (Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 59), Köln 1973.

⁷⁾ Wie weit mit dem Begriff „Glück“ politisch Mißbrauch getrieben werden kann, erkennt man u. a. daran, daß kaum ein Politiker sich mehr auf das Glück berufen hat als Hitler. Vgl. Jäckel, a. a. O.,

erheben, für die Jugend „nur das Beste“ zu wollen, der tyrannische Vater und die überzärtliche Mutter, der konservative und der liberale Lehrer, die leistungsorientierte Kindergärtnerin und die Erzieherin antiautoritären Stils. Bezeichnenderweise versucht sowohl die „linke“ wie die „rechte“ politische Seite, den Gegner mit dem Argument in die Enge zu treiben, daß die Ideologie — die Ideologie des anderen selbstverständlich — das Glück der Kinder egozentrisch und eigensüchtig übergehe⁸⁾. Glück und Glücksfähigkeit lassen sich schwerlich so abmessen wie Schulpflicht und Mathematikkenntnisse. Glück ist nicht programmierbar wie Französisch oder Physik, und Glück läßt sich nicht einklagen wie Miete oder Alimente.

Weder die Schwierigkeit der exakten Benennung eines im Grunde bekannten und für jeden erfahrbaren Phänomens noch der Umstand, daß es wissenschaftspublizistisch zur Zeit nicht en vogue ist, das Glück der Kinder

S. 24 f. Zur wissenschaftlichen Kritik an der Wirklichkeitsentrückten Diktion und Denkweise deutscher Pädagogik, die der Ideologie Einlaß gewährt und sich empirischer Verifikation entzieht, vgl. u. a. K. Mollenhauer, Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik, in: Neue Folge der Ergänzungshefte der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, Bochum 1966, S. 53—64; H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hrsg. von K. Mollenhauer, Bd. 6), München 1969, S. 34. Viele Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen, inspiriert von der amerikanischen Verhaltensforschung, wollen nur noch jene Lernziele gelten lassen, die „operationalisiert“, das heißt als Verhaltensform beobachtet werden können. Die Auseinandersetzung über diesen Trend hat eine umfangreiche Literatur produziert, die hier nicht berücksichtigt werden kann. Das in unserem Zusammenhang interessierende Problem wird deutlich bei R. Eckert, Die Schule im Widerspruch der Gesellschaft, in: J. Flüge (Hrsg.), Pädagogischer Fortschritt? Bad Heilbrunn/OBB 1972, S. 16. Dort heißt es, daß Glück sich im Gesellschaftsvergleich nicht „bilanzieren“ lasse. Gleichwohl kann Eckert, der Verfasser, nicht umhin, den Glücksanspruch der Menschen in seine Überlegungen einzubeziehen. Er stellt dabei u. a. fest, daß die gegenwärtige Gesellschaft „kein Optimum an Glück“ gewähre und vielleicht nicht einmal in der Lage sei, „mehr Glück zu produzieren als andere Gesellschaften“.

⁸⁾ So bezeichnet z. B. der Sozialistische Lehrerbund in seiner Grundsatzerklärung von 1968 „das befreite Glück des einzelnen“ als Ziel der Bildung; siehe Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes, Heft 1; Neuabdruck in Heft 12 vom 1. Dezember 1972, S. 9. Vgl. auch H. Stubenrauch, Zur Kritik der Gesamtschule, in: D. Dehm (Hrsg.), Schulleport, Frankfurt 1971, S. 53 f. Auf das Glücksbedürfnis und die Glücksfähigkeit der Menschen verweist andererseits auch W. Eisert, wenn er neomarxistische Positionen kritisiert. Vgl. seinen Aufsatz über „Agitatorische Bewußtseinsverengung“, in: Stimmen der Zeit 189 (1972, Heft 6), S. 418. Der Aufsatz wurde von der „rechten“ Berliner Notgemeinschaft als Lektüre empfohlen und verbreitet.

und Jugendlichen zur Diskussion zu stellen, darf jedoch den mit Erziehung und Unterricht Beschäftigten davon abhalten, sich über das gegenwärtige und zukünftige Lebensglück der ihm anvertrauten Gedanken zu machen. Wenn die seit Jahrhunderten beschworene Einheit von Erziehung und Unterricht keine leere Phrase sein soll⁹⁾, kann vor allem der Lehrer nicht so tun, als wenn seine Aufgabe sich im zweckrationalen Unterricht eines vorgegebenen Faches erschöpfe und alles andere, so zum Beispiel Glück und Unglück im Leben seiner Schüler, ihn nichts angehe. Jener modernen technologischen Vorstellung vom Lehrer als dem emotional distanzierteren und an der Person des Schülers letztlich desinteressierten „Einrichter“ vofabrizierter Unterrichtsprogramme kann nicht oft und nicht entschieden genug widersprochen werden¹⁰⁾.

Wer die Ziel- oder besser Leitvorstellung vom Glück als solche akzeptiert, ist demnach zunächst mit der Frage konfrontiert, von welchen wissenschaftlichen Ansätzen her ein akkurater Zugang zum Phänomen des Glücks möglich ist, so daß der Begriff nicht mißbraucht werden kann und hinreichend klar wird, was konkret unter Glück verstanden wird. Er wird sodann, das liegt nahe, die Praxis aufsuchen und fragen, welcher Anerkennung sich die Leitvorstellung vom Glück in der internationalen Erziehungswirklichkeit erfreut. Was tut unsere Erziehung und die der anderen, damit das Leid der Menschen geringer werde? Aus leicht einsichtigen Gründen der Arbeitsfeldbegrenzung kann diese Frage nur an einigen ausgewählten Beispielen erörtert werden; dem Modell der Sowjetunion

⁹⁾ Hier ist vor allem an das Lebenswerk J. H. Pestalozzis (1746—1827) zu erinnern, der in Theorie und Praxis beim Verlangen der Heranwachsenden nach innerem und materiell äußerem Glück angesetzt hatte, der sich dabei besonders der Hilfsbedürftigen annahm und die Ausbildung der Fähigkeiten von „Herz, Kopf und Hand“ stets als Einheit betrachtete.

¹⁰⁾ Das Wort vom Lehrer als „Einrichter“ fällt bei B. Möller, Analytische Unterrichtsmodelle, München—Basel 1966, S. 176. Daß der Lehrer nur noch Ausführer vorgegebener Stundenverläufe sein soll, wird auch von anderen Autoren vertreten, vgl. G. Klotz, Programmierter Unterricht und Erziehungswissenschaft, in: Bildung und Erziehung 20 (1967), S. 352, und dessen Auseinandersetzung mit Möller in der Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 1 (1967), Heft 3, S. 63—70. Manche Unterrichtsverläufe der Praxis sind schon auf die Minute und die Schulbuchseite genau vorgeplant, wie der Verfasser aus Berliner Institutionen weiß. Diese Kritik an der Reglementierung des Unterrichts ist selbstverständlich nicht so zu verstehen, daß es keine sinnvollen, flexibel einsetzbaren Vorarbeiten für den Unterricht geben dürfe.

wird dabei eine Vorrangstellung eingeräumt. Eine dritte und letzte Frage ergibt sich aus der Kluft, die aufgrund der Erhebungen zwischen dem, was ist, und dem, was sein soll, zu erkennen sein wird. Wie müßten etwa Schulpädagogik und Lehrerbildung beschaffen sein, wenn sie dazu beitragen wollen, die benannte Kluft zu verringern? Inwiefern können uns auf diesem Aufgabenfeld die ausländischen Erfahrungen nützen? Zu diesem Fragenkomplex werden abschließend einige programmatische Thesen aufgestellt.

II. Schwierigkeiten der Methode

Glück besteht nicht unwesentlich aus der Befriedigung von Bedürfnissen. Schon der semantische Zusammenhang zwischen Zufriedenheit, Befriedigung und Glück legt die Annahme einer phänomenalen Verwandtschaft nahe¹¹⁾. Die Reduktion des allzu weiten Begriffs vom „Glück“ auf das engere Feld der „Bedürfnisbefriedigung“ — das ist nur ein erster Schritt oder Versuch bei der Erforschung des Phänomens — ermöglicht konkrete Angaben und empirisch überprüfbare Erhebungen. Um beim Einfachsten anzufangen: Kinder haben ein elementares Bedürfnis nach Liebe oder, mit wissenschaftlichem Ausdruck, nach „affektiver Zufuhr“, nach Sprache, Kommunikation und nach Spiel. Wo diese und ähnliche Bedürfnisse befriedigt sind, ist sicherlich nicht das ganze Glück ein für alle Male verwirklicht, aber doch ein erheblicher Teil davon. Eine in diesem Sinn glückliche Kindheit ist nachweislich auch die beste Grundlage für die Entfaltung des nach Sinnzusammenhängen forschenden Lernens, nach Weltverständnis und kritischer Selbsterkenntnis, die ebenfalls, wie später zu erläutern ist, notwendig sind, wenn innere Befriedigung erreicht werden soll. Wo hingegen Hunger und soziale Entbehrung den Menschen zu körperlichem Siechtum verurteilen, da entfaltet sich auch das Lernen nicht frei, und das Glück bestünde hier zweifellos und zunächst ausschließlich in der Befriedigung der elementaren vitalen Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Gesundheit, Wohnen und anderes dieser Art¹²⁾. Bei wel-

¹¹⁾ Die über diesen Zusammenhang hinausgehende Beziehung zwischen „Zufriedenheit“ und „Friede“ legt es nahe, auch das seit einiger Zeit bearbeitete Feld der „Friedenserziehung“ in die Überlegungen einzubeziehen, und in der Tat gibt es zwischen der Pädagogik des Glücks und der Friedenspädagogik mannigfaltige Bezüge (vgl. Anm. 63). Diese Thematik bedürfte jedoch gesonderter Untersuchungen.

¹²⁾ Bei den dringendsten Lebensbedürfnissen und -interessen muß die Pädagogik in den Entwicklungsländern ansetzen. Vgl. den imponierenden und ori-

cher der zahlreichen und sehr verschiedenen Dimensionen menschlicher Bedürfnisse man ansetzt, ist demnach keine Prinzipienfrage, sondern eine Frage der praktischen Gegebenheiten und Möglichkeiten. Glück und Glücksbedürfnis sind fraglos nicht allein im Körper und nicht allein im Geist, sondern in beiden zugleich. Der Mensch agiert und reagiert ganzheitlich. Jede körperliche Geste enthält „Geist“ (man denke zum Beispiel an die sensorische Intelligenz der menschlichen Hand), und jede geistige Bewegung bedarf des körperlichen, physiologischen Mitlaufs, um überhaupt existent zu werden¹³⁾. Für eine Pädagogik des Glücks ist diese anthropologische Grundtatsache von nicht unerheblicher Bedeutung.

Das an diese ersten Feststellungen sich anschließende methodologische Hauptproblem besteht darin, daß Bedürfnisse nicht einfach und unmißverständlich existieren, sondern gemacht und beeinflußt werden. Bedürfnisse sind, vor allem dort, wo sie über das Elementare hinausgehen, Produkte der Erziehung, der Gesellschaft und individueller physisch-psychischer Faktoren, und sie müssen als solche interpretiert werden. Wir dürfen beispielsweise nicht die Augen vor der in jeder Beziehung unbequemen Tatsache verschließen, daß es klinisch abnorme „Bedürfnisse“ gibt, die uneingeschränkt befriedigen zu wollen, ein befremdliches pädagogisches Anliegen wäre. Da es zwischen den klinischen Abnormitäten und der normalen Gesundheit mannigfaltige Abstufungen gibt und auch Durchschnittskinder oft Anstoß erregende Bedürfnisse entwickeln, ist ein situationsangemessenes Handeln, auch wenn es sich an den Bedürfnissen der Heranwachsenden orientiert, alles andere als klar und einfach. Zu bedenken ist schließlich, daß die Frage nach den menschlichen Bedürfnissen nicht allein durch

ginellen Versuch von P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten (rororo-Sachbuch Nr. 6830 Ü), Reinbek 1973, insbesondere S. 77 f. und 97 f. Bedürfnisse können jedoch sehr eng sein und unterhalb freier Humanität liegen, s. ebd. S. 156.

¹³⁾ Über die Leib-seelische Einheit des Menschen ist in den letzten Jahrzehnten (angeregt vor allem durch M. Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Neudruck 1949, insbesondere S. 72 ff.) so viel geschrieben worden, daß sich eine detaillierte Beweisführung erübrigt. Nach H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Hannover 1966, ist es vor allem der modernen Psychologie zu verdanken, daß der Mensch als „einheitliches Ganzes“ interpretiert wird (vgl. besonders Bd. I, S. 48 ff.). Auch S. Freud, auf den wir weiter unten ausführlicher eingehen, hielt an der Überzeugung fest, daß alle psychischen Prozesse und Zustände früher oder später medizinisch-physiologisch diagnostiziert werden könnten. Ungeachtet gewaltiger Forschungsschritte stehen hier wesentliche Ergebnisse jedoch noch aus.

Beobachtungen, sondern ebenso durch normative Einstellungen beantwortet oder zumindest beeinflußt wird. Der christliche Theologe beispielsweise erklärt, daß der Mensch ein tiefes Bedürfnis nach Gott habe, und die Glückseligpreisungen des Neuen Testaments enthalten diesbezüglich deutliche Aussagen und Anweisungen. Der kommunistische Parteiideologe hingegen behauptet, daß der Mensch nach nichts anderem als der Einstimmung in die Wünsche der Partei verlange. Insofern nun diese Bestimmungen nicht in weltentrücktem Desinteresse getroffen werden, sondern Ansprüche an die Wirklichkeit stellen und diese mehr oder weniger massiv beeinflussen, können beide, der christliche Theologe und der kommunistische Ideologe, auf die durch sie selbst geschaffene Wirklichkeit verweisen, wenn sie die Richtigkeit ihrer Theorie belegen wollen. Alle diese Schwierigkeiten wurden nicht genannt, um sogleich gelöst und zurückgewiesen zu werden. Sie begleiten vielmehr den Gang der Untersuchung und werden, wenn es durch den Inhalt geboten erscheint, erneut erörtert. Vorerst ist nicht mehr als ein Einstieg vorbereitet. Auskunft über die Dynamik menschlicher Bedürfnisse gibt in besonders ausführlicher Weise die Psychoanalyse, so daß es nicht abwegig ist, diese als erste zu befragen.

III. Menschliches Glücksverlangen im Licht der Psychoanalyse

Der Grund für „das Unbehagen in der Kultur“ liegt vor allem, so behauptet Freud, der Begründer der Psychoanalyse, in seiner bekannten Studie von 1930, in der Notwendigkeit der gewaltsamen, andauernden, kulturell und sozial bedingten Triebbeschränkung. Wir sind „unglücklich“ und fühlen uns „unbehaglich“ — diese Begriffe sind bei Freud in diesem Zusammenhang synonym —, weil wir nie die volle Triebbefriedigung erleben und die auf Ordnung, Reinlichkeit und Anstand, auf Mäßigung und Selbstdisziplin bedachte Kultur uns von einer Versagung zur nächsten, von einer Kompromißlösung zur anderen nötigt.

Vor allem die Sexualität und die Aggressivität müßten eingedämmt werden, da die an ihrem Fortbestand interessierte Gesellschaft an aggressiver und sexueller Hemmungslosigkeit zerbrechen würde. Menschliche Kultur und individuelles Glück sind sich also feindlich gesonnen, sie schließen sich nach Freud im Prinzip aus und können nur dadurch existieren, daß eines, nämlich der persönliche Glücksanspruch, zugunsten des anderen zurücktritt und sich mit wenigem begnügt.

Glück ist bei Freud vitale, triebhafte Lustbefriedigung. Wo es anders erfahren wird, handelt es sich zumeist um Ausgleichs- und Ersatzvorgänge. Vom wirklichen, primären Glück wird trotz aller Sublimierungen und Kompensationen nach wie vor geträumt. Die Phantasie holt sich heran, was die Realität versagt. Der wirklich Glückliche würde nie phantasieren und nichts träumen. Einige Zitate sollen diese Kurzfassung des Freudschen Gedankenganges ergänzen¹⁴⁾:

„Wie Triebbefriedigung Glück ist, so wird es Ursache schweren Leidens, wenn die Außenwelt uns darben läßt, die Sättigung unserer Bedürfnisse verweigert. Man kann also hoffen, durch Einwirkung auf diese Triebregungen von einem Teil des Leidens frei zu werden. Diese Art der Leidabwehr greift nicht mehr am Empfindungsapparat an, sie sucht inneren Quellen der Bedürfnisse Herr zu werden. In extremer Weise geschieht dies, indem man die Triebe ertötet, wie die orientalische Lebensweisheit lehrt und die Yogapraxis ausführt. Gelingt es, so hat man damit freilich auch alle andere Tätigkeit aufgegeben (das Leben geopfert), auf anderem Wege wieder nur das Glück der Ruhe erworben.“

„Auf dem Wege, uns mit dieser Möglichkeit zu beschäftigen, treffen wir auf eine Behauptung, die so erstaunlich ist, daß wir bei ihr verweilen wollen. Sie lautet, einen großen Teil der Schuld an unserem Elend trage unsere sogenannte Kultur; wir wären viel glücklicher, wenn wir sie aufgeben und in primitive Verhältnisse zurückfinden würden. Ich heiße sie erstaunlich, weil — wie immer man den Begriff Kultur bestimmen mag — es doch feststeht, daß alles, womit wir uns gegen die Bedrohung aus den Quellen des Leidens zu schützen versuchen, eben der nämlichen Kultur zugehört.“

„Wenn die Kultur nicht allein der Sexualität, sondern auch der Aggressionsneigung des Menschen so große Opfer auferlegt, so verstehen wir es besser, daß es dem Menschen schwer wird, sich in ihr beglückt zu finden. Der Urmensch hatte es in der Tat darin besser, da er keine Triebeinschränkungen kannte. Zum Ausgleich war seine Sicherheit, solches Glück lange zu genießen, eine sehr geringe. Der Kulturmensch hat für ein Stück Glücksmöglichkeit ein Stück Sicherheit eingetauscht.“

„Im Entwicklungsprozeß des Einzelmenschen wird das Programm des Lustprinzips, Glücks-

befriedigung zu finden, als Hauptziel festgehalten, die Einreihung in oder Anpassung an eine menschliche Gemeinschaft erscheint als eine kaum zu vermeidende Bedingung, die auf dem Wege zur Erreichung dieses Glücksziels erfüllt werden soll. Ginge es ohne diese Bedingung, so wäre es vielleicht besser. Anders ausgedrückt: die individuelle Entwicklung erscheint uns als ein Produkt der Interferenz zweier Strebungen, des Strebens nach Glück, das wir gewöhnlich „egoistisch“, und des Strebens nach Vereinigung mit den anderen in der Gemeinschaft, das wir „altruistisch“ heißen. Beide Bezeichnungen gehen nicht viel über die Oberfläche hinaus. In der individuellen Entwicklung fällt, wie gesagt, der Hauptakzent meist auf die egoistische oder Glücksstrebung, die andere, „kulturell“ zu nennende, begnügt sich in der Regel mit der Rolle einer Einschränkung. Anders beim Kulturprozeß; hier ist das Ziel der Herstellung einer Einheit aus den menschlichen Individuen bei weitem die Hauptsache, das Ziel der Beglückung besteht zwar noch, aber es wird in den Hintergrund gedrängt; fast scheint es, die Schöpfung einer großen menschlichen Gemeinschaft würde am besten gelingen, wenn man sich um das Glück des einzelnen nicht zu kümmern brauchte. Der Entwicklungsprozeß des einzelnen darf also seine besonderen Züge haben, die sich im Kulturprozeß der Menschheit nicht wiederfinden; nur insofern dieser erstere Vorgang den Anschluß an die Gemeinschaft zum Ziel hat, muß er mit dem letzten zusammenfallen.“

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption und Diskussion dieser Thesen wird durch einige Vorbehalte gegen Grundsätzliches in Freuds Theorie erschwert. Freuds Lehre vom Primat und vom Machtanspruch sexuellen Luststrebens, so lautet ein erster oft geäußelter Einwand, ist eine unzulässige Vereinseitigung menschlicher Strebungen¹⁵⁾. Die Einseitigkeit dokumentiere sich beispielsweise an der Rolle, die Freud der Phantasie zu-

¹⁵⁾ Freud kannte den Vorwurf. In „Totem und Tabu“, Teil IV (Bd. IX, a. a. O., S. 387) spricht er einseitig und treffend von „notgedrungenen, eigentlich pflichtgemäßer Einseitigkeit“ und erinnert daran, daß menschliches Denken, wo immer es in unerforschte Regionen vordrang und Fortschritt erzwang, „einseitig“ war. Wer wollte einem Krebsforscher Einseitigkeit vorwerfen! Der Vorwurf der Einseitigkeit kehrt leitmotivartig in vielen pädagogischen Publikationen wieder, vgl. H. Nohl, Charakter und Schicksal, 4. Auflage 1949, S. 66 f.; M. J. Langeveld, Erziehungskunde und Wirklichkeit (Aufsatzsammlung), Braunschweig 1971, S. 125 ff. und Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, 3. Auflage 1968, S. 42 ff.; A. Flitner, Wege zur Pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963, S. 218 f., S. 225 f., S. 256 f.

¹⁴⁾ Zitiert nach der in der Reihe „Conditio humana“ erschienenen Studienausgabe der Werke Freuds, Bd. IX, S. 210 f., 217, 243 und 265 f.

schreibt. Diese habe nachweislich eminent produktive, selbständig schöpferische Erkenntnisfähigkeiten und werde mißverstanden, wenn man sie nur als ausführendes Organ triebhaften Wünschens interpretiere¹⁶⁾. Freuds These von der Aggressionsneigung als einer ursprünglichen und selbständigen Triebanlage des Menschen, so lautet ein weiterer grundsätzlicher Vorbehalt, sei zu simpel und müsse zumindest durch die andere These, daß unsere Aggressionen Produkte spezifischer Sozialisationsformen seien, ergänzt werden. Exakte Wissenschaft könne mit Freuds Pauschalitäten nicht arbeiten¹⁷⁾.

Ich bin der Auffassung, daß Freuds Theorie trotz dieser Problematik, die nicht bestritten oder als quantité négligeable betrachtet wird, erziehungswissenschaftlich relevant ist und gleichsam unterhalb der Grundsatzdebatte pädagogisch genutzt werden kann und genutzt werden sollte. Ob befriedigte Sexualität nur ein notwendiger Bestandteil menschlichen Glücks ist — als solchen wird man sie zumindest anerkennen müssen — oder, wie Freud behauptet, Quelle und Vorbild aller Formen des Glücks, das kann in einer an Praxis und Handlung interessierten erziehungswissenschaftlichen Theorie allenfalls Akzentverschiebungen, aber keine Grundsatzänderungen bewirken. Entscheidend ist, daß die Erziehung, wo sie sich institutionell konkretisiert, zum Beispiel in der Schule, an der allgemeinen Triebdomestizierung Anteil hat und damit menschliches Unglück im Sinn der Psychoanalyse nicht mindern, sondern erhalten hilft. Schule ist zum Lernen da, so heißt es und so denkt man. Zumindest wird es nicht auf einhellige Zustimmung stoßen, wenn hier der Schule auch ganz anderes zugemutet wird, nämlich die Entfaltung einer freien, selbstbewußten und glückhaften Sinnlichkeit.

Exponiertes Beispiel für die organisierte Triebunterdrückung ist die amtliche Sexualpädagogik. Sie hat vorwiegend Disziplinierungsfunktionen¹⁸⁾. Sie soll das elementare Luststreben eindämmen, gesellschaftlich unerwünschte Triebimpulse der Kontrolle unterwerfen und die Schüler auf die staatlich sank-

tionierten Formen der Liebe vorbereiten. Sie anerkennt in der Regel nicht, „daß Sexualität mit Lustgewinn und Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und mit dem Erleben intensivster Partnerschaft verbunden ist, also eine Bedeutung besitzt, die unabhängig von moralischen Einschränkungen ist“¹⁹⁾. Auch die in den letzten Jahren praktizierte wissenschaftliche Freizügigkeit der Sexuaufklärung über Genitalorgane und Hormonhaushalte ist meines Erachtens kein Anzeichen für die Minderung sexueller, erotischer Befangenheit. Im Gegenteil: sie zeigt, wie auch die aus den eben benannten Triebansprüchen herkommenden Novitäten so hergerichtet werden, daß sie in das vorfindliche Lern- und Lehrsystem passen und ihre ursprüngliche Vitalität aufgeben. Die Sexualität wird zum Unterrichtsgegenstand unter vielen anderen, zur Informationseinheit oder, um mit einem Bild Paolo Freires zu argumentieren, zur Wissensanlage, die beim Schüler deponiert wird wie das Geld bei der Bank²⁰⁾.

Das Entscheidende der hier angesprochenen Problematik wird jedoch nicht dort sichtbar, wo es direkt und unvermittelt um Sexualität geht, sondern vielmehr in den angrenzenden Bezirken und in den Folgeerscheinungen der Triebunterdrückungen, die freilich weit mehr als ein schulisches, nämlich ein gesamtgesellschaftliches Phänomen sind. Freud schildert in der eingangs erwähnten Studie und in vielen anderen Schriften, wie die verdrängte Aggression als Schuldgefühl wiederkehrt und wie die vom Über-Ich vereinnahmte Aggression Angst produziert, irrationale, durch reale Bedrohungen nicht erklärbare Angst. Diese Angst ist zum festen Bestandteil unseres Schullebens geworden. Das ist keine polemische Unterstellung, sondern ein mit den Mitteln empirischer Sozialforschung erbrachtes fundiertes Arbeitsergebnis²¹⁾. Gewiß ist die Angst in der Schule nicht allein das Produkt der von Freud geschilderten Mechanismen. Vielfältige, vor allem soziale Einflüsse treten hinzu, bevor sich so etwas wie das Syndrom der „Prüfungsangst“ konstituiert²²⁾. Doch ohne die von Freud eruierten Primärvorgänge bliebe das Phänomen schwer erklärbar.

¹⁶⁾ J. Flügge, Die Entfaltung der Anschauungskraft, Heidelberg 1963, S. 147 f.

¹⁷⁾ Pointiert und fundiert ist die Kritik an Freuds Aggressionstheorie bei H. Selg (Hrsg.), Zur Aggression verdammt? Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz 1972. Vgl. auch W. Hollitscher, Aggression im Menschenbild, Frankfurt 1970, S. 73 ff.

¹⁸⁾ Mehrere Beiträge dazu enthält: Das Argument, Heft 56 (Februar 1970) zum Thema „Sexualität und Herrschaft in der Schule“. Weiter erörtert wird die Thematik auch bei W. Fischer, Schule und kritische Pädagogik, Heidelberg 1972, S. 99 ff.

¹⁹⁾ E. Busche, in: Das Argument, a. a. O., S. 29.

²⁰⁾ Freires oben angegebene Publikation ist voll von derartigen illustrierenden Bildern; der sogenannten „Bankiers-Erziehung“ hat er auf S. 57 ff., einen gesonderten Abschnitt gewidmet.

²¹⁾ S. B. Sarason u. a., Angst bei Schulkindern, Stuttgart 1971.

²²⁾ Sarason, a. a. O., S. 176 ff. Umfangreiches Material, das theoretisch fundiert und empirisch verifiziert wurde, bietet Heft 10/1969 der Zeitschrift Psyche (vgl. das Registerstichwort „Prüfungsangst“).

Ungeachtet ihrer epochalen Bedeutung bleibt Freuds Theorie für die Erziehung und die Erziehungswissenschaft insofern von begrenztem Wert, als sie sich vorwiegend mit den aus dem Unbewußten aufsteigenden Bedürfnissen beschäftigt, während die Pädagogik in Theorie und Praxis sich ihrem Auftrag und ihren Möglichkeiten gemäß mehr an das Bewußtsein und an die der einsichtsvollen Selbstbestimmung fähige Person wendet. In Freuds Denkmodell nimmt das bewußte „Ich“ zwischen dem unbewußten „Es“ und der anerzogenen und verinnerlichten Kontrolle durch das „Über-Ich“ zwar eine formal selbständige Stellung ein, doch in der Dynamik der Triebvorgänge bleibt es schwach, unselbständig und abhängig von den stärkeren Impulsen des Unbewußten. Diese Einseitigkeiten können inzwischen als überwunden gelten, denn die Psychologie des Ich erfreut sich inzwischen größerer Wertschätzung, und auch Psychoanalyse in der Nachfolge Freuds anerkennt die Kraft und Eigenständigkeit von personalen Ich-Vorgängen, die nicht vom übermächtigen Es gelenkt werden. Wenn Erziehung, mit den Begriffen der Psychoanalyse erklärt, vor allem Ich-Stärkung ist, dann bedürfen jene Autoren und Reflexionen stärkerer Berücksichtigung, die sich den Ich-Strebungen und Ich-Bedürfnissen intensiver zugewandt haben²³⁾. Im Unterschied zu den Es-Bedürfnissen, die unausweichlich auf die entschiedene Abwehr durch gesellschaftliche Normen stoßen und vor diesen auf tolerierbare Positionen zurückweichen, finden die Ich-Bedürfnisse ihre Befriedigung eher im Einklang als im Widerspruch mit Gesellschaft. Jedes Kind braucht — der Pädagoge weiß das auch ohne psychoanalytische Unterweisung — die wiederholte Bestätigung seiner Person durch Lehrer, Eltern und Freunde. Es bedarf der Gewißheit seines Eigenwertes und der aufrichtigen Wertschätzung durch andere, wenn es sich entfalten soll.

Unterbleibt diese Anerkennung, kann der an sich normale Geltungsdrang zu pathologischem Machtstreben, zum Querulantenentum oder anderen egozentristischen Tendenzen degenerieren, wie vor allem Alfred Adler lehrte.

²³⁾ Über diese berichtet in einem sehr instruktiven Aufsatz, der zahlreiche Parallelen zu den hier vorgelegten Überlegungen enthält, D.-J. Löwisch, Kritische Pädagogik und Psychoanalyse, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (1974), S. 229—251. Vgl. auch die Publikation von Löwisch in Anm. 63; M. Balint, Ichstärke, Ichpädagogik und ‚Lernen‘, in: J. Cremerius (Hrsg.), Psychoanalyse und Erziehungspraxis (Fischer-Buch Nr. 6076), Frankfurt 1971, S. 92 ff.; E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus (drei Aufsätze über die Ich-Entwicklung), Frankfurt 1970.

Der sogenannte „Minderwertigkeitskomplex“ ist das Ergebnis schlecht befriedigter Ich-Bedürfnisse. Der Psychoanalytiker Horst-Eberhard Richter zeigte ebenso anschaulich wie methodisch exakt auf, welche verheerenden Folgen es haben kann, wenn Eltern — oft ohne es zu wissen und bewußt zu wollen — ihre Kinder nicht nach deren eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten aufwachsen lassen, sondern ihnen fremde Ansprüche und Problemkonstellationen aufnötigen²⁴⁾. Ich-Bedürfnisse werden befriedigt, wenn der heranwachsende Mensch erfährt, was er kann und was er will, wie er sich einsetzen und wo er sich nützlich machen sollte.

Es widerspräche schon Freuds eigener Intention, wenn man aus dem durch die Triebunterdrückung entstehenden Unglück die Regel ableiten wollte, daß Triebwünsche nur schrankenlos befriedigt werden müßten, damit Glück sich einstellt. Durch den Einbezug von Ich-Bedürfnissen in die pädagogische Reflexion wird vollends deutlich, daß eine Pädagogik des Glücks sich nicht aufs Gewähren und Behüten beschränken kann. Die aktuelle Literatur über Schule und Gesellschaft ist reich an Polemiken über das „Leistungsprinzip“. Nicht wenige wollen, pointiert formuliert, die Leistung schlechthin abschaffen, doch so einfach ist die Lösung des Problems sicherlich nicht. Die gelungene „Leistung“ steht, da sie Ich-Bedürfnisse befriedigt, nicht unbedingt im Widerspruch zum persönlichen Glück, vor allem dann nicht, wenn sie im Sinn einer personal bezogenen, entwicklungspsychologisch unabdingbaren Aufgabenbewältigung verstanden wird²⁵⁾. Der Stolz und die bewußte Sicherheit, eine Sache richtig und gut machen zu können, gehört zu den notwendigen Erfahrungen von Kindheit und Jugend. Auch das planmäßige Lernen ist keineswegs zwangsläufig, wie zuweilen suggeriert wird, rücksichtslose Fremdbestimmung. Es kann vielmehr die tiefbefriedigende Entfaltung bislang verschlossener Denk- und Handlungsmöglichkeiten bedeuten und damit der Selbstbestimmung dienen: Wer hätte nicht schon entsprechende Erfahrungen gemacht.

Das Problem liegt nicht in den Vorgängen an sich, sondern in der organisierten Praxis, die — ich denke hier vor allem an die Schule — das Lernen und die Leistungen uniformiert und

²⁴⁾ H.-E. Richter, Eltern, Kind und Neurose (Rororo Nr. 6082), Reinbek 1962.

²⁵⁾ Konstruktive Überlegungen, die von der Kritik des Bestehenden zum Entwurf neuer Modelle übergehen wollen, müßten etwa anknüpfen bei C.-L. Furck, a. a. O., vor allem letztes Kapitel, S. 118 ff. über „Leistung und Aufgabe“; vgl. W. Fischer, a. a. O., S. 16 ff.

Zwängen unterwirft, die den Bedürfnissen der Kinder kaum noch Rechnung tragen können. Bevor die Schüler fragen, werden sie schon mit Antworten gefüttert²⁶⁾. Nicht Ich-Bedürfnisse, sondern das vorfindliche Soll und die Norm stimulieren das Lernen und die Leistung. In ganz einseitiger Weise wendet sich die Schule, wie schon in der Einleitung vermerkt wurde, an die Verstandestüchtigkeit der Jugend. Fast jede Schulstunde hat ihr „kognitives“ Lernpensum, und jeder Lehrer setzt, amtlich dazu bestellt, seinen Ehrgeiz darein, den Kindern möglichst viel beizubringen, ob sie wollen oder nicht. Kinder zu beglücken, das ist nicht sein Job. Auch nach renommiertem erziehungswissenschaftlicher Theorie geht es in der Schule „weder um ein Menschheitsideal, noch primär um den Sinn des Lebens, sondern um planmäßiges ökonomisches Lernen“²⁷⁾. Das ist in dieser Ausrichtung einseitig und unbefriedigend. An Vergleichsmodellen — hier ist an erster Stelle die Schule Neills zu erwähnen — und an vorsichtigen Ansätzen, die Psychoanalyse in den Dienst der Schulpädagogik zu stellen, fehlt es zum Glück nicht mehr²⁸⁾.

²⁶⁾ Gegen die Absurdität, daß der Lehrer als Wissender ständig fragt, hat sich vor allem die deutsche Reformpädagogik der zwanziger Jahre gewandt. Vgl. die Ausführungen von H. Gaudig (1860—1923) in der Textzusammenstellung von L. Müller, Die Schule der Selbsttätigkeit (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte), Bad Heilbrunn/OBB 1963. Die Lehrerfrage als methodisches Problem behandeln H. Schiefele, „Über die Führung von Denkvollzügen durch die Lehrerfrage“, in: Welt der Schule 16 (1963), S. 289—295; J. Flügge, Die alte Fragemethode, in: Neue Sammlung 5 (1965), S. 23—37. Eine konsequente Entfaltung des aktiv forschenden und fragenden Lernverhaltens würde eine prinzipiell veränderte Schulorganisation voraussetzen, wie aus den Erfahrungen der englischen Open-schools zu ersehen ist. Materialien dazu bietet Heft 5/1974 der Zeitschrift Bildung und Erziehung, das dem Thema „Alternativen zum Bildungssystem“ gewidmet ist.

²⁷⁾ T. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1967, S. 8 (im Original als Leitsatz kursiv gedruckt). An Wilhelm orientiert sich u. a. J. Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1972. Die einseitige, ja unkritische und naive Hochschätzung „intellektueller Tüchtigkeit“, über deren soziale und personale Relevanz kein Wort verloren wird, bestätigt die oben formulierten Thesen. Kritisch gegen Wilhelm äußern sich u. a. M. Eschler und W. Ulrich bei Fischer, a. a. O., S. 74 ff.

²⁸⁾ Löwisch, Kritische Pädagogik . . ., a. a. O., S. 238 verweist mit Recht darauf, daß die Erkenntnisse der Psychoanalyse schon in großem Umfang Eingang in die Erziehungspraxis gefunden haben, man denke an die zahlreichen Einrichtungen der Erziehungsberatung, Schulpsychologie und Vorschulernziehung. Das elfte der insgesamt dreizehn allgemeinen „Lernziele der Gesamtschule“ (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, 3. Auflage, Stuttgart 1971), die von H. von Hentig formuliert wurden, ist „das Leben mit dem eigenen Kör-

Doch die Reflexion über die Befriedigung kindlicher und jugendlicher Bedürfnisse führt nicht nur zum Problem der Organisation und der ausgewogenen inneren Gestaltung des Schullebens. Sie stellt darüber hinaus die Qualität der Gesamtgesellschaft und der verschiedenen gesellschaftlichen Bezugsgruppen in Frage. Wenn berufliche und soziale „Identität“ — ein weiterer zentraler Begriff der Ich-Pädagogik — wesentlicher Bestandteil personaler Zufriedenheit ist und so etwas wie „psychosoziales Wohlbefinden“ auslöst²⁹⁾, dann kann die Berufswelt und die Sozietät, in die der Jugendliche hineinwächst, aus der Betrachtung nicht ausgeschlossen werden. Der Psychoanalyse wird vorgeworfen, daß sie letztlich nur an der Funktionstüchtigkeit des Menschen interessiert sei und seine Einpassung in das bestehende System betreibe, ohne dieses in die kritische Analyse einzubeziehen. In der Tat ist die Befriedigung von Ich-Bedürfnissen und die pädagogische Hilfe bei der Identitätsfindung ein zwielfichtiges Unterfangen, wenn die Gesellschaft, die da Anerkennung gewähren und ein Feld wertvoller Aufgaben anbieten soll, von Inhumanitäten nicht frei ist. Deutsche Philanthropen und französische Revolutionäre verbanden das persönliche Glück kurzerhand mit Gemeinnützigkeit und öffentlicher Tugend, zuweilen sogar mit Patriotismus³⁰⁾, und bei Karl Marx heißt es über diesen Bezug zwischen Gesellschaft und individuellem Glücksstreben: „Liegt doch in der inneren Befriedigung individueller Ausprägung zu Werken der Gemeinnützigkeit für

per, mit den Trieben“. Eine Auswertung psychoanalytischer Erkenntnisse für die Schulpraxis bietet K. Singer, Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik, München 1970. Dagegen für der psychoanalytische Ansatz von P. Fürstenau, Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Zur Theorie der Schule (Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe B, Bd. 10), Weinheim und Basel 1972², zu einer radikalen Kritik des bestehenden Systems. A. S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill (Rororo Nr. 6707—6708), Reinbek 1969, S. 270 ff. nimmt mit Bezug auf Freud ausdrücklich dazu Stellung, wie „der Weg zum Glück“ beschränkt werden kann.

²⁹⁾ Erikson, a. a. O., S. 147.

³⁰⁾ Basedow, a. a. O., S. 81; J. Doch, Lehrplan des Abendlandes, Ratingen, 1971³, S. 312 f. über Trapps Lehrplan-Theorie; Drechsel, a. a. O., S. 50, S. 77, S. 94 und öfter. Wie die bildungspolitischen Strömungen im allgemeinen, so boten auch die pädagogischen Vorstellungen vom Glück in der Französischen Revolution kein einheitliches Bild. Neben dem an dem Eigenrecht des Kindes orientierten Glücksbegriff gab es den politisch autoritären Glücksbegriff, der das Glück des einzelnen im Glück der Allgemeinheit aufgehoben sah. An diese Tradition knüpft die Sowjetpädagogik an, vgl. Abschnitt V.

jeden Menschen die sicherste Bürgerschaft zu einer größeren Summe Lebensglücks.“³¹⁾

Eine solche Auffassung vom Glück setzt voraus, daß die Gesellschaft der persönlichen Mühe wert erscheint. „Werke der Gemeinnützigkeit“ können nur dem Glück verschaffen, der einer Gemeinschaft wirklich nutzen will. Es bedarf keiner langen Erläuterung, daß hier ein entscheidendes bildungspolitisches, ja existentielles Problem liegt. Die Zahl der Jugendlichen, die unserem Staat in keiner Weise nutzen wollen, die ihre Identität in der radikalen Ablehnung des Bestehenden finden und ihre Ich-Stärke im Widerstand verbrauchen, ist groß, und das Gefühl der völligen Sinnlosigkeit unseres Lebens, das in Extremfällen zum Selbstmord verleitet, ergreift eher mehr als weniger Menschen³²⁾. Eine pädagogische Theorie des Glücks kann also gar nicht umhin, den überpersönlichen Quellen des Unglücks nachzuforschen und an ihrer Beseitigung zu arbeiten. Sie muß die Humanisierung des Lebens intendieren und überlegen, wie die Gesellschaft beschaffen sein müßte, damit die zuletzt besprochenen Ich-Bedürfnisse befriedigt werden können, ohne daß gleichzeitig der Inhumanität Tribut gezahlt wird. Sie muß infolgedessen dem Heranwachsenden Identifizierungen mit Zielen, Prozessen oder Gruppierungen der Gesellschaft ermöglichen, die das Ich nicht auslöschen, sondern im Gegenteil stärken und in größere Zusammenhänge einfügen.

Wenn die Pädagogik der Gegenwart, insbesondere die Didaktik der Politischen Bildung, emanzipatorische Ansprüche vertritt, dann will sie zumeist den einzelnen befähigen zum Widerstand gegen entmündigende Tendenzen der Zeit. Nicht zuletzt die Kritische Theorie, auf die wir in Abschnitt VII zurückkommen, vertritt diesen Ansatz. Er findet volle Unterstützung durch die hier vorgelegten Überlegungen, muß jedoch trotzdem als unzureichend bezeichnet werden, denn es genügt nicht zu zeigen, wogegen man sich engagieren soll.

³¹⁾ K. Marx, Denkschrift der deutschen Abteilung der Internationalen Arbeiterassoziation (1865), zitiert nach H. E. Wittig (Hrsg.), Karl Marx, Bildung und Erziehung, Paderborn 1968, S. 169.

³²⁾ Dieser Tendenz begegnet der „Logotherapeut“ V. E. Frankl, Der Mensch auf der Suche nach Sinn (Herder-Bücherei, Bd. 430), Freiburg 1973. Frankl ist verschiedentlich für die Pädagogik ausgewertet worden, vgl. vor allem K. Dienelt, Von der Psychoanalyse zur Logotherapie (Uni-Taschenbuch Nr. 227), München—Basel 1973. Der Verfasser hält diese Versuche ungeachtet ihres offenkundigen Erklärungswertes jedoch für unzureichend, da die Sinnlosigkeit des modernen Daseins völlig unpolitisch interpretiert wird und die Menschen zur Abhilfe und Vorbeugung an eine Art neuer „Innerlichkeit“ verwiesen werden.

Die pädagogisch und bildungspolitisch entscheidende Frage heißt doch: Für wen und für was ist Engagement vonnöten? Obwohl die Koppelung des psychoanalytischen Denkens mit dem materialistischen Denken Marxscher Provinienz nicht unerhebliche Methodenprobleme aufwirft, wird im folgenden die Frage des kindlichen und jugendlichen Glücks, wenigstens ansatzweise, vom Standpunkt der angegebenen entschiedenen Gesellschaftskritik aus durchdacht.

IV. Menschliches Glücksverlangen im Licht materialistischer Gesellschaftskritik

So radikal einseitig wie Freud das menschliche Glück vom Standpunkt des individuellen Triebstrebens erklärt hat, das unausweichlich auf den einschränkenden Widerspruch der Gesellschaft stößt und vor diesem auf tolerierbare Positionen zurückweicht, so radikal einseitig erklärt Marx das menschliche Glück vom Standpunkt der Gesellschaft, die das individuelle Glücksstreben, wenn sie einmal revolutioniert und ökonomisch umstrukturiert ist, in sich aufzunehmen vermag und als selbständige, Konflikte schaffende Potenz damit auslöscht. Sinnlosigkeitsgefühle erleidet der Mensch nur im Kapitalismus. Im Sozialismus hingegen findet jeder den Sinn seines Lebens³³⁾. Die Frage nach einem individuellen Glücksverlangen, das in Widerspruch zur Gesellschaft stehen könnte, bezog sich bei Marx ausschließlich auf die zur Veränderung auffordernde Praxis der Gegenwart, nicht aber auf die in Aussicht genommene Zukunft, weil dort die Interessen des einzelnen bestens in den Interessen der Allgemeinheit aufgehoben sein würden, und der einzelne, wollte er sich nicht selbst schaden, gar nichts anderes als das allgemeine Wohl im Sinn haben konnte. „Erst in der Gemeinschaft erhält das Individuum die Mittel, seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden; erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich. In

³³⁾ Ausführlicher dazu: G.-K. Kaltenbrunner, Die Frage nach dem Sinn des Lebens im zeitgenössischen Marxismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 11/72. Kolakowski, zitiert bei Kaltenbrunner, S. 10, verweist mit Recht darauf, daß Sinnfindungen nicht identisch mit Glück seien, denn „das Leben wird dadurch, daß man ihm einen Sinn verleiht, noch nicht fröhlicher“. In pointierter Form findet sich dieser Gedanke auch bei J. Améry, „Engagement und Glück“, in: Neue Rundschau 81 (1970), Heft 4, S. 725 ff., wo sogar behauptet wird, daß Glück und Engagement sich ausschließen. Diese These wird durch die vorliegenden Überlegungen nicht gestützt. Die Bedeutungsfelder von Sinnerkenntnis, politischem Engagement und Glück sind gewiß nicht deckungsgleich, aber sie überschneiden sich.

den bisherigen Surrogaten der Gemeinschaft, im Staat usw. existierte die persönliche Freiheit nur für die in den Verhältnissen der herrschenden Klasse entwickelten Individuen und nur insofern sie Individuen dieser Klasse waren. Die scheinbare Gemeinschaft, zu der sich bisher die Individuen vereinigten, verselbständigte sich stets ihnen gegenüber und war zugleich, da sie eine Vereinigung einer Klasse gegenüber einer anderen war, für die beherrschte Klasse nicht nur eine ganz illusorische Gemeinschaft, sondern auch eine neue Fessel. In der wirklichen Gemeinschaft erlangen die Individuen in und durch ihre Assoziation zugleich ihre Freiheit.“³⁴⁾

Analog zum pessimistischen Zweifel Freuds hat die zukunftsreiche Sicherheit Marx' der Rezeption seines Denkens sehr geschadet. Sein Denken bewege sich von einer ungesicherten Hypothese zur anderen, heißt es nicht ohne Anlaß³⁵⁾. Sein Gesellschaftsentwurf im ganzen sei utopisch, heißt ein anderer häufig geäußerter Einwand³⁶⁾. Mit derartigen Vorstößen wird unseres Erachtens, der Diskussion über Freud entsprechend, viel Energie nutzlos vertan, denn die Fruchtbarkeit eines Denkens erweist sich nicht daran, daß seine Begriffe stets akademisch exakt sind, sondern vielmehr an der wirklichkeitserschließenden Macht seiner Kategorien und Perspektiven. Entscheidend für den hier erörterten Sinnzusammenhang ist, daß Marx das menschliche Unglück nicht als Widerspruch zwischen individuellem Glücksstreben und Gesellschaftsmoral begreift, sondern als Unglück der Gesellschaft selbst, das den einzelnen gleichsam durchtränkt, seine besten Anlagen verdirbt und seine Möglichkeiten als „Gattungswesen“, wie Marx sagt, beseitigt. Dieser Kritik, die durch mannigfaltige Belege aus der Realität konkretisiert und begründet werden kann, müssen wir uns stellen, auch wenn (oder gerade weil) Marx der autoritären Staatsführung des Sozialismus, die wir nicht akzeptieren, als Rechtfertigungsgrundlage und mancher politischer Gruppierung als Vorwand für anarchistischen Terror dient.

In der kapitalistischen Gesellschaft, wo Geld und kommerzielle Verwertbarkeit das Maß

fast aller Beziehungen ist, kann der Mensch nach Marx nicht nur kein Glück erfahren, er kann es im Grunde nicht einmal intendieren, weil er in seiner von den gesellschaftlichen Zuständen korrumpierten Erfahrung kaum noch weiß, was das ist. Alle Änderungen in dieser Hinsicht müssen demnach ansetzen bei einer Änderung der materiellen Bedingungen, der ökonomischen Verhältnisse zumal, zuerst wohl bei der Aufhebung des Privateigentums an Produktionsmitteln, das die Arbeit ihres Charakters einer sinnerfüllten Selbstverwirklichung des Menschen beraubt und fremden Zwecken unterordnet.

Marx hat seine materialistische Gesellschaftslehre in der Auseinandersetzung mit der idealistischen Philosophie entwickelt, und dieser hielt er entgegen, daß sie die glückhafte Erfüllung menschlichen Lebens in das Reich der Abstraktionen und einer lebensentrückten Vernunft verwiesene hatte. Ein großer Teil der idealistischen Philosophie anerkannte das Glück überhaupt nicht als menschenwürdigen Lebensinhalt³⁷⁾. Seine Pflicht sollte der Bürger erfüllen, auf Glück hatte er keinen Anspruch, zumindest nicht im Beruf, bei der Arbeit und den alltäglichen Verrichtungen. Glücksbedürfnisse mußten verinnerlicht und innerlich ausgetragen werden. Dagegen wandte sich Marx, betroffen von der physischen und psychischen Not der Arbeiter, mit aller Entschiedenheit. Er unterließ die wirklichkeitsentrückte Vernunftphilosophie und forderte einfach und direkt „die Gleichberechtigung am Lebensgenuß“³⁸⁾. Er verwarf die Ideologie der bürgerlichen Nationalökonomie, die Glück und Freiheit nur als Gegensatz der Arbeit verstehen konnte, und lehrte dagegen, daß die Quelle des Glücks nicht außerhalb der konkret praktischen Arbeit liegen dürfe, die den überwiegenden Teil unseres Lebens erfüllt, sondern vielmehr mitten in ihr. Marx wollte daher auf dem Wege der Revolution die Entfremdung im Arbeitsprozeß aufheben und alle ungenutzten produktiven Anlagen in die Produktion einbringen. Das würde, meinte er, Glück und Genuß für alle gewähr-

³⁴⁾ K. Marx, Deutsche Ideologie, zitiert nach S. Landshut, K. Marx, Die Frühschriften (Kröner-Buch Nr. 209), Stuttgart 1971, S. 396.

³⁵⁾ So argumentiert u. a. G. Schwan, Die Gesellschaftskritik von Karl Marx (Urban-Taschenbuch Nr. 855), Stuttgart—Berlin—Köln 1974.

³⁶⁾ Als Beispiele seien genannt F. Borkenau in seiner Einleitung zur einbändigen Textsammlung (Fischer-Buch Nr. 112), Frankfurt 1956; H. E. Wittig, Die Marx'sche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik, Bad Harzburg 1964, S. 35, 59.

³⁷⁾ Diese Thematik wird intensiv von Horkheimer und Marcuse bearbeitet. Vgl. die Angaben des Abschnitts VI. Auch die Wilhelminische Zeit spielt Gessittung und Kulturideal gegen das Glück aus; vgl. Jäckel, a. a. O., S. 22 ff. Als Beleg dafür, daß die resignative Pflichtmoral bis in die Gegenwart lebendig ist, sei die dokumentarische Fernsehsendung „Die Liebe zum Land“ genannt (NDR, Februar 1975, Produktion Dieter Meichsner). Dort wird berichtet, daß in der Hausordnung eines Lehrlingszimmers folgender Satz obenan gestanden habe: „Du bist nicht auf Erden, um glücklich zu sein und froh, sondern um deine Pflicht zu tun!“

³⁸⁾ Marx, Denkschrift ..., bei Wittig, a. a. O., S. 168.

leisten. Den genießenden Menschen dem kapitalistischen Menschen überzuordnen, das war sein humanistisches Hauptanliegen³⁹⁾.

Was bedeutet das für die Erziehung im allgemeinen und für Schulpädagogik und Didaktik im besonderen? Marx' Denkansatz hält zunächst und vor allem zur Skepsis an gegenüber allen Hoffnungen, die sich beispielsweise an selbstgenügsame, innere Schulreformen knüpfen. Der Machtanspruch der Gesellschaft, die nicht primär an den Bedürfnissen ihrer Träger, sondern an Warenumsatz und Profit orientiert ist, die das Glück von der Arbeit zur Erhöhung der Effizienz abtrennt und ihm in der „Freizeit“ zweifelhafte Ersatzbefriedigung anbietet, die Macht dieser Gesellschaft über die Schule ist zwingend, und es wäre völlig illusorisch, grundlegende Änderungen in der Schule zu erwarten, wenn nicht entsprechende Änderungen im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang vorausgehen. Die materialistische Theorie erinnert daran, daß eine glückliche Kindheit und Schulzeit nur in einer entsprechend vorgebildeten Gesellschaft möglich sind, die in sich selbst schon, soweit das überhaupt möglich ist, glücklich ist und keiner gewaltsamen künstlichen Inszenierungen bedarf, damit naheliegende Glücksforderungen in die Praxis umgesetzt werden. Vergessen wir nicht, um ein konkretes Beispiel zu nennen, daß alljährlich bei den Versetzungen von einer Klasse in die andere an nicht wenigen Orten die Verzweiflung ausbricht, die reine Existenznot, bei Kindern und Eltern, vor Scham und Angst wegen des peinlichen Mißerfolgs. Indiz für diese Situation ist die amtlich eingerichtete Telefonfürsorge, an die sich, beispielsweise in Berlin, Kinder wenden können, die sich nicht nach Hause trauen, und Eltern, die in der Situation zu scheitern drohen. Dieser Telefonnotdienst kuriert am Symptom, beseitigt aber nicht die Quelle des Übels. Niemand sollte ihn abschaffen mit dem Argument, er sei zu nichts nütze. Doch wer wollte sich mit ihm begnügen und behaupten, so sei es gut und besser ginge es nicht. Marx und das materialistische Denken immunisieren den Schulpädagogen in Theorie und Praxis vor neuen Anfällen seines, wie einmal scherzhaft formuliert wurde, Prometheus-Komplexes, der in der Überzeugung besteht: Hier stehe ich, bilde Menschen nach meinem Entwurf. Eben das vermag er, da er eingeflochten ist in die wirtschaftlich-politischen Bedingungen, nicht oder nur in sehr bescheidenem Maße. Ein einziges konjunkturpolitisches Gesetz kann, überspitzt formuliert, mehr

³⁹⁾ Marx, Nationalökonomie und Philosophie, bei Landshut, a. a. O., S. 268.

Einfluß auf das innere Gefüge der Schule haben als die gesamte didaktische Literatur. Es genügt, an das im Grunde schulexterne Problem des Numerus clausus zu erinnern, um die Aussage vom massiven und direkten Einfluß wirtschaftlich-politischer Faktoren auf die Schule noch einmal zu verdeutlichen und zu veranschaulichen.

Die produktive Kehrseite dieser Warnung vor einer sich selbst genügenden Schulpädagogik ist die Aufforderung zum politischen Engagement. Gewiß gibt es heute nicht mehr „die soziale Frage“ des 19. Jahrhunderts, die Marx erheblich beeinflusst hat. Etliche Grundübel unserer Gesellschaft, auf die er vor rund hundert Jahren verwiesen hat, sind trotzdem bis heute nicht beseitigt und daher als Behinderungen des Glücks zu denunzieren. Unsere Bedürfnisse sind immer noch, den degenerierten „Bedürfnissen“ der Arbeiter im 19. Jahrhundert nicht unähnlich, vorprogrammiert und auf das ökonomisch Opportune reduziert. Der tatsächliche Genuß der durch die Produktion erzeugten materiellen Güter ist eklatant ungleich verteilt. Die Hauptmasse der in der Produktion Tätigen hat nur geringe Verfügungsgewalt über den geschaffenen Wertzuwachs. Soziale Randgruppen, denen es an elementaren Voraussetzungen für physisch-psychisches Wohlbefinden fehlt, sind ein fester Bestandteil unserer im Überfluß lebenden Gesellschaft. Das Problem der „Gastarbeiter“, die als bequeme und billige Arbeitskräfte bestellt wurden und dem System Ungelegenheiten bereiten, wenn ihre Ansprüche auf dem inzwischen erreichten Niveau befriedigt werden sollen, bestätigt nicht nur unter neuen Vorzeichen, daß Marx' politisch-wirtschaftliche Kategorien auch die Realität des 20. Jahrhunderts zu erschließen vermögen; es lenkt den Blick darüber hinaus auf die Weltsituation im ganzen, die gekennzeichnet ist durch den krassen Gegensatz zwischen Unglücklichen und Glücklichen im materiell konkreten Sinn des Wortes.

Zu der Mühe, die der Schulpädagoge, wenn er in der hier skizzierten Weise denkt, den erwähnten Benachteiligten zuwendet, kommen weitere den Normalfall und die Regelschule betreffende Intentionen. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die Einstellung des Lehrers und sein erzieherischer Umgang mit den Kindern, vom Engagement außerhalb des Unterrichts einmal abgesehen, werden nicht unerheblich von der materialistischen Gesellschaftskritik beeinflusst. Der angegebene Denkansatz würde sich dementsprechend bei der Neukonzeption von Rahmenlehrplänen auswirken und die durch die berückichtigten

hessischen und nordrhein-westfälischen Richtlinien eingeschlagene Tendenz bestärken. Eigene Glücksansprüche vor Verfälschungen bewahren zu können, dieses Lernziel sollte nicht parteipolitischem Kalkül zum Opfer fallen⁴⁰⁾.

V. Glücksansprüche im Licht der Sowjetpädagogik

Zu den großen Stagnationen in der Geschichte der Emanzipationsbemühungen gehört es, daß die von Marx intendierte Befreiung der Gesellschaft und des Individuums nicht in jeder, aber doch in vieler Hinsicht nahezu in ihr Gegenteil umgeschlagen ist und das Land der ersten Marx'schen Revolution, die Sowjetunion, so genuß- und glückfeindlich geworden ist wie kaum ein anderes. In den theoretisch-normativen Äußerungen wird der Anspruch des Menschen auf Glück keineswegs geleugnet, aber in der Praxis reduziert er sich auf Uneigennützigkeit und systemgetreue Pflichterfüllung.

Zunächst einige Angaben zum Anspruch und zur Theorie. Der Kommunismus vereine die Freiheit mit dem Glück, heißt es stolz und zukunftsicher in einem weit verbreiteten Lehrbuch der Pädagogik⁴¹⁾. Das Glück der Kinder zu wollen — diese Behauptung sei heuchlerische Ideologie in der bürgerlichen Pädagogik, in der sozialistischen Pädagogik hingegen realitätsgerecht, stellt ein anderes Lehrbuch fest, das für Oberstufenlehrer geschrieben ist⁴²⁾. Auch das Gesetz kennt den individuellen Glücksanspruch und erklärt, daß es „der Garantierung einer glücklichen Kindheit große Aufmerksamkeit“ schenke⁴³⁾. Nicht ohne Pathos proklamierte auch das Programm der KPdSU von 1961, das die Entwicklungstendenzen bis 1980 vorzeichnen wollte: „Es gehört zu den wichtigsten und vornehmsten

Aufgaben des Aufbaus der kommunistischen Gesellschaft, jedem Kind eine glückliche Kindheit zu sichern.“⁴⁴⁾

Es würde der Fortschrittsbewegung zur Vermehrung des Glücks wenig dienen, wenn man derartige Deklarationen nur als Hohlformeln und pure Ideologie denunzierte. Der Begriff des Glücks läßt sich nicht beliebig manipulieren und bleibt geeignet, die Realität an ihre unerfüllten Möglichkeiten zu erinnern. Mir scheint auch, psychoanalytisch argumentiert, daß sich die Gesellschaft mit derartigen hohen Zielen ein „ideales Selbst“ vorhält, dem nachzustreben jedermanns Pflicht und Schuldigkeit ist, auch wenn die Realität den Fortgang hemmt. Die Realität kritisch zu befragen, kann gleichwohl nicht verfehlt sein. Wie steht es mit dem Glücksverlangen des Menschen, des Jugendlichen zumal, in der sowjetischen Wirklichkeit?

In der sowjetischen Wirklichkeit werden die meisten Formen des Glücks von Pflichterfüllungen überlagert und als deren Besitztum vereinnahmt. Die Anzahl der offiziellen Appelle zur Pflicht und zur sozialistischen Arbeitsmoral, zur Verantwortlichkeit gegenüber Kollektiv und Gesellschaft und zur gewissenhaften Befolgung des kommunistischen Moralkodex ist groß und wird ständig größer. Die Schüler werden einem exakt ausformulierten Verhaltenskodex unterworfen, der an preußischen Drill erinnert. Studenten sind einem scharfen Leistungs- und Disziplinzwang ausgesetzt, den die „Neue Linke“ bei uns als übelste reaktionäre Repression beschimpfen würde⁴⁵⁾. Auch die Schulbücher legen Zeugnis ab von der geradezu suggestiven Eindringlichkeit, mit der Jugendliche zur Hingabe an die Sache des Kommunismus und der Sowjetmacht aufgefordert werden⁴⁶⁾. Die besondere Denkschwierigkeit besteht nach den bisher erarbeiteten Ergebnissen darin, daß dies alles nicht im Widerspruch zu Marx deklariert und praktiziert wird, sondern in

⁴⁰⁾ Vgl. Der Spiegel Nr. 47/1974, S. 60 f. über die Richtlinien für den politischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen.

⁴¹⁾ Die Grundlagen der kommunistischen Erziehung. Lehrbuch für die Bibliothek des Lehrers, hrsg. von der Akademie der Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der KPdSU und von der Akademie der pädagogischen Wissenschaften. Aus dem Russischen übersetzt, Berlin-Ost 1964, S. 46 und öfter.

⁴²⁾ N. J. Boldyrew u. a., Pädagogik. Lehrbuch für die Ausbildung von Oberstufenlehrern. Aus dem Russischen übersetzt, Berlin-Ost 1973, S. 72.

⁴³⁾ L. Liegle, Familienerziehung und sozialer Wandel in der Sowjetunion (Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin, Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, hrsg. von O. Anweiler und S. Baske, Bd. 5), Heidelberg 1970. Auf S. 20 werden die hier relevanten Passagen aus dem Ehe- und Familiengesetz von 1968 zitiert.

⁴⁴⁾ Programm und Statut der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, angenommen auf dem XXII. Parteitag der KPdSU im Oktober 1961. Deutsche Übersetzung Berlin-Ost 1962, S. 92 f.; Vgl. die anderen Äußerungen zum Glück ebd. S. 3, S. 5, S. 59 ff.

⁴⁵⁾ Die Verhaltensregeln für Schüler sind in deutscher Übersetzung abgedruckt bei N. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, Berlin 1966, S. 54 ff. Über die scharfen Reglementierungen des universitären Studienbetriebes u. ä. unterrichtet der jährlich erscheinende Informationsdienst zum Bildungswesen in Osteuropa, hrsg. von der Abteilung Bildungswesen im Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin, vgl. Heft 23 (1974), S. 12 ff. über „die innere Ordnung“.

⁴⁶⁾ Materialien dazu bietet P. Schulz-Hageleit, Ein Vergleich von Schulbüchern aus West und Ost, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46/74.

Übereinstimmung mit ihm, zumindest aber im Anschluß an ihn. In dem schon erwähnten Lehrbuch heißt es:

„Die kommunistische Weltanschauung ermöglicht es jedem sowjetischen Menschen, die Verbindung seiner eigenen, oft unbedeutend scheinenden Tätigkeit mit dem gigantischen Kampf des ganzen Volkes für den Kommunismus zu erkennen, die Nützlichkeit seiner Arbeit zu empfinden und darin sein wahres Glück zu finden. Der glückliche Mensch ist der, sagte Marx, welcher die meisten Menschen glücklich macht.“⁴⁷⁾

Anhand des ersten in diesem Aufsatz gegebenen Marx-Zitates (vgl. Anm. 31), das die These Freuds von der Unglück produzierenden Gesellschaft relativieren und die Gegenthese von den Glücksmöglichkeiten durch und in der Gesellschaft stützen sollte, ist zu ersehen, daß Marx hier nicht falsch referiert wird. Der sowjetischen Auswertung derartiger Passagen könnte entgegengehalten werden, daß sie Marx vereinseitige, daß sie mit der die Ächtung aller sogenannter Müßiggänger implizierenden Forderung nach völliger Hingabe des einzelnen an den kollektiven Nutzen unter anderem den Lebensgenuß, der nach Marx Bestandteil und Lohn der Arbeit sei, völlig unterschlage. Das wäre ein Änderungsversuch an ungeeigneter Stelle. Wenn Marx' Werk der sowjetischen Interpretation nicht grundsätzlich widerspricht — und das ist hier die These —, dann liegt der Mangel nicht oder zumindest nicht nur in der sowjetischen Interpretation, sondern direkt im Werk Marx'. Wie der Mangel ausgeglichen werden könnte, wurde mit dem gedanklichen Einstieg bei der Psychoanalyse schon antizipierend angedeutet und wird in späteren Abschnitten weiter erörtert. Der Befriedigung oder gar Glück bringende Einsatz des einzelnen für „die allgemeine Wohlfahrt“ müßte, in welchem Stadium der Seins- und Bewußtseinsänderungen das auch sei, dialektisch bezogen bleiben auf die höchst individualistische, ja egoistische Glücksbefriedigung, ohne die der Mensch zum heroischen, genuß- und glücksfeindlichen Asketen verblaßt. Das zumindest entnehme ich der sowjetischen Erfahrung. Marxisten, die bereit gewesen wären, von Freud zu lernen, hätten sich auch schwerlich den sadistischen Zwängen unterworfen, die Stalin im Namen des Sozialismus verbreitet hatte: diese von Reich, Osborn u. a. vertretene These (vgl. Anm. 61) bestätigt und ergänzt die vorliegende Interpretation. Das Ziel der Sowjetunion wird mit Marx so umschrieben: „Jeder nach seinen Fä-

higkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen.“ Die Realität begnügt sich jedoch mit der Maxime: „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seiner Leistung“⁴⁸⁾. Dieser Abbruch einer emanzipatorischen Bewegung ist unbefriedigend.

Die Erziehung zur Pflicht war nicht von Anfang an in diesem Maße bestimmend für die sowjetische Pädagogik und die sowjetische Wirklichkeit im ganzen. Nach der Oktober-Revolution gab es nicht wenige Kräfte, die — zum Teil inspiriert von westeuropäischen und amerikanischen Reformideen — das Eigenrecht des Kindes und seinen Schutz vor gesellschaftlichen Machtansprüchen entschieden verteidigten⁴⁹⁾. Mit der offiziellen Anerkennung Makarenkos als maßgeblichem Sowjetpädagogen im Jahre 1936 wurde die Idee der Pflicht zur Kontrollinstanz pädagogischen Denkens und Handelns erhoben. Auch Makarenko leugnet nicht den menschlichen Anspruch auf Glück. Aber er lenkt diesen ausschließlich und allen Widerreden unzugänglich auf die in der sozialen Bewährung liegenden Befriedigung. Glück ist Pflichterfüllung und Disziplin. Wer sich dem Kollektiv einfügt und vorbehaltlos widmet, wird glücklich⁵⁰⁾. Drei ausgewählte Textstellen, die durch eine Fülle weiterer Belege ergänzt werden können, seien zur Illustration von Makarenkos Glücksmodell vorgestellt⁵¹⁾:

„In der Sowjetunion kann kein Individuum außerhalb des Kollektivs leben, und darum kann es auch kein isoliertes persönliches

⁴⁸⁾ Zur Zielangabe s. Programm und Statut ... a. a. O., S. 5 und 59; zur gegenwärtigen Praxis ebd. S. 18. Den Sowjets kann auch hier nicht vorgeworfen werden, daß sie von Marx abweichen, da dieser die Beachtung seines Leitsatzes „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen“ von etlichen Voraussetzungen abhängig gemacht hat; vgl. den Kontext der Maxime in Marx' Kritik des Gothaer Programms (1875), die in jedem Kompendium abgedruckt ist (z. B. bei Borkenau, a. a. O. S. 205). Diese Voraussetzungen sind eben noch nicht vollständig erfüllt, so heißt die sowjetische Argumentation. Auf Marx' Zielvorstellungen kommt auch Marcuse zurück (vgl. Anm. 64).

⁴⁹⁾ Zu Makarenkos Gegnern gehörte u. a. Krupskaja, die Lebensgefährtin Lenins. Trotz unbefriedigender Quellenlage gibt es inzwischen eine Fülle von Publikationen über die erziehungswissenschaftlichen Kontroversen der frühsowjetischen Zeit. Die für unseren Zusammenhang konzentrierteste Darstellung bietet wohl O. Anweiler, A. S. Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit, in: O. Anweiler, Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute, Heidelberg 1968, S. 33 ff.

⁵⁰⁾ Ausführlicher dazu J. Rüttenauer, A. S. Makarenko, Freiburg—Basel—Wien 1965, S. 68, S. 103 f., S. 159, S. 279.

⁵¹⁾ Makarenko, Werke, Bd. V, S. 371; Bd. IV, S. 479 f.; Bd. VII, S. 42, Berlin-Ost 1969.

⁴⁷⁾ Die Grundlagen ..., a. a. O., S. 126.

Schicksal, keinen persönlichen Weg und kein persönliches Glück geben, die dem Schicksal und dem Glück des Kollektivs entgegenstehen.“

„Jenes menschliche Glück, das unsere große proletarische Revolution erkämpft hat und das von Jahr zu Jahr größer werden wird, dieses Glück muß allen gehören, auch ich — als einzelner Mensch — habe ein Recht auf dieses Glück. Ich möchte ein Held sein und große Taten vollbringen, Staat und Gesellschaft möglichst viel geben, und gleichzeitig möchte ich ein glücklicher Mensch sein. So sollen unsere Kinder sein. Sie sollen sich opfern, wenn es nötig ist, ohne Bedenken, ohne Berechnung, ohne über ihre Taten oder über Glück und Leid Buch zu führen, andererseits aber sollen sie glücklich sein. (. . .)

Die volle Möglichkeit eines solchen *reinen Glücks*, die unbedingte Notwendigkeit dieses Glücks wurde durch unsere Revolution erkämpft und ist durch die Sowjetordnung gewährleistet. In der Einheit unseres Volkes, in der Treue zur Partei . . . liegt das Glück unserer Menschen. Man muß ein ehrlicher, in seinen Gedanken und Taten parteiverbundener Mensch sein, denn zum Glück gehört unbedingt die Überzeugung, daß man richtig lebt und daß es hinter einem weder Gemeinheit noch Gaunerei, Gerissenheit, Intrige oder andere Niederträchtigkeiten gibt. Das Glück eines solch offenen, ehrlichen Menschen bringt nicht nur diesem Menschen selbst hohe Zinsen, sondern vor allem seinen Kindern. Deshalb lassen Sie mich Ihnen sagen: Wenn Sie wollen, daß Ihre Kinder gut sind, dann seien Sie glücklich.“

„Das Leben in der Klassengesellschaft ist das Leben eines ungleichen Kampfes, ist die Geschichte der Gewalt und des Widerstandes gegen die Gewalt. In diesem Schema bleibt für das menschliche Glück ein so begrenzter und fragwürdiger Raum, daß in künstlerischer Gestaltung davon zu sprechen hieße von Dingen zu sprechen, die keine gesellschaftliche Bedeutung haben.

Das auf Reichtum begründete Glück war Gegenstand eines rein persönlichen, gewissermaßen versteckten, geheimen ‚Verbrauchs‘, der den Neid derjenigen hervorrufen mußte, die durch die Ungleichheit der Menschen auch nur eine Stufe niedriger gestellt waren. In der erbarmungslosen Ausbeutergesellschaft schwankte das Leben des Individuums zwischen dem zynischen Leben des Unterdrückers und dem ebenso zynischen und widerwärtigen Leben des Unterdrückten, und deshalb barg das Glück stets ein gewisses Element des Zynismus in sich.

Erst die Oktoberrevolution ermöglichte zum erstenmal in der Weltgeschichte die Geburt eines echten, prinzipiell sauberen, reinen Glücks. Erst zwanzig Jahre sind seit den Tagen des Oktober vergangen, und vor unseren Augen wird in unserem Lande dieses Glück von Tag zu Tag intensiver und aufrichtiger verwirklicht. Wie lächerlich ist es in unserer Zeit, nur von Liebesglück zu sprechen, jenem einzigen, zwangsläufigen Surrogat des Glücks, von dem die alten Schriftsteller irgendwie zu sprechen versuchten.“

Zwei Elemente sind in den zitierten Passagen der abermaligen Betonung wert. Das erste: mit einer Schärfe ohnegleichen betont Makarenko jene Form des Glücks, die sich aus der Einstimmung des einzelnen in gesellschaftliche Normen ergeben können, nach Makarenko: ergeben müssen. „Zum Glück gehört unbedingt die Überzeugung, daß man richtig lebt.“ Richtig lebt, wer die Ideale und Anforderungen der Partei erfüllt. Es ist etwas fatal Richtiges an dieser Argumentation, auch vom psychoanalytischen Standpunkt aus, wie er im dritten Abschnitt erläutert wurde, denn die von allen Zweifeln und Rollenkonflikten unbeeinflusste, glückhafte Sicherheit von Eltern, „richtig“ und in Übereinstimmung mit der Sozietät zu leben, bietet in der Tat auch den Kindern eine gewisse Gewähr, ebenfalls „gut“ und „glücklich“ zu werden. Das zweite beachtenswerte Element ist die unverhohlene Geringschätzung des sexuellen Glücks als solchem, die leitmotivartig auch an anderen Stellen im Werke Makarenkos zum Ausdruck kommt. Geliebt wird, wenn es dem Kollektiv nicht mißfällt. Das Kollektiv zu stärken, das ist die eigentliche Moral persönlicher Liebe, wie Makarenko sie verstand.

Als Norm ist Makarenkos Glücksmoral in der Sowjetunion heute voll anerkannt, und die von der Parteiideologie gelenkte Wirklichkeit muß ihr erhebliche Zugeständnisse machen. Die „freie Liebe“, legitimiert und gefördert in den ersten Jahren der Sowjetherrschaft, hat einer strengen, auf Pflicht und Verantwortung gegründeten Ehemoral Platz gemacht⁵²⁾. Groß ist die Anzahl der Publikationen, die vor einer leichtsinnigen Einstellung zur Ehe warnen, die darauf hinweisen, daß die „staatsbürgerliche Reife“ nicht mit der biologischen Reife zusammenfalle, daß also die jungen Leute warten sollten, bis die moralischen, beruflichen und materiellen Bedingungen für eine glückliche Ehe gegeben seien, daß sie sich nicht der physischen Lust und

⁵²⁾ Über diese Entwicklung unterrichtet Liegle, a. a. O.

den äußeren Anziehungen hingeben sollten⁵³⁾.

Diese Publikationen verlangen demnach die gleiche politisch und ökonomisch zweckdienliche Verinnerlichung und Sublimierung des Glücksverlangens, die von der bürgerlichen Moral für gut befunden wurde und noch für gut befunden wird (vgl. Anm. 37). Der bürgerliche Robespierre mit seiner Vaterlandsliebe und Selbstverleugnung, der unser persönliches Glück in der Wohlfahrt aller aufgehen läßt, der Vernunft und Tugend inthronisieren und jede genußfreudige Erotik verstoßen wollte: in den sowjetischen Schulgeschichtsbüchern ist er der maßgebliche Held⁵⁴⁾. Doch offenbar sind die Triebstrukturen auch in der Sowjetunion nicht belehrbar; anders sind die zahllosen Maßnahmen zur Wahrung der rechten Disziplin und zum Kampf gegen triebhafte Ansprüche und deren Ersatzregungen nicht verständlich (vgl. Anm. 45).

Jährlich am 1. Juni, dem Tag des Kinderschutzes, propagieren fast alle offiziellen Publikationsorgane, daß „allen Kindern eine glückliche Kindheit“ gesichert werden müsse⁵⁵⁾. Dann aber werden die ruhmreichen Leistungen der kommunistischen Partei auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendfürsorge aufgezählt und im Kontrast dazu die Kinderfeindlichkeit der imperialistischen Länder geschmäht, mithin also der eigene politische Standort gerechtfertigt und die Mängel woanders gesucht. Das ist nur eine Bestätigung des inzwischen analysierten reflektierenden Umgangs mit dem Ziel des menschlichen Glücks in der Sowjetunion. Um nicht mißverstanden zu werden: Diese Ausführungen sollen in keiner Weise die beachtlichen Leistungen der Sowjetunion auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung schmälern. Die Bemühungen um materielle Sicherung menschlichen Glücks, zumal der Jugendlichen, sind tatsächlich in vieler Hinsicht vorbildlich. Auch wäre die Wirklichkeit verzerrt dargestellt, wenn man nur die von der Partei und den Kollektivorganen

ausgehenden Momente des Zwangs und der Einengung vermerkte. Die Sorge der Kollektive um den einzelnen, der Älteren um die Jüngeren und der Jüngeren um die Gleichaltrigen hat auch etwas Leitbildhaftes, das schon manchen westlichen Beobachter fasziniert und zu dem eindeutigen Schluß geführt hat, daß in der Sowjetunion mehr für das Wohl der Jugend getan werde als beispielsweise in den Vereinigten Staaten⁵⁶⁾. Es ging hier um die gedankliche Klärung des Glücks unter pädagogischem Aspekt, und das Modell der Sowjetunion, wie sie sich offiziell darstellt, war geeignet darzulegen, daß die undialektische und eindimensionale Berufung auf nur eine Quelle des Glücks, indem sie einen Gedankengang im Werke Marx' profiliert und überdehnt, am Ende kein befriedigendes Ergebnis zeitigen kann. Einer die tatsächlichen Umstände übersteigenden, die konkreten gesellschaftlichen und staatlichen Möglichkeiten gleichwohl nicht verlassenden Zukunftsperspektive bedarf es jedoch, wenn eine Pädagogik des Glücks nicht beziehungslos und rein appellativ dahingestellt, sondern in einen wissenschaftstheoretischen und politischen Bezugsrahmen verankert werden soll. Die bisherigen Ergebnisse fordern auf, weitere Impulse für die Fortführung des Versuchs zu suchen, eine materialistische Sozialwissenschaft mit der durch Freud ins Leben gerufenen Psychoanalyse zu vereinen, denn jede Denkrichtung, bleibt sie isoliert und unkontrolliert, führt zu bildungspolitischen und pädagogisch praktischen irrigen Ergebnissen.

VI. Zur Verbindung von Materialismus und Psychoanalyse

Freud hat sich verschiedentlich zu Marx und der von Marx ausgehenden politischen Bewegung geäußert. Zeitweise schroff ablehnend, wurde seine Einstellung zum Marxismus in den letzten Lebensjahren die einer abwartenden Skepsis, eines Nebeneinanders von prinzipieller Anerkennung des Marxschen Den-

⁵³⁾ Als Beispiel sei genannt: E. Kostjaškin, *Ličnoe i sčastie — ne prostoe delo* („Das persönliche Glück — keine einfache Angelegenheit“), in: *Semja i škola* 10/1968, S. 6—8. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, daß auch in amtlichen Verlautbarungen immer wieder „moralische Sauberkeit“ oder „saubere Beziehungen“ gefordert werden. Vgl. Statut und Programm ..., a. a. O., S. 114.

⁵⁴⁾ Schulz-Hageleit, a. a. O., S. 40. Nützlich für den Vergleich zwischen sowjetischer Moralpädagogik und französischer Revolutionsethik ist auch die Typologie bei Drechsel, a. a. O., S. 35 ff. und 67 ff.

⁵⁵⁾ Das ist der Titel eines Artikels von N. Rosčina zum 1. Juni, in: *Vospitanie školnikov* 3/1973, S. 7 bis 9. Mit dem Thema Glück und Frieden beschäftigen sich Ende Mai-Anfang Juni zahlreiche andere sowjetische Zeitschriften und Zeitungen.

⁵⁶⁾ In diesem Sinn äußert sich zum Beispiel U. Bronfenbrenner, *Erziehungssysteme* (dtv. Nr. 941), München 1973. Außerdem muß angefügt werden, daß die Wirklichkeit und die internen Diskussionen in der Sowjetunion sehr viel differenzierter sind als das offizielle Selbstbild, das den vorliegenden Reflexionen zur Pointierung der Aussagen zugrunde gelegt wurde. Daß es in der Sowjetunion nicht wenige Pädagogen gibt, die der elementaren Freude beim Lernen mehr Raum verschaffen wollen, zeigt zum Beispiel die Diskussion zum Thema „Die Schule — ein Ort der Freude“ in der *Učitel'skaja gaseta* Nr. 82 (11. Juli), 134 (8. Nov.) und 149 (14. Dezember) 1972. Auf die großen Differenzierungen innerhalb des Ostblocks verweist Jäckel, a. a. O. und Kaltenbrunner, a. a. O.

kens und gleichzeitiger Abwehr aller von dorthier kommenden Exklusivansprüche. Intellektuell redlich und sicher genug, räumte er im übrigen ein, von der Sache im ganzen nicht viel zu verstehen, was wohl den Tatsachen entspricht⁵⁷⁾. Marx und Engels haben sich aus Gründen der Chronologie nicht ebenso direkt über Freud äußern können wie dieser über sie. Daß sie keinen Anlaß gesehen hätten, dem Denken Freuds wahrheitsfindende Relevanz einzuräumen, ja, daß sie über seine Sozialanthropologie mit sarkastischer Ironie hergezogen wären, kann jedoch als sicher angenommen werden⁵⁸⁾. In der Sowjetunion wird Freud strikt abgelehnt⁵⁹⁾. Auf der anderen Seite wird Freud in der Bundesrepublik wie in der übrigen kapitalistischen Welt, sofern für einen einzelnen Beobachter, dessen Kompetenz auf diesem Gebiet überdies sehr begrenzt ist, ein Urteil überhaupt möglich ist, ohne die radikale Gesellschaftskritik des Materialismus interpretiert. Freud sei im Grunde gesellschaftskritisch genug, heißt es beispielsweise. Man müsse ihn nur neu interpretieren⁶⁰⁾. Besinnungen darauf, daß Psychoanalyse im Grunde eine kostspielige Exklusivität für wenige ist, gibt es nur in Ansätzen. Darüber hinaus verschafft sich eine andere psychoanalytische Richtung Geltung, die wieder dem „Geist“ und dem „Sinn“ zu ihren von Trieb- und Gesellschaftsstruktur unabhängigen Rechten verhelfen will (vgl. Anm. 32). In ihren Ursprüngen wie in ihren gegenwärtigen weltgeschichtlichen Ausprägungen widersprechen Psychoanalyse und Materialismus also einer Vereinigung. Es gibt

nur wenige, bei denen der hier entwickelte Versuch Unterstützung finden würde. Volle Bestätigung fände er bei der sogenannten „Freudschen Linken“, vor allem bei Siegfried Bernfeld⁶¹⁾. In zumindest partieller Übereinstimmung steht er mit der sogenannten „Kritischen Theorie“. Über diese und ihre pädagogischen Implikationen sollen einige Angaben angefügt werden.

Die Kritische Theorie wollte keine neue Philosophie der höchsten Prinzipien sein, sondern eine aufs Konkrete und Materielle zielende Theorie der Gesellschaft. Sie ist nicht als ein in sich geschlossenes, in jeder Beziehung stimmiges Denksystem zu verstehen, sondern als eine von verschiedenen Autoren auf verschiedene Weise inspirierte Denkbeziehung, die an mehreren, voneinander durchaus unabhängigen Vorläufern anknüpfte, an Freud und an Marx zum Beispiel, aber auch an Kant und der deutschen Aufklärung⁶²⁾. Besondere Relevanz für den hier entwickelten Zusammenhang haben die Arbeiten von Marcuse und Horkheimer, weil es hier nur wenige Seiten gibt, die nicht ausdrücklich vom menschlichen Glück handelten. Die Frage nach den Chancen und den Verwirklichungen des Glücks ist Leitmotiv vieler ihrer auf Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft gerichteten Reflexionen. Auch Blochs großes Werk über „das Prinzip Hoffnung“ läßt sich prinzipiell unter der Leitfrage nach zukünftigem Glück subsumieren. Bei Adorno und Habermas geht es, wie man weiß, eher um die Frage der „Mündigkeit“ und der „Vernunft“ und

⁵⁷⁾ Eine längere Passage über den Marxismus enthält Freud „Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ (1933), Studienausgabe, Bd. I, S. 603 ff. Weitere Angaben sind mit Hilfe des gründlichen Sachregisters dieser Ausgabe leicht zu finden.

⁵⁸⁾ So urteilt auch J. Strachey im Vorwort zu R. Osborn, *Marxismus und Psychoanalyse*, Frankfurt 1970, S. 7 f.

⁵⁹⁾ Die sowjetischen Wissenschaftler unterscheiden heute zwischen der „Psychoanalyse“, die auf den engeren klinischen Bereich begrenzt bleibt, und dem „Freudismus“, der den weiteren Bereich der Gesellschaft interpretiert. Psychoanalyse als neurologisch psychiatrische Methode, wie sie Freud bis etwa 1914 entwickelt hatte, erfreut sich in der Sowjetunion partieller Anerkennung. Der philosophische und soziologische „Freudismus“, wie ihn Freud in seinem Spätwerk erarbeitete, wird strikt verurteilt. Vgl. die Artikel über „Freid“, „Freidism“ und „Psychoanalisis“ in der *Pedagogičeskaja Enziklopedija*, Bd. III (S. 570—571) und IV (S. 555—558), Moskau 1966/68; weitere Angaben in Anm. 61.

⁶⁰⁾ Das ist das methodologische Fundament von Marcuses Abhandlung über Triebstruktur und Gesellschaft (Bd. 158 der Bibliothek Suhrkamp), Frankfurt 1973, S. 7, 11 f., 39 f. und öfter. Auch H. Dahmer, *Libido und Gesellschaft*, Frankfurt 1973, vertritt diesen Ansatz.

⁶¹⁾ Material über die Freudsche Linke enthält Dahmer, a. a. O. Bernfelds Schriften wurden in drei Bänden hrsg. von L. von Werder und R. Wolff, Darmstadt 1969/1970. Vgl. insbesondere Bd. 2, S. 483 ff. über Sozialismus und Psychoanalyse. Auch Bernfelds Schrift über Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925), Neuaufgabe 1973 (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft Nr. 37) unternimmt den Versuch, Freud und Marx als „Schutzpatrone einer neuen Erziehungswissenschaft“ zu vereinen. Osborn, a. a. O., versucht zu zeigen, „daß Marxismus und Psychoanalyse einander ergänzende Ansätze“ sind (S. 105 und 174). Daß Psychoanalyse und Marxismus sich ausschließen, wird von Sowjetwissenschaftlern vertreten, vgl. die Textzusammenstellung im *Marxismus-Digest* Nr. 16 (Oktober—Dezember 1973). Unter historischem Aspekt interessiert auch J. Sandkühler (Hrsg.), *Psychoanalyse und Marxismus*, Frankfurt 1970.

⁶²⁾ Durch die Zusammenfassung und gleiche Behandlung mehrerer unterschiedlicher Autoren unter einem Titel wird die Argumentation unscharf. Die Unschärfe könnte nur durch Verengung der Fragestellung auf einen Autor oder durch Ausweitung der Ausführungen zu einer ausführlichen Monographie, in der jeder Autor gesondert behandelt wird, ausgeglichen werden. Beides ist aufgrund der hier vertretenen publizistischen Absichten nicht nötig.

des „erkenntnisleitenden Interesses“. Erziehungswissenschaftler, die sich der Kritischen Theorie zuwenden, werden also je nach eigener Fragestellung zu verschiedenen Ergebnissen gelangen⁶³). Diese sind jedoch, eine grundsätzlich positive Einstellung zur Kritischen Theorie vorausgesetzt, nicht als Widersprüche, sondern als Ergänzungen zu verstehen. Mit der Kritischen Theorie vergewissern wir uns des methodischen Ansatzes bei den „Bedürfnissen“ des Menschen.

Dazu ein charakteristisches Zitat:

„Die Kritische Theorie kommt zur Frage nach der Wahrheit und der Allgemeinheit des Glücks bei der Klärung der Begriffe, mit denen sie die vernünftige Gestalt der Gesellschaft zu bestimmen sucht. Enthält doch eine jener Bestimmungen, durch die die Assoziation freier Menschen umschrieben wird, ausdrücklich die Forderung, daß jedes Individuum nach seinen Bedürfnissen am Sozialprodukt Anteil haben solle. Mit der allseitigen Entwicklung der Individuen und der Produktivkräfte kann die Gesellschaft auf ihre Fahnen schreiben: ‚jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen‘. Hier taucht die alte hedonistische Definition wieder auf, die das Glück in der allseitigen Befriedigung der Bedürfnisse sieht. Die zu befriedigenden Bedürfnisse der Individuen sollen zum regelnden Prinzip des Arbeitsprozesses werden.“⁶⁴)

Schon das Vokabular dieses ersten Zitates verrät die Nähe der Kritischen Theorie zum materialistischen Denken. Deutlicher wird dieser Zusammenhang in folgenden Ausführungen:

„Nach der Überzeugung ihrer Begründer ist die kritische Theorie der Gesellschaft wesentlich mit dem Materialismus verbunden. Dies meint nicht, daß sie sich damit als ein philo-

sophisches System gegen andere philosophische Systeme stellt. Die Theorie der Gesellschaft ist ein ökonomisches, kein philosophisches System. Es sind vor allem zwei Momente, die den Materialismus mit der richtigen Theorie der Gesellschaft verbinden: die Sorge um das Glück der Menschen, und die Überzeugung, daß dieses Glück nur durch eine Veränderung der materiellen Daseinsverhältnisse zu erreichen sei.“⁶⁵)

Mit Freud teilt die Kritische Theorie unter anderem die Auffassung, daß die bürgerliche Gesellschaft in dem auferzwungenen Verzicht auf Lust, auf Triebbefriedigung und Glück ins Sadomasochistische zurückfalle und Freude an Grausamkeiten entwickle⁶⁶), daß Glücksverlangen etwas durchaus individuell Egoistisches und in engem Zusammenhang mit sinnlichem Genuß und geschlechtlicher Liebe zu verstehen sei. Zahlreiche Bezüge zu Freud stellt Adorno her, wenn er seine Leitgedanken von Erziehung entwickelt⁶⁷). Horkheimer lehnt es ganz im Sinn von Freud ab, zwischen Lust und Glück einen terminologischen Unterschied zu machen. Scharf ist auch seine Kritik an der „vorschriftsmäßig freudigen Gemütsverfassung“, die nicht genießend und nicht lustvoll, sondern im Grunde resignativ und bitter sei.

„Es ist beim bürgerlichen Typus nicht so, daß von den lustvollen Augenblicken auf das ganze Leben Glück ausstrahlte und auch jene Abschnitte noch hell färbte, die an sich nicht erfreulich sind. Die Fähigkeit zu unmittelbarer Lust ist vielmehr durch die idealistische Predigt der Veredelung und Selbstverleugnung geschwächt, vergrößert, in vielen Fällen ganz verloren. Ausbleiben von Schicksalsschlägen und von Gewissenskonflikten, das heißt die relative Freiheit von äußeren und inneren Schmerzen und Ängsten, ein neutraler, oft recht trüber Zustand, in dem die Seele zwischen äußerster Betriebsamkeit und Stumpfsinn hin- und herzuschwanken pflegt, wird mit Glück verwechselt.“⁶⁸)

Das tiefe Mißtrauen der Kritischen Theorie gegen die im bürgerlichen Zeitalter durchgehende Tendenz, das Glücksstreben von seinen

⁶³) J.-D. Löwisch, *Erziehung und Kritische Theorie*, München 1974, geht von der regulativen Idee des Friedens aus und betont die von der Kritischen Theorie intendierte Aufklärung des Bewußtseins. Die Erziehung der individuellen Vernunft ist sein Hauptanliegen. Die zur Unvernunft anhaltenden Umstände der Zeit und der Gesellschaft werden eher beiläufig erörtert. Wie schon erwähnt (vgl. Anm. 11), ist darin eine Akzentverschiebung, aber keine grundsätzliche Veränderung des Ansatzes zu sehen. Auch Löwisch arbeitet mit einem recht unverbindlichen Begriff von Kritischer Theorie; vgl. die Rezension von W. Schmied-Kowarzik in: *Pädagogische Rundschau* 28 (1974), S. 849–854.

⁶⁴) H. Marcuse, *Kultur und Gesellschaft 1* (Edition Suhrkamp Nr. 101), Frankfurt 1968, S. 150 f. Über die Quelle des Leitsatzes „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen“ und die sowjetische Umdeutung unterrichtet Anmerkung 48 und der dazu gehörige Kontext.

⁶⁵) Marcuse, a. a. O., S. 102.

⁶⁶) M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie* (Vier Aufsätze, Fischer-Buch Nr. 6013), Frankfurt 1970, S. 152 ff. Eine vollständige Ausgabe der Aufsätze Horkheimers wurde im selben Verlag von A. Schmidt herausgegeben, Frankfurt 1968.

⁶⁷) T. W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit* (Vorträge und Gespräche mit H. Becker, hrsg. von G. Kadelbach, Suhrkamp-Taschenbuch Nr. 11), Frankfurt 1972, Hinweise auf Freud und die Analyse finden sich in allen Beiträgen.

⁶⁸) Horkheimer, 1970, a. a. O., S. 104 f.

eigentlichen im Materiellen und Sinnlichen verwurzelten Zielen abzulenken und auf „höhere“ Werte zu bringen, zu entaktualisieren und im Ideellen, Abstrakten aufgehen zu lassen, dieses Mißtrauen ist ebenso materialistisch-politisch wie psychoanalytisch-therapeutisch begründet. Die Sorge um den an seinen Verinnerlichungen erkrankenden Menschen leitet die Kritische Theorie. Sie wendet sich nicht prinzipiell gegen Pflichterfüllung und Opferbereitschaft, aber sie fragt beständig, wem die geforderte uneigennützig Selbstdisziplinierung in Wirklichkeit dient. Mit den Worten Horkheimers:

„Aber die in der bürgerlichen Moral herrschende Tendenz, ausschließlich auf die Gesinnung Wert zu legen, erweist sich, besonders in der Gegenwart, als eine den Fortschritt hemmende Einstellung. Nicht Pflichtbewußtsein, Begeisterung, Opfer schlechthin, sondern Pflichtbewußtsein, Begeisterung, Opfer wofür entscheidet angesichts der herrschenden Not über das Schicksal der Menschheit. Opferbereiter Wille mag freilich im Dienst jeder Macht, auch der rückschrittlichsten, ein gutes Mittel sein; über das Verhältnis, in welchem sein Inhalt zur Entwicklung der Gesamtgesellschaft steht, gibt nicht das Gewissen Auskunft, sondern die richtige Theorie.“⁶⁹⁾

Leider ist dieser letzte Gedanke, dem bereits oben (vgl. den letzten Teil in Abschnitt III dieser Arbeit) entscheidende bildungspolitische und didaktisch-pädagogische Relevanz zuerkannt wurde, nicht fortgesetzt und durch Anwendungsbeispiele konkretisiert worden. Die Kritische Theorie will ja bewußt eine Theorie bleiben und keine Handlungsanweisungen bieten. Für die Erziehung, vor allem in der Praxis, ist sie daher, dem ersten Anschein nach, wenig produktiv, und sie hat darüber hinaus für den Pädagogen ausgesprochen pessimistische Züge, denn ähnlich wie Bernfeld nimmt sie an und betont wiederholt, daß die gesellschaftlichen und anthropologischen Probleme weder durch Philosophie, noch durch Erziehung, und sei sie noch so geschickt, gelöst werden könnten. Erziehung und Unterricht dienen nach ihrem Urteil vorwiegend der Reproduktion des Bestehenden, nicht aber seiner Veränderung⁷⁰⁾. Am optimistischsten gibt sich Adorno und das erziehungswissenschaftlich gesellschaftskritische Denken in seinem Umkreis, da sie auf die Fähigkeit des Subjekts setzen, verunmünd-

genden Tendenzen der Zeit kritisch denkend Widerstand entgegenzusetzen zu können⁷¹⁾.

Doch auch die Einsicht des Erziehers und des Wissenschaftlers, daß sein Denken und Handeln nicht in erster Linie und nicht sofort gesellschaftsverändernd wirken und das große Glück herbeiholen kann, sollte kein Anlaß zum enttäuschten Verzicht, zur Resignation und zum Disengagement sein. Die Befreiung der Schule und anderer Erziehungs- oder Unterrichtsinstitutionen von der überschweren Bürde einer seit Generationen, ja Jahrhunderten anstehenden Gesellschaftsemanzipation, der Rückzug des Blicks von dem Fernziel einer glücklichen und befriedeten Menschheit auf das Nächstliegende und Konkrete bedeutet im Gegenteil, daß kritisch politisches und pädagogisches Engagement erst möglich wird. Große Erziehungsziele sind nutzlos oder sogar ideologisch schädlich, weil sie den Blick für die Realitäten verstellen. Das bombastische Programm mancher Schulgesetze zeigt, wie weit die proklamierte Norm von der Wirklichkeit abgehoben ist⁷²⁾. Eben darin zeigen sich Erzieher und Wissenschaftler dem materialistischen und psychoanalytischen Denken sowie der Kritischen Theorie verbunden, daß sie das Glück der Kinder und Jugendlichen nicht zu einem theoretisch überhöhten Konzept ausbauen, sondern aktiv praktisch dafür wirken, zufriedener auch mit dem scheinbar unscheinbaren Erfolg. Ernst genommen und beharrlich verfolgt, wird sich das in der Schule konkretisierte, durch Schulpolitik und Schultheorie propagierte bescheidene Glück als Element jener größeren Veränderungen erweisen, an denen mitzuwirken die Erziehung zuvor verzichtet hatte.

Diese Stellungnahme ist gleichzeitig eine Antwort auf die pädagogischen Kritiken der Kritischen Theorie, die einen besonders scharf, ja polemisch argumentierenden Gegner in Lutz Rössner gefunden hat⁷³⁾. Die Kri-

⁶⁹⁾ Adorno, a. a. O., S. 133 ff. „Die Menschen in kritischen Momenten zur ‚Besinnung‘ zu bringen, so daß sie sich dann tatsächlich dem Druck ihrer Affekte widersetzen und, kritische Distanz gewinnend, reflektierend zurücktreten können“ — auf diese Möglichkeit und dieses Erziehungsziel baut auch A. Mitscherlich, vgl. A. A. Häsler, *Leben mit dem Haß*, Reinbek 1969, S. 135 f.

⁷⁰⁾ Eine Zusammenstellung entsprechender Texte bietet H. Göring, *Bildungsziele in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Materialien zur Politischen Bildung*, 3. Quartal 1973, S. 49—56. Göring interpretiert die Gesetzestexte nicht von dem hier vertretenen Standpunkt aus.

⁷¹⁾ H. Rössner, *‚Emanzipatorische Didaktik, und Entscheidungslosigkeit*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 18 (1972), S. 599—617. Der Aufsatz und andere Arbeiten sind auch abgedruckt bei L. Rössner, *Erziehungswissenschaft und Kritische Pädagogik* (Urban-Taschenbuch Nr. 80), Stuttgart 1974.

⁶⁹⁾ Horkheimer, 1968, Bd. I, a. a. O., S. 82.

⁷⁰⁾ Bernfeld, *Sisyphos ...*, a. a. O., insbesondere Kapitel III über „Mittel, Wege und Möglichkeiten der Erziehung“, S. 113 ff.; Horkheimer, 1970, S. 159, 206, 216 f.; Marcuse 1, S. 78 f., 89 f., 95, 157 f. ff.

tische Theorie, so erläutert Rössner nicht ohne Grund, gibt weder über die anvisierte neue emanzipierte Gesellschaft, noch über das Wie der Emanzipation Auskunft. Konkrete didaktische, logische Entscheidungen werden durch die Kritische Theorie nicht nur nicht ermöglicht, sie werden durch die pauschalen Totaldeutungen sogar zusätzlich behindert. Diesem Urteil können wir uns ungeachtet der Stichhaltigkeit mancher Argumente und des zugegebenen pädagogischen Defizits nicht anschließen. Als zusätzlicher Beleg für den Einfluß, den die Kritische Theorie in der Praxis haben kann, sei die für die Didaktik der Politischen Bildung grundlegende Studie von Friedeburg und Hübner genannt, die sich der Denkformen der Frankfurter Schule bedient und zu sehr konkreten Ergebnissen gelangt ist⁷⁴⁾. Daß ein gravierender Unterschied besteht zwischen Unterrichtsverläufen, die im Sinn dieser Studie konzipiert sind, und traditionellen Unterrichtsverläufen, bedarf keiner längeren Begründung. Ideologiekritische Ansätze in der deutschen Pädagogik der Nachkriegszeit sind ohne die vorbereitenden Arbeiten der Kritischen Theorie überhaupt nicht denkbar⁷⁵⁾. Auch das Lehrerverhalten nimmt ganz bestimmte Formen an, wenn es nach Adornos Absicht mit einigen Tabus zu brechen bereit ist und die Rolle des Allmächtigen und stets Belehrenden, des Gerechten, Beherrschten und Sachwalters höherer Interessen aufgibt⁷⁶⁾. Daß schon die Begriffskategorien der Kritischen Theorie erklärenden Wert und praktischen Wert zu erlangen vermögen, ist schließlich an der kritischen Theorie der „eindimensionalen Schule“ zu ersehen, die Marcuses anthropologischen Begriff des „eindimensionalen Menschen“ pädagogisch interpretiert⁷⁷⁾.

Entscheidend für eine Beurteilung der Kritischen Theorie unter pädagogischem Aspekt

⁷⁴⁾ L. Friedeburg und P. Hübner, Das Geschichtsbild der Jugend (Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut, Bd. 7), München 1964.

⁷⁵⁾ P. Schulz-Hageleit, Wie lehrt man Geschichte heute? Heidelberg 1973. Hier wird versucht, die Ideologiekritik im Rahmen einer umfassenden Denkerziehung zu deuten, vgl. die Angaben zum Registerstichwort. Adornos Anregungen für die Praxis, a. a. O., S. 145 f., scheinen nichts Neues zu bieten, doch dieser Eindruck bestätigt nur, daß die angedeuteten Unterrichtssequenzen zur Entlarvung von Betrug durch Werbung u. ä. inzwischen didaktisches Gemeingut geworden sind.

⁷⁶⁾ Adorno, a. a. O., S. 70 ff.

⁷⁷⁾ H. Heiland, Zum Selbstverständnis der Schulpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 28 (1974), S. 451—471, unternimmt eine Art Tour d'horizon aller schulpädagogischen Ansätze und bespricht dabei auch K. Döring und H. Kupffer, Die eindimensionale Schule, Weinheim 1972.

ist wohl, ob man sich auf die Idee einer vernünftigen Gesellschaft und den Anspruch auf mehr Glück überhaupt einläßt oder diese als irrealen Utopien abweist. Die Ablehnung der Kritischen Theorie liegt oft nicht in dieser selbst begründet, sondern in den erziehungswissenschaftlichen Prämissen ihrer Kritiker. So zählt beispielsweise Witschel, nachdem er mit verdienstvoller Umsicht die erziehungstheoretischen Leitgedanken der Kritischen Theorie zusammengestellt hat, die Unterrichtslehre von Herbart, Ziller und Rein „zum gesicherten Bestand der Erziehungswissenschaft“, um von diesem Standpunkt aus über die Minderung von „Effizienz“ und Leistung im Unterricht zu klagen⁷⁸⁾. Aber was ist Leistung und was ist Effizienz, pädagogisch interpretiert? Der Aufsatz hat genügend Belege erbracht dafür, daß die Kritische Theorie mit diesen Kategorien nicht widerlegt werden kann.

Vorbehalte der Kritischen Theorie gegenüber wären also unseres Erachtens nicht wegen des Mangels an praktischer Relevanz und wegen des Überwucherns normativer Setzungen anzumelden. Gefahr droht eher dort, wo die Kritische Theorie ihre materialistischen Ursprünge verläßt und ein neues egozentrisches Elitebewußtsein zu prägen beginnt. Das ist unter anderem in den späteren Arbeiten Marcuses der Fall. Kritik in diesem Sinn haben nicht nur Marxisten geübt, sondern auch Psychoanalytiker, die ihre therapeutische Kunst gesellschaftspolitisch fortzuentwickeln wissen, wie beispielsweise der schon erwähnte H. E. Richter (vgl. Anm. 24). In Richters Kritik an Marcuse heißt es unter anderem⁷⁹⁾:

„Das Bild des befreiten Zukunftsmenschen, das Marcuse vorzeichnet, ist im Grunde individualistisch geprägt. Das mag zu verstehen helfen, warum man innerhalb der Protestbewegung paradoxerweise ausgerechnet solchen Verhaltensweisen geradezu huldigte, mit denen man sich die Solidarisierung bereits im eigenen Kreis unmöglich machte. Und warum man sich nichtsdestoweniger der Illusion hingab, mit solchen Verhaltensweisen die Form menschlichen Zusammenlebens in einer befreiten sozialistischen Gesellschaft vorwegzunehmen. Marcuses Metapsychologie wurde als Entwurf eines neuen, sozialistischen Menschentyps mißdeutet — sie ist in Wirklichkeit eine modifizierte Neuauflage idealistisch individualistischer Modelle aus dem 19. Jahrhundert, angelehnt an die ästhetische

⁷⁸⁾ G. Witschel, Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie, Bonn 1973, S. 66 und S. 69.

⁷⁹⁾ H. E. Richter, Lernziel Solidarität, Reinbek 1974, S. 72 f.

Philosophie Schillers und die Libido- und Persönlichkeitstheorie Freuds.“

Richter mahnt also, über der persönlichen, individuellen Selbstbefreiung das Lernziel Solidarität nicht aus den Augen zu verlieren, und diese Mahnung muß auch von einer Pädagogik des Glücks beachtet werden. Lange bevor in der Stalinzeit das staatliche Leistungs- und Konkurrenzprinzip wieder inthronisiert wurde, prägte Krupskaja, die große sowjetische Pädagogin, in einer mehr beiläufigen Auseinandersetzung mit Ellen Key den Satz: „Das lebendige Gefühl der geistigen Solidarität gegenüber den Mitmenschen ist ein großes Glück und eine große Kraft.“⁸⁹⁾ Eine derartige Solidarität zu üben oder zumindest die Einsicht und die Erfahrung zu vermitteln, daß glückhafte Gemeinsamkeit, Verpflichtung gegenüber einer Aufgabe, solidarisches Handeln unter einem von allen ähnlich empfundenen Leidensdruck möglich und wünschenswert ist, gehört unseres Erachtens zu den derzeit wichtigsten und schwierigsten Aufgaben einer Pädagogik des Glücks. — Die folgenden Schlußfolgerungen beziehen sich auf den Erfahrungsbereich des Verfassers, die Schule, sind jedoch mit entsprechenden Modifikationen auch für andere Erziehungsbereiche gültig.

VII. Schlußfolgerungen

1. Zu den vorrangigen Aufgaben der Schule gehört die Organisation zweckrationalen, effektiven Lernens. Schule würde jedoch ihre Bestimmung verfehlen und der Enthumanisierung dienen, wenn sie Zufriedenheit und Glück der Schulkinder programmatisch-theoretisch und gegenwärtig praktisch nicht gleichermaßen berücksichtigte.
2. Bei der wissenschaftlichen Klärung des Glücksphänomens sind schulinterne (oder schulimmanente) und schulexterne Faktoren zu unterscheiden. Zu den schulinternen Faktoren gehören unter anderem Unterrichtsmethoden und Verhaltenseigenschaften des Lehrers; zu den schulexternen Faktoren gehören gesellschaftlich vorgegebene Wertvorstellungen, Leistungsansprüche und Wirtschaftsstrukturen. Wenn Glück ein Regulativ schulpädagogischen Denkens sein soll, bedürfen beide Faktorengruppen der stärkeren Realisierung.
3. Insofern Schulpädagogik, die dem Lebensglück der Heranwachsenden verpflichtet ist, sich nicht auf das systemimmanente Statthafte

⁸⁹⁾ N. K. Krupskaja, Sozialistische Pädagogik, Bd. IV, Ost-Berlin 1971, S. 34.

beschränken kann, muß sie sich ihrer politischen Implikationen bewußt und entsprechend aktiv werden.

4. Über Glücksansprüche und Glücksmöglichkeiten des Menschen wird der Pädagoge durch das psychoanalytische und materialistische Denken unterrichtet, nicht vollständig und für jeden Fall ausreichend, aber doch so, daß selbstverantwortlich reflektierte Planungen vorbereitet und fundiert sind. Jene wissenschaftlichen Ansätze oder Schulen, die sich auf beide Denkmodelle gleichzeitig beziehen, ohne damit ein neues, in sich geschlossenes System entwerfen zu wollen, verdienen stärkere Beachtung als bisher, vor allem in der Pädagogik.

5. In der Praxis muß sich die Schulpädagogik der besonderen Mithilfe der Psychoanalyse versichern, und zwar nicht nur im Hinblick auf Neurosen und Psychosen, sondern vielmehr im Hinblick auf Alltag und Normalität. Lehrerbildung, Lehrplangestaltung, innere Struktur der Schule und anderes mehr würden durch eine psychoanalytisch orientierte Schulpädagogik nicht unerhebliche Veränderungen erfahren.

6. Schule sollte in mindestens viererlei Weise an der Fundierung des Lebensglücks der Schüler beteiligt sein:

erstens dadurch, daß sie den Glückshindernissen (Konkurrenzangst, Leistungsdruck u. a.) in ihrem eigenen Kompetenzbereich entgegentritt und den Raum für freie, glückhafte Entfaltung und für solidarisches Verhalten erweitert;

zweitens dadurch, daß sie Schüler befähigt, ihre Bedürfnisse und Glücksansprüche zu beachten und angstfrei zu vertreten;

drittens dadurch, daß sie Schüler im Nachdenken über eine bessere, vernünftige Gesellschaft übt und ihnen dementsprechend Handlungsdispositionen vermittelt;

viertens dadurch, daß sie Belastbarkeit und praktische Leistungsfähigkeit im Hinblick auf den „Lebenskampf“ erhöht. Die vierte und letzte Richtlinie beherrscht bislang in einseitiger Weise die Schule und bewirkt so im ganzen eine resignative Anpassung.

7. Da eine von den hier entwickelten Grundsätzen inspirierte Schule nicht überall und von selbst entstehen kann, sind Initiativen zu unterstützen, die — etwa dem Beispiel Neills folgend — die Idee zu verwirklichen suchen. Da die Bedürfnisse der Menschen verschieden sind, steht auch die Idee des Glücks der Uniformierung des Lernens in einer für alle unausweichlichen Regelschule entgegen.

Hermann Boverter: Emanzipation durch Entwicklung? Kritik der Emanzipationspädagogik und die Frage nach den Erziehungswerten

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 13/75, S. 3—27

Ist eine größere Planbarkeit des Lernens durch das curriculare Verfahren gewährleistet? Ältere Lehrpläne und Stoffdarbietungen für den Schulunterricht werden heute durch neue Curricula abgelöst. Die Curriculumtheorie verweist auf ein geistiges Umfeld, das den Lernbegriff behavioristisch faßt und eine verhaltenstechnologische Steuerung verspricht. Das curriculare Verfahren ist nicht nur eine Methode neben anderen, sondern das Curriculum erhält eine sinnstiftende Funktion. Kritisch ist zu fragen, ob die Schule überhaupt das Verhalten programmieren kann, ob der Lernbegriff nicht ein stark reduziertes Menschenverständnis aufgreift und das Curriculum als Verfahren seine totalitären Ansätze verleugnen kann.

Wer setzt die Lernziele? Emanzipation als oberster Richtwert erhält in den nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht, die in diesem Artikel paradigmatisch für die neuen Curricula stehen, die unbestrittene Priorität, und zwar nicht aus pädagogischen, sondern politischen Erwägungen. Der Emanzipationsbegriff selbst ist ambivalent, aber dieses moderne Erziehungsziel erhält das stärkste Profil durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Habermas, Horkheimer und Adorno haben die philosophischen Bezugsfelder abgesteckt, wobei marxistische Gesellschaftstheorien und Entfremdungslehren immer wieder durchschlagen. Die Absolutsetzung dieses Erziehungsziels macht seinen ideologischen Charakter aus. Das Pädagogische, vom unterscheidend Christlichen ganz zu schweigen, kommt zu kurz.

Der dritte Teil dieses Aufsatzes geht von der Vorstellung aus, daß erzieherisches Handeln die Offenlegung der Wertvorstellungen verlangt und diese Werte im Sinne der Horkheimerschen „Theologie“ ihren Transzendenzbezug haben. Wie kann die Pädagogik heute den Wert der Freiheit rehabilitieren? Ist Emanzipation eine negatorische Verengung unserer konkreten Freiheit in der Bundesrepublik? Kritisiert wird die einseitige Soziologisierung der Pädagogikwissenschaft, die ein Menschenbild abstreitet und doch eines hat: Humanismus ohne Gott? Eine moralisierende, antagonistische Meinungskultur vermengt sich zunehmend mit dem Schulprogramm. An die Stelle des Urteilens tritt das Verurteilen in einer schon krankhaften Kritiksucht. Erziehung, die eine transzendente Sinnerfahrung nicht mehr ermöglicht, wird zur „Abrichtung“ des Menschen. Deshalb darf und muß heute in der Erziehung wieder von Werten gesprochen werden.

Peter Schulz-Hageleit: Erziehung zum Glück. Überlegungen zu einer pädagogischen Grundfrage.

Aus Politik und Zeitgeschichte B 13/75, S. 28—47

Alle Bemühungen der Erzieher und Erziehungswissenschaftler — das ist die Hauptthese des Aufsatzes — sollten auf ein Ziel gerichtet sein: Kinder und Jugendliche, soweit möglich, zu glücklichen Menschen zu bilden. Was aber ist „Glück“, wenn man sich nicht mit subjektiven Empfindungen begnügen, sondern theoretisch begründete, wissenschaftliche Aussagen erreichen will? Der Versuch einer genaueren Abgrenzung des Phänomens führt zu einer intensiveren Berücksichtigung des psychoanalytischen und des materialistischen Denkens, das in Freud und Marx ihre prägnantesten Vertreter gefunden hat. Die Psychoanalyse gibt Auskunft über die vitalen Bedürfnisse des Menschen und die Möglichkeiten ihrer Befriedigung. Der Materialismus entwirft das Bild einer Gesellschaft, die dem einzelnen und der Gesamtheit die größtmöglichen Glücksmöglichkeiten bietet. Erzieher und Erziehungswissenschaftler müßten, wenn sie bereit sind, sich der beiden angegebenen Denkformen zu bedienen, in mindestens zweifacher Hinsicht für das Glück von Kindern und Jugendlichen eintreten. Sie müßten in der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit jenen Zwängen entgentreten, die Unglück bewirken; dazu gehören: Konkurrenzangst und Leistungsdruck in der Schule, soziale Diskriminierung und Unsicherheit, sexuelle Befangenheit, Identitätskonfusion u. a. m. Sie müßten sich ferner für die Humanisierung der Gesellschaft einsetzen. Die dabei möglicherweise neu entstehenden Formen des Unglücks, die am Beispiel der Sowjetunion aufgezeigt und diskutiert werden, könnten zumindest partiell durch die Kontrolle psychoanalytischen Denkens aufgehoben werden. Eine pädagogische Theorie des Glücks würde, wenn sie in der Praxis Anwendung finden könnte, Schulalltag, Lehrerbildung, Lehrpläne und anderes erheblich verändern. Schulinitiativen, wie wir sie zum Beispiel aus England kennen, sind zu begrüßen.