

**DAS
ARGUMENT
80**

**SCHULE
UND
ERZIEHUNG
(V)**

Herausgeber:
Wolfgang Fritz Haug

Ständige Mitarbeiter:
Heribert Adam (Kairo), Wilhelm Alff (Braunschweig), Günter Anders (Wien), Hans Dieter Boris (Marburg), Frank Deppe (Marburg), Hans-Ulrich Deppe (Frankfurt), Bruno Frei (Wien), Peter Fürstenau (Gießen), Peter Furth (Berlin), Imanuel Geiss (Hamburg), Manfred Hahn (Bremen), Heinz-Joachim Heydorn (Frankfurt/Main), Dieter Hirschfeld (Berlin), Baber Johansen (Berlin), Lars Lambrecht (Hamburg), Thomas Metscher (Bremen), Kurt Steinhaus (Marburg), Rolf Tiedemann (Frankfurt/Main), K. H. Tjaden (Marburg), Erich Wulff (Gießen)

Verlagsleitung und Anzeigen:
Dr. Chr. Müller-Wirth, 75 Karlsruhe 21, Postfach 21 0730,
Telefon 0721 / 55 59 55, Fernschreiber 7 825 909

Redaktion:
Sibylle Haberditzl, Frigga Haug, Dr. W. F. Haug, Dieter Krause,
Bernd Schüngel, Prof. Dr. Friedrich Tomberg, Gerhard Voigt
Redaktion dieses Bandes: Dr. Harald Abholz, Frigga Haug,
Holm Gottschalch, Christof Ohm, Dr. Udo Schagen, Rainer Seidel
Sekretariat: Rolf Nemitz
Redaktionsanschrift: 1 Berlin 33, Allensteinstraße 48 a
Telefon: (03 11) 8 31 49 15



Copyright © Argument-Verlag GmbH Berlin 1973: Alle Rechte — auch das der Übersetzung — vorbehalten. Gesamtherstellung: C. F. Müller, Großdruckerei und Verlag GmbH
75 Karlsruhe 21, Rheinstraße 122. 1. bis 12. Tausend: August 1973, 13. bis 14. Tausend: Juli 1977
Gestaltung: Hans Förtsch und Sigrid von Baumgarten

Beilagenhinweis:
Dieser Ausgabe liegt eine Bestellkarte des Argument-Verlages bei.

DAS ARGUMENT

**Zeitschrift
für Philosophie und Sozialwissenschaften
Nr. 80
Sonderband**

Schule und Erziehung (V)

Arbeit und Ausbildung

Heinz-Joachim Heydorn: Zum Widerspruch im Bildungsprozeß	1
Projektgruppe Automation und Qualifikation: Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals	13
Johannes Henrich von Heiseler: Der Mensch und seine Arbeit – Bericht über eine empirische Untersuchung zum Problem der Arbeitszufriedenheit	55
Uwe Zänker: Polytechnische Erziehung in der UdSSR	68
Ruth Hagemann: Entwicklung des kubanischen Schulsystems 1959–1972	84

Neues Lernen

Arno Bamme und Eggert Holling: Zur Kritik der Curriculumtheorie	107
Gerwin Schefer: Gesellschaftslehre und Primarstufe – Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien	120
Peter Kaßner, Klaus Matušek, Ulf-Preuß-Lausitz: Bedingungen von Gesellschaftslehre an Gesamtschulen	132
Hanno Schmitt: Anmerkungen zur Berufsbezogenheit des Lehrerstudiums	140
Dankwart Danckwerts: Sozialpädagogik in der BRD	144
Wolfgang Jantzen: Theorien zur Heilpädagogik	152

Lehrerorganisation und Lehrerbewußtsein

Wolfgang Stöhr:

**Lehrerschaft und Arbeiterbewegung – Zur Organisations-
geschichte der gewerkschaftlichen Lehrerbewegung 1918–1933** 170

Renate Morell:

Die Anfänge der westdeutschen Lehrerbewegung nach 1945 208

Arnulf Hopf:

**Empirische Untersuchung zum politischen Bewußtsein
junger Lehrer** 234

Besprechungen

Arbeit und Ausbildung

**Jadow, W. A., W. P. Roschin und A. G. Sdrawomyslow:
Der Mensch und seine Arbeit (von Heiseler)** 55

**Knauer, Arnold, Harry Maier und Werner Woiter (Hrsg.):
Sozialistische Bildungsökonomie (K.-E. Lohmann)** 252

**Hegelheimer, Armin: Bildungs- und Arbeitskräfteplanung
(Weißbach)** 254

Hegelheimer, Armin: Berufsausbildung in Deutschland (F. Haug) 256

**Kuhrt, Willi und Gerold Schneider: Erziehung zur bewußten
Berufswahl (Baumgarten)** 258

**Todtenberg, Oswald und Arno Ploog: Du gehörst Dir
und nicht den Bossen (U. Horster)** 260

Roth, Heinrich (Hrsg.): Technik als Bildungsaufgabe (Schefer) 261

Politik und Bildung

Oelinger, Josef: Erwachsenenbildung in der demokratischen Gesellschaft (Veit)	263
Peterßen, Wilhelm H. und Helmut Keim: Sachinformationen und didaktische Entscheidungshilfe (May)	264
Andiel, Alois: Politische Bildung und private Macht (Koneffke)	266
Schmiederer, Rolf: Zwischen Affirmation und Reformismus – Politische Bildung in Westdeutschland (Nitschko und Dippel)	270
Schierholz, Henning: Wehrbereitschaft – Ziel politischer Erziehung? (Berlin)	271
Schwamborn, Winfried und Thomas Schmitt: Wehrkunde. Militär in den Schulen (Berlin)	271
Sutor, Bernhard: Didaktik des politischen Unterrichts (Naumann)	274
Fischer, Kurt Gerhard, u. a.: Gesellschaft und Politik (H. Krause)	276
Wasem, Erich: Medien der Öffentlichkeit (Heister)	278
Borden, Friedrich (Hrsg.): Marxismus im Unterricht (Knoth)	279
Berndt, Günther und Reinhard Strecker: Polen – ein Schauermärchen (Veit)	281
Meyer, Hermann: Lehrerhandbuch Geschichte (Leggewie)	283
Pöls, Werner (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte (M. Berger)	285
Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft (Stöhr)	287
Albrecht, Günter: Lehrereinkommen, Lehrerausbildung und Lehrermangel (Breyvogel)	291
Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle (Schmitt)	294

Bildungskrise und Reform, Schulkritik und Gegenmodelle

Schmiederer, Rolf: Bildungskrise und Schulreform (Clemens)	295
Heydorn, Heinz-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (Schütte)	296
Beck, Johannes u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft (U. Horster)	298
Nyssen, Friedhelm (Hrsg.): Schulkritik und Kapitalismuskritik (Leggewie)	300
Gamm, Hans-Jochen: Kritische Schule (Ständer)	302
Bühlow, Gesine, Wulf Hopf, Ulf Preuss-Lausitz und Klaus Nagel: Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform (Maass)	303
Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum (Bammé und Holling)	107
Achtenhagen, F., und H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen (Bammé und Holling)	107
Blankertz, Herwig (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion (Bammé und Holling)	114
von Hentig, Hartmut: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? (Lumb)	307
Grigat, Rolf und Reiner Kemmler: Autoritäre oder antiautoritäre Erziehung (H. Gottschalch)	309
von Werder, Lutz: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung (H. Gottschalch)	311
Autorenkollektiv: Berliner Kinderläden (Damm)	313
Autorenkollektiv: Schülerladen Rote Freiheit (Damm)	314

Faßnacht, Dieter: Sexualität und Politik. Die Sexualethik der studentischen Linken (H.-M. Lohmann)	318
von Freyberg, Doris und Thomas von Freyberg: Zur Kritik der Sexualerziehung (Ständer)	320

Schule und Sozialisation

Eckensberger, Dietlind: Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung (Ziob)	321
Petersen, Paul (Hrsg.): Wohngemeinschaft oder Großfamilie (Blanke)	322
Röttger, Wilhelm-Albert: Mütter, Emanzipation und Kindererziehung (Bernath)	324
Borris, Maria: Die Benachteiligung der Mädchen in den Schulen (Bernath)	325
Ortmann, Hedwig: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg (Kipp)	326
Tent, Lothar: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen (Nagel)	329
Blackham, Garth J.: Der auffällige Schüler (Bernath)	330
Lempp, Reinhart: Lernerfolg und Schulversagen (Bernath)	331
Bartmann, Theodor: Psychologie der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten (Jantzen)	332
Rombach, Heinrich (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik (Beutler)	333
Fend, Helmut: Konformität und Selbstbestimmung (Streiffeler)	335
Iben, Gerd u. a.: Kompensatorische Erziehung (Bernath)	338

Erziehung und Sprache

Oevermann, Ulrich und Heinrich Roth: Sozialisation und Sprachbarrieren (Damm)	340
Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft (Damm)	340
Wygotski, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen (Schmitz)	344
Lurija, A. R., und F. Ia. Judowitsch: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes (Schmitz)	348
Leontév, Aleksej Alekseewič: Sprache, Sprechen, Sprechfähigkeit (Schmitz)	350
Glinz, Hans: Linguistische Grundbegriffe und Methodenüberblick (D. Hartmann)	354
Bünting, Karl-Dieter: Einführung in die Linguistik (D. Hartmann)	357
Lyons, John: Einführung in die moderne Linguistik (H.-M. Lohmann)	360
Autorenkollektiv: Linguistik I (D. Hartmann)	364

Heinz-Joachim Heydorn

Zum Widerspruch im Bildungsprozeß

I.

Die knappe Analyse wird die Schule als entscheidende Bildungsinstitution in den Mittelpunkt rücken. Um die in ihr enthaltene Aussicht zu erkennen, bedarf es zunächst eines Rückgriffs. Er versteht sich nicht als Ritual, sondern, im Sinne der Hegelschen „Gymnasialreden“, als schmerzlosere Entfremdung der Vorstellung; die Kraft, die wir erlangen, „kann nur durch die Weite gemessen werden, in die wir von dem Mittelpunkte hinwegflohen, in welchen wir uns zuerst versenkt befanden und dem wir wieder zustreben“. Es wird sich darum handeln, die Entstehungsbedingungen obligatorisch organisierter Bildung zu erkennen und die ihr zugrunde liegende Dialektik offenzulegen.

Die allgemeine Schulpflicht ist ein spätes Produkt der Entwicklung; sie wird in den westeuropäischen Industrieländern der Sache nach erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts durchgeführt. Dies gilt trotz der Tatsache, daß die konkurrierenden deutschen Territorialherrschaften bereits früher eine allgemeine Schulpflicht zum Gesetz machten. Nimmt man, im Sinne klassischer Aufklärung, Geschichte als einen Prozeß der Naturbewältigung durch den Menschen, als Abarbeitung am Objekt, an dem ihm seine Selbsterfahrung als Gattung zuteil werden kann, dann wird deutlich, daß die Einführung der Schulpflicht eine wichtige Zäsur innerhalb dieses Prozesses bedeutet. Schule ist ein Resultat fortschreitender Abstraktion, eines fortschreitenden Zerreißen ursprünglicher Lebenszusammenhänge, eine eigene Weise der Entfremdung. Gegenüber dem sinnlichen Charakter der Arbeit ist sie eine Form der Entsinnlichung. Nach Hegel wird allgemeine Schulpflicht erst möglich, wenn der Bedürfniszusammenhang einen rationalen Charakter, damit wachsend naturwissenschaftliche Prägung erhält; Marx setzt für die Schulpflicht die Entstehung einer Großindustrie voraus. Der aufklärerische Staat, der die Schule in Deutschland zu einer ersten institutionellen Reife entwickelt, ist selbst Inbegriff gesellschaftlicher Rationalität gegenüber naturwüchsigen Prozessen; mit dem aufsteigenden Bürgertum besitzt er eine fortschrittliche Funktion, die erst mit der Entstehung des Monopolkapitalismus neuen, veränderten Bedingungen unterworfen wird.

Als Obligatorium entsteht Schule als Massenbildungsanstalt; An eignung und Beförderung des erreichten Standes der Produktivkräfte sind nicht mehr durch unmittelbare Prozesse verbürgt. Die Massenanstalt wird zum spezifischen Ausdruck der Klassenverhältnisse der Gesellschaft und ihres Systems der Arbeitsteilung. Dies schlägt sich

inhaltlich nieder. Formale und materiale Bildung, Humaniora und Realien, Begriff und verbleibende sinnliche Nähe spiegeln das klassenantagonistische Verhältnis. Die Bildung des Begriffs, Bewußtseinsbildung im strikten Sinne, fällt dem Herrn zu, damit die Möglichkeit der Verfügung über das empirisch Gegebene, der freieren Bewegung in Zeit und Raum; die Bildung des Knechts bleibt an das Materiale gebunden, er ist Arbeitskraft. Der Abstraktionsgrad der Massenbildung bleibt gering, wird jeweils auf das Notwendigste begrenzt, auf die unumgängliche Bedingung des naturwissenschaftlicher werdenden Arbeitsprozesses. Die Entwicklung einer eigenen, der Unmittelbarkeit entrückten Institution, vollzieht sich daher in diesem Bereich nur langsam; die Industrie- und Arbeitsschule der Manufaktur- und Heimarbeitsperiode erscheint noch als Fortsetzung des direkten Arbeitsprozesses, die Fabriksschulen des beginnenden 19. Jahrhunderts suchen das gleiche System auf den industriellen Arbeitsprozeß zu übersetzen, was sich jedoch bald als untauglich erweist. Auch für die Massenbildung tritt eine folgenreiche Trennung praktischer und theoretischer Arbeit ein, so gering auch der Grad dieser theoretischen Arbeit ist; obwohl die Volksschule für Arbeitsprozesse qualifiziert, wird sie diesen Prozessen zugleich entfremdet, auch über sie wird die Trennung von Bildung und Ausbildung formell vollzogen. Der Vorgang besitzt ein erhebliches gesellschaftliches Gewicht. Mit ihm kann auch in der Schule des Proletariats der Schein einer autonomen Pädagogik entstehen, der die reale gesellschaftliche Funktion verdeckt und metaphysisch einkleidet.

Als Institution ist die Schule Veranstaltung gesellschaftlicher Herrschaft, als Anstalt der Volksmassen hat sie auf den Produktionsprozeß vorzubereiten. Mit der Trennung von Bildung und Ausbildung wird die ökonomische Formbestimmung jedoch höchst mittelbar; sie gewinnt eine eigene Weise der Durchführung. Mit der Qualifizierung als Arbeitskraft werden zugleich Verhaltensweisen bestimmt, die das Bewußtsein präjudizieren; es wird schwieriger, ihre Funktion aufzudecken, Ideologie und Produktionszubereitung sind nahezu unerkennbar verzahnt. Mit der Entfremdung vom Arbeitsprozeß gewinnt die Bewußtseinsbildung ein besonderes Gewicht, als abgesicherte Verfügung; sie behält in der Volksschule die Form des Glaubens, um mit Hegel zu reden, da der Abstraktionsgrad zu niedrig ist, um eine eigene Potenz zu gewinnen. Die Stellung des Lehrers zwischen erhöhter Reflexionsmöglichkeit und Exekutivfunktion wird auch für die oberen Klassen durch den Lenz-Brechtschen Hofmeister deutlich genug gekennzeichnet. Der deterministische Charakter, der damit in Erscheinung tritt und alle Illusionen zerstört, als könne durch Schule allein ein bestehendes politisches Defizit eingeholt werden, ist jedoch nur ein Moment. Schule ist Unterwerfung unter bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse, aber nicht nur dies. Die auferlegte Aneignung verweist auf einen un abgeschlossenen Vorgang. Die Notwendigkeit des materiellen Prozesses, die sich über die Schulpflicht darlegt, der fortschreitende Grad an Abstraktion, den dieser Prozeß gewinnt, enthalten eine wachsende Möglichkeit. Sie ist

nur zu verstehen, wenn man davon ausgeht, daß die Gesellschaft auch mit der Schule immer tiefer in ihren eigenen Widerspruch gerät.

Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist. Als Anstalt des Proletariats spiegelt sie auf spezifische Weise Unterdrücktsein und mögliche Erhebung. Mit der Schulpflicht gewinnt der Knecht, um bei den Begriffen der „Phänomenologie“ zu bleiben, einen Wert als Arbeitskraft, den er vorher nicht besaß; dies ist Beginn und Möglichkeit eines eigenen Selbstbewußtseins. Der Zwangscharakter, mit dem Schule als Obligatorium aufgrund des Standes der Produktivkräfte entsteht, die Zwangsläufigkeit der Aneignung, die sie in sich enthält, verweisen zugleich auf die einzige Aussicht. Je entwickelter diese Form der Aneignung wird, der Fertigkeiten, die gefordert werden, um so mehr wird auch hier der Widerspruch zwischen privater und kollektiver Aneignung vertieft. Funktionelle Abhängigkeit und Potentialität müssen in ihrem dialektischen Zusammenhang gesehen werden. Ist Geschichte nicht nur zufällige Erscheinung, ist Naturbewältigung durch den Menschen als produktiver Zusammenhang, wenn auch tief widersprüchlicher Natur, zu fassen, der eine rationale Bewältigung der Geschichte erst möglich macht, dann sind auch die Aneignungszwänge der kapitalistischen Schule nicht einfach widersinnig. Es kann vielmehr nur darum gehen, das unerläßliche Instrument an Kenntnis, das auch hier an die Hand gegeben wird, aus seinem irrationalen Bezugssystem zu befreien und zu einer Waffe in der Hand des Menschen zu machen. Das Instrument, dem wir unterworfen werden, ist auch das Instrument, das uns frei machen kann. Bewältigung der Natur, für die die Schule ein Instrumentarium vermittelte, ist notwendige Voraussetzung aller Freiheit. Es kann nur darum gehen, sie in dieser Notwendigkeit zu erkennen, sie zu enthüllen. Im Unterworfenen liegt die Möglichkeit seiner Aufhebung; die Geschichte verschenkt nichts.

In seiner „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ weist schon Kant darauf hin, daß institutionalisierte Bildung innerhalb des Konkurrenzmechanismus der Staaten eine stets größer werdende Bedeutung erlange, sie sei eine Art Wühlmaus hinter dem Rücken der Subjekte, eine List der Natur, damit der Mensch erreiche, was durch seinen freien Willen nicht zu erreichen sei: Humanisierung des Geschlechts. Dies ist vorzüglich bemerkt, wenngleich auch im Text überraschend mechanistisch gefaßt; die Verzweiflung des freien Willens schlägt in einen Mechanismus der Geschichte um. Der wichtige Gedanke jedoch, mit dem Bildungsgeschichte, in den historischen Entwicklungsprozeß eingeschlossen, zu einem eigenen Agens wird, ist hier vor allem darauf zu beziehen, daß sich mit ihr notwendige Entzweiung manifestiert. Als Produkt des naturwissenschaftlichen Charakters der gesellschaftlichen Erzeugung, der Ablösung von Naturverhaftung, wird mit ihr ein verändertes Subjekt-Objekt-Verhältnis ermöglicht, das potentiell Selbsterfassung enthält. Je veränderter für die Aneignung des Standes der Produktivkräfte vorgebildet werden muß, desto mehr muß sich Reflexion

über den Bildungsprozeß als Möglichkeit anreichern. Darin ist notwendiger Fortschritt enthalten, den die herrschaftlichen Steuerungsmechanismen gleichzeitig zu paralysieren suchen. Die getrennten Aspekte des Bildungssystems, die Aspekte seiner Klassenscheidung, Bildung des Begriffs als Herrschaftsbildung und Bildung des Proletariats als materiale Verhaftung an den Arbeitsprozeß, nähern sich einander an, bewegen sich objektiv aufeinander zu. Die materiale Bildung wird durch den industriellen Prozeß entsinnlicht, die Abstraktion in den unmittelbaren Arbeitsprozeß einbezogen; die Entwicklung macht dies augenfällig. Die Widersprüche drängen auch hier zur Aufhebung, die isolierten Momente der überlieferten Bildung können sich verbinden. Der Prozeß selber treibt die Universalität der Gattung an; auf ihre reale Verwirklichung ist die Marxsche Bildungstheorie gerichtet, als Konsequenz der Geschichte des Bildungshumanismus, der auch hier vom Kopf auf die Füße gestellt wird. Je mehr das Bewußtsein der unmittelbaren Naturverhaftung entledigt wird, seiner elementaren Zwänge, um so größere Aussicht gewinnt es, zu sich selber zu kommen. Eben dies wird im Fortgang der institutionalisierten Bildung offenbar. Sie wird damit zum bedeutsamen Ausdruck des Gesamtwiderspruchs; die in ihr liegende Tendenz wird zugleich aufgehalten. Die Dialektik der Bildung ist Teil der gesamten Dialektik der Geschichte. Als Institution, die einen bisher nicht gekannten Umfang erreicht hat, ist Bildung wachsendes Potential, das sich jedoch nicht durch sich selber aktualisiert. Es bedarf der Menschen, der Lehrer, vor allem aber des organisierten politischen Willens, um das Potential zu nutzen.

II.

In der Entwicklung des Schulwesens der Bundesrepublik bildet sich eine neue Form heraus, sehr viel langsamer jedoch, als noch vor kurzem angenommen wurde. Die Gründe dafür sind oft genannt: Widersprüche innerhalb der Kapitalfraktionen; bedrohte Zweige des Mittelstandes und der Landwirtschaft fürchten um ihren Nachwuchs. Bewußtseinsinhalte, die ihren realen gesellschaftlichen Stellenwert verloren haben, suchen sich zu erhalten; die höhere Bildung hatte die Fiktion der Zweckfreiheit und damit das Bewußtsein der Autonomie des bürgerlichen Subjekts vermittelt, das sich nunmehr in die Massenprozesse gedrängt sieht. Entscheidend ist aber eine Tatsache, die oft übersehen wird und einen eigenen Exkurs rechtfertigt, der erst den Gesamtzusammenhang aufschließt. Ausbildung, als unmittelbare Einübung in die Praxis, gewinnt in der deutschen Bildungsgeschichte eine gesonderte Entwicklung, die in die Berufsschulpflicht mündet. Über die Ausbildung wird herrschaftliche Verfügung auf besondere Weise sichergestellt; unter gegebenen Bedingungen heißt dies vor allem, daß den Monopolen ein Ausbildungsrecht zugestanden wird, das es ihnen erlaubt, ihre Arbeitskräfte innerhalb eines weithin selbstbestimmten Spielraums heranzubilden, der zugleich gegen äußere Beeinflussung abgeschirmt werden kann. Der Zustand unserer allgemeinbildenden Schule allein müßte schnelle Reformen unum-

gänglich machen, da sie den objektiven Notwendigkeiten nicht mehr entspricht. Sie ist aber nur ein Faktor. Die Schwerpunkte der Diskussion verlagern sich nicht zufällig auf das Ausbildungswesen, da seine wirtschaftliche Bedeutung evident ist; hier gibt es keine Unsicherheit über die Rendite. Die Gefahr eines Einbruchs gesellschaftskritischer Strömungen erscheint noch gering, die Prägung der Monopole sind fest verankert. Investition und Produkt stehen in einem augenfälligen Verhältnis; die Resultate werden schnell erzeugt. Die vorhergesagte Bildungskatastrophe tritt deshalb nicht ein, weil wesentliche Momente zureichend abgesichert und den Bedingungen fortlaufend angeglichen worden sind, als Ausbildung in den Großbetrieben oder als Forschung in privaten oder staatlichen Händen unter stetiger Auslagerung dieses Bereichs aus der Universität. Der Rest, der zurückbleibt, macht eine nachlässige Behandlung relativ gefahrlos, zwingt nicht zu sofortigen Maßnahmen technokratischer Rationalisierung, obzwar diese mit Gewißheit zu erwarten sind. Doch muß auf den grundsätzlicheren Gesichtspunkt verwiesen werden, der für die kurze Analyse bedeutsam ist.

Die Schule der Vergangenheit, die mitten in die Gegenwart hineinragt und eine obsoleete Gesellschaftsverfassung spiegelt, hatte Bildung und Ausbildung voneinander getrennt, im Bewußtsein und insoweit in der Praxis, als neben die mittelbarere Ausbildung der Volksmassen in der allgemeinbildenden Schule eine zweite, vornehmlich mechanische und auf unmittelbare Arbeitsprozesse gerichtete, trat. Der Schwerpunkt der Massenschule wurde damit noch stärker auf die Bildung des Bewußtseins abgestimmt, als volkstümliche Bildung gewann sie einen eigenen, romantisch-irrationalistischen Überhang, dem Bewußtsein in Wahrheit konträr. Die Trennung von Bildung und Ausbildung ist die späte Form bürgerlicher Bildungstheorie, mit der sich die Veränderung der historischen Klassenrolle bereits ankündigt, obgleich dies zunächst noch durch den frühen, vorwärtsdrängenden Neuhumanismus überdeckt bleibt. Somit tritt neben den Widerspruch von höherer und niederer Bildung noch ein weiterer; die allgemeinbildende Schule wird von der Ausbildung isoliert. Die Gründe sind nicht nur im abstrakten Charakter der entstehenden Industrie zu suchen, deren Arbeitsweisen nicht mehr in überlieferter Form in die Schule aufgenommen werden können. Vielmehr wird das Bewußtsein der arbeitenden Massen nunmehr von den tatsächlichen gesellschaftlichen Prozessen und ihrem möglichen säkularisierenden Einfluß überlegt ferngehalten. Die bürgerliche Klasse distanziiert sich vom Proletariat, sie beginnt es zu fürchten, die mögliche Virulenz, die in der Verbindung von Arbeit und Bewußtsein liegt, wird erkannt. Es ist überaus wichtig, diesen Zusammenhang zu erfassen. Mit der Zäsur wird die Theorie des bürgerlichen Aufstiegs zugleich negiert. Von Ratke bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, vor allem aber an der Schwelle der Aufklärung, als das Bürgertum noch für die Menschheit sprach, sind Versuche vorhanden, Vernunft und Arbeit in großen Entwürfen aneinander zu binden, die in der Vernunft enthaltene, entschlüsselnde, antizipierende Kategorie in den

materiellen Prozeß zu versetzen, ihm zu helfen, sich über sich selbst zu verständigen. Bildung wird zur entscheidenden Nahtstelle. Die entworfene Schule bleibt im Ansatz, da sie die Bedingungen bei weitem überzieht, Entwurf und Ausführung bleiben nahezu inkommensurabel, doch gibt selbst der Ansatz die Erkenntnis der Notwendigkeit frei. Damit wird das kontrapunktische, forttreibende Element des Bildungsprozesses offengelegt als ineinandergreifendes Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Naturwissenschaften und Humanismus, von antizipierender, universeller Gattungsvernunft und Bewältigung der Materie, aus der diese Vernunft herausgeschlagen, von ihrer Verhaftung befreit werden soll. Der Gedanke geht unter, Vernunft und produktive Arbeit werden voneinander getrennt; die Arbeit bleibt lichtlos, wird angewandte Technik, das Bewußtsein zur imaginären Leuchte, schließlich zur Illuminierung des Warencharakters, um seine Entmenschlichung zu verhüllen. Das Bedürfnis des Menschen, er selbst zu sein, wird von der Realität abgetrennt. Die Marxsche Kritik am Gothaer Programm zielt eben auf diese Dichotomie, mit der Entfremdung auf eigene Weise schulisch institutionalisiert wird. Die Illusion der Bildung als eines gesonderten Reiches von Glück und Freiheit wird zerstört. Erkennt man die Ursachen, so kann man Konsequenzen ziehen. Die Verbindung von Bildung und produktiver Arbeit ist eine vordringliche Forderung, nicht um die humanistische Überlieferung zu vernichten, sondern um ihr die Wirklichkeit zu geben, derer sie bedarf, um sich zu vollenden. Der objektive Prozeß kommt dieser Entwicklung entgegen; das Bildungswesen wird wachsend von der Technologie erfaßt und nähert sich den Methoden der Produktion an, der Bildungsprozeß verliert seine Sonderheit, der Lehrer seine überkommene Rolle. Der Hinweis bleibt jedoch formell, mit ihm wird zunächst nur fortschreitende Entfremdung angezeigt. Erst über Inhaltlichkeit wird bewegender Charakter gewonnen, erst mit der Erhebung des Subjekts werden Unterricht und produktive Arbeit in ihrer Verbindung virulent, hält diese auf, blind zu sein, neues Mittel, Wachstumsraten zu beschleunigen. Die Verbindung von Arbeit und Unterricht gewinnt erst im Kontext ihre Bestimmung. Doch ist es unerlässlich, an objektive Tendenzen anzuknüpfen, wie es notwendig war, die gesellschaftlich relevanten, historischen Brüche im Bildungssystem zu erkennen.

III.

Die Reform der allgemeinbildenden Schule hat deutliche Konturen angenommen; in der Retorte ist sie bereits perfekt. Es wird darum gehen, sie unter dem Gesichtspunkt ihres inneren Widerspruchs im Anriß zu analysieren.

Die Reform selbst muß, bei Berücksichtigung nationaler Modifikationen, in ihrem internationalen Zusammenhang gesehen werden; die Grundzüge kehren im amerikanischen, japanischen, schwedischen Modell wieder, auch in den Modellen der englischen comprehensive-school. Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich

und amerikanischen Ursprungs. In der Bundesrepublik lassen die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats alle entscheidenden Momente erkennen. Der naturwissenschaftliche Charakter der kapitalistischen Produktion, ihre partielle Rationalität, sind ebenso erkennbar wie ein unterliegender Irrationalismus. Die Bildung, die angeboten wird, gibt sich als Naturgesetz; Wesen und Erscheinung werden identifiziert. Alle Qualität wird auf Quantität reduziert. Es wird keine Auskunft über die historische Bedingung erteilt, über das geschichtliche Herkommen. Für den späten Positivismus hat die Erscheinung keine Geschichte, sie ist selbstschlüssig. Wesentliche Begriffe, die eingeführt werden — so „Lernen des Lernens“ —, weisen sich als Teil eines evidenten Funktionssystems aus, handelt es sich doch in diesem Falle um eine bedeutsame Formulierung Wilhelm von Humboldts, die eine völlig andere Zielsetzung im Auge hatte. Der Stoff der Bildung wird Gegenstand von Übung, er wird entmaterialisiert, die materielle Inhaltlichkeit wird flüchtig, sie ist stetigem Wechsel unterworfen, ohne Zusammenhang. Der materiale Charakter der Bildung wird somit abgewertet, unter den Gesichtspunkt einer vorübergehenden Brauchbarkeit gerückt. Der geschichtliche Begriff von Naturbewältigung wird aufgelöst. Die angestrebte Disponibilität soll sich an wechselndem Material bewähren, um Rationalisierungsprozessen und Umstellungen in der Produktion gerecht zu werden. Der Auflösung der materialen Komponente des Bildungsprozesses, deren Herkunft in der Bildung des Proletariats offenbar ist, entspricht die gleichzeitige Liquidation der überlieferten Bewußtseinsbildung des Bürgertums; mit ihr geht die philosophische Kategorie ebenso unter wie Literatur und Kunst. Sie sind bildungsbürgerlich abqualifiziert; es wird kein Versuch gemacht, die geschichtliche Vorleistung in einer neuen Qualität aufzuheben. Unterschiede, die in Erscheinung treten, werden rein quantitativ festgemacht; die naturwissenschaftliche Stringenz setzt sich absolut. Ihre Einheitlichkeit täuscht Lösung der Klassengegensätze vor. Die Differenz von Freiheit und Notwendigkeit wird somit verdunkelt von Natur und Geschichte; die naturwissenschaftliche Rationalität, die vorgegeben ist, stellt sich als bereits erreichte Überwindung der gesellschaftlichen Naturwüchsigkeit dar, als erreichte Widerspruchslosigkeit. Der wesentlich höhere Grad an Abstraktion, der angeboten wird, um dem naturwissenschaftlichen Charakter der Produktion gerecht zu werden, bleibt formell, ihm fehlt der materiale Inhalt ebenso wie die Kategorie, er verschließt den Weg zur Arbeitsgeschichte des Menschen. Die Sprache, mit der dies vermittelt ist, ist positivistisches Gitternetz ohne Herkunft, sie sucht sich der Aufschlüsselung zu entziehen. Ohne Zweifel handelt es sich bei dem Modell um eine neue Stufe der Entwicklung; die Notwendigkeit, die ihm zugrunde liegt, gibt auch hier neue Möglichkeiten an die Hand. Für die Masse der Schüler wird ein weitaus höherer Grad an Abstraktion gefordert, als dies jemals der Fall war; Abstraktionsfähigkeit aber ist Voraussetzung für bewußtes Handeln, weil sie Wirklichkeit zum Objekt macht, das enthüllt werden kann. Das Instrumentarium jedoch, das

nun massenhaft ausgeteilt werden soll, wird zugleich stumpf gemacht. Die Abstraktion bleibt leer. Sie findet in sich selbst weder einen Begriff noch eine Wirklichkeit, auf die dieser Begriff angewandt werden kann. Die Abstraktion wird Werkzeug, dessen wirkliches Anwendungsgesetz verborgen ist. Der zweifellose Fortschritt wird sogleich paralytisiert. Die ideologischen Hintergründe werden über einen naturwissenschaftlichen Charakter versteckt; die Gesellschaft versucht sich unerkennbar zu machen. Sie sucht das dem Bildungsprozeß selber innewohnende Spannungsgefüge zu eliminieren, über das sich der gesellschaftliche Widerspruch reproduziert. Humanismus und Naturwissenschaft finden kein produktives, auf den Menschen hin gerichtetes Verhältnis; der naturwissenschaftliche Anspruch verhüllt Irrationalität; das Ausgesparte rückt unter die Schwelle des Bewußtseins und wuchert als Neurose. Eine einheitliche wissenschaftliche Bildung für alle wird vorgegeben; Egalität ist in der Nähe und wird ebenso abgebrochen, über den Zerrspiegel vorgeführt. Die Widersprüche werden objektiv verschärft, das Modell wird zum Indikator der Beendigung von Klassengesellschaft, deren Möglichkeit es zugleich verdunkelt, ausschließen möchte, es treibt voran und stabilisiert. Es trägt die Einheitsschule in seinem Leibe, aber kann sie nicht austragen.

Das vorgeschlagene System, das in der Bundesrepublik als Gesamtschule gefaßt ist, zeigt seinen Widerspruch auch auf eminent praktische Weise, in der Form seiner Organisation. Es baut hereditäre Begabungsideologien vollkommen ab und wird damit zum Schritt nach vorn, es sucht einer weitaus größeren Zahl junger Menschen Aufstiegsmöglichkeiten zu eröffnen, wenn auch die Disponibilität wesentlich horizontal bestimmt bleibt. Der Begabungsbegriff wird nicht egalisiert, aber er wird als unbekannte Größe vorausgesetzt, deren Umfang erst zu entdecken wäre. Praktisch heißt dies, daß der gegenwärtigen Mobilität und den veränderten Forderungen nach Verwertbarkeit durch eine verbesserte und langfristige Selektion Genüge getan werden soll; statische Festlegung von Begabung ist damit nicht mehr zugelassen. Legt man den gegenwärtigen Stand der Massenbildung zugrunde, die Hoffnungslosigkeit der Hauptschulen, die Tatsache, daß fast ein Drittel ihrer Schüler nicht einmal ihr bescheidenes Ziel erreicht, so wird deutlich, daß dem einzelnen eine verbesserte Aussicht angeboten wird, mag sie auch nur gering sein. Doch wird auch an dieser Stelle die gleichzeitige Stornierung des begonnenen Prozesses erkennbar. Die Selektion schlägt sich über Leistungskurse nieder, deren pragmatischer Wissensbestand auf die wechselnden gesellschaftlichen Bedürfnisse hin gerichtet ist. Das System dieser Leistungskurse ist für die Gesamtverfassung von entscheidender Bedeutung. Die einzelnen Kurse stehen zueinander in einem konkurrierenden Verhältnis, das Gefälle zwischen ihnen gewinnt einen zunehmenden Abstand; obgleich Übergänge zwischen den einzelnen Kursen möglich sind, werden sie schwer zu vollziehen sein. Die Reproduktion der herrschenden Schichten wird mit diesen Kursen, wie ein internationaler Vergleich deutlich macht, nur am Rande berührt. Zugleich

jedoch wird ein konkurrenzkapitalistisches Prinzip über die Schule internalisiert, einem jeden wird die Fiktion des individuellen Aufstiegs mitgeliefert. Die traditionelle Schulklasse, eine für die Bewußtseinsbildung außerordentlich wichtige Größe, wird aufgebrochen und zersplittert. In dem individualisierenden System muß sich Unterlegenheit im Leistungswettbewerb der Kurse als persönliches Versagen verinnerlichen; die organisatorische Aufsplitterung des Bewußtseins macht es schwieriger, die gesellschaftlichen Ursachen aufzudecken und gemeinsame Erkenntnisprozesse einzuleiten. Die Tendenz, Stoffe zu programmieren, beschneidet zusätzlich Einflußmöglichkeiten des Lehrers. Die Dialektik ist offenbar: Der realen Bewegung der Gesellschaft, die auf die Entfaltung des Menschen drängt, auf seine Erlösung von unabänderlichem Schicksal, steht der Versuch gegenüber, die solidarischen Grundlagen der lohnabhängigen Massen durch eine totale Internalisierung des Konkurrenzprinzips aufzulösen. Es geschieht dies auf dem Hintergrund einer funktionalisierten Spezialbildung, deren fortschreitend technologischer Charakter den Rückfall zu rein mechanischen Lernprozessen in sich birgt.

Die entscheidende Möglichkeit der Bewußtseinsveränderung bietet fraglos das integrative Moment des Modells, das Elemente kollektiver Identität enthält, der „Kern“. In seinem Verhältnis zu den differenzierenden Kursen ist ein Hinweis auf allgemeine Disponibilität gegeben bei gleichzeitiger Selbsterfassung als Gattung. Hier werden alle Schüler gemeinsam unterrichtet. Das Leistungsprinzip entfällt, Jugendliche der verschiedensten Herkunft sollen aufeinander abgestimmt werden. Jedoch wird, so paradox dies zunächst erscheinen mag, gerade die Abwesenheit von gesellschaftlichen Leistungsansprüchen zum Steuerungsinstrument. Die Grundlage wird über die Verhaltensforschung gelegt; Integration heißt funktionelles Miteinander. Ein Einübungsfeld in den gesellschaftlichen Verkehr wird eingerichtet, das alle Probleme ausspart. Die amerikanische Highschool hat hier das Modell geschaffen, der way of life, der unausgesprochene Konsens. Die Forschung, die das Verhalten zum Gegenstand macht, ist spätkapitalistische Verlängerung des Darwinismus; Skinners „Beyond freedom and dignity“ gibt dafür ein hervorragendes Beispiel. Bewußtsein und Menschenwürde gehören der Vergangenheit an, machen überlebensunfähig, die Tierwelt wird zum Experimentierfeld, um menschliches Verhalten vorzuplanen. Es ist dies nur eine andere Art von Effektivität. Die Klassengesellschaft wird nicht beseitigt, aber sie stellt sich auf veränderte Weise dar, als Einheitlichkeit des Umgangs, die Verhaltensweisen werden aneinander angeglichen. Auf andere Weise entsteht die Vortäuschung eines einheitlichen Ganzen, in dem Widersprüche ungreifbarer werden. Dennoch ist es vollkommen einsichtig, daß jede Mitwirkung an der Reform auf die Verstärkung dieses Feldes innerhalb des organisatorischen Typus gerichtet sein muß. Hier vor allem bietet sich die Möglichkeit an, Bewußtseinsbildung zu vermitteln, gerade weil die Heterogenität der sozialen Herkunft offenliegt. Dies muß jedoch mit dem Wissen geschehen, daß Menschen veränderbar sind, daß niemand

aufgrund seiner Herkunft von vornherein determiniert ist; anders zu handeln wäre ebenso unpolitisch wie unpädagogisch. Vor allem ist es aber notwendig zu wissen, daß unsere Gesellschaft in ihrer erdrückenden Mehrheit aus Abhängigen besteht, deren reale Interessen, würden sie einsichtig, einer sozialistischen Entwicklung gewiß nicht im Wege stehen. Es darf bemerkt werden, angesichts einer wachsenden Zahl von Gesamtschulen, daß das Entfallen eines strikten Leistungsprinzips gerade in diesen Bereichen nicht zu einem intellektuellen Absinken führen darf, weil alle politische Handlungsfähigkeit auf Erkenntnis beruht, auf einem ausgebildeten Erkenntnisvermögen. Schlichte Emotionalisierungen gesellschaftlicher Widersprüche bewirken keine Handlungskontinuität, führen vielmehr oft genug zu sinnlosen Akten, mit denen das Bewußtsein der Umwelt lediglich verschlossen wird. Geschickte Motivierung des Interesses ist vonnöten, Rationalität und Selbstdisziplin, zugleich der Anspruch auf eine hohe Qualität des Wissens, das der gesellschaftlichen Bewältigung dienen soll, in die das subjektive Interesse erkennbar aufgehooben ist. Auch die benachteiligten Kinder, für die eine besondere Stützung notwendig ist, haben ein Recht darauf, gefordert zu werden; es ist der Anspruch, der den Menschen wachsen läßt, er ist eine Form des Vertrauens. Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der kommenden Schule entscheidet allein die solide Arbeit über den dauerhaften Erfolg. Hier ist der Ort, Wesen und Erscheinung gegeneinander abzuwägen, ihre Differenz zu erkennen, den Bezug auf die unmittelbare Erfahrung zu suchen. In der Verhüllung des Spätkapitalismus bildet sich die Zukunft, aber nicht mechanisch, der Widerspruch will erkannt und überlegt genutzt sein.

Der Widerspruch, der hier am Modell angezeigt wurde, gibt sich schließlich auch noch auf eine andere Weise zu erkennen. Das Reformmodell wird zu gleicher Zeit von der fortgeschrittensten Kapitalfraktion und von den Gewerkschaften gestützt, während sich die Zwischenschichten angesichts ihrer Bedrohung wehren. Eben dies erscheint keineswegs unverständlich. Das Modell ist auf monopolkapitalistische Ansprüche zugeschnitten, aber es enthält zugleich ihre mögliche Negation. Die Bejahung der Reform, vor allem seitens der Gewerkschaften, macht den Wunsch der Bevölkerungsmassen nach einer verbesserten Qualifikation erkennbar. Worauf es ankommt, ist, daß sie nicht reflexionslos geschieht, als eine Form evolutionistischen Aberglaubens, sondern im Bewußtsein der antagonistischen Verfassung. Dieses Bewußtsein kann die Verfassung zum Werkzeug in eigenen Händen machen, dem Menschen dienlich. Es ist die Erkenntnis notwendig, daß das monopolkapitalistische Interesse, wie es sich im Reformmodell schwerwiegend niederschlägt, selbst objektive Notwendigkeit enthält, die jedoch nur der bewußte Mensch zum Eigentum machen kann. Es geht darum, in den Widersprüchen die Aussicht zu erkennen; erst mit dieser Erkenntnis wird der Fortschritt real, kann die Gefahr gebannt werden, daß er paralysiert wird, zu einer neuen, komplizierteren Stufe von Herrschaft führt. Eine eigene Vorstellung von Schule muß zugleich entwickelt werden.

IV.

Erst die aus der Geschichte gewonnene Kategorie gibt eine Möglichkeit, Erscheinungen aufzuarbeiten und die Gestalt der Zukunft in ihnen zu erkennen. Die Kritik wird sich vor allem gegen den Positivismus als spätkapitalistische Bildungswissenschaft richten. Er verbirgt den Widerspruch von Rationalität und Irrationalismus der Gesellschaft. Die geschichtliche Analyse enthüllt den Positivismus. Sie verdeutlicht zugleich, daß wir uns selber in einem Zusammenhang begreifen müssen, den wir nicht geschaffen haben und den wir nicht nach Belieben aufheben können, wir aber Fortsetzer einer aufsteigenden Menschheitsgeschichte sind. Gedächtnis und Zukunft meinen in diesem Sinne das gleiche. Mit dem, was wir tun, stehen wir auf den Schultern derer, die es vor uns und für ihre Zeit getan haben, ohne die wir nicht wären. Das Bewußtsein ist nicht affirmativ; in der Geschichte selbst ist ihre Zukunft enthalten. Im Gegensatz zur spätkapitalistischen Bildungswissenschaft, aber auch im Gegensatz zum geschichtslosen Teil der Linken, ist es daher Aufgabe, das humanistische Erbe der Menschheit und unseres Volkes sorgsam zu bewahren und in die Zukunft zu überführen. Für die praktische Bildung ist dieser Gesichtspunkt keinen Augenblick außer acht zu lassen. Wie das politische Handeln nicht Sache reinen Beliebens ist, so ist es nicht Sache des Beliebens, mit dieser Hinterlassenschaft umzugehen, wie man gerade will, falls man erkannt hat, daß es einen Zusammenhang gibt, ohne den Zukunft inhaltlos bleibt. In allem geht es auch um die Aufhebung des Privatbesitzes an geistigem Eigentum und die Aneignung dieses Eigentums durch alle, soweit es dem Aufstieg der Menschheit gedient hat und weiterhin dient. Der linke Lehrer ist der gebildete Lehrer, er ist ein Sachwalter jener Überlieferung, die das Bürgertum preisgegeben hat und die er den Massen zu ihrer Konstituierung als Subjekt der Geschichte vermittelt. Er verwirklicht, was Jan Amos Comenius in vorgreifendem Bewußtsein „*traditio lampadis*“ genannt hat, er gibt die Fackel weiter.

Sucht man ein Ergebnis, wird der veränderte Stellenwert von Bildung offenbar; ihre reale politische Bedeutung ist erheblich gewachsen. Muß vor der Illusion gewarnt werden, die politische Bedingung durch Bildung unterlaufen zu können — eine Illusion, die stets bei uns zu Hause war —, so ist zugleich mit aller Entschiedenheit davor zu warnen, Institutionen undialektisch nurmehr als Herrschaftsinstrument zu betrachten, ohne die Möglichkeit zu erkennen, die sie in sich bergen. In der gesellschaftlichen Auseinandersetzung sind die Bildungsinstitutionen und die in ihnen arbeitenden Menschen von erheblicher Wichtigkeit. Ihre Bedeutung wird um so größer, je mehr der elementare Kampf des Menschen mit der Natur beendet ist. Gewiß ist Bildung eine Art Kriechgang der Geschichte, aber nur, wer die Sofortrevolution heute noch durchzusetzen meint, mag sie mißachten. Wer jedoch weiß, daß man einen langen Atem braucht, der weiß auch, daß die Möglichkeiten der Bildung nicht übersehen werden dürfen und mit ihnen die Vorbereitung einer menschlicheren Zukunft an die Hand gegeben wird. Die Revolutionierung der Pro-

duktivkräfte verschärft die Widersprüche; Bildung ist ein gewaltiges Potential an Reflexion, das genutzt werden kann. Auf dem Hintergrund einer obsoleten, auf privater Aneignung beruhenden Produktionsweise soll dieses Potential, das sich ständig vermehrt, paralyisiert werden; es ist unsere Aufgabe, es zu aktualisieren. Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist. In ihr liegt eine Möglichkeit, die technische Revolution als Revolutionierung des Bewußtseins fortzusetzen. Es ist ihr Ziel, den Menschen zum Menschen zu begaben. So sehr es selbstverständlich ist, daß es dazu einer politischen Kraft bedarf, die Bildung mit umfaßt, sind doch die in der Bildung Tätigen zugleich wichtiger Teil dieser Kraft, wenn sie zu gewinnen sind. Die Funktion des Lehrers ist nicht gering; Kinder und Eltern sind in seinem unmittelbaren Einflußbereich. Auf die Hemmnisse im Lehrerbewußtsein ist allzu oft hingewiesen worden; Herkunft und Obrigkeitsidentifikation spielen eine Rolle, die Vermittlung der Vorstellungen über die Institution. Doch auch hier gilt es die für die Zukunft arbeitenden Momente zu erkennen. Die Fiktion einer qualitativen Eigenrolle stirbt dahin, Bildung nähert sich dem entfremdeten Arbeitsprozeß an, ökonomische Differenzen schwinden. In der Schule selbst wird der Widerspruch zwischen privater Aneignung und öffentlicher Armut virulent und täglich erfahren, der Anachronismus der kapitalistischen Verfassung legt sich über die gesamte Entwicklung immer erkennbarer dar. Realistische Möglichkeiten sind vorhanden, innerhalb der Lehrerschaft Boden zu gewinnen; sie bedürfen einer bedachtsamen Aufklärung, dem Bewußtsein muß mit Geduld nachgeholfen werden. Es bedarf dazu eines progressiven Lehrers, der sein Handwerk kennt und sich nichts vorzumachen lassen braucht, der in diesem Handwerk, dem er unterworfen ist, ein Instrument der Befreiung erkennt. Er wird härter arbeiten müssen als andere.

Der wachsende Widerspruch der Gesellschaft schlägt sich über die Bildungsinstitutionen nieder. Die kommende Schule, die Naturwissenschaften und Humanismus zum menschlichen Werk versöhnt, ist Teil einer Gesellschaft, die sich überall ankündet. Sie kriecht aus dem Leibe der alten Bildung hervor, aus der Summe ihrer Überlieferung, um sie zu verwandeln. Auch hier gilt es, die Nahtstelle zu erkennen, an der sich Geschichte in Zukunft fortsetzt.

Projektgruppe Automation und Qualifikation *

Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals

Einleitung

Von linksbürgerlicher Seite gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen und Diskussionen zur Bildungsreform, in denen versucht wird, „emanzipatorische Lernziele“ zu formulieren ohne Einigung über die Kriterien, in denen Erklärungs- und Zielangebote für die Bildungsreform gegeben werden, die diese letztlich als Kombination von Bürger- und Staatswillen erklären (ganz deutlich beim „social demand approach“). Im Unterschied zu ihnen, soll im vorliegenden Aufsatz der Standpunkt des Kapitals als der der herrschenden Macht Ausgangspunkt der Untersuchung bilden. Unter der Voraussetzung, daß Bildung als Ausbildung für Arbeit zu verstehen ist, die in unserer Gesellschaft unter dem Kommando des Kapitals verrichtet wird — dessen Kommandogewalt sich also auch und zunehmend auf den Ausbildungsbereich bis hin zur Schule erstreckt —, sollen die von Kapitalvertretern geäußerten Vorstellungen zur Ausbildungsreform dargestellt und analysiert sowie Informationen über die schon praktizierten Veränderungen gegeben werden. Qualitativ neu ist, daß der Druck der Produktivkräfte, die wissenschaftlich-technische Entwicklung, das Kapital zu zwingen scheint, eine Erhöhung der Qualifikation der Arbeitskraft zu fordern.

Die rechtsbürgerlichen Vertreter des „manpower approach“, die technokratischen Bildungsreformer, die versuchen, die vom technologischen Fortschritt geforderten Bildungsinhalte und -formen unter Hineinnahme ihrer kapitalistischen Beschränkung durchzusetzen, forderten die linke Kritik heraus. In konsequenter Abkehr bezeichnen einige (prototypisch etwa Baethge) die gesamte Bildungsreformdiskussion mehr oder weniger als Schaumschlägerei, als Ablenkungsmanöver von der tatsächlichen totalen Reformabstinenz. Dies aus der Vorstellung heraus, daß die neueste technologische Entwicklung die Produzenten nicht nur als verstümmelte Detailarbeiter beläßt, sondern den Prozeß der Dequalifikation gar noch befördert. Im Unterschied zu ihnen, macht es sich der vorliegende Aufsatz zur Aufgabe, die als neu eingeschätzten Kampfbedingungen im Überbaubereich

* Dem Autorenkollektiv des Forschungsprojekts „Automation und Qualifikation“ gehören an: Margret Baumgarten, Uwe Gluntz, Holm Gottschalch, Frigga Haug, Hannelore May, Jutta Menschik, Christof Ohm, Ilse Schütte, Silke Wenk, Gerhard Zimmer.

zu studieren. Die Widersprüchlichkeit in der Bildungsreform, nämlich tendenzieller Abbau des veralteten dreigliedrigen Schulsystems, Versuche zur Integration von Allgemein- und Berufsbildung auf der einen, Restriktionen und verschärfte Auslese der im Ausbildungsbereich Tätigen auf der anderen Seite (Lehrerbildungsgesetz, Berufsverbot) machen es notwendig, den gemeinsamen Nenner zu finden, der beide Tendenzen zugleich erklärt. Dafür ist die genaue Kenntnis der Vorhaben, Maßnahmen, Notwendigkeiten und Zwänge auf seiten des Kapitals von erheblicher Bedeutung für die Lage und Perspektive der Produzenten.

Nach Durchsicht von Organen der Unternehmerverbände, Einzeldarstellungen in Tageszeitungen, betrieblichen Mitteilungen und Berichten aus dem Industrieministerium haben wir verallgemeinerbare und richtungsweisende Äußerungen verarbeitet. Wir folgen der Marx'schen Auffassung, daß die Vertreter und Agenten des Kapitals als Charaktermasken funktionieren und das allgemeine Interesse des Kapitals repräsentieren sowie über seine Absichten Auskunft geben. In diesem Sinn wird der Begriff „Kapital“ im Aufsatz verwendet. Eine Gewichtung der einzelnen Verlautbarungen nach der Stellung und Funktion der Sprecher in der kapitalistischen Gesellschaft konnte daher einer Anordnung kapitalkonformer Aussagen nach inhaltlichen Gesichtspunkten weichen, wenn auch vorzugsweise den Organen der Unternehmerverbände die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

In dem angegebenen Zusammenhang haben weder die gewerkschaftliche Bildungsarbeit noch Stellungnahmen von Arbeitervertretern oder Materialien staatlicher Stellen Berücksichtigung gefunden. Ebenso wenig konnten theoretische Beiträge zur Veränderung des Verhältnisses von Kapital und Staat (etwa die Theorie des staatsmonopolistischen Kapitalismus), deren Kenntnis für die Einschätzung der Durchsetzung von Forderungen im Bildungsbereich notwendig wäre, von uns verarbeitet werden. Die Ableitung der Kapitalerfordernisse aus der tatsächlichen Entwicklung der Produktivkräfte in ihrer kapitalistischen Form, die zur Einschätzung der Verlautbarungen der Kapitalvertreter Wesentliches beigetragen hätte, wird von dem Autorenkollektiv im Rahmen des Projekts „Automation und Qualifikation“ noch geleistet und zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

Ebenso tragen einzelne Einschätzungen eher Thesencharakter und bedürfen einer fundierteren Ausarbeitung wie auch die Begrifflichkeit noch von einer gewissen Vorläufigkeit gezeichnet ist. Dieser letzten Tatsache ist es zuzuschreiben, daß häufig die besondere Sprache des Kapitals nicht genügend von einer allgemeinen Begrifflichkeit abgegrenzt wurde.

Gleichwohl hoffen wir, das Ausmaß, die Bedeutung und die Stoßrichtung der Unternehmeraktivitäten im Bildungsbereich deutlich genug gemacht zu haben.

I. Entwicklung der Produktivkräfte

In den konstitutiven Momenten des Kapitalismus — Lohnarbeit und Kapital — ist zugleich die Bewegungskraft mitangegeben, die diese Gesellschaftsformation über ihre eigenen Schranken hinaus treibt. Die durch das Privateigentum an Produktionsmitteln gesetzte Anarchie der Produktion im gesamtgesellschaftlichen Maßstab findet sich in beständigem Widerspruch zur wachsenden Vergesellschaftung der Arbeit, welche gesamtgesellschaftliche Planung notwendig macht; der Profithunger und die unerbittliche Konkurrenz der Kapitalisten untereinander zwingt sie zur ständigen Weiterentwicklung und Vervollkommnung der Produktionsweise, also der Produktivkräfte. Innerhalb des Kapitalismus werden nicht nur die ökonomischen und technischen Grundlagen für eine höhere Gesellschaftsformation geschaffen, sondern auch die Träger der Umwälzung — die Arbeiterklasse — vom Kapital erzeugt und organisiert. So wird schließlich durch die Höherentwicklung des Arbeitsprozesses in Richtung auf Automation eine immer umfangreichere Schulung der Arbeiterklasse notwendig, die die Einsicht in die Überwindbarkeit des Kapitalismus leichter möglich macht und daneben die Fähigkeit vermittelt, die gesamte Produktion einschließlich Planung und Leitung zu übernehmen.

Zum Verständnis der Veränderungen im Produktionsprozeß, die gemeinhin mit dem Begriff „wissenschaftlich-technische Revolution“ gekennzeichnet werden, ist ein kurzer Rückgriff auf die Umwälzungen der ersten industriellen Revolution, dem Beginn des Kapitalismus, notwendig.

Während im Handwerk noch der gesamte Arbeitsprozeß in allen Teilfunktionen einschließlich der Leitung von einer Person ausgeführt wurde, erfolgt durch die Manufaktur die erste Herausbildung von Teilarbeitern mit einhergehender Dequalifizierung. Der Gesamtproduktionsmechanismus hing allerdings noch stark vom individuellen Geschick und der Person der Teilarbeiter ab, da sie Organe des Gesamtkörpers waren.

Ganz anders die maschinelle Produktion: „Von nun an war also unter kapitalistischen Bedingungen die Qualifizierung oder die Dequalifizierung der unmittelbaren Produzenten abhängig von den Anforderungen, die die Maschine — oder, exakter gesagt, das Maschinensystem — in seiner kapitalistischen Anwendung an die Arbeitsfertigkeit der Arbeiter stellte. Dadurch, daß der Arbeiter ausschließlich einer Teilfunktion angeeignet und seine Arbeitskraft in das lebenslängliche Organ dieser Teilfunktion verwandelt wurde und die Leitung der Produktion in die Hände des Kapitalisten oder seiner Commis übergang, wurde die Dequalifizierung des Produzenten der vorherrschende, typische Prozeß. Er wurde im Verlauf der kapitalistischen Entwicklung immer weiter vorangetrieben, wobei die Dequalifizierung direkt abhängig war von der Einführung neuer Maschinensysteme, neuer Produktionsverfahren und organisatorischer

Veränderungen. Es ergab sich eine Art Spirale: Die Einführung neuer Maschinen setzte die Arbeitsteilung voraus, aber gleichzeitig schuf sie ihrerseits die Bedingungen für eine noch weitergehende Arbeitsteilung. Der Höhepunkt dieser Entwicklung war das moderne Fließband¹.“

Während in der industriellen Revolution die Aufsplitterung des Arbeitsprozesses in Teiloperationen vervollkommenet wurde, wird er in der wissenschaftlich-technischen Revolution in Gestalt eines automatisierten Maschinensystems wieder zusammengefaßt. „So führt zum Beispiel der *Earl of Halsbury* die Automation auf vier technische Grundmerkmale zurück, 1. auf die Anwendung von Transfermaschinen, 2. das Rückmeldeprinzip (feedback), 3. die elektronische Datenverarbeitung und 4. die automatische Montage, und erklärt dazu: „Man könnte sagen, daß das erste und vierte (Merkmal) nur Muskeln eliminieren. Das zweite und dritte eliminieren Nerven und Gehirne².“ „Durch die Automatisierung verändert sich der Charakter der konkreten Arbeit. Es werden die technischen Voraussetzungen dafür geschaffen, daß der Mensch sich vom aggregierten Zubehör, von einem Anhängsel und Bestandteil des Maschinensystems zu dessen Beherrscher entwickeln kann. In der Tendenz verschwinden damit die materiellen Grundlagen für die Trennung zwischen geistiger und manueller Arbeit³.“ Aber die Grenzen dieser Entwicklung im Kapitalismus sind vielfältig. Neben der durch die Profitrate gesetzten Schranke wirkt zusätzlich das Fehlen der für die veränderten Arbeitsprozesse erforderlichen Berufsstrukturen der weiteren Entwicklung entgegen.

II. Qualifikationserfordernisse

Insbesondere die durch den immer komplizierter werdenden Arbeitsprozeß notwendige längerfristige Einflußnahme auf die Qualifikation der Produzenten — also die Planung des Arbeitsmarktes — wie auch die immer schwieriger werdende Legitimierung des Systems führten seit Ende der fünfziger Jahre verstärkt zu Neuorientierungen auch auf der Seite der Unternehmer. So findet man neben eigenen Forschungsinstituten und Organisationen (z. B. Wirtschaftskuratorien) zu Ausbildungsfragen eine Fülle von Publikationen — sogar spezielle Zeitschriften —, in denen das Kapital seine Vorstellungen von Berufsstrukturen darlegt, die den neuen Anforderungen

1 Waltraud Falk und Helmut Kubitschek: Über den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Produktivkräfte und den Arbeitsfertigkeiten der unmittelbaren Produzenten unter den Bedingungen des Imperialismus, in: Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte 1964, Teil II/III. Berlin/DDR 1964, S. 52.

2 Technical and Human Problems of the Automatic Factory, Margate Conference, S. 23 f., zit. nach Gerd Maurischat: Ein Vergleich der Entwicklung in den USA und in Westdeutschland, in: Technische Revolution, Freisetzung und Vollbeschäftigung im Kapitalismus, DWI-Forschungshefte, 3/1966, S. 6.

3 Gerd Maurischat, a.a.O., S. 7.

des Arbeitsprozesses entsprechen sollen. Die gesamtgesellschaftliche Anarchie, die Planungsunfähigkeit des Kapitals ist damit in Frage gestellt⁴.

Folgende exemplarische Aussagen sollen belegen, daß das Kapital in die Planung der Ausbildung bewußt und koordinierend eingreift: O. A. Friedrich, Präsident des BDA, bemängelt die Diskrepanz zwischen den veränderten Anforderungen des Arbeitsprozesses und der nicht entsprechend entwickelten Wissenschaft in der BRD. „Die rasche Veränderung der Fertigung und Produktionstechnik drängt notgedrungen auch die Methoden und Ziele der Berufsausbildung voran. Auf pädagogische Theorien und didaktische Modelle bei der erforderlichen Kenntnis und Fertigungsvermittlung können wir nicht warten... Unser heutiges Problem scheint weniger darin zu bestehen, daß die praktische Berufsausbildung den wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht folge, sondern vielmehr umgekehrt, daß die Wissenschaften den praktischen Erfahrungen zu weit nachhinken⁵.“ Die Messerschmidt-Bölkow-Blohm-GmbH schreibt im Vorwort zu ihrem Bildungsprogramm: „Der naturwissenschaftlich-technische Standard ist in ständiger Bewegung. Die Leistungsanforderungen wachsen, die Führungsfunktionen werden zahlreicher. Berufsbegleitende Lernprozesse gewinnen an Bedeutung. In den Industriebetrieben haben sich Bildungsmaßnahmen und Nachwuchsförderungen zu den wichtigsten personalpolitischen Arbeitsgebieten entwickelt⁶.“ Stellvertretend für zahlreiche ähnliche Aussagen von Konzernen und Großbetrieben sei hier noch Siemens angeführt: „Die weitere Entwicklung unseres Hauses wird maßgeblich von neu hinzukommen-

4 Um seinen gesellschaftlichen Einfluß stark, gezielt und unmittelbar geltend zu machen, besinnt sich das Kapital unter partieller Stornierung der Konkurrenz auf gemeinsame Interessen und vertritt sie in gemeinsamer Aktion. Der BDI ruft in seinem Programm vom Januar 1970 (in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, Jg. 22, 1970, S. 121/122) auf zu „stärkerer Zusammenarbeit und Koordinierung der unternehmerischen Organisationen auf dem Gebiet der Berufsbildung“. Um Bildungsreformen im Sinne des freien Unternehmertums zu garantieren, werden zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungsförderung Institutionen gegründet oder beauftragt, z. B. das Deutsche Industrieinstitut, die Walter Raymond-Stiftung, der Harzburger Kreis. Schlagendes Beispiel ist jedoch das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, das von den unternehmerischen Spitzenorganisationen Bundesverband der Deutschen Industrie, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelstag, Hauptgemeinschaft des Deutschen Einzelhandels, Zentralverband des Deutschen Handwerks getragen wird und eine gemeinsame Geschäftsstelle besitzt. Seine Aufgaben sind Grundlagenforschung, Öffentlichkeitsarbeit und Interessenvertretung. Zugleich werden die bisher zersplitterten Bildungsmaßnahmen auf der Ebene der Landesverbände zusammengefaßt (vgl. *der arbeitgeber*, offizielles Organ des BDA, 21, 1971, S. 869 ff.).

5 *der arbeitgeber*, 1972, H. 3, S. 78.

6 J. Mönninghoff: *Gesellschaftspolitische Konsequenzen betrieblicher Bildungsprogramme*, in: *Arbeit und Leistung*, 25. Jg. Nov. 1971, Heft 11.

den Gebieten der Technik beeinflusst; diese treten in zunehmender Dichte auf und gewinnen auch quantitativ für unsere Gesellschaft schnell an Bedeutung... Der Erfolg eines Unternehmens wird wesentlich durch das Wissen und Können seiner Mitarbeiter bestimmt. Wir sehen deshalb die Aufwendungen für die Bildungsmaßnahmen als langfristige Investition an, die die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens erhält und fördert⁷."

Prognostische Einschätzung wie auch Analyse der bestehenden Situation für unmittelbar erforderliche Handlungen leistet die Walter Raymond-Stiftung: „Vielleicht werden tatsächlich in den Werkhallen der vollautomatisierten Fabriken von morgen keine Arbeiter sein; aber gleichzeitig werden unglaublich viele Menschen hinter der Bühne gebraucht werden in neuen, höchste fachliche Schulung erfordernden Tätigkeiten, wie Maschinenbauer, Monteure, Fachleute für die Instandsetzung und solche, die die Maschinen und ihren Gang kontrollieren, sowie ‚programmer‘, welche die Anweisungen vorbereiten und an die Menschen weitergeben. Außerdem wird man viele wissenschaftlich geschulte Leute in neuen Tätigkeiten als Maschinenkonstrukteure, Zeichner, Systemingenieure, Mathematiker oder Logiker brauchen. Schließlich werden sehr viele Menschen für neue Aufgaben der Betriebsführung benötigt werden, für die eine stark ausgeprägte Fähigkeit zu denken, zu analysieren, Entscheidungen zu treffen und Risiken auf sich zu nehmen, erforderlich ist (bis hierher kursiv im Original, die Verf.).“

Die Anforderungsprofile und Arbeitsanalysen der industriellen Praxis weisen konkret auf diese im intellektuellen und technischen Bereich liegenden Bildungserfordernisse und -bedürfnisse hin. Sie weisen hin auf die je nach der im ganzen des Betriebs auszuübenden Funktion gegebenen Erfordernisse an Grundwissen sowie an Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Berufsbilder, die für Angestellte und Facharbeiter entwickelt wurden, zeigen Anforderungen auf, denen die betriebliche wie die schulische Berufsbildung entsprechen sollte; sie zeigen aber auch ein Eingangsniveau für den Eintritt in die Betriebe auf, an dem sich die Schule in der Gestaltung ihrer Oberstufe orientieren kann⁸."

Gemeinsam ist die Vorstellung, daß die neue berufliche Ausbildung nur auf der Basis einer geänderten Schulausbildung erfolgen kann^{8a}:

7 Siemens AG. Bildungsarbeit im Unternehmen, 1972, S. 1 u. 7.

8 Wirtschaft und Schule, Veröffentlichung der Walter Raymond-Stiftung, Bd. 5, Köln und Opladen 1965, S. 22 f.

8a „Wieviel Hindernissen und Mißverständnissen die an sich selbstverständliche Aufgabe einer Erziehung zu ökonomischem Denken ausgesetzt ist, zeigt das Beispiel der Arbeitslehre. Unter diesem Terminus verbirgt sich seit den berühmten Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1964 ein zähes Ringen, um wenigstens die Hauptschule den Bereichen Wirtschaft, Technik und Beruf zu öffnen und die Schüler vor dem falschen Wirtschaftsbild zu bewahren (man vergleiche die Lesebücher bis zum Jahre 1967), als seien Magd und Schneider heute noch zentrale Berufe und als werde im Hand-

„Eine Verbesserung dieser Situation läßt sich nur erreichen, wenn die naturwissenschaftlich-technische Bildung bereits in den allgemeinbildenden Schulen stärker als bisher berücksichtigt wird⁹.“ Die Verschiebung der in der Schule zu vermittelnden Lerninhalte soll sich in der Lehre fortsetzen: „Der Akzent verschiebt sich von einer bisher betont praktischen Ausbildung, zu einer solchen, die neben der Beherrschung von Fertigkeiten vertieft fachliches Verständnis verlangt¹⁰.“ Erst eine breit auf Grundlagenwissen angelegte Schul- und Lehrausbildung soll die notwendige Spezialisierung erlauben. „Wer über ein breites und systematisches Grundlagenwissen verfügt und exemplarisch gelernt hat, es . . . praktisch anzuwenden, wird in der Lage sein, sich schnell in alle speziellen Probleme des Berufs hineinzufinden und Einzelerfahrungen in größere Zusammenhänge einzuordnen¹¹.“

III. Idealistische bürgerliche Wissenschaft und Materialismus des Kapitals

Seit der Offensichtlichkeit der Bildungsmisere und ihrer Propagierung gibt es zahllose Versuche seitens der bürgerlich-liberalen Wissenschaft, Bildungsreformvorstellungen zu entwickeln. Diese Unternehmungen brachten keine Lösung, erweisen jedoch klarer als zuvor die Unwirksamkeit weitgehend idealistisch geprägter Wissenschaftsvorstellungen, die den neuen Effizienzforderungen nicht genügen können. Unter den verschiedenen theoretischen Vorstellungen, die unter dem gemeinsamen Obertitel ‚social demand approach‘ firmieren, verbergen sich die niemals realisierten bürgerlichen Ideale von Freiheit und Gleichheit, die im Grundgesetz ihre Entsprechung finden. Mehr oder minder hilflos versuchen die verschiedenen Theoretiker an der Subsumtion der Ausbildungsinhalte unter die Verwertungsinteressen des Kapitals vorbeizusehen und statt dessen eine allgemeine freie Berufswahl zu propagieren, die ebensowenig ernst genommen werden kann — da sie, wirklich konsequent durchgeführt, zu massenhafter Arbeitslosigkeit führen würde —, wie sie je auch nur in Ansätzen verwirklicht wurde. Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung konstatiert die Ineffizienz dieser Art bürgerlicher Wissenschaft: „Weder für die Taxonomie der Lernziele noch überhaupt für die Curriculumforschung gibt es bisher trotz

werk und in der Landwirtschaft der größte Teil des Sozialproduktes erwirtschaftet.“ (Erich Dauenhauer: Die wirtschaftsfeindliche Schule, FAZ, 6. 1. 1973.)

9 Die Industrie pocht auf das Leistungsprinzip — BDI nimmt Stellung zur Lage von Forschung, Lehre und Studium an den Hochschulen, Frankfurter Rundschau, 27. 10. 1971.

10 Erklärung des BDA, des BDI und des DIHT, in: Aufgabe und Chance der Studienausbildung. Wirtschaft und Berufserziehung, Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstags (Nr. 11/1968, S. 201).

11 Die Industrie pocht auf das Leistungsprinzip . . . , Frankfurter Rundschau, a.a.O.

vieler deutscher Beiträge — Flechsig, Blankertz, Achtenhagen, von Hentig u. a. — sowie solcher des Auslands, besonders der USA, eine eindeutige Theoriebildung¹².“

Ganz im Gegensatz dazu zeichnen sich die Vertreter des Kapitals in ihren Verlautbarungen durch einen hohen Grad an Bewußtheit etwa über die notwendigen Wechselbeziehungen zwischen Basis und Überbau aus. Die Bewegung an der Basis, der Produktion, ist offenbar so gravierend, daß ihre Wirkung auf den Überbau zu studieren und zu beeinflussen in doppeltem Sinn eine Existenzfrage für das Kapital wird. Notwendig für die Produktion werden nicht nur anders geartete geistige Fähigkeiten und manuelle Fertigkeiten, sondern zugleich das Bündel von Qualitäten, das zusammengefaßt mit „Haltung und Einstellung“ etwa zu bezeichnen wäre. So sind die Aussagen über die für die Produktion erforderlichen Qualifikationen häufig zugleich Angaben über Einstellung und Haltung. „Der Erfolg jeder unternehmerischen Entscheidung wird zukünftig mehr und mehr davon abhängen, ob das Unternehmen über genügend Mitarbeiter verfügt, die fähig sind ihre Aufgaben aus Einsicht und Verantwortung planvoll auszuführen. Dazu gehört nicht nur die praktische Beherrschung von Fähigkeiten, sondern auch vertieftes fachliches Verständnis und die Bereitschaft, in dem zugewiesenen Rahmen sachgerechte Entscheidungen zu treffen. Kein Unternehmen kann aber als selbstverständlich voraussetzen, daß nur Mitarbeiter mit solchen Eigenschaften bei ihm beschäftigt sind. Folglich fällt der Industrie in unserer Gesellschaft eine höchst wichtige bildungspolitische Rolle zu, die sowohl für das Unternehmen wie auch für den Arbeitnehmer von Vorteil ist¹³.“

Der weitgehenden Unabhängigkeit vom manuellen Detailgeschick durch automatisierte und hochmechanisierte Anlagen korrespondiert in den Ausbildungsvorstellungen der Unternehmer das Fehlen traditioneller Lernziele etwa in Gestalt handwerklichen oder auch geistigen Spezialkönnens. Statt dessen findet man 1965 schon Vorstellungen zur Vereinheitlichung der Ausbildungsgänge, die heute an den Universitäten Gegenstand von Reformdiskussionen sind. In der Zeitschrift „Wirtschaft und Berufserziehung“ wird gefordert, die Berufsausbildung immer mehr zu einer Basisausbildung umzugestalten. „Wir brauchen Basisberufe, die nicht in sich abgeschlossen, sondern Grundstufe einer lebenslangen beruflichen Bildung sind¹⁴.“ Die Walter Raymond-Stiftung hat bereits Vorstellungen entwickelt, wie das zu erreichen sei: Es soll geprüft werden, welche Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse verschiedenen Berufen gemeinsam sind.

12 Erwin Krause: Zukunftsorientierte Berufsbildung. Fakten, Pläne, Reformen. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Bonn 1972, S. 22.

13 Alfred Flender: Zwang zu neuen Methoden, in: *der arbeitgeber* 1969, Nr. 10/11, S. 374.

14 G. Jeuschede: Berufe im Wandel, in: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 3, 1969.

Diese Berufe sollen in einem Berufsfeld zusammengefaßt und auf eine diesem Berufsfeld eigene Berufsgrundbildung festgelegt werden¹⁵.

IV. Können und Haltung

Welche Qualifikationen und Arbeitstugenden soll eine zukunftsorientierte Berufsbildung hervorbringen? „Der Betrieb verlangt von seinen Mitarbeitern ein unverzichtbares Maß an *persönlicher Einstellung zur Arbeit*, an *Selbständigkeit* und an *Mitverantwortung* für das betriebliche Gesamtgeschehen. Arbeitszerlegung und Spezialisierung, die zum Wesen rationeller Produktion gehören, führen zum wirtschaftlichen Gesamterfolg erst durch die organisatorische Zuordnung aller Funktionen auf das Betriebsganze. Dazu kommt, daß die für die Arbeitsorganisation in der Vergangenheit bezeichnende Scheidung in Gruppen, die nur anweisende, und in solche, die nur durchführende Aufgaben hatten, heute mehr und mehr aufgelockert ist. Bezeichnend für die heutige Arbeitsorganisation ist, daß die unmittelbare Anweisung durch Vorgesetzte weitgehend durch die der Maschine beziehungsweise der Maschinenkette ersetzt ist. In diesem maschinellen Weisungsverfahren muß sich der Mensch weitgehend selbständig arrangieren. Er ist also nicht etwa aus dem Weisungsverhältnis entlassen, sondern er ist in einem neuen Weisungsverhältnis in erhöhtem Maß zu *selbständigem Mitdenken* und *Mitverantworten* aufgefordert. Hierzu bedarf er der Einsicht in den Zusammenhang der Produktion.

Was vom einzelnen besonders verlangt wird, ist, daß er komplizierte Instrumente und technische Anlagen, verschiedene Arbeitsgänge koppelnde Maschinen und Automaten überwacht und daß er im Störfall selbständig handelt. Dieser Wandel der Dinge erfordert *Engagement*, *Besonnenheit*, *Verantwortungsgefühl*, *Selbstbewußtsein* und *Urteilsfähigkeit* bezüglich des eigenen Arbeitsplatzes und seiner Bedeutung für das betriebliche Gesamtgeschehen. Der in den zwanziger Jahren aufkommende Begriff des ‚Mitarbeiters‘ würdigt die zunehmend höhere Bewertung der *personalen Qualität*, der *geistigen Fähigkeiten*, der *sittlichen Grundeinstellung* und des *Verhaltens*¹⁶.

In der Verschmelzung von Allgemeinbildung und Fachausbildung deutet sich nicht nur eine neue Einheit von Können und Haltung an, sondern auch ein Zusammenfügen der lange getrennten Bereiche von geistiger und körperlicher Arbeit. Es empfiehlt sich demnach, den Begriff der Ausbildung oder Qualifikation in diesem umfassenderen Sinn neu zu verstehen, in ihm diese Gesamtheit persönlichkeitsbildender Strategien jeweils zu vermuten. So heißt es auch im arbeitgeber: „Wo immer in den beiden vergangenen Jahrzehnten aus unternehmerischer Initiative oder aus den Tätigkeiten von Kammern, Verbänden, Akademien und anderen Institutionen neue Wege der

15 Vgl. Wirtschaft und Schule, a.a.O.

16 Ebenda, S. 24, (Hervorhebungen von uns, die Verf.).

Berufsausbildung und der beruflichen Weiterentwicklung angeschlagen wurden, war von Anbeginn ein klar: in der sich ständig und immer rascher wandelnden technisierten Welt mit dem wachsenden Informationsfluß und dem sich daraus ergebenden Zwang zu immer weitergehender Spezialisierung bedeutet ‚künftiger Lebensbedarf‘ mehr als nur ein Fundus von anwendbarem Wissen und Können ... er bedeutet geistige Beweglichkeit und Bereitschaft zum ständigen Anpassen und Weiterlernen. Er bedeutet auch Bereitschaft zur Kooperation. Und er bedeutet nicht zuletzt die Fähigkeit, den eignen Leistungsbeitrag als Teil unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu sehen. Das alles sind Elemente der Persönlichkeit; damit aber sind es Bildungsziele im Vollsinn des Worts¹⁷.“

Wenn geistige Fähigkeiten, selbständiges Mitdenken, Urteils- und Kritikfähigkeit als übergreifende Qualifikation vom Arbeitsprozeß her verlangt werden, muß die Persönlichkeit des Arbeiters von Grund auf neu ausgestattet werden. Hier wird kein Mensch mehr verlangt, der sklavisch an den Arbeitsvorgang gekettet ist, dessen Bewegungen und Handlungen sich ausschließlich nach der Vorgabe der Maschinen richten, sondern hier scheint der bewußte, dem Maschinensystem gegenüber souveräne, planende Mensch zu entstehen.

V. Systemschranken

Zugleich aber zeigen die von der Walter Raymond-Stiftung angegebenen Ebenen der Ausbildung — „geistige Fähigkeiten, personale Qualität und sittliche Grundeinstellung“ — die Schwierigkeit der Ausbildung im Kapitalismus. So sollen

- a) die Produzenten eine breite Grundausbildung bekommen, die den Rahmen der bisher eher bescheidenen Volksschulbildung erheblich sprengt;
- b) auf diesem Boden eine Reihe von Eigenschaften sich entwickeln, die an die Stelle des traditionellen Industriearbeiters ein wissendes, denkendes, geschult handelndes Individuum setzen, und
- c) soll die Arbeiterpersönlichkeit neuer Qualität Mitverantwortungsgefühl für den Betrieb und soziale Bindung an ihn entwickeln, als sei sie Teilhaber anstelle gekaufter Arbeitskraft.

Die hierin angelegte Widersprüchlichkeit wird noch deutlicher, vergewärtigt man sich die notwendig gegebenen Qualitäten der Arbeit als Lohnarbeit und ihrer Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbildung. Denn die Versachlichung von Personen, die Verkehrung von Subjekt und Objekt, die das Kapitalverhältnis kennzeichnet, erstreckt sich auf alle geistigen, schöpferischen und gesellschaftlichen Tätigkeiten der arbeitenden Menschen. Die Organisation der Arbeit, ihr Arrangement, die potenzierte Kraft, die aus der Zusammenarbeit entspringt, erscheinen als fremde Macht, als Macht des Kapitals. Der Geist, der das gemeinsame technische Handeln der Individuen bestimmt, vollzieht sich durch ihre Handlungen und ist ihnen gleich-

¹⁷ Egmont Hiller: Baden-Württemberg — seine Bildungsstätten, in: der arbeitgeber, 20/21, 1969.

wohl fremd, ist Geist des Kapitals. Die geronnene Form der Arbeit, die Maschinen, werden Kapitalmacht, erscheinen den arbeitenden Menschen als Kapital, das sich die lebendige Form der Arbeit unterordnet. Indem sie ihr Arbeitsvermögen entäußern, ist der Vollzug der Arbeit selbst immer schon Bereicherung und Stärkung des Kapitals. Ihr Tun, ihre Arbeit, nützt nicht ihnen, sondern vergrößert die sie beherrschende Macht. Da so das Gesellschaftliche in Wirklichkeit organisiert ist — durch das Kapital und nicht durch die vergesellschafteten Menschen selbst —, müssen ihre allgemeinen sozialen Beziehungen dies Verhältnis widerspiegeln. Daraus folgt, daß verschiedene der genannten erforderlichen Qualifikationen auf dem Boden der kapitalistischen Produktionsweise nicht wachsen können bzw. nur durch Betrug herstellbar sind. So unterstellt etwa *Mitverantwortung* oder auch *Verantwortlichkeit* ein kollektives Ziel, ein Gemeinsames, welches durch die Interessenantagonismen im kapitalistischen Produktionsprozeß unmöglich ist. Daß im Kapitalismus nicht die Sache des Arbeiters, sondern über ihn als Produktionsfaktor verhandelt wird, schließt von vornherein aus, daß er sich für das Unternehmensziel, den Profit, *engagiert*, schränkt sein *Selbstbewußtsein* in der Produktion ein.

An der Grenze des auch im Kapitalismus Möglichen liegt etwa *Kooperationsfähigkeit* als Gegensatz zur einsamen konkurrenzbezogenen Tätigkeit; wobei die Vergesellschaftung der Arbeit die Kooperation einerseits beständig erzwingt, während die Form der Arbeitskraft im Kapitalismus — als Ware auf dem Markt aufzutreten — das kooperative Verhältnis beständig angreift. Es bleibt aber auffällig an allen für die Produktionsweise erforderlichen Eigenschaften, die durch das Kapitalverhältnis ausgeschlossen sind und also aus anderen Gesellschaftsformationen entlehnt und als Surrogate aufgebaut werden müssen, daß es sich nicht um irgendwelche aus vorkapitalistischer Zeit stammende Qualitäten von Individuen handelt, sondern daß Vorgriffe und Vorwegnahmen von Teilqualitäten der sozialistischen Produzenten versucht werden. Die automatisierte Produktionsweise stößt hinsichtlich der Produktivkraft Mensch also deutlich an die Grenzen des Systems. Nicht nur die vertiefte Allgemeinbildung, ein breiteres Wissen, ein höherer Grad an Rationalität und Denkfähigkeit sind Qualifikationen, die den Arbeiter kritischer und einsichtiger machen können; durch das Erfordernis von Selbständigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit selber wird der Boden bereitet für politische Aufklärung, für die Einsicht in die Aufhebbarkeit der Widersprüche, die dem Kapitalverhältnis geschuldet sind.

Um diesen unerwünschten Schritt zu verhindern, wird sich das Kapital Fesseln einfallen lassen müssen, die die oben angegebenen und von ihm verlangten Fähigkeiten von Beginn an verstümmeln, so daß sie zwar im Arbeitsprozeß funktionieren, sich dem Verwertungsstreben aber nicht widersetzen. Daß dieser Gedanke als Befürchtung bereits Eingang in die Köpfe der Kapitalisten gefunden hat, skizziert „der arbeitgeber“ in seinen Vorstellungen eines „Gebildeten Proletariats“: „Aber nicht nur ein Kostendruck wird von den Massen

höher qualifizierter Mitarbeiter ausgehen, sondern auch ein Mitbestimmungsdruck, oder neutraler gesagt: die Forderung nach einer Revision des Kommunikationsstils. Höhere Bildung . . . hat die Menschen immer schon selbstbewußter und auch widerspenstiger gemacht. Diejenigen, die in der Vergangenheit eine höhere Bildung der Mehrheit verhindert haben, haben das auch immer gewußt¹⁸.“ Dementsprechend findet sich der Anspruch der Systemintegration als selbstgestellte Aufgabe ebenso in allen den Unternehmerstandpunkt vertretenden Zeitungen wie auch in den eigens für bildungspolitische Zwecke hergestellten Publikationen: „Es muß festgestellt werden, daß man in der Wirtschaft eine derartige Bildungsarbeit auch als eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Integration der Mitarbeiter in Betrieb und Arbeitsfeld ansieht angesichts der Vielzahl von Faktoren, die in allen gesellschaftlichen Bereichen einen konstanten Desintegrationsprozeß fördern. Auch unter diesem Aspekt muß Bildung in allen Phasen und Institutionen als System heute auf das ganze komplexe Gebilde von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft ausgelegt sein. Im wirtschaftlichen und betrieblichen Raum hätte ein Festhalten an nur beruflich-fachlicher Ausbildung zwangsläufig nur teilintegrative Wirkung. Auch dies ist für die Bildungsverantwortlichen in Betrieben und Verbänden längst eine in die Praxis umgesetzte selbstverständliche Erkenntnis¹⁹.“

„Die Wirtschaft ist sich der Tatsache bewußt, daß es sich in der beruflichen Bildung nicht nur um die fachliche Ertüchtigung für einen Beruf, für die spätere Existenzsicherung, sondern ebenso um das menschliche, sozialgebundene und das staatsbürgerliche Bereitmachen der Jugend für die Aufgaben in einer sozialen Marktwirtschaft, in einer Gesellschaft mit freiheitlicher Grundordnung handelt²⁰.“ Die tatsächliche Systemeinstimmung in den Curricula der Schulen bis hin zur Universität wird sicher eine weniger deutliche Sprache sprechen. Daß sie in noch weit größerem Umfang als bisher beabsichtigt ist, zeigen u. a. die Strategien gegen „Linke im Ausbildungsbereich“, wie überhaupt der Stellenwert, der dem Erziehungsbereich und dem gesamten Überbau aus der Sicht der Unternehmer mehr und mehr zukommt: „Hier muß noch ganz allgemein hinzugefügt werden, daß manche Bildungsplaner, Bildungspolitiker, Bildungsideologen mit neuen Plänen die Absicht oder die politische Hoffnung zu verbinden scheinen, über eine Veränderung des Bildungssystems eine Veränderung des Beschäftigungssystems und damit auch eine Veränderung des Wirtschafts- und des Gesellschaftssystems zu erreichen²¹.“

18 Hermann Giesecke: Bildungspolitik — gebildetes Proletariat, in: der arbeitgeber, 1971, H. 16, S. 680.

19 Georg Jurascheck: Kritik am Bildungsrat, in: der arbeitgeber, 1969, H. 10/11, S. 401.

20 E. Krause: Lehrlinge in Schule und Betrieb, in: Handelsblatt, 26./27. 5. 1972, S. 18.

21 E. Krause: Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 13.

VI. Pädagogische Strategien im Betrieb

Die Bildungsarbeit der Unternehmen, insbesondere im Bereich der Weiterbildung und Umschulung, hat also die schwierige Aufgabe, den voranschreitenden technologischen Umwälzungen auf der Spur zu bleiben und Qualifikationsengpässen wirksam vorzubeugen bzw. schnell Abhilfe zu schaffen — dies bei äußerst knapp bemessenem Zeitetat der Lernenden und bei mitunter großen Widerständen gegen theoretischen Unterricht. Unwirksamkeit betrieblicher Bildungsmaßnahmen drückt sich nachprüfbar in der Arbeitspraxis der Ausgebildeten aus und ist daher schnellen Korrekturen ausgesetzt, während etwa die Auswirkungen universitärer Fehlbildung sehr verzögert korrigiert werden. Die didaktischen Anordnungen, die sich unter den Bedingungen im Betrieb entwickelt haben, verdienen daher allgemeine Beachtung.

Wesentliches Prinzip ist es, die Lernenden aktiv am Lernprozeß zu beteiligen: „Wir müssen wegkommen vom einseitigen Vortrag . . .“²². „Die neuen Ansätze der Methodik bezeichnen die Entwicklung zur Selbsttätigkeit“, konstatiert Fritz Arlt die Resultate einer Untersuchung, in der das betriebliche Bildungswesen von 200 Unternehmen, darunter 40 Großunternehmen auf Initiative des Rationalisierungskuratoriums der deutschen Wirtschaft (RKW) analysiert wird²³. So ist denn in den unternehmerischen Äußerungen zum betrieblichen Bildungswesen die Rede vom Prinzip der „produktiven Selbsttätigkeit“²⁴, von der „Methode des sogenannten beteiligten Lernens, dessen wichtigste Schritte Versuch und Übung, Beobachtung, Reflexion, Kritik und Entscheidung sind“²⁵.

Als wichtigster pädagogischer Anreiz zur Entfaltung produktiver Selbsttätigkeit der Lernenden gilt — laut der durch Fritz Arlt summarisierten empirischen Untersuchung — die wechselseitige Stimulierung der Lernenden in der Gruppe: „Das Lernen in Gruppen und die Gruppenpädagogik erhalten zunehmende Bedeutung. Der Gruppenkritik mißt man große Bedeutung bei. Betriebspädagogen legen die Entwicklungskritik in die Gruppe selbst“²⁶. Lehrmethoden betrieblicher Weiterbildungsseminare sollen daraufhin überprüft werden, „inwieweit sie einmal geeignet sind, angstfreies Lernen zu ermöglichen und zum andern, inwieweit sie tatsächlich die unbewußt vorhandenen Lernwiderstände überwinden können, also letztlich neue Verhaltensweisen hervorrufen“²⁷.

22 H. Griesinger: Das Planspiel als Entscheidungstraining, in: *contact*, 4/1970, S. 222.

23 Fritz Arlt: Neue Methoden und Ansätze betrieblicher Bildungsarbeit, in: *Rationalisierung*, H. 8/1970, S. 195.

24 *contact*, a.a.O., S. 245.

25 Fritz Arlt: Erwachsenenbildung in der Wirtschaft, in: *contact*, 1/1970, S. 54.

26 Fritz Arlt: Neue Methoden . . . , a.a.O., S. 195.

27 R. E. Kirsten: Wirksame Erfolgskontrolle der betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, in: *Fortschrittliche Betriebsführung*, 1972, H. 4, S. 188.

Insbesondere im Bereich der Lehrlingsausbildung gelten gruppenpädagogische Maßnahmen als sehr wirksam: „Darüber hinaus denken wir daran, neben der planmäßigen Einführung am Arbeitsplatz in Anpassung an den geistig-seelischen Entwicklungsstand zwanglose Aussprachen herbeizuführen, die engere Kontakte unter den Jugendlichen selbst und zu deren Vorgesetzten herstellen und begünstigen sollen²⁸.“ Gesteigert wird die Wirksamkeit solcher Maßnahmen durch die Einrichtung von Lehrlingsheimen und -internaten: Die Fa. Daimler-Benz führt z.B. zweiwöchige „sozialpädagogische Lehrgänge“ für alle Auszubildenden zu Beginn und im letzten Jahr der Ausbildung durch. In einem Bericht der Latscha KG (Lebensmittel-filialbetriebe) werden der „Erlebnishintergrund des Internats“ und die in ihm wirkenden psychischen Mechanismen dargestellt: „Das Selbstsein in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen löst den Wunsch nach gemeinsamer Bewährung aus, der sich bis zur Begeisterungsfähigkeit in der Anteilnahme steigert. Der Jugendliche ist aus dem Betriebs-, Schul- und Familienverband herausgenommen... Das schließt ihn auf für Sachbezogenheiten, die er sonst von sich abdrängt, befähigt ihn zur Denkkonzentration, läßt ihn mitgehen...²⁹.“ Die Herauslösung der Lehrlinge aus einem sie beschränkenden Alltag, gekoppelt mit einem pädagogischen Arrangement (gemeinsame Fahrten, Spiele etc.), mobilisiert persönlichkeitsprägende Energien, die sich für die Unternehmen nutzbar machen lassen: „Die drei Komponenten der Kurse — Ausbildung, Bildung und Gemeinschaftspflege — heben durch ihr Zusammenwirken die Leistungseffizienz ganz erheblich³⁰.“

Die „Gemeinschaft der Gleichaltrigen“ soll die aus Spielen und Fahrten erwachsende „Begeisterungsfähigkeit in der Anteilnahme“ auf das betriebliche Geschehen übertragen und so einen kollektiven Sinn innerhalb des Kapitalismus vorspiegeln, der für die Produzenten doch nur in der Negation dieser Gesellschaftsformation bestehen kann. Auch für die *Motivierung älterer Arbeitnehmer* erweisen sich gruppenpädagogische Maßnahmen zusehends als wichtig: „Zunehmend schwierigere Aufgaben stellt die Umschulung *älterer Arbeitnehmer*. Keineswegs kann man hierfür gleiche Methoden, wie sie erfolgreich bei Jugendlichen angewandt werden, übernehmen. Es scheint so, daß eine eigene gruppenpsychologisch begründete Methodik im Entstehen begriffen ist. Entscheidend wird es hierbei darauf ankommen, Selbstvertrauen und Lernfreudigkeit zu wecken³¹.“

28 Bildungsarbeit im Betrieb. Alle Unternehmen sind aufgerufen. Aus einem Vortrag von O. Esgler, in: contact, 4/1964, S. 28.

29 Helmut Stein: Ausbildung in den Latscha-KG-Lebensmittel-Filialbetrieben, in: contact, 4/1967, S. 210.

30 Ebd., S. 210.

31 A. Jungbluth (Arbeitsdirektor und Vorstandsmitglied der Salzgitter Hüttenwerke AG): Der Weg zur Bildungswirtschaft, in: Rationalisierung, 5/1970, S. 118.

Ein Terrain für die produktive Selbsttätigkeit der Lernenden solle dadurch geschaffen werden, daß „Kommunikationsschranken“ zwischen Lernenden und Lehrenden abgebaut und zugleich für die Selbstartikulation und -aktivität der Lernenden neue Handlungsspielräume eröffnet werden: Lernende und Lehrende sollen als Partner bei der aktiven Erarbeitung des Lernstoffs gelten: „Bei entsprechender Motivierung der Lernenden ist in der Vermittlung nüchternen Sachwissens der erhobene Zeigefinger des Pädagogen entbehrlich. Unsere Lehrkräfte beschränken sich daher für einen erheblichen Teil des Lernprozesses auf die Ausbildungsberatung . . .³²“ Folglich „. . . müssen auch Lehrer und Lehrmeister ein Partnerschaftsverhalten entwickeln³³“.

„Längst sind die Zeiten vorüber, da die Ausbildung noch in patriarchalischer Form stattfinden konnte. Unsere Jugend ist nicht mehr autoritätsgläubig, sondern kritisch eingestellt, sie will nicht mehr autokratisch, sondern partnerschaftlich geführt und vom Richtigen überzeugt werden. Der Bildungsstil muß deshalb ein anderer sein . . . Zurücktretenden des Autoritären der Ausbilder³⁴.“ Die „partnerschaftliche“ Haltung des Ausbilders manifestiert sich in seiner Fähigkeit, die Kritik der Auszubildenden zu stimulieren und ihr ohne Ausbruch in „autoritäre“ Verhaltensweisen standzuhalten. Im Zuge ihrer Ausbildung müssen Ausbilder folglich „Probeunterweisungen‘ oder ‚Probeunterricht‘ mit Lehrlingen durchführen, um sich dann der Kritik sowohl der Jugendlichen als auch ihrer dabei anwesenden Kollegen zu stellen. Besonders wichtig sind Übungen zur Informations- und Kommunikationspraxis, damit der Ausbilder sich selbst und seine pädagogischen Funktionen darstellen und vertreten lernt³⁵.“ „Partnerschaftliches“, „zwangloses“ Lernen hat den zusätzlichen Nutzen, mit der Autorität des Lehrenden die Autorität des Kapitals und den Zwang der ökonomischen Verhältnisse aus dem Blickfeld zu rücken. Um zu verhindern, daß Kritik aufs Ganze geht, gibt es Techniken, die offensichtlich neben der Entfaltung von allgemeinen Fertigkeiten zugleich der emotiven Integration dienen: „Neben einem fundierten Wissen . . . ist schließlich eine systematische Verhaltensschulung um so dringender erforderlich . . .³⁶.“ „Schulung der Lehrkräfte: . . . Wir haben deshalb . . . seit einigen Jahren Pädagogische Seminare eingerichtet. Die Seminare umfassen drei Stufen und dauern jeweils drei Tage: 1. Unterrichtsplanung; 2. Verhaltenstraining; 3. Motivation, Psychologie, Probleme des Testens³⁷.“ — Daß da, wo ein exakter Nachweis gemeinsamer langfristiger Interessen

32 Dietrich P. Brandt: Die betriebliche Aus- und Fortbildung als Beitrag zur Mobilität der Unternehmung, in: contact 4/1969, S. 259.

33 H. Freudenberg: Neue Erziehungsaufgaben verlangen einen neuen Erziehungsstil, in: contact, 3/1963, S. 18.

34 E. Krause: Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 43.

35 contact, 3/1972, S. 159.

36 Ebenda.

37 Siemens AG: Bildungsarbeit im Unternehmen, S. 30.

als Mittel der Motivierung nicht möglich ist, sich zwangsläufig mit dem Komplex „Gruppenpsychologie“ bzw. „gruppenpsychologischer Integration“ große und innerhalb gewisser Grenzen durchaus realistische Erwartungen verknüpfen, wird im folgenden deutlich: „Verantwortung als hohe Tugend des Mitarbeiterverhaltens kann nicht bloß aus einer führungstechnischen ‚Delegation‘ resultieren, sondern sie ist die subjektive Resonanz des gruppenpsychologisch integrierten und führungspolitisch motivierten Mitarbeiters³⁸.“ Dieses Zitat, das im Zusammenhang mit Äußerungen über das Führungsverhalten von Vorgesetzten steht, macht zugleich die spezifische Brauchbarkeit von „gruppenpsychologischen Kenntnissen“ der Ausbilder sichtbar: sie werden befähigt, grundlegende Kritik inhaltlich gar nicht zu hinterfragen, sondern sie als mißglückte „subjektive Resonanz“, als mißglückte emotive Einvernehmung zu interpretieren.

Daß der Führungsstil sich in vielen Unternehmen bereits sehr stark geändert hat, kann mittlerweile als Binsenweisheit gelten. Bemerkenswert ist jedoch, daß sich darüber hinaus eine Aufhebung der Grenze zwischen Ausbildung und Führung anbahnt. Fritz Arlt fordert: „Die Tätigkeit des Ausbilders darf kein Sackbahnhof für pädagogisch Interessierte, kein Abstellgleis für die in der Praxis nicht mehr Brauchbaren sein. Sie sollte vielmehr als Durchgangs- und Lernfeld, als Lernprozeß im Sinne einer Pädagogisierung von Führungskräften in der Linie und im Stab genutzt werden³⁹.“ Eine Vielzahl der oben dargestellten Prinzipien und Methoden der Bildungsarbeit wird nunmehr zusehends auf die Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen anwendbar. Der Mitarbeiter soll auch im unmittelbaren Produktionsprozeß mit Bildungserwartungen an den Vorgesetzten herantreten: „Um die Weiterbildung am Arbeitsplatz zu intensivieren, sollte jeder Mitarbeiter in Kooperation mit seinen Vorgesetzten gezielt Arbeitssituationen anstreben, die einen Wissens- und Erfahrungszuwachs versprechen; sei es durch Erweiterung der ausgeübten Funktion oder durch einen Wechsel der Aufgaben⁴⁰.“ Daß die unternehmerischen Anordnungsbefugnisse der Führungskräfte mehr und mehr die Gestalt gruppenpädagogischer Anleitung annehmen, spiegelt sich im Bildungsprogramm für Führungskräfte: „Unter dem Leitgedanken ‚Führen durch Zusammenarbeit‘ behandeln Psychologen des Hauses in Rollenspielen, Fallstudien und Gruppendiskussionen Aspekte der Motivation, der Information und des Verhaltens in Arbeitsgruppen⁴¹.“

In der Diskussionsmethode, in der Analyse von Fallbeispielen, im Rollenspiel und im Planspiel verwirklicht sich also zunächst einmal das *Prinzip der produktiven Selbsttätigkeit*. „Die *Diskussionsmethode*, die *case method*, das *Rollenspiel* und das *Planspiel* sind

38 Schlegel: Baden-Württemberg — Sein Lämmerbuckel, in: der Arbeitgeber, 1969, Nr. 20/21, S. 862.

39 Fritz Arlt, Neue Methoden . . . , a.a.O., S. 196.

40 Siemens AG, a.a.O., S. 24.

41 Siemens AG, a.a.O., S. 28.

weitere Beispiele moderner betrieblicher Berufsbildungsmethoden in Gruppen. Einzelne haben Kombinationen *programmierter* wie *beteiligender Methoden* entwickelt, so etwa die eines *kombinierten fernseh- oder computerunterstützten Lernens in der Gruppe*. . . . Zu den neuen Methoden gehört die *Ausstattung der betrieblichen Bildungsveranstaltungen mit einem Arsenal von Instrumenten* wie Programmen, Lehlabor, audio-visuellen Lehrmitteln, Lehrbriefen und dergleichen⁴².“

Alle diese Verfahren simulieren — in aufsteigender Stufenleiter — immer wirklichkeitsgetreuer die Lebenswirklichkeit: „Das Planspiel, die dynamische Variante des Fallbeispiels, . . . wird . . . zum Allfunktionalenspiel erweitert, um die Darstellung des Gesamtsystems einer Unternehmung im Modell zu ermöglichen⁴³!“ Die Nähe zur Lebenswirklichkeit erzeugt eine Lernweise, die dem „Erwachsenen und seiner habituellen Bereitschaft zur Selbsttätigkeit besonders angemessen⁴⁴“ ist, weil die aus der beruflichen Aktivität stammenden Haltungen ausgenutzt werden können. Die dargestellten didaktischen Anordnungen knüpfen aber keineswegs nur an beruflich erworbenen Formen produktiver Selbsttätigkeit an, sondern dienen zugleich ihrer Verstärkung und Ausweitung und dies um so mehr, je höher die berufliche Stellung des Auszubildenden ist: „Die Bedeutung dieser Methode (gemeint ist partizipatives Lernen in den oben dargestellten simulationsgebundenen Verfahren, die Verf.) gewinnt um so größeres Gewicht, je selbständiger die Funktion ist, die der Teilnehmer einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung der Wirtschaft innehat oder anstrebt⁴⁵.“

Hier sei angemerkt, daß das Rollenspiel natürlich für die emotive Integration geradezu prädestiniert ist, während in den anderen didaktischen Anordnungen integrative Mechanismen nicht von der Anordnung selbst ausgehen, sondern von den jeweils vorgegebenen Spielregeln und inhaltlichen Prämissen. Im Rollenspiel wird systematisch eine Technik der Einfühlung kultiviert, die schließlich darin münden soll, eigene und fremde Gefühlsregungen möglichst präzise zu diagnostizieren und schließlich auch zu steuern. Dabei gelten Gefühle als die eigentlichen Beweggründe menschlichen Handelns, nicht aber die mehr oder weniger wohlverstandenen eigenen materiellen Interessen. Resultat dessen ist, daß soziale Konflikte als korrigierbares Resultat kommunikativer Inkompetenz gelten und in ihren materiellen Hintergründen gar nicht zur Debatte kommen können. Das Rollenspiel besitzt also durchaus die Fähigkeit, im Vorfeld der Politisierung befindliche Personen von der Reflexion ihrer materiellen Interessen abzulenken — solange sie nicht durch starke materielle Einbußen auf die Diskrepanz zwischen kommunikativer Partnerschaft und wirklicher Ungleichheit hingewiesen werden.

42 Fritz Arlt: *Neue Methoden . . .*, a.a.O., S. 195.

43 *contact*, Nr. 4/1969, S. 245.

44 Fritz Arlt: *Erwachsenenbildung der Wirtschaft*, in: *contact*, 1/1970, S. 54.

45 *Ebenda*: *contact*, 1/1970, S. 54.

Die oben dargestellten Anordnungen dürften auch sehr gut dafür geeignet sein, partnerschaftliche Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen einzuüben, da es sich bei den vorgegebenen Aufgaben häufig um Problemstellungen handelt, für die ein eindeutiger, exakt prognostizierbarer Lösungsweg nicht existiert. Dies ist u. a. eine Methode der Erzeugung von selbständigem Denken und also Kritikfähigkeit.

VII. Betriebliches Vorschlagswesen

Methoden zur Herausbildung neuer Haltungen und Kenntnisse werden vom Kapital auch außerhalb der institutionalisierten betrieblichen Bildungsveranstaltungen systematisch angewandt und weiterentwickelt — etwa in Gestalt von Betriebszeitungen, Modellen der „Mit“-Verwaltung in Teilbereichen, Lohnzahlung im Gewand raffinierter Systeme von „Gewinnbeteiligung“. Besondere Beachtung verdient hierbei das betriebliche Vorschlagswesen, mit dem sich die Unternehmensleitungen eine organisatorische Konstellation schaffen, in der für die Produzenten starke materielle Hebel zur Entfaltung ihrer schöpferischen Eigeninitiative wirksam gemacht werden. Heißt es in der Werkzeitschrift der Hoechst AG „Werk und wir“ noch ein wenig verhalten: „Das Vorschlagswesen . . . soll dazu beitragen, unsere Belegschaftsmitglieder zu echter Mitarbeit am Betriebsgeschehen zu gewinnen. Erfreulicherweise ergeben sich dadurch *auch* (Hervorhebung von uns) wirtschaftliche Vorteile für unsere Unternehmen . . .“⁴⁶ — so zeigt doch ein Blick auf die Statistiken, daß beim BVW betriebspädagogische Wirksamkeit und Steigerung der Rendite in unmittelbarer Verbindung stehen⁴⁷. Vergleicht man es mit den oben dargestellten Methoden der institutionalisierten betrieblichen Bildungsarbeit, also z. B. mit dem Planspiel, so zeigt es sich als gleichermaßen geeignete Methode zur Erzeugung und Entfaltung schöpferischen, zu neuen Lösungen durchdringenden, zugleich aber auch *systematisch-logischen* Denkens, da mit steigender Mechanisierungsstufe die Rückwirkung von Einzellösungen auf das Gesamtsystem wie auch Möglichkeiten der Veränderung des Gesamtsystems Beachtung finden müssen. Über solche Parallelen hinaus ist das BVW allen Bildungsveranstaltungen, die mit Spielsituationen und Spielmaterial operieren müssen, insofern überlegen, als hier von den Produzenten in der Betriebswirklichkeit der technische Fortschritt selbst vorangetrieben wird, d. h. eine durch keine didaktische Anordnung überbietbare Lebensechtheit besteht.

⁴⁶ Werk und Wir. Hrsg. Hoechst AG, Dortmund 9/1969.

⁴⁷ 135 Firmen mit 2,5 Millionen Beschäftigten in der BRD, die im Jahre 1971 untersucht wurden, erwirtschafteten aufgrund des BVW eine Jahresersparnis von ca. 334 Millionen DM — wobei für Prämien eine Gesamtsumme von 17,2 Mill. DM (5 % des betrieblichen Gesamtnutzens) verausgabt wurde. Die Durchschnittsprämie betrug 287 DM — Prämien von 10 000 DM oder 30 000 DM waren keine Seltenheit (Blick durch die Wirtschaft, 18. 8. 1972. Bericht über eine Statistik des Deutschen Instituts für Betriebswirtschaft).

Durchs BVW werden aber nicht nur „brachliegende Fertigkeiten und Fähigkeiten und die oft jahrelangen Berufserfahrungen erschlossen“, es hat auch „wichtige Nebenwirkungen . . . , wie verstärktes Interesse der Mitarbeiter am Betriebsablauf und am Betriebserfolg, das Gefühl, ernst genommen zu werden“⁴⁹. — Die spezifische Fähigkeit des BVW, „das verantwortliche Mitdenken aller zu fördern“⁵⁰, „ein initiatives Verhältnis zur Produktion“⁵¹ zu bewirken, kurzum also Haltungen wie Verantwortungsbereitschaft, Arbeitsfreude, Lernbereitschaft, Interesse am Erfolg des Unternehmens zu bewirken, liegt keineswegs nur an den Prämien: „. . . denn immer wieder zeigt sich, daß bei aller Freude, die ein Einsender bei der Auszahlung einer guten Prämie empfindet, doch die Durchführung seines Vorschlages, die Realisierung seiner Ideen, im Vordergrund steht“⁵². Die Mobilisierung der gesellschaftlichen Produktivkräfte im Kapitalismus dient ausschließlich der Produktion von Mehrwert und die gesellschaftliche Arbeitstätigkeit der Produzenten dient ausschließlich dem Privatzzweck, ihr jeweiliges individuelles Arbeitsvermögen zu reproduzieren. Darüber hinaus hat sie keinen unmittelbaren gesellschaftlichen Sinn. Im BVW erscheint die gesellschaftliche Wirklichkeit des Kapitalismus jedoch so, als hätte die Arbeitstätigkeit des einzelnen Produzenten über den Lohn hinaus das Ringen um den technischen Fortschritt und die Förderung des Betriebes als Ganzem zum unmittelbaren Zweck, als trete an die Stelle von Fremdbestimmung Selbstbestimmung. Das mit dem BVW installierte Angebot treibt den Produzenten in einen unausweichlichen Konflikt: folgt er seinem Wunsch nach schöpferischer Selbstverwirklichung und nach einer hohen Prämie, muß er zwangsläufig die Arbeitsplatzunsicherheit verschärfen — eine Gefahr, zu deren Verschleierung intensive Bemühungen in Gang gesetzt werden: „Unter Führung des psychologischen Dienstes . . . wurden einige Plakatserien . . . entwickelt. . . . Es sollte gezeigt werden, daß durch Rationalisierung nicht eine Beeinträchtigung der Belegschaft und eine Gefährdung der Existenz, sondern im Gegenteil eine Sicherung der Existenz erreicht wird“⁵³.

48 Entfällt.

49 Mitteilungen der Industrie- und Handelskammer Frankfurt/M.

50 A. Fr. Flender: Neue Schwerpunkte betrieblicher Sozialpolitik, in: contact, 11/1963, S. 84.

51 Unternehmerbrief des Deutschen Industrieinstituts, Nr. 6 vom 6. 2. 1969, S. 3.

52 Christian Pansegrau: Aktivierung des Betrieblichen Vorschlagswesens, in: Rationalisierung, Nr. 9/1970, S. 228.

53 Ebenda S. 227 f. Die betriebliche Durchsetzung des BVW wird zusätzlich gehemmt von Vorgesetzten, die ihre berufliche Kompetenz durch Verbesserungsvorschläge gefährdet sehen. „. . . die wichtigste Hemmung gegenüber dem Vorschlagswesen ist darin zu sehen, daß betriebliche Vorgesetzte — vom Vorarbeiter bis zum Betriebsdirektor — mehr oder weniger befürchten, seitens ihrer Vorgesetzten gefragt zu werden, ob nicht sie selbst längst auf diesen Vorschlag hätten kommen müssen. . . . Alle Beteiligten waren sich darüber klar, daß gerade diese Frage den Tod des Vorschlagswesens bedeutet“ (S. 227).

VIII. Politische Indoktrinierung

Über die verschiedenen schon genannten Methoden der Systemintegration hinaus werden zusätzliche Anstrengungen der politischen Indoktrination unternommen. Hier seien nur einige Beispiele stellvertretend herausgegriffen:

Der BDA veranstaltet „für verschiedenste Gruppen der Gesellschaft“ Seminare unter dem Thema „Die Wirtschafts- und Sozialordnung in der Bundesrepublik Deutschland“. Dabei gibt es Referate wie „Die Bedeutung der Sozialpolitik“, „Die Situation der Arbeitnehmer im Betrieb“, „Stellung und Aufgabe der Sozialpartner in Wirtschaft und Gesellschaft“; unter anderem setzt man sich auch mit dem „Wirtschafts- und Gesellschaftssystem des Ostblocks“ auseinander. In Kursen von drei bis vier Tagen Dauer werden „Grundfragen der Gegenwart“ behandelt: „Die Bedeutung des Privateigentums“, „Die geistigen Werte der freien Welt“, „Bildungsurlaub — ein politisches Problem“, „Die Mitbestimmungsfrage aus betrieblicher Sicht“⁵⁴.

Derartige Kurse werden allerdings auch von Einzelunternehmen getragen: Z. B. gibt es bei einem Lebensmittelkonzern Kurse zur „Staatsbürgerlichen Grundbildung“ und zur „Wirtschaftlichen Grundbildung“ mit Themen wie „Demokratie und Diktatur“, „Politische Organisationen in der BRD“, „Prinzipien und Spielregeln der Sozialen Marktwirtschaft“⁵⁵. Bei Siemens werden in verschiedenen Seminaren, z. B. für Jugendliche, Ausbilder und Führungskräfte Themen wie „Jugend und Gesellschaft“, „Äußere Umwelt und wir“ behandelt⁵⁶. Bemerkenswert ist, daß innerhalb dieser Integrationsmethoden auch der Gruppenpädagogik eine größere Bedeutung zugemessen wird: „Bei Daimler Benz werden die Lehrlinge zu ‚Jugendlehrgängen‘ entsandt“: „Seit über zehn Jahren wird hier mit pädagogischen Mitteln versucht, den Lehrlingen einen nachhaltigen Anstoß zur Integration in ihre soziale Umwelt zu geben. Im Zusammenleben mit den Kameraden, in Diskussionen, bei Spiel und Sport üben sie ihre Kräfte und erleben ihre Gemeinschaft“⁵⁷. — In der Latscha KG werden für Lehrlinge Arbeitsgemeinschaften eingerichtet: „Eine kleine Themenauswahl: Sexuelle Erziehung (durch ein Arztehepaar) — Vom Umgang mit Massenmedien — Soll ich meine Freizeit von der Stange kaufen? — Fragen des Jugendschutzes“⁵⁸.

54 G. Juraschek: Mittel und Methoden unternehmerischer Bildungsarbeit. Die Aufgaben der sozialpolitischen Verbände, in: *contact*, 3/1967, S. 153.

55 H. Stein: Ausbildung in den Latscha-KG-Lebensmittel-Filialbetrieben, in: *contact*, 4/1967, S. 221.

56 Siemens AG., a.a.O., S. 25.

57 F. Fischer: Die Bildungsarbeit im Hause Daimler-Benz, in: *contact*, 1/1967, S. 47.

58 H. Stein: Ausbildung in den Latscha-KG-Lebensmittel-Filialbetrieben, in: *contact*, 4/1967, S. 209.

IX. Produktionsorientierung der Schule

Solange Unternehmer Vorstellungen zur Verbesserung der Schulausbildung entwickeln, fordern sie mehr „Praxisnähe“ und eine stärkere Orientierung des Schulunterrichts auf die „Arbeits- und Wirtschaftswelt“. Der noch vor 20 Jahren als „Kinderausbeutung“ diffamierte „polytechnische Unterricht“ der sozialistischen Länder ist in den Diskussionen der Unternehmer um eine praxisnahe schulische Ausbildung schon lange kein Tabu mehr. Peege etwa meint, es müsse im einzelnen geprüft werden, „ob und inwiefern die polytechnische Bildung der Arbeitslehre als Modell dienen kann“⁵⁹. Angesichts der wachsenden Anforderungen des modernen Produktionsprozesses an technische Grundfertigkeiten und -kenntnisse müsse überlegt werden, ob nicht „ein- und dieselbe Technik in Ost und West das Erziehungswesen vor gleiche Aufgaben stellt“⁶⁰, die polytechnische Bildung daher als ein Problem der Industriestaaten, nicht „ausschließlich als kommunistisches Erziehungsmittel“ anzusehen sei⁶¹. Die Intention ist deutlich: Da der Produktionsprozess eine technische Grundbildung bereits vor Berufseintritt notwendig macht, sucht man von Unternehmerseite nach einer Möglichkeit, Elemente des polytechnischen Unterrichts zu entlehnen. Gleichzeitig wird die Polemik gegen die in ihm enthaltenen sozialistischen Inhalte verstärkt, um auf diese Weise die naheliegende Assoziation von der polytechnischen Bildung zum sozialistischen System von vorneherein zu zerstören. „Gelingt es, die polytechnische Bildung in einer theoretischen Analyse ihrer ideologiebezogenen Inhalte zu entkleiden, so kann die dadurch entstehende Konzeption einer ‚reinen‘ polytechnischen Bildung einen fruchtbaren Beitrag zum pädagogischen Problemkreis der Hinführung der Schüler zur Arbeitswelt leisten und damit Modellcharakter für die Arbeitslehre in der Hauptschule erhalten“⁶²! Für diese Aufgabe der „ideologischen Entkleidung“ wird für Sozialwissenschaftler ein breites Betätigungsfeld gesehen, in dem sie teilweise auch schon ihre Arbeit aufgenommen haben.

Einerseits zwingt der permanente technische Fortschritt zu einer stärkeren Orientierung auf die „Arbeits- und Wirtschaftswelt“ in der Schule, andererseits wächst der Anteil der theoretischen gegenüber der praktischen Ausbildung im Beruf. In der Heranführung des Jugendlichen an die „Arbeits- und Wirtschaftswelt“ als „Prinzip des gesamten Unterrichts“ soll die Hauptaufgabe der Volksschuloberstufe bestehen. Curriculare Veränderungen wie die Einführung der Arbeitslehre oder der Ausbau des Werkunterrichts spielen dabei eine Rolle. „Der Unterricht auf werktätiger Grundlage will die Möglichkeit der tätig denkenden Auseinandersetzung dadurch schaffen,

59 F. K. Peege: Polytechnische Bildung als Modell für die Arbeitslehre in der Hauptschule. *Wirtschaft und Berufserziehung* 1970, Jg. 22 S. 187.

60 Ebenda, S. 190.

61 Ebenda, S. 190.

62 Ebenda, S. 187.

daß eine sinnvolle praktische Tätigkeit zum Zentrum jeglicher Verstandesarbeit gewählt wird⁶³.“ Über die bloß praktische Ausrichtung des Unterrichts hinaus wird die reale Erfahrung im Betrieb selbst gefordert. Daher werden mit dem Hinweis, daß letztlich nicht einfach die Arbeit, sondern die Arbeit im Gesamtzusammenhang des Betriebes realitätsgerechte Pädagogik und Ausbildung gewährleiste, Betriebspraktika empfohlen: „Im Praktikum als einer schulischen Veranstaltung in Räumen des Betriebes soll der Schüler die Berufs- und Arbeitswelt aus eigener Anschauung kennenlernen . . . Alles in allem sollte mit dem Praktikum ein Weg erprobt werden, der einen reibungsloseren und stetigeren Übergang zum Beruf gestattet⁶⁴.“

Auch für die Lehrerbildung wird u. a. während des Studiums oder während der Berufspraxis ein Industriepraktikum empfohlen. Denn „von seinem (des Lehrers, d. Verf.) Erfassen der wirtschaftlichen und technischen Relationen hängt weitgehend die Einstellung seiner Schüler gegenüber unserer Wirtschaftsordnung ab. Eines der Hauptziele unserer Arbeitgeber sollte deshalb die gezielte Wissensvermittlung über ökonomische Zusammenhänge sein. Dies läßt sich zum Beispiel durch Lehrerpraktika in der Industrie, durch Veranstalten von Seminaren mit Industrievertretern und Lehrern, durch Delegation von Lehrkräften aus der Wirtschaft in die staatlichen Schulen und durch Schaffen von Unterrichtshilfen verwirklichen⁶⁵.“ „Das Industriepraktikum ist — im Zusammenhang mit einer wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Ausweitung des Studiums — zweifellos ein wichtiger Beitrag zu ihrer (der Lehrer, die Verf.) inneren und äußeren Wandlung. Student und Dozent bleiben dadurch härter an der gesellschaftlichen Wirklichkeit, und das tut beiden not⁶⁶.“

X. Systemintegration durch das duale System

Die erhebliche Konzentration der Berufe auf wenige Grundberufe sowie der hohe Allgemeinheitsgrad beruflicher Fähigkeiten drängen zu einer Verstaatlichung der beruflichen Bildung. Die Konsequenzen lassen das Kapital jedoch um seinen Einfluß auf die Ausbreitung fürchten. So wurde auf dem zweitägigen Berufsbildungskongreß der Spitzenverbände der Wirtschaft in München 1972 Verschulung — wenn auch mit technologischen und fachlichen Argumenten — immer wieder abgelehnt und die Behauptung, sie sei dem dualen System überlegen, als eine von „Dogmatikern“ gewertet⁶⁷. „Nur der Betrieb kann die unmittelbare Anschauung der Technik, des Materials, der

63 K. Stieger: Tätiges Erkennen der Lebenswirklichkeit. Gedanken zu einer Schulreform im Sinne der Lebenshilfe, in: contact, 10/1962, S. 77.

64 Volksschuloberstufe und Schülerpraktikum, in: contact, 6/1963, S. 43.

65 Prof. Dr. Marc Sieber: Das große Unbehagen am technischen Fortschritt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25. 6. 1973.

66 Industriepraktikum in der Lehrerbildung. Aus der Sicht des Soziologen, in: contact, 12/1963, S. 99.

67 Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Berufsbildung auf dem Wege in die Zukunft. Kongreßbericht München, 20. und 21. Januar 1972, Bonn 1972, S. 128.

Maschinen, aber auch der Organisation und des Arbeitsmilieus bieten. Nur hier kann das Lehrprogramm ohne zeitliche Verzögerung dem technischen Fortschritt angepaßt werden. Denn es wird immer wichtiger, die Jugendlichen nicht nur auf die aktuellen, sondern in zunehmendem Maße auch auf die künftigen beruflichen Anforderungen vorzubereiten⁶⁸.“ Die Betriebe bemerkten den technischen Fortschritt zuerst, während die Schule immer in Gefahr sei, „auf die Fragen von morgen die Antworten von gestern“⁶⁹ zu geben. Das Fachwissen der Arbeitskräfte müsse aber am neuesten Stand der Wissenschaft und Technik ausgerichtet sein und flexibel auf alle Veränderungen reagieren können. „Die Wirtschaft aber kann sich auch ohne fixiertes Berufsbild geeignete Fachkräfte durch Umschulung und Fortbildung sehr schnell heranziehen; ganz im Gegensatz zu einer Berufsschule, die auf ein fixiertes Berufsbild angewiesen ist“⁷⁰.

„Würde Berufsausbildung nur noch im Raume der Schule erfolgen, so müßte zunächst die fachliche Qualifizierung, deren Schwerpunkt im Betrieb liegt, in Gefahr geraten, weil sie sich erst aus der Anwendung der erlernten Fertigkeiten und Kenntnisse in der betrieblichen Arbeitssituation bildet“⁷¹.“ Die „Berufsqualifikation im eigentlichen Sinne . . . müßte dann doch wieder im Betrieb nachgeholt werden“⁷². In gesellschaftspolitischer und persönlichkeitsbildender Hinsicht wäre „die fehlende Arbeitswirklichkeit . . . eine große Beeinträchtigung des Erziehungs- und Bildungsprozesses, der auf dem Hintergrund praktischer Berufstätigkeit gesehen werden muß“⁷³. Hier klingt mit Erziehung und Bildung eine andere Dimension an, die den Rahmen der rein technologischen Begründung betriebsnaher Ausbildung sprengt: Im Betrieb mache der Auszubildende vor allem die Erfahrung, „daß Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ausdauer, Anpassung, Geduld und Arbeitswille unerläßliche Voraussetzungen eines jeden Berufes“⁷⁴ seien. Hier werden seine Persönlichkeit und seine Leistungsmotivation optimal entfaltet, er kann „mit praktischen Aufgaben beauftragt werden, die er mit persönlichem Einsatz und mit Verantwortung, kurzum durch Selbstentfaltung zu lösen sich bemühen muß. Das Erfolgserlebnis, die Bewährung im praktischen Leben, ist zweifelsohne die beste Motivation für die Ausbildungsbereitschaft des Jugendlichen, die sich überhaupt finden läßt“⁷⁵.

„Der Betrieb als Ernstfall der Arbeit“⁷⁶ dient nicht nur der Erzeugung systemgerechter personaler Qualitäten, auch die Ausführung

68 Siemens AG., a.a.O., S. 8.

69 E. Krause: Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 17 f.

70 Thomas Kemp: Gefahren für die Berufsausbildung, in: der arbeitgeber, 1968, Nr. 6, S. 150.

71 E. Krause, Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 19.

72 Ebenda.

73 Ebenda.

74 Volksschuloberstufe und Schülerpraktikum. Wegweiser zur Arbeitswelt, in: contact, 6/1963, S. 43.

75 E. Krause, Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 18.

76 Ebenda, S. 17.

wirklicher Arbeitsaufträge durch die Lehrlinge ist bedeutend: „Wichtig ist, daß die Lehrlinge vom ersten Tag an mit realen Arbeitsvorgängen in Berührung kommen, daß also kein Lehr- und Schulmaterial verwendet wird. So erhalten die jungen Menschen vom Beginn an das Gefühl, im Betrieb mitzuarbeiten und für einen Arbeitsvorgang Verantwortung zu übernehmen⁷⁷.“ Lebensnähe und Wirklichkeitsnähe soll auch die Projektmethode vermitteln: „Projekte lassen sich auf natürliche Weise planen und ausführen; die Lehrlinge machen lebensnahe und auch betriebswirkliche Erfahrungen, gegen die alle Lehrgänge nur blasse Abbilder vermitteln⁷⁸.“ Der Betrieb soll Wirklichkeit, Leben schlechthin sein, er erscheint als natürlicher, absoluter Inbegriff gesellschaftlicher Realität, demgegenüber die realen Klassenantagonismen als bloße Ideologie dargestellt werden. „Ziel dieses Vorgehens muß die Integration unseres Mitarbeiters in die Gesellschaft sein, wobei wir wissen — das ist die Chance, die wir allen anderen Gruppen voraus haben —, daß der Betrieb für den Arbeitnehmer gemeinhin das Modell für die Gesellschaft ist. Dort, wo er den wesentlichen Teil seines Lebens verbringt, bildet er seine Meinung über das Zusammenwirken der Menschen, über die Möglichkeiten seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung und über den Wert und die Bewertung seines eigenen Wirkens für eine größere Gemeinschaft. Das Urteil, das er sich im Betrieb bildet, gilt gemeinhin auch für die Gesellschaft, als deren Teil der Betrieb aufgefaßt wird⁷⁹.“

Bildet der Betrieb den Mikrokosmos gesellschaftlicher Verhältnisse, ergeben sich aus ihm auch die Maßstäbe gesellschaftlichen Verhaltens. In dieser Grundeinheit könne „Weltverständnis“ erworben und Demokratie eingeübt werden: das Lernen der Regeln der Zusammenarbeit im Betrieb und der Unterordnung unter die betriebliche Hierarchie wird als exemplarisch für politisch-gesellschaftliches Lernen hingestellt.

Der Lehrling „erlebt das Zusammenwirken von Menschen unterschiedlicher Prägung und politischer Überzeugung im Kräftespiel sozialer Verhaltensweisen. Seine eigene Meinungsbildung wird mit der Pluralität der Gruppe konfrontiert⁸⁰“. Im Betrieb erleben die jungen Menschen aus eigener Anschauung den Mechanismus pluraler Funktionsgebilde mit Konfliktsituationen, aus denen sie viel lernen können. Fachliche Urteilsfähigkeit und das Ringen um den gesellschaftlichen Standpunkt lassen sie zu eigenständigen, urteils- und kritikfähigen Mitgliedern unserer demokratischen Leistungsgesell-

77 E. Bretfeld: Ausbildung und Weiterbildung bei der Allianz-Versicherungs AG, in: *contact*, 2/1968, S. 94.

78 G. Wiemann: Didaktische Überlegungen zur beruflichen Grundbildung, in: *contact*, 3/1967, S. 145.

79 H. M. Schleyer: Die Integration des Mitarbeiters, Vortragsreihe des DII, 1968, Nr. 23.

80 E. Krause, Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 18.

schaft heranreifen⁸¹. Bezeichnend ist, welche Systemeigenschaften den Betrieb nach Meinung der Unternehmer zum Modell der Gesamtgesellschaft machen: Es ist dies der Pluralismus der Interessen und die Existenz von Konflikten. Indem der Lehrling im Betrieb sich an den „vielfältigen“ Konflikten abarbeitet, lernt er, die gesamte Gesellschaft in ähnlicher Weise aufzufassen als ein plurales — und nicht polares — System von Interessen, in dem er sich einen Platz erobern kann. Die Realität von Konflikten und Interessengegensätzen in Betrieb und Gesamtgesellschaft wird hier systemintegrativ umgebogen. Mit dem Hinweis, daß diese Konflikte notwendig, die Interessen nicht gegensätzlich, sondern einfach nur unterschiedlich („plural“) sind, wird dem Arbeitnehmer ein Verhalten nahegelegt, das statt auf Lösung oder Überwindung der „Konflikte“ auf Eroberung eines Platzes im pluralen System gerichtet ist.

Wenn dem Betrieb eine unverzichtbare Wirkung bei der Erziehung von „Wirtschaftsbürgern“, bei der ideologischen Integration zugeschrieben wird, muß das Kapital das gegenwärtige duale System (d. h. das Nebeneinander von betrieblicher und Berufsschulbildung) prinzipiell verteidigen. „Das duale System ist besser als sein Ruf, es ist nicht substituierbar, sondern noch immer als ein leistungsfähiges, unseren Verhältnissen adäquates System zu betrachten⁸².“ Es sei „noch immer wirksam und zeitgerecht, weil beide Partner vom Prinzip her den in ihnen vorgegebenen Part wirkungsvoll wahrnehmen können⁸³“. Ganz im Sinne der Erhaltung des dualen Systems liegen die Forderungen nach seiner Verbesserung. Das Verhältnis von schulischer und betrieblicher Unterweisung soll den jeweils veränderten Ausbildungsnotwendigkeiten angepaßt werden. Dabei wird vor allem vom Staat eine Verbesserung des Berufsschulunterrichts gefordert.

XI. Bildungsplanung als Notwendigkeit

Im traditionellen Bildungssystem sind die neuen Anforderungen offenbar nicht zu erfüllen. Mit der wachsenden Vergesellschaftung der Produktion drängen auch die Reproduktionsprozesse nach gesellschaftlicher Organisation und Planung. Die umfassende Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung wird objektive Notwendigkeit. Wenn einerseits Bildungspolitik und Bildungseinrichtungen in der Hand des Staates liegen müssen, andererseits aber die Methoden der Systemintegration nicht vom betrieblichen Geschehen und der unmittelbaren Nähe zur Produktion ablösbar sind, ergibt sich ein charakteristischer Widerspruch, der als Kompetenzstreit zwischen Staat und Kapital die gesamte Literatur durchzieht und jede einzelne bildungspolitische Form bestimmt.

81 Ebenda, S. 6.

82 Ebenda, S. 20.

83 Ebenda, S. 17.

84 Entfällt.

Die infolge der technologischen Umwälzungen immer stärker zutage tretende Kluft zwischen Ausbildungsbedarf und Ausbildungsbestand, das rasche Veralten und Entwerten von Qualifikationen mit der kostspieligen Folge des Erwerbs einer neuen, zeigen, daß dringend und ohne Zeitverlust Reformanstrengungen unternommen werden müssen. Denn als Voraussetzung für die Produktion gilt, daß auf dem Arbeitsmarkt jeweils ein Arbeitsvermögen zur Verfügung steht, dessen Qualifikationsstruktur der technologischen Struktur der Produktionsmittel entspricht. Das Vorhandensein eines solchen Arbeitsvermögens, das sich durch besondere Variabilität und hohes Niveau auszeichnet, wird immer mehr zu einer Grundbedingung der Produktion.

Es handelt sich bei den dazu erforderlichen finanziellen Aufwendungen um enorme Investitionen von besonderer Laufzeit, die nur der Staat aufbringen kann, indem er wachsende Teile des National Einkommens in Form von Steuern zentralisiert und als gesellschaftliches Kapital einsetzt.

Die finanzielle Dimension, die lange Laufzeit ebenso wie der gesellschaftliche Umfang dieser Aufgaben erfordern einen zielgerichteten Einsatz der Mittel bei größtmöglicher Effektivität und Rationalität, da sich bei der zentralisierten Entscheidungsbefugnis der Staatsmacht das Risiko von qualitativer oder quantitativer Fehlqualifikation verhängnisvoll auswirkt. Daher wird auch auf Unternehmerseite erkannt und vertreten, daß Ausbau und Entwicklung eines leistungsfähigen, modernen Bildungswesens eine sachgemäße, umfassende Planung erfordern, die auf der Grundlage wirtschaftlicher Bedarfsanalysen und -prognosen in einer komplexen Gesamtkonzeption die Bildungsprozesse vom Kleinkind zum Erwerbstätigen umfaßt.

Obwohl also alles für die erweiterte Übernahme von Bildung und Erziehung durch den Staat spricht, wird von den Vertretern des Kapitals heftige Kritik an den staatlichen Bildungsmaßnahmen geübt, wobei einerseits deren Effektivität grundsätzlich in Frage gestellt wird, andererseits eine Beschneidung der Unternehmerrechte gefürchtet wird.

Im „arbeitgeber“ stellt man fest: „Die öffentliche Bildungspolitik ist leider kein Faktor, auf den die Wirtschaft rechnen kann, sondern auf die Dauer eine größere Bedrohung für die geordnete Berufsausbildung als technischer Fortschritt und Nachwuchsmangel zusammen⁸⁵.“ Dabei wird besonders die ineffektive Organisation des Staatsapparates in den Vordergrund gestellt, durch die die Kompetenzen auf Bund, Länder und Ausschüsse — vier Bundes- und elf Länderministerien — zersplittert und völlig unzureichend koordiniert sind. Dringende Erfordernisse werden durch den schwerfälligen Instanzenweg der staatlichen Bürokratie verzögert und kommen zu keiner sachgemäßen Abstimmung.

⁸⁵ Thomas Kemp: Gefahren für die Berufsausbildung, in: der arbeitgeber 6, 1968, S. 151.

„Die zweijährigen Erfahrungen mit dem Berufsbildungsgesetz haben gezeigt, daß ein Nebeneinander des Bundesausschusses, der Landesausschüsse und der Ausschüsse der zuständigen Stellen und des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung den Aufgaben des Gesetzes nicht gerecht werden kann, wenn es nicht gelingt, die Arbeiten dieser verschiedenen Gremien aufeinander abzustimmen. Die vom Bundesausschuß für Berufsbildung erarbeiteten Richtlinien und Empfehlungen müssen wirkungslos bleiben, wenn die Ausschüsse der zuständigen Stellen oder die Kammern selbst glauben, sich darüber hinwegsetzen zu können. Wenn die Landesausschüsse sich gleichzeitig mit den Problemen befassen, die der Bundesausschuß behandelt, muß das zu einer verhängnisvollen Föderalisierung auch der beruflichen Bildung führen⁸⁶.“

Als Konsequenz ergäbe sich aus dieser Kritik, daß eine Konzentration der bildungspolitischen Kräfte, eine straffere Koordinierung der zuständigen Instanzen und eine zentrale Bereitstellung der Mittel unerlässlich sind. Eben diese Konsequenz tritt jedoch als Schreckgespenst des „staatswirtschaftlichen Dirigismus“⁸⁷ auf, der die Grundsätze von Arbeitsteilung, Freiheit des Wettbewerbs und Leistung verletze. „An die Stelle des subsidiären Tätigwerdens des Staates soll also die Staatsomnipotenz treten. So wie auf vielen Gebieten fordert man die Demokratie, und gleichzeitig fördert man den Staatsabsolutismus⁸⁸.“ Hier wird deutlich, welche Rollenverteilung zwischen Staat und Kapital den meisten Beifall finden würde: der Staat beschränkt sich auf die Vergabe von Subsidien, während die Wirtschaft ihren „demokratischen Spielraum“, d. h. absolute Souveränität und Kontrolle über die Berufsausbildung, behält. Die berufliche Bildung bleibt „Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft“⁸⁹ bei Überwachung durch die Kammern und wird vom Staat finanziert.

Das politisch-ökonomische Interesse der Kapitale markiert die Grenze für den qualitativen und quantitativen Bedarf an Qualifikation. Jede über das Minimum hinausgehende Ausbildung bedeutet danach eine Fehlinvestition, zumal sich aufgrund der Ressourcenknappheit jedes Zuviel an einer Stelle zwangsläufig als Zuwenig an einer anderen auswirkt, so daß am Bedarf „vorbeigeplant“ und „vorbeiquifiziert“ wird.

Der vermittelte Charakter der politischen Sphäre bedingt jedoch, daß ökonomische Interessen sich nicht unmittelbar in politische umsetzen, sondern durch verschiedene andere modifiziert werden, wie etwa Forderungen von Parteien und Gewerkschaften. Unter besonderen Beschuß werden in den Unternehmerveröffentlichungen jene in der staatlichen Verwaltung arbeitenden „Bildungsideologen“ ge-

86 Koordinierungssorgen, ht. in: *der arbeitgeber*, Nr. 23, 1971, S. 1030.

87 Otto A. Friedrich: *Wider die Sozialbürokratie*, in: *der arbeitgeber*, 1971, Nr. 2, S. 51.

88 Wilhelm Arnold: *Ist ein vorbehaltloses Ja zum Strukturplan des Bildungswesens berechtigt?* in: *contact*, H. 1, 1971, 11. Jg., S. 29.

89 *Berufsausbildung 1966/67*, H. 104, Schriftenreihe des DIHT.

nommen, die nicht nur nach ökonomischem Kosten-Nutzen-Kalkül planen, sondern im „Bildungswahn“ das im Grundgesetz formulierte Recht auf Bildung und Chancengleichheit verwirklichen wollen, ohne jedoch die bildungspolitischen Konsequenzen zu berücksichtigen. Folge des großen Schlagwortes „höhere Bildung für mehr Menschen“⁹⁰ seien verlängerte Schulzeiten und Studentenlawinen, die das öffentliche Bildungssystem weder personell wegen des Lehrermangels noch finanziell aufgrund des Haushaltsdefizits, noch organisatorisch mit dem Kulturföderalismus bewältigen könne. „Mit steigendem Unbehagen“ nehme man seitens der Wirtschaft „diese sich immer weiter öffnende Schere zwischen Wollen und Können“⁹¹ zur Kenntnis und befürchtet, daß sich die katastrophalen Zustände im öffentlichen Bildungssystem noch mehr verwirren und verschlechtern und den technischen Fortschritt sogar in Frage stellen werden.

Mehr noch als die alarmierenden Zustände im Bereich der öffentlichen Schul- und Hochschulbildung wird jedoch das auf sie folgende Chaos auf dem Arbeitsmarkt gefürchtet, das die Verwertung des Kapitals weit eher bedroht. „Die professionellen Bildungseuphoriker, die ‚mehr Geld‘ mit ‚mehr Bildung‘ gleichsetzen, operieren an den realen Gegebenheiten vorbei. Im Zeichen von Gleichheit und Demokratisierung öffnen sie die Bildungseinrichtungen, stimulieren eine Nachfrage, die wegen des Nulltarifs jedes gesellschaftlich mögliche und arbeitsmarktpolitisch sinnvolle Bildungsangebot überrollen muß. Immer mehr, immer unzulänglicher Gebildete zu überproportionalen Kosten ist das gesellschaftlich unvertretbare Ergebnis“⁹².“ Der Sinn solch düsterer Prognosen kann nur darin liegen, öffentliche Bildungsplanung und Bildungseinrichtungen insgesamt und grundsätzlich für unsinnig oder gar schädlich zu erklären, sofern sie nicht eng am Kapital orientiert und von ihm kontrolliert sind.

XII. Eingriffe und Aktivitäten im Hochschulbereich

„Das wirtschaftliche Potential hängt aber in immer stärkerem Maße von einem hohen Stand der Wissenschaften und der Weiterentwicklung des Bildungswesens als Grundlage der beruflichen Qualifikation der Beschäftigten ab“⁹³.“ In diesem Sinne versucht das Kapital die Wissenschaften in Forschung und Ausbildung der Wissenschaftler seinen Interessen unterzuordnen. Dabei verfolgt das Kapital unterschiedliche Strategien, die bestimmt sind durch die technischen und ökonomischen Erfordernisse sowie durch die bildungspolitische und gesellschaftspolitische Situation.

Der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) hat mit dem Memorandum „Zur Lage von Forschung, Lehre und Studium an den Hochschulen der Bundesrepublik 1971“ in die Diskussion um die Hochschulreform aus „ernster Sorge“ um „die gegenwärtigen Zu-

90 Erwin Krause: Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 13.

91 Thomas Kemp: Gefahren . . . , a.a.O., S. 151.

92 B. Wellmann: Linke Götterdämmerung, in: der arbeitgeber, 1972, H. 6, S. 191.

93 Die Industrie pocht . . . a.a.O.

stände und Entwicklungstendenzen an vielen Hochschulen“ eingegriffen und seine Vorstellungen und Forderungen präzisiert. Als Grundprinzip aller Reformbemühungen wird angegeben, daß „die Ausbildung an allen Hochschulen . . . den modernen Erfordernissen anzupassen“ und der „Stand der Forschung an den Hochschulen laufend zu verbessern“ sei. Dabei sei die Industrie auch auf „die Sozial- und Geisteswissenschaften angewiesen, ohne die angesichts der allgemeinen Interdependenz der Wissenschaften ein hoher Stand von Forschung und Lehre nicht denkbar ist“. Bestehende Reformmodelle müßten geprüft und neue Modelle entwickelt und gründlich erprobt werden. Bei der Novellierung und Beratung von Gesetzentwürfen müßten die unklaren und widerspruchsvollen Vorstellungen „vor allem im Hinblick auf die Anwendung eines falsch verstandenen demokratischen Prinzips auf die Hochschulen sowie auf das Verhältnis zum Leistungsprinzip“ ausgeräumt werden⁹⁴.

Diesen Reformvorstellungen entsprechend fordern sie „die Freiheit von Forschung und Lehre“ in dem Sinne, daß die Entscheidung über „Konzeption und Durchführung von Forschungsvorhaben . . . (in) absoluter Freiheit von ideologischer Voreingenommenheit“ allein bei dem einzelnen Wissenschaftler liegt. Dies soll den Weg ebnen für industrielle Auftragsforschung, die lediglich einer Mißbrauchskontrolle durch den „parlamentarisch verantwortlichen Minister“ unterliegen soll. Verantwortung gegenüber der Gesellschaft trage der Wissenschaftler an der Hochschule insbesondere für „ein ausreichendes und in sich abgestimmtes Lehrangebot . . . , ohne die Forschung zu beeinträchtigen“. Hier seien neue Studienordnungen zu erarbeiten, die „wegen der künftig zunehmenden Änderungen der Berufsbilder und beruflichen Anforderungen . . . ausreichend flexibel gestaltet werden“ müssen. Da das Erlassen von Studienordnungen in der Kompetenz staatlicher Institutionen liegt, fordert die Industrie, daß die „Partnerschaft zwischen Gesellschaft (gemeint ist wohl die Wirtschaft, d. Verf.) und Hochschule . . . institutionell gesichert werden (muß), wenn eine modernen Bedürfnissen entsprechende Studienreform zustande kommen soll“. In diesem Sinne halten sie „eine gleichberechtigte und nicht nur beratende Mitwirkung . . . gemäß Paragraph 60 des Hochschulrahmengesetzentwurfs . . . für notwendig“. Die Regulierung der Studentenzahlen in den einzelnen Wissenschaften soll gewährleisten, „daß junge Menschen eine Ausbildung bekommen, die eine spätere Wertschöpfung in unserer Gesellschaft durch berufliche Tätigkeiten sicherstellt“. Dies soll durch ein weitere Verstärkung der Bildungs- und Berufsberatung erreicht werden, die von der Hauptschule beginnend die gesamte Ausbildungszeit belegen soll⁹⁵.

Da aber in der Zwischenzeit noch immer nicht abzusehen ist, in welchem Umfang und wann diese Reformbestrebungen sich in den Hochschulgesetzen niederschlagen werden, begann das Kapital mit

94 Ebenda.

95 Ebenda.

der Initiierung eigener Hochschulen. Im Hamburger Bereich wurden zwei Initiativen gestartet. Das erste Projekt betrifft das von der Industrie und Handelskammer Hamburg in Zusammenarbeit mit der Senatsbehörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung entwickelte Modell einer „Hamburger Wirtschaftsakademie“. Darin sollen Abiturienten zunächst zum Wirtschaftsassistenten und dann zum Betriebswirt ausgebildet werden. In einer etwa dreijährigen Ausbildungszeit — zwei Drittel praktische und ein Drittel theoretische Ausbildung — sollen die Absolventen in der Lage sein, auch solche Führungsaufgaben wahrzunehmen, die heute noch vornehmlich Hochschulabsolventen vorbehalten sind⁹⁶. Die Akademie soll von einem Trägerverein, bestehend aus Hamburger Wirtschaftsunternehmen und Senatoren als Vertreter des Staates, geleitet werden. Das zweite Projekt betrifft die private Universität „Hochschule Sachsenwald“. Sie ist als Kolleg-Universität geplant. Die Studienzeit ist in Trimester eingeteilt. In der Endstufe sollen tausend Studienplätze vorhanden sein. Nach zehn Trimestern sollen die Studierenden ein naturwissenschaftliches Abschlußexamen, Ingenieur für Umweltschutz, ablegen können. Arbeitsplätze werden diese Absolventen vor allem in den für Umweltschutz zuständigen Behörden erhalten. Bestimmte Interessengruppen wollen hier offenbar einen Ausbildungsbereich, der in Zukunft sicher eine weiter stark zunehmende gesellschaftliche Bedeutung erlangen wird, unter ihre Kontrolle bekommen⁹⁷.

Um der Gefahr von Fehlqualifikation und mangelnder Systemintegration entgegenzuwirken, versucht das Kapital also, die staatliche Bildungspolitik noch stärker seinen eigenen Interessen zu subsumieren. In einem Programm des Bundesverbandes der Deutschen Industrie⁹⁸ wird gefordert, die Kooperation zwischen den privaten und öffentlichen Bildungsträgern — also Staat und Kapital — auf Grundlage einer rationalen Arbeitsteilung zu intensivieren. Die Kontakte der Industrie und ihrer Verbände zu den für die Schulpolitik und die berufliche Bildung zuständigen Stellen, Bundesministerien und Landesregierungen müßten verstärkt werden. Insbesondere erforderlich sei die aktive Mitarbeit in den auf Bundes- und Landesebene geschaffenen beratenden Ausschüssen für Berufsbildung, in denen die Mitwirkung des BDI und der anderen Unternehmensverbände aufgrund des Berufsbildungsgesetzes vorgesehen ist. Damit das Kapital die Initiative in Grundsatzfragen der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung sowie der Berufsordnung behält — obwohl diese durchs BBG dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung übertragen worden sind —, ruft der BDI die Unternehmen auf, mehr eigene Forschung zu betreiben, d. h. „Untersuchungen über die Entwicklung der Arbeitsanforderungen in den

96 Frankfurter Rundschau vom 30. 1. 1973.

97 Der Tagesspiegel 20. 3. 1973.

98 Intensivierung der Bildungsarbeit der Industrie. Programm des BDI, Januar 1970, in: *Wirtschaft und Gesellschaft*, 22. Jg. 1970.

verschiedenen Tätigkeitsbereichen und der Arbeitskräftestruktur, Ermittlung des Bedarfs der Industrie an qualifizierten Arbeitskräften, Erarbeitung und weitere Entwicklung neuer Formen, Inhalte und Methoden der Berufsbildung sowie von Grundsätzen und Modellen für die Kooperation der verschiedenen Bildungsträger⁹⁹“.

Daß diese Programmpunkte realisiert werden, beweisen Veröffentlichungen z. B. der Firma Siemens, die außerdem durch Mitarbeit in Spitzenvereinen der Wirtschaft, technisch-wissenschaftlichen Vereinen und anderen einschlägigen Gremien geplante Reformen zu beeinflussen sucht, aber auch direkten Kontakt zu Professoren, Dozenten und Schulen pflegt.

XIII. Der Kompetenzstreit um das Berufsgrundbildungsjahr

Der Kompetenzstreit und die Kooperation zwischen Staat und Kapital stellen sich exemplarisch am Berufsgrundbildungsjahr als ein Kompromiß dar, da es sowohl letztes Jahr der Schulbildung (10. Schuljahr), als auch erstes Jahr der Berufsausbildung (1. Lehrjahr) sein kann. Sein mehr schulischer Charakter deutet auf die Vergesellschaftungstendenz. Daher versucht das Kapital — auf der institutionellen Ebene beschränkt — auf der curricularen, bei der Bestimmung der Lehrinhalte, erfolgreich zu sein und sie voll an seinen Interessen zu orientieren.

Das Berufsgrundbildungsjahr wurde von der Bildungskommission (am 13. 2. 1970) zu einem Zeitpunkt vorgeschlagen, zu dem in den Ländern der BRD die verschiedensten Grundschulabschlüsse gegeben waren. So sollte es wohl außer dem Plan der höheren Grundqualifikation auch ein Weg zur Vereinheitlichung sein. Da aber von seiten der Bundesregierung keine auch nur vorläufigen Pläne für dieses Bildungsjahr entwickelt waren, ist es für die Wirtschaft leicht, es ganz ihren Vorstellungen unterzuordnen. „Der praxisbetonte Ansatz für das Lernen im Berufsgrundbildungsjahr sollte sich auf alle theoretischen Fächer beziehen. Dabei könnte z. B. in Deutsch das Führen von Protokollen und Anfertigen von Berichten, in Gemeinschaftskunde könnte neben den rechtlichen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Zusammenhängen das inhaltliche Verstehen und Umgehen mit Formularen wie Telegramm, Zahlkarte, Scheck, Wechsel, Kaufvertrag geübt werden, in Mathematik, Physik und Chemie sollte ohnehin von Aufgaben ausgegangen werden, die sich aus dem jeweiligen Berufsfeld ergeben, in Englisch sollte das Verstehen von einschlägigen Fachausdrücken und Texten zu den Lernzielen gehören¹⁰⁰.“ Ausgehend von ihren Plänen, wie die Lehrinhalte dieses Jahres gestaltet werden sollen, können die Kapitalvertreter die noch unklaren Vorstellungen der Bildungskommission zurückweisen: „Der Teufel steckt aber auch hier im Detail und auf die drängenden Fragen zu diesem Problemkreis ist der Strukturplan nicht eingegangen: Wieviel und welche Berufsfelder sollen gewählt werden? . . . Was soll

⁹⁹ Ebenda.

¹⁰⁰ Berichte des DI, 3. Jg. 1971, Nr. 4, S. 17.

als Maßstab für die Feldbildung dienen: ähnliche Berufe oder ähnliche Funktionen¹⁰¹“ „Ohne die Mithilfe, das Wissen und die Erfahrungen der Wirtschaft wird das Problem ‚Grundbildungsjahr‘ wohl kaum zu lösen sein — und auch dann wird eine pädagogisch und fachlich gute Lösung noch lange auf sich warten lassen müssen, nicht zuletzt im Hinblick auf den großen Lehrermangel¹⁰².“ Nach neuesten Berechnungen des Bundesarbeitsministeriums, die sich auf Zahlen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung stützen, fehlen bei der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres im ersten, zweiten und dritten Lehrjahr 1975 noch etwa 34 000, 1980 noch 24 500 und selbst 1985 noch 6600 Berufsschullehrer. „Das Resümee der Studie lautet: ‚Zur Zeit (ist) keine ausreichende Versorgung der Berufsschulen mit Lehrern gewährleistet^{102a}.“

Ein Teil der Kapitalvertreter möchte allerdings die Verlagerung des Berufsgrundbildungsjahres in schulische Einrichtungen des Staates verhindern. Die Argumente, die sie vorbringen, entsprechen denen für das duale System. Dieses garantiere „auch in der Form des Blockunterrichts . . . besonders den notwendigen Praxisbezug. Schulische Formen sollten zur Anwendung kommen, wenn sich deren Notwendigkeit aus der Struktur bestimmter Berufsfelder und einzelner Berufe ergibt. — Bei der Durchführung des Berufsbildungsjahres im dualen System muß die pädagogische Verantwortung bei den Trägern der jeweiligen Ausbildungsstätten liegen. (. . .) Die Wirtschaft ist bereit, eigne Modelle für das Berufsgrundbildungsjahr in Zusammenarbeit mit der Schule zu entwickeln und unter den aufgezeigten Bedingungen zu erproben¹⁰³.“ Dahinter steht die Erwartung, daß ein „betriebliches“ bzw. „überbetriebliches“ Berufsgrundbildungsjahr auch von seiten des Bundes und der Länder finanziert wird. Diese Erwartung ist sicherlich nicht unberechtigt, wenn man bedenkt, daß die überbetrieblichen Lehrwerkstätten zur Zeit zu 30 % aus Mitteln des öffentlichen Etats finanziert werden.

Vor diesem Hintergrund ist auch der geringe Widerstand gegen die am 9. Juli 1972 von der Regierung in Kraft gesetzte sogenannte „Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung“ zu verstehen, zumal sie die Hintertür offenläßt, dieses erste Jahr der kontrollierten Berufsausbildung an die Stelle des zehnten allgemeinen Schuljahres treten zu lassen.

Im September 1972 begann man mit der ersten Stufe der Realisierung eines betrieblichen Berufsgrundbildungsjahres¹⁰⁴, nachdem die

101 Berichte des DI, 1970, S. 23.

102 Ebenda, S. 24.

102a Lehrermangel gefährdet Berufs-Grundbildungsjahr. Der Tagespiegel vom 6. 6. 1973.

103 Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Erklärung der Wirtschaft zum Berufsgrundbildungsjahr, Bonn, Januar 1972.

104 Der Arbeitgeberverband Metall hat 1972 fünf Versuche in fünf Großbetrieben der BRD gestartet. Allen gemeinsam ist der außerordentlich enge Kontakt zwischen Berufsschule und privater betrieblicher Ausbildung (z. B. Betriebsberufsschule bzw. Zweigstelle einer öffentlichen Be-

bisherigen Diskussionen um diesen Problembereich zwischen Gewerkschaften, Industrieverbänden, Privatunternehmen und Staat zu keinen praktischen Konsequenzen geführt hatten: „Ein Modellversuch im Bereich der Metallindustrie (wurde) ... mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (begonnen) ... , bei dem ein ‚Berufsgrundbildungsjahr Metall‘ im Rahmen des bestehenden dualen Systems mit staatlicher Berufsschule und privater Betriebsausbildung ausprobiert wird¹⁰⁵.“

XIV. Stufenpläne als Mittel der Qualifizierung und Selektion

Die Forderungen der Wirtschaft nach einer breiten Vermittlung von Allgemeinwissen und Grundlagenbildung und darauf aufbauender fachlicher Spezialisierung finden ihren organisatorischen Ausdruck in der Einführung der Stufenpläne: „Wir brauchen Basisberufe, die nicht in sich abgeschlossen, sondern Grundstufe einer lebenslangen beruflichen Bildung sind¹⁰⁶.“ In diesem Sinne soll das Berufsgrundbildungsjahr die Basis abgeben für die anschließende Fachausbildung und mit dieser nahtlos in einem Stufensystem verschmelzen. Die Berufsausbildung wird nicht mehr in einem Block durchgeführt, sondern in Stufen untergliedert, die organisch und differenziert aufeinander aufbauen (Grundausbildung, allgemeine Fachausbildung, spezielle Fachausbildung) und durch Prüfungen als Qualifikationsstufen in sich abgeschlossen sind. Die Abschlußprüfung der einen Stufe ist zugleich Zwischenprüfung für die nächste. „Die Vorteile der Stufenausbildung sind größere Flexibilität, bessere Anpassung an die Anforderungen der Wirtschaft und an die Eignungsstruktur der Jugendlichen unter Wahrung ihrer Chancengleichheit¹⁰⁷.“ Die Regulierung der erforderlichen Quantitäten erfolgt über die Prüfungen, die vor einer Prüfungskommission der zuständigen Industrie- und Handelskammer abgenommen wird. Damit ist ein Selektionsverfahren geschaffen, das dem Zwang zur Verfügbarkeit wechselnder konkreter Qualifikationsanforderungen entspricht. Das Kapital hat mit der Stufenausbildung die Möglichkeit, die Quantitäten auf den jeweiligen Qualifikationsstufen entsprechend seinen wechselnden Bedürfnissen zu steuern.

Zur Vereinheitlichung des Qualifikationsniveaus auf den verschiedenen Stufen versucht man die Beurteilung von Prüfungsleistungen zu objektivieren. Dabei ist auch an den Einsatz von Datenverarbeitungsanlagen gedacht. Ein breiteres Prüfungsspektrum ist damit abtastbar, und die Auswertung zahlreicher Prüfungsdaten ist in kür-

rufsschule im Betrieb). Durch diesen engen Kontakt glauben die Berufspädagogen der Betriebe „die Forderungen der Bildungsreformer erfüllen zu können, umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten und Berufsfeldbreite zu vermitteln und zusätzlich zur Berufsschulausbildung die Allgemeinbildung der Auszubildenden weiter zu fördern“. FR, 12. 5. 1973.

105 Ebenda.

106 G. Jeuschede: *Berufe im Wandel*, a.a.O.

107 E. Krause, *Zukunftsorientierte Berufsbildung*, a.a.O., S. 23.

zerer Zeit möglich. Durch die Datenverarbeitungsanlagen wird zwar die Beurteilung der Prüfungsleistungen zwischen den einzelnen Prüflingen weitgehend subjektiven Einflüssen entzogen und scheinbar objektiviert; durch die vorhergehende Eingabe der Prüfungskriterien verfügt das Kapital jedoch über ein Regulierungsinstrument, das als solches kaum noch erkennbar ist. Anerkannte Stufenpläne liegen bisher für die Branchen vor, in denen die Vereinheitlichung und Formalisierbarkeit von Lehrinhalten am weitesten fortentwickelt ist: dies gilt für den Einzelhandel, den feinschlosserischen, den elektrotechnischen, den Textil- und Bekleidungsbereich¹⁰⁸. Schätzungsweise 70 % aller industriellen Lehrlinge werden davon betroffen. Außer dem Vorteil erhöhter Disponibilität bedeutet die Stufenausbildung eine erhebliche Rationalisierung. Nach der Berufsordnung von 1965 gab es 455 Ausbildungsgänge für 20 000 bis 30 000 unterschiedlich benannte Berufe, von denen sich jedoch 92,2 % auf 10 Lehrberufe konzentrierten. Dieser hohe Grad der Konzentration verlangt geradezu eine Zentralisierung auf wenige Gruppen von Grundberufen. Darin können gleiche Ausbildungsinhalte für verschiedene, aber verwandte Berufe zusammengefaßt, also entspezialisiert werden.

„Die Stufenpläne liegen im Niveau höher als die bisherigen Facharbeiterqualifikationen. Unter Ausnutzung aller Intensivierungsmöglichkeiten auch auf der Schulseite — besonders, wenn die Eingangsvoraussetzungen Abitur I erfüllt sind — müßte es gelingen, die guten Lehrlinge der Stufenausbildung zum Abitur II zu bringen. Durch zusätzliche Maßnahmen, die hierfür erforderlich wären, sollte diese Möglichkeit erschlossen werden, obwohl zunächst die berufliche Qualifikation im Vordergrund stehen sollte. Diese jungen Kräfte würden in der Wirtschaft mit Sicherheit gute Laufbahn- und Aufstiegschancen finden¹⁰⁹.“ Nach einigen Jahren praktischer Erfahrung sollen so die Facharbeiter die Möglichkeit haben, Industriemeister zu werden oder aber Techniker mit den weiterführenden Möglichkeiten zum graduierten oder diplomierten Ingenieur. Damit schafft sich das Kapital die Möglichkeit, solche Leute in Führungspositionen aufsteigen zu lassen, die sich durch Fleiß und persönlichen Einsatz für die Betriebsziele ausgezeichnet haben.

XV. Initiativen und Maßnahmen des Kapitals im Berufsbildungssystem

Ganz im Sinne der Erhaltung des dualen Systems wird von Vertretern der Kapital-Verbände der Ausbau überbetrieblicher Ausbil-

¹⁰⁸ In der chemischen Industrie werden zur Zeit Stufenpläne ausgearbeitet. Ebenso ist aufgrund der Strukturveränderungen im Handwerk eine Stufenausbildung geplant. Die Einführung einer Stufenausbildung im kaufmännischen Bereich ist noch nicht abgeschlossen. Prinzipiell ist sie aber auch dort aufgrund der unterschiedlichen Qualifikationsebenen möglich.

¹⁰⁹ E. Krause, Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 24.

dungsstätten gefordert¹¹⁰. Diese umfassen Gemeinschaftslehrwerkstätten, Lehrbaustellen, Lehrbüros etc. Sie bilden ein wesentliches Mittel zur systematischen Ergänzung und Vertiefung der Berufsausbildung in den mittleren und kleineren Betrieben, die dadurch in die Lage versetzt werden, dem ökonomischen und technischen Entwicklungsstand entsprechende Ausbildungsprogramme durchzuführen. Sie werden entsprechend den örtlichen und branchenspezifischen Gegebenheiten in unterschiedlicher Trägerschaft von Wirtschaftsverbänden und Betrieben geführt. Um jeden Preis soll die Betriebsgebundenheit erhalten werden, d. h. die unmittelbare Kontrolle der überbetrieblichen Ausbildungsstätten durch die Unternehmer. Die überbetriebliche Lehrwerkstätte ist „in den Betrieb voll integriert, und zwar in organisatorischer, technischer, personeller und sonstiger Hinsicht. Sie ist Teil des Betriebes“¹¹¹.

Die hohe Innovationsrate in der Technik, vor allem in der Elektrotechnik und der Elektronik, hat nicht nur fertigungstechnische Konsequenzen, sondern darüber vermittelt auch vielfältige Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen der Beschäftigten in den anderen Wirtschaftsbereichen. Es wird in steigendem Maße notwendig, daß die in diesen Bereichen Beschäftigten sich beruflich weiterbilden. *Weiterbildung* wird so zu einem Teil der Berufsausübung. „Die Wirtschaft hatte schon seit Jahren auf die zunehmende Notwendigkeit einer fachlichen und allgemeinen Weiterbildung der Menschen in unserer schnelllebigen Zeit hingewiesen und selbst viele entsprechende Maßnahmen auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene ins Leben gerufen, um den Weiterbildungsbedarf wenigstens in ihrem Bereich in etwa zu decken“¹¹².

Die Weiterbildungsmaßnahmen werden angeblich insofern und soweit aus eigener Tasche durchgeführt, als die öffentliche Hand sie nicht „gleichwertig“ auszuführen vermag. „Dabei wollen wir keineswegs in Konkurrenz zum öffentlichen Bildungswesen treten. Unsere Bildungsarbeit soll sich auf jene Aufgaben beschränken, denen das öffentliche Bildungswesen nicht oder nicht schnell genug nachkommen kann“¹¹³.

Siemens hat z. B. eine eigene bildungspolitische Abteilung eingerichtet, die die Aufgabe hat, alle grundsätzlichen und übergreifenden Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung: Planung, Durchführung und Erfolgskontrolle, Koordinierung zentraler Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen sowie die Zusammenarbeit mit Verbänden und Einrichtungen des öffentlichen Bildungswesens zu intensivieren. „Dabei kommt es uns zum einen darauf an, mit

110 Zur Zeit gibt es 2500 betriebliche Ausbildungsstätten, in denen u. a. 72 % der industriellen Lehrlinge im Metall- und Elektrobereich ausgebildet werden.

111 Ebenda.

112 Berichte des Deutschen Industrie-Instituts zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, Jg. 2 (B)/Nr. 3, 1970, S. 43.

113 Siemens AG., a.a.O., S. 20.

unseren Erfahrungen aus der betrieblichen Bildungsarbeit zu geplanten Reformen beizutragen, zum anderen haben wir so die Möglichkeit, uns rechtzeitig auf Veränderungen einzustellen¹¹⁴.“ Die bewusste Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Bildungswesen hat offenbar mehrere Hintergründe. 1. Die betrieblichen Erfahrungen sollen in die überbetriebliche und öffentliche Weiterbildung eingehen, umgekehrt soll die öffentliche Weiterbildung der Bildungsplanung des Kapitals adäquat sein. 2. Die Kosten für eigene Bildungsmaßnahmen sollen auf ein Minimum beschränkt werden. 3. Die Ergebnisse öffentlicher Forschung sollen dem privaten Kapitalbedarf noch leichter zugänglich werden.

An die öffentlichen Bildungsinstitutionen wird die Forderung gestellt, die berufliche Weiterbildung zu systematisieren und zu intensivieren, neue Curricula zu entwickeln und sie in inhaltlichen und organisatorischen Zusammenhang zu den anderen Arbeiten des übrigen Bildungssystems zu bringen. Der Ausbau von Fach- und Meisterschulen, Volkshochschulen, Fernunterricht im Medienverbund, Kontaktstudium an den Universitäten etc. gewinnen hier an Bedeutung. „Durch die Verteilung des organisierten Lernens über den gesamten Lebenszeitraum trägt Weiterbildung dazu bei, die sich abzeichnende Ausweitung der Ausbildungszeiten der ersten Bildungsphase in Grenzen zu halten; eine übermäßige Verzögerung des Eintritts in die Berufstätigkeit kann damit verhindert, eventuell eine Verkürzung der Erstausbildungszeiten erreicht werden . . . Ein sukzessiver Erwerb von Qualifikationen erleichtert Betrieben und Teilnehmern die zeitliche Gliederung und die Aufteilung der Weiterbildungsphase¹¹⁵.“ Die Verkürzung der Erstausbildungsphase und die Verlegung der möglichen weiteren beruflichen Qualifikation in spätere Zeiten ermöglichen dem Kapital den quantitativen Bedarf in bestimmten Qualifikationsstufen besser als bisher zu steuern.

Neben dieser allgemeinen Ebene der beruflichen Weiterbildung, welche die Qualifizierung des einzelnen und des Gesamtarbeiters entsprechend den Veränderungen des Arbeitsplatzes betrifft, müssen die *Umschulung* und die sogen. berufliche *Fortbildung* innerhalb der Erwachsenenqualifizierung unterschieden werden. Mit dem Wegfall alter und dem Entstehen neuer Berufe gewinnt die Umschulung von Arbeitskräften für andere Arbeitsplätze an Bedeutung. „Ein Drittel aller berufstätigen Männer hat zwischen 1955 und 1970 mindestens einmal den Beruf gewechselt . . . 54 % dieser Berufswechsler (konn-ten) nach ihren eigenen Aussagen nur wenig oder nichts von den Kenntnissen und Fertigkeiten aus dem ursprünglichen Beruf verwenden . . . Je qualifizierter die allgemeine Schulbildung ist, desto geringer sei der Anteil der Berufswechsler. Er beträgt bei Männern mit Volksschulbildung 36 %, mit Mittlerer Reife 22 %, mit Abitur 12 und mit Hochschulausbildung nur 9 %. Die höchste Quote ergab sich bei

114 Ebenda, S. 33.

115 Berichte d. Deutschen Industrie-Instituts zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, H. 3, 1970, S. 39.

den un- und angelernten Arbeitern mit 60 %¹¹⁶. Der Mikrozensus vom April 1970 ergab, daß sich 17,5 Mio Erwerbstätige der Geburtsjahrgänge 1916—1950 rund 350 000 oder 2 % an Umschulungsmaßnahmen beteiligt waren. 50 % dieser Veranstaltungen wurden von Betrieben durchgeführt, ca. 13 % von staatlichen Einrichtungen und der Rest von Gewerkschaften oder Arbeitgeberorganisationen¹¹⁷. „Das Ziel muß auf lange Sicht darin bestehen, die Umschulung in gestraffter Form nach berufsspezifischen Ausbildungsplänen anhand von Grund- und Aufbaulehrgängen unter Einschluß der dazugehörigen Unterweisungen durchzuführen und dabei eine überbetriebliche Ordnung zu erreichen, die auf einheitlichen Maßstäben beruht¹¹⁸.“ Mit dem 19. Arbeitsförderungsgesetz von 1969 wurde der Versuch unternommen, eine noch relativ lockere Vereinheitlichung von Staatsseite durchzuführen. Im ersten Halbjahr 1972 haben etwa 10 000 Männer und 5700 Frauen Anträge auf Förderung von Umschulungen gestellt¹¹⁹.

Die Abgrenzung der beruflichen Fortbildung von der Weiterbildung ist unpräzise. Einerseits heißt es im Siemens-Bildungsbericht: „Der Schwerpunkt der Weiterbildungsmaßnahmen liegt bei der fachlichen Weiterbildung . . . In jedem Unternehmensbereich gibt es mindestens eine Dienststelle, die sich ausschließlich mit fachlichen Weiterbildungsmaßnahmen befaßt. Die Programme sind trotz der notwendigen Planung so flexibel, daß sie den aktuellen Bedürfnissen . . . angepaßt werden können¹²⁰.“ Andererseits sollen unter beruflicher Fortbildung solche Maßnahmen verstanden werden, die von der früher erlernten oder gegenwärtig ausgeführten Tätigkeit zu einer anderen, meist höherwertigen Tätigkeit führen¹²¹. Im Berufsbildungsgesetz schließlich, soll es die berufliche Fortbildung „ermöglichen, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, der technischen Entwicklung anzupassen oder beruflich aufzusteigen¹²²“. Obwohl die Unternehmen nicht die meisten Fortbildungsveranstaltungen tragen, sind die eigenen Bemühungen auch in diesem Bereich erheblich.

Die Farbwerke Hoechst haben das erste Ausbildungsmodell für einen „hauseigenen“ graduierten Betriebswirt der Öffentlichkeit vorgestellt. Im Herbst 1973 soll die auf viereinhalb Jahre geplante Ausbildung mit 25 bis 30 Abiturienten beginnen. Zwei Zwischenabschlüsse sind vorgesehen: nach eineinhalb Jahren die Kaufmannsgehilfenprüfung, nach einem weiteren Jahr die Kaufmanns-Wirt-

116 Ein Drittel der Männer wechselt den Beruf, in: Der Tagesspiegel v. 24. 5. 1973, nach einer Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

117 Wirtschaft und Statistik, 1972, S. 327.

118 E. Krause, Zukunftsorientierte Berufsbildung, a.a.O., S. 53.

119 Angaben der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg, nach FR, 14. 9. 1972.

120 Siemens AG., a.a.O., S. 21.

121 Vgl. ebda., S. 18.

122 § 1, Absatz 3 des Berufsbildungsgesetzes.

schaftsassistentenprüfung. Die Abschlußprüfung zum Betriebswirt wird an der Fachhochschule abgelegt¹²³. Ähnliche Pläne bestehen bei Daimler-Benz und der BASF. In Zusammenarbeit mit der Siemens AG in Bad Neustadt und dem DIHT hat die IHK Würzburg-Schweinfurt einen Modell-Lehrgang für Industriefachwirte entwickelt¹²⁴. „Anders als Hoechst wollen die Stuttgarter Firmen wie Bosch, Mercedes und General Electric allerdings das Graduiertenstudium nicht ganz in eigener Regie übernehmen, sondern streben einen Wechsel zwischen Fachhochschulsemestern und Betriebssemestern an. Die Abschlußprüfung wird ebenso wie bei Hoechst an der Fachschule abgelegt¹²⁵.“ Aus diesen Anstrengungen von industriellen Großbetrieben für eine Hochschulausbildung ihrer technischen und betriebswirtschaftlichen Kader bei gleichzeitiger enger Koppelung an die betrieblichen Belange läßt sich schlußfolgern: Das Vertrauen in die öffentlichen Bildungsinstitutionen ist gering; alternativ eigene Fachhochschulen und Hochschulen zu gründen, wird bisher vermieden; Ziel ist offenbar, unter möglichst großer Einflußnahme auf die Studieninhalte und -formen, die öffentlichen Bildungsinstitutionen umzugestalten und auszunutzen.

Auch bei der *Ausbildung der Ausbilder* führt die Industrie eigene Bildungsmaßnahmen durch: „Diese Spitzenkräfte sind, was den pädagogischen Teil ihrer Tätigkeit anbelangt, fast immer Autodidakten, weil planmäßige arbeits-, betriebs- oder industriepädagogische Bildungsmöglichkeiten an Technischen Universitäten oder Hochschulen bzw. Fachhochschulen bis jetzt in nur geringem Umfang bestehen¹²⁶.“ Gefordert wird, daß die staatlichen Bildungseinrichtungen diesen Mangel beheben sollen.

Zur Kostenminimierung werden Ausbildungslehrgänge für Ausbilder zentral von Arbeitgeberverbänden abgehalten. „So führen der Deutsche Industrie- und Handelstag mit den Kammern und die Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände zahlreiche regionale und zentrale Ausbilder-Lehrgänge und -Seminare durch mit dem Ziel, die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse zu vermitteln¹²⁷.“ Um die Ausbildungskosten und die Anzahl der Lehrkräfte möglichst gering zu halten, wurden von der Industrie verschiedene Methoden entwickelt: z. B. Entlastung des Lehrpersonals von Tätigkeiten, die auch von nicht-lehrendem Personal übernommen werden können; Einsatz von programmierten Unterweisungen; Team-teaching etc.

Seit Januar 1973 sind die Fernsehanstalten in die Ausbildung der Ausbilder einbezogen worden. Dies hat für das Kapital eine Reihe von Vorteilen: Erstens wird die Sendereihe, die für 18 Monate ge-

123 Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. 1. 1973.

124 Blick durch die Wirtschaft, 3. 3. 1972.

125 Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. 1. 1973.

126 E. Krause, a.a.O., S. 41.

127 H. v. Recum: Programmierte Unterweisung, Bad Harzburg 1967, RKW, S. 33.

plant ist, an deren Planung die Bundesregierung, Wirtschaftsvertreter und Gewerkschaft beteiligt waren, vom Staat finanziert. Zweitens liegt die Ausbildungszeit außerhalb der Arbeitszeit, so daß dem Kapital kein Arbeitszeitverlust entsteht, und drittens wird der Ausbildungsstand der Ausbilder nivelliert. Allerdings hat sich nicht die erhoffte Zahl von 50 000 bis 100 000 Teilnehmern angemeldet. Es sind bis Anfang 1973 erst 5000 Anmeldungen eingegangen¹²⁸.

XVI. Abwälzung betrieblicher Bildungskosten auf den Staat

Wie ein roter Faden ziehen sich die *Finanzierungssorgen* durch alle Überlegungen und Maßnahmen der betriebsbezogenen Berufsbildung. Die Siemens AG z. B. gibt an, 1961/62 10,7 Mio DM für Weiterbildung und 29,8 Mio für Ausbildung bezahlt zu haben. 1969/70 sollen es bereits 58,2 Mio DM für Weiterbildung und 75,5 Mio DM für Ausbildung gewesen sein. Das entspricht einem Anteil an der Lohn- und Gehaltssumme von 3,5 %. Dazu wird jedoch entschieden betont: „Die Aufwendungen für die betriebliche Bildungsarbeit trägt das Unternehmen¹²⁹.“ Auch der Kaufhof-Konzern schreibt von seinen hohen Bildungsinvestitionen. Es werden allein 1,5 Mio DM für den „Kümmelbacherhof“ verausgabt — eine Stätte der Aus- und Fortbildung für die Führungskräfte des Konzerns¹³⁰.

Neben der Aufzählung sämtlicher Kosten für die Berufsausbildung wird gleichzeitig angeführt: „Den Bruttobildungskosten sind die produktiven Leistungen der Lehrlinge gegenüberzustellen. Es müssen somit alle für die Verwirklichung des Ausbildungsziels erforderlichen Kosten sowie die dem Unternehmen aus der Lehrlingsausbildung zufließenden Erlöse rechnerisch erfaßt werden¹³¹.“

Hier fällt ein neues Argument, wenngleich zunächst nur auf die betriebliche Kosten-Nutzen-Rechnung bezogen. Schließlich geht es um die Höherqualifizierung der Arbeitskraft, mithin auch um die Steigerung ihres Wertes und dessen Ausdruck im Lohn. Das läßt sich als soziale Leistung ausgeben, wie der Vorsitzende des Deutschen Industrieinstituts ausführt: „... wir (sollten) nicht vergessen, daß die Bildungsbemühungen der Betriebe soziale Leistungen sind, vielfach hört man die Meinung, der Betrieb vollziehe dies nur aus einem gewissen Egoismus heraus. Die freie Wahl des Arbeitsplatzes und die Fluktuation beweisen doch sehr deutlich, daß hier die Betriebe soziale Leistungen für die gesamte Wirtschaft und damit auch für die Gesellschaft vollbringen, denn mit ihren Kostenaufwendungen geben die Unternehmen dem einzelnen Mitarbeiter Bildungshilfen, die bei einem Arbeitsplatzwechsel nicht nur Privatunternehmen, sondern

128 Frankfurter Rundschau vom 13. 1. 1973.

129 Siemens AG., a.a.O., S. 1.

130 Vgl. Mielke: Der Kümmelbacherhof — Stätte der Aus- und Fortbildung für die Führungskräfte des Kaufhof-Konzerns, in: *contact*, H. 4, 1971, S. 238 ff.

131 G. Ruhl: Berufsbildung. Lehrlingskosten, in: *der arbeitgeber*, 1972, S. 358 ff.

auch Dienstleistungsbetrieben der öffentlichen Hand wie z. B. der Bundeswehr zugute kommen. — Jeder wird wohl eine Reihe von Beispielen aufzeigen können, wie Betriebe, die kaum Bildungsarbeit treiben, in ein profitäres Verhältnis zu Unternehmen treten, die in die betriebliche Bildungs- und Ausbildungsarbeit große Summen investieren¹³².“

Dieser Appell zur betrieblichen Bildungs-Finanzierung durch die „gesamte Wirtschaft“ erscheint in seiner Begründung insofern fragwürdig, als das Gegenteil geplant ist: mit den betrieblichen Bildungsmaßnahmen sollen die Beschäftigten gerade enger an den Betrieb gebunden werden: „In einem größeren Industrieunternehmen mit etwa hundert Lehrlingen summieren sich die Ausbildungskosten zu mehreren hunderttausend DM im Jahr. Damit stellt sich die Frage, ob diese Kosten betriebswirtschaftlich sinnvolle Investitionen sind. Prinzipiell ist dazu zu sagen, daß es sich nicht um Ausgaben handelt. Die Sachinvestitionen vergleichbar sind: Der Lehrling, dessen Ausbildung finanziert wird, ist nicht Eigentumsobjekt wie etwa eine Maschine. Er muß nach Abschluß der Ausbildung den Marktlohn für seine qualifizierte Arbeit erhalten oder wird sich einen anderen Arbeitgeber suchen. Ein Unternehmen, das keine Lehrlinge ausbildet, kann dementsprechend theoretisch Facharbeiter zu wenig höherem Lohn vom Markt abwerben, ohne die hohen Ausbildungskosten tragen zu müssen. Dieser Sachverhalt müßte an sich dazu führen, daß eine kostspieligere Lehrlingsausbildung von den meisten Unternehmen als unwirtschaftlich abgelehnt würde. Daß dies nicht der Fall ist, liegt vor allem daran, daß durch eine qualifizierte und unternehmensinterne Lehrlingsausbildung ein Stamm von betriebsstreuen Mitarbeitern geschaffen werden kann, der vor allem die Fluktuationsrate günstig beeinflusst; daneben erwerben die Lehrlinge meist betriebsspezifische Kenntnisse, die von besonderem Nutzen für die Organisation und den Ablauf des Produktionsprozesses sind. Die Ausbildung einer Stammebelegschaft ist deshalb für die meisten Unternehmen unerlässlich und auch betriebswirtschaftlich rentabel. Eine Ausbildung, die darüber hinausgeht, dürfte sich dagegen in der Regel nicht auszahlen. Dies erklärt, warum viele größere Unternehmen nur einen Teil ihres gesamten Fachkräftebedarfs selbst ausbilden und warum die Industrie insgesamt weniger Facharbeiter ausbildet als sie benötigt und den Rest vom Handwerk übernimmt¹³³.“

Teilweise soll die betriebliche Bildung — je nach Rentabilität — also fest in den Händen der Konzerne bleiben, teilweise soll der Staat als Organisator und Kostenträger einspringen. In diesem Sinne wird gefordert, „daß der Staat die im Gesamtbildungsprozeß wichtige Arbeit der Verbände für die Fort- und Weiterbildung als den staatlichen Bemühungen gleichwertig anerkennt, daß er ... die Bil-

132 Fritz Arlt: Betriebliche Bildungsarbeit als Kosten- und Produktionsproblem, in: Rationalisierung betrieblicher Bildungsarbeit, S. 5.

133 W. Dietrich Winterhager: Berufsbildung — was ein Lehrling kostet, in: der arbeitgeber, 1969, 19/21, S. 791.

dungsmaßnahmen der Verbände mehr als bisher aus öffentlichen Mitteln fördert¹³⁴. Allerdings soll auch hier der unternehmerische Einfluß gewahrt bleiben. „Entsprechende Maßnahmen und Regelungen müssen jedoch die Freiheit der gesellschaftlichen Träger respektieren und sicherstellen. Aufgaben wie Gründung von Einrichtungen, Lehrplangestaltung, Besetzung der Leiter- und Mitarbeiterstellen müssen in der eigenständigen Verantwortung der Träger bleiben¹³⁵.“ Die optimale Verbindung ist demnach eine vom Staat finanzierte, vom Kapital geplante, durchgeführte und kontrollierte Erwachsenenbildung. Das ist aber noch nicht alles. Auch die betrieblichen Bildungsinvestitionen sollen steuerlich begünstigt werden. So schlägt Fritz Arlt vor, „Investierungen in Ausbildungsräume und Aus- und Weiterbildungszentren den gleichen Abschreibungssätzen“ zu unterwerfen „wie andere Investitionen“.

Außerdem entwirft Arlt eine Ausbildungssteuer mit Umverteilungseffekt: Auf die Lohn- und Gehaltssumme aller Betriebe soll diese Steuer erhoben werden. Zu zahlen ist nur von jenen Betrieben, die nicht ausbilden; nicht zu zahlen ist von Ausbildungsbetrieben; kassieren sollen schließlich jene, welche „Überinvestitionen“ erfüllen¹³⁶. So könnte sich die betriebliche Bildung direkt als profitliches Unternehmen entwickeln. Auch von Arbeitnehmer-Abgaben ist in diesem Zusammenhang die Rede. Aber: „Gegen eine Umlage der Arbeitnehmer allein sprechen politisch-psychologische Erwägungen sowie die Annahme, daß das Solidarinteresse der Unternehmen an qualifizierter Aus- und Weiterbildung verstärkt wird, wenn sie dafür ohnehin ‚zur Kasse gebeten‘ werden¹³⁷!“

Die Akkreditierung zum Fondssystem soll von einer gewissen Mindestqualität der Ausbildung abhängig gemacht werden. Damit ist das Handwerk gezwungen — will es verhindern, daß es nicht nur seine billigen Arbeitskräfte verliert, sondern auch noch Zuschüsse an die Monopole zahlt —, eigene Maßnahmen auf entsprechendem Niveau zu initiieren. Klein- und Mittelbetriebe schließen sich in enger Zusammenarbeit mit modern ausgerüsteten Betrieben zu überbetrieblichen Lehrwerkstätten oder gemeinsamer Nutzung anderer Einrichtungen zusammen: „Nehmen wir das Sprachlabor oder andere Instrumentarien; derartige Anlagen kann ein Unternehmen allein oder mit anderen einrichten. Ich sprach schon eingangs von genossenschaftlichen Lösungen, so wäre auch ein Zusammenwirken mit der öffentlichen Hand möglich¹³⁸.“

134 contact, H. 1, 1971, 11. Jg.

135 „Erwachsenenbildung — Grundgedanken der BDA zur Erwachsenenbildung“, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Nr. 8, 1970, S. 146.

136 Fritz Arlt: Betriebliche Bildungsarbeit als Kosten- und Produktionsproblem, in: Rationalisierung betrieblicher Bildungsarbeit.

137 „Wer soll die Lehrlingsausbildung künftig bezahlen?“ Überlegungen und Vorschläge der Sachverständigenkommission, in: Frankfurter Rundschau, 15. 2. 1973, S. 39.

138 Fritz Arlt: Rationalisierung betrieblicher Bildungsarbeit.

Rationalisierungsmaßnahmen können zwar Kosten reduzieren, aber die Höhe der Bildungsaufwendungen bleibt immer noch beträchtlich und das Finanzierungsproblem ist noch nicht gelöst. Die Berufsausbildung soll darum aus der Arbeitszeit in die Freizeit verlegt werden, Fortbildung wird zum Hobby nach Feierabend. „In Zukunft muß jeder Arbeitnehmer damit rechnen, daß er dreimal im Leben den Beruf wechselt. Deshalb wird er die vermehrte Freizeit vermehrt zur Fortbildung nützen müssen, wenn er nicht in seinem neuen Beruf ganz von unten anfangen — und vielleicht enden — will. Es kommt deshalb nicht so sehr auf den heute immer wieder geforderten Bildungsurlaub, und damit auf weitere Freizeit, als vielmehr auf das Angebot zusätzlicher Fortbildungsmöglichkeiten in der freien Zeit an¹³⁹.“ Der Autor, Dr. Franz Meyers, ist Präsident der Deutschen Gesellschaft für Freizeit, die sich zum Ziel gesetzt hat, die dabei auftauchenden Fragen theoretisch und praktisch zu lösen. Ihr Mitglied ist auch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.

139 Franz Meyers: Industriekultur — die Freizeitprovokation, in: der arbeitgeber, 1972, H. 2, S. 43.

Johannes Henrich von Heiseler

Der Mensch und seine Arbeit

Bericht über eine empirische Untersuchung zum Problem der Arbeitszufriedenheit

Die Forschungsergebnisse einer vierjährigen Untersuchung des damaligen Leningrader Soziologischen Laboratoriums (des heutigen Forschungsinstituts für allgemeine soziale Untersuchungen) sind in dem Buch „Der Mensch und seine Arbeit“* veröffentlicht worden. Die von Karl Marx geäußerte These, daß in der Entwicklung zur kommunistischen Gesellschaft die Arbeit zum ersten Lebensbedürfnis wird, ist der Ausgangspunkt der Überlegungen der Leningrader Forscher. Von daher stellen sie sich die Fragen: Wie sieht das Verhältnis der sowjetischen Industriearbeiter zur Arbeit heute aus, vor allem bei der Arbeiterjugend, dem Teil der Arbeiterklasse, der die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung bestimmt? „Von welchen Faktoren, in welcher Richtung und in welchem Maße wird die Veränderung im Verhältnis zur Arbeit beeinflußt? Mit anderen Worten: Was fördert oder was hemmt den Prozeß, der die Arbeit zum ersten Lebensbedürfnis werden läßt?“ (13)

Die Faktoren, die das Verhältnis des Menschen zur Arbeit bestimmen, werden von den Autoren in folgender Weise gruppiert:

Erstens die allgemeinen objektiven Faktoren:

Der Charakter der Arbeit, bestimmt durch den Charakter der Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse, vor allem die Produktionsverhältnisse, das System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, die Sozialstruktur, die Formen des politischen Überbaus und Formen und Inhalt des gesellschaftlichen Bewußtseins;

zweitens die besonderen objektiven Faktoren:

Der Inhalt der Arbeit, bestimmt durch die funktionellen Besonderheiten der konkreten Art der Arbeitstätigkeit, verbunden mit den Möglichkeiten für die Entwicklung der individuellen schöpferischen Fähigkeiten, soweit diese Möglichkeiten objektiv, also nicht vom individuellen Arbeiter abhängig sind;

* Der Mensch und seine Arbeit. Moskau 1967. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von W. A. Jadow, W. P. Roschin, A. G. Sdrawomyslow. Übersetzt von Manfred Schramm und Ronald Löttsch. Wissenschaftliche Redaktion: Helmut Steiner. Dietz Verlag, Berlin/DDR 1971 (400 S., 10,80 M).

drittens die subjektiven Faktoren:

Die Persönlichkeitsstruktur des Arbeiters, also vor allem seine gesellschaftlich und geschichtlich geformten Ansprüche, Bedürfnisse und Vorstellungen.

Die Untersuchung wird auf die Analyse der zweiten und der dritten Faktorengruppe, also der besonderen objektiven und der subjektiven Faktoren eingegrenzt — die eingehende Untersuchung der Wirksamkeit des ersten Faktorenbündels hätte einen empirischen Systemvergleich erfordert. „Das vorliegende Buch untersucht die Tendenzen, die bewirken, daß die Arbeit zum ersten Lebensbedürfnis wird, insoweit, als dieser Prozeß durch den funktionellen Inhalt der Arbeit und die Besonderheiten der Persönlichkeit des in der Industrie tätigen Arbeiters bedingt ist“ (14). Es versteht sich, daß die Wirkung des ersten Faktorenbündels, der sozialistischen Gesellschaft der Sowjetunion, dennoch in vielen Einzelergebnissen zutage tritt und in der wissenschaftlichen Reflexion des Stellenwerts der Einzelergebnisse eine wichtige Rolle spielt.

I.

Im ersten Kapitel entwickeln die Autoren, von den Marxschen Formulierungen in der Einleitung zu den „Grundrissen“ ausgehend, ihr methodisches Vorgehen. Sie präzisieren dementsprechend ihr Forschungsprogramm und die wichtigsten der von ihnen verwandten Kategorien, namentlich die Kategorie „Verhältnis zur Arbeit“. Das Verhältnis zur Arbeit ist Folge der Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse der sozialistischen Gesellschaft der Sowjetunion in ihrem gegenwärtigen Entwicklungsstadium. Objektiv kommt es in den realen Kennziffern der Produktion, dem Grad der Initiative der Arbeiter und ihrer Arbeitsdisziplin zum Ausdruck. Subjektiv drückt es sich in dem Grad der Arbeitszufriedenheit und in der Motivationsstruktur des Arbeiters aus. Die Forscher beschränken sich bei ihrer Untersuchung nicht auf die subjektive Seite, sondern haben den Versuch unternommen, solche Kennziffern zu finden, „in denen die objektiven und die subjektiven Kriterien des Verhältnisses zur Arbeit vereint sind oder zumindest die Klärung des Zusammenhangs zwischen diesen Kennziffern enthalten ist“ (30).

Die Arbeit ist die Existenzgrundlage jeder Gesellschaft. Einmal in dem Sinne, daß sie neben der Natur Quelle allen gesellschaftlichen Reichtums ist. Zum anderen in dem Sinne, daß die Arbeit die Grundlage der gesellschaftlichen Verhältnisse, Grundlage der sozialen Struktur ist. Neben diesen Funktionen, die auch im Sozialismus, allerdings in konkret völlig anderer Form als in den vorhergehenden Gesellschaftsformationen, erhalten bleiben, gewinnt die Arbeit im Sozialismus neue gesellschaftliche Bedeutung: Einmal wird jetzt die Arbeit auch zum allgemeingültigen Maß der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, zum anderen wird sie Hauptsphäre zur Betätigung der Persönlichkeit. Arbeit als Maß der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums heißt: Arbeit als Mittel zur Befriedigung anderer Bedürfnisse, materiell ausgedrückt im Entlohnungssystem.

Denn einmal ist nun die Ausbeutung fremder Arbeit ausgeschlossen, und zum anderen entstehen neue gesellschaftliche Bedürfnisse, die wiederum nur über die Ausübung gesellschaftlich nützlicher Arbeit befriedigt werden können. Wird hier das Bedürfnis zu arbeiten über andere materielle und geistige Bedürfnisse vermittelt, so ergibt sich aus der zweiten, im Sozialismus neuen Bedeutung der Arbeit die Tendenz der Entwicklung der Arbeit selbst zum ersten Lebensbedürfnis. Anderes wird nun als Mittel zur Befriedigung dieses Bedürfnisses eingesetzt, so wenn materielle und geistige Güter vom Arbeiter als Mittel zur weiteren Entwicklung seiner schöpferischen Fähigkeiten eingesetzt werden. Die Verwandlung der Arbeit zum ersten Lebensbedürfnis wird erst in der sozialistischen Gesellschaftsordnung möglich. Jedoch ist eine Gesamtheit von Bedingungen auf der Grundlage des Sozialismus notwendig, bevor sich diese Tendenz voll realisieren kann. Die Autoren nennen hier die Aufhebung der dem noch bestehenden System der sozialen und funktionalen Arbeitsteilung „eigenen Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit und der engen beruflichen Spezialisierung“. „Noch utopischer wäre es, die Tatsache zu ignorieren, daß viele der heute existierenden Arten der Arbeitstätigkeit gar nicht zum Objekt des ersten Lebensbedürfnisses werden können, da sie unter körperlich schweren oder gesundheitsschädlichen Bedingungen ausgeübt werden oder monoton und daher wenig anziehend sind. Das Verhältnis zur Arbeit als zu einem ersten Lebensbedürfnis kann sich nur in jenen Tätigkeiten herausbilden, in denen schöpferische Elemente enthalten sind, die die Entwicklung wahrhaft menschlicher Potenzen und Fähigkeiten in dem Maße fördern, wie sich das heute bestehende System der Regulierung der Arbeitstätigkeit ändert“ (34).

Ausgehend von diesen Überlegungen folgern die Autoren, „daß in unseren Untersuchungen sehr sorgfältig zwei Arten der Orientierung des Arbeiters zu analysieren sind: die Orientierung auf den Lohn und die Orientierung auf den Inhalt der Arbeit. Beide Orientierungsarten ergeben sich aus den gesellschaftlichen Verhältnissen im Sozialismus, allerdings in unterschiedlichem Sinne, sozusagen mit verschiedenen Akzenten. Die erste Orientierung ist eine Folge der sozialistischen Verteilungsweise, der ökonomische Ausdruck der noch unvollkommenen Entwicklung der kommunistischen Gesellschaftsformation. Die zweite Orientierung ist ein Ausdruck bereits gefestigter, von Ausbeutung befreiter sozialer Beziehungen und zugleich Ausdruck der Tendenz zur endgültigen Überwindung der Entfremdung der Arbeit. Bildlich gesprochen, verkörpert die erste Orientierung den Grad der Befreiung von der Vergangenheit und die zweite den Grad der Annäherung an die Zukunft“ (37). Dabei erwarten die Forscher, daß die Orientierung auf den Lohn weiterhin unverändert bestehen bleibt, während die Orientierung auf den Inhalt der Arbeit zunimmt. Hieraus ergibt sich die wichtige Folgerung, daß sich die Verwandlung der Arbeit in das erste Lebensbedürfnis nicht über die Einschränkung der Orientierung auf den Lohn, sondern über die Erweiterung der Orientierung auf den Arbeitsinhalt vollzieht.

Diesen theoretischen Überlegungen entsprangen zwei grundlegende Arbeitshypothesen, die durch die empirische Untersuchung überprüft werden sollten. Die *erste Arbeitshypothese* behauptet, daß der Arbeitsinhalt zum bestimmenden Faktor für das Verhältnis zur Arbeit wird. Die *zweite Arbeitshypothese* behauptet, daß je nach dem Arbeitsinhalt eine unterschiedliche Motivstruktur entsteht (66 f.).

Diese beiden Hypothesen sowie daraus abgeleitete Schlußfolgerungen wurden an jungen Arbeitern zwischen 18 und 30 Jahren aus Leningrader Industriebetrieben überprüft. Dabei wurde eine zweistufige Auswahl vorgenommen. Zunächst wurden aus den Leningrader Betrieben solche ausgewählt, in denen Arbeitsbedingungen und Mechanisierungsgrad genügend vielfältig sind und in denen der Anteil der jungen Arbeiter mindestens dem für Leningrad typischen Anteil von 35 bis 40 % entspricht. Aus den jungen Arbeitern dieser Betriebe wurde dann eine Zufallsstichprobe, die 10 % umfaßte, entnommen. Für fehlende Beobachtungseinheiten wurde eine ergänzende Auswahl aus weiteren 16 Leningrader Betrieben nach den gleichen Kriterien vorgenommen. Die für die Fragestellung wichtigen und in der Untersuchung ausgewerteten Informationen hinsichtlich der ausgewählten jungen Arbeiter wurden gewonnen durch die objektiven Kennwerte aufgrund von Dokumenten wie aufgrund von Fremdbeurteilung und durch eine Massenumfrage mit Fragebogen über das subjektive Verhältnis zur Arbeit. Zur Präzisierung und Erweiterung sowie zur Kontrolle der auf diese Weise gewonnenen Informationen wurden mit 5 % der Auswahlgesamtheit Interviews durchgeführt.

II.

Im zweiten Kapitel werden die objektiven und subjektiven Charakteristika des Verhältnisses zur Arbeit dargestellt. Dabei ergibt sich:

1. Die Auswertung objektiver empirischer Kennziffern, die sich auf die Elemente Verantwortung, Gewissenhaftigkeit, Initiative bei der Arbeit und Arbeitsdisziplin beziehen, zeigt, daß von allen Merkmalen, die das Verhältnis zur Arbeit in Arbeitsergebnissen ausdrücken, der Grad der Initiative des Arbeiters am bedeutendsten ist.

2. Die Auswertung der Beziehungen zwischen den verschiedenen auf das Verhältnis zur Arbeit einwirkenden Faktoren der zweiten und der dritten Faktorengruppe nach der eingangs gegebenen Gliederung (also der spezifischen objektiven Faktoren und der subjektiven Faktoren) und dem Verhältnis zur Arbeit, ausgedrückt im Arbeitsergebnis, zeigt, daß die wichtigsten unter den Faktoren, nach ihrer Wirksamkeit auf Veränderungen im Verhältnis zur Arbeit geordnet, sind:

- der funktionelle Inhalt der Arbeitstätigkeit,
- der Arbeitslohn,
- die Lebens- und Produktionserfahrungen und
- der Stand des politischen und gesellschaftlichen Bewußtseins der untersuchten jungen Arbeiter.

Die Leningrader Forscher schließen daraus, daß die Wirkung der allgemeinen objektiven Faktoren, vor allem der sozialistischen Produktionsverhältnisse, die sich im Bewußtsein des Arbeiters als Bedingungen seiner gesellschaftlichen Existenz widerspiegeln, „eine prinzipiell neue Qualität der Arbeitstätigkeit — die schöpferische Initiative [erzeugen]“ (133). Zu Recht verweisen die Autoren darauf, daß in keiner der bekannten empirischen Untersuchungen über das Verhältnis zur Arbeit in kapitalistischen Betrieben ein ähnliches Phänomen dargestellt wird. Innerhalb der besonderen Faktoren rücken an die erste Stelle die objektiven Möglichkeiten zur Entwicklung der Initiative, die in Bedingungen des Arbeitsinhalts bestehen, „das heißt in der Möglichkeit, Arbeitsinitiative und Selbständigkeit im Rahmen der jeweiligen Art der Arbeitstätigkeit . . . zu entfalten“ (134). Diese Bedingungen der Entfaltung von Initiative hängen wiederum vom Stand der Arbeitsorganisation, von der richtigen Anwendung des Prinzips der materiellen Interessiertheit ab; als vermittelnder subjektiver Faktor tritt die politische und gesellschaftliche Reife des jungen Arbeiters auf. Daraus ziehen die Autoren den Schluß, daß die Veränderung des Verhältnisses zur Arbeit nur in zweiter Linie ein Problem darstellt, das erzieherisch gelöst werden kann. In erster Linie handele es sich um ein Problem der Verbesserung der objektiven Möglichkeiten der Entwicklung der Arbeitsinitiative. Die Erziehungsaufgaben zur Entwicklung der Arbeitsinitiative in den Vordergrund zu rücken, wird als „gewissermaßen ein taktisches Programm“ (135) bezeichnet, das den objektiv bereits erreichten Stand der Möglichkeiten ausschöpft. „Die ‚strategische‘ Lösung des Problems besteht in allgemeiner Form in der Weiterentwicklung der materiell-technischen Basis, der Erhöhung des Inhalts der Arbeit und der qualitativen Verbesserung der Arbeitsorganisation und der Leitung der Produktion“ (135).

Aus den Untersuchungen der Beziehungen zwischen den Merkmalen der Arbeit und des Arbeiters sowie dem Grad der allgemeinen Arbeitszufriedenheit ergeben sich weitere wichtige Schlüsse. Es zeigt sich, daß zwei Faktoren wesentlich die allgemeine Arbeitszufriedenheit bestimmen: der Arbeitsinhalt und die Lohnhöhe. Die übrigen Einwirkungen realisieren sich vermittels dieser beiden Faktoren. Die häufig anzutreffende Vorstellung vom alleinigen Einfluß der Lohnhöhe findet keine Bestätigung. Arbeitsinhalt und Lohnhöhe bestimmen die allgemeine Arbeitszufriedenheit in gleicher oder ähnlicher Weise, „bei allgemeiner Arbeitszufriedenheit hat jedoch die Unzufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt größere Bedeutung als die Unzufriedenheit mit dem Lohn“ (163). Faktoren, die eine stärkere Orientierung auf den Arbeitsinhalt gegenüber der Orientierung auf die Lohnhöhe bedingen, sind vornehmlich einmal das allgemeine Bildungsniveau des Arbeiters und zum zweiten der Stand seines gesellschaftlichen Bewußtseins. Aus all dem wird gefolgert, „daß die weitere Steigerung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit in erster Linie von der Erhöhung des Arbeitsinhalts abhängen wird“ (164), eine Folgerung, die dann weiter empirisch überprüft wird.

III.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Struktur der Motive der Arbeitstätigkeit und deren Zusammenhang mit dem Verhältnis zur Arbeit, wobei die unterschiedlichen Reihenfolgen der Motive der Arbeitstätigkeit mit den objektiven Kennziffern des Verhältnisses zur Arbeit verglichen werden. Ordnet man die Motive nach der Stärke ihrer Korrelation mit den objektiven Kennziffern des Verhältnisses zur Arbeit, so ergibt sich folgende Reihenfolge (208): An erster Stelle stehen die politisch-ideologischen Motive (Parteizugehörigkeit, Beteiligung an der gesellschaftlichen Arbeit, Teilnahme an der Bewegung für kommunistische Arbeit), an zweiter Stelle steht die Orientierung auf den Arbeitsinhalt, es folgt die Orientierung auf die Qualifikationsmöglichkeiten, und schließlich steht an vierter Stelle die Orientierung auf den Lohn; die Korrelation anderer Motivgruppen mit den objektiven Kennziffern des Verhältnisses zur Arbeit ist unbedeutend. Diese Rangfolge der Motive erklären die Autoren so, daß sich in ihr direkt der Bedeutungsgrad des entsprechenden Bedürfnisses und umgekehrt der Grad der Befriedigung des jeweiligen Bedürfnisses ausdrückt. (Beide Verursachungsformen können je nachdem die Wirkung der jeweils anderen ergänzen, steigern oder durchkreuzen, aufheben usw.)

Nach den Besonderheiten von Inhalt und Charakter der Arbeit werden insgesamt sechs verschiedene Gruppen unterschieden. Es sind dies:

1. *Die Gruppe mit unqualifizierter manueller Arbeit ohne Verwendung von Maschinen und mechanisierten Einrichtungen mit ständiger, relativ hoher physischer Belastung.* „Ungeachtet des hohen Lohns und der relativ hohen Allgemeinbildung, die höher liegt, als es der Arbeitsinhalt erfordert, haben die Arbeiter dieser Gruppe die niedrigsten Kennwerte für alle Merkmale des Verhältnisses zur Arbeit . . .“ (217). Der Inhalt der Arbeit ist so beschaffen, daß er nur Gewöhnung, jedoch keine Herausbildung der Arbeit als Bedürfnis erlaubt.

2. *Die Gruppe der Fließbandarbeiter mit einer Arbeit von zwingendem Rhythmus, die eine mittlere Berufsausbildung erfordert.* Ein Hauptproblem ist hier die Arbeitsmonotonie. Es handelt sich bei den Angehörigen dieser Gruppe zu einem sehr starken Anteil (86,30%) um Frauen. Es ergibt sich, daß die Orientierung auf die „Arbeitsatmosphäre“, auf die Entwicklung eines Kollektivgeistes bei der Arbeit als Mittel zur Überwindung von deren Monotonie für Frauen eine größere Rolle als für männliche Arbeiter spielt. Es stellt sich weiter heraus, daß die Unzufriedenheit mit der Monotonie parallel zum Bildungsstand zunimmt und im umgekehrten Verhältnis zum Alter der Arbeiterinnen steht, daß aber insbesondere ältere Arbeiterinnen mit einem niedrigen Schulabschluß Arbeitszufriedenheit entwickeln. Angesichts der spezifischen Merkmale dieser Arbeit ist dies nicht positiv zu bewerten und auf noch vorhandene soziale Ungleichheit zurückzuführen (vgl. 245). Mit der Entwicklung der Sowjetgesellschaft zeichnet sich die Aufhebung der faktisch noch bestehen-

den Arbeitsteilung in „Männerarbeit“ und „Frauenarbeit“ ab, eine Tendenz, die größere Umverteilungen zwischen den verschiedenen Arten von Arbeit mit sich bringt.

3. *Die Gruppe der Maschinenarbeiter mit mechanisierter Arbeit ohne einen zwingenden Rhythmus, die eine mittlere Qualifikation erfordert.* Von den Motiven, die die allgemeine Arbeitszufriedenheit bestimmen, nehmen in dieser Gruppe die Qualifikationsmöglichkeiten den hervorragenden Platz ein. Danach kommt der Lohn und danach andere Motive. Die starke Differenzierung dieser Gruppe in bezug auf Qualifikation und Bezahlung erlaubt eine weitgehende Ausnutzung der materiellen Stimuli. Ein Hauptproblem in dieser Gruppe ist eine wissenschaftliche, effektive Organisation der Arbeit.

4. *Die Gruppe der Automatenarbeiter ohne Einrichtertätigkeiten mit durchschnittlichem Qualifikationsniveau.* Zwar nimmt bei dieser Gruppe der Grad der Initiative bei der Arbeit wieder ab, was den begrenzten Möglichkeiten ihrer Entfaltung entspricht, aber alle anderen Merkmale des Verhältnisses zur Arbeit entwickeln sich positiv. Kein einziges der zu beurteilenden Elemente der Arbeitssituation erhält eine eindeutig negative Bewertung, was eine Besonderheit dieser Gruppe ausmacht. Insgesamt nehmen diese Automatenarbeiter eine Mittelstellung hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit ein. Unter den Motiven, die die Arbeitszufriedenheit erhöhen, ist bei dieser Gruppe der Lohn wichtig, unter den Motiven, die die Arbeitszufriedenheit verringern, spielen Schwierigkeiten bei der Qualifizierung eine Hauptrolle, daneben fehlerhafte Arbeitsorganisation.

5. *Die Gruppe der qualifizierten Handarbeiter mit hoher Berufsausbildung.* Bei allen Merkmalen des Verhältnisses zur Arbeit nimmt diese Gruppe eine besonders hohe Stellung ein; sie wird lediglich von der Gruppe der Maschinenführer mit Einrichtertätigkeit übertroffen. Aufschlußreich ist ein Vergleich mit der ersten Gruppe: Obwohl es sich bei beiden Gruppen um reine Handarbeit handelt, und obwohl der Durchschnittslohn in der ersten Gruppe erheblich über dem der fünften Gruppe liegt, ist die Arbeitszufriedenheit und das Verständnis für die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit ebenso wie der Index des Verhältnisses zur Arbeit nach objektiven Kennziffern bei der fünften Gruppe erheblich höher. Der Inhalt der Arbeit ist für diese Gruppe das Hauptmotiv, das ein stabiles Interesse an ihr bestimmt. Geringere Lohnzufriedenheit und geringere Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen und Arbeitsorganisation verringern nicht das stabile positive Verhältnis zur Arbeit.

6. *Gruppe der Maschinenführer mit Einrichtertätigkeit.* In dieser Gruppe überwiegt die geistige Arbeit. Die verschiedenen Motive: Arbeitsinhalt, Lohnhöhe, Qualifikationsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen wirken in dieser Gruppe sehr gleichmäßig zugunsten eines hohen Arbeitsinteresses. Zum Leitmotiv wird auch hier das Interesse am Arbeitsinhalt. Allgemein negativ bewertet wird hier lediglich ein Element der Arbeitssituation, die Einseitigkeit der Arbeitsbedingungen. Hinsichtlich der Initiative nimmt diese Gruppe den ersten Platz ein. Ein Viertel dieser Gruppe studiert an einer

Fachschule oder an einem anderen Institut auf seinem Spezialgebiet, ein Drittel möchte in der nächsten Zeit eine Hochschule besuchen — deutliche Hinweise auf das besonders starke Interesse an Weiterbildung in dieser Gruppe.

Die Autoren ziehen aus den einzelnen Daten für die sechs verschiedenen Gruppen folgende Schlußfolgerungen: „Mit Erhöhung des Arbeitsinhalts tritt die Tendenz zur Verbesserung des Verhältnisses zur Arbeit bei allen subjektiven und objektiven Merkmalen deutlich hervor“ (243). „Es läßt sich leicht feststellen, daß die Verbesserung des Verhältnisses zur Arbeit mit dem steigenden funktionellen Inhalt der Arbeit völlig korreliert, jedoch in Gegenüberstellung mit der Kurve für den Lohn entsteht Nichtübereinstimmung. In den Gruppen mit relativ hohem Arbeitsinhalt harmonisieren materielle Interessiertheit an den Arbeitsergebnissen und inhaltliches Interesse an der Arbeit. In den Gruppen mit relativ niedrigem Arbeitsinhalt ist die Situation ganz anders. Der niedrige Arbeitsinhalt der ersten Gruppe bestimmt ungeachtet des hohen Durchschnittslohns einen niedrigen Stand des Verhältnisses zur Arbeit für alle Kennwerte. Die Arbeit tritt hier vorwiegend als ein Existenzmittel auf. Der hohe Lohn ist nicht in der Lage, das inhaltliche Interesse an der Arbeit zu heben, im Gegenteil, er kompensiert geradezu die moralischen Verluste, die durch den niedrigen Arbeitsinhalt entstehen“ (244 f.). Schließlich folgern die Verfasser: „Das Wechselverhältnis der beiden Formen der Orientierung auf den Arbeitsinhalt und auf seine materiellen Ergebnisse für den jeweiligen Arbeiter wird durch den Arbeitsinhalt selbst in bedeutend größerem Maße als durch irgendwelche anderen Umstände bestimmt“ (246).

IV.

Im vierten Kapitel untersuchen die Autoren die Beziehung zwischen einigen mit der Persönlichkeit des Arbeiters gegebenen Merkmalen und dem Verhältnis zur Arbeit. Der Geschlechtsunterschied z. B. macht sich vor allem bemerkbar in der völlig anderen Bewertung verschiedener Momente der Arbeitssituation durch maximal arbeitszufriedene Männer und durch Frauen aus der Gruppe der hochqualifizierten Handarbeiter. Während von den Männern die mit dem Arbeitsinhalt zusammenhängenden Elemente (Abwechslung in der Arbeit, geistige Anforderungen durch die Arbeit, Bedeutung der Produktion) sowie die Möglichkeiten zur Qualifizierung höher bewertet wurden, schätzten die Frauen die Arbeitsbedingungen (Zustand des Arbeitsschutzes, Verhalten der Leitung, günstiger Schichtwechsel) und die Verdienstmöglichkeiten höher ein als die Männer (281). Psychophysiologische Geschlechtsunterschiede finden zwar auch in einigen Besonderheiten der Reaktion von Männern und Frauen in der Arbeitssphäre ihren Ausdruck. Aber: „Die Unterschiede im Verhältnis zur Arbeit zwischen Arbeitern und Arbeiterinnen beweisen die Ungleichheit der Möglichkeiten für die Entfaltung der Persönlichkeit bei Männern und Frauen, was auf soziale und nicht auf psychophysiologische Besonderheiten zurückzuführen ist“ (280).

Eine sehr ausführliche Darstellung einzelner Momente dieser unter den gegenwärtigen Bedingungen objektiv noch bestehenden Ungleichheit der Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung führt zu dem Schluß, daß die Entwicklung der Arbeit zum Bedürfnis bei Arbeiterinnen spezifischen Bedingungen unterliegt. „Es ist notwendig, die sozialen Bedingungen für die Entfaltung der Persönlichkeit der Arbeiterinnen an die der männlichen Arbeiter anzugleichen, was bedeutet, besondere Bedingungen für Frauen zu schaffen. Zu diesen ‚Privilegien‘ müssen gehören: Verkürzung der Arbeitszeit in erster Linie für die Frauen; Verbesserung der Produktions- und Umweltbedingungen in erster Linie in Betrieben, die vorwiegend Frauen beschäftigen; Mechanisierung und Automatisierung der Produktion müssen von der Umschulung vor allem weiblicher Kader begleitet sein usw.“ (283).

Ein anderes Merkmal ist die erhaltene Ausbildung. Unter denen, die bereits ein höheres Bildungsniveau erreicht haben, befindet sich ein großer Anteil der sich Weiterbildenden. Das erreichte Bildungsniveau stimuliert also die Weiterbildung. Unter den sich Weiterbildenden gibt es einen höheren Anteil, der sich mit Verbesserungsvorschlägen und Erfindungen beschäftigt, als unter denen, die sich nicht weiterbilden; ebenso ist unter den sich Weiterbildenden der Anteil derer, die zusätzliche gesellschaftliche Arbeit leisten, höher, obgleich sie dadurch in stärkerem Maße zeitlich, physisch und psychisch belastet sind. Je höher das Bildungsniveau, desto größere Bedeutung hat für den Arbeiter der Arbeitsinhalt, und desto höhere Anforderungen stellt er an die schöpferischen Möglichkeiten bei der Arbeit. Weiter läßt sich eine positive Beziehung zwischen Schulbildung und Qualifizierung nachweisen. „Nach allen angeführten Angaben senkt eine höhere Allgemeinbildung der Arbeiter die volkswirtschaftlichen Ausgaben für die Ausbildung der Jugend in Tätigkeitsarten mit qualifizierter Arbeit“ (292). Dagegen gibt es keine einfache, unmittelbare Beziehung zwischen dem Bildungsniveau und der Verantwortung, Gewissenhaftigkeit und Initiative bei der Arbeit, ausgedrückt in objektiven Kennziffern. Ein höheres Bildungsniveau hat bei den Gruppen der qualifizierten Handarbeiter und der qualifizierten Maschinenarbeiter einen positiven Produktionseffekt; dagegen führt es bei der Gruppe der Maschinenarbeiter am Fließband und der wenig qualifizierten Handarbeiter zu einer Senkung der Produktionsziffern. (Bei den Automatenarbeitern ist das Bildungsniveau insgesamt sehr hoch, ebenso wie die Kennziffern für das objektive Verhältnis zur Arbeit.) Aus diesen Daten folgern die Autoren: „Eine höhere Bildung ergibt dort einen Produktionseffekt, wo der Arbeitsinhalt eine schöpferische Einstellung zur Arbeit verlangt. Dort dagegen, wo die Arbeitsvorgänge eintönig sind oder im wesentlichen physische Anstrengungen erfordern, entsteht ein Widerspruch zwischen dem Bildungsniveau und dem Arbeitsinhalt. Eben dieser Widerspruch wirkt sich auf die objektiven Kennziffern des Verhältnisses zur Arbeit aus“ (296).

Die Disproportionen zwischen der Struktur des Bildungsniveaus und den Produktionsbedingungen, die eine effektive Ausnutzung des erreichten Bildungsniveaus verhindern, die Widersprüche zwischen dem hohen Niveau der Ansprüche gerade der jungen sowjetischen Arbeiter und den noch zu geringen Möglichkeiten ihrer Realisierung infolge des verhältnismäßig niedrigen Arbeitsinhalts bei vielen Tätigkeitsarten — Widersprüche, die bei unrationellem Einsatz der Arbeitskräfte noch vergrößert werden können —, werden von den Verfassern als „ein ernstes soziales Problem“ (297) bezeichnet. Sie widersprechen jedoch energisch Vorstellungen, die darauf hinauslaufen, durch eine Senkung der Bildungsinvestitionen diesen Widerspruch zu beseitigen. „Die bürgerliche Industriesoziologie und Psychologie schlägt im Interesse der Erhöhung der Arbeitsproduktivität vor, die Ansprüche der Arbeiter und die Möglichkeiten ihrer Realisierung dadurch zu nivellieren, daß für inhaltsarme Arbeiten wenig gebildete und psychologisch anspruchslose Arbeiter ausgewählt werden. Das entbehrt nicht der Logik, aber der Logik im Sinne einer Ausbeutergesellschaft. Ein solches Prinzip ‚inhaltsarme Arbeit dem Ungebildeten, gehaltvolle Arbeit dem gebildeten Arbeiter‘, das auf die Aufrechterhaltung der sozialen Ungleichheit berechnet ist, widerspricht grundsätzlich den gesellschaftlichen Idealen der sozialistischen Gesellschaft, die auf die Zukunft, auf die Beseitigung jeglicher sozialen Ungleichheit, auch die Ungleichheit der Möglichkeiten der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit gerichtet ist. Die tatsächliche Lösung dieses Problems besteht in der Angleichung des Inhalts der Arbeit (dank ihrer komplexen Automatisierung) an das Niveau der Allgemeinbildung der Werktätigen. Die radikalste und wissenschaftlich am besten begründete Methode der Lösung dieser Frage bildet unter den heutigen Bedingungen der Produktion die kühnere Ausnutzung der objektiven Anforderungen des Gesetzes des Wechsels und der Kombination der Arbeit“ (299 f.).

V.

Im letzten, dem fünften Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zum Ausgangspunkt von Schlüssen für die Praxis. Das Verhältnis des Arbeiters zu seiner Arbeit wird grundlegend und in letzter Instanz nicht durch Technologien, sondern durch die gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt. Jedoch wirken innerhalb der allgemeinen sozialen Bedingungen des Sozialismus in der Sowjetunion besondere Faktoren. Unter den besonderen Faktoren, die unter den gegebenen sozialistischen Produktionsverhältnissen die Beziehung des Arbeiters zu seiner Arbeit vorwiegend als einem Existenzmittel oder als einem Bedürfnis bestimmen, ist der entscheidende Faktor der Inhalt der Arbeit, oder anders: die mit dieser Tätigkeit verbundenen schöpferischen Möglichkeiten. Zwar erhöhen materielle Stimuli stets die Arbeitsproduktivität, „jedoch nur unter der Bedingung eines hohen Inhalts der Arbeit selbst ist sie [die materielle Stimulierung. — H.] ein wirkungsvolles Mittel zur Entwicklung des Verhältnisses zur Arbeit als zu einem persönlichen Bedürfnis; bei

niedrigem Arbeitsinhalt bremst die materielle Stimulierung diesen Prozeß eher, als daß sie dessen Entwicklung fördert“ (306).

Die Unterschiede im Arbeitsinhalt führen dazu, daß sich die Entwicklung der Arbeit zum Lebensbedürfnis ungleichmäßig vollzieht. Entscheidend ist hier nicht die unterschiedliche technische Ausrüstung als solche, sondern der Anteil der Arbeitsarten mit hohem funktionellen Inhalt. Auf diese Weise bestätigt sich die erste grundlegende Arbeitshypothese der Forscher.

Die zweite grundlegende Arbeitshypothese, die Abhängigkeit der Motivstruktur vom Arbeitsinhalt, wurde ebenfalls durch die Untersuchung bestätigt. Bei Arbeitern in Tätigkeitsgruppen mit großen schöpferischen Möglichkeiten treten im Unterschied zu Arbeitern in anderen Tätigkeitsgruppen die inhaltsbedingten Motive stärker in den Vordergrund. Es ergab sich in der Untersuchung ein bestimmter Kern der Motivstruktur mit einer verhältnismäßig stabilen Rangfolge. „Aus der Analyse des subjektiven Aspekts des Verhältnisses zur Arbeit geht hervor, daß die Optimierung des Systems der wichtigsten Motive der Arbeitstätigkeit in zwei Richtungen erfolgt: (1) in bezug auf die allgemeinen sozialen Bedingungen, die den Inhalt und die Zusammensetzung der in den Motivationskern eingehenden Elemente bestimmen, und (2) in bezug auf den funktionellen Arbeitsinhalt, der die Rangfolge, die gegenseitige Abhängigkeit . . . der den Kern bildenden Motive bestimmt“ (310).

Unter den Problemen, zu denen die Leningrader Wissenschaftler praktische Vorschläge machen, wird als erstes das Problem der Disproportion zwischen den Ansprüchen der Arbeiterjugend und der Realisierung dieser Ansprüche in der Industrie, zwischen der Struktur des Bildungsniveaus und der Struktur der Arbeitsplätze nach Tätigkeitsart und Arbeitsinhalt behandelt. Die Autoren tragen eine Reihe Teillösungen vor, die schon jetzt einzeln oder kombiniert anwendbar sind. Dazu gehören z. B.: Vorschlag eines Lohnanteils, der mit dem erworbenen Qualifikationsgrad zusammenhängt und so auch ökonomischen Zwang auf die Betriebe ausübt, die Arbeitskräfte auf rationelle Weise entsprechend ihrer Qualifikation einzusetzen; eine wissenschaftlich begründete Klassifizierung der Tätigkeitsarten und Lohngruppen in Beziehung auf das dabei benötigte Niveau allgemeiner Bildung; Ausbau und Verwissenschaftlichung der Berufsberatung und Berufslenkung; Einrichtung von Zentralen für die Bewegung von Arbeitskräften innerhalb der einzelnen Industriezweige, die Arbeitskräfte dorthin lenken, wo ihre Allgemeinbildung und Spezialausbildung am nötigsten gebraucht wird. Es handelt sich bei diesen Vorschlägen durchweg um Maßnahmen, die in Einzelbereichen ansatzweise schon angewandt wurden, über die also auch schon gewisse Erfahrungen vorliegen. Aber all diese Maßnahmen sind Teillösungen. Die grundlegende Richtung der Beseitigung der Disproportion zwischen den Ansprüchen der sowjetischen Arbeiterjugend und der Realisierung dieser Ansprüche in der Industrie sehen die Verfasser in der Angleichung der materiellen Bedingungen an die gestiegenen Ansprüche.

Das nächste Problem ist die noch nicht überwundene soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. Ihr Fortleben hängt zusammen mit dem gesellschaftlich bedingten Typ häuslicher Verhältnisse: Frauen haben weniger Freizeit als Männer, und das begrenzt die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Daraus ergeben sich die Forderungen: Das öffentliche System hauswirtschaftlicher Dienstleistungen erweitern; das Netz der Kinderkrippen und Kindergärten ausbauen; Arbeiterinnen bei künftigen Arbeitszeitverkürzungen und Urlaubsvergrößerungen bevorzugen (formell ungleiches Recht schaffen, um materiell gleiche Rechte zu ermöglichen); die Erziehungs- und Propagandaarbeit auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Frau orientieren (hier denken die Autoren daran, Aufgaben, die sich die zahlreichen Frauenorganisationen in den ersten Jahren nach der Oktoberrevolution stellten, wiederaufzunehmen und fortzuführen); schließlich die ungleiche und ungerechte Verteilung der häuslichen Verpflichtungen zwischen den Geschlechtern beseitigen. Der letzte Punkt wird hierzulande häufig völlig abstrakt-utopisch diskutiert. Um so interessanter ist der Hinweis auf eine Leningrader Untersuchung zu dieser Frage, deren Ergebnisse belegen, daß innerhalb der jungen sowjetischen Generation zumindest in den großen Städten der Prozeß der gleichmäßigen und kooperativen Verteilung der häuslichen Verpflichtungen bereits voll im Gange ist (vgl. 328). Dieser Prozeß geht einher mit dem Anstieg des Bildungsniveaus.

Weiter ist die Frage der optimalen Nutzung der Arbeitsstimuli und die Beseitigung der unqualifizierten und schweren manuellen Tätigkeiten Gegenstand der Untersuchung. Die Autoren schlagen vor, die verschiedenen Gruppen der Arbeiterklasse entsprechend den ausgeübten Funktionen zu klassifizieren, um Grundlagen für die Verbesserung des Systems der Stimuli zu schaffen. Die Verringerung und schließliche Beseitigung wenig qualifizierter, schwerer körperlicher Arbeit sehen sie schon deshalb als eine erstrangige Aufgabe an, weil die Kompensation durch höhere Löhne auf die Dauer nicht ausreicht, um die an ihre Arbeit hohe Ansprüche stellende sowjetische Arbeiterjugend in solchen Tätigkeiten zu halten. Was die optimale Stimulierung angeht, so wenden sich die Autoren gegen Vorstellungen einer universellen Lösung; sie betonen gleichzeitig, daß es nicht gerechtfertigt ist, den Begriff der „materiellen Stimulierung“ allein auf die Lohnhöhe zu reduzieren. Sie sehen ein wichtiges Moment in der öffentlich verbreiteten Kenntnis und Übersichtlichkeit des Lohnfindungssystems sowie des gesamten Systems der materiellen Anreize im Betrieb und sprechen sich für eine Erweiterung der Arbeiterkontrolle auf diesem Gebiet aus. Vor allem aber empfehlen sie ein sorgfältiges, nicht nur mit Methoden der Ökonomie betriebenes Studium der besonderen Rolle und Wirksamkeit eines jeden Anreizfaktors. Schließlich schlagen sie ein System der komplexen Bewertung der Arbeitstätigkeit vor, das nicht nur solche Seiten der Arbeitstätigkeit mißt, die irgendwie mit dem Lohn zusammenhängen. Ein solches System könne nicht nur dazu dienen, die Leitung der sozialen Prozesse zu optimieren, sondern sei schon deshalb notwen-

dig, weil gegenüber rechtlichen Festlegungen „moralische Hebel“ in der sowjetischen Gesellschaft ständig an Bedeutung gewinnen.

In seinem Nachwort zur deutschen Ausgabe hat Helmut Steiner dem Buch ein höchst interessantes Kapitel hinzugefügt. Erstens problematisiert er einige der von den Leningrader Autoren getroffenen Aussagen, zweitens vergleicht er auf instruktive Weise die vorliegenden Untersuchungsergebnisse mit den Ergebnissen von ähnlichen Untersuchungen in den USA, und drittens stellt er prinzipielle Differenzen bürgerlicher und marxistischer Auffassung und Untersuchung der Arbeit zusammenfassend dar.

Das Buch „Der Mensch und seine Arbeit“ vermittelt dem Leser im noch kapitalistischen Teil der Welt viele neue Ergebnisse der empirischen Sozialforschung auf dem Gebiet der sowjetischen Industrie- und Sozialsoziologie und wichtige Überlegungen aus der methodologischen Diskussion der sowjetischen Gesellschaftswissenschaft. Es vermittelt aber vor allem Einblicke in eine Art von Widersprüchen, die dem Leser aus der bei uns herrschenden Ordnung unbekannt sind: Widersprüche, die auf der Grundlage der geschichtlichen Vorwärtsbewegung nach der Beseitigung des Kapitalismus sich entfalten und deren Lösung sich in der Richtung der Bewegung auf kommunistische Produktionsverhältnisse zeigt.

Uwe Zänker

Polytechnische Erziehung in der UdSSR

I.

Die polytechnischen Bildungsinhalte werden erst auf dem Hintergrund der ökonomischen und sozialen Realität, die sich im Entwicklungsstand der Produktivkräfte ebenso wie in den herrschenden Produktionsverhältnissen manifestiert, verständlich und analysierbar. Wichtigster Bezugspunkt ist zunächst die Sphäre der materiellen Produktion, in der die zur Reproduktion der Gesellschaft notwendige menschliche Arbeit geleistet werden muß. — Da aufgrund der Organisationsstruktur des sowjetischen Bildungswesens die Mehrzahl der Absolventen der allgemeinbildenden polytechnischen Zehnjahresmittelschule wie auch der Fachmittel- und beruflich-technischen Schulen direkt in den industriellen bzw. landwirtschaftlichen Produktionsprozeß integriert werden, tragen diese Glieder des Bildungssystems eine besondere Verantwortung für die Qualifizierung junger Menschen. Die aus dem gesellschaftlichen Eigentum an den Produktionsmitteln resultierenden Möglichkeiten zur Gestaltung der sozialen Beziehungen und der Arbeit selbst bedingen Voraussetzungen an Wissen und Fertigkeiten, die von der Schule zu vermitteln sind. Mit der Weiterentwicklung der Produktivkräfte im Zeichen der wissenschaftlich-technischen Revolution verändern sich zugleich die Anforderungen an die menschliche Arbeitskraft in der Produktion. Die qualitativen Wandlungen der technischen Prozesse in der Produktion, die die menschliche Arbeitskraft aus der Anhängselfunktion zur Maschine befreien und erstmals reale Chancen eröffnen, zugunsten stärkerer Entfaltung schöpferischer Möglichkeiten die dies hemmende Arbeitsteilung zu verringern, sind zwar bei einem bestimmten Industrialisierungsgrad allen Gesellschaftssystemen eigen. Ob die daraus resultierenden Möglichkeiten genutzt werden, hängt von der sozialen Organisation der Produktion, von der Produktionsweise, den Produktionsverhältnissen ab.

Hier ist zunächst die Frage nach dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte in der UdSSR relevant, da mit der Antwort sowohl die materielle Basis der polytechnischen Bildung wie auch, aufgrund einer Extrapolation der sich abzeichnenden Trends der Produktivkraftentwicklung, Vorstellungen über Inhalte polytechnischer Bildung dargestellt werden können. Begreift man die Produktivkräfte als ein „System der Wechselwirkung sachlich-gegenständlicher und menschlich-subjektiver Elemente“¹, d. h. als eine Kombination

1 Günter Heyden: Produktivkräfte. In: Georg Klaus und Manfred Buhr (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch, Bd. 2. Leipzig 1970, S. 879.

menschlicher Arbeitskraft in lebendiger Form und vergegenständlichter Arbeit in Form von Produktionsmitteln, ist die Untersuchung für die UdSSR einmal unter dem Aspekt der menschlichen Arbeitskraft und ihrer Qualifikation und zum andern unter dem Aspekt der bereits vorhandenen Produktionsmittel zu führen.

II.

Zunächst ist der zweite Aspekt zu behandeln, die bereits vorhandene materielle Basis der Produktion zu untersuchen. Sie erfordert Qualifikationen und stellt damit Anforderungen an den Ausbildungsprozeß, die am erreichten Stand der Produktionsmittel orientiert sind. Deren schöpferische Weiterentwicklung wird durch die menschliche Arbeit in lebendiger Form geleistet, die auf eben jener materiell-technischen Basis wirkt. Die Inhalte polytechnischer Bildung müssen einerseits in Beziehung zu dieser Basis gesehen werden, andererseits zu ihrer Weiterentwicklung beitragen, indem sie Qualifikationen vermitteln, deren schöpferische Anwendung diesem Ziel dient. Die Entwicklung der UdSSR zur zweitgrößten Industriemacht der Welt² deutet darauf hin, daß die materiell-technische Basis, also die Produktion industrieller und landwirtschaftlicher Güter zur Gewährleistung der Existenz der Gesellschaft bereits ein beachtliches Entwicklungsniveau erreicht haben muß. Jener Teil der Produktivkräfte, der als sachlich-gegenständlicher bezeichnet wurde, ist in seinem Entwicklungsstand durch die Anwendung von Produktionsmitteln gekennzeichnet, wie sie in der industriellen Massenfertigung und Arbeitsorganisation der dreißiger Jahre üblich waren. Fließbandproduktion und traditionelle Bearbeitungsverfahren sind noch immer weit verbreitet. Das illustrieren folgende Zahlen: 1967 gab es ca. 60 000 mechanisierte und halbautomatisierte und 6800 vollautomatisierte Fertigungsreihen, ca. 11 000 komplex-mechanisierte und automatisierte Abteilungen und ca. 2500 derartige Betriebe³.

Aus diesen Zahlen wird bereits deutlich, welche Anforderungen sich für die menschliche Arbeitskraft aus der Tatsache ergeben, daß die Automatisierung der Produktion noch relativ schwach entwickelt ist. Tatsächlich bildeten Arbeitsplätze, an denen Handarbeit ohne

2 Vgl. Strana Sovetov za 50 let. Sbornik statističeskich materialov. (50 Jahre Sowjetland. Sammelband statistischer Materialien.) Moskva 1967, S. 606 russ. — Danach haben nur die USA eine höhere Industrieproduktion als die UdSSR. In einzelnen Produktionsbereichen hat die Sowjetunion bereits die Führung übernommen (siehe dazu bes. S. 107).

3 Vgl. J. S. Loškarev: Naučno-tehničeskij progress i social'nye izmenenija v strukture rabočego klassa. In: Social'nye issledovanija. Vypusk 3. Problemy truda i ličnosti. (J. S. Loškarev: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und soziale Probleme in der Struktur der Arbeiterklasse. In: Soziale Forschungen, Heft 3. Probleme der Arbeit und der Persönlichkeit.) Moskva 1970, S. 206 russ.

jede Hilfe von Maschinen oder Mechanismen geleistet wird⁴, 1965 noch einen Anteil von etwa 40 % aller Arbeitsplätze in Industrie und Landwirtschaft. Einen gleich hohen Anteil nahmen Arbeitsplätze ein, die durch Anwendung von Maschinen- oder mechanisierter Arbeit charakterisiert sind⁵. Auch wenn unterstellt werden kann, daß der Mechanisierungs- und Automatisierungsgrad 1972 höher liegt, ist Industriearbeit in weiten Bereichen noch durch unqualifizierte und unbefriedigende Tätigkeiten mit schwerer körperlicher Belastung und geringer Anforderung an die Qualifikation des Arbeiters gekennzeichnet⁶.

4 Zur Klassifikation der Arbeit ihrem Charakter nach unterscheiden sowjetische Soziologen drei große Gruppen mit jeweils zwei Untergruppen:

1. Handarbeit

ohne oder mit Anwendung von Maschinen und Mechanismen, aber ohne spezielle Qualifikation (z. B. Verlader, Holzfäller, Sortierer etc.); handwerklicher Art unter Verwendung von Werkzeugen, mit spezieller Qualifikation (z. B. Schlosser).

2. Mechanisierte Arbeit

an Maschinen und Mechanismen, die spezielle Qualifikation erfordert (z. B. Maschinenarbeiter, Kraftfahrer, Anlagenfahrer in der chemischen Industrie etc.);

am Fließband mit geringer oder hoher Qualifikation (diverse Fließbandarbeiter in verschiedenen Industriezweigen).

3. Automatisierte Arbeit

an halbautomatisierten Anlagen, für die eine gründliche Qualifikation erforderlich ist (z. B. Weber, Automatenarbeiter in der Metallindustrie, EDV-Facharbeiter etc.);

in Form der Einrichtung und Steuerung automatisierter Anlagen. Diese Arbeiten stellen hohe Anforderungen an die Qualifikation (z. B. Maschinenwärter in Kraftwerken).

(Angaben nach: Der Mensch und seine Arbeit. Berlin/DDR 1971, S. 44. Im folgenden zit.: Der Mensch ... Vergleiche dazu den Literaturbericht von J. H. v. Heiseler, in diesem Band S. 55—67.)

5 Vgl. V. R. Polozov: Social'no-ekonomičeskaja struktura obščestvennogo truda pri perehode k kommunizmu. (V. R. Polozov: Die sozioökonomische Struktur der gesellschaftlichen Arbeit beim Übergang zum Kommunismus.) Leningrad 1970, S. 128 russ. — (Im folgenden zit.: V. R. Polozov)

6 Im Maschinenbau und in der Metallbearbeitung sind etwa die Hälfte der Arbeitenden mit Hilfsarbeiten beschäftigt. Von diesen Hilfsarbeitern verwendet nur knapp ein Drittel Maschinen oder Mechanismen, mehr als zwei Drittel sind wenig produktive Handarbeiter. — Alle Angaben nach: K novym rubežam (Razvitie narodnogo chozjajstva SSSR v devjatoj pjatiletke.) (Neuen Zielen entgegen. [Die Entwicklung der Volkswirtschaft der UdSSR im 9. Fünfjahrplan]) Moskva 1971, S. 73 f. russ. — Bemerkenswert ist hier die Tatsache, daß selbst in einem Zweig wie der chemischen Industrie, die für Mechanisierung und Automatisierung besonders geeignet ist, die reine Handarbeit mit 31,3 % noch relativ weit verbreitet ist (vgl. V. R. Polozov, a.a.O., S. 128). — Als besonders schwach mechanisiert erweisen sich Hilfsarbeiten (z. B. Transportarbeiten in der Produktion). Zum Vergleich wird der Anteil der mit Hilfsarbeiten beschäftigten Arbeiter in den USA herangezogen: 33—35 % stehen etwa 56 % in der UdSSR gegenüber (V. R. Polozov, a.a.O., S. 127).

Die materiell-technische Basis der Produktion erfährt eine qualitative Umgestaltung, die als wissenschaftlich-technischer Fortschritt bezeichnet wird. Kennzeichen dieses Fortschritts in der sowjetischen Industrie wie Landwirtschaft ist gegenwärtig die komplexe Mechanisierung und verstärkte Automatisierung von Produktionsprozessen. Die unqualifizierte und körperlich schwere Arbeit wird weiter zurückgedrängt, Handarbeit mechanisiert und damit der Anteil der Maschinenarbeit erhöht. Für die siebziger wie auch noch die erste Hälfte der achtziger Jahre wird als Trend die Zunahme mittlerer Qualifikationen gegenüber hochqualifizierten Arbeiten (etwa Maschinenführung und -bedienung gegenüber Einrichtern automatischer Produktionsanlagen) unter Verringerung unqualifizierter Tätigkeiten (z. B. Hilfs- und Transportarbeiten) bis zu deren endgültigem Verschwinden extrapoliert⁷. Als wichtigste Tendenzen des technischen Fortschritts lassen sich neben einer Vergrößerung der Betriebe und Einheitenleistung der Maschinen und Aggregate, der Erhöhung des technischen Niveaus und der Verbesserung der Qualität der Gesamtproduktion die Vollmechanisierung und Automatisierung der Produktionsprozesse und die Modernisierung und Rekonstruktion bestehender Betriebe bezeichnen. Diese Tendenzen werden im neunten Fünfjahrplan (1971—1975) vorherrschen⁸.

III.

Zu dem anderen anfangs genannten Aspekt — menschliche Arbeitskraft und ihre Qualifikation — kann aufgrund neuerer Untersuchungen sowjetischer Soziologen⁹ folgende These gewagt werden: Dank der sowjetischen Bildungspolitik ist es in der UdSSR zu einem „Vorlauf“ an Qualifikationen gekommen¹⁰. Ein Vergleich zeigt zunächst die absolute Zunahme an Qualifikationen: 1925 waren von 100 Arbeitern 19 qualifiziert bzw. hochqualifiziert, 1962 waren es

7 Vgl. *Der Mensch...*, a.a.O., S. 319. — Im 9. Fünfjahrplan (1971—1975) wird durch Entwicklung und Einsatz von mechanischen und automatischen Arbeitsmitteln, mit deren Hilfe besonders die Transportwege der Arbeitsgegenstände innerhalb des Produktionsganges eines Betriebes verkürzt und die Anwendung lebendiger Arbeit beseitigt werden sollen, dieser Trend durch rationale Planung verstärkt (vgl. *K novym rubežam*, a.a.O., S. 71 ff.; A. Korjagin: *Naučno-techničeskaja revolucija i proporcii socialističeskogo proizvodstva* [A. Korjagin: *Wissenschaftlich-technische Revolution und die Proportionen der sozialistischen Reproduktion*], Moskva 1971, S. 274 ff. russ.).

8 Vgl. I. Axjonow: *Wissenschaft und technischer Fortschritt im neuen sowjetischen Fünfjahrplan*. In: *Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge*. Jg. 1971. Heft 7, S. 673—687. — Hier bes. S. 681 f.

9 Vgl. V. R. Polozov, a.a.O., bes. S. 147, sowie „*Der Mensch...*“, a.a.O., S. 300 f.

10 „Qualifikation“ wird hier mit *Strumilin* als durch Schulbildung und Berufsausbildung im Betrieb bestimmte Größe bezeichnet. (S. G. *Strumilin*: *Problemy èkonomiki truda* [Probleme der Arbeitsökonomie]. Moskva 1957. — Zit. nach: *Der Mensch...*, a.a.O., S. 291.)

bereits 61. Gab es 1925 noch 40 % unqualifizierte Arbeiter, waren es 1962 nur noch 15 %¹¹. Konkretisiert man aufgrund der Struktur des sowjetischen Bildungswesens den Begriff der Qualifikation, muß hier besonders auf die Rolle der Mittelschule¹² hingewiesen werden. Als zehnjährige allgemeinbildende polytechnische Schule erfaßt sie immer größere Teile der sowjetischen Schülerschaft¹³. Ihre Absolventen strömen in immer stärkerem Maße als jugendliche Arbeiter mit hohem Allgemeinbildungsgrad und polytechnischem Grundwissen in die industrielle und landwirtschaftliche Produktion. Diese jungen Arbeiter stellen Anforderungen an den Inhalt ihrer Arbeit, denen von seiten der Produktion aufgrund der bereits beschriebenen materiell-technischen Basis nicht immer entsprochen werden kann. „Allein in der Praxis werden die Vorzüge des höheren Bildungsniveaus der Arbeiter nicht immer voll genutzt. In den Industriebetrieben werden recht häufig junge Arbeiter mit abgeschlossener mittlerer Bildung zu Arbeiten herangezogen, in deren Prozeß die in der Mittelschule erworbene Allgemeinbildung nicht unmittelbar erforderlich ist... Die Mängel der Heranziehung von Arbeitern mit mittlerer Bildung können um so weniger geduldet werden, als in unserer Industrie diese Kategorie von Arbeitern bei weitem noch nicht die Mehrzahl bildet¹⁴.“ Bei der Bewertung des „Vorlaufs“ der Bildung

11 Vgl. Problemy izmenenija social'noj struktury sovetskogo obščestva (Probleme der Veränderung der Sozialstruktur der Sowjetgesellschaft). Moskva 1968, S. 214 russ.

12 Das sowjetische Bildungssystem unterscheidet die Mittelschulbildung und die Hochschulbildung. Der Terminus „Mittelschule“ (srednjaja škola) korrespondiert nicht mit dem in der BRD gebräuchlichen Begriff der Mittel- bzw. Realschule. Vielmehr ist in Entsprechung an „Oberschule“ (wie in DDR-Publikationen gebräuchlich und dem Schulsystem der DDR verwandt) zu denken. Um Verwirrungen zu vermeiden, wird in diesem Beitrag von „Mittelschule“ gesprochen, da diese Bezeichnung der Logik des sowjetischen Bildungssystems am ehesten gerecht wird. (Der Grundschule folgt die Mittelschule, auf die eine Ausbildung an der Hochschule aufbauen kann.)

13 Die zunächst für 1970 geplante vollständige Einführung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Arbeitsmittelschule (srednjaja obščeeobrazovatel'naja trudovaja politechničeskaja škola) für alle Heranwachsenden wurde nach Nichterreichen dieses Ziels vom XXIV. Parteitag der KPdSU für das Ende des laufenden Fünfjahrplans 1975 festgesetzt. 1970 gingen 60,2 % der Schüler nach der 8. in die 9. Klasse der Mittelschule über, 13,2 % wechselten in die Fachmittelschule (srednjaja special'naja škola) und 22,6 % wurden in die beruflich-technischen Schulen (profes-siano'no-techničeskije učilišča) aufgenommen. Nur 4,2 % aller Schüler verließen die Schule nach der 8. Klasse. (Nach: N. S. Suncov. Na puti perechoda ko vseobščemu srednemu obrazovaniju. Auf dem Weg des Übergangs zur allgemeinen mittleren Bildung.) In: Sovetskaja pedagogika. XXXV. 1971. Nr. 9, S. 4 russ.

14 V. R. Polozov, a.a.O., S. 143. — Die noch nicht entfaltenen Möglichkeiten der Produktion hemmen „die effektive Ausnutzung des erreichten Bildungsgrades der jungen Generation der Arbeiterklasse in vielen Tätig-

in der Form des Qualifikationsniveaus gegenüber der Arbeitsplatzstruktur muß also einschränkend darauf verwiesen werden, daß besonders die Arbeiterjugend von dem Widerspruch betroffen wird¹⁵. Stellt man diese Aussagen der bereits geschilderten Situation in der materiell-technischen Basis gegenüber, ist der Begriff des „Vorlaufs“ der Bildung gegenüber der Produktion gerechtfertigt. (Vergleicht man diesen Erfolg mit den Resultaten kapitalistischer Bildungssysteme, ist die Überlegenheit des sowjetischen sozialistischen Bildungswesens eindeutig.)

Eine Konsequenz dieses „Vorlaufs“ der Bildung vor der Produktion ist der Widerspruch zwischen geringe Qualifikation erfordern dem Arbeitsplatz und anspruchsvollem Qualifikationsniveau. Als eine mögliche Konsequenz dieses Widerspruchs wurde in der inner-sowjetischen Diskussion unter dem Begriff der „Inflation der Bildung“¹⁶ ein Vorschlag eingebracht, der darauf hinauslief, niedrigen Qualifikationsanforderungen einen entsprechend niedrigen Bildungsgrad gegenüberzustellen und damit nach rein ökonomischen Kategorien die Nützlichkeit einer hohen Allgemein- und polytechnischen Bildung zu bewerten. Abgesehen davon, daß dieser Vorschlag einen elitären Anspruch derer enthält, die ihn unterbreiteten¹⁷, läßt er auch die gesamte Vielfalt sozialer Funktionen der Allgemeinbildung außer acht und widerspricht damit den in sozialistischen Produktionsverhältnissen angelegten Möglichkeiten für die Produzenten. Das Verhältnis von Produktion und Bildungswesen kann hieran sehr deutlich gezeigt werden: Die Jungarbeiter, deren Qualifizierung im Überbaubereich „Schule“ erfolgte, treffen an der Basis „Produktion“ auf Formen bzw. Anforderungen, die ihrem Qualifikationsniveau nicht entsprechen. Aufgrund ihrer Qualifikation fordern sie die Einführung automatisierter oder komplex-mechanisierter Anlagen, um den Inhalt ihrer Arbeit an das Niveau ihrer Qualifikation heranzuführen¹⁸. Schließlich könnte auch das von Karl Marx ent-

keitsarten... Hinzu kommt unüberlegter, unrationeller Einsatz der Arbeitskräfte, der häufig die Disproportion zwischen dem Niveau der Ansprüche des Arbeiters und den Möglichkeiten ihrer Realisierung noch vergrößert“. (Der Mensch..., a.a.O., S. 297.)

15 Vgl. V. R. Polozov, a.a.O., S. 142. Nach Detailangaben aus verschiedenen Leningrader Betrieben gelangt Polozov zu der allgemeinen Schlußfolgerung: „Zu Beginn des Jahres 1967 verfügten 50 % aller in der Volkswirtschaft Tätigen nicht über eine siebenjährige Bildung (d. h. sie hatten nicht die siebenjährige Schule absolviert — UZ). Die Mehrzahl von ihnen waren Arbeiter der älteren Generation, die unter den Bedingungen der früheren materiell-technischen Basis der Gesellschaft aufgewachsen sind“ (144).

16 Vgl. Der Mensch..., a.a.O., S. 299; V. R. Polozov, a.a.O., S. 146 f. — Polozov spricht von „utilitaristischem Herangehen an Fragen der Entwicklung der Volksbildung, das sich allein auf die Bestimmung der ökonomischen Effektivität mittlerer Bildung beschränkt.“

17 Dieser Vorschlag kam von Novosibirsker Soziologen.

18 Die tatsächliche Lösung des Widerspruchs von vermittelter bzw. erworbener Qualifikation und der Anforderung an sie in der Produktion

wickelte Gesetz des Wechsels und der Kombination in der Arbeit¹⁹ durch stärkere Anwendung Qualifikationsüberschuß für die Produktion fruchtbarer machen und mit flexibleren Arbeitern partiell die alte Arbeitsteilung überwinden, die auch heute noch in der sowjetischen Gesellschaft vorhanden ist²⁰ und eine soziale Differenzierung zur Folge hat²¹. Hierfür wären Produktionsbereiche besonders ge-

„besteht in der Angleichung des Inhalts der Arbeit (dank ihrer komplexen Automatisierung) an das Niveau der Allgemeinbildung der Werktätigen.“ (Der Mensch . . . , a.a.O., S. 300.) Ähnlich argumentiert auch Polozov, der den Widerspruch zwischen Forderungen verschiedener Zweige der Volkswirtschaft nach Arbeitern mit verhältnismäßig niedriger Ausbildung und einem großen Kontingent mit Mittelschulbildung derer, die neu zum Einsatz in die Produktion gelangen, als „offensichtliches Faktum“ konstatiert. Daraus zieht der Autor die Schlußfolgerung, daß die Jungarbeiter, die jetzt in der gesellschaftlichen Produktion zum Einsatz kommen, „im Laufe der folgenden Periode des Arbeitslebens mehrmals in neue Berufe überwechseln und sich neue komplizierte Arbeitsarten aneignen müssen, die sich in Verbindung mit tiefgreifenden Veränderungen an der technischen Basis der Produktion entwickeln. Um in der Perspektive die Anforderung der Produktion zu erfüllen, müssen die Arbeiter im Ausbildungsprozeß umfassende allgemeinbildende und wissenschaftlich-technische Kenntnisse erhalten“. (V. R. Polozov, a.a.O., S. 146.)

19 „Die moderne Industrie betrachtet und behandelt die vorhandene Form eines Produktionsprozesses nie als definitiv. Ihre technische Basis ist daher revolutionär, während die aller früheren Produktionsweisen wesentlich konservativ war. Durch Maschinerie, chemische Prozesse und andre Methoden wälzt sie beständig mit der technischen Grundlage der Produktion die Funktionen der Arbeiter und die gesellschaftlichen Kombinationen des Arbeitsprozesses um . . . Die Natur der großen Industrie bedingt daher Wechsel der Arbeit, Fluß der Funktion, allseitige Beweglichkeit des Arbeiters.“ (Karl Marx: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 1. Berlin/DDR 1962, S. 511.) Marx hat an dieser Stelle zugleich die Wirkung dieses Gesetzes unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen aufgezeigt, doch sind diese Probleme für den vorliegenden Beitrag irrelevant.

20 Die Belege dafür sind zu zahlreich, als daß sie hier alle angeführt werden können. Hier seien nur einige Beispiele genannt:
Berufliche Arbeitsteilung.

In der UdSSR existieren mehr als zehntausend Berufe und Tätigkeiten, von denen etwa viertausend zu den führenden in den verschiedenen Produktionsgebieten gerechnet werden. (Nach: *Rabočie professii i special'nosti. Kratkij slovar'* [Arbeitsberufe und -richtungen. Kleines Lexikon]. Minsk 1971, S. 3 russ.)

Wesentliche Unterschiede zwischen geistiger und körperlicher, industrieller und landwirtschaftlicher, qualifizierter und unqualifizierter Arbeit (nach: *Dialektika stroitel'stva kommunizma* [Dialektik des Aufbaus des Kommunismus]. Moskva 1968, S. 39 russ.)

21 „Besonders die Teilung in geistige und körperliche Arbeit fesselt verschiedene Gruppen von Menschen an qualitativ uneinheitliche Funktionen, die die soziale Bedeutung der Arbeit bestimmen, und das beeinflußt die Situation der Menschen und Gruppen im System der gesellschaftlichen Produktion.“ (J. S. Loškarev, a.a.O., S. 193.)

eignet, die bereits vom wissenschaftlich-technischen Fortschritt erfaßt wurden.

Mit der noch in die dreißiger Jahre zurückreichenden industriellen Arbeitsorganisation und Produktionsbasis einerseits und modernsten vollautomatisierten Betrieben andererseits ist der Entwicklungsstand der Produktionsmittel in der UdSSR gekennzeichnet. Zwischen den beiden Polen gibt es einen breiten Teil in Form von Zwischenstufen wie etwa teilmechanisierte oder teilautomatisierte Produktionsmittel. Die gesamtgesellschaftliche Arbeitskraft ist ebenfalls polar zu beschreiben: wenig qualifizierte, besonders ältere Arbeiter als ein Extrem und hochqualifizierte, besonders jüngere Arbeiter, die z. T. sogar über einen Qualifikationsüberschuß verfügen, der unter bestimmten Produktionsbedingungen nicht fruchtbar zu machen ist, als das andere Extrem. Dazwischen sind die Qualifikationen breit gestreut, liegen die unterschiedlichsten Tätigkeiten. Der für die Zukunft zu erwartende Trend ist eindeutig: Er liegt auf beiden Gebieten — bei der Entwicklung sowohl der Produktionsmittel als auch des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters — auf der Linie der wissenschaftlich-technischen Revolution. Automatisierte Produktionsanlagen erfordern hochqualifizierte, allseitig gebildete Arbeiterpersönlichkeiten.

IV.

Dem Bildungswesen als einem gesellschaftlichen Subsystem fällt im Zusammenhang mit der für die weitere Entwicklung der materiell-technischen Basis der Produktion notwendigen Qualifikation die Aufgabe zu, die Qualifizierung des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters so zu gestalten, daß er diese Entwicklung vorantreiben kann. Als wesentliches Qualifizierungselement wird in diesem Zusammenhang die polytechnische Bildung angesehen. „Der polytechnische Unterricht ist geeignet, in der Entwicklung des Produzenten jene Einseitigkeit zu überwinden, die ihren Ursprung in den Formen der alten Arbeitsteilung hat... Der polytechnische Unterricht bildet in allen Teilen des Volksbildungssystems, angefangen von der Schule und endend in der Hochschule, den Schlüssel zur Lösung des Problems der Formung des Arbeiters, der fähig ist, sich in der komplizierten und ständiger Änderung unterworfenen Technik der modernen Produktion zurechtzufinden“²². „Für die inhaltliche Gestaltung polytech-

²² V. R. Polozov, a.a.O., S. 148. — Ähnlich auch Batyšev, der den neuen Arbeitertyp kennzeichnet durch „geschickte Hände und schöpferisches Denken, das durch Wissen und Wissenschaft angeregt wird. Er beginnt aus der Zone der unmittelbaren Maschinenbedienung herauszutreten, entwickelt das dringende Bedürfnis nach Wechsel und Kombination der Tätigkeitsarten (das Marxsche Gesetz vom Wechsel der Arbeit beginnt sich unter sozialistischen Produktionsverhältnissen als Bedürfnis des Produzenten durchzusetzen — UZ), nach einer allseitigen Entwicklung (sc. seiner Persönlichkeit — UZ)“. Die Qualifikation des neuen Arbeiters ist charakterisiert durch einen hohen Allgemeinbildungsgrad mit gründlicher polytechnischer Orientierung einschließlich seiner Erfahrung in produktiver Arbeit. (S. J. Batyšev: Naučno-techničeskaja revolucija i problema

nischer Bildung ergibt sich daraus, daß nicht ein einzelnes Unterrichtsfach vermitteln kann, was Aufgabe des Curriculums aller Fächer sein muß. Im Zeichen der Verwissenschaftlichung der Produktion unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution stellt sich die Aufgabe, polytechnische Bildung als durchgängiges Prinzip des gesamten Erziehungs- und Bildungsprozesses zu realisieren.

Diese Erkenntnis liegt den neuen Lehrplänen zugrunde, die seit 1966/67 schrittweise in der Mittelschule eingeführt werden. Sie beinhalten eine enge Verbindung des Studiums der Grundlagen der Wissenschaften und deren Einwirken auf die Tendenzen moderner Produktion. Das betrifft besonders allgemeinbildende mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer wie Physik, Chemie, Biologie und Mathematik, deren Anteil an den Schulfächern bei ca. 36 % liegt²³. Allerdings tragen auch geisteswissenschaftlich orientierte Fächer wie Geschichte und Gesellschaftskunde aufgrund ihrer Ausrichtung an der materialistischen Methode zur Vermittlung polytechnischer Bildungsinhalte bei, indem sie die verschiedenen Gesellschaftsformationen und ihre Produktionsweisen und Produktionsverhältnisse darstellen und so auch die zentrale Bedeutung der polytechnischen Bildung auf dem Wege zur Schaffung der klassenlosen Gesellschaft verdeutlichen. Voraussetzung für das Verständnis und die spätere Beherrschung der modernen Produktion, die die materielle Basis des entwickelten Sozialismus ist, bildet die Vermittlung mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundkenntnisse. Dementsprechend ist für alle genannten Fächer kennzeichnend, daß ihre Inhalte zugleich im Hinblick auf ihre Wichtigkeit für die Produktion gelehrt werden.

V.

Im Rahmen dieses Beitrags ist es unmöglich, den Komplex der relevanten Inhalte der einzelnen Schulfächer mit polytechnischer Orientierung darzustellen. Am Fach Physik soll darum exemplarisch dargestellt werden, wie diese Orientierung erfolgt. Dieses Fach wird nach dem verbindlichen Typen-Stundenplan in der 6. und 7. Klasse zweistündig, in der 8. Klasse dreistündig, in der 9. Klasse vierstündig und in der 10. Klasse fünfstündig pro Woche gelehrt²⁴. Der Auswahl der Lehrinhalte lag folgendes zugrunde:

Die Schüler lernen die spezifische Denkweise kennen, die diese Wissenschaft etwa von der Mathematik oder geisteswissenschaftlichen Disziplinen unterscheidet.

podgotivki kvalificirovannyh rabočich v SSSR [S. J. Batyšev: Die wissenschaftlich-technische Revolution und das Problem der Ausbildung qualifizierter Arbeiter in der UdSSR]. In: Sovetskaja pedagogika. XXXV. 1971. Nr. 8, S. 11 ff. russ.

23 Vgl. 1917—1967. Narodnoe obrazovanie v SSSR (Volksbildung in der UdSSR). Moskva 1967, S. 97 russ.

24 Zusammengestellt nach: 1917—1967, a.a.O., S. 91. Der Typen-Stundenplan ist abgedruckt in der Zeitschrift: Vergleichende Pädagogik, 7. Berlin/DDR 1/71, S. 101 f.

Physik wird als eine Grundlage naturwissenschaftlichen Weltverständnisses und als ein Fundament moderner Technik begreifen gelernt.

Die Schüler lernen, praktisch mit der Physik zu arbeiten, und begreifen viele Erscheinungen der Natur.

Sie lernen die revolutionierende Bedeutung der Physik für die Menschheit kennen, die in der Macht der Anwendung von Methoden physikalischer Forschung liegt.

Physik wird nach dem neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnis gelehrt.

Die Vermittlung der Inhalte im Unterricht hat unter Berücksichtigung lernpsychologischer Erkenntnisse zu erfolgen²⁵. —

Nicht Anhäufung von untereinander schwer zu verbindenden Fakten, sondern Aneignung physikalischen Grundwissens im Zusammenhang mit Experimenten soll sicherstellen, daß die genannten Lernziele die der Physik eigene Denkweise als Bestandteil polytechnischer Bildung gewährleisten. Die Unterrichtsform orientiert sich an diesen Forderungen: Laboratoriumsunterricht in Frontalordnung mit Demonstration von Experimenten ebenso wie ein physikalisches Praktikum der Schüler sollen für eine aktive Aneignung des Stoffes sorgen. Als genauso wichtig wird aber die Illustration technischer Anwendung angesehen, wozu Exkursionen durchgeführt werden.

Innerhalb der jeweiligen Schwerpunkte — etwa Arbeit und Leistung — Energie (6. Klasse) — werden technische Anwendungen demonstriert: hier die Kraft einer gespannten Feder oder die Arbeitsweise einer Wasserturbine²⁶. Bei der in der 7. Klasse zu behandelnden Elektrizität wird auch auf die Elektrifizierung der UdSSR eingegangen²⁷. Der im Lehrplan der 9. Klasse genannte Schwerpunkt „Molekularphysik und Wärme“ beinhaltet die Beschäftigung mit Verbrennungsmotoren, Dampf- und Gasturbinen, Düsentriebwerken und Kühlkompressoren²⁸. Die Themen werden verdeutlicht an der „technischen Umrüstung des Transportsystems als eine der Aufgaben der Schaffung der materiell-technischen Basis des Kommunismus²⁹“. In der 10. Klasse schließlich wird in einer Zusammenfassung über „Physik und technischen Fortschritt“ die Verbindung von Physik und Technik und die Bedeutung der Physik für Mechanisierung,

25 Vgl. Ministerstvo prosvješćenija SSSR: Programmy vos'miletnej školy na 1970/71 učebnyj god. Fizika (Bildungsministerium der UdSSR: Lehrpläne für die Achtjahresschule im Schuljahr 1970/71). Moskva 1970, S. 3 russ. Im folgenden zit.: LP 8. — Ähnlich lauten die Kriterien der Stoffauswahl auch für die 9. und 10. Klasse. Vgl. Ministerstvo prosvješćenija SSSR. Programmy srednej školy na 1970/71 učebnyj god. Fizika. Astro-nomija (Bildungsministerium der UdSSR. Lehrpläne für die Mittelschule im Schuljahr 1970/71. Physik. Astronomie). Moskva 1970, S. 3 russ. — Im folgenden zit.: LP 10.

26 Vgl. LP 8, S. 13.

27 a.a.O., S. 18.

28 LP 10, S. 13.

29 a.a.O., S. 14.

Elektrifizierung und Automatisierung der Produktion im Rahmen der vom Programm der KPdSU gestellten Aufgaben deutlich gemacht³⁰.

Gerade die Verbindung von gesellschaftlichen und fachlichen Aspekten gewährleistet die Verknüpfung der Schwerpunkte des Lehrplans — etwa Elektrizität, Mechanik und Molekularphysik — mit den Kennzeichen der wissenschaftlich-technischen Revolution in der Produktion: Elektrifizierung, Mechanisierung und Automatisierung, letztere als Komplex der Anwendung von elektrischen, pneumatischen und mechanischen Hilfsmitteln innerhalb der Produktion. Wie schon die wenigen Beispiele aus dem Lehrplan zeigen, kommt es auf eine Verbindung der physikalischen Erscheinungen und Gesetze mit deren Anwendung in der gesellschaftlichen Produktion an. Diese Intention läßt sich auch in den anderen Fächern finden³¹. Die Erläuterung des polytechnischen Prinzips am Beispiel eines Faches darf nicht dazu verleiten, polytechnische Bildung in engen Fächergrenzen zu verstehen. Ebensovienig wie etwa chemische Produktion ohne Anwendung physikalischer Gesetze (Vakuum, Mechanik) auszukommen vermag, ist Physik ohne mathematische und statistische Methoden-anwendung vorstellbar. Alle Gebiete hängen eng miteinander zusammen, die moderne Produktion kennt keine starren Grenzen und verlangt umfassende Kenntnisse über ein Fach hinaus. So lernen die Schüler, ihre Kenntnisse über die Grundlagen der Wissenschaften beim Verstehen und Begreifen moderner Produktion zu verknüpfen und anzuwenden, und werden vertraut mit allgemeinen wissenschaftlichen Prinzipien des Aufbaus und der Wirkungsweise der am häufigsten anzutreffenden technologischen Prozesse³².

VI.

Alles bisher Beschriebene bliebe aber einseitig, käme nicht als entscheidendes Korrektiv die Arbeit der Schüler selbst hinzu. Erst sie vermag die Relevanz aller wissenschaftlichen Erkenntnisse für das Leben selbst nachzuweisen. So bildet der Arbeitsunterricht „trudovoe obučenie“) in der sowjetischen Schule eine praktische Ergän-

30 a.a.O., S. 24.

31 So etwa im Lehrplan für das Fach Chemie, in dem neben typischen Prozessen der chemischen Technologie die Rolle der Chemie bei der Entwicklung der wichtigsten Zweige der Industrie und Landwirtschaft und die Chemie und wissenschaftlich-technischer Fortschritt behandelt werden. (Ministerstvo prosveščeniija SSSR: Programmy srednej školy na 1971/72 učebnyj god. Chimija (Bildungsministerium der UdSSR: Lehrpläne der Mittelschule für das Schuljahr 1971/72. Chemie). Moskva 1971, S. 23 russ.

32 Vgl. Politečničeskoe obučenie (Polytechnischer Unterricht). In: Akademija Pedagogičeskich Nauk SSSR: Trudovoe vospitanie i politečničeskoe obučenie. Kratkij slovar' dlja učitelja (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR: Arbeitserziehung und polytechnischer Unterricht. Kleines Lexikon für den Lehrer). Moskva 1968, S. 244—251, hier bes. S. 249 russ.

zung und zugleich einen wesentlichen Bestandteil der Allgemeinbildung (zu der auch die polytechnische Bildung gehört). In allen zehn Klassen mit jeweils zwei Wochenstunden vertreten, soll er die Möglichkeit geben, Kenntnisse aus dem Unterricht in der Praxis, also auch in der Produktion industrieller und landwirtschaftlicher Art, anzuwenden³³ und den Erkenntnishorizont der Schüler über moderne Technik, Technologie und Organisation der Produktion zu erweitern. Zugleich sollen die Schüler in gesellschaftlich nützlicher Arbeit lernen, daß die Gesellschaft zu ihrer Existenz materieller Güter bedarf, die sie selbst erzeugen müssen.

Bereits in den Grundschulklassen, eigentlich schon im Kindergarten innerhalb der Vorschulerziehung³⁴, werden auf dem für diese Altersstufe möglichen Niveau technische, textile und landwirtschaftliche Arbeiten neben technischem Modellieren betrieben³⁵. Von der Klasse 4 an³⁶ werden in differenzierter Form sechs Varianten angeboten, die bis zur 8. Klasse beibehalten werden:

Technische Arbeit in Schulwerkstätten für Holz- und Metallbearbeitung;

technische Arbeit in Schulwerkstätten für Metallbearbeitung;

technische Arbeit in Schulwerkstätten für Holzbearbeitung;

Dienstleistungsarbeiten (Haushaltsführung mit Kochen, Nähen, Wohnungspflege, Ausführung kleinerer Reparaturen, Blumenzucht und -pflege, Kleiderpflege etc.);

technische und landwirtschaftliche Arbeit;

landwirtschaftliche und Dienstleistungsarbeit³⁷. —

Kombinationen einzelner Varianten für die Schulen sind möglich, mindestens eine Variante muß angeboten werden (je nach den örtlichen Bedingungen und nach Größe der Schule sowie der technischen Ausstattung)³⁸.

Alle Varianten beginnen mit einer Einführung: „Die Arbeit und ihre Bedeutung. Die Schulwerkstatt. Inhalt der Arbeit des gesamten

33 Vgl. a.a.O., S. 251.

34 Der Erziehungsplan für den Kindergarten sieht für die 5- bis 7jährigen das Erlernen bestimmter Arbeitsfertigkeiten vor. (Vgl. Upravlenie po doškol'nomu vospitaniju Ministerstva prosvješčenija RSFSR: Programma vospitanija v detskom sadu [Verwaltung für Vorschulerziehung im Bildungsministerium der RSFSR: Erziehungsplan für den Kindergarten]. Moskva 1970, S. 111—174 russ. — Hier bes. S. 118 f. und S. 148 ff.)

35 Vgl. Ministerstvo prosvješčenija RSFSR: Programmy vos'miletnej školy. Načal'nye klassy (I-III) (Bildungsministerium der RSFSR. Lehrpläne für die Achtjahresschule. Anfangsklassen[I-III]). Moskva 1971; hier bes. S. 56—69 russ.

36 Die sowjetische Schule kennt nur noch drei Klassen in der Grundstufe (wie z. B. Schweden). Der Fachunterricht beginnt in der 4. Klasse.

37 Vgl. Ministerstvo prosvješčenija SSSR: Programmy vos'miletnej školy (na 1970/71 učebnyj god). Trudovoe obučenie. IV-VII klassy (Bildungsministerium der UdSSR: Lehrpläne für die Achtjahresschule [Schuljahr 1970/71. Arbeitsunterricht. 4.—8. Klasse]. Moskva 1970, S. 3 russ.)

38 Vgl. a.a.O., S. 4.

Schuljahrs. Demonstration von Gegenständen, die von Schülern gefertigt wurden (sc. vorangegangener Jahrgang — UZ). Vertraut machen der Schüler mit Arbeitsplätzen und Ausrüstung. Innere Ordnung. Grundregeln der Sicherheitstechnik und der persönlichen Hygiene³⁹.“ Für die Klassen 9 und 10 schließlich mündet der Arbeitsunterricht in polytechnische Arbeitspraktiken aus. Ihr Ziel ist es, „die Schüler auf der Grundlage der erworbenen allgemeinbildenden Vorbereitung mit einigen polytechnischen Kenntnissen und Fähigkeiten in Anwendung auf einen bestimmten Bereich der Technik und der Arbeit auszustatten. Die polytechnischen Praktika sollen dazu beitragen, eine bewußte Berufswahl nach Schulabschluß zu treffen. Eine Reihe von Praktika bezieht sich auf solche Bereiche der Technik und Arbeitsarten, deren praktische Kenntnisse in enger Verbindung zu den allgemeinbildenden Fächern wie z. B. Physik, Chemie, Technisches Zeichnen usw. erworben werden können. Solche Praktika sind das Traktorenpraktikum, das Automobilpraktikum, das Praktikum für Elektrotechnik, Radioelektronik, Angewandte Chemie, Technisches Zeichnen, Metallbearbeitung, Obst- und Gemüsebau, Tierzucht, Agrochemie, Textilverarbeitung und Maschineschreiben⁴⁰.“

Auch hier soll zum besseren Verständnis ein Beispiel angeführt werden: das Automobilpraktikum. Die einführende Exkursion macht in der Autobasis — dem Autohof — mit dem Kfz. (Pkw oder Lkw) bekannt. Die Berufe werden vorgestellt, die mit der Bedienung und Wartung eines Kfz. zusammenhängen, es erfolgt eine erste Vorstellung der Hauptteile und Aggregate des Kfz., ihre Anbringung, Anordnung und ihr Zusammenwirken. Die Rolle des Kfz. in der Volkswirtschaft und die Klassifizierung von Kfz. wird ebenso erörtert, wie die Vorstellung der inländischen Kfz-Typen erfolgt.

In Klasse 9 erfolgt das detaillierte Durcharbeiten in theoretischer und praktischer Hinsicht nach folgenden Schwerpunkten:

Allgemeiner Aufbau eines Motors — Prinzip und Bedienung, Behebung von Störungen;

Kraftstoffanlage — Arbeitsweise und Wartung, mögliche Störungen und ihre Beseitigung;

Zündanlage — wie oben;

Kühl- und Schmiersystem — ebenso;

Fahrpraktikum. —

In Klasse 10 kommen als weitere Punkte hinzu:

Kraftübertragung — Getriebe etc. — Wirkungsweise, mögliche Störungen, ihre Beseitigung;

Fahrgestell — Aufbau und Prinzip, Räder und Reifen, Wartung;

Bremse und Lenkung — Wirkungsweise, Störungen und ihre Behebung;

39 a.a.O., S. 8; auch S. 23 u. a.

40 Zit. nach: Ministerium für Bildung der UdSSR, Hauptabteilung Schulen: Lehrpläne der Mittelschule. Polytechnische Arbeitspraktika. Klassen IX-X. Moskau 1968.

Elektrik des Kfz. — Schaltplan, Sammler, Regler etc., Störungsbehebung;

Pflege und Wartung eines Kfz. nach entsprechendem Plan — Sinn dieses Plans — Vorbeugung von Störungen;

Führen eines Kfz. auf dem Übungsplatz. —

Als Voraussetzung werden Elemente angesehen, die die Schüler z. B. aus der Kenntnis physikalischer Gesetze bzw. chemischer Reaktionen gewinnen, so etwa Verbrennung, Elektrizität und Mechanik, Vergasung und Komprimierung als chemischer Vorgang (Benzingewinnung etc.)⁴¹. Am Ende des Praktikums in der 10. Klasse steht der Erwerb des Führerscheins, der eine sofortige Arbeitsaufnahme als Fahrer erlaubt⁴². Daß Arbeitsunterricht und Arbeitspraktikum in den Fällen besonders fruchtbar werden, wo es gelingt, durch den Patenbetrieb die Schüler mit wirklichen Produktionsaufträgen zu motivieren, also produktive, gesellschaftlich nützliche Arbeit verrichten zu lassen, mögen zwei Beispiele zeigen.

Über die Produktion von Metallkleinteilen gelang es Schülern und Lehrern einer Moskauer Schule, ihrem Patenbetrieb zu beweisen, daß sie durchaus in der Lage waren, in ihren Schulwerkstätten (Variante „Metallbearbeitung“ Klasse 4—8) produktiv zu arbeiten. „Die größte Schwierigkeit besteht unserer Meinung nach darin, das Vertrauen der Paten zu gewinnen. Es ist kein Geheimnis, daß man in der Produktion auf unsere Werkstätten zwar wohlwollend, aber doch geringschätzig herabschaut und Schülerarbeit nicht ernst nimmt. Diese ‚Barriere des Mißtrauens‘ muß auch unbedingt überwunden werden, indem durch Taten bewiesen wird, daß unsere Kinder unter den Bedingungen der Schulwerkstatt richtige Aufgaben erfüllen können. — Als wir schließlich die Leitung des Werkes und der Abteilung dazu ‚überredet‘ hatten, uns Material zur Herstellung der Teile (. . . etwa 400 kg Blattstahl und Duraluminium) zuzuteilen, sagten einige Mitarbeiter der Fabrik: ‚Das Material ist futsch, die werden es vermurksen und wegschmeißen.‘ — Die Schüler verstanden diese Besorgnis und bemühten sich gut zu arbeiten, keinen Ausschuß zuzulassen und Material zu sparen⁴³.“ Bereits bei der zweiten Anlieferung der fertigen Teile verflog die Skepsis im Werk und verwandelte sich in einen Großauftrag. „Jetzt begann die Abteilungsleitung selbst für das Auswechseln der alten Werkbänke durch neue

41 a.a.O., S. 26—35.

42 Als Beispiel kann eine Mittelschule in Dymer im Kiever Gebiet dienen. Sie bietet dieses Praktikum an, da in Dymer ein großer Autohof als Fahrzeugbasis für zwei Kolchosen und ein Sowchoz arbeitet. Mittelschulabsolventen mit Führerschein werden als Fahrer eingestellt. (Vgl. auch den Bericht einer Gruppe von Mitarbeitern der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg über eine Studienreise in die UdSSR. Marburg 1971. Hektografiert.)

43 S. I. Polikanin: Organizacija proizvoditel'nogo truda na zanjatijach v V-VIII klassach (S. I. Polikanin: Die Organisation produktiver Arbeit im Unterricht in den Klassen 5—8). In: Škola i proizvodstvo. 15. Moskva 4/71, S. 22—24 russ.

in den Schulwerksätten zu sorgen, erwies Hilfe bei der Arbeitsorganisation und der Reparatur der Ausrüstung, bei der Anfertigung notwendiger Einrichtungen⁴⁴."

Im zweiten Beispiel geht es um landwirtschaftliche Arbeit. Schüler der 9. Klasse absolvierten im August 1970 ihr Arbeitspraktikum in einem Sowchoz bei der Gurken- und Tomatenernte. Hier mußte trotz vorhandener produktiver Arbeit zusätzlich motiviert werden durch Wettbewerb und Tagesnormen, um Leistungsanreize zu schaffen und die Schüler bei der Arbeit zu halten. Nachdem zunächst eine zu gering angesetzte Tagesnorm dazu führte, daß der größte Teil der Schüler nach der vorzeitigen Erfüllung dieser Norm der Sowchoz-Verwaltung gegenüber die Weiterarbeit verweigerte, wurden realistische Normen gefunden, die mit freiwilliger Organisation der Schüler in Arbeitsgruppen und Wettbewerb untereinander regelmäßig erfüllt wurden, den Sinn der Arbeit verständlicher werden ließen und zur Arbeitszufriedenheit führten⁴⁵.

In beiden Beispielen zeigte sich zunächst falsches Verhalten der jeweiligen Wirtschaftsorgane, die es nicht verstanden hatten, auf die von den Lehrern gemachten Motivationsangebote einzugehen und die Arbeit der Schüler entsprechend ernst zu nehmen. In beiden Fällen bedurfte es großer pädagogischer Geduld, um zunächst die Wirtschaftsorgane und dann die Schüler zu motivieren. War das gelungen, konnte der Arbeitsprozeß selbst als erzieherischer Faktor voll zur Geltung kommen, die im Lehrplan geforderte polytechnische Bildung mit der Produktion verbinden und so erst fruchtbar für den Erziehungsprozeß machen.

VII.

Der bereits dargestellte Erfolg der jüngsten Vergangenheit in Form eines „Vorlaufs“ der Bildung vor der Entwicklung der materiell-technischen Basis der Produktion, den das Bildungssystem besonders mit seinen Absolventen der letzten Jahrgänge aufweisen konnte, die nicht immer eine ihrer Qualifikation gemäße Arbeit fanden, kann mit der schnelleren und stärkeren Umwälzung an der materiell-technischen Basis dahinschwinden, wenn die Bildungsinhalte besonders der polytechnisch orientierten mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer nicht ständig die expandierende wissenschaftliche Erkenntnis aufnehmen und Berufsorientierung in der Schule sich zu stark an die tradierte Berufsstruktur anlehnt. Dafür gibt es zwar gute Gründe, denn schließlich muß jede Arbeit im Interesse der Gesellschaft verrichtet werden, auch die körperlich schwerste und unqualifizierteste und damit unbefriedigendste Arbeit, doch kann angesichts des Trends der wissenschaftlich-technischen

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Vgl. A. V. Muzal'kov: Planirovanie in učet proizvoditel'nogo truda škol'nikov (A. V. Muzal'kov: Planung und Berechnung der produktiven Arbeit von Schülern). In: Škola i proizvodstvo. 15. Moskva 7/71, S. 22–23 russ.

Revolution unter sozialistischen Produktionsverhältnissen in absehbarer Zeit mit einer Reduzierung dieser Arbeitsarten gerechnet werden. Daraus ergibt sich, daß sie nicht mehr Orientierungspunkt für Berufswahl sein können, vielmehr Berufsorientierung und damit auch die Auswahl von Bildungsinhalten auf die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution mit dynamischer Wandlung der Tätigkeitsstruktur ausgerichtet sein müssen. Ebenso unterliegen die Inhalte der polytechnischen Bildung der Reform und Erneuerung, so daß Lehrplanrevision zu einem ständigen Prozeß wird. Die Voraussetzungen im sozialistischen Gesellschaftssystem der UdSSR sind dafür günstig, denn seine Struktur erlaubt die Lösung gesellschaftlicher Aufgaben wie dieser im Interesse der Gesamtgesellschaft ohne Berücksichtigung partieller Interessen, die von herrschenden Minderheiten in antagonistischen Gesellschaftssystemen gegen beherrschte Mehrheiten durchgesetzt werden.

Ruth Hagemann

Entwicklung des kubanischen Schulsystems 1959 - 1972

I. Schule und Erziehung unter den Bedingungen der Übergangsgesellschaft

Im Hinblick auf das Thema wollen wir einer Definition des Begriffs der Übergangsgesellschaft folgen — für Kuba etwa ab 1961 gültig¹ —, der zurückgeht auf die Auffassung von Marx und Lenin, die auf die Schwierigkeiten nach der sozialistischen Revolution hinwiesen. So bemerkte Marx in den „Randglossen“ zum Gothaer Programm: „Womit wir es hier zu tun haben, ist eine kommunistische Gesellschaft, nicht wie sie sich auf ihrer eigenen Grundlage entwickelt hat, sondern umgekehrt, wie sie eben aus der kapitalistischen Gesellschaft hervorgeht, also in jeder Beziehung, ökonomisch, sittlich, geistig, noch behaftet ist mit den Muttermalen der alten Gesellschaft, aus deren Schoß sie hervorkommt².“ Lenin faßte die gesellschaftlichen Probleme des Sozialismus aus den konkreten Erfahrungen der Oktoberrevolution heraus noch schärfer: „Theoretisch unterliegt es keinem Zweifel, daß zwischen dem Kapitalismus und dem Kommunismus eine gewisse Übergangsperiode liegt, die unbedingt Merkmale oder Eigenschaften dieser beiden sozial-ökonomischen Formationen in sich vereinen muß³.“ Und weiter: „Die Klassen aufheben heißt nicht nur die Gutsbesitzer und Kapitalisten davonjagen . . . , das heißt auch die kleinen Warenproduzenten beseitigen, diese aber kann man nicht davonjagen, man kann sie nicht unterdrücken, man muß mit ihnen zurechtkommen, man kann (und muß) sie nur durch eine sehr langwierige, langsame, vorsichtige organisatorische Arbeit ummodellern und umerziehen⁴.“

Wenn auch die vorrevolutionäre Gesellschaftsstruktur Kubas nicht mit der Rußlands gleichzusetzen ist, so stellt sich doch ein ähnliches Problem. Nach der Rede Fidel Castros am 13. März 1968 wurden 55 636 kleine Privatunternehmen sozialisiert⁵, weil dieser private Sektor mit seinen erheblichen Privilegien in immer größeren sozialen

1 F. Castro: Für linken Realismus, in: Neues Forum Nr. 218, Wien 1972, S. 15.

2 Marx/Engels, Werke, Bd. 19, Berlin² 1969, S. 20.

3 W. I. Lenin, Werke, Bd. 30, Berlin⁴ 1972, S. 91.

4 W. I. Lenin, Werke, Bd. 31, Berlin⁵ 1972, S. 29.

5 P. M. Sweezy/L. Huberman: Sozialismus in Kuba. Frankfurt/M. 1970, S. 118.

Gegensatz zum staatlichen Bereich geriet. Der private Sektor in der Landwirtschaft beträgt seit der Durchführung der 2. Agrarreform von 1963 unverändert 30 % der gesamten Nutzfläche⁶. Er bildet damit immer noch eine Basis für den Schwarzmarkthandel⁷ und die ständige Reproduktion kleinerer illegaler Unternehmen in den Städten. Die Erziehungsarbeit mußte gerade bei den kleinbürgerlichen Bevölkerungsteilen auf Schwierigkeiten und Widerstand stoßen. Diese Erfahrung veranlaßte Fidel Castro z. B. während seines Aufenthaltes in Chile auf die Bedeutung des Erziehungswesens einzugehen. „Die kubanische Revolution schließt auch Wagnisse ein, und wenn wir nicht rechtzeitig alle diese Phänomene aufdecken, kann es sehr gut geschehen, daß wir durch Erziehung eine bürgerliche Jugend auffrischen oder daß wir die Kinder der Reichen ersetzen durch...⁸ Wir gehen das Wagnis ein, Papa durch den Staat zu ersetzen. Zuvor war es Papa, der alle Kosten für den Studenten bezahlte und hinterher war es der Staat. Aber der Student änderte sich nicht... Und dies ist das Wagnis, das wir eingehen: daß wir unsere besten Bräuche und die besten Tugenden der Arbeiterklasse verlieren könnten^{8a}.“

In Kuba wird an der praktischen Verwirklichung der Marxschen Bildungskonzeption gearbeitet. Hatte Marx bereits 1866 eine „polytechnische Ausbildung, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige⁹“, gefordert, so bekräftigte Castro dies für die kubanische Gesellschaft. „Was bedeutet ‚erziehen‘? Was ist es? Es bedeutet, den Menschen vom ersten Augenblick an, wenn er anfängt, ein Bewußtsein von seinen rudimentärsten Aufgaben zu erlangen, darauf vorzubereiten, die materiellen und geistigen Güter, die die Gesellschaft benötigt, zu produzieren; sie mit dem gleichen Maß an Verantwortung für jedermann zu produzieren¹⁰.“ Die Konsequenz daraus ist, daß „eine Universität den Menschen nie besser erziehen wird, als eine Fabrik es kann¹¹“.

Kubas Situation als industriell unterentwickeltes Land unter der Herrschaft des US-Kapitals stellte die revolutionäre Bewegung von Anfang an vor die Aufgabe, nicht nur die größten Mißstände der Batista-Diktatur abzuschaffen — Wiederherstellung der vollen Rechte des Parlaments und der Justiz, Beschneidung der Macht-

6 Cuba, 14 Jahre revolutionäre Entwicklung in Wissenschaft und Gesellschaft. Hrsgg. vom Komitee für wissenschaftliche Zusammenarbeit mit Kuba. Bielefeld 1973, S. 17.

7 F. Castro auf der Abschlußtagung des 4. Kongresses der Nationalen Assoziation der Kleinbauern, in: Granma — Weekly Review, Nr. 2 vom 9. Januar 1972.

8 Auslassung im Original.

8a Granma — Weekly Review, Nr. 47 vom 21. November 1971.

9 Marx/Engels, Werke, Bd. 16, Berlin 3 1968, S. 195.

10 Granma Nr. 47, a.a.O.

11 Ebd.

funktionen der Armee —, sondern die Ursachen für die politische Unterdrückung und wirtschaftliche Ausbeutung der Mehrheit des kubanischen Volkes zu beseitigen. Welche Aufgaben dem Aufbau eines neuen Bildungswesens nach dem Sturz der Batista-Diktatur zukommen würden, war der Gruppe um F. Castro bereits nach dem Angriff auf die Moncada-Kaserne 1953 ansatzweise klar. „Unser Erziehungssystem entspricht genau dem Zustand der übrigen sozialen Verhältnisse¹².“

Die übrigen sozialen Verhältnisse waren im allgemeinen dadurch gekennzeichnet, daß aus dem arbeitenden kubanischen Volk eine kleine Gruppe amerikanischer Unternehmen und einheimischer Marionetten riesige Profite preßte, wodurch im besonderen die Einschränkung der nationalen Unabhängigkeit und die Rolle Kubas als Rohstofflieferant bestimmt wurde. „Kuba (ist) nach wie vor ein bloßer Erzeuger von Rohmaterialien. Wir exportieren Zucker und führen Süßigkeiten ein, wir führen Häute aus und importieren Schuhe, wir exportieren Eisenerz und importieren Pflüge. Jedermann weiß, daß es brennend notwendig ist, unser Land zu industrialisieren... Aber die Kapitalisten lassen die Arbeiter in ihrem Joch verharren, der Staat verschränkt die Arme, und die Industrialisierung wird auf den Sankt Nimmerleinstag verschoben¹³.“

Für die Revolutionäre um Castro stand bereits in der ersten Phase der anti-imperialistischen Bewegung fest, daß ein neues Bildungssystem aufzubauen sein würde im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung Kubas zu einem Land, dem nicht nur eine verarbeitende Industrie zum Agrarsektor hinzugefügt werden sollte, sondern dessen Landwirtschaft selbst industriell umgestaltet werden mußte. Daß das imperialistische System eine solche Entwicklung nicht ohne Widerstand zulassen würde, erkannten die kubanische Bevölkerung und ihre revolutionäre Führung erst durch die Maßnahmen zur Agrar-Reform 1959/60 und die Reaktion der USA. Nach der Transformation der Revolution in eine sozialistische Anfangsphase erhöhten sich die Ansprüche an das Bildungssystem. Während bis zum Abschluß der Guerrilla-Bewegung bürgerlich-humanistische Bildungsideale und Produktionsbereich in loser Beziehung zueinander standen, trat jetzt ein gesellschaftliches Bildungsmodell in den Vordergrund, das durch die Einheit von Politik, Ökonomie und Pädagogik die Massen auf den neuen Charakter der menschlichen Beziehungen in der Produktionssphäre vorbereiten soll.

II. Das vorrevolutionäre Schulsystem

In der kubanischen Verfassung von 1940 war das Recht jedes Kubaners auf Bildung aufgenommen. Diese Verfassungsnorm versuchten offizielle kubanische und US-amerikanische Stellen als gesellschaftliche Wirklichkeit zu präsentieren. So werden in einer Studie,

12 F. Castro: *Historia me absolvera*, zit. nach L. Huberman/P. M. Sweezy: *Kuba — Anatomie einer Revolution*. Frankfurt/M. 1968, S. 56.

13 Ebd., S. 55.

die von der Federal Security Agency, Washington 1943, herausgegeben wurde, keine Angaben darüber gemacht, wie der Verfasser zu dem reichhaltigen Zahlenmaterial gelangt ist. In dieser Studie heißt es über die Schulpflicht, sie beginne im Alter von sechs Jahren und dauere acht Jahre; der Schulbesuch sei hauptsächlich öffentlich, gewöhnlich koedukativ und kostenlos, wie es in Artikel 48 der Verfassung von 1940 stehe¹⁴. Dieses Propaganda-Dossier vermittelte eine Fiktion, wonach Kuba über ein voll ausgebautes Schulsystem verfügte, das mit jedem hochentwickelten Industrie-Staat konkurrieren konnte. Der Verfasser versäumte es deshalb nicht, eine großartige, aber völlig irrealen Skizze über den Aufbau des Schulsystems beizufügen. In Wirklichkeit besuchten 1943 „nur 35,1 % der Kinder im schulpflichtigen Alter eine Schule“¹⁵. Man kann der International Bank for Reconstruction and Development keine Parteilichkeit für die Interessen der Unterdrückten der Dritten Welt nachsagen. In einem von ihr veröffentlichten Report on Cuba (1950) wird aufgeführt, daß zwar 180 370 Kinder in die erste Klasse eintraten, jedoch nur 4852 Schüler die achte Klasse verließen¹⁶. Im Gegensatz zu diesem Ergebnis schulischer Ausbildung stand der Etat für das Erziehungswesen. So wies das Budget des Erziehungsministeriums für das Jahr 1939 etwa 12,5 Millionen Dollar auf, was 15,8 % des gesamten Staatshaushaltes ausmachte. Wohin die Gelder flossen, und wofür sie — wie in allen kolonialen und halbkolonialen Ländern — ausgegeben wurden, weist die gleiche Statistik nach. Von dieser Summe wurden allein 11,1 Millionen Dollar unter dem Posten „Löhne und Gehälter“ verwendet^{16a}. So gab es für 18 000 Klassenräume 1315 Inspektoren, die nicht unterrichteten, eine sehr hohe Beschäftigungszahl an Pfortnern und Instandsetzungspersonal und eine Schar von Speziallehrern^{16b}. Diese konnten außerhalb der Privatschulen ihre Fachkenntnisse — Musik, Gymnastik, Englisch — nicht verwerten, weil die Schüler der Primarschulen auf Grund ihrer sozialen Herkunft in der Mehrzahl nicht die Voraussetzungen dafür aufwiesen. „Das schlimmste vor allem war dabei (...) eine Art Feudalsystem, welches Klassenräume bestimmten Lehrern lebenslang übertrug und ihnen so erlaubte, einen Teil des Gehalts zurückzubehalten, mit dem verbleibenden Teil aber einen Vertreter aus der großen Zahl der arbeitslosen Lehrer auf dem Lande anzustellen und zu bezahlen“¹⁷. Fidel Castro spricht später von ca. 10 000 arbeitslosen Lehrern ohne Klassenräume¹⁸. Während in Havanna die verlassen, großräumigen

14 Federal Security Agency (Hrsg.): Education in Cuba. Washington 1943, S. 11.

15 Huberman/Sweezy, a.a.O., S. 18.

16 Ebd.

16a Federal Security Agency (Hrsg.), a.a.O., S. 12. Vgl. auch D. Seers: Cuba, The Economic and Social Revolution. Chapel Hill 1964, S. 173.

16b Huberman/Sweezy, a.a.O., S. 115.

17 Ebd., S. 115 f.

18 Granma Nr. 47, a.a.O.

Villen der geflohenen Batista-Anhänger und einzelne Kasernen¹⁹ in Schulen umgewandelt werden konnten, stand die Revolution vor der Aufgabe, in den ländlichen Gebieten mit dem Bau von Schulen überhaupt erst zu beginnen.

Jahr	Einschreibungen		Benutzte Klassenräume	
	Stadt	Land	Stadt	Land
1949—50	400 659	187 349	11 886	4777
1950—51	399 506	196 024	12 340	4825
1951—52	388 842	201 928	—	—
1952—53	422 329	212 595	15 340	5168
1953—54	441 119	216 853	15 439	5204
1954—55	418 856	200 374	15 743	5204
1955—56	435 514	210 625	—	—
1956—57	447 440	221 846	15 539	5706
1957—58	—	—	—	—
1958—59	425 580	217 254	—	—

Einen statistischen Überblick über den Stand der Entwicklung der Grundschulen in den Jahren 1949—1959 gibt D. Seers²⁰. Mit diesen Zahlen werden die Grundschulen einschließlich Kindergarten, Vorschule und in der Stadt 7. und 8. Klasse erfaßt. Die Tabelle beweist, daß bei einer Bevölkerungszunahme von ca. 30 % im gleichen Zeitraum lediglich 10 % mehr Schüler eingeschult wurden, d. h. unter Batista verschlechterten sich auch die äußeren Bedingungen des Schulsystems für die breite Masse. Zusammenfassend ist festzustellen, daß es ein funktionierendes Schulsystem für die Volksmassen vor der Revolution nicht gegeben hat. Den einzigen Bereich des Schulsystems, der alle Voraussetzungen für einen effektiven Unterricht erfüllte, bildeten die Privatschulen, die bis 1939 über ein Viertel des gesamten Schulpotentials ausmachten²¹.

III. Die Alphabetisierung in Verbindung mit der Kultur-, Wirtschafts- und Sozialstruktur

In einem Land, in dem über ein Viertel der arbeitenden Bevölkerung nicht lesen, schreiben und rechnen kann, ist die Alphabetisierung Basis einer Volksbildung. Der Begriff der Alphabetisierung erscheint wenig problematisch, wenn jeder Mensch, der schreiben und lesen kann und die Grundrechnungsarten beherrscht, als alphabetisiert gilt. Alle Alphabetisierungskampagnen in unentwickelten Ländern beweisen jedoch, daß dieser Begriff nicht statisch aufzufassen ist. Er muß im Zusammenhang mit dem gesamten Entwicklungsstand, insbesondere der Entwicklung der Produktivkräfte, einer Gesell-

¹⁹ Unter anderen auch die Moncada-Kaserne. Vgl. Granma, Jubiläumsausgabe vom 22. April 1973: The History of the Moncada Garrison — From New Prison Garrison to 26th of July School City.

²⁰ D. Seers, a.a.O., S. 174.

²¹ Vgl. Federal Security Agency (Hrsg.), a.a.O., S. 8.

schaft verstanden werden. Die Alphabetisierung kann nur dann erfolgreich sein, wenn die erworbenen Fähigkeiten sofort im Arbeitsbereich angewandt werden können. Nicht zufällig ist bereits von modernem Analphabetentum in den entwickelten Industriegesellschaften die Rede; damit sind in der BRD z. B. die Hauptschüler ohne Abschluß gemeint.

„Die Voraussetzung eines jeden wahren und nicht-instrumentellen Alphabetisierungsprogramms ist die notwendige Beziehung zwischen dem allgemeinen kulturellen Klima und der individuellen Lage, zwischen der persönlichen und allgemeinen Teilnahme. Deshalb hat die Alphabetisierung eine doppelte Motivation: eine persönliche und eine allgemeine zugleich, eine Motivation für den einzelnen und für die Gesellschaft²².“

Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, dann muß die Alphabetisierung zwangsläufig fehlschlagen. — So verlief die mit großem Aufwand in Mexico betriebene Kampagne erfolglos, da sich an der sozialen Lage der Bevölkerung nichts veränderte. Deshalb bedeutet Kampf gegen Analphabetismus Mobilisierung der Massen für ihre eigenen Interessen.

„Wenn ein erwachsener Analphabet in einem Kursus beginnt Lesen und Schreiben zu lernen, dann geht die Gesellschaft selbst gleichzeitig mit ihm zur Schule. Die Schule öffnet sich für Lebenserfahrungen, Arbeitsprobleme und die Tragödie der Armut. Die Gesellschaft geht zur Schule und lernt schreiben und lesen. Dieser Prozeß kann unbekannte Kräfte freisetzen, die möglicherweise gefährlich werden können. Das hängt davon ab, ob die Gesellschaft wirklich darauf vorbereitet ist, die Konsequenzen der Alphabetisierung Erwachsener zu fordern, zu akzeptieren oder zurückzuweisen²³.“

A. Lorenzetto verweist zwar auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft, sie verzichtet jedoch darauf, zu verdeutlichen, daß der Grad erfolgreicher Alphabetisierung und Bildung abhängig ist von der Überwindung der konkreten sozial-historischen Formation, die der Misere zugrunde liegt. Für Kuba setzte dies die Überwindung des halbkolonialen Status durch die Beseitigung der Abhängigkeit von den US-amerikanischen Wirtschaftsinteressen voraus.

1. Erste Versuche der Alphabetisierung durch die Guerrilla-Bewegung

Bereits während des Befreiungskampfes begann die Armee des „26. Juli“ die sozialen Ziele der Revolution zu verwirklichen. Denn nur durch die Einheit von Theorie und Praxis konnte die Guerrilla-Armee der Landbevölkerung den Unterschied zu den plündernden und mordenden Batista-Söldnern verdeutlichen. „Als Che Guevarra in den Bergen eine Schule errichtete, kamen so viele campesinos mit ihren Kindern, um zu lernen, daß die Schule nicht allen Platz bot.

22 A. Lorenzetto: The Experimental Projects sponsored by UNESCO and the Revolutionary Element in Literacy, in: Convergence Vol. I., No. 3, Toronto September 1968, S. 31.

23 Ebd., S. 32.

Innerhalb von zwei Jahren wurden von der Rebellenarmee 30 Schulen gebaut. Nie zuvor hatten die campesinos in der Sierra eine Schule gesehen²⁴.“ Die Zahl derer, die während des Befreiungskampfes und im Zeitraum danach (1960) alphabetisiert wurden, wird von der Regierung Kubas mit etwa 100 000 angegeben. Dieser Erfolg ist um so beachtlicher, wenn man bedenkt, unter welchen Bedingungen die Guerrilleros die Schulen einrichteten und den Unterricht halten mußten.

2. Die Alphabetisierungskampagne von 1961

Nach dem Sieg der Revolution waren in Kuba 979 207 Menschen Analphabeten²⁵, wie eine Untersuchung der Revolutionsregierung aufdeckte. Zur Vorbereitung der Kampagne waren 160 Untersuchungen über den aktiven und passiven Wortschatz der kubanischen Landbevölkerung in den verschiedenen Provinzen vorgenommen worden. Danach wurden zur Auswertung der Untersuchungsergebnisse und zur Vorbereitung regionale Kommissionen gegründet. Neben der Untersuchung des Wortschatzes wurden durch Tonbänder zusätzlich die sozialen und politischen Ansichten der Landbevölkerung aufgenommen. Die Kommissionen entwickelten aus dem ausgewerteten Material die Fibel „Venceremos“, die 15 einfache Lektionen enthielt. Für die „alfabetizadores“ kam noch ein Begleitbuch mit didaktischen und methodischen Anweisungen hinzu. Zur Illustration ein Beispiel aus der Fibel „Venceremos“:

- | | |
|--|--|
| „1. Vamos a leer:
No podrán frenar
la Revolución
fre fra fri fro fru | Wir lesen:
Sie werden die Revolution
nicht bremsen können |
| 2. Vamos a leer primero
y a leer y escribir
después:
freno fruta flojo
fragua zafra influye
... | Wir lesen zuerst
und lesen und schreiben
dann:
Bremse, Frucht, schwach
Schmiede, Ernte, es beeinflusst |
| 3. Vamos a leer primero
y a leer y escribir
después:
Estamos en la zafra
... | Wir lesen zuerst
und lesen und schreiben
dann:
Wir sind bei der Zuckerernte |
| 4. Ponga la palabra que falta:
Estamos en la
... | Setze das fehlende Wort ein: |
| 5. Se dictará lo anterior | Das Obige wird diktiert ²⁶ .“ |

24 Huberman/Sweezy, a.a.O., S. 76.

25 Report on the Method and Means Utilized in Cuba to Eliminate Illiteracy, UNESCO, 1965, S. 27.

26 Cuba, 14 Jahre, a.a.O., S. 58.

Besondere Fragebögen — einmal für die Analphabeten und zum anderen für die „alfabetizadores“ — wurden zur Erfolgskontrolle ausgegeben. Dies war notwendig, weil viele Analphabeten aus verständlichen Gründen versuchten, ihr Analphabetentum zu verheimlichen. „Bei dieser Überzeugungsarbeit halfen Büros, Banken und Postämter in einem beträchtlichen Maß. Wenn sie herausfanden, das jemand seinen Namen nicht schreiben konnte oder nur seinen Namenszug, dann benachrichtigten diese Stellen die Abteilung für Statistik. Diese sandte dann einen Vertreter, der den Analphabeten einlud, an der Kampagne teilzunehmen“²⁷.

In der UN-Vollversammlung im September 1960 kündigte Fidel Castro an²⁸, daß innerhalb eines Jahres den 25 % Analphabeten Lesen und Schreiben vermittelt werde. Für die Kampagne wurden drei Prinzipien festgelegt:

1. Begrenzung des Lehrangebotes auf den Stand der ersten Klasse,
2. horizontal angelegte Organisation der Arbeit von „alfabetizadores“ und „brigadistas“. Die unterschiedlichen Bedingungen sollten ausgeglichen werden; „alfabetizadores“ und „brigadistas“ waren den Munizipalräten und der zentralen Regierungskommission bei organisatorischen Problemen verantwortlich,
3. die Verwendung von Radio und Fernsehen diente nicht unmittelbar dem Unterricht, sondern zur Werbung für die Kampagne. Die Fernsehprogramme hätten nicht die individuellen Schwächen der Analphabeten berücksichtigen können, die Erfolgskontrolle wäre schwieriger gewesen, und die rein technische Bildungsvermittlung hätte kaum das politische Bewußtsein erfaßt.

Jeder, der sechs Jahre zur Schule gegangen war, konnte als „alfabetizador“ oder „brigadista“ an der Kampagne teilnehmen. Als „alfabetizadores populares“ nahmen 120 000 Hausfrauen, Angestellte und Arbeiter teil. Sie unterrichteten oft am Arbeitsplatz, in den Pausen oder nach der Arbeit. Die „brigadistas“ waren Schüler und Studenten, die eine zweiwöchige Vorbereitung auf ihre Aufgabe erhielten. Sie wurden vor allem in den Provinzen Oriente und Camagüey eingesetzt. Für viele war es eine völlige Umstellung, denn sie mußten in den Familien, die sie unterrichten sollten, und in einer ihnen unbekanntem Gegend leben.

Die Lehrer, die sich an der Kampagne beteiligten, waren mit der technischen Betreuung und der Weiterbildung der Nichtfachleute betraut. Für die von den Gewerkschaften aufgerufenen Arbeiter, die „brigadistas obreros“, übernahmen die Kollegen die zusätzliche Arbeit, um die Produktion aufrechtzuerhalten. Die „brigadistas obreros“ erhielten während der Zeit des Einsatzes ihren regulären Lohn. Sie wurden ebenfalls in den ländlichen Gebieten eingesetzt. Im Mai 1961 — nach Anlaufen der Kampagne — wurden die Schulen und Uni-

27 A. Lorenzetto/K. Neijs: The Cuban Literacy Campaign, in: Convergence, Vol. I, No. 3. Toronto September 1968, S. 48.

28 Report on the Method and Means, a.a.O., S. 21.

versitäten für sechs Monate geschlossen. Die Kubaner verweisen mit Stolz darauf, daß die Kampagne auch während der Invasion in Playa Giron (Schweinebucht) nicht unterbrochen wurde.

In dem bereits erwähnten UNESCO-Bericht wird nach Abschluß der Kampagne hervorgehoben: „Wenn die Auswertung der Kampagne, die ein großes Ereignis auf dem Gebiet der Erziehung war, nicht unabhängig von einer politischen Auswertung vorgenommen werden kann, so liegt das daran, daß die Kampagne selbst ein politisches Ereignis war . . . Das Geheimnis des Erfolgs . . . muß in einem sehr einfachen Umstand gesehen werden, einem Umstand, der sehr alt, allen technischen Medien aber fremd ist: menschliche Beziehungen²⁹.“ Als am 21. Dezember 1961 die Kampagne offiziell beendet wurde, hatte Kuba nur noch 3,9 % Analphabeten³⁰. Diese Zahl erfaßt hauptsächlich Haitianer und Jamaikaner, die auf Kuba ansässig sind und nicht spanisch sprechen.

3. Ansätze zur Überwindung der Kluft zwischen manueller und geistiger Arbeit

Während der Alphabetisierungskampagne wurde auch der Versuch unternommen, die Bereiche von geistiger und körperlicher Arbeit zusammenzuführen³¹. Den Arbeitern und Bauern wurde die Möglichkeit gegeben, das neuerworbene Wissen in der Praxis zu erproben; um gleichzeitig die Produktion weiterzuführen, fand die Unterrichtung am Arbeitsplatz statt. So lehrten „alfabetizadores“ die Fischer lesen und schreiben, und diese machten die Studenten und Lehrer mit den Techniken des Fischfangs bekannt. Der Erfahrungswert lag vor allem darin, daß beide Seiten durch das Erlebnis der Unerfahrenheit in der fremden Praxis Vorurteile abbauen konnten. Die Notwendigkeit einer Verbindung von manueller und geistiger Tätigkeit wurde nicht nur theoretisch vorgetragen, sondern in der Praxis einsichtig gemacht. Dieses Prinzip führte man auch in der Landwirtschaft durch. Die Versuche konnten zwar nicht die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit aufheben — beides verschmolz nicht zu einer Einheit, sondern bestand in derselben Person quasi arbeitsteilig fort; sie konnten aber zur Solidarität beitragen und Einsichten über den zukünftigen Ausbau der polytechnischen Bildung geben. Die Schließung der Universität und der Schulen für ein halbes Jahr ist später von kubanischen Stellen kritisiert worden, weil sich herausstellte, daß die dadurch hervorgerufene Verzögerung der Lehrerausbildung neue Probleme mit sich brachte.

4. José Martí

In der Persönlichkeit José Martis (1853—1895), des Vorkämpfers für ein freies Kuba, verschmolz der Kampf um nationale Unabhängig-

29 Cuba, 14 Jahre, a.a.O., S. 60.

30 Report on the Method and Means, a.a.O., S. 29.

31 A. Lorenzetto/K. Neijs, a.a.O., S. 47.

gigkeit und sozialen Fortschritt erstmals zu politisch-ideologischer Einheit. Martí räumte der Bildung und Erziehung eine Vorrangstellung in der gesellschaftlichen Entwicklung ein und erkannte: „Lateinamerika macht einen großen Fehler: wo die Bevölkerung in ihrem Lebensunterhalt fast ausschließlich von den Erzeugnissen der Landwirtschaft abhängt, liegt das Gewicht der Ausbildung weit mehr auf städtischen als auf ländlichen Problemen³².“ Ausgehend von den bürgerlichen Idealen der Freiheit und Gleichheit — die ihre Konkretisierung erst im Sozialismus finden —, kämpfte er nicht nur konsequent für das gleiche Recht aller Menschen auf Bildung durch Verankerung in der Verfassung, sondern für ihre gesellschaftliche Verwirklichung. Er ging vom Grundsatz einer einheitlichen Schule aus, die die Ausbildung „vom ersten Buchstaben bis zur brilliansten Universität³³“ umfaßt. Die pädagogischen Vorstellungen Martís enthalten auch die Verbindung zwischen „Schule und Leben“ und „Lernen und Arbeit“.

IV. Erwachsenenbildung

Um die Erfolge, die bei der Alphabetisierungs-Kampagne erreicht worden waren, zu sichern und die Bildung dieser Bevölkerungsgruppe zu erweitern und zu vertiefen, begann man im Februar 1962 die Erwachsenenbildung institutionell auszubauen. Neben der Weiterbildung der Alphabetisierten stellte sich die Erwachsenenbildung folgende Aufgaben:

1. Die Weiterbildung derer, die zwar zur Schule gegangen waren, aber nicht den Abschluß der 6. Klasse hatten. „Für die Weiterbildung der ländlichen und städtischen Massen, die nun schreiben und lesen konnten, und um den niedrigen Bildungsstand (ein Ergebnis der vorzeitigen Schulabgänge in der Vergangenheit) hunderttausender Arbeiter, Bauern, Jugendlicher und Frauen anzuheben, wurden Fortbildungsklassen, Arbeiterförderung und Bildungskurse für die *secundaria* eingerichtet. In den meisten Fällen unterrichteten in diesen Kursen Nichtpädagogen (...), die in Notkursen von Lehrern und Veteranen der Alphabetisierungskampagne ausgebildet worden waren³⁴.“ Bis zum Dezember 1962 nahmen über 100 000 Erwachsene erfolgreich an den Aufbaukursen, „*seguimiento*“, teil³⁵.

2. Durch das Weiterbildungsprogramm für Arbeiter und Bauern, „*superación obrera y campesina*“, sollte der Bildungsprozeß mit der industriellen Entwicklung verbunden werden³⁶. Es gab einen großen Bedarf an technischen Fachleuten für Industrie und Landwirtschaft,

32 J. Martí, zit. n. Huberman/Sweezy, *Anatomie...*, a.a.O., S. 59.

33 J. Martí, zit. n. E. Giessmann: *Die Entwicklung der Schulbildung in Kuba*, in: *Vergleichende Pädagogik*, Berlin 1966, S. 428.

34 Republic of Cuba, Ministry of Education (Ed.): *The Educational Movement 1967/68. Cuba—Geneve July 1968*, S. 165.

35 Report on the Method and Means, a.a.O., S. 54.

36 Ebd., S. 53.

weil es (bis 1970) jedermann erlaubt war, Kuba zu verlassen und große Teile der früheren Intelligenz von diesem Recht Gebrauch machten. Die Superación-Kurse bestehen aus drei Stufen: a. Kursus zur Erlangung des Abschlusses der dritten Klasse der primaria, b. Kursus zur Erlangung des Abschlusses der sechsten Klasse primaria, c. Kursus zur Weiterbildung der Erwachsenen, die den Abschluß der sechsten Klasse primaria erreicht haben; diese können mit dem Abschlußzeugnis des C-Kursus für 4 Jahre die Vorbereitungsfakultät besuchen. Nach erfolgreichem Abschluß der Vorbereitungsfakultät ist ein Universitätsstudium möglich.

Im A-Kursus stehen Lesen mit Interpretation, Schreiben und Grundrechenarten im Mittelpunkt des Stundenplanes. Im B-Kursus werden im Spanischen und Mathematik die Inhalte der offiziellen Lehrpläne vermittelt. Der C-Kursus vertieft die Grammatik. Es werden sehr viel Aufsätze geschrieben, und es findet eine Einführung in das Studium der Literatur durch das Lesen literarischer Werke statt. In Mathematik stehen Algebra, Geometrie und das internationale metrische System auf dem Programm. Dazu kommen Stunden mit Grundkursen in Biologie, Physik und Chemie. — Für alle Kurse ist die Entwicklung des revolutionären politischen Bewußtseins im Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten und Methoden verbindlich. Dazu kommt noch die Diskussion aktueller Ereignisse, Stunden in kubanischer Geographie und Selbstverwaltungsarbeit. — Die Unterrichtszeit für alle drei Kursus-Stufen beträgt $2\frac{1}{2}$ Stunden pro Tag³⁷.

3. Politische Aufklärungs- und Schulungsarbeit. Da die Revolution sich von einer bürgerlich-demokratischen zu einer sozialistischen entwickelte, wurde es erforderlich, die Kader mit den Grundlagen des wissenschaftlichen Sozialismus vertraut zu machen. „... Spezialisten für die politische Schulung wurden benötigt, die die Erbauer (. . .) der ‚neuen Gesellschaft‘ sein würden, die die Grundlagen des Marxismus-Leninismus verstanden und die dessen Entwicklung in Kuba verstärken könnten. An vielen Stellen des Landes wurden Schulen für revolutionären Unterricht eingerichtet, um die Theorie und Praxis des Marxismus-Leninismus in dreimonatigen intensiven Abendkursen zu vermitteln. Diese Schulen — Anfang 1962 mit 10 000 Einschreibungen — waren der ORI (Integrierte Partei der revolutionären Organisationen, Organisation zur Vorbereitung der Neugründung der kubanischen KP — Anm. d. Verf.) unterstellt und unterlagen nicht der Kontrolle des Erziehungsministeriums³⁸.“ Die neue Gesellschaft des Sozialismus — dies war schon in der kubanischen Revolution angelegt — kann nicht ohne die Grundlage ihrer Theorie aufgebaut werden.

Neben diesen drei Kursen, von denen der letzte in Abendschulen durchgeführt wird, gibt es weitere Einrichtungen der Erwachsenenbildung: 4. Zur Qualifizierung von Industriearbeitern das „minimo

³⁷ Ebd., S. 55.

³⁸ D. Seers (Hrsg.), a.a.O., S. 207.

técnico“, 5. landwirtschaftliche Fortbildungsprogramme, 6. Frauenfortbildungsprogramme, „superación de la mujer“, 7. das Makarenko-Institut in der Nähe Havannas für die Ausbildung der Grundschullehrer (letzte Phase) und für die Lehrer der Erwachsenen-Bildung.

Später richtete das Erziehungsministerium für die Übergangsperiode Arbeiter- und Bauernfakultäten ein, in denen die Absolventen auf den Besuch der Universitäten vorbereitet werden. Während früher die Arbeiter für das Studium völlig von der Produktion freigestellt wurden, bleiben sie seit 1971/72 „Arbeiter in der Fabrik und arbeiten weiter in der Fabrik³⁹“. Das heißt konkret: während 12 000 Studenten der Universität Havanna halbtags in Arbeitszentren beschäftigt sind, belegen die Arbeiter für diesen Zeitraum die Studienplätze. Dadurch verringern sich die negativen Auswirkungen fehlender Facharbeiterstunden für die Produktion.

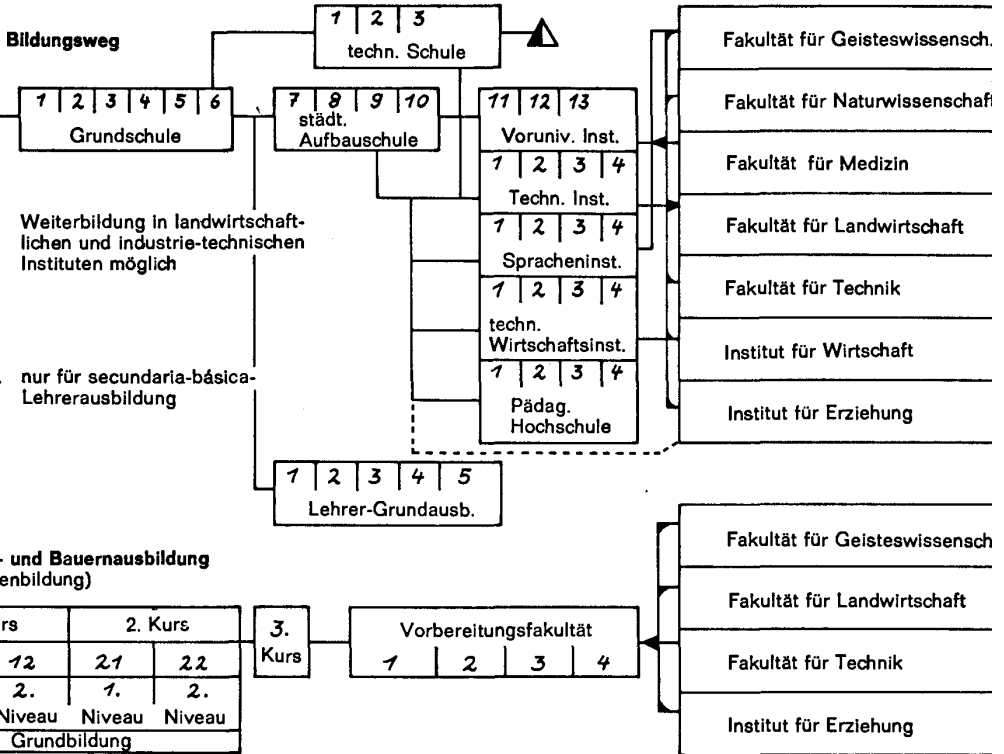
V. Das allgemeine Schulsystem

Der Kern eines sozialistischen Schulsystems ist die polytechnische Einheitsschule. In Kuba baut man diesen Schultyp auf, um besonders die Bildungsinteressen der zuvor unterdrückten Klassen und Schichten zu fördern. Schon in der Schule soll die Trennung zwischen manueller und geistiger Arbeit, zwischen Theorie und Praxis verringert werden. „Wir streben ein Ziel an: die Verbindung von Lernen und Arbeit in allen Schulstufen — in der Sekundarstufe, in den Voruniversitäten und Universitäten — und wir bauen schon Grundschulen auf, in denen die Schüler der vierten Klassen an produktiven Aufgaben beteiligt werden. In der Vergangenheit gab es ein sogenanntes Fach der ‚Arbeitserziehung‘. Dies war jedoch nichts weiter als ein Fach wie jedes andere. Nun beabsichtigen wir, Institutionen aufzubauen, in denen Arbeitsformen für die Grundschule entwickelt werden⁴⁰.“ In den ersten drei Jahren ihrer Schulzeit nehmen die Schüler nicht aktiv am Produktionsprozeß teil. Sie besuchen Fabriken und Felder während des Unterrichts und lernen dort die Dinge in der Praxis kennen, von denen sie im Klassenraum gehört haben.

In diesem Zusammenhang ist auch das Bildungsprogramm „Die Schule geht aufs Land“ zu sehen, wo Schüler und Lehrer der „Escuela Secundaria“ (s. Skizze) für sechs Wochen produktive Arbeit leisten. Wie anders sollen Kinder erfahren, daß die Produktion zur Reproduktion der Gesellschaft notwendig ist, daß die menschlichen Beziehungen im Sozialismus nicht durch die Produktion von Gütern zum Zweck des Profits, sondern des gesellschaftlichen Nutzens geprägt ist? „An zwei Nachmittagen in der Woche arbeiten die Schüler . . . in der

39 F. Castro: Clausura del II Congreso Nacional de la UJC 4 de abril de 1972, in: ediciones cor, Nr. 3, S. 22.

40 Granma Nr. 47, a.a.O.



Industrie. In einer Fabrik für Sportgeräte nähen sie Bälle und Lederhandschuhe. Ihre Arbeitsleistung kommt der Gesellschaft genauso unentgeltlich zugute wie das Produkt . . .⁴²“

Um jedem Kind den Schulbesuch zu ermöglichen — vor allem auch in den unzugänglichen Gebieten von Oriente und Camagüey — werden Zentralschulen als Internate in den beiden Provinzen entwickelt, „granjas infantiles“ und „granjas juveniles“. Die Schüler erhalten kostenlos Verpflegung, medizinische Betreuung, Schulbücher und weiteres Unterrichtsmaterial, eine materielle Unterstützung, die mit großen wirtschaftlichen Anstrengungen für Kuba verbunden ist. Der Anteil des Bildungsetats am Nationaleinkommen betrug bereits im Jahre 1967 mit 312 Mill. Dollar ca. 9,3 %⁴³. — Für das Jahr 1972 gibt Fidel Castro die Aufwendungen mit 400 Mill. Dollar^{43a} an. Da das Nationaleinkommen in diesem Zeitraum prozentual nicht stärker gestiegen ist, bleibt der Anteil gleich hoch. Zum Vergleich: In einem hochentwickelten kapitalistischen Staat wie der BRD betrug der Bildungsetat 1970 lediglich 3 % vom Bundeshaushalt bzw. 0,9 % vom Nationaleinkommen^{43b}.

Ein Text des Ministeriums macht vier hauptsächliche Merkmale für die Erziehung in Kuba geltend. 1. Bei der Entwicklung eines neuen Erziehungssystems würden die Besonderheiten Kubas und der Revolution berücksichtigt. 2. Die wissenschaftliche Erziehungskonzeption beruhe auf der Verbindung von Erziehung mit sozialer Praxis und produktiver Arbeit. 3. Neben der Vermittlung wissenschaftlichen und kulturellen Wissens sei die politische Bildung auf hohem Niveau voranzutreiben, weil sie die Lernenden zu aktiven Teilnehmern bei der Bewältigung der revolutionären Aufgaben erziehe. 4. Die Erziehung zielen auf eine allseitige Bildung des Menschen, auf eine Verbindung von Studium, Arbeit, Verteidigung, Sport, Kunst und Freizeitgestaltung⁴⁴. Während Fidel Castro in Chile ein ausgesprochen optimistisches Bild über die Situation des Erziehungswesens zeichnete, war sein Beitrag auf dem Kongreß der UJC im April 1972 durch kritischere Aspekte geprägt. Er gab für den Zeitraum 1971/72 folgende Zahlen über die eingetragenen Schüler bekannt^{44a}:

Alter in Jahren	8	10	12	13	14	15	16
Schulbesuch	—	—	—	137 910	116 660	85 780	60 536
In %	99,8	97,5	94,5	86,9	76,7	55,7	39,8
Kein Schulbesuch	—	—	—	20 804	35 428	68 042	91 239
In %	0,2	2,5	5,5	13,1	23,3	44,3	60,2

42 J. Corleis: Neue Modelle für Castros Kuba. Sendung der ARD vom 24. 1. 1972, zit. nach Tonbandmitschnitt.

43 F. Castro, Rede vom 13. März 1968, zit. nach: Kursbuch 18, Frankfurt/M. 1969, S. 147 und Sweezy/Huberman, Sozialismus, a.a.O., S. 42.

43a F. Castro, Clausura, a.a.O., S. 32.

43b Fischer-Weltalmanach 1971, Frankfurt/M. 1970, S. 53.

44 Republic of Cuba — Ministry of Education (Hrsg.), a.a.O., S. 182 f.

44a F. Castro, Clausura, a.a.O., S. 14.

„Das bedeutet, daß insgesamt 215 513 junge Menschen ... weder in der Schule noch bei der Arbeit sind“⁴⁵.

Ein weiteres Problem ist die Effektivität des Schulbesuchs. „Wir haben das Problem mit den ‚Wiederholern‘“⁴⁶, berichtete Castro und machte dazu folgende Zahlenangaben: Von den im Schuljahr 1965/66 eingeschulerten 387 000 Schülern erreichten 124 000 die 6. Klasse. Die Abschlußprüfung der 6. Klasse bestanden nur 82 300 Schüler. Das waren ca. 21,2 % eines Jahrgangs⁴⁷. Dabei zeigte sich, daß die Differenz zwischen Stadt und Land noch nicht überwunden ist. Waren in den Städten noch 34,2 % der Kinder bei der Abschlußprüfung erfolgreich, so bestanden auf dem Lande nur 11,7 %. Bei der Escuela Secundaria lag die Abschlußquote für die 10. Klasse bei 13,6 %. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß ein großer Teil der Schüler, die den Abschluß der 10. Klasse nicht erreichen, an die pädagogischen Institute geht⁴⁸.

1. Die Annäherung der kubanischen Pädagogik an die der sozialistischen Länder

Die von den USA ab 1960 schrittweise über Kuba verhängte Blockade schließt auch den Bereich der Wissenschaft ein. Vor die Wahl gestellt, ein US-amerikanisches Mathematik-Programm oder ein in der DDR entwickeltes zu kaufen, entschied sich Kuba für letzteres, da es nicht nur preisgünstiger war, sondern auch den politischen Bedürfnissen entsprach. Man paßte die Programme den spezifischen kubanischen Bedingungen an. „Kuba ging den ostdeutschen Weg, wo ebenfalls ein neues Mathematiksystem eingeführt wurde. Ein Programm umfaßt nicht nur einen Umriß und Curriculumpläne ... Wir (die kubanischen Professoren, R. H.) würden gerne Möglichkeiten des Fachaustausches durch Besuche, durch die Entsendung von Lehrern und durch die Erteilung von Gastprofessuren wahrnehmen“⁴⁹. Dies waren weitere Gründe, Programme aus der DDR zu übernehmen⁵⁰. „Durch den Anschluß an die Ostdeutschen hatten die Kubaner die Möglichkeit, eng mit erfahrenen Mathematikern und Pädagogen zusammenzuarbeiten ... Das Erziehungsministerium war — trotz der starken Verwendung fremden Materials — auch nicht unproduktiv ... die letzten achtundzwanzig Texte des Mi-

45 Ebd.

46 Ebd., S. 15.

47 Ebd.

48 Ebd.

49 M. Leiner: Cuba's Schools, Ten Years Later, in: School & Society, New York Oktober 1970, S. 60.

50 Der Gedankenaustausch in der Pädagogik mit den sozialistischen Ländern manifestiert sich in den Aufsätzen der Zeitschrift Educación, die über Erfahrungen z. B. in sowjetischen Schulen mit bestimmten Methoden des Unterrichts berichtet. Vgl. die Aufsätze: A. M. Arseniev: La escuela soviética de hoy y de mañana; L. Vladimirov: Libros, Television, Electronica, in: Educación, Nr. 5, April — Juni 1972.

nisteriums wurden von Kollektiven entwickelt. Alles Material wird jetzt von einem Team technischer Spezialisten, Beratern, Lehrern und Studenten entwickelt, ob es sich dabei um ein Lesebuch für die erste Klasse oder um den Mathematiktext für eine siebente Klasse handelt. Die Kinder überprüfen jedes Buch und kritisieren besondere Inhalte und Fragen⁵¹."

2. Die Modellschulen

Aufgrund der jetzigen Situation des Bildungssystems in der Aufbauphase bestehen nur wenige Jahrgangsklassen. Diese werden jedoch angestrebt. — Das Problem der Wiederholer soll dadurch gelöst werden, daß sie in gesonderten Schulen unterrichtet werden. — Reine Jahrgangsklassen sind ansonsten nur in den Modellschulen durchgängig eingerichtet. Diese Schulen entsprechen nicht dem Typ der Spezialschulen, wie er beispielsweise in der Sowjetunion besteht. An diesen Schulen werden von den Lehrern zum Zweck späterer Verallgemeinerung Methoden und Lernmittel entwickelt und ausprobiert. Außerdem werden Bildungsprogramme, die an den pädagogischen Instituten entwickelt wurden, getestet. Sind die Versuche erfolgreich, so übernehmen auch die anderen Schulen diese Programme. In einem Bericht über eine Modellschule in Nordoriente heißt es: "... wegen ihrer ausgezeichneten Leistungen (wurde sie) als Modellschule anerkannt und vor einem Jahr zum 'Pionier' aller Modellschulen ... eingestuft ... Es fand keine besondere Auswahl der Schüler aus den umliegenden Wohngebieten statt. Die einzige Regel, die sie von den anderen Volksschulen unterschied, bestand darin, daß in jede Klasse nur gleichaltrige Kinder aufgenommen wurden. Aber ihre Lehrerinnen erhielten eine Sonderausbildung und unterlagen wahrscheinlich einer strengeren Schulaufsicht⁵²."

Jede Schule kann für ihre Stufe Modellcharakter erlangen, sofern sie entsprechende Initiativen und Leistungen des Lehrpersonals aufweist. Es geht in diesem Projekt nicht vorrangig darum, Schüler zu fördern, die aufgrund der vorrevolutionären sozialen Stellung des Elternhauses bzw. einer besonderen Begabung privilegiert sind, sondern im Mittelpunkt steht die Erhöhung der Effektivität des gesamten nationalen Bildungssystems. Die Mehrzahl der Modellschulen befindet sich nicht in den Städten, sondern in den ländlichen Gebieten.

3. Lehrerbildung

Das Lehrpersonal für die Voruniversität erhält seine wissenschaftliche Ausbildung am Institut für Erziehung, das der Universität angeschlossen ist. Die Lehrer der „secundaria“ (7.—10. Klasse) werden nach 9jähriger Schulbildung an der Pädagogischen Hochschule und am Institut für Erziehung ausgebildet. Die Ausbildung dauert fünf

51 M. Leiner, a.a.O.

52 J. Yglesias: Kuba, Bericht über eine Revolution. Hamburg 1970, S. 203.

Jahre. „An der Santa Clara-Universität studieren sie das erste Jahr . . . , verbringen das zweite Jahr mit praktischem Unterricht, das dritte an der Universität, das vierte mit praktischem Unterricht, das fünfte an der Universität“⁵³.

Berechnungen für den Zeitraum 1972—1976 haben ergeben, daß mit einem Defizit gegenüber den Plänen von ca. 18 500 Lehrern in der „secundaria“ und Voruniversität zu rechnen ist⁵⁴. Um den Lehrermangel zu mildern, der bereits heute in diesem Bereich besteht, ist man dazu übergegangen, die Übungsphase und Wiederholungen im Unterricht guten Schülern zu übertragen⁵⁵. Im Primarbereich ist der Lehrermangel nicht wesentlich geringer. Hier läßt sich das Problem jedoch leichter lösen. Es sind hinreichend Schüler mit dem Abschluß der 6. Klasse vorhanden, die eine Lehrerausbildung beginnen können, es können Lehrer aus der Armee abgezogen werden, und außerdem gibt es Reserven durch die eingerichteten Notkurse⁵⁶.

Bewußt kennzeichnet die Ausbildung der Studenten in den Internaten ein sehr spartanischer Charakter^{56a}, denn sie sollen später Klassen auf dem Lande und in den Bergen unterrichten. Entgegen anderslautenden euphorischen Berichten hat es immer — auch auf dem Höhepunkt revolutionärer Begeisterung — Schwierigkeiten verursacht, genügend Studenten und Lehrer für längere Zeiträume in die ländlich gebirgigen Ostprovinzen zu bekommen. Bei einem Rückblick auf den Beginn der Revolution erklärte Castro: „Es war wirklich ein hartes Stück Arbeit, Lehrer zu bekommen, die in den Bergzonen unterrichteten“⁵⁷.

Bis 1968 wurden die Internatskurse für Primarstufen-Lehrer zentral durchgeführt. Inzwischen sind in den einzelnen Provinzen genügend Internate vorhanden, in denen die Studenten Ein-Jahres-Kurse absolvieren. Erziehungsminister José Llanusa Gobel berichtete: „In den anderen Provinzen werden weitere Provinzschulen existieren, die ebenfalls in den Landgebieten, vor allem in den Bergen, lokalisiert sind“⁵⁸. Nach Abschluß des regional durchgeführten Kurses besuchen die Studenten wiederum für ein Jahr einen Lehrgang in Topes de Collantes^{58a}, wo sie neben Mathematik, Geschichte, Geographie, Biologie, Spanisch und Sport, Physik, Zeichnen und Pädagogik belegen. Das Makarenko-Institut in der Nähe von Havanna, in dem auch Fachkräfte für Erwachsenenbildung geschult werden, ist die zweijährige Endstufe der Berufsqualifizierung.

53 Sweezy/Huberman, a.a.O., S. 31.

54 F. Castro, Clausura, a.a.O., S. 16.

55 J. Corleis, a.a.O.

56 F. Castro, Clausura, a.a.O.

56a M. Leiner, a.a.O., S. 61.

57 F. Castro, in: Granma Nr. 47, a.a.O.

58 Zit. nach Sweezy/Huberman, a.a.O., S. 28.

58a G. H. Read: New Policies for Cuban Education, in: School & Society, Summer 1969, Vol. 97, S. 288.

Die künftigen Lehrer studieren allgemeine Didaktik und versuchen sogleich, das Gelernte in den Klassen praktisch umzusetzen, in denen sie unterrichten. Der allgemeine Schultag während der Ausbildung dauert von sechs Uhr morgens bis elf Uhr abends. Eine große Zahl von Schülern ist den Anforderungen der Ausbildung nicht gewachsen. Sie müssen das Schuljahr wiederholen. Es stellt sich jedoch die Frage nach der Qualität und Wirksamkeit des ausgebildeten Lehrpersonals (für beide Schularten), da von 79 968 Lehrern nur 24 265 graduiert — „con titulo“ — sind. Im Primarbereich sind 61,3 % der Lehrer nicht graduiert — „sin titulo“ —. In der „secundaria“ beträgt der Anteil der Lehrer ohne Berufstitel 73,7 %⁵⁹.

4. Der universitäre Bereich

„Heute lachen wir darüber, daß es einmal ein Jahr gab, in dem in ganz Kuba nur acht Studenten ihr Examen machten, und eines Tages werden wir darüber lachen, daß heute 455 ihren akademischen Grad erwarben⁶⁰.“ Kuba verfügt über die drei Universitäten Havanna (gegründet 1721), Oriente (1949) und Las Villas (1952). Davon wurden die letzten beiden erst nach der Revolution ausgebaut. Vergleicht man die Studentenzahlen vor und nach der Revolution⁶¹, so erkennt man im Jahr 1962 einen Rückgang, der auf die Alphabetisierungskampagne und die Notwendigkeit einer verstärkten Landesverteidigung zurückzuführen ist. Durch die dreijährige Dienstpflicht in der Armee verschiebt sich der Studienbeginn für viele Schüler. Die Folgen für die Heranbildung des Lehrernachwuchses wurden bereits gezeigt. Das vorübergehende Absinken der Studentenzahlen ist natürlich auch verbunden mit der Emigration eines gewissen Prozentsatzes von Kindern der vormals herrschenden Klasse in die USA.

War der Zugang zur Universität vor 1959 nur einem privilegierten Bevölkerungsteil möglich, so setzte die Revolutionsregierung alles daran, durch die Alphabetisierung, den Ausbau aller Schulstufen, Einrichtung der Voruniversität, des Abendstudiums und der Arbeiter- und Bauernbildung, den Angehörigen der Arbeiterklasse und den Bauern ein Studium zu ermöglichen.

Die Struktur der Universität wurde reformiert, die zahlreichen Minifakultäten aufgelöst und zu fünf Fakultäten zusammengefaßt. Die Ausbildung soll dem Bedarf an wissenschaftlichen Fachkräften im landwirtschaftlichen und industriellen Bereich entgegenkommen. Im Unterschied zur Sowjetunion gibt es bei der Belegung der naturwissenschaftlichen Fächer Probleme, da die Mehrheit der Studenten immer noch die Geisteswissenschaften studieren möchte. So meldeten sich für ein industrietechnisches Studium 1971/72 nur 16 203 Studen-

59 F. Castro, Clausura, a.a.O., S. 15.

60 F. Castro: Rede über die Zukunft der Universität, in: Kursbuch 18, Frankfurt/M. 1969, S. 155.

61 1938: 11 000 Stud. (Fed. Sec. Agency, S. 8); 1953: 20 000 Stud. (Seers, S. 254); 1962: 16 800 (Ebd., S. 256); 1967: 33 700 (Rep. of Cuba); 1968: 35 000 (ebd.).

ten, für Agronomie sogar nur 7757 — während sich für ein Sprachstudium allein über 24 000 eingeschrieben —⁶². „1971 und 1972 wollen weniger und weniger Studenten in den agrotechnischen und industrietechnischen Fächern studieren . . . Ich frage euch: wer wird die materiellen Güter in der Zukunft herstellen, und wie? Wie sollen wir imstande sein, in der Landwirtschaft und Industrie Technologien einzuführen⁶³?“ Fidel Castro beklagte, daß es in Kuba Institute gebe, die leerstehen, obgleich für das Land in diesem Bereich ein großer Bedarf besteht. „Und wenn ein bewußter Mensch, ein Revolutionär, an Einrichtungen vorbeikommt, die leerstehen, dann muß er darüber nachdenken und es analysieren, . . . es ist eine Warnung, daß etwas nicht funktioniert, es ist ein Hinweis, daß es im Hinblick auf die Ausbildung der Jugend Dinge gibt, die nicht richtig sind. Es zeigt, daß wir tausend Meilen von den Realitäten entfernt sind⁶⁴.“

Zu Beginn des Jahres 1972 wurde das System Unterricht-Produktion, „sistema docencia-producción“, realisiert. Die Studenten müssen nun 20 Stunden in der Woche in der Produktion arbeiten. Sie werden nach Möglichkeit gemäß ihrer Fachrichtung eingesetzt. Damit soll sowohl für das Studium als auch für die Tätigkeit in der Produktion ein höheres Niveau erreicht werden. Ob bei dieser hohen Stundenzahl in der Produktion ein intensives Studium möglich ist, kann erst die Praxis zeigen.

In den von Marx analysierten Voraussetzungen für die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit sind zugleich die Bedingungen für die Überwindung dieses Gegensatzes enthalten: die weitere Entwicklung der Produktivkräfte nach der Beseitigung der ihnen gesetzten Schranken durch das Privateigentum an den Produktionsmitteln. „Es ist ein Produkt der manufakturmäßigen Teilung der Arbeit, ihnen (den Arbeitern) die geistigen Potenzen des materiellen Produktionsprozesses als fremdes Eigentum und sie beherrschende Macht gegenüberzustellen. Dieser Scheidungsprozeß . . . vollendet sich in der großen Industrie, welche die Wissenschaft als selbständige Produktionspotenz von der Arbeit trennt und in den Dienst des Kapitals preßt^{64a}.“ Die arbeitsteilige Produktion ist also die Voraussetzung dieser Entwicklung; die Ursache für das damit verbundene Herrschaftsverhältnis ist jedoch die Eigentumsform. Im Sozialismus geht es nicht um die Beseitigung der Trennungsmerkmale geistiger und körperlicher Arbeit, sondern um die Überwindung der Indienstnahme von Wissenschaft zum Nutzen der Bourgeoisie. Die Möglichkeiten der Produktivkraftentwicklung unter sozialistischen Bedingungen weisen dem Bildungssystem eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe zu: die gleichwertige Qualifikation aller im Produktions- und Reproduktionsprozeß tätigen Menschen.

62 F. Castro, Clausura, a.a.O., S. 17.

63 Ebd.

64 Ebd.

64a Marx/Engels, Werke, Bd. 23, Berlin 4 1969, S. 382.

Arbeitseinsätze im Industrie- und Agrarsektor haben deshalb im Sozialismus primär das Ziel, die Teile des Volkes, die nicht unmittelbar in der Produktion beschäftigt sind — Schüler, Studenten, Soldaten, Verwaltungsangehörige — zur Solidarität mit der Arbeiterklasse zu erziehen. Wenn auch die Kritik Castros auf dem UJC-Kongreß den Eindruck einer Krise in der Entwicklung des Bildungssystems hervorgerufen haben mag, so wäre es falsch, darüber die großen Erfolge zu vergessen, die in allen Bereichen erzielt worden sind. Sicherlich ist es zur Überwindung der Schwierigkeiten nicht mit Appellen an sozialistische Moral und Klassenbewußtsein⁶⁵ getan. Die Verbesserung der Planung und Koordination in allen Bereichen der Gesellschaft, das schnelle Erkennen von Behinderungen, Fehlern, Rückschlägen und das kritische Nutzen der Erfahrungen der sozialistischen Länder sind Voraussetzungen für den Aufbau des sozialistischen Bildungswesens in Kuba.

VI. Einige Anmerkungen zur Literatur und Berichterstattung über Kuba

Informationen über Kuba — insbesondere über die Entwicklung in einzelnen Gesellschaftsbereichen — sind in der BRD spärlich. Die wichtigsten Artikel in deutscher Sprache sind Übersetzungen aus dem Englischen, Amerikanischen und Französischen. In der DDR gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen, die zum Teil aus der wissenschaftlichen Zusammenarbeit entstanden sind; aber sie sind gemessen am Umfang der Literatur über den Erziehungsbereich in den sozialistischen Nachbarländern gering.

Die unterschiedlichen politischen Standorte, von denen aus die kubanische Revolution und ihre Entwicklung betrachtet wird, sollen — dem Kommentar einer ARD-Sendung („Neue Modelle für Castros Kuba“) zufolge — in neuerer Zeit verwischt worden sein⁶⁶. „Auch die Gegner jeglicher Formen des Sozialismus geben heute zu, daß Castros Kuba auf vielen Gebieten, wie Bildungs- und Gesundheitswesen, innerhalb kurzer Zeit erstaunliche Erfolge, gemessen am lateinamerikanischen Standard, errungen hat. Andererseits sind viele europäische Freunde schwankend geworden, weil manches an Castros innenpolitischem Kurs ihren Vorstellungen von einem demokratischen Sozialismus widerspricht“⁶⁷.

In Wirklichkeit sind die Fronten nicht verwischt, sie sind vielmehr klarer geworden. Es ist festzustellen, daß sich ein Teil derjenigen linken Intellektuellen, die die kubanische Revolution vor allem in der Zeit von 1960—1968 enthusiastisch begrüßten, genau in dem Augenblick heftige Angriffe gegen sie richteten, in dem die Widersprüche der Übergangsgesellschaft besonders deutlich zutage traten. Voka-

65 Vgl. die Resolutionen des UJC-Kongresses, in: Educación Nr. 6, Juli — September 1972, S. 50—56.

66 J. Corleis, a.a.O.

67 Ebd.

beln wie Liberalität, Freiheit und demokratischer Sozialismus wurden dabei in den Vordergrund geschoben. Auffällig ist, daß in diesem Zusammenhang jeder klassenanalytische Begriff verloren ging und nicht mehr danach gefragt wurde, ob es sich um Demokratie, Freiheit etc. für kleine Gruppen oder die Mehrheit der arbeitenden Bevölkerung handelt. Kritik wurde immer dann laut, wenn die Privilegien der Intellektuellen angetastet wurden. In der erwähnten Fernsehsendung, die keineswegs den Anspruch erhob, pro-sozialistisch zu sein, wurde in Fakten immerhin der Fortschritt Kubas sichtbar. Dagegen verliert Günter Maschke — der sich im „Kursbuch“ als linker Kritiker des kubanischen Sozialismus präsentieren möchte⁶⁸ — kein Wort über diese Fakten, obwohl er während seines Kuba-Aufenthaltes als Deutschlehrer und Lektor im Staatsverlag⁶⁹ unmittelbar mit dem Bildungssystem in Berührung gekommen sein muß. Statt dessen unternimmt er den Versuch, die kubanische Revolution zu diffamieren, indem er das Bild einer von sozialer Verelendung, politischer Repression und castristischem Irrationalismus heimgesuchten Gesellschaft zeichnet⁷⁰.

G. Maschke verkündet zur Rechtfertigung seines Unternehmens, daß er „Angst vor dem Beifall von der falschen Seite“⁷¹ hatte. Nachdem er seine „Bedenken“ ad acta gelegt hatte, blieb dieser Beifall nicht aus. So pries der „Unternehmerbrief“⁷² das gesamte Kursbuch 30 als „sozialistischen Anschauungsunterricht vor Ort“ und der „Spiegel“ meldete: „5 Berichte aus sozialistischen Ländern schockieren die Intellektuellen in der Bundesrepublik“⁷³. Daß dieser Beifall nicht von der „falschen Seite“ kommt, sondern von der richtigen — nämlich der, deren Interessen G. Maschke vertritt —, und daß dieser Sachverhalt nicht auf die Naivität des Autors zurückzuführen ist, wird anhand der folgenden Fakten deutlich.

So äußert sich G. Maschke über die größte Massenorganisation Kubas — die CDR (Komitees zur Verteidigung der Revolution) — in einer Anmerkung folgendermaßen: „Neben nützlichen Aufgaben (Impfungen, Altmaterialsammlung, Hygiene) dienen die CDR als Bespitzelungs- und Denunziationsorgane“⁷⁴. Der Pseudo-Linke Maschke kommt hier zu dem gleichen Ergebnis wie das westdeutsche Bundesverteidigungsministerium: „Zu den wichtigsten Organisationseinheiten Kubas gehört, wie in jedem totalitären Staat, der Staatssicherheitsdienst, ‚Komitee zur Verteidigung der Revolution‘ (CDR) ge-

68 G. Maschke: Cubanischer Taschenkalender, in: Kursbuch 30, Berlin/West 1972.

69 Der Spiegel, Nr. 19 vom 7. Mai 1973, S. 165.

70 Vgl. die Kritik von F. Niess im Argument 79.

71 G. Maschke, a.a.O., S. 130.

72 Unternehmerbrief des Deutschen Industrieinstituts, Nr. 9 vom 1. 3. 1973.

73 Der Spiegel, Nr. 7 vom 12. Februar 1973.

74 G. Maschke, a.a.O., S. 148.

nannt. Es hat seine Filialen in jedem Häuserblock und verfügt über ein komplettes Spitzelnetz⁷⁵.“ Die Fortsetzung dieses Zitats muß für Maschke besonders peinlich wirken, denn im Gegensatz zu ihm liefert das Bundesministerium in der Propagandabroschüre dann noch die stimmigen Fakten, die das Wesen des CDR ausmachen: „Das Kuriose am CDR aber ist, daß ihm fast die Hälfte aller erwachsenen Kubaner angehört, nämlich 2,4 Millionen, und daß es im Laufe der Jahre Funktionen übernommen hat, wie es in keinem anderen kommunistischen Staat der Fall ist. Neben der Verteidigung der Revolution ist das CDR verantwortlich: für die Zuteilung von Lebensmittelrationen; dafür, daß die Schulpflicht eingehalten wird; dafür, daß die Kranken zum Arzt gehen; für die Organisation des ‚freiwilligen‘ Arbeitseinsatzes; für den sparsamen Umgang mit Strom, Wasser und Erdöl; für die Zuteilung und den Tausch von Wohnungen⁷⁶.“ Sollten wir Maschke glauben, so besteht das kubanische Volk zu mehr als 50 % aus Spitzeln. Nur durch die willkürliche Auswahl von Fakten und deren Zurechtbiegung ist es ihm noch möglich, antisozialistischen „Anschauungsunterricht“ zu liefern.

Die totale Begriffslosigkeit Maschkes zeigt sich auch, wenn die führende Rolle Fidel Castros nicht aus dem spezifischen Charakter der kubanischen Revolution erklärt, sondern unbekümmert mit der Mussolinis⁷⁷ und der von „caudillos“ assoziiert wird. —

Militärische Disziplin und Indoktrination im Erziehungswesen sind bevorzugte Objekte der Kritik A. J. Fischers. „Was wie ein Erbe aus der Batista-Zeit anmutet, das ist die strikte militärische Disziplin. Stets und überall sieht man geschlossen marschierende Klassen. Laut tönen Revolutions- oder Guerrillalieder, die Kommandos eines Lehrers, manchmal auch eines Primus. So marschieren die blau-grau uniformierten Kinder zum Unterricht, vom Unterricht zur Schulspeisung, von der Schulspeisung wieder zum Unterricht, vom Unterricht zum Sportplatz und schließlich um fünf Uhr nachmittags zur Busstation⁷⁸.“ Das Mißverständnis Fischers besteht darin, daß er die Disziplin als Selbstzweck versteht und dabei nicht sehen will, daß für Kuba die militärische Bedrohung durch die herrschende Klasse der USA tägliche Gegenwart ist, daß es der Imperialismus ist, der beim Überfall auf die Völker der Dritten Welt keinen Unterschied zwischen Soldaten, Frauen und Kindern macht.

Indoktrination meint Fischer festzustellen, wenn die Schüler immer wieder auf gleichartige Fragen antworten: „An unserem wirtschaftlichen Elend sind die nur ihre Zuckerinteressen wahrenenden

75 Information für die Truppe, Hefte für Staatsbürgerliche Bildung. Hrsgg. vom Bundesminister für Verteidigung, Führungsstab der Streitkräfte, Heft 3/1971, zit. nach: Cuba — 14 Jahre, a.a.O., S. 72.

76 Ebd.

77 G. Maschke, a.a.O., S. 149.

78 A. J. Fischer: Von Gustav Heinemann haben sie noch nichts gehört, in: Frankfurter Rundschau vom 17. Januar 1970.

Amerikaner schuld gewesen, mögen sie sich auch scheinheilig als Befreier aufgespielt haben⁷⁹." Da der Wahrheitsgehalt dieser Antwort nicht zu widerlegen ist, muß die Kritik bereits an den Oberflächenphänomenen scheitern. —

Die hier verarbeitete angelsächsische und amerikanische Pädagogikliteratur sieht die Entwicklung des kubanischen Bildungssystems ausnahmslos wohlwollend. Der oftmals vorhandene Anspruch, Schule im gesellschaftlichen Kontext zu sehen, wird nur ansatzweise eingelöst. Es ist immerhin bemerkenswert, wenn ein bürgerlicher Wissenschaftler zu dem Urteil kommt: „Ob Castros großartige Vision des ‚neuen kubanischen Menschen‘ jemals Wirklichkeit wird, ist verständlicherweise nicht vorauszusagen. Aber wenn dieses bemerkenswerte Experiment einer kleinen Insel jemals fehlschlagen sollte, dann gewiß nicht wegen der mangelnden Aufmerksamkeit für die Erziehung seiner Kinder⁸⁰.“

79 Ebd.

80 M. Leiner, a.a.O., S. 71.

Arno Bammé und Eggert Holling

Zur Kritik der Curriculum-Theorie

I. Curriculumrevision und gesellschaftlicher Reproduktionsprozeß

Im folgenden versuchen wir eine Einschätzung der Curriculumtheorie¹ zu geben. Das scheint um so notwendiger, als auch in Projekten, in denen es um konkrete oder Fachcurricula geht, die theoretische Diskussion nicht ignoriert werden kann. Dem stehen Schwierigkeiten entgegen, die bedingt sind einmal durch den Insider-Charakter der Diskussion sowie die verwirrende Fülle konkurrierender Ansätze, zum anderen durch den Verselbständigungsprozeß der Diskussion, in dessen Verlauf die realen Probleme zusehends aus dem Blickwinkel gerieten. Daher sollen zunächst einige Ansätze der Curriculumtheorie exemplarisch dargestellt werden, um über die konkrete Kritik daran zu einer generellen Einschätzung zu gelangen. Bei der Auswahl der hier behandelten Ansätze ließ sich eine gewisse Willkür nicht vermeiden. Dennoch genügen sie unserer Ansicht nach dem Prinzip des Exemplarischen, weil an ihnen die Entwicklung der Curriculum-Diskussion in Deutschland nachzuvollziehen ist und uns keine Ansätze bekannt sind, die zu den hier aufgeschlüsselten Aspekten noch wesentlich Neues in die Diskussion brächten.

Wir begreifen die Bemühungen um eine Curriculum-Revision als Teil des Prozesses funktionaler Anpassung des Ausbildungssektors an die Zwänge kapitalistischer Verwertung. Der Hintergrund der bildungsökonomischen Zusammenhänge kann hier nur kurz angedeutet werden².

Der Umbruch von der extensiven zur intensiven Phase wirtschaftlicher Entwicklung³ in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften

1 Unter „Curriculum“ wollen wir im folgenden generell das *inhaltliche* und *didaktische* Programm eines Lernvorgangs, der im Hinblick auf ein Lernziel abgegrenzt ist, verstehen. Das Curriculum ist der bestimmende Faktor für die Organisation von Lernprozessen. Die Curricula sagen aus, welche Bildungsziele die Gesellschaft verwirklichen möchte und welche Wege zu ihnen führen. Zur näheren Charakterisierung vgl. Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970, S. 58 ff. u. S. 78 ff.; F. Achtenhagen, H. L. Meyer: Curriculumforschung — Analyse und Konstruktion. In: dieselben (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 11 ff.; E. Becker, G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt/M. 1972, S. 127 ff.

2 Entfällt.

3 Vgl. hierzu Richta-Report: Politische Ökonomie des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1971, Kapitel 1 und 2.

ist gekennzeichnet durch die Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses. Wissenschaft wird zur Produktivkraft und die bürgerliche Ökonomie entdeckt die (Aus-)Bildung als einen Faktor zur Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums. Das Ausbildungssystem wird den Verwertungszwängen, d. h. den zweckrationalen Maßstäben bürgerlicher Ökonomie unterworfen; der traditionelle Bildungsbegriff wird ersetzt durch den der Qualifikation⁴. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, die aktuellen bildungsökonomischen, didaktischen und curricularen Ansätze als Teilprozesse zur Erzeugung einer systemkonformen Qualifikation des Gesamtarbeiters zu begreifen. Diese Problematik wird in ihrem *quantitativen* Aspekt von den bildungsökonomischen Ansätzen bearbeitet, während sich die Curriculumforschung um die Lösung der inhaltlichen, *qualitativen* Seite bemüht. Die bildungsökonomischen Ansätze können in makro- und mikroökonomische unterteilt werden. Die *Makro-Ökonomie* des Bildungswesens beschäftigt sich

- mit der Analyse des Beitrags von Bildungsinvestitionen zum Wirtschaftswachstum,
- mit der Entwicklung von Meßtheorien zur Ertragsmessung von Bildungsinvestitionen und
- mit der Entwicklung von Planungsmodellen, die die mengenmäßige Zuordnung der Auszubildenden auf die einzelnen Berufsfelder, Zweige und Qualifikationsstufen der Ausbildung regeln sollen.

Die *Mikro-Ökonomie*⁵ des Bildungswesens (Betriebswirtschaftslehre bzw. innere Ökonomie der Bildungseinrichtung) befaßt sich mit der Verwaltung knapper Ressourcen (Mittel) und mikroökonomischen Effizienzanalysen (Wirtschaftlichkeitsuntersuchungen). Formulierten die Vertreter einer Betriebswirtschaftslehre der Schule zunächst bescheiden, daß die „Rationalität des entscheidungslogischen Vorgehens“ lediglich auf die „Bewertung von alternativen *Mitteln*“⁶ anzuwenden sei, nicht aber auf die *Ziele* der Lernprozesse, so verweisen

4 Vgl. hierzu Huisken: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972; Hans-Jochen Gamm (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1971.

5 Die Verwendung des Begriffes „Mikroökonomie des Bildungswesens“ ist kontrovers. Einerseits identisch mit der inneren Ökonomie der Bildungseinrichtungen, bezeichnet er auf der anderen Seite eine Verhaltenswissenschaft (im Gegensatz zur Makroökonomie, verstanden als Systemwissenschaft), als deren Beispiel die verschiedenen Ertragsraten-Ansätze der Bildungsplanung angeführt werden. Vgl. etwa Hasso von Recum: Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied und Berlin/West 1969, S. 5 ff., S. 57 ff.; Becker, Jungblut, a.a.O., S. 59 ff.

6 Franz Scherer: Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik. Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Nr. 16. Berlin/West 1969, S. 11.

die theoretischen Parallelentwicklungen und Überschneidungen zwischen Mikro-Bildungsökonomie und neueren didaktischen Modellen auf den Auflösungsprozeß traditioneller Didaktik in Curriculumrevision und Unterrichtstechnologie. Während in der *Unterrichtstechnologie* die zweckrationale Konzeption der Mittel im Vordergrund der Bemühungen steht, geht es der *Curriculumforschung* vor allem um die Rationalität bei der Ausarbeitung von *Zielkriterien*. In den Modellen der Bildungsplanung wird nur der zu erwartende quantitative Bedarf nach Ausgebildeten einer bestimmten Fachrichtung prognostiziert, *inhaltliche* Veränderungen der Qualifikationsanforderungen werden nicht erfaßt. Deshalb kann es trotz exakter Bedarfsprognosen (an sich schon unwahrscheinlich genug) zu Disproportionen zwischen Angebot und Nachfrage kommen. Die Curriculumforschung versucht, diese inhaltlichen Veränderungen zu definieren und in ein Curriculum umzusetzen. Sie kann als *qualitatives* Komplement zu den *quantitativen* Ansätzen der Bildungsplanung gelten.

Curriculumtheorie pauschal als technokratisch zu verurteilen, wird deshalb dem Gegenstand nicht gerecht. Notwendig ist vielmehr, *einerseits* ihre objektive Funktion bei der Weiterentwicklung der Produktivkräfte⁷ darzustellen — insoweit sie hierzu einen Beitrag leistet, ist sie fortschrittlich — und *andererseits* den ideologischen Gehalt der verschiedenen Ansätze hiervon abzugrenzen. Dieser Doppelaspekt der Analyse ist notwendig. Denn um eine angemessene Qualifizierung der Arbeitskraft zu erzielen, muß *einerseits* Bildung als Ausbildung verstanden werden; das bedeutet: Revision der bisherigen Bildungsinhalte, um sie den Erfordernissen der Produktion⁸ anzupassen. Zugleich müssen diese Inhalte ständig den Veränderungen der Produktionsweise angepaßt werden; das bedeutet: Curriculumrevision als permanenter Prozeß. *Andererseits* sollen die Ansätze daraufhin untersucht werden, inwieweit sie dem der kapitalistischen Produktionsweise geschuldeten falschen Bewußtsein aufsitzen, welches in den gesellschaftlichen Verhältnissen, insbesondere in den ökonomischen, einen naturwüchsigen Prozeß sieht, der sich der Lenkung durch den Menschen weitgehend entzieht. Auf dieser Grundlage kann Emanzipation nur noch als individuelle verstanden werden. Demgemäß soll Erziehung das Individuum befähigen, sich möglichst optimal an die Notwendigkeiten anzupassen. Fortschritt-

7 Im Sinne einer Steigerung des Arbeitsvermögens durch bessere bzw. angemessenere Ausbildung.

8 „Produktion“ ist nicht verkürzt als instrumentales Handeln zu begreifen. Sie ist „Aneignung der Natur (...) innerhalb und vermittelt einer bestimmten Gesellschaftsform“ und wenn „von Produktion die Rede ist, ist immer die Rede von Produktion auf einer bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsstufe — von der Produktion gesellschaftlicher Individuen“. Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857—1858. Berlin/DDR 1953, S. 6 f., S. 9.

liche Erziehung muß dagegen die bewußte kollektive Selbstgestaltung der Realität durch den Menschen anzielen und sich als ein Moment im hierzu notwendigen Prozeß der Umwälzung der Verhältnisse begreifen.

II. Das Robinsohn-Modell⁹

Die schon seit längerer Zeit in Gang befindlichen Bestrebungen, innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer neue Lernziele und -inhalte zu bestimmen, reichen nach Robinsohn nicht aus, weil hierbei die Fächer selbst und deren Aufteilung nicht systematisch hinterfragt werden. Als Ausgangspunkt für die Bestimmung neuer Unterrichtsinhalte wählte er die „zu erwartende *Lebenssituation*“ des Schülers. Diese zu bewältigen, soll die Schule befähigen; damit ist ein fachübergreifender Zusammenhang hergestellt, an dem auch der Stellenwert der einzelnen Fächer selbst bestimmt werden kann. Die Befähigung, ihre *Lebenssituation* bewältigen zu können, erwerben die Schüler durch geeignete *Qualifikationen*, die wiederum durch entsprechende *Curriculelemente* (Inhalte) zu vermitteln sind. Das Verfahren, auszugehen von der (realen oder hypothetischen) *Lebenssituation*, um von hier aus die *Qualifikationen* sowie schließlich die *Curriculelemente* zu bestimmen, kennzeichnet das Modell als deduktiv¹⁰.

Der Ausgangspunkt „*Lebenssituation*“, wie Robinsohn und seine Mitarbeiter ihn fassen, ist in mehrerer Hinsicht problematisch. Zum ersten ist das Verfahren zu untersuchen, durch das die zukünftige *Lebenssituation* der Schüler antizipiert werden soll. Träger dieses Prozesses sind sogenannte Experten, die in einem Diskussionsverfahren die gegenwärtige *Lebenssituation* analysieren und in die Zukunft extrapolieren. Bereits die den Experten zugedachte Schlüsselposition ist problematisch. Bestimmt doch schon die Zusammensetzung der Expertenkommission das Ergebnis und damit die Auswahl der

9 Genannt seien vor allem Saul B. Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied und Berlin/West 1967; derselbe: *Ein Struktur-Konzept für Curriculumentwicklung*, in: Achtenhagen und Meyer, a.a.O., S. 57 ff.; Jürgen Zimmer: *Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne*, in: ebd., S. 178 ff.; Doris Knab: *Konsequenzen der Curriculum-Problemik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der BRD*, in: ebd., S. 159 ff.; dieselbe: *Ansätze zur Curriculumreform in der BRD*, in: *erziehung* 2/1971, S. 15 ff.

10 Wörtlich, nicht wissenschaftstheoretisch zu nehmen: lat. *deduco* = nhd. ich leite ab. Entsprechend „eduktiv“: lat. *educio* = nhd. ich ziehe, führe heraus. Im ersten Fall werden aus prognostizierten *Lebenssituationen* zu deren Bewältigung notwendige *Qualifikationen* und aus diesen ihren Erwerb fördernde *Curriculelemente* abgeleitet. Im zweiten Fall werden aus *Curriculelementen* (durch deren Vermittlung erwerbbar) *Qualifikationen*, aus diesen (mit deren Besitz gestaltbare) *Lebenssituationen* herausgezogen.

„wünschbaren Qualifikationen“, denn die Experten werden nicht neutral, sondern bewußt oder unbewußt als Anwälte ihrer Interessengruppen auftreten¹¹.

Wie die Termini „Lebens“- bzw. „Verwendungssituation“ deutlich machen, geht es im Modell Robinsohns darum, die Schüler anzupassen an ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen. Doris Knabs und Jürgen Zimmers Anspruch, dieses Modell zu operationalisieren, impliziert, daß die benötigten Qualifikationen auch unter kapitalistischen Produktionsbedingungen exakt vorausgesehen werden können. Vergleicht man in diesem Zusammenhang die Ergebnisse empirischer Untersuchungen über die Folgen der Automation für die Qualifikation der Arbeitskraft¹², so zeigt sich, daß trotz der zum Teil sehr aufwendigen empirischen Forschungen eindeutige Aussagen über die zu erwartenden Anforderungen nicht gemacht werden können. Der Anspruch, Curriculumrevision von der vorgängigen Analyse zukünftiger Lebenssituationen abhängig zu machen, mündet in ein Dilemma, das nur durch die Forderung nach allgemeiner Mobilität und Flexibilität aufgelöst werden kann. Damit wäre dann aber bereits die eigentliche Zielsetzung von Curriculumforschung erreicht, übrig blieben nur noch didaktische Fragestellungen.

Der zweite Einwand zielt auf das sich in diesem Verfahren offenbarende Verständnis des Schülers als Objekt. In dem Bewußtsein Robinsohns und seiner Mitarbeiter stellt sich die künftige Lebenssituation nicht als vom Menschen produziert dar. Sie wird nicht nach den Wünschen und dem Willen der Menschen *geplant*, sondern durch Trendberechnungen auf der Basis der gegenwärtigen Situation *ermittelt*. Die Schulabsolventen haben sich der naturwüchsig entstandenen Lebenssituation anzupassen, sie sollen „in einer den gegebenen Sachbedingungen und relevanten Normen adäquaten Weise urteilen und handeln¹³“. Der Besitz dieser Fähigkeiten wird hier als „Autonomie“ begriffen und der Weg dorthin als Emanzipation. Der Schüler wird als Objekt verstanden, das es zu manipulieren gilt, wenn auch vorgeblich zu seinem Besten. Anpassung an die zu erwartende Realität (mittels „beabsichtigter Verhaltensdispositionen“) wird in diesem

11 Jürgen Zimmer, der unter den Mitarbeitern am Robinsohn-Modell in bezug auf die emanzipatorische Dimension curriculärer Konstruktion wohl noch am reflektiertesten ist, gesteht den Experten nacheinander zwei unterschiedliche Verhaltensweisen zu: eine technokratische unter Ausschluß normativer Anteile und eine realutopische unter Einschluß normativer Aktivitäten. — Zimmer, a.a.O., S. 189.

12 Friedrich Pollock: *Automation. Materialien zur Beurteilung ihrer ökonomischen und sozialen Folgen*, 2. Auflage Frankfurt/M. o. J. (vor allem die dort angegebene Literatur); Barbara Busch: *Zur politischen Problematik der Arbeitslehre*, in: *Texte zur Arbeitslehre*, Heft 3 (Berlin o. J.); Forschungsprojekt des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft (RKW) e. V.: *Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der BRD*. Frankfurt/M. 1970 (vor allem Band 1, 8 u. 9).

13 Doris Knab, a.a.O., S. 160.

Modell bereits für die Emanzipation selbst genommen¹⁴. Dennoch liegt ein unbestreitbares Verdienst Robinsohns und seiner Mitarbeiter darin, den realen Lebenshorizont der Individuen in den Vordergrund der Curriculum-Diskussion gerückt zu haben. Gleichzeitig hat sich aber der Versuch, die Beschränkungen der curricularen Fachrevision zu überwinden, derart verselbständigt, daß die theoretische Diskussion sich immer mehr von den Problemen innerhalb der einzelnen Fächer entfernte. Problematisch wird dieser Ansatz dann, wenn er (wie vor allem bei Knab und Zimmer) über die heuristische Funktion hinaus als handlungsanweisendes praktisches Modell begriffen wird. Eine Diskussion auf einem derart hohen Abstraktionsniveau kann lediglich Denkanstöße geben, nicht aber konkrete Probleme der Curriculumkonstruktion lösen. Das impliziert nämlich die Annahme eindeutiger Beziehungen zwischen den drei Ebenen „Lebenssituation“, „Qualifikation“, „Curriculumelement“, die soweit verallgemeinert werden können, daß es sinnvoll erscheint, sie zum Bestandteil eines Curriculums zu machen¹⁵. Ein weiteres Problem besteht in dem Aufwand, der entsteht, wenn man aus der Menge der möglichen Beziehungen zwischen Qualifikationen und Curriculumelementen die günstigsten herausfinden will. Das setzt in der Tat voraus, im Idealfall sämtliche Inhalte mit sämtlichen Qualifikationen korreliert und bewertet zu haben.

III. Das LOT-Projekt¹⁶

Wie alle anderen Ansätze gründet sich auch das LOT-Projekt auf die Einsicht, daß die Ausbildung in der Schule der Realität nicht mehr angemessen ist. Aus diesem Grund versuchen Flechsig u. a. zweierlei:

1. „ein generelles Modell zur Abbildung von Informations- und Entscheidungsprozessen, die zur Formulierung von Lernzielen führen, zu gewinnen¹⁷“,
2. für zwei Unterrichtsbereiche (Französisch und Elementarerziehung) konkrete Resultate in Form von Lernzielbeschreibungen zu erstellen.

14 Allerdings scheint es innerhalb der Arbeitsgruppe um Robinsohn voneinander abweichende Vorstellungen über „Emanzipation“ zu geben. Vgl. z. B. den Aufsatz von Jürgen Zimmer, a.a.O.

15 Dieses Problem wird von Hilbert Meyer zum Teil (soweit es sich um ein Problem der Deduktion handelt) unter verschiedenen Aspekten behandelt. Vgl. Hilbert L. Meyer: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Achtenhagen, Meyer (Hrsg.), a.a.O., S. 106 ff.; ferner: derselbe: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.

16 Karl-Heinz Flechsig u. a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele (Begründung und Aufriß des Forschungsplans zum LOT-Projekt), in: Achtenhagen, Meyer, a.a.O., S. 243 ff.; LOT = Lernziel-Orientierte Tests, für deren Entwicklung und Erprobung das Forschungsprojekt Voraussetzungen schaffen soll.

17 Karl-Heinz Flechsig u. a., a.a.O., S. 250 f.

Zwischen diesen beiden Projektzielen besteht folgender Zusammenhang: Der Entscheidungsprozeß über die konkreten Lernziele der beiden im Projekt behandelten Unterrichtsfächer dient gleichzeitig als Konstruktionshilfe und zur empirischen Überprüfung des generellen Entscheidungsmodells. Dieses Modell soll die Fehler bisheriger Curriculum-Entscheidungen vermeiden, die die Autoren des LOT-Projekts vornehmlich darin sehen, daß der Entscheidungsprozeß Momente enthält, die sich der „rationalen“ Kritik der Wissenschaft entziehen (u. a. werden genannt Irrationalität bei der Auswahl von Experten, gruppendynamische Störfaktoren usw.). Um diese irrationalen Momente aufzudecken, damit sie im „generellen Modell“ vermieden werden können, soll der Entscheidungsprozeß „erhellet“ werden. Die sich hier ausdrückende Auffassung, man könne „optimale“ Ergebnisse erzielen, wenn man nur die richtige Methode anwende, verdrängt die inhaltliche Problematik auf eine formale Ebene.

Im einzelnen wird folgendes Verfahren vorgeschlagen: Mit Hilfe eines Modells der Entscheidungstheorie von Radner¹⁸ wird der Ablauf des konkreten Entscheidungsprozesses entwickelt. Es gilt, aus einer möglichst großen Anzahl denkbarer Handlungsalternativen (hier: Lernziele) die nach Maßgabe ökonomischer Zweckrationalität optimalen herauszufinden. Zunächst sind also die möglichen Lernziele durch verschiedene Methoden (wie Abnehmerbefragung, Arbeitsplatzanalyse, Expertenbefragung, Evaluationsmethode etc.) zu sammeln. Die Entscheidung über die auszuwählenden Lernziele sind dann von „Experten“, die als „Rollenträger“ legitimiert sind, zu treffen. Besonders viel für die Aufdeckung irrationaler Momente im

18 Die Mitarbeiter des LOT-Projektes (Karl-Heinz Flechsig, Ariane Garlichs, Hans-Dieter Haller, Klaus Heipcke, Heide Schlösser) verwenden ein Modell der Entscheidungstheorie von R. Radner. Hilbert L. Meyer, Einführung, a.a.O., S. 197 ff., kritisiert die Verwendung des normativ-analytischen Modells von Radner für deskriptive Zwecke im LOT-Projekt. Soweit eine Deskription des Entscheidungsprozesses angestrebt wird, sei die Kopplung des LOT-Projektes an eine normativ-analytische Entscheidungstheorie aufzugeben. Statt dessen wären deskriptiv-analytische Entscheidungstheorien zu entwickeln, die den bereichsspezifischen Problemen der Curriculumforschung genügen. Entscheidungsprobleme, die mit normativen Entscheidungstheorien gelöst werden können, müssen „wohlstrukturiert“ sein, d. h. durch folgende Merkmale gekennzeichnet: eine bestimmte Anzahl von Alternativen; hinreichend bekannte Konsequenzen; klar formulierte Ziele sowie Regeln, mit deren Hilfe eine eindeutige Rangordnung der Alternativen gebildet werden kann. Diese Bedingungen treten in den Sozialwissenschaften selten auf. Aus diesem Grund hat sich in neuerer Zeit ein anderer Typ von Entscheidungstheorie herausgebildet. Dieser neue deskriptiv-analytische Typus führt nicht zu formalen, von außen dem System auferlegten Entscheidungsregeln, sondern zur Erfassung gegebener und möglicher Rationalisierung faktischen Entscheidungshandelns. „Schlecht strukturierte Probleme“ sollen beschrieben und erklärt werden, um präzise Vorhersagen über Entscheidungshandeln in bestimmten Situationen zu ermöglichen.

Entscheidungsprozeß verspricht man sich von der Analyse gruppendynamischer Prozesse bei der Entscheidung. Deshalb werden für den eigentlichen Entscheidungsprozeß drei parallele Vergleichsgruppen von Experten gebildet, um Zufälligkeiten in der Zusammensetzung auszuschließen. Diese Gruppen bekommen die von den LOT-Mitarbeitern erarbeiteten Lernzielalternativen sowie zusätzliche Informationen über deren „historische, sozio-kulturelle, ideologische, politische und psychologische Determinationen“ als Ausgangsmaterial zur Verfügung gestellt.

In einem entscheidenden Aspekt fällt das LOT-Projekt hinter das von Robinsohn und seinen Mitarbeitern erarbeitete Problembewußtsein zurück: Will man über Lernziele in konkreten Fächern (wie Französisch und Elementarerziehung) entscheiden, setzt dies voraus, daß bereits geklärt ist, welchen Stellenwert und welche Funktion Französischunterricht oder Elementarerziehung innerhalb der Schule besitzen. Dies schließlich bedeutet, daß zunächst die Funktion von Schule überhaupt angegeben werden muß. Während Robinsohn die Aufgabe der Schule im Ausstatten zur Bewältigung von Lebenssituationen sieht, wird diese Frage im LOT-Projekt nicht explizit behandelt¹⁹. Der Hintergrund der Gesamtrevision wird hier nicht systematisch einbezogen, geht wahrscheinlich als Konsens der Experten, und das heißt als „Kompromiß“ der Interessengruppen, ein.

Überhaupt verbirgt sich hinter dem Bestreben, die inhaltliche Curriculum-Entscheidung auf ein formales Entscheidungsproblem zu reduzieren, so daß bei genügender „Erhellung“ des Entscheidungsprozesses die „optimale“ Lösung sich quasi von selbst einstellen wird, der Glaube, daß es sich bei den gesellschaftlichen Widersprüchen lediglich um solche handelt, die auf unzulängliche Methoden zurückzuführen und nicht durch gegensätzliche Interessen verursacht sind. Unterstellt wird demzufolge die Möglichkeit einer optimalen Entscheidung, die man mit objektiven Verfahren auch ermitteln kann. Diese Entscheidung entpuppt sich als Kompromiß der Interessengruppen; damit sind die bestehenden Verhältnisse als rational legitimiert. Die Bestrebungen der LOT-Mitarbeiter sind verständlich insoweit, als irrationale und überholte Deduktionen, die sich an die „humanistische“ Tradition anlehnen, überwunden werden. Die Autoren gehen jedoch weit darüber hinaus, wenn die notwendige inhaltliche Ableitung der Lernziele und -inhalte durch den Curriculumforscher generell abgelehnt wird mit der Folge, daß die Einsicht des Forschers in die Notwendigkeit, innerhalb dieses Interessenkonfliktes für die Belange der Auszubildenden Partei zu ergreifen, sofort

19 Im Gegensatz hierzu versteht z. B. Blankertz „Curriculum-Revision als Revision des gesamten Lehrgefüges . . . unter dem Gesichtspunkt aller Qualifikationen, die ein junger Mensch während seiner Schulzeit erwerben sollte.“ Aus pragmatischen Gründen konstruiert er seinen Lehrplan nicht im direkten Kontext zum Gesamtcurriculum. Folgerichtig gilt er ihm als „vorläufig“. Vgl. Herwig Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung, Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, S. 18 f., S. 32.

unter Ideologieverdacht fällt, nicht jedoch der eigene Rationalitätsbegriff. Die ökonomische Zweckrationalität als Rationalität kapitalistischer Produktion, wie sie von Max Weber²⁰ ihrer spezifischen geschichtlichen Form entkleidet und so zur menschlichen Rationalität schlechthin wurde (trotz ihres eindimensionalen, dem Kosten-Nutzen-Schema bürgerlicher Ökonomie verpflichteten Anspruches), darf nicht ausschließlicher Maßstab bildungswissenschaftlicher Entscheidungen sein. Daß versucht wird, ihn dazu zu machen, liegt in der Logik des Systems.

Trotz des ideologischen Hintergrundes sollte nicht übersehen werden, daß das LOT-Projekt durchaus fortschrittliche Aspekte enthält, die in der Absicht liegen, den Dezisionismus der Kultusministerien, z. B. die Auswahl der Experten²¹ betreffend, zu überwinden. Ein anderes positives Moment liegt in dem Versuch, praktikablere Ergebnisse zu erzielen, die rein theoretisch bleibende Reflexion zu überwinden. Aus diesem Anspruch resultiert das Ziel, die Lernziele zu „operationalisieren“. „Damit ist gemeint, daß bei der Formulierung von Lernzielen die konkreten Verhaltensweisen angegeben werden, die aufgrund des Kurses von Schülern erreicht und ausgeführt werden sollen²².“ Lernziele, die aufgrund ihres Inhaltes nicht operationalisierbar sind, scheiden damit aus der Untersuchung aus. Nicht problematisiert wird, daß sich bei der Operationalisierung von Lernzielen Verschiebungen der erfaßten Inhaltsbereiche und Verkürzungen der erfaßten Verhaltensdimensionen ergeben können²³.

IV. Lenzens „edukative“ Strategie²⁴

Der in der Konstruktion dem Robinsohn-Modell gegenüber pragmatischere Ansatz Lenzens zeichnet sich aus durch eine reflektiertere Verwendung des Begriffes von Emanzipation und bewußte Hervorkehrung der Normenkompetenz des Curriculumforschers im Sinne „kritischer Theorie der Gesellschaft“. Die Schwierigkeiten, ein Gesamtcurriculum „deduktiv“ zu entwerfen, wie im Robinsohn-Modell

²⁰ Max Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*, 1. Halbband. Tübingen ³1947, S. 31 ff.

²¹ Dem hält Lenzen entgegen, „daß dieses Vorgehen (...) seinen eigenen Anspruch, den der umfassenden Rationalisierung, gar nicht einlösen kann, weil die Gewinnung der Auswahlkriterien für Entscheidungsträger ihrerseits nicht entscheidungstheoretisch fundiert ist und der Entscheidungsträger ‚zweiter Ordnung‘, der Curriculum-Forscher, qua eigenem Entschluß (der natürlich höchst subjektive Ursachen hat) diese Rolle übernimmt. Das Dilemma mündet in einem infiniten Regreß“. Dieter Lenzen, a.a.O., S. 147.

²² Karl-Heinz Flechsig u. a., a.a.O., S. 246 f.

²³ Karl Frey: *Die Taxonomie: Instrument oder Theorie der Curriculumkonstruktion?*, in: Achtenhagen, Meyer, a.a.O., S. 241; ferner: Meyer: *Einführung*, a.a.O., S. 85.

²⁴ Dieter Lenzen: *Eine „edukative“ Strategie für Curriculum-Konstruktion*, in: Blankertz (Hrsg.), *Curriculumforschung*, a.a.O., S. 118 ff.

versucht, will Lenzen umgehen, indem er die Curriculumelemente²⁵ auf reverse Weise „eduktiv“ gewinnt. Er will die Deduktionskette Robinsohns (Lebenssituation — Qualifikation — Curriculumelement) umdrehen, also mit der Identifikation der *Inhaltseinheiten* beginnen, in einem weiteren Schritt diese Inhalte daraufhin untersuchen, welchen *Qualifikationserwerb* ihre Vermittlung zu fördern imstande ist, und schließlich feststellen, welche *Lebenssituationen* ein Individuum gestalten kann, das im Besitz dieser Qualifikationen ist. Curriculumforschung soll mit der Kritik an der bestehenden didaktischen Situation der verschiedenen Fächer beginnen und ständig auf ihre Wirkung hin überprüfte Inhaltseinheiten für die Unterrichtspraxis zur Verfügung stellen. Sie sind als Vorleistung für eine Gesamtrevision zu verstehen. Als permanente Teilrevision realisiert Curriculumkonstruktion zugleich, quasi nebenbei, die Gesamtrevision. Vereinfacht lautet Lenzens Eduktionskette:

- Identifikation von Inhaltseinheiten;
- Aussondern und Zurückbehalten jener Inhaltseinheiten, deren Vermittlung den Erwerb der gewünschten Qualifikationen fördert;
- Feststellen, welche Lebenssituationen das Individuum mit Hilfe dieser Qualifikationen gestalten kann;
- Aussondern der Lebenssituationen, die, gemessen an den Postulaten einer „kritischen Gesellschaftstheorie“, wünschenswert sind und in der Gegenwart oder Zukunft existieren;
- Auflistung der dieser (zu erwartenden) Realität korrespondierenden Inhalte einschließlich Methoden und Medien;
- Organisation des Gesamtcurriculum nach Lernsequenzen und Schultypen.

Die Vorteile des „eduktiven“ Verfahrens sind offensichtlich: Baldiges Wirksamwerden der Forschung für die Schulpraxis, weil schon nach relativ kurzer Zeit permanent abgesicherte Forschungsergebnisse an die Erziehungswirklichkeit abgegeben werden können²⁶, und bessere Integrierbarkeit der Ergebnisse in die fachdidaktische Situation durch die auf alle Relationen hin erforschten Inhaltseinheiten, Methoden und Medien. Hier zeigt sich aber deutlich, daß Robinsohns Versuch, die Beschränkungen der curricularen Fachrevision zu

²⁵ Curriculumelemente bzw. Inhaltseinheiten versteht Lenzen immer als Ensemble von Inhalten, Methoden und Medien; vgl. Lenzen, a.a.O., S. 166, Anm. 23, S. 167, Anm. 38. Wissenschaft und „Kultur“ (soweit wissenschaftlich kategorisierbar), die Lebenspraxis der unterrichtenden und unterrichteten Individuen sowie die historisch begriffene didaktische Situation der Gegenwart bilden die drei Herkunftsbereiche, die für „Inhalt“ konstitutiv sind.

²⁶ Wie bei Robinsohn wird auch hier unterstellt, daß einerseits zwischen Curriculumelementen und Qualifikationen, andererseits zwischen Qualifikationen und Lebenssituationen eindeutige Beziehungen existieren, die soweit verallgemeinert werden können, daß es sinnvoll erscheint, sie zum Bestandteil eines Curriculums zu machen.

überwinden, dazu geführt hat, sich auch von den relativ konkreten Problemen innerhalb der Fächer zu entfernen. Eine Diskussion auf einem derart hohen Abstraktionsniveau kann lediglich Denkanstöße geben, nicht aber konkrete Probleme der Curriculumkonstruktion lösen. Gerade Lenzen scheint sich dessen nicht bewußt zu sein. Das Modell von Robinsohn, das sinnvoll nur als heuristisches interpretiert werden kann, wird von ihm zu wörtlich genommen, wenn er auf derselben hohen Abstraktionsebene sämtliche Relationen zwischen Inhaltseinheiten, Qualifikationen und Lebenssituationen durchprüfen will. Diese Beziehungen sind nämlich so stark von konkreten Bedingungen abhängig, daß sie nur im konkreten Zusammenhang diskutiert werden können. Ob der Lösungsweg derart komplexer praktischer Probleme theoretisch antizipiert werden kann, bleibt zweifelhaft.

Lenzens konstruktive, zunächst nur instrumentelle Kritik der deduktiven Ansätze findet ihre Ergänzung in seiner Absichtserklärung, das emanzipative Defizit sowohl des Robinsohn- als auch des LOT-Projektes auszugleichen. Im Gegensatz zu Robinsohn betont Lenzen den Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen. Die Individuen sollen sich autonom und mündig verhalten (Robinsohn) nicht nur innerhalb objektiv sich entwickelnder gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern vielmehr fähig sein, die Verhältnisse selbst zu verändern. Auf die mit der Vermittlung einer solchen Fähigkeit im Erziehungsprozeß verbundenen Problematik geht Lenzen allerdings nicht näher ein; gleichwohl verweist er darauf, daß die *Art der Vermittlung* (Methode, Medium) eines Inhaltes den Erwerb der Qualifikation maßgeblich beeinflusst. Ein Inhalt an sich sei weder emanzipativ noch affirmativ, sondern erst im Zusammenhang mit den Bedingungen seiner Vermittlung.

Lenzen gesteht dem Curriculumforscher das ausdrückliche Recht und die Pflicht zu, Qualifikationen im Sinne „kritischer Theorie der Gesellschaft“ zu postulieren, die mit einer wünschbaren Zukunft korrespondieren und sich dadurch auszeichnen, daß sie die Transformation der bestehenden in die wünschbare Gesellschaft ermöglichen. Inhaltseinheiten, die mit dieser in den verschiedenen Qualifikationen sich manifestierenden Norm nicht vereinbar sind, werden dem weiteren Forschungsprozeß entzogen. Entsprechend der Einsicht in die dialektische Totalität des gesellschaftlichen Zusammenhanges und die Unmöglichkeit interessenfreier Urteile soll der auf die Normen „kritischer Gesellschaftstheorie“ verpflichtete Curriculumforscher die grundsätzlichen Vorentscheidungen treffen, um den herrschenden Entscheidungsträgern lediglich die Auswahl zwischen den verbleibenden (ausschließlich emanzipativen) Inhalten nach Effizienzkriterien wie Lerneffekt etc. zu überlassen. Mit diesem Anspruch geht Lenzen über die bisherigen Ansätze hinaus. Er bleibt aber insofern idealistisch, als er auf die Notwendigkeit der Qualifizierung (für den Reproduktionsprozeß) nicht eingeht. Soweit die Durchsetzung der von ihm in erster Linie angestrebten emanzipativen Inhalte im Sinne „kritischer Theorie“ dazu führt, andere, für den

Reproduktionsprozeß unentbehrliche, zu eliminieren, ist sein Ansatz wenig realistisch. Qualifikationen im Sinne „kritischer Theorie“ dürften kaum deckungsgleich sein mit jenen, die für die Aufrechterhaltung der Reproduktion unerlässlich sind. Der Versuch, fortschrittliche Curriculum-Inhalte durchzusetzen, muß sich orientieren an der Entwicklung im Produktionsbereich. Insbesondere ist zu untersuchen, ob in der Entwicklung der Produktivkräfte nicht schon Anforderungen an eine Ausbildung angelegt sind, die tendenziell über die bestehenden Produktionsverhältnisse hinausweisen und damit zur Sprengkraft werden. Diese Tendenz umreißt in ihrer Widersprüchlichkeit den Handlungsspielraum fortschrittlicher Curriculumkonstruktion.

In dem Modell Lenzens verschlingen sich zwei verschiedene Ebenen: eine technische (instrumentelle) und eine kritisch-emanzipatorische. Das Verdienst Lenzens, den Anspruch auf Selbstbestimmung der Individuen explizit in seine Konstruktion mit hineingenommen zu haben, bleibt; jedoch steht zu vermuten, daß beide Ebenen, um der bloß instrumentellen Vorteile willen, ein Entfilzen von interessierter Seite sich gefallen lassen müssen. — Mag Lenzens Ansatz innerhalb der Curriculumforschung auch eher peripherer Natur sein, so ist er gleichwohl interessant als Versuch eines der Frankfurter Schule sich verpflichtet fühlenden Wissenschaftlers, die Fehler der vorliegenden anderen Modelle zu vermeiden. Er vermittelt den aktuellen Bewußtseinsstand kritischer Curriculumforschung, soweit sie sich als konstruktiv versteht.

V. Zusammenfassung

Unsere bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß weder eine pauschale Ablehnung noch eine pauschale Zustimmung dem Gegenstand der Untersuchung gerecht wird.

Mit dem Postulat, die Schule solle die Individuen zur Bewältigung ihrer Lebenssituation befähigen, vollzog Robinsohn den Schritt von der Bildung zur Ausbildung und ebnete den Weg für die *Gesamtrevision* der Ausbildungsinhalte. Bei der Einschätzung der Modelle ist nach verschiedenen Ebenen und Funktionen zu differenzieren. Am Beispiel *Robinsohns* war insbesondere aufzuzeigen die Entwicklung des Verhältnisses von Gesamt- und Teilcurriculum sowie die Auffassung des Schülers lediglich als Objekt der Curriculumforschung.

Mit dem *LOT-Projekt* wurde ein „erfahrungswissenschaftlicher“ Ansatz betrachtet, der neben Erkenntnissen über den Ablauf von Curriculum-Entscheidungen konkrete, in der Unterrichtstechnologie verwertbare Ergebnisse anstrebt. Hier war die unkritische Verwendung des Begriffes von Rationalität sowie die Verdrängung inhaltlicher durch formale Probleme offenzulegen.

Der Ansatz von *Lenzen* wird als Versuch gewertet, die Ansprüche Robinsohns durch ein praktikableres Modell zu realisieren. Er zeichnet sich aus durch eine reflektiertere Verwendung des Begriffes von Emanzipation und bewußte Hervorkehrung der Normenkompetenz des Curriculumforschers. Charakteristisch ist für ihn die Nichtbeachtung der ökonomischen Dimension. Die Notwendigkeiten der Quali-

zierung für den Produktionsprozeß (im weitesten Sinn) zu erfüllen, muß grundlegender Bestandteil jedes Curriculum sein. Wir gehen davon aus, daß die Erfüllung dieser Funktion als unerläßlich, und in diesem Sinn als fortschrittlich, anzusehen ist.

Ob sich der Optimismus der Curriculumtheoretiker bestätigen wird, daß die Beziehungen zwischen Inhalten und Lehrmethoden auf der einen und den Resultaten in Form von Qualifikationen auf der anderen Seite in absehbarer Zeit völlig in den Griff zu bekommen sind, bleibt anzuzweifeln. Auf jeden Fall wird diese Frage in der Praxis entschieden. Es nimmt deswegen auch nicht wunder, daß die meisten Curriculumforscher inzwischen — aus welchen subjektiven Gründen auch immer — sich der Arbeit an konkreten Teilcurricula zugewandt haben²⁷. Doch sollten dabei die Ergebnisse der theoretischen Diskussion, insbesondere jene, die den Zusammenhang mit der Gesamtrevision betreffen, nicht aus den Augen verloren werden.

²⁷ *Erinnert sei an die Vorschläge von Blankertz und Achtenhagen (Dieter Lenzen, a.a.O., S. 166, Anm. 22), aber auch an die Vorschläge zur Rückverlagerung curricularer Entscheidungen an die Basis (u. a. betrifft: erziehung 9/1972).*

Gerwin Schefer

Gesellschaftslehre und Primarstufe

Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien

I.

Die Curriculumreform in der BRD ist eine Folgeerscheinung lediglich partieller und unbefriedigender Versuche, das Schulwesen an die Erfordernisse veränderter Qualifikationsstrukturen anzupassen.

Nachdem in einigen Bundesländern, so vor allem in Berlin, Hamburg und Hessen, organisatorische Veränderungen in Formen der additiven oder — weit seltener — der integrierten Gesamtschule eingeführt waren, zeigte sich sehr bald, daß diese oft nur architektonischen oder technokratischen Veränderungen keine demokratischeren Verhaltensresultate hervorzubringen imstande waren¹.

Damit verlagerte sich das Reforminteresse der Bildungspolitik auf die Lerninhalte und ihre Ableitungssysteme (Curriculumdiskussion). Während die Lerninhalte und -ziele vieler Schulfächer lange Zeit unverändert blieben, befand sich das Fach „Sozialkunde“ in einem ständigen Veränderungsprozeß.

Die Entwicklung der politischen Bildung muß im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen begriffen werden. Nach dem Krieg haben sich in der Bundesrepublik die klerikal-konservativen Kräfte wieder durchsetzen können. Der Wiederaufbau vollzog sich nicht nach sozialen und gesamtwirtschaftlichen Produktivitätsgesichtspunkten, sondern nach privatwirtschaftlichen Rentabilitätsgrundsätzen², die die Bildung von Ideologien, speziell den „Gemeinschaftsgedanken“, förderten. In der bei Lehrern besonders beliebten Variante der Partnerschaftsideologie kulminierte eine Erziehung, die vorgab, objektiv, wertneutral und zugleich demokratisch zu sein.

Nach einer Periode der Verdrängung nationaler Momente — vor allem während der ökonomischen Restauration — siedelten sich neben den Partnerschaftstheoremen Postulate nationaler Erziehung an, denen aber keine weiterreichende Ausstrahlung und Adaption beschieden war³.

1 Vgl. Udo Butschkau, Klaus-Jürgen Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. Ziele, Fakten, Strategien. München 1972; Gerwin Schefer, Gustava Schefer-Viëtor: Die Gesamtschule — ein Danaergeschenk der Schulreform?, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 5 (1972), S. 235—243.

2 Vgl. Urs Jaeggi: Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik. Frankfurt/M. 1970, S. 207.

3 Vgl. Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil I. Hrsgg. vom Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. Frankfurt/M. 1966, S. 14.

Durch die im Krisenzeitraum der 60er Jahre erfolgte Verknappung der Ressourcen für das Bildungswesen fanden bildungsökonomische Fragestellungen innerhalb der Reformdiskussion stärkere Berücksichtigung als bisher. In der Diskussion um die Reform der politischen Bildung rückte der Begriff des Konflikts in das Zentrum curricularer Überlegungen⁴.

Die Rebellion der Jugend, ausgelöst durch die erfahrenen Widersprüche zwischen den postulierten demokratischen Idealen und der gesellschaftlichen Realität, begünstigt durch die Compassion vieler Intellektueller mit Unterprivilegierten und Unterdrückten, ließ die Frage nach eventuellen gesamtgesellschaftlichen Ursachen der Misere in das Zentrum politischer Reflexion rücken. In der pädagogischen Diskussion avancierte der Begriff „Sozialisation“ zur Fortschritts-Attitüde, und auch in der politischen Bildung gerann „Gesellschaft“ zum terminus a quo.

In den kürzlich erschienenen hessischen Rahmenrichtlinien wird daher nur noch von „Gesellschaftslehre“ gesprochen, die Begriffe „Sozialkunde“, „Gemeinschaftskunde“ oder „staatsbürgerliche Erziehung“ sind zumindest in Hessen nicht mehr zu finden. Die Ende 1972 veröffentlichten Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre wurden sehr bald von reaktionären Gruppen, denen eine heimliche Feindschaft gegenüber gesamtgesellschaftlichen Begründungen inhärent zu sein scheint, als „Politik der Destruktion“ und „sozialistischen Indoktrination“⁵ denunziert und ihre Zurücknahme gefordert. Diese neuen Bildungspläne beinhalten vor allem zwei Novitäten: zum einen sind die Richtlinien nicht mehr schulform- sondern schulstufenbezogen, und zum anderen erhält der Bereich der politischen Bildung eine größere Gewichtung, insbesondere innerhalb der Primarstufe.

Trotz des partiellen Fortschritts in der politisch-gesellschaftlichen Bildung sind vor allem an zwei Punkten der Konzeption Bedenken anzumelden. Das Hauptmanko ist in der fehlenden theoretischen Begründung der angegebenen Lernziele und -inhalte zu sehen. Es wird zwar von den „Grundproblemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit“⁶, von „wesentlichen gesellschaftlichen Phänomenen“⁷ gesprochen, an keiner Stelle jedoch der Versuch unternommen, den Ist-Zustand der BRD-Gesellschaft, die politisch-ökonomischen Strukturen, die Kapitalverwertungsinteressen und die daraus sich ergebenden Modellierungen im Reproduktionsbereich zu analysieren. Der zweite Beanstandungspunkt ist insofern gravierender, weil er die von curricularen Reformen schon immer benachteiligte Primarstufe

4 Vgl. K. C. Lingelbach: Der „Konflikt“ als Grundbegriff der politischen Bildung, in: Pädagogische Rundschau, 1966, S. 48—55 und S. 125—138.

5 Vgl. Jutta Roitsch: Die CDU lehnt ab — „Mit aller Härte gegen die Rahmenrichtlinien“, in: Frankfurter Rundschau v. 26. 2. 1973.

6 Rahmenrichtlinien, Primarstufe, Sachunterricht: Aspekt Gesellschaftslehre. Hrsgg. vom Hessischen Kultusminister. Wiesbaden 1972, S. 5.

7 Rahmenrichtlinien, a.a.O., S. 8.

aufs neue diskreditiert, denn während die Gesellschaftslehre in den Sekundarstufen als selbständiger Lernbereich fungiert, wird er für die Primarstufe dem „Sachunterricht“ subsumiert. Das sachunterrichtliche Prinzip dominiert also; es hat dem Text der Rahmenrichtlinien zufolge zwei Aspekte: den naturwissenschaftlich-technischen Aspekt und den Aspekt Gesellschaftslehre⁸. Diese Subsumierung ist deshalb so folgenschwer, weil hiermit die politische Sozialisation der Primarstufe in Gefahr gerät, in den Kontext von Prinzipien des sogenannten „modernen Sachunterrichts“ aufzugehen. Vertreter dieses „modernen Sachunterrichts“ verstehen unter „Sachen“ nicht nur die „Dinge“, „sondern alle lebenden Kontakte des Schülers in seiner Umwelt und Mitwelt⁹“. Die Gleichsetzung von Apparaten, Maschinen und Natur mit menschlichem Verhalten verrät nicht nur eine beachtliche Unsensibilität gegenüber erkenntnistheoretischen Problemen, wie sie bereits bei Heinrich Rickert unterschieden wurden, sondern indiziert eine curriculare Tendenz in der Primarstufe, die unter der Parole „Zu den Sachen“ ungewollt den Positivismus propagiert¹⁰. Diese Vorstellung ist verwandt mit einem mechanistischen Gesellschaftsbild, demzufolge die gesellschaftlichen Kräfte analog den Maschinenfunktionen zu erklären sind; jeder ist nur ein Rädchen im Getriebe gesellschaftlicher Dynamik. Disfunktionalitäten sind daher auszuschaltende Störungen. Dieser so affirmierte Positivismus kann dann um so leichter unter der Annahme einer pluralen Gesellschaft im Sinne geglaubter Wertfreiheit den übrigen Unterricht in der Primarstufe beeinflussen. Die Subsumierung der Gesellschaftslehre unter das Sachlichkeitspostulat bedeutet zwar einen Fortschritt gegenüber den bisherigen Mythologisierungen nach dem heimatkundlichen Prinzip¹¹, sie wirkt sich aber dennoch gleichzeitig als Benachteiligung der Grundschüler gegenüber ihren älteren Mitschülern aus und ist ein Indiz für jene erwünschte politische Sozialisation in der Grundschule, die gesellschaftliche Affirmation und nicht Veränderung zur Folge hat. Wenn Gesellschaftslehre auf der Primarstufe im Sinne des Sachunterrichts betrieben wird, dann kann allzu leicht der politische Unterricht zur Sozialtechnologie degenerieren. Wenn Natur- und Technikgesetzmäßigkeiten auf Gesellschaftliches übertragen werden, dann wird auch jener Fatalismus produziert, der feststellt, daß es keinen Ausweg vor dem Druck des Faktischen gibt. Politische Apathie wäre die Folge, genau das Gegenteil vom allge-

8 Vgl. Bildungspolitische Informationen. Hrsgg. vom Hessischen Kultusminister, 3, 1972, Neue Hessische Lehrpläne, S. 22.

9 Siegfried Aust u. a.: Sachunterricht in Kategorien. Oberursel 1970, S. 14.

10 Vgl. den Zusammenhang zwischen dem Sachpostulat und der Entstehung verdinglichten Bewußtseins, exemplifizierbar bei Heidegger. Siehe: Theodor W. Adorno: Negative Dialektik. Frankfurt/M. 1966, S. 83 f. u. S. 86.

11 Vgl. Eduard Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde, in: W. Schönichen: Handbuch der Heimerziehung. Berlin 1923, S. 7.

meinen Lernziel Demokratisierung und Emanzipation¹². Die hessischen Rahmenrichtlinien für die Primarstufe stellen zwar das non plus ultra curricularer Reform in der BRD dar, sie geraten aber letztlich in Gefahr, eine affirmative schulische Sozialisation zu begünstigen.

Auch wenn man das fortschrittliche „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“¹³, bei dem zwei der Autoren zu den bedeutendsten Mitverfassern der Rahmenrichtlinien für die Primarstufe gehören, analysiert, dann wird der Positivismusvorwurf erhärtet. Bei dem ersten Thema dieses Arbeitsbuches, das mit „Neuigkeiten, Nachrichten, Informationen“¹⁴ überschrieben ist, wird das „Wesen“ der Information an einer Geschichte demonstriert, die einen Kinderstreit behandelt¹⁵. Zwar fordert Gertrud Beck in dem Lehrerbegleitheft, daß im Unterricht die Zielsetzung — „Welchen Interessen nützen die Informationen¹⁶?“ zu berücksichtigen sei, doch wird dies durch die im Arbeitsbuch angebotenen Materialien sehr erschwert bzw. verhindert. Hier dominieren Strukturen des Individuellen, Naturhaften, des Irrealen und Zufälligen.

Bei dem letzten Thema des Arbeitsbuches „Macht, Kontrolle, Mitbestimmung“¹⁷ sollen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse sowie Formen der Kontrolle und Mitbestimmung am Beispiel einer Robinsonade erkannt werden:

12 Vgl. Hermann Müller: Affirmative Erziehung. Heimat- und Sachkunde, in: J. Beck u. a. (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1970, S. 215 ff.

13 Vgl. Gertrud Beck, Siegfried Aust und Wolfgang Hilligen: Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Frankfurt/M. 1972.

14 Arbeitsbuch, a.a.O., S. 2.

15 Die angegebene Geschichte lautet wie folgt:

Anne steht heulend vor der Haustür. Frau Hagen hört es. Sie öffnet und läßt Anne eintreten. Frau Hagen fragt: „Aber Anne, was ist denn?“ Anne schluchzt und schluchzt. Endlich kann Frau Hagen verstehen, was Anne sagt: „Thomas hat meine Schaufel kaputtgemacht!“ „Was, die neue rote Schaufel?“ fragt Frau Hagen. „Ja.“ „Aber er kann doch nicht einfach die Schaufel kaputtmachen! Hast du ihn geärgert?“ „Nein.“ „Hast du ihn geschubst?“ „Nein, bestimmt nicht.“ „Wer hat mit dem Streit angefangen?“ „Thomas.“ „Die schöne neue Schaufel“, sagt Frau Hagen.

Thomas steht heulend vor der Tür. Frau Heidemann hört es. Sie öffnet und läßt Thomas eintreten. Frau Heidemann fragt: „Aber Thomas, warum heulst du denn so?“ Aber Thomas heult nur noch lauter. Endlich hat er sich beruhigt: „Anne hat mich geschubst.“ „Bist du hingefallen“, möchte Frau Heidemann wissen. „Ja, mein Knie tut mir weh.“ „Aber sie kann dich doch nicht einfach hinschubsen?“ „Doch.“ „Hast du sie auch nicht geschubst?“ „Nein, bestimmt nicht.“ „Wer hat denn angefangen?“ „Anne.“ „Komm mit ins Badezimmer“, sagt Frau Heidemann, „ich gebe dir ein Pflaster.“ — Arbeitsbuch, a.a.O., S. 2.

16 Gertrud Beck: Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Frankfurt/M. 1972, S. 27.

17 Arbeitsbuch, a.a.O., S. 56.

„Eine Gruppe von 11jährigen Jungen kann sich nach einem Schiffsunglück auf eine menschenleere Insel retten. Sie müssen jetzt alle Dinge für ihr tägliches Leben und ihr Zusammenleben selbst regeln. Die Jungen sind es von der Schule her gewohnt, viele Dinge gemeinsam zu entscheiden. Sie kommen zusammen, wählen einen Sprecher, beraten gemeinsam und stimmen ab, was getan werden soll und was besonders wichtig ist. Gleich am ersten Tag beschließen sie, ein Feuer anzuzünden, damit sie gefunden werden. Das Feuer soll auf der Spitze eines kleinen Berges angezündet werden, damit man es gut sehen kann. Der Sprecher wird beauftragt, alles zu organisieren, was dafür notwendig ist. Wer sich nicht nach den Anweisungen des Sprechers richtet, soll von der Gruppe bestraft werden... Eines Tages entdecken die Jungen, daß auch Tiere auf der Insel leben. Es sind kleine schwarze Schweine, deren Fleisch eine gute Abwechslung für die Ernährung verspricht, die bis dahin nur aus Früchten bestand. Ein paar Jungen üben sich unter der Führung eines tüchtigen Sportlers in der Schweinejagd und bringen auch bald ein Tier mit ihren Holzspeeren zur Strecke. Schweine jagen ist interessanter als Holz schleppen! Immer mehr Jungen schließen sich den Jägern an, immer weniger bewachen das Feuer und sorgen für Brennholz. Der Anführer der Jäger merkt, daß er Macht ausüben kann. Er organisiert eine Bande. Wer nicht gehorchen will, wird verprügelt. Dem Bandenchef gelingt es, die Gruppe immer mehr zu beherrschen. Der gewählte Sprecher, der immer noch das Feuer hüten will, ist bald ganz allein. Das Feuer auf dem Berg brennt nicht mehr. Nun will der Bandenchef den Sprecher mit Gewalt zwingen, in seiner Bande mitzumachen. Die Jäger hetzen den Sprecher über die ganze Insel. Er verkriecht sich in ein dichtes Gebüsch. Da läßt der Bandenchef das Gebüsch in Brand setzen. Zum erstenmal seit Tagen brennt wieder ein Feuer auf der Insel! Die Besatzung eines vorüberfahrenden Schiffes sieht das Feuer und legt auf der Insel an¹⁸.“

Die didaktische Absicht dieser Geschichte sieht Gertrud Beck u. a. darin, „Grundschulern Entscheidungsprozesse in Gruppen bewußt zu machen¹⁹“, um die gesellschaftlichen Phänomene „Macht, Kontrolle, Mitbestimmung“ verdeutlichen und problematisieren zu können. Die Verwendung dieser Robinsonade kann beim Schüler antidemokratische und unpolitische Einstellungsstrukturen verstärken, denn hier obsiegt das Autokratische gegenüber dem Demokratischen, die physische Überlegenheit gegenüber intellektueller Einsicht und Vernunft. Besonders gefährlich ist die mögliche Annahme, daß aus alledem dennoch die Rettung, also das Positive, entstehen könne, wenn auch nur durch Zufall. Es wird die Einstellung provoziert, daß hinter

18 Arbeitsbuch, a.a.O., S. 56 f. — Die hier zitierte Version fußt auf dem Roman „Lord of the Flies“ von W. Golding, den Wolfgang Hilligen in: Arbeits- und Lesebuch — sehen — beurteilen — handeln. Für das 7. bis 10. Schuljahr. Frankfurt/M. 1971, benutzt hat (S. 5). Die von Gertrud Beck vorgenommenen Veränderungen im Text sind unerheblich und wohl aus Gründen des leichteren Verständnisses für Schüler der Primarstufe vorgenommen worden.

19 Gertrud Beck: Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Frankfurt/M. 1972, S. 71.

der Fassade von scheinbar demokratischem Verhalten sich die Bestie Mensch verbirgt, die darauf aus ist, absolut zu herrschen, andere zu unterdrücken und zu vernichten. Gleichberechtigung und Demokratie werden als dem Menschen wesensfremde Formen von Kooperation suggeriert, irgendetwas dem Menschen aufgepropft.

Die Rezeption dieser Robinsonade enthält weiter die Gefahr, daß ein Menschenbild konstituiert wird, das von einer pessimistischen Grundstruktur geprägt ist. Im Stile der negativen Anthropologie eines Hobbes, der das Wesen des Menschen nicht in der Vernunft, sondern im Streben nach Macht sah — *homo homini lupus* —, wird an dieser Robinsonade politische Apathie begünstigt und die Erlangung von politischer Kompetenz für die Minimalisierung von Macht und die Verstärkung der Mitbestimmung erschwert.

Die Gesellschaftslehre, wie sie sowohl in den Rahmenrichtlinien als auch in den fortschrittlichsten hessischen Arbeitsbüchern für den Unterricht auf der Primarstufe angeboten wird, zeichnet sich durch einen besonders großen Mangel an gesamtgesellschaftlicher Reflexion aus, sie entbehrt auch jener kritischen Momente, wie sie zum Teil in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I enthalten sind.

Eine Gesellschaftslehre, abgeleitet von einer kritischen Gesellschaftstheorie dagegen, geht von der Prämisse aus, daß die Menschen als die Produzenten ihrer gesamten historischen Formen zu verstehen sind²⁰, und setzt voraus, daß die gesellschaftlichen Phänomene nicht losgelöst von der materiellen Praxis der Produktion interpretierbar sind. Im Gegensatz zu positivistischen Theorien, in denen gesellschaftliche Realitäten ungeachtet ihres Stellenwertes im ökonomisch/gesellschaftlichen Tauschprozesses bewertet werden, fragt die kritische Gesellschaftstheorie stets nach der gesamtgesellschaftlichen Relevanz eines gesellschaftlichen Einzelphänomens.

In den fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften ist der Grad an Vergesellschaftung besonders groß, das „einzelne Verhalten“, die „besondere Situation“ unterliegen einer gesamtgesellschaftlichen Tendenz, einem Druck des Allgemeinen und oft lediglich in der Dimension totaler Verdinglichung. Die vom „Sachunterricht“ präsentierten Sinnestatsachen sind keine irreduktiblen Gegebenheiten, wie sie von Vertretern der Grundschuldidaktik verstanden werden; denn sie sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: „Durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstandes und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs“²¹. Eine dialektische Darstellung als adäquate Kennzeichnung des Verhältnisses von Theorie und objektiver Welt enthält eine radikale Absage an die Verdinglichung des Bewußtseins. Didaktische Konzeptionen, in denen zwar nach „allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhängen“, nach „Urphänomenen“ oder „Grundprinzipien“ eines Lerninhaltes

20 Vgl. Max Horkheimer: *Kritische Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1968 (Nachdruck), S. 192.

21 Max Horkheimer, a.a.O., S. 149.

gefragt wird²², diese aber nicht begründen, können beliebig verwendet werden und fungieren häufig als Alibi für die Beibehaltung traditionaler Lernziel- und Lerninhaltsbegründungen.

Herkömmliche didaktische Konzeptionen gehen nicht von einer Theorie aus, die die gesamtgesellschaftliche Dynamik zum Gegenstand hat, sie stellen die gesellschaftlichen Erscheinungen nicht in einen polit-ökonomischen Kontext, d. h., sie fungieren letztlich als Stabilisatoren und Korrekturen überlieferter Gesellschaftssysteme. Selbst wenn man von den „Unterrichtschancen der Benachteiligten“ ausgeht und die „Solidarisierung“ derselben durch unterrichtliche Arrangements bewußt fördert²³, verfährt man lediglich kompensatorisch, da auch diese Didaktik nicht von einer Analyse des Prozesses der Produktion und Reproduktion des vergesellschafteten menschlichen Lebens ausgeht und somit die Chance vergibt, zu einer Theorie der historisch-materialistischen Interpretation zu gelangen. Damit gerät die Möglichkeit einer Transformation des gesellschaftlichen Ganzen kaum in den Optimierungsbereich schulischer Sozialisation.

Eine kritische Didaktik hätte von dem sich im Ausbildungssektor reproduzierenden Widerspruch von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen auszugehen. Letztere bestimmen insbesondere durch ihre Monopolformen die gesellschaftliche Struktur und erhalten dadurch ihre Bedeutung für die Lernzielbestimmung eines Curriculums. Der kritische Curriculum-Designer müßte zunächst jene Grundstrukturen gesellschaftlichen Seins analysieren, aus denen in besonderer Weise Herrschaft entspringt.

II.

Eines der wichtigsten Machtzentren innerhalb der Bewußtseinsindustrie ist jenes, das sich auf die gesellschaftliche Dimension der Kommunikation, der massenhaften Verbreitung von Nachrichten, bezieht. Monopolistische Medienbetriebe beeinflussen Situation, Verhalten, Bewußtsein und Unterbewußtsein von Schülern nachhaltigst. Wenn Gesellschaftslehre die Aufgabe haben soll, die aus den gesellschaftlichen Widersprüchen resultierenden Beherrschungs- und Manipulationszumutungen zu erkennen, um durch solidarisches Handeln den gesellschaftlichen Transformationsprozeß zu begünstigen, das heißt, gegen den Monopolkapitalismus anzutreten, um ihn schließlich zu überwinden, dann ergeben sich aus dieser Zielsetzung und aus der sozio-ökonomischen Analyse folgende Lernziele für den Lernzielkatalog „Umgang mit Information“: 1. Kenntnisse über die ökonomische Macht und Verflechtung der Pressekonzerne, insbesondere des Springer-Konzerns. 2. Erkennen des Multiplikationsgrades von Medienaggregaten und der damit zusammenhängenden Massenbeeinflussung bzw. der Massenmanipulation. 3. Erkennen, daß die so

22 Vgl. Wolfgang Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Heinrich Roth und Alfred Blumenthal (Hrsg.): Auswahl, Reihe A, Didaktische Analyse. Hannover 1964, S. 15 ff.

23 Vgl. Wolfgang Schulz: Die Didaktik der Berliner Schule — revidiert, in: betrifft: erziehung 6 (1972), S. 26.

erzeugte und verbreitete Nachricht eine Ware darstellt und dem Kapitalverwertungsinteresse unterliegt und 4. Entwicklung von Handlungskompetenz, damit gesamtgesellschaftliche strukturelle Veränderungen eingeleitet werden können.

Bereits Erstkläßler werden mit Produkten der Massenmedien konfrontiert. Ihre ersten Leseversuche bleiben nicht auf die Fibel beschränkt, sie versuchen, sowohl die Texte im Fernsehen als auch die Schlagzeilen der verfügbaren Zeitungen zu entschlüsseln. Wenn man aber bedenkt, daß viele Schlagzeilen als Produkte einer ideologiebegünstigenden Bewußtseinsindustrie eine Wirklichkeit suggerieren, die die neuralgischen Punkte der Gesellschaft zu verdecken sucht, dann wird einsichtig, warum die konkreten Erfahrungen der Schüler mit dem Phänomen „Information“ am Beispiel der Monopol-Produkte zum Lerninhalt einer emanzipativen Erziehung gehören müssen. Es bleibt dem didaktischen Arrangement des Lehrers überlassen, wie er im einzelnen methodisch verfährt, wie er etwa den Warencharakter einer Nachricht und ihre Manipulationstendenzen evident werden läßt. Bereits bei Sechsjährigen lassen sich aber die ökonomischen Machtstrukturen der Konzerne veranschaulichen, sei es durch Rollenspiele oder durch Modelle. Da der Unterricht in der Grundschule projektbezogen sein sollte, können — wie Wolf D. Hund vorschlägt²⁴ — an einem Exemplar der Bild-Zeitung Lernziele sowohl der Gesellschaftslehre als auch des Deutschunterrichts verwirklicht werden²⁵.

Diese Vorschläge werden bei den Verfechtern bürgerlicher Curricula und Didaktiken den Vorwurf der Verfrüfung, der Einseitigkeit und der Indoktrination, ja der Präparierung zum Klassenkampf provozieren²⁶. Die Apologeten vergessen aber, daß ihnen jedes Schrift-

24 Wulf D. Hund: Kommunikation in der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1972, S. 15.

25 Vgl. in diesem Zusammenhang die hessischen Rahmenrichtlinien zum Fach Deutsch.

26 Vgl. die Stellungnahme der hessischen CDU zu den Rahmenrichtlinien, Frankfurter Rundschau, 26. 2. 1973. Aber auch hessische FDP-Landtags-abgeordnete fürchten sich vor einer kritischen Gesellschaftslehre, vgl. W. Brans: Ein falscher Ansatz, in: Die Zeit vom 16. 3. 1973, S. 17.

Anmerkung der Redaktion: Was nicht als „Präparierung zum Klassenkampf“ verworfen wird, mag die Aufnahme zweier Leserbriefe in die Sachkunde-Arbeitsbögen der vierten Klasse einer Westberliner Grundschule illustrieren. Die Texte sollten und konnten nicht der Anregung von Kritik dienen.

Unter der Überschrift „Ein kümmerliches Ergebnis“ wird den Kindern aus der Berliner Morgenpost vom 23. 5. 1973 der fanatische Antikommunismus des Leserbriefschreibers Bezirksbürgermeister Dr. Roman Legien aufge-drängt: „Breschnew, der nach wie vor an der Zonengrenze und an der Mauer in Berlin in bestialischer Weise morden läßt, ist empfangen worden, als sei er die personifizierte Güte und Menschlichkeit. Die Gattin des Bundeskanzlers flog ihm geradezu an die Brust, und der Herr Bundeskanzler überbot sich an Gastfreundlichkeit. Dies alles war mehr als peinlich, es war würdelos, instinktlos und in dieser Form durch keine politische Ab-

werk als tendenzmäßig erscheint, „dessen Klassengrundlage und Klassenziel der herrschenden Richtung — klassenmäßig — feindlich ist; die ‚eigene Tendenz‘ ist (diesen Kritikern zufolge — G. S.) also keine ‚Tendenz‘, nur die gegnerische“²⁷.

Teile der im Lernzielkatalog „Umgang mit Information“ der hessischen Rahmenrichtlinien aufgeführten Ziele sind nur dann für einen emanzipativen Unterricht in Gesellschaftslehre brauchbar, wenn sie von einer kritischen Theorie her gestützt und damit nicht beliebig verwendet werden können. Wenn es in den Rahmenrichtlinien heißt: „Der Schüler soll erkennen, daß es eine Informationsindustrie gibt . . . , daß Informationen falsch, einseitig oder unvollständig sein können“²⁸, oder an anderer Stelle: „Der Schüler soll befähigt werden, Informationen zu überprüfen und neue Informationsquellen zu erschließen“²⁹, dann erhalten diese Postulate erst einen Sinn, wenn die Maßstäbe für die Beurteilung der „Informationsindustrie“ und für eine Überprüfung von Informationen definiert sind. Der in diesem Beitrag vorgeschlagene Weg, auf Grund einer sozio-ökonomischen-Strukturanalyse die gesellschaftlichen Widersprüche zu ermitteln und so zu einem Orientierungssystem für die Beurteilung von gesellschaftlichen Zuständen und Prozessen zu kommen, ist hier nur fragmentarisch ausgeführt, er bedarf der weiteren Konkretisierung, denn es genügt nicht, lediglich eine Klassentheorie zu formulieren, die Aneignungs- und Eigentumsverhältnisse allgemein zu beschrei-

sicht zu rechtfertigen. — Wer behauptet, die jetzt von Breschnew unterzeichnete Erklärung sei höchst bedeutsam und gebe Anlaß zu besonderer Freude, setzt sich dem Verdacht aus, uns Berliner für dumm zu verkaufen.“ Ist die Volksverhetzung in den Massenblättern Springers an sich schon erschreckend und empörend, so darf man die vernunftzerstörende Wirkung derartiger Propaganda auf Kinderköpfe nicht unterschätzen, zumal sie Teil ihrer Erziehung ist. „Ehre“ und „wahre Freundschaft“ werden im Antikommunismus eines Werner Erdsack den Kindern weitergegeben: „Schon der Austausch der Gastgeschenke zwischen Brandt und Breschnew hatte deutlich gezeigt, daß für harte Worte im Umgang mit dem zähen Partner aus Moskau kein Raum mehr ist. Über Nacht war aus der angemessenen Aufmerksamkeit in Gestalt von zwei silbernen Bechern unbekannter Meister für Breschnew ein silbergraues Luxuscoupé jener Firma geworden, von der die Bundesregierung auch ihre Staatskarossen für Ehrengäste auszuborgen pflegt. Dazu kam ein Porzellanservice als Mitbringsel für die daheimgebliebene Frau Breschnew. Was soll man jetzt noch den wirklichen Freunden schenken — oder gehört der Alleinherrscher der Sowjetunion schon dazu?“ (Morgenpost 20. 5. 73, Leserbrief). Diese Zeilen sollen die Angst „der Berliner“ darstellen, im Zuge des Abkommens von der SPD verschaukelt zu werden; den Kindern dürfte es klar genug werden, zumal es um Geschenke geht. Den militanten Antikommunismus der Jahre des Kalten Krieges für verschwunden zu halten, bloß weil er überlebt ist, erweist sich als unvorsichtig fortschrittsgläubig.

27 Georg Lukács: Literatursoziologie. Neuwied-Berlin/West 1972, S. 111.

28 Ebd., S. 20.

29 Ebd., S. 21.

ben, sondern erst wenn die in der Gesellschaft vorfindbaren neuralgischen Institutionen identifiziert sind, können Veränderungsadressaten benannt werden.

Am Beispiel „Werbung“, das sowohl in den Rahmenrichtlinien als auch in den neueren Arbeitsbüchern zum politischen Unterricht eine zentrale didaktische Position einnimmt, kann deutlich gemacht werden, welche Gefahren aus der Anonymisierung der Themen entstehen. In dem bereits mehrmals zitierten Arbeitsbuch von Gertrud Beck u. a. heißt es zum Thema Werbung einleitend: „In der Bundesrepublik gibt es viele Firmen, die Zigaretten (. . .) herstellen und sie verkaufen wollen. Solche Dinge, die hergestellt werden und die man verkaufen kann, nennt man Produkte. Jede Firma versucht, durch Reklame möglichst viele Leute dazu zu bringen, ihr Produkt zu kaufen³⁰.“ An keiner Stelle des Arbeitsbuches, auch nicht in dem dazugehörigen Lehrerheft³¹, werden irgendwelche konkreten Angaben gemacht. Wenn man bedenkt, daß private Gruppen über große Summen unkontrolliert zu disponieren vermögen, also unmittelbar und mittelbar die politischen und sozialen Konstellationen mitbestimmen, dann ist die Anonymisierung dieser ökonomischen Machtgruppen eine Begünstigung von Ideologie, d. h., sie dient der Verschleierung und damit der Verfälschung von realen Tatbeständen. Das Einzelphänomen „Werbung“, etwa eine Zigaretten-Anzeige einer Illustrierten, erhält erst dadurch curriculare Bedeutung, wenn man ihre Position im ökonomischen Prozeß und insbesondere die spezifischen Verwertungsinteressen miteinbezieht.

In den Schnittpunkten kapitalistischer Warenproduktion und Warenvertrieb wird die Ware zum Fetisch, verschwindet der Gebrauchswert hinter dem Tauschwert, ja die Werbung geht sogar so weit, daß sie suggeriert, leblose Gegenstände hätten einen psychischen Gehalt, ihr Konsum befriedige Kontaktbedürfnisse³².

Wenn man bedenkt, daß in zunehmendem Maße die Produktionsfirmen kaum noch Gebrauchswertbegriffe vermitteln³³, chemisches und technisches Wissen vorenthalten werden, das Qualitätszeichen durch Werbung in den Gehirnen produziert wird, dann erhält der im Kapitalismus wuchernde Warenfetischismus curriculare Relevanz. Zu erkennen, daß durch die Werbung der Name, die Form, das Bild eines sogenannten Markenartikels und nicht der Inhalt der Verpackung die Menschen zum Kauf der Ware zwingen, und daß diese „Beeindruckungstechniken“ von den Werbeagenturen raffiniert ausgebildet werden, ist ebenso bedeutsam für den sechsjährigen Grundschüler wie für den neunzehnjährigen Abiturienten.

30 Arbeitsbuch, a.a.O., S. 6.

31 Vgl. Gertrud Beck, a.a.O., S. 31 ff.

32 Vgl. Klaus Horn: Zur Formierung der Innerlichkeit, in: Gerd Schäfer und Carl Nedelmann (Hrsg.): Der CDU-Staat. Frankfurt/M. 1972, S. 344 ff.

33 Vgl. Wolfgang Fritz Haug: Kritik der Warenästhetik. Frankfurt/M. 1971, S. 28 f.

Werbeagenturen fungieren als Agenten des Warenfetischismus, sie haben die Aufgabe, ihren Kunden zu suggerieren, daß sich alle Konsumenten die angepriesenen Erscheinungsbilder der Waren, die als soziale Statussymbole figurieren, kaufen können. In dieser Präsentation offenbart sich ein Selbstverständnis von Werbung, das eine Identität zwischen Warenangebot und Gleichheit der Lebensansprüche und Daseinsweisen suggeriert und ein Gesellschaftsbild der „Nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ begünstigt. Werbung fungiert also als ein Instrument zur Entpolitisierung der Menschen und avanciert damit zum Kontrahenten einer emanzipierenden Aufklärung.

Werbung ist durch die Vertuschung der wahren Absichten ein Instrument der politischen Manipulation. Wenn in den Rahmenrichtlinien steht, „der Schüler soll erkennen, daß durch Werbung Bedürfnisse erzeugt und manipuliert werden können, daß ein Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Gewinnstreben, Konkurrenz und Werbung besteht“³⁴, dann passen diese Ziele durchaus in den hier skizzierten Curriculum-Rahmen. Ohne jedoch die den angesprochenen Einzelphänomenen zugrundeliegenden gesamtgesellschaftlichen Grundstrukturen zu berücksichtigen, wie es die Rahmenrichtlinien versäumen, verbleiben diese Ziele im Bereich diffuser Stoffansammlung und beliebiger Verwendbarkeit.

Gertrud Beck stellt in ihrem Lehrerhandbuch zum erwähnten Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule das Ziel auf, die Schüler gegen die Manipulationsversuche — „seien sie wirtschaftlicher, sozialpsychologischer oder direkt politischer Art“³⁵ — zu immunisieren. Dieses Immunisierungspostulat enthält aber ein unpolitisches, resignatives Element, es beinhaltet nämlich das Eingeständnis, daß gegen diese Manipulation nichts unternehmbar sei, daß die Ursachen gesellschaftlicher Täuschung nicht zum Verschwinden gebracht werden könnten. Angesichts dieser Passivität degeneriert das allgemeine Erziehungsziel „Emanzipation“, wie es sowohl von Gertrud Beck als auch von den übrigen Autoren der Rahmenrichtlinien immer wieder herausgestellt wird, zur Leerformel oder höchstens zum curricularen Placebo³⁶.

Am Anfang dieses Beitrages wurde die Schulreform, wie sie sich in der Gesamtschulkonzeption niedergeschlagen hat, als lediglich optisch, architektonisch oder technokratisch bezeichnet. Es wurde der Vorwurf erhoben, dieser Reform fehle ihre inhaltliche Seite (Lerninhalte, Lernformen). Gegenüber den jetzt sichtbaren inhaltlichen Veränderungen in den Rahmenrichtlinien müssen wir einen ähnlichen Vorwurf artikulieren. Sie vermeiden nämlich eine Identifizierung der Ursachen gesellschaftlicher Depravation, wissenschaftliche Aussagen über die Aneignungs- und Eigentumsverhältnisse und der

34 Rahmenrichtlinien, a.a.O., S. 21.

35 Gertrud Beck, a.a.O., S. 32.

36 Der aus der Pharmazie stammende Begriff „Placebo“ ist deshalb hier verwandt worden, da er auf den Scheincharakter von Erneuerungen und die Beliebigkeit in der Verwendung hinweisen kann.

Sozialstruktur dieser Gesellschaft bleiben weiterhin tabuiert, was im Verzicht mündet, „die Wirklichkeit als Ganzes und als Sein zu begreifen“³⁷, ein Denken, das letztlich in den Antinomien bürgerlichen Denkens gründet. Der Verzicht auf umfassendere Erklärungen, ja die Phobie vor theoretischer Artikulation bei Bildungspolitikern indiziert einen denkstrukturellen Abwehrmechanismus in unserer Gesellschaft, der — wie Habermas meint — die gemeinsame Wurzel des positivistischen und irrationalistischen Agnostizismus freilegt³⁸. Die Berührungsgänge der Curriculum-Designer mit kritischen Gesellschaftstheorien, die Vermeidung „prozeßintegrierten“ Denkens, der Verzicht auf eine „Möglichkeit zur gedanklichen Bewältigung der Gesellschaft als Totalität“³⁹ konfluieren in einen kollektiven Denkverzicht, der der egozentrischen Herrschaftskultur spätkapitalistischer Systeme kongruent zu sein scheint.

Ein systemtranszendierendes, dialektisches Denken vermag demgegenüber eine „progressive Aneignung des menschlichen Eigentums“⁴⁰ zu begünstigen, d. h. den Abbau einer Kultur, die das Subjekt verabsolutierte, das verdinglichte Bewußtsein konstituierte und den Aufbau einer partizipativen Identität verhinderte. Der Beginn einer emanzipativen Erziehung, materialisiert in einer kritischen Gesellschaftslehre, ist auf der Primarstufe einzuleiten, denn die Vorenthaltung derselben provoziert letzten Endes Gegenaufklärung und damit kollektive Bewußtseinsregressionen.

37 Georg Lukács: *Geschichte und Klassenbewußtsein*. Neuwied-Berlin/West 1970, S. 224.

38 Vgl. Jürgen Habermas: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M. 1968, S. 9.

39 Georg Lukács, *Geschichte . . .*, a.a.O., S. 225.

40 Hans Kilian: *Das enteignete Bewußtsein*. Neuwied-Berlin/West 1971, S. 32.

Peter Kassner, Klaus Matußek, Ulf Preuss-Lausitz

Bedingungen von Gesellschaftslehre an Gesamtschulen

Die meisten Lehrer, die Ende der 60er Jahre die ersten Gesamtschulen aufbauten, hofften damit, die von ihnen erfahrenen Widersprüche und Frustrationen aufzuheben. Gesamtschule wurde von ihnen als Mittel zur fortschreitenden Demokratisierung der Gesellschaft verstanden, verbunden mit einer sich notwendig daraus ergebenden Effektivierung des Ausbildungssystems. Chancengleichheit und soziale Integration, Individualisierung des Lernens und bessere Förderung jedes Schülers, Hinwendung zu den sozial Benachteiligten¹ als allgemeine Gesamtschulziele entsprachen dabei den Zielen des Fachbereichs Gesellschaftslehre, hieß es doch, daß der gesellschaftspolitische Unterricht „in besonderer Weise mit dem Wesen der Gesamtschule korrespondiert“², konkret hieß dies: Gesellschaftslehre sollte die Ideologiefunktion der Schule aus den Niederungen der zunehmenden Erfolglosigkeit auf die Höhe der gewandelten Produktions- und Reproduktionsverhältnisse bringen.

Viele jener Lehrer haben inzwischen, wie andere gesellschaftskritische Erzieher, weitgehend resigniert, in der Annahme, die außerschulischen Sozialisationsmechanismen und die schulischen Zwänge würden grundsätzlich ein „emanzipatorisches“ Erziehungsziel verhindern. Unsere Absicht ist es, falschen Optimismus wie falsche Resignation zu kritisieren, indem wir Grenzen, aber auch besondere Chancen einer zu gesellschaftskritischem Bewußtsein und zu entsprechenden Verhaltensdispositionen führenden politischen Erziehung mit einem relativ neuen curricular-didaktischen Ansatz formulieren. Ziel ist es, damit eine realisierbare Handlungsperspektive zu entwickeln, so daß eine Vermittlung zwischen progressivem Anspruch und der bestehenden Realität möglich ist.

1 Siehe dazu die Gesamtschulhandbücher: G. Bechert (Hrsg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Weinheim 1971; H. Mastmann u. a. (Hrsg.): Gesamtschule. Ein Handbuch der Planung und Einrichtung. Schwalbach 1968; A. Regenbrecht u. a. (Hrsg.): Friedensschule. Programm einer Gesamtschule. München 1970. — Kritische Gesamtschulbücher vgl.: V. Hoffmann: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Berlin/West 1972; Bühlow, Hopf, Nagel, Preuss-Lausitz: Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim 1972; H. Stubenrauch: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München 1971; R. Heinrich: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. Frankfurt/M. 1973.

2 H.-K. Fleischmann: Gesellschaftspolitischer Unterricht in der Gesamtschule, in: G. Bechert (Hrsg.), a.a.O., S. 87.

Während in den Anfangsjahren der Gesamtschule idealistisch-emanzipatorische Erziehungsziele auch für die politische Bildung formuliert wurden — d. h. ohne die gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren, unter denen diese realisiert werden könnten, und ohne über individualistische Zielformulierungen hinauszukommen, wird hier ein anderes Konzept zugrunde gelegt:

Die Schüler sollen gemeinsam für die konkreten Unmenschlichkeiten in der kapitalistischen Gesellschaft sensibilisiert werden, die konkreten Unterdrückungs- und Beschränkungserfahrungen als Ausdruck der Klassengegensätze sollen vermittelt werden, die Entwicklungsgesetze der ökonomischen Basis sollen mit den Schülern erarbeitet werden, um die Entsprechungen der gesellschaftlichen Bewußtseinsformen zu klären und nicht zuletzt für die künftige gesellschaftliche Praxis Handlungsstrategien zu erörtern und zu entwickeln³.

Wir wollen uns hier exemplarisch auf die Grenzen und Möglichkeiten der politischen Sozialisation von Arbeiterkindern konzentrieren. Auf die weiteren Faktoren, die jeden für die sozial Benachteiligten Partei nehmenden Unterricht beschränken, können wir hier nur verweisen⁴. Die Grenzen politischer Erziehung sind derzeit dadurch bestimmt, daß Arbeiterkinder die Sozialisationsdiskrepanz auch in der Gesamtschule massiv erfahren: eine jüngste empirische Untersuchung⁵ weist nach, daß gerade den Arbeiterkindern mit Hauptschulperspektive, aber auch den aufstiegsorientierten, bewußt ist, daß sie sich in der sozial heterogenen Schülerschaft, aber noch stärker gegenüber den Lehrern, anders verhalten müssen als sie es gewöhnt sind; daß sie möglichst versuchen, vor den Lehrern familiäre und außerschulische Lebensverhältnisse zu verbergen, um nicht diskriminiert zu werden; daß ein erheblicher Teil von ihnen die Lehrer auf ihre Unterrichtsfunktionen beschränkt wissen möchte, damit sich die Mißerfolgssituationen im Unterricht nicht noch im außerunterrichtlichen Betrieb einer Ganztags-Gesamtschule fortsetzen. Mit anderen Worten, in diesen Verarbeitungsformen von Sozialisationsdiskrepanzen zwischen proletarischer Familie und aufstiegsorientierter Gesamtschule als funktionaler neuer Mittelklasseninstitution ist der Hinweis deutlich, daß auch der Lehrer mit „emanzipatorisch-sozialistischem“ Bewußtsein, der sich emotional mit den sozial Benachtei-

3 Vgl. P. Kassner: Ansätze zur Theorie und Praxis von Gesellschaftskundeunterricht an Gesamtschulen, in: Gesamtschulinformationen 1/72, Pädagogisches Zentrum Berlin, S. 65—82.

4 Dazu gehören: die sich verstärkende staatliche Kontrolle im gesamten Ausbildungssektor; die politische Disziplinierung der Lehrer und Erzieher; das nach wie vor auf institutionelles Wissen festgelegte Curriculum der politischen Bildung; die beamtenrechtlichen Zwänge der Lehrerrolle; das fehlende organisierte Klassenbewußtsein der Arbeiter und die herrschenden Ideologien von Chancengleichheit und sozialer Integration.

5 G. Bühler u. a.: Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern (Manuskript; Pädagogisches Zentrum Berlin), 1976.

ligten, mit den Arbeiterkindern solidarisiert, von dem generellen Mißtrauen gegenüber dem Lehrer als Vertreter der erfolgreichen bürgerlichen Welt nicht ausgenommen wird. Die soziale Distanzierung gegenüber Lehrern und Schule ist auch in der Gesamtschule nach wie vor für Arbeiterkinder funktional, um wegen der impliziten Herabsetzung ihrer Herkunft (durch die Gesamtschul-Norm, daß Aufstieg und damit Ausstieg aus der eigenen Klasse das höchste soziale Ziel sei) und der an ihren Lebens- und Klassenerfahrungen vorbeigehenden Curricula die bedrohte soziale Identität zu sichern.

Diese Bedrohung bezieht sich jedoch nicht nur auf das Lehrerverhalten, auf die damit verbundenen sozialen Normen und auf Curricula: Auch die Struktur der Gesamtschule steht im Widerspruch zur proletarischen Sozialisation. Das vorherrschende Organisationsprinzip der Gesamtschule stellt die äußere Leistungsdifferenzierung in den wichtigsten Fächern (Englisch, Mathematik, meist Deutsch, Physik, Chemie) dar; jeder Schüler hat damit die ‚Chance‘, jedes Halbjahr in einen der 3—4 Niveaueurse pro Fach auf- oder abzu-steigen, und dies aufgrund einer Reihe von informellen Tests, die zwar diagnostizieren, aber nicht prognostizieren können. Aus diesem System resultiert ein permanenter Individualisierungs- und Konkurrenzdruck, schließlich müssen die unteren Kurse gefüllt werden, und die Plätze in den oberen sind nicht unbegrenzt erweiterbar. Der individuelle Leistungskampf — ideologisch durch das Jeder-hat-eine-Chance-Postulat überhöht — widerspricht aber den Lebenserfahrungen der Arbeiter und den Sozialisationsprozessen in der Arbeiterfamilie im Gegensatz zu den mittelschichtspezifischen Zwängen zur Individualisierung. Die Folge ist Verunsicherung, Bedrohung der sozialen Identität, evtl. Überanpassung an die Aufstiegsnormen bei gleichzeitiger Abwertung der eigenen Herkunft (und Schuldvorwürfe gegen die Eltern) — oder Rückzug aus der Schule, Selbstisolation, die die Isolierung durch andere verstärkt, Aufgabe jedes Anspruchs an die Schule, Aggression gegen Ersatzobjekte, Apathie, Resignation.

In diesen Widersprüchen, die zugleich Grenzen einer gezielten politischen Erziehung im Interesse der Mehrheit darstellen, sind aber auch Chancen enthalten. Gehen wir davon aus, daß gerade Arbeiterkinder ständig gesellschaftliche Widersprüche unmittelbar erfahren, dann muß daraus eine größere Unsicherheit in der gesellschaftlichen Orientierung resultieren. Daraus kann eine relativ große Bereitschaft entstehen, mit den Lehrern Interpretationen gesellschaftlicher Verhältnisse zu erarbeiten, die die Bedürfnisse, Interessen und tatsächlichen wie künftigen Lebenserfahrungen der Kinder ernst nehmen, d. h. die praktische Solidarität beweisen. Theoretisch wird diese Bereitschaft zu vermuten sein bei Schülern aus Familien, deren Normen und Erklärungsmuster im Widerspruch zu denen der herrschenden Medien (Lehrer, Fernsehen, Spielkameraden usw.) stehen, deren Klassenlage offenkundig nicht den Versprechungen der Gesellschaft entspricht oder wenn gesellschaftliche Krisen die sozial-politischen Orientierungsmuster einer sozialen Gruppe bedrohen. Diese Chance zur politischen Erziehung in einem gesellschaftskritischen, ja anti-

kapitalistischen Sinn wurde bislang deshalb nicht wahrgenommen, weil auch ‚linke‘ Unterrichtsinhalte nicht oder nur unzureichend auf die konkreten Erscheinungsweisen der Klassegegensätze, wie sie den Kindern sinnlich erfahrbar sind, bezogen waren⁶.

Hierin liegt der Ausgangspunkt für die Überlegungen zur Didaktik des Fachbereichs Gesellschaftslehre an Gesamtschulen. Die Verarbeitungsformen von Erfahrungen vor allem der Arbeiterkinder mit der Schule unter den Bedingungen des kapitalistischen Systems, besonders ausgedrückt in Apathie, Desinteresse und Aggression sind deshalb der Ansatzpunkt für den Unterricht, „weil sie im Unterschied zu positiven Erfahrungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit als selbstverständlich betrachtet werden und damit eine größere Motivation für Lernen schaffen“⁷. Die Aufgabe besteht darin, das, was als subjektives Interesse und Bedürfnis erfahren wird, zu problematisieren und den Zusammenhang zwischen den subjektiven Interessen und den langfristig objektiven Interessen zu vermitteln. Diese Problematisierung der subjektiven Interessen intendiert die Einsicht in die Manipulation von Einzelinteressen und in deren Folge die Erörterung von Strategien zur Verhinderung von Manipulation.

Unterrichtspraktisch bleibt die Realisierung dieser Absicht so lange unreal, wie die Jugendlichen aufgrund ihrer repressiven Sozialisation in Schule und Elternhaus nicht in der Lage sind, ihre Bedürfnisse zu artikulieren. In einer Schule, die zwar ständig von Kritikfähigkeit und Mündigkeit redet, im unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler sich selber aber weder in Zweifel zieht noch die Fähigkeit dazu weckt, werden die Konflikte und Interessen der Schüler unterlaufen, statt daß sie formuliert und organisiert werden⁸.

Um dies zu erreichen, hat der politische Unterricht zuerst die Aufgabe, Artikulations- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten für die Arbeiterkinder zu schaffen. Das nämlich, was in der Gesamtschule als Chance begriffen werden muß: die Einbringung unterschiedlicher klassenspezifischer Meinungen und Erfahrungen, muß im Zusammenhang mit einer Weiterentwicklung der strukturellen Bedingungen der Gesamtschule bewußt realisiert werden.

Die Ambivalenz der Gesamtschule, die sich bei den Schülern in unterschiedlicher Leistungsmotivation, Konzentrationsfähigkeit, Lerngeschwindigkeit und Verbalisierungsfähigkeit manifestiert, bedingt eine weitgehende Verunsicherung der Arbeiterkinder. Sie ist meist so groß, daß Spontaneität und Kommunikationsbereitschaft verhindert und die Aufarbeitung der aus den unterschiedlichen sozialen Erfahrungen resultierenden Probleme nicht geleistet wird. Diese

6 Vgl. dazu U. Preuss-Lausitz: Vom Schwinden der Fähigkeit, sich mit dem politischen System zu identifizieren, in: *betrifft: erziehung* Nr. 2 und 3, 1973, hier Nr. 3, S. 45; am besten geschah dies in: *Materialien zur Unterrichtspraxis* (Reihe Roter Pauker), Offenbach 1971 ff.

7 Revision der Hessischen Bildungspläne — *Gesellschaftslehre Sekundarstufe I*, Manuskript 1972, S. 14.

8 K. Wünsche: *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*. Köln 1972, S. 8.

Schwierigkeiten erfordern angesichts heterogener Kerngruppen einen kommunikativen Unterrichtsstil, in dessen Mittelpunkt das formale Ziel steht, eigene Meinungen zu artikulieren, sie in den Unterricht einzubringen, die Meinung der anderen wahrzunehmen und auf sie zu reagieren. Die durch die Thematisierung des Alltags gebotenen Identifikationsmöglichkeiten für das Arbeiterkind schaffen erst die psychischen Voraussetzungen, die notwendig sind, um die bei der Interessenkollision mit den schulischen Autoritäten und Zwängen entstehenden Konflikte durchzustehen⁹.

Abbau des Unterlegenheitsgefühls und der Ängste¹⁰, Ausgleich der Verständnisschwierigkeiten und Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten sind Ziele eines solchermaßen angelegten Unterrichts, der primär versucht, „Situationen zu schaffen, in denen kommunikatives Lernen als Voraussetzung solidarischen Handelns möglich ist“¹¹. Form und Inhalt dieses (nicht nur) propädeutischen politischen Unterrichts sind auf weiten Strecken identisch. Überspitzt formuliert, kommt es in diesem Stadium des Unterrichts nicht so sehr darauf an, was z. B. gesagt wird zu solchen Themen wie Rangordnung und Machtkämpfe innerhalb der Kerngruppe, der Straße, zu Hause, zu Problemen der Kindererziehung und hier insbesondere zur geschlechtsrollenspezifischen Erziehung, zu den Sanktionsmechanismen des Elternhauses und der Schule, zu Formen und Inhalten des jugendlichen Protests usw., sondern darauf, daß etwas gesagt wird, daß miteinander geredet wird, daß die Hemmungen, sich mitzuteilen abgebaut werden, daß ein angstfreies Lern- und Kooperationsklima geschaffen wird, als Voraussetzung für die Erarbeitung von Inhalten, die an den Interessen und sozialen Erfahrungen der Schüler anknüpfen.

Das Selbstbild des Schülers ist in starkem Maße von den Erwartungen des Lehrers, der Mitschüler und der Eltern geprägt. Die Wahrnehmung und Verarbeitung dieses Selbstbildes sind wesentlicher Bestandteil sozialer Erfahrung. Diese häufig als diskriminierend erfahrenen Erwartungen fixieren das Verhalten und die Lernbereitschaft. Diese self-fulfilling-prophecy in ihrem Bedingungsgeflecht zu diskutieren und gemeinsam Strategien zu ihrer Bewältigung in einer von Bewertung und Manipulation weitgehend freien Unterrichtssituation zu entwickeln, versetzt die Schüler in die Lage, ihren Erfahrungen politische Relevanz beizumessen.

Dem Verdacht, bei der Thematisierung individueller Probleme und Erfahrungen handele es sich um eine Variante bürgerlicher, individualistischer Vorstellungen von Erziehung zur Mündigkeit und Unabhängigkeit, aus der letztlich antiemanzipatorische Konsequenzen

9 Vgl. dazu: Projektgruppe Wissenschaftliche Beratung und Begleitung von Gesamtschulen; W. Hopf, Horz, K. Nagel, U. Preuss-Lausitz: Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern. Pädagogisches Zentrum Berlin/West 1970, als Manuskript veröffentlicht, S. 63.

10 K. Wünsche, a.a.O., S. 51.

11 Revision der Hessischen Bildungspläne, a.a.O., S. 51.

resultieren, kann mit einem weiteren Argument begegnet werden: Politisierung bleibt auf keinen Fall auf die Dimension der Veränderung von Verhaltensstilen beschränkt. Thematisierte Vorurteile und soziale Konflikte werden nicht nur als Mißverständnis angesehen, deren Klärung oder Lösung durch gruppenspezifische Prozesse formal geregelt werden können. Die kognitive und affektive Bedeutung von Vorurteilen für die Orientierung und die sozialhomogene Gruppenbildung kann nicht von vornherein und in jedem Fall negiert, sondern muß in ihrer sozial-stabilisierenden Funktion aufgearbeitet werden. Wenn die politische Didaktik die subjektiven Interessen und Bedürfnisse der Schüler konsequent berücksichtigt, kann sie nicht umhin, darüber nachzudenken, in welchem Umfang die Erfahrungen der Jugendlichen mit der Schule selbst zum Inhalt des Curriculums gemacht werden müssen. In diesem Zusammenhang stellt sich zuerst die Frage, „welche Möglichkeiten zur politischen Erfahrung, zum Lernen politischen Verhaltens und zur Übernahme politischer Rollen nach Wahrnehmung der Schüler die Schule, insbesondere die Gesamtschule“ bietet¹².

Das alltägliche, mehr oder weniger bewußte Erleben der Schule als ein bürokratisch und hierarchisch verwaltetes Herrschaftssystem bietet einen breiten Raum für „theoretischen“ und handlungsorientierten emanzipatorischen Unterricht. Durch die Erarbeitung kollektiver Formen von Interessenwahrnehmung, die die Aufhebung oder Änderung der eigenen Lage intendieren, erhält der Unterricht seine politische Relevanz und verläßt die Ebene des „bloßen“ Erfahrens.

Die weitere Frage nach der Bedeutung von Schule als Teilsystem des politisch-ökonomischen Systems, nach den gesellschaftlichen Interessen, denen sie verpflichtet ist, weist über den unmittelbaren Verstehens- und Erfahrungshorizont der Schüler hinaus. Das ist der Zeitpunkt, an dem die im herkömmlichen Verständnis eigentlichen politischen Problem- und Fragestellungen didaktisch vorbereitet sind und nunmehr aufbereitet werden können.

Diese Arbeit mit den Schülern wird nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein. Vielmehr ist hierin ein Prozeß zu sehen, der allmählich durch eigentlich gesellschaftspolitische Fragestellungen ergänzt wird. Da auch hier die Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler primär sind, ergibt sich, daß Gesellschaftslehre nicht als linearer Durchgang durch gesellschaftliche Zusammenhänge verstanden werden kann. Vielmehr hätte ein Planungsteam eine Fülle unterschiedlicher Projekte zu erstellen, die modifiziert und abgesprochen mit den Schülern einer Kerngruppe gegen Ende eines noch laufenden Projekts — jeweils zu verschiedenen Zeiten einzusetzen wären, wobei Fragestellungen aus den Bereichen Geschichte, Politik, Ökonomie, Soziologie, Psychologie u. a. aufgearbeitet werden.

Gesellschaftslehre dieser Art bedeutet eine Absage an die herkömmliche Fächeraufteilung zugunsten interdependenter Problem-

bereiche. Sie ergeben sich aus den Gesprächsbeiträgen der Schüler und stellen zunächst ungelöste Probleme dar, die im Projektverfahren angegangen werden: Unterschiedliche Schülergruppen arbeiten an, auf das Projekt bezogen, unterschiedlichen, jedoch gemeinsamen Fragen, zu deren Lösungen Texte, Filme, Diaserien, Bücher bereitstehen. Wichtig ist, daß jede Schülergruppe weiß, worüber die anderen Gruppen arbeiten und welche Erkenntnisse durch den Beitrag der anderen Schüler zu erwarten sind. Diese Arbeit wird in der ersten Projektphase zu leisten sein, so daß sich die folgende Gliederung ergibt:

1. Formulierung des Erkenntnisinteresses, eine Arbeit, die am Ende eines laufenden Projekts zu leisten ist und die eine besondere Hilfe der Lehrer bedingt.

2. Beginn des Projekts, wobei in der ersten Phase Gruppenaufträge verteilt werden.

3. Organisation des Projekts: Die Gruppen arbeiten selbständig, lediglich unterstützt durch Lehrer bzw. Studenten und Praktikanten.

4. Verknüpfungsphasen: Zwischenergebnisse werden vorgetragen, Diskussion, Vorträge, Referate, Rollenspiele wechseln miteinander. In diesen Phasen sollten den Schülern neben der Fülle der Einzelfragen und deren Antworten zumindest im Ansatz die strukturellen ökonomischen Zusammenhänge und die gesellschaftlichen Bedingungen deutlich werden, gleichzeitig sollten Beobachtungen des Gruppenverhaltens, geschlechts- und rollenspezifische Probleme mit den Schülern diskutiert werden. In diesem Teil findet die Artikulations- und Selbstdarstellungsmöglichkeit der Schüler wiederum ihren Ausdruck.

5. Abschluß des Projekts: Realisierung von gesamtschulinternen oder -externen Vorhaben, z. B. Ausstellungen, Zeitungen, Informationen, Mitarbeit in außerschulischen Gruppierungen u. a., Formulierung neuer Interessen, die sich aus den erarbeiteten Zusammenhängen ergeben und die in neuen Projekten ihren Ausdruck finden.

Gesellschaftslehre-Unterricht bedeutet Abkehr von einem festgefühten Lehrplankanon. Gesellschaftslehre bedeutet Erarbeitung gesellschaftlicher Fragestellungen in projektorientierter Form, wobei die Interessen und Fragen der Schüler die Grundlage für die Auswahl der Projekte darstellen. Gleichzeitig wären formulierte Einsichten eines abgeschlossenen Projekts mit den neu zu erarbeitenden Themenbereichen eines beginnenden Projekts so zu verbinden, daß für die Schüler qualitativ neue Einsichten möglich werden. Gelingt das nicht, so besteht die Gefahr eklektizistischer Aneinanderreihung gesellschaftlicher Phänomene, die in additiver Form gesellschaftliches Wissen und Bewußtsein verhindern und Einblicke in ökonomisch-politische Zusammenhänge unmöglich machen.

Wir bezeichnen dieses Moment mit Interdependenz der Einzelprojekte. Ein weiteres Planungskriterium liegt im Bereich der Interdisziplinarität und weist auf die Beziehungen zwischen der Gesellschaftslehre und den benachbarten Disziplinen wie ästhetische Er-

ziehung, Deutsch, Arbeitslehre, Naturwissenschaften u. a. hin. Es setzt nicht nur die Kooperation der einen Fachbereich vertretenden Lehrer voraus, wie sie bei bestimmten Großgruppenveranstaltungen besonders und bei der Planung von Projekten allgemein notwendig wird, sondern bedingt eine Zusammenarbeit über die Grenzen eines Fachbereichs. Uns scheint jedoch, daß hier nicht die inhaltliche und die organisatorische Abstimmung primär ist, sondern vielmehr ein Verständnis von der Zielgerichtetheit des Unterrichts. Emanzipatorisches Lernen heißt in allen Fachbereichen nicht vermeintlich wertfreie Inhalte zu vermitteln, sondern heißt die Beziehungen zwischen den Inhalten und ihrer Verwertbarkeit zu thematisieren, heißt die Frage nach dem ‚cui bono‘ stellen¹³ und beantworten, um mit Hilfe der Antworten gesellschaftliche Strategien des Handelns zu entwerfen.

Fassen wir zusammen, so läßt sich sagen, daß emanzipatorisch-politisches Lernen in der Gesamtschule überhaupt nur eine Chance der Verwirklichung hat, wenn die von den Schülern erfahrenen Widersprüche aufgenommen und die daraus resultierende Unsicherheit zum Gegenstand schulischer Arbeit genommen werden, oder anders: wenn die persönlichen Fragen und Bedürfnisse der Schüler, die ja nur scheinbar unpolitisch sind, Grundlage der Gespräche, Diskussionen und Auseinandersetzungen werden. B. Schaeffer hat hier einen gehbaren Weg gezeigt¹⁴, der begangen und dahin weiterverfolgt werden muß, daß allmählich die subjektiven Interessen der Schüler in Übereinstimmung mit den objektiven Interessen der lohnabhängig Arbeitenden gebracht werden. Erst an dieser Stelle setzt Unterricht im allgemein-verstandenen Sinne an, wobei er erst dann möglich wird, wenn die Schüler artikulationsbereit sind, wenn sie durch die Identität von Form und Inhalt für ihre konkret-erfahrbaren Belange sensibilisiert sind und dann erstmals die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen, die weitgehend ökonomische Ursachen sind, stellen. Erst an dieser Stelle kann der projektorientierte Unterricht einsetzen. Emanzipation der Schüler in Gesamtschulen kann nicht auf Unterricht allein beschränkt bleiben. Unterricht heißt auch Entwicklung von Strategien zur gesellschaftlichen Veränderung und das heißt, Unterricht in Projektform wird den Rahmen der Gesamtschule verlassen und seine Bezugspunkte in außerschulischen Aktivitäten finden. Desgleichen heißt Lehrerarbeit nicht allein Organisation von Unterricht, sondern Initiierung innerschulischer Veränderungen, die vor allem den Abbau des Fachleistungssystems, die Veränderung der Curricula, die Neufassung organisatorischer Entscheidungen, die Schaffung von mehr Demokratie in der Schule zum Ziel haben. Lehrerarbeit wird in solidarischen Absprachen erfolgen und von politischen Parteien und Gewerkschaften getragen werden müssen.

13 W. Gottschalch: Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt/M. 1971², S. 16; dazu auch B. Schaeffer, U. Lambrou: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Frankfurt/M. 1972.

14 B. Schaeffer, U. Lambrou, a.a.O., S. 75 ff., S. 96—142.

Hanno Schmitt

Anmerkungen zur Berufsbezogenheit des Lehrerstudiums

Es ist ein Kennzeichen vor allem sozialdemokratischer Bildungspolitik der jüngsten Zeit, die Notwendigkeit der Berufsbezogenheit des Lehrerstudiums zu betonen¹. Eine Erklärung für diesen Prozeß ergibt sich wohl aus der offensichtlichen Ineffektivität der bisherigen Lehrerausbildung, soweit sich diese abstrakt funktionslos zur Berufspraxis des Lehrers verhielt. Obwohl diese Entwicklung — ähnlich wie etwa das Eintreten für die Gesamtschule — auf Elemente rationaler Bildungsplanung in den SPD-regierten Ländern verweist, muß sie dennoch als widersprüchlich eingeschätzt werden. Eine berufspraktische Orientierung im Lehrerstudium kann sowohl für spätere politisch bewußte Arbeit als Lehrer qualifizieren, aber sie kann auch eine grundlegende gesellschaftstheoretische Durchdringung der Lehrertätigkeit von vornherein verhindern. Als extremes Beispiel für den zuletzt genannten Fall kann die handwerksmäßige Seminar-ausbildung² der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert dienen, wie sie durch eine Unzahl autobiographischer Äußerungen belegt ist. „Der Geist im Seminar war kein wissenschaftlicher; es war, als wenn an jedem Lehrzimmer angeschrieben stehe: daß nur die Leute nicht zu klug werden. Wenn sie soviel wissen, als sie lehren sollen, so ist's hinlänglich genug. Die meisten Seminaristen fanden diese Ansichten ihren Wünschen entsprechend³.“

Unter bestimmten Bedingungen politischer Selbstorganisation der Lehrerstudenten ist *sinnlich-unmittelbare Auseinandersetzung mit der schulischen Realität* notwendig, um gegen die Gefahr der späteren *Anpassung* an das traditionale Berufsbild zu immunisieren, um *relevante Fragestellungen* im Gegensatz zum traditionellen Pädagogikstudium aus eigener unmittelbarer Erfahrung zu entwickeln; und der politischen *Selbstorganisation* des Studiums und — noch dringlicher — der 2. Ausbildungsphase (Referendariat) durch kollektiv-

1 Z. B.: Hessischer Kultusminister (Hrsg.): Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. In: Bildungspolitische Informationen 1 A (1971), S. 2 ff.

2 Vgl. zur beruflichen Differenzierung der Lehrfunktionen: Hartmut Titze: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M. 1973, S. 42 ff.

3 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.): Karl Friedrich Wilhelm Wander. 1803 bis 1879. Bearbeitet von einem Kollektiv der Pädagogischen Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig unter Leitung von Prof. Eichler. Berlin/DDR 1954, S. 171.

tive Erfahrung der Schulwirklichkeit eine Perspektive zu geben. Diese drei Dimensionen stehen im Zusammenhang einer politisch akzentuierten Lehrerausbildung, die sich keineswegs in der sinnvollen Organisation der berufspraktischen Studien (z. B. Hospitationspraktikum) erschöpft. Von daher ist sowohl die erziehungswissenschaftlich-fachliche als auch die gesellschaftstheoretische Qualifizierung in einer solchen politisch begriffenen Strategie der Lehrerausbildung keinesfalls zu vernachlässigen.

Da personelle und materielle Ausbildungsbedingungen an den westdeutschen Universitäten — von einigen wenigen Neugründungen abgesehen — derzeit und auch in absehbarer Zukunft einer Verwirklichung beispielsweise des Projektstudiums entgegenstehen, sollen die politischen Chancen der Berufsbezogenheit im Lehrerstudium am *Hospitationspraktikum* konkretisiert werden. Unleugbar sind Isolation im Kollegium, Mißtrauen von Eltern, ständige Unterrichtskontrolle ein wesentlicher Grund dafür, warum Lehrer schon kurze Zeit nach Eintritt in den Beruf resignieren⁴. Auch ihrem Selbstverständnis nach politisch bewußte Studenten unterliegen durchaus diesem Anpassungsdruck, d. h. sie beginnen sich schon kurze Zeit nach Eintritt in den Schuldienst von ihrem politischen Anspruch zu lösen. Dieser Prozeß, der eine kontinuierliche politische Arbeit in der Schule oft unmöglich macht, ist nun auch empirisch belegt. „Das Studium an der Universität bzw. an der pädagogischen Hochschule bleibt, was wesentliche berufsbezogene Einstellungen der Lehramtskandidaten anbetrifft, weitgehend Episode. Es werden während dieser Zeit keine Einstellungen aufgebaut, die gegenüber den Einflüssen, denen der junge Lehrer bereits unmittelbar zu Beginn seiner Berufspraxis ausgesetzt ist, auch nur einigermaßen resistent wären⁵.“

Um dem Anpassungsphänomen bereits auf der Universität begegnen zu können, wird man zusätzliche bzw. andere Qualifikationen als die gegenwärtig noch vorherrschenden vermitteln müssen. Eine dieser Qualifikationen ist die genaue Auseinandersetzung mit Bedingungen und Formen der schulpolitischen Praxis. Dabei ist es wichtig,

4 Vgl.: Marianne Bauer: Eigene Stellungnahme: Schnauze voll. Aus dem Tagebuch einer Junglehrerin. In: *erziehung*, Nr. 8 (1970), S. 22 ff. — Wolfgang Christian und Rainer Vornberger: Warum die Lehrer oft resignieren. In: *analysen. Zeitschrift für Wirtschafts- und Berufspraxis*. Ausgabe B, 3. Jg. Nr. 2 (1973), S. 16 f. — Heinrich Fecher: Zur Situation der Referendare in der Ausbildung. In: *Gesellschaft und Schule*. Heft 2 (1970), S. 32 ff. — Sechs Thesen zur Ausbildung der Lehrer — Oder: Wie werden Lehrer angepaßt und diszipliniert? In: *erziehung*, Nr. 10 (1970), S. 34 ff. — Engelbert Wengel: Referendarausbildung — Anpassung als Berufsvorbereitung. In: *Gesellschaft und Schule*, a.a.O., S. 8 ff.

5 Jens-Jörg Koch: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972, S. 164. Vgl. zur Anpassung politisierter Studenten S. 133, Anm. 4. Vgl. auch Arnulf Hopf: Empirische Untersuchung zum politischen Bewußtsein junger Lehrer, in diesem Band, S. 234—251.

daß diese Auseinandersetzung auf der Basis sinnlich erfahrener Kenntnis des Berufsfeldes Schule ermöglicht wird.

Gerade wenn die Schwierigkeiten einer kontinuierlichen demokratischen Berufspraxis von Lehrern nach der Übernahme voller Stundenbelastung in das Bewußtsein der hospitierenden Studenten treten soll, ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, daß es im Hospitationspraktikum *nicht* um die Änderung der Schule durch die Hospitanten gehen kann⁶. Wenn innovatorische Effekte auftreten, tant mieux! Es geht vielmehr darum, als Hospitant im Schulbereich ein Optimum an Erfahrungen zu sammeln (allerdings nicht in Form seminaristischer Meisterlehre) und darüber hinaus eine erste Auseinandersetzung mit konservativen und reaktionären Lehrmentalitäten, aber auch mit den Grenzen demokratischer Berufspraxis zu ermöglichen. Gelingt dies, so ist eine Voraussetzung dafür gegeben, die gerade auch bei politisch bewußten Studenten weitverbreitete Angst vor dem Ausscheiden aus dem wirklichkeitsfernen Studentenstatus abzubauen. Eine Verminderung der Angst muß aber erreicht werden, wenn Resignation und Anpassung bei Berufseintritt nicht sofort um sich greifen sollen.

Erst durch den Praxisbezug während der Hospitationszeit können von den Lehrerstudenten selbst relevante Problemkomplexe in bezug auf ihre spätere Arbeit in der Schule erkannt und präzisiert werden. Für politisch bewußte Studenten kommt es dabei darauf an, in der Konfrontation mit dem dominierenden Bewußtseinsstand in der jeweiligen Schulwirklichkeit Fragestellungen für das weitere Studium und die spätere Berufspraxis zu entwickeln, die dazu qualifizieren können, an den vorherrschenden Bewußtseinsstand anknüpfend, politisch in der Schule zu arbeiten⁷.

Solche Ansätze werden oft als zu pragmatisch bezeichnet und damit herabgesetzt. Andererseits wird nicht oder nicht gründlich genug die oftmalige gesellschaftliche Belanglosigkeit abstrakter Ableitungen reflektiert, wenn es nicht gelingt, mit diesen Ableitungen aktuelle Entwicklungsprozesse in der Schule in den Griff zu bekommen, um daraus kurz- bzw. mittelfristige *Handlungsperspektiven* entfalten zu können.

Werden aber diese auf die spätere politische Arbeit in der Schule gerichteten Fragen von Lehrerstudenten nicht schon während des Studiums entwickelt, dann dürfte der von Frister zutreffend beschriebene „Realitätsschock“ auch zukünftig an der Tagesordnung sein. „Wenn auch die traditionelle spekulative Schreibtischgelehrsamkeit durch die Hinwendung zum Empirischen abgelöst wurde, so bleibt doch der Charakter des Glasperlenspiels, das mit der Wirklich-

6 Vgl.: Unterrichtspraktika in Bremen. Schultür für linke Studenten geschlossen. In: *betrifft : erziehung*, Nr. 4 (1973), S. 50 f.

7 Vgl. Dietfrid Krause-Vilmar und Hanno Schmitt: Gedanken zur politischen Arbeit in der Schule. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 1 (1973), S. 69 ff. — Monika Schmidt: Materialien zur Arbeitsfeldanalyse des Lehrerberufs. Reihe Roter Pauker, Heft 5, Offenbach 1972.

keit allenfalls über den intellektuellen Spannungsbogen der Reflexion verbunden ist, weitgehend erhalten. ... Lehrerinnen und Lehrer, die voll der besten Absicht aus den sozialkritischen Seminaren der Hochschule in die Schule kommen, scheitern nicht nur an der Ungunst personeller und sachlicher Verhältnisse, sie scheitern häufig an der *Diskrepanz zwischen ihrem Anspruchs- und ihrem Handlungsniveau*⁸."

Eine Auseinandersetzung mit der Anpassungsproblematik und auch der Entwicklung relevanter Fragestellungen kann im Rahmen eines Hospitationspraktikums nur gelingen, wenn politische *Selbstorganisation* zum durchgängigen Organisationsprinzip erhoben wird. Angesichts bestehender Tendenzen in den Hochschulen, politisch sinnvolle Aktions- und Kommunikationsformen der Studentenbewegung (wie z. B. Arbeitsgruppen) wieder preiszugeben bzw. vollkommen sinnentleert unter formalen Effektivitätsgesichtspunkten fortzuführen, kann die Bedeutung kollektiven Lernens in Kleingruppen gar nicht genug betont werden. Demzufolge ist das Hospitationspraktikum auch nur dann sinnvoll, wenn man es nicht als isoliertes Individuum an seiner alten Heimatschule absitzt, sondern wenn es in Arbeitsgruppen in Verbindung mit einer universitären Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung organisiert wird. Wesentlich ist dabei, daß jede Hospitationsgruppe eine kleine Unterrichtseinheit (ca. 5—7 Stunden) in *Eigenverantwortung* plant, durchführt und die Ergebnisse anschließend in der Gruppe kritisch aufarbeitet; denn nur so kann die Diskrepanz zwischen bisherigem Studium, dem formulierten politischen Anspruch und den im Unterricht aufgetretenen Realisierungsschwierigkeiten für den einzelnen Lehrerstudienten produktiv aufgearbeitet werden.

Die Bedingungen für Lernprozesse sind in Kleingruppen gerade deshalb während der Hospitation besonders günstig, weil einerseits die durch die praxisferne Universitätsausbildung verursachte Hilflosigkeit gemeinsam bewältigt und abgebaut werden kann, andererseits aber Kritik- und Kontrollmöglichkeit etwa gegenüber allzu selbstbewußten bzw. bornierten Schulpraktikern durch die Gruppe durchaus gegeben ist. Neben einer *stabilisierenden* Funktion muß kollektives Lernen als ein wesentliches *berufsqualifizierendes* Element angesehen werden, das für die spätere politische Handlungsfähigkeit in der Schule kaum überschätzt werden kann⁹. Die Fähigkeit, mit allen reformwilligen Kollegen unter den gegenwärtig vielerorts noch antidemokratischen Schulstrukturen zu kooperieren, ist eine grundlegende Bedingung dafür, daß man ohne allzugroße Anpassungsleistungen kontinuierliche und längerfristige Aufklärungsarbeit im Lehrerberuf leisten kann.

8 Erich Frister: Möglichkeit und Grenzen der emanzipatorischen Erziehung in der Schule. In: Die deutsche Schule 7/8 (1972), S. 426.

9 Vgl.: Schwierigkeiten in der kollektiven Arbeit von Lehrern. Erfahrungen aus der Ernst-Reuter-Schule. In: Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes. Ausgabe 12. Offenbach/Frankfurt 1972, S. 41 ff.

Dankwart Danckwerts

Sozialpädagogik in der BRD

In den vergangenen Jahren hat sich in der BRD die Auseinandersetzung um die Sozialpädagogik außerordentlich verschärft: um ihre Praxis, ihre Ausbildung und ihr wissenschaftliches Selbstverständnis. Noch in den 60er Jahren wurde vorwiegend der Organisationsaspekt der Sozialpädagogik diskutiert. Es ging damals um Abgrenzungen zwischen den sogenannten „Trägern der Hilfe“ (den „freien Organisationen“ oder öffentlichen, kommunalen Körperschaften), um die Rechtsproblematik des Anspruchs auf Hilfe, um Zahlungsverpflichtungen Angehöriger, die Verankerung und Absicherung privater Interessen und die Begründung der Hilfe als Reflex auf individuelle Not. Die Novellierungen des Jugendwohlfahrtsgesetzes und des Bundessozialhilfegesetzes 1961, mit denen diese Kontroversen vorerst entschieden wurden, entsprachen einer Konsolidierung dieses Bereiches, die durchaus der in anderen gesellschaftlichen Sektoren vergleichbar war und den Abschluß der Restaurationsperiode nach dem 2. Weltkrieg kennzeichnete. Nur eine oberflächliche Betrachtung wird die gegenwärtige Auseinandersetzung als Fortsetzung dieser alten Konflikte verstehen. Der Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen als gesetzmäßigen Entwicklungen des kapitalistischen Systems in der BRD und der Praxis der Sozialpädagogik, der bei der Einschätzung der aktuellen Probleme zu berücksichtigen ist, wurde erst in den letzten Jahren wieder bewußt. Zunächst griff die Studentenbewegung zusammen mit Widersprüchen der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der BRD auch solche der gesellschaftlichen Praxis der Sozialpädagogik auf. Im Vordergrund standen dabei Fragen der Sozialisation und der sogenannten Randgruppen. Die Ansätze einer marxistischen Gesellschaftsanalyse, die gegen die bürgerlichen Wissenschaften herausgearbeitet wurden, gingen von den offensichtlichen Erscheinungen der Klassengesellschaft der BRD aus, die von den herrschenden Sozialwissenschaften entweder nicht erklärt werden konnten oder schlichtweg geleugnet wurden. So hatte die „sinnliche“ Erfahrung der Begegnung mit Obdachlosen, Fürsorgeheiminsassen, Strafgefangenen, Nichtseßhaften, mit dem Schicksal ausländischer Arbeitskräfte wie mit der Ausbildungssituation der Lehrlinge eine wichtige, diese Aufarbeitungen der Studenten stimulierende Funktion, wie ebenfalls die Analyse der Statistiken und

* Otto Lingesleben, Die Berufssituation der Sozialarbeiter und Tendenzen der Professionalisierung, in: Auf dem Wege zur Professionalisierung, Hrsg. Otto/Utermann, München 1971, S. 59.

offiziellen Materialien, die als abstrakte Selbstdarstellungen der Gesellschaft durch den klassentheoretischen Ansatz erst lebendig wurden.

Begünstigt wurde die intensivere Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Bereich der Sozialpädagogik u. a. durch die bürgerliche Sozialisationstheorie mit ihrem Hinweis auf schichtenspezifische Differenzen familialer Sozialisation und deren Folgen für die Unbeweglichkeit gesellschaftlicher Sozialstruktur, die auf teilweise fortschrittliche Reformen drängte, vor allem aber notwendig wesentliche Elemente der Klassenstruktur der Gesellschaft der BRD vermittelte.

Höhepunkt und Endpunkt zugleich dieser Entwicklung war der Jugendhilfetag im Mai 1970 in Nürnberg. Der Versuch, das etablierte System der Sozialpädagogik als ausschließlich primitives Herrschaftsinstrument zu entlarven und durch eine „Randgruppenstrategie“ zu ersetzen, scheiterte. Auch die aus der Arbeiterbewegung der 20er Jahre aufgegriffenen Formen außerfamilialer Sozialisation wie etwa Kinderläden konnten nicht nachhaltig die organisierte Sozialpädagogik herausfordern, kaum ihr borniertes Selbstverständnis ankratzen, wie die Diskussionen mit den Vertretern der kirchlichen Organisationen Caritas und Innere Mission deutlich machten. Diese Erfahrungen haben verbreitet zu Resignation geführt, die in der Ablehnung aller Reformversuche innerhalb der bestehenden Sozialpädagogik gipfelte. Demgegenüber ist es notwendig, differenzierter auf die Entwicklung der Sozialpädagogik einzugehen, auch um zu prüfen, in welchem Maße Veränderungen der gesellschaftlichen Realität die Voraussetzungen der sozialpädagogischen Praxis in dieser Gesellschaft beeinflussen.

I. Konfliktbereiche

Die oft beschriebenen historischen Entwicklungslinien zur gegenwärtigen Sozialpädagogik geben nicht nur den Hintergrund der aktuellen Auseinandersetzung ab, sondern sie wirken direkt durch ihre Gegensätzlichkeiten auf die Praxis ein. Auf der einen Seite steht die Entwicklung von der Armen- und Wohlfahrtspflege der herrschenden bürgerlichen Klasse zur Sozialarbeit, deren Kennzeichen Hilfe in gesetzlich geregelten Einzelfällen ist, letzter staatlicher, rechtsverbindlicher sozialpolitischer Ansatz. Auf der anderen Seite finden wir die Entwicklung der Erziehungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche zu pädagogisch und sozial vernachlässigten Bewahreinrichtungen, ob nun der Kinderpflege oder der Fürsorgeerziehung. Hier jedoch hat Privatinitiative den pädagogischen Ansatz in den letzten Jahren neu aufzudecken versucht, wengleich ohne einen klassenmäßigen Zusammenhang zur Arbeiterbewegung.

Die Relation zwischen diesen beiden Schwerpunkten des Gesamtbereiches Sozialpädagogik hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Die Notwendigkeit zu materieller Hilfe sei zurückgegangen zugunsten verstärkter immaterieller Leistungen, wird gelegentlich behauptet. Tatsache ist, daß die materiellen Leistungen nicht zurück-

gegangen sind, daß aber daneben bestimmte sozialpädagogische Praxisbereiche außerordentlich expandierten oder neue entstanden. Schwerpunkte dieser Entwicklung sind:

Der Ausbau gesellschaftlicher Einrichtungen außerfamiliärer Sozialisation im Kindesalter, also der Vorschule;

Die Einbeziehung sozialpädagogischer Leistungen in das zur integrierten Gesamtschule entwickelte Schulsystem, wobei vor allem die Relation Schule/Eltern berührt wird;

Die Verbreiterung und Intensivierung spezifischer, auf behinderte Kinder gerichteter Einrichtungen und Maßnahmen;

weiterhin Arbeit mit Jugendlichen in Gruppen, deren Konflikt zwischen Arbeitsformen und -belastungen sowie privatem Lebensbereich tendenziell zu „abweichendem Verhalten“ führt, aber noch nicht geführt hat;

eine den zunehmenden Sanierungsvorhaben entsprechend wachsende Tätigkeit in städtischen Altbaugebieten und Obdachlosenquartieren;

umfassende Beratung und Betreuung von Wohnbevölkerung in Neubaugebieten wie auch

eine an Bedeutung gewinnende Arbeit mit Personengruppen, die wegen ihres Alters oder ihrer Invalidität aus dem Arbeitsprozeß ausgeschlossen sind.

Sucht man nach den wesentlichen Gemeinsamkeiten dieser zunächst sehr unterschiedlich scheinenden Entwicklungen, so wird man die Tatsache hervorzuheben haben, daß jeweils Personengruppen mit den sich entwickelnden Praxisbereichen in Verbindung gebracht sind, die sozial homogen sind und durch bestimmte Verhältnisse definiert, zunächst durch das zum Besitz, dann durch das zur Arbeit und schließlich durch eines zu spezifischen Formen der Sozialisation. Es ist nicht zufällig, daß die Merkmale der Bestimmung von Klasse, nämlich Besitzlosigkeit (an Produktionsmitteln), Lohnarbeit und eigenes (Klassen-) Sozialverhalten hervortreten. War Sozialarbeit und Sozialpädagogik eigentlich schon immer auf Gruppen in diesem Sinne gerichtet, so war es doch möglich gewesen, diese Tatsache durch willkürliche Trennungen, individualistische Ansätze, psychologische Erklärungen soweit zu vertuschen, daß alle Arbeit auf den Einzelfall gerichtet schien.

Staatliche Raumplanung jedoch, wie sie in der BRD seit einigen Jahren die überkommenen Wohnstrukturen den Interessen der Monopole opfert, läßt keine Ausflucht mehr zu, es sei denn, man vermiede überhaupt jede Erklärung: Hier sind Klassenauseinandersetzungen sichtbar. Zudem: Opfer sind auch die real zwar schon längst entmachteten, den eigenen Vorstellungen nach aber immer noch (mit-) herrschenden mittelständischen Gruppen der Landwirtschaft, des Kleinhandels, -handwerks und -hausbesitzes. Die Auseinandersetzung treibt die Interessenübereinstimmungen in das Bewußtsein der Betroffenen. Ganz zu schweigen von denen, die in den

inhumanen Wohngettos an den Stadträndern die neue Form der Kapitalverwertung auf dem Wohnungsmarkt ohne Stuck und vertraute Kontakte erleben.

Staatsmonopolistische Bildungsplanung macht ebenfalls nicht nur die Klassenstruktur sichtbar, sondern läßt Sozialpädagogik als gesellschaftliche Tätigkeit in diesem Zusammenhang bestimmen. Die Notwendigkeit, die gesellschaftlich durchschnittliche Qualifikation der Arbeitskraft zu erhöhen, zeigen die weiteren relevanten Zusammenhänge, in denen die Schwerpunkte der zukünftigen Entwicklung der Sozialpolitik gesehen werden müssen: Vorschulpädagogik, Sozialpädagogik an Sonderschulen, Sozialpädagogik an Gesamtschulen.

Die Konsequenzen, die diese Entwicklung auf die Sozialpädagogik hat oder mit Sicherheit haben wird, sollen angedeutet werden: Entsprechend der im Praxisbereich offensichtlichen gesellschaftlichen Auseinandersetzung werden die Sozialwissenschaften insgesamt für die Praxis, aber auch für die Ausbildung an Bedeutung gewinnen. Die Arbeitsmethoden und Arbeitsziele der Sozialpädagogen müssen — wollen sie den Grundkonflikten Rechnung tragen — mehr und mehr Lösungen in und durch Organisation der Betroffenen, Lösungen durch und mit Organisation anstreben. Der Tendenz nach wird diese Entwicklung die Selbständigkeit der Sozialpädagogen gegenüber ihren unmittelbaren Kontrollinstanzen, den Behörden, vergrößern, insofern ihre Arbeit Gruppenarbeit mit anderen Fachkräften sein muß und die zu sozialen Gruppen geschlossenen „Einzelfälle“ ihrem Anspruch ein ganz anderes Gewicht verleihen können, als bisher das sogenannte Klientel.

II. Ausbildungssektor und wissenschaftliches Selbstverständnis der Sozialpädagogik

Zwei äußerliche Erscheinungen kennzeichnen gegenwärtig den sozialpädagogischen Ausbildungssektor. Im Zuge der bildungspolitischen Veränderungen der letzten Jahre ist die „Anhebung“ in den Status von Fachhochschulen bei den meisten Ausbildungsstätten vollzogen worden. Ist damit auch nicht schon die Ausbildung selbst inhaltlich und methodisch verändert, so steigen mit der Annäherung an die traditionellen Hochschulen und der vorgesehenen Integration in Gesamthochschulen doch vielfach die Erwartungen, daß eine Umgestaltung im Sinne einer Annäherung an diese unumgänglich sei.

Als zweiter Aspekt ist die Entwicklung der Studienbewerber anzuführen. In den vergangenen Jahren hat sich deren Zahl sprunghaft erhöht, in geringerem Maße auch die Zahl der Studenten. (In Hamburg ist die Quote der Bewerber von 1969 = 150, 1970 = 480, 1971 = 650 auf 1972 = 930 angestiegen. Für das Jahr 1973, in dem wieder 250 Bewerber aufgenommen werden sollen, liegen über 800 Bewerbungen vor, von denen mehr als 300 Wiederholungsbewerber sind.) Daneben sind Studiengänge für Sozialpädagogik bekanntlich auch an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen oder Pädagogischen Hochschulen geschaffen worden oder werden vorbereitet.

Mehrere Faktoren dürften diese Entwicklung begünstigen, einzelne Verbindungen lassen sich jedoch erst nach Untersuchungen gesichert anführen. Mir scheint, daß vor allem die Aktualisierung gesellschaftlicher Konflikte mit an dieser Orientierung auf Sozialpädagogik beigetragen hat. Die Verschärfung der Auseinandersetzung im Reproduktionsbereich der Arbeitskraft berührt umfassend breite Bevölkerungsgruppen. Aus der mehr oder weniger ausgeprägten gesellschaftlichen Isolierung der traditionellen Sozialarbeit und Sozialpädagogik, der Arbeit mit Randgruppen, verarmten Bevölkerungsteilen oder solchen, die auf außerfamiliale Erziehungseinrichtungen angewiesen waren, wird ein umfassendes, die Mehrheit vorsorgendes „Dienstleistungssystem“. Soweit Prognosen über die zukünftige Entwicklung im Beschäftigungsbereich Sozialpädagogik vorliegen, bestätigen sie diese Aussagen. (So kursieren für den Stadtstaat Hamburg Voraussagen, die für 1975 mehr als 500, für 1980 mehr als 800 ausgebildete Sozialpädagogen jährlich als erforderlich bezeichnen.) In vorschulpädagogischen Einrichtungen, den Gesamtschulen, den Kindergärten, bei den außerfamilialen Jugendeinrichtungen, der Bewährungshilfe und nicht zuletzt dem Gesundheitswesen und der Stadtteilarbeit wächst der Bedarf an ausgebildeten Sozialpädagogen ebenfalls rapide. Für die Ausbildungsstätten und die Ausbildungskonzeptionen ergeben sich damit nicht nur quantitative Probleme. Die strukturelle Wandlung der sozialpädagogischen Praxis, die Zunahme ihrer gesellschaftlichen Bedeutung machen in Verbindung mit der quantitativen Ausweitung eine Neubestimmung des Verhältnisses von Praxis und Ausbildung erforderlich. In Zukunft können die an der Sozialisationstheorie erarbeiteten sozialpädagogischen Konzepte nicht mehr nur Ausbildungsteile bleiben, die in die überkommene Praxis sich nicht einfügen lassen, weil sie nicht erfordert sind, sondern sie werden zur sozialpädagogischen Praxis als eigenständige Maßnahmen und Einrichtungen. Das gilt auch für den Bereich der Wohngebietsarbeit. Bisherige Familienfürsorge kann diese Praxis nicht ausfüllen, weil sie institutionell den Trägern der Sozialhilfe untersteht und Stadtteilarbeit wegen der besonderen strukturellen Aufgaben gerade davon sich freihalten muß, um in der politischen Auseinandersetzung wirken zu können.

Es ist zu befürchten, daß sich — offensichtlicher als bisher — Ausbildungssektor und Praxis auseinanderbewegen. Für die Ausbildung ergibt sich damit die Gefahr, sich von den realen Konflikten der Gesellschaft zu lösen, und an deren Stelle eine formale Theoretisierung zu versuchen, die auf ein „wertfrei“ verstandenes Handlungssystem hin ausbildet. In diesem Zusammenhang ist wieder auf die Sozialisationstheorie zu verweisen, die immer mehr ein zentrales Erklärungs- und Motivationssystem für Sozialpädagogen zu werden scheint. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Sozialisationstheorie ohne ihren Klassenansatz (Schichten) unbedeutend ist, so daß sie wenigstens auf die grundlegenden gesellschaftlichen Konflikte eingehen muß. Für die sozialpädagogische Ausbildung ist das wichtig; ist sie ohne eigenes ideologisches Konzept (Theorie) doch darauf

angewiesen, immer wieder von den realen Konflikten auszugehen, die sie jedoch in der Regel nicht in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufnimmt. Das Spannungsverhältnis Ausbildung zu Praxis ist bislang weitgehend durch Individualisierung „gelöst“ worden.

Psychologischer Ansatz und Einzelfallhilfe als Theorieersatz und Methode behielten insofern in ihrer Praxiserprobung recht, als die Praxis aus Einzelfällen sich zusammensetzend verstanden wurde. In seiner Arbeit steht der Sozialpädagoge nach dem herrschenden Ausbildungs- und Praxisverständnis als Einzelhelfer. Funktionierte diese Reduktion auf personale Beziehungen und Verantwortungen, dann arbeitete er ohne überindividuellen Konflikt, ohne die kollektiven Zusammenhänge zu erfahren oder auf sie einzugehen. Mochten Gesellschaftstheorie und Ökonomie auch noch so überzeugend während der Ausbildung die Kollektivität der sozialpädagogischen Bezugsgruppen herausarbeiten, in der Praxis fand der Sozialpädagoge die Probleme einzelnen Personen, höchstens Familien zugeordnet.

Die sich anbahnende Veränderung ist beschrieben worden. Selbst die bürgerliche Sozialisationstheorie geht — insofern die Realität der westdeutschen Gesellschaft teilweise erfassend — von zwei unterschiedlichen, teils entgegengesetzten Zielen, Methoden und Erfolgen in der Sozialisation aus, die nicht zufällig, sondern notwendig den zwei dominierenden gesellschaftlichen Gruppierungen zugeordnet verstanden werden. Der Einzelfall tritt damit dem Sozialpädagogen als Klassenbeispiel entgegen. Seine sozialpädagogischen Absichten und Methoden haben das zu berücksichtigen, müssen die Kollektivität der Erscheinungen als Ausdruck der realen Gesellschaftsverhältnisse in Rechnung stellen. Noch deutlicher wird das am 2. Beispielbereich, der Stadtanierung. Hier verwischt sich gar in der gesellschaftlichen Realität das soziologische Schichtenmodell, das der Sozialisationstheorie durchgängig zugrunde gelegt wird. Die ‚getrennten‘ Schichten erscheinen, kaum im Detail unterschieden, als eine Einheit. Unterschicht, alte oder neue Mittelschicht; Lohnabhängige wie kleine Handwerker und Händler, sie alle sind Betroffene. Für den Sozialpädagogen sind sie ein einheitlicher, zudem noch geographisch abgegrenzter Block.

Diese Entwicklung hat Konsequenzen für die Praxis und Ausbildung. Der Bildungssektor reagiert schneller als die Praxis auf die veränderten Anforderungen. Zum einen gewinnen die Versuche an Gewicht, die, oft unter dem Druck der Studenten, theoretisch und methodisch dieser Entwicklung Rechnung tragen wollen. Das gilt für Projektarbeit wie für die anhaltenden Bemühungen, in Gruppen, die sich während der Ausbildung gebildet und spezialisiert haben, in die Praxis zu gehen. Diese Gruppen versuchen dann auch — gelegentlich mit Erfolg — die überkommene Praxis, also die traditionellen Tätigkeitsbereiche der Sozialarbeit und Sozialpädagogik im Sinne einer gesellschaftsbezogenen Arbeit zu verändern. Die Einzelfälle werden dann — einmal von ihrer Schicksalsbestimmtheit befreit — zu anschaulichen Beispielen der Klassengesellschaft.

Zum anderen läßt sich verfolgen, wie in der bürgerlich-wissenschaftlichen Diskussion über Sozialpädagogik in der BRD die Bemühungen zunehmen, diese unmittelbaren Erfahrungen mit den kollektiven Problemkomplexen der Gesellschaft in einen neuen Erklärungszusammenhang zu bringen. Diese Versuche zielen auf eine Theorie der Sozialpädagogik wie darauf, die Entwicklung der Berufsgruppe unter dem Aspekt der „Professionalisierung“ zu fassen.

Das Ziel dieser Bemühungen ist es, „... von einer wertüberladenen, diffusen Kollektivitätsorientierung wegzukommen, hin zu Berufsvollzügen, die dann tatsächlich vergleichbar dem Arzt, Juristen oder Lehrer sind, bei denen zwar auch gesamtgesellschaftliche Bezüge ihren Platz haben, aber eben doch keine dominierende Rolle spielen“*. Eine Theorie der Sozialpädagogik wird entsprechend dieser Forderung die überindividuelle, wissenschaftliche Begründung dafür abgeben müssen, daß selbst offensichtlich kollektive Krisenerscheinungen innerhalb der Gesellschaft nicht aus ihren Systemzusammenhängen zu erklären sind, sondern allgemeinen Entwicklungstendenzen und Entwicklungsproblemen industrieller Gesellschaften entsprechen. Diese Theorie soll nicht nur einen Erklärungszusammenhang liefern, sie soll vor allem Entscheidungshilfe sein, die von den unmittelbaren Konflikten freimacht und die Handlungen an „objektiven“ Sachnotwendigkeiten zu orientieren versucht.

III. Möglichkeiten fortschrittlicher Sozialpädagogik

Die Bemühungen um eine Theorie der Sozialpädagogik haben bislang kein ‚überzeugendes‘ Ergebnis gebracht. Das liegt vor allem daran, daß die Vertreter bürgerlicher Wissenschaften, deren Anliegen diese Theorie ist, die Entwicklung der Gesellschaft selbst nicht zu erklären vermögen. Wichtige Veränderungen, wie die, auf die ich hingewiesen habe, treten ein, müssen erkannt, beurteilt und zugeordnet werden, ehe sie eine soziologische oder psychologische Erklärung finden können. Die Realität der kapitalistischen Gesellschaft bestimmt die Veränderungen, nicht die bürgerlichen Wissenschaften, die fortwährend hinter ihnen herhinken. Das bedeutet, daß die Sozialpädagogen in Praxis und praxisorientierter Ausbildung, weil sie diesen gesellschaftlichen Entwicklungen näher sind, den wissenschaftlichen Erklärungen vorauslaufen. Ist der Konflikt der Sozialpädagogen in der Praxis infolge der qualitativen Veränderungen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen mit den überkommenen Mitteln und Methoden nicht zu lösen, dann wird die Arbeit verstärkt durch das Verhältnis zwischen Bevölkerung und Sozialpädagogen bestimmt. Das zur Bevölkerung ausgeweitete Klientel, das sich in kollektiven Einheiten sozialökonomischer Homogenität ausweist, ist nicht nur dem Sozialpädagogen gegenüber stärker als der bisherige Einzelfall, sondern beeinflußt auch nachhaltig dessen Stellung gegenüber den politischen Entscheidungs- und Verwaltungsebenen. Bislang war der Sozialpädagoge der nach außen hervortretende Repräsentant des Herrschaftssystems. Ihm gegenüber standen Individuen mit je einzelnen Problemen, die als Einzelfälle über den moralischen

Appell hinaus kein Gegengewicht gegen die Praxis und Gesetze der Sozialpädagogik besaßen, was auf die Entscheidung sich hätte auswirken können. Der Druck der Institution „Verwaltung“, „Gesetz“ mußte notwendig ein stärkeres Entscheidungsgewicht haben als der moralische Appell des Klientel. Da der institutionelle Rahmen der Arbeit des Sozialpädagogen nur den Einzelfall kennt, muß der Sozialpädagoge auch dann, wenn er den Einzelfall als Ausdruck gesellschaftlicher Interessengegensätze erlebt, bei seiner Entscheidung diesen Zusammenhang negieren. Die gesellschaftliche Anerkennung der Kollektivität der sozialen Konflikte, wie sie in der Sozialisations-theorie angelegt, in der Vorschulpädagogik in Ansätzen praktiziert, im Städtebauförderungsgesetz rechtlich fixiert und in den Forderungen nach Chancengleichheit politisch begründet wird, verändert das Kräfteverhältnis der Bevölkerung zu den Trägern der Sozialpädagogik und damit die Möglichkeiten des Sozialpädagogen. Gegenüber den Ansinnen und Vorstellungen der Institutionen, die der Sozialpädagoge repräsentiert, kann er selbst unter Bezug auf relevante gesellschaftliche Gruppen auftreten. In der Tendenz fordert diese Entwicklung eine Entscheidung des Sozialpädagogen über sein Verhältnis zur Bevölkerung, es fördert die Entwicklung zur Parteilichkeit. Nicht als Vertreter der Interessen oder Befürworter der Forderungen des Klientels erscheint der Sozialpädagoge dann alleine mehr, sondern als Teil desselben.

Diese Entwicklung wird sich nicht von selbst einstellen. Bekanntlich reichen weder eigene Erfahrungen noch permanente Konflikte in der Arbeit aus, die wesentlichen gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen und entsprechend zu handeln. Auch in diesem Bereich gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, der wesentlich bestimmt wird durch Momente der ideologischen Auseinandersetzung, wird die Frage der Organisierung zur zentralen Frage. Organisierung heißt, daß der Sozialpädagoge sich aktiv an den Organisationen der werk-tätigen Bevölkerung beteiligt. Nur so ist es möglich, den fiktiven Gegensatz zwischen sich und dem „Klientel“ aufzuheben.

Organisierung beginnt bei der eigenen Gewerkschaftsarbeit, die die Zugehörigkeit zur Klasse der Lohnabhängigen nicht nur manifestiert, sondern auch deren Grundbedürfnisse über die unterschiedlichen Arbeitspositionen hinweg vermittelt. Sie meint die Mitarbeit in Bürgerinitiativen, Elternbeiräten in Schulen und außerschulischen Einrichtungen. Der konstruierte Gegensatz zwischen den Sozialpädagogen und der Bevölkerung, der Ausdruck des bürokratischen Herrschaftssystems ist, läßt sich so überwinden, wenn auf der Grundlage der tatsächlichen Lebensverhältnisse die materiellen und politischen Übereinstimmungen bewußt werden.

Wolfgang Jantzen

Theorien zur Heilpädagogik

Es sollen einige Überlegungen zur Entwicklung eines marxistischen Standpunktes zu den Diskussionen um eine theoretische Neuorientierung in der westdeutschen Heilpädagogik¹ formuliert werden, wobei eine solche erste Abklärung notwendigerweise unvollkommen ist, insofern sie nur relativ wenige Aspekte berücksichtigen kann. Zunächst ist das herrschende Selbstverständnis der Heilpädagogik zu charakterisieren, auf dessen Boden sich zur Zeit eine gewisse Neuorientierung abzeichnet. Danach ist zu klären, in welchem Zusammenhang individuelle Behinderung und gesellschaftliche Verhältnisse stehen, und schließlich sind von diesem Standpunkt aus einige Arbeiten, die in der gegenwärtigen heilpädagogischen Diskussion von besonderer Bedeutung zu sein scheinen, einzuschätzen.

I. Zum Selbstverständnis der Heilpädagogik: Objektivierung des Behinderten und Ontologisierung der Behinderung

Siegfried Bernfelds Charakterisierung der „Pädagogiker“, die sich immer wieder der Sisyphosarbeit unterziehen, den „Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs“² zu wälzen, hat wohl für kaum einen Teilbereich der Pädagogik so viel Gültigkeit wie für die Heilpädagogik. Im „Dienst am behinderten Kinde“ wird immer wieder ein schwülstiger Idealismus heraufbeschworen, wie er durchgängig ist in allen Äußerungen von Heilpädagogogen zu ihrem Selbst- und Berufsbild; seit Beginn der Heilpädagogik bis heute³ blieb die Heilpädagogik ein „Sammelbecken emotional angereicherter Mitleidsbekundungen“⁴. Entsprechende Belege finden sich in nahezu allen Standardwerken, wobei am deutlichsten in dieser Hinsicht die Ansätze der wertphilosophisch-theologisch orientierten Schweizer Schule der Heilpädagogik sind, was jedoch keineswegs heißt, das entsprechende Belege an anderer Stelle undeutlich wären. Linus Bopp (einer der wichtigsten Vertreter der Schweizer Richtung) schreibt: „Der Heilzögling, auch der schwachsinnigste, gibt dem Heilerzieher mehr als umgekehrt. Denn er nimmt gleichsam Schuld und Sünde ab. Er vermehrt in dem Maß das Einströmen der göttlichen

1 Heilpädagogik wird hier synonym gebraucht mit Sonderpädagogik und Behindertenpädagogik.

2 Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967, S. 39.

3 Vgl. Herwig Baier: Untersuchung zum Selbstbild des Sonderschullehrers, in: Zeitschr. f. Heilpädagogik 23 (1972), 10, S. 665–683.

4 Ulrich Bleidick: Pädagogik der Behinderten. Berlin/West 1972, S. 325.

Liebe, als wir ihm Liebe spenden. Was wir ihm aushändigen an Gütern, das sieht Gott in Christus sich selbst gegeben an, und er gibt diesen Gaben bei sich Wertbeständigkeit und Zinszuwachs. In ihm pflegen wir Christus selbst und uns selbst, was wir ihm verweigern, versagen wir uns und Christus, da wir ja Glied im mythischen Herrenleib sind⁵.“

Heilpädagogik, um das eigene Heil zu erlangen: Deutlicher kann die Entsubjektivierung behinderter Kinder, wie sie auch in der häufig gebrauchten Leerformel „Dienst am behinderten Kind“ offensichtlich wird, wohl kaum ausgedrückt werden. Bestimmend für die in diesem Zitat angesprochene Richtung von Heilpädagogik ist eine egozentrische, selbstaufopfernde u. U. sogar masochistische Bereitschaft, wie sie sich in ähnlicher Weise in der wertphilosophischen Lehre Moors vom „inneren Halt“⁶ niederschlägt und wie sie fortgeführt wird von dem heute weitgehend die Schweizer Heilpädagogik bestimmenden Eduard Montalta⁷. Innerhalb Westdeutschlands haben diese Theorien eine kaum zu unterschätzende Auswirkung gehabt, zum anderen hat eine weitgehend medizinische Begründung der Heilpädagogik als „angewandte Kinderpsychiatrie“⁸ große Bedeutung besessen. Ähnlich der von Klaus Dörner⁹ insbesondere für die Entwicklung der englischen Psychiatrie aufgezeigten Dialektik von psychologisierend-romantizistischem und naturwissenschaftlich-rationalem Ansatz, zeigt sich in sämtlichen zwischen diesen beiden vermittelnden Ansätzen in der Heilpädagogik, daß viele Probleme „nur künstlich harmonisiert, verdeckt oder verdrängt wurden“¹⁰, indem die Theorie der Heilpädagogik, wie dies Susanne Graf speziell für die Hilfsschulpädagogik¹¹ feststellt, sich eines Kategorienapparats bedient, der gesellschaftliche Widersprüche eliminiert. Nirgends wird die Natur des Kindes als gesellschaftlich vermittelte verstanden, vielmehr wird sie zur Andersartigkeit und Hilfsbedürftigkeit natura-

5 Linus Bopp: Heilerziehung aus dem Glauben, zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt. Freiburg 1958, S. 113.

6 Insbesondere in folgenden Publikationen: Paul Moor: Heilpädagogische Psychologie, Band I u. II. Bern 1951 und 1958, und: Paul Moor: Heilpädagogik. Bern 1965.

7 Eduard Montalta: Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik), in: Heribert Jussen (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967, S. 3—43.

8 Z. B. Hans Asperger: Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen. Wien 1952; Friedrich Meinertz: Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1962; Hermann Stutte: Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik, in: Helmut von Bracken (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt/M. 1968, S. 495—509.

9 Klaus Dörner: Bürger und Irre. Frankfurt/M. 1969.

10 a.a.O., S. 131.

11 Susanne Graf: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. Wiss. Hausarbeit, Marburg 1972, Veröffentlichung in Vorbereitung.

lisiert, bezogen auf die Konzeption des Individuums als verwertbares Objekt¹².

Die Herausnahme der Behinderung aus ihrer gesellschaftlichen Vermittlung, ihre Ontologisierung, verunmöglicht die Entobjektivierung der Behinderten. Sie schafft damit Vorbedingungen für die in der Heilpädagogik gegenüber Behinderten aufrechterhaltenen Vorurteile bei gleichzeitiger maßloser Idealisierung des eigenen Berufs: Während einerseits die Stigmatisierung der Umgebung des Behinderten¹³ (wie sie sich aufgrund seiner Objektivierung in- und außerhalb der Heilpädagogik ständig aufs neue ergibt) zu reduzieren versucht wird, indem sich der Heilpädagoge mit ihm (bestenfalls) als Patient, als beruflichem Gegenstand identifiziert, wird andererseits in einer ständig betonten individuellen Hilfsbereitschaft für das behinderte Kind sozialer Status erworben. Die Unauflöslichkeit der Stigmatisierung durch gesellschaftliche Vorurteile wird reduziert auf ein individuell-pathologisches Problem (Ontologisierung der Behinderung). Die angenommene Naturwüchsigkeit des Defekts und seine Interpretation als Möglichkeit des Heilserwerbs im Sinne einer christlich-humanitären Ideologie (Objektivierung des Behinderten) entlastet den Heilpädagogen im Fall des Scheiterns, wie sie ihm auch trotz dieses Scheiterns Statuserwerb ermöglichen, indem er ständig durch seine Arbeit am Irrationalen (Vorher-Ausgegrenzten¹⁴) die Rationalität der Gesellschaft sichert.

II. Behinderung und Gesellschaft¹⁵

Entsprechend der Ontologisierung der Behinderung und der Objektivierung des Behinderten in der Heilpädagogik finden sich in der Literatur zu Problemen der Behinderung nahezu keine sozialwissenschaftlichen Ansätze¹⁶, und es wird darüber hinaus immer wieder vor einer soziologischen Verfremdung des pädagogischen Verständnisses vom Behinderten gewarnt¹⁷. So findet man allenfalls Material, das gewisse Erscheinungsformen beschreibt, wie Untersuchungen über Einstellungen oder organisationssoziologische Studien über Rehabilitationsmodelle. Eine analytische Aufarbeitung, ein Vordringen zum Wesen der Zusammenhänge von Behinderung und Gesellschaft ist auch in Ansätzen nicht geleistet.

12 a.a.O., S. 1—5.

13 Vgl. zum Aspekt der Stigmatisierung: Edwin H. Lemert: *Social Pathology*. New York 1951, sowie Erving Goffman: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M. 1972.

14 Vgl. Dörner, a.a.O.

15 Vorüberlegungen zu diesen Ausführungen wurden unter gleichem Titel in der Zeitschrift: *Behindertenpädagogik in Hessen* 12 (1973), 1, S. 2—5, veröffentlicht.

16 Vgl. Wolfgang Jantzen: *Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers*. Berlin/West 1972.

17 So z. B. Ernst Begemann: *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Hannover 1970, S. 23.

Eben dies soll im folgenden thesenartig versucht werden. Bereits auf der Ebene der Erscheinung, innerhalb der täglich neu zu erfahrenden sozialen Beziehungen von und zu Behinderten lassen sich wichtige Zusammenhänge herausarbeiten:

a) Entsprechend Qualität und Quantität dessen, was als Behinderung in Erscheinung tritt, liegen gesellschaftliche Wertungen vor, die sich in zunehmender sozialer Distanz niederschlagen. So konnte in einer amerikanischen Untersuchung¹⁸ zunehmend größere soziale Distanz zu folgenden Gruppen festgestellt werden: durchschnittlich begabt, sprachbehindert, sehbehindert, chronisch krank, taub, blind, delinquent, geistesgestört, schwerhörig, körperbehindert, leicht retardiert (d. i. lernbehindert bzw. Hilfsschüler), schwer retardiert (d. i. geistig behindert).

b) Gesellschaftliche Wertungen von Behinderung reichen bis zum weitgehenden oder totalen Absprechen des Anspruches, Mensch zu sein. Aus einer 1970/71 durchgeführten repräsentativen Untersuchung ist abzuleiten, daß 70—80 % der Bevölkerung der BRD das Leben geistig behinderter Kinder mehr oder weniger lebensunwert erachtet¹⁹.

c) Entsprechend der über Ontologisierung der Behinderung und Objektivierung des Behinderten getroffenen Aussagen finden sich derartige Vorstellungen, zumindest in starker Tendenz, auch bei Personen, die beruflich direkt mit Behinderten konfrontiert werden, also bei Medizinern und Heilpädagogen.

Die Praxis einer von reaktionären Kräften mißbrauchten Medizin, kranke, straffällige oder geistig behinderte Kinder, soweit diese hospitalisiert sind, zu Menschenversuchen zu mißbrauchen, setzt sich bis heute ungebrochen fort, wenn auch zum Teil in sublimeren Formen²⁰. Innerhalb der Schulgesetzgebung zu Problemen geistiger Behinderung stehen viele der dort vertretenen Meinungen in gefährlicher Nähe zu „terminologischen Mißbildungen wie ‚lebensunwertes Leben‘“²¹, und auch in der Geistigbehindertenpädagogik finden sich durchaus Menschenbilder, die geistig Behinderten kategorisch weite Bereiche von Menschsein absprechen²².

18 R. L. Jones et al.: The Social Distance of the Exceptional: A Study at the High School Level. *Exceptional Children* 32 (1966), S. 351—356.

19 Nach H. von Bracken: Die Einstellung der Bevölkerung zu geistig behinderten Kindern. Unterlagen zu einem Vortrag auf der XII. Wissenschaftlichen Tagung der Deutschen Vereinigung für Jugendpsychiatrie e. V. in Würzburg, 30. 9.—2. 10. 1971. Die Untersuchungen sind unter folgendem Titel zur Veröffentlichung in Vorbereitung: Helmut von Bracken und Waltraud Cotanidis: Vorurteile gegenüber geistig behinderten Kindern und ihren Eltern. Berlin/West 1973.

20 Asmus Finzen: Experimente mit Kindern, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 16 (1970), 1, S. 137—140.

21 Manfred Dreyer: Das geistig behinderte Kind und der Bildungsbegriff in den Schulgesetzen, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 18 (1969), 2, S. 71—74.

22 So z. B. Heinz Bach: *Geistigbehindertenpädagogik*. Berlin/West 1971, wo nach den Beschreibungen des Autors Geistigbehindertenpädagogik am

Innerhalb der Heilpädagogik besteht zu diesen Sachverhalten, soweit sie rezipiert werden, häufig die folgende Auffassung: Denkweisen, wie sie sich in den genannten Vorurteilen niederschlagen, seien die Reste mittelalterlicher Auffassung²³ über Behinderung. Man müsse sie durch positive Beispiele widerlegen, die Öffentlichkeit aufklären, ja schließlich auch selbst erst einmal Erfahrungen sammeln, um zu einer adäquaten Einschätzung und Beurteilung gelangen zu können. Dann, so wird angenommen, verschwinden die Vorurteile von selbst. Sicherlich hat eine solche Argumentation etwa in der „Lebenshilfe für geistig Behinderte“²⁴ eine gewisse Grundlage, die sie plausibel erscheinen läßt. Dennoch verfehlt sie den Kern des Problems, da sie Stigmatisierung des Behinderten letztlich als Problem der interindividuellen Aufgeklärtheit und Rationalität auffaßt, die gesellschaftlichen Verhältnisse jedoch, unter denen Behinderung entsteht und sichtbar wird, und deren historische Entwicklung außer acht läßt. — Auf diese Zusammenhänge beziehen sich die folgenden Thesen.

These 1: Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung überhaupt erst existent, indem Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an.

Gesellschaftliche Minimalvorstellungen bestimmen sich unmittelbar aus den herrschenden Interessen einer Gesellschaft, die zwangsläufig die ökonomischen Interessen der Herrschenden sind. Das Existentwerden von Behinderung ist damit abhängig von den sozio-ökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft, wobei im folgenden zu zeigen ist, wie unterschiedliche Produktionsverhältnisse zur Entfaltung oder Eindämmung von Behinderung beitragen. Inwieweit zudem Probleme der Produktivkraftentwicklung mit Behinderung in Verbindung stehen, wäre anschließend zu klären, wobei jeweils die Zusammenhänge hier nur angedeutet werden können.

a) Innerhalb der auf der Agrarstruktur aufbauenden Produktionsverhältnisse des Feudalismus fielen geistige Behinderung leichter Art

ehesten mit Anpassungshilfe für Hausgehilfenstellungen zu beschreiben wäre; oder vom selben Autor: Sexuelle Erziehung bei geistig Behinderten. Berlin/West 1971, wo eine absolut restriktive Sexualerziehung bei geistig Behinderten vertreten wird.

23 So z. B. August Henze: Geschichte des Hilfsschulwesens, in: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Halle 1911, Sp. 739—752.

24 Vgl. die Zeitschrift „Lebenshilfe“, insbesondere Heinz Bach: Die Entwicklung der schulischen Erziehung geistig behinderter Kinder in der Bundesrepublik, in: Lebenshilfe 7 (1968), S. 186—191.

wie auch verschiedene Sinnesschädigungen (Sprachstörungen, Hörstörungen) kaum ins Gewicht. Ein Landarbeiter konnte dumm sein, wenn er nur stark war. Bei stärkerer Ausprägung subjektiver und objektiver Bedingungen von Behinderung wurden diese Kinder dann als „Dorfdeppen“ durch die familiäre und dörfliche (z. T. auch klösterliche) Gemeinschaft am Leben erhalten, oder aber, sie fielen der durch die christliche Religion bestimmten herrschenden Ideologie zum Opfer, indem sie als Wechselbalg oder vom Teufel besessen etikettiert und auf rüdeste Weise umgebracht wurden²⁵.

b) Während in der Phase des Wandels zur kapitalistischen Produktionsweise Behinderte sich in den Heeren der Armen, Bettler und Vagabunden, der industriellen Reservarmee, verlieren, wird das Problem im Rahmen des Wandels von der extensiven zur intensiven Ausbeutung im Kapitalismus in Verbindung mit der in diese Zeit fallenden verstärkten Erfassung aller Kinder in der Schule wieder relevant (1850—1870)²⁶, wobei unabhängig von den subjektiv und objektiv feststellbaren Schädigungen bis heute in prozentual zunehmendem Maße immer mehr Kinder als behindert klassifiziert wurden. Entsprechend dem allgemeinen Gesetz der kapitalistischen Akkumulation²⁷ erfolgt eine Polarisierung von Reichtum und Armut und damit auch eine Polarisierung von Reichtum und Behinderung, insofern der Behinderte jeweils der ist, dessen Arbeitskraft für den Kapitalisten nicht „Arbeitskraft normaler Güte“ ist²⁸. Das heißt, ein Gebrauchswert der Arbeitskraft des Behinderten für den Kapitalisten ist nicht gegeben, weil die körperliche und psychische Arbeitsfähigkeit oder die psychische Arbeitsbereitschaft entweder zerstört wurden oder aber nicht durch die üblicherweise zur Reproduktion benötigten bzw. zur Verfügung gestellten Existenzmittel reproduziert werden konnten.

c) Hier liegt nun der entscheidende Unterschied in dem Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft in der kapitalistischen Gesellschaft gegenüber der sozialistischen Gesellschaft. Auch hier werden individuelle Merkmalskomplexe zu gesellschaftlichen Mindestvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten in Beziehung gesetzt, bestimmt sich Behinderung aus der Dialektik von individuellen und sozialen, im engeren Sinn biologischen und sozialen Faktoren. Indem jedoch der Grundwiderspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung des Mehrprodukts aufgehoben ist, bestimmt sich Behinderung und ihre Behebbarkeit nicht mehr aufgrund von kapitalistischen Produktionsverhältnissen,

25 Erich Haisch: Der Hexenwahn, in: CIBA-Zeitschrift 101, Bd. 9, 1963; Dagmar Petrich: Wechselbalg und Kretinismus. Wiss. Hausarbeit (unveröffentlicht), Marburg 1972.

26 Vgl. das Auftreten der ersten Hilfsschulen in diesem Zeitraum, Begemann, a.a.O.

27 Friedrich Engels: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft („Anti-Dühring“). Marx-Engels-Werke (MEW), Bd. 20, Berlin/DDR, S. 248—249.

28 Karl Marx: Das Kapital, Bd. 1. MEW Bd. 20. Berlin/DDR 1970, S. 210.

die die Quote der Behinderten ständig steigen lassen, sondern aufgrund der durch den jeweiligen Stand der Produktivkräfte bedingten Früherkennungs- und Betreuungsmöglichkeiten²⁹. Die Definition von Behinderung im Sinne von Minimalvorstellungen über individuelle Fähigkeiten ist nunmehr nicht nur durch den Gebrauchswert der Arbeitskraft des Behinderten bestimmt, diesen damit als bloßes Objekt betrachtend, sondern bezieht seinen subjektiven Standpunkt, ergreift für ihn Partei, indem sie ihm aus dem jeweiligen Stand der Produktivkraftentfaltung optimale Möglichkeiten des Menschseins erschließt³⁰.

These 2: Innerhalb der kapitalistischen Gesellschaftsstruktur der BRD tritt Behinderung — entsprechend ihrer Bestimmbarkeit als Nichterreichen gesellschaftlich verlangter Fähigkeiten — vorwiegend bei den am meisten Exproprierten der Arbeiterklasse auf, in der „Lazarusschicht“: die relativen Anteile von Behinderung nehmen in den unteren Bevölkerungsschichten zu, entsprechend der Dialektik von biologischen und sozialen Faktoren bei der Entstehung von Behinderung rekrutieren sich Behindertengruppen, je mehr sich dieses dialektische Verhältnis zur sozialen Seite hin öffnet.

Dies zeigt sich im Zahlenmaterial von Tabelle 1 und 2. Nicht eindeutig sind die Zahlen bei den Sprachbehinderten, was sich aus zwei Gründen erklärt: Zum einen ist Stottern als eine der wichtigsten Arten von Sprachstörung relativ häufiger in aufwärtsmobilen Mittelschichtfamilien als in Familien der Unterschicht, bezogen auf andere Sprachstörungen. Zum anderen besuchen eine Reihe von sprachgestörten Kindern die Sonderschule für Lernbehinderte und sind damit nicht in diesen Zahlen erfaßt: Sprachbehinderte in der Sonderschule für Lernbehinderte 10—29 %³¹, Sprachbehinderte insgesamt

²⁹ Man vergleiche z. B. das Früherfassungs- und Früherkennungssystem sowie die daran anschließenden sonderpädagogischen Maßnahmen in Ungarn.

³⁰ Vgl. Hans-Ulrich Deppe und Erich Wulff: Medizinische Versorgung und gesellschaftliche Arbeit: der werksärztliche Dienst und die Betreuung geistig schwer behinderter Kinder, in: BRD — DDR. Vergleich der Gesellschaftssysteme. Köln 1971, S. 343—364. Die hieran von Helmut von Bracken angesetzte Kritik (Heilpädagogische Forschung 4 (1972) 1, S. 159 f.) ist zwar insofern richtig, als Wulff tatsächlich bestehende Betreuung in der BRD mit gegenwärtiger und zukünftiger in der DDR vergleicht, nur: dort gibt es eine solche von den geschilderten Standpunkten ausgehende Planung, während in der BRD die Situation durch absolutes Fehlen dieser Gesichtspunkte gekennzeichnet ist (vgl. z. B.: Die Werkstatt für Behinderte. Bericht des Instituts für Sozialrecht der Ruhr-Universität, Bochum 1972).

³¹ 10,1 % bis 13,5 % nach einer Untersuchung von Karl Heinz Berg: Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen. Berlin/West 1972; ca. 20 % nach Adolf Busemann: Psychologie der Intelligenzdefekte. München 1968; 29 % nach unveröffentlichten Untersuchungen von Jürgen Teumer (Universität Marburg) an 150 Schülern an einer Lernbehindertenschule in Frankenberg/Eder.

pro Jahrgang 0,5 %, Lernbehinderte pro Jahrgang 4 %³². Korrigiert man aufgrund dieser Zahlen die dargestellten Werte, so ist das Ergebnis im Sinne von These 2 eindeutig.

Tabelle 1: Behinderung und soziale Schicht in Prozentzahlen ^{32a}

Schichtmodell		Untersuchte Gruppe						
		BRD	LB	GB	VHG	SB	Bl.	SpB
Kleining und Moore	Autor		(1	(1	(5, (6, (7	(2	(8	
	N=		397	680		891		
	O	0,5	0	0,2	—	0	—	
	OM	6	0,3	4,1	—	2	—	
	MM	11	1,5	3,5	—	6	—	
	UM	38	7,3	17,6	—	29	—	
	OU	30	37,5	32,8	hoher	35	hoher	
	UU	13	48,1	19,4	Anteil	27	Anteil	
	SV	2	5,3	22,4	—	1	—	
Jürgens (Terman)	Autor		(3					
	N=		628					
	O	6,5	0,2		—		—	
	OM	11,6	0,2		—		—	
	UM	22,2	6,3		—		—	
	UU	15,6	45,5		hoher		hoher	
Oevermann (Scheuch)	Autor							(4
	N=							302
	OM	8,5						3,3
	MM	14,5						23,5
	UM	21,0						13,9
	UU	19,5						26,4

32 Zahlen nach: Entwicklungsplan für das Sonderschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeitspapier der KMK, 1972.

32a Für die Berechnung der Prozentzahlen wurden jeweils nur die klassifizierbaren Fälle berücksichtigt. Es ist jedoch zu vermuten, daß die nichtklassifizierbaren (Berufsangaben in den meisten Fällen aus der Schülerkartei) vorwiegend der Unterschicht angehören. Folgende Arbeiten wurden zur Erstellung der Tabelle berücksichtigt: G. Kleining und H. Moore: Soziale Selbsteinstufung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 20 (1968), S. 502—552. H. Jürgens: Die soziale Schichtung als Problem der sozialanthropologischen Methodik, Zeitschrift für Morphologie und Anthropologie, 49 (1958) 1, S. 115—125 (Anwendung des Schichtmodells von Terman). U. Oevermann: Sprache und soziale Her-

Tabelle 2: Relative Schichtanteile von Behinderungsarten

%/ Behinderung: %/ Gesamtbevölkerung

Schichtmodell		LB	GB	SB	SpB
Kleining und Moore	O		ca. 0,5	0	
	OM	0,05	0,68	0,33	
	MM	0,14	0,32	0,55	
	UM	0,19	0,46	0,76	
	OU	1,25	1,09	1,17	
	UU	3,7	1,49	2,08	
	SV	2,65	11,20	0,50	
Jürgens	O	0,03			
	OM	0,02			
	UM	0,28			
	OU	1,03			
	UU	2,92			
Oevermann	OM				0,39
	MM				1,62
	UM				0,66
	OU				0,86
	UU				1,87

Die Abkürzungen bedeuten: LB = lernbehindert, GB = geistig behindert, VHG = verhaltensgestört, SB = sehbehindert, Bl = blind, SpB = sprachbehindert.

Die Abkürzungen für die verschiedenen Schichtmodelle sind die üblichen: O = Oberschicht, MM = mittlere Mittelschicht usw., SV = sozial Verachtete.

kunft. Frankfurt/M. 1972 (modifiziertes Modell von Scheuch, a.a.O., S. 119). Folgende Autoren wurden unter den laufenden Nummern 1—8 zitiert: 1) Dietrich Eggert: Ein Beitrag zur Sozial- und Familienstatistik von geistig behinderten Kindern, in: K. W. Zimmermann (Hrsg.): Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderschulpädagogik, Bd. 1. Bonn 1969, S. 29—43. 2) Waltraud Rath: Leistungsversagen bei sehgeschädigten Schülern, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 23 (1972) 11, S. 733—755. 3) Wolfgang Jantzen: Determinanten der sozialen Stellung und des sozialen Verhaltens von lernbehinderten Sonderschülern in ihren Klassen. Dissertation, Marburg 1972. Die genannten Zahlen resultieren aus unveröffentlichten Zusatzauswertungen des Materials. 4) Ute Riemenschneider und Magret Krajek: Sprachschädigung und soziale Herkunft. Wissenschaftliche Hausarbeit (unveröffentlicht), Marburg 1973. 5) Peter Brosch: Fürsorgeerziehung, Heimterror und Gegenwehr. Frankfurt/M. 1971, insbesondere S. 36 f. 6) F. Specht: Sozialpsychiatrische Probleme der Jugendverwahrlosung. Stuttgart 1967. 7) Tilman Moser: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt/M. 1970. 8) Walter Thimm: Blinde in der Gesellschaft von heute. Berlin/West 1971.

These 3: Die materiellen Folgen des Verständnisses von Behinderung im Kapitalismus werden ideologisch überbaut durch die Ontologisierung der Behinderung, die von Bedeutung für die Intensivierung der Ausbeutung ist.

a) Indem Behinderung zu Beginn und während der industriellen Revolution (für die damaligen Pädagogen und Mediziner) vorwiegend in Bürgerfamilien sichtbar wurde, die ihre Kinder dann in Heimen und Idiotenanstalten unterbrachten, wurde eine Ontologisierung außerordentlich begünstigt. Die in diesen Anstalten arbeitenden Pädagogen und Mediziner konnten, aufgrund der dort angetroffenen Auslese von Behinderten, die Behinderung tatsächlich nur als ontologische Kategorie im Sinne einer individuell verminderten Seinsqualität aufgrund organischer Faktoren sehen. Als einige Jahrzehnte später mit der Gründung der ersten Hilfsschulen und der Rekrutierung von Schülern aus dem Proletariat eine soziale Sicht von Behinderung einsetzte, war sie dennoch insofern auf hoffnungslosem Posten, als sie sich gegen die unterdessen in der Idiotenbetreuung entwickelte medizinische Schwachsinnstheorie nicht mehr durchsetzen konnte³³, insbesondere auch, weil die Hilfe weitgehend christlich-humanitär motiviert war und daher kaum Kontakte zur Arbeiterbewegung bestanden³⁴.

b) Eine weitere Quelle der Verschleierung der gesellschaftlichen Natur von Behinderung ist im Aufrechterhalten der Vorurteile zu sehen, die in der Feudalzeit gegenüber schwer Behinderten bestanden. Solche Vorurteile fügten sich reibungslos in die Expropriation der arbeitenden Massen, insofern sie mit dazu beitrugen, den „kapitalistischen Lebensplan in den Seelen der Kinder des Proletariats“³⁵ aufzurichten. Im Leben des Kindes innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft ist das behinderte Kind das schwächere, das verachtete. Es ist nahezu die einzige Stelle, an der die innerhalb von Familie und Schule erfahrene Ausbeutung und Unterdrückung weitergegeben werden kann. Bereits kleine Kinder werden bei mangelnder Leistung „Deppen“ oder „Idioten“ genannt oder als „Krüppel“ oder „Mißgeburt“ beschimpft, wobei innerhalb der Pädagogik das Herausstellen ungezogener oder dummer Kinder, um andere zur Leistung anzuspornen, eine lange Geschichte hat, die von der Eselsmütze über den „Struwelpeter“ bis zu heutigen Lesebüchern kontinuierlich zu verfolgen ist. — Die Identifikation mit dem Stärkeren, mit dem, der diese Leistung vollbringt, die Selbstverwirklichung am Modell des sich Privateigentum aneignenden und sich hinter diesem verschan-

33 Begemann, a.a.O.

34 Rudolf Hawlitschek: Die Bestrebungen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung unter der Führung der KPD für eine Verbesserung der Fürsorge, Erziehung und Bildung physisch oder psychisch geschädigter Kinder und Jugendlicher in der Zeit von 1918 bis 1933. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin/DDR 1969.

35 Otto Felix Kanitz: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Jena 1925, S. 34.

zenden kapitalistischen Geschäftsmann³⁶, wurde und wird somit auch durch die öffentliche Disqualifizierung und Diskreditierung des Behinderten geleistet.

These 4: Investitionen für Behinderte haben, da sie die durchschnittlichen Reproduktionskosten der Arbeitskraft normaler Güte weit überschreiten, keinen (u. U. auch kaum einen oder zunächst keinen) wertschaffenden Charakter, sie sind unproduktive Kosten, faux frais. Kapital wird im Behindertensektor erst dann investiert, wenn sich entweder eine teilweise Verwertbarkeit nachweisen läßt, oder wenn eine im Produktionsprozeß relevante Gruppe sich zur Lobby der Behinderten macht und daher zur Aufrechterhaltung des Verschleierungscharakters der herrschenden Ideologie Investitionen unumgänglich sind.

Da Behinderte nicht über Arbeitskraft normaler Güte verfügen, und da ihre Häufigkeit abhängt von der Verschärfung der Arbeitsbedingungen durch die zunehmende Akkumulation des Kapitals, kann nicht erwartet werden, daß in einem kapitalistischen Staat im Behindertenbildungs- und -betreuungswesen Reproduktionskosten von Arbeitskraft übernommen werden, die an anderer Stelle weitaus billiger gekauft werden kann³⁷. Vergleicht man die durchschnittlichen Investitionen innerhalb der verschiedenen Schulformen, so findet man die höchsten bei Gymnasien, die niedrigsten bei Sonderschulen für Lernbehinderte (Hilfsschulen). Es ist nicht profitabel, so viel in einen Hilfsschüler zu investieren, daß er zu mehr als zum Hilfsarbeiter qualifiziert wird³⁸, da z. B. die Arbeitskraft von Gastarbeitern weitaus billiger ist, denn ihre Qualifikationskosten hat die BRD nicht tragen müssen; sie übernimmt die Reproduktionskosten für die Arbeitskraft in ihren Kindern nur teilweise³⁹. Andererseits muß im Rahmen der Stabilisierung der Verhältnisse ein gewisses Minimum an Investitionen im Bereich der Behinderung erfolgen. Von diesem Minimum wird dort abgewichen, wo eine Qualifikation für einen Spezialbereich, in dem Arbeitskräfte bereits abgeschöpft sind, erworben werden kann (z. B. Blinde als Telefonisten oder als

36 Vgl. Erich Wulff: Grundfragen der transkulturellen Psychiatrie, in: ders.: Psychiatrie und Klassengesellschaft, Frankfurt/M. 1972.

37 „Alle der staunenden Welt mit riesigem Reklameaufwand offerierten Beispiele humanitärer Bestrebungen großer Konzernbosse ... setzten als selbstverständlich voraus, daß sie zunächst einmal soviel Profit einsteckten, daß ein Bruchteil davon genügt, sich einen Nimbus als ‚Wohltäter‘ zu verschaffen.“ Walter Schellenberg: Grundkurs zum ‚Kapital‘. Berlin/DDR 1970, S. 114.

38 Vgl. hierzu insbesondere Susanne Graf, a.a.O.

39 Bernhard Suin de Boutemard: Minoritäten als Erfahrung. Bildungsnotstand der Kinder ausländischer Arbeiter und Rassismus, in: Die neue Sammlung 12 (1972) 3, S. 204—215, errechnet 1,25—1,29 Milliarden DM Ersparnis im Jahre 1969 durch Nichtbeschulung von über 150 000 Ausländerkindern in der BRD.

Datenkaufleute⁴⁰), oder wo durch die Behinderung eine besondere Qualifikation gegeben ist: Schwerhörige und Taube werden oft beim Datenlochen eingesetzt, da hier bei einem normal Hörenden innerhalb von 10—15 Jahren mit Schwerhörigkeit zu rechnen ist⁴¹ und entsprechende Abfindungen einkalkuliert werden müßten.

Schließlich hat sich von Anfang an eine gewisse Sonderstellung derjenigen Behinderungsarten innerhalb des Produktionsprozesses herausgestellt, die auch relativ häufig in der bürgerlichen Klasse vorkommen: Sonderschulen für Blinde und Sehgeschädigte, für Taube und Schwerhörige hatten bereits frühzeitig bessere Ausstattung und besser besoldete Lehrer; sie unterschieden sich auch sehr bald durch ihren Namen Sonderschule⁴² von den noch bis in die 60er Jahre Hilfsschulen benannten Lernbehindertenschulen, die vorwiegend Kinder des Proletariats erfassen.

Letztes Beispiel für die Wirksamkeit einer Lobby von im Produktionsprozeß relevanten Persönlichkeiten ist die Entwicklung der Lebenshilfe für geistig Behinderte, der innerhalb der letzten 15 Jahre durch massiven Einsatz von zum Teil auch individuell betroffenen „Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens“ der Ausbau eines breiten Betreuungssystems für geistig Behinderte gelang⁴³. Allerdings steht innerhalb der hier geschaffenen Institutionen wiederum das Prinzip optimaler Verwertbarkeit mit an vorderster Stelle⁴⁴.

These 5: Die Feststellung von Behinderung resultiert als neue Qualität aus dem Verhältnis von biologischen und sozialen Faktoren im Sozialisationsprozeß von Behinderten, wobei diese nicht als ontologische Kategorien bestimmt werden dürfen, sondern vielmehr ins Verhältnis gesetzt werden müssen zu gesellschaftlichen Realitäten wie Möglichkeiten.

Entsprechend der in den vorangegangenen Thesen gegebenen Bestimmung von Behinderung ist diese Produkt eines individuellen wie sozialen Prozesses, das zum sozialen Gegenstand wird, indem individuelle Sozialisationsprozesse, wie sie sich in einem bestimmten Verhalten niederschlagen, in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen

40 So werden z. B. im Heidelberger Rehabilitationsförderungswerk allein für den Arbeitsplatz eines blinden Datenkaufmanns 36 000 DM investiert. Angaben anlässlich einer Besichtigung im Rahmen des GEW-Kongresses über das behinderte Kind in Heidelberg 1972.

41 Nach Angaben bei eben diesem Besuch.

42 August Henze: Schwachsinnigenbildungs- und -fürsorgewesen (Deutschland), in: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Halle² 1931, Sp. 2368 ff.

43 Vgl. Heinz Bach, a.a.O. (Anmerkung 24), sowie Georg Gries: Die beschützenden Werkstätten. Werden und Aufbau, in: Lebenshilfe 7 (1968), S. 192—196.

44 Vgl. Fritz Muster: Organisation und Funktion der „geschützten Werkstätten“ bei geistig behinderten Jugendlichen, in: Hans Asperger (Hrsg.): Berichte des 4. Internationalen Kongresses für Heilpädagogik in Wien 1969. Wien 1970; bzw.: Die Werkstatt für Behinderte, a.a.O.

Verhältnissen, d. h. es ist nunmehr nötig zur Bestimmung von Behinderung auf das Zusammenwirken zahlreicher Faktoren biologischer wie sozialer Art in der Genese von Behinderung einzugehen, aus deren Kumulation und Interdependenz im Sinne eines dialektischen Verhältnisses — abhängig von den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen — sich die Feststellung von Behinderung entwickelt⁴⁵. Mit dieser Feststellung resultiert für das betroffene Individuum eine völlig neue Qualität von Lebensmöglichkeiten, die sich in wesentlicher Hinsicht von der vorher gegebenen unterscheidet: Schüler, die in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit oder in ihrem schulischen Wohlverhalten beeinträchtigt sind, sind heute Volksschüler und morgen Sonderschüler, ohne daß sich das Produkt ihres Sozialisationsprozesses, ihr Verhalten, ihre Persönlichkeit, von heute auf morgen verändert hätte. Trotzdem befinden sie sich nun in einer völlig anders determinierten sozialen Situation.

Eine Betrachtung der interdependent und kumulativ wirkenden Ursachen im Sozialisationsprozeß kann daher nur nützlich sein in bezug auf diese neue Qualität der Lebensmöglichkeiten. Sie hat z. B. zu klären, inwieweit die in die Definition von Behinderung hinein führenden Faktoren in Zukunft durch rechtzeitige Organisation von Behandlungs- und Betreuungsmöglichkeiten vermieden werden können, inwieweit andere schulische Organisationsformen unter Umständen das Auftreten von Behinderungen reduzieren können oder inwieweit nach Feststellung der Behinderung Maßnahmen für die zukünftige Aufhebung oder Minderung bzw. Vermeidung des Fortschreitens der jeweiligen Art von Behinderung getroffen werden können. D. h. eine ätiologische Betrachtungsweise hat sich jeweils zu legitimieren in ihrem Beitrag für die künftige Organisation optimaler pädagogischer und sozialer Möglichkeiten für die heute und künftig als behindert Definierten.

Mit dieser Forderung ist keineswegs eine funktionalistische Auffassung von Heilpädagogik angesprochen: Die gesellschaftlichen Widersprüche zwischen Lohnarbeit und Kapital, wie sie sich z. B. in dem Verhältnis von gesellschaftlicher Möglichkeit der Behindertenbetreuung aufgrund der Produktivkraftentfaltung und der tatsächlich erfolgenden Betreuung niederschlagen, können nicht im pädagogischen Raum aufgehoben werden, nur wäre es inhuman und utopistisch, diese Widersprüche unvermittelt an die Behinderten weiterzugeben, damit Behinderung als „Waffe“⁴⁶ zur Aufhebung der Widersprüche gebraucht werden kann.

⁴⁵ Verwendet man Siegfried Bernfelds analytische Bestimmung der Grenzen der Erziehung (a.a.O.) als Grenze in der Person des Kindes, in der Person des Lehrers und in der sozialen Wirklichkeit, so hat die bisherige Heilpädagogik bestenfalls Sozialisationsprozesse nur von den Grenzen in der Person des Kindes bestimmt.

⁴⁶ So z. B. das Sozialistische Patientenkollektiv Heidelberg, vgl. Dokumentation zum Sozialistischen Patientenkollektiv Heidelberg, Teil 1 und 2. Gießen 1970 und 1972.

III. Heilpädagogik und Erziehungswissenschaft: Neuorientierungsversuche und deren Grenzen

Auf der Grundlage der in Thesenform dargestellten Zusammenhänge von Behinderung und Gesellschaft soll nun Stellung bezogen werden zu drei Publikationen, die in der gegenwärtigen Diskussion um eine Neuorientierung der Heilpädagogik, zumindest durch die Anzahl ihrer Erwähnungen in der Sekundärliteratur, von besonderer Bedeutung zu sein scheinen^{46a}. Alle drei Arbeiten müssen im Zusammenhang gesehen werden mit der Umorientierung des Bildungssektors an neue Qualifikationsstrukturen im Rahmen der wissenschaftlich-technischen Revolution. Sie orientieren sich wissenschaftstheoretisch entsprechend der in diesem Zeitraum erfolgten umfangreichen wissenschaftstheoretischen und bildungstheoretischen Diskussion in der Erziehungswissenschaft⁴⁷ — am Neopositivismus Karl Poppers, wie er für die Erziehungswissenschaft von Brezinka⁴⁸ nutzbar zu machen versucht wird (insbesondere Langenohl und Bleidick) bzw. bildungstheoretisch an dem im Verlauf der Umorientierung des Bildungssektors bedeutsam gewordenen Postulat der Chancengleichheit (Begemann). Dabei ist zu klären, inwieweit durch diese Neuorientierungsversuche Ontologisierung der Behinderung und Objektivierung des Behinderten überwunden werden, bzw. wenn nicht, inwieweit sie die Möglichkeit einer gesellschaftswissenschaftlichen Öffnung der Heilpädagogik implizieren.

a) Langenohl sieht aufgrund der Ausbreitung einer kausalanalytisch erklärenden, erziehungswissenschaftlichen Forschung die Pädagogik als zum „Experimentierfeld wissenschaftstheoretischer Ansätze“ (59) geworden an, wobei er von „sonderpädagogischer Warte“ (59) her Dämme gegen eine solche Fehlentwicklung errichten will. Grundlage allen sonderpädagogischen Tuns sei der „pädagogische Helferwille“ (59), der gleichsam von selbst — als *deus ex machina* — auftrete und sich realisiere in der unmittelbaren sonderpädagogischen Praxis, wie sie gekennzeichnet sei von sonderpädagogischem Denken, das sich arbeitsteilig absetze von erziehungswissenschaftlichem Denken. Die Realisation des Helferwillens in der sonderpädagogischen Praxis sei gekennzeichnet durch „pragmatisches Engagement“ (60) und „pragmatische Reflexion auf die Ziele, Normen, Wege und Möglichkeiten erzieherischen Handelns“ (60), wie sie sich bestimmten aufgrund eines „maximalen Konsensus“ (73), „der die Ansprüche der objektiven Kulturkräfte seiner Zeit, der Inter-

46a Ernst Begemann: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler, Hannover 1970; Ulrich Bleidick: Pädagogik der Behinderten, Berlin/West 1972, und Hanno Langenohl: Zur wissenschaftlichen Neuorientierung der Sonderpädagogik, in: Sonderpädagogik 1 (1971) 2, S. 59—75.

47 Vgl. insbesondere die Diskussion in der „Zeitschrift für Pädagogik“ und in der Zeitschrift „Neue Sammlung“.

48 Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.

essen- und Weltanschauungsgruppen (bzw. weiter unten der „Abnehmerorganisationen“, d. Verf.) in Rechnung stellt“ (63).

Erziehungswissenschaft überlagere arbeitsteilig sonderpädagogisches Denken und sonderpädagogische Praxis, sie bestimme sich an diesen, gehe vom gleichen Ausgangspunkt aus (65), wobei die „Sorgehaltung“ (65) der „Zweckfreiheit“ (65) im Sinne rein theoretischen Erkenntnisstrebens weiche, aus dem dann Hilfen für die „praktischen Daseinsnöte“ (66) geleistet werden sollen, da der Mensch dem „Primat des Praktischen“ (65) unterstellt sei. Indem sie, wenn sie dieses nicht tut, zur „praxis- und verantwortungsfernen Esoterik“ (60) deklariert wird, ist der erziehungswissenschaftliche Angriff auf die sonderpädagogische Provinz erfolgreich abgewehrt, der Praktiker bestimmt, was theoretisch wichtig und richtig ist. Langenohl, auf der „sonderpädagogischen Warte“⁴⁹, hat erfolgreich Wacht gehalten und das Eindringen der Realität abgewehrt.

b) Wird bei Langenohl das Problem einer Neuorientierung der Heilpädagogik auf ihre Relevanz für die bestehende Praxis reduziert, so möchte Bleidick die „Unklarheit der wissenschaftlichen Begriffsbildung auf unserem Gebiet“ (10) überwinden, indem er von einer ideengeschichtlichen Entwicklung her unter Auslassung der „Herleitung aus der vornehmlich praktischen Behindertenpädagogik“ (15) zu einer Theoriebildung gelangen will. Klammert er pädagogische und soziale Wirklichkeit — also Sozialgeschichte — zugunsten der Ideengeschichte aus, so verunmöglicht er, sie jemals anders denn als ungedeutete Faktizität wiederaufzunehmen, indem er „wertfrei“⁵⁰ wissenschaftliche Standpunkte in eine übersichtliche Ordnung zu bringen versucht, was nur auf Eklektizismus hinauslaufen kann. Dieser wird praktiziert, indem versucht wird, „eine eigene Position zu beziehen, die sich in mehreren historischen Vorbildern anbahnt und ihre Parallelen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft besitzt“ (5). Dies wird insbesondere augenfällig, wo der angewendete Wertfreiheitsbegriff im Rückgriff auf den Neopositivismus von einer subjektiven Absicht zu einer wissenschaftstheoretischen Notwendigkeit hochstilisiert werden soll (229 ff.). Ergebnis ist ein wissenschaftstheoretisches Konglomerat aus pragmatisch-hermeneutischem Ansatz, kritischem Rationalismus und kritischer Theorie (insbesondere 251 ff.), in dem Bleidick jedoch selbst den Versuch

49 „Warte, im MA, in der Nähe der Grenzen errichteter Beobachtungsstand, meist turmartig (Wachturm).“ Der große Brockhaus. Wiesbaden 1957, Bd. 12, S. 340.

50 Wie wertfrei dieser Standpunkt wirklich ist, zeigt sich, wenn nach weitgehenden Würdigungen und Darstellungen der Schweizer Heilpädagogik oder nach dem Bedauern des wissenschaftlichen Schicksals eines Wegbereiters nationalsozialistischer Sonderpädagogik (S. 273) Ansätze aus der DDR abqualifiziert (Praulzsch), verzerrt dargestellt (Glawe und Becker) oder überhaupt nicht zitiert werden (z. B. Erwin Mannschatz: Zu einigen marxistisch-leninistischen Grundpositionen der Sonderpädagogik als Wissenschaft, in: Die Sonderschule 15 (1970) 6, S. 367—374).

einer „übersichtlichen Ordnung“ sieht, der die „Extrempositionen des deduktiv-spekulativen und des induktiv-empirischen Modells“ zu vermeiden und die „Schwächen des dialektischen Vermittlungsversuchs“⁵¹ aufzuheben beabsichtige (251).

Dies soll durch eine Arbeitsteilung von Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft und Erziehungsphilosophie als Wertaussagensystem (wobei letzterer allerdings der Wissenschaftscharakter abzuspüren versucht wird [252]) gelingen, indem sie zwar auf der Ebene der Theorie zu trennen seien, jedoch die verlorene Einheit der Pädagogik in einem erneuten Theorie-Praxis-Verhältnis wiederhergestellt werde: Auf der Ebene der Technologie der Erziehung (Weisungen, Erziehungslehre, Unterrichtslehre, Richtlinien) vereinen sich Erziehungsphilosophie und Erziehungswissenschaft und treffen sich mit der Erziehungswirklichkeit (Praxis, Verantwortung des handelnden Erziehers).

Erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Denken entsprechen nicht mehr wie bei Langenohl einer Arbeitsteilung Theorie — Praxis im Sinne von Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, vielmehr ist hier aufgenommen der alte Gegensatz von Natur- und Geisteswissenschaft in den Sozialwissenschaften, der überwunden werde durch die pädagogische Handlung. Ebendies ist jedoch nicht der Fall, da die Möglichkeit geisteswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung durch ihre Eliminierung als Erziehungsphilosophie aus der Wissenschaft bestritten wird und sich praktische Pädagogik nur noch im individuellen Fall auf erziehungsphilosophische Wertsetzung rückbeziehen kann, in der Allgemeinheit ihrer Fälle sich jedoch mit positiver Erziehungswissenschaft lediglich auf der Ebene der Technologie zu treffen vermag. Der „Entwurf einer Anthropologie des Behinderten und seiner Erziehung“ (317 ff.) fällt daher entsprechend der propagierten Selbstkastration von Pädagogik aus, indem Anthropologie lediglich „die Apelle, die Motive, die humanen Verpflichtungen“ aufzählt, „die dem Erzieher abverlangt werden, wenn er den Behinderten recht erziehen will. Für welches Menschenbild er sich entscheidet, das ist seine Sache“ (324). Wertentscheidungen sind somit aus der Erziehungsanthropologie verbannt, sie werden von „außerpädagogischen — politischen, weltanschaulichen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen — Lebensordnungen getroffen“ (290).

Eklektizistisch wird die bisherige „Theorie“ der Heilpädagogik auf den Begriff gebracht, indem die Ontologisierung der Behinderung — wie sie von Bleidick eindeutig vorgenommen wird — als Substrat der heilpädagogischen Ideengeschichte verwissenschaftlicht wird.

51 Damit ist jedoch keineswegs der dialektische Materialismus angesprochen. Vielmehr soll der Widerstreit zwischen Sein und Sollen entsprechend der an Hegels Dialektik anknüpfenden hermeneutisch-pragmatischen Methode Flitners aufgehoben werden.

Indem arbeitsteilig Erziehungsphilosophie Erziehungswissenschaft von subjektiven Wertentscheidungen bereinigt, diese aber nicht selbst trifft, sondern ins Befinden des einzelnen legt, kann Theorie keinen subjektiven Standpunkt, damit auch nicht mehr den Standpunkt des Behinderten, einnehmen. Die als wertfrei herausdestillierte Erziehungswissenschaft kann nun unmittelbar die Objektivierung — und damit Optimierung — des Verhältnisses Lehrer-Schüler im Sinne der herrschenden Interessen betreiben, indem dieser wie jener nur noch als Objekt bezogen auf den technologischen Input und pädagogischen Output begriffen werden können. Behindertenpädagogik im Sinne Bleidicks stellt damit zwar die Einheit der Pädagogik wieder her, jedoch nicht primär als Hilfe für den behinderten Menschen, vielmehr im Sinn dominierender Kapitalinteressen, durch den Einsatz optimaler Technologie die faux frais sparen zu helfen⁵².

c) Stand bei Bleidick und Langenohl mehr oder weniger explizit ein wissenschaftstheoretischer Ansatz im Vordergrund der Neuorientierungsversuche, so versucht Ernst Begemann von der sozialen Wirklichkeit der Hilfsschüler auszugehen und auf der Basis der bildungstheoretischen Neuorientierung zum Begabungsbegriff von der „sozio-kulturellen Benachteiligung“ der Hilfsschüler her eine spezielle Pädagogik sozio-kulturell benachteiligter Kinder zu begründen. Abgesehen von der prinzipiell anzusetzenden Kritik an der Art der historischen Aufarbeitung (die Erfassung der historischen Situation bleibt moralischen Kategorien verhaftet⁵³), wird durch die Herausnahme dieser Pädagogik aus der Heilpädagogik (232 ff.) in Form einer erneuten Ontologisierung der Zusammenhang Behinderung und Gesellschaft aus der Betrachtung eliminiert. Lernbehinderung als Problem der sozio-kulturellen Deprivation wird durch entsprechende Pädagogik wieder angebar (174 ff.), der Anschluß an Bemühungen um „Chancengleichheit“, wie sie sich in Konzepten kompensatorischer Erziehung darstellen, ist damit erreicht.

Das ist sicherlich, bezogen auf den bisherigen Stand der Heilpädagogik, nicht wenig, doch muß sich ein solcher Ansatz nun erneut all jener Kritik unterziehen, die gegen kompensatorische Erziehung und die sie begründende Defizithypothese geltend gemacht wird⁵⁴. Indem soziokulturelle Deprivation in bezug auf Normen und Werte der Mittelschicht als defizitäre Auswirkung bestimmter Sozialisationspraktiken gesehen wird, werden jene generell als falsch bestimmt, alle jene positiven Sozialisationsmöglichkeiten proletarischer

52 Susanne Graf, a.a.O., S. 93.

53 „Nicht die Arbeit an sich, auch nicht das geringe Einkommen an sich prägen hier eine Unterschicht, sondern das Versagen der sozialen Partnerschaft und Sicherheit, die Degradierung zur Arbeitsmaschine und der Mangel einer günstigen Lebensperspektive für die Mitglieder dieser Schicht, für die eine Besserstellung, ein Aufstieg nicht sichtbar und die zur Gegenwartsexistenz verdammt war.“ Begemann, a.a.O., S. 88.

54 Vgl. z.B. Monika Meier, Frohmüt Menze und Annemarie Torff: Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung. Gießen 1973.

Kinder und Jugendlicher negiert, die nicht mit Mittelschichtnormen und -werten in Einklang zu bringen sind. Erziehung wird damit zum Versuch des optimalen Nachholens quantitativer Rückstände, zur Funktionalisierung der Gesellschaft durch die Funktionalisierung der Schüler. Sie trägt unkritisch bei zur optimalen Anpassung der Schüler an die gewandelten Qualifikationsstrukturen und befindet sich damit in Übereinstimmung mit der Betonung der Technologie als Vermittlungsebene von Theorie und Praxis.

Indem die Heilpädagogik (in den genannten Ansätzen) zu einer Neuorientierung im Sinne einer funktionalistischen Gesellschaftsauffassung sich auf die Funktionalisierung des Behinderten konzentriert, wird die Ontologisierung der Behinderung nicht aufgehoben und bleibt der Behinderte Objekt. Andererseits erschließt eine solche Auffassung aber im Sinne unserer These 5 eine Reihe von unmittelbaren Verbesserungsmöglichkeiten durch ein vermehrtes und intensivierte Bildungsangebot; indem die Betreuung der Behinderten mehr den Realitäten Rechnung trägt, wird die Diskrepanz zwischen Produktivkraftentfaltung und tatsächlich realisierten Betreuungsmöglichkeiten für Behinderte tendenziell vermindert. Zu zeigen, daß diese Diskrepanz pädagogisch nicht aufhebbar ist, daß Technisierung der Behindertenbetreuung ohne Emanzipation des Behinderten nicht menschenwürdig ist, daß die heute bereits wahrnehmbaren gesellschaftlichen Möglichkeiten der Behindertenbetreuung letztlich nur durch die Veränderung der Produktionsverhältnisse realisiert werden können, muß eine Hauptaufgabe der theoretischen Bemühungen einer marxistischen Heilpädagogik sein.

Wolfgang Stöhr

Lehrerschaft und Arbeiterbewegung -

Zur Organisationsgeschichte der gewerkschaftlichen Lehrerbewegung
1918—1933

Vorbemerkung

Die gewerkschaftliche Organisation von Lehrern bedeutet nicht, wie unlängst argumentiert worden ist, die Vertretung berufsständischer Interessen¹, obwohl in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft aus historischen und politischen Gründen lange Zeit Elemente des Berufsständischen deutlich überwogen haben². Von der Begriffsbestimmung her meint gewerkschaftliche Organisation die Vereinigung gesellschaftlicher Interessen. Auch die Lehrer sind den Verwertungszwängen des Kapitals unterworfen; gewerkschaftliche Organisationen von Lehrern, die sich nicht lediglich mit den Namen „Gewerkschaft“ schmücken, müssen daher von der grundsätzlichen Gleichartigkeit der Interessen von Lehrern und Arbeiterklasse ausgehen. Das zentrale Motiv für die Gründung der Freien Lehrergewerkschaft im Oktober 1920 war die Erkenntnis, daß die Interessen der Lehrer nicht in berufsständischen Vereinen, sondern nur „im engsten Zusammenhang mit dem Kampf des klassenbewußten Proletariats“³ wirksam vertreten werden können. Dieser gleichzeitig gewerkschaftliche wie politische Ansatz war der Ausgangspunkt für Versuche, sowohl die Organisationen der Arbeiterbewegung wie auch die Lehrer, Eltern und Schüler zum Kampf gegen die schulpolitische Reaktion und für die in der Novemberrevolution erkämpften Rechte und Freiheiten zusammenzufassen. Diese Aufgabe stellt sich heute

1 So Freerk Huisken, Anmerkungen zur Klassenlage der pädagogischen Intelligenz, in: Elmar Altvater und Freerk Huisken (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S. 432. Gewerkschaftlich wird hier nicht nur gleichgesetzt mit berufsständisch, sondern auch noch mit syndikalistisch und schließlich auch mit den „Interessen der ‚progressivsten‘ Fraktionen des Großkapitals“. — Als Kuriosum sei noch vermerkt, daß Huisken als Alternative zur gewerkschaftlichen Organisation der Lehrer die Beschlüsse der ersten Reichskonferenz der kommunistischen Lehrer anführt, also gerade der Konferenz, die den KPD-Lehrern die Mitgliedschaft in der Lehrergewerkschaft zur Pflicht zu machen suchte.

2 Vgl. den Beitrag von Renate Morell in diesem Band, S. 208—233.

3 Der Föhn 1 (1919), Nr. 11/12, S. 20.

ebenso, wie sich — wenngleich unter veränderten Bedingungen — die Schwierigkeiten, die solchen Versuchen entgegenstehen, wieder einstellen.

Diese Traditionen der Lehrerbewegung sind weitgehend dem Faschismus und dem ihm folgenden, gewissermaßen amtlichen Antikommunismus zum Opfer gefallen⁴. Nach dem Scheitern der libertären Zuversichtlichkeit der Studentenbewegung sind Organisations- und Kampfformen der Arbeiterbewegung, namentlich aus der Endphase der Weimarer Republik, als einzig mögliche Alternative propagiert worden — auch für den „Schulkampf“⁵. Der unhistorische große Sprung ins Proletariat birgt Gefahren, allerdings kaum für die bestehenden politischen und gesellschaftlichen Zustände. Kurzschlüssige Analogien, in denen Geschichte nicht mehr als Prozeß, sondern nur mehr als Arsenal erscheint, erschweren oder verhindern jede Reflexion über die historische Bedingtheit solcher Kampf- und Organisationsformen und über die veränderten heutigen sozialen und mentalen Verhältnisse.

Gerade der aktuellen Bedeutung des Themas wegen soll im folgenden eine historisch angelegte Rekonstruktion der Organisationsgeschichte der sozialistischen und gewerkschaftlichen Lehrerbewegung in der Zeit der Weimarer Republik gegeben werden.

A. Die sozialistische Lehrerbewegung

1. Die Entstehung der sozialistischen Lehrervereine 1918/19

a. Der Einfluß der Novemberrevolution auf die Lehrerschaft

Die Novemberrevolution schien erstmals Gelegenheit zur Verwirklichung der zentralen Forderungen der Lehrer zu bieten. Als eine der ersten Maßnahmen der jeweiligen Revolutionsregierungen wurde die in vielen deutschen Staaten noch bestehende geistliche Schulaufsicht aufgehoben; die Auflösung der Lehrerseminare und die hochschulmäßige Ausbildung auch der Volksschullehrer schien ebenso ge-

4 Als einzige Ausnahmen: Klaus Kaczerowsky: Verpflichtende Tradition, in: Berliner Lehrerzeitung, Hrsg. GEW Berlin, Nr. 8/9 (1971), und: Materialien zur Geschichte der politischen Lehrerbewegung I (1789—1933), in: Gesellschaft und Schule, Hrsg. Fachgruppe Gymnasium der GEW, Nr. 1 (1973). Lediglich in der DDR ist neben einer Reihe von Zeitschriftenaufsätzen eine größere Arbeit über die Frühzeit der sozialistischen Lehrerbewegung entstanden: Gisela Griep: Der Einfluß der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung auf die Lehrerschaft und ihre Organisationen 1918—1923, Paed. Diss. Berlin 1963 (masch.). Diese Arbeit ist gekürzt abgedruckt in: Monumenta Paedagogica, Band V, Berlin/DDR 1968, S. 214—281.

5 Neben der Flut unkommentierter Reprints, vor allem aus den Jahren 1969—1971, der Band: Schulkampf 1. Dokumente und Analysen, Hrsg. Lutz von Werder und Reinhart Wolff, Frankfurt/M. 1970. In diesem Band wird behauptet, die „Volksfrontpolitik“ der KPD habe „die kommunistischen Lehrergruppen völlig“ aufgerieben (S.178), was nahezu alle, so auch die in diesem Aufsatz dargestellten historischen Tatsachen entstellt.

sichert⁶ wie eine demokratische Reform des gesamten Schul- und Erziehungswesens überhaupt⁷. Diese Ereignisse bilden den schulpolitischen Hintergrund dafür, daß sich nunmehr weite Teile der Lehrerschaft mit den neuen, vielfach bereits als sozialistisch begriffenen Verhältnissen zu identifizieren begannen.

Von Ende 1918 bis weit in die Jahresmitte 1919 entstanden in zahlreichen Orten Vereinigungen sich als sozialistisch verstehender Lehrer, zunächst in den Großstädten Berlin, München und Hamburg, dann auch in Duisburg, Leipzig, Dresden, Bremen, Solingen, Hagen, im damaligen Königsberg, Breslau und Oppeln, in Mittelfranken, Mecklenburg und in den märkischen Kleinstädten um Berlin⁸. Während sich die Lehrerräte der unmittelbaren Revolutionszeit nur in den Hochburgen der Rätebewegung gebildet hatten, war die Entstehung der sozialistischen Lehrervereine Ausdruck einer allgemeinen politischen Bewegung, in die weite Teile der Mittelschichten durch die Revolution geraten waren, und Resultat von ideologischen Dispositionen, die namentlich in der Lehrerschaft anzutreffen waren. Da Lehrern das Fortbestehen des Kapitalverhältnisses nicht unmittelbar vor Augen stand, da sie als Ideologievermittler auch ideologieanfälliger sein dürften als andere Berufsgruppen, und da ihnen als Staatsbediensteten die Entmachtung bisheriger höchster Vorgesetzter leicht als „Volksherrschaft“ erscheinen konnte, war es erklärlich, daß gerade ihnen die berufs- und schulpolitisch begründete Parteinahme für die demokratischen Errungenschaften der Revolution als Parteinahme für den Sozialismus erscheinen konnte.

Dem entspricht, daß nur wenige der Repräsentanten der jeweiligen sozialistischen Lehrervereine aktive Mitglieder der Arbeiterparteien waren. Vielfach sind in den unterschiedlichen Namen der einzelnen Vereinigungen die Worte „sozialistisch“ und „sozialdemokratisch“ gleichbedeutend und untereinander austauschbar, ohne

6 Sie fand zwar noch ihren Niederschlag in Artikel 143 Abs. 2 der Weimarer Verfassung, wurde aber, von einigen Ländern wie Hamburg und Thüringen sowie von der preußischen Zwischenform der „Pädagogischen Akademien“ abgesehen, nie allgemein verwirklicht. Nach dem Zweiten Weltkrieg erneut in Angriff genommen, ist die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten bis heute noch nicht vollends abgeschlossen.

7 Gemäß einem Aufruf der preußischen Volksbeauftragtenregierung vom 30. November schritt die Sozialisierung auch auf dem Gebiet der Schulpolitik voran: „Ausbau aller Bildungsinstitute, insbesondere der Volksschule, Schaffung der Einheitsschule, Befreiung der Schule von aller kirchlichen Bevormundung, Trennung von Staat und Kirche“ (zit. nach Johannes Tews, Ein Volk — eine Schule, Osterwieck 1919, S. 313). Die spätere Koalition zwischen SPD und Zentrum machte alle diese Versprechungen zunichte.

8 Vgl. die Rubriken Lehrerbewegung/Verbandsnachrichten, in: Die Neue Erziehung (im folgenden NE) 1 (1919) und in: Der Föhn 1 (1919), passim.

daß damit verschiedene Parteirichtungen bezeichnet würden. Die meisten Vereine machten ihren Mitgliedern die Zugehörigkeit zu einer Arbeiterpartei auch nicht zur Pflicht. Vereinzelt gehörten den Vereinen sogar Mitglieder bürgerlicher Parteien an⁹, und auch in dem einzigen feststellbaren Fall, in dem ein Verein „von seinen Mitgliedern (erwartete), daß sie einer sozialistischen Partei angehören“, wurde gleichzeitig betont: „Sozialismus ist uns nicht Partei- sondern Gewissenssache¹⁰.“ Daß die Vereine zunächst nicht in, sondern neben den sozialistischen Parteien entstanden, hat auch historische Ursachen. Zum einen war der Anteil von Beamtenmitgliedern in den Arbeiterparteien anfänglich recht gering, da in der Kaiserzeit einschlägige Verbote bestanden hatten¹¹. Des weiteren hatte der Deutsche Lehrerverein (DLV) als die mit Abstand größte Lehrerorganisation vor dem Krieg deutlich Position gegen die Sozialdemokratie bezogen, während andererseits die Sozialdemokratie niemals eine planmäßige Agitation unter den Lehrern betrieben hatte.

Die meisten sozialistischen Lehrervereine forderten daher von ihren Mitgliedern, sich zunächst mit dem Sozialismus vertraut zu machen. Beispielsweise nannten die Vereine in München und Nürnberg-Fürth übereinstimmend die „geschichtliche und sachliche Einführung und Vertiefung in die Welt des Sozialismus im allgemeinen Studium der klassischen Werke des Sozialismus, sozialistischer Neuerscheinungen, Zeitschriften und Tageszeitungen“¹² an erster Stelle ihrer Arbeitsprogramme.

b. Die ersten Ansätze zur Aktionseinheit sozialdemokratischer, unabhängiger und kommunistischer Lehrer Anfang 1919

In Bremen, Hamburg und Sachsen, wo bereits vor dem Krieg beträchtliche Teile der Lehrervereinsmitglieder mit der Sozialdemokratie sympathisiert oder ihr angehört hatten, konstituierten sich diese Fraktionen nach der Novemberrevolution ebenfalls als *sozialistische* Lehrervereine. In diesen Organisationen, die zum Teil — wie die Vereine in Leipzig und Dresden — nur Mitglieder der Mehrheitssozialdemokratie umfaßten, herrschten bereits konkrete Vorstellungen über die Zusammenarbeit mit der SPD und deren Jugendorga-

9 In Erfurt laut Föhn 1 (1919), Nr. 13, S. 15, ein Mitglied der Deutschdemokratischen Partei.

10 NE 1 (1919), S. 586.

11 Leider kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht auf die Vorläufer der Berufsverbote für sozialdemokratische und kommunistische Lehrer eingegangen werden. Das 1906 gegen einen SPD-Postbeamten gefällte Grundsatzurteil findet sich abgedruckt in: SPD-Nachrichten für Funktionäre, hrsgg. vom Parteivorstand, Berlin 3 (1923), S. 6. Im „Volkslehrer“ (im folgenden: VL) finden sich in den Jahrgängen 12 (1930) bis 15 (1933) die Berufsverbote durch die NS-Regierungen in Braunschweig und Thüringen und durch die preußische Regierung ab 1930 kommentiert. Wie damals die Preußenregierung, gehören auch heute wieder Sozialdemokraten zu den Initiatoren solcher Berufsverbote; 1933 wurden auch sie zu Opfern.

12 NE 1 (1919), S. 587.

nisationen und über die Mitarbeit als sozialdemokratische Gruppierungen in den jeweiligen Zweigvereinen des DLV¹³.

Auch in Berlin war zunächst ein solcher Verein „auf dem Boden der Partei der Mehrheitssozialisten¹⁴“ entstanden, der sich jedoch bald, in der Auseinandersetzung mit Politik und Schulpolitik der MSPD, auch den Mitgliedern anderer proletarischer Parteien öffnete. Nach der Niederwerfung des Januaraufstandes, der Selbstentmachtung der Räte und der sich abzeichnenden Koalition zwischen SPD und bürgerlichen Parteien hatte sich im Verlauf des Jahres 1919 das politische Gewicht innerhalb der Arbeiterparteien zugunsten der USPD verschoben. Auch in der sozialistischen Lehrerschaft erhielt die USPD zunehmend mehr Kredit. Seit den Verfassungsberatungen war deutlich geworden, daß die SPD ihre Reformversprechen nicht einlösen konnte, während die USPD diejenige der Arbeiterparteien war, die sich am intensivsten mit Fragen der Bildung und Erziehung befaßte¹⁵. Dieser Entwicklung trug die Berliner Vereinigung sozialdemokratischer Lehrer im April 1919 Rechnung; sie änderte ihre Satzung, benannte sich um in „Verband sozialistischer Lehrer“ und wählte einen neuen Vorstand, dem nunmehr Mitglieder aller drei Arbeiterparteien — der SPD, der USPD und der noch kleinen KPD — angehörten¹⁶.

Dieser erste Schritt zur Aktionseinheit aller sozialistischen Lehrer wurde allerdings zunächst noch nicht als solcher verstanden, sondern war hauptsächlich getragen von einem abstrakten Willen zur Einigkeit, der noch geneigt war, die Ursachen für die Aufspaltung der politischen Arbeiterbewegung zu bagatellisieren und zu verwischen. Erst später, nach der von oben herab erfolgten Gründung der SPD-konformen Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer auf Reichsebene, begriffen Teile der sozialistischen Lehrerbewegung den auf die sozialistischen Fraktionen übergreifenden Charakter dieser Bewegung als politisch motiviertes, notwendig gegen das Vorgehen der SPD-Führung gerichtetes Aktionsbündnis von Lehrern aller proletarischen Parteien.

Obwohl die sozialistischen Lehrervereine unabhängig und isoliert voneinander entstanden waren, trugen sie von Anfang an gewisse einheitliche Züge, die vor allem der relativen Homogenität der Be-

13 Leipzig: Föhn 1 (1919), Nr. 10, S. 16; Dresden: Föhn 1 (1919), Nr. 7/8, S. 22 f.

14 Richard Schallock: Geschichte der freigewerkschaftlichen Lehrerbewegung in Deutschland. Jena 1931, S. 16. Ähnlich auch NE 1 (1919), S. 370 und 733.

15 Dabei wurde jedoch das Bildungswesen losgelöst von seinen gesellschaftlichen Bedingungen gesehen. Eine derartige Überschätzung des Faktors Bildung ist übrigens typisch für linkssozialdemokratische Organisationen; sie zeigt sich heute besonders deutlich am Beispiel der PSU in Frankreich, die von daher auch großen Einfluß auf die dortigen Gewerkschaften der Lehrer und Studenten ausübt.

16 NE 1 (1919), S. 434.

rufsgruppe der Volksschullehrer, gemeinsamen ideologischen Dispositionen und ähnlichen schulpolitischen und pädagogischen Zielvorstellungen zu verdanken sind. Daneben trug auch die Existenz zweier Zeitschriften dazu bei, den Zusammenhalt der sozialistischen Lehrerbewegung herzustellen: die Berliner „Neue Erziehung“¹⁷ und der in München erscheinende „Föhn“¹⁸. Beide Blätter hatten wesentlichen Anteil daran, daß die spontan entstandenen sozialistischen Lehrervereine im Verlauf des ersten Halbjahres 1919 ihre gegenseitige Isolation überwinden und sich zu einem einheitlichen Reichsverband zusammenschließen konnten.

c. Die Gründung regionaler Vereine und die Vorbereitungen zur Konstituierung eines Reichsverbandes

Erste Bestrebungen zu regionalen Zusammenschlüssen sozialistischer Lehrervereine gab es bereits im Frühjahr 1919, so in Mittelfranken (Gründungstag 15. März)¹⁹, Unterfranken (22. März)²⁰, in Deutsch-Österreich, dessen politischer Verbleib damals noch offen war²¹, im Bezirk Düsseldorf (8. Juli)²², in Westfalen (19. Juli)²³ und Thüringen (12. Juni)²⁴ sowie in einigen ländlichen Gebieten, in denen die Vereinsgründungen von Anfang an regional erfolgt waren: in Anhalt²⁵, in Ostpreußen²⁶ und im damaligen Oppeln²⁷. Mit der Gründung dieser regionalen Lehrervereine war eine wesentliche Voraussetzung für die Gründung eines Reichsverbandes sozialistischer Lehrer gegeben.

Die Vorarbeiten für den Zusammenschluß der sozialistischen Lehrervereine begannen im März 1919 von zwei Seiten: Der Vorstand des sozialistischen Lehrervereins Thüringen bereitete für den 12. Juni eine Gründungstagung in Erfurt vor²⁸, und die Berliner Gruppe lud für den 10. und 11. Juni zu einem „Vertretertag aller Vereinigungen“ nach Berlin ein²⁹. Nachdem die Münchner Ortsgruppe als stärkste

17 Die Neue Erziehung. Sozialistisch-pädagogische Zwei-Wochenschrift. Späterer Untertitel: Zeitschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. Zugleich Organ des Bundes entschiedener Schulreformer. Berlin 1 (1919) — 15 (1933).

18 Der Föhn. Sozialistisches Schulblatt. Späterer Untertitel: Halbmonatsschrift des Verbandes sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands — Zeitschrift der pädagogischen Internationale, München 1 (1919). Ende 1919 eingestellt.

19 Föhn 1 (1919), Nr. 7/8, S. 5.

20 Föhn 1 (1919), Nr. 7/8, S. 20.

21 Föhn 1 (1919), Nr. 10, S. 19.

22 Föhn 1 (1919), Nr. 14, S. 12.

23 Föhn 1 (1919), Nr. 15/16, S. 31.

24 Föhn 1 (1919), Nr. 13, S. 15. Der Verband zählte „0,66 Prozent“ der Thüringer Lehrer zu seinen Mitgliedern.

25 NE 1 (1919), S. 553.

26 NE 1 (1919), S. 484.

27 Föhn 1 (1919), Nr. 14, S. 12.

28 Föhn 1 (1919), Nr. 13, S. 15.

29 Föhn 1 (1919), Nr. 9, S. 20.

Gliedorganisation beschlossen hatte, am Berliner Treffen teilzunehmen, blieb die Erfurter Tagung auf die Thüringer Mitglieder beschränkt und wurde Gründungsversammlung des regionalen Vereins Thüringen; die Gründung des Verbandes sozialistischer Lehrer fand in Berlin statt. Diese anfängliche Verwirrung über Ort und Zeitpunkt der Vereinsgründung zeigt, daß die verschiedenen Vereine noch relativ isoliert voneinander arbeiteten; sie illustriert aber auch, wie stark die Tendenzen zum Zusammenschluß und zur Vereinheitlichung der sozialistischen Lehrerbewegung inzwischen geworden waren. Durch die Gründung der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer wurden diese Tendenzen noch verstärkt.

2. Die Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer (AsL)

Der sozialdemokratische preußische Kultusminister Konrad Haenisch hatte einige der schulpolitischen Errungenschaften der Revolution, insbesondere die Zurückdrängung religiöser Lehrinhalte, wieder teilweise rückgängig gemacht. Andere versprochene Reformen wurden nicht verwirklicht und scheiterten an der Koalition mit dem Zentrum und an der Kapitulation vor der Reaktion. Der Weimarer Schulkompromiß³⁰, ausgehandelt zwischen Sozialdemokratie und Zentrum, machte nicht nur die reichsgesetzliche Regelung des Schulwesens, sondern auch alle Reformen auf Länderebene zunichte und zementierte das aus der Kaiserzeit übernommene Schulwesen. Diese Ereignisse, die nur die schulpolitische Parallele zur allgemeinen Politik der Sozialdemokratie in dieser Zeit darstellten³¹, führten dazu, daß die Mehrheitssozialdemokratie den Rückhalt, den sie anfänglich in der sozialistischen Lehrerbewegung besessen hatte, zu verlieren begann. Erst im Zuge dieser Entwicklung versuchte die SPD-Führung, auf die sozialistische Lehrerbewegung Einfluß zu nehmen und sie der Zielsetzungen der Partei dienstbar zu machen. Das Mittel hierzu war die Gründung der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer (AsL).

Für Ostern 1919 berief der Parteivorstand eine Konferenz sozialdemokratischer Lehrer nach Berlin ein; Initiator der Tagung war Heinrich Schulz, selbst ehemaliger Lehrer und vor dem Krieg schul-

30 Der Kern des Kompromisses bestand darin, daß zwar einerseits eine durchaus fortschrittliche Regelung des Schulwesens getroffen worden war (Art. 146 Abs. 1 WRV), die einen organischen Ausbau des öffentlichen Schulwesens vorsah, daß dieser Bestimmung aber im Art. 146 Abs. 2 und 149 Abs. 1 die Regelung des Bekenntnischarakters des Schulwesens *nach dem Willen der Erziehungsberechtigten entgegenstand*. Der Sperrartikel 174 verhinderte bis zum Erlaß eines in WRV 146 Abs. 2 vorgesehenen Reichsgesetzes, das aufgrund der Unvereinbarkeit dieser Verfassungsbestimmungen nie zustande kam, jede Reform des Schulwesens und beließ es bei der aus der Kaiserzeit überkommenen „bestehenden Rechtslage“.

31 Vgl. „Sozialistischer Erzieher“ (im folgenden: SE) 1 (1920), S. 81 f.; das Blatt sah hier in der SPD-Schulpolitik „das System Noske, aufs Kulturelle übertragen“.

politischer Sprecher der Partei. Schulz hatte bereits in den Jahren vor dem Krieg gegen den Widerstand Clara Zetkins die demokratischen schulpolitischen Grundsätze des Erfurter SPD-Programms im reformpädagogischen Sinn abgeschwächt; während des Krieges zum offenen Verfechter der Burgfriedenspolitik geworden und mittlerweile zum Parteivorstand gehörig, übernahm er nach der Revolution die Leitung der Kulturabteilung im Reichsinnenministerium, wo er maßgeblich am Zustandekommen des Weimarer Schulkompromisses beteiligt war³². Über die von ihm geleitete Gründungstagung der AsL schrieb ein sozialdemokratischer Berliner Lehrer:

„In aller Stille wurden die Vorbereitungen getroffen, und uns SPD-Lehrer überraschte die Osternummer des ‚Vorwärts‘ mit der Nachricht von der Osterkonferenz sozialdemokratischer Lehrer, wo die ‚Arbeitsgemeinschaft‘ aus der Taufe gehoben werden sollte. Die Verhandlungsberichte im ‚Vorwärts‘ vermieden sorgfältig jede Angabe über Ort und Zeit. Das ‚Erstaunen über die geringe Teilnehmerzahl‘ wußte man bei den Delegierten irgendwie zu beschwichtigen. ‚Ministerialdirektor Menzel‘, gemeint ist das frühere Vorstandsmitglied des Berliner Lehrervereins, ‚begrüßte die Konferenz‘, so lasen wir im ‚Vorwärts‘, und winkte dann ebenso eindeutig wie vernehmlich mit Würden und Ämtern. Unter Ausschluß der Öffentlichkeit, unter Ausschluß von Gradheit und Ehrlichkeit wurde die ‚Arbeitsgemeinschaft‘ geboren³³.“

Auf der AsL-Gründungstagung war der gesamte Parteivorstand anwesend³⁴; außerdem nahmen 26 sozialdemokratische Lehrer teil, die vom Parteivorstand und den SPD-Bezirksleitungen ausgesucht worden waren. Die Konferenz sprach sich einmütig für die Mitarbeit der SPD-Lehrer in den bestehenden bürgerlichen Lehrervereinen aus³⁵. Da das Hauptmotiv für diese Entscheidung in dem Versuch zu sehen ist, die bürgerlichen Lehrervereine der Partei gewogen zu machen, waren die sozialdemokratischen Lehrer durch diesen Beschluß gehalten, den DLV als solchen zu unterstützen, ohne — wie es zuvor die sozialdemokratischen Vereine in Sachsen beschlossen hatten — innerhalb des Lehrervereins mit sozialdemokratischen Zielsetzungen zu arbeiten und die fortschrittlichen Kräfte im DLV zu unterstützen. Diese Entschließung, in deren Verfolg sogar Heinrich Schulz dem DLV beitrug³⁶, bedeutete vor allem eine Absage an die bestehenden sozialistischen Lehrervereine, da für sozialdemokratische Lehrer damals konfessionelle Organisationen nicht in Betracht kamen.

32 Vgl. Johannes Schenk: Zur politischen und ideologischen Position von Heinrich Schulz, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin/DDR 4 (1964), S. 135—165.

33 NE 1 (1919), S. 734. Fast gleichlautend der Artikel in Föhn 1 (1919), Nr. 20, S. 2 f.

34 Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (im folgenden: ADLZ) 48 (1919), S. 272.

35 NE 1 (1919), S. 389.

36 VL 7 (1925), S. 375.

Mit der überstürzten Gründung der AsL und ihrer Unterorganisationen gegen den Widerstand vieler SPD-Lehrer³⁷ war der Versuch unternommen worden, einen Teil der sozialistischen Lehrerbewegung an die Mehrheitspartei zu binden und sie zum Befürworter der SPD-Schulpolitik zu machen³⁸. Die Art und Weise, wie die AsL-Gründung vorgenommen worden war, mußte innerhalb der sozialistischen Lehrerbewegung eine Gegenreaktion provozieren und die Tendenzen stärken, die gegen die Politik der SPD und gegen die Arbeit im DLV gerichtet waren.

3. Der Verband sozialistischer Lehrer (VSL)

a. Die Pfingsttagung 1919 in Berlin

Durch die Gründung der AsL schien der geplante Zusammenschluß der verschiedenen sozialistischen Lehrervereine eine Zeitlang in Frage gestellt³⁹; daß der Vertretertag in Berlin schließlich dennoch abgehalten wurde, verlieh ihm gleichzeitig den Charakter einer Demonstration gegen das Vorgehen des SPD-Parteivorstands, durch dessen Verhalten auch erleichtert worden war, die vielfach in den sozialistischen Vereinen anzutreffende Ablehnung jeglicher Parteipolitik zum qualitativ neuen Bekenntnis der Einheit der drei Arbeiterparteien werden zu lassen. Andererseits scheint aber die durch die AsL-Gründung eingetretene „Ernüchterung“⁴⁰ viele der Lehrer abgestoßen zu haben, deren idealistische Vorstellungen von Sozialismus sich zunehmend als mit der Wirklichkeit unvereinbar erwiesen. Wo hingegen die AsL-Gründung eine Politisierung bewirkte, stärkte sie die Position der USPD in den einzelnen Vereinen.

Wichtigster Verhandlungsgegenstand der Pfingsttagung war der Tagesordnungspunkt „Organisation und Gründung des Verbandes“, der zu einer besseren Koordination der sozialistischen Lehrerbewegung und zur Klärung notwendiger politischer Entscheidungen hätte beitragen können. Die Diskussion erschöpfte sich jedoch fast ausschließlich in der verbalen Ablehnung der „Treibereien der Mehr-

37 Die AsL-Untergliederungen in Berlin (vgl. NE 1 [1919], S. 435), Arnberg (vgl. ebenda S. 587) und München (vgl. Föhn 1 [1919], Nr. 22/23, S. 10) wurden jeweils gegründet, obwohl sich dort die Mehrzahl der SPD-Lehrer für die gemeinsamen Vereine mit USPD- und KPD-Lehrern ausgesprochen hatte. Mehrere Mitglieder des Hauptausschusses der AsL wandten sich in der Folgezeit gegen die Spaltungspolitik der SPD (vgl. SE 1 [1920], S. 703), legten aus Protest ihre Funktionen innerhalb der Organisation nieder (vgl. SE 1 [1920], S. 214) oder wurden wegen ihres Eintretens für die Aktions-einheit aller sozialistischen Lehrer von der SPD-Führung „abgesägt“ (vgl. SE 1 [1920], S. 206).

38 Beispielsweise hatte die Berliner AsL eine Stellungnahme gegen den Weimarer Schulkompromiß beschlossen, deren Veröffentlichung im „Vorwärts“ verhindert wurde. 1922 wurde auch die zunächst unter dem Druck der Parteimitgliedschaft zustande gekommene Aktionseinheit von SPD, USPD und KPD zu den Elternbeiratswahlen unterbunden.

39 NE 1 (1919), S. 371 f.

40 NE 1 (1919), S. 369.

heitspartei“, die zur Spaltung der sozialistischen Lehrerbewegung geführt hätten⁴¹. Auch diese Stellungnahme sah von einer politischen Einschätzung der Ursachen für diese Spaltungspolitik der SPD ab. Das Bekenntnis zur Einheit blieb immer noch abstrakt und verhinderte die Erkenntnis, daß die AsL nicht lediglich eine „Sonderbestrebung“ war, sondern den Zielsetzungen einer Partei dienstbar gemacht werden sollte, die den Kampf für die Verwirklichung sozialistischer oder auch nur demokratischer Schulforderungen aufgegeben hatte, ohne ihn eigentlich begonnen zu haben. Erst aus einer solchen Einschätzung heraus hätte die Notwendigkeit der Aktionseinheit aller Sozialisten für die Verwirklichung solcher Schulforderungen politisch begründet werden können.

Auch das Verhältnis der sozialistischen Lehrerbewegung zu den bürgerlichen Lehrervereinen konnte auf dem Verbandstag nicht geklärt werden. Ein Antrag der Münchner Ortsgruppe, der die Mitarbeit im DLV den einzelnen VSL-Mitgliedern freizustellen beabsichtigte, wurde zurückgezogen, „da gegen eine solche Arbeit kein Widerspruch“ laut wurde⁴². Diese mehr zufällige Einmütigkeit verhinderte eine Diskussion über eines der — wie sich später zeigen sollte — drängendsten Probleme im Verband. Hingegen gab es über den eigentlichen Zweck des Verbandes erhebliche Auseinandersetzungen; strittig war vor allem „die Stellung des Verbandes zum proletarischen Klassenkampf“⁴³. Im Satzungsentwurf, der schließlich mit nur einer Gegenstimme angenommen wurde, hieß es dazu:

„Der Verband sozialistischer Lehrer erstrebt die Verwirklichung des Sozialismus auf dem Gebiete des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens im engsten Zusammenhang mit dem Kampf des klassenbewußten Proletariats. Er will ferner

1. die Lehrerschaft aller Schulgattungen für den Sozialismus gewinnen,
2. schulpolitischen Aktionen durch Zusammenfassung erhöhte Stoßkraft verleihen,
3. der Wissenschaft und pädagogischen Arbeit der einzelnen Vereinigungen Zusammenhalt geben“⁴⁴.

Trotz aller Diskussionen blieb auch der „engste Zusammenhang mit dem Kampf des klassenbewußten Proletariats“ ein zunächst nicht eingelöster Anspruch. Eine Resolution, wonach der Verband „mit der proletarischen Jugendbewegung in engste Fühlung treten soll“⁴⁵, hatte trotz ihrer Annahme durch die Gründungstagung keine Konsequenzen für die Organisation.

Der Pfingsten 1919 gegründete Verband sozialistischer Lehrer umfaßte etwa 10 000 Mitglieder⁴⁶, immerhin fast ein Zehntel der Mitgliedschaft des DLV als der größten Lehrerorganisation. Verbands-

41 Föhn 1 (1919), Nr. 11/12, S. 20.

42 Ebd.

43 Ebd.

44 Ebd.

45 Föhn 1 (1919), Nr. 13, S. 13.

46 Föhn 1 (1919), Nr. 11/12, S. 20.

vorsitzender wurde Jens Nydahl (SPD), der gleichzeitig dem DLV wie auch der AsL angehörte; Stellvertreter wurde Franz Goss (USPD), die Kassenführung übernahm Ernst Drange (SPD). Verbandsorgan wurde nunmehr offiziell der „Föhn“, der sich seit längerer Zeit bereits im Untertitel als solches ausgegeben hatte. Dadurch ergab sich allerdings in der Folgezeit ein unzureichender Informationsfluß zwischen der Berliner Verbandsleitung und der Redaktion in München⁴⁷, der die bald nach der Pfingsttagung einsetzende politische Auseinanderentwicklung noch begünstigte.

b. Die politische Entwicklung der Berliner Verbandsführung

Der „Zusammenhalt“, den zu geben die Gründungstagung sich vorgenommen hatte, war nur unvollkommen erreicht worden. Die namentlich im Verlauf des Jahres 1920 deutlich werdende politische Reaktion, die in Teilen des Verbandes zu einer Politisierung führte, mußte andererseits jene Lehrer abstoßen, die an den Anbruch einer neuen Zeit geglaubt hatten und die bereit waren, diese neue Ordnung auszugestalten, die aber nicht imstande und willens waren, um sie den politischen Kampf zu führen. Das Bekenntnis zum Sozialismus geriet zunehmend in Gegensatz zu den bestehenden Verhältnissen. Der Kapp-Putsch zeigte, wie stark die Gefahr von rechts inzwischen geworden war; die Reichstagswahlen 1920 brachten erstmals eine bürgerliche Mehrheit und verdrängten die Sozialdemokratie aus der Reichsregierung. Im damaligen Freistaat Gotha — das Land Thüringen wurde erst 1920 gebildet — hatte unter der Bürgerblockregierung Liebetrau die Verfolgung sozialistischer Lehrer ebenso begonnen⁴⁸ wie in Bayern nach der Zerschlagung der Räterepublik und erneut, als sich dort im Gefolge des Kapp-Putsches die reaktionäre Regierung Kahr/Matt etabliert hatte⁴⁹. Auch im sozialdemokratisch regierten Berlin begann um diese Zeit ein Kesseltreiben gegen die Berufung des „jüdischen“ USPD-Stadtschulrats Kurt Löwenstein⁵⁰ und gegen den SPD-Schulreformer Wilhelm Paulsen, aber auch gegen andere Verbandsmitglieder. Das Bekenntnis zum Sozialismus war nicht mehr, wie es im Jahr zuvor noch schien, „opportun“.

Die politischen Anstöße innerhalb des Verbandes⁵¹ gingen zu dieser Zeit von der Berliner Verbandsführung aus, die einen relativ homogenen Charakter anzunehmen begann und die seit Anfang 1920, nachdem der „Föhn“ aus Geldmangel sein Erscheinen einstellen

47 SE 1 (1920), S. 67.

48 Vgl. SE 1 (1920), S. 448.

49 Siehe die Entlassung der Gebrüder Mager wegen ihrer Mitgliedschaft in der KPD: SE 1 (1920), S. 680; SE 2 (1921), S. 30, S. 324, 406, 508.

50 SE 1 (1920), S. 404.

51 Im Rahmen dieser organisationshistorischen Darstellung kann die Entwicklung der politischen Positionen in der sozialistischen und gewerkschaftlichen Lehrerbewegung nur angedeutet werden. Ursprünglich hatten die einzelnen Vereine sich darauf beschränkt, Grundsätze für das Schulwesen des „neuen Volksstaates“ auszuarbeiten, bis sich zeigte, daß die Reaktion mittlerweile stark genug war, jede durchgreifende demokratische Reform zu verhindern. Nach dem Kapp-Putsch stellte der VSL Forde-

mußte, im „Sozialistischen Erzieher“ ein neues Verbandsorgan geschaffen hatte⁵².

Der „Sozialistische Erzieher“ trug auch dazu bei, daß die Berliner Führungsgruppe politisch immer geschlossener wurde. Diejenigen Vorstandsmitglieder, die durch ihre Mitgliedschaft im Verband in erster Linie ihrem Bekenntnis zum Sozialismus Ausdruck gegeben hatten, ansonsten aber den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit weiterhin in den bürgerlichen Lehrervereinen sahen, zogen sich aus dem Verband zurück, oder näherten sich in ihren politischen Anschauungen den Positionen, wie sie auch von der Verbandsredaktion vertreten wurden.

Auch die Thüringer Verbandsgruppe bezog ähnliche Positionen wie die Berliner. Bereits auf der Gründungstagung des Thüringer Landesverbandes im Juni 1919 hatten sich deutliche politische Differenzen zwischen den Gothaer USP-Lehrern und den sozialdemokratischen Vertretern Erfurts ergeben. Die Gothaer erklärten es zur „Pflicht eines jeden Sozialisten“, „die politische Vernichtung der SPD als einer Kleinbürgerpartei zu erstreben“⁵³. Sie erschwerten damit allerdings jede Aktionseinheit auch mit denjenigen linken Sozialdemokraten, die wie die Erfurter erklärten, „mit der Politik der Führer der Mehrheitspartei Scheidemann, Noske, Haenisch nichts gemeinsam haben zu wollen“⁵⁴. So entgegengesetzt diese Haltung auch dem sozusagen bayerischen Gefühlssozialismus war, auch sie trug Bekenntnischarakter und schloß Bündnisse aus, wie sie auch in der revolutionären Situation des Jahres 1919 nötig gewesen wären.

c. Zur Struktur des Verbandes

Die Politisierung des Verbandes blieb auf den Berliner Vorstand und die Thüringer Gruppe beschränkt. Der weitere größte Teil der Verbandsmitglieder in den anderen Zweigvereinen, vor allem in

rungen zur Zurückdrängung der Schulreaktion auf; *Adressat* dieser Forderungen war *zunächst* noch der preußische Kultusminister. 1920 gründeten Mitglieder des Verbandes in Berlin und Thüringen die ersten politischen Elternorganisationen. Im Vordergrund der Politik des VSL bzw. der Freien Lehrergewerkschaft stand im folgenden der Versuch, breite Bündnisse der Lehrer und Eltern, der Gewerkschaften und der Arbeiterparteien SPD, USPD und KPD zur Verteidigung der schulpolitischen Errungenschaften der Novemberrevolution zu organisieren. Diese Politik führte z. B. 1922 zu einer gemeinsamen Wahlliste von SPD, USPD und KPD zu den Elternbeiratswahlen in Berlin. Daß es jedoch nur unzureichend gelang, in den Arbeiterparteien und in den Gewerkschaften eine Massenbasis zur Absicherung der Schulreformen zu organisieren, war einer der Hauptgründe für die Umwandlung des Verbandes zur Gewerkschaft.

52 Sozialistischer Erzieher. Zeitschrift des Verbandes sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands und Deutsch-Österreichs. Untertitel ab 1921: Zeitschrift der Freien Lehrergewerkschaft Deutschlands, der sozialistisch-pädagogischen Internationale und für sozialistische Elternbeiräte, Berlin 1 (1920) — 7 (1926).

53 Föhn 1 (1919), Nr. 13, S. 15.

54 Ebd.

Bayern und in den Gebieten, in denen die Mehrheitssozialdemokraten Hochburgen in den bürgerlichen Lehrervereinen besaßen, hielt an der Mitarbeit im Deutschen Lehrerverein fest. Die sozialistischen Vereine, deren Aktivität überdies zunehmend erlahmte, waren dort kaum mehr als Diskussionszirkel, in denen sich Lehrer ähnlicher weltanschaulicher Couleur trafen, um gemeinsam Fragen der Schulreform und der Pädagogik zu erörtern. Die politische Ausrichtung des Berliner Verbandsvorstands konnte durch den „Erzieher“ nur sehr unzureichend in den Gesamtverband hineingetragen werden. Die Gefahr der politischen Auseinanderentwicklung wurde durch die Struktur der Organisation noch begünstigt.

Der Verband war, übrigens analog dem DLV, nach dem aus der Zeit der mangelhaften Verkehrsverbindungen stammenden „Vorortprinzip“ aufgebaut. Die Mitglieder des Geschäftsführenden Ausschusses gehörten sämtlich dem Verbandsvorort Berlin an; Vertreter anderer Landes- und Ortsverbände waren somit im Vorstand nicht vertreten. Dadurch konnte zwar die von Berlin ausgehende Politisierung in Namen des Gesamtverbandes erfolgen, allerdings um den Preis, daß sich die Berliner Führung von der übrigen Mitgliedschaft zu isolieren drohte und Entscheidungen anstrebte, die von noch unpolitischen Mitgliedern nicht nachvollzogen werden konnten. Verstärkend kam hinzu, daß nur aus Berlin regelmäßig Mitgliedsbeiträge eingingen⁵⁵.

B. Die Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands (FLGD)

1. Die Transformation des Verbandes zur Gewerkschaft

a. Diskussionen über die Gewerkschaftsfrage 1919/20

Die gewerkschaftlichen Bestrebungen in der Lehrerschaft nach dem Ersten Weltkrieg können nicht isoliert betrachtet werden. Nach der Novemberrevolution und der durch sie erreichten Aufhebung vormaliger koalitionsrechtlicher Beschränkungen für Beamte und dem gleichzeitig im allgemeinen Bewußtsein gestiegenen Ansehen der Gewerkschaftsbewegung begannen sich Berufsgruppen gewerkschaftlich zu organisieren, die bislang der Arbeiterbewegung ferngestanden hatten. Erstmalig entstanden starke Angestellten- und Beamtenverbände, die mehr oder weniger gewerkschaftlichen Charakter trugen. Wie jüngste Bestrebungen etwa der Schriftsteller zeigen, ist dieser Prozeß, der durch den Faschismus unterbrochen worden war, noch keineswegs abgeschlossen. Seine sozialen, politischen und ideologischen Ursachen sind noch kaum zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung geworden. An dieser Stelle kann nur eine organisationsgeschichtliche Darstellung der Gewerkschaftsbestrebungen der Lehrer gegeben werden, die jedoch nur als Teil der Annäherung vormals unorganisierter Schichten und Berufsgruppen an die Gewerkschaften zu verstehen sind.

⁵⁵ SE 1 (1920), S. 563.

Bereits vor der Gründungstagung des Verbandes sozialistischer Lehrer war die Frage der gewerkschaftlichen Organisation erstmals angeschnitten worden. Die damals geführten Diskussionen über die Gewerkschaftsfrage kreisten zunächst um das Problem des Verhältnisses zum Deutschen Lehrerverein; sie waren durch einen Artikel des Berliner Lehrers Hyazinth Grummann angeregt worden. Grummann hatte in der „Neuen Erziehung“ angesichts der schulpolitischen Erfolglosigkeit des DLV gefordert, die sozialistischen Lehrervereine müßten sich „so schnell wie möglich . . . in eine revolutionäre Gewerkschaft“ umbilden⁵⁶. Diese damals unvermittelte Forderung, die auch keinerlei Ausführungen über den Charakter einer solchen „revolutionären“ Gewerkschaft enthielt, wurde innerhalb des Verbandes zunächst einhellig abgelehnt. Sowohl die wenig später abgehaltene Pfingsttagung⁵⁷ wie auch eine ganze Anzahl von Diskussionsbeiträgen im „Föhn“⁵⁸ und in der „Neuen Erziehung“⁵⁹ hielten dem Vorschlag Grummanns die Alternative der Arbeit im Deutschen Lehrerverein entgegen.

Trotz dieser Einmütigkeit wurde die Gewerkschaftsdiskussion in der Berliner Verbandsgruppe fortgeführt. Ein gegen Grummann gerichteter Antrag Hübners, den DLV als „unsere berufene Vertreterin in Arbeits- und Lohnfragen“ anzuerkennen⁶⁰, wurde abgelehnt, weil der Lehrerverein „überhaupt keine Gewerkschaft“ sei⁶¹. Nach längeren Debatten stimmte die Berliner Gruppe, wenn auch nur mit einer einzigen Stimme Mehrheit, einer von Fritz Ausländer^{61a} vorgelegten Resolution zu:

„Die neutralen Lehrervereine sind nicht der geeignete Boden, um den schulpolitischen Kampf im Sinne unseres Verbandes (§ 2 der Satzungen) zu führen. Da politische und gewerkschaftliche Fragen untrennbar miteinander verknüpft sind, ist es nur eine Frage der wachsenden Kraft unseres Verbandes, daß er sich zu einer sozialistischen Lehrgewerkschaft entwickelt.“⁶²

Mit der Annahme dieser Resolution hatte sich ein Teil des Verbandes dafür ausgesprochen, nicht mehr als sozialistische Fraktion oder einzeln im DLV zu arbeiten — wie es die AsL tat —, sondern sich organisatorisch wie politisch mit der gewerkschaftlichen Arbeiterbewegung zu verbinden. Das Motiv hierfür war vor allem politischer Natur; besoldungspolitische und rechtliche Fragen wurden in

56 NE 1 (1919), S. 370.

57 NE 1 (1919), S. 551 f.

58 Föhn 1 (1919), Nr. 13, S. 8 f.; Nr. 18, S. 8; Nr. 21, S. 2—8.

59 NE 1 (1919), S. 371 f.; S. 551 f. Vgl. auch ADLZ 48 (1919), S. 393.

60 Föhn 1 (1919), Nr. 21, S. 8.

61 Föhn 1 (1919), Nr. 21, S. 2.

61a Fritz Ausländer war neben Clara Zetkin und Edwin Hoernle der führende kommunistische Schulpolitiker der Weimarer Republik. Über seine politische Entwicklung informiert: Franz Albrecht: Das bildungspolitische Wirken Fritz Ausländers in den Jahren 1919 bis 1932. Gesellschaftswiss. Diss. Berlin/DDR 1971.

62 Föhn 1 (1919), Nr. 18, S. 9. Fast gleichlautend auch Nr. 21, S. 4.

der damaligen Diskussion noch kaum gestreift. In erster Linie lag dem Beschluß die Erkenntnis zugrunde, daß Lehrer über keine wirk-samen Kampfmittel verfügen und daher die Unterstützung ihrer auch im Interesse der Arbeiterklasse liegenden Forderungen durch die Arbeiterbewegung benötigen. Außerdem wurde in der Gewerkschaftsgründung ein Mittel gesehen, schulpolitische Initiativen in die allgemeine Gewerkschaftsbewegung hineinzutragen. Die Gefahr einer Isolation von der Masse der im DLV organisierten Lehrer veran-schlagt diese Resolution im Vertrauen auf die wachsende Kraft des Verbandes gering; im Interesse des Ausbaus des Verbandes verzich-tete die Berliner Gruppe jedoch zunächst darauf, direkt auf die Ge-werkschaftsgründung hinzuarbeiten.

Im Verlauf des Jahres 1920 erhielt die Gewerkschaftsfrage erneute Aktualität. Der DLV, der dem formal gewerkschaftsähnlichen, poli-tisch aber durchweg berufsständischen Deutschen Beamtenbund (DBB) beigetreten war, hatte — teils aus koalitionsrechtlichen Grün-den, teils auch unter dem Druck sozialdemokratischer Mitglieder — beschlossen, er arbeite „nach gewerkschaftlichen Grundsätzen“⁶³. Außerdem gab es nunmehr in der Junglehrerschaft, in der eine hohe Arbeitslosenquote herrschte, starke Tendenzen, zur Verbesserung der materiellen Bedingungen gewerkschaftliche Organisationsformen zu übernehmen. Durch die Gründung politisch und religiös „neutraler“ Lehrgewerkschaften und durch den Verzicht auf jegliche schul-politische Betätigung sollte eine Massenbasis zur Verbesserung der Lohn- und Arbeitsbedingungen erreicht werden⁶⁴. Schließlich hatte sich inzwischen gezeigt, daß der Verband nicht weiter anwuchs, son-derm auseinanderzufallen drohte, da viele Mitglieder in die ähnlich strukturierten, aber nicht mit dem Geruch des Radikalen behafteten Lehrervereine zurückströmten. Aus all diesen Gründen sollte auf dem Gothaer Vertretertag „die Umwandlung unseres Verbandes in eine Freie Lehrgewerkschaft eingehend erörtert werden“⁶⁵.

Zum Verbandstag hatte Grummann Leitsätze zur Gewerkschafts-frage vorgelegt, in denen im wesentlichen die Position, die er auch anfangs eingenommen hatte, bekräftigt wurde. Im Mittelpunkt der Begründung der Umwandlung des Verbandes zur Lehrgewerk-schaft stand abermals die Ablehnung der bürgerlichen Lehrervereine, der — wie es hieß — „weißen Gardien, die in stumpfer Unterwürfig-keit die Zwingburgen des Kapitalismus verteidigen“⁶⁶. Die Gewerk-schaft, die diesen Vereinen entgegengesetzt wurde, verstand Grum-

63 Otto Schulz: Der Deutsche Lehrerverein als Berufsgewerkschaft, Berlin o. J., S. 9.

64 Vgl. VL 3 (1921), S. 142; S. 221, und SE 1 (1920), S. 460—462. In der 1921 gegründeten Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer hat sich schließlich diese Konzeption durchgesetzt.

65 SE 1 (1920), S. 462.

66 SE 1 (1920), S. 475. Die Leitsätze sind auch — gekürzt — abgedruckt bei Schallock, a.a.O., S. 20 f.

mann syndikalistisch als „Vereinigung von Arbeitnehmern, die letzten Endes die Verwaltung der öffentlichen Einrichtungen zu übernehmen hat“⁶⁷. Im Widerspruch zu dieser Gesamtkonzeption, die vor allem auf die „Hervorkehrung des schärfsten Klassenkampfstandpunktes“ abzielte⁶⁸, und in der mit keinem Wort Bedeutung und Verhältnis ökonomischer und politischer Kampfesziele in einer Beamten-gewerkschaft reflektiert wurde, stand der Satzungsentwurf, den Grumann seinen Leitsätzen angefügt hatte. Hier wurden an den Erwerb der Mitgliedschaft keinerlei politische Bedingungen gestellt — die die Gewerkschaft von vornherein zum Sektendasein verurteilt hätten —; außerdem sprach sich Grumann für den Anschluß der Lehrgewerkschaft an die Arbeitergewerkschaftsbewegung aus und erkannte damit auch deren Satzungen als bindend an⁶⁹. Beide Punkte entsprachen einer realistischen gewerkschaftlichen Alternative gegenüber der Mitarbeit im berufsständischen Lehrerverein.

b. Der Gewerkschaftsbeschuß auf dem Gothaer Verbandstag 1920

Der Verbandstag in Gotha spiegelt erstmals die Differenzen wider, die in der Gewerkschaftsfrage innerhalb der Organisation bestanden. Die vorhergehenden Diskussionen, an denen sich trotz entsprechender Aufforderungen⁷⁰ nur wenige Mitglieder des Verbandes beteiligt hatten, können keineswegs als repräsentativ für die Stimmung im Gesamtverband gelten. Allerdings repräsentierte auch der Verbandstag nicht alle Mitglieder: je acht Delegierte hatten der Gesamtvorstand in Berlin, die Ortsgruppe Groß-Berlin und der Landesverband Thüringen entsandt; fünf Delegierte vertraten den bayrischen, vier den sächsischen und zwei den niedersächsischen Zweigverein; je einer repräsentierte die Gruppen in Bremen, Duisburg und Stettin⁷¹. Einige Zweigvereine waren somit auf der Gothaer Tagung nicht vertreten.

Trotz des Überwiegens der Berliner und Thüringer Vertreter erwies sich auf dem Verbandstag, daß weder Grumanns Position in der Gewerkschaftsfrage noch die Umwandlung des Verbandes zur Gewerkschaft überhaupt unumstritten waren. Die Opposition gegen die Gewerkschaftsgründung kam vor allem von den sozialdemokratischen Lehrergruppen, die den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit in der Lehrervereinsarbeit ansahen und/oder die sich in ländlicher Isolation befanden.

Für den Vorstand begründete Franz Goss die Gewerkschaftsgründung aus den Erfahrungen des Kapp-Putsches, die gezeigt hätten, „wie nötig die Angliederung an den Gewerkschaftsbund sei, um Sitz und Stimme bei politischen Entscheidungen zu haben“⁷². Damit war

67 SE 1 (1920), S. 474.

68 SE 1 (1920), S. 475.

69 SE 1 (1920), S. 476.

70 SE 1 (1920), S. 462.

71 SE 1 (1920), S. 545.

72 SE 1 (1920), S. 565.

eine realistische Alternative zum Verbleib des Verbandes als Fraktion im DLV angeklungen. Durch den Anschluß an die Gewerkschaftsbewegung bestand die Möglichkeit, zu verhindern, daß der Verband zur einflußlosen Gruppe verkümmerte. Als Glied der Gewerkschaftsbewegung hätte er mehr politisches Gewicht bekommen und damit auch erneute Attraktivität für weitere Teile der Lehrerschaft besessen. Am deutlichsten formulierte diese Alternative Hermann Duncker:

„Die Gewerkschaft ist der einzige Boden zum Weiterbau. Der Geist der Gewerkschaft ist zu unterscheiden von der äußeren Form. Der breiten Masse gegenüber muß die Gewerkschaft eine Plattform sein, damit auch die Indifferenten mitgezogen werden. Wir dürfen für den Anfang nicht zu viele Zielsetzungen haben; sie lähmen nur die Schaffenskraft. . . Die Lehrer des bisherigen Verbandes müssen innerhalb der FLG Sauerartig, Avantgarde sein. Die Frage ‚Zugehörigkeit zu einer Partei‘ wird hinfällig“⁷³.

Nach Schluß der Debatte wurde ein Antrag, der in diese Richtung zielte, mit 33 gegen 8 Stimmen angenommen. Die Vertreter der Ortsgruppen in Bremen und Sachsen, die gegen den Antrag gestimmt hatten, erklärten, daß sie „*grundsätzlich* zustimmen, aber *taktisch* ablehnen“⁷⁴.

Mit der dadurch vollzogenen Gründung der Freien Lehrgewerkschaft Deutschlands (FLGD) war die erste Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland entstanden⁷⁵, auch wenn sie sich zunächst nur als bloße Umbenennung des alten Verbandes äußerte. Gleichzeitig bedeutete der Gothaer Beschluß aber auch eine Absage an die abstrakt-revolutionären und syndikalistischen Komponenten, die Grumanns Gewerkschaftskonzeption bestimmt hatten. Am deutlichsten kommt dieser Sachverhalt in der provisorischen Satzung der FLGD zum Ausdruck, die von einer zehnköpfigen Satzungskommission des Verbandstages ausgearbeitet worden war:

„Die FLGD ist Mitglied des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes und erkennt dessen Satzungen als bindend an. . . . Zweck der FLGD ist die Zusammenfassung aller Berufskollegen zur Vertretung ihrer wirtschaftlichen Interessen und zur Pflege der Erziehungs- und Bildungsarbeit auf dem Boden des proletarischen Klassenkampfes. . . . Mitglied der FLGD können alle Berufsgenossen werden, die sich durch Unterschrift im Mitgliedsbuch mit ihren statuarischen Bedingungen einverstanden erklären“⁷⁶.

73 SE 1 (1920), S. 566.

74 SE 1 (1920), S. 566. Hervorhebung im Original.

75 Es bedarf hier kaum erneut der Erwähnung, daß der Deutsche Lehrerverein trotz des gewerkschaftlichen Anstrichs, den er sich gab, seinen berufsständischen Charakter nicht abgelegt hatte.

76 Otto Schulz: Lehrerverein, Lehrgewerkschaft, Lehrerrat. Berlin 1920, S. 28.

Im „Sozialistischen Erzieher“ wurde versucht, die Bedeutung des Gewerkschaftsbeschlusses von Gotha zu umreißen:

„Wir brauchen das engste Bündnis mit dem Proletariat. Es war bisher mehr ideologischer Art. Unsere pädagogische Erkenntnis läßt uns im Sozialismus die heute notwendige Lösung der Schul- und Erziehungsfragen suchen. Das zwingt uns an die Seite des Proletariats. Das ist eine der Wurzeln unseres Bundes. Eine zweite senken wir jetzt hinab. Wir empfinden uns auch unserer Stellung im Produktionsprozeß nach als zum Proletariat (im weiteren Sinne) gehörig und ziehen daraus die Konsequenz. Das ideelle Bündnis erhält Bekräftigung, Ergänzung, Fundament durch die gewerkschaftliche Eingliederung“⁷⁷.

So gesehen, bedeutete der Gothaer Beschluß kein „Abweichen von der bisherigen Bahn“, wie der Vertreter Bremens argumentiert hatte⁷⁸, sondern war folgerichtige Konsequenz aus einem von Anfang an vorhandenen, im Zug der politischen Entwicklung klarer und realistischer gewordenen Selbstverständnis der Organisation.

c. Die Reaktion anderer Lehrerorganisationen auf die Gewerkschaftsgründung

Soweit andere Lehrerorganisationen die Gründung der FLGD überhaupt registrierten, nahmen sie eine einhellig ablehnende Haltung der Gewerkschaft gegenüber ein und prohezeiten ihr ein baldiges Ende. Einen ausführlichen Bericht — wohl von einem Teilnehmer der Gothaer Herbsttagung — brachte die „Allgemeine Deutsche Lehrzeitung“. Das Blatt vermerkt — fälschlich —, in Gotha habe die „extremste“ Richtung gesiegt, die Mitglieder der Gewerkschaft hätten sich nie an der Lehrervereinsarbeit beteiligt — auch dies entsprach nicht den Tatsachen —; sie hätten alle „Warnungen“ des Lehrervereins mißachtet und suchten das „Heil“ ihrer Tätigkeit und das „Ziel deutscher Bildungsarbeit unter der Sonne Moskaus“⁷⁹. Als Beleg hierfür nennt das Organ Leitsätze einer KPD-Fraktion der FLGD, deren Authentizität nicht überprüft werden konnte. Diese Leitsätze sollen die Gewerkschaft „rückhaltlos“ auf den Boden der 3. Internationale verpflichtet und ihr die Aufgabe zugewiesen haben, „die sozialpazifistischen Illusionen maskierter Gegenrevolutionäre“ zu entlarven und „den rücksichtslosen Klassenkampf“ vorzubereiten und durchzuführen⁸⁰.

Der Tenor dieser Leitsätze steht im Widerspruch zum Auftreten kommunistischer Lehrer und Parteifunktionäre auf dem Verbandstag. Das zeigen die Diskussionsbeiträge beispielsweise Theo Neubauers und Hermann Duncers. Edwin Hoernle, der bildungspolitische Sprecher der KPD, überbrachte auf dem Verbandstag nach dem Bericht im „Erzieher“ lediglich die Grüße der Partei, trat für die

77 SE 1 (1920), S. 553.

78 SE 1 (1920), S. 566.

79 ADLZ 49 (1920), S. 495 und Otto Schulz, Lehrerverein, a.a.O., S. 29.

80 Ebd.

Unterstützung der Sowjetunion ein und forderte den Abbau bürgerlichen Denkens unter den Lehrern⁸¹. Demnach können die von der Lehrerzeitung angeführten Leitsätze wohl kaum als Parteistellungnahme gelten.

Auch die Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer hoffte auf Richtungskämpfe innerhalb der FLGD. Sie bezeichnete die Mitglieder der Gewerkschaft, zu denen nicht wenige Sozialdemokraten gehörten — Gewerkschaftsvorsitzender war der Berliner SPD-Stadtschulinspektor Nydahl —, als „Wirrköpfe“, „Zertrümmerungsapostel“ und „unpolitische Schwärmer“⁸². Auch sie glaubte den baldigen Zerfall der Organisation vorhersehen zu können: „Und noch ehe man die ‚Gewerkschaft der Zweitausend‘ auf die Beine gestellt hat, . . . kommen die Anhänger der dritten Internationale und müssen kommunistische Sprengzellen in die ‚gelbe‘ Gewerkschaft einbauen“⁸³.

2. Zur Struktur der Freien Lehrergewerkschaft

a. Mitgliederbewegungen nach der Gewerkschaftsgründung

Durch die Gründung der FLGD wurde ein Prozeß verstärkt, aber auch zu einem gewissen Abschluß gebracht, der den alten Verband während seiner gesamten Entwicklung begleitet hatte und der in direktem Zusammenhang mit der allgemeinen politischen Entwicklung dieser Zeit steht. Die Mitgliederzahl der Gewerkschaft sank rapide. Zunächst traten diejenigen Verbandsgruppen, die für die Arbeit im DLV eingetreten waren und in Gotha aus „taktischen“ Gründen gegen die Gewerkschaftsgründung gestimmt hatten, der FLGD nicht bei⁸⁴.

Die von diesen — vorwiegend sozialdemokratischen — Lehrern in den DLV gesetzten Hoffnungen wurden vom Lehrerverein noch dadurch bestärkt, daß er unter dem Eindruck der Revolution 1919 ein demokratisches Programm verabschiedet hatte, das durchaus fortschrittlich war und insofern auch die Linke im Verein halten konnte, obgleich es keine praktischen Konsequenzen für die Politik der Organisation hatte. Hinzu kam noch die geschickte Taktik des DLV, der — sicherlich auch als Reaktion auf die FLGD-Gründung — 1922 per Beschluß erklärte, er sei „zugleich die Gewerkschaft der in ihm organisierten Lehrer“ und die Mitgliedschaft im DLV mit der Mitgliedschaft in einer anderen Berufsgewerkschaft für unvereinbar erklärte⁸⁵. Dadurch erschien die FLGD vielen Lehrern nicht mehr als gewerkschaftliche Alternative zur berufsständischen Organisation, sondern lediglich als „Splitter“. Außerdem war 1920 nicht mehr so klar wie noch im Jahr zuvor, daß der DLV, der sich einen republikanischen Anstrich zuzulegen begann, die allgemeine vater-

81 SE 1 (1920), S. 546.

82 SE 1 (1920), S. 619.

83 VL 4 (1922), S. 295.

84 SE 2 (1921), S. 403.

85 Otto Schulz, *Der Deutsche Lehrerverein als Berufsgewerkschaft*, a.a.O., S. 9.

ländische Begeisterung der Vorkriegs- und Kriegszeit durchaus mitgetragen hatte. Insofern ist Hermann Duncker zuzustimmen, der daher den Zeitpunkt der FLGD-Gründung nicht für verfrüht, sondern „vielleicht schon“ für zu spät hielt⁸⁶.

Falls die Delegiertenzahlen einigermaßen repräsentativ sind, dürfte fast ein Viertel der damaligen Verbandsmitgliedschaft von etwa 2000 Lehrern das Aufgehen im DLV dem Übertritt zur FLGD vorgezogen haben. Diese quantitativ nicht unbedeutende Schwächung der FLGD gegenüber dem alten Verband fiel allerdings politisch kaum ins Gewicht, da diese ehemaligen Verbandsgruppen auch früher im Verband kaum aktiv geworden waren und fast ausschließlich innerhalb des DLV gearbeitet hatten. Immerhin bedeutete deren völliger Rückzug auf die Lehrervereinsarbeit die Zementierung der nur regionalen Bedeutung der FLGD, die nur in Berlin, Thüringen, am Niederrhein und in Stettin Unterverbände besaß.

Spätestens mit dem Gothaer Beschluß fielen auch diejenigen Verbandsmitglieder von der Organisation ab, die im Gefühlssozialismus der unmittelbaren Nachkriegszeit verharret waren oder deren Verständnis von Sozialismus hauptsächlich durch reformpädagogische Anschauungen vermittelt und bestimmt war.

Dementsprechend ging die Doppelmitgliedschaft sozialistischer Lehrer im Verband und im Bund entschiedener Schulreformer bis auf wenige Ausnahmen zurück⁸⁷.

Als weiterer Grund für den Mitgliederschwund kommt hinzu, daß der bayerische Verband zwar zunächst der FLGD beitrug, sich aber bald darauf gänzlich auflöste. Nach dem Vordringen der Konterrevolution in Bayern waren gerade die aktivsten sozialistischen Lehrer dort aus dem Schuldienst entlassen worden, hatten sich in andere Länder versetzen lassen oder wurden, wie der ehemalige Schriftführer des Verbandes, Karl Gareis, ermordet. Auch die österreichischen Gliedorganisationen beteiligten sich nach dem Versailler Vertrag und dem Scheitern des Anschlusses Österreichs nicht mehr an der Organisation⁸⁸.

Dieser beträchtliche Rückgang der Mitgliederzahl wurde kaum durch Zugänge ausgeglichen. Die Hoffnungen, die aufgrund der sonst engen politischen Verbindung zwischen SPD und freien Gewerkschaften auf einen Beitritt der AsL zur FLGD gesetzt worden waren, erwiesen sich als trügerisch. Den einzig nennenswerten „Wande-

86 SE 1 (1920), S. 566.

87 Früher waren beispielsweise Fritz Ausländer und einige andere nachmalige FLGD-Mitglieder auch bei den Entschiedenem Schulreformern aktiv gewesen; umgekehrt gehörten noch 1919 zahlreiche Persönlichkeiten aus dem Kreis der Schulreformer der sozialistischen Lehrerbewegung an. Nunmehr differenzierten sich die gewerkschaftliche und die pädagogische Organisation.

88 Inwieweit ehemalige VSL-Mitglieder bei der Gründung der Freien Lehrgewerkschaft Österreichs beteiligt waren, konnte nicht festgestellt werden.

rungsgewinn“ konnte die Gewerkschaft in Braunschweig verbuchen. Nachdem sich der dortige Lehrerverein 1921 zur Gewerkschaft erklärt hatte, trat eine Gruppe sozialdemokratischer Lehrer aus dem Verein aus und schloß sich der FLGD an⁸⁹, wo sie in der Folgezeit eine der aktivsten Gewerkschaftsgruppen bildete, die gegen Ende der Weimarer Republik auch den Vorstand der „Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft“ stellte und nach 1945 die Gründung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mitbeeinflusste.

Zu nur geringem Erfolg führten die 1921 unternommenen Versuche der FLGD, Teile der Junglehrerbewegung an sich zu ziehen. In der Junglehrerschaft, die sich vom DLV nur ungenügend unterstützt fühlte⁹⁰, war die Notwendigkeit des gewerkschaftlichen Zusammenschlusses allgemein befürwortet worden. Obwohl sich der „Sozialistische Erzieher“ in einer Reihe von Beiträgen für die Belange der Junglehrer einsetzte⁹¹, und es Fritz Ausländer gelang, auf der ersten öffentlichen Versammlung des preußischen Junglehrer-Verbandes ein Referat zum Thema „Lehrgewerkschaft“ zu halten⁹², schlossen sich nur wenige Junglehrer der FLGD an. Die meisten propagierten weiterhin die „neutrale“ Gewerkschaft; sie gaben den Hauptanstoß zur späteren Gründung der Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer.

b. Gewerkschaftliche Einrichtungen der FLGD

Die Umwandlung des Verbandes zur Gewerkschaft stellte sich zunächst als bloße Umbenennung dar. Die FLGD übernahm die Organisationsstruktur des alten Verbandes unverändert. Auch der Vorstand Nydahl/Goss blieb bestehen. Dem gewerkschaftlichen Charakter der Organisation, der sonst nur im Namen, in der Programmatik und publizistisch im „Erzieher“ zum Ausdruck kam, der sich allerdings auch in der Stoßrichtung der von der FLGD unternommenen schulpolitischen Aktionen äußerte, trug die Organisation im März 1921 durch die Gründung zweier Einrichtungen Rechnung, die zeigen, daß sich die FLGD nunmehr verstärkt um wirtschaftliche Fragen bemühte. Unter der Leitung von Richard Ponsong⁹³ entstand ein eigen-

89 Albert Trapp: Der Braunschweigische Landes-Lehrerverein e. V. Braunschweig 1931, S. 225.

90 Der Preußische Lehrerverein weigerte sich, für die Interessen der Junglehrer einzutreten, da er in der Junglehrerbewegung eine „Sonderorganisation“ sah. VL 3 (1921), S. 142.

91 Vgl. SE 1 (1920), S. 347 ff.; 561 ff.; 571 ff.; 633 ff.; SE 2 (1921), S. 6 f.; 308 f.; SE 3 (1922), S. 13 ff.; 251 ff.

92 SE 1 (1920), S. 702. Materielle Notlage und Stellenlosigkeit führten die Junglehrer — auch wenn es unter ihnen viele Befürworter nur-wirtschaftlicher Gewerkschaften gab — nicht zwangsläufig in die Nähe der Arbeiterbewegung. So gründete sich beispielsweise in Hamburg ein Junglehrerbund „Baldur“ — „aus deutscher Not“ („Leipziger Lehrerzeitung“ [im folgenden: LLZ] 29 [1922], S. 327); er wurde wenig später unter Verweis auf das Republikschutzgesetz verboten (LLZ 29 [1922], S. 414).

93 Zur Biographie Ponsongs vgl. Kommunistische Pädagogen, 4. Beiheft der Zeitschrift „Pädagogik“, Berlin/DDR 1968.

ner Stellennachweis der FLGD⁹⁴; Oskar Hübner leitete die gleichzeitig ins Leben gerufene Rechtsschutzstelle⁹⁵, die Mitglieder und sozialistische Elternbeiräte in Rechtsstreitigkeiten mit den Schulbehörden unterstützte⁹⁶.

3. FLGD und allgemeine Gewerkschaftsbewegung

a. Haltung von ADGB und AfA zur Aufnahme der FLGD

Eines der zentralen Motive für die Gründung der FLGD war die Absicht gewesen, Teile der Lehrerschaft in der Arbeiterbewegung zu verankern. In ihren provisorischen Satzungen hatte sich die Gewerkschaft, anscheinend ohne mit der Dachorganisation der Arbeitergewerkschaften vorher in Verhandlungen getreten zu sein, bereits als Mitglied des ADGB bezeichnet. Die bald nach dem Verbandstag aufgenommenen Beitrittsverhandlungen verliefen ergebnislos, da der ADGB befand, „aus staatsrechtlichen Gründen und bei der gegenwärtigen Struktur der Gewerkschaften sei die Angliederung von Berufsgruppen mit Beamtencharakter nicht angängig⁹⁷“. Diese Begründung war Ausfluß der „Säulentheorie“ in der Gewerkschaftsbewegung der Weimarer Zeit. Diese Theorie, die ihre historischen Wurzeln in der Reserve hat, mit der der Deutsche Beamtenbund (DBB) den freien Gewerkschaften gegenüberstand, unterstellte eine Spezifik der Arbeiter-, Angestellten- und Beamtenproblematik, wo im wesentlichen nur arbeitsrechtliche und mentale Unterschiede bestanden. Im Verfolg dieser Säulentheorie waren nach dem Ersten Weltkrieg die Angestelltenorganisationen aus dem Vorläufer des ADGB, der Generalcommission, ausgegliedert worden und hatten sich als selbständiger, mit dem ADGB im losen Kartellverhältnis stehender Allgemeiner freier Angestelltenbund (AfA) konstituiert. Bei konsequenter Auslegung der Säulentheorie hätte sich die FLGD dem DBB anschließen müssen, dem aber bereits der DLV angehörte.

Nach der Ablehnung durch den ADGB nahm daher die FLGD Beitrittsverhandlungen mit der AfA auf, deren Vorstand einer Aufnahme am 22. Januar 1921 zustimmte, allerdings unter dem Vorbehalt, daß sich die FLGD und einige AfA-Gliederungen wegen möglicher Überschneidungen bei Privatschullehrern über die gegenseitige

94 SE 2 (1921), S. 631.

95 SE 2 (1921), S. 145.

96 Vgl. SE 3 (1922), S. 167. Hier wird von einem Prozeß der Berliner Schulbehörden gegen ein Elternbeiratsmitglied berichtet. Der Elternvertreter hatte sich über einen Lehrer beschwert, der oft dem Unterricht ferngeblieben war; die Schulverwaltung sah darin eine Kompetenzüberschreitung des Elternbeirats. Während ein Berufsverein sicherlich auf seiten des Lehrers gestanden hätte, bezog die FLGD im Interesse der Kontrolle des Schulbetriebs durch die proletarischen Organisationen die Position des Elternbeirats und vermittelte ihm Rechtsschutz; der Elternvertreter gewann den Prozeß.

97 SE 1 (1920), S. 620.

Abgrenzung der Organisations- und Werbegebiete einige⁹⁸. Diese Einigung, mit der sich die FLGD auf die Organisation von Lehrern staatlicher und kommunaler Schulen verpflichtete⁹⁹, kam bald zustande. Damit schienen die Hinderungsgründe, die einer Aufnahme der FLGD durch die AfA zunächst im Wege gestanden hatten, sämtlich beseitigt, zumal beim AfA-Vorstand auch die Bedenken des AfA-Werkmeisterverbandes, „daß es sich um eine vorwiegend politische Organisation mit stark kommunistischem Einschlag handeln soll¹⁰⁰“, zerstreut werden konnten.

Nunmehr schaltete sich indirekt der SPD-Parteivorstand ein. In den „SPD-Nachrichten für Funktionäre“ erschien ein von der AsL erstelltes „Gutachten“ über die Lehrgewerkschaft, in dem darauf hingewiesen wurde, daß „der sogenannte ‚Verband sozialistischer Lehrer‘ (jetzt auch ‚Freie Lehrgewerkschaft‘ sich nennend) mit unserer Partei nichts zu tun hat und immer mehr unter kommunistischen Einfluß geraten ist¹⁰¹“. Anders als 1919, als die AsL dasselbe Argument bereits gebraucht hatte, waren zwar nunmehr zahlreiche FLGD-Mitglieder durch den Vereinigungsparteitag zwischen USPD-Linker und KPD Kommunisten geworden. Daneben gehörten der Gewerkschaft aber weiterhin zahlreiche Sozialdemokraten an, die in einigen Landesverbänden deutlich überwogen und die auch — wie der FLGD-Vorsitzende Nydahl oder der „Erzieher“-Redakteur Hädicke — zentrale Funktionen in der Gewerkschaft einnahmen. Insgesamt waren nach Angaben des „Erzieher“ nur ein Fünftel der FLGD-Mitglieder Kommunisten, die übrigen waren „bei den anderen sozialistischen Parteien oder politisch überhaupt nicht organisiert¹⁰²“. Außerdem hatte, soweit feststellbar, die KPD bis zu diesem Zeitpunkt noch nie versucht, die Willensbildung innerhalb der Lehrgewerkschaft zu beeinflussen. Nicht zuletzt aber erklärt sich das relative Gewicht, das kommunistische Lehrer in der Gewerkschaft besaßen, aus der Existenz der AsL selbst, der anzugehören der Kasseler SPD-Parteitag die sozialdemokratischen Lehrer verpflichtet hatte. Während der Werkmeisterverband den „stark kommunistischen Einschlag“ der FLGD wohl vor allem deswegen bemängelt hatte, weil er den Verlust des — im Rahmen der Zentralarbeitsgemeinschaft mit den Unternehmerverbänden erworbenen — „Ansehens“ der Gewerkschaftsbewegung fürchtete, bangte die Sozialdemokratie offensichtlich um ihre Vormachtstellung in der freien Gewerkschaftsbewegung.

98 SE 2 (1921), S. 65. Abdruck des Briefes auch bei Schallock, a.a.O., S. 21 f.

99 SE 2 (1921), S. 161.

100 SE 2 (1921), S. 547.

101 SE 2 (1921), S. 228.

102 SE 2 (1921), S. 244. Auch die Redaktion des „Sozialistischen Erzieher“ war paritätisch aus Mitgliedern von SPD und KPD zusammengesetzt.

Nach dem Erscheinen des AsL-„Gutachtens“ lehnte der Vorstand der AfA im September 1921 die Aufnahme der FLGD endgültig ab; da im Organisationsvertrag zwischen ADGB und AfA die Werbegebiete auf Arbeiter bzw. Angestellte eingegrenzt worden seien, könnten Beamtenverbände nicht in die Angestelltengewerkschaft aufgenommen werden¹⁰³. Vermutlich handelt es sich hierbei um einen vorgeschobenen Grund. Darauf deutet sowohl der Gang der Verhandlungen hin, aber auch die Tatsache, daß der erwähnte Organisationsvertrag bereits zu dem Zeitpunkt bestand, als die FLGD bei der AfA ihre Aufnahme beantragt hatte und zunächst positiv beschieden worden war. Hinzu kommt, daß sich ADGB und AfA wegen der Differenzen mit dem DBB geweigert hatten, ihre von früher übernommenen Beamtenmitglieder in den DBB zu überführen, und sie zu einer eigenen „freigewerkschaftlichen Beamtenzentrale“¹⁰⁴ zusammengefaßt hatten. Es ist nicht einzusehen, weshalb die FLGD nicht zunächst dieser Beamtenzentrale hätte angeschlossen werden können, aus der später der freigewerkschaftliche Allgemeine Deutsche Beamtenbund (ADB) entstand. Auch dies ist wohl ein Indiz dafür, daß die Ablehnung des FLGD-Beitritts durch ADGB und AfA politische Gründe hatte, die mehr noch als in der politischen Haltung der Lehrgewerkschaft in der Politik der Sozialdemokratie und der ihr assoziierten Gewerkschaftsführungen begründet lagen.

b. Reichskonferenz der kommunistischen Lehrer und FLGD-Vertretertag in Braunschweig 1921

Wenige Wochen nach dem ablehnenden Bescheid des AfA-Vorstandes fand in Braunschweig die ordentliche Vertretertagung der FLGD statt; für den Vorabend der Herbsttagung hatte die KPD, die nach dem Jenaer Parteitag im August 1921 eine eigene Abteilung Bildung unter der Leitung von Edwin Hoernle eingerichtet hatte, eine Reichskonferenz kommunistischer Lehrer einberufen. Auf dieser Konferenz, auf der auch eine „Fraktion der kommunistischen Lehrer“ gegründet wurde, wurden wesentliche Beschlüsse des Jenaer Parteitags auf das Gebiet der Schulpolitik übertragen. Die Konferenz nahm eine Resolution an, die entsprechend den Beschlüssen zur Gewerkschaftsarbeit des Jenaer Parteitags „alle parteigenössischen Lehrer“ verpflichtete, der FLGD anzugehören¹⁰⁵. Damit hatte die KPD einen ersten Versuch unternommen, auf die FLGD Einfluß zu nehmen, ein Versuch, der sich allerdings als nicht sehr erfolgreich erweisen sollte. In Sachsen und Bremen beispielsweise, wo keine FLGD-Gauverbände bestanden, erfolgten keine Bemühungen von seiten kommunistischer Lehrer, solche Verbände ins Leben zu rufen. Die meisten KPD-Lehrer

103 SE 2 (1921), S. 548.

104 Siegfried Nestriepke: Die Gewerkschaftsbewegung, Bd. 3. Stuttgart 1923, S. 249.

105 Der kommunistische Gewerkschafter 1 (1921), S. 347. Diese Resolution war von Friedrich Menz, einem der Begründer des „Sozialistischen Erzieher“, eingebracht worden.

arbeiteten dort ebenso wie die Sozialdemokraten in den Lehrervereinen mit. Im übrigen hätte auch eine konsequente Durchführung dieses Beschlusses der Reichskonferenz für die FLGD quantitativ kaum zu Buche geschlagen. Wie der Bericht der Zentrale an den X. KPD-Parteitag vermerkt, waren 1925 nur etwa 180 Lehrer Mitglieder der Partei¹⁰⁶, vermutlich einschließlich derer, die bereits vom Schuldienst suspendiert worden waren. Sehr viel höher kann diese Zahl auch 1921 nicht gewesen sein.

Die Konferenz verabschiedete Leitsätze für die Arbeit der kommunistischen Lehrer¹⁰⁷, die mit einem Katalog von Übergangsforderungen schlossen, wie sie auch von der FLGD mehrfach in der politischen und gewerkschaftlichen Praxis propagiert worden waren. Zur Effektivierung der Arbeit der FLGD trug jedoch kaum bei, daß die Leitsätze die kommunistischen Lehrer außerdem verpflichteten, die Gewerkschaft in „schärfsten Gegensatz zu allen ‚neutralen‘, christlichen und nationalen Vereinen“ zu bringen¹⁰⁸. Die aktuellen Probleme der FLGD wurden hier nicht angeschnitten. Die Gewerkschaft befand sich bereits in diesem schärfsten Gegensatz; es wäre darauf angekommen, wie später die „Rote Fahne“ schrieb, „in der Besoldungsfrage die Forderungen der großen Masse der Lehrerschaft aufzugreifen . . . um den Massen der deutschen Lehrerschaft, die im DLV organisiert ist . . . zu zeigen, wie man gewerkschaftlich zu arbeiten hat¹⁰⁹“.

Auf dem tags darauf stattfindenden FLGD-Vertretertag fand die Erörterung sozialistischer Schulfragen, wie sie im alten Verband im Vordergrund gestanden hatte, ihren Abschluß. Die Gewerkschaft erklärte die „weltliche Einheits- und Arbeits-(Produktions-)Schule“ zu ihrem schulpolitischen Fernziel, eine Formulierung, in der die zentralen Schulforderungen der Arbeiterbewegung enthalten waren, und auf die sich, trotz der Differenzen über die Einschätzung der weltlichen Sammelschulen nach Artikel 146 Abs. 2 der Reichsverfassung, Sozialdemokraten und Kommunisten einigten. Eine weitere wichtige Entscheidung traf der Verbandstag in der Frage des Anschlusses an die Gewerkschaftsbewegung: er beauftragte den Vorstand, „nunmehr die Schaffung einer freigewerkschaftlichen Beamtenorganisation mit allen möglichen Mitteln in die Wege zu leiten¹¹⁰“.

c. Eisenbahnerstreik und Gründung des Allgemeinen Deutschen Beamtenbundes

Nach dem Eisenbahnerstreik vom Februar 1922, der von der Reichsgewerkschaft deutscher Eisenbahnbeamter im DBB getragen wurde, vergrößerten sich die ohnehin vorhandenen politischen Differenzen zwischen dem Beamtenbund und den freien Gewerkschaften.

106 Bericht über die Verhandlungen des X. Parteitages der Kommunistischen Partei Deutschlands. Berlin 1925, S. 37.

107 SE 3 (1922), S. 63.

108 Ebd.

109 Die Rote Fahne Berlin vom 27. 2. 1922.

110 SE 2 (1921), S. 599.

Der Reichspräsident Ebert hatte den Streikenden mit dem Notverordnungsrecht nach Artikel 48 der Verfassung gedroht; SPD, USPD, die freien Gewerkschaften und der DBB distanzieren sich daraufhin von der streikenden Eisenbahnergewerkschaft¹¹¹. Da „Streik keine Rechtsfrage, sondern eine Machtfrage“¹¹² ist, war mit dieser breiten Ablehnung des Eisenbahnerstreiks das in der Novemberrevolution erkämpfte Beamtenstreikrecht nach der herrschenden Meinung — übrigens bei nur geringfügig veränderter gesetzlicher Grundlage bis heute — unvereinbar mit den Beamtenpflichten. Der DBB lehnte auf seinem außerordentlichen Bundestag im April 1921 mit eindeutiger Mehrheit jeglichen Streik von Beamten ab¹¹³. Die freien Gewerkschaften nahmen dies zum Anlaß, im Juni 1922 mit der Minderheit der Streikbefürworter im DBB — vor allem der Reichsgewerkschaft — und der freigewerkschaftlichen Beamtenzentrale den Allgemeinen Deutschen Beamtenbund (ADB) zu gründen, der verbal auf „dem Boden der uneingeschränkten Koalitionsfreiheit“ einschließlich der „Dienstverweigerung nach Erschöpfung aller Verhandlungsmöglichkeiten“¹¹⁴ stand.

Die FLGD äußerte sich zunächst recht optimistisch über die neugegründete freigewerkschaftliche Beamten-Dachorganisation¹¹⁵. Nach der rein organisationspolitisch begründeten Ablehnung des FLGD-Beitritts durch AGDB und AfA schienen einem Anschluß an den ADB keinerlei Hindernisse im Weg zu stehen. Die Angliederung fand jedoch nicht in dieser Form statt. Auf dem Leipziger ADB-Gründungskongreß war neben der FLGD auch die im August 1921 gegründete Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer und Volkslehrerinnen (GDV) anwesend; der Vorstand des ADB verlangte von der FLGD, in dieser nach ihrem Bekunden politisch neutralen, in Wirklichkeit deutlich von konservativen und rechtsstehenden Kräften geprägten Gewerkschaft aufzugehen.

Die Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer entsprach weitgehend der Konzeption der „reinen“, nur-wirtschaftlichen Gewerkschaft, wie sie namentlich von der Junglehrerschaft propagiert worden war und wie sie auch in der Gewerkschaftsdebatte innerhalb des Verbandes sozialistischer Lehrer vereinzelt Befürworter gefunden hatte¹¹⁶. Treibende Kraft der Organisation war der Preußische Junglehrerverband; daneben gehörten zu ihren Gründern auch die „Interessengemeinschaft der Land- und Kleinstadtlehrer“, die enge Verbindungen zum Bund der Landwirte und damit zum preußischen junkerlichen Konservatismus aufwies, und der ebenfalls sehr konservative Neue Preußische Lehrerverein; vierte Gründerorganisation war der Deutsche Volksschullehrerverein¹¹⁷.

111 Friedrich Stampfer: Die vierzehn Jahre der ersten deutschen Republik. Köln o. J., S. 260.

112 ADLZ 51 (1922), S. 80.

113 LLZ 29 (1922), S. 232 f.

114 Satzung des ADB, zit. n. VL 4 (1922), S. 73.

115 SE 3 (1922), S. 215 f.

116 Vgl. SE 1 (1920), S. 460—462.

117 Vgl. zu diesen Vereinen Schallock, a.a.O., S. 11—16.

Die Gründung der GDV bedeutete den Versuch, durch die Übernahme der Formen gewerkschaftlicher Organisation bei gleichzeitiger Distanzierung von deren gesellschaftspolitischen Inhalten berufspolitische Erfolge zu erreichen. Die Kampfkraft der Gewerkschaft wurde gleichgesetzt mit der Mitgliederzahl; durch die Ausklammerung aller als trennend empfundenen weltanschaulichen und politischen Fragen und damit durch Beschränkung auf bloße Berufspolitik sollte diese Mitgliederzahl garantiert werden.

Die GDV hatte sich zunächst — vergebens — um die Aufnahme in den DBB bemüht; da auch für sie der Anschluß an eine Dachorganisation eine Notwendigkeit war, trat sie nunmehr mit dem neugegründeten ADB in Beitrittsverhandlungen — obwohl, wie zugegeben wurde, nicht alle Vorstandsmitglieder der GDV „innerlich zur Programmlinie des ADB neigten“¹¹⁸.

Es scheint, daß sich die Vertreter des ADB besonders bemühten, die Bedenken, die im Vorstand und mehr noch in der Mitgliedschaft der GDV gegen den Anschluß an eine freigewerkschaftliche Organisation vorhanden waren, zu zerstreuen¹¹⁹. Hierfür war sicherlich nicht allein ausschlaggebend, daß die GDV mindestens viermal soviel Mitglieder umfaßte wie die FLGD. Mit der Bevorzugung der GDV unter Verletzung der Prioritätsrechte der FLGD und unter Nichteinhaltung vorher an die FLGD gemachter Zusagen¹²⁰ versuchte die ADB-Führung offensichtlich, der FLGD die politische Spitze zu nehmen. Indizien dafür sind, daß zunächst der Einzelübertritt der FLGD-Mitglieder in die GDV gefordert wurde und daß der FLGD zur Auflage gemacht wurde, auf ihr Schulprogramm sowie auf ihr Organ, den „Sozialistischen Erzieher“, zu verzichten¹²¹. Damit paktierten die sozialdemokratischen Führer des ADB mit den vorwiegend konservativen bis reaktionären Mitgliedern der GDV gegen die in der FLGD zusammengeschlossenen Linksozialdemokraten und Kommunisten. Die Fusion der FLGD mit der GDV zielte darauf ab, die politischen Positionen, die von der FLGD entwickelt worden waren, in der freien Gewerkschaftsbewegung nicht zum Tragen kommen zu lassen. Von daher war für die FLGD keine leichte Entscheidung, ob sie sich diesen Bedingungen unterwerfen sollte.

d. Die Angliederung an die Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer auf dem Verbandstag in Gera 1922

Ende September/Anfang Oktober 1922 fand in Gera der letzte Verbandstag der FLGD statt, der vor allem darüber zu befinden hatte, ob unter den erwähnten Bedingungen der Anschluß an den ADB vollzogen werden sollte. Der Gewerkschaftsvorsitzende Nydahl, der dazu referierte, befürwortete diesen Schritt in der Hoffnung, „daß ein künftiges Kartellverhältnis des ADB mit ADGB und AfA uns

118 Schallock, a.a.O., S. 25.

119 Dafür spricht die Formulierung Schallocks, ebd., der GDV-Vorstand habe sich „überzeugt“.

120 SE 2 (1921), S. 673.

121 SE 3 (1922), S. 267 f.

einen großen Zuwachs an Kollegen bringt, die in unserem Sinne arbeiten¹²²“.

Die Mehrheit der Delegierten übernahm diese Position, weil keine andere Wahl bestand, als sich dem Druck des ADB zu beugen und die durch den bereits erfolgten Beitritt der GDV zum ADB geschaffenen Voraussetzungen zu akzeptieren; anderenfalls wäre die FLGD bald zur Sekte verkümmert. Otto Lier¹²³ legte eine Resolution vor, in der unter Protest gegen die „kleinliche(n) taktische(n) Gewerkschaftsmanöver“ des ADB¹²⁴ der Anschluß an die Dachorganisation befürwortet wurde. Diese Resolution wurde mit großer Mehrheit angenommen; lediglich die Braunschweiger Gruppe, die später führende Positionen in der GDV einnehmen sollte, stimmte gegen die Fusion mit der GDV.

Laut Bericht der Abteilung Bildung bei der Zentrale der KPD nahm die kommunistische Fraktion der Gewerkschaft insgesamt dieselbe Haltung ein. Auch sie befürwortete den Anschluß, „da, wie die Erfahrungen im Rheinland und in Pommern beweisen, unter den der GDV angeschlossenen Landlehrern ein fruchtbarer Boden für freigewerkschaftliche und sogar kommunistische Agitation vorhanden“ sei¹²⁵.

Für die Angliederung an den ADB änderte der Geraer Vertretertag abermals die Satzung der Gewerkschaft. Die Formel „mit dem klassenbewußten Proletariat“ wurde ersetzt durch die gemäßigte Wendung „mit der freigewerkschaftlich organisierten Arbeitnehmerschaft“¹²⁶. Im Januar 1923 wurde schließlich die „Vernunfttehe zum Zwecke der Einheirat in den ADB“^{126a} geschlossen. Die FLGD benutzte die Zeit nach dem Geraer Verbandstag, um auf der Ebene ihrer Ortsgruppen bereits Kontakte zu anderen ADB-Gliederungen aufzunehmen und dadurch der Gefahr vorzubeugen, von den GDV-Mitgliedern majorisiert zu werden^{126b}.

C. Der Einfluß der FLGD auf die Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer

1. Die Fraktionsarbeit der FLGD-Gruppen

a. Zur Struktur der Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer

Die Anfang 1923 zwischen den beiden Lehrgewerkschaften geschlossene „Vernunfttehe“ erwies sich in der Folgezeit als eine Liaison recht ungleicher Partner. War für die FLGD die GDV ein „wunderliches Konglomerat aller möglichen und unmöglichen Weltanschauungen und politischen Richtungen, die nur durch gemeinsame

122 Ebd.

123 Zur Biographie Liers vgl. *Kommunistische Pädagogen*, a.a.O.

124 SE 3 (1922), S. 268.

125 Protokoll über die Verhandlungen des III. (8.) Parteitages der KPD, Berlin 1923, S. 95.

126 SE 3 (1922), S. 268.

126a SE 4 (1923), S. 4.

126b SE 4 (1923), S. 54.

„Gehalts- und ‚Standes‘interessen zusammengehalten werden“^{126c}, so sah andererseits die GDV in der FLGD ein „Häuflein, das bei jeder Gelegenheit ‚Klassenkampf-Politik‘ glaubt treiben zu müssen“¹²⁷.

Der Gegensatz zwischen den überwiegend konservativen Altmitgliedern der GDV und den neu hinzugekommenen Freien Lehrergewerkschaftern trat jedoch nicht sogleich offen zutage. Die FLGD-Mitglieder stellten in der GDV eine Minderheit von höchstens einem Fünftel der Gesamtmitgliedschaft dar¹²⁸ und besaßen von daher schon nur geringe Einflußmöglichkeit.

Dennoch zerbröckelte nach dem Anschluß an den ADB die Einheit der GDV, die durch die Beschränkung auf die bloße Standespolitik nur scheinbar und nur vorübergehend erreicht worden war, da es kein jenseits aller Politik liegendes „Standesgewissen der gesamten Volksschullehrerschaft“¹²⁹ geben konnte. Die politischen Implikationen einer gewerkschaftlichen Organisation waren der Gewerkschaft durch den Beitritt zum ADB dennoch teilweise aufgepropft worden. Deutlich wurde dies insbesondere nach dem Abschluß des Organisationsvertrags zwischen ADGB, AfA und ADB im März 1923, der die politische Affinität des ADB zur SPD verriet¹³⁰. Der GDV-Vorstand, der den Anschluß an den ADB als „Lebensnotwendigkeit“ ansah, war bereit, diesen Sachverhalt zu übersehen und zu bagatellisieren. Anders viele der konservativen GDV-Mitglieder, die daraufhin die GDV wieder verließen. Die durch diese Austritte und die Aufnahme der FLGD erfolgte „Umschichtung der Mitgliedschaft“¹³¹ hat sicherlich dazu beigetragen, daß auf dem nächsten GDV-Verbandstag der Anschluß an den ADB ohne auch nur eine einzige Gegenstimme gebilligt wurde und daß sich in den folgenden Jahren in der GDV ein freigewerkschaftliches Programm durchsetzen konnte, mit dem die Fiktion der unpolitischen Gewerkschaft aufgegeben wurde.

b. Die ersten Konflikte über die Inhalte gewerkschaftlicher Politik

Das 1922 beschlossene neutralistische Programm der GDV, das sich auf berufspolitische Fragen beschränkt hatte¹³², war mit den programmatischen Grundsätzen des ADB unvereinbar. Nach Besprechungen zwischen den Vorständen des ADB und der GDV nahm der GDV-Vertretertag, der Anfang Januar 1924 in Halle stattfand, die Revision des Programms in Angriff. Einer zu diesem Zweck gewähl-

126c SE 3 (1922), S. 216.

127 VL 4 (1922), S. 295.

128 Im Volkslehrer 4 (1922), S. 10, wird für die GDV ein Mitgliederbestand von 10 000 angegeben, während die FLGD vermutlich weniger als 2000 Mitglieder zählte.

129 VL 3 (1921), S. 294.

130 VL 5 (1923), S. 73. In dem Vertrag bekannten sich die Gewerkschaften zur republikanischen Staatsform und zur Priorität der „gemeinwirtschaftlichen Interessen vor den privaten Einzelinteressen“.

131 Schallock, a.a.O., S. 25.

132 Schallock, a.a.O., S. 11.

ten Programmkommission gehörte neben drei GDV-Vorstandsmitgliedern auch Otto Lier als Vertreter der ehemaligen FLGD an. Eine Sitzung dieser Kommission wurde jedoch nie einberufen; es fand lediglich eine Besprechung anlässlich einer GDV-Vorstandssitzung statt, zu der Lier nicht hinzugezogen wurde¹³³.

Bereits das Schicksal dieser Programmdiskussion, bei der Lier planmäßig übergangen wurde, deutet darauf hin, daß der GDV-Vorstand, so heterogen er auch sonst zusammengesetzt war¹³⁴, mit allen Mitteln versuchte, eine Beeinflussung durch ehemalige Mitglieder der FLGD zu verhindern. Nach dem Haller Verbandstag waren im GDV-Organ „Volkslehrer“¹³⁵ erstmals Beiträge ehemaliger FLGD-Gruppen, meist in der Rubrik „Verbandsnachrichten“, erschienen. Der GDV-Vorstand nahm fast alle diese Beiträge zum Anlaß, in die Willensbildung dieser freigewerkschaftlichen Gliedorganisationen einzugreifen. Stets wurde dabei auf die in der Satzung festgelegte „Neutralität“ verwiesen, obwohl die Satzung gerade dieses Punktes wegen in Überarbeitung war.

Im Zuge solcher Auseinandersetzungen zwischen dem Gewerkschaftsvorstand und fast allen ehemaligen FLGD-Gruppen begannen sich Teile der früheren FLGD fraktionsmäßig zusammenzuschließen, so in Berlin im Februar 1924:

„Nach der offiziell geschlossenen Gewerkschaftssitzung erfolgte die Gründung einer schulpolitischen Arbeitsgemeinschaft in der GDV, die allgemein freudig begrüßt wurde. Die Arbeitsgemeinschaftssitzung soll stets im Anschluß an die Gewerkschaftsversammlung stattfinden“¹³⁶.

Diese Arbeitsgemeinschaften wurden neben dem ADB die treibende Kraft in Richtung auf eine gewerkschaftliche Ausprägung der GDV, wie sie sich auf dem nächsten Vertretertag erstmalig zeigte.

c. Die Programmdiskussion auf dem Mindener Verbandstag 1925

Dieser Verbandstag, der im Juni 1925 in Minden abgehalten wurde, war beherrscht von der „Auseinandersetzung . . . um die Kernfrage: Entweder eine *neutrale Einheitsorganisation* mit einem ‚neutralen‘ Programm oder eine *freie Lehrergewerkschaft* mit klarer wirtschafts- und schulpolitischer Einstellung“¹³⁷.

133 Schallock, a.a.O., S. 25.

134 Ihm gehörten Mitglieder der vier Gründervereine an; die beiden extrem rechten Organisationen „Neuer Preußischer Lehrerverein“ und „Interessenverband der Land- und Kleinstadtlehrer“ waren jedoch nicht im engeren Vorstand vertreten.

135 Der Volkslehrer. Freie Monatsschrift für Schularbeit, Lehrer- und Volksbildung, Köln 1 (1919). Untertitel ab 1921: Wochenzeitung des Preußischen Junglehrer-Verbandes, nunmehr Langensalza. Untertitel ab August 1921: Organ der Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer und Volkslehrerinnen. Ab April 1929: Hrsgg. von der Allgemeinen Freien Lehrergewerkschaft Deutschlands. Erschien bis 15 (1933).

136 VL 6 (1924), S. 56.

137 Schallock, a.a.O., S. 24. Hervorhebung im Original.

Da die in Halle gewählte Programmkommission gescheitert war und keinen eigenen Entwurf vorlegen konnte, hatte ein Vorstandsmitglied einen Programmentwurf ausgearbeitet, der nach wiederholten Besprechungen mit Vertretern des ADB entstanden war und sich eng an entsprechende Formulierungen der Dachorganisation anlehnte. Im allgemeinen Programmteil erklärte hier die GDV, „daß eine grundsätzliche Verständigung von Kapital und Arbeit nicht möglich ist. Sie erstrebt daher den Sieg der auf das Gemeinwohl bedachten Arbeit über das den Egoismus fördernde Kapital¹³⁸“. Mit diesem einleitenden Satz glaubte die GDV, ihrer Verpflichtung gegenüber dem ADB Genüge getan zu haben. Mit keinem Wort wurde versucht, Stellung und Aufgabe des Lehrers in der als kapitalistisch bezeichneten Gesellschaft anzugeben und zu reflektieren, wie er und die Schule zum „Sieg der auf das Gemeinwohl bedachten Arbeit“ beitragen könnten.

Auf dem Mindener Verbandstag erreichte ein eigens zu diesem Zweck anwesender Vertreter des ADB-Bundesvorstandes zusammen mit einigen sozialdemokratischen Gewerkschaftern und den ehemaligen FLGD-Mitgliedern, daß der vorgelegte Programmentwurf mit nur unwesentlichen Änderungen zum Programm der GDV erklärt wurde¹³⁹. Zwar stellten die freigewerkschaftlichen Phrasen des Mindener Programms, wie erwähnt, nur aufgepfropfte Konzessionen an den Dachverband dar; sie veränderten den Charakter der Gewerkschaft jedoch insofern, als sie eine deutliche Absage an die ehemals proklamierte politische Neutralität bedeuteten und auch personelle Konsequenzen mit sich brachten. Der bisherige GDV-Vorsitzende Wilhelm Zander, einer der Hauptverfechter der Neutralität, trat „aus Gesundheitsrücksichten“ zurück¹⁴⁰; dem neuen Gewerkschaftsvorstand gehörten nunmehr ausschließlich Sozialdemokraten an.

2. Die Frontstellung zwischen Sozialdemokraten und Kommunisten in der Gewerkschaft

a. Der Ausschluß des Berliner Gewerkschaftsvorsitzenden

Mit den programmatischen Beschlüssen des Mindener Verbandstages schien für viele frühere FLGD-Mitglieder eine grundsätzliche freigewerkschaftliche Ausrichtung der GDV erreicht, die es nur noch konsequenter fortzuführen galt, und die gleichzeitig eine bessere Ausgangsbasis für die Bekämpfung der in der GDV-Mitgliedschaft noch dominierenden berufsständischen und neutralistischen Elemente bot. So schrieb etwa der kommunistische Lehrer Hugo Jacobi¹⁴¹ nach dem Verbandstag im „Volkslehrer“, es sei erforderlich, daß nunmehr „der angebetete, noch dazu zu Unrecht angebetete Götze ‚Neutralität‘ zerschlagen und der ehrlichen Auffassung ‚freigewerkschaftlich‘

138 VL 7 (1925), S. 273. Auch bei Schallock, a.a.O., S. 26.

139 Schallock, a.a.O., S. 25.

140 VL 7 (1925), S. 262.

141 Zur Biographie Jacobis vgl. Kommunistische Pädagogen, a.a.O.

Raum geschaffen wird; daß der Belagerungszustand über gewerkschaftliche Diskussionen aufgehoben und die amtliche Meinungsfabrik des vorständischen Spruchkollegiums geschlossen, die Pressefreiheit in vollem Umfang hergestellt wird“: „Gewerkschaftliche Neutralität kann nichts anderes bedeuten als völlige Unabhängigkeit von den politischen Parteien, um die Massen im wirtschaftlichen Kampf zu einen¹⁴².“

Die Führung der GDV war offensichtlich nicht bereit, die in Minden beschlossenen freigewerkschaftlichen Grundsätze auch in die Tat umzusetzen. Zur Zeit des Mindener Verbandstages wurde Otto Lier, der Vorsitzende der Berliner GDV und der — als Mitherausgeber des „Sozialistischen Erzieher“ und bekanntes KPD-Mitglied — exponierteste Vertreter der ehemaligen FLGD in der Gewerkschaft „wegen parteipolitischer Betätigung innerhalb der Organisation“¹⁴³ aus der Gewerkschaft ausgeschlossen; der „Volkslehrer“ sah hierin sogar eine Bekräftigung des — durch das neue Programm eigentlich überwundenen — Willens „zu politischer und konfessioneller Neutralität¹⁴⁴“. Lediglich der Provinzialverband Berlin trat gegen diesen Ausschluß auf. Eine Mitgliederversammlung befand, Lier habe „als einer der Führer der Opposition nichts anderes getan, als was die jetzt führenden Kollegen in der Gewerkschaft auch getan haben. Seiner Arbeit wird mit der Sieg der freigewerkschaftlichen Richtung in der ‚GDV‘ verdankt¹⁴⁵“. Dennoch befanden sich die Berliner deutlich in der Defensive. Obwohl sie noch im September 1925¹⁴⁶ und im Februar 1926¹⁴⁷ ähnliche Stellungnahmen abgaben, lehnte die GDV-Vorstandssitzung am 13. März 1926 eine Wiederaufnahme Liers endgültig ab¹⁴⁸. Wenige Tage vor diesem Beschluß war Lier an einem Herzleiden verstorben¹⁴⁹. Diese Vorgänge erklären teilweise die Schärfe, mit der in der Folgezeit kommunistische Lehrer gegen die Verbandsführung, insbesondere gegen die Redaktion des Gewerkschaftsorgans, vorgingen.

b. Die IV. Reichskonferenz der kommunistischen Lehrer 1926

Ende Dezember 1926 fand im damaligen Chemnitz die vierte Reichskonferenz der kommunistischen Lehrer statt; die damaligen Kontroversen innerhalb der GDV haben offensichtlich die Beschlüsse der Reichskonferenzen mit beeinflußt. Waren kommunistische Lehrer die treibende Kraft der FLGD-Gründung gewesen, während die

142 VL 7 (1925), S. 266 f.

143 VL 7 (1925), S. 262. Die Gründe für den Ausschluß werden im „Volkslehrer“ an keiner Stelle benannt; möglicherweise hat dazu die Broschüre der Berliner Gruppe „Zur Klärung der Lage in der GDV“ beigetragen.

144 VL 7 (1925), S. 262.

145 VL 7 (1925), S. 318.

146 VL 7 (1925), S. 413.

147 VL 8 (1926), S. 71.

148 VL 8 (1926), S. 80.

149 SE 7 (1926), S. 25.

sonst den Gewerkschaften nahestehende SPD ihre Lehrer zur Mitarbeit in den bürgerlichen Vereinen aufgefordert hatte, so vertauschten sich gegen Ende der Weimarer Republik gewissermaßen diese Positionen. Für die kommunistischen Lehrer wurde dies erstmals auf der Chemnitzer Reichskonferenz deutlich.

Während die beiden vorigen Reichskonferenzen sich vor allem mit der Zusammenarbeit zwischen den KPD-Lehrern und den Jugendorganisationen der Partei befaßt hatten, stand im Mittelpunkt der Diskussion der vierten Reichskonferenz abermals die Organisationsfrage der Lehrer und die Einschätzung der GDV. Mit „Empörung“ wurde festgestellt, „wie die Koalition zwischen SPD und Zentrum überall die Unterbindung der freigewerkschaftlichen und proletarischen Zielsetzung zur Folge hat, was sich besonders an der zunehmend religiös-sozialistischen Entwicklung der Gewerkschaft deutscher Volkslehrer“ zeige¹⁵⁰, die als „Stütze des Imperialismus“ und „Glied der sozial- und kulturpolitischen Reaktion“¹⁵¹ bezeichnet wurde. Diese nicht aufrechtzuerhaltende Einschätzung der GDV führte zur Propagierung einer politisch aussichtslosen Alternative:

„Die ‚Gewerkschaft deutscher Volkslehrer‘ ist bürgerlicher, doktrinäer und starrer als der ‚Deutsche Lehrerverein‘, der außerdem den Vorzug hat, daß er die Massen der Lehrer umfaßt, daß in ihm infolgedessen die Stimmungen der Massen lebendig sind, und die Herausbildung eines linken Flügels durchaus möglich ist. Die kommunistischen Lehrer gehören in die deutschen Lehrervereine. Hier ist für sie der geeignete Boden, kommunistische Fraktionsarbeit zu leisten. Zunächst ist zu fordern: Verschmelzung der Gewerkschaft deutscher Volkslehrer mit dem Deutschen Lehrerverein. Darüber hinaus: Schaffung einer Einheitsorganisation aller Lehrenden, Eintritt des Deutschen Lehrervereins in die den Einheitsgedanken verkörpernde ‚Internationale der Bildungsarbeiter‘¹⁵².“

Damit hatte das — sicherlich wichtige — Argument der Mitgliederzahl¹⁵³ verwischt, daß die berufsständische und die gewerkschaftliche Organisation der Lehrer grundsätzlich anderen Charakter besaßen. Der Beitritt des DLV zur Bildungsarbeiter-Internationale war ebenso aussichtslos wie eine Verschmelzung von GDV und DLV, ganz abgesehen davon, daß dies zwar den Einfluß der Sozialdemokraten in der GDV reduziert oder beseitigt hätte, aber um den unangemessenen Preis einer Stärkung des konservativen Deutschen Beamtenbundes. Zur gewerkschaftlichen Arbeit der Lehrer, notfalls auch gegen den Widerstand der Sozialdemokratie verpflichteter Gewerkschaftsführer, gab es keine realistische Alternative.

150 VL 9 (1927), S. 19 f. Abdruck eines Berichts aus der kommunistischen „Neuen Zeitung“, Jena.

151 VL 9 (1927), S. 28. Abdruck eines Berichts aus „Der Kämpfer“ (Chemnitz), ebenfalls einem KPD-Organ.

152 Ebd.

153 1926 besaß der DLV 145 000, die GDV 6000 Mitglieder; der Philologenverband, der Lehrerinnenverband und die katholischen Lehrervereine zählten je zwischen 20 000 und 30 000 Mitglieder. Vgl. Jahrbuch der Berufsverbände, Berlin 1927.

c. Das Ende der Aktionseinheit auf dem Verbandstag in Friedrichsroda

Die vormalige Aktionseinheit sozialdemokratischer und kommunistischer Lehrer, die Fundament der FLGD gewesen war und zunächst auch in der Arbeit innerhalb der GDV zum Ausdruck gekommen war, zerbrach auf dem nächsten Vertretertag der GDV am 10. April 1927 in Friedrichsroda/Thüringen. Auf der Tagesordnung stand eine abermalige Programmrevision. Das Mindener Programm von 1925 war ausdrücklich „für keine bestimmte Schulart“¹⁵⁴ eingetreten. Die SPD, die sich durch den Weimarer Schulkompromiß die Hände gebunden hatte, trat mit dem Kieler Parteitag 1927 verstärkt für die der Verfassung nach mögliche Gründung „weltlicher“ Sammelschulen ohne Religionsunterricht ein; die KPD hingegen lehnte die Gründung isolierter weltlicher Schulen ab und hielt an der Forderung der Weltlichkeit des gesamten Schulwesens fest. In der damaligen FLGD hatten sich sozialdemokratische und kommunistische Lehrer gemeinsam auf die Formel der „weltlichen Einheits- und Arbeitsschule“ geeinigt; in Friedrichsroda erwies sich eine solche Einigung als unmöglich. Der Braunschweiger SPD-Lehrer Walter Jorns, der ebenfalls aus der FLGD kam, hatte beantragt, die GDV solle die Forderung der weltlichen Schule ins Programm aufnehmen; Fritz Ausländer formulierte einen Gegenantrag, mit dem er sich für die „Weltlichkeit des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ aussprach¹⁵⁵. Da keine Einigung zustande kam, nahm der Verbandstag die Kompromißformel der Unabhängigkeit der Schule „von den Einflüssen kirchlicher oder weltanschaulicher Verbände“ an¹⁵⁶, die das eigentliche Problem umging, es aber nur aufzuschieben vermochte.

Die beiden einzigen Delegierten in Friedrichsroda, die der KPD angehörten, waren Fritz Ausländer und Käthe Agerth; sie versuchten, die Beschlüsse der Chemnitzer Reichskonferenz der kommunistischen Lehrer in der GDV durchzusetzen. Sowohl der Antrag auf Fusion der GDV mit dem Deutschen Lehrerverein wie auch der Anschluß der Gewerkschaft an die Internationale der Bildungsarbeiter wurden einstimmig — die beiden Antragsteller ausgenommen — abgelehnt¹⁵⁷. Die Vorstandswahlen brachten fast ausschließlich ehemalige FLGD-Mitglieder in die Gewerkschaftsführung; Vorsitzender wurde nunmehr der linke Sozialdemokrat Jorns; Käthe Agerth gelang es, als Beisitzerin in den engeren Vorstand der Organisation gewählt zu werden.

In der Folgezeit wurde die GDV nunmehr zur relativ homogenen linkssozialdemokratischen Organisation, da einerseits die Verfechter

154 Schallock, a.a.O., S. 26.

155 VL 9 (1927), S. 105.

156 Schallock, a.a.O., S. 28.

157 Dieser Antrag hatte allerdings den — unbeabsichtigten — Erfolg, daß er es erleichterte, den Beitritt der GDV zum Internationalen Berufssekretariat der Lehrer im Amsterdamer Internationalen Gewerkschaftsbund auf dem Verbandstag durchzusetzen. Gegenüber einer zu Teilen immer noch konservativen Mitgliedschaft erschien dieser Schritt somit als gemäßigte Alternative. VL 9 (1927), S. 117.

des Neutralitätsgedankens sich völlig zurückzogen, andererseits aber auch der oppositionelle Berliner Ortsgruppenvorstand unter dem Eindruck der Niederlage in Friedrichroda zurücktrat, um Vertretern der Linie des Gesamtvorstandes Platz zu machen¹⁵⁸. Diese Entwicklung der Gewerkschaft wurde durch Beschlüsse diverser SPD-Gliederungen noch unterstützt.

3. Die Lehrgewerkschaft in der Endphase der Weimarer Republik

a. Der Ausschluß der KPD-Lehrer nach dem Braunschweiger Verbandstag 1928

Die Sozialdemokratische Partei hatte die freigewerkschaftlichen Tendenzen der Lehrer entweder direkt — wie gegenüber der damaligen FLGD — oder indirekt — durch ihre Beschlüsse zugunsten des Lehrervereins und des DBB — behindert. Erst nachdem die GDV eine deutliche sozialdemokratische Profilierung angenommen hatte und erst unter dem Druck freigewerkschaftlich organisierter Beamtenmitglieder revidierte die SPD diese Haltung. Die Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer nahm 1927 einen von Max Greil¹⁵⁹ formulierten Antrag an, mit dem die Partei zur Unterstützung des ADB und der GDV aufgefordert wurde¹⁶⁰; einen ähnlichen Beschluß faßte ein Parteitag der sächsischen SPD¹⁶¹. 1930 erklärte ein Mitglied des Hauptvorstandes der AsL, es sei „Ehrenpflicht für jeden sozialdemokratischen Lehrer . . . , auch gewerkschaftlich Seite an Seite mit der Arbeiterschaft zu kämpfen“, da „es für einen sozialistischen Lehrer unmöglich ist, dem Lehrerverein anzugehören“¹⁶². 1931 schließlich wurde, einem Schreiben von Otto Wels zufolge, der Beschluß des Kasseler Parteitags, die SPD-Lehrer müßten AsL und DLV angehören, aufgehoben¹⁶³. Im Zuge dieser schrittweisen Revision der Haltung der Partei zur Organisationsfrage der Lehrer begann die GDV einen aus Sicht der SPD „erfreulichen Prozeß“¹⁶⁴ durchzumachen; allein von Ende 1928 bis Sommer 1930 verzeichnete die Gewerkschaft einen Mitgliederzuwachs von fast 30 Prozent¹⁶⁵. Dieser Prozeß wurde noch beflügelt durch die Einsicht der Berliner sozialdemokratischen Lehrer, „daß unsere Genossen . . . gegen die Kommunisten einen festen Damm bilden müssen“¹⁶⁶.

158 VL 9 (1927), S. 158.

159 Greil war 1921–1924 Thüringer Volksbildungsminister. Wie übrigens auch Theo Neubauer, Albin Tenner und Karl Korsch, die 1923 in die Regierung eintraten, war auch er aktives Mitglied der FLGD. Während seiner Amtsperiode versuchte Greil, in Thüringen eine demokratische Schulreform im Rahmen des nach der Reichsverfassung Möglichen durchzuführen.

160 VL 9 (1927), S. 195.

161 VL 11 (1929), S. 64.

162 VL 12 (1930), S. 158.

163 VL 13 (1931), S. 330.

164 Bezirksverband Berlin der SPD, Jahrbuch 1929. Berlin o. J., S. 169.

165 VL 12 (1930), S. 160.

166 Bezirksverband Berlin der SPD, Jahrbuch 1928. Berlin o. J., S. 138.

Auf dem GDV-Verbandstag Ende Dezember 1928 in Braunschweig wurden dementsprechend Grußadressen zahlloser sozialdemokratischer Gliederungen und SPD-naher Organisationen verlesen und überbracht. Die KPD hingegen, die nur durch Grüße eines Braunschweiger kommunistischen Lehrers vertreten war, besaß offensichtlich keine Strategie mehr gegenüber der Gewerkschaft. Die im Oktober 1928 abgehaltene Reichskonferenz der KP-Lehrer sprach von der GDV als von einer „reformistischen Organisation in Reinkultur“¹⁶⁷, während „Das proletarische Kind“, die Zeitschrift der Kommunistischen Jugend-Internationale, der GDV ausdrücklich eine „marxistische Einstellung“ bescheinigte und dem Verbandstag die Aufgabe zuwies, „dem reformistischen Programm des ADGB ein freigewerkschaftliches Bildungsprogramm entgegenzustellen“¹⁶⁸.

Auf dem Braunschweiger Verbandstag wurde nunmehr die Forderung nach „Weltlichkeit des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ in das Programm der Gewerkschaft aufgenommen, also fast aufs Wort dieselbe Formulierung, die Ausländer im Jahr zuvor in Friedrichroda vorgelegt hatte und die abgelehnt worden war. Ein weiterer, von Paul Nelles, einem der Führer der weltlichen Schulbewegung vorgelegter Antrag konkretisierte diesen Programmpunkt in Richtung auf die Unterstützung der von der KPD abgelehnten weltlichen Schulen. Außerdem wurde auf eine Initiative Berliner Mitglieder der Name der Organisation geändert; ab April 1929 nannte sich die GDV „Allgemeine Freie Lehrgewerkschaft Deutschlands“ (AFLD), ein Name, der die Traditionen der FLGD, die sich in der GDV nur zum Teil durchgesetzt hatten, zum Ausdruck brachte, der sich aber auch an die Bezeichnungen anderer freier Gewerkschaften anlehnte. Mit dem Braunschweiger Vertretertag war die Gewerkschaft personell, organisatorisch und auch finanziell gefestigt: „Festgefügt steht die GDV, ein klares und konsequentes freigewerkschaftliches Wirtschafts- und Schulprogramm wirbt um die fortschrittliche Lehrerschaft aller Schularten. Wir verzichten auf alle, die nicht bereit sind, das Programm anzuerkennen und für seine Verwirklichung zu kämpfen“¹⁶⁹.

Verzichtet wurde im Laufe des Jahres 1929 auch auf die — wie der Bezirksverband Berlin der SPD schrieb — „kommunistischen Schreier, so daß die Gewerkschaft jetzt nur noch von Genossen geführt wird“¹⁷⁰. 1932 gehörten der AFLD nur noch „zirka 6 bis 10“¹⁷¹ kommunistische Lehrer an, die sich, wie auch die kommunistischen DLV-Mitglieder, zu einer der Revolutionären Gewerkschaftsopposition (RGO) assoziierten Interessengemeinschaft oppositioneller Lehrer (IOL) zusammengeschlossen hatten. Wo Kommunisten nicht aus der AFLD ausgeschlossen wurden, wurden sie mit den 1932 organ-

167 VL 10 (1928), S. 244.

168 Das proletarische Kind 8 (1928), S. 293.

169 VL 11 (1929), S. 2.

170 Bezirksverband Berlin der SPD, Jahrbuch 1929, a.a.O., S. 169.

171 VL 15 (1933), S. 25.

genen Richtlinien für die IOL-Arbeit zum Übertritt in den DLV angeschlossen¹⁷². Auch aus dem DLV wurden der IOL angehörende Lehrer ausgeschlossen, so in Hamburg im August 1932¹⁷³. Die wenigen kommunistischen Lehrer, die es überhaupt gab, waren damit von den Organisationen der Lehrerschaft isoliert.

b. Zur Politik der Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft vor 1933

Die AFLD war nach der Braunschweiger Tagung, wie übrigens zu diesem Zeitpunkt auch die AsL¹⁷⁴, eine typisch linkssozialdemokratische Organisation. Sie wandte sich beispielsweise mit aller verbalen Schärfe gegen den von der SPD mitverantworteten Bau des ersten Panzerkreuzers, untersagte aber gleichzeitig ihren Mitgliedern, sich an wirksamen Aktionen wie dem Volksentscheid gegen den Panzerkreuzerbau zu beteiligen¹⁷⁵. Eine ähnliche Haltung legte der AFLD-Vorsitzende Richard Schallock anlässlich des Preußenkonkordats an den Tag, das er publizistisch bekämpfte¹⁷⁶, das aber schließlich unter Fraktionszwang mit seiner Stimme im Preußischen Landtag angenommen wurde¹⁷⁷.

Diese Inkonsequenz kennzeichnet auch die antifaschistische Politik der Gewerkschaft. Im Verlauf des Jahre 1932 rief sie wiederholt zur Einheitsfront der Arbeiterparteien gegen den Faschismus auf, so im Juli im Leitartikel des „Volkslehrer“, der unter der Schlagzeile „Vorwärts zur Einheitsfront“ erschien:

„Bisher hat es leider keine Einheitsfront der Parteien der KPD und SPD gegeben. Die eine verlangt Absägung der Führung der anderen, die andere ist gegen RGO und Unorganisierte, erinnert sich an 1921 und manches mehr. Bisher sieht es nicht nach Einigung aus. Das ist eine offensichtliche Enttäuschung . . .¹⁷⁸.“

Diesen Worten entsprachen jedoch keine Taten. Am 9. August hatte eine außerordentliche Vollversammlung des AFLD-Provinzialverbandes Berlin den Gewerkschaftsvorstand ersucht, „sich an die Leitung des ADGB und die Vorstände der SPD, SAP und KPD sowie an die proletarischen Schutzorganisationen zu wenden, unter Zurückstellung aller Differenzen gemeinsame Kartelle zum Schutz von Le-

172 Diese Richtlinien wurden erstmals durch Indiskretion in der „Hamburger Lehrerzeitung“ im Sommer 1932 veröffentlicht; sie sind auch abgedruckt in: VL 14 (1932), S. 137.

173 150 Jahre Gesellschaft der Freunde, Hamburg 1955, S. 63.

174 Durch die Abspaltung der Sozialistischen Arbeiter-Partei (SAP) wurde die AsL erheblich dezimiert, da viele der ihr angehörenden Linkssozialdemokraten, so der Hauptgeschäftsführer August Siemsen, zu dieser Partei übertraten. Vgl. die Bagatellisierung dieses Sachverhalts im Jahrbuch der Deutschen Sozialdemokratie für das Jahr 1931, o. O., o. J., S. 164.

175 VL 10 (1928), S. 201.

176 VL 10 (1928), S. 205.

177 VL 11 (1929), S. 174. Allerdings erklärte Schallock wie auch Max Simon, ebenfalls AFLD-Vorstandsmitglied und SPD-MdL, sie lehnten dennoch jedes Konkordat grundsätzlich ab und hätten sich nur dem Fraktionszwang gebeugt.

178 VL 14 (1932), S. 105; ähnlich auch an anderen Stellen, z. B. S. 97.

ben und Eigentum der Arbeiter zu bilden“¹⁷⁹; am 21. August beschloß der Geschäftsführende Ausschuß der Gewerkschaft jedoch die Unvereinbarkeit der Zugehörigkeit zur AFLD und zur IOL¹⁸⁰. Die Aktionseinheit zwischen Sozialdemokraten und Kommunisten, die die sozialistische und freigewerkschaftliche Lehrerbewegung lange Zeit über getragen hatte, war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich.

Die AFLD — die einzige Lehrerorganisation, die die faschistische Gefahr überhaupt erkannte und zu bekämpfen suchte — verurteilte einerseits eindeutig die „reformistische Taktik“ der Führer der freien Gewerkschaften¹⁸¹, druckte aber andererseits zustimmend die Aufrufe der „Eisernen Front“ ab, in denen es hieß:

„Wer Hitler oder Thälmann wählt, gefährdet seine und seiner Familie Existenz! Hütet Euch, das kostbare Gut der politischen Freiheit preiszugeben! ... Jede Thälmann-Stimme am 10. April ist eine Hitler-Stimme! Wer Hitler schlagen will, wählt Hindenburg¹⁸²!“

Hier kommen grundsätzliche politische Aporien der SPD-Politik zum Ausdruck. Wenig später mußte das Blatt befinden, „die braunen Mordgarden sind von Hindenburg und seiner Regierung losgelassen“ worden¹⁸³.

Im Februar 1933 veröffentlichte der „Volkslehrer“, offensichtlich im Vertrauen auf rechtsstaatliche Zustände, Anweisungen zum Verhalten bei Haussuchungen; die „Haussuchungsseuche“ wurde dabei verharmlosend mit der Grippe verglichen¹⁸⁴. Am 23. Februar wurde der „Volkslehrer“ erstmals beschlagnahmt; nach dem Sturm auf die Gewerkschaftshäuser am 2. Mai 1933 wurde die AFLD als einzige Lehrerorganisation — alle anderen ließen sich gleichschalten — verboten. Im antifaschistischen Widerstand fanden sozialdemokratische und kommunistische Lehrer wieder zusammen¹⁸⁵.

179 VL 14 (1932), S. 126.

180 VL 14 (1932), S. 134. Auf dem letzten Vertretertag der AFLD im Mai 1932 in Berlin — der für April 1933 geplante außerordentliche Verbandstag fand nicht mehr statt — hatte Paul Nelles bereits erklärt: „Unsere Aufgabe ist es, in den politischen Parteien die Beachtung unserer gewerkschaftlichen Grundsätze zu fordern. Eine Einheitsfront mit der KPD ist unmöglich, solange die KPD in der Zerschlagung der SPD ihre Hauptaufgabe sieht“ (VL 14 [1932], S. 81).

181 Vgl. VL 14 (1932), S. 99 und zahlreiche andere Belegstellen.

182 VL 14 (1932), S. 56.

183 VL 14 (1932), S. 101.

184 VL 15 (1933), S. 209.

185 Während der NS-Lehrerbund, dem der DLV eingegliedert worden war, einen Großteil der „politischen Leiter“ der NSDAP stellte (vgl. dazu die Angaben bei Rudolf Eilers, Die nationalsozialistische Schulpolitik, Köln 1963), ging aus der Berliner AFLD eine aktive antifaschistische Widerstandsgruppe um den 1942 hingerichteten Lehrer Kurt Steffelbauer hervor, der parteilose, sozialdemokratische und kommunistische Lehrer angehörten, darunter auch Kommunisten, die 1929 aus der Gewerkschaft ausgeschlossen worden waren. Vgl. Antifaschistische Lehrer im Widerstandskampf, Berlin/DDR 1967.

Renate Morell

Die Anfänge der westdeutschen Lehrerbewegung nach 1945

Vorbemerkung

In den letzten Jahren vollzieht sich in der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW) ein Wandlungsprozeß, der sowohl in der innerverbandlichen wie der öffentlichen Diskussion häufig mit der Formel: „vom Verein zur Gewerkschaft“ umschrieben wird. Man versteht darunter ganz allgemein, daß die GEW sich von einem ständischen Berufsverband zu einer gewerkschaftlichen Organisation entwickelt, die die Interessen ihrer Mitglieder und die Form ihrer Durchsetzung auf die Interessen aller Lohnabhängiger bezieht und sich somit bewußt als Teil des DGB versteht. Daß dieser Prozeß erst in jüngster Zeit einsetzt, mag verwunderlich erscheinen, wenn man bedenkt, daß sich die Lehrgewerkschaft bereits vor zwei Jahrzehnten offiziell gegründet hat. Der Analyse dieses Phänomens kann ein Rückgriff auf die Entstehungssituation dienlich sein. An ihr werden historische Bedingungen deutlich, die sich als Tendenzen bis in die heutige innerverbandliche Situation tradieren und desto eher überwindbar sein werden, je genauer man sie einschätzen kann. Aus der Rekonstruktion der Entstehung von Lehrerorganisationen in der unmittelbaren Nachkriegszeit, ihrer Praxis und der stattgefundenen Auseinandersetzungen darf allerdings nicht gefolgert werden, daß damit eine Bestimmung der Funktion und der Strategie einer Gewerkschaft im Ausbildungssektor *in der heutigen Situation* bereits geleistet wäre. Gerade die in der GEW seit ca. 1968 geführte Diskussion über gewerkschaftliche Politik von Lehrern im DGB verweist auf die Notwendigkeit, die Analyse politischer Bewegungen in der Lehrerschaft einzubeziehen, die im Rahmen dieses Aufsatzes unberücksichtigt bleiben.

A. Über einige Strukturmerkmale der Lehrermentalität unter den Bedingungen von Faschismus und Nachkriegszeit

I.

Das Ende der Weimarer Republik war unter dem Eindruck der von 1930—1933 erlassenen Notverordnungen, die sich in Gehaltskürzungen, Nichteinstellungen bzw. Entlassungen und allgemeinen Einspa-

rungen im Schulsektor niederschlugen¹, vom überwiegenden Teil der Lehrerschaft als „Katastrophe“ erfahren worden. — Der „Deutsche Lehrerverein“ (DLV) im „Deutschen Beamtenbund“ (DBB), der mit einem Organisationsgrad von 70 % der Volksschullehrerschaft ihre größte Berufsorganisation darstellte², begegnete der dauernden Verschlechterung der Lebens- und Arbeitsbedingungen seiner Mitglieder mit den Mitteln, die sich in dieser berufsständischen Vereinigung traditionell herausgebildet hatten. Einerseits führte er einen zähen, aber stillen Kampf gegen die Staatsbürokratie im Falle einzelner Entlassungen und leistete in individuellen Fällen Hilfe durch seine in Jahrzehnten aufgebauten „versicherungähnlichen Einrichtungen“³; andererseits beschränkte er sich sowohl auf den Verbandstagen wie in den Artikeln der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“ (ADLZ) auf verbal-radikalen Protest gegen die „Proletarisierung“ der Lehrerschaft. Die sich in diesem Begriff spiegelnden ständischen Deklassierungsängste, in denen sich die Lehrerschaft mit großen Teilen der im DBB organisierten Beamtenschaft traf, waren ein Resultat der durch die Weltwirtschaftskrise besonders den Mittelschichten aufgezwungenen Erfahrung sozialer Unsicherheit. Sie führte zugleich zur Erschütterung eines harmonischen „Weltbildes“, das während der Weimarer Republik im Bewußtsein der Lehrerschaft vorherrschend gewesen war. „Irgendwo“, so formulierte ein Delegierter auf der 40. Vertreterversammlung i. J. 1932, „waltete in seiner Vorstellung (des Beamten — R. M.) ein mehr oder minder weise eingerichteter Mechanismus, über dessen Sinn und Voraussetzung man sich nicht in problematische Erörterungen verlor, der einen mitrug und vor des Lebens äußerster Notdurft bewahrte“⁴.

Dem Vertrauen in die Selbstregulierungsfähigkeit des Wirtschaftsystems hatte auf der politischen Ebene die Vorstellung des „freien Volksstaates“ als der Form des staatlichen Zusammenlebens entsprochen, „die allen Bürgern die Teilnahme an der Gestaltung ihres politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wollens verbürgt“⁵. Diese Definition wurde noch auf der Dresdner Lehrerversammlung i. J. 1929 in Form einer Resolution sanktioniert. Aus diesen liberalen Vorstellungen über den Interessenausgleich in Staat und Gesellschaft hatte der DLV das Kernstück seines politischen Selbstverständnisses — die politische Neutralität — abgeleitet, als deren Sachwalter in der Schule sich die Lehrerschaft wählte. In

1 Zu den Auswirkungen der Notverordnungen vgl. die Jahrgänge 1930—1932/33 der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“ (im folgenden: ADLZ) hrsgg. vom DLV; gleichfalls die Jahrgänge des „Volksschullehrer“, hrsgg. von der „Allgemeinen Freien Lehrergewerkschaft“ (AFLGD).

2 Vgl. ADLZ, 57. Jg., 1928, S. 851.

3 Einen Überblick über die vor dem Faschismus bei den Zweigvereinen des DLV bestehenden Hilfsorganisationen gibt die von Fritz Thiele verfaßte, hektographierte Schrift „Das Erbe des Deutschen Lehrervereins und seine Zweigvereine“ o. O., o. J. (1945).

4 ADLZ, 61. Jg. 1932, S. 393.

5 ADLZ, 58. Jg. 1929, S. 485.

unzähligen Resolutionen der Vertreterversammlungen zwischen 1919 und 1932 waren die sie umschreibenden Formeln enthalten: „Der DLV hat sich dazu entschieden, in der Schule für Volksversöhnung zu wirken. Die Schule . . . hat in ihrer äußeren Organisation wie in ihrem inneren Leben ein Abbild und Vorbild der großen Volksgemeinschaft zu sein . . . In die sozialen und politischen Kämpfe der Volksgruppen hat sich die Schule nicht einzumischen⁶.“

Sowohl die Deklassierungsängste, in denen sich die nur noch minimalen Möglichkeiten spiegelten, sich von der Arbeiterklasse abzugrenzen, wie der Fetisch der politischen Neutralität waren zwei nicht unwesentliche Voraussetzungen, die es verhinderten, die Organisationsform des ständischen Berufsvereins in Frage zu stellen und sich auf die „Freien Gewerkschaften“, also zumindest auf den „Allgemeinen Deutschen Beamtenbund“ (ADB) zu beziehen. Obwohl gerade der DLV an der Wirkungslosigkeit der Besoldungspolitik des DBB heftige Kritik geübt hatte und die Frage der Vereinigung der beiden Beamtenorganisationen ADB und DBB auf der 35. Vertreterversammlung des DLV i. J. 1927 diskutiert worden war, gelang es dem Vorsitzenden des DBB, Flügel, mit dem Hinweis auf die politische Gebundenheit des ADB die Abstimmung zugunsten der weiteren Getrenntheit der Organisationen zu beeinflussen⁷.

Als unter dem Eindruck der sich verschärfenden Wirtschaftskrise nun, nach Meinung eines Delegierten auf der Verbandstagung i. J. 1932 „zum 1. (!) Mal in der Geschichte des Beamtentums in Deutschland die erschreckende Erkenntnis (kam), daß jener entfernte wirtschaftliche Mechanismus auf der ganzen Linie versagt(e)“⁸, verblaßte die Ideologie vom harmonischen sozialen und politischen Ordnungsgefüge. An ihre Stelle trat das zunächst nur verbrämt und zögernd, im Jahre 1933 schließlich offen abgegebene Bekenntnis zum „autoritären Staat“, dem die Funktionen zufallen sollten, „das Wirtschaftsleben im Sinne einer planvollen Wirtschaftsführung maßgebend (zu) beeinflussen⁹“ und den „parteipolitischen Reibereien und der Zersplitterung¹⁰“ ein Ende zu setzen. Die politische Neutralität wurde zur Beschwörungsformel, unter der sich die Mehrheit der Mitglieder des DLV gegen die Einwände einer verschwindend geringen linken Gruppierung zusammenfand. Die hier nur angedeutete Transformation der liberalen in faschistische Mentalitäten bei der Mehrheit der im DLV organisierten Lehrerschaft war die Voraussetzung für den von der Verbandsspitze i. J. 1933 in aller Öffentlichkeit unternommenen Schritt: am 29. März sicherte der DLV dem Reichskanzler seine Tatkraft „beim nationalen Aufbau des Erziehungswesens¹¹“ zu und führte gleichzeitig mit dem 1. Vorsitzenden des 1927 gegründeten,

6 Ebd., S. 484.

7 Vgl. ADLZ, 56. Jg. 1927, S. 460 ff.

8 ADLZ, 61. Jg. 1932, S. 393.

9 ADLZ, 61. Jg. 1932, S. 395.

10 ADLZ, 62. Jg. 1933, S. 274.

11 Ebd., S. 213.

ganze 6000 Mitglieder umfassenden „Nationalsozialistischen Lehrerbunds“ (NSLB) — Hans Schemm — Verhandlungen über den korporativen Anschluß des DLV an den NSLB¹².

II.

Vor diesem Hintergrund sind die hohen Mitgliederzahlen der Lehrerschaft in den nationalsozialistischen Organisationen nicht übermäßig verwunderlich: 1936 umfaßte der NSLB 97 % der Lehrer aller Schularten¹³; 32 % der im NSLB organisierten Lehrer waren Mitglieder in der NSDAP, 700 davon Ehrenzeichenträger; die Lehrerschaft stellte 7 Gauleiter und stellvertretende Gauleiter, 78 Kreisleiter, 2668 Orts- und Stützpunktleiter; 11 160 Lehrer waren 1936 in der „Hitlerjugend“ (HJ) organisiert; fast 60 % des Kreisschulungsleitungskorps der NSDAP waren von Beruf Lehrer¹⁴.

Obwohl an dieser Stelle keine fundierte Darstellung der Gründe für diese erdrückende Zahl von Loyalitätsbeweisen gegenüber dem faschistischen Herrschaftssystem gegeben werden kann¹⁵, sollen doch einige Maßnahmen im Bereich der Schulpolitik genannt werden, die an Forderungen der Lehrerbewegung seit 1848 anzuknüpfen und das berufsständische Bewußtsein vor allem der Volksschullehrerschaft an diese Politik zu binden verstanden:

- durch die Vereinheitlichung des Schulwesens mit der Errichtung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Kunst, das alle Richtlinien, Lehrpläne, Schultypenbestimmungen und Ordnungen für die Lehrerausbildung erließ¹⁶, wurde die Kulturautonomie der Länder weitgehend eingeschränkt;
- in dem seit 1930 zum Programm des NSLB gehörenden Bekenntnis zur Gemeinschaftsschule und in den entsprechenden Maßnahmen beim Abbau der Bekenntnis- und Privatschulen während des Nationalsozialismus klangen schulpolitische Traditionen des DLV an¹⁷;
- zwischen 1935 und 1939 erfolgte die Volksschullehrerausbildung reichseinheitlich an besonderen Hochschulen, womit zwar nicht

12 Vgl. zur Entwicklung des NSLB: Rolf Eilers: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln-Opladen 1963, insbesondere S. 76 ff.

13 Vgl. Hans-Jochen Gamm: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964, S. 201.

14 Vgl. ebd., S. 201 und S. 367. Zum Vergleich: nur 0,1 % des Kreisschulungsleitungskorps bestand aus Industriearbeitern und Handwerkern.

15 Im Rahmen einer genauen Analyse müßte vor allem auch das Verhältnis der Volksschullehrerschaft zu den die Lehrstühle für Erziehungswissenschaft an den deutschen Universitäten beherrschenden Autoritäten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik — Th. Litt, E. Spranger, H. Nohl, W. Flitner, E. Weniger — untersucht werden, da sich anhand des Vokabulars in Festreden und Zeitungsartikeln eine kritiklose Anlehnung der Volksschullehrerschaft an die universitäre „Wissenschaft“ feststellen läßt.

16 Vgl. Eilers, a.a.O., S. 56.

17 Vgl. ebd., S. 85—98.

der traditionellen Forderung nach Angliederung dieser Ausbildung an die bestehenden Universitäten entsprochen wurde, einige deutsche Länder jedoch gezwungen waren, die im Rang wesentlich tiefer liegenden Lehrerseminare zugunsten der „Hochschulen für Erziehung“ aufzulösen¹⁸.

Ein wesentliches, jedoch schwerer faßbares Identifikationsmoment mit der nationalsozialistischen Politik ist sicher in den Aufstiegsmöglichkeiten in politischen Ämtern zu suchen, die die Volksschullehrer — wie die Zahlen beweisen — in hohem Maße ergriffen. In den Positionen der Kreis- und Ortsgruppenleiter, der HJ-Führer und NS-Frauenschaftsleiterinnen konnten sie ihre beruflichen Talente sozusagen auf ihrem ureigensten Gebiet entfalten. Der Anti-intellektualismus, mit dem die nationalsozialistischen Schulpolitiker und Pädagogen prahlten, gab ihnen zugleich die Möglichkeit, sich von den als intellektuell eingeschätzten Oberlehrern zu distanzieren und dem der „nationalen Gemeinschaft“ verbundenen „Volksschullehrer“ zu neuem Ansehen zu verhelfen.

Ein weiteres Erfolgsmoment kam hinzu: im Verbandsleben des bis 1936 schließlich alle Lehrerorganisationen umfassenden NSLB hatte die Volksschullehrerschaft sowohl zahlenmäßig wie in der Besetzung der Vorstandsposten eindeutig die Mehrheit¹⁹. Diese Majorisierung des Verbandes ging einher mit der Zurückdrängung konfessioneller Sonderinteressen. So wurde z. B. die katholische Lehrerschaft der Fachschaft „Volksschule“ angegliedert, „deren Ausrichtung aber dem DLV als der stärksten Organisation dieses Sektors allein übertragen wurde“²⁰. Gleichzeitig wird jedoch an parallel laufenden Erscheinungen klar, daß der Prozeß der Einpassung nicht widerspruchlos verlief. Schon die Aufstiegsmöglichkeiten auf dem pädagogisch-politischen Gebiet der Jugendarbeit und Parteischulung boten den Lehrern nur teilweise eine Chance der Selbstbestätigung, denn ihre Bereitschaft, sich dem System zur Verfügung zu stellen, wurde nur von Teilen der nationalsozialistischen Partei honoriert. Mit dem Anti-intellektualismus ging eine Diffamierungskampagne gegen jede Form intellektueller Tätigkeit einher, die auch die eigene Berufsehre angriff, wenn „jeder Partei- und Hitlerjugendfunktionär . . . sie ungestraft als Schwachköpfe lächerlich machen (durfte)“²¹. — Schließlich wurden während des Krieges von staatlicher Seite Bereiche angegriffen, deren Verletzung die Loyalität der Lehrerschaft gefährden mußte:

18 Vgl. Karl Bettermann und Manfred Goessl: Schulgliederung, Lehrerbildung und Lehrerbesoldung in der bundesstaatlichen Ordnung. Berlin/West 1963, S. 55 f.

19 Vgl. Eilers, a.a.O., S. 128.

20 Ilse Gahlings: Die Volksschullehrerschaft und ihre Berufsverbände. Emmerich a. Rhein 1964, S. 76.

21 Gottfried Uhlig: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945—1946. Berlin/DDR 1965, S. 27.

- unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Propaganda, die den Lehrerberuf als „Reservat für Lebensuntüchtige“ darstellte, verminderte sich die Nachwuchsquote für den Lehrerberuf, was den bereits seit 1933 bestehenden Lehrermangel verstärkte²²;
- durch die Feminisierung des Berufes sank das „Ansehen“ der männlichen Lehrerschaft²³;
- ab 1941 wurden die „Hochschulen für Erziehung“ durch sog. Lehrerbildungsanstalten ersetzt, an denen die Ausbildung einer permanenten Dequalifizierung unterlag²⁴;
- durch die Rekrutierung zum Kriegsdienst wie durch den Einsatz vieler Lehrer in der Kinderlandverschickung wurde der letzte Rest von Standeszusammenhalt aufgelöst. — Die Lehrer, die im Deutschen Reich weiterhin im Schuldienst standen, arbeiteten unter Bedingungen, die jedem guten Willen zur Aufrechterhaltung der Lehr- und Lernbedingungen spotteten. Außer diesen die berufliche Situation direkt betreffenden negativen Erfahrungen wird mehr noch die sich abzeichnende Niederlage des faschistischen Deutschland die Loyalität einer Berufsgruppe in Frage gestellt haben, die sich so bereitwillig in das nationalsozialistische Herrschaftssystem integriert hatte wie die deutsche Lehrerschaft.

III.

Mit der militärischen Niederlage Deutschlands, dem Einmarsch der Alliierten und der Übernahme aller Regierungs- und Verwaltungsfunktionen durch die Offiziere der Besatzungsmächte war dem nationalsozialistischen Regime und den es tragenden Institutionen ein Ende gesetzt. — Die theoretischen Voraussetzungen und die politisch-praktische Bereitschaft für eine radikale kritische Aufarbeitung der vergangenen 12 Jahre waren jedoch — abgesehen von einigen Widerstandsgruppen der deutschen Arbeiterbewegung und den sich auf Betriebsebene zusammenschließenden Gewerkschaftsgruppierungen — in großen Teilen der Bevölkerung im Deutschen Reich nicht vorhanden.

Aufgrund der skizzierten Mentalitätsstrukturen und des politischen Handelns der Mehrheit der deutschen Lehrerschaft am Ende der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus waren Ansatzpunkte für eine kritische Reflexion ihrer „Vergangenheit“ kaum vorhanden. Politische Lethargie, die charakteristische Bewußtseinshaltung breiter Bevölkerungsschichten, kennzeichnete ebenfalls die Masse der Lehrerschaft in der unmittelbaren Nachkriegszeit. War diese Bewußtseinshaltung einerseits bedingt durch den für alle Bevölkerungsgruppen bestehenden Zwang zur individuellen, tagtäglich neu herzustellenden materiellen Reproduktion, so war sie andererseits

22 Vgl. ebd.

23 Vgl. 150 Jahre der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens. Hamburg o. J. (1955), S. 85.

24 Vgl. Eilers, a.a.O., S. 9.

auch Ausdruck der Abwehr gegen die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und führte dazu, daß sich die Mehrheit der Lehrerschaft untätig-abwartend gegenüber der kommenden Entwicklung verhielt.

Auf einige Aspekte ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Situation, die diese Passivität teils begründeten, teils bestärkten, sei hier kurz hingewiesen:

In den ersten Monaten nach der Besetzung Deutschlands gab es keine Möglichkeit für die Lehrerschaft, durch ihre berufliche Tätigkeit ihren Lebensunterhalt zu verdienen, da die Schulen erst Ende 1945/Anfang 1946 wieder eröffnet wurden. Auch nach der Aufnahme des Unterrichts betrug das Realeinkommen derjenigen, die übernommen bzw. neu eingestellt wurden, nur 51 % des Vorkriegsstandes²⁵. Die schwierigen Arbeitsbedingungen — hohe Klassenfrequenzen²⁶, wenige intakte Räume und mangelhafte materielle Ausstattung²⁷ und die schlechte physische und psychische Verfassung der Schüler²⁸ — erforderten von den Lehrkräften nur schwer zu erbringende Leistungen. Beides, die hohen physischen Belastungen und der Rückgriff auf „atavistische Formen“ der Sicherung der Lebensbedingungen²⁹, führten zu einer „weitgehenden Isolierung der Kollegen untereinander“³⁰.

25 Vgl. Gemeinsamer Geschäftsbericht 1949/50 der GEW, des Berliner Verbandes der Lehrer und Erzieher (Unabhängige Gewerkschaftsorganisation), des Bayrischen Lehrervereins e. V., Celle o. J., S. 35.

26 In der britischen Zone unterrichteten im August 1946 59 023 Lehrer in 13 898 Schulen rd. 3,3 Mio Schüler, das heißt, daß pro Schule nur 4 Lehrer zur Verfügung standen. Vgl. „Sozialistische Erziehung. Mitteilungen der KPD-Landesleitung Niedersachsen.“ 1. (und einziger) Jahrgang 1947, Heft 2, S. 15. Weitere Zahlen in: Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der amerikanischen Erziehungskommission. München o. J. (1946), S. 15; ferner Günther Böhme: Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen. Frankfurt/M. 1967, S. 9 ff.

27 „Insgesamt fehlten (z. B.) in Hessen i. J. 1945 rd. 5000 Normalklassenräume... Zweckentfremdet waren 100 Schulgebäude, 24 Schulen waren in provisorischen Räumen untergebracht.“ Günther Böhme, a.a.O., S. 9.

28 Der britische Feldmarschall Montgomery erklärte wenige Monate nach der Kapitulation des faschistischen Deutschlands: „Vorausgegangene Untersuchungen haben gezeigt, daß durchschnittlich der deutsche Junge oder das deutsche Mädchen heute gänzlich vergessen hat, wie man logisch denkt. Sie können nur Schlagworte wiederholen, ohne irgendeine Vorstellung davon, was sie tatsächlich bedeuten. Der Stand ihres Wissens ist sehr niedrig.“ In: „Tägliche Rundschau. Zeitung für die deutsche Bevölkerung.“ Berlin 1945, Nr. 123. Zit. nach: Uhlig, a.a.O., S. 31.

29 Diese Situation und ihre Auswirkungen auf das Bewußtsein der deutschen Arbeiterklasse beschreibt Frank Deppe in: Das Bewußtsein der Arbeiter. Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins. Köln 1971, Kap. VI, S. 255—300.

30 „Die Lehrgewerkschaft. Mitteilungsblatt. Hrsgg. vom Verband der Lehrer und Erzieher Groß-Berlin im FDGB.“ 2. Jg. 1948, Nr. 9, S. 69 f.

Hinzu kam, daß sich die Struktur der Lehrkörper durch die Feminisierung des Berufs und die wegen der Kriegsrekrutierung der Jüngeren entstandene Überalterung der Lehrerschaft einerseits³¹, durch die hohe Zahl von „Flüchtlingslehrern“ andererseits³², stark verändert hatte. Konkurrenzkonflikte zwischen den aufgrund der Entnazifizierung vom Amt enthobenen und den an ihrer Stelle eingestellten „Flüchtlingslehrern“ waren die unvermeidbare Folge dieser Situation.

Schließlich mußte die Lehrerschaft für ihre Berufsgruppe grundlegende Entnazifizierungsmaßnahmen von allen, auch den West-Alliierten, erwarten. Bereits die amerikanische JCS-Direktive 1067 vom 26. April 1945³³ hatte einschneidende Maßnahmen auf dem Erziehungssektor in Aussicht gestellt. Auf der Basis dieser und einer weiteren Direktive vom 7. Juli und des Gesetzes Nr. 2 vom 26. September 1945 wurden in den Westzonen zwischen 55 und 75 %, in einzelnen Städten sogar 90 % der Lehrerschaft entlassen³⁴.

Welche Verarbeitungsformen konnte eine traditionell zum konservativen Lager tendierende Lehrerschaft sowohl für die eigene faschistische Vergangenheit wie für ihre durch die genannten Bedingungen geprägte Nachkriegssituation finden³⁵? Aus frühen Briefen, die die Kontaktversuche in den Jahren 1945/46 dokumentieren, und den Pro-

31 In der amerikanischen Zone waren 1947 fast 50 % der Lehrer über 60 Jahre alt. Vgl. Karl-Ernst Bungenstab: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945—1949. Düsseldorf 1970, S. 75.

32 Der Anteil der Vertriebenen an den hauptberuflichen Lehrkräften betrug 1954 22,3 %, das sind 41 319 von 185 473 Lehrern. Vgl. Die Vertriebenen in Westdeutschland. Hrsgg. von E. Lemberg und F. Edding. 3 Bde. Kiel 1959. 3. Bd., S. 374.

33 Sie bestimmte: „Alle Mitglieder der Nationalsozialistischen Partei, die mehr als nur nominelle Teilnehmer in ihrer Tätigkeit gewesen sind, alle aktiven Verfechter von Nationalsozialismus und Militarismus und alle anderen Personen, die den Zielen der Alliierten feindlich gegenüberstehen, werden entlassen und von öffentlichen Ämtern und wichtigen Positionen in quasi-öffentlichen Bereichen wie ... dem Erziehungswesen ausgeschlossen.“ Zit. nach Bungenstab, a.a.O., S. 71.

34 Vgl. Bungenstab, a.a.O., S. 74. Ebenfalls Friedrich Nüchter: Wo stehen wir? Wo gehen wir hin? Vortrag vor der Vertreterversammlung zur Wiedererrichtung des Bayrischen Lehrervereins. 26. August 1946. Erlangen 1946, S. 8. — Zu den Entnazifizierungsmaßnahmen in der SBZ vgl. Uhlig, a.a.O., S. 114 ff. und: Geschichte der Erziehung. Berlin/DDR ¹⁰1971, S. 629.

35 Das Folgende bezieht sich nur noch auf die Geschichte der Lehrerschaft in den Westzonen. Zur besonderen Entwicklung in der SBZ vgl. Uhlig, a.a.O., insbesondere S. 139—141. Außerdem die Jahrgänge 1947 ff. der Zeitung „Der Volkslehrer. Mitteilungsblatt für die Funktionäre der Gewerkschaft der Lehrer und Erzieher im FDGB. Sowjetische Besatzungszone.“

tokollen der ersten Lehrertagungen³⁶ werden stereotype Reaktionsformen ersichtlich: die Vergangenheit wird entweder ganz verschwiegen oder in unpolitischen Metaphern „bewältigt“. Dabei wird die faschistische Machtergreifung zum „Umbruch“³⁷, die 12 Jahre des „Dritten Reiches“ werden zum „Totentanz“³⁸, faschistische Herrschaft wird zum „Wahnsinn einer Verbrecherclique“³⁹, die Politik des NSLB wird zur „Marionettenvorstellung“⁴⁰. Auch die ab 1949 als Bundeszeitung der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW) erscheinende „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ (ADLZ) bietet keine Ansätze einer begrifflich-theoretischen Bewältigung: für Faschismus steht dort „Absturz der Menschheit in den Abgrund des Tierischen“⁴¹.

Studiert man die auf den ersten Lehrerkonferenzen regelmäßig verabschiedeten Resolutionen zur Entnazifizierung, so fällt zunächst auf, daß es keine einzige von seiten der Lehrer gibt, die ein gründliches Verfahren gefordert hätte. Die Stellungnahmen zu dem gesamten Problem beschränken sich vielmehr darauf, ihre schnelle, einheitliche und „menschlich zumutbare“ Durchführung⁴² unter „großzügiger Vermeidung aller diffamierenden Folgen“⁴³ zu verlangen. In den Debatten um die Resolutionen dienten dabei bürokratische und widersprüchliche Verfahrensweisen als Argument, die Entnazifizierung insgesamt als unzumutbar abzulehnen. Das Bestreben jedoch, die Lehrer nicht für ihre Tätigkeit in der nationalsozialistischen Schule verantwortlich zu erklären, spiegelt sich in den Äußerungen mancher Persönlichkeiten in der Lehrerbewegung der Nachkriegszeit:

„Die Lehrer und die Lehrerinnen sind in besonderem Maße wieder diejenigen, die von 1914 bis heute zweimal einen ungeheuren Tribut an Gut und Blut dem deutschen Volke entrichten... Gewiß lenkt das Unglück, das über uns gekommen ist, unsere Gedanken immer wieder auf die Frage nach der Schuld und dem Schuldigen.

36 Dieses im Archiv beim Hauptvorstand der GEW in Frankfurt a. M. gesammelte Material (im folgenden: Archiv der GEW), das außer dem Briefwechsel Fritz Thieles auch Rundbriefe, Protokolle von Tagungen und Satzungen der neugegründeten Lehrerorganisationen enthält, spiegelt den Charakter der ersten in der britischen Zone und zwischen den Zonen geknüpften Kontakte. Zur Person F. Thieles vgl. seine Biographie auf der Seite 225 f. dieses Aufsatzes.

37 Archiv der GEW, Brief von F. Thiele an Willi Mattheis vom 3. 10. 1946.

38 Ebd., F. Thiele an Ernst Wasserstraße vom 16. 12. 1946.

39 Ebd., Wilhelm Tittel an F. Thiele vom 22. 12. 1946.

40 Ebd., F. Thiele an Lehrer Stelter vom 19. 12. 1946.

41 D. Rothenberg: Gefahr für unser Werk! In: ADLZ, 1. Jg. 1949, Nr. 1, S. 5. Vgl. auch: F. Thiele: Wer fest auf seinem Sinn beharrt... ebd., S. 1 ff.

42 So die Entschließung der Detmolder Tagung des ADLLV am 9. und 10. Januar 1947. In: Rundbrief an die Vorstände der Landesverbände, Nr. 1/1947. Hamburg, den 30. Januar 1947, S. 4.

43 So die Resolution auf der Tagung des ADLLV der britischen Zone am 9. Oktober 1947 in Hamburg. In: Archiv der GEW, Protokoll dieser Tagung, S. 157.

Und da wir, seitdem Völker auf Erden miteinander wohnen, Kriege kennen, muß neben einem Sieger auch immer ein Verlierer existieren... Wir alle wissen, daß die Direktive für die Arbeit eines Lehrers in der (nationalsozialistischen — R. M.) Schule gegeben wurde durch staatliche Vorschriften, und wenn nun ein Lehrer diese staatlichen Vorschriften befolgt hat, so darf ihm hieraus keine Schuld abgeleitet werden... Wenn tatsächlich die HJ-Zeitschriften im Unterricht verwendet wurden in Ermangelung von Lesebüchern, so ist dem Lehrer daraus keine Schuld nachzuweisen⁴⁴."

Wie wenig das Problem der Entnazifizierung aufgearbeitet, vielmehr nach 1948 gänzlich verdrängt wurde, beweist auch die Position der GEW zu den im Mai 1951 vom Bundestag verabschiedeten Ausführungsbestimmungen zum Art. 131 GG⁴⁵, die die juristische Sanktionierung für die Wiedereinstellung von Nazi-Beamten darstellten. Während der DGB zu bedenken gab, daß die aus den Richtlinien folgenden Maßnahmen nur den Personen zugute kommen dürften, die nicht „an den Verbrechen des 3. Reiches schuldig sind“⁴⁶, begrüßte die GEW die jetzt möglich werdende „uneingeschränkte Gleichstellung“ aller Beamten, egal, „wo ihre Wiege gestanden hat“⁴⁷.

B. Organisatorische Neuansätze der westdeutschen Lehrerschaft in der unmittelbaren Nachkriegszeit (1945—1947)

I. Die Wiedererrichtung von örtlichen Lehrervereinen⁴⁸

Am Verlauf der unmittelbaren Nachkriegsgeschichte von Lehrerorganisationen wird deutlich, daß zunächst nur kleine Gruppierungen bzw. Einzelpersonen in der Lage waren, die notwendige Energie zur Reorganisation aufzubringen. Sie alle hatten mehr oder minder zufällig in der Emigration (Heinrich Rodenstein)⁴⁹, in der Kinderlandverschickung (Fritz Thiele) oder im Rückzug auf einen immer

⁴⁴ Ebd., S. 161—163.

⁴⁵ Vgl. Theodor Maunz: Deutsches Staatsrecht. München-Berlin/West 1964, S. 278.

⁴⁶ ADLZ, Jg. 1959, S. 144.

⁴⁷ ADLZ, Jg. 1951, S. 147 f. Diese Metapher bezog sich auf die durch die Regelungen ebenfalls betroffenen „verdrängten“ Lehrer.

⁴⁸ Die folgende historische Darstellung bezieht sich im wesentlichen auf die Organisationsansätze in der britischen Zone, in der die Reorganisation — parallel zur allgemeinen Gewerkschaftsbewegung — die größten Fortschritte machte. Dies gründet zum einen darin, daß die britische Militärregierung der Konstituierung von Berufsvereinigungen im Vergleich z. B. zur französischen Besatzungsmacht weniger Schwierigkeiten machte, zum andern in der Tatsache, daß sich in der britischen Zone viele bekannte Vertreter früherer Lehrerorganisationen fanden, die sich zwar unter verschiedenen Vorzeichen, jedoch durchgängig engagiert für die Reaktivierung der Lehrerbewegung einsetzten.

⁴⁹ Heinrich Rodenstein war während der Weimarer Republik Mitglied der „Freien Lehrgewerkschaft“ und der SAP gewesen. 1933 emigrierte er über Holland und das Saarland nach Frankreich. Nach 1945 wurde er Professor an der Kant-Hochschule in Braunschweig und war aktiv an der Gründung des „Gesamtverbandes Braunschweigischer Lehrer“ (GBL) beteiligt. Von 1960—1968 war er der 1. Vorsitzende der GEW.

kleiner werdenden privaten Kreis (Max Traeger)⁵⁰ die zwölf Jahre Faschismus glimpflicher überstanden als die große Masse der Lehrer, dies auch insofern, als sie einerseits dem Kriegsdienst entgangen waren und sich andererseits — bei aller unzureichenden theoretischen Durchdringung — eine gefühlsmäßige innere Distanz zum Nationalsozialismus bewahrt hatten, die ihnen nach dem Zusammenbruch vor sich selbst und vor allem in den Augen der Militärregierungen das Recht gab, an die Öffentlichkeit zu treten. Ihre Initiative war somit ausschlaggebend für die Wiedererrichtung der Lehrervereine, die dabei stets nach demselben Grundmuster verlief: informelle Gruppen bildeten einen sog. Förderkreis⁵¹ oder Gründungsausschuß⁵², der einerseits die wenigen Lehrer, die einen Zusammenschluß nicht gänzlich scheuten, zu informellen Treffen einluden und andererseits Kontakt zur Militärregierung aufnahmen. Diese machten es durchgängig zur Auflage, vor der Genehmigung der Vereine eine Darstellung der Zielvorstellungen, die geplante Satzung, einen vorläufigen Arbeitsplan und die personellen Vorstellungen für die Vorstandsposten bei den zuständigen Offizieren einzureichen⁵³. Für die in Aussicht genommenen Vorstandsmitglieder galt die Bestimmung, daß „diese von der Militärregierung in ihrem Schulamt bestätigt sind“⁵⁴, was die Gewähr dafür bot, daß sie bezüglich ihrer Vergangenheit im Nationalsozialismus als entlastet galten. Nach der Genehmigung durch die Militärregierung vollzog sich die offizielle Neugründung der Vereine — je nach örtlichen Gegebenheiten — in mehr oder minder feierlichem und öffentlichem Rahmen⁵⁵.

50 Max Traeger war von 1920—1923 Präponent der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ in Hamburg. Während des 2. Weltkrieges lebte er zurückgezogen in Hamburg und war nach 1945 maßgeblich an der Reorganisation der „Gesellschaft der Freunde“ beteiligt. Von 1949 bis zu seinem Tode i. J. 1960 fungierte er als 1. Vorsitzender der GEW. Ihm zu Ehren wurde die von der GEW gegründete Stiftung „zur wissenschaftlichen Erforschung der Erziehungs- und Schulkwirklichkeit“ „Max-Traeger-Stiftung“ benannt. Vgl. dazu: Geschäftsbericht der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 1960/62, S. 24.

51 Vgl. 10 Jahre Gesamtverband Braunschweigischer Lehrer (August 1946 bis August 1956). Braunschweig 1956, S. 20.

52 Vgl. 150 Jahre der Gesellschaft der Freunde, a.a.O., S. 88.

53 Vgl. Archiv der GEW, Schreiben der Militärregierung an Max Traeger vom 7. 2. 1946.

54 Archiv der GEW, Schreiben von Max Traeger an die Militärregierung vom 15. September 1945. — Wie schwierig es war, die notwendige Zahl von derart ausgewiesenen Personen zu finden, geht aus einem Brief von F. Thiele hervor, der als Haupthindernis bei der Bildung von Einzelvereinen die Tatsache angab, „daß sich . . . wahrscheinlich nicht sehr viele Kollegen, die nicht der NSDAP angehört haben, gefunden hätten, um all die Vorstandsämter der Einzelvereine zu besetzen“. In: Archiv der GEW, F. Thiele an Herrn Sadowski vom 14. 9. 1946.

55 In Hamburg z. B. waren „neben den Vertretern der Militärregierung . . . der Schulsenator Landahl und der Senator des Jugendamtes erschienen“. Die Universität war durch die Professoren Wolff, Snell, Flitner, Blättnner und Peter vertreten. Vgl. 150 Jahre, a.a.O., S. 89.

Auf diese Weise entstanden in den Jahren 1945—1946 Lehrervereine in Hamburg (November 1945), Braunschweig (August 1946), Lippe (August 1946), Lüneburg (August 1946), Bremen, Oldenburg, Bayern (Ende 1946). — Nachdem im August 1946 die britische Militärregierung die „Bildung von Lehrervereinigungen“ auf „jeder Verwaltungsebene, einschließlich für die gesamte Zone“⁵⁶ freigegeben hatte, änderte sich das Verfahren bei der Neugründung insofern, als auf Anraten der Initiatoren nun mit der Konstituierung von Landesverbänden begonnen werden sollte, denen die örtlichen Vereine sogleich als Kreis- bzw. Provinzialorganisationen angegliedert werden konnten. Dies hatte den Vorteil, daß „man nur einmal die Genehmigung bei den Engländern nachzusuchen (hatte)“⁵⁷. Auf diesem Wege konstituierten sich bis Mitte 1947 die Landesverbände in Westfalen, Schleswig-Holstein und Nord-Rhein.

In den Überlegungen über die Organisationsform der wiedererrichteten Lehrervereine setzte sich — zumindest der Intention nach — eine Tendenz durch, die die organisatorischen Strukturen des ehemaligen DLV in Frage stellte: die zukünftigen Vereine sollten in der Form des Gesamtverbandes die Lehrer aller Konfessionen, aller Schularten und beider Geschlechter zusammenschließen und damit den Charakter des reinen Volksschullehrerverbandes überwinden. Das Bestreben selbst war keine Schöpfung der Nachkriegszeit. Das Ziel einer einheitlichen Organisation für den gesamten „Erzieherstand“ hatte vielmehr die ersten Lehrerversammlungen während der Revolutionszeit von 1848 beherrscht. Obwohl sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die deutsche Lehrerbewegung in Vereine der Volksschullehrer, der Oberlehrer, der Berufsschullehrer, der Direktoren und der Realschullehrer, der Volksschullehrerinnen und der Oberlehrerinnen, der katholischen und evangelischen Lehrer und ebenso der Lehrerinnen separiert hatte⁵⁸ und gerade der die Volksschullehrer organisierende DLV eine ausgeprägt ständische Politik betrieben hatte, war die Forderung nach Integration des „Lehrerstandes“ weiterhin deklamatorisch von ihm erhoben worden und über die Zwangsgemeinschaft der verschiedenen Organisationen im NSLB hinweg als Möglichkeit bei den den Gesamtverband forcierenden Gruppierungen erhalten geblieben.

Spezifische historische Bedingungen boten nach dem 2. Weltkrieg die Chance, den Gedanken einer einheitlichen Organisation für alle Lehrer zu verwirklichen:

— mit der Auflösung des NSLB standen nicht nur die Volksschullehrer, sondern ebenso die früher in anderen ständischen Verbänden organisierten Lehrerguppen vor einer völlig neuen histori-

⁵⁶ Vgl. J A & C Divisions-Anweisung Nr. 105 der britischen Militärregierung (auch bekannt als Kontrollanweisung für das Erziehungswesen No. 69), Fassung für deutsche Behörden, Archiv der GEW.

⁵⁷ Archiv der GEW, F. Thiele an W. Mattheis vom 31. 12. 1946.

⁵⁸ Vgl. Robert Rissmann: Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig 1908, S. 139 ff.

- schen Situation, die auch von ihnen als stark verunsichernd erlebt wurde. In dieser Lage waren die Vertreter der verschiedenen Standesorganisationen bereit, auf die Gesprächsangebote einzugehen, die ihnen von den Initiatoren der einzelnen Lehrervereine unterbreitet wurden⁵⁹;
- die den Einheitsverband forcierenden Gruppierungen erfuhren anfänglich energische Unterstützung durch die drei westlichen Besatzungsmächte, die einerseits zunächst die Gründung konfessioneller Lehrervereine verboten⁶⁰ und andererseits den entstehenden Vereinen die Organisationsform des Gesamtverbandes nachdrücklich empfahlen, wenn sie diese Tendenz nicht aufwiesen⁶¹;
 - schließlich wirkte bei den Integrationsbemühungen ein diffuser „Wunsch nach Einheit“ mit, der von der Mehrheit weder in klaren Begriffen gefaßt noch genau begründet wurde. In ihm scheint sich vielmehr eine allgemeine Nachkriegsstimmung auszudrücken, die zunächst nicht mehr beinhaltete als die Ahnung, daß Uneinigkeit „die Kräfte“ zersplittert und „die Bewegung“ schwächt. — Deutlichere politische Interessen verfochten allerdings die beiden Initiatoren des Gesamtverbandes in der britischen Zone — H. Rodenstein und Max Traeger — mit der Propagierung der Einheitsorganisation: ihnen ging es einerseits um den Abbau von Standesdünkeln in der Lehrerschaft⁶² und andererseits um die effektive Einflußnahme auf die Gestaltung des Bildungswesens in der Nachkriegszeit, die „nur mit der zusammengefaßten Kraft der gesamten Lehrerschaft erreicht werden (könne)“⁶³.

Die Erfolge der Integrationsbemühungen stellten sich in dieser frühen Phase von Ort zu Ort verschieden dar: in den beiden frühesten Gesamtverbänden der Westzonen, in Hamburg und Braun-

59 F. Thiele verhandelte z. B. mit Dr. Alexander, einem ehemaligen Vertreter der Assessoren im Stettiner Philologenverein, über den Beitritt der Oberlehrer zu den neuen Lehrervereinen. Vgl. Archiv der GEW, F. Thiele an Dr. Dingerling vom 30. 12. 1946. Mit der Vorsitzenden des ehemaligen „Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins“, Frau Emmy Beckmann, wurden zur gleichen Zeit Kontaktgespräche geführt. Vgl.: Gahlings, a.a.O., S. 101.

60 So wurde z. B. die Gründung des „Vereins katholischer Lehrerinnen“ in der britischen und der französischen Zone verboten. Vgl.: Gahlings, a.a.O., S. 79.

61 Die amerikanische Militärregierung erteilte z. B. den bayrischen Lehrern den Tadel, immer noch „nach dem alten Rezept zu denken“, weil sie die Wiedererrichtung eines Vereins für Volksschullehrer beantragt hatten. Das US-Office of Military Government-Berlin gab den Initiatoren den Rat, „die Gründung eines allumfassenden Lehrerverbandes anzuregen... und danach die Organisation von Unterabteilungen oder angegliederten Verbänden zur Förderung spezieller Interessen zu unterstützen“. Zit. nach Johannes Guthmann: Der BLLV. Seine Geschichte. Bd. 2: Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte. München 1961, S. 346.

62 Vgl. 10 Jahre, a.a.O., S. 20.

63 Vgl. 150 Jahre, a.a.O., S. 89.

schweig, waren z. B. die Lehrer der höheren Schulen zu 50 % bzw. zu 80 % in den Lehrervereinen erfaßt⁶⁴. In anderen Regionen — Schleswig-Holstein, Lippe, Oldenburg und Westfalen — waren außer den Volksschullehrern kaum Lehrer anderer Schularten in den Verbänden organisiert⁶⁵. Als Tendenz läßt sich unschwer erkennen, daß in dem Moment, in dem die Standesorganisationen der Philologen und der konfessionellen Lehrer wieder errichtet wurden⁶⁶, die Bereitschaft, sich den früher entstandenen Gesamtverbänden anzuschließen, unter diesen Lehrergruppen sank und die relative Überrepräsentation der Volksschullehrer ein durchgängiges Merkmal der Mitgliederstruktur der reorganisierten Lehrervereine blieb⁶⁷.

Während mit der Propagierung des Gesamtverbandes die *Organisationsform* des DLV verlassen werden sollte, stellten sich die frühen Lehrervereine *programmatisch* ganz in die Tradition des DLV. In den Präambeln der Vereinssatzungen⁶⁸ wurde die Übernahme seiner Programmatik explizit formuliert: „Der Verband will helfen . . . die deutsche Schule mit jenem Geiste der Menschlichkeit und Duldsamkeit, der Versöhnlichkeit und der Friedensliebe, des Rechts und der Freiheit zu erfüllen, *den zu pflegen sich die Lehrerverbände vor 1933 zur Aufgabe gestellt hatten*“⁶⁹.“ Diese Leitvorstellungen fanden ihre Begründung in dem Bemühen, die Geschichte des DLV zum Inbegriff der demokratischen Lehrerbewegung zu stilisieren. Dabei wurde die Historie mit der Behauptung, der DLV sei 1933 wegen der Vertretung der obengenannten Ziele „zerschlagen worden“⁷⁰, ebenso verfälscht wie mit der anmaßenden These, „schwerer als auf jedem anderen Stande hat der Druck der nationalsozialistischen Parteidiktatur auf uns Lehrern gelastet . . . Wir haben schweigen müssen, wo unser Gewissen sich auflehnte gegen die unerträgliche Vergewaltigung der Persönlichkeit“⁷¹. Die Konsequenzen für das politische Handeln in der Nachkriegszeit konnten im Rahmen solcher Betrachtungen nur in

64 Vgl. Archiv der GEW, Protokoll der Tagung des Vorstandes des ADLLV in der britischen Zone in Bielefeld am 10./11. Mai 1947, S. 5.

65 Vgl. ebd., S. 6 f.

66 Vgl. Gahlings, a.a.O., S. 102 f.

67 An diesem Verhältnis hat sich bis in die neueste Zeit nichts Grundlegendes verändert: im Bundesdurchschnitt repräsentiert die Fachgruppe Grund- und Hauptschule in der GEW 68 % der Mitgliedschaft, die FG Berufsschule 4 %, die FG Gymnasium 3 % und die Sektion Hochschule 3 %. Vgl. GEW. Tabellen. Mitglieder 1970. München 1970, siehe Tabelle 1.1.

68 Die Satzungen sind die frühesten und bis auf wenige mscriftl. Rundschreiben die einzigen offiziellen Dokumente der Landesverbände. Zeitungen, Broschüren und Vereinsschriften waren aufgrund der Papierknappheit nicht vorhanden. Die ersten Zeitungen der einzelnen Landesverbände erschienen erst 1 bis 2 Jahre später, in: Berlin (1947), Hamburg, Hessen, Bayern (1948).

69 Satzung des „Verbandes der Lehrer im Regierungsbezirk Lüneburg“. August 1946. S. 1, Archiv der GEW. Hervorhebung von R. M.

70 Vorläufige Satzung des ADLLV. Präambel. Celle o. J. (1947), S. 1.

71 Vgl. Satzung des „Allgemeinen Lippischen Lehrervereins“. Februar 1947, S. 1, Archiv der GEW.

einer Richtung gezogen werden: da, wo das politische Wirken des DLV 1933 „von außen gestört“ worden war, mußte die Lehrerbewegung nach 1945 wieder ansetzen. Die Aufgabenstellungen blieben identisch: „Förderung des Schul- und Erziehungswesens, der pädagogischen Wissenschaft und der beruflichen Fortbildung des Lehrerstandes, Beteiligung am Kulturleben und Hebung der Volksbildung, Sicherung der amtlichen Stellung und der wirtschaftlichen Lage der Lehrer und Lehrerinnen, Unterstützung der in Not geratenen Mitglieder oder der Hinterbliebenen“⁷².

II. Gewerkschaftliche Organisationsansätze

Parallel zu der Neugründung von Lehrervereinen gab es unmittelbar nach Kriegsende an mehreren Orten in den Westzonen Versuche, die Lehrerschaft auf die im Aufbau begriffenen Gewerkschaftsbünde zu orientieren. Die Initiative lag auch hier bei kleinen handlungsfähigen Gruppen bzw. einzelnen Personen, die z. T. während der Weimarer Republik Mitglieder der „Allgemeinen Freien Lehrergewerkschaft“ (AFLGD) waren wie Paul Nelles in Düsseldorf und August Lerch in Hannover, z. T. jedoch unbekannt in der Lehrerbewegung waren wie Ludwig Schweiger in München, oder dem DLV angehörten wie Arthur Skowronski in Hannover. — Da beim Aufbau der Gewerkschaften nach 1945 zwar die Einteilung nach Industriesparten von der Organisationsform des „Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes“ (ADGB) der Weimarer Republik übernommen werden konnte, eine eigene Sparte „Erzieher und Wissenschaftler“ jedoch nicht existiert hatte, mußte die gewerkschaftliche Organisationsform für die Lehrerschaft erst gefunden werden. Die Vorstellungen der drei genannten Gruppierungen in Düsseldorf, München und Hannover wichen in dieser Frage voneinander ab:

— die Gruppe um Paul Nelles vollzog den rigidesten Schritt insofern, als sie „auf der Basis einer Trennung der gewerkschaftlichen von der schulpolitischen Problematik“ den Anschluß der Lehrerschaft an die Gewerkschaft „Öffentliche Dienste“ propagierte. Nur wenn der „Anschluß an die Gewerkschaft unter Abtrennung der schulpolitischen Bestrebungen“ vollzogen werde, schien es Nelles möglich, die Interessen der verschiedenen Lehrergruppen zu vereinheitlichen; in dem Moment aber, in dem die Lehrergewerkschaft z. B. die Forderung „Gemeinschaftsschule“ in ihr Programm aufnahm, „bedeutet dies die Gegnerschaft der katholischen Lehrerschaft“⁷³. Als Lösung dieses Problems schlug er deshalb vor, die schulpolitischen Aktivitäten verschiedenen, die Lehrer einer Schulart und/oder Konfession vertretenden Vereine zu überlassen, die „wirtschaftlichen Belange“ aller Lehrer dagegen durch die für alle Beamte zuständige Gewerkschaft des öffentlichen Dienstes wahrnehmen zu lassen.

⁷² Ebd., S. 1.

⁷³ Vgl. Protokoll der Tagung von Lehrern der britischen Zone in der Kant-Hochschule Braunschweig am 15. 10. 1946, S. 8, Archiv der GEW.

- Ludwig Schweiger empfahl dagegen den Anschluß der Lehrerschaft an die Fachgruppe 9 der „Allgemeinen Münchner Freien Gewerkschaft“ (AMFG), die für die „geistig und kulturell Schaffenden“ und die Beschäftigten in der Verwaltung, öffentlichen Betrieben, Handel und Verkehr vorgesehen war. Die Vertretung schul- und bildungspolitischer Forderungen wurde von ihm nicht als Problem formuliert, sondern als integraler Bestandteil der gewerkschaftlichen Aktivitäten akzeptiert⁷⁴.
- Eine dritte Möglichkeit ergab sich für die Gruppe um Lerch und Skowronski beim Anschluß an die „Allgemeine Gewerkschaft Niedersachsens“ (AGN). Der Aufbau der AGN war 1945 nach streng einheitsgewerkschaftlichen Prinzipien erfolgt: in ihr bestanden zwar verschiedene nach Industriebereichen gegliederte „Wirtschaftsgruppen“, diese besaßen allerdings nicht den Status von autonomen Industrieverbänden in einem Dachverband und hatten dementsprechend keine Finanzautonomie. Jeder Eintretende war Direktmitglied beim Zentralverband und führte seine Beiträge an ihn ab. — Ein solches Organisationsprinzip mußte eine lediglich an vereinsmäßige Sonderorganisation gewöhnte Lehrerschaft fast zwangsläufig abschrecken. In den Verhandlungen, die die Gruppe in Hannover als Vorstand eines „Lehrerverbandes Niedersachsen“ (LVN) mit der AGN führte, handelte der LVN eine Reihe von Sonderrechten aus, die die Prinzipien der Einheitsgewerkschaft faktisch außer Kraft setzten. Der LVN hatte nach diesen Vereinbarungen eigene Finanzhoheit, seine Mitglieder traten in die Kreisorganisationen des LVN ein, waren also nicht Direktmitglieder der AGN und hatten das Recht, „die Aufgaben in der Volksbildung und dem Schulwesen und damit im Zusammenhang stehenden Angelegenheiten des Lehrerstandes ... selbständig bis zur höchsten Instanz⁷⁵“ zu vertreten.

Fragt man, was diese Gruppierungen veranlaßte, den Gewerkschaftsanschluß der Lehrer zu propagieren, so wird auch hier zunächst der Druck der Besatzungsmächte als Argument angeführt, der in München und Hannover den Gewerkschaftsanschluß zumindest mit beeinflusste⁷⁶. Einen über diesen äußeren Anlaß hinausgehenden systematischen Begründungszusammenhang für den von ihnen propagierten Schritt in die Gewerkschaft findet sich jedoch bei keiner

74 Vgl. Organisationsausschuß AFMG Fachgruppe 9, Untergruppe Erzieher. Rundschreiben von Ludwig Schweiger vom 12. Oktober 1945, Archiv der GEW.

75 Vgl. Rundschreiben von August Lerch vom 25. 7. 1946, Archiv der GEW.

76 So berichtete Lerch auf einer Lehrertagung: „Die Gründe zum Anschluß gaben die Verhandlungen mit der britischen Militärregierung im Januar 1946. Bei anfänglichem Widerstand der MR eröffnete sich die Aussicht auf Genehmigung als Mitglied der freien Gewerkschaft.“ Vgl. Protokoll der Tagung von Lehrern ..., a.a.O., S. 7. Archiv der GEW.

der drei Gruppierungen. Die Konsequenzen, die sich für eine konkrete Aufgabenstellung aus dem Gewerkschaftsanschluß ergaben, leitete Schweiger lediglich aus den Erwartungen der Gewerkschaft an die Lehrerschaft ab: „Die Gewerkschaft erwartet von uns, daß wir ... eine neue demokratische Staatsgesinnung pflegen, vertiefen und ausbreiten und daß wir erkennen und bezeugen, daß das Volk und seine Schule zusammengehören und zusammenstehen müssen⁷⁷.“ Unklar bleibt auch die Kritik an der früheren vereinsmäßigen Organisationsform. Der DLV wird zwar mit der Formulierung, „unsere Berufsverbände haben historische Arbeit geleistet, ... sie bleiben uns unvergessen⁷⁸“, verabschiedet, die Organisationsform der Gewerkschaft aber nur als das „weitgreifendere Unternehmen“ bezeichnet, das den „Schritt in die neue Zeit“ wage.

Die Unsicherheit, mit der die Funktionsbestimmung einer gewerkschaftlich organisierten Lehrerschaft vorgenommen wurde, läßt sich nur erklären, wenn man sich die schwierige Position vergegenwärtigt, in der sich diese Gruppierungen befanden. Zum einen war anders als nach dem Ersten⁷⁹ nach dem Zweiten Weltkrieg keine breite Bewegung unter der Lehrerschaft entstanden, die aktiv und selbstbewußt die Frage der Organisation diskutiert und dabei bereits Kritik an früheren Organisationsformen geübt hätte. Die verschwindend kleine Minderheit von gewerkschaftlich orientierten Lehrergruppen befand sich somit in einer isolierten Stellung, in der sie mehr darauf bedacht sein mußte zu beweisen, „daß es sich bei unseren Bestrebungen nicht um eine Aktion gegen den ehemaligen ... Lehrerverein ... handelt⁸⁰“, als daß sie eine radikale Kritik an der Geschichte und der Politik des DLV hätte üben können; zum andern war die Tradition der „Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft“, ihr politisches Selbstverständnis und ihr schulpolitisches Programm in den 12 Jahren nationalsozialistischer Herrschaft verschüttet worden und selbst unter den ehemaligen Mitgliedern der AFLGD nicht sofort reaktivierbar. August Lerch z. B. übernahm für den LVN wortwörtlich das Schulprogramm des DLV⁸¹. Schließlich fehlte es vollständig an Kontakten zwischen den verschiedenen Gruppen. Während die Lehrervereine ihre Organisationsversuche koordinierten, verstärkte sich die Isolierung der gewerkschaftlichen Gruppen dadurch, daß sie die — sicher sehr geringen — Möglichkeiten zur Koordination ihrer Aktivitäten nicht ausnutzten, sondern die Kontaktversuche nur auf die Lehrervereine am Ort ausrichteten.

77 Vgl. Organisationsausschuß AFMG, a.a.O., S. 2. Archiv der GEW.

78 Vgl. ebd.

79 Zu der Lehrerbewegung nach dem Ersten Weltkrieg vgl. den Aufsatz von Wolfgang Stöhr in diesem Heft.

80 Vgl. Organisationsausschuß AFMG, a.a.O.

81 Vgl. „Vorläufiges Schulprogramm des LVN“. Dezember 1946, Archiv der GEW. Das Schulprogramm des DLV von 1919 ist veröffentlicht in: Der Volkslehrer. 1. Jg. (1919), Heft 4, S. 122—125.

C. Koordination und Zusammenschluß der verschiedenen Organisationsansätze zur „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW) in der britischen Zone (1947—1948)

I. „Erst Verein — dann Gewerkschaft“: die Gründung des „Allgemeinen Deutschen Lehrer- und Lehrerinnenvereins“ (ADLLV) für die britische Zone im Januar 1947

Angesichts des differenzierten Bildes von Organisationsansätzen in der westdeutschen Lehrerschaft — gesamtverbandliche Organisationen, Vereine mit vorrangig Volksschullehrern und gewerkschaftliche Ansätze — war es abzusehen, daß eine Vereinigung der Mehrheit der Lehrer einen schwierigen Verständigungsprozeß voraussetzen würde. In einer solchen Situation war es nicht gleichgültig, wer die notwendige Koordinationstätigkeit in Angriff nahm. Ohne die Auswirkungen der Tätigkeit einer Einzelperson verabsolutieren zu wollen, war doch mit der Bestätigung Fritz Thieles zum Koordinator der verschiedenen Ansätze⁸² eine Person gewählt, die, da sie auf günstige Bedingungen in der Lehrerschaft traf, durch ihre Aktivitäten die Richtung des Zusammenschlusses zumindest anfänglich entscheidend bestimmen konnte.

Fritz Thiele war während der Weimarer Republik Vorsitzender des Pommerschen Lehrervereins und bis 1930 Geschäftsführer des DLV. Obwohl er der Eingliederung des DLV in den NSLB 1933 nicht ablehnend gegenüber gestanden hatte, war er noch im selben Jahr aus dem Schuldienst entlassen worden und hatte bis zur Kinderlandverschickung in die Tschechoslowakei als Lehrer an der privaten Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde unterrichtet. Nach 1945 wurde er Schulrat an der 2000 Kinder umfassenden Schule in Celle und war entscheidend am Aufbau des Schulwesens in Celle beteiligt.

In dieser Biographie lagen bereits die besten Voraussetzungen zur Integration derjenigen Lehrergruppen, die die Tradition des DLV fortsetzen wollten. Thiele galt als aufrechter Demokrat, verstand sich, was er in vielen seiner Briefe auch durchblicken ließ, als Antifaschist und genoß das Vertrauen der britischen Militärregierung. Mit 60 Jahren war er im Vergleich zur Mehrzahl der Überlebenden des DLV ein junges und trotzdem bekanntes und erfahrenes Mitglied dieses Vereins, das durch seine Verbandspolitik vor 1933 sehr weitreichende Informationen über Geschichte und Mitglieder des DLV besaß. Folgerichtig unterlagen seine emsigen mündlichen und schriftlichen Koordinierungsbemühungen einer eindeutigen Selektion: er korrespondierte fast ausschließlich mit ehemaligen Mitgliedern des DLV und bemühte sich wenig um die Kontaktaufnahme mit Vertretern der Gewerkschaftsposition. Er hatte z. B. so gut wie keine Verbindung zu A. Lerch, obwohl dieser nur zwanzig Kilometer entfernt in Hannover

⁸² Fritz Thiele ließ sich in seiner Funktion als Kontaktmann zwischen den Verbänden in mehreren Korrespondenzen bestätigen. Vgl. Archiv der GEW, Rundbrief von F. Thiele vom 24. November 1945.

tätig war, betrieb vielmehr die Gründung eines Lehrervereins in Lüneburg, den er ausdrücklich als Konkurrenzunternehmen zu den „Gewerkschaftsnestern“ verstand⁸³.

Dies alles — und darin war er repräsentativ für fast alle ehemaligen Mitglieder des DLV, die den regionalen Aufbau neuer Lehrervereinigungen bestimmten — war jedoch nur Ausdruck seines mit erstaunlich zäher Energie verfolgten Ziels: der Wiedererrichtung des von ihm so apostrophierten „guten, alten, soliden DLV“. Für die Realisierung dieses Ziels waren ihm die alten Veteranen des DLV die besten Garanten, was sich in vielen Gesprächen und Briefen bestätigte. — Der Möglichkeit eines Gewerkschaftsanschlusses der Lehrerschaft stand Thiele entsprechend reserviert gegenüber. In einem Rundbrief vom Dezember 1945 werden seine Befürchtungen deutlich, daß „die Eingliederung auch der Lehrerschaft in die Gewerkschaft erfolgen“ müsse. Als Gegenstrategie gab er den „alten Führern“ den Rat, „Ortsvereinigungen zu bilden, ihnen eine Leitung zu geben und eine vorläufige Satzung auszuarbeiten, die den Satzungen des ehemaligen DLV durchaus angepaßt sein kann“. Die Aufgabe der „alten Führer“ sah er darin, „Brücke über ein Dutzend lärmvoller und inhaltleerer Jahre (zu) sein, . . . über die wir die Gediegenheit und die Sauberkeit des alten Deutschen Lehrervereins hinüberbringen wollen zu neuen Ufern⁸⁴“.

Als im August 1946 die britische Militärregierung die Bildung von Lehrervereinigungen auf Landesebene gestattet hatte, und damit die Aussicht bestand, in absehbarer Zeit zu einer zonalen Organisationsform zu kommen, wurden die informellen Kontakte systematischer koordiniert: am 29. 9. 1946 (Celle), 15. 10. 1946 (Braunschweig) und 27. 10. 1946 (Hannover) fanden drei halboffizielle Tagungen statt, die sich als Vorbereitungskonferenzen für die offizielle Gründung eines „Allgemeinen Deutschen Lehrer- und Lehrerinnenverbands“ für die britische Zone verstanden. — In den Diskussionen, an denen 32 Vertreter aus Braunschweig, Bremen, Detmold, Duisburg, Hamburg und Hannover teilnahmen⁸⁵, gingen außer Nelles und Lerch keiner der Anwesenden von der Vorstellung eines sofortigen Gewerkschaftsanschlusses aus. Thieles Perspektive, den Aufbau eines Lehrervereins zu forcieren, ohne weitere Überlegungen über seine Überführung in die Gewerkschaft anzustellen, wurde allerdings durch eine hauptsächlich von Traeger und Rodenstein getragene „mittlere Position“ modifiziert. Es handele sich nicht prinzipiell um ein Für und Wider gegenüber der Gewerkschaft, betonte Rodenstein, sondern um das eher taktische Problem, „ob erst der Gesamtverband zu gründen sei und dann die Anschlußfrage entschieden werden müsse oder ob umgekehrt verfahren werden müsse⁸⁶“. In einem wirklichen Dilemma

83 Vgl. ebd., Brief von F. Thiele an G. Fink vom 2. 12. 1946.

84 Vgl. ebd., Rundbrief von F. Thiele vom 24. 11. 1945.

85 Vgl. Protokoll der Tagung von Lehrern der britischen Zone in der Kanthochschule Braunschweig am 15. Oktober 1946, S. 1, Archiv der GEW.

86 Vgl. ebd., S. 7.

befand sich in den Diskussionen diese mittlere Position, deren Vertreter sich der Komplikationen bei einem sofortigen Anschluß und der Unsicherheit eines späteren Anschlusses am ehesten bewußt waren: propagierte man den sofortigen Eintritt aller Lehrer in die Gewerkschaft, bestand die Gefahr, daß die gewerkschaftlichen Gruppen von vornherein in ein „romantisches Unternehmen“ (Schweiger) geraten würden, das nur den geringsten Teil der Lehrerschaft zu organisieren in der Lage gewesen wäre. Die Strategie „erst Verein — dann Gewerkschaft“ konnte allerdings aufgrund der antigewerkschaftlichen Ressentiments in der Lehrerschaft ein Einfrieren des Organisationsstandes in der ersten Phase bedeuten. Die anwesenden Vertreter einigten sich am Ende dieser Tagung auf den Verlaufsplan „1. Allgemeiner deutscher Lehrerverband, dann 2. Machteinsatz und Anschluß an die Gewerkschaft⁸⁷.“ Was unter „Machteinsatz“ zu verstehen war, hatte sich in den Diskussionen abgezeichnet: in den kommenden Verhandlungen mit dem DGB würde der ADLLV das Gewicht seiner Mitglieder einsetzen, um für eine „Sondergewerkschaft Lehrer“ die Privilegien abzuschließen, ohne die eine antigewerkschaftlich eingestellte Lehrerschaft den Anschluß an die Gewerkschaft nicht vollziehen würde.

Die Gründung des ADLLV verlief am 9./10. Januar 1947 in Detmold in feierlichem und problemlosem Rahmen. Im Anschluß an vier 1½ Tage beanspruchende Festvorträge wurde ein 19köpfiger vorläufiger Vorstand gewählt, der neben dem 1., 2. und 3. Vorsitzenden — M. Traeger, H. Rodenstein und Anna Mosolf — je einen Vertreter für die einzelnen Landesverbände und für die Gruppen der Höheren Schule, der Lehrerinnen und der beruflichen Schulen enthielt. Schließlich setzte die Gründungsversammlung einen Gewerkschaftsausschuß ein und gab ihm den Auftrag, in Verhandlungen mit dem DGB die Anschlußbedingungen zu sondieren⁸⁸.

II. Die Verhandlungen mit Gewerkschaftsvertretern und der offizielle Anschluß des ADLLV an den DGB im Mai 1948

Bereits auf den Lehrerkonferenzen vor der Detmolder Tagung hatten sich bestimmte Forderungen an den DGB herausgeschält, die schließlich in einen Katalog von sieben Punkten zusammengefaßt und den Vertretern des DGB in den folgenden 1½jährigen Verhandlungen unterbreitet wurden. Sie lauteten:

- „1. Keine Einzelmitgliedschaft, sondern körperschaftlicher Anschluß — Gesamtanschluß,
- 2. Das Recht der Vorstandswahl,
- 3. eine eigene Presse,
- 4. Finanzhoheit (bei festgesetzten Beitragsprozenten an den Dachverband),

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 8.

⁸⁸ Vgl. ADLLV in der britischen Zone. Rundbrief Nr. 1/1947 an die Vorstände der Landesverbände zur Weitergabe an die Mitarbeiter in den Verbänden! Hamburg, den 20. Januar 1947.

5. eigene Säule,
6. eigene Schulpolitik,
7. eine Klarstellung der Beamtenrechte (von seiten des DGB)⁸⁹.“

Während die Punkte 2—4 — Vorstandswahl, Presse und Finanzen in eigener Regie — durch die Entscheidung der Gewerkschaften der britischen Zone für das Industrieverbandsprinzip schon vor Aufnahme der Verhandlungen garantiert waren⁹⁰, ergaben sich bei den übrigen Forderungen Konflikte. Sie alle — Gesamtanschluß, eigene Säule, eigene Schulpolitik und Votum des DGB für das Berufsbeamtenum — drehten sich um den vom ADLLV angestrebten Sonderstatus der Lehrerschaft im DGB, der den im Gewerkschaftsausschuß repräsentierten Interessen der Mitglieder entsprach und somit von seiner Seite aus unverzichtbare Voraussetzungen beinhaltete. Die en-bloc-Übernahme in den DGB entband jedes einzelne Vereinsmitglied von der Entscheidung, sich gewerkschaftlich zu organisieren; die Errichtung einer autonomen Säule „Lehrer und Erzieher“ betonte die seit den Anfängen der Lehrerbewegung gehütete „Eigenständigkeit“ ihres Berufes ebenso wie das Privileg, selbständig Schulpolitik zu betreiben. „Die Eigenständigkeit des pädagogischen Lebens“, faßte Traeger diese Position zusammen, „erfordert eine andere Sicht für die Lehrer als für andere Verwaltungsbeamte“⁹¹.“

Der DGB dagegen wurde an diesem Punkt am Nerv seines Selbstverständnisses getroffen. Die Vertretung einer eigenen Schulpolitik bedeutete das Privileg für eine einzelne Gewerkschaft im DGB, eigenständig zu gesellschaftlichen und zwangsläufig auch zu aktuellpolitischen Fragen Stellung beziehen zu dürfen. Dabei konnte das dem DGB vorrangige Ziel, auch die Teile der Industriearbeiterschaft im DGB zu vereinheitlichen, die während der Weimarer Republik in Sondergewerkschaften organisiert waren, durch die Vertretung schulpolitischer Forderungen in Frage gestellt werden. Zum Beispiel konnte die Frage der Schulform — konfessionelle Schule, christliche Gemeinschafts- oder weltliche Schule — zu Konflikten sowohl zwi-

⁸⁹ Vgl. Archiv der GEW. Protokoll der 2. Vertreterversammlung des ADLLV in der Zeit vom 18. bis 21. 5. 1948 in Dortmund-Aplerbeck, S. 93. Die Forderungen finden sich ebenfalls in: Hermann Vollmann: Der Lehrer in der GEW. o. O. 1954, S. 1.

⁹⁰ Ein dementsprechender Antrag war von Hans Böckler auf der Bielefelder Gewerkschaftskonferenz im August 1946 vorgelegt und mit 267:78 Stimmen angenommen worden. Damit war das hauptsächlich vom Vertreter der „Allgemeinen Gewerkschaft Niedersachsens“, Albin Karl, verfochtene Prinzip einer strengen Einheitsgewerkschaft zugunsten der Industrieverbandsorganisation aufgegeben worden. Vgl. dazu: Protokoll der Gewerkschaftskonferenz der britischen Zone vom 21. bis 23. August in Bielefeld. Bielefeld o. J., S. 50—88. Ferner: Eberhard Schmidt: Die verhinderte Neuordnung 1945—1952. Frankfurt/M. 1970, S. 36—45.

⁹¹ Vgl. Protokoll der Besprechung zwischen Vertretern des ADLLV und Vertretern des allgemeinen Gewerkschaftsbundes in Hamburg am 27. 9. 1947, S. 2, Archiv der GEW.

schen katholischen und protestantischen Lehrern als auch unter stark konfessionell gebundenen Arbeitern führen⁹².

Darüber hinaus stellten die Forderungen des ADLLV ein Hindernis für die Vereinheitlichung der gesamten Beamtenschaft dar. Vor allem dem Vertreter der „Gewerkschaft Öffentliche Dienste“, Gröbning, war daran gelegen, die Lehrerschaft in die einheitliche Organisation der Beamtenschaft zu überführen, damit „die Interessen tatkräftig durchgekämpft werden können“ und die Arbeit mit den anderen Berufsgruppen dieser Gewerkschaft intensiviert würde. Diesem Bestreben stand sowohl die Forderung nach einem korporativen Anschluß entgegen, der in der Satzung der ÖTV nicht vorgesehen war, wie die Vertretung einer eigenen Schulpolitik. Gröbning vertrat in diesem Punkt dieselbe Position wie Nelles: „Wenn auch innerhalb der Gewerkschaft eine Fachabteilung ‚Lehrer‘ gebildet werden kann, so muß diese sich zusammen mit den anderen Beamten mit der Bearbeitung allgemeiner gewerkschaftlicher Fragen begnügen. Den Fragenkomplex der Schulpolitik müßten die Lehrer durch andere Organisationsformen lösen⁹³.“

92 Konflikte dieser Art zeichneten sich auf Seiten der Lehrerschaft bereits auf der 1. Vertreterversammlung des ADLLV in Hamburg ab. Vgl. Protokoll der VV in Hamburg in der Zeit vom 8. bis 10. Oktober 1947, S. 25 ff., Archiv der GEW.

93 Vgl. Protokoll der Besprechung, a.a.O., S. 2. Archiv der GEW. Die historische Bedingtheit beider Positionen wird hier besonders deutlich: für die Vertreter des DGB mußte die Disziplinierung aller Sonderinteressen zugunsten einer möglichst einheitlichen Organisationsstruktur absoluten Vorrang haben. Die Vertretung einer eigenen Schulpolitik erschien von dieser Prioritätensetzung aus nur als Möglichkeit der Separierung einer Einzelgewerkschaft. Die Konflikte, die sich in diesem Punkt anbahnten, schienen durch den Verzicht auf schulpolitische Aktivitäten durch die gewerkschaftlich organisierte Lehrerschaft vermeidbar. Diese rigide Konsequenz setzte sich allerdings nicht nur über die historisch gewachsenen, z. T. bornierten Bewußtseinsstrukturen in der Lehrerschaft hinweg, sondern ebenso über die objektive Besonderheit der Lehreraufgabe, deren konkreter Inhalt gegenüber der beruflichen Tätigkeit anderer Beamtengruppen (z. B. der eines Amtmannes) spezifisch ist. — Der Lehrerschaft jedoch konnte es ebensowenig gelingen, aus dem Status der Lohnabhängigkeit und der Spezifik ihrer beruflichen Tätigkeit eine einheitliche gewerkschaftliche Strategie abzuleiten. Das Postulat der „Eigenständigkeit des pädagogischen Lebens“, das die Besonderheit ihres Berufes borniert betonte, hatte im Verlaufe der Geschichte der Lehrerbewegung stets dazu gedient, sich ständisch von anderen Lohnabhängigen abzugrenzen und das allen gemeinsame Lohnarbeitsverhältnis im Hintergrund der Erfahrung zu belassen. Unbegriffen blieb die Möglichkeit, sich in der konkreten Tätigkeit bewußt auf die Interessen anderer Lohnabhängiger zu beziehen. — Gleichzeitig zeigt sich hier, wie kurzschlüssig es wäre, den politischen Inhalt dieser Auseinandersetzungen auf die heutige Situation zu übertragen und sich die Lösung ähnlicher Divergenzen dadurch zu erhoffen, daß man die eine oder die andere Position bezieht. Solche Positionen können zwar abstrakt „richtig“ sein, erst die konkrete Analyse der heutigen politischen Bewegung in der Lehrerschaft aber kann Chancen für eine weitertreibende gewerkschaftliche Politik eröffnen.

Die siebte Bedingung, mit der der DGB zu einem klaren Bekenntnis zum Berufsbeamtentum aufgefordert wurde, hatte im Vergleich zu den andren, sich auf eine langfristige Organisationsregelung beziehenden Wünsche für die Lehrerschaft wesentlich aktuellere Brisanz. Sie leitete sich von Entwicklungen der Nachkriegszeit her, die einen Angriff auf die „wohlerworbenen Rechte“ der beamteten Lehrerschaft in sich bargen. Zum einen war in der SBZ der Beamtenstatus der Lehrerschaft — lebenslange Anstellung mit gesetzlich fixierten Versorgungsansprüchen — nach 1945 abgeschafft worden⁹⁴, zum anderen war aufgrund der anfänglich gründlichen Entnazifizierung einem Teil der Beamten ihr Sonderstatus aberkannt worden. Die „Proletarisierungsängste“, die im Zusammenhang mit diesen, von der Lehrerschaft gänzlich unbeeinflussbaren Maßnahmen auftraten, wurden durch die Zurückhaltung der westlichen Alliierten in der Frage der Wiedereinführung des Berufsbeamtentums bestärkt. Im Jahre 1948, also zur Zeit der Anschlußverhandlungen, wurde im Wirtschaftsrat des „Vereinigten Wirtschaftsgebietes“ ein Gesetz über die Rechtsstellung der Verwaltungsangehörigen beraten, das durchgängig den Angestelltenstatus vorsah⁹⁵. Eine solche, auch auf andere Gruppen der Beamtenschaft ausgedehnte Regelung hätte gleichzeitig mit der Umwandlung des Beamten- in ein Angestelltenverhältnis die Übernahme dieser Gruppen in die gesetzliche Sozialversicherung bedeutet. Die Tendenz dieser Nachkriegsentwicklung hatte die Lehrerschaft bereits auf der Detmolder Tagung zu einer Resolution veranlaßt, in der sie „die geplante Einbeziehung der Beamten in die allgemeine Sozialversicherung ab(lehnten), da deren notwendige Sanierung nicht auf Kosten eines Berufsstandes und der Preisgabe seiner Rechte erfolgen darf und sie die nicht unbegründete Befürchtung hegen, daß eine solche Neuordnung der Sozialversicherung die Beamtenrechte und das Berufsbeamtentum gefährden, das nach einem Worte des früheren Reichsaußenministers Stresemann ‚das verlässlichste und festeste Gefüge des Staates‘ darstellt“⁹⁶. Dem DGB mußte bereits am Tenor solcher Resolutionen deutlich werden, daß die westdeutsche Lehrerschaft ohne ein klares Votum für die Erhaltung des Berufsbeamtentums von seiner Seite nicht bereit war, sich der Gewerkschaft anzuschließen. Nach einigem Zögern beschloß der Vorstand des DGB, die Beamtenschaft für die Gruppen von Staatsbediensteten anzuerkennen, „die eine Stelle bekleiden, mit der die Wahrnehmung einer wichtigen öffentlichen Funktion verbunden ist und die deshalb zu besonderer Treue, gewissenhafter Pflichterfüllung und zur vollen uneingeschränkten und unbeeinflussten Leistung verpflichtet sein müssen. Eine dieser Gruppen sind die Lehrer. Wer

94 Vgl. Gustav Leissner: Verwaltung und öffentlicher Dienst in der SBZ. Köln 1961, S. 255 ff.

95 Vgl. Gesetz und Verordnungsblatt des Wirtschaftsrates, ausgegeben in Frankfurt/M. am 1. Juli 1948, S. 55.

96 Vgl. ADLLV. Rundbrief Nr. 1/1947, a.a.O., S. 4.

Lehrer ist, nimmt eine wichtige öffentliche Funktion wahr, denn die Entwicklung der Jugend ist eine Angelegenheit des Staates⁹⁷“.

Mit dem Beschluß des Vorstandes des DGB zu dieser entscheidenden Frage war das wesentlichste Zugeständnis an die Lehrerschaft erreicht. Bis zum Mai 1948 gab der DGB schließlich auch seine Zustimmung zur gewünschten Organisationsform. Obwohl damit die entscheidenden Barrieren für den Gewerkschaftsanschluß geräumt waren, gab den letzten Anstoß für den Übertritt in die Gewerkschaft ein historisches Ereignis, das nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Verhandlungen stand: 1948 galten für die Lehrergehälter noch immer die 6%igen Kürzungen aufgrund der Brüning'schen Notverordnung von 1930. Das Jahresgehalt eines Volksschullehrers lag danach bei ca. 2800 RM jährlich⁹⁸. Nachdem die britische Militärregierung im April 1948 freie Tarifverhandlungen „für alle privaten und öffentlichen Arbeitnehmer“ erlaubt und 15%ige Lohnerhöhungen für zulässig erklärt hatte⁹⁹, hatten auch die Lehrer diese Forderung erhoben und waren dabei auf den harten Widerstand der Finanz- und Kultusminister gestoßen. Der Unmut der Lehrerschaft über die Weigerung der staatlichen Bürokratie, ihre Besoldung anzuheben, wurde auch auf der entscheidenden Vertreterversammlung in Dortmund (18.—21. Mai 1948) laut. Dabei ereignete sich ein Konflikt mit einem Vertreter der Kultusbürokratie, der den latenten Unmut in plötzliche Radikalität verwandelte und die Delegierten bei der Frage des Gewerkschaftsanschlusses mindestens ebenso beeinflusste wie die zwar in ihrem Sinne erfolgreichen, aber nicht unmittelbar erfahrbaren Anschlußverhandlungen: Ministerialdirektor Rönnebeck hatte im Auftrag des niedersächsischen Kultusministers Adolf Grimme den Lehrern wegen ihrer Gehaltsforderungen „gewerkschaftsimitierendes Verhalten“ vorgeworfen. Indirekt verpflichtete er die Lehrerschaft auf das Treueverhältnis zum Staat und sprach ihnen das Recht ab, Besoldungsforderungen zu stellen. Max Traeger beantragte daraufhin, den Tagesordnungspunkt „Gewerkschaftsfrage“ vorzuziehen, und antwortete Rönnebeck in ungewohnt scharfer Form: „Wir Lehrer sollen die Schule finanzieren — das war letzten Endes der Ausdruck von Herrn Rönnebeck. Haben Sie schon einmal gehört, daß ein Angestellter sein Geschäft finanziert? ... Jetzt, wo der Lohnstop aufgehoben ist, müssen wir mit Rücksicht auf die bevorstehende Währungsreform im Interesse der Lehrerschaft die 15%ige Erhöhung fordern ... (Damit) gaben wir das erste Zeichen, daß wir eine Gewerkschaft sind¹⁰⁰.“

97 Vgl. ADLLV. Rundbrief. Hamburg Juni/Juli 1948, S. 8.

98 Vgl. Der Volkslehrer. Mitteilungsblatt für die Funktionäre der Gewerkschaft der Lehrer und Erzieher im FDGB/SBZ. 2. Jg. (1948) Nr. 1, S. 4.

99 (Keesings) Archiv der Gegenwart. 18. Jg. (1948), 24. April 1948, Nr. 1482 C.

100 Vgl. Protokoll der 2. Vertretertagung des ADLLV in Dortmund-Aplerbeck in der Zeit vom 18. bis 20. Mai 1948, S. 107, Archiv der GEW.

Der am folgenden Tag gestellte Antrag auf Anschluß des ADLLV an den DGB wurde einstimmig angenommen. Vom 1. Juli 1948 an wurde der ADLLV als „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ in den DGB übernommen¹⁰¹.

Schlußbemerkung

Will man den Charakter und die Entwicklungstendenzen dieses historischen Schrittes der Lehrerschaft in die Gewerkschaftsbewegung einschätzen, so ist noch einmal an die Bedingungen zu erinnern, unter denen der Anschluß sich vollzog: nach dem 2. Weltkrieg bestand die deutsche Lehrerbewegung aus einer zu großen Teilen dem nationalsozialistischen Herrschaftssystem loyal ergebenen Lehrerschaft, die durch die Niederlage des Faschismus und die als ungerechtfertigte Strafe erlebte Entnazifizierung zwar verunsichert war, aber aufgrund der lange tradierten Unfähigkeit, sich nicht anders als in ständischer Abgrenzung auf andere gesellschaftliche Klassen und Schichten beziehen zu können, eine theoretisch-politische Aufarbeitung ihrer Geschichte nicht leisten und daraus bewußte Konsequenzen für die eigene weitere Entwicklung nicht ziehen konnte. Vor diesem Hintergrund ist das Faktum des Gewerkschaftsanschlusses ein zweifellos denkwürdiger Fortschritt in der Nachkriegsentwicklung der Lehrerschaft.

Die organisatorische Angliederung an die Gewerkschaftsbewegung allein konnte ständische Mentalitäten und ständische Politik nicht überwinden. Sowohl die Anschlußbedingungen wie die ausschlaggebenden Motive verdeutlichen das zähe Festhalten an ständischen Privilegien, zu deren Absicherung die im DGB organisierte Arbeiterschaft Erfüllungsgehilfe werden sollte. Das Verhältnis der Lehrerschaft zu den anderen Gewerkschaften wurde daher weitgehend von der Frage bestimmt, ob die „Riesenorganisation“ des DGB, seine „imposante Mitgliederzahl, die zielbewußte Leitung und die Entschlossenheit der Mitglieder“¹⁰² bereit sein werde, die Interessen der Lehrerschaft durchzusetzen.

Die Basis für die Entwicklung eines Verhältnisses zwischen der GEW und den Industriegewerkschaften, das mehr sein konnte als der

101 Auf der Marburger Vertreterversammlung im Juni 1949 konstituierte sich die GEW auf Bundesebene durch den Anschluß von Hessen, Württemberg und Nord-Baden an die GEW der britischen Zone. Mit dem „Berliner Verband der Lehrer und Erzieher“ (Unabhängige Gewerkschaftsorganisation) und dem „Bayrischen Lehrerverein“, dessen Mitglieder sich gegen einen Gewerkschaftsanschluß ausgesprochen hatten, bildete die GEW die „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände“ (AGDL), für die eigene Richtlinien erlassen wurden. Sie hatte damals 57 908 Mitglieder. Vgl. Geschäftsbericht der GEW in der britischen Zone 1948/49. Celle o. J. — Ferner: AGDL. Gemeinsamer Geschäftsbericht 1949/50. Celle o. J.

102 Vgl. Fritz Thiele: Der Lehrer in der Gewerkschaft. Celle 1950, S. 3.

formale Anschluß einer weiteren Berufsgruppe an den Dachverband, war aufgrund der ausgeprägten Partialinteressen der Lehrerschaft denkbar schmal. Als sich die juristische Fixierung des Berufsbeamtentums und die Erhöhung der Gehälter während der Entwicklung der BRD in den 50er Jahren fast mechanisch einstellten, beschränkte sich die Zusammenarbeit zwischen GEW und DGB — überspitzt formuliert — auf die Anwesenheit von Vertretern der Lehrgewerkschaft im Beamtenausschuß des DGB.

An dieser Situation änderte sich über Jahrzehnte nichts Wesentliches. — Erst die seit ca. 1968 verstärkt geführte Diskussion um Möglichkeiten und Zielsetzungen einer Bildungsreform in der Bundesrepublik schuf die Voraussetzungen für eine bewußte Beziehung der Lehrerschaft auf die Gewerkschaft als der Gesamtorganisation aller Lohnabhängigen. Die im Verlauf dieser Diskussion gewonnene Erkenntnis, daß sich Lehrer in ihrer Arbeit bereits auf die Klasse der Lohnabhängigen beziehen, indem sie die zukünftig Lohnabhängigen qualifizieren und ihr Bewußtsein an die bestehende Gesellschaft binden, beinhaltet zugleich die Chance, diesen Zwangszusammenhang im beiderseitigen Interesse „zum Guten“ zu wenden.

Arnulf Hopf

Empirische Untersuchung zum politischen Bewußtsein junger Lehrer

1. Aufgabe und Anlage der Untersuchung

Die letzten größeren empirischen Untersuchungen zum politischen Bewußtsein von Grund- und Hauptschullehrern liegen mehr als 10 Jahre zurück¹. Als Ergebnis und zentrale Kategorie der früher untersuchten Einstellungen werden noch heute die am Gemeinwohl- und Harmoniemodell orientierten Vorstellungsinhalte genannt².

Demgegenüber ging die vorliegende Arbeit von der Annahme aus, daß heute, nachdem die BRD den „Adenauer-Staat“ überwunden hat, in der Rezession von 1966/67 einen Krisenhöhepunkt erlebte und von diesem Zeitpunkt an durch die Sichtbarkeit strukturbedingter Widersprüche gekennzeichnet ist, spezifische Bewußtseinsprozesse zu erwarten sind, die in Beziehung zu den objektiven Veränderungen der Erscheinungsformen des gesellschaftlichen Lebens stehen. Als Teil einer zunehmenden Politisierung hatten während der Studentenrevolte 1967—1970 erstmals auch Lehrerstudenten aus der Unzumutbarkeit der Ausbildungsbedingungen zur Reflexion der eigenen Situation und zu kollektivem Handeln gefunden. Die vorliegende Studie will politische Bewußtseinsinhalte jener Junglehrer³ analysieren,

1 J. Kob: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: P. Heintz (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959, Sonderheft 4. — I. Gahlings und E. Moering: *Die Volksschullehrerin*. Heidelberg 1961 (Erhebung i. J. 1959). — H. Tuggener: *Der Lehrer*. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. Zürich 1962. — E. Schuh: *Der Volksschullehrer*. Hannover 1962 (Erhebung i. J. 1958). — E. Kratzsch u. a.: *Studien zur Soziologie des Volksschullehrers*. In: *Studien zur Soziologie des Bildungswesens*, Band 3, hrsgg. v. Deutschem Institut f. Internat. pädagogische Forschung (DIPF), Weinheim 1971 (Erhebung i. J. 1962/63). — E. Becker u. a.: *Erziehung zur Anpassung? — Eine soziologische Untersuchung zur politischen Bildung an den Schulen*. Frankfurt/M. 1967 (Erhebung 1962).

2 Becker u. a., ebd., S. 122, 151, 127 und 129. — Vgl. für den gegenwärtigen Zeitraum: A. Combe: *Kritik der Lehrerrolle*. München 1971.

3 Außerplanmäßige (im folgenden: apl.) Lehrer nach dem 1. aber vor dem 2. Staatsexamen, die als Beamte auf Widerruf im 1. bis 6. Dienstjahr in der Schule tätig sind.

die während der Studentenbewegung an hessischen Hochschulabteilungen für Erziehungswissenschaften (AfE, heute aufgegangen in den Universitäts-Fachbereichen) studierten und dabei auch als Teilnehmer bzw. Aktionsträger zweier aktiver Streiksemester⁴ politisches Lernen als politisches Handeln zu artikulieren versuchten, ehe die antiautoritäre Bewegung zerfiel.

Zur Zeit der Untersuchung im Winter 1970/71 gab es in Hessen 2860 apl. Lehrer als Beamte auf Widerruf in 216 Hauptseminaren der zweiten Ausbildungsphase. Davon wurden in 140 nach dem Zufall ausgewählten Hauptseminaren (= 65 % der Gesamtheit) alle apl. Lehrer befragt, von denen schließlich in die quantitative und qualitative Auswertung 623 Erhebungsbogen eingingen. Diese Stichprobe konnte nach Prüfung auf Homogenität und Merkmalsverteilung als hinreichend repräsentativ für hessische apl. Lehrer gelten. Die relative Homogenität der untersuchten Population sowie ähnliche Ergebnisse einer zur gleichen Zeit in Niedersachsen erfolgten Untersuchung⁵ lassen darüber hinaus die Repräsentativkraft für weite Teile der *jungen* Lehrerschaft nach 1970 für wahrscheinlich erscheinen.

Der verwendete Fragebogen entstand nach protokollierten Intensivinterviews und mehreren Pretests. Er enthielt 108 standardisierte Items mit siebenstufigen Skalen (von 1 = „völlige Zustimmung“ bis 7 = „völlige Ablehnung“) und Kommentarraum zu den thematisierten gesellschaftlichen und politischen Formationen der BRD und ideologischen Interpretationsmodellen für gesellschaftliche und politische Erscheinungen⁶.

Die methodische Aufbereitung wurde nach dem Verfahren der „summierten Einschätzung“ (Likert 1932) vorgenommen. Die Ausgangsdaten der 108 x 108 Interkorrelationsmatrix wurden mit verschiedenen Methoden verarbeitet, von denen in der vorliegenden Studie nur die Clusteranalyse Verwendung findet⁷.

4 Wintersemester 1968/69 und WS 1969/70 in Gießen und Frankfurt/M.

5 Vgl. G. Vonderach: Industrielle Arbeit und industrieller Konflikt in der Bewußtseinsbildung künftiger Lehrer. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 25. Jg. 1973, Heft 1.

6 Im einzelnen waren folgende Untersuchungsdimensionen thematisiert worden: ‚Politikverständnis‘, ‚Lehrer und Beamtentum‘, ‚Schule-Kirche-Staat‘, ‚Wirtschaftsordnung‘, ‚Parteien‘, ‚gewerkschaftliche Orientierung‘. Vgl. A. Hopf: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974.

7 Die Clusteranalyse extrahiert Variablengruppen, in denen die durchschnittliche Korrelation der Variablen innerhalb einer Gruppe größer ist als die durchschnittliche Korrelation mit allen übrigen Variablen. Die Clusteranalyse bleibt (anders als die Faktorenanalyse) auf der Ebene der Beobachtung, wodurch der Zugang zur Erklärung des Wesens und der Zusammenhänge sozialer Untersuchungsgegenstände erhalten bleibt und mit-hin die Einheit von quantitativer und qualitativer Analyse.

2. Die traditionelle Gemeinwohlideologie

Die einleitend genannte Gemeinwohl- und Harmonieideologie sollte untersucht und genauer bestimmt werden. Becker u. a. hatten Anfang der sechziger Jahre festgestellt: „Indem nahezu alle Lehrer den Begriff des ‚Gemeinwohls‘ unbefragt und problemlos als Maßstab ihrer Urteile verwenden, verstellen sie sich selbst den Zugang zum Verständnis politischer Zusammenhänge. In den Interviews finden sich keine Anhaltspunkte für die Vermutung, daß auch nur einer der Befragten sich dieser Problematik bewußt ist.“ „Dem Begriff der ‚Gemeinschaft‘ werden alle sozialen und politischen Gruppen, von der Familie und Schule bis zum Staat, subsumiert. In dem Begriff des ‚Gemeinwohls‘ wird deren ungeschiedene Einheit axiomatisch behauptet und ideologisch glorifiziert, partikulare Interessen werden geleugnet.“⁸ Unsere Ergebnisse zeigen, daß sich eine ebenso beherrschende Tendenz bei den befragten apl. Lehrern nicht mehr feststellen läßt.

Tabelle 1: Gemeinwohlideologie (Cluster 5)

Nr.*	Variable (Statement)		Zust. ** 1—3	4	Ablehng. 5—7
1/3	Schülern kann man den Staat als Organismus erklären, in dem alle Teile auf das Gemeinwohl hingerichtet sind.	$\bar{X}=4,1$ $s=2,0$ $N=612$	48,0 % (294)	8,3 % (51)	43,6% (267)
2/55	Das Ziel der politischen Bildung sollte die bewußte und tatbereite Eingliederung des jungen Menschen in unsere Staats- und Gemeinschaftsordnung sein.	$\bar{X}=3,2$ $s=2,1$ $N=622$	65,9 % (410)	4,3 % (27)	29,8 % (185)

⁸ Becker u. a., a.a.O., S. 122.

⁹ Ebd., S. 129.

* Die erste Nummer gibt die Reihenfolge der Statements in der Clusteranalyse an. Die zweite Zahl ist die Nummer der Variablen im Fragebogen.

** Für jedes Statement werden die Skalenwerte 1—3 der Kategorie „Zustimmung“, die Skalenwerte 5—7 der Kategorie „Ablehnung“ subsumiert. Der mittlere Skalenpunkt 4 bedeutet „weder Zustimmung noch Ablehnung“.

Obwohl zwar noch immer eine Befürwortungsbereitschaft gegenüber der Gemeinwohlideologie bei etwa der Hälfte aller Befragten numerisch zu erkennen ist, treten bemerkenswerte Differenzierungen und kritische Reflexionen dieses Einstellungsobjektes auf. Im Statement 1/3 des Clusters 5 lehnen fast 44 % aller apl. Lehrer einen auf ein abstraktes Gemeinwohl ausgerichteten Staat ab. Der überwiegende Teil von ihnen nennt das Gemeinwohl „eine Illusion, die von Kreisen propagiert wird, die an diesem ‚Gemeinwohl‘ den Hauptanteil besitzen“ (220, w.)^{9a}. Ein Lehrer stellt stellvertretend für andere fest: „Es gibt kein Allgemeinwohl! Es gibt allerhöchstens das Wohl einer bestimmten Interessengruppe. Der Begriff ‚Allgemeinwohl‘ dient nach m. M. nur der Verschleierung von Machtverhältnissen“ (427, m.).

Der Gemeinwohlbegriff wird kritisch aufgelöst: „Gemeinwohl ist immer gerade das Interesse der betreffenden Gruppe, die das Wort gebraucht“ (168, w.), und „der Staat ist ein Konglomerat verschiedener Interessengruppen“ (441, w.), dessen Interessen „sich immer aus den Interessen einzelner zusammensetzen“ (250, w.). Daß „Politik immer Politik von Interessen einzelner Gruppen“ sei, stellt die am häufigsten genannte Kommentierung und die treffendste Kennzeichnung des hier vorherrschenden Politikverständnisses dar. Statt eines am Gemeinwohl orientierten Politikverständnisses, das die Existenz und die Wirksamkeit partikularer Interessen nicht anerkennt, vertritt etwa die Hälfte der befragten apl. Lehrer die Ansicht, die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik enthielten materielle und ideelle Widersprüche, die nicht unter eine Gemeinwohlvorstellung zu subsumieren seien. „Zustimmung, wenn man vom klassischen Idealstaat ausgeht“, meint eine Lehrerin, „aber im heutigen Staat sind wohl Interessenkonflikte wichtiger“ (166, w.).

Daß ein quantitatives Ergebnis ohne Berücksichtigung der Antwortmotive zu Fehlinterpretationen führen kann, ist beim Statement 2/55 zu erkennen. Das Statement war den Hessischen Bildungsplänen entnommen¹⁰, da geprüft werden sollte, ob und welche Reflexionen von apl. Lehrern dieser geltenden, aber vermutlich kaum aktualisierten Norm gegenüber entwickelt werden. Es zeigte sich, daß etwa 30 % aller Befragten das Ziel einer „bewußten und tatbereiten Eingliederung der jungen Menschen in unsere Staats- und Gemeinschaftsordnung“ dezidiert ablehnen. Ihrer Ansicht nach sollte „nicht Eingliederung, sondern Bewußtseinsbildung“ (159, m.) angestrebt werden. „Weil Eingliederung das Einschleifen vorher festgelegter Ver-

9a In der Klammer wird im folgenden die Zahl wiedergegeben, die jedem Probanden zugeordnet wurde; der Buchstabe bezeichnet die Geschlechtszugehörigkeit.

10 Vgl. Hessische Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen. In: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung. Teil II: Das Bildungsgut. Wiesbaden 1957, S. 13.

haltensnormen wäre, die einer erstarrten Gesellschaft zum Weiterleben verhelfen“ (323, w.). Eingliederung wird hier eindeutig negativ bestimmt und in ihrer Konsequenz als Korruption der notwendigen politischen und sozialen Veränderungsabsichten verstanden. Aber obwohl dieser Gruppe gegenüber etwa 66 % der Befragten das im Bildungsplan formulierte Ziel des Politischen Unterrichts formal bejahten, wird „Eingliederung“ von ihnen ebensowenig als Anpassung und Unterordnung verstanden. Denn in fast allen Kommentaren ist zu erkennen, daß hier nur zugestimmt wurde, „sofern Eingliederung nicht Anpassung und Unterwerfung bedeutet“ (98, w.). „Tatbereite Eingliederung als Anpassung wäre schärfstens abzulehnen“ (52, w.), steht stellvertretend für viele entsprechende Äußerungen.

Damit haben „zustimmende“ und „ablehnende“ Lehrer eine tendenziell gleichgerichtete Kritik geübt. Lehnt auch nur die kleinere Gruppe das geltende Lehr-, Lern- und Erziehungsziel der „tatbereiten Eingliederung des jungen Menschen in unsere Staats- und Gemeinschaftsordnung“ entschieden ab, so wird doch von der Mehrheit aller Lehrer keine grundsätzlich gegenteilige Meinung vertreten; auch sie zeichnen ein Bild des ambivalenten Charakters der Eingliederungsideologie und sind sich deren Demokratiefeindlichkeit überwiegend bewußt.

Die Reaktion auf das gesamte Cluster läßt daher eine Abkehr von der aus älteren Untersuchungen bei Lehrern bekannten gesellschaftlichen Harmonielehre erkennen und die Zunahme des Bewußtseins gesellschaftsnotwendiger Selbstbestimmung sichtbar werden. Diese Erkenntnis kommt nach den politischen Ereignissen und Veränderungen der letzten Jahre nicht unerwartet. Besonders die Studenten- und Hochschulpolitik zeigte nach 1967 im Gefolge tiefgreifender Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß sehr spürbar die Überlebtheit der Harmonieideologie und den Bruch mit der Orientierung am „Gemeinwohl“.

Daß aber die beobachtete Abwendung vom traditionellen Gemeinwohlmodell keine qualitativ neue Bewußtseinsstruktur bei den Befragten zeitigt, sondern nach wie vor die sozialen und ökonomischen Faktoren unterschlägt oder verwischt, kommt deutlich zum Ausdruck, wenn man die gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren der Gemeinwohldeologie, d. h. die „Gemeinschaft“ stiftende bundesrepublikanische Restaurationsphase, die mit „partnerschaftlichem Geist“ und offenem Antikommunismus betriebene Reorganisation des privatkapitalistischen Systems, mit den heute wirksam gewordenen politischen und ökonomischen Veränderungen vergleicht.

Die gesellschaftliche Obsoleszenz der Gemeinwohl- und Harmonieorientierung hat hier ihren aufweisbaren Grund, und ins Blickfeld rückt die unter allen untersuchten ideologischen Vorstellungen

mustern¹¹ bei Junglehrern heute am weitesten verbreitete Ideologie der Sachgesetzlichkeit und „Sachzwang“-Logik.

3. Die Ideologie der Sachgesetzlichkeit

Tabelle 2 a: Ideologie der Sachgesetzlichkeit

Cluster 8: „Sachzwang“-Logik

Nr.	Statement		Zust. 1—3	4	Ablehng. 5—7
1/31	Im Interesse des Gemeinwohls ist es notwendig, daß die Staatsautorität als neutrale Instanz über dem Streit der Parteien und Verbände steht.	$\bar{X}=3,6$ $s=2,1$ $N=612$	54,5 % (334)	10,0 % (61)	35,5 % (217)
2/35	Es kommt nicht darauf an, welche Männer unserer Bundestagsparteien gerade regieren, sondern darauf, daß jemand mit den Problemen sachgemäß fertig wird.	$\bar{X}=2,7$ $s=1,9$ $N=618$	74,0 % (457)	6,0 % (38)	20,0 % (123)
3/95	Politik besteht aus Sachzwängen, die nicht beliebig gehandhabt werden können.	$\bar{X}=3,5$ $s=1,6$ $N=616$	60,5 % (373)	12,7 % (78)	26,8 % (165)

Fast 58 % aller Befragten sind der Meinung, politische Entscheidungen unterlägen einer Sachgesetzlichkeit, die es vor allem zu meistern gelte (Statement 2/5). Das impliziert die Auffassung, Politik bestehe aus Sachzwängen, die nicht beliebig gehandhabt werden könnten (3/95). Dieser Meinung stimmen 60 % der Probanden zu. „Hätten wir fachspezifische Entsendung“, meint eine apl. Lehrerin, „so erledigten sich viele Probleme von selbst“ (440, w.). Fast drei Viertel aller befragten Junglehrer halten das Argument der Sach-

11 Untersucht wurden neben der Gemeinwohlideologie und Ideologie der Sachgesetzlichkeit außerdem die Ideologie des politischen Objektivismus, die Wertfreiheitslehre und die Psychologisierung und Personalisierung gesellschaftlicher/politischer Erscheinungen.

Tabelle 2 b: Ideologie der Sachgesetzlichkeit
Cluster 17: Staat und Politik unter Sachgesetzlichkeit

Nr.	Statement		Zust. 1—3	4	Ablehng. 5—7
1/2	Der moderne Staat gleicht einer laufenden Apparatur, die sachgemäß bedient sein will.	$\bar{X}=3,2$ $s=1,9$ $N=613$	64,9 % (398)	9,5 % (58)	25,6 % (197)
2/5	Politische Entscheidungen unterliegen einer Sachgesetzlichkeit, die der gute Politiker vor allem meistern muß.	$\bar{X}=3,5$ $s=1,8$ $N=613$	57,9 % (355)	14,7 % (90)	27,4 % (168)

zwänge für verpflichtend genug und anscheinend auch für ausreichend legitimiert, um unterschiedlich orientierten Regierungen nur wenig Bedeutung bei der Lösung anstehender Probleme beimessen zu können (2/35). Dieser Einstellung entspricht schließlich, daß fast 65 % der Befragten im „modernen“ Staat eine laufende Apparatur sehen, die sachgemäß bedient sein will (1/2).

Scheinbar objektive Sachgesetzlichkeiten haben heute im Bewußtsein der Lehrer den Charakter von Selbstverständlichkeiten angenommen, wie sie unter den wachsenden Planungszwängen der Wirtschaft zur Aufrechterhaltung langfristiger Gewinnchancen und dem Primat der technischen Effizienz bereits von H. Schelsky beschrieben wurden¹².

Aus der immanenten Logik des wirtschaftlichen Wachstums, seiner Konzentrationsfolgen und der von staatlichen Interventionen bestimmten Entwicklung scheinen historisch losgelöste quasi-natürliche Prozeßabfolgen und technische Sachzwänge mit „objektiver Notwendigkeit“ hervorzugehen¹³. Die Mehrzahl der Lehrer fragt weder nach den Inhalten und Zwecken der stets interessengeleiteten Sachentscheidungen noch nach deren Legitimation. Das ideologische In-

¹² Nach Schelsky gleicht der Staat einer technischen „Apparatur, die nur sachgemäß bedient sein will“ (vgl. Statement 1/2). H. Schelsky: *Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation*, Frankfurt/M. 1961, S. 32.

¹³ Wie stark ein derartiges Bewußtsein bereits auch Teile der Gewerkschaften zu beeinflussen vermag, zeigt die Stellungnahme von Olaf Radtke (IG Metall) 1967 zu den vom Sachverständigenrat ermittelten Lohnleitlinien: „Wir mußten die in Ansatz gebrachte Lohnsummenerhöhung akzeptieren, weil sie als wissenschaftliches Resultat zu einer materiellen Gewalt geworden war“ (zit. n. J. Hirsch: *Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System*, Frankfurt/M. 1971, S. 61).

terpretationsmodell der Sachgesetzlichkeit, das vor allem die wissenschaftlich-technische Entwicklung und ihre möglichen Folgen außerhalb der gestaltenden Zuständigkeit des Individuums anzusiedeln vermag, kann das Wesen der tatsächlichen Beziehungen zwischen den kapitalistischen Produktionsverhältnissen und dem Machtapparat ihrer Aufrechterhaltung und Festigung verwischen¹⁴. Die Gesellschaftsverhältnisse in der Bundesrepublik und die darin auftretenden sozialen, ökonomischen und politischen Interessengegensätze können dadurch nicht oder nur abgelöst von der Struktur politischer Herrschaftsverhältnisse betrachtet werden. Damit scheint vor allem dieses Vorstellungsmuster die Wahrnehmungsfähigkeit der Lehrer für gesellschaftliche und ökonomische Prozesse entscheidend einzuschränken. Die beobachtete Dominanz der Ideologie der Sachgesetzlichkeit bei mehr als der Hälfte aller Junglehrer hat als gesellschaftlich wichtiger Integrationsfaktor ihre systemadäquate Wirkung auf das politische Bewußtsein der Lehrer nachhaltig gezeigt. Ein so entpolitisiertes Politikverständnis läuft Gefahr, gerade von privaten Interessen, die es nicht wahrnimmt oder vernachlässigen zu können glaubt, in Dienst genommen zu werden. In einer Kritik an Schelskys Begriff „technischer Effizienz“ weist H. U. Deppe daher mit Recht auf die „Eskamotierung von Geschichte“ hin: „Indem diese Ablösung von der Geschichte mit dem Schein einer objektiven Gewalt ausgestattet ist, werden gerade jene ökonomischen und sozialen Interessenzusammenhänge und Widersprüche verschleiert, die die Richtung des technischen Fortschritts bestimmen, selbst wenn sie von seinen Trägern nicht bewußt nachvollzogen werden“¹⁵.

4. Zur Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung der BRD

Das Cluster 2 bietet die Gelegenheit, nun auch genauere Anhaltspunkte darüber zu gewinnen, welche Vorstellungen die Befragten zur gegenwärtigen Wirtschaftsstruktur der BRD teilen. Es können dabei vor allem die beiden folgenden Schwerpunkte unterschieden und jeweils einzeln und in ihrem Zusammenhang beurteilt werden:

1. Vorstellungen über die Gültigkeit neoliberaler marktwirtschaftlicher Mechanismen und
2. Vorstellungen über deren Aufhebung und die mögliche Vergesellschaftung der Produktionsmittel.

14 „Im Lichte eines kritischen Bewußtseins erweist sich die vorgegebene reine Sachlichkeit, die Evidenz des Realitätszwanges, als keineswegs voraussetzungslos, sondern als Konsequenz von Voraussetzungen. Sie sind Ausdruck gesellschaftlicher Herrschaftsinteressen und ihnen adäquater geistiger Inhalte“ (H. J. Heydorn: *Realer Humanismus und humanistisches Gymnasium*, in: *Der evangel. Erzieher*, 1965, S. 139, zit. n. F. Nyssen, *Schule im Kapitalismus*, Köln 1969, S. 95).

15 H. U. Deppe: *Die technische Effizienz in Schelskys „Wissenschaftlicher Zivilisation“*. In: *Das Argument* 50, 1969, S. 144 f.

Tabelle 3: Die bundesrepublikanische Wirtschaftsordnung (Cluster 2)

Nr.	Statement		Zust. 1—3	4	Ablehng. 5—7
1/63	Eine der wichtigsten Aufgaben der Gewerkschaften sollte es heute sein, die kapitalistische Wirtschaftsordnung aufzuheben.	$\bar{X}=4,0$ $s=2,1$ $N=617$	43,7 % (270)	12,6 % (78)	43,7 % (269)
2/82	Unsere Hauptwirtschaftsbetriebe sollten vergesellschaftet werden und allen Werkträgern gehören.	$\bar{X}=3,8$ $s=2,2$ $N=619$	48,6 % (300)	10,8 % (67)	40,7 % (252)
3/53	Unsere Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung sollte in der freien Konkurrenz ihre natürliche Ordnung haben, die der Staat nur sichern müßte.	$\bar{X}=3,4$ $s=2,0$ $N=622$	59,8 % (372)	9,1 % (57)	31,0 % (193)
4/34	Jede demokratische Wirtschaftsordnung sollte auf Privateigentum und Eigeninitiative beruhen.	$\bar{X}=3,7$ $s=2,0$ $N=622$	52,3 % (325)	9,5 % (59)	38,2 % (237)
5/13	Trotz Mitbestimmung sollte die Entscheidungsbefugnis beim Unternehmer bleiben.	$\bar{X}=4,6$ $s=2,0$ $N=614$	36,1 % (222)	10,6 % (65)	53,3 % (327)
6/30	Unser Wirtschaftssystem bevorzugt die Privatbesitzer der Produktionsmittel und verletzt die Interessen der Mehrheit.	$\bar{X}=2,6$ $s=1,7$ $N=621$	75,5 % (469)	7,6 % (47)	16,9 % (105)
7/84	Unsere kapitalistische Gesellschaftsordnung kann nur durch eine revolutionäre Veränderung zu einer humanen und demokratischen Ordnung kommen.	$\bar{X}=5,2$ $s=1,9$ $N=619$	20,0 % (124)	6,4 % (40)	73,5 % (455)
8/33	Der Staat sollte in einem kontrollierten Verwaltungsapparat die zentrale Wirtschaftsleitung übernehmen.	$\bar{X}=9,8$ $s=1,9$ $N=619$	28,6 % (178)	11,5 % (71)	59,9 % (370)

Privatbesitz an Produktionsmitteln und Vergesellschaftung

Eine grundlegende Aussage wird zunächst im Statement 6/30 gemacht. Es geben drei Viertel der Befragten zu erkennen, daß nach ihrer Meinung in der BRD Privilegien für eine bestimmte soziale Gruppe bestehen. Genauer gesagt, 75,5 % aller apl. Lehrer sind davon überzeugt, daß der Privatbesitz an Produktionsmitteln einiger weniger die Interessen der Bevölkerungsmehrheit in der BRD permanent verletzt. Diese Feststellung entspricht dem bisherigen Ergebnis der vorliegenden Untersuchung, daß die Junglehrer nicht mehr bereit sind, die Gesellschaft der BRD als harmonische Gemeinschaft anzusehen. Da nur weniger als 17 % aller Probanden den gesellschaftlichen Widerspruch in der Beziehung zwischen privaten Produktionsmittelbesitzern und Lohnarbeitern *nicht* wahrnehmen, könnte mit Recht vermutet werden, daß die Mehrzahl aller Lehrer die Aufhebung der privaten Verfügung über Produktionsmittel fordern werde. Wie im folgenden dargestellt wird, ist das nicht der Fall, sondern es weisen die entsprechenden Antworten vielmehr in die Richtung einer teilweise widersprüchlichen und inkonsistenten politischen Vorstellungswelt.

In Statement 2/82 findet die Absicht einer Vergesellschaftung der Produktionsmittel denn auch nur relativ wenige Befürworter. Im Gegensatz zu den Erwartungen nach Statement 1/30 stimmt nicht einmal die Hälfte (48,6 %) aller apl. Lehrer einer Sozialisierung zu. Trotz der Einsicht von über drei Viertel aller apl. Lehrer, die Privatbesitzer der Produktionsmittel verletzten die Interessen der Mehrheit, lehnen es nun über 40 % von ihnen ab, daß „die Hauptwirtschaftsbetriebe vergesellschaftet werden und allen Werktätigen gehören“ sollen. Bei Durchsicht der Kommentare entsteht dabei der Eindruck, die ablehnenden Probanden befürchteten eine nicht genauer artikulierte Gefahr, eine existentielle Bedrohung. Erkennbar wird diese nicht spezifizierte ängstliche Haltung dadurch, daß sie an Aussagen wie „Staatskapitalismus“, „Kommunismus“, „Keinen Kommunismus wollen wir, sondern Sozialismus!“ sowie an wiederholte Hinweise auf die DDR gebunden ist. Die apl. Lehrer scheinen von antikommunistischen Affekten beherrscht zu werden, offenbar ein Resultat dessen, was in den ersten Jahren der Bundesrepublik als Integrationsideologie zur Abwehr „totalitärer Regime“ entstanden war¹⁶. Nur vom geringeren Teil der Ablehnenden werden im Ansatz rationale Begründungen gegeben. Hierzu zählen diejenigen Kommentare, die in der Regel Bezug nehmen auf die Sozialisierungsermächtigung des Artikels 15 GG, dennoch aber eine Vergesellschaftung ablehnen, weil ihnen etwa eine betriebliche Mitbestimmung ausreichend er-

¹⁶ Vgl. D. Hirschfeld: Umriss einer Theorie des Antikommunismus. In: *Das Argument* 48, 1968, S. 335—347.

scheint oder weil das beim „gegenwärtigen Bewußtseinsstand der Werktätigen kein Mehr an Freiheit einbringen würde“ (510, w.).

Vergesellschaftung = Verstaatlichung = Totalitarismus

Nach der von den meisten apl. Lehrern wahrgenommenen und abgelehnten Ungerechtigkeit der Besitz- und Machtverhältnisse in der Bundesrepublik wird eine Vergesellschaftung der Produktionsmittel wider Erwarten selten von den Befragten als geeignete Strukturverbesserung angesehen. Die bisherige Betrachtung läßt vermuten, daß die Probanden als primäres Äquivalent zur formulierten Vergesellschaftungsthese den negativ besetzten Vorgang einer Verstaatlichung ansehen. Die Einstellungen werden dabei durch antikommunistische Affekte gefärbt. Zur Überprüfung der These von der Äquivalenz von Vergesellschaftung und Verstaatlichung im Bewußtsein der apl. Lehrer, kann das Statement 8/33 hilfreich sein. In ihm wird problematisiert, daß „der Staat in einem kontrollierten Verwaltungsapparat die zentrale Wirtschaftsleitung übernehmen (sollte)“. Obwohl ausdrücklich die Kontrolle als Voraussetzung der staatlichen Wirtschaftsleitung genannt wird, lehnen das Statement 8/33 fast 60 % aller Befragten grundsätzlich ab. Etwa ein Viertel (28,6 %) der Probanden stimmt ihm zu. Dieses quantitative Ergebnis kann bereits die Vermutung bestätigen, daß die Ansichten zur Vergesellschaftung aus einer überwiegend ablehnenden Einstellung gegenüber einer freiheitsberaubend-totalitär verstandenen Verstaatlichung resultieren können. Ein genaueres Bild entsteht bei Berücksichtigung der Kommentare zum vorliegenden Statement 8/33. Die meisten von ihnen beziehen sich direkt auf die DDR oder die UdSSR. Die westliche Propaganda über die Gesellschaftsverhältnisse in diesen Staaten wird auch tatsächliche Mißwirtschaft werden als dem Sozialismus vermeintlich wesenseigene und verwerfliche Beispiele einer „Verstaatlichung“ warnend erwähnt. „Ist die katastrophale Wirtschaftslage der kommunistischen Länder nicht abschreckendes Beispiel genug!“ (558, w.) — „Zustände wie in der DDR wirken sich katastrophal aus, gerade weil der Staat alles lenkt“ (271, w.) — „Es soll wohl zu Fehlplanungen wie in der UdSSR kommen!“ (587, w.).

In auffallender Weise wird wiederholt die Planwirtschaft abgelehnt und der „Freien Marktwirtschaft“ gegenübergestellt. „Das würde Planwirtschaft bedeuten; Freie Marktwirtschaft ist durch den Staat kontrolliert, nicht geleitet“ (459, w.). — „Planwirtschaft, die führt zu nichts. Soll die Freie Marktwirtschaft und der Konkurrenzkampf endlich wegfallen, damit wir nur noch schlechte Ware kaufen können? Dann auf in ein kommunistisches Land!“ (25, w.). In diesen Stellungnahmen wird deutlich, daß die oben beobachteten antikommunistischen Affekte Bestandteile einer apologetischen Konfrontation zweier Modelle sind: von Planwirtschaft, Totalitarismus, Zwang und mangelhafter Konsummöglichkeit einerseits und Freier Marktwirtschaft, Demokratie und individueller Freiheit und Wohlstand

andererseits. Diese Scheinalternative, die schon zur Ideologie der bundesrepublikanischen Restaurationsphase zählte, hat im Bewußtsein der Junglehrer ihre partielle Wirkung beibehalten¹⁷.

„Totalitarismus“ als Antithese zur „freiheitlichen Demokratie“ impliziert die Gleichsetzung von „linkem“ und „rechtem“ Totalitarismus, sieht ab von den herrschenden Produktionsverhältnissen und inhaltlichen Bestimmungen beider Staatsformen und kann auf diese Weise Faschismus und Sozialismus als gleich „totalitär“ darstellen. Indem aber die systembestimmenden Strukturen und konkreten Herrschaftsverhältnisse, die gesellschaftlichen Interessen und Ziele einzelner Staaten nicht genau unterschieden werden, können auch die ökonomischen und politischen Ziele eines kapitalistischen Staates nicht mehr klar erkannt werden. Die Totalitarismusvorstellung als Ideologie hat ihren aufweisbaren Grund. Es muß als eine der Folgen dieser ideologischen Konfrontation von Markt- und Planwirtschaft gewertet werden, daß für systemüberwindende Veränderungen keine Mehrheit unter den apl. Lehrern zu finden ist. Obwohl, wie oben gezeigt wurde, der Privatbesitz an Produktionsmitteln als hemmend und ungerechtfertigt angesehen wird, sehen die meisten der Befragten darin nicht mehr als eine korrigierbare Dysfunktionalität bestimmter gesellschaftlicher Vorgänge. Für einen Einsatz zur Aufhebung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung sprechen sich im Statement 1/63 zwei gleich große Meinungsblöcke von je etwa 44 % aller Befragten ebenso zustimmend wie ablehnend aus. Doch das Fehlen einer spezifischen revolutionären Absicht wird durch die Voten zum Statement 7/84 auffallend deutlich. Hier lehnen fast drei Viertel (73,5 %) aller apl. Lehrer die Absicht ab, „unsere kapitalistische Gesellschaftsordnung (könne) nur durch eine revolutionäre Veränderung zu einer humanen und demokratischen Ordnung kommen“. Statt dessen befürworten die Befragten überwiegend eine evolutionäre Entwicklung: „Evolution — nicht Revolution!“ lauten zahlreiche Kommentare; „Veränderung ja, aber keine Revolution“ (266, w.). — „Revolution durch Evolution über die Institutionen“ (143, m.). Sehr viele Kommentare leiden unter einer Begriffslosigkeit für „Revolution“. Sie gilt allenfalls als Synonym für gewaltsame Veränderungen: — „Durch Gewalt ist noch keine Gesellschaft human geworden!“ (438, w.) — „Wie dann durch Gewalt zur Demokratie?“ (107, m.). Trotz der Entschiedenheit der Meinungen fehlt ein historisches und soziales Bezugssystem, um Begriffe wie Evolution und Revolution inhaltlich angemessen verwenden zu können. So werden sie als formalisierte Standards ohne historische und soziale Konkretion gebraucht, wodurch der dialektische Zusammenhang von quantitativ-

17 Wie E. A. Roloff und B. Bigott nachweisen, kennzeichnen derartige Tendenzen noch immer einen bedeutenden Teil der Sozialkundebücher in Hauptschulen. — Siehe B. Bigott und E. A. Roloff: Faschistoide Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung. In: *betrifft: erziehung* 1970, Heft 3 und 4, S. 18—24.

evolutionären und qualitativ-revolutionären Veränderungen nicht erkannt werden kann¹⁸.

Es entsteht der Eindruck einer konsequent idealistischen Bewußtseinsform, die für Fortschritt hält und Evolution nennt, was Bewegung im Rahmen der nicht anzutastenden kapitalistischen Verhältnisse ist. „Ein gesundes wirtschaftliches Gleichgewicht zwischen Privatbesitz an Produktionsvermögen und Gemeineigentum ist zu bilden“ (319, —). „Notwendig ist eine Synthese von Kapitalismus und Sozialismus durch Reformen, aber mehr zum Sozialismus hin. Vorbild: Schweden“ (143, m.). — „Nicht das System ist zu verändern, sondern eine gerechtere Vermögensbeteiligung ist allmählich zu schaffen“ (329, w.).

Neoliberale Marktwirtschaft

Die Übereinstimmung der Einstellungen der apl. Lehrer mit dem Modell der Sozialen Marktwirtschaft und der Ablehnung einer zentralen Wirtschaftsplanung impliziert das Vorhandensein neoliberaler Ordnungsvorstellungen. Deren Konzept enthält vor allem eine auf freier Konkurrenz und privater Unternehmerinitiative beruhende Wirtschaftstheorie, in deren Mittelpunkt die marktkonforme Kontrolle durch den Staat steht. Das persönliche Streben des Individuums, im Wettbewerb verwirklicht, sollte gleichzeitig mit den Interessen der Gesamtheit eine Interessenharmonie zur Folge haben. Spätestens seit Beginn dieses Jahrhunderts war jedoch zu erkennen, daß der auf Wettbewerb und Privateigentum beruhende Mechanismus einer wirtschaftlichen Selbstregulierung nicht durchzuhalten war. Heute zeigen eine immer ungleichmäßiger werdende Einkommensverteilung¹⁹, die Struktur des Realvermögens in der BRD²⁰ und die Zusammenlegung einzelner produktiver Vermögen im jährlich mächtiger gewordenen Konzentrationsprozeß²¹, dessen Stabilitäts- und Expansionsbedürfnisse nur mit Hilfe der ökonomischen und politischen Potenz des Staates zu realisieren sind²², daß die neo-

18 Vgl. hierzu: „Reformistisch ist eine Veränderung, welche die Grundlagen der Macht der herrschenden Klasse nicht untergräbt, sondern nur ein Zugeständnis ihrerseits unter Aufrechterhaltung ihrer Herrschaft ist. Das Revolutionäre untergräbt die Grundlage der Macht.“ (W. I. Lenin: Die Ergebnisse der Diskussion über die Selbstbestimmung. In: Werke, Bd. 22, Berlin 1955, S. 351.)

19 Vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin/West, Wochenbericht 1971/6, S. 38 f., sowie DWI-Berichte 1971/11, Berlin/DDR, S. 20; auch: W. Krelle u. a.: Überbetriebliche Ertragsbeteiligung der Arbeitnehmer. Tübingen 1968. Bd. 2, S. 379.

20 Vgl. Sozialbericht der Bundesregierung, 1970, S. 13. — B. Gleitze: Sozialkapital und Sozialfonds als Mittel der Vermögensbildung. Köln 1968, S. 6.

21 Z. B.: i. J. 1967 — Bericht des Bundeskartellamts. In: Deutscher Bundestag 5. Wahlperiode, Drucksache V/530, S. 8.

22 Vgl. Autorenkollektiv: Spätkapitalismus ohne Perspektive, Frankfurt/M. 1970, S. 125 ff.

liberale Ideologie zur puren Apologetik geronnen ist. Faktisch hat sie vor allem zur Illusionierung der abhängig arbeitenden Bevölkerung und kleinen Selbständigen beigetragen, während die Großindustrie unter ihrem Schutze den Wiederaufbau und die kapitalistische Machtentfaltung vollziehen konnte²³. Nach Kühnl war das möglich, weil der Neoliberalismus einer vom Bündnis Kapitalismus-Faschismus enttäuschten Nachkriegsbevölkerung einreden konnte, die „Überwindung des Kapitalismus und Herstellung sozialer Gerechtigkeit sei auch möglich, ohne das Privateigentum an Produktionsmitteln anzutasten“, und weil die „Denunzierung jeder Form der staatlichen Wirtschaftsplanung als freiheitsfeindliche Zwangsmaßnahme“ betrieben wurde²⁴.

Daß in der Tat die Mehrzahl der befragten Lehrer neoliberalen Wirtschaftsvorstellungen anhängt, zeigen die Statements 3/53 und 4/34. Darin sprechen sich fast 60 % für die „Freie Konkurrenz“ als Grundlage unserer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung aus (Statement 3/53), und ebenfalls über die Hälfte (52,3 %) aller Probanden vertritt die Ansicht, die Wirtschaftsordnung sollte auf Privateigentum und unternehmerischer Eigeninitiative beruhen (Statement 4/34). Auch die Kommentare lassen die neoliberale Vorstellungswelt erkennen, wobei jedoch die lenkenden Eingriffe des Staates sehr häufig für erforderlich gehalten werden. „Der Staat muß gewährleisten, daß unlauteren Elementen das Handwerk gelegt wird“ (372, m.). — „Im großen und ganzen bin ich für Privateigentum und Eigeninitiative. Auf Gebieten, wo eine privatwirtschaftliche Ordnung das Gemeinwohl zu wenig beachtet, sollte der Staat eingreifen: Zum Beispiel Wohnungsmarkt, Verkehr, Energieversorgung“ (560, w.). — „Das Leistungsprinzip und der Gewinncharakter sind die Motoren jeder Eigeninitiative“ (503, w.). — „Ich bin für freie Konkurrenz, aber die Aufgabe des Staates besteht darin, die durch freien Wettbewerb benachteiligten Gruppen zu unterstützen, bei wirtschaftlichen Strukturveränderungen mit Maßnahmen planend einzugreifen. Also ohne Lenkung gehts nicht“ (52, w.). Als „Nachtwächterstaat“ wird dagegen der im Statement 3/53 charakterisierte Staat von vielen Befragten apostrophiert, die eine Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung auf freier Konkurrenz, Privateigentum und Eigeninitiative ablehnen. Sie gehören zu dem Drittel aller Befragten, die im Statement 3/53 und 4/34 neoliberale Vorstellungen der „Freien Marktwirtschaft“ ablehnen. „Eine auf Privateigentum gestützte Ordnung kann nicht demokratisch sein. Sie ist vielmehr oligarchisch und nutzt nur wenigen“ (522, m.). — „Je größer das Eigentum ist, desto größer sollte die Beschneidung der Entscheidungsbefugnis bzw. die Kontrolle sein“ (608, m.).

Die überwiegende Zustimmung zur Freien Konkurrenz, unternehmerischen Initiative und zum Privateigentum steht nur scheinbar im

23 Vgl. R. Kühnl: Formen bürgerlicher Herrschaft. Reinbek/Hamburg 1971, S. 72 f.

24 Ebenda, S. 71.

Gegensatz zu den Reaktionen auf das Statement 5/13. Ohne den Komplex der Mitbestimmung darin besonders untersuchen zu wollen, impliziert die Aussage im Statement 5/13, eine erwünschte Mitbestimmung könne verwirklicht werden, ohne die Verfügungsmacht der Unternehmer anzutasten: „Trotz Mitbestimmung sollte die Entscheidungsbefugnis beim Unternehmer bleiben“ (Statement 5/13)²⁵. Obwohl 53 % der Befragten dies ablehnen, zeigt sich doch, daß fast die Hälfte aller Befragten dieser *contradictio in adjecto* entweder rat- und meinungslos gegenübersteht (10,6 %) oder ihr ohne Zögern zustimmt (36,1 %). Die meisten Kommentare der zustimmenden Lehrer führen die Verantwortung und das Risiko des Unternehmers dafür an, daß die Entscheidungsbefugnis „trotz Mitbestimmung“ bei ihm bleiben sollte. „Der Privatunternehmer muß allein entscheiden können und wirtschaftlich bevorzugt sein, da er auch das Risiko und die Verantwortung in Kauf nimmt“ (271, w.). Die zahlreichen Meinungsäußerungen dieser Art entsprechen den bereits oben nachgewiesenen neoliberalen Residuen. Sie sehen in der individuellen Leistung das Kriterium für Erfolg und schätzen das Privateigentum und das „free enterprise“ als Fundament der menschlichen Freiheits-sphäre ein. „Der Unternehmer trägt die Hauptverantwortung. Er hat die beste Übersicht, dazu das stärkste Interesse, seinen Umsatz zu erhöhen. Das wiederum kommt seinen Arbeitnehmern wieder zugute“ (588, —). — „Der Unternehmer hat Dank seiner Ausbildung usw. den größten Überblick über das, was erforderlich, was nicht“ (130, w.). — „Der Unternehmer sollte Entscheidungen treffen, die der Mehrheit der Arbeitnehmer entsprechen“ (450, —).

5. Zusammenfassende Interpretation

Das augenfälligste Resultat bei einem Vergleich der Einstellungsrelationen scheint der Widerspruch zwischen der Verteidigung der unternehmerischen Privatwirtschaft und freien Konkurrenz in der „Sozialen Marktordnung“ und der erklärten Ansicht zu sein, der private Produktionsmittelbesitz verletze die Interessen der Bevölkerungsmehrheit und sollte daher vergesellschaftet werden.

Demnach anerkennt die Mehrheit der Befragten die Asozialität der privaten Verfügungsgewalt über Produktionsmittel zwar, und eine entsprechende Vergesellschaftung der Hauptwirtschaftsbetriebe hält eine relative Mehrheit der apl. Lehrer für sinnvoll; doch konnte nachgewiesen werden, daß schon in diesen Vorstellungen der Befragten die ungenaue Kenntnis der historischen Entwicklung in der DDR und in der UdSSR sowie die Bekämpfung des Marxismus in der Bundesrepublik seit ihrer Gründung zu undifferenzierten Stereotypen und Vorurteilen geführt haben. Ein sehr wesentlicher Grund dafür scheinen fehlende Kenntnisse über den Status der Produktivkräfte, die Art der Produktion und die Form der sozialen Herrschaft in einer historisch gegebenen Gesellschaft zu sein.

²⁵ Vgl. zur Statementformulierung: G. Fischer: *Christliche Gesellschaftsordnung und Sozialpraxis des Betriebes*. Heidelberg 1950, S. 165.

Mangelhafte Informationen über diese konstitutiven Momente der Basis einer Gesellschaftsordnung haben auch bei den Befragten die Entstehung von Einstellungen erleichtert, die ein bestimmtes, als nützlich für die kapitalistische Bundesrepublik geltendes Denken, Fühlen und Handeln begünstigen. Noch heute ist diese herrschaftssichernde Ideologie unter dem allgemeinen Begriff des Antikommunismus in den Einstellungen bei jungen Lehrern zu beobachten.

Auf diese Weise ist die Differenz zu erklären, die zwischen dem verkümmerten kritischen Bewußtsein und der entschiedenen Apologie neoliberaler marktwirtschaftlicher Mechanismen, zwischen der Verteidigung des Privateigentums, der unternehmerischen Initiative und freien Konkurrenz und der eklektischen Einsicht in die sozial-schädliche Privilegierung der Produktionsmittelbesitzer besteht.

Die abstrakten Vorstellungen von sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen und ihren gesellschaftlichen, politischen und moralischen Triebkräften zeitigen im Bewußtsein der Befragten die formale Gleichsetzung von „linkem“ und „rechtem“ Totalitarismus, von „Demokratie“ und „Marktwirtschaft“ einerseits und „Unfreiheit“ und „Planwirtschaft“ andererseits.

Dabei werden die unterschiedlichen Interessen derjenigen ignoriert, die zur Aufrechterhaltung und Kontrolle der jeweiligen Gesellschaftsverhältnisse Einfluß und Macht ausüben.

Aus dem Blickfeld rücken damit auch die aus der spezifischen Organisation der Arbeit abgeleiteten Produktionsverhältnisse, die ökonomische Entfremdung und Entmündigung in der kapitalistischen Warenproduktion und der Interessengegensatz zwischen staatlich gestützter Markt- und Wirtschaftsordnung und den Bedürfnissen der lohnabhängig arbeitenden Bevölkerungsmehrheit.

Am Beispiel der Verteidigung der neoliberalen Marktordnung und der unternehmerischen Privatwirtschaft zeigt sich, daß die Mehrheit aller apl. Lehrer nicht erkennen kann, daß ihnen im kapitalistischen Privateigentum und in der Macht, die es seinen wenigen Eigentümern oder Verfügungsberechtigten bietet, der gesellschaftlich produzierte Reichtum und die entfremdete Macht der vielen lohnabhängigen Produzenten gegenüberstehen. Die ökonomischen Verhältnisse in der Bundesrepublik erscheinen daher den meisten Lehrern anders, als sie in ihrem Wesen beschaffen sind. Ihr entfremdetes Bewußtsein ist gleichzeitig Ideologie im Sinne von falschem Bewußtsein, das die Stabilität der bestehenden Ordnung nicht verunsichert, solange die gesellschaftliche Wirklichkeit so erfaßt wird, wie sie *erscheint*. Aus dem Bemühen der Institutionen, Gruppen und Personen mit herrschaftssichernden Interessen oder Aufgaben²⁶, die erkenntnishemmende Funktion des falschen Bewußtseins aufrechtzuerhalten, ergibt

²⁶ Vgl. die Arbeiten über den erheblichen Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule: F. Nyssen: Schule im Kapitalismus. Köln 1967. — M. Baethge: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1967.

sich die Begründung für die beobachtete Begriffslosigkeit und geringe Vertrautheit der meisten apl. Lehrer im Umgang mit politisch-ökonomischen Kategorien und Begriffen.

Der häufig unreflektierte oder unkritische Gebrauch solcher Begriffe wie „Unternehmer“, „Arbeitnehmer“, „Evolution“, „Revolution“, „freie Konkurrenz“, „unternehmerisches Risiko“, „Verstaatlichung“ oder „Totalitarismus“ kann zur Apologie für gerade denjenigen Zustand geraten, der von den desorientierten Junglehrern gleichzeitig und zu Recht als einseitige Bevorzugung der Produktionsmittelbesitzer kritisiert worden ist.

Außer der mangelhaften Qualifikation, die konstitutiven Strukturen unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu erkennen, hat sich als besonders hinderlich herausgestellt, daß die Befragten apl. Lehrer in wichtigen ökonomischen und politischen Fragen der „Sachzwang“-Logik technokratischer Rationalität folgen. Dadurch werden die herrschenden Bedingungen zu wenig als veränderbar erfahren, und obwohl Mißstände wahrgenommen und kritisiert werden, führt das schließlich doch dazu, daß eine gesellschaftliche Strukturveränderung weder gedanklich antizipiert werden kann, noch überhaupt ins Blickfeld des Wünschbaren rückt.

Die Abhängigkeit des Bewußtseins von der beschränkten Wahrnehmungsfähigkeit der Lehrer für ökonomische und gesellschaftliche Prozesse macht insgesamt verständlich, daß das konstatierte politisch-gesellschaftliche Bewußtsein der Junglehrer äußerst schwach und widerspruchsvoll mit dem Bewußtsein der realen ökonomischen Verhältnisse vermittelt und in sich selbst kaum zusammenhängend strukturiert ist. Es ist daher nicht anzunehmen, daß das häufig zu beobachtende inkonsistente und in sich selbst pluralistische politische Bewußtsein imstande wäre, schon eine ausreichend reflektierte und reflektierende politisch-pädagogische Praxis zu gewährleisten.

Vielmehr weisen die politische Perspektivlosigkeit im pluralistischen Bewußtsein, die beobachteten Scheingegensätze und Scheinidentitäten sowie die idealistische Betrachtungsweise, mit der die Mehrzahl der Junglehrer besonders in der Ideologie der Sachgesetzlichkeit politische und soziale Entwicklungen von ihrer historisch-ökonomischen Grundlage lösen, darauf hin, daß hinter neoliberalen Modellvorstellungen — gewollt oder ungewollt — letztlich eine neue Form des Antikommunismus verborgen liegt, die ideologische Waffe zur Rechtfertigung und Pazifikation kapitalistischer Verwertungs- und Lebensbedingungen.

Man wird angesichts der aufgearbeiteten Ergebnisse in vorliegender Studie besorgt nach den fortschrittlichen Potenzen fragen müssen, die durch die Studentenbewegung unter den Befragten vermeintlich freigesetzt worden sind. Obwohl der gesellschaftlichen Entwicklung adäquatere Veränderungen gegenüber älteren empirischen Befunden festzustellen sind, hat offensichtlich der politische Lernprozeß der studentischen Revolte in dem Maße kein sozialistisches und gegen die politisch-ökonomischen Basisbedingungen der BRD

gerichtetes Bewußtsein erzeugen können, wie die Studentenbewegung ihren Ausgang von antiautoritärer Institutionenkritik, von Analysen der Konsumtionsmöglichkeiten und von triebstrukturellen Problemen gesellschaftlicher Randgruppen nahm²⁷.

Mit dieser Erkenntnis aus dem Scheitern der Studentenrevolte und der Einsicht, den Kapitalismus nur in Zusammenarbeit der gesamten lohnabhängigen Bevölkerung überwinden zu können, haben heute fortschrittliche Organisationen und sozialistische Gruppen im Bildungsbereich die Aufgabe, auch den „Kampf um das Bewußtsein“ im gesellschaftlichen Handeln zu entwickeln und zu intensivieren.

²⁷ Vgl. auch den Einfluß, den die „kritische Theorie“ und die Psychoanalyse auf die antiautoritäre Bewegung nahm.

Besprechungen

Arbeit und Ausbildung

Knauer, Arnold, Harry Maier, u. Werner Wolter (Hrsg.): Sozialistische Bildungsökonomie. Grundfragen. Aufgaben — Probleme — Lösungen. Verlag Die Wirtschaft, Berlin/DDR 1972 (336 S., geb., 17,— M).

Im Sozialismus hat „Bildung“ eine doppelte Funktion: zum einen ist sie ein *Mittel* zur Steigerung des ökonomischen Wachstums. Da dessen Zweck jedoch darin besteht, „(. . .) die Arbeitszeit für die ganze Gesellschaft auf ein fallendes Minimum zu reduzieren, und so die Zeit aller frei für ihre eigene Entwicklung zu machen“ (Marx, Grundrisse, zit. 17), ist Bildung ebenso *Ziel* der sozialistischen Gesellschaft. Der sozialistischen Bildungsökonomie, die sich hauptsächlich mit dem ersten Aspekt beschäftigt, stellen sich zwei Hauptaufgaben: erstens muß sie das Verhältnis von Bildungswesen und Gesamtwirtschaft untersuchen, zweitens muß sie die Relation zwischen Bildungsmitteln und -ergebnissen innerhalb des Bildungswesens selbst analysieren und zu optimieren versuchen.

Gemäß diesen beiden Aufgaben ist das Buch gegliedert: In den ersten vier Kapiteln geht es um das Verhältnis von Bildungswesen und gesamtgesellschaftlicher bzw. -wirtschaftlicher Entwicklung; ausgehend von der Funktion, die das Bildungswesen generell im Sozialismus zu erfüllen hat, wird die Integration von Bildungsplanung und -prognose in die gesamtgesellschaftliche Planung sowie in die betriebliche Leitungstätigkeit untersucht. Ein gesondertes Kapitel ist dem für theoretische wie praktische Fragen der Bildungsplanung gleichermaßen wichtigen Aufbau eines statistischen Informationssystems gewidmet, das zuverlässige Auskünfte über den effektiven Bildungsaufwand vermittelt. Im zweiten Teil befassen sich die Autoren sodann mit der Durchsetzung ökonomischer Prinzipien im Bildungswesen selbst. Dessen institutionellem Aufbau in der DDR entsprechend, bilden die allgemeinbildende Schule, die Berufsausbildung, das Fachschulsystem, das Hochschulwesen und die berufliche Weiterbildung den Gegenstand je eines Kapitels.

Die vorliegende Arbeit vermittelt einen ausgezeichneten Überblick über den derzeitigen Diskussionsstand sowie die noch nicht oder nur unzulänglich gelösten Probleme bildungsökonomischer Natur in den

sozialistischen Ländern bzw. in der DDR. Erfreulich ist vor allem die explizite Behandlung mathematischer und statistischer Methoden, die bei bildungsökonomischen Untersuchungen angewendet werden. So wird z. B. ausführlich (62—75) ein kleines, aus acht Differenzgleichungen bestehendes Prognosemodell für die DDR vorgestellt. Mit seiner Hilfe können Schätzwerte für den Bedarf an qualifizierten Kadern, für die optimale sektorale Verteilung der Arbeitskräfte und für die Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs in der materiellen Produktion in Abhängigkeit vom Wachstum der gesellschaftlichen Arbeitsproduktivität ermittelt werden.

Als Beispiel für ein noch ungelöstes bildungsökonomisches Problem sei die Frage genannt, wie hoch der Anteil am gesamtwirtschaftlichen Wachstum ist, der den Bildungsinvestitionen zuzurechnen ist. Um diese Frage zu beantworten, muß das „Reduktionsproblem“ gelöst werden, d. h. es muß ein Verfahren gefunden werden, mit dessen Hilfe die komplizierte (qualifizierte) Arbeit auf einfache (unqualifizierte) Arbeit reduziert werden kann. Die Autoren übernehmen hierzu einen Lösungsvorschlag des Mitherausgebers Harry Mayer, der darauf hinausläuft, mittels eines „Reduktionskoeffizienten“ zu einem „Indikator für das volkswirtschaftliche Durchschnittsniveau der durch Bildung verursachten Erhöhung der wertschaffenden Potenz einer unqualifizierten Arbeitskraft“ zu gelangen (48); bei Verwendung dieses Indikators ergibt sich, daß 15,9 v. H. des National-einkommenswachstums der DDR im Zeitraum von 1958 bis 1964 auf die „Erhöhung des Qualifikationsniveaus des volkswirtschaftlichen Gesamtarbeiters in dieser Zeitperiode“ zurückgehen (52). Allerdings steht und fällt dieses Ergebnis mit der dem Reduktionskoeffizienten zugrundeliegenden (und, wie die Autoren selbst sehen, höchst fragwürdigen) Hypothese „eine(r) gleichlaufende(n) Bewegung von Reproduktionskosten und wertschaffender Potenz der Arbeitskräfte“ (52).

Als materielle Grundlage der von den Verfassern vorgenommenen Abgrenzung der sozialistischen von der bürgerlichen Bildungsökonomie lassen sich die objektiven Unterschiede zwischen der kapitalistischen und der sozialistischen Produktionsweise benennen: „Eng begrenzte, einseitig nur auf die Erzielung ökonomischer Effekte in der Produktion gerichtete Bildungsaktivitäten sind dem Sozialismus wesensfremd“ (313); im Kapitalismus dagegen besteht die Aufgabe des Bildungswesens „in der Tat darin, die Mitglieder der herrschenden Klasse mit der Quantität und Qualität der Bildungsleistungen zu versorgen, die (..) notwendig sind, damit sie unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution ihre Herrschaftsfunktion (..) in Wirtschaft und Staat ausüben können. Der Masse der Werk tätigen wird jedoch nur soviel Bildung zugänglich gemacht, wie sie zur Erfüllung ihrer Funktion im kapitalistischen Produktionsprozeß benötigen, um eine maximale Verwertung des Kapitals sichern zu können“ (19).

Karl-Ernst Lohmann (Bonn)

Hegelheimer, Armin: Bildungs- und Arbeitskräfteplanung. RKW-Schriftenreihe Technischer Fortschritt und struktureller Wandel. Carl Hanser Verlag, München 1970 (141 S., br., 24,— DM).

Ziel dieser Studie ist es, „Ansätze, Leitlinien und Kriterien“ (7) zur Lösung grundlegender konzeptioneller und methodischer Fragen der Manpower-Forschung zu entwickeln, wobei Fragen der praktischen Anwendung im Vordergrund stehen. Ausgehend von nicht weiter hinterfragten Bedürfnissen und Zwängen der Arbeitskräfteplanung geht der Autor über die traditionellen bildungsökonomischen Ansätze hinaus, indem er versucht, Optimierungsprobleme zu lösen und Zielfunktionen zu erstellen.

Im Anschluß an einen historischen Exkurs über die Rolle der qualifizierten Arbeitskraft in der ökonomischen Theorie wird der traditionelle Manpower-Ansatz kritisiert. Gefordert wird vor allem eine stärkere Berücksichtigung der bisher vernachlässigten Flexibilitätsproblematik, was durch verstärkte Disaggregation und Hineinnahme der qualitativen Feinstruktur des Manpower-Bedarfs in die Analyse erfolgen soll. Daß dies bisher versäumt wurde, habe die Praxisrelevanz der traditionellen Modelle (Bombach, Riese) beeinträchtigt. Angestrebt wird eine Synthese von makroökonomischem Manpower-Ansatz und detaillierten arbeitswissenschaftlichen Qualifikationsanalysen.

Bezeichnend für Hegelheimers Darstellung der Bedeutung des „Faktors“ Arbeitskraft im Rahmen der traditionellen Produktionstheorie ist jedoch sein Unverständnis für die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Planung der Qualifikationsstruktur überhaupt zum Problem wird. Die klassische Nationalökonomie ist sicher nicht „aufgrund ihrer Bedenken“ — wie der Autor meint — „davor zurückgeschreckt, die Beziehungen zwischen Ausbildung, Produktion, technischem Fortschritt und Wachstum zu untersuchen“ (11), sondern weil sich ihr das Problem in dieser Form überhaupt nicht stellen konnte. Die Abstraktion von den realen Bedingungen der Wandlung der Qualifikationsstruktur und der Notwendigkeit von Arbeitskräfteplanung impliziert eine technizistische Beschränkung des Verfassers auf methodische Probleme: Mangelnder Realitätsbezug und prognostische Irrelevanz der traditionellen Manpower-Systeme werden allein auf ihre methodische Unzulänglichkeit und Undifferenziertheit, auf das Fehlen prognosefähiger Informationssysteme u. dgl. zurückgeführt (vgl. 31). So wird das Problem der Erstellung tragfähiger Prognosesysteme als modelltheoretisches (Kritik unrealistischer produktionstheoretischer Prämissen und methodischer „Schwachstellen“) einerseits, als informationstechnisches (Erarbeitung und Klassifizierung von Strukturmerkmalen der Erwerbstätigkeit) andererseits abgehandelt. Dort, wo auch praktische Bedingungen vereinzelt angedeutet werden, beschränken sie sich auf Forderungen nach „verbesserte(n) Formen der Kooperation von Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft“ (8). Zwar konstatiert auch Hegelheimer

„das Fehlen einer operationalen Theorie der Arbeit“ (12), die den Rahmen für eine bedarfsorientierte Bildungsplanung abgeben könnte; diese Bedenken werden aber angesichts des Legitimationsdrucks, dem die Bildungsplanung offensichtlich ausgesetzt ist, zurückgestellt. Vor die Aufgabe gestellt, rasch verwertbare Resultate zu bringen, nimmt der Autor theoretische Mängel in Kauf, die wohl durch eine Verfeinerung der Methoden kompensiert werden sollen.

Die Notwendigkeit einer langfristigen Bildungs- und Arbeitskräfteplanung wird konventionell damit begründet, daß „das Markt- und Preissystem weder eine langfristig wirksame noch eine gesellschaftspolitisch wünschenswerte Selbststeuerung der weitgehend interdependenten Ausbildungs- und Arbeitsmarktprozesse gewährleisten kann“ (14); die Allokationsprobleme, d. h. die Abstimmung der handlungstheoretisch begründeten Entscheidungen der Konsumenten mit dem objektiven Ausbildungsbedarf, können nur durch Planung gewährleistet werden.

Diese Planung kann sich jedoch nicht an gesamtwirtschaftlichen Zielen oder an einer übergeordneten „sozialwirtschaftlichen Rationalität“ (14), der die privatwirtschaftlichen Entscheidungen untergeordnet werden könnten, orientieren. So wird die Notwendigkeit von Planung mit den nicht weiter problematisierten „konkreten Anforderungen der Gesellschaft“ (17) und mit dem stereotypen Argument der Knappheit der Mittel begründet (vgl. 13). In der ausführlichen Behandlung des Problems der „gesamtwirtschaftlichen Ziel-fixierung“ (17) deutet sich jedoch der Übergang zu systemorientierten handlungstheoretischen Planungsmodellen an; die fehlende Unterordnung der Einzelziele unter ein gesellschaftliches Ziel, die in folgeschweren „Fehlentscheidungen“ (15) ihren Ausdruck findet, soll durch Lenkung überwunden werden. Angestrebt wird ein Optimierungsmodell, das die bloß konditionalen Prognosen aus der Frühzeit der Bildungsökonomie ablösen soll (vgl. 64 ff.); demgegenüber erscheint die „Wahrung des Grundrechts freier Berufs- und Ausbildungswahl“ (16) als rein verbales Zugeständnis.

Kernstück der theoretischen Bestandsaufnahme ist die Kritik am hohen Aggregationsgrad der älteren Manpower-Modelle. Der Autor fordert ihre Ergänzung durch konkrete Qualifikationsanalysen und Untersuchungen der Substitutionsprozesse, eine neue Klassifikation der Berufe und deren Analyse hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale. In einem Modell, das Qualifikation und Tätigkeit zur Kongruenz bringen will, müssen die Klassifikation der „Tätigkeitskriterien“ möglichst „ausbildungsunabhängig“ (50) definiert und andererseits die Ausbildungsprozesse tätigkeitsunabhängig bestimmt werden, um auf diese Weise — mittels einer „education-occupation-matrix“ (51) — die tatsächlichen Substitutionsprozesse und Qualifikationsanforderungen meßbar zu machen. Strukturmerkmale der Erwerbstätigkeit sollen mit Hilfe arbeitswissenschaftlicher Kategorien ermittelt werden. Die im Anhang als Exempel wiedergegebenen Klassifikationssysteme zeigen, daß es sich dabei um bloße Deskription von Tätigkeitsmerkmalen handelt. Die Manpower-Analyse bezieht in diesem Modell ihre

Daten allein aus gegenwärtigen Zuständen. Waren in früheren Konzeptionen teilweise noch Forderungen nach einem Qualifikationsüberschuß zu finden, so wird bei Hegelheimer das „betriebsfunktionale Anforderungsgefüge“ (50) zum alleinigen Bezugspunkt gemacht. Betriebsziel und Mechanisierungsstufe determinieren die „Arbeitsfunktionen“ (56) der Arbeitskraft.

Die derart gewonnenen Daten der Berufsstruktur sollen in einem weiteren Schritt mit makroökonomischen Daten verknüpft werden, und zwar mit Hilfe von Input-Output-Techniken oder ökonomischen Modellen. Anstelle der traditionellen qualitativ undifferenzierten Größen wie Arbeitsvolumen, Beschäftigtenzahlen usw. will Hegelheimer „ausbildungsspezifische Arbeits-Inputkoeffizienten ... entwickeln, die den zur Produktion einer Mengeneinheit eines Gutes erforderlichen Ausbildungsbedarf bestimmen“ (76). Der Versuch, die wertmäßigen Transaktionen zwischen den einzelnen Sektoren zu erfassen, wird also auch auf den „Faktor“ Arbeitskraft ausgedehnt, wobei eine permanente Begriffsverwirrung aufgrund des Unvermögens entsteht, zwischen den Qualifikationskosten der Arbeitskraft und ihrem wertmäßigen Beitrag zur Produktion zu unterscheiden. Trotz Hegelheimers Kritik an den technischen Produktionskoeffizienten ist sein eigener Ansatz ebenfalls durch das Konzept technologischer Determiniertheit gekennzeichnet, das lediglich stochastisch abgemildert wird (vgl. 77 f.).

Des Autors Analyse zeigt, daß die formalen Planungsmodelle und -theorien die Planungspraxis weit überholt haben. Diese Diskrepanz wird jedoch nicht als Ausdruck realer gesellschaftlicher Widersprüche begriffen, sondern wiederum auf modelltheoretische und methodische Defizite zurückgeführt; noch so elaborierte Modelle sind aber irrelevant, wenn die grundlegenden Bedingungen ihrer Anwendung und darüber hinaus der Charakter der angestrebten Planung gänzlich ungeklärt bleiben, d. h. konkret, wenn offenbleibt, was nun eigentlich „optimiert“ werden soll. Die wirklichen Bedingungen, denen die Veränderungen der Qualifikationsstruktur unterliegen, entziehen sich der technologisch-arbeitswissenschaftlichen Analyse.

Hans-Jürgen Weißbach (Berlin/West)

Hegelheimer, Armin: Berufsausbildung in Deutschland. Ein Struktur-, System- und Reformvergleich der Berufsausbildung in der Bundesrepublik und der DDR. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1972 (101 S., br., 6,— DM).

Hegelheimer ist Koautor der „Materialien zum Bericht zur Lage der Nation 1971“. Einer Erweiterung und Überarbeitung seines dort veröffentlichten Kapitels „Schulische und betriebliche Berufsausbildung“ verdankt das vorliegende Buch seine Entstehung. Es informiert in knapper und gleichwohl umfassender Weise über alle wesentlichen Daten zur Berufsausbildung der beiden deutschen Staaten. Insbesondere die Abschnitte über die BRD sind als Nachschlagewerk zu empfehlen.

In ihrer historischen Entwicklung — Zeitraum von 1960 bis 1970 — mit nachvollziehbaren Einschätzungen über die zukünftige Bewegung werden Statistiken vorgelegt zur Zahl der Ausbildungsberufe, zum Anteil der Lehrlinge in den wichtigsten Berufsgruppen und Wirtschaftsbereichen, über Ausbildungsfinanzierung u. a. m. Durch den unverhüllten Bezug der Ausbildungsanforderungen zu den Bedürfnissen der Wirtschaft bewahrt die Schrift auch die nötige Klarheit, erspart also Übersetzungsschwierigkeiten. „Die Ursachen für diese Entwicklung (Reformbestrebungen in der Berufsausbildung, F. H.) liegen insbesondere in der fortschreitenden Mechanisierung und Automatisierung der Produktionsprozesse, in dem Wandel der Produktionsverfahren und der Arbeitsorganisation, in der Abnahme der direkt in der Produktion Arbeitenden und in dem zunehmenden Anteil der qualifizierten Kräfte für vorbereitende, planende, überwachende und kontrollierende Tätigkeitsfunktionen“ (66).

Großes Interesse verdient die Rolle des Systemvergleichs — ein an Verbreitung gewinnendes analytisches Mittel — bzw. die schwierige Funktion, die dem Sozialismus, resp. der DDR, für die Darstellung, Analyse und Veränderung der BRD hierbei zukommt. Die Schwierigkeit besteht in dem Versuch, der BRD die DDR als Spiegel vorzuhalten, als das in vielen Punkten Fortgeschrittenere, das es zu erreichen gilt, ohne zugleich die BRD als Nicht-Sozialismus oder gar als Noch-Nicht-Sozialismus darzustellen.

Hegelheimers Methode ist einfach, im Zuge der Ausbreitung der Konvergenztheorie bekannt, wenngleich in ihrer des Antikommunismus gänzlich entkleideten Art heute wohl effektvoller als andere. Die „Unterschiedlichkeit“ der Systeme wird zwar erwähnt (15), hat aber für den Vergleich keine weitere Bedeutung, so daß die merkwürdige Wirkung eintritt: je mehr der Leser davon überzeugt ist, daß die Berufsausbildung in der DDR beispielhaft fortschrittlich sei, sie einen „wissenschaftlichen Vorlauf“, einen „zeitlichen Vorsprung“ (43) gegenüber der BRD habe, den es aufzuholen gelte, desto leichter wird er bereit sein, die privaten Sonderinteressen im Kapitalismus zu unterstützen. So erfährt man etwa nach der Schilderung der Überlegenheit der Berufsausbildungsordnung und -planung der DDR, daß die Unterschiede zwischen den beiden Systemen z. B. bestehen „in der wesentlich stärkeren Beteiligung der Betriebe, speziell der Großbetriebe, an der Berufsbildungsplanung in der DDR“ (33). Setzt man Großbetrieb gleich Großbetrieb, gewinnt man unmittelbaren Anschluß an die derzeitig beispielsweise von den Elektrogiganten geführte Diskussion um die noch stärkere Ausweitung der Einflußnahme auf die Ausbildung.

Gleichwohl bleibt der zum wetteifernden Vergleich dargebotene „Spiegel“ DDR sicher nicht ohne aufklärerische Wirkung: er zeigt die Vorteile der Planung, ein schon realisiertes höheres Ausmaß an Qualifikation von Produzenten, wie auch die Praxis staatlicher Bildungsausgaben ohne Rücksicht auf Kapitalverwertungsinteressen.

Frigga Haug (Berlin/West)

Kuhrt, Willi, und Gerold Schneider: *Erziehung zur bewußten Berufswahl. Beiträge zur Theorie und Praxis der Berufs- und Studienberatung in der DDR.* Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1971 (230 S., Hln., 5,70 DM).

Gemessen an der eminenten politischen Bedeutung, die dem Beruf für Individuum und Gesellschaft im Sozialismus zukommt, und in Anbetracht der praktischen Aufgaben, vor denen Lehrer, Eltern und Betriebsangehörige in der Berufsberatung stehen, spielte der Weg zum Beruf in der pädagogischen, psychologischen und arbeitsökonomischen Literatur der DDR bislang nur eine geringe Rolle. Eine systematische Darstellung der Theorie und Praxis der Berufsberatung liegt noch nicht vor. „Mit der vorliegenden Schrift soll der gegenwärtige Erkenntnisstand, wie er sich aus der Verallgemeinerung fortgeschrittener Praktiken in verschiedenen Kreisen und Orten unserer Republik und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Sowjetpädagogik sowie aus den Arbeitsergebnissen der Forschungsgemeinschaft ‚Berufsorientierung‘ beim Wissenschaftlichen Rat des Ministeriums für Volksbildung ergibt, gestrafft dargestellt werden“ (12). Ziel ist, den berufsberatend Tätigen außer sachlichen Informationen über Bildungswege und pädagogischer Unterstützung bei der Nutzung verschiedener berufskundlicher Materialien konkrete Anregungen und anwendbare Methoden für verschiedene Altersstufen und Prozeßbereiche — bis hin zu detaillierten Unterrichtshilfen — zu vermitteln. Damit wird zugleich „der bürgerlichen Konzeption der Berufsberatung ... die marxistische Konzeption offensiv gegenübergestellt“ (12).

Nach dieser ist die Berufsberatung keine selbständige Institution, sondern „ein systematischer und langfristiger Prozeß der Bildung und Erziehung, der die Gesamtheit aller berufsaufklärenden, -orientierenden und -lenkenden Maßnahmen umfaßt, die von Schülern, Betrieben, Wirtschaftsorganen, den örtlichen Staatsorganen, Eltern und gesellschaftlichen Organisationen durchzuführen sind“ (11), um den Jugendlichen zur bewußten Berufswahl zu befähigen, durch die die gesellschaftlichen Erfordernisse und persönlichen Interessen in weitgehende Übereinstimmung gebracht werden. „Die Berufsberatung ist eingelagert im arbeitsökonomischen Bereich, von hier erhält sie ihre Vorgaben; sie wird jedoch realisiert in einem pädagogischen Prozeß, dessen Steuerung immer mehr zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe geworden ist“ (23). Als integrierender Bestandteil der sozialistischen Erziehung ist sie organisch mit der Schule verbunden. Sie basiert nicht nur auf den berufsorientierenden Potenzen des polytechnischen Unterrichts und der praktischen Arbeit im Patenbetrieb, ebenso wichtig sind eine grundlegende Allgemeinbildung und allseitige Persönlichkeitsentwicklung, welche sozialistische Grundüberzeugung und Arbeitseinstellung, sowie individuelles und gesellschaftliches Perspektivebewußtsein impliziert. „Die allgemeine motivationelle Wirksamkeit von weltanschaulich-politischen und moralischen Ideen und Normen (ist) sehr hoch anzusetzen. Es gibt keine neutrale,

nüchterne oder gar unpolitische Berufsberatung“ (74). In Sachkenntnis des langfristigen ökonomischen Nachwuchsbedarfs und der beruflichen Anforderungen sowie in kritischer Selbsteinschätzung seiner Fähigkeiten kann der Jugendliche eine überlegte Berufswahl und damit seine „erste größere staatsbürgerliche Entscheidung“ (8) treffen. „Da aber hohe Leistungen auf die Dauer nur bei innerer Befriedigung möglich sind, schließt wirkliche Berufseignung auch Neigungskomponenten ein“ (68). „Die Berufswahl ist richtig, wenn persönliche Berufsneigung und -eignung so entwickelt und berücksichtigt werden, daß große Arbeitserfolge und tiefe Befriedigung in der beruflichen Tätigkeit des einzelnen die Folge sind“ (23).

Langzeitliche Schülerbeobachtung und -befragung zur Erfassung subjektiver Wünsche und Einstellungen, daraus abgeleitete Maßnahmen zur gezielten Beeinflussung — wie persönliche Gespräche, Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen, Vorträge etc. und besonders die gesellschaftspolitische Erziehung — sollen dies gewährleisten.

Die Funktion der Berufsberatung beschränkt sich jedoch nicht nur auf die pädagogische Seite, sie steigert — verbunden mit zentraler Prognose, Planung und Steuerung — auch enorm die ökonomische Rationalität, indem Bildungsumwege, spontane Fluktuationen, unvermeidbare Wartezeiten in der Ausbildung, abgebrochene Lehrverhältnisse und andere Bildungsverluste für den einzelnen und die Gesellschaft vermieden bzw. reduziert und die eingesetzten Mittel erheblich effektiviert werden können. „Die ständig wachsenden Produktionsaufgaben sind also mit weniger arbeitsfähigen Menschen zu meistern. Das verlangt äußerste Sorgfalt im Einsatz junger Kader, vollwertige Ausbildung für jeden Jugendlichen sowie eine ökonomisch rationelle und pädagogisch richtig gesteuerte Berufs- und Studienberatung“ (51).

Die wachsende Bedeutung der Berufswissenschaften und die Notwendigkeit von Steuerungsmechanismen ergeben sich als Folge der zunehmenden Gesellschaftlichkeit der Produktion und der wissenschaftlich-technischen Veränderungen auch im Kapitalismus. So wird bereits seit langem der Ausbau der Berufsberatung und ihre Verlagerung in die Schule gefordert. Bei allen Anleihen aus dem Sozialismus stellt sich jedoch das Problem der Übertragbarkeit, da sie den Widersprüchen des kapitalistischen Systems unterliegen und nur begrenzt anwendbar sind. Denn aufgrund des privaten Eigentums an den Produktionsmitteln gibt es kein kollektives, operatives Zusammenwirken aller gesellschaftlichen Kräfte auf Grundlage langfristiger Bedarfspläne und zentral bzw. territorial abgestimmter Programme, keine Übereinstimmung individueller und gesellschaftlicher Interessen.

Margret Baumgarten (Berlin/West)

Todtenberg, Oswald, u. Arno Ploog: Du gehörst Dir und nicht den Bossen. Ein Buch für Lehrlinge. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1971 (147 S., br., 8,— DM).

Todtenberg beschreibt in der Einleitung das Dilemma der politisch engagierten Jugend: Wenn sie zwar erfolgreich bei der Politisierung weiterer Jugendlicher ist, scheitert sie dennoch *langfristig* daran, daß diese Jugendlichen im Kampf um Veränderung von anderen gesellschaftlichen Gruppen isoliert bleiben. Richtet sie sich aber unmittelbar an gesellschaftlich relevante Kräfte wie Arbeiter und Angestellte, scheitert sie hier *vorläufig* an deren politischer Unbeweglichkeit, „an der Tatsache also, daß diese nicht nur aktuell unpolitisch, sondern entpolitisiert worden sind“ (9). Fast alle Versuche der Studentenbewegung, Arbeiter und Angestellte zu politisieren, sind gescheitert. Die letzten beiden Jahre scheinen zu zeigen, daß die lohnabhängige Jugend etwas erfolgreicher ist. Todtenberg sieht daher die Notwendigkeit der Förderung und Unterstützung von Lehrlings- und Jungarbeiterkämpfen. Er schreibt kein Buch *über* Lehrlinge, sondern eines *für* Lehrlinge, was sich nicht zuletzt darin ausdrückt, daß mehrere Erfahrungsberichte von Lehrlingen selbst gegeben werden.

An 10 Beispielen schildert Todtenberg Konflikte in Betrieben und deren Lösungsversuche durch Lehrlinge. Zunächst wird die Erfolglosigkeit von Einzelaktionen demonstriert. Darüber hinaus wird deutlich, daß sogar in großen Betrieben (z. B. Siemens), in denen die gewerkschaftliche Organisation äußerst schlecht ist und die geballte Macht des Unternehmens fast unüberwindbar erscheint, Aktionen möglich sind, vorausgesetzt, die Lehrlinge sind zu solidarischem Handeln fähig. — Nicht auf „systemgefährdende“ Aktionen legt Todtenberg das Gewicht, sondern auf die Durchsetzbarkeit elementarer Forderungen, wie z. B. gutes Werkzeug auch für Lehrlinge, keine berufsfremden Arbeiten, kein Berufswechsel auf Verordnung, keine menschenunwürdige Behandlung durch Ausbilder. Die Erfolge, die bei diesen Aktionen zu verzeichnen sind, sprechen gegen überhöhte Hoffnungen und verweisen auf die Notwendigkeit langfristiger Arbeit, deren Früchte oft auch erst sehr spät sichtbar werden.

Arno Ploog macht sich die Beliebtheit der Comics zunutze. Zwischen den Wortbeiträgen findet man illustrierende „Lehrlingskampfcomics“.

An die aktionsgeladenen ersten 70 Seiten schließt sich theoretische Reflexion an. Die Gefahr eines blinden Aktionismus ohne bestimmtes Ziel, ein Zurückfallen in eine zweite antiautoritäre Phase, ist so vermieden worden. — Jürgen Bussow legt in der Kraftfeldanalyse die Mechanismen frei, die auf die jungen Arbeiter tagtäglich einwirken und mit denen sie sich auseinanderzusetzen haben. Die Mechanismen sollten bei jeder Aktion mitberücksichtigt werden, wenn sie nicht im Sande verlaufen, sondern Grundstein weiterer Veränderungen sein soll (103). Bussow stellt folgende Kraftfelder dar: Familie (Sexualunterdrückung), (Berufs-)Schule (zweiter Sozialisations-

prozeß, Zensurengebung), Klasse (Konflikt zwischen den kritischen Mitschülern und der auf den Lehrer übertragenen Vaterrolle, Identitätskrise), Betrieb (Gemeinsamkeiten zwischen Lehrlingen, Arbeitern, Ausbildern und systembedingten Gegensätzlichkeiten dieser Gruppen), Vorgesetzte (Betriebshierarchie), Staat (Einheit von Staat und Wirtschaft). In jeder Analyse weist der Verfasser allerdings deutlich auf den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang hin. Also: keine grundlegende gesellschaftliche Veränderung durch sexualfreundlichere Erziehung oder erfolgreiche Aktionen gegen autoritäre Lehrer. „Die Auseinandersetzung mit autoritären Lehrern muß als Mittel, nicht als Ziel begriffen werden“ (107). Die Aufmerksamkeit darf nicht primär auf einzelne Personen gerichtet sein, sondern auf Institutionen. — Folgende, bisher oft zu wenig beachtete Forderungen arbeitet Bussow heraus: „Die Aktionsinhalte dürfen sich auf keinen Fall gegen die Interessen der übrigen Arbeiter richten und sind möglichst mit den Forderungen und objektiven Bedürfnissen sowie dem Bewußtsein der Belegschaft in Übereinstimmung zu bringen. Sind aktive Solidarisierung der Kollegen in einer Aktion im ersten Anlauf nicht zu erwarten, oder wird dies durch das jeweilige Aktionsziel nicht unbedingt beabsichtigt, muß wenigstens das passive Wohlwollen der erwachsenen Kollegen sichergestellt sein, wenn sich die Jugendlichen von den übrigen Arbeitern nicht isolieren wollen“ (111).

Im dritten Teil gibt Todtenberg einen kurzen Überblick über Entstehung von Lehrlings- und Jungarbeiterzentren, deren Ziele, Aktivitäten, aber auch deren Grenzen. Eine wichtige Aufgabe, die bisher von den Zentren nicht in genügendem Maße bewältigt wurde, ist die Einbeziehung älterer Lohnabhängiger in die Aktionen.

Obwohl fast alle Lehrlingsaktivitäten ihren Ursprung in den Gewerkschaften haben, ist ihr Verhältnis zu diesen Organisationen ambivalent. Letztlich, so Todtenberg, wird sich das Verhältnis der die Gewerkschaften das einzige ernsthafte Gegengewicht gegen die Monopolisierung der Wirtschaft und der Politik.

Eine ausführliche Adressenliste der bestehenden Lehrlingsorganisations selbst entscheiden. Grundtendenz sei die kritische Kooperation mit den Gewerkschaften. Trotz ihrer Eingliederung in das System seien Gruppen zu den Gewerkschaften am Verhalten der Gewerkschaften engagierten Jugend: Wenn sie zwar erfolgreich bei der Politisierung sationen der BRD vom Stand April 1971 und weiterführende Literaturhinweise schließen den Band ab. Uschi Horster (Düsseldorf)

Roth, Heinrich (Hrsg.): Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1965 (367 S., Ln., 22,20 DM).

Der „Verein Deutscher Ingenieure“ (VDI) hat 1965 den Versuch unternommen, die Technik in den Vordergrund bildungstheoretischer Diskussionen zu stellen. Die vorliegende Aufsatzsammlung stellt

einen Rechenschaftsbericht des Ausschusses „Pädagogik und Technik“ des VDI dar.

Die Autoren — Naturwissenschaftler und Pädagogen — wollen die Verbindung herstellen zwischen der technischen Entwicklung und dem Bildungsgeschehen. Die Technik fungiert der Meinung der Autoren zufolge als Determinante der Gesellschaft; ihre immanente Gesetzmäßigkeit strukturiert Gesellschaft und nicht soziale Klassen oder die aus dem Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital resultierenden Gegebenheiten. So begrüßt z. B. Klaus Tuchel, wissenschaftlicher Mitarbeiter beim VDI, den Schelskyschen Versuch, „einen Bildungsbegriff der technischen Zivilisation zu entwerfen . . . , weil hier konsequent versucht wird, von einer Analyse der Gegenwart und ihrer sozialen Strukturen auszugehen“ (81). Keiner der Autoren — auch nicht die beteiligten Pädagogen — versuchen, den Stellenwert der Technik vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse zu diskutieren. Die nicht nur affirmative, sondern auch reaktionäre Einstellung der Autoren kommt auch dadurch zum Ausdruck, daß das herkömmliche dreigliedrige Schulsystem nicht in Frage gestellt wird. Für Rudolf Planck sind die Ausführungen der Arbeitsgemeinschaft „Deutsche Höhere Schule“ (1958) noch immer zukunftsweisend, die sich unter anderem gegen die Gesamtschulkonzeption richten und die der Deutsche Philologenverband seinerzeit als Rechtfertigung für die Beibehaltung des überlieferten Schulsystems in Anspruch nahm.

Im zweiten Teil wird die Frage gestellt, inwieweit dem „technologischen Bildungsanliegen“ in den einzelnen Schulfächern Rechnung getragen werden soll. Am Beispiel Gemeinschaftskundeunterricht wird demonstriert, wie dies geschehen kann. An den Unterrichtseinheiten „Bremer Flughafen“ (8. Klasse), „Amt für Stadtentwässerung“ (9. Klasse) und „Bremer Hafen“ (10. Klasse) wird das Funktionieren von Organisationen und Technologien gepriesen und dem Schüler suggeriert, daß diese „technische Zivilisation“ weiter zu optimieren sei. Nach der Vorstellung der Autoren vermag technische Bildung einen neuen Humanismusbegriff zu konstituieren, insofern nämlich, als die Beherrschung des Menschen durch Sachgesetzmäßigkeiten eher zu kontrollieren sei als eine Herrschaft des Menschen durch den Menschen. Die Autoren messen der Technokratie humanisierende Wirkung bei und plädieren lediglich für eine Modifizierung des Schulsystems, in dem die alten Hierarchien einer niederen, mittleren und höheren Bildung erhalten bleiben sollen. Von polytechnischer Bildung, d. h. von einer allgemeinen, vielseitigen technischen Bildung sowie von der Frage nach den Verwertungsinteressen, in deren Diensten die Technologien stehen, wird in keinem der Aufsätze gesprochen.

Zwar ist das Buch bereits acht Jahre auf dem Markt, es repräsentiert aber eine technokratische Tendenz in der curricularen Diskussion, die nichts an ihrer Aktualität verloren hat.

Gerwin Schefer (Kirchhain)

Politik und Bildung

Oelinger, Josef: *Erwachsenenbildung in der demokratischen Gesellschaft. Zur Diskussion um Öffentlichkeit, Neutralität und Integration als bildungspolitische Probleme.* Hrsg. Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen e. V., Bachem Verlag, Köln 1971 (114 S., br., 9,80 DM).

Oelinger stützt sich auf das normative Modell einer pluralistischen Gesellschaft (E. Fraenkel u. a.), kritisiert demzufolge die staatlich bevorzugte Stellung der Volkshochschulen und fordert demzufolge die gleichwertige Behandlung der Träger von Einrichtungen der Weiterbildung, wie Staat, Kommunen, Arbeitgeber- und Unternehmerverbände, Berufsverbände, Betriebe, Gewerkschaften, Hochschulen, Kammern, Kirchen, kommerzielle Weiterbildungsunternehmen usw. (12).

Darüber hinaus plädiert er für die Kooperation dieser Träger: erstens auf Landesebene für ein „Landeskuratorium“, dessen Aufgaben und Zusammensetzung den einschlägigen Bestimmungen der im Saarland und in Niedersachsen geltenden Gesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung sowie dem Gesetzentwurf der CDU-Landtagsfraktion in Nordrhein-Westfalen v. 17. 2. 71 entsprechen sollten; diese Gesetze sollen die Mitwirkung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen an der Erwachsenenbildung institutionalisieren. Zweitens tritt Oelinger auf lokal-regionaler Ebene für eine Arbeitsgemeinschaft ein, der „es überlassen bleiben (sollte), die Leitsätze zur Aufschlüsselung und Verteilung kommunaler Zuschüsse festzulegen“ (87).

Da dem Staat eine liberale Nachwächterfunktion zugedacht ist, lehnt Oelinger einen hauptamtlichen Kooperator mit der Befürchtung ab, dieser „könnte zu einer Organisationsgewalt im öffentlich-rechtlichen Organisations- und Verwaltungsgefüge werden und die Weiterbildung entgegen dem Prinzip der Freiheit und Gleichheit aller Träger unter die Vorherrschaft staatlichen Einflusses geraten und sich mehr und mehr zu einer staatlichen oder kommunalen Angelegenheit entwickeln“ (91).

Die Freiheit schließlich beschränkt sich für Oelinger auf die Freiheit der Weiterbildungsinstitutionen: Selbstbestimmung im Hinblick auf Lehrpläne, Veranstaltungen, Programme und Auswahl der Mitarbeiter, Ausschluß heteronomer, fremder Weisungen, vor allem Ausschluß inhaltlicher Festlegungen der Bildungskonzepte durch politische Auflagen; keine Staatsaufsicht, schließlich „Freiwilligkeit der Teilnahme“ (106) — für die Betroffenen die einzige Freiheit.

Oelinger fordert unter einem formal-demokratischen Pluralismusanwalt und formaler Gleichsetzung aller Institutionen der Erwachsenenbildung die Ausschaltung von Staatseinflüssen mit dem Ziel, den mächtigsten und finanzkräftigsten Institutionen, nämlich denen des Kapitals, bei der Intensivierung ihrer überwiegend der Systemintegration dienenden Aus- bzw. Weiterbildung zu einer de facto

nicht mehr anfechtbaren Spitzenstellung zu verhelfen. Dabei mag dann auch die Vermittlung katholisch-reaktionärer Inhalte gedeihen.

Wenn man den Staat nicht zum Instrument in der Hand der Monopole versimpeln will, dann ist es allerdings von entscheidender Bedeutung, daß man dahinarbeitet, die privat-finanzierten Organisationen der Erwachsenenbildung in Staatsmonopol zu überführen. Nahziel müßte sein, die Verwirklichung der Forderung Oelingers, nämlich öffentlich-rechtliche Finanzierung derartiger Institutionen bei gleichzeitiger Einflußlosigkeit des Staates bezüglich der Inhalte, zu verhindern. Denn nur ein Bildungswesen in öffentlicher Hand bietet die Chance, progressive Lehrinhalte tendenziell zu verwirklichen.

Helga Veit (Berlin/West)

Peterßen, W. H., u. Helmut Keim: Sachinformation und didaktische Entscheidungshilfe. Wirtschaftssysteme Ost und West. Technischer Fortschritt — Arbeitsplatzsicherheit. Unternehmer — Unternehmung. Mitbestimmung. Verlag J. P. Bachem, Köln 1972 (120 S., br., 6,80 DM).

Ziel dieser protokollarischen Aufzeichnung von zwei Vortragsreihen des Arbeitgeberverbandes Oldenburg e. V. und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände ist, „der interessierten Lehrerschaft eine Hilfe bei der Vorbereitung auf die Aufgaben der ‚Arbeitslehre‘“ anzubieten (8). In der Einleitung wird der Bildungsauftrag, „den Schüler auf Beruf und Gesellschaft vorzubereiten“, verstanden als Einführung in komplizierte Zusammenhänge von Gesellschaft, Wirtschaft und Technik, welche „eine breite Vermittlung von notwendigen Grundkenntnissen, ein hohes Maß an Lernbereitschaft, Entscheidungsfähigkeit und verantwortliches Sozialverhalten“ (9) erfordern (vgl. Projektgruppe: Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals, in diesem Band, S. 13). Die Lehrgangsveranstalter wollen diesen Anspruch mit einer direkten Verbindung von Unterrichtsinhalt und -gestaltung einlösen: Zu den vier im Untertitel genannten Themen werden fünf Referate gehalten — zur Mitbestimmung darf neben einem Kapitalvertreter auch ein Gewerkschafter sprechen. Jedem Referat folgen methodische und didaktische Ausführungen von Peterßen und Keim.

Der Lehrgang verfolgt zwei Bildungsabsichten: bessere und Höherqualifizierung, Selbständigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit und parallel eine soziale Einstimmung der späteren Lohnarbeiter auf ein ihnen feindliches System.

Hans-Peter Seelhorst betont in seinem Referat das „Gebiet der Eigenwerbung“, worin die besondere „gesellschaftspolitische Verantwortung der Unternehmer heute“ (70) liege. Als Indiz für die Unermüdlichkeit und gegen die Ersetzbarkeit des Unternehmers behauptet Seelhorst, „daß Lenin bei Einführung der NEP 1921 tatsächlich wieder Unternehmer fand, die bereit waren, trotz der soeben gemachten betrüblichen Erfahrungen in einem kommunistischen Staat

im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten unternehmerisch tätig zu werden“ (71). Thesen zur freien, vor allem aber „sozialen Marktwirtschaft“ mit Kriterien wie „alle Macht den Verbrauchern“ und „Bindung der Unternehmen an die Befehle des Marktes“ (45) von Fritz Meyerhoff, Direktor der Olympia-Werke AG, wiederholen sich in Abwandlungen und dürfen nicht unbedingt als letzter Erkenntnisstand auf dieser Seite gewertet werden. Daß auch diese Referenten gleichzeitig andere neue Varianten vortragen, mögen zwei Beispiele beleuchten:

Gert Even lehnt die Konvergenztheorie ab, denn erstens bedarf „jede Wirtschaftsform der Planung“ (19) und zweitens „darf zwischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystem kein Widerspruch bestehen“ (30), weshalb verschiedene Gesellschaftssysteme eine Konvergenz der Wirtschaftssysteme ausschließen.

Gegen die Mitbestimmungskonzeption des DGB polemisiert Hermann Linke, Mitglied der Geschäftsführung der BDA und schlußfolgert für seine Partei, „daß für ein Unternehmen nicht entscheidend ist, ob es demokratisiert . . . ist, sondern daß in dem Unternehmen eine optimale Nutzung erzielt wird“ (96). Auch Fortbildungsmöglichkeiten zu gewähren muß deshalb „Aufgabe der Gesamtgesellschaft“ sein.

Peterßen und Keim orientieren sich in ihrer Aufbereitung der Referate am „lerntheoretische(n) Modell der Didaktik der ‚Berliner Schule‘“ (15) von Heimann. Darin werden als allgemein für die Unterrichtsgestaltung eine „anthropologisch-psychologische“ und eine „sozialkulturelle“ Voraussetzung angegeben, auf die der Lehrer seinen Unterricht abstimmen soll. Peterßen und Keim übersetzen dieses klassenspezifische Unterrichtsmodell in bewußte Theorielosigkeit. Sie wollen damit eine „vorzeitige Ideologiebildung“ (37) verhindern. Insbesondere den Lehrern der Hauptschule wird geraten, „weder eine ausschließlich von Interessen der Arbeitnehmer noch eine ausschließlich von Interessen der Unternehmer abgeleitete Information über die Struktur unserer Arbeitswelt zu geben“ (73).

Peterßen und Keim schlagen vor, den Unterricht durch einen netzartigen Aufbau lebendiger zu gestalten. Die „Situationsangemessenheit“ (39) soll zum Maßstab für die konkrete Wahl der Unterrichtsinhalte werden, weil damit die Effektivität des Lernens gesteigert werde. Hierin wird eine neue und wesentliche Aufgabe gesehen. Die „Lernfähigkeit“ und „Lernbereitschaft“ sollen selbst zum zentralen Gegenstand des Unterrichts werden (58). Der Schüler ist zu befähigen, „sein Leben als einen permanenten Lernprozeß aufzufassen und dementsprechend zu handeln“ (58).

An Beispielen oder besser noch durch Primärerfahrungen der Schüler bei Betriebspraktika soll die Realität der Veränderung der konkret-nützlichen Arbeit durch Automation und Rationalisierung vermittelt und im Fach Arbeitslehre verallgemeinert werden. Die Einsicht in die „Notwendigkeit des mobilen Verhaltens“ soll entwickelt werden zu einer „positiven Einstellung zu solchem Verhalten“, kurzum, die Schule soll den „umstellungsfähigen“, „anpassungs-

fähigen“, vor allem jedoch den „autonomen“ Menschen schaffen (57). Neben dem Lernen durch eigene und Erfahrung dritter soll der Schüler im Unterricht von den tradierten Formen „Lob und Tadel, Belohnung und Strafe“ (60) befreit werden. An die Stelle der „Fremdmotivation“ setzen Peterßen und Keim „die ‚intrinsiche‘ Motivation . . . , d. h. der Schüler muß aus sich selbst heraus motiviert werden . . . , d. h. es geht darum, dem Schüler individuell angepaßte Erfolgserlebnisse zu verschaffen . . . , daß er erkennt, der Erfolg resultiert aus seiner eigenen Anstrengung und Tüchtigkeit“ (60/61). Optimal realisierbar erscheint diese Absicht mit Hilfe „individualisierende(r) Lehr- und Lernmittel jeder Art“ (61).

Zur Simulierung und Lösung von gesellschaftlichen Widersprüchen im Klassenzimmer schlagen Peterßen und Keim eine konfliktorientierte Unterrichtspraxis mit Hilfe rivalisierender Schüler-Kleingruppen vor (44).

Die Partnerschaft zwischen Lehrer und Schüler soll auf eine entsprechende spätere Praxis der Mitbestimmung vorbereiten. „Hinsichtlich des schulischen Unterrichts läßt sich das erwünschte kooperative Führungsverhalten bezeichnen als: ‚sozialintegrativ‘, ‚demokratisch‘, ‚instrumental-expressiv‘“ (112/113). Lehrer und Schüler sollen also die berufliche Praxis üben in einer Weise, die sich der betrieblichen Realität optimal annähert und gleichzeitig deren soziale Sprengkraft „bewältigt“.

Als praktischer Versuch von Unternehmenseite, technisch fortschrittliche und gesellschaftlich reaktionäre Ziele unmittelbar gekoppelt und unter dem Druck der Verhältnisse an die arbeitende Klasse zu vermitteln, ist dieses Protokoll aufschlußreich.

Hannelore May (Berlin/West)

Andiel, Alois: Politische Bildung und private Macht.

Demokratische Spielregeln im Bezugssystem von Schule und Gesellschaft. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1971 (163 Seiten, kart., 12,80 DM).

Es geht Andiel um eine Funktionsanalyse der politisch-pädagogischen Kategorie des Spiels in konkretem gesellschaftlichem Zusammenhang. In der politischen Bildung drückt „Spiel“ eine spezifische Beziehung aus; es fungiert vermittelnd zwischen der inneren Dynamik der öffentlichen Erziehungsinstitution und dem politischen Geschehen. In beiden soll das Spiel Wesentliches bezeichnen: in der ersten methodischen Zugang und formale Struktur des pädagogisch gewendeten Inhalts (Kindgemäßheit), im zweiten die Grundstruktur politischer Vorgänge. Unter diesen Vorgaben wurde eine Generation von Lehrern auf ihre Aufgaben in der politischen Bildung eingestellt; doch handelt es sich, wie Andiel nachweist, um ein Schwindelunternehmen. Nachdem Andiel die metaphysische Qualität des Spielbegriffs erläutert hat, mit der dieser in der zeitgenössischen

Literatur (vor allem bei Huizinga) die politische Realität verdunkelt, analysiert er das didaktische Schrifttum auf die besonderen Wirkungen, Voraussetzungen und Konsequenzen hin, die die Anwendung der Spielkategorie in der Realität auslöst bzw. aufdeckt. Daß vermittelt dieser Anwendung die „älteste Soziallüge“ (E. Bloch, Politische Messungen, Frankfurt/M. 1970, S. 172) in der Form moderner Partnerschaftsideologie im politischen Unterricht bestimmenden Einfluß erhält, der Ursprung politischen Handelns aufs Subjektiv-Private verschoben und Politik daher auf Moral, das Problem der politischen Bildung auf das der „richtigen Organisation der Seele“ reduziert wird, arbeitet Andiel ebenso klar heraus wie die Ergebnisse: im didaktischen Durchgang durch Mannschaftsspiel, darstellendes und Planspiel bewirkt das interessierte Zusammenzwingen von Fußballfeld und politischer Arena die Formalisierung der politischen Beziehungen, die Abstraktion vom Inhaltlichen politischer Bildung, die Verkürzung politischen Unterrichts auf Verhaltens(Spiel)regeln als Wesen des Politischen, die Personalisierung gesellschaftlicher Prozesse und Entpolitisierung des Bewußtseins von ihnen. Nebenbei räumt Andiel mit den Märgen vom besonderen Charakter angelsächsischer Demokratie auf, die der Partnerschaftsideologie als Folie dienen, und legt auch die reaktionäre Stoßrichtung bloß, in der diese Ideologie schulische Vermittlungsprozesse mit Strategien zur Rekonstruktion frühindustriell-kleinbürgerlicher Gemeinschaftsstrukturen verbindet. Im 2. Teil identifiziert Andiel als den Zusammenhang, dem die Spielkategorie dient, die politischen Theorien des Neoliberalismus; verdeutlicht wird so die Beschlagnahme der politischen Bildung durch Überbauformen, die monopolistische Verwertungsschwierigkeiten spiegeln. Daß es sich hier aber nur um ein Stadium der kapitalistischen Entwicklung handelt, beleuchtet Andiels abschließender Überblick über den Wandel in politischer Theorie und Praxis seit der Rezession 1966/67 und die Reflexe dieses Wandels in der politischen Bildung.

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um Darstellung und materialistische Analyse eines Phänomens des politischen Überbaus; so mag die Enthaltbarkeit zu begründen sein, mit der Andiel sich auf die Andeutung der ökonomischen Grundprozesse beschränkt. Aber gerade auch diese Beschränkung scheint mir dem Buch die Aufhellung wichtiger Zusammenhänge freizugeben. Es sind hier nur Hinweise möglich. Die Analyse der Spielkategorie in der politischen Bildung erscheint zugleich als eine des Mechanismus, mit dem die ideologische Selbsttäuschung der Ausbeuter als Betrug an den Ausgebeuteten streng funktional in den Qualifikationsprozeß der Arbeitskraft eingeht. Der politische Einfluß der Spielkategorie erlaubt hier sowohl den Rückschluß auf die gesellschaftliche Sprengkraft der zu verdunkelnden Widersprüche, wie er zugleich ein Licht wirft auf die Wertbestimmung der Ware Arbeitskraft, die in der Schule und über sie vollzogen wird. Auch die politische Bildung muß für die langwierige und kostspielige Reproduktion der Arbeitskraft in der Schule ökonomisch legitimierbar sein; es geht letztlich nicht an, als

Funktionen der Schule Arbeitskraftqualifikation und Ideologieproduktion wie selbständige Größen nebeneinander zu setzen. Der im systematisierten Entpolitisiertungsprozeß der Arbeitskraft — um nur eine der Wirkungen der Spielpädagogik zu nennen — angezielte Effekt muß also auch in den Termini der Arbeitswerttheorie ausgedrückt sein. Das erfordert eine genaue Analyse der Determinanten, welche von der historischen Entfaltung gesellschaftlicher Widersprüche in der Reproduktionssphäre der Arbeitskraft verändert oder geschaffen werden und sich von hier aus der Wertbestimmung der Arbeitskraft in den Kosten des Reproduktionsprozesses aufzwingen. Andiels Analyse regt implizit an, in der Qualifikation des Gebrauchswertes der Arbeitskraft für das Monopolkapital die etwa mit dem Jahrhundertbeginn massiv einsetzende Wendung zum sozialen Individuum zu problematisieren, das nach Marx von seiner Arbeitskraft nicht zu trennen ist, durch den Konkurrenzkapitalismus gleichwohl radikal von ihr abgetrennt wurde und hinter der historischen Bedeutung der Arbeitskraft im Dunkel versunken war. Folgte man dieser Anregung und deutete die politische Disqualifikation des sozialen Individuums als monopolistisch erheischtes Moment der Arbeitskraftqualifikation durch die Spielpädagogik, so diente die Analyse der Spielkategorie der Aufdeckung schulischer Prozesse, in deren Struktur die Vermittlung von Sein und Bewußtsein, Basis und Überbau in ihrer Beziehung auf die Schule auf den historischen Wandel des Faktorenzusammenhangs wie der Funktionen von Schule verweist. Die Analyse der Spielkategorie würde mithin Licht auf die schulischen Vermittlungsprozesse, in denen Überbauphänomene ökonomische Wertigkeiten annehmen, weil diese Prozesse letztlich die Produktion der Geschichte selber betreffen, als die des Subjekts, aus dem Basis und Überbau gleichermaßen hervorgehen.

Bei Andiel ist freilich neu nur die Darstellung des gesellschaftlichen Transpositionsmechanismus in der Schuldidaktik; daß alle Phänomene bürgerlicher Gesellschaft auf die Kapitalverwertungsprozesse sich beziehen, ist seit Marx bekannt. Andiels Analyse betrifft aber das Fortleben des Grundwiderspruchs auch in diesem didaktischen Mechanismus, ebenso daher auch der Fallen, die die Bürgerklasse sich selber zu stellen nicht vermeiden kann. Die Kritik läßt sie zuschnappen, indem sie sie bloßlegt. Andiels Analyse der Spielkategorie bringt mit der bürgerlichen Insistenz auf dem verkürzten und falschen Politikbegriff die unerledigte Arbeit der bürgerlichen Revolution als unabtrennbaren Charakter dieses Beharrens zu Gesicht. Indem die Anwendung des Spiels auf die politische Bildung die Politik zum Problem sittlichen Verhaltens verklärt, hält die Theorie, in der das geschieht, am Begriff des Menschen als Subjekt seiner Geschichte fest. Zugleich entzieht sie dem handelnden Subjekt, indem sie es als spielendes ebenso überhöht wie domestiziert, den normativen Zusammenhang der Orientierung politischen Handelns. Denn das spielende Subjekt lügt aus der politischen Dimension das arbeitende hinaus, das doch die historische Kontinuität bürgerlicher Gesellschaft garantiert, nämlich die Geltung des Subjekts als bloßes

Wirtschaftssubjekt. Die in den objektiven Strukturen der Gesellschaft festgemachte Überzeugung aber, daß der richtige Fortgang der Geschichte allein privatem Fleiß sich verdanke, liefert noch in der Spieltheorie, auf nunmehr höchst vermittelte Weise, die substantielle Befassung mit Macht und Ohnmacht, Ausbeutung und Organisation der Lohnabhängigen dem alten, antifeudalistischen Affekt aus, für den politisches Handeln zu den Domänen parasitären Luxuslebens gehört. Damit indessen wird politisches Handeln in dieser bürgerlichen Zuordnung für die kapitalistische Gesellschaft legitimierbar, denn mit der Erledigung ihres antifeudalistischen Klassenkampfes gewinnt die Klasse der Kapitaleigner auch die Verfügung über die Elemente alter Konfrontationen für den antiproletarischen Kampf. Der Überformung der politischen Bildung durch die Spieltheorie gelingt es, indem Machtkampf als Spiel einerseits und bürgerliche Arbeit als Fortschritt in der Geschichte andererseits, Politik und Ökonomie auseinandergerissen, die Ökonomie verdunkelt und die Politik entschärft wird, die politische Ökonomie aus dem Bewußtsein des Subjekts hinauszeskamotieren und damit die bürgerlichen Zwecksetzungen der Geschichte als Naturbedingungen dem überfälligen Kreuzverhör zu entziehen.

Das Wirtschaftssubjekt aber, dem in der Trennung von Spiel und Arbeit der universale ökonomische Zusammenhang verdunkelt und die Orientierung politischen Handelns an der Realität untersagt wird, bewahrt in dieser Trennung gleichwohl Lüge und Wahrheit bürgerlicher Gesellschaft auf. Es bewahrt den Anspruch der sich emanzipierenden Bürgerklasse auf, die Befreiung aller Menschen zur eigenen, gemeinsam als gewaltige Produktivkraftentfaltung gestalteten Geschichte zu bewirken; zugleich verschleiert es, daß ihm, dem bürgerlich bornierten Subjekt, die Erfüllung des Anspruchs mißlingen muß. Der Anspruch aber, die Wahrheit bürgerlicher Gesellschaft, bleibt die Gefahr für das Wirtschaftssubjekt, die ihm selber einwohnende Gefahr: daß ein neues kollektives Subjekt, ein Bündnis aller unterdrückten Klassen wie das, das den alten manufakturbürgerlichen Anspruch konstituierte, heute den Anspruch aufnehmen und gegen das bornierte Interesse im Wirtschaftssubjekt kehren könnte. Und die pädagogische Funktion des Spiels, deren Vorgeschichte bis in die pädagogische Widerspruchsentfaltung des Subjektbegriffs im 17. Jahrhundert zurückreicht, verweist wie das Subjekt, auf das sie sich bezieht, auf eine herrschafts- und daher von antagonistischen Widersprüchen freie Gesellschaft, in der der Sieg über die Natur der Zwecksetzung des Zweckfreien, der freien Entfaltung aller die Tore öffnete. Andiels Erinnerung an diesen dialektischen Zusammenhang, an das, was die Spielkategorie in ihrem „politisch-humanitären Grundanspruch letzthin fordert“ (148), läßt den Schluß des Buches verschmerzen, den der fähige Gießener Politologe wohl über die Analyse der „Wandlungen in der Didaktik des politischen Unterrichts“ zur handlungsanleitenden Reflexion der Widersprüche in der politischen Bildung hätte führen können.

Gernot Koneffke (Braunschweig)

Schmiederer, Rolf: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1972 (211 S., br., 18,— DM).

Obwohl sich der Autor in wesentlichen Passagen auf bereits von ihm vorliegende Veröffentlichungen stützt, geht er insofern über seine bisherigen Arbeiten hinaus, als er einzelne relevante und dominierende Konzeptionen Politischer Bildung einer fundierteren, systematischen Kritik unterzieht, wobei die neuesten Tendenzen mitberücksichtigt werden. Während er jedoch für einzelne von ihm behandelte Theorien (z. B.: Partnerschaftserziehung, Erziehung zum Staat, Politische Bildung als Gesinnungsbildung, „Fundamentale Einsichten“, Konfliktdidaktik) bis zum Entstehen der Studentenbewegung eine gründliche und gelungene Rezeption liefert, weist die Konfrontation dieser Theorien mit der jeweils konkreten historisch-gesellschaftlichen Situation gleichwohl Schwächen auf, selbst wenn man die Spannbreite des behandelten Zeitraumes in Rechnung stellt. Dies wird bereits im 1. Kapitel: „Kapitulation und re-education“ deutlich. Hier bezieht sich Schmiederer unter Auslassung der Pläne und Vorstellungen von Parteien, Lehrerverbänden und progressiven Bildungspolitikern zur Errichtung eines demokratischen Bildungswesens lediglich auf die offiziellen Verlautbarungen der amerikanischen Besatzungsmacht, wobei die Zurückdrängung demokratischer Bildungskonzepte im Zuge der Restauration des kapitalistischen Systems vom Autor nur andeutungsweise und oberflächlich behandelt wird, obwohl gerade für diese Etappe der westdeutschen Nachkriegsentwicklung hinreichend Analysen vorliegen.

Problematisch muß auch erscheinen, daß er z. B. dem Kapitel „Antikommunismus als Unterrichtsprinzip“ — wohl aus systematischen Gründen — das Kapitel „Nationalismus und neuer Irrationalismus in der Politischen Bildung“ folgen läßt, da „der ‚neue‘ Nationalismus ... die Gehalte des Antikommunismus weitgehend“ aufnimmt (S. 86). Es wird so die Tatsache verwischt, daß für das Aufkommen nationalistischer Tendenzen im Bereich der Politischen Bildung wie im gesellschaftlichen die gleichen sozio-ökonomischen Bedingungen (so z. B.: Wirtschaftskrise, Scheitern der CDU-Politik) ursächlich waren wie für das Entstehen der Konfliktdidaktik, die Schmiederer im folgenden Kapitel abhandelt. Zwar hat der Autor dies bereits vorher kurz angedeutet, jedoch gelingt es ihm nicht herauszuarbeiten, daß es sich bei beiden Strömungen innerhalb der Theorie der Politischen Bildung um *konkurrierende* Modelle handelt, das eine auf einer liberalen Gesellschaftstheorie fußend, das andere auf einer offen reaktionären.

Eingehend wird in den letzten Kapiteln versucht, das Reagieren der Politischen Bildung auf die Studentenbewegung als dem für sie einschneidendsten Ereignis seit 1945 aufzuzeigen und konstatiert mit ihrem Ende zwei polarisierende Tendenzen — analog zur Entwicklung der politisch-sozialen Bewegung im allgemeinen —, die an den Begriffen „Systemerhaltung“ und „Systemüberwindung“ (S. 172) festzumachen sind.

In der neueren Diskussion setzt sich nun zunehmend eine dem Emanzipationsbegriff der Frankfurter Schule verpflichtete Richtung durch, von Schmiederer in Anlehnung an Holtmann als „demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung“ (S. 176) umschrieben, der er sich offensichtlich selbst zu rechnet, und deren „erste Ansätze zwar bis in die Mitte der sechziger Jahre zurückreichen, jedoch in der Diskussion um die Didaktik der Politischen Bildung kaum Beachtung gefunden hatte“ (S. 175). Inhaltlich wird diese demokratisch-sozialistische Konzeption vom Autor völlig unzureichend und — im Gegensatz zu seiner sonst ausführlichen Darstellung anderer Theorien — nur kurz qua Zitierung benannt; er unterschlägt die Konkretion dieses Emanzipationsbegriffs ebenso, wie er auch die Auseinandersetzung von marxistischer Seite mit diesem Begriff außer acht läßt.

Auch die gesellschaftliche Funktion einer demokratisch-sozialistischen Didaktik wird vom Autor nicht näher expliziert. Sie läßt sich jedoch aus den Vermutungen Schmiederers über das Fehlen eines Beitrags der „stringent auf dem Marxismus fußenden Linken“ (S. 179) zur Politischen Bildung erschließen, da diese — wie jede Erziehung überhaupt — letztlich affirmativ sei, weshalb sich eben auch „diejenigen Konzeptionen Politischer Bildung, die Emanzipation als einen historisch-konkreten Prozeß verstehen und materialistisch zu bestimmen suchen“ (S. 180), dem Vorwurf des Reformismus aussetzen. Angesichts dieser eingeschränkten Wirkungsmöglichkeiten von Politischer Bildung — auf die schon der Titel des Buches hinweist — stellt sich die Frage, warum Schmiederer überhaupt das Fehlen einer linken politischen Didaktik beklagt, wenn er der Politischen Bildung in unserer Gesellschaft, übrigens in Widerspruch zu früheren Ausführungen, auf die er aber in diesem Zusammenhang gleichwohl verweist, praktisch keine Chance zugesteht, einen Beitrag zu mehr als einer lediglich reformistischen Veränderung zu leisten. Trotz dieser Mängel kann die Schrift — solange zum Thema keine gründlicheren Arbeiten vorliegen — allen am Problemkreis Interessierten als Einführung dienen.

Veronika Nitschko und Karl A. Dippel (Marburg)

Schierholz, Henning: Wehrbereitschaft — Ziel politischer Erziehung? Zur Analyse des Einflusses der Bundeswehr auf das Curriculum des politischen Unterrichts. Quelle & Meyer, Heidelberg 1972 (141 S., kart., 12,— DM).

Schwaborn, Winfried, und Thomas Schmitt: Wehrkunde. Militär in den Schulen. Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1972 (48 S., br., 3,— DM).

Die beiden Bände enthalten die ersten umfassenderen Darstellungen und Analysen der zunehmenden Infiltration der Schulen durch die Bundeswehr und ihr nahestehende Organisationen. Schierholz'

Arbeit begründet — orientiert an erziehungswissenschaftlichen Kriterien —, warum „einer per Lehrplan oder Curriculum im politischen Unterricht institutionalisierten Propaganda für die Bundeswehr entschieden entgegenzutreten ist“ (12). Er beginnt mit einer Skizze der Geschichte der Wiederbewaffnung in der BRD, geht dabei auf den Zusammenhang mit Kaltem Krieg und Westintegration ein und zeigt, wie die Diskussion über die Bundeswehr (Innere Führung, Atombewaffnung, Beschaffungsskandale, Notstandsgesetze, Personal- und Strukturprobleme) bis heute kontrovers geblieben ist — die Bundeswehr in der Schule folglich nicht wie offiziell gewünscht als unveränderbar und unabhängig von zeit- und interessegebundenen Einflüssen dargestellt werden darf.

Als entscheidendes und abzulehnendes Kennzeichen der beabsichtigten „Erziehung zur Wehrbereitschaft“ wird hervorgehoben, daß ihr Ziel im wesentlichen aus einer klar umrissenen positiven Werthaltung zur jeweiligen Sicherheitspolitik besteht (27). In einer „Bekanntmachung“ des baden-württembergischen Kultusministeriums wird dieses Erziehungsziel wie folgt formuliert: Die Pflicht der Schule ist es, „die Aufgaben der Bundeswehr . . . so verständlich zu machen, daß sie vom Schüler als notwendig anerkannt werden können“ (130). Diese Intentionen werden mit der Entwicklung der politischen Bildung in der BRD verglichen und als zugehörig zu der — in der wissenschaftlichen Diskussion überwundenen — Phase identifiziert, die von Weniger, Spranger, Litt bis hin zu H. Newe geprägt wurde. Ziel dieser Pädagogen war eine „staatsbürgerliche Erziehung“, die die „Hingabefähigkeit“ der Jugendlichen entwickelte, sie zu „Glauben und Hoffnung“, zu „Dienst und Opfer“ bereit machen sollte (40).

Zur Offenlegung der Kontinuität „militaristischer Erziehung in deutschen Schulstuben“ (H. König) wären die hier fehlenden Informationen über Publikationen etwa Wenigers wie „Wehrmachterziehung und Kriegserfahrung“ (1938), „Die Erziehung des deutschen Soldaten“ (1944), „Bürger in Uniform“ (1955) und dessen Einfluß im Beirat für Innere Führung und im Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen nützlich gewesen. Der „staatsbürgerlichen Erziehung“ wird in Anlehnung an Giesecke und Schmiederer eine politische Bildung mit demokratischen und emanzipatorischen Inhalten gegenübergestellt.

Zum Hintergrundverständnis der Erziehung zur Wehrbereitschaft analysiert Schierholz die psychologischen und soziologischen Faktoren der politischen Sozialisation und macht deutlich, daß die gegenwärtige Schulpraxis möglicherweise bereits unheilvollere Konsequenzen zeitigt als eine intentionale Erziehung zur Wehrbereitschaft. Dem schließt sich eine Untersuchung an, wie in Schulbüchern, Lehrerhandbüchern und Publikationen offizieller Stellen die Themenbereiche Sicherheitspolitik, Bundeswehr und Wehrdienstverweigerung behandelt werden. Von den untersuchten Schulbüchern behandeln 80 % den Problembereich Bundeswehr—Wehrpflicht, nur 30 % geben Informationen über das Grundrecht der Wehrdienstverweige-

rung, lediglich 25 % informieren umfassend über die genannten Bereiche (72). Zum Schluß seiner Arbeit umreißt Schierholz, wie eine unterrichtliche Behandlung des Themenkreises Bundeswehr aussehen sollte. Er fordert einen Unterricht, der politische Gegensätze sichtbar macht und nicht verschleiert und zudem politische Urteilsfähigkeit weckt. „Das bedeutet, nicht nur Grundlagen und Zusammenhänge praktizierter Sicherheitspolitik, sondern auch deren Alternativen darzustellen“ (87).

Zu diskutieren bleibt Schierholz' Auffassung, der Druck auf die Schule, Wehrbereitschaft zu wecken, sei verursacht worden durch die steigenden Zahlen der Kriegsdienstverweigerer (95). Hier wäre einmal zu berücksichtigen, daß das Konzept für die Wehrpropaganda bereits seit Ende der fünfziger Jahre entwickelt wurde, und zum anderen müßte analysiert werden, ob zwischen dem Eintritt der SPD in die Regierung und der zeitlich nur wenig später einsetzenden Forcierung der Wehrpropaganda ein kausaler Zusammenhang besteht. Zur eigenen Meinungsbildung sind dem Band auf 23 Seiten relevante Materialien (Wehrerlasse der Kultusministerien, Erklärungen der GEW und des Verteidigungsministeriums, Auszüge aus Parlamentsdebatten etc.) beigefügt.

Die Arbeit von Schwamborn und Schmitt gibt Aufschluß darüber, wer „die Träger der Militarisierung“ der Schule sind, wie sie arbeiten und wie ihnen entgegenzutreten ist. Im Informations- und Pressestab des Verteidigungsministeriums werden der Einsatz von sog. Jugendoffizieren, wehrpolitische Seminare, die Zusammenarbeit mit Kultusministerien und Schulbehörden sowie Schüler- und Studentenvereinigungen geplant. Wie erfolgreich diese Aktivitäten sind, demonstriert folgende Äußerung eines Bundeswehr-Obersten: „In Wirklichkeit — was nicht publiziert wird, aber kein Geheimnis mehr ist — stehen wir in einem engen Kontakt mit dem hessischen Kultusministerium Dort sind Kommissionen gebildet, die für die verschiedenen Schularten und für Lehrerfortbildung Curricula erarbeiten mit Lernzielvorstellungen über Sicherheitspolitik, Landesverteidigung, Friedens- und Konfliktforschung“ (20). Diese Kooperation existiert nicht nur im „roten Hessen“ (36).

Die Werbe- und Informationstätigkeit wird getragen von der besonders ausgewählten und geschulten „Kader-Truppe“ der etwa 850 haupt- und nebenamtlichen Jugendoffiziere und Jugendunteroffiziere. „Die Hauptzielgruppe ihrer unmittelbaren Arbeit sind Schüler, primär Gymnasiasten. Im Jahr 1971 fanden insgesamt 1357 (Vorjahr 933) Schuleinsätze statt“ (27). Nach offizieller Lesart soll der Jugendoffizier dabei vorwiegend beratend und informierend tätig sein und keinesfalls Werbung betreiben. Für die Öffentlichkeit formulierte Aufgabenstellung und interne Zielvorstellung sind jedoch nicht identisch; intern wird klar gesagt, daß die Öffentlichkeitsarbeit Basis einer erfolgreichen Werbung sei (14 f.). Die ausführliche Darstellung und Kritik der Argumentationsweise der Jugendoffiziere ergänzen die Verf. durch die Offenlegung der mit sogenannter Sachinformation verbundenen Sympathiewerbung.

Die Bemühungen der Jugendoffiziere um die Schüler werden ergänzt durch die Beeinflussung von Pädagogen und PH-Dozenten durch die von Verteidigungsministerium und Industrie finanzierte „Gesellschaft für Wehrkunde e. V.“. Die Gesellschaft verfügt über ca. 200 Sektionen (nicht nur 50, wie die Verf. meinen) in der BRD, ihr Organ ist die monatlich erscheinende Zeitschrift „Wehrkunde“. Die Vortragsveranstaltungen und Seminare der Gesellschaft erreichen jährlich mehrere tausend Multiplikatoren politischer Bildung. In einigen Bundesländern wird diese Arbeit durch direkt von Bundeswehr und Kultusbürokratie vorbereitete Veranstaltungen unterstützt (37). Zudem soll „Wehrkunde“ zukünftig umfassend in das pädagogische Studium integriert werden. Erste Erfahrungen liegen hier bereits vor. In einigen Jahren werden die auf Bundeswehr-Hochschulen ausgebildeten Pädagogen (und ehemaligen Offiziere) auch die sichere Gewähr für eine Erziehung im Sinne der herrschenden Klasse und ihrer Wehrideologen bieten.

Neben einer Fülle von Büchern, Broschüren und Tonbildreihen, die den Schulen zur Verfügung stehen, stellen die von Bundeskanzler Brandt höchstpersönlich empfohlenen Truppenbesuche ein weiteres Mittel zur Beeinflussung der Jugendlichen dar. Die Chancen, dem Propagandaapparat zu begegnen, sehen die Verf. „einzig und allein in der offensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Wehrideologie Wer sich über die Absichten der Propaganda informiert, hat den ersten Schritt zu seiner Immunisierung getan“ (45 f.).

Keine der beiden Publikationen ist als abschließender Beitrag konzipiert. Ihre Bedeutung liegt darin, daß sie dazu beitragen, die Aktivitäten der Bundeswehr im Schulbereich künftig aufmerksamer zu verfolgen.

Jörg Berlin (Hamburg)

Sutor, Bernhard: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1971 (336 S., br., 16,80 DM).

Sutor hat sich ein anerkanntes Ziel gesteckt: er will seine Didaktik des Politik-Unterrichts von einer Philosophie der Politik, also von theoretischen Gesichtspunkten ableiten (25). Leider ist dieses Unternehmen ziemlich mißglückt. Die theoretischen Abschnitte seines Buches enthalten eine eklektische Aneinanderreihung von Aussagen einiger Politikwissenschaftler — ein bißchen von diesem, ein bißchen von jenem —, wobei das Schwergewicht auf Bergsträßer, Hennis, Hättich und dem sich um diese Autoren gruppierenden Kreis liegt. Deren Vorstellungen werden unbesehen übernommen. Das geht so weit, daß fast jeder, der sich nicht Bergsträßers Politik-Definition anschließt, der „Begriffsverwirrung“ geziehen wird (41). Theorien anderer Denkrichtungen werden nur selten zur Kenntnis genommen, wenn überhaupt, dann nur, um sie kurzerhand zurückzuweisen, ohne

sie zuvor ausreichend referiert zu haben. Habermas gilt bei Sutor so gut wie gar nichts, weil er angeblich keiner philosophischen Tradition verpflichtet ist (35); dagegen werden gleich drei päpstliche Enzykliken als wichtige philosophische Schriften für den Unterricht empfohlen (231).

Ärgerlich wird die Sache, wenn Sutor von ihm angegriffene Politologen irreführend zitiert. Ein Beispiel (es gibt eine ganze Reihe solcher Stellen!): „Die Grenze freilich auch solcher Kritik (an „nationalpädagogischen Bestrebungen“, H. H.), so berechtigt sie ist, wird sichtbar, wenn mit dem Nationalgedanken zugleich die Idee der Solidarität verworfen wird“ (94). Der Verfasser bezieht sich dabei auf die überarbeitete Fassung der Studie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung über die Wirksamkeit politischer Bildung (E. Becker, S. Herkommer, J. Bergmann: *Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen*, Schwalbach 1967, hier S. 22). Dort wird ausgeführt, daß die Befürworter nationaler Erziehungsziele in gewisser Weise an die Gemeinschaftsideologie früherer Konzeptionen der politischen Bildung anknüpfen könnten. Dabei wird Theodor Wilhelm erwähnt, der unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger die „Partnerschaft“ als zentrales Ziel der politischen Erziehung bezeichnet hatte. Es heißt dann: „So hat schon Wilhelm, der sich im übrigen stets für Nüchternheit und eine Art englisch-pragmatischer Vernünftigkeit und gegen Gefühlsüberschwang aussprach, beklagt, wie ‚erschütternd wenig nationale Solidarität‘ der Gemeinschaftskult deutscher Bildungstradition hervorgebracht habe“. — Hat Sutor den Text nicht verstanden oder will er bewußt falsch zitieren?

Das Nachbeten der — nicht einmal systematisch dargestellten — Theorie von der „Politik als praktischer Wissenschaft“ (Hennis) führt dann — immerhin konsequent — im Teil über Ziele, Inhalte und Struktur des politischen Unterrichts dazu, „im rechten politischen *Reagieren* eine angemessene Zielforderung (zu) sehen“ (275, Hervorhebung von Sutor). Die Folgen dieser Theorie illustriert z. B. ein vom Verfasser genanntes Lernziel im Bereich Wirtschaftspolitik, zu dem sich ein Kommentar erübrigt: „In der Marktwirtschaft liefert der Markt die Daten, nach denen die einzelnen Wirtschaftssubjekte ihre wirtschaftlichen Entscheidungen im Rahmen allgemein verbindlicher Rechtsnormen frei planen. Der Wettbewerb auf dem Markt soll auf diese Weise die knappen Güter nach dem Ort des jeweils größten wirtschaftlichen Nutzens lenken“ (175). Sutor erwähnt dann zwar mögliche Nachteile der Marktwirtschaft, schließt jedoch: „In einer marktwirtschaftlichen Ordnung ist von allen Wirtschaftssubjekten, auch vom Verbraucher, ein vernünftiges, marktkonformes wirtschaftliches Verhalten gefordert, das sich durch Marktbeobachtung, Preis- und Qualitätsvergleich und kritische Distanz zur Werbung auszeichnet und erheblichen Einfluß hat auf die politische Gesamtlage“ (176).

Heiko Haumann (Freiburg)

Fischer, Kurt Gerhard, u. a: Gesellschaft und Politik. Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 7 bis 9/10 aller Schulen (Sekundarstufe I). J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1971 (334 S., br., 11,50 DM).

Kurt Gerhard Fischer, Autor verschiedener Bücher und Materialsammlungen zu Fragen der Politischen Bildung, hat mit seinen Mitarbeitern, die zumindest vor dem Inhaltsverzeichnis erwähnt werden, das vorliegende Schulbuch herausgegeben. Bereits in seinem Buch „Politische Bildung“ — einer Art Vorgänger dieses Bandes (siehe Rezension von R. Schmiederer in: *Das Argument* 54, S. 447 f.) — hat er eine Form gefunden, wie Bücher der Politischen Bildung anzulegen sind, die er hier kaum modifiziert wieder anwendet: Jedes der sieben Kapitel ist in vier Sektionen gegliedert. Unter der Überschrift „Zur Information“ wird mit einem Text in die Fragestellung eingeleitet. Es folgen „Quellen und Materialien“, in denen das Problem mit den notwendigen sachlichen Voraussetzungen dargestellt wird; in einer dritten Rubrik „Urteile und Meinungen“ werden „Fachleute . . . aus Büchern, Zeitschriften und Zeitungen zitiert, Urteile werden vorgeführt, und wir regen die Auseinandersetzung damit an“ (8). Zum Schluß werden „Aufforderungen“ an die Schüler gerichtet, etwa entgegengesetzte Texte zu analysieren oder sich zu ähnlichen Komplexen Material zu beschaffen. Gegenüber anderen Büchern der Politischen Bildung mit ihren manifesten Indoktrinationen soll durch diese wenn auch problematische Trennung von Information und Meinung dem Schüler zur eigenen Urteilsbildung verholfen werden; ein Fremdwörter-, Personen- und Literaturverzeichnis, ein Sachregister und Empfehlungen für lesenswerte Bücher (pluralistisch zusammengewürfelt von Urs Jaeggi bis K. M. Bolte) schließen das Buch ab.

Im Vorwort werden die Leser aufgefordert, „sich vor einer (politischen) Entscheidung sachlich zu informieren und zu vernünftigen Erkenntnissen zu kommen. Für diesen Bereich richtiger Informationen und Erkenntnisse soll dieses Buch . . . (den Lesern) grundlegendes und beispielhaftes Material bereitstellen“ (6). Was „richtige Informationen“ und „vernünftige Erkenntnis“ bedeuten, bleibt das Geheimnis der Autoren. Man kann es höchstens aus der Behandlung der vorgelegten Probleme schließen. Die Möglichkeiten jedoch, wie eine politische Fragestellung behandelt werden kann und wie bereits unterschiedliche methodische Ansätze die zukünftigen Ergebnisse entscheidend prägen, werden weder analysiert noch exemplarisch vorgeführt. Die behandelten Themen werden nicht „doppelt“ aufgearbeitet, um gleichzeitig anhand konkreter Fragenkomplexe die Methode der Erarbeitung allgemein darzustellen. Gezeigt wird nicht, welche Faktoren zur Beantwortung eines vorgelegten Problems notwendig, welche zentralen Fragen zu stellen sind und wie dies zu interpretieren ist. Die vorgelegte „beispielhafte Materialsammlung“ mit den kontroversen Texten kann trotzdem für einen aufgeschlossenen Lehrer Hilfe und Anregung sein, eine kritische

Auseinandersetzung mit politischen Fragen zu initiieren. Welchen Erfolg dieses Buch bei konservativen Lehrern — also bei der überwiegenden Mehrheit — haben wird, kann nur die Praxis zeigen. Das Ziel des Buches ist es, daß die Jugend „aus eigener Kraft“ (7) politisch werden soll. Dieses Global-Interesse kann exemplarisch an der Auswahl der Materialien und den Aufforderungen überprüft werden.

Es ist lobenswert, daß nicht nur „abstrakte“ Fragen (Aufbau des parlamentarischen Systems), sondern auch Probleme aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit behandelt werden. So wird unter der Überschrift „Bürger ergreifen die Initiative . . . Beispiel politischen Handelns in Wort und Bild“ über Hausbesetzungen von Arbeitern und Studenten berichtet. Nach der Information (Ausschnitte aus der Frankfurter Rundschau, Daten zur studentischen Protestbewegung) und den „Quellen und Materialien“ (Gegenüberstellung der einschlägigen §§ des StGB mit dem SPD/FDP- und dem CDU/CSU-Entwurf) kommt die Aufforderung: vergleichende Analyse der Gesetzestexte! Keine Aufforderung, sich zu überlegen, was mit leerstehenden Häusern bei der vorhandenen Obdachlosigkeit zu tun sei, kein Abwägen von privatem Interesse und gesellschaftlicher Verpflichtung oder ähnliche Fragen, die praktische Konsequenzen haben könnten. Politische Bildung bleibt reine Theorie, Praxis bedeutet in diesem Buch bestenfalls, sich bei verschiedenen Behörden Material zu besorgen, um die Theorie mit den neuesten Daten versorgen zu können.

Ein zweites Beispiel: „Karl Marx und die Marxisten“ — abgedruckt in dem Kapitel „Von den Gefahren, die die Welt bedrohen“. Fischer verfährt folgendermaßen: Nach einem Aufhänger über die Bedeutung des Marxismus heute und einigen Zahlen über die Stärke kommunistischer Parteien gibt er einige Marx/Engels-Texte wieder. Dabei weist er darauf hin, daß die „grundlegenden Aussagen über die gesellschaftliche Situation zu Lebzeiten von Marx und Engels die Epoche des ‚Frühkapitalismus‘“ (302) betreffen. Diese Methode — zu Lebzeiten von Marx auf den „visionären“ Gehalt seiner Theorien hinzuweisen mit der Bemerkung, das gelte möglicherweise für das kommende Jahrhundert, heute darauf zu verweisen, das galt im letzten Jahrhundert — ist bekannt. Nach der überraschenden Mitteilung in der Anleitung — „Wir [die Autoren] hoffen, daß wir eine Ahnung von den Zukunftsvorstellungen vermitteln konnten, die dem Marxismus eigentümlich“ sind (305) — folgt der Hinweis, daß bereits zu Lebzeiten von Marx seine Theorie nicht unbestritten blieb. Dieser Streit — so entnimmt man den folgenden Seiten — setzt sich in der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung fort; die Geschichte wird als ein undurchschaubares Hin und Her von handelnden Personen dargestellt (Lassalle gegen Bebel, Luxemburg gegen Lenin und die „selbständigen Geister“ (308) Tito und Mao). Auch der Faschismus — der vor dem Marxismus behandelt wird (sehen die Autoren hier ähnliche Strukturen?) — wird fast völlig auf der Erscheinungsebene verhandelt. Faschistische Herrschaft wird charakterisiert durch den „charismatischen Führer“ und die „faschistische Persönlichkeit“

(297) — das wird „Zur Information“ angeboten —, ihre ökonomischen Voraussetzungen bleiben im Dunkel.

Die Trennung von objektiver Materialgrundlage („Zur Information“, „Quellen und Materialien“) und subjektiver Bewertung („Urteile und Meinungen“) zeigt sich als außerordentlich fragwürdig, da sie eine wertfreie, von Interessen losgelöste Darstellung voraussetzt, die sich jedoch — die Autoren beweisen es mit der Zitatenauswahl — als unmöglich erweist. Schmiederers grundsätzliche Kritik an Fischers „Politische Bildung“ gilt auch für „Gesellschaft und Politik“, während sein Urteil über den „gut gelungenen Einbau von Quellen und Fachtexten“ (ebda., S. 447) weder für das Buch „Politische Bildung“ noch für das hier besprochene übernommen werden kann.

Hartfrid Krause (Darmstadt)

Wasem, Erich: *Medien der Öffentlichkeit. Didaktik, Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule.* Verlag Schwann, Düsseldorf 1969 (152 S., br., 9,80 DM).

Wasems Buch zeigt an, daß die Sozialisationsinstanz Schule ihren Kampf gegen die Massenmedien, besonders die Werbung, aufgibt — in der Einsicht, „daß ein weiter andauernder Widerstand der Pädagogen gegenüber den Medien einfach sinnlos ist“ (134); „der Lehrer kann zu diesen Konkurrenten Stellung nehmen, aber er kann sie nicht aus dem Felde schlagen. Er sollte deshalb auch jeden Versuch hierzu besser unterlassen“ (114). Den Widerspruch zwischen Schule und Werbung sowie Massenmedien überhaupt soll, da es „müßig (ist), Konsumaskese zu predigen“ (113), „eine ästhetisierende und psychologisierende Betrachtungsweise im Angesicht der Werbung“ (110) überbrücken; die Schule soll „nicht nur führen“, sondern auch „ver-führen“ (114).

Spätestens im völlig unkritischen Rundfunk-Kapitel wird deutlich, worauf pädagogische Liberalität gegenüber den Massenmedien hinausläuft. Hören als Vorschule des Gehorchens auffassend, meint Wasem: „Wer gut zuhört, partizipiert leichter. Der Hörer als aufmerksamer Zuhörer vermag sich auch in das soziale Leben mit größerer Ruhe einzuhören“ (85). Wasem findet nach der Maxime, jedes Ding habe zwei Seiten, an allem noch etwas Gutes: etwa in den Illustrierten ein „wertvolles Angebot (...) in Form von psychohygienischen Ratschlägen, von wirtschaftlichen Hinweisen, von nachzuholendem Grundwissen überhaupt“ (90); modische Innovation helfe zur „Geschmacksbildung“ (107); „und besser als gar keine Zahnpasta ist auf jeden Fall immer noch eine mit Lockstoffen“ (108). Daß kapitalistische Warenästhetik die „ewige Sehnsucht des Menschen nach Liebe“ ausbeutet, gilt Wasem als „natürliche Affinität von Erotik, Sex und Werbung“ (108) und damit als Beleg für die Natürlichkeit des Kapitalismus. Denn „die uneinnehmbare Bastion Werbung bezieht ihre Stärke aus der Tatsache, daß das Werben schon

vor dem Erscheinen des Urmenschen dem Tier eingefleischt war“ (114). Immer noch gilt, wenn auch verdeckter als früher, Sexualität als die eigentliche Gefahr: daher ist dem Pädagogen die Sexualisierung der Ware — da, „im Gegensatz zum Sex im Kino, niemals hart, fast immer ‚soft‘“ (108) — lieber als „härtere“ Sexualität, denn „realistischer Sex würde nur wieder an die Realität des faktischen Geschlechtslebens erinnern“ (108). Von der kapitalistischen Realität erzwungene Veränderungen des pädagogischen Denkens gehen bis zur durch einen dünnen Schleier ideologischer Illusion kaum mehr gedeckten Lüge: „Es liegt (...) im Sinn der (...) Wirtschaftswerbung, die letzte Entscheidung dem Käufer offenzulassen. Insofern unterscheidet sich die Werbung prinzipiell von der Nötigung, Bedrückung und Gängelung“ (120). Oder: „Ein begrüßenswertes Ziel der Werbung ist, ein schlechteres Erzeugnis durch das bessere zu ersetzen“ — welches bessere dann, was Wasem immerhin merkt, auch das „psychisch veraltetere Erzeugnis ist“ (121).

Der Informationsgehalt (bes. 11—17, 127—129), beschränkt schon durch Orientierung auf Besprechung und Verwendung technischer Medien im Unterricht, schrumpft fast darauf zusammen, vorzuführen, wie sich Angst und Anpassung einpegeln. Auch die Nützlichkeit der zahlreichen pragmatischen, als solche oft brauchbaren Vorschläge wird, abgesehen vom ideologischen Kontext, dadurch, daß sie völlig unsystematisch eingestreut sind, stark vermindert. Einsichten wie die — vor allem von G. Anders notierte —, daß weniger die isolierte Grausamkeit o. ä. als vielmehr ihre Einbettung in heterogene Harmlosigkeiten zu auch politisch schädlicher Gleichgültigkeit führe (88 f.), oder die, daß kapitalistische Konkurrenz die Selbstzensur der Illustrierten funktionsunfähig mache (88), bleiben, da unverarbeitet, konsequenzlos.

Erziehungsziel bleibt das isolierte, abstrakt „mündige“ Individuum, „das Kind, das eines Tages ein zur Mitsprache (!) fähiger Bürger sein soll“ (46). Daher u. a. die große Rolle des Gesprächs als Mittel; in seiner Auffassung konvergieren alte Pädagogik der Eigentlichkeit und neue der formalisierten universalen Skepsis: „Zu seinem Wesen gehört nämlich, daß in Frage gestellt wird“ (48). Nicht nur „das Filmgespräch ... könnte ein Beitrag zur Demokratisierung der Schule sein, immer unter der Voraussetzung allerdings, daß das Prinzip der Wahrhaftigkeit gewahrt bleibt“ (48). — Subjektiv-innerliche, nicht objektive Analyse der Massenmedien ist also Mittel und Ziel; „das Wesentliche bleibt (...), zunächst dem Menschen seine Verführbarkeit zu zeigen“, zumal „gegenüber bürokratischen Provokationen und machthungriger Propaganda von Ideen“, ermöglicht durch den „simplen Spruch ‚Erkenne dich selbst!‘“ (113).

Hanns-Werner Heister (Berlin/West)

Borden, Friedrich (Hrsg.): Marxismus im Unterricht. Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts, Heft 2. Hirschgraben-Verlag, Frankfurt/M. 1970 (36 S., geh., 3,— DM).

Die hier abgedruckten Texte sind Kurzfassungen von Referaten, die im Herbst 1969 auf einer Tagung der Akademie in Calw zum Thema „Wandlungen im modernen Marxismus“ gehalten wurden.

Siegfried Rother beschäftigt sich im gleichnamigen Einführungsreferat mit dem „jugoslawischen Marxismus“ (1—7). Anders als der kurz zitierte Garaudy in Frankreich oder Schaff in Polen, zähle die Praxis-Gruppe zu den führenden marxistischen Theoretikern ihres Landes, so daß hier ein sehr gewichtiger Beitrag zum Thema zu erwarten sei. Indem unterstellt wird, daß „bei Marx stärker als die ökonomische, materielle Ausbeutung die seelische und geistige Unfreiheit und Versklavung des Lohnarbeiters angeprangert wurde“, kann der „sozialistische Humanismus“ als der wahre Erbe der Marxschen Theorie gefeiert werden (4). Der Marx trotz der obigen Feststellung anzulastende Fehler, zu glauben, im Privateigentum an Produktionsmitteln die letzte Wurzel aller Entfremdung entdeckt zu haben, wird von den jugoslawischen Theoretikern korrigiert, indem sie deutlich machen, „daß es in der sozialistischen Gesellschaft Formen der Entfremdung gibt, die sich nicht auf ein Monopol an Kapitalbesitz zurückführen lassen“ (6). Die zum Schluß bemühte Kritik stellt eine „Geringschätzung des individuellen Einzelmenschen“ (6) fest und fragt, ob sich nicht aus den jugoslawischen Thesen die Forderung ergibt, „den Weg für ein pluralistisches System freizugeben?“ (7) Eine dritte Frage lautet: „Stellt nicht jene starke Betonung des Menschen als eines Schöpfers . . . eine Überforderung des ‚Durchschnittsmenschen‘ dar?“ (7)

Von der Sorge um den „Durchschnittsmenschen“ scheint auch Ludwig Kerstins Aufsatz über „Die Rolle der Erziehung bei der Formung des neuen Menschen in der sowjetischen Theorie nach dem Parteiprogramm 1961“ (17—27) getragen. Wie Rother geht er davon aus, daß wir in einer „modernen Industriegesellschaft“ leben, deren Probleme gegenüber einer Systemalternative Kapitalismus-Sozialismus indifferent sind. Während deshalb hier Kritik laut werden muß an den (wie man unterstellt) erfolglosen Versuchen zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse, gibt sich Heinrich Falk versöhnlicher („Gemeinsame Probleme christlicher und marxistischer Philosophie“, 27—36). Denn wo sich die marxistische Philosophie „um die allgemeinen und letzten Gründe des Daseins bemüht“, „ist sogar eine Tendenz zu gegenseitiger Annäherung festzustellen“ (36). — Mit einem wohl relevanteren Problem der „modernen Industriegesellschaft“ beschäftigt sich Klaus Schmitz („Die Dialektik der Arbeit. Eine philosophische Einführung des Marxismus in der Gemeinschaftskunde des 13. Schuljahres [Oberprima]“, 7—17). Für den schwierigen Weg einer Einführung in den Marxismus von der Anthropologie des jungen Marx her gibt Schmitz folgende Gründe an: Die Schüler sollen die geistige Entwicklung Marxens nachvollziehen und seine Lehre als systematische Einheit erfassen. Durch die Erklärung der Hegelschen Dialektik wird das „revolutionäre Pathos“ aller Spielarten des Marxismus verständlich gemacht, und die Schüler werden zur Originallektüre der Frühschriften befähigt, was „gerade von den geistig

regsten Schülern öfters gewünscht wird“ (8). Schließlich wird den Schülern verständlich, „warum der Marxismus trotz seiner Kompromittierung durch den Stalinismus und den bürokratischen Sozialismus der Volksdemokratien eine so starke Faszination auf die junge westliche Intelligenz ausübt“ (8). Wobei Verstehen nicht Verzeihen heißt: deshalb ist nirgends die Rede von einer Einführung *in den*, sondern nur *des* Marxismus. Was nur äußerlich betrachtet wird, läßt sich leichter als Irrlehre abtun als das, was verstanden wird. Von diesem wichtigsten Lernziel abgesehen, sind Phänomene wie Arbeit und Arbeitsteilung „auch unabhängig von ihrer marxistischen Deutung unentbehrlich für das Verständnis der modernen industriellen Gesellschaft“ (8). Der Unterricht sieht nun so aus, daß Hegels Dialektik an der Beziehung der Begriffe Eltern und Kinder (!) erklärt wird, nachdem Hegels Äußerungen zitiert wurden, daß dieser Dreierschritt in der hier wiedergegebenen formalen Auffassung ein lebloses Schema und eine oberflächliche, äußerliche Seite der Weise des Erkennens sei. Es folgen 6 Sätze über Feuerbach und eine Besprechung der Feuerbachthesen von Marx. Es werden die Formen der Entfremdung, die Gesellschaftsformationen und das Verhältnis von Basis und Überbau besprochen, wobei wieder „darauf hingewiesen werden sollte, daß dieses starre Schema nicht von Marx selbst stammt“ (15). Zum Schluß folgt der bekannte Versuch, „Gesichtspunkte zur Kritik“ beizubringen. Was die „formale Seite“ angeht, zeigen Zitate von Ernst Topitsch, daß der Marxismus auch kritisiert wird. Man kann diese zwei Theorien so beziehungslos „pluralistisch“ nebeneinander stehen lassen, „da die Schüler instinktiv (!) auf dem Boden des Positivismus stehen“ (9, Anm. 13). Wie weit sie sich von diesem Boden lösen dürfen, zeigen die naiven Fragen des Lehrers: Bedeute diese Theorie der Arbeit nicht eine unzulässige Unterbewertung anderer menschlicher Kräfte? Habe nicht Max Weber gezeigt, daß der Kapitalismus in der kalvinistischen Frömmigkeit, im Marxschen Überbau also, begründet sei? Damit solche Kritik leichter vonstatten geht, gibt es nur einen Weg des Philosophieunterrichts: man nehme einen möglichst „orthodoxen“ Text, er „scheint für die unterrichtliche Verwendung ausgezeichnet geeignet, um an ihm die Grundsätze eines Marxismus herauszuarbeiten, der den Anspruch erhebt, ein geschlossenes System darzustellen, eine Welt der Gewißheit zu bieten und letztlich auf alle Fragen eine Antwort zu geben“ (1). Aufgabe des Unterrichts nach dieser Konzeption ist es, den Schüler davon zu überzeugen, daß diese Theorie schon lange nichts mehr in die Hand gibt, um sich den Problemen der „modernen Industriegesellschaft“ zu stellen. Heinz Knoth (Hanau)

Berndt, Günter, und Reinhard Strecker (Hrsg.): Polen — ein Schauer Märchen oder Gehirn wäsche für Generationen. rororo aktuell 1500. Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg 1971 (141 S., br., 3,80 DM).

Im vorliegenden Taschenbuch legt ein Berliner Autorenkollektiv die Ergebnisse seiner Untersuchung über „Hintergründe und Ursachen für das verzerrte und diffamierende Bild Polens“ vor und stellt fest, daß Bertrand Russels Behauptung noch immer richtig ist, wonach Nationalismus und Chauvinismus in erster Linie Produkt der Schulen sind (95). Nicht zuletzt dank den Richtlinien der Kultusministerkonferenzen (Empfehlungen zur Ostkunde, 1956; Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht, 1962) werden die Schüler im Erd- und Gemeinschaftskundeunterricht, ja sogar im Religionsunterricht weniger über Geschichte und gegenwärtige Situation Polens informiert als revanchistisch und gleichzeitig antikommunistisch indoktriniert. Nicht einmal vor an sich ideologiefreien Rechenbüchern für 12jährige wird haltgemacht. Im „Übungsbuch für Rechenunterricht“ von H. Thyen (1968 neuaufgelegt) soll errechnet werden, wieviele Menschen durch die Erzeugnisse der „Ostgebiete“ ernährt werden könnten oder wie hoch der Lebensmittelüberschuß nach Abzug der Bevölkerungszahl der „Ostgebiete“ des Jahres 1937 heute sein könnte (52).

„Zentrale Begriffe der Darstellung (Polens) sind . . . *Heimat* und ihr negatives Pendant *Vertreibung*“ (69), schreiben Stephan Pape und Till Schelz. „ . . . *Heimat*, politisch ausgedrückt im Sinne dieser Schulbücher (heißt) Nationalismus . . . , Nationalismus aber bedeutet hier: Harmonisierung nach innen, Aggressionslenkung nach außen“ (70).

Welcher Einfluß macht sich hier geltend? Das Autorenkollektiv, das die Geschichte Polens der letzten 200 Jahre kurz skizziert, stellt fest, daß Schulbücher, die bereits während der Weimarer Zeit, von volksdeutscher Literatur beeinflusst, andere Nationen verzerrt darstellten (42), die reihenweise ohne Schwierigkeiten (von den gleichen Herausgebern überarbeitet) das Dritte Reich passieren konnten (43), noch heute unter gleichem Namen (z. B. Harms, Seydlitz) und oftmals von den gleichen Verlegern herausgegeben werden (44). „Auch viele Schultheoretiker bleiben weiter tätig, unabhängig von dem, was sie in der Weimarer Zeit oder im Dritten Reich geschrieben hatten . . . Eine Ausnahme war, wer nicht übernommen wurde“ (44).

Die ehemals führenden NS-Erzieher im Sudetenland oder im „Protektorat Böhmen/Mähren“ schlüpfen erst einmal in Arbeitskreisen anderer Vereine unter (45), um ab 1950 im völkisch nationalsozialistischen Witiko-Bund (Nachfolgeorganisation der NSDAP) den BRD-Ostkundeunterricht zu bestimmen (46). Sie werden nicht nur subventioniert (46), ihre Vorschläge sind maßgebend für die Richtlinien der Kultusministerkonferenzen (48). Augenblicklich wird zwar eine neue Ostkundeempfehlung erarbeitet, doch deutet vieles darauf hin, daß es sich nur um eine „kosmetische Operation“ der alten handelt (93).

Das Autorenkollektiv, das „eine Ratifizierung des Warschauer Vertrages zwar (als) . . . Basis für eine Aussöhnung mit den Polen . . . (ansieht), aber auch nicht mehr“, meint, daß „der tiefgreifende Wandel im Bewußtsein der Deutschen . . . erst noch beginnen“ müsse (8). Deshalb versteht es seine Analyse als Streitschrift und wendet sich

an Schüler, Lehrer und Eltern, da — wie gesagt — Nationalismus und Chauvinismus in erster Linie noch Produkt der Schule sind. Es will über seine Forderung nach ersatzloser Streichung der anfangs genannten Empfehlungen zur Ostkunde und der Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht (Dokument des Kalten Krieges [93]) hinaus Schüler, Lehrer und Eltern dazu anregen, sich mit den Schulbüchern zu befassen, sie zu entlarven und Initiativgruppen zu bilden. Einmal kann auf diese Weise auf lokaler Ebene auf die Veränderung der Schulbücher hingearbeitet werden (Mißstände an die Öffentlichkeit bringen, den zuständigen Behörden unterbreiten), und zum anderen können weitere Kreise zum kritischen Gebrauch der gegenwärtigen Bücher angeregt werden. „Denn: *Schulbücher, die von Schülern, Lehrern und Eltern als schlecht und gefährlich entlarvt werden, sind ein gutes Unterrichtsmittel*“ (95).

Mit dieser Intention, glaube ich, kann das Buch einen positiven Beitrag zur Bewußtseinsbildung leisten. Es ist kurz, informativ, mit zahlreichen Anmerkungen und Literaturhinweisen sowie mit den wichtigsten Quellentexten im Anhang versehen. Außerdem bietet es einen realistischen Lösungsweg an. Helga Veit (Berlin/West)

Meyer, Hermann: J ü n g s t e Z e i t g e s c h i c h t e 1 9 4 5 — 1 9 6 8.
Lehrerhandbuch Geschichte, Bd. 1, 3. Teilband. Verlag Julius Beltz,
Weinheim 1969 (168 S., Ln., 16,— DM).

H. Meyer, Oberstudiendirektor in Gießen und Autor des Standardwerkes für den Geschichtsunterricht „Weltgeschichte im Aufriß“, erhebt mit seinem Lehrerhandbuch den Anspruch, hinsichtlich der behandelten Thematik und mit der Aufhebung der traditionellen Dreigliederung des Schulwesens Neuartiges zu bieten. Bei näherem Hinsehen entpuppt es sich allerdings als durchaus herkömmlich gestaltet und weit unter dem Standard mancher neuerer Schulbuch- und Lehrmittelproduktion liegend.

Der Verfasser will alle drei Schultypen auf gleichem wissenschaftlichem Niveau abhandeln (VII) und davon ausgehend, methodisch-didaktisch differenzierte unterrichtspraktische Hinweise für Haupt-, Real- und Höhere Schule folgen lassen. Er bietet aber überhaupt keine stufenspezifische Didaktik mehr, nur belanglose arbeitstechnische Hinweise, die dem Lehrer bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht nicht weiterhelfen können. Was nützen schon Hinweise wie: „Die Oberstufe wird in verstärktem Maße zur Quelleninterpretation übergehen“ (17), oder: „Die nachstehend verzeichnete Literatur kann den Schülern unter Stellung begrenzter und gezielter Aufgaben auch selbst in die Hand gegeben werden“ (35), oder: „Hier sollte das Motto für die Unterrichtsgestaltung ... lauten: ‚Schüler fragen — der Lehrer antwortet‘“ (74), wenn dies nicht näher begründet und erläutert wird?

Sinn eines Lehrerhandbuches wäre vielmehr, die didaktischen Probleme sozialkundlicher Wissensvermittlung für bestimmte Altersstufen plausibel zu machen, Unterrichtsbeispiele und Modellschemata einer Unterrichtseinheit exemplarisch vorzuführen und mehr primäres Material zu bieten. Die von Meyer aufgeführten Quellentexte sind viel zu knapp, haben oft eher anekdotischen Charakter oder sind häufig bloße tendenziöse Wiedergabe von „Experten“-Meinungen, deren Gültigkeit Meyer nicht durch Gegenstellungnahmen relativiert. Der Lehrer kann, wenn er sich damit begnügt, nicht anders, als diese Eindimensionalität auch auf seinen eigenen Unterricht zu übertragen.

Überdies hätte der Verfasser die am Schluß jeden Kapitels aufgeführte Primär- und Sekundärliteratur auf den neuesten Stand bringen sollen und vor allem die reichhaltige Taschenbuchliteratur einbeziehen müssen (anstelle einiger unzugänglicher Artikel aus Tageszeitungen).

Doch ist das Handbuch nicht nur deswegen zur Lehrervorbereitung ungeeignet, auch die inhaltliche Seite zeigt, daß der Autor am liebsten weiter mit den alten Besen kehrt. Zeitgeschichte wird in 16 Stichworte aufgegliedert, die den drei Problemkreisen Entwicklung der BDR/Ost-West-Konflikt (z. B. die Artikel zum Berlin-Problem, zur BRD, DDR und zur Wiedervereinigung), Dritte Welt (Bandungskonferenz, Entwicklungsländer) und Staatsmännerbiografien (Adenauer, Chruschtschow, Kennedy, Ulbricht) untergeordnet werden können. Das gebotene Material ist oft unzureichend und jedem Fachlexikon besser zu entnehmen. Neu ist lediglich (im Vergleich zu älteren Handbüchern) die Aktualisierung über die Zäsur von 1945 hinaus.

Eine „Allgemeine Übersicht“ zu Beginn des Buches zeigt die Richtung an, in die der Autor die Lehrer im Unterricht gehen lassen will: dringlichstes Problem ist für ihn wohl die Erbmasse der russischen Revolution, d. h. die effektvoll-unwissenschaftliche Ausmalung der „marxistisch-leninistischen Weltheilslehre“ und der „Klassenkampf auf internationaler Ebene“ (3). Welthistorisch bestimmend sei „die sowjetisch-weltrevolutionäre Expansion“ in Ostmitteleuropa und anderen Teilen der Welt, besonders mit der „Auflehnung der Kolonialvölker gegen ihre ehemaligen Herren“ und im Inneren durch den „erheblichen Prestigegewinn und die Stärkung der kommunistischen Parteien in den westlichen Ländern“ (4).

Wie wenig Meyer indessen die marxistische Terminologie beherrscht, zeigt sich daran, daß er diesen Prozeß als „konsequente Realisierung der Imperialismustheorie Lenins“ bezeichnet (4). Diplomatische Pressuren oder militärische Expansion befürchtet er sogar hinter der hypothetischen Forderung nach Wiedervereinigung, die man in der DDR erheben könnte. „Hochgespielte Krisen“ beende die Sowjetunion immer dann, wenn das Erreichen des Endziels, die „kommunistische Weltrevolution“, in Frage steht (5).

Der Autor traut sich derartige Spekulationen auch für die Vergangenheit zu; die Tatsache des antifaschistischen Bündnisses be-

klagt er so: „Man täuschte sich über den expansiven Charakter des Sowjetsystems so gründlich, daß man eines der wichtigsten Kriegsziele, nämlich die Befreiung weiter Teile Europas und Asiens von der Hegemonie totalitärer und autoritärer Systeme ... völlig verfehlte. Am Ende des Krieges standen die Sowjets an der Elbe, in China begann der Niedergang des Kuomintangsystems zugunsten der Kommunisten“ (4 f.). Zwar distanziert sich Meyer von der These Hoggans zur Kriegsschuldfrage, doch ist er der Meinung, „das nationalistische System Hitlers (!) ... (habe) sicherlich nicht die Alleinschuld am Ausbruch des Zweiten Weltkrieges“ (4). Immerhin schreibt Meyer über die „im wohlverstandenen westlichen Interesse völlig verfehlte Intervention in Vietnam“ (5) durch die USA, jedoch nur, weil sie verhindert habe, „das Schisma im kommunistischen Lager auszunutzen“. Diese Beispielsammlung, die mit Zitaten aus den einzelnen Artikeln fortgesetzt werden könnte, zeigt, wie hierzulande noch immer Feindbilder produziert werden.

In diesem Sinn präsentiert Meyer auch die Entwicklung der BRD als geradlinige und alternativlose Politik auf der Basis Adenauer-scher Grundsätze; dessen positiv bewertete Aktivitäten vermischt er geschickt mit fragwürdigen Entwicklungen (wie z. B. mit der Wiederbewaffnung oder mit der Deutschlandpolitik) zu „Meilensteinen“ der BRD-Entwicklung, die nicht mehr in Frage zu stellen sind. Im Grundsatz rechtfertigt Meyer das folgende Adenauer-Wort: „Wenn der Bolschewismus uns ergreift, wird er nicht viel Zeit brauchen, um bei Ihnen (den Alliierten) einzudringen. Indem Sie uns vor ihm schützen, schützen Sie sich auch selbst davor“ (14). Meyer selbst schwebt wohl die Wiederbelebung „der großartigen Traditionen preußisch-deutscher Außenpolitik Bismarcks, auf die man sich heute mehr denn je besinnen sollte ...“ (27), vor. Die BRD wird ganz am „Negativ-Pendant“ der DDR gemessen, Ansätze zu einem rationalen Systemvergleich oder zu einer Sozialgeschichte Nachkriegsdeutschlands sucht man vergebens. Auch die Behandlung der „Entwicklungsländer“, denen Meyer auch die Sowjetunion zuschlägt (86), und die er unter dem Generalnenner „Ausweitung des kommunistischen Machtbereichs“ (19) betrachtet, erweist dieses Handbuch als Dokument einer Pädagogik, die den Sozialkundeunterricht von unreflektierter Propaganda nicht freimacht. Welchen Unterricht die derzeitige Schülergeneration erhält, hängt ganz von den Fähigkeiten der Lehrer ab, die sich auf Bücher wie diese nicht mehr stützen wollen.

Claus Leggewie (Köln)

Pöls, Werner (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte. Dokumente und Skizzen. Bd. I, 1850—1870. C. H. Beck Verlag, München 1973 (XVII, 398 S., Ln., 25,80 DM).

W. Pöls hat sein vorwiegend der politischen Geschichte gewidmetes „Historisches Lesebuch“ (2 Bde., Fischer-Bücherei 1966 ff.)

durch ein Lesebuch zur deutschen Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts ergänzt. Die Texte sind vorwiegend aus Erinnerungsliteratur wie Memoiren, Aufzeichnungen und Tagebüchern entnommen, denen ausführliche Auszüge aus zeitgenössischen Statistiken und Handbüchern beigelegt sind. Mit großer Anschaulichkeit wird das Alltagsleben vor allem der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vermittelt. Augenzeugen erzählen von den Wohnungsverhältnissen, der Kleidung und Hygiene, dem Straßenzustand und Verkehrswesen, von der Arbeit in der Landwirtschaft und als Handwerker, dem Leben als Offizier, Beamter, Pfarrer, Arzt und Schriftsteller. Lebendige Schilderungen von Eheschließungssitten und Begräbnisriten, der Zunftgebräuche sowie der Rituale ständischer Selbstdarstellung auf Hofgesellschaften, in Offizierscasinos und Duellen wechseln sich ab. Die Folgen schonungsloser Ausbeutung des Proletariats werden in Berichten über den Armenmarkt, die elenden Wohnverhältnisse, das Fehlen der notwendigsten Lebensmittel geschildert, die auch heute noch unmittelbar Empörung hervorrufen. Die Unfähigkeit, die sog. soziale Frage angemessen zu begreifen, spiegeln Texte bürgerlicher Sozialreformer wie Wichern, Kolping, Ketteler, Schulze-Delitzsch. Das gute bürgerliche Gewissen findet in den Anweisungen an die Hausfrau zur Behandlung ihrer Dienstmoten beredten Ausdruck. Das Buch ist eine Fundgrube von sonst schwer zugänglichem Anschauungsmaterial und dürfte für Unterrichtszwecke gut geeignet sein.

Diesen Vorzügen stehen erhebliche Mängel gegenüber. Die Auswahl der Texte ist manchmal nicht streng genug; in fünf aufeinander folgenden Quellen etwa wird man über die Technik des Feuermachens unterrichtet, ohne etwas Neues zu erfahren. Ebenso sagen die Abschnitte über die Pressezensur nur immer wieder dasselbe, ohne daß der Auswahlgesichtspunkt deutlich würde. Mit Ausnahme des vorzüglichen Abschnitts über das Duellwesen ist es Pöls nicht immer gelungen, gegenseitig sich erläuternde Texte zusammenzustellen. Diese Selbstinterpretation der Quellen ist aber notwendig, wenn man unkommentierte Texte abdruckt und den in der Regel ahnungslosen Leser der Perspektive der Zeitgenossen überläßt. Pöls will den Leser unmittelbare Erfahrungen machen lassen, die nicht durch „theoretisierende Besserwisseri verdrängt wird“. Er meint, die Geschichte sei einer Landschaft vergleichbar, die durch Photographien von verschiedenen Standorten aus „unwillkürlich eine Ansicht ihrer Einheit bietet“. Pöls unterstellt damit eine in der Faktizität des Geschichtsprozesses gegründete Unparteilichkeit der Geschichtsbetrachtung, die es nicht gibt und die er selbst durch Auswahl und Anordnung seiner Texte widerlegt.

Die Mehrzahl der Quellen spiegelt die Perspektive der herrschenden Klasse, ohne daß unvorgebildeten Lesern wie z. B. Schülern, für die das Buch ausdrücklich konzipiert ist, die Möglichkeit kritischer Distanz geboten wird. Hier wären schon eingeschobene kurze Biogramme der Autoren hilfreich. Daß das Los eines „Leutnants ohne Vermögen“ nicht ebenso „traurig“ ist wie das eines kranken Arbeitslosen, machen die Texte selbst kaum deutlich. Es ist auch

kein Zufall, daß unter dem Titel „Sozialtheorien“ Marx nur mit knapp einer Seite und einem frühen Text von 1845 zu Wort kommt, während den christlichen und liberalen Sozialreformern der zehnfache Raum zur Verfügung steht. Pöls' Skepsis gegenüber der Geschichtstheorie läßt ihn seine Quellen unter drei willkürliche Kategorien ordnen: Von Menschen und Dingen; Arbeitswelt und soziale Probleme; Verkehr und Transport. Daß die materielle Produktion das Bewußtsein bestimmt, sagen seine Quellen überdeutlich, aber seine Zusammenstellung verschleiert diesen Zusammenhang, wie Pöls Sozialgeschichte auch nur als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft betrachtet und nicht als die Grundlage, von der aus politische Geschichte überhaupt erst verständlich wird.

Die gesamte Auswahl der Quellen ist von einer gewissen Lar-moyanz über die gute alte Zeit durchzogen. Im 19. Jahrhundert sei der „Spielraum individueller Freiheit größer“, die „persönliche Unabhängigkeit weiträumiger“ gewesen. Aber Pöls unterläßt zu sagen, für wen. Dem aufmerksamen Leser wird klar, in welchen Formen der Adel und das aufsteigende Bürgertum den Alltag des Volkes beherrschten, wenn auch der Tenor der Quellen diesen Sachverhalt verdunkelt. Auswahl und Anordnung der Quellen machen somit das Buch zu einer Apologie des 19. Jahrhunderts: „Alles in allem eine Zeit, die anders war, als unsere ist, nicht besser, aber auch nicht schlechter, weniger anspruchsvoll, aber auch weniger überheblich, bescheidener und glanzloser“ (8). Die Textsammlung von Pöls ist als Fundgrube ebenso nützlich wie in ihrer Absicht bedenklich.

Michael Berger (Freiburg)

Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes. 2. überarbeitete Aufl., Hermann-Schroedel-Verlag, Hannover 1965 (168 S., Ln., 17,80 DM).

Eine Sozialgeschichte der Lehrerschaft kann aus mehreren Gründen Interesse beanspruchen. Gerade für die Lehrer scheint der Gemeinplatz der politisch „schwankenden Mittelschichten“ zuzutreffen: Ihre Berufsorganisationen, Mitträger der Revolution von 1848, ordneten sich in der Kaiserzeit zunehmend der imperialistischen Ideologie unter; die Novemberrevolution 1918 wurde allgemein als eine Art Erlösung begrüßt, ebenso fünfzehn Jahre später der Faschismus.

Quellenmaterial, anhand dessen die Ursachen für dieses politisch wechselvolle Verhalten untersucht werden könnten, ist zur Genüge vorhanden. Im Deutschen Lehrerverein (DLV), dem über 70 Prozent der Volksschullehrer angehörten, blühte eine äußerst umfangreiche Vereins-Historiographie. Außerdem liegen zumindest für die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts auch einige brauchbare sozialgeschichtliche Darstellungen vor, die zur Geschichte der Lehrerschaft in Bezug gesetzt werden könnten. Eine solche sozialgeschichtliche Analyse scheint ergiebiger zu sein als jüngste Anstrengungen, das

politische Verhalten der Lehrer aus der Grobbestimmung ihrer Klassenlage herzuleiten, oder als mühselige und kurzschlüssige Vergleiche von Lehrerbesoldung und Arbeiterlöhnen. Erst eine Untersuchung des sozialen Standorts der Lehrerschaft und ihrer Aktionen und Reaktionen in einem sich verändernden Kräftefeld sozialer Interessen erlaubt es, die Frage nach der Bündnisfähigkeit der Lehrer für die Arbeiterbewegung historisch zu beantworten. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur politischen Praxis auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens.

Karl Bungardt, seit Jahren verantwortlicher Schriftleiter des Organs der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, hat bereits vor einiger Zeit eine Sozialgeschichte der Lehrerschaft veröffentlicht. Gegenüber der ersten Auflage von 1959 wurde die vorliegende Fassung nur unwesentlich verändert. Die vorgenommenen Ergänzungen und Aktualisierungen betreffen hauptsächlich den — mittlerweile ohnehin überholten — Schlußteil des Bandes, in dem die GEW dargestellt wird.

Dem Band liegen allerdings andere Intentionen zugrunde, als sie oben skizziert worden sind. Er gibt in erster Linie eine rückblickende Selbstdarstellung der Lehrerbewegung aus der damaligen Sicht einer weitgehend noch berufsständischen GEW. Die Sozialgeschichte tritt zurück hinter der „Standesgeschichte“, deren Leitmotiv der „steile Aufstieg vom demütigen, gehorsamen und gesellschaftlich kaum geachteten Küster und Schulmeister zum selbstbewußten und geachteten Volksschullehrer“ bildet (85). Dieser Aufstieg wird mit Indizien aus der Besoldungsgeschichte (24 f., 92—99, 111 f., 129) und der Entwicklung der Lehrerbildung (19 f., 23, 30 f., 52 f., 86—92, 104 bis 107, 112—114, 138—146) gestützt, ohne daß problematisiert würde, ob sich bereits dadurch die gesellschaftliche Stellung des Lehrers grundsätzlich verändert hat. Die so konstatierte „fortlaufende Emanzipationsbewegung“ (41) vollziehe sich im Spannungsfeld zwischen dem konservierenden Prinzip des Staates und dem dynamischen Prinzip der Gesellschaft (27). Dieses Spannungsfeld blieb auch dann erhalten, als sich in der Weimarer Zeit unerklärterweise die Pole vertauschten (101). Durch eine solche geschichtsphilosophische Konstruktion ist die Analyse sozialer und politischer Interessen kaum noch möglich, und es ist wohl kein Zufall, daß sich derartige Betrachtungen vor allem im zweiten Teil des Buches häufen: wie die politische Reaktion nach dem „Verebben“ (61) der 48er Revolution als „Sünde“ (65) „gegen Gang und Geist der Geschichte“ (64), so erscheint auch der Faschismus nicht mehr als soziales Phänomen, sondern als „große[r] Verrat“ (115).

Daneben enthält das Buch allerdings auch Ansätze zu der sozialgeschichtlichen Untersuchung, die der Titel verspricht. Diese Ansätze werden jedoch nicht konsequent fortgeführt. So erwähnt der Verfasser beispielsweise, daß in der Zeit des Vormärz im „Dritten Stand“ (der Gebrauch des Begriffes schwankt; auch vom Lehrer-„Stand“ ist die Rede) „das Interesse für die Hebung des Bildungsniveaus des ‚Vierten Standes‘ erwacht“ sei und daß das Bürgertum

daher das Bündnis mit den Volksschullehrern gesucht habe (40). Diese These ließe sich auch als Grund für die Beteiligung der Lehrer an der 48er Revolution anführen. Die Forderung der Lehrer nach der staatlichen, demokratischen Einheitsschule bildet das schulpolitische Pendant zu den politischen Bestrebungen des damaligen Bürgertums; der Kampf des Bürgertums um die Verfassung findet seine Parallele im Kampf der Lehrer um eine einheitliche Schulgesetzgebung. Die weitgehende Übereinstimmung der Interessen von Bürgertum und Lehrerschaft wird vom Autor durch die Personalisierung auf die Beziehungen zwischen dem Lehrerführer Diesterweg und dem Industriellen Harkort verschüttet (vgl. 37—40, 53—55, 66 f.); derart unhistorisch gesehen, wird sie zur Rechtfertigung der damals von der GEW gemeinsam mit Unternehmervertretern getragenen „september-gesellschaft“ (134).

Nicht die „Standesgeschichte“ der Lehrerschaft, sondern die politisch-soziale Geschichte des deutschen Bürgertums erklärt auch die Entstehung des berufsständischen Deutschen Lehrervereins (DLV) nach der Reichsgründung. Der DLV übernahm zwar einen Teil der Traditionen der bürgerlichen Lehrerbewegung; seine daraus abgeleiteten schul- und berufspolitischen Vorstellungen mußten jedoch rein berufsständischen Charakter annehmen, da sie nicht mehr mit den Interessen des Bürgertums übereinstimmten und somit keinen sozialen Ort mehr besaßen. In Robert Rissmanns „Geschichte des Deutschen Lehrervereins“ (Leipzig 1908) wurde dieser Sachverhalt zumindest noch angedeutet: „Allerdings war das Bürgertum von 1870 nicht mehr dasjenige des Jahres 1848. Der demokratische Zug war ihm abhanden gekommen“ (Rissmann 12). Und zwar, wie Konrad Fischer am Beispiel der Schulgesetzgebung herausgearbeitet hat, „aus Sorge vor dem Anwachsen der Sozialdemokratie“ (Konrad Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes, Band 2, Hannover 1892, S. 441). Bungardt erwähnt zwar die Parteigründungen, anhand derer man das Einschwenken des industriellen Bürgertums in den halbfeudalen Staat nachzeichnen kann (72 ff.), aber er versucht nicht, den eben angedeuteten Zusammenhang herauszuarbeiten.

Die sozialgeschichtlich bedingte berufsständische Isolierung der Lehrerbewegung hat noch eine andere Seite, auf die wiederum Rissmann hingewiesen hat: „Wirkte seit Beginn des Jahrhunderts das Bürgertum als treibende Kraft in der Kulturbewegung, so tritt jetzt die Klasse der Industriearbeiter immer mehr an seine Stelle“ (Rissmann 13). Spätestens mit den Beratungen des preußischen Schulunterhaltungsgesetzes 1904/06, in denen die bürgerlichen Parteien auf die von ihnen selbst programmatisch erhobene Forderung der Trennung von Schule und Kirche verzichteten, wurde deutlich, daß an einer „Hebung der Volksbildung“, wie sie der DLV forderte, nunmehr die Arbeiterbewegung interessiert war. Etwa gleichzeitig hatte die Sozialdemokratie die Schulfrage erstmals in den Vordergrund ihrer Diskussionen gestellt. Zu fragen wäre also, weshalb die Lehrer, die „Proletarier der Gelehrtenklasse“ (Marx), in ihrer berufsständischen Isolierung verharren und keine schulpolitischen

Teilbündnisse mit der Arbeiterbewegung eingingen; weshalb die Lehrer, für die „als echte Jünger Pestalozzis“ „der soziale Gedanke“ „programmatische Leuchtkraft“ besessen haben soll (115), eine deutliche Frontstellung gegen die Arbeiterbewegung bezogen, obwohl sie durch die Arbeiterkinder tagtäglich mit ihr konfrontiert wurden.

Der Verfasser stellt diese Frage, die für ein aus gewerkschaftlicher Sicht geschriebenes Buch zentral sein müßte, nicht. Eine mögliche Erklärung liefert jedoch die These vom Lehrerberuf als „Plattformberuf“, die Bungardt in anderem Zusammenhang referiert (84). Danach stellt der Lehrerberuf eine Art Zwischenstation eines sich über drei Generationen hinziehenden sozialen Aufstiegs vom Kleinbauern oder Kleingewerbetreibenden zum Akademiker dar. Diese individuelle wie kollektive Aufstiegsorientierung der Volksschullehrer, deren berufspolitische Forderungen sich überwiegend an der Lage der akademisch gebildeten Gymnasiallehrer orientierten (44), könnte erklären, daß viele Lehrer zwar durchaus zur Lösung der „sozialen Frage“, sei es im Sinn kaiserlicher Anti-Sozialisten-Erlasse, sei es im Sinn eines Damaschke oder Friedrich Naumann, beitragen wollten. Politische Parteinahme für die Arbeiterbewegung aber hätte, von entsprechenden Verboten abgesehen, bedeutet, sich mit dem Proletariat gemein zu machen.

Die berufsständische Isolation des Lehrervereins, dessen schulpolitische Interessen vom Bürgertum nicht mehr geteilt wurden, und der andererseits (von regionalen Ausnahmen abgesehen) das Bündnis mit der Arbeiterschaft ausschlug, verurteilte den Verein zur Wirkungslosigkeit ohnmächtiger Petitionen, Eingaben und Denkschriften. Keine der Vereinsforderungen wurde vor 1918 erfüllt, außer dem kostspieligen „Privileg“, Reserveoffizier werden zu dürfen. Erfolg und Anerkennung konnte der Verein nur dadurch erzielen, daß er der herrschenden Klasse entgegenkam. Mit dem von Georg Kerschesteiner 1914 entwickelten Konzept der „nationalen Einheitschule“ wurden die demokratischen Implikationen des Einheitsschulgedankens zugunsten der „Einheit der Staatsgesinnung“ aufgegeben. Bungardt unterschlägt solche wichtigen Etappen der „Standesgeschichte“. Er erwähnt auch nicht, daß die Anpassungstendenzen des auf Verhandlungen und Eingaben beschränkten Berufsvereins in der Weimarer Zeit bestehen blieben. Im Schulprogramm von 1919 wurden, unter dem Eindruck der Revolution, die demokratischen Schulforderungen des Jahres 1848 wiederbelebt; 1922 benannte sich der Verein zur Auch-Gewerkschaft um und wurde zum Vorkämpfer der streikgegnerischen Richtung in der Beamtenschaft; 1933 ließ er sich willig gleichschalten. Ein Jahr vor der „Machtergreifung“ lehnte der DLV ausdrücklich ein Bekenntnis zur parlamentarischen Republik ab; notwendige Aufgabe des Vereins sei „nicht der Schutz der Reichsverfassung, sondern [...] die Pflicht, dafür zu sorgen, daß der Deutsche Lehrerverein beisammen bleibt“ (Deutscher Lehrerverein. Verhandlungen der 40. Vertreterversammlung 1932 in Rostock, Berlin 1932, S. 197). Der Verein blieb beisammen, und zwar als Sektion Volksschule des Nationalsozialistischen Lehrerbundes.

Daß Bungardts „Sozialgeschichte eines Standes“ weitgehend im Rahmen herkömmlicher Vereinsgeschichtsschreibung verbleibt, ist in erster Linie dem Rechtsnachfolger des Deutschen Lehrervereins zuzuschreiben, der sich zwar in Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft umbenannt hatte, aber erst seit kurzem versucht, dem damit verknüpften Anspruch wenigstens teilweise gerecht zu werden. Ein kritisches Verständnis von Geschichte und Politik des Vorläufers der GEW könnte weit besser als alle Theorien von der „neuen Gewerkschaftsbewegung“ (128) dazu beitragen, die Hinwendung der Lehrerschaft zur gewerkschaftlichen Organisation zu begründen. Erst ein Zusammenschluß der Lehrer mit den Kräften, die an der Demokratisierung der Bildungsinstitutionen und -inhalte ein fundamentales Interesse haben, ist imstande, die berufsständische Enge und Isolation zu überwinden und Verhältnisse schaffen zu helfen, in denen die in der BRD bis heute nicht eingelösten Schulforderungen des Jahres 1848 realisierbar werden. Wolfgang Stöhr (Marburg)

Albrecht, Günter: *Lehrereinkommen, Lehrerausbildung und Lehrermangel.* Hrsg. Hochschul-Informationssystem GmbH, HIS Hochschulforschung 2. Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel 1970 (245 S., br., 22,— DM).

Die HIS GmbH ist eine von der Stiftung Volkswagenwerk gegründete und bisher mit ca. 30 Mio. DM finanzierte „Denk- und Systemfabrik“. Ab 1973 mit 50 % vom Bund finanziert, hat HIS die Aufgabe, die Rationalisierung der Hochschulverwaltung zu planen und Daten für die Hochschulentwicklung zu liefern (vgl. Frankf. Rundschau vom 11. 1. 1973). Die hier zu problematisierende, einzige „preis- und investitionstheoretische Analyse“ des Lehrermarktes der BRD wurde durch die HIS GmbH gefördert und an die Zentralen der Verbände, Parteien und Planungsgremien verteilt. Das HIS will damit „eine grundlegende Information für die Planung im Bildungssektor“ anbieten (Vorwort). Im Mittelpunkt steht die Errechnung von „Ausbildungsrenditen“, also die Frage, welche „Anreizwirkung“ von Renditen ausgeht, so daß das kalkulierende Individuum eine spezifische Form der Lehrerausbildung wählt. Dabei finden die Kriterien der volkswirtschaftlichen, marktspezifischen Renditekalkulation Anwendung auf die Personalbedarfsplanung im öffentlichen Sektor, der aus der direkten Konkurrenz der Einzelkapitale ausgesondert ist und in dem das dem Einzelkapitalisten aufgezwungene Renditedenken nicht direkt wirksam ist. Angesichts der finanzpolitischen Stornierung der Bildungsreform und der gleichzeitig einsetzenden Rede vom Lehrerüberschuß gilt es zu zeigen, welche bildungspolitischen Konsequenzen das hier angebotene Modell des freien Lehrermarktes als Lenkungsmodell hat.

Albrecht geht von folgender Voraussetzung aus: „Durch Ausbildung qualifizierte Arbeitskräfte sind ... Produktionsfaktoren vergleichbar, die im wesentlichen Kapitalgutcharakter besitzen; aus-

gebildete Lehrer können ... als ein ‚human capital‘-Gut par excellence betrachtet werden. Dieses Gut steht der Volkswirtschaft ... erst nach erheblichen privaten und sozialen Investitionen zur Verfügung“ (XXI f.). Einschränkend fährt er fort: „Die Erörterung dieser Fragen wird sich auf die für die privaten Investitionsentscheidungen relevanten Anreize und Kriterien beschränken, wobei die Anreizfunktion allein den Ausbildungsrenditen, also den Ergebnissen ausbildungsbezogener Kosten- und Ertragsrechnungen zugesprochen wird. Es handelt sich also ... um die Annahme rationaler Investitionsentscheidungen über den Einsatz von Ressourcen zum Zwecke zukünftiger Ertragserzielung“ (ebd.). Damit unterstellt der Autor den Subjekten, die sich als Lehrer qualifizieren, Rationalität, aber allein im Sinne der „Wirtschaftlichkeitsrechnungen“ mit „monetären Größen“. Er ist sich der Reduktion des Motivkomplexes der Berufswahl auf die „ökonomische Betrachtungsweise“ bewußt und stellt klar, sein Beitrag solle „die Aufmerksamkeit der am Lehrermarkt Entscheidenden unter Umständen auf zusätzliche und bisher vielleicht weniger berücksichtigte Beurteilungsmaßstäbe“ lenken (XXIII).

Albrecht berechnet die Verzinsung des für die Dauer der Ausbildung privat eingesetzten „Kapitals“ auf „lebenszeitlicher Grundlage“ und fragt, ob es sich mehr gelohnt hat, Volksschul-, Realschul- oder Gymnasiallehrer zu werden. Wessen in der Ausbildungszeit geleistete Investition hat die größte Rendite abgeworfen, und in welchem Verhältnis stehen diese Renditen zu Mangelerscheinungen auf dem Lehrermarkt? Der Autor erfaßt durchaus die Unterschiede in der sozialen Lage und materiellen Sicherheit von Lehrern und arbeitsmarktabhängigen Lohnarbeitern; es erweise sich z. B. „als nachteilig, daß die traditionelle Markttheorie das für Lehrer typische — lebenszeitlich dimensionierte — Beamtenekommen als Preis und damit als Instrument zur Lenkung des Lehrerangebots nur unvollkommen zu erfassen vermag“ (XXV f.). Die Unterschiede, die sich im Beamtenstatus, im Laufbahn-, Beförderungs- und Besoldungssystem ausdrücken, sperren sich gegen eine Anwendung markttheoretischer Kriterien, d. h. warenspezifischer Verrechnungseinheiten. Diese als „Eigentümlichkeiten“ gekennzeichneten Strukturen stellen aber vom Standpunkt des Autors nicht das Modell der Renditekalkulation in Frage. Der erste Teil der Arbeit kommt zu dem Ergebnis: die direkte Relation: Preis der Arbeitskraft — Marktlage — Lehrermangel ist nicht möglich. Zu einem objektiven Beurteilungsmaßstab für das sich aus Gehalt und Pensionsanspruch zusammensetzende Lehrereinkommen sei man nicht gelangt, „weil ... die subjektive Einkommensbewertung durch die Lehrer am Markt nicht in einem objektiv erkennbaren Preis Ausdruck findet ...“. Die Vermutung, für den Staat sei eine bemerkenswerte Monopolmacht bei der Nachfrage nach Lehrern zu folgern, findet nur teilweise Bestätigung, da es dem Staat nicht gelungen sei, „durch den von ihm festgesetzten Preis jenen typischen, der Auslese dienenden *Angebotsüberhang* hervorzurufen“ (55).

Der zweite Teil der Arbeit ist „primär der Ermittlung der die Ausbildungskosten und die Lehrerbesoldung miteinander verknüpfenden Ausbildungsverzinsung gewidmet“. Voraussetzung ist: „Jede Berufswahl stellt . . . eine Investitionsentscheidung dar: Kapitalgut ist hierbei das Wissen, wie es in der angestrebten Berufsqualifikation zum Ausdruck kommt. . . . Unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten wird das Individuum . . . die (privaten) Kosten nur dann tragen, wenn sie nach Abschluß der Investition durch Erträge in zumindest gleicher Höhe ausgeglichen werden“ (61 f.). Um den Lenkungscharakter des „freien Spiels der Kräfte“ einzuführen, ist eine auf das Individuum bezogene, psychologisierende Voraussetzung notwendig: es wird unterstellt, „daß das Individuum unter den realisierbaren Alternativen diejenige wählen wird, bei der es die höchstmöglichen Nettoerträge erwarten kann“ (63). Die auf einzelne Lehrergruppen bezogene Berechnung kommt zu dem Schluß: Die höchste Verzinsung ist in jedem Fall durch die Volksschullehrerausbildung erreichbar (14 %), besonders aber dann, wenn anschließend die Realschullehrerbefähigung erworben wird. Am schlechtesten schneidet der Gymnasiallehrer ab, besonders der Naturwissenschaftler. Er erhält die geringste Ausbildungsrendite von 8,5 %. Die Zahlen zum prognostizierten Lehrermangel bestätigen bereits diese Ergebnisse. Denn an den Gymnasien ist — nach den Zahlen der KMK von 1967 — der Lehrermangel am größten. Aus der hier zugrunde gelegten Logik folgt, daß „diese Renditen nicht imstande sind, das (potentielle) Angebot von Lehrerleistungen so zu lenken, daß es vorrangig der aufgrund der Bedarfsermittlungen am dringlichsten erscheinenden Verwendung, Ausbildung und Beruf des Gymnasiallehrers, zugeführt wird“ (163). So stellt der Autor im dritten Teil fest, die „überwiegend in der Hand des Staates liegende und von diesem praktizierte Lehrermarktpolitik (erweist sich) als *nicht effizient*“ (203). „Zu einer effizienten Lehrermarktpolitik im Rahmen einer dynamischen Arbeitsmarktpolitik . . . liegt es nahe, . . . den Mechanismus flexibler Lohnrelationen zu empfehlen . . .“ Nur muß der Autor zynisch feststellen, „daß die Wirksamkeit dieses Instruments dadurch beeinträchtigt wird, daß dem Lohn selbst neben seiner Lenkungsfunktion heute auch eine sozialpolitische Sicherungsfunktion zugesprochen wird“ (205). In bezug auf den Beamtenstatus und die anderen „Eigentümlichkeiten“ kann die Folgerung nur lauten, die Lehrermarktpolitik aus „dem institutionellen Rahmen herauszulösen, als letzter markt- und wachstumsnotwendige Veränderungen hindert“ (207). Eine „marktbezogen differenzierte Lehrerausbildungsrendite“ (209) bekommt — in der Tat — eine Anreiz- und Lenkungsfunktion.

Der Autor formuliert alle praktischen Konsequenzen seiner Arbeit kontrovers zu den Ansätzen einer Vereinheitlichung des dreigliedrigen Schulwesens, gegen ein einheitliches Lehramt eine einheitliche Besoldung und eine auf Lernstufen bezogene Tätigkeit an der Gesamtschule. Eine einheitliche Lehrerausbildung würde allerdings die Attraktivität der „differenzierten Ausbildungsrendite“ zerstören!

Die Arbeit ist anachronistisch, da ihr die Funktion der Vereinheitlichung des Schulwesens für die Herstellung allgemeiner Reproduktionsbedingungen verschlossen bleibt.

Wilfried Breyvogel (Marburg)

Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins, Paul List Verlag, München 1972 (268 S., br., 7,80 DM).

Angesichts der allgemeinen Planlosigkeit des Lehrerstudiums und der damit zusammenhängenden Vernachlässigung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen im Ausbildungsgang zukünftiger Lehrer stellt eine Untersuchung, deren Anliegen es ist, „... eine kritische Sichtung, Sekundäranalyse und kategoriale Aufarbeitung der sehr verstreut vorliegenden Untersuchungsansätze zum Lehrerproblem...“ (9) vorzunehmen, ein begrüßenswertes Vorhaben dar. Combe formuliert es mit antikapitalistischem Anspruch: „In allen Kapiteln wird die Rolle des Lehrers in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen reflektiert: Dabei wird diese Arbeit über die Lehrer und die Schule zum Kristallisationskern einer Kritik an Bedingungen der spätkapitalistischen Leistungsgesellschaft, die verhindern, daß die Schule in ihrer gegenwärtigen Gestalt einen gesellschaftlichen Bereich darstellt, in dem die Demokratisierung der Gesellschaft vorangetrieben werden kann“ (10 f.).

Zwar werden die wesentlichen Befunde empirischer Sozialforschung bis zum Jahre 1969 ausführlich referiert, der Leser sieht sich aber einem Konglomerat erziehungswissenschaftlicher, organisationssoziologischer, psychoanalytischer und erziehungsgeschichtlicher Forschungsergebnisse mit divergierenden wissenschaftstheoretischen Standorten gegenüber, ohne daß eine diese verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätze durchdringende und sie miteinander verbindende Gesamtanalyse geleistet wird. Der antikapitalistische Ansatz ist bei der Aufarbeitung des empirischen Materials — abgesehen von einigen aufgesetzten Einschüben (z. B. 144 f.) — nicht durchgehalten. Die Untersuchung weist somit über bereits vorliegende Spezialuntersuchungen an keiner Stelle hinaus. Bedenklich ist die Übernahme positivimusverdächtiger sozialwissenschaftlicher Begrifflichkeit: Eine Diskussion des Rollenbegriffs z. B. ist beim Thema „Kritik der Lehrerrolle“ einfach unabdingbar! Der auf Lehrer und Schule bezogenen Kapitalismuskritik Combes fehlt ein *praktischer Erkenntnisansatz*, der dem Leser eine politisch reflektierte Handlungsperspektive für die Arbeit in der Schule unter kapitalistischen Herrschaftsverhältnissen eröffnet. An der Organisationsfrage und der Streikproblematik von Lehrern wird dies besonders deutlich, da in beidem Handlungsperspektiven für politische Arbeit in der Schule sichtbar werden müßten. Es ist verwunderlich, daß der ständische „Philologenverband“ und die „Gewerkschaft Erziehung und

Wissenschaft“ (GEW) in einem Atemzug erwähnt werden (118, 126). „Es gibt einen Beamtenbund und gewerkschaftlich organisierte Lehrer, aber für sie ist die kollektive Aktion bisher untypisch und der Streik unwahrscheinlich. Wenn Beamte vorankommen wollen, dann versuchen sie das in der Regel auf eigene Faust“ (118). Statt einer Analyse der (schon 1968) auf dem Nürnberger Bundeskongreß der GEW in die Satzung aufgenommenen „Richtlinien für Arbeitskämpfe“ oder einer Untersuchung konkreter Solidarisierungsansätze von Schülern, Eltern und Lehrern ruft der Autor zum Einzelkampf auf: „Die Integration der Lehrer in die bestehende Gesellschaft, die These ihrer politischen Apathie und mittelständischen Ideologie des Ausgleichs wird zunehmend durch Einzelfälle in Frage gestellt . . . , wo blinder Gehorsam von Lehrern gegenüber der Schulverwaltung und ihren vorentworfenen Regeln aufgekündigt wird“ (119). Wer im Jahre 1971 den Philologenverband und die GEW ohne nähere politische Differenzierung gleichstellt und meint, individualistische Verweigerungsakte gegenüber der Schulbürokratie würden politisch weiterführen, der produziert Illusionen, Hilflosigkeit und schließlich Resignation bei den Angesprochenen, weil er keine Vorstellungen über Grenzen und Möglichkeiten politischer Praxis durch reflektiert handelnde fortschrittliche Lehrer in der Schule hat.

Hanno Schmitt (Marburg)

Bildungskrise und Reform, Schulkritik und Gegenmodelle

Schmiederer, Rolf: *Bildungskrise und Schulreform.*

Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht, Modell 13. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1971 (127 S., br., 10,— DM).

Die „Modelle“-Reihe der EVA ist bei Sozialkundelehrern inzwischen bekannt; Themenauswahl und methodisch-didaktische Aufbereitung sind meist willkommene Hilfen für den Unterrichtenden. Im vorliegenden Band ist die Thematik im Anschluß an allgemeindidaktische Vorbemerkungen in 8 Projektstufen per Dezimalklassifikation gegliedert, was zugleich als Vorgehensvorschlag für den Unterricht verstanden wird. Die jeweiligen Projektstufen sind mehrfach mit methodisch-didaktischen Vorschlägen versehen, die jedoch — gemessen an ihrem Anspruch — („Gruppenarbeit“, „kollektive Arbeitsweisen“ 16/17) zu generell bleiben. Ebenso sind die Ziele des Unterrichts, insbesondere die „Ziele im einzelnen“ (12) verfaßt: Sie sind kaum operationalisiert und haben somit nurmehr den Charakter von Global-Postulaten. Daß „das Unterrichtsprojekt . . . in seinem Kern abgestellt (ist) auf die 9./10. Klasse der Vollzeitschule“ (7), ist

unrealistisch. Der Grad der technologischen Möglichkeiten ist katastrophal niedrig, und die Klassenfrequenzen z. B. der Berliner Schule liegen, zumindest gegenwärtig, zu hoch. Zu verwirklichen wären Schmiederers politische und didaktische Intentionen m. E. bestenfalls in der Oberstufe oder in Anfangssemestern der Hochschule, was er auch selbst andeutet (7/8). Ebenso scheint mir die Konzipierung des Projekts für ca. 20 Unterrichtsstunden aus den oben angeführten Gründen fraglich, vor allem, was die Motivation der Schüler angeht.

Das Modell „Bildungskrise und Schulreform“ erstreckt sich von der Darstellung des historischen Hintergrunds über die Problematisierung der Chancengleichheit und der Demokratisierung des Schulwesens bis zur Kritik der „Technokratischen Schulreform“ und ist jeweils mit kontroversen Dokumenten versehen.

Im Literaturverzeichnis werden die wichtigsten neueren Arbeiten zum Themenbereich aufgeführt; die zur Schülerlektüre anempfohlenen Bücher sind besonders gekennzeichnet. Das vorliegende Unterrichtsprojekt gibt sicherlich eine Fülle von Anregungen, stellt aber gleichzeitig sehr hohe Anforderungen an politisches Bewußtsein, Interesse und Problematisierungsvermögen der Schüler. Es ist ein bestechender Gedanke, die Misere der Schule daselbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen, aber gerade, weil sie vorhanden ist, wird es derzeit leider kaum möglich sein, das Projekt so oder ähnlich differenziert und gründlich im Unterricht durchzuführen.

Für Lehrer des Faches Politik allerdings sollte die Lektüre unumgänglich sein: Zur Standortbestimmung der eigenen Berufspraxis im Schulsystem und für den Theorie-Praxis-Vergleich.

Werner Clemens (Berlin/West)

Heydorn, Heinz-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1972 (150 S., br., 4,— DM).

Angesichts der inflationären Entwicklung auf dem pädagogischen Büchermarkt und der allgemeinen Plan- und Ratlosigkeit gerade der Kritiker der Bildungsreform mag das Buch Heydorns atypisch, vielleicht sogar antiquiert wirken. Es wird der nicht unbescheidene Versuch unternommen, über die Aufarbeitung der beiden großen historischen Entwürfe der bürgerlichen Pädagogik — der frühbürgerlichen Theorie der Produktionsbildung sowie des Neuhumanismus Humboldts — zu einer „Neufassung des Bildungsbegriffs“ zu gelangen. Dieser wird verstanden als Synthese des „ökonomischen“ und des „ästhetischen“ Entwurfs. Doch nicht um Zusammenführung von Begriffen, nicht um Ideengeschichte der Pädagogik ist es dem Autor zu tun. Kerngedanke ist vielmehr, daß die Wirklichkeit selber, die revolutionäre Umwandlung der materiellen Produktivkräfte auf die Koinzidenz der in den beiden Entwürfen angelegten Elemente, der Produktions- und der Menschenbildung, der Berufs- und der Allgemeinbildung drängt.

Eignete dem ökonomischen Entwurf der frühbürgerlichen Pädagogik die enge Verbindung von Naturbeherrschung und Befreiung, das Prinzip der Kollektivität und des Realismus in den Bildungsinhalten, so bedeutete der ästhetische Entwurf des Neuhumanismus die Negation all jener Elemente, die das aufsteigende Bürgertum noch mit dem gerade entstehenden Proletariat verbanden. Nach Heydorn sei der Mündigkeitsanspruch der Produktionsbildung quasi von entgegengesetzter Seite neu formuliert worden, gegen die schlechte Wirklichkeit, in der die Produktionsbildung zu einem Mittel wurde, „die Nase des Menschen wie die eines Schweines an der Erde zu halten“ (32). Bildung zur Freiheit und Mündigkeit wäre nicht mehr in der realen Auseinandersetzung mit der Natur, sondern nur noch jenseits dieser denkbar gewesen: „In der Welt der Humaniora ... entzieht sich die bürgerliche Existenz dem wirklichen Kampf, um sich in einer imaginären Freiheit zu spiegeln“ (37).

Der Mündigkeitsanspruch der frühbürgerlichen Produktionsbildung sei an der Produktionswirklichkeit gescheitert, in der Arbeit zum umfassenden Mittel der Knechtung geworden war. Der ästhetische Entwurf hingegen kranke an der Kapitulation vor der Wirklichkeit: „Die bürgerliche Existenz ist schon auf sich selbst zurückgeworfen, auch hier aus dem kollektiven Aufstieg herausgeschleudert, der Entwurf macht Schmerzen, die imaginäre Welt wird zum Gift, um das Bewußtsein loszuwerden“ (44). Beide Entwürfe konnten den formulierten Anspruch auf umfassende Mündigkeit des Menschen nicht einlösen, wie sie andererseits alle Elemente einer qualitativ neuen Bildung in sich enthalten: „Wer die Bedeutung der Ökonomie für den Bildungsprozeß mißachtet, läuft weniger als einer Schimäre nach. Wer die geistige Überlieferung der Menschheit verachtet, ist weniger als ein Barbar, was er auch immer vorgibt“ (53).

Doch wenn auch die materiellen Bedingungen für die Zusammenführung beider Entwürfe herangereift sind, so gilt es nach Meinung des Autors dennoch, um die Bildung neuer Qualität zu kämpfen, denn „der Monopolkapitalismus macht beide Entwürfe unkenntlich, er kann sie nicht brauchen“ (52). Die Maßstäbe für die derzeitige Bildungsreform würden vielmehr durch die USA gesetzt, deren Bildungssystem — unbelastet von vorkapitalistischen Relikten — sich sehr früh und konsequent auf den industriellen Produktionsprozeß ausrichtete. Die konsequente Subsumtion des Bildungsprozesses unter das Kapital stehe in der BRD gerade erst an. Gegen den Widerstand der um ihren Untergang bangenden Schicht des Bildungsbürgertums werde die tradierte Begabungstheorie über Bord geworfen, um einem neuen Begriff von Begabung Platz zu machen, der nur noch formal bestimmt sei: „Alle Inhaltlichkeit ist somit vorübergehend, die Bedürfnisse huschen durch das Bewußtsein, absolut ist allein die Methode“ (86). Der Strukturplan für das Bildungswesen vom Deutschen Bildungsrat ist nach Heydorn nichts anderes als die technokratische Antwort des Monopolkapitals auf die objektiven Erfordernisse nach Disponibilität und Mobilität des Menschen.

Die derzeitige Anpassung der Bildungsinstitutionen an die veränderten Produktionsbedingungen stelle zwar den bisher rigorosesten Versuch der Unterordnung von Bildung unter die Herrschaftsinteressen des Monopolkapitalismus dar. Dennoch sei angesichts der technologischen Revolution die enge Bindung des Bildungssystems an die Produktion die einzige Möglichkeit der Entfaltung der revolutionären Potenz von Bildung. „Die dringliche Aufgabe besteht darin, das Bewußtsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen“ (122).

Gegen den resignativen Eskapismus mancher Kritiker der Bildungsreform macht Heydorn geltend, daß nur „das eigene bewußte Durchlaufen der Widersprüche“ (142) eine Perspektive für die Verwirklichung des Mündigkeitsanspruches von Bildung biete. „Die Lernleistung, die von der Schule verlangt wird, muß auch dann erbracht werden, wenn ihre menschenfeindliche Absicht offenliegt, weil sich der erreichte Stand einer Zivilisation über sie objektiv niederschlägt. Die Instrumente werden an die Hand gegeben, die für die Steuerung der gesellschaftlichen Prozesse unentbehrlich sind. Die geforderte Lernleistung enthält die formalen Elemente dieser Prozesse. Wer sie nicht beherrscht, kann ihnen keinen neuen qualitativen Inhalt verleihen, er bleibt an der Grenze der Subkultur“ (142/43).

Die Methode Heydorns, zur Neufassung des Bildungsbegriffs an den frühbürgerlichen und neuhumanistischen Entwürfen anzuknüpfen, könnte dem oberflächlichen Leser Anlaß zur üblichen Kritik am humanistischen Bildungsidealismus geben. Den technokratischen Bildungsreformern wie vielen ihrer sich „links“ verstehenden Kritikern ist bekanntlich das Totschweigen des humanistischen Erbes gemeinsam, womit sich letztere durchaus nicht auf Marx oder die Pädagogik der sozialistischen Länder berufen können.

Heydorn tritt mit seinem Buch der hilflos „humanistischen“ Kritik der Bildungsreform ebenso entgegen wie den Theoretikern der „großen Verweigerung“, denen die Unfähigkeit, den Prozeß der Bildungsreform in seiner realen Widersprüchlichkeit zu begreifen, gemeinsam ist. Allerdings hätten mögliche Mißverständnisse bei der Lektüre des Buches vermieden werden können, wenn die richtige These des Autors, daß der technisch fortgeschrittene Produktionsprozeß eine Bildung neuer Qualität möglich und notwendig macht, eine nähere Begründung und Konkretisierung erfahren hätte.

Ilse Schütte (Berlin/West)

Beck, Johannes, Manfred Clemenz, Franz Heinisch, Ernest Jouhy, Werner Markert, Hermann Müller u. Alfred Pressel: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. Paul List Verlag, München 1971 (317 S., br., 7,80 DM).

In dieser von Gamm herausgegebenen erziehungswissenschaftlichen Reihe ist die Bearbeitung solcher Themen geplant, die noch „die

weißen Flecken auf der Landkarte unserer scheinbaren erzieherischen Gewißheiten markieren“ (2). Die Autoren, Mitarbeiter der Abteilung für Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt/Main, wollen mit dem vorliegenden Band theoretische Grundlagen für die Bewältigung einer Aufgabe schaffen, die sich ihnen in der Praxis immer wieder stellt: Sie müssen bei Lehrerstudenten, die bisher Verhältnissen ausgeliefert waren, unter denen sie die gesellschaftliche Wirklichkeit ideologisch verzerrt wahrnehmen mußten, einen Prozeß „emanzipatorischer Selbstreflexion“ (12) und die „Entwicklung kritischen Problembewußtseins“ (12) in Gang setzen.

In Markerts Beitrag werden zunächst einmal die wesentlichen Merkmale der Erziehungskonzeptionen von Rousseau, Locke, Condorcet, aber auch — im weiteren Gang der Untersuchung — Konzeptionen des pädagogischen Gedankenguts des Spätkapitalismus herausgearbeitet. Anhand der Darstellung Marxscher Analysen und des in ihnen enthaltenen Erziehungsbegriffs gewinnt Markert Maßstäbe für die Bestimmung des Einflusses, der den pädagogischen Konzeptionen bei der Veränderung oder Stabilisierung von Klassenverhältnissen zukommt. Moderne Pädagogik könne allerdings nur emanzipatorisch wirken, Kriterien für die rationale Auseinandersetzung mit der Gesellschaft liefern, wenn sie sich selbst als „integrierte Disziplin einer kritischen Sozialwissenschaft“ (45) verstehe. Emanzipatorische Erziehung dürfe jedoch nicht als eigene revolutionäre Kraft (37) überschätzt werden, ihr wesentlicher Beitrag liege darin, Herrschaftsstrukturen aufzudecken (51).

Beck arbeitet Funktionen und emanzipatorische Möglichkeiten der Schulreform heraus. Zwar entspreche die Struktur der Gesamtschule am ehesten den gegenwärtigen Anforderungen an Qualifikation für die Arbeit im kapitalistischen Produktionsprozeß und basiere auf neuen Mechanismen der Integration: „Die Knechte bestimmen jetzt selber, wie sie ihren zurückgezogenen Herren am wirksamsten dienen können und wie sie ihre Knechtschaft gestalten können“ (114). Es werde aber auch durch Verlängerung der Schulzeit „die Entwicklung von Widerstandskraft gegen die autoritäre und sozial-integrative Betriebspraxis ermöglicht“ (119). Darüber hinaus habe die unter pädagogischen Aspekten ungünstige Größe der Gesamtschule den Vorteil, daß Interessenkonflikte besser sichtbar, entpersonalisiert ausgetragen werden könnten und daß die Bildung progressiver Gruppen erleichtert werde. Angesichts der Machtlosigkeit der Pädagogen können diese Möglichkeiten allerdings nur dann ausgeschöpft werden, „wenn die Pädagogen ebenfalls mächtig wären, d. h. wenn sie wüßten, daß sie es im Bündnis mit anderen fortschrittlichen Kräften sein könnten“ (90). Die Umsetzung der emanzipatorischen Möglichkeiten in die Unterrichtspraxis wird anhand der Analysen von drei Fächern aufgezeigt: Politische Bildung (Heinisch), Arbeitslehre und polytechnische Bildung (Christian, Heinisch, Markert) und Heimat- und Sachkunde (Müller). Es wird durch diese Analysen deutlich, daß Reformen keineswegs nur der Erhöhung von Profiten dienen, sondern daß sie oft auch der Funktion dienen,

neue ideologische Schleier über das Gesamtsystem zu legen — gerade dann, wenn alte Ideologien unwirksam werden. Besonders deutlich wird dies in Müllers Beitrag, der nachweist, wie die bisher praktizierte Heimatkunde ihre affirmativen Zwecke nicht mehr erfüllen kann. Sachkunde könne diese Funktion in besserer, dem „technischen Zeitalter“ gemäßerer Form erfüllen: sie formiere durch „Information“ (217). Als gänzlich mißlungen muß Clemenz' Versuch gelten, „Technik, Wissenschaft und Bildung im organisierten Kapitalismus“ darzustellen. Auf dem engen Raum von 38 Seiten drängt er die Darstellung einer solchen Fülle von bildungsökonomischen, wachstumstheoretischen und allgemeinen volkswirtschaftlichen Theorien zusammen — bis hin zu einer Kritik an den Marxschen Reproduktionsschemata —, daß er dem von den Autoren dieses Bandes erhobenen Anspruch auf Brauchbarkeit für die Arbeit mit Lehrern und Studenten nicht Genüge leisten kann. Jeder ökonomisch nicht Vorgebildete muß vor dieser zusammengedrängten Stoffmasse resignieren.

Ogleich in manche Beiträge sehr vage, einer kritischen Überprüfung nicht standhaltende Überlegungen zur politischen Strategie hineinspielen, kann dieses Buch dennoch als brauchbare Informationsquelle für den gelten, der sich über einen relativ breiten, in der pädagogischen Diskussion wichtigen Ausschnitt im Gesamtspektrum antikapitalistischer Kritik an Erziehungspraxis und -ideologie hierzulande einen Überblick verschaffen will. Uschi Horster (Düsseldorf)

Nyssen, Friedhelm (Hrsg.): *Schulkritik als Kapitalismuskritik.* Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 1971 (241 S., br., 13,80 DM).

Die übliche Ratlosigkeit bei der Besprechung von Sammelbänden stellt sich auch bei dem von F. Nyssen herausgegebenen ein, in den einige zum Teil bereits bekannte und ausführlich diskutierte Beiträge (wie der Argument-Beitrag (Nr. 54) von Gernot Koneffke „Integration und Subversion“), aber auch bisher unveröffentlichte oder schwer zugängliche Analysen aufgenommen worden sind. Ein einheitliches Bewertungskriterium fehlt nämlich ebenso wie ein allen Autoren gemeinsamer Ausgangspunkt, wenngleich sie insgesamt auf die Erarbeitung einer sozialistischen Pädagogik aus sind. So sollen hier nur einige hinweisende Bemerkungen gemacht werden.

Zunächst kann man die Beiträge als Bestandsaufnahme und Rückblick auf die linke Bildungsdiskussion der 60er Jahre auffassen. Die Entdeckung des pädagogischen Bereichs fand bei der sozialistischen Opposition auf zwei Ebenen statt: einerseits mit der Arbeit in der Kinderläden- und Schülerlädenbewegung, die mit der intensiven Rezeption psychoanalytischer Theorie und der Wiederentdeckung sozialistischer Pädagogen der 1920er Jahre Hand in Hand ging, andererseits unter dem Stichwort „Bildungsökonomie“.

Ein Beispiel dafür ist der Beitrag von C. Offe (1966), der die liberale Kritik von Picht, Dahrendorf und Edding an der „Bildungskatastrophe“ weiterentwickeln sollte. Fortgesetzt wurde diese Kritik mit dem bekannten „Konstanzer Technologenpapier“ (1969), das die „technologische Wende“, den dem kapitalistischen Bildungssystem allein möglichen Ausweg, analysiert und ihre Ausdehnung auf die ehemals schönggeistige Sphäre literaturwissenschaftlicher Bemühungen nachweist (anhand des „Iser-Planes“).

Eine vorläufige Synthese linker Schulkritik bot der erwähnte Aufsatz Koneffkes, über den Nyssen schreibt, er sei „wie kaum ein anderer der linken Schulkritiker der ‚alten‘ kritisch-bürgerlichen pädagogischen Theorie verhaftet“ (79), ohne die Relevanz dieser Einstufung bzw. dieser Tradition selbst zu verdeutlichen, die eigentlich noch keiner der vertretenen Autoren ganz verlassen hat.

Das offene Problem bleibt die Verknüpfung von politischer Ökonomie und Pädagogik; wie Nyssen in seinem Vorwort zeigt, führt hier auch die ansonsten notwendige Lektüre von Rühle, Kanitz, Hoernle u. a. nicht weiter. Einer sozialistischen Pädagogik, die überhaupt undefiniert bleibt, nähern sich die Beiträge nur insofern, als sie nicht mehr die Schule, sondern die Reform der Schule unter den gegenwärtigen Voraussetzungen kritisieren, d. h. gesamtgesellschaftliche und nicht mehr immanente Maßstäbe anlegen. Hervorgehoben wird dabei die Doppelfunktion der Schule, die „gleichzeitig Lehrinstitut und Verdummungsanstalt, ein Werkzeug der ‚Bildung‘ und ein Werkzeug der Barbarei“ ist (Hoernle).

Die Arbeiten stehen insgesamt wie auch Nyssen selbst (sein Aufsatz „Lernmöglichkeiten im Neokapitalismus“ ist eine an Gorz orientierte Kritik H. Roths) zwischen Reformismus und dem radikalen Plädoyer Illichs für die vollkommene Abschaffung der Schule.

Erwähnt werden müssen vier Analysen von Einzelproblemen: die Berliner Examensarbeit von Barbara Busch zur „Politischen Problematik der Arbeitslehre“, die Analyse eines Autorenkollektivs zum Zweiten Bildungsweg, der Unterrichtsversuch eines Praktikantenkollektivs und der bereits veröffentlichte Aufsatz von Ulf Preuss-Lausitz zur Schülermitbestimmung.

Besonders das Thema „Arbeitslehre“ verdient Beachtung; Busch zeigt zunächst, wie leerformelhaft der Anspruch dieses neuen Unterrichtsfaches bleibt, „eine Hinführung des jungen Menschen zur modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt, ihren technologischen Voraussetzungen und ihren gesellschaftlichen und politischen Problemen und Konsequenzen“ leisten zu können angesichts eben dieser Probleme und der ausbleibenden Konsequenzen. Arbeitslehre, auch wenn sie wie bei der „Berliner Schule“ angeblich „im Interesse des abhängigen Arbeitnehmers“ konzipiert wurde, scheitert daran, daß ein wesentliches Element ihres „didaktischen Strukturgitters“ (Technik, Betriebswirtschaft, Gesellschaft), das gesellschaftliche, den Freiraum Schule nicht überspringen und nicht einmal diesen demokratisieren kann; ferner beruht die betriebswirtschaftliche Komponente auf dem Irrtum, technologische Höherqualifizierung führe auto-

matisch zu höherer theoretischer Qualifikation, da doch die Grundbedingung der Teilung materieller und geistiger Arbeit unberührt und die Zersplitterung der Gesamtkenntnisse des einzelnen Arbeiters auch bei einem Plus an individuellem „Wissen“ bestehenbleibt. Arbeitslehre — so schließt Busch — ist damit kein Element polytechnischer Bildung, wie sie von den marxistischen Klassikern intendiert wurde. „Arbeitslehre dient vielmehr der Ausbildung des mobilen Detailarbeiters und dessen Einpassung in den Exploitationsprozeß des Kapitals, . . . in bezug auf die Produktionssphäre unterstützt sie . . . ausschließlich die Interessen des Kapitals an einer Aufrechterhaltung der Verwertungsverhältnisse, die auch durch den progressivsten Aspekt der Arbeitslehrekonzeption, die Projektmethode, nicht ange tastet werden, sondern allenfalls zur ‚mitbestimmten Gerberei‘ führen“ (171 f.).

Claus Leggewie (Köln)

Gamm, Hans-Jochen: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. List Verlag, München 1970 (255 S., kart., 12,— DM).

An der heute „veralteten“ (19) Schule kritisiert Gamm zunächst die autoritären Herrschaftsstrukturen, zu denen Lehrer wie auch Schüler beitragen, an deren Aufrechterhaltung aber auch gesellschaftlich-ökonomische Interessen bestünden. So förderten viele Lehrer bei den Schülern eher Untertanentugenden, wie „Ordnung, Fleiß, Ruhe, Gehorsam, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Sparsamkeit“ (83) als etwa emanzipierendes Verhalten, wie z. B. Solidarität und Eigeninitiative. Durch die Primärsozialisation in der Familie lernten die späteren Schüler bereits zu gehorchen und sich Autoritäten unterzuordnen. In der Schule machten sie es dann den Lehrern leicht, von ihnen ebenfalls nur Unterordnung und Anerkennung von Autoritäten zu verlangen. Die hierarchische Gliederung der Schule, die Unterrichtsstrukturen — Frontalunterricht, mangelnde öffentliche Kontrolle der Unterrichtsvorgänge — und die Unterrichtsinhalte trügen ebenfalls zur Aufrechterhaltung der autoritären Schule bei. Im politischen Unterricht werde den Schülern noch häufig eine unkritische Institutionenkunde und ein Freund-Feind-Denken vermittelt. Das Ergebnis seien apolitische Menschen, die die bestehenden Herrschaftsverhältnisse und Machtgruppierungen stabilisieren. Dem Sexualkundeunterricht liege eine repressive Sexualmoral zugrunde. Hier werde im allgemeinen ein zwar auch wichtiges Faktenwissen vermittelt, daß Sexualität aber auch etwas mit Freude, Spiel und Lust zu tun habe, werde verschwiegen. Die Schule bringe also immer erneut Menschen hervor, die gehorsam, untertänig, lustfeindlich und vorurteilsbehaftet seien.

Dieser autoritären Schule stellt Gamm kritische Schule gegenüber, in der Demokratisierungs- und Emanzipationsvorgänge eine wichtige Rolle spielen. Zur Demokratisierung der Schule gehören nach Gamm

folgende Punkte: 1. Die verschiedenen Sozialschichten müßten in den Schultypen gleich vertreten sein. 2. Die Entscheidungsbefugnisse müßten auf die Basis der Erziehungsvorgänge selbst verlagert werden. 3. Die Schüler müßten eine ihnen angemessene Repräsentation, das Schülerkollektiv, finden, in dem sie ihre eigenen Interessen und Rechte artikulieren lernen. 4. Neue Unterrichtsinhalte seien einzuführen, wozu unter anderem die Friedenserziehung gehöre. 5. Die Schüler sollten zur eigenen Leistungskontrolle befähigt werden. Zur Demokratisierung der Schule gehörten ferner die Abschaffung der Leistungsideologie und die Abschaffung von Prüfungen und Noten.

Dem Autor entgeht bei seiner Kritik der bestehenden Schule als auch bei den entsprechenden Veränderungsvorschlägen völlig, daß ein großer Teil der Werte, die von ihm als abschaffungswert angesehen werden, sicherlich auch in einer befreiten Gesellschaft weiterbestehen müssen. Auch in ihr braucht man Tugenden wie Disziplin, Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Die Kritik des Autors hätte sich vielmehr gegen die konkreten Inhalte und das Ziel, für das die genannten Werte eingesetzt werden, richten müssen.

Wie läßt sich die „kritische Schule“ verwirklichen? Gamms Vorschläge bleiben einem pädagogischen Idealismus verpflichtet. Er meint, sie wäre schon bei Ernstnahme der in neueren Schulproklamationen enthaltenen Grundbestimmungen für den Erziehungsprozeß realisierbar. In diesen Bestimmungen heiße es, die Kinder und Jugendlichen seien zur Freiheit, zur Spontaneität und Kreativität, zur Mündigkeit und Kritikfähigkeit anzuleiten. Aus diesen Wertvorstellungen müßten nur noch didaktische Konsequenzen gezogen werden. Ferner plädiert Gamm für eine Revision des Elternrechts. Die kritische Schule könne ihre Bildungsprozesse um so gründlicher einleiten, je bewußter die Eltern die Kinder in der häuslichen Sozialisationsphase beeinflusst haben.

Ob Gamm mit diesen Vorschlägen in der BRD eine Veränderung der Schule erreichen kann, scheint z. B. angesichts der Universitätsgesetzgebung und der Staatseingriffe in die Lehrerausbildung zweifelhaft. Auch die Beschlüsse gegen die Anstellung von Beamten, die in „rechts- oder linksradikalen Gruppen“ politisch aktiv seien, läßt nicht hoffen, daß Gamms Vorstellungen einer kritischen Schule allzubald Realität gewinnen. Gamm sieht zu sehr davon ab, daß eine Demokratisierung der Schule politisch durchgesetzt werden muß, bevor in ihr neue Inhalte und Methoden praktiziert werden können.

Sigrid Ständer (Berlin/West)

Bühlow, Gesine, Wulf Hopf, Ulf Preuss-Lausitz und Klaus Nagel: *Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Berichte über die Gesamtschulentwicklung in der Bundesrepublik und Westberlin; Analyse und Diskussion ausgewählter Aspekte.* Julius Beltz Verlag, Weinheim 1972 (296 S., br., 19,— DM).

Im ersten der zwei Teile des Buches werden Berichte über die Gesamtschulentwicklung bis 1970/71 in den Ländern Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen und NRW sowie in Westberlin gegeben. Das der Darstellung zugrunde liegende Gliederungsschema ist nur mit Mühe durchschaubar. Im einzelnen wird berichtet über die Entwicklungstendenzen im Bildungsbereich nach 1945, Entstehung und Struktur der Gesamtschulen, organisatorische und pädagogische Planung der Gesamtschulen, ihre überregionale Bedeutung und die Entwicklungsplanung für die nächsten Jahre. Die Entwicklungstendenzen werden leider in den verschiedenen Berichten mit unterschiedlicher Ausführlichkeit und Qualität beschrieben. Zum Beispiel wird nur für das Bundesland Baden-Württemberg versucht, andeutungsweise die Abhängigkeit von Kapitalinteressen und Bildungsplanung konkreter anzugeben. So bringen die Autoren hier u. a. Industrieansiedlungen in agrarischen Gebieten in Verbindung mit den Bestrebungen des Kultusministeriums unter Hahn, durch Verringerung der Haupt- und den gleichzeitigen Ausbau der Nachbarschaftsschulen für „industriell qualifizierte Arbeitskraft“ (16) zu sorgen.

Solche Versuche zur Einschätzung der Entwicklung im Bildungsbe-
reich kommen in den anderen Länderberichten nur sehr versteckt zum Ausdruck und bedürfen vor allem näheren Belegs. Zur Erklärung der Schulpolitik und der gescheiterten Einheitsschule in Westberlin beispielsweise begnügen sich die Autoren mit einem Hinweis auf die Restaurierung des Kapitalismus in der BRD nach 1945. Verschiedene Gesamtschulen wie Fröndenberg, Kamen, Knierspe etc. (NRW) müßten, so meinen die Autoren, „im Zusammenhang mit der kommunalpolitischen Entwicklung“ (104) gesehen werden, das soll heißen, mit ihnen sollten „Industriebetriebe und qualifizierte Arbeitskräfte“ (104) angelockt werden.

Den Abschluß des ersten Teils bildet ein „tabellarischer Überblick über ausgewählte Strukturmerkmale integrierter Gesamtschulen in der BRD und West-Berlin“ (109). Das Material hierzu gewannen die Autoren durch eine Fragenbogenaktion. Es wurden 35 Gesamtschulen in die Auswertung einbezogen. Nach einer Übersicht über Namen und Standorte der Schulen, folgen Tabellen über die „Integration von Stufen und kulturellen Einrichtungen“ (114) in den Gesamtschulbereich, die „Form der integrierten Gesamtschule“ (118), die „Zügigkeit und Frequenz der Kerngruppen bzw. Klassen“ (121), die „Aufnahmekriterien“ (124), die „Kurszuweisung und der Kurswechsel“ (126), die „Formen der Abschlüsse“ (129) und deren Voraussetzungen. Das Material ist übersichtlich geordnet und jeweils kommentiert.

Der zweite Teil beginnt mit einem Literaturbericht „zur politischen und ökonomischen Funktion der Gesamtschule“ (135). In einer Auseinandersetzung mit Nyssen, der bemängelt, daß linke Kritik an der Gesamtschule Reformistik und nicht Kritik an den Mißständen im Bildungswesen sei, behaupten die Autoren die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den „von der Sozialdemokratie verbreiteten Illusionen über die Veränderbarkeit der Gesellschaft durch Bildungs-

reform“ (135). Mit einer fragwürdigen Kategorisierung teilen die Autoren die Analysen zur Gesamtschule ein in einen idealistischen Block, der von Phänomenen des Überbaus ausgehend Instrument zur Entlarvung von Herrschaftsinteressen bleibe, und einen „polit-ökonomischen“. An Heydorn und Koneffke, die der ersten Gruppe zugeordnet werden, versuchen sie zu zeigen, daß nur in den „polit-ökonomischen“ Analysen der Zusammenhang von Schulreform und kapitalistischer Produktion“ (137) aufgezeigt werden könne. Nur so ließen sich Widersprüche im Bildungsbereich und daraus eine „Bestimmung der politischen Praxis in der Schule“ (150) herleiten. Widersprüche im Bereich der Bildung sind, für die Autoren, Anknüpfungspunkte einer Politisierung der Lehrer und Schüler.

Die Schilderung „polit-ökonomischer“ Ansätze bezieht sich auf Altwater und Huisken und wird durch auf die Gesamtschule konkretisierte Ansätze von Schmidt, Hoffmann, Hanf u. a. erweitert. Die Autoren bemerken richtig, daß manche „polit-ökonomischen“ Ansätze zwar „die zentrale Bedeutung der ökonomischen Funktion der Ausbildung“ (183) betonen, dabei aber die Einflußmöglichkeiten, die im Rahmen der Funktion für die Gewerkschaften und die Arbeiterparteien sich eröffnen, nicht genügend berücksichtigen. Zudem komme in diesen Ansätzen „die Darstellung der objektiven emanzipatorischen Momente der Schulreform“ (183) in keiner Weise zum Ausdruck. Gerade aber die Einheit zwischen einer polit-ökonomischen Analyse der Bildungsreform und der Bestimmung emanzipatorischer Momente zur Angabe einer gesellschaftsverändernden Strategie sei Charakteristikum einer marxistischen Analyse. Dieser Gedanke hätte allerdings noch stringenter verfolgt werden müssen. Er kommt leider nur zum Schluß (183 f.) zum Ausdruck, wo versucht wird, das emanzipatorische Moment von Marx her abzuleiten. Den Autoren ist zuzustimmen, wenn sie kritisieren, daß die Frage, inwieweit „der Staat . . . Schutzfunktionen für die Reproduktion der Lohnabhängigen“ habe (179), von den Vertretern des „polit-ökonomischen“ Ansatzes nicht beantwortet werden. „Für die politische Praxis in der Schule“ (179) sei die Beantwortung von enormer Bedeutung. Deshalb ist unverständlich, warum an dieser Stelle kein Hinweis auf Ansätze erfolgt, die die genannte Frage zu beantworten suchen und sich dabei auf die Theorie des staatsmonopolistischen Kapitalismus stützen.

Bühlow, Hopf, Nagel und Preuß-Lausitz untersuchen, „mit welchen Argumenten die Gesamtschule von ihren Befürwortern gefordert und wie die Notwendigkeit ihrer Einführung begründet wird“ (187). Sie zeigen, daß sowohl bei Praktikern als auch bei Theoretikern der Gesamtschule, wie Rolff und von Hentig, die wirtschaftlichen Anforderungen und das bestehende politische System (das nicht in seinem Wesen als antagonistische Klassengesellschaft erfaßt, sondern mit Begriffen wie „demokratische Industriegesellschaft“, „sozialer Rechtsstaat“ umschrieben wird) im Begründungszusammenhang der Schulreform eine wesentliche Rolle spielen. Von ihnen werde eine Förderung der Chancengleichheit durch die Einführung der Gesamtschule propagiert. Indem aber somit die Chancenun-

gleichheit losgelöst von den konkreten Lebensbedingungen betrachtet werde, würden nur „die Auswirkungen der sozialen Verhältnisse ... gesehen“ (216). Das heiÙe, daÙ zwar „die Unterprivilegierung im Bildungsbereich ... als schichtenspezifisches Problem erkannt“ werde, „die Zusammenhänge zwischen sozialer Struktur und ökonomischen Verhältnissen“ (215) aber ausgeklammert blieben. Auf diese Weise würden Herrschaft und Unterdrückung nach Auffassung der Autoren auf die Ebene psychologischer Probleme abgedrängt.

Im nächsten Abschnitt gehen die Autoren der Frage nach, ob in der Gesamtschule eine Demokratisierung gefördert werden kann und soll. Bei der Einführung der Gesamtschule gehe es „in erster Linie um die Anpassung der allgemeinbildenden und beruflichen schulischen und gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnissen“ (237) aufrechterhaltung der Produktionsverhältnisse“ (227). Durch kurze Analysen ausgewählter Gesamtschulliteratur wird diese Vermutung belegt. Die Autoren sind der Ansicht, daÙ eine Demokratisierung nur möglich ist, wenn sie als ProzeÙ der Selbstbestimmung breiter Klassen und Schichten der Bevölkerung in ihren „ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnissen“ (237) aufgefaÙt wird. Hier anknüpfend, wird auf fünf Ebenen untersucht, inwieweit in der Gesamtschule Selbstbestimmung gefördert wird. Selbständigkeit der einzelnen Gesamtschulen, Art der Leitungsstruktur und die Zusammensetzung der Entscheidungsgremien sind für die Autoren wichtige Anhaltspunkte. Interessant sind Überlegungen zur Politisierung der Lehrer und zur Möglichkeit der Verstärkung eines Demokratisierungsprozesses durch kollektive politische Arbeit in der Gesamtschule, sowie einige Aspekte über Schülermitbestimmung und Elterneinfluß.

Im letzten Kapitel werden die Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen der Schüler, die in der Gesamtschule häufiger auftreten, als ein Problem politischer Sozialisation ausgewiesen. Die Autoren kritisieren die Zuweisung von sogenannten lernbehinderten Schülern in Sonderschulen, da so die Behinderung als individuelles Versagen abgestempelt werde und nicht als gesellschaftlich bedingtes begriffen werden könne. Die gesellschaftliche Bedingtheit von Lernschwierigkeiten wird eingehend dargestellt und gleichzeitig darauf hingewiesen, daÙ diese nur innerhalb der Gesamtschule, durch Integration abgebaut werden können. Die Autoren führen darüber hinaus zahlreiche Verhaltensstörungen und Lernblockierungen auf das Verhalten von Lehrern zurück, die vor allem dadurch, daÙ sie bestimmten Schülern nichts zutrauen, geringe Leistungen geradezu provozieren. Es schließt sich eine Kritik kompensatorischer Erziehung an, die „den Arbeiterkindern die Sozialisationsstrukturen der Mittelschicht vermitteln“ (276) wolle und nicht die Erfahrungen der Schüler in ihrem Umfeld mit einbeziehe. Dadurch könne der „Widerspruch zwischen der Sozialisation des Arbeiterkindes und den gesellschaftlich bedingten Ansprüchen der Gesamtschule“ (279), der die Lernschwierigkeiten hervorbringe, nicht aufgehoben werden.

Bemerkenswert ist, daß die Autoren ihre Kritik ständig mit der Entwicklung von Alternativvorschlägen zur Veränderung der augenblicklichen Gesamtschulpraxis verknüpfen. Offen bleibt die Frage, ob die Vorschläge sich im bestehenden System wenigstens ansatzweise realisieren lassen. Michael Maass (Münster/Westf.)

von Hentig, Hartmut: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Kösel-Verlag, München 1971 (139 S., br., 8,— DM).

Die von H. v. Hentig vorgetragenen Alternativen zum bestehenden Erziehungswesen richten sich an einen wahrhaft internationalen Gegner. Er heißt „Schulpflichtwahn“. Diesem „erliegen“ nach v. Hentig gleichermaßen „alle Gesellschaftssysteme: die USA wie Cuba, die UdSSR wie Brasilien, Volkschina wie Taiwan“ (80). Die Instrumente dieses Gegners sind „Zwang und Kollektivität“ (14), gegen die das „Denken von Alternativen“ ins Feld geführt werden muß.

Das Gelingen des Denkens von Alternativen ist allerdings an „besondere Voraussetzungen“ (15) gebunden, die hier kurz wiedergegeben werden sollen.

1. Es muß von „Menschen wie Ivan Illich ausgehen“, die im „dialektischen Verhältnis von Freiheit und Institution, von Utopie und Geschichte, von Person und Gesellschaft existieren“ (15). 2. Es muß stattfinden „innerhalb einer entinstitutionalisierten Institution“ (15), in der „alle wichtigeren Veranstaltungen in der Nähe des Zaunes abgehalten werden, so daß, wer partout nicht zahlen kann oder will, schwarz zu hören in der Lage ist“ (18). 3. Ist es gebunden an einen „Kreis von fordernden und forderbaren Menschen, die aus dem großen Mißlingen der Großen Gesellschaft noch ungebrochen hervorgegangen sind“, für die gilt „Nobody is in, who hasn't dropped out“ (19). 4. Muß es schließlich verwoben sein „in eine Umwelt wie Mexico“, „unter einem offenen und warmen Himmel“ (16). Und 5. und zuletzt bedarf es noch „einer Kirche, die noch Macht über die Gemüter ausübt und darum die Kraft hat, ‚Gegen-Welt‘ zu sein“ (16). An einem solchen Ort (Cuernavaca in Mexico), in einer solchen Institution und vor einem solchen Publikum „hatten die Denker von Alternativen ihre großen Stunden — Bekenner wie Zyniker, Analytiker wie Poeten“ (21).

Das Ziel der Arbeit in dem Centro Intercultur de Documentation (Cidoc) ist „in erster Linie“ die Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen (Welt)-Verhältnisse (14).

Bemerkenswert ist die Methode, die zum Erreichen dieses Ziels vorgeschlagen wird. Sie ist, grob gesagt, das reine Gegenteil von einer wissenschaftlich-analytischen und daher auf stringente Ableitungen angewiesenen Arbeitsweise. In einer Kritik an „Radikalen und Revolutionären“ (14) außerhalb des Cidoc wird dies deutlich.

H. von Hentig verwirft ihre Vorgehensweise, die er so beschreibt: „Immer geht man von dem aus, was ist, und kehrt nach einigen

Kampfbrunden ermüdet oder im Zorn dorthin zurück“ (15). Und noch deutlicher in der dazugehörigen Umkehrung der Methode: „In Cuernavaca dagegen hatte man dem, was ist, schon den Abschied gegeben, als man das Thema (Alternatives in Education) ausschrieb“ (15). H. v. Hentig vernachlässigt, daß die Arbeit (!) der Veränderung der bestehenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung, soll sie nicht im utopisch-wirkungslosen „reinen“ Denken stecken bleiben, das Anknüpfen an den tatsächlichen Verhältnissen unbedingt verlangt. Wer, etwa in Westdeutschland, das Bildungswesen verändern will, muß zuerst davon ausgehen, „was ist“, auch wenn es etappenweise mühevoll, ermüdend und zernerregend ist. Er kann der klassen- und schicht-spezifischen Benachteiligung der lohnabhängigen Bevölkerung nicht einfach *expressis verbis* „den Abschied geben“. Natürlich, er kann es im Kopf, im Denken, aber wenn es nicht gleichzeitig gelingt, die Absicht der Veränderung erstens mit einer abgesicherten sozialwissenschaftlichen Analyse und zweitens mit den bestehenden fortschrittlich-demokratischen Organisationen der lohn- und gehaltsabhängigen Bevölkerung zu verbinden, bleibt das „Denken von Alternativen“ sinn- und wirkungslos. H. v. Hentig kommt auf dieses Dilemma in seinem Epilog zu sprechen.

Von Cuernavaca und von Ivan Illich inspiriert, stellt v. Hentig neben Modellen wie dem Cidoc und anderen (Kibbuz-Erziehung, Schülerschule, Free Schools) auch seine eigene Position zur Diskussion. Er bezeichnet sie „abkürzend mit ‚Entschulung der Schule‘“ (105). Aufgabe der entschulten Schule ist es, „Erfahrung wiederherzustellen“. „Schule als Erfahrungsraum“ soll bedeuten: „die Schule so anlegen und das Lernen so treiben, daß genug spontane Ereignisse in ihnen vorkommen, in denen den Kindern Freuden, Gefahren, Aufgaben, Beziehungen, Fragen, Erklärungen begegnen, von denen her sie wiederum ihre Lehrer, ihre Bücher, ihre Mitschüler brauchen oder sich selbst im Weiterwachsen neu orientieren. Die Lehrer müssen wissen, daß diese Hier-und-Jetzt-Erfahrungen so wichtig, nein, wichtiger sind als das, was sie als die Lebensprobleme der Schüler antizipieren“ (114).

Hier fällt mit großer Schärfe auf, daß das, was ist, der Ausgangspunkt nicht ist. Das Interesse des Monopolkapitals an einem dreigliedrig organisierten Schulwesen; die Unfähigkeit der Regierungsparteien gegen den Druck der Rüstungsindustrie, den Militäretat zu senken und damit die materiellen Ressourcen für demokratische Alternativen freizusetzen; das Vorherrschen konservativer und undemokratischer Bildungsinhalte, all dies ist bei H. v. Hentig überhaupt nicht als Problem auszumachen. Bei ihm antizipieren freie Lehrkräfte scheinbar unabhängig von der Macht der Unternehmerverbände und der Kultusadministration vermeintliche Lebensprobleme der Schüler.

Und im Weltmaßstab hört sich das so an: „Schule und Lernen sind die *westliche* Antwort auf die Herausforderung des Marxismus“ und andererseits: „Schule und Lernen sind die *östliche* Antwort auf die Herausforderung des Liberalismus“ (118).

Dem Leser von v. Hentigs Cuernavaca sei abschließend empfohlen, das Buch mit dem Epilog zu beginnen und erst im Anschluß daran das Zeitquantum festzulegen, das er zur Lektüre verausgaben will. Es heißt dort: „Mein Rückweg aus Cuernavaca führte über New York. Als ich durch diese Gigantenstadt ging, in der die Flugplätze und Untergrundbahnen, das Telephonsystem und die Müllabfuhr vielleicht nicht mehr so gut funktionieren wie in den Zeiten, in denen jede Schwäche oder Störung des bestehenden Systems eine gierig erfaßte Gelegenheit zu neuem Service, neuen Lösungen, weiterer Expansion war, und in der doch alles weitergeht — zielstrebig, einfallreich, selbstbewußt, ohne Chaos —, in dieser Stadt wurde mir klar, wie abseitig und unwirklich das meiste war, von dem wir in Cuernavaca geredet hatten“ (133). Wolfgang Lumb (Berlin/West)

Grigat, Rolf, u. Reiner Kemmler: *Autoritäre oder anti-autoritäre Erziehung.* Bartenschlager Verlag, München 1972 (229 S., br., 12,80 DM).

Die Titelalternative ist natürlich keine. Wer würde sich heute positiv für autoritäre Erziehung einsetzen? Der Begriff der antiautoritären Erziehung andererseits könne abschrecken. Um aber „die erfolgversprechenden erzieherischen Ansätze, die von dieser Gruppe (der Radikalen) propagiert werden“ (38), nicht zu verlieren, sollen sie als „demokratische Erziehung“ vertreten werden.

Die hauptsächlich auf Ordnung, Sauberkeit und Gehorsam abzielende Erziehung produziere den autoritären Charakter; dieser „ist in hohem Maße anfällig für Gewalt, und zwar in dem Sinne, daß er sowohl Gewalt ausüben als auch sich vergewaltigen lassen will“ (123). Mit Horkheimer und Adorno wird als nachgewiesen betrachtet, daß die Häufung dieser Charaktere eine positive Bedingung für die Entwicklung und Durchsetzung des Nationalsozialismus gewesen sei. Nicht also, weil Deutschland erst große Industriemacht wurde, als der Weltmarkt schon aufgeteilt war, nicht weil dem gesellschaftlichen Anspruch planvoll vernünftiger Organisation der Produktion anders als mit faschistischer Herrschaft nicht mehr zu begegnen war, wenn die kapitalistischen Produktionsverhältnisse beibehalten werden sollten, sondern auf Grund einer bestimmten, nicht weiter abgeleiteten Erziehungsweise wurde der Kapitalismus in den Faschismus hinein fortgesetzt. Sozialpsychologie, die solchermaßen über der realen geschichtlichen und ökonomischen Bewegung schwebt, verliert sich notwendig in Psychologismen; das Buch enthält zahlreiche Beispiele für dieses Grundmerkmal der bürgerlichen Psychologie.

Die nachfaschistische Demokratie sei der BRD von außen aufgezwungen worden, nicht in ihr selbst entstanden. Sie müsse jetzt realisiert werden, denn: „Eine Demokratie ist keine Demokratie, wenn nicht jeder einzelne demokratisches Verhalten beherrscht“ (20). Deshalb müsse, im Gegensatz zur autoritären und ihrem direkten Gegenteil, der gleichgültigen Erziehung, die demokratische Erziehung ein Ver-

halten fördern, das „verantwortungsvoll, selbständig, intelligent, beweglich, kritisch, risikobereit, schöpferisch, ungezwungen, friedliebend, tolerant, sozial, solidarisch“ (22) sei. Das notwendige Erzieherverhalten solle gekennzeichnet sein durch die Fähigkeit, sich selbst zu erkennen und anderen Menschen zu vertrauen (23). Die demokratische Erziehung soll „aus abhängigen und allerorts bevormundeten Kindern reife, selbständige und kritische Bürger einer Demokratie“ (174) entwickeln. So soll die Demokratie aus den Persönlichkeitseigenschaften ihrer Bürger entstehen. „Demokratisch zu leben, setzt psychische und geistige Gesundheit voraus. . . . Psychisch und geistig gesunde Menschen sind schöpferisch, finden sich in der Realität zurecht, sind wandlungs- und umstellungsfähig, können zu anderen Menschen Kontakt aufnehmen, mit ihnen kommunizieren — vor allem aber sind sie weitgehend frei von Angst“ (125).

Man erkennt unschwer, daß in dieser Konzeption die antiautoritäre Erziehung — unter Abstrich ihrer revolutionären Utopie — zur Grundlage der bürgerlichen Erziehung geworden ist. Die bürgerlichen Familien können es sich nicht nur leisten, ihre Kinder so aufzuziehen, sondern müssen überdies darauf achten, sie mit Persönlichkeitseigenschaften auszustatten, die sich in den veränderten Arbeitsprozessen, die ihnen neue Qualifikationsanforderungen stellen und sie mit sozialem Abstieg bedrohen, als höchst anpassungs-, veränderungs- und leistungsfähig erweisen. Motivation, Kreativität, Selbständigkeit, Initiative, Kritikfähigkeit, Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft der Arbeitenden sind zu Existenzbedingungen von Produktionsverhältnissen geworden, deren Schranken mit jeder weiteren Produktivkraftentwicklung unaufschiebbarer spürbar werden. Indem die demokratische Erziehung mit einer „Rüstung“ verglichen wird, die „sicherer und dauerhafter als jede militärische Rüstung“ (22) sei, und indem — offenbar mit Kants Imperativ — als Erziehungsziel „ein Höchstmaß an eigener (oder sogar „eigener innerer“, 224) Freiheit . . . , ohne dabei die Freiheit eines anderen zu beeinträchtigen“, erstrebt wird (24, ähnlich 222), wird eine resignierte Rückzugsposition eingenommen, die zu sichern man bemüht ist. Die Arbeiterklasse („gehobene“ oder einfach „Grundschicht“, 148, da Schichtunterschiede „nicht mehr so extrem“ seien, 149) wird von den Autoren stets am Bildungsniveau der Bürger gemessen; was sie im Vergleich zu ihnen nicht aufweise, erscheint als Mangel, der z. B. kompensatorische Erziehung und Aufklärung erforderlich mache.

„Erziehung zur Freiheit“, beginnt der Schlußappell, ist „Erziehung zur Gemeinschaft“; diese soll „frei von den Herrschaftsansprüchen einzelner oder einzelner Gruppen“ sein. Der Protest der antiautoritären Phase habe unzweifelhaft „die Skepsis und die Kritikfähigkeit gegenüber den Menschen und Kräften geschärft, die in unserer Gesellschaft Macht- und Herrschaftsansprüche stellen“; „diejenigen, die nach Macht und Herrschaft begehren, (zählen) eher zu den Negativerscheinungen unserer Gesellschaft“; sie erliegen passiv oder aktiv „der Faszination von Macht und Herrschaft“. In diesem Psychologismus ist die Frage, was man gegen Macht und Herrschaft tun kann,

gegen wen und was und woraufhin Veränderungen durchzusetzen sind, nicht mehr erkennbar. Die Autoren schließen naiv und selbstgenügsam: „Psychisch gesunde Menschen, die ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten entwickeln, haben nicht das Bedürfnis, über andere zu herrschen. Sie sind einfach da: für sich selbst und für andere. Lebendige mitmenschliche Beziehungen zerstören nie die Freiheit anderer, sondern begründen sie“ (alle Zit. 225).

Das Buch — entstanden aus alltäglicher Erziehungsberatungspraxis in einem Münchener Vorort und aus Forschungen im Max-Planck-Institut — gibt, trotz aller unkritisch referierten bürgerlichen Psychologie, einige brauchbare Hinweise und Erklärungen für die Kindererziehung. Recht haben die Autoren allein gegenüber der heute dysfunktionalen, klassisch strengen Bürgererziehung und Kleinbürgerzucht.

Holm Gottschalch (Berlin/West)

Werder, Lutz von: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Ein Bericht aus der Praxis. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. 1972 (213 S., br., 3,80 DM).

„Wir zielten auf eine Transformation ihres Bewußtseins ab. An die Stelle des individualistischen, egoistischen und fatalistischen Bewußtseins der Arbeiterkinder, wie es durch ihre Lebensumstände produziert wird, sollte schließlich ein kollektivistisches, altruistisches, aktivistisches Bewußtsein treten“ (75). Proletarische Erziehung wurde verstanden als Erziehung zum Klassenkampf. Die Bewußtseinsprozesse der Kinder und Jugendlichen wurden anfangs als notwendige und hinreichende Bedingung für die erstrebte Remobilisierung der Arbeiterbewegung und die Abschaffung des Kapitalismus in den nunmehr endlich folgenden revolutionären Massenkämpfen eingeschätzt, später wurde die Härte der Produktionskämpfe als beschleunigender Faktor betrachtet.

Als schon keine Kinder mehr in den Schülerladen kamen, wurde die Arbeiterjugend an sich so sehr zur revolutionären Potenz und selbständigen Avantgarde fetischisiert, daß sie mit Notwendigkeit auch ohne politische Führung das Element sei, das das spontane Aufblühen der Massenaktivität bestimme. „Wir waren Vertreter des Parteaufbaus von unten auf der Basis der praktischen Bewegung der Massen und hegten eine Abneigung gegen zentralisierende Organisationsversuche der Linken von oben“ (132). Durch die Verschlechterung ihrer Lebenslage im Kapitalismus sowie die allgemeine Dequalifizierung im Zuge des technischen und wissenschaftlichen Fortschritts — zwei faktisch unsinnige Annahmen — würden sie sich selbsttätig revolutionieren und organisieren. Damit bedarf die geforderte Bewußtseinsveränderung nurmehr der Beihilfe, nicht der politischen Führung der Erzieher. „Wir erkannten, daß wir uns selbstherrlich zu Trägern von Klassenbewußtsein ernannt hatten. Wir erkannten, daß wir, ohne von den Massen akzeptiert zu sein und ohne sie führen zu können, uns zu ihren Führern aufgeschwungen

hatten“ (140). Aus der eigenen Führungsunfähigkeit heraus lehnte man jegliche Führung ab, statt sich einer besseren zu unterstellen.

Die Arbeit begann 1969 mit dem Ausschluß aller für den Erfolg notwendigen und wichtigen Voraussetzungen. Die bewußte gesellschaftliche Bündnislosigkeit versperrte alle Unterstützung von und Zusammenarbeit mit den Eltern, Lehrern und Sozialarbeitern sowie den öffentlichen, gewerkschaftlichen oder parteigebundenen Jugendinstitutionen. Die in langem, zähem Kampf um gesellschaftlichen Fortschritt in allen Bereichen erfahrenen Arbeiterorganisationen wurden als reformistisch resp. revisionistisch mit einer Handbewegung weggewischt. Das bisher entwickelte pädagogische und psychologische Wissen machte man sich nicht zunutze: es wurde als bürgerliches Herrschaftswissen abgetan. Statt dessen stützte sich das Erziehungskonzept auf Rühle, Hoernle, Bernfeld u. a., ohne ihre historischen Voraussetzungen zu verstehen und die veränderten in Rechnung zu stellen. (Lutz von Werder selbst gab eine Serie dieser Texte aus den zwanziger Jahren heraus, ohne daß ihr Gebrauchswert für die gegenwärtige Arbeit und ihre historische Relativierung geklärt war.) Praktisch unerfahren in der Jugendarbeit unter dem Berührungsverbot bürgerlicher, angeblich nur der Klassenherrschaft nützender pädagogischer Forschung konnte man nur noch die als einzige echte Klassenkämpfer betrachteten bzw. dazu hochgespielten Weimarer zum abstrakten Ausgangspunkt wählen. Auf Grund der allseitigen Isolation wuchsen die Ansprüche an die eigene Arbeit ins Unrealisierbare. Die Kinder wurden in einen kämpferischen Antagonismus zu Familie, Schule und Stadtviertel, zu Polizei, Stadtverwaltung und gesellschaftlichen Institutionen, sogar zu den eigenen Klassenorganisationen gestoßen, dem sie absolut nicht gewachsen waren. Die Arbeit mit den Kreuzberger Kindern endete im Chaos, der Laden wurde total zerstört.

Kritisierbar und brauchbar ist der Bericht als Ausdruck eines historisch und politisch, aber auch sozialpsychologisch erklärbaren linksradikalen Syndroms. Dieses besteht im Kern aus dem ungeduldrigen Wünschen des ganz Anderen über die notwendig vermittelnden Veränderungsschritte hinweg; das dringliche Wollen der Zukunft überfliegt die lästigen Schritte ihrer Verwirklichung; einer fast schon religiösen Idealität fällt der Realitätssinn zum Opfer; der Glaube an die Bewußtseins- und Vernunftgeleitetheit menschlichen Verhaltens will über dessen objektive Bedingungen hinweg appellieren; die dem total verneinten Bestehenden abstrakt entgegengesetzte Revolutionierungsaufforderung erzwingt Willkür gegenüber den tatsächlichen Verhältnissen. Auf den, der vergißt, daß die einfache Sache schwer zu machen ist, schlägt die Realität enttäuschend zurück. Seinen attraktiven Glanz erhält der soziale Gestus des Linksradikalen aus mitreißendem Heroismus, unversöhnlicher Militanz und vermeintlicher Geschichtsbeschleunigung. Nicht deutlich genug kann darum die Abgrenzung, nicht dringlich genug aber auch der Hinweis sein, daß politisch-pädagogische Konzepte für die Arbeiterjugend benötigt werden.

Holm Gottschalch (Berlin/West)

Berliner Kinderläden. Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln, Berlin/West 1970 (245 S., br., 12,— DM).

In der von Mitarbeitern des früheren Westberliner Kinderladens Charlottenburg I verfaßten Publikation werden im wesentlichen drei Bereiche thematisiert: die Entstehung der Kinderläden im Rahmen der antiautoritären Bewegung; Programme, Erfahrungen und Perspektiven kollektiver Erziehung und die Reaktionen der Öffentlichkeit auf die Kinderladenbewegung. Jedem Kapitel folgt ein Dokumentationsteil (in oft nur noch mit Mühe lesbarer Kleinschrift). Der Einleitung zufolge wollen die Autoren „die einzelnen Aspekte der Kinderladenbewegung auf ihren Zusammenhang zum gesellschaftlichen Grundwiderspruch untersuchen und die Praxis der Kinderläden daran messen“ (23). Eine systematische Analyse, die die Notwendigkeit einer spezifischen kollektiven Erziehung im Zusammenhang mit der Organisierung der sozialistischen Opposition auf dem Hintergrund der sozioökonomischen und soziokulturellen Situation in Westberlin und der BRD entwickelt hätte, ist es jedoch nicht geworden. Dazu bleiben insbesondere die Analysen der sozialistischen Opposition in der BRD zu partiell und der Stellenwert sozialistischer Erziehung zu unausgewiesen.

Interessant wäre eine selbstkritische Analyse der Lernprozesse in den Kinderläden gewesen. Sagte man zunächst: „Motiv für die neuen Erziehungsversuche war nicht die Frage: Wie erziehen wir unsere Kinder besser? sondern: 1. Wie können wir selbst politisch besser arbeiten? und 2. Wie können wir revolutionäre Erziehungsarbeit machen, die mobilisierend wirkt?“ (18), so heißt es später, „daß wir die antiautoritäre Erziehung der eigenen Kinder nicht (mehr) als revolutionäre Arbeit begreifen“ (242). Die in den Kinderläden Engagierten betrachteten diese Arbeit zunächst nur als eine sozial notwendige (75), dann suchten sie darin eine revolutionäre Identität, fanden und verloren sie wieder. Eine Analyse der Struktur dieses Lernprozesses sowie der Kriterien wann was „revolutionär“ zu nennen ist, würde wesentlich helfen, eine Einschätzung der Funktion, Möglichkeiten und Grenzen von außerinstitutioneller Erziehungsarbeit zu ermöglichen. Dies ist jedoch nur ansatzweise geleistet worden.

Trotz dieses Ungenügens sowie Vorbehalten gegenüber einer Darstellungsweise, in der ohne erkennbaren Zusammenhang mit dem Gang der Analyse in moralisierende Belehrungen ausgewichen wird (z. B. 23 f.), kann auf recht gelungene Einzelanalysen hingewiesen werden: den knappen, aber treffenden Exkurs zur frühkindlichen Entwicklung (wenn hier auch nur Freuds Phasenlehre reproduziert wird), die Dokumentation der Kinderladenprogramme, die Bemerkungen zur Sexwelle oder zu den Reaktionen der Öffentlichkeit. Bei der Analyse der Stern/Springer/Senats-Kampagne gegen die Kinderläden werden die Mechanismen der Manipulation einer exakten Analyse unterzogen und auf ihren Begriff gebracht, wobei recht interessante Zahlen dokumentiert werden — z. B., daß die Gesamt-

summe der staatlichen Einnahmeausfälle, d. h. im wesentlichen Subventionen an die Unternehmer, durch die steuerlichen Berlinvergünstigungen 1967 1,848 Milliarden DM betrug, während für die Ausgaben für sämtliche Schulen, Berufsschulen, Universitäten, Hochschulkliniken, wissenschaftliche Institute etc. 1964 nur 494 Millionen DM bereitgestellt worden waren (187).

Während Leser, die sich bisher nicht mit der antiautoritären Erziehung beschäftigt haben, in dem Buch eine informative Einführung finden, erfährt allerdings der in dieser Thematik nicht ganz Unkundige kaum Neues. Der Schwerpunkt dessen, was über kollektive Erziehung berichtet wird, liegt auf programmatischen Erklärungen und der Erläuterung der allgemeinen Prinzipien und Maximen; über die Praxis wird nur auf ganzen zwanzig Seiten berichtet (112—132). Diese Enthaltensamkeit hängt zum einen damit zusammen, daß die Autoren „gerade erst dabei sind, das Material systematisch auszuwerten“ (105), daß ihnen also für viele Phänomene selbst noch die Erklärungen fehlen; zum anderen wollen sie auch gar „keine konkreten Handlungsanweisungen für antiautoritäre Erziehung geben. Denn sie würden sich zwangsläufig verselbständigen und sogar gegen unsere politischen Ziele wirken, solange nicht die Erziehungspraxis von einer sozialistischen Organisation verbindlich gemacht und mit dem Kampf an der Basis verbunden wird!“ (107)

Dem vermag ich nicht zu folgen, denn nur auf der Grundlage einer kritisch aufgearbeiteten Praxis, die unter fortschrittlichen Erziehern diskutiert und deshalb auch dokumentiert werden müßte, lassen sich Kriterien und Stellenwert für eine „verbindliche“ sozialistische Erziehungspraxis bestimmen. Deshalb ist es auch bedauerlich, daß die „neuen politischen Perspektiven zur Vorschulerziehung“ (235—243) nur angedeutet und über die Erfahrungen der Stadtteilarbeit in Arbeitervierteln keine Aussagen gemacht werden. Dies wären interessante Probleme, die in den angekündigten weiteren Publikationen der Buchreihe analysiert werden sollten, die den Untertitel „Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf“ führt.

Diethelm Damm (Wiesbaden)

Autorenkollektiv: Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit. Analysen, Protokolle, Dokumente. Fischer Bücherei, Frankfurt/M. 1971 (464 S., br., 5,80 DM).

Im Berliner Arbeiterviertel Kreuzberg wollten Studenten politische Aufklärungs- und Sozialarbeit mit Kindern leisten. Sie legen mit dem vorliegenden Buch die Geschichte eines Lernprozesses vor — weniger des der Schüler als des der Studenten, die die Schüler agitieren wollten. Das vom Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin initiierte Projekt wurde von relativ häufig wechselnden Kindern besucht. Nach zehn Monaten wurden die Räume von den

Kindern völlig demoliert und von den ziemlich frustrierten studentischen Beratern geschlossen. Die Protokolle über die Arbeit dienten noch nach der Schließung des Schülerladens den Rechtskräften und ihren Agenten in Presse und Fernsehen als Vorwand für eine überregionale antidemokratische Kampagne.

Zunächst wird der universitätspolitische Ausgangspunkt des Projektstudiums, die immense Diskrepanz zwischen dem politischen Anspruch und der zunächst begriffslosen Handwerkelei in einer erfrischend schonungslosen und selbstkritischen Weise dargestellt. Getrieben von „einem politischen und psychologischen Zwang, unsere Arbeit gegen alle theoretischen Besserwisser, organisatorischen Hindernisse und bürokratischen Widerstände durchzusetzen“ (36), von einem äußerst „dürftigen theoretischen Ausgangspunkt“ (19) ausgehend, aber „in großer Hoffnung auf die Möglichkeit, eine ganz andere und ganz neuartige sozialistische Kinderarbeit zu entwickeln“ (33), „befanden wir uns auf einem Weg, der zum solidarische Praxis ausübenden Kinderkollektiv führen sollte, ohne zu wissen, wie dieser Weg verlaufen könnte, weil wir einerseits nur das abstrakte Fernziel und andererseits die unmittelbaren nächsten Schritte vor Augen hatten, ohne beides miteinander vermitteln zu können“ (34).

Treffend werden nicht nur Sehnsüchte und Schwierigkeiten der an diesem Schülerladen-Projekt Engagierten herausgearbeitet, sondern zugleich eine Phase des Politisierungsprozesses, den noch weitere Teile der studentischen Linken in den letzten Jahren auf ähnliche Weise durchgemacht haben oder noch durchmachen. Im weiteren wird die Konzeption der Schülerladenarbeit erörtert, die „allerdings erst Resultat, nicht schon Ausgangspunkt der einjährigen Arbeit“ (39) ist. Schließlich wird versucht, die Inhalte und Probleme der praktischen Arbeit darzustellen. Es folgen Analysen über die Sozialisationsbedingungen und das politische Bewußtsein der Arbeiterkinder sowie Presse-Dokumente und eine Analyse über den „sexuell-politischen Skandal als Instrument antidemokratischer Kampagnen“ von W. F. Haug.

Der Eindruck, den die Lektüre zunächst vermittelt, ist die zunehmende Ratlosigkeit und das pädagogische Unvermögen der Studenten angesichts der Bedürfnisse der Schüler. Ohne auf die Kreuzberger Verhältnisse konkretisierbare politische und pädagogische Zielvorstellungen, ohne Verbindung zu den Eltern und zu bestehenden Organisationen der Arbeiterklasse, ohne Aufarbeitung der sozialistischen pädagogischen Literatur und der Erfahrungen der Arbeiterbewegung und ohne Erfahrung mit Arbeiterjugendlichen hatten die Studenten den Sprung von der Universität in ein Arbeiterviertel unternommen.

Aufgrund ihrer Theorie- und Erfahrungslosigkeit schwankten sie bei der Arbeit im Schülerladen stets zwischen der Laissez-faire-Haltung — die Kinder machen zu lassen, was sie gerade wollten — und dem Versuch, ihnen völlig unvermittelt zu ihrem realen Lebensprozeß und unter Vernachlässigung ihrer aktuellen Motivationen und Bedürfnisse sozialistische Inhalte beizubringen. Die Laissez-

faire-Haltung scheint mir weniger Ausdruck einer „antiautoritären Ideologie“ (458) der Studenten gewesen zu sein, wie W. F. Haug es im Schlußwort darstellt, als pädagogischer Hilflosigkeit. Dagegen stimme ich ihm zu, wenn er feststellt, daß ein solches Verhalten „die Probleme der Kinder eben gerade nicht löst, sondern nur auf neuer Ebene verlängert“ (458).

Allerdings bedarf die von Haug postulierte „Aufgabe, die Kinder zu führen“, statt sich „ihrem Anspruch geführt zu werden“ zu versagen, einer genaueren Interpretation. Wird unter solcher Führung das Aufdrängen sozialistischer Weltanschauung verstanden, wie sie im Schülerladen vielfach praktiziert wurde, ist ihr jeder emanzipatorische Charakter abzuspüren, da die Kinder keine Möglichkeit haben, die angebotenen Erklärungsansätze mit ihren Erfahrungen zu verknüpfen und sie daran zu überprüfen. Dazu heißt es in den Protokollen: die Kinder brachten „überhaupt sehr häufig Sachen an, die wir ihnen erzählt haben, aber nehmen es fünf Minuten später in irgendeinem anderen Zusammenhang wieder total zurück. Sie reproduzieren schlicht, ohne daß ihnen ein Zusammenhang klar geworden wäre“ (358) — „oft eher aus Freundlichkeit“ (142) gegenüber den auf bestimmte Ideen fixierten Studenten, denn als Resultat eines Lernprozesses.

Gegenüber diesen zwei falschen Ansätzen müßte es vielmehr darum gehen, ein Konzept zielgerichteter und solidarischer Anleitung zu klassenadäquatem Verhalten zu verfolgen. Führung hieße dann, sie in Reflexion und Aktion dazu zu befähigen, selbst ihre soziale Umgebung begreifen und sich solidarisch und in Kooperation mit den Organisationen der Arbeiterklasse damit auseinandersetzen zu lernen. Daß dabei nicht die Ideale von bürgerlichen Intellektuellen, Autonomie und Dauerreflektion, als Verhaltensanforderung übertragen werden können, problematisiert zu Recht W. F. Haug in dem sehr lesenswerten Abschnitt „Lehren aus dem Scheitern und der Angreifbarkeit des Schülerladens“ (454 ff.).

Ich bezweifle, daß der Katalog von Anregungen, der schließlich als das bezeichnet wird, „was aus unseren Erfahrungen trotzdem zu lernen ist“ (146 ff.), wirklich den Intentionen entspricht, die vorher von den Autoren entfaltet wurden und mir als die logische Konsequenz aus der Aufarbeitung und Kritik der Schülerladenpraxis erscheinen, nämlich die „wirklichen Wünsche, Hoffnungen, Interessen, Bedürfnisse“ der Arbeiterkinder nicht länger „verständnislos abstrakt (zu negieren) und ihnen statt dessen unsere Ansprüche entgegen(zu)halten“ (145), sondern sie ernst und als Ausgangspunkt der politischen Arbeit zu nehmen. Um dies jedoch zu können, wäre eine genauere Analyse zumindest folgender Fragen notwendig: In welchen materiellen Verhältnissen leben die Kinder; was bestimmt ihren realen alltäglichen Lebensprozeß; was sind ihre Probleme, Bedürfnisse, Interessen; welches ihre bisherigen Problemlösungsstrategien; welche dieser Strategien sind ihrer Klassenlage adäquat, welche inadäquat; welches sind die objektiven und subjektiven Hemmungen für klassenadäquates Verhalten; welches die Ansatzpunkte für

Widerstand, Solidarität; welche möglichen politischen Strategien zur Veränderung ihrer Lage gibt es; wie muß eine politisch-pädagogische Strategie aussehen, die von der konkreten Lage der Kinder ausgeht?

Es muß also nicht nur „eine ausführliche Untersuchung der Stadt, des engeren Stadtbezirks und auch der Schulen“ (146) unternommen werden, sondern eine Untersuchung möglichst aller objektiven und subjektiven Voraussetzungen, die für das Verhalten der Kinder und für eine Veränderung ihrer Lage relevant sind. So würden sich Probleme stellen, die für die Kinder real und aktuell sind und die politisch angegangen werden könnten, so daß man sich zu den tatsächlichen Lebensverhältnissen und Bedürfnissen der Kinder unvermittelte pädagogische Tricks sparen könnte, wie etwa Autofahrten zu Plätzen, „an denen Klassenkämpfe ausgetragen wurden. Die Orte, wie sie heute aussehen, mit historischen Fotos vergleichen“ (147). Wie soll sich ein 12jähriger Schüler für derlei real interessieren und dabei nicht ein fremdgesetztes Verhältnis zur Geschichte der Arbeiterbewegung erhalten, solange seine tatsächlichen Probleme unthematziert und ungelöst bleiben; etwa, daß er zuhause Prügel, in der Schule schlechte Noten und im Schülerladen keine Freundin bekommt. Pädagogik ist noch nicht dadurch sozialistisch, daß die Unterrichtsinhalte sozialistisch sind.

Die Probleme der Arbeiterkinder thematisieren, kann allerdings auch nicht heißen, das auszuwalzen, was sie schon längst wissen — etwa wie groß ihre soziale Misere ist — oder „am konkreten Stoff ihre Illusionen . . . (zu) *zerpflücken*: beliebte Schlagertexte von Glück und ewiger Liebe, bekannte Märchen von zauberhaft erfüllten Wünschen, gesehene Filme übers schöne, abenteuerliche, ereignisreiche Leben . . .“ (126). Während ersteres richtig als „falsche Agitation“ (124) kritisiert wird, haben die Autoren letzteres noch nicht probiert, aber als notwendig anvisiert. Sie übersehen dabei, daß die Kinder nicht dadurch klassenadäquat zu handeln lernen, daß man ihnen auch noch den letzten Rest ihres „utopischen Bedürfniskomplex(es)“ (126) miesmacht, was derlei Versuche bis jetzt meist zur Folge hatten. Eher ginge es wohl darum, das Richtige und historisch Angemessene in ihren utopischen Wünschen hervorzuheben und kritisch gegen die Realität zu wenden.

Für eine sozialistische Jugendarbeit wäre auch notwendigerweise die Strategie der Elternarbeit zu bestimmen, wobei als Maxime gelten dürfte, daß die Arbeit nicht zu einer Spaltung der Arbeiterklasse in jung und alt führen darf, was nicht heißen soll, die Familienprobleme unthematziert und unkritisiert zu lassen. Dazu wird jedoch von den Autoren nur berichtet, daß keine Elternarbeit stattgefunden habe, weil ihnen „zunächst lediglich an einem Patt mit den Eltern gelegen (war), damit sie die Kinder und die Arbeit im Schülerladen nicht behindern“ (51).

Sind so eine ganze Reihe wesentlicher Aspekte noch unzureichend entfaltet und ist so manches relevante Problem noch nicht genügend reflektiert, so ist doch die vorliegende Publikation allen, die mit Jugendlichen arbeiten, sehr zu empfehlen, liefert sie doch, besonders

in dem sehr ausführlichen Protokollteil, eine Fülle interessanter Materials, positiver und negativer Beispiele, Erfahrungen und Anregungen zur weiteren Reflexion für die Arbeitsweise und das Verhalten von Betreuern und Kindern. Zudem bietet der Protokollteil, dessen Vorteil es ist, eigentlich nicht für eine Veröffentlichung geschrieben und deshalb unmittelbar und ungezinkt zu sein, eine gute Möglichkeit, die Interpretationen der Autoren zu überprüfen und, wo notwendig, zu korrigieren. Der analytische Teil enthält eine Fülle interessanter und brauchbarer, wenn auch sicher noch der Weiterführung bedürftiger Erklärungsansätze und Hypothesen. Schließlich bringt W. F. Haug die Reaktion der Reaktion auf den Schülerladenversuch im Schlußkapitel in Dokumentation und Analyse treffend auf ihren Begriff. Diese Analyse ist insofern besonders wertvoll, als sie die Strukturmerkmale solcher Kampagnen generalisierbar und sehr genau herausarbeitet und somit wichtige Hinweise für deren Einschätzung sowie die Möglichkeiten, darauf angemessen zu reagieren, vermittelt.

Diethelm Damm (Wiesbaden)

Faßnacht, Dieter: Sexualität und Politik. Die Sexualethik der studentischen Linken. Schriftenreihe zur Sexualethik, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main-Berlin/West-München 1971 (63 S., br., 3,60 DM).

Obwohl Popularität und Faszination sexualpolitischer Theoreme, die in Theorie und Praxis der antiautoritären Bewegung seinerzeit eine hervorragende Rolle spielten, inzwischen im Rückgang begriffen sind, haben mit einiger Verspätung nunmehr auch die westdeutschen Schulbuchverlage deren Brisanz entdeckt. Sie bemühen sich auf ihre Weise, Anschluß an eine Diskussion zu finden, die in den sechziger Jahren auf Seiten der Linken — zumal der an der Frankfurter Schule orientierten — zu vehementen Kontroversen (und zu manchmal grotesken Überschätzungen und Mißverständnissen) führte.

Faßnachts Buch, als Lehrmittel für die gymnasiale Oberstufe im Rahmen des Religionsunterrichts gedacht, will „die Grundzüge der Sexualideologie“ der studentischen Linken „erhellen“ (5), wobei der Autor sich darauf beschränkt, die sexualpolitischen Vorstellungen Wilhelm Reichs und Herbert Marcuses als das seiner Meinung nach wesentliche „geistige Rüstzeug der studentischen Linken in bezug auf die Sexualethik“ (ebd.) zu referieren. Didaktischer Ausgangspunkt seiner Darstellung ist die Hypothese, „daß die marxistische Sexualethik . . . ein hochaktuelles Thema ist . . . Der Einfluß der studentischen Linken auf die Schüler der Oberstufe ist jedem Lehrer klar“ (so der Lehrerbegleittext im Anhang des Buches).

Methodisch hat Faßnacht seine Arbeit so strukturiert, daß auf eine knappe Einführung in die sexualpolitischen Grundgedanken Reichs bzw. Marcuses jeweils ein ziemlich ausführlicher Textteil folgt, in

dem Reich und Marcuse selber zu Wort kommen. An diese Texte schließen sich wiederum Fragen an (z. B.: „Worin besteht das Wesen der sexualökonomischen Moral?“, (23)), die die Aufmerksamkeit des Schülers auf die zentralen Probleme der jeweiligen Textstelle hinlenken sollen. Auf diese Weise gelingt es Faßnacht recht gut, die theoretischen Kernpunkte der sexualpolitischen Konzeptionen Reichs und Marcuses herauszuarbeiten und auf einen für Schüler verständlichen Nenner zu bringen. Freilich liegt hierin zugleich auch eine Schwäche des Buchs: unter dem Zwang, durchaus komplexe Zusammenhänge möglichst „leicht“ und komprimiert darzustellen, sieht sich Faßnacht mehr als einmal genötigt, in seiner Aufbereitung marxistischer Sexualtheorie entscheidende theoretische Differenzierungen unter den Tisch fallen zu lassen. Das führt dann z. T. zu schlichten Verfälschungen bzw. Mißverständnissen. So werden am Schluß des Buchs „divergierende Punkte“ zusammengestellt, die den Unterschied zwischen christlichem Glauben und den Positionen Reichs und Marcuses verdeutlichen sollen (60 f): „Das Wesen der Sexualität“ erkläre sich für Reich und Marcuse mittels der „Glas-Wasser-Theorie“ — eine These, die sich selbst nach einer oberflächlichen Lektüre von „Triebstruktur und Gesellschaft“ kaum aufrechterhalten läßt —, für den christlichen Glauben dagegen aus der „Hingabe der gesamten Persönlichkeit des Menschen“. Während der Glaube den Menschen als „Geschöpf und Partner Gottes“ betrachte, deklarieren Reich und Marcuse ihn als „nur höchstes Säugetier“. Derlei grobschlächtige und abstrakte Klassifizierungen scheinen mir allerdings wenig geeignet, tatsächliche Unterschiede adäquat anzugeben. Überdies: es wirkt schon fast komisch, wenn Faßnacht bei seiner Gegenüberstellung von christlichem Glauben und marxistischer Sexualtheorie Aussagen aus dem Korintherbrief solchen aus Reichs „Sexueller Revolution“ entgegensetzt, um derart den humanen Gehalt des Christentums und vice versa die inhumanen Implikationen eines angeblich ‚mechanisch-menschenfeindlichen Materialismus‘ zu „beweisen“ — als ob die dogmatische Berufung auf Bibelstellen eine kritische und dem theoretischen Niveau Reichs und Marcuses angemessene Auseinandersetzung überflüssig machte!

Sieht man einmal von solchen Unterlassungen und Mißgriffen ab, so bleibt zu fragen, ob Faßnacht den Einfluß von Reich und Marcuse auf das politische Selbstverständnis der heutigen westdeutschen Linken nicht gewaltig überschätzt, zumal nach der zunächst spontanen Rezeption der Arbeiten von Reich und Marcuse durch die anti-autoritären Schüler und Studenten längst eine differenziertere Beschäftigung mit deren Theorien Platz gegriffen hat. Die marxistische Kritik an Reich und Marcuse bzw. an der bislang unzureichenden Vermittlung von psychoanalytischer Triebtheorie und marxistischer Gesellschaftstheorie hat schon seit Jahren einen Diskussionsstand erreicht, der es nicht mehr erlaubt, die sexualpolitischen Vorstellungen der linken Studenten ohne weiteres mit denen von Reich und Marcuse zu identifizieren. Schon gar der linke Optimismus, der sich das sexuell emanzipierte Subjekt hier und jetzt erhoffte, ist, nach

dem Scheitern der antiautoritären Revolte, längst zu Grabe getragen. So gesehen erfüllt Faßnachts Buch für den Schulunterricht eher die Funktion, einen Rückblick auf ein — freilich bedeutsames — Stück linker Theoriegeschichte und -aneignung zu geben, als sich auf der Höhe gegenwärtiger Diskussion zu bewegen.

Hans-Martin Lohmann (Düsseldorf)

Freyberg, Doris von, und Thomas von Freyberg: *Zur Kritik der Sexualerziehung.* Edition Suhrkamp, Bd. 467. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1971 (170 S., br., 4,— DM).

Die Verfasser wenden sich mit ihrem Buch vor allem an Pädagogikstudenten und Lehrer. Sie erörtern jedoch keine methodischen und didaktischen Fragen des Sexualkundeunterrichts. Ihre Ausführungen sollen vielmehr helfen, das Problembewußtsein der Lehrer zu erweitern und Ansätze für eine kritische Reflexion und Diskussion pädagogischer Praxis zu geben. Ferner sollen die Lehrer erkennen, daß ihnen die schon in großer Anzahl vorhandenen Unterrichtsbeispiele zum Sexualkundeunterricht nur „falsche Sicherheiten“ geben können (8).

Die Autoren gehen davon aus, daß Sexualerziehung immer auch politische Erziehung sei (9). Von daher müsse das Konzept emanzipierender Sexualerziehung stets eine Auseinandersetzung mit politischer Herrschaft und Macht in der Gesellschaft einschließen (7). Fehle diese Auseinandersetzung oder liege ihr ein überholtes Modell der Gesellschaftsinterpretation zugrunde, entstehe der Verdacht, daß Sexualerziehung lediglich anpassende, „herrschaftslegitimierende und -stabilisierende Funktion“ habe (29).

Im folgenden analysieren die Verfasser Texte „nichtrepressiver Sexualerziehung“ (5). Darunter verstehen sie „alle die Ansätze einer revidierten Sexualpädagogik, die sich kritisch distanzieren von traditioneller sexualfeindlicher Erziehung und der ihr zugehörigen repressiven Sexualmoral“ (5 f.). Zunächst setzen sie sich mit H. Kentler auseinander, der ihrer Meinung nach in seiner „Sexualerziehung“ ein zu „grobmaschig“ gewordenes Modell kritischer Gesellschaftsinterpretation verwende (21). Dieses Modell der autoritären Gesellschaft wurde vor dem 2. Weltkrieg unter anderem von M. Horkheimer, E. Fromm und W. Reich entwickelt (14). Mit diesem Modell könne die Frage nach Sexualität und Herrschaft in der spätkapitalistischen Gesellschaft nicht mehr hinreichend beantwortet werden. Sowohl die gesellschaftlichen Zustände — es herrschten jetzt relative wirtschaftliche Stabilität, Vollbeschäftigung und Wirtschaftswachstum — als auch die sexuellen Moralvorstellungen und Verhaltensweisen hätten sich gewandelt (20, 54). Kentler erwecke so den Eindruck, daß das, was neu aufkomme und außerhalb seines Herrschaftsbegriffs stehe, mit gesellschaftlicher Herrschaft nichts zu tun habe (54).

Dieses Festhalten an einem „unwahr“ gewordenen Modell bringe Kentler in die Nähe anderer Autoren „nichtrepressiver Sexualerziehung“, die auf einen kritischen Herrschaftsbegriff ganz verzichtet hätten (135). Dazu zählen die Verfasser W. Baranowsky, O. Kolle, K. Thomas und Beiträge aus der Zeitschrift „twen“. Nach der Analyse von Texten dieser Autoren kommen die Freybergs zu folgendem Ergebnis: „Nichtrepressive Erziehung“ dieser Art stelle lediglich eine „herrschaftskonforme Antwort“ auf gesellschaftlichen Wandel dar, sie sei als „Reproduktion der Gesellschaft“ zu begreifen (135). Durch die Anleitung zu „Konfliktvermeidungsstrategien und Konfliktmanagement“ werde das Individuum isoliert (133); durch die Anweisung, Sexualität und Liebe als ganz alltägliche Dinge zu betrachten, sie so zu sehen, „wie sie sind“ (116), werde jede „Utopie“ diffamiert, „die sich nicht abfinden will mit Verhältnissen, deren die Individuen nicht Herr sind und in denen kommunikatives Handeln unter Strafe gestellt wird“ (133).

Die Verfasser bemühen sich im letzten Teil ihrer Arbeit, „Vorüberlegungen zu einer Theorie emanzipierender Sexualerziehung“ zu leisten (59). Hierzu referieren sie zunächst ein Erklärungsmodell gesellschaftlicher Herrschaft im Spätkapitalismus, das von Habermas und seinen Mitarbeitern erarbeitet wurde.

Emanzipierende Sexualerziehung, worunter die Verfasser die Befreiung der Individuen zu Spiel, Experiment und Selbstbefreiung (161) verstehen, könne nur durch eine Erziehung bewirkt werden, die in einem nicht weiter explizierten Zusammenhang mit politischem Kampf für eine „Emanzipation des Menschen . . . als gesellschaftliches Wesen“ stehe (168). Eine konkretere Antwort geben die Verfasser nicht.

Kritisch anzumerken ist jedoch, ob Doris und Thomas von Freyberg bei aller überzeugenden Kritik am jetzigen Sexualbetrieb nicht doch einfach die positiven Aspekte der veränderten Einstellung zur Sexualität übergehen.

Sigrid Ständer (Berlin/West)

Schule und Sozialisation

Eckensberger, Dietlind: *Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1971 (158 S., br., 4,— DM).

In diesem Buch werden die Sozialisationsbedingungen in Säuglings- und Kleinkinder-Heimen untersucht. Die Autorin stützt sich auf Untersuchungen, die von soziologischen Mitarbeitern des Sigmund-Freud-Instituts in hessischen Heimen durchgeführt wurden, und beurteilt die gefundenen Zustände nach früheren Untersuchungen und Theorien frühkindlicher Sozialisation (R. A. Spitz, A. Freud,

J. Bowlby). Als Ergebnis ihrer Arbeit stellt sie fest, „daß das Anstaltsmilieu extrem pathogen wirkt. Aus Heimkindern rekrutiert sich später ein beträchtlicher Teil der sogenannten randständigen Bevölkerung, deren Kinder wiederum in öffentliche Erziehung übernommen werden. *Die öffentliche Erziehung ist demnach eine Agentur zur kontinuierlichen Reproduktion von Asozialität*“ (14). Die Autorin stellt sich die Frage, wie denn die „ungeheure Kluft“ zwischen gesellschaftlich verfügbarem Wissen über Sozialisationsvorgänge und seiner geringen Anwendung in der Praxis zu erklären sei. Ihre enge Bindung an die Psychoanalyse verleitet die Autorin zu einer rein psychologischen Erklärung, die auf die These hinausläuft, daß die spätkapitalistische Gesellschaft — in Analogie zu pathologischen Familien — ein *unbewusstes* Interesse an der Erzeugung und Aufrechterhaltung von asozialem Verhalten habe: „Dieses klinische Modell (der pathologischen Familien, G. Z.) enthält vielleicht einen Hinweis zur Erklärung des Widerspruchs, der darin besteht, daß die Institutionen der öffentlichen Wohlfahrt die ‚randständige‘ Bevölkerung zugleich ‚betreuen‘ und erzeugen: die ‚anständige Gesellschaft‘ hat ein pathologisches Bedürfnis nach Asozialität“ (141). Und folgerichtig schlägt sie vor, daß „*Strategien der Veränderung* . . . entwickelt werden (müßten), die geeignet sind, überkommene Institutionalisierungen irrationaler Bedürfnisse von einzelnen und Gruppen aufzuweichen. Hier liegt eine *Aufgabe für die soziale Anwendung der Psychoanalyse*“ (14). Nun sollen weder diese soziale Aufgabe noch die Fähigkeit der Psychoanalyse zur Bewußtmachung und Befreiung von pathologischen Bedürfnissen bestritten werden. Aber bevor der Anspruch auf Gesellschaftsveränderung erhoben wird, sollte doch die Frage geklärt werden, welche Herrschaftsverhältnisse im Spätkapitalismus pathologische Bedürfnisse permanent produzieren und welche monetären Verteilungsprinzipien staatlicher und kommunaler Verwaltungsorgane eine öffentliche Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse verhindern — oder doch entscheidend verzögern. Ohne die Analyse der politischen Ökonomie kann die der Triebökonomie im gesamtgesellschaftlichen Rahmen nicht wirksam werden.

Gerd Ziob (Berlin/West)

Petersen, Paul (Hrsg.): Wohngemeinschaft oder Großfamilie — Versuch einer neuen Lebensform. Jugenddienst Verlag, Wuppertal 1972 (242 S., brosch., 14,80 DM).

Dieser Erfahrungsbericht unterscheidet sich insofern von den bisher zum gleichen Thema veröffentlichten, als die Autoren, Teilnehmer der beschriebenen experimentellen Wohngemeinschaft „etablierte Mitglieder“ der Gesellschaft sind: zwei Kleinfamilien mit je zwei Kindern, in denen die Männer außer Haus berufstätig sind und die Frauen Kinder und Haushalt versorgen. Ihren Entschluß, versuchsweise (mindestens 2 Jahre) den kleinfamiliären Status aufzu-

geben, führen sie zurück auf die Erkenntnis von dessen Unzulänglichkeiten im organisatorischen und kommunikativen Bereich. Die Form der additiven und teilsozialisierten Wohngemeinschaft sollte diese und nur diese von ihnen so empfundenen Mängel aufheben. Man versprach sich von dieser Neuorganisation des Zusammenlebens besonders für die Frauen Arbeitserleichterungen im häuslichen Bereich, die ihnen zugleich Möglichkeiten außerhäuslicher Tätigkeiten eröffnen sollten. Außerdem sollten Erwartungshaltungen und Ansprüche in der ehelichen Interaktion relativiert und den Kindern geholfen werden, Fixierungen auf einen Erwachsenen über Sozialisation mit Gleichaltrigen abzubauen. An eine grundsätzliche Aufhebung der kleinfamiliären Struktur, besonders im sexuellen Bereich, war nicht gedacht. Die Wohngemeinschaft überdauerte in dieser Zusammensetzung den zunächst festgesetzten Zeitraum von zwei Jahren. Die während dieser Zeit aufgetretenen Probleme (z. B. Arbeitsverteilung, Rollenkonflikte) werden von den Mitgliedern zwar eher individuell begründet, scheinen aber in unserer und für unsere Gesellschaft exemplarisch und fast zwangsläufig Folgeerscheinung des Versuchs zu sein, in nicht tradierten Formen zusammenzuleben. Zum einen beruhen die Schwierigkeiten im beschriebenen Fall darauf, daß die Frauen ihre Rollenkonflikte mehr gegeneinander statt solidarisch miteinander zu bewältigen suchten, zum anderen, daß die intendierte geschlechtsneutrale Aufgabenverteilung nur ansatzweise realisiert werden konnte und erst neue Dimensionen der Bewältigung durch den Ausfall einer Frau erhielt. Fazit der Berichterstatter: die einmal von außen festgelegte „Rollenverteilung“, in der der Mann das Geld verdient und die Frau erst nach befriedigender Organisation ihrer häuslichen Verpflichtungen sich anders orientieren kann, kann kaum in einer nur aus zwei Kleinfamilien zusammengesetzten Wohngemeinschaft überwunden werden. Dieser Entwicklung könne nur vorgebeugt werden entweder durch Einstellung einer bezahlten Hilfskraft für die häuslichen Routinearbeiten (Kochen, Putzen u. ä.) und/oder durch Erweiterung auf vier oder fünf Familien. Im Laufe der Wohngemeinschaft zerbrach eine Ehe (Familie), nachdem die Partner in der neuen Umgebung sich einer schon länger andauernden Zerrüttung bewußt geworden waren; die zweite Familie zog sich wieder in eine kleinfamiliäre Organisation zurück. Nur ein Partner der gescheiterten Ehe blieb zurück und versuchte, mit neuen Interessenten die Idee der von ihm als adäquat erkannten Lebensform weiter zu realisieren. Bemerkenswert im Vergleich zu anderen Erfahrungsberichten über ähnliche Lebensformen erscheint der fehlende theoretische Zusammenhalt. Nicht die gemeinsame politische Linie und Zielsetzung schien ausschlaggebend für die Zusammensetzung der Gruppe, sondern gegenseitige Sympathie und der Wille, die erfahrenen Mängel der bisher praktizierten Lebensform gemeinsam aufzuheben.

Die Lektüre dieses Buches ist empfehlenswert. Es weckt Hoffnung und ermutigt zu weiteren Versuchen, „menschlichere“ Formen des Zusammenlebens zu finden und die Isolation der Kleinfamilie aufzu-

heben. Die Auswertung der individuellen Erfahrungen durch jeden Teilnehmer (deren unterschiedliche Interpretationen gleicher Situationen an sich schon interessant sind), ihre Perspektiven und Ratschläge zur Vermeidung gemachter Fehler könnten anderen helfen, eine Wohngemeinschaft erfolgreicher zu planen und zu gestalten. Solange die Organisationsformen der Kleinfamilien in unserer Gesellschaft dominieren, solange andere Lebensformen noch experimentellen Charakter haben, so lange werden Erfahrungsberichte und Analysen — so subjektiv-individuell sie auch geprägt sein mögen — notwendige Hilfen für weitere Wohnprojekte darstellen.

Petra Blanke (Oberursel/Taunus)

Röttger, Wilhelm-Albert: Mütter, Emanzipation und Kindererziehung. Beiheft zur ‚Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie‘ Nr. 11. Verlag für Medizinische Psychologie, Göttingen 1971 (210 S., kart., 19,80 DM).

Die vorliegende empirische Untersuchung hebt sich von den zahlreichen anderen Arbeiten zu dem Themenkomplex ‚gesellschaftliche Rolle der Frau‘ ab, indem sie den soziologischen Rahmen überschreitet und tiefenpsychologische Aspekte einbezieht. Um Aussagen über die Wirkung der Motivation der Erwerbs- oder Haushaltstätigkeit von Müttern auf die Entwicklung ihrer Kinder machen zu können, muß geklärt werden, inwieweit sich auch eine unbewußte Affektdynamik schon in der sozio-ökonomischen Entwicklung (Sozialisation) der Mütter zeigt, welchen Einfluß diese auf die Entscheidung ‚Haushalts- oder Erwerbstätigkeit‘ und schließlich auf die Entwicklung der Kinder hat.

Die für die Erhebung ausgewählten Frauen (N = 80) sind verheiratete Mütter mit ein oder zwei Kindern, von denen eines in der Zeit zwischen Mai 1967 und August 1969 im Psychotherapeutischen Institut in Hannover wegen psychisch bedingter Störungen vorgestellt worden ist. Alle Probandinnen kommen aus vollständigen Familien, und mehr als zwei Drittel sind zum Zeitpunkt der Untersuchung ‚Nur‘-Hausfrauen; ihre Ehemänner arbeiten in abhängigen Berufen (Arbeiter, Angestellte). Mit jeder Versuchsperson wurde eine sich wechselseitig ergänzende tiefenpsychologische und soziologische Exploration durchgeführt, in der — biographisch determiniert — die für die Entwicklung der Berufsmotivation relevanten Aspekte angesprochen wurden: Einstellung zu den Eltern und den schulischen Anforderungen, zur Berufsausbildung und ersten Tätigkeit bis zur Heirat; Einstellung zur Heirat, den ersten Ehejahren und zur augenblicklichen familialen und sozio-ökonomischen Situation.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden anhand einzelner Gesprächsprotokolle dargestellt, so daß der analytisch interessierte Leser einen Einblick in die Psychodynamik des Einzelfalles erhält und

die Interpretationen nachvollziehen und ergänzen kann. Die wichtigsten Aussagen lassen sich kurz zusammenfassen: Die Motivation zur ausschließlichen Hausfrauentätigkeit und zur außerhäuslichen Beschäftigung vermag sowohl von einer ‚gesunden‘ Persönlichkeitsentwicklung getragen sein, als auch der Aufrechterhaltung neurotischer Abwehrmechanismen dienen. Das Faktum der einen oder anderen Tätigkeitsart allein ist für den kindlichen Entwicklungsprozeß nicht entscheidend. Dagegen steht ein neurotoides beziehungsweise neurotisches Erzieherverhalten der Mutter in Zusammenhang mit der Art und Weise, wie sie auf die mit jeder der beiden Tätigkeiten gegebenen Konflikte reagiert und — eine Stufe zurück — wie sie die Entscheidung ‚Haushalts- oder Erwerbstätigkeit‘ erlebnismäßig verarbeitet hat.

Da die ambivalenten Einstellungen der Frauen zu ihrer Situation (Ehe, Familie und Beruf) gesellschaftlich bedingt sind, fordert der Autor, „den gesellschaftlichen Wandlungsprozeß auf breiterer Ebene zu beschleunigen, damit das Zwischenstadium, in dem er sich befindet, überwunden wird und die Gesellschaft zu einem Verständnis der weiblichen Rolle findet, das auch diejenigen Bedürfnisse der Frauen mit einbezieht und gesellschaftlich anerkennt, deren Realisierung dem Mann in der Öffentlichkeit selbstverständlich zugestanden wird, bei der Frau jedoch persönliche Konflikte auslöst“ (205). Als für diese Forderung geeignete Maßnahme wird neben der verstärkten Einrichtung von Kindergärten die Schärfung des Problembewußtseins bei Ärzten und Mitarbeitern von Ehe- und Erziehungsberatungsstellen empfohlen, da diese „die weitreichendsten Einflußmöglichkeiten“ (205) besitzen würden. Hier wird jedoch übersehen, daß die derzeitige geschlechtsspezifische Sozialisation und ihre Ergebnisse — die Rollen von Mann und Frau — mit den herrschenden sozio-ökonomischen Verhältnissen verbunden sind und individuelle psychologische Beratung gewiß nicht ausreicht, um diese zu ändern.

Linde Bernath (Gießen)

Borris, Maria: Die Benachteiligung der Mädchen in den Schulen der Bundesrepublik und West-Berlin. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1972 (160 S., br., 7,— DM).

Daß das Postulat der Chancengleichheit der Geschlechter die wirkliche Durchführung nicht garantiert, belegt diese im Auftrag des Rationalisierungskuratoriums der Deutschen Wirtschaft (RKW) im Jahre 1970 durchgeführte Studie. Man untersuchte die Benachteiligung der Frau durch die gesellschaftlich sanktionierte Auffassung von ihrer Stellung anhand der Lehr- und Stundenverteilungspläne für Mädchen in den Haupt- und Realschulen sowie den hauswirtschaftlichen Berufsschulen der BRD und West-Berlins. Zusätzlich wurden Interviews mit Ministerialbeamten und Direktoren der be-

treffenden Schultypen und eine Befragung von Berufsschülerinnen durchgeführt.

Die Ergebnisse bestätigen durchwegs die schulische Diskriminierung der Mädchen. Die Fundamente für die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die mit dem „Wesen“ der Frau gerechtfertigt wird, bestehen in spezifischen Schwerpunkten. Mehr praktische Fächer auf Kosten von Mathematik und Naturwissenschaften; Zurichten für die kaufmännischen und sozialpflegerischen Berufsfelder, für die ein hoher Prozentsatz von Mädchen charakteristisch ist, durch die Bildungsziele der Realschulen. Die hauswirtschaftlichen Berufsschulen, so weisen die erhobenen Daten nach, unterrichten an der Betriebs- und Arbeitssituation vorbei, sei es nach den alten Lehrplänen durch die Orientierung am individuellen Familienhaushalt, sei es nach den neuen durch einen technischen Unterricht, der technische Prinzipien als solche vermittelt und für die Tätigkeit im Betrieb funktionslos bleibt.

Der Beschreibung der Schulsituation der verschiedenen Bundesländer sind als Verständnisgrundlage Informationen zu spezifischen Tendenzen der Entwicklung z. B. der Lehrpläne und der Reformen vorangestellt. In der Zusammenfassung wird nahegelegt, daß sich in der nachgewiesenen geschlechtsspezifischen Diskriminierung das traditionelle dreigliedrige Schulsystem mit seinen Wertungen spiegelt. Eine Möglichkeit zur Verringerung der Chancenungleichheit (nicht nur der Geschlechter) liegt deshalb nach Meinung der Verfasserin in der Einführung der integrierten Gesamtschule.

Linde Bernath (Gießen)

Ortmann, Hedwig: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung. Juventa Verlag, München 1971 (216 S., kart., 12,80 DM).

Im ersten Kapitel setzt sich Ortmann mit der „Kategorie des sozialen Aufstiegs in der gegenwärtigen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion“ auseinander und meldet Ideologieverdacht gegenüber dieser zentralen Kategorie und der damit korrespondierenden Vorstellung von „Chancengleichheit“ an, den sie in dem folgenden Kapitel im Detail bestätigen kann: „Es scheint nämlich, daß die intendierte Chancengleichheit in Wirklichkeit die Ungleichheit perpetuiert. Es geht nach diesem Konzept der Chancengleichheit ja immer nur um wenige ‚Tüchtige‘, nicht aber um die vielen Unterprivilegierten; es geht um liberale Freizügigkeit, nicht aber um die Durchsetzung der Idee von einer demokratischen Gesellschaft, die die Verwirklichung einer umfassenden Gleichheit der Lebenschancen anstrebt“ (16).

Das zweite Kapitel trägt „einige Daten aus dem Leben der Arbeiterfamilie“ zusammen, die „die soziale Wirklichkeit der Arbeiterschicht“ erhellen sollen. Das umfangreiche Material — ein großer

Teil entstammt der anglo-amerikanischen Sozialforschung — wird kritisch interpretiert. Ortmann kommt zu dem Resultat, „daß die Lebensumstände des Arbeiters und seiner Familie durch einen Mangel an Möglichkeiten der Selbstverwirklichung gekennzeichnet sind. Dieser Mangel zeigt sich als *relativer* vom Standpunkt der mittelständischen dominanten Kultur her. Vom Standpunkt einer als projektiven Utopie gedachten *möglichen* Arbeits- und Lebensweise des Menschen offenbart sich dieser Mangel aber auch als *absoluter*“ (79). Diesem „nichtemanzipierten Zustand“ (78) versuchen viele Individuen über den sozialen Aufstieg durch Bildung zu entfliehen. Ortmann hält jedoch eine „*konfliktlose* Assimilierung in die neue Schicht“ (97) für wenig wahrscheinlich.

Der Aufstiegsprozeß scheint zu einer „kumulativen Entfremdung“ (89) zu führen (wobei Entfremdung hier ausdrücklich nicht im Sinne der marxistischen Theorie verstanden werden soll), d. h. der Aufstieg wird gewissermaßen mit dem „Abbruch der sozialen Beziehungen“ (89) und „mit einer Reihe von Versagungen“ (105) bezahlt. Die Beantwortung der Frage, ob individueller Aufstieg tatsächlich zu „Emanzipation im Sinne einer Selbstentfaltung“ verhilft, fällt negativ aus: Es offenbart sich für alle Betroffenen ein „disparates Verhältnis zwischen den von der Ideologie des sozialen Aufstiegs versprochenen Belohnungen und den tatsächlichen Einschränkungen, denen sich ein Individuum unterziehen muß“ (141).

Der Grad und die Qualität der „Selbstverwirklichung“ seien nicht lediglich nach den Eigenschaften isolierter einzelner festzumachen, sondern vielmehr über die sozialen Beziehungen, die der einzelne herzustellen vermag. „Soziale Beziehungen wiederum . . . sind inhaltlich im Sinne politischer Parteinahme für die Herkunftsgruppe zu bestimmen“ (151). Die Autorin versucht, „die ideologische Funktion des sozialen Aufstiegs“ (166—171) und die Untauglichkeit der derzeitigen Bildungsreformen zur Beseitigung der sozialen Ungleichheit nachzuweisen: „Die Reformen richten sich auf Änderung der persönlichen Qualifikationen des Individuums, ohne zu bedenken, daß der Mangel an spezifischen Qualifikationen nicht die Ursache gesellschaftlicher Ungleichheit, sondern die Resultante zugrunde liegender ökonomischer Verhältnisse ist“ (166).

Indem Ortmann die gesellschaftliche Ungleichheit auf die ökonomische Grundstruktur zurückführt, distanziert sie sich von dem zuvor verwendeten Schichtbegriff: „Der Klassenunterschied wird dabei nicht als ein Mehr oder Weniger an materieller Belohnung und Prestige sichtbar, sondern als ein Verhältnis von Ausbeutung und Ausgebeutetsein“ (174). Daraus folgt für sie: „Ein Zuwachs an Wohlstand, Prestige und Bildung für die bislang Unterprivilegierten ist so lange keine Emanzipation, wie nicht die Tatsache der Klassenteilung als solche beseitigt ist“ (174). So ergänzungsbedürftig dies sein mag, es wird deutlich, daß durch den Versuch eines individuellen Aufstiegs — der häufig fälschlicherweise als Emanzipation begriffen wird — sich die Individuen jenen sozialen Strukturen ausliefern, die es durch

eine kollektive Emanzipation erst zu überwinden gilt. Über diese Argumentation hinaus wäre die Einbeziehung bildungsökonomischer Aspekte von Wichtigkeit gewesen; sie hätten deutlich gemacht, welche objektiven Möglichkeiten auf Grund der Produktionsstruktur und des Qualifikationsbedarfs überhaupt für den sozialen Aufstieg gegeben sind, wie die auch Arbeiterkindern im Grundgesetz verbrieften Ansprüche realisierbar sein sollen.

Im letzten Kapitel fordert Ortman von der an der Emanzipation der Arbeiterschaft interessierten Pädagogik „Parteilichkeit in einem dezidierten Sinne. Vom Standpunkt dieser Parteilichkeit her ist es ihre Aufgabe, bewußt zu machen, welche Möglichkeiten die ökonomische Basis einer Gesellschaft einerseits bietet und welche Versagungen sie andererseits dem einzelnen, insbesondere in den unterprivilegierten Gruppen, auferlegt. Das aber bedeutet nichts anderes als die Vorbereitung der unterprivilegierten Gruppen auf die Austragung des Konflikts mit den privilegierten Gruppen. Die Erziehungsinstitutionen, in denen diese Theorie wirksam wird, müßten damit ständig *gegen* die etablierte Gesellschaft und ihre normativen Strukturen arbeiten“ (199 f.). Die in diesem Sinne „parteilichen Lehrer“ werden nicht nur mit den gesellschaftlichen Institutionen in Konflikt geraten, sondern zudem „wird ein einmal in Gang gesetzter Bewußtwerdungsprozeß konfliktierende Tendenzen innerhalb der präformierten Persönlichkeitsstrukturen der beteiligten Individuen und auch im Verhalten zwischen Lehrer und Schüler freisetzen“ (203). Angesichts dieser Schwierigkeiten erhebt sich für die Autorin die Frage, ob die Pädagogen tatsächlich geeignete, auch in politisch brisanten Situationen zuverlässige „Bündnispartner“ der Arbeiterklasse sind. Politisch hätten die neuen pädagogischen Linken lediglich eine Hilfsfunktion: „Weder die Wissenschaft noch die Praxis kann für sich in Anspruch nehmen, die Ziele einer Emanzipation von sich aus zu formulieren, denn der gesellschaftliche Fortschritt geht nicht von der Erziehung aus, kann aber durch sie gestützt werden“ (203).

Sicher wird man Ortman darin zustimmen, „daß eine ‚Gesamtschule‘, die die bestehenden sozialen Gegensätze auf der Ebene der Erziehung negieren will“ (201), nicht das Schulsystem zur Emanzipation der Arbeiterschaft darstellt. Aber was ist mit einer so globalen Aussage gewonnen? Es ist nützlicher, auf die — trotz aller Vorbehalte bestehenden und weiterhin erschließbaren — Möglichkeiten hinzuweisen, die Gesamtschule und kompensatorische Erziehung bieten, um Arbeiterkindern „Einsicht in ihre eigene Klassenlage“ zu vermitteln und „in ihnen politische Motivationen (zu) wecken“ (202). Unverständlicherweise finden Ausbildungsinstitutionen, die hauptsächlich von Arbeiterkindern besucht werden, bei Ortman keine Erwähnung. Die Berufsschule und die Berufsfachschule, als die Arbeiterschulen überhaupt, werden ebenso übergangen wie die „Aufstiegs“-Kanäle, die das berufliche Schulwesen in Form von Berufsaufbauschulen, Fachschulen, Akademien und Fachoberschulen bereitstellt. Als Praxisfeld für den „parteilichen“ Lehrer sieht Ortman lediglich die „Oberstufen der herkömmlichen Volksschulen der Groß-

städte“ (202). Die versprochenen „konkreten Handlungsorientierungen“ — etwa für das umstrittene Unterrichtsfach Arbeitslehre — bleibt die Autorin ihren Lesern schuldig.

Martin Kipp (Darmstadt)

Tent, Lothar: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen. Verlag für Psychologie, Göttingen 1969 (190 S., br., 28,— DM).

Unter den Bestrebungen technologisch und empirisch systemimmanent arbeitender Psychologen, die Bildungsmisere in der BRD durch differenzierte Auslesestrategien lösen zu wollen, stellt Tents Beitrag einen Wendepunkt dar. Tent geht von einer isolierten Betrachtung des Übergangs auf weiterführende Schulen aus, mit dem Ziel, „diagnostische Methoden zu beschreiben, die geeignet sind, auf dem (Um-)Weg über die Erfassung relevanter Persönlichkeitsmerkmale (als Prädiktoren) schulische Leistung optimal vorherzusagen“ (26). Solche Prädiktoren sind z. B. Intelligenz, Leistungsmotivation. Dabei geht Tents Ansatz über frühere insoweit hinaus, als er die Bedeutung der institutionalisierten Auslesepraxis im Schulsystem von vornherein in seinen Ansatz einbezieht.

In einer Längsschnittuntersuchung an knapp 1000 Schülern in Hessen wird versucht, mit aufwendigen empirischen Methoden die Voraussagegenauigkeit durch Tests und andere Prädiktoren zu erhöhen. Dies gelingt ihm jedoch nur teilweise. Die gewonnenen Werte liegen zwar höher als bisher gefundene, jedoch bedarf es noch des Nachweises, daß dies auch für andere Populationen gültig bleibt; außerdem ist die erzielte Vorhersagegenauigkeit „angesichts der Bedeutung des Problems völlig unbefriedigend“ (170). Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, daß die faktisch geltenden Erfolgskriterien in der Schule, die als Kriterien in die von Tent verwendeten statistischen Verfahren eingehen, selbst so unzuverlässig und willkürlich sind, daß „die Präzision der Vorhersage unter den gegebenen Bedingungen prinzipiell nicht wesentlich zu erhöhen ist“ (170). Tent schließt daraus global:

„Die Auslese für und durch die weiterführenden Schulen ist weiterhin eine Scheinauslese . . .“ und

„die Unzulänglichkeit des gegenwärtigen Zustands beruht auf Mängeln des Systems als solchem. Sie ist nicht in erster Linie auf unzureichende Methoden (der Auslese — K. N.) zurückzuführen und infolgedessen auch nicht allein durch Verbesserung der für die Auslese benutzten Verfahren zu beheben . . .“ (171).

Ein Wendepunkt ist die Arbeit Tents insofern, als er die Beschränkungen und Abhängigkeiten seines technologischen Ansatzes erkennt. Er steht jedoch allen Fragen, die die psychologisch-pädagogischen Aspekte und die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen der von ihm angewandten Methoden betreffen, völlig

unkritisch gegenüber. So bleiben die Probleme der Ätiologie und sozialen Bedingtheit schulischer Leistung inhaltlich unerörtert. Die verwendeten Testverfahren werden nicht unter inhaltlichen Gesichtspunkten begründet, und infolgedessen wird nach einer gesellschaftlichen Legitimierung solcher Ausleseinstrumente gar nicht erst gefragt. Tent bleibt mit allen Überlegungen im Bereich empirischer Ansätze, ohne zu erkennen, daß ihn beispielsweise Konzepte empirischer Validitätsbestimmung nicht aus der Abhängigkeit der Kriterien von zugrunde liegenden Bedingungen entlassen. Und obwohl Tent nicht den klassischen Begabungsbegriff verwendet, bleiben methodische Forderungen unproblematisiert, die einen solchen Begriff gerade implizieren.

Tent gelingt es an keiner Stelle, die von ihm kritisierten Mängel des Schulsystems als Phänomene gesellschaftlicher Bedingungen zu begreifen — dies hätte seinen Ansatz in Frage gestellt. So bleibt die Bedeutung der Arbeit auf den — detailliert geführten — Nachweis beschränkt, daß sich auch mit hohem empirisch-methodischem Aufwand die Mängel des gegenwärtigen Ausleseprozesses im Schulsystem nicht beheben lassen. Solche Erkenntnisse sind nicht gerade häufig im Bereich der pädagogischen Psychologie, sie hätten sich allerdings bei stärkerer Rezeption der Ergebnisse zur primären und schulischen Sozialisation zumindest schon als Hypothesen gewinnen lassen müssen und Ausgangspunkt der Untersuchung sein können. Im Hinblick auf den Stand der bildungspolitischen Diskussion um die Beseitigung der punktuellen Übergänge und die Gesamtschule und die politökonomischen Bedingungen des Schulsystems wirken Tents Ergebnisse antiquiert.

Klaus Nagel (Berlin/West)

Blackham, Garth J.: Der auffällige Schüler. Beltz Verlag, Weinheim 1971 (248 S., br., 20,— DM).

An Lehrer und Lehrerstudenten will sich dieses Buch (amerikanisches Original von 1967) wenden, theoretische Grundlagen von Verhaltensstörungen vermitteln und Methoden für den Lehrer zum Umgang mit verhaltensgestörten Kindern aufzeigen. Der Titel verschweigt allerdings die einseitig psychoanalytische Ausrichtung. So werden, um die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten zu beleuchten, die psychoanalytisch gefaßte Persönlichkeitsstruktur, die einzelnen Abwehrmechanismen und die Phasen der psycho-sexuellen Entwicklung in den Vordergrund gestellt. Ebenso orientieren sich die Klassifizierung von Verhaltensstörungen und die Überlegungen zur Änderung fehlangepaßter Verhaltensmuster primär an den ES-ICH-ÜBER-ICH-Beziehungen. Die inhaltliche Problematisierung fehlt fast völlig. Beispielsweise wird der Begriff der Anpassung ohne jede Hinterfragung gebraucht; was der Autor hierzu zu sagen hat, ist im wesentlichen im folgenden Satz enthalten: „Die Anpassung eines Kindes wird erleichtert, wenn unangemessene oder verzerrte ÜBER-ICH-Haltungen korrigiert werden“ (122).

Bei der Darstellung der diagnostischen, therapeutischen und vorbeugenden Maßnahmen werden die Möglichkeiten des Lehrers nicht nur phantastisch, sondern auch schon gefährlich überschätzt: die Anwendung projektiver Techniken in Form von Schüleraufsätzen ohne weiteres als diagnostisches Instrument propagiert. Um Aufschluß über innere Konflikte und Familiensituation zu erhalten, schlägt der Verfasser die Themen „Was sollten meine Eltern nicht tun“ und „Was ich in meiner Familie ändern möchte“ vor. Ob solche Aufsätze neben der diagnostischen auch eine kathartische Funktion erfüllen, hängt „von der Geschicklichkeit des Lehrers bei der Auswertung ab“ (97).

Insgesamt gesehen handelt es sich um ein Buch, das zuviel und etwas anderes verspricht. Über den psychoanalytischen Ansatz und seine Grundbegriffe gibt es geeignetere Orientierungsmöglichkeiten.

Linde Bernath (Gießen)

Lempp, Reinhart: Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. Kösel Verlag, München 1971 (191 S., br., 14,80 DM).

Die Orientierung, daß der Lernerfolg eines Kindes nicht nur von der Funktionsfähigkeit seines Zentralnervensystems und seiner wesentlichen Sinnesorgane, sondern auch von seiner psychischen Situation in Familie und Schule abhängt und bei Schulversagen meist eine Beeinträchtigung sowohl des Leistungs- als auch des Sozialbereichs, die untereinander in wechselseitiger Beziehung stehen, vorliegt, bestimmt die Systematik dieses, wie es der Verfasser, Kinder- und Jugendpsychiater in Tübingen, bezeichnet, Handbuches oder Nachschlagewerkes für Eltern und Pädagogen. Als ein solches verstanden, sind der zu überschauende Umfang, die der Zielgruppe adäquate Sprache und die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die Relevanz des Erziehverhaltens positiv zu unterstreichen.

In einem ersten Kapitel werden die Umweltbeziehungen des Kindes in Familie, Kindergarten und Schule unter dem Aspekt der Entstehungsmöglichkeiten neurotischer Störungen und prophylaktischer sowie therapeutischer Maßnahmen betrachtet. Daran schließen die Darstellung der Symptomatik verschiedener Formen störenden Schulverhaltens als neurotische Reaktion (zum Beispiel provozierendes Verhalten, Außenseiterrolle) und ein Katalog der wichtigsten, von der Schule unabhängigen Neurosen (zum Beispiel Angst-, Zwangs- und Organneurosen, Enuresis, Sprachstörungen). Hinzu kommen Überlegungen zur Genese und Therapieprognose und Hinweise für das Erziehverhalten.

Bei den im folgenden besprochenen Störungen der Lernfähigkeit durch solche des Zentralnervensystems unterscheidet Lempp dabei die primären (genetisch bedingt; während der Schwangerschaft, Geburt oder in der Säuglingszeit eingetreten) und die sekundären Störungen (durch einen Unfall oder eine Erkrankung nach einer kör-

perlich und geistig normalen Entwicklung). Sehr gut wird herausgearbeitet, daß die Reaktion der Umwelt gegenüber einem organisch geschädigten Kind eine besonders wichtige Rolle spielt. Gerade bei Teilerfassungsstörungen und Teilleistungsschwächen, wie beispielsweise bei der Legasthenie, und bei allen leichteren Formen von Hirnschädigung ohne stark auffallende Symptomatik besteht die Gefahr der Fehlbeurteilung durch die Umwelt in Form von Überforderung und falscher Deutung des Verhaltens als Unaufmerksamkeit bzw. Nicht-Wollen des betreffenden Kindes. In gleicher Weise prädestinieren Unterforderung, Isolierung oder Überbehütung diese Kinder zur sekundären Neurotisierung. Auf die schulischen Verhaltensstörungen als mögliche derartige sekundäre Reaktionen wird hingewiesen.

Ein Nachteil des sonst empfehlenswerten Buches ist das Fehlen jeglicher Literaturangaben. Gerade bei einer einen Überblick gebenden Darstellung wie der vorliegenden sind jedoch Literaturhinweise für die intensivere Beschäftigung mit Einzelproblemen erforderlich.

Linde Bernath (Gießen)

Bartmann, Theodor: *Psychologie der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten*. Kamps Pädagogische Taschenbücher, Bd. 54. Ferdinand Kamp Verlag, Bochum 1971 (240 S., br., 6,80 DM).

Bartmann versucht in diesem Buch, die psychologische Situation von lerngestörten und erziehungsschwierigen Kindern zu schildern, weist aber zu Recht darauf hin, daß beide Begriffe nicht trennbar sind. Er bemüht sich in einem ersten Teil des Buches, die Konfliktmöglichkeiten und Konfliktsituationen für diese Kinder herauszuarbeiten, wobei er sich intensiv mit Lehrerpersönlichkeit, Führungsstil und sozialem Kontakt, mit der Schülerpersönlichkeit und in einem geringeren Ausmaß auch mit Schule, Elternhaus und sozialer Schichtung auseinandersetzt. In einem zweiten Teil werden Möglichkeiten und Maßnahmen einer Schul- und Beratungspsychologie geschildert; dabei werden zunächst ausführliche Orientierungshilfen zur Bestimmung und Erfassung gestörter Kinder gegeben und danach eine Reihe von Hilfsmaßnahmen angesprochen.

Die Gesamtsituation des lern- und erziehungsschwierigen Kindes in der Schule wird als vielfältiger Bedingungs-zusammenhang verstanden, in dem das „Klassenklima“ als hauptsächlicher Ursachenfaktor (9) neben Schülerpersönlichkeit, Mangelsituation im häuslichen Milieu, fachmethodischer Arbeit des Lehrers und schulorganisatorischen Bedingungen (10) gesehen wird. Entsprechend wird gefordert, die Interdependenz dieser Faktoren zu berücksichtigen. Genau dieses gelingt jedoch im Aufbau der Arbeit nicht, denn der Zusammenhang zwischen dem Kapitel über Lehrerpersönlichkeit und dem über Schülerpersönlichkeit wird weder in diesen Kapiteln selbst noch in dem sehr knappen Kapitel über Schule, Elternhaus und so-

ziale Schichtung herausgearbeitet. Wenn Bartmann eingangs feststellt, daß gerade dem „Klassenklima“ große Bedeutung zukommt und dies insbesondere, da Schule auf Grund von Leistungsorientierung als Stätte des Wettbewerbs aufgefaßt wird, er andererseits aber psychologische Detailuntersuchung an Detailuntersuchung reiht, so zeigt dies, daß der Anspruch des Aufzeigens von Interdependenz rein plakativ ist. Man wird von einem psychologisch orientierten Autor nicht unbedingt erwarten können, daß er in soziologischen Kategorien zu Hause ist, aber bei dem Anspruch des Buches hätte der Zusammenhang zwischen psychischen und sozialen Gegebenheiten wenigstens im Ansatz aufgezeigt werden müssen. Statt dessen wird die Psychologie gegenüber der sozialen Realität verselbständigt. Dies zeigt sich deutlich in der Trennung in einen eher „theoretisch“ (Konfliktmöglichkeiten und Konfliktsituationen) und einen eher „praktisch“ orientierten Teil (Schul- und Beratungspsychologie), die nicht viel mehr verbindet, als von demselben Autor in demselben Buch publiziert zu sein.

In diesem zweiten Teil werden Orientierungshilfen und Hilfsmaßnahmen unsystematisch aneinandergereiht; das geht so weit, daß psychoanalytische, individualpsychologische und lernpsychologische Erziehungshilfen nach Autorennamen geordnet erscheinen, ohne daß eine Integration überhaupt versucht wird. Eine sorgfältige Sichtung des zweiten Teils belegt, daß Bartmann in weitgehender Unkenntnis sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Literatur schreibt. Weder ist dem Autor die Zeitschrift für Heilpädagogik als wichtigstes deutschsprachiges Publikationsorgan innerhalb der Sonderpädagogik geläufig, noch wertet er Sozialpädagogen wie Bittner oder Thiersch aus, die eine Reihe von wichtigen Arbeiten zu dem behandelten Problem vorgelegt haben. Auf Probleme der Aggressivität wird kaum eingegangen. Unverständlich bleibt z. B. auch, warum ein Standardwerk wie das „Handbuch der Kinderpsychotherapie“ von G. Biermann nicht bei der Diskussion der Hilfsmaßnahmen für die beeinträchtigten Kinder herangezogen oder dem Leser vorgestellt wird.

So hält das Buch trotz einer Vielzahl verarbeiteter Literatur bei weitem nicht, was es verspricht. Bestenfalls ist es als Kompendium für den brauchbar, der zu diesem Gebiet eine gewisse Ergänzung seiner Literaturangaben benötigt. Wolfgang Jantzen (Marburg)

Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden. Hrsg. vom Willmann-Institut, München-Wien. Leitung der Herausgabe: Heinrich Rombach. Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien 1970/71 (Bd. 1: 486 S., Bd. 2: 495 S., Bd. 3: 496 S., Bd. 4: 476 S., Ln., 69,—/74,— DM).

Die Neuausgabe des „Lexikons der Pädagogik“ unterscheidet sich von ihren früheren Ausgaben, insbesondere von dem zuletzt 1952 bis

1955 in vier Bänden erschienenen und 1964 um einen fünften Band ergänzten „Lexikon der Pädagogik“ durch die wissenschaftliche Solidität. So ist an die Stelle der bisherigen, eindeutig katholischen Blickrichtung eine Breite der Argumentation getreten, die dieses Lexikon zu einem nützlichen Nachschlagewerk werden läßt.

Die Qualität erweist sich ebenso in der Auswahl der bearbeiteten Stichwörter wie in der Bearbeitung selbst. Zwar gibt es einige unter wissenschaftlichem Aspekt überflüssige Beiträge (z. B. Gottesbegriff, Glaubensbücher, Glaubenserfahrung, Glaubensgespräch, Predigt, Theologische Anthropologie), doch nehmen sie insgesamt einen vergleichsweise geringen Raum ein. Bemerkenswert ist die sachliche Bestimmung von politisch strittigen Begriffen wie z. B. Sexualpädagogik, Masturbation, Konfliktziehung, die recht gut geeignet gewesen wären, um dem Leser einen katholisch-reaktionären Standpunkt aufzudrängen. Zu dieser liberalen Grundtendenz des Lexikons gehört auch, daß das Stichwort „Marxismus und Erziehung“ dem marxistischen Erziehungswissenschaftler Bogdan Suchodolski zur Bearbeitung gegeben wurde und daß Stichwörter wie „China“, „Kuba“ oder „Sowjetunion“ eine informative Darstellung erfahren haben. Unter den Personennamen der Gegenwart, die ein eigenes Stichwort bekamen, findet man nicht nur katholische Pädagogen wie Guardini, sondern auch den an der Humboldt-Universität lehrenden Erziehungswissenschaftler Robert Alt.

Ungeachtet dieser prinzipiellen Vorzüge lassen sich im einzelnen neben sehr guten Stichwortbearbeitungen auch weniger überzeugende feststellen. So wird zwar der Begriff Nationalsozialismus im gleichnamigen Stichwort dem Begriff Faschismus zugeordnet, doch bleibt dies ohne Konsequenz, wenn zugleich das Phänomen ausschließlich von seinen ideologischen „Grundlagen“ und der Person Hitlers her seine Erklärung erhält, ohne auch nur die Fragen nach den tragenden Schichten und der sozialen Funktion des Nationalsozialismus zu stellen. Beim Stichwort „Erwerbstreben, Gewinnstreben“ hätte ökonomische Beweisführung selbst im Stil der bürgerlichen Betriebswirtschaftslehre mehr erbracht als die diffusen ethischen Bemerkungen, nach denen das Gewinnstreben „in Zucht zu nehmen und zu halten“ (Bd. I, 389) ist.

Über die fast jedem Stichwort beigefügte Literaturliste läßt sich häufig streiten, doch nur in wenigen Fällen bekommt man den Eindruck tendenziöser Vorentschiedenheit wie beim Begriff „Geschichte der Pädagogik“. Dort wird zwar eine höchst fragwürdige Quellenreihe wie „Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften“ oder eine ziemlich willkürlich zusammengeschriebene „Geschichte der Pädagogik“ wie diejenige Blättners angezeigt, zugleich bleibt aber die „Geschichte der Erziehung“ von K.-H. Günther u. a. ebenso wie die ebenfalls aus der DDR stammende Quellen- und Interpretationsreihe „Monumenta Paedagogica“ unerwähnt, obwohl gerade diese Bücher auch für die nichtmarxistische Interpretation der Erziehungsgeschichte unentbehrlich sind.

In formaler Hinsicht überzeugt das Lexikon durch das 62 Seiten umfassende Personen- und Sachregister am Ende des vierten Bandes. Das Register verweist nicht nur auf die abgehandelten Stichwörter, sondern auch auf die bloße Erwähnung wichtiger Sachbegriffe und Namen innerhalb der Stichwortartikel.

Kurt Beutler (Hannover)

Fend, Helmut: Konformität und Selbstbestimmung.
Julius Beltz, Weinheim 1971 (215 S., br., 18,— DM).

Zu den Strukturveränderungen, die der technische Fortschritt mit sich bringt, gehört nicht zuletzt ein Auseinanderfallen von Statusunterschieden in der Betriebshierarchie und von funktionalen Differenzierungen in der Aufgabenzuweisung: Während in früheren Zeiten, in denen der Arbeitsablauf noch übersichtlich war, der Vorgesetzte die Tätigkeiten des Untergebenen auch beherrschte und deswegen die Kompetenz hatte, verbindliche Anweisungen zu erteilen, umfaßt heute das Können (die Beherrschung technischer Regeln) des Vorgesetzten nicht mehr das des Untergebenen, sondern erstreckt sich auf andere Gebiete. In der unteren Position verbleibt — wie etwa von Offe, Schumm-Garling u. a. herausgearbeitet wurde — ein Bereich von Entscheidungen, der nicht durch Anweisungen und Kontrollen der Vorgesetzten abgedeckt ist. In diesem Augenblick wird für das Funktionieren des Betriebs die Ersetzung der *äußeren* durch *innere* Kontrolle nötig, d. h. es ist der Aufbau eines Systems internalisierter Handlungsnormen vonnöten.

Hat mit der Etablierung dieses Sachverhalts der Soziologe oder Politologe seine Aufgabe erfüllt, so ist damit dem Psychologen oder Pädagogen die Aufgabe erst gestellt: die Entstehung derartiger Verhaltensnormen zu befördern.

Das Werk von Fend, in dem Begriffe wie Internalisierung, interne Verhaltenskontrolle, interne Steuerungssysteme etc. im Zentrum stehen, gehorcht offenbar dieser funktionalen Notwendigkeit: ihre Einbruchsstellen machen sich in den aufzuzeigenden Brüchen der logischen Entwicklung des Werkes bemerkbar. Als aktuellen Anlaß seiner Arbeit führt der Autor die „gegenwärtige Diskussion um die Funktion der Erziehung in der Gesellschaft“ (15) an. Bei dieser Diskussion stehen sich eine Richtung, die auf Übernahme „überlieferter Normen und Werte“ (15), auf „Anpassung an die bestehenden Verhältnisse“ (15) drängt, und eine Richtung, die im Hinblick auf „Emanzipation von den derzeitigen Zuständen und Praktiken“ (15), auf „sozialinnovatorische Aktivitäten“ erziehen will, gegenüber. Fend engagiert sich für diese zweite Position, wobei er sich von Ansätzen in der Sozialisationsforschung distanziert, die unter dem erkenntnisleitenden Interesse der Genese normenkonformen Verhaltens erfolgten.

Er teilt seine Arbeit in zwei Teile zu je drei Kapiteln ein. Im 1. Teil stellt er sich die Frage nach wünschenswerten Verhaltensweisen und untersucht als Antezedenzbedingungen die Sozialisationsformen, die zu diesem Ziel führen oder seine Erreichung verhindern. Diese Untersuchung bedeutet im wesentlichen die Übersetzung pädagogischer Begriffe in psychologische. Fend's Bemühen ist es, „die derzeitige Kluft zwischen sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen, philosophisch orientierten Zielformulierungen und meist ideologisch fundierten erzieherischen Anweisungssystemen etwas zu verringern“ (10/11). Fend's pädagogische Leitvorstellung ist jene Form normativer Orientierung, die als Selbststeuerung des Verhaltens, als Autonomie zu kennzeichnen ist. Diese Leitvorstellung wird aber nicht mit einer bestimmten sozio-historischen Situation in Beziehung gesetzt, sondern im wesentlichen durch eine bloße Wiedergabe von David Riesmans „Typologie normativer Orientierung“ abgesichert. Daher überrascht es nicht, daß die konkreteren Ausgestaltungen dieser Leitvorstellung nicht in einen kohärenten Deduktionszusammenhang gebracht, sondern nur aufgezählt werden und nebeneinander stehen bleiben. Aufgeführt werden: Innensteuerung, Realitätsbezug, Rationalität, Sensibilität (Rücksicht), Kreativität, soziale Extensivität (keine diskriminierenden Vorurteile gegen bestimmte Gruppen), Relativität (die Normorientierungen sollen in Adäquanz zu den entsprechenden Bereichen differenziert sein) sowie Legitimitätsprüfung. Möglicherweise hat Fend jedoch in seiner Scheu vor Systematisierung geahnt, daß es auf *rein* pädagogischem Gebiet keine Konsistenz gibt, sondern daß die Konsistenz auf einem anderen Gebiet, dem gesellschaftlichen liegt.

Der Autor befaßt sich im folgenden in erster Linie mit der Innensteuerung und bemüht sich, das Zustandekommen der Internalisierung einer lerntheoretischen Untersuchung zuzuführen. In diesem Analyserahmen bedeutet Internalisierung, daß das Verhalten nicht mehr über externe Stimuli verstärkt oder gelöscht, also kontrolliert wird, sondern von einem internen Stimulierungssystem durch „Selbstadministration von Verstärkungen“ geregelt wird.

Der 2. Teil („Technologie der motivationalen Steuerung des Lernverhaltens“) befaßt sich mit der Leistungsmotivation sub specie ihrer Manipulierbarkeit. „Der zweite Teil, welcher unabhängig vom ersten lesbar ist, beschäftigt sich mit einem konkreten Problem. Hier steht das Bemühen im Vordergrund, zu demonstrieren, daß schulisches Lernen als Sozialisationsproblem interpretiert werden kann, und daß „Lernmotivation“ als Adaptation an soziale Anforderungen konzeptualisierbar ist“ (11).

Fend begründet die Thematisierung der Leistungsmotivation nur damit, daß es hier eine „besonders günstige Ausgangsbasis und ... hervorragende Vorarbeiten“ (73) gebe, daß „diese Forschungsrichtung auch im deutschen Sprachraum in hervorragender Weise vertreten“ (73) sei, eine Tatsache, die ohne Zweifel den vom Produktionsprozeß geforderten „institutionalisierten Loyalitäten“, „normativen Identifikationen“, „internalisierten Regulationen“ etc. geschuldet ist.

Im 1. Kapitel des 2. Teils („Determinanten des Schulerfolgs“) zitiert Fend Untersuchungen, nach denen die Varianz des Schulerfolgs nur zu 30–50% von Intelligenz- und Fähigkeitsmaßnahmen aufgeklärt wird. Im folgenden behandelt er die Leistungsmotivation als Ursache dieser Restvarianz — ein durchaus nicht zwingender Schluß. Dabei läßt er sich nicht dadurch irritieren, daß auch zwischen Schulerfolg und Leistungsmotivation nur mäßige Korrelationen gefunden wurden; sie sollen künstlich, hier: technologisch, realisiert werden. Die Bedeutung der Leistungsmotivation erweist sich als ein Postulat: „Angesichts dieser Ergebnisse scheint es nur eine Frage des Engagements für die Forschung über die Leistungsmotivation zu sein, ob man dieser Variablen und den Verfahren zu ihrer Messung Bedeutung beimißt“ (83). In kritischer Absetzung von Heckhausens Vorstellung von Leistungsmotivation als eines Persönlichkeitsmerkmals — („Durch wird gerade jene Komponente der motivationalen Steuerung als vorgegeben und unveränderlich hergestellt, die verändern und beeinflussen zu können Motivationstechniken erst wichtig und interessant machen würde“ [97]) — begreift Fend sie als „Sonderform der Orientierung gegenüber sozialen Anforderungsstrukturen“ (100). Psychologie als Sozialtechnologie kommt nicht umhin, dort den Gesellschaftsbezug von Psychologie herauszustellen, wo zurückgebliebene Positionen noch der Illusion einer autonomen psychologischen Sphäre verhaftet blieben. Leider schreckt Fend jedoch vor seinen eigenen Ergebnissen zurück, wenn er als die „soziale Anforderungsstruktur“ nicht die konkrete Gesellschaft untersucht, wodurch er herausfinden könnte, welche psychologischen Konsequenzen sich aus der Reproduktion einer kapitalistischen Gesellschaft ergeben; er beschränkt vielmehr die Bedeutung von „Gesellschaft“ auf kulturspezifische Ideologie, auf die als Summe der Aufstiegspositionen verstandene „soziale Struktur“ und auf Kleingruppen, mit denen der Lernende in Interaktion steht.

Indem aber ein Individuum durch die Internalisierung von *unmittelbarer* externer Kontrolle entbunden ist, ist es dennoch nicht vor *mittelbarer* Kontrolle sicher. Wenn die sozialen Anforderungsstrukturen internalisiert werden, ist wohl mit einem freieren Verhalten zu rechnen, das nicht an unmittelbaren Konsequenzen orientiert ist, aber ebenso sehr damit, daß die Grundintentionen des Introjekts erfüllt werden. Hat der unmittelbar Kontrollierte den Nachteil der eindeutigen Überwachung, so hat er dafür den Vorteil eindeutiger Verhältnisse, denn er weiß, daß er kontrolliert wird; der mittelbar Kontrollierte hingegen hält seine tatsächliche Fremdsteuerung für Eigensteuerung. „Wieder etwas dramatisierend könnte man sagen, daß die Aufgabe der Schule darin besteht, *die Schüler dazu zu bringen, daß sie das gerne tun (aus eigener Initiative), was sie tun müssen.* Dies ist dann nichts anderes als sein Sonderfall des allgemeinen Problems der Sozialisation des Menschen“ (103).

Daß Fend diesen Sachverhalt offen ausspricht, nimmt der Forderung der Internalisierung nichts von ihrer Gefährlichkeit. Er begibt

sich durch seine Internalisierungsforderung trotz des erreichten technologischen Niveaus in die Nähe der alten deutschen introspektiven Psychologie, die glaubte, in der Beschränkung auf die Sphäre der psychologischen Innerlichkeit äußerer Kontrolle entrückt zu sein. Diese Nähe entsteht auch durch seinen betont bewußtseinsnahen und kognitiven Ansatz. Soll der Schüler dazu gebracht werden, das gerne zu tun, was er tun muß, dürfen die gesellschaftlichen Anforderungen nicht als solche präsentiert werden, sondern sie müssen als den subjektiven Bedürfnissen entgegenkommend ausgegeben werden. Zur Verwischung des Gegensatzes beider muß die intrinsische Motivation als dem Spaß an einer Sache erhalten. Wurde sie schon bei Heckhausen zum „optimalen Diskrepanzerlebnis“ zwischen dem Neuen und dem schon Bekannten nivelliert und formalisiert, so wird sie von Fend noch zusätzlich zur allgemeinen Begleiterscheinung von Lernprozessen deklariert:

„Wenn die Bedeutung dieses intrinsischen Motivationssystems in einer Theorie der Sozialisation des Leistungsverhaltens nicht unterschlagen wird, dann verliert auch das schulische Sozialisationsproblem, die Schüler dazu bringen zu müssen, das gerne zu tun, was sie tun müssen, an Dramatik. Die Schule könnte zumindest an eine ‚primäre Lernfreude‘ anknüpfen“ (117).

Konkret ist das, was Fend an Reformen für die Schule anzubieten hat, nach den umfangreichen Vorarbeiten enttäuschend wenig: er gelangt nicht über die bekannten Forderungen nach Individualisierung des Unterrichts, nach einer in einem gewissen Rahmen freien Fächerwahl und nach dem Abbau autoritärer Strukturen hinaus. Obwohl sich die Analyse nur auf die Schule erstreckte, wird am Schluß auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der Gesamtgesellschaft hingewiesen. Wenn der Autor von der Erziehungswissenschaft sagt:

„Sie hat zu erreichen — um mit Spiro zu sprechen — daß die Schüler lernen, das gerne zu tun, was sie tun müssen, was sie tun müssen bestimmt jedoch das Profitstreben der Industriegesellschaft“ (201

— wem dienen dann die psychologischen Überlegungen zu diesem Ziel? Oder brach am Schluß dieses auf hohem Reflexionsniveau stehenden Werkes der Widerstand gegen die im Ausklang zur Sprache kommenden Einsichten zusammen?

Friedhelm Streiffeler (Heidelberg)

Iben, Gerd: Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme. Juventa Verlag, München 1971 (128 S., br., 8,— DM).

Anhand der Analyse amerikanischer kompensatorischer Bildungsprogramme sollen die Möglichkeiten einer kompensatorischen Erzie-

hung überhaupt exemplarisch abgeklärt werden. Der Darstellung der einzelnen Projekte geht eine kritische Betrachtung der Entwicklung, der Ziele und Formen sowie bereits vorhandener Ergebnisse kompensatorischer Erziehung voraus.

Iben sieht die sozio-ökonomischen Bedingungen, die in den USA zu den kompensatorischen Ansätzen im Bereich der Schulbildung geführt haben: „Die Angst vor dem Anwachsen eines Subproletariats in den Städten“ (18), das sowohl ein soziales Unruhepotential als auch einen verlorenenen Absatzmarkt für die Industrie bedeutet. Er hebt auch kritisierend hervor, daß in den Zielbestimmungen der bisherigen kompensatorischen Erziehungsprogramme soziale Benachteiligung fast ausschließlich unter dem Aspekt reduzierter Bildungschancen verstanden wird. Die Situation der Unterprivilegierten ist aber nicht nur durch Bildungsdefizite bedingt und folglich auch nicht durch pädagogische Maßnahmen aufzuheben, sondern allein zu ändern „durch eine gesellschaftliche Neuordnung, die einer Revolution gleichkäme“ (57). Kompensatorische Erziehung — als emanzipatorische verstanden — darf demnach nicht an die bestehenden, die soziale Ungleichheit bedingenden Strukturen anpassen; sie hätte vielmehr die Aufgabe, die gesellschaftlichen Widersprüche transparent zu machen und an ihrer Veränderung mitzuwirken.

Nahezu im Gegensatz zu diesen Ausführungen steht Ibens Interpretation der enttäuschenden Ergebnisse der durchgeführten Effektivitätskontrollen kompensatorischer Projekte. Sie werden zurückgeführt auf den „fehlenden Willen einer Nation und einer Regierung, den emphatisch verkündeten Parolen des Krieges gegen die Armut die notwendigen Taten und anhaltenden Konsequenzen folgen zu lassen“ (58). Schon bei dieser sehr allgemeinen Aussage fällt die Vordergründigkeit der Argumentation auf; nicht untersucht wird, aufgrund welcher politischer und ökonomischer Gegebenheiten es zum „mangelnden Willen“ kommt.

Entsprechend analysiert Iben die einzelnen kompensatorischen Programme anhand sehr vordergründiger Kategorien: es werden in der Regel für jedes der Projekte Zielvorstellungen, Tagesplan und Evaluation zusammengestellt. Um aber Aussagen über die Erziehungswirklichkeit solcher Programme und ihre praktische Verwertung im emanzipatorischen Sinn machen zu können, sind weitere und andere Informationen heranzuziehen, z. B. Informationen darüber, welches konkrete Material beim ‚selbständigen Spiel‘, beim ‚Vorlesen‘ . . . eingesetzt wird, welche Probleme beim ‚Erzählen‘, beim ‚Problemlösen‘, beim ‚Rollenspiel‘ . . . ausgewählt beziehungsweise ausgeklammert werden. Protokolle von Gesprächen und systematische Beobachtungen des von den Erziehern realisierten Verhaltens wären ebenfalls notwendig, da für die Einschätzung der Chancen emanzipatorischer Erziehung von Unterprivilegierten auch untersucht werden muß, ob und inwieweit die eigene Sozialisation der meist mittelständischen Lehrer als Barriere wirkt.

Linde Bernath (Gießen)

Erziehung und Sprache

Roth, Heinrich, u. Ulrich Oevermann: Sozialisation und Sprachbarrieren. Fotomechan. Raubdruck, o. O., o. J. (90 S., br., 3,— DM). - zit (b)

Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin/West 1970 (327 S., br., 10,— DM). - zit (a)

Die erst 1970 erschienene, in ihren wesentlichen Teilen jedoch bereits 1967 abgeschlossene Studie Oevermanns „Sprache und soziale Herkunft“ ist die bisher wohl systematischste Untersuchung über das Verhältnis von Sprache, sozialer Herkunft und Schulerfolg in der BRD. Gleichwohl muß darauf hingewiesen werden, daß, wie U. Oevermann bereits im Vorwort betont, „die Untersuchung im Hinblick auf die Methodik und den Umfang des Erhebungsmaterials nur als exploratorisch gelten“ kann, da sich die erhobenen empirischen Daten nur auf vier Realschulklassen beziehen und keine repräsentativen Aussagen zulassen.

Oevermanns Studie gliedert sich in drei Teile: Im ersten werden in knapper Form die wesentlichsten Forschungsergebnisse über Gründe für die schichtenspezifische Verteilung des Schulerfolgs, Erhebungen zum schichtenspezifischen Spracherwerb und -gebrauch sowie Erklärungs-Ansätze referiert, wobei insbesondere Bernsteins Theorie der linguistischen Kodes dargestellt wird, aus der im folgenden die Hypothesen für die „empirische Untersuchung der Abhängigkeit des sprachlichen Ausdrucks von der sozialen Herkunft“ abgeleitet werden. Der Bericht über diese Untersuchung bildet den zweiten Teil der Studie, wobei hier neben deren Ergebnissen auch sehr ausführlich Anlage, Meßverfahren und Durchführung geschildert werden. Im dritten Teil — „Kritische Betrachtung zu einigen Annahmen der Theorie von Bernstein“ — macht Oevermann den „Versuch, Möglichkeiten einer Differenzierung und Fortführung des von Bernstein begonnenen soziolinguistischen Ansatzes aufzuzeigen“ (a 215), wobei auch die eigene Untersuchung einer kritischen Würdigung unterzogen wird (a 215 f., vgl. dazu auch 159 f.).

Oevermanns Studie verrät an mehreren Stellen den desolaten Stand der Wissenschaften, die zur Erklärung der o. g. Probleme beizutragen hätten. So nimmt Oevermann etwa bei der Untersuchung der Schichtenzugehörigkeit Zuflucht zu einer Theorie subkultureller Milieus, weil „es in der mit quantitativen Methoden arbeitenden empirischen Sozialforschung bisher nicht gelungen (ist), die Kategorien eines ... (adäquaten) Ansatzes in Ermittlungsverfahren umzusetzen, die für Analysen repräsentativer Stichproben auf na-

tionaler Basis geeignet wären“ (a 13). Zwar erkennt Oevermann, daß die herkömmlichen Schichtungsmerkmale des sozioökonomischen Status — Beruf, Einkommen, Ausbildungsniveau — soziologische Relevanz erst in einer klassentheoretischen Analyse der objektiven Bedingungen von Ungleichheiten gewöhnen, beschränkt sich jedoch in Ermangelung entsprechender Ermittlungs- und Meßverfahren auf diese „theoretisch unscharfe Skala vom sozio-ökonomischen Status“ (a 14) und auf Interpretationen der so gewonnenen Schichten als subkulturelle Milieus, „wenn das auch immer nur sehr vage geschehen kann“ (a 14), wobei Klarheit darüber besteht, daß die Beschreibung von Subkulturen „nur die Vorbereitung einer ... Erklärung“ (a 17) sozialer Phänomene aus den Strukturbedingungen der Gesellschaft sein kann. In diesen „subkulturellen Milieus“ — das der Unterschicht wird näher bestimmt in „Sozialisation und Sprachbarrieren“ (b 304 ff.) — konnten von Bernstein u. a. spezifische Kommunikations- und Interaktionsmuster, Wertorientierungen, Erziehungspraktiken und -ziele festgestellt werden, deren Auswirkungen auf den sprachlichen Ausdruck Oevermann in seiner empirischen Untersuchung mit vier Realschulklassen untersucht hat, wobei allerdings in der vorliegenden Studie nur das „Sprachmaterial einer dieser Klassen so weit aufbereitet werden (konnte), daß eine quantitative Überprüfung der Bernsteinschen Hypothesen möglich war“ (a 49).

Die an Bernsteins theoretischen Arbeiten orientierte Anlage der Untersuchung ist von Oevermann so verfeinert worden, daß die auf den Seiten 52—54 (a) diskutierten Mängel der Bernsteinschen Untersuchung vermieden werden konnten, wobei Oevermanns Studie allerdings den Mangel aufweist, daß sie Mittelschulklassen untersucht, in denen die Folgen der Selektionswirkung des bundesdeutschen Schulsystems bereits insofern festzustellen waren, „daß wir mit Sicherheit annehmen (können), daß unsere (die untersuchte — D. D.) Unterschichtgruppe eine Auswahl derjenigen Kinder der Unterschicht darstellt, deren Sprachgewohnheiten schon von vornherein den Kriterien der Mittelschichtsprache angenähert sind“ (a 159).

So ist zu vermuten, daß die von Oevermann festgestellten schichtenspezifischen Unterschiede im Sprachverhalten die tatsächlich bestehenden Unterschiede eher unter- als übertreiben. Trotz dieses Tatbestandes und einiger Unterschiede im Detail bestätigt Oevermanns Untersuchung die zugrundegelegte — von Bernstein übernommene — „Generallhypothese“:

„1. Zwischen Kindern der Mittelschicht und der Unterschicht zeigen sich im Sprachverhalten Unterschiede, die mit der theoretischen Interpretation der linguistischen Merkmale in der Dimension ‚restringiert‘ — ‚elaboriert‘ übereinstimmen.

2. Diese Unterschiede zwischen der Mittelschicht und der Unterschicht bestehen unabhängig vom Niveau der gemessenen Intelligenz“ (a 51).

Auf die Einzelergebnisse der Studie kann hier nicht näher eingegangen werden, eine prägnante Zusammenfassung der theoretischen Überlegungen und der wichtigsten empirischen Ergebnisse enthält der Raubdruck „Sozialisation und Sprachbarrieren“. Darin liefert Heinrich Roth einen interessanten Überblick über „Die wichtigsten Ergebnisse aus dem Buch *Begabung und Lernen*“ (b 24—46), während U. Oevermann sich in zwei Beiträgen mit der Beziehung zwischen sozialer Schicht und Sprache befaßt: In dem der Zeitschrift für Pädagogik, Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaften (6. Beiheft, Weinheim 1966) entnommenen Artikel „Soziale Schichtung und Begabung“ (b 166—186) wird insbesondere die Problematik des IQ und des Begabungsbegriffs im Zusammenhang mit den schichtenspezifischen Interaktions- und Kommunikationsmustern diskutiert, während der dem Band 4 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1968 entnommene Beitrag „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse“ (b 297—355) einen Überblick über die Forschungsliteratur zu diesem Thema vermittelt und diese mit den Schwerpunkten diskutiert: Sprachgebrauch und -erwerb und soziale Schicht, schichtenspezifische Sprache und Kognition, die Theorie der linguistischen Codes, Sprachstatus und Schulerfolg.

Dabei fällt in allen drei Arbeiten Oevermanns auf, daß die Kommunikations- und Interaktionsformen der Unterschicht sowie deren Ergebnisse auf emotionaler wie kognitiver Ebene vorwiegend als „ungenügend“ (a 15), „negativ“ (a 22), „verhältnismäßig ‚primitiv‘“ (a 28) und „restringiert“ (a 183), als „Retardierung“ (a 20) und „Verarmung“ (a 19) begriffen werden.

Auf dieser Ebene geht der notwendige Bezugsrahmen für derartige Wertungen leicht verloren, da die Kommunikations- und Interaktionsmuster der Unterschichtangehörigen zwar als Resultate des Wirklichkeitsbezugs und Erfahrungshorizonts dieser sozialen Schicht erkannt, dann jedoch nicht unter dem Aspekt ihrer Adäquanz für diese soziale Lage und den dieser angemessenen Möglichkeiten der Veränderung diskutiert werden, sondern vorwiegend in Relation zu den Sprach- und Verhaltensweisen von Mittelschichtangehörigen und den Erfordernissen des an den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen orientierten Schulsystems.

Mittelschichtangehörige mögen tatsächlich über eine relativ „elaboriertere“ Sprache, eine größere Rollendistanz, höhere Leistungsmotivation etc. verfügen als Angehörige der Unterschicht; diese Fähigkeiten mögen unter den gegenwärtigen Verhältnissen auch zu höheren beruflichen Positionen befähigen und größeren individuellen Aufstieg ermöglichen. Allerdings wäre m. E. genauer, als es Oevermann auch im Beitrag „Soziale Schicht und Begabung“ geleistet hat, zu untersuchen, wie und in wessen Interesse die jeweils gültigen Maßstäbe von „Fähigkeiten“ gesetzt werden. Erst dann wäre das adäquate Bezugssystem zu gewinnen, von dem aus Wertungen wie „ungenügend“ — nun aber bezogen auf das eigene Klasseninteresse

— und entsprechende bildungspolitische Forderungen abgeleitet werden könnten. Dazu gibt es bei Oevermann einige Ansätze, die jedoch so ungenügend entfaltet sind, daß er in seinen bildungspolitischen Folgerungen (vgl. insbesondere b 339—344) weit hinter seinen zuvor formulierten Einsichten zurückbleibt.

Oevermann fordert zu Recht eine gründliche Reflektion und Modifikation schulischer Leistungskriterien, die nach einer genauen Untersuchung der spezifischen Formen des intelligenten Verhaltens der Unterschichtkinder zu erfolgen hätte. Dabei weist er ebenfalls zu Recht auf die Gefahr hin, daß sich bei kompensatorischer Erziehung herrschaftsorientierte Bildungsinteressen durchsetzen könnten, denen es nur darum gehe, die Leistungsschule nach „unten“ zu verlängern und als einzigen Maßstab den der Effizienz anzulegen. Dagegen fordert Oevermann vor allem die „Koppelung der Sprach-erziehung an die spezifischen kognitiven Fähigkeiten der Unterschichtkinder“ und „die Bewahrung der in deren Sprache sich niederschlagenden ‚positiven‘ Problemlösungsstrategien“ (b 342). Wären auch diese Forderungen noch auf ihre Angemessenheit und auf ihren Stellenwert für die Klassenlage des Proletariats zu überprüfen, so gerät dieses notwendige Bezugssystem bei der Oevermannschen Erörterung kompensatorischer Programme, die er zur rein sprachlichen Kompensation verkürzt, vollends aus dem Blick. Drückt er sich bereits bei der Bestimmung der gesellschaftlichen Funktion der herrschenden Normen sehr unklar aus — „Die Einführung des IQ als Ausleseinstrument kann die Stabilisierung und Verfestigung *bestimmter Kulturmuster* und der darin implizierten Gesellschaftsform zur Folge haben und wird damit möglicherweise zum Hemmschuh für sozialen Wandel in *bestimmte wünschenswerte Richtungen*“ (b 177 f.) —, wird so nicht einmal mehr deutlich, in welche „wünschenswerte Richtung“ eine für die Klassenlage des Proletariats und deren Veränderung adäquate Erziehung zu zielen hätte.

Trotz dieser o. g. Anmerkungen ist die Lektüre der Oevermannschen Arbeiten sehr zu empfehlen, liefern sie doch Untersuchungsergebnisse und Erklärungsansätze, die wichtige Anregungen für eine adäquate Arbeiterpolitik und -bildung vermitteln. Zwar sind zentrale Probleme eher „umgangen“ denn gelöst, wie Oevermann z. T. selbst konzediert (b 183), zwar ist das Untersuchungsinstrumentarium unzureichend, das Fehlen einer polit-ökonomisch begründeten konsistenten Sozialisationstheorie, auf die bezogen die empirischen Ergebnisse erst relevant würden, offensichtlich und daher das Bezugssystem für bildungspolitische Wertungen und Entscheidungen inadäquat, jedoch vermag der Oevermannsche Ansatz m. E. bestimmte Aspekte der Sozialisation und ihrer Ergebnisse realitätsgetreu zu beschreiben (Kodes, Erziehungspraktiken etc.), wenn auch aufgrund der fehlenden klassentheoretischen Analyse nicht zureichend zu erklären.

Das befreit nicht davon, im einzelnen diese Ergebnisse daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie durch die Prämissen der Untersuchung, etwa durch den unzureichenden Interpretationsrahmen des subkul-

turellen Milieus, verfälscht sind. Da jedoch dieser Erklärungsrahmen wenigstens erlaubt, Schichtenspezifika des Sozialisationsprozesses auf dem Hintergrund ihrer Funktionalität für die entsprechende Schicht zu erfassen, scheint es wenig sinnvoll, Oevermanns Arbeiten pauschal zu verwerfen, zumal sie Mängel der bisherigen Sozialisationsforschung und die Disproportion zwischen Sozialisationstheorie und -empirie erst richtig bewußt gemacht haben, was erst erlaubt, diese Forschungen adäquater weiterzuführen.

Diethelm Damm (Wiesbaden)

Wygotski, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. S. Fischer Verlag, Frankfurt/M. 1969 (380 S., geb., 20,— DM).

In kritischer, zum Teil polemischer Auseinandersetzung mit (1934) zeitgenössisch bedeutenden Theorien (von Piaget, Stern, Bühler, Watson u. a.) beabsichtigte Wygotski eine systematische psychologisch-experimentelle Untersuchung „der Probleme des Denkens und der Sprache“ (1). Auf methodologische Vorüberlegungen und eine ausführliche Kritik von Piagets Ansichten über die egozentrische Kindersprache sowie der intellektualistischen Theorie William Sterns folgt in diesem Buch eine theoriebildende Deutung bisheriger Untersuchungsergebnisse über den entwicklungsgeschichtlichen Ursprung des Denkens und Sprechens. Von ihr aus gewinnt der Hauptteil des Buches, zwei experimentelle Untersuchungen zur Begriffsentwicklung beim Kinde, seinen Stellenwert für eine damals noch nicht existente materialistische Theorie des Bewußtseins. Ein abschließendes Kapitel faßt ausgehend von den eigenen Resultaten „die Ergebnisse der gesamten Forschung“ (2) über das Verhältnis von Gedanke und Wort zusammen. Als „das Neue“ seiner Arbeit nennt Wygotski selbst: „1. experimenteller Nachweis der Tatsache, daß sich die *Wortbedeutungen im Kindesalter entwickeln*, und Bestimmung der Hauptstufen ihrer Entwicklung; 2. Untersuchung des besonderen *Entwicklungsweges der wissenschaftlichen Vorstellungen des Kindes* im Vergleich zu seinen spontanen Vorstellungen und Erläuterungen der Hauptgesetze dieser Entwicklung; 3. Untersuchung des psychologischen Wesens der *Schriftsprache* als einer selbständigen Funktion der Sprache und ihrer Beziehung zum Denken; 4. experimentelle Untersuchung des psychologischen Wesens der inneren Sprache und ihrer Beziehung zum Denken“ (3).

Eine kritische Würdigung Wytgotskis muß ausgehen von seiner wissenschaftsgeschichtlichen Stellung als Mitüberwinder der in den zwanziger Jahren noch vorherrschenden idealistischen Auffassungen in der sowjetischen Psychologie. Einerseits stellte er als erster in der UdSSR (1927) die These auf, daß beim Aufbau einer Psychologie der historische Aspekt zum leitenden Prinzip werden müsse, andererseits war er noch keineswegs in der Lage, eine systematisch zusammenhängende Psychologie zu begründen. Zwar begriff er psychische

Vorgänge als historische Prozesse, stellte aber die Frage nach dem konkreten Inhalt der psychischen Tätigkeit nicht und konnte deshalb das Problem der Vermittlung psychologischer mit gesellschaftlich-ökonomischen Kategorien noch keiner Lösung näherbringen. Den Grund hierfür zu finden heißt, nach seiner Methode zu fragen.

Wygotski befand sich an einem wissenschaftlichen Wendepunkt. Die Psychologie hatte vor ihm den Weg der „Zerlegung des komplizierten psychologischen Ganzen in seine *Elemente*“ (8) eingeschlagen. Er selbst will „eine entscheidende Wende in der Lehre von Denken und Sprache“ herbeiführen durch „eine Analyse, . . . bei der das komplizierte einheitliche Ganze in *Teileinheiten* organisiert wird“ (10). „Teileinheiten“, z. B. die Bedeutung eines Wortes, verfügen „zum Unterschied von den Elementen über *alle Eigenschaften* . . ., die dem Ganzen *eigen* sind und die weiter nicht zerlegbare lebendige Teile dieses einheitlichen Ganzen darstellen“ (10). Eine derartige Konzeption postuliert dann zwar die Einheit, übersieht aber die materielle Vermittlung von Allgemeinem und Einzelem. Das Bewußtsein als Ganzes hypostasierend, begreift Wygotski die Wortbedeutung als dessen Teileinheit: „Das sinnvolle Wort ist der Mikrokosmos des Bewußtseins“ (359). Die Probleme des Denkens und der Sprache werden reduziert auf „die Analyse der Beziehungen zwischen dem Gedanken und dem Wort in ihrer Entwicklung“ (2). Den mit der Bedeutung des Wortes gleichgesetzten Begriff hält er für den Schlüssel zur Struktur des Bewußtseins und damit die Entwicklung der Begriffe für das wichtigste Moment der psychischen Entwicklung des Menschen. Dieses Verfahren führt ihn zu einer impliziten — obwohl explizit abgelehnten — Isolierung des Bewußtseins als einem autonomen Bereich; das nach materialistischer Auffassung dialektische Verhältnis von Sein und Bewußtsein ist so nicht darzustellen.

Was Wygotski als Grundeinheit des individuellen Bewußtseins ansieht, die Bedeutung des Wortes, behandelt er ganz entsprechend als ein rein erkenntnistheoretisches Gebilde und Traditionsgut der geistigen Kultur der Gesellschaft und sieht es weitgehend unabhängig von der praktischen Tätigkeit des Sprechers (als Gattungswesen und als Individuum). A. N. Leontjew und A. R. Lurija kritisieren das in ihrer Einleitung zur russischen Neuausgabe (1956) zu Recht und deuten damit die auf Wygotski aufbauende weitere Entwicklung der sowjetischen Psychologie an. Wenn Wygotski aus der marxistischen Auffassung von der Einheit von Erkenntnis und Praxis nur die erkenntnistheoretische Seite in seine Theorie einfließen läßt, kann, worauf Galperin in den sechziger Jahren hinwies, sehr leicht die Wechselwirkung zwischen dem Bewußtsein zweier Individuen (z. B. Mutter und Kind) zum treibenden Moment der psychischen Entwicklung werden — wogegen Wygotski selbst sich wandte (60). In diesem Punkte, trotz sonst erheblicher Unterschiede, treffen seine Implikate sich mit solchen vieler neuerer westlicher Sozialisationstheorien bis hin zu Habermas. Vielleicht erklärt das die verspätete, aber um so begeistertere Aufnahme Wygotskis im Gefolge der westdeutschen Studentenbewegung.

Wygotskis Buch enthält trotz allem entscheidende Ansatzpunkte zu einer materialistischen Theorie, die den Zusammenhang von Denken und Sprechen von ihrer Genese her begreift und damit zu einer neuen psychologischen Bewußtseinstheorie beiträgt. Die Auseinandersetzung mit Piaget ist ein Musterbeispiel dafür, wie von einem Positivisten erarbeitete Materialien und Tatsachen zum Bau einer umfassenderen Theorie beitragen, die jener gerade vermeiden wollte. In seiner Darstellung der ontogenetischen Differenzierung der ursprünglich sozialen in eine egozentrische und eine kommunikative Sprache des Kindes und der darauf folgenden Verkürzung und Verwandlung der egozentrischen in die innere Sprache als „Grundlage sowohl seines autistischen als auch seines logischen Denkens“ (43) entfaltet Wygotski seine Piaget entgegengesetzte These, daß die Entwicklung des kindlichen Denkens nicht vom „Individuellen“ zum „Sozialisierten“, sondern vom „Sozialen“ zum „Individuellen“ verlaufe (44). Damit tritt er Piagets Ansicht entgegen, daß das Soziale durch einen dem Kind fremden Zwangsmechanismus „die dem inneren Wesen des Kindes entsprechenden Denkweisen verdrängt und sie durch wesensfremde Denkschemata ersetzt“ (53). Wygotski bemerkt aber allenfalls zwischen den Zeilen (62 f.), daß in dieser für bürgerliche Psychologie bezeichnenden Auffassung als dem ‚richtigen Bewußtsein eines falschen Seins‘ etwas erscheint ‚als das, was es ist‘, indem sie mit der Diskrepanz zwischen Individuum und Gesellschaft ein Charakteristikum bürgerlicher Gesellschaft richtig notiert, wenn auch nicht erklärt.

Das wissenschaftstheoretische Postulat, daß jede Theorie in ihrem historischen Entstehungszusammenhang zu begreifen ist, erhält hier sein besonderes Gewicht dadurch, daß Wygotskis und Piagets Erklärungsversuche gesellschaftswissenschaftlicher Gegenstände in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen entstanden sind, gerade diese Tatsache aber von beiden nicht in ihre Theorien mit einbezogen wird. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft stellt sich in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen jedoch sehr wohl unterschiedlich dar. Hier stoßen wir auf ein generelles und für die Psychologie und angrenzende Bereiche (z. B. Psycholinguistik, Pädagogik) noch ungelöstes Problem, ob und in welcher Weise nämlich im Sozialismus möglicherweise adäquate Theorien auf kapitalistische Verhältnisse übertragbar sind oder fruchtbar gemacht werden können. In der BRD-Rezeption der Theorie Wygotskis ist diese Frage im allgemeinen gar nicht gestellt worden. Wenn Wygotskis berechtigte Nichtbeachtung spezifisch kapitalistischer Bedingungen ihm allenfalls den Vorwurf einbringt, „reine Theorie“ ohne die „notwendigen kämpferischen Handlungsanweisungen“ geliefert zu haben (Martin Berg in: *alternative* 74, S. 191; ähnlich Joachim Rossbroich in: *Ästhetik und Kommunikation* 4, S. 23), so zeugt das nur davon, daß seine Kritiker sich a priori von ihm Handlungsanweisungen für ihre konkrete Praxis erhofften, ohne zu bedenken, daß Wygotski eben nicht für kapitalistisch bestimmte Praxis schrieb.

Im vierten Kapitel gelingt es Wygotski, den sozial-historischen Charakter des sprachlichen Denkens zu begründen. Damit kann er — zunächst nur hypothetisch — alle methodologischen Prinzipien des historischen Materialismus auf dieses Gebiet ausdehnen. Phylogenetisch wie ontogenetisch haben nach Wygotski Denken und Sprechen verschiedene Ursprünge und — jedenfalls anfänglich — verschiedene Entwicklungsgänge; außerdem stellt er eine vorsprachliche Phase in der Denkentwicklung und eine vorintellektuelle Phase in der Sprachentwicklung fest. Im Gegensatz zu den Anthropoiden schneiden sich aber beim Menschen die beiden Entwicklungsgänge ontogenetisch in einem bestimmten Zeitpunkt, „das Denken *wird* dann sprachlich und die Sprache intellektuell“ (90). Jedoch fallen Denken und Sprechen nur zu einem Teil, im Gebiet des sprachlichen Denkens, zusammen.

Eine systematische Ableitung dieses spezifisch menschlichen Phänomens aus dem nach materialistischer Auffassung den Menschen vom Tier grundlegend unterscheidenden Merkmal, dem Werkzeuggebrauch, fehlt, kann aber aus dem Gesamtzusammenhang der Argumentation entwickelt werden und ist auch in der modernen sowjetischen Psycholinguistik entwickelt. Die spezifischen Werkzeuge der psychischen Tätigkeit sind Zeichen aller Art. Durch Einschaltung eines Zwischengliedes (nach A. N. Leontjew „Stimulus-Mittel“) wandeln sich die ursprünglich unmittelbaren, „natürlichen“ Beziehungen zu den Existenzbedingungen des Menschen in vermittelte; der Zeichencharakter des Zwischengliedes konstituiert zugleich die vermittelten Beziehungen der Menschen untereinander. Hier liegt der Ausgangspunkt der bei Wygotski embryonal vorhandenen (z. B. 12) heutigen Hauptthese der sowjetischen Sprachwissenschaft, der These von der Einheit von (erkenntnistheoretischer) Verallgemeinerung und (praktischer) Kommunikation. Die inneren geistigen Prozesse entstehen dabei durch Interiorisation der ursprünglich äußeren Tätigkeit, die vermittelte Struktur der psychischen Prozesse auf Grund der Aneignung ursprünglich unmittelbarer Formen sozialen Verhaltens.

Wygotski hat nun zwar experimentell noch nicht vollständig nachgewiesen, wie die äußeren Formen der sprachlichen Mitteilung zu Formen des sprachlichen Denkens werden, die gesamte äußere Sprechfähigkeit sich also in innere geistige Tätigkeit verwandelt. Er hat aber methodologische Anhaltspunkte und theoretisch durchgearbeitetes Material zum Nachweis dieser Hypothese in seiner sehr genauen Analyse der Begriffsentwicklung und seiner vergleichenden Untersuchung der Entwicklung der wissenschaftlichen und der spontanen Begriffe beim Kinde vorgelegt. Wygotski stellt den Prozeß der Begriffsbildung als ständigen Übergang vom Allgemeinen zum Besonderen detailliert dar, immer von der Annahme ausgehend, daß das Wort als höchstes Zeichen des menschlichen Denkens die entscheidende Rolle spiele. „Das Denken wird im Wort nicht ausgedrückt, sondern erfolgt im Wort“ (303). Denken und Sprechen werden dabei allenfalls durch Verweis, nicht aber durch konkretisierende Ableitung in menschliche Praxis als dem übergreifend Allgemeinen

eingeordnet. So begreift er denn auch in der Haupthypothese seiner zweiten Untersuchung — „daß der Begriff nur in einem System bewußt und willkürlich werden kann“ (207) — das Bewußtwerden lediglich als Verallgemeinerung, d. h. Bildung eines Oberbegriffs, aber nicht in ihrem dialektischen Zusammenhang mit Kommunikation, und beide wiederum unter die menschliche Arbeitstätigkeit subsumiert. Erst über diesen Weg würde aber die Gefahr vermieden, das Bewußtsein als einen autonomen Bereich zu untersuchen. Freilich muß beachtet werden, daß Wygotski über diesen partiell noch „metaphysischen“ Weg die damals herrschende Vorstellung von gegebenen und unveränderlichen psychischen Funktionen (wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Empfindung, Gedächtnis) überwand und „die Veränderung der funktionellen Struktur des Bewußtseins“ als des Inhaltes „des gesamten Prozesses der psychischen Entwicklung“ (202) zum Forschungsobjekt machen konnte. Damit ist über „die Entdeckung, daß sich die Wortbedeutungen entwickeln“ (293), der historische Aspekt in die Psychologie eingeführt. Warum sich die Wortbedeutungen so entwickeln und was der konkrete Inhalt der psycholinguistischen Tätigkeit ist, wird freilich erst über eine Konkretion der Hypothese von der Einheit von Kommunikation und Verallgemeinerung bestimmt werden können.

Ulrich Schmitz (Marburg)

Lurija, A. R., u. F. Ia. Judowitsch: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Sprache und Lernen, Bd. 2. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1970 (152 S., br., 12,80 DM).

Stärker als die Psychologie in westlichen Ländern, die noch immer primär nach invarianten Beziehungen zwischen bestimmten untersuchten Größen sucht, geht ein praktisches Erkenntnisinteresse in die Methoden sowjetischer Psychologie ein, das nach der qualitativen Eigenart bestimmter Verhaltensweisen fragt. Diese werden historisch untersucht in der Annahme, daß das konstatierte dialektische Verhältnis zwischen objektiven Bedingungen und bewußter menschlicher Praxis auf der Seite des Einzelmenschen einen psychischen Mechanismus erforderlich macht, der nicht angeboren, sondern eben erst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ontogenetisch entstanden sein kann. Die höchsten Formen der reflektorischen Tätigkeit, als welche die komplizierten psychischen Prozesse somit gefaßt werden können, haben sich freilich nicht als autonome Leistung des Individuums herausgebildet, sondern sind Produkt des gesellschaftlichen Lebens, entstanden aus der emotionalen, verbalen und handelnden Kommunikation zwischen Individuen (insbesondere zwischen Eltern oder Erziehern und Kind), und werden erst später zu Verhaltensformen des Einzelmenschen interiorisiert und damit seiner bewußten Steuerung zugänglich. Vor diesem Hintergrund stellt sich das Problem, welche Rolle die Sprache als aus der Notwendigkeit zwischen-

menschlicher Kommunikation entstandenes und gesellschaftlich tradiertes zweites Signalsystem bei der psychischen Entwicklung des Kindes spielt.

Lurija und Judowitsch schicken ihrer 1956 erstmals in der Sowjetunion veröffentlichten experimentellen Untersuchung eine gute einführende Übersicht über die einschlägigen Forschungsfragen und den Weg ihrer Beantwortung in der sowjetischen Psychologie voraus. Der dabei aufgetretenen methodologischen Hauptschwierigkeit, nämlich der Unmöglichkeit, sprachliche von nichtsprachlichen Einflußfaktoren zu isolieren, treten die Verfasser durch ein anderes Verfahren entgegen: Zwei in der Sprachentwicklung zurückgebliebene fünfjährige eineiige Zwillinge, die bis zum Beginn der Untersuchung ständig zusammengelebt hatten, wurden voneinander getrennt und in anderen Kindergruppen untergebracht, in der sie sich mit der „autonomen“ Sprechweise, die sie untereinander ausgebildet hatten, nicht mehr verständlich machen konnten. Während vorher „die Situation des Kindes nicht mit Notwendigkeit auf die Entwicklung der sprachlichen Kommunikation gedrängt hat“ (60), zeigte sich, daß in der neuen Situation die kindliche Sprachfähigkeit sich sehr rasch (untersuchte Zeiträume: drei und zehn Monate) entwickelte. Parallel dazu auftauchende rasche Änderungen in der Struktur der geistigen Prozesse konnten, da die Notwendigkeit zu sprachlicher Kommunikation die einzige durch das Experiment neu eingeführte Bedingung war, auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit zurückgeführt werden. Auf diese Weise konnten die Verfasser erstmals Ausmaß und Auswirkungen der Sprache auf die geistigen Prozesse ausführlich darstellen. Bereits drei Monate nach Beginn des Experiments näherten sich Wortschatz und Grammatik der beiden Zwillinge der normalen Sprache ihrer Altersgenossen; der früher ausschließlich synpraktische, d. h. auf eine unmittelbar gegebene Situation bezogene Charakter ihrer Sprachoperationen verwandelte sich in eine Fähigkeit zu erzählendem und planendem Sprechen. Gleichzeitig „entstand die Möglichkeit zu produktiver und konstruktiver Aktivität im Licht formulierter Ziele, und eine Reihe intellektueller Leistungen wurde bis zu einem bedeutenden Grad verselbständigt, die sich noch kurz vorher in einem embryonalen Zustand befunden hatten“ (151). Diese detailliert beschriebene Entwicklung verlief bei einem der beiden Zwillinge, der einem zusätzlichen Sprachtraining unterworfen wurde, signifikant schneller als bei dem anderen.

Damit kann folgende Hypothesenkette als nachgewiesen gelten:

1. Die Aneignung der Sprache wird erst in der Kommunikation mit anderen Menschen notwendig und möglich. (Vgl. Marx: „... die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit andern Menschen.“ MEW 3, 30).
2. Die Aneignung der Sprache beeinflusst in einem wesentlichen Maße die höheren psychischen Prozesse des Menschen, d. h. die Bewußtseinsstruktur.
3. Erst die damit möglich gewordenen komplexen geistigen Leistungen des Menschen erlauben ihm die bewußte Planung seiner Handlungen.

Die Hauptschwäche der Untersuchung liegt in dem geringen quantitativen Umfang des empirischen Materials (z. B. wird S. 72 von nur rund 200 geäußerten Wörtern je Zwilling ausgegangen, S. 77 von je 69 Sätzen), das freilich überzeugende Signifikanzen aufweist. So werden auch (theoretisch meßbare) Unterschiede zwischen den beiden Zwillingen und den anderen Kindern nur verbal umschrieben.

Gegenüber den Untersuchungen Wygotskis, mit dem Lurija früher eng zusammenarbeitete, hat dies Buch den Vorteil, das Verhältnis von Denken und Sprechen sowohl in seiner Genese als auch in seiner Rolle für Handeln zu betrachten. Hierher gehört insbesondere die Darstellung der Ablösung der Sprache aus der unmittelbaren Situation und entsprechend der Entfaltung der projektformulierenden, Handlungen an vorgestellten Zielen orientierenden Funktion der Sprache. Das hängt sicherlich damit zusammen, daß jetzt nicht mehr so sehr das einzelne Wort untersucht wird, wie noch in den zwanziger und dreißiger Jahren (allerdings behandeln Lurija und Judowitsch die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen ausschließlich auf der Ebene des einzelnen Wortes; 40—43), sondern vielmehr Syntagmen, welche es nach einer Bemerkung Lurijas aus dem Jahr 1959 erst ermöglichen, in der Sprache den Zusammenhang zwischen Ding und Handlung widerzuspiegeln.

Freilich fehlt der experimentellen Untersuchung von Lurija und Judowitsch auf dieser Ebene des Zusammenhangs von Handeln (als dem logisch wie historisch übergreifend Allgemeinen), Denken und Sprechen die theoretische Höhe, die Wygotski auf der Ebene des Zusammenhangs von Denken und Sprechen erreichte. Diese ist wohl nur zu gewinnen — nach dem Vorbild Wygotskis — durch zusätzliche kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Theorien darüber. Dabei ist auch die Einheit von Praxis und Erkenntnis wieder anzugehen, nachdem Lurija und Judowitsch in ihrem Beitrag die Rolle der Sprache als Träger gesellschaftlicher Erkenntnis weitgehend vernachlässigen konnten.

Ulrich Schmitz (Marburg)

Leont'ev, Aleksej Alekseevic: Sprache — Sprechen — Sprech-tätig-keit. Reihe Sprache und Literatur Bd. 71. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin/West-Köln-Mainz 1971 (165 S., br., 16,80 DM).

Die Veröffentlichung dieses 1969 in Moskau erschienenen Buches in deutscher Sprache beleuchtet, wie wenig neuere sprachwissenschaftliche und psychologische Forschungen aus der UdSSR in der BRD bekannt sind. Daher rührt eine Anzahl von Schwierigkeiten bei der Rezeption der Leont'evschen Aufsätze. Es fragt sich auch, ob es nicht ein anderes Werk gibt, das die Pionierarbeit der Vermittlung gegenwärtiger sowjetischer Sprachwissenschaft in der BRD leichter hätte übernehmen können als eine Zusammenstellung von nicht unmittelbar zusammenhängenden Aufsätzen von verschiedenem Ab-

straktionsniveau, wie Leont'ev sie bietet, z. B. die 1968 in Moskau herausgegebene Kollektivmonographie „Theorie der Sprechfähigkeit“.

Weil der westdeutsche Leser in der Regel mit der Tätigkeitstheorie der sowjetischen Psychologie nicht vertraut ist (selbst die grundlegende „Theorie der geistigen Handlungen“ von P. Ja. Gal'perin ist in deutscher Sprache nur über Lehrbücher aus der DDR zugänglich), wird er eine Reihe von interessanten Fragestellungen bei Leont'ev entweder zunächst gar nicht als solche erkennen, oder aber er muß den Zusammenhang und die Ableitung mancher als selbstverständlich referierter Theorien selbst erst mühsam zu rekonstruieren versuchen.

Das gilt vor allem für die „Tätigkeits'-Auffassung vom globalen Sprechen, seine Behandlung als eines bestimmten *Aspektes von Tätigkeit*, nämlich als *Sprechfähigkeit*“ (30). Es tritt zwar deutlich zutage, daß Leont'ev eine den Strukturalismus weit überholende und in manchen Punkten implizit oder auch explizit widerlegende Theorie vorträgt. Man findet vor allem in den ersten beiden Kapiteln auch eine ganze Reihe höchst anregender Bemerkungen über die Ansichten Saussures und seiner Epigonen (deren Terminologie Leont'ev nur in polemischer Absicht zum Teil aufnimmt), über den Begriff des Textes (22), über das Verhältnis von Sprechen und Handeln (Kap. I, § 2 und § 3), über die Einheit von Kommunikation und Generalisierung (34 ff.), über verschiedene Funktionen der Sprache (35 ff.), über „Das Sprachzeichen und die Theorie der Sprechfähigkeit“ (Kap. I, § 5) sowie über die Genesis sprachlicher Kommunikation (Kap. II, § 4). Eine zentrale These ist dabei die Bestimmung des Sprechaktes als „ein Akt der Herstellung einer Entsprechung zwischen zwei Tätigkeiten, genauer, ein Akt der Einbeziehung der Sprechfähigkeit in ein breiteres System von Tätigkeit als einer der unumgänglichen und sich gegenseitig bedingenden Komponenten dieser letzteren“ (25). Weil der Verfasser den Tätigkeitsbegriff jedoch zwar noch begrifflich weiter auffächert (z. B. als Einheit der drei Seiten Motivation, Ziel, Vollzug; 31), inhaltlich aber an keiner Stelle konkretisiert und auch kaum seine Relation zu verwandten psychologischen, soziologischen oder gar konventionell linguistischen Kategorien präzisiert, kann bei der Lektüre leicht der Eindruck entstehen, es handle sich hier um eine der Linguistik völlig willkürlich aufgezwungene, inhaltlich tatsächlich weder bestimmte noch bestimmbare ontologische Kategorie. Wenn es z. B. heißt: „der Gebrauch des Wortes ‚Tätigkeit‘ zwingt uns, dauernd daran zu denken, daß wir das Phänomen des Sprechens unter dem spezifischen Gesichtspunkt der Tätigkeitstheorie betrachten wollen“ (31), so sagt das dem BRD-Linguisten so wenig, daß er nicht einmal „Dogmatismus“ riechen kann.

Die Tätigkeitstheorie, auf die Leont'ev sich fortwährend bezieht, ist im Zuge der Auseinandersetzung der sowjetischen Psychologie mit westlichen, vor allem behavioristischen Richtungen der Psychologie entwickelt worden. Sie betrachtet den Menschen nicht mehr als ein auf Umweltreize reaktiv sich verhaltendes Wesen, sondern untersucht die Dialektik von äußeren Bedingungen und bewußter mensch-

licher Praxis als Konstituens der phylo- und ontogenetischen Entwicklung der Menschen. Als Hauptmechanismus der psychischen Entwicklung beim Menschen gilt (nach A. N. Leontjew) die Aneignung der gesellschaftlichen, historisch entstandenen Arten und Formen der Tätigkeit und deren Verwandlung in innere psychische Prozesse. Sprache verliert daher den relativ eigenständigen Stellenwert bei der Sozialisation des Individuums, die in der bürgerlichen Soziologie von Durkheim bis Habermas vorwiegend als Ergebnis der geistigen (sprachlichen) Kommunikation des Menschen gedeutet wird. Sprache als Medium der Kommunikation hat nur eine Funktion im Rahmen des wesentlich den Menschen vom Tier unterscheidenden Spezifikums: der bewußten Einwirkung auf die Natur in Form von gesellschaftlicher Praxis.

Das entscheidende Problem liegt dabei in der Frage, in welchem Verhältnis die verschiedenen Ausprägungen der menschlichen Tätigkeit (hier als am wenigsten konkreter Oberbegriff genommen) zueinander stehen. Vor allem wird der Begriff der Tätigkeit in der sowjetischen Psychologie nie konsequent in Beziehung gesetzt zum Marxschen Begriff der Arbeit. Zwar erhält der Arbeitsbegriff auf kategorialer Ebene Priorität zugesprochen, indem z. B. in Anlehnung an Marx' Beobachtung der Umwandlung von „Unruhe“ während des Arbeitsprozesses in „ruhende Eigenschaft“ im Arbeitsprodukt (MEW 23, 195) (Arbeitskraft anwendende) Tätigkeit und (erarbeitete) Gegenständlichkeit einander entgegengesetzt werden. Jedoch werden in vielen Untersuchungen „Arbeit“ oder auch „Arbeitsfähigkeit“ unter einen allgemeineren Begriff von Tätigkeit subsumiert oder aber „Arbeit“ und „Tätigkeit“ als undifferenzierte, austauschbare Begriffe verwendet, wobei denn auch Produktionsprozeß und gesellschaftliche Praxis als identisch vorgestellt werden.

A. A. Leont'ev geht auf alle diese grundlegenden Probleme, die auch in seine Ausführungen hineinragen, leider gar nicht ein. Gegenüber westlichen, insbesondere strukturalistischen Sprachtheorien gelingt ihm zwar die überzeugende Einbettung linguistischen Erkenntnisinteresses in gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen, indem er unter Berufung auf die sowjetische Psychologie Sprache im allgemeinen Zusammenhang der menschlichen Tätigkeiten betrachtet. Jedoch erbt er damit auch die noch nicht völlig geschlossene Lücke zwischen Soziologie und Psychologie. Das wissenschaftstheoretische Postulat der Überwindung dieses Dualismus bleibt leider in Leont'evs Buch undiskutiert. Im Grunde wirft das Buch mehr Fragen auf, als daß es Antworten gibt. Richtige Fragen sind freilich fruchtbarer als falsche Antworten.

Auch angesichts der in der sowjetischen Literatur bekannten Theorie von der „Einheit von Kommunikation und Generalisierung“ als „Grundeigenschaft einer jeden Sprechfähigkeit“ (34) hat der westliche Leser die Wahl, sie entweder als trivial zu akzeptieren (und sie damit wahrscheinlich nicht richtig zu verstehen) oder aber sie als rätselhaft zu übergehen — nur weil eine konzise Darstellung der Tätigkeits-
theorie einschließlich der mit ihr verbundenen noch ungeklärten Pro-

bleme in dem Buch fehlt. Dabei wäre über eine Konkretion der Theorie von der Einheit von Kommunikation und Verallgemeinerung am ehesten die Bestimmung des Verhältnisses von Sprechen und Handeln zu erwarten, sofern „Kommunikation“ als Abbild gesellschaftlicher Beziehungen und „Verallgemeinerung“ als Medium gesellschaftlicher Erkenntnisse in ihrer postulierten dialektischen Einheit und in ihrem jeweiligen Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Arbeitsprozeß gefaßt werden können.

Obwohl also einige zentrale Probleme in dem Buch allenfalls berührt, aber nicht genügend zur Sprache gebracht werden, merkt auch der flüchtige Leser auf fast jeder Seite, daß sich ihm hier eine Theorie aufzutut, die zu sehr viel weitreichenderen Ergebnissen führen kann als der hierzulande vorherrschende Strukturalismus — allein schon weil sie Fragestellungen über die Rolle der Sprache im wirklichen Leben der Menschen behandeln kann, die der Strukturalismus bis hin zur transformationell-generativen Grammatik für außerhalb seiner Reichweite liegend erklärte. Gerade das sind aber Fragen, die sich gegenwärtig jedenfalls unter Teilen der jüngeren Generation der westdeutschen Sprachwissenschaftler immer mehr in den Vordergrund des Interesses schieben und unter den vorläufig noch recht unbestimmten Etiketten „Pragmatik“, „Kommunikationswissenschaft“ oder auch „Soziolinguistik“ verborgen halten. Hat hierzu die Sprachwissenschaft gerade erst begonnen, soziologische Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse aufzunehmen, so könnte sie von der sowjetischen Psycholinguistik wichtige Hinweise zu einer Auseinandersetzung mit grundlegenden Annahmen und gewöhnlich von Sprachwissenschaftlern nicht hinterfragten Positionen der bürgerlichen Soziologie, soweit sie den Gegenstand sprachwissenschaftlicher Erkenntnisziele mitberühren, erhalten. Die Enttäuschung, die Leont'evs Aufsatzsammlung gerade aufgrund der Faszination vor allem der ersten beiden Kapitel bereitet, wird sich also wohl in eine Motivation zur Erlernung der russischen Sprache verwandeln müssen.

Zwingend ist die Neudefinition der drei Begriffe Diachronie, Geschichte und Entwicklung der Sprache (Kap. II, § 1), mit deren Lektüre zu beginnen vielleicht den besten Zugang zum Verständnis der im Buch oft nur angerissenen Probleme bietet, weil hier am überzeugendsten hergeleitet wird, wieso die Linguistik über „die Einführung des historisch-genetischen Prinzips“ sich „von einer Wissenschaft nur von der *Sprache* in eine Wissenschaft von der *Sprech-tätigkeit*“ (61) umwandeln müßte. Die im dritten Kapitel zentrale Bestimmung des Gegenstands der Psycholinguistik baut auf dem ersten Kapitel auf, ist also mit denselben Rezeptionsschwierigkeiten belastet wie jenes. Die recht konkrete Chomsky-Kritik (101—108), die großenteils auf einigen amerikanischen Arbeiten aufbaut, wäre noch gewinnbringender, wenn Leont'ev sie etwas mehr ausgeführt hätte. Z. B. kommt nicht klar genug heraus (107), daß bestimmte semantische und die meisten pragmatischen Faktoren nur deshalb als „Störfaktoren“ betrachtet werden müssen, weil — wie auf S. 17 betont — „der *Gegenstand* der Sprachwissenschaft zur Zeit gerade das

Sprachsystem ist“, und zwar im Strukturalismus ausschließlich das (als autark vorgestellte) System ist. Die „Störfaktoren“ stören in Wirklichkeit nur die Theorie über dieses System, nicht aber das wirkliche „System“, das sich überhaupt erst als Form des (semantischen, pragmatischen) Inhalts (mit Leont'ev: des Inhalts einer Tätigkeit; vgl. 26) konstituiert.

Das abschließende vierte Kapitel über Probleme des Sprachunterrichts einschließlich des Fremdsprachenunterrichts bringt nichts Neues. Die neuen und anregenden Partien liegen vielmehr in den Hinweisen zu einer grundlegenden Neuorientierung der Linguistik als Gesellschaftswissenschaft, die zwar jedenfalls für strukturalistisch vorbelastete Leser häufig unbefriedigend, weil zu wenig ausgeführt, bleiben, aber doch gänzlich neue Perspektiven eröffnen und eine intensive Beschäftigung mit der sowjetischen Psychologie und Linguistik notwendig machen.

Ulrich Schmitz (Marburg)

Glinz, Hans: *Linguistische Grundbegriffe und Methodenüberblick.* Athenäum Verlag, Frankfurt/M. 1970 (142 S., br., 9,80 DM).

Der erste Band der Reihe „Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft“, die insgesamt als „Grundlage für einen zusammenhängenden Grundkurs in Linguistik und Literaturwissenschaft“ (6) gedacht ist, wendet sich unmittelbar an Studienanfänger. Fragen zur Verwertbarkeit linguistischer Ergebnisse werden zwar nicht zusammenhängend thematisiert, jedoch in Form von programmatischen Ansprüchen und von einzelnen Hinweisen innerhalb der diskutierten Grundbegriffe besonders in Verbindung mit dem Schulunterricht in den philologischen Fächern angeschnitten: Danach stellt sich diese Reihe und damit das vorliegende Buch nicht nur die Aufgabe, den Leser mit den Fortschritten der Linguistik bekanntzumachen, sondern auch deren Bedeutung für die Berufstätigkeit (worum in erster Linie der Lehrerberuf verstanden wird) und für „die Durchleuchtung gesellschaftlicher Prozesse überhaupt (emanzipatorische Funktion von Wissenschaft)“ (5) zu demonstrieren. Allerdings werden nur wenige Grundbegriffe behandelt, die nach Absicht des Verfassers nicht auf eine „Schule“ beschränkt sein sollen: „Synchronie und Diachronie“, „Das sprachliche Zeichen: „l'arbitraire du signe“, „Motiviertheit sprachlicher Zeichen“, „Idiolekt, Soziolekt, Dialekt, Sprache“, „Kompetenz und Performanz (Langue und Parole)“, „Sprachliches Gebilde und Text“ und „Methodenfragen bei der Erfassung der Kompetenz; verschiedene linguistische Richtungen“. Die Behandlung jedes Einzelthemas besteht aus einer Darstellung und „Aufgaben“, die dazu mehrere Texte „klassischer“ Autoren sowie Testblätter u. a. enthalten, wobei Fragen und Diskussionsanregungen vorangestellt werden. Ein Literaturverzeichnis sowie ein Index fehlen.

Aus didaktischen Gründen ist es sicher zu begrüßen, wenn gesicherte und für die Ausbildung von Methoden und Bestimmung des Gegenstands- und Problembereichs der Linguistik wichtige begriffliche Zusammenhänge der Theorie erläutert werden; andererseits ist es fraglich, ob dies die relativ kleine Zahl der Artikel leistet, zumal „Methoden“ nur in ihren ganz allgemeinen Umrissen, nicht jedoch als Analyseverfahren z. B. in der Phonologie oder Syntax, im einzelnen besprochen werden. Auch die Betonung, daß die Auswahl der besprochenen Gegenstände nicht von einer bestimmten „Schule“ bestimmt sei, ist nicht ganz wörtlich zu nehmen. Ein Großteil davon stammt aus Saussures Sprach- und Sprachwissenschaftstheorie bzw. aus der nach dem Erscheinen des Saussureschen Buches geführten Diskussion, welchen Prinzipien sich Glinz, wenn auch öfters in modifizierter Form, anschließt; das gilt z. B. für die Auffassung des sprachlichen Zeichens, ohne daß andere Zeichenmodelle auch nur erwähnt werden. Insofern gleichen manche Passagen entsprechenden Abschnitten aus der umfangreichen Einleitung zu der Glinzschen Grammatik, „Die innere Form des Deutschen“ (1. Auflage 1952). Glücklicherweise ist aber Glinz' Verlangen zur Neubildung von möglichst „sprechenden“ terminologischen Neubildungen, die durch ihre Wortsemantik bereits Einsichten in theoretische Probleme vermitteln sollen und das z. B. in der ersten Auflage der „Inneren Form des Deutschen“ barocke Blüten getrieben hatte (so daß den späteren Auflagen „Lesehilfen“ beigegeben werden mußten), in den „Grundbegriffen“ weniger stark ausgeprägt.

Ob es allerdings notwendig ist, in diesem Umfang auf Probleme, die mit der „Willkürlichkeit des Zeichens“ zusammenhängen, einzugehen, scheint fraglich, da diese Fragen von dem Saussureschen Text selber aus entwickelt werden können und die damit verbundene Diskussion der zwanziger und dreißiger Jahre ausgestanden ist. Unter didaktischen Gesichtspunkten mag die Wiederaufnahme dieser Fragen geschickt sein, zumal sich damit zwanglos die Erörterungen von semantischen Problemen z. B. der Wissenschaftssprache und des Bereichs „Sprache und Politik, Sprache und Recht etc.“ verbinden lassen, was allerdings bei Glinz kaum weiter ausgeführt wird.

Bei der Besprechung des Verhältnisses von Synchronie und Diachronie stellt Glinz fest, daß die Beobachtung von Sprachveränderungen nicht möglich sei (12 f.); in dieser Striktheit kann die Behauptung wohl in Frage gestellt werden, es sei denn gemeint, daß nicht die Vorgänge und Prozesse selber, sondern nur deren Ergebnisse konstatiert werden könnten. Darüber hinaus besteht doch die Möglichkeit, daß Sprachteilhaber insbesondere im Bereich der Wortsemantik und Morphologie durch Vergleich mit älteren, erlebten Sprachzuständen oder durch Vergleich von nebeneinander bestehenden Sprachzuständen Veränderungen registrieren und interpretieren können, wie z. B. die Diskussionen über die „sprachlichen Folgen der politischen Teilung Deutschlands“ (Moser) und weiter Beobachtungen zur Auflösung der Satzklammer im heutigen Deutsch, in der Flexion etc., zeigen.

Auf die als genuin behauptete enge Verbindung von Linguistik und Literaturwissenschaft (z. B. 18 f.) soll hier deshalb eingegangen werden, weil in dieser Behauptung nicht weiter explizierte Versprechungen gemacht werden, bei denen die Linguistik oft als eine Art Superwissenschaft über der Literaturwissenschaft bei der Behandlung von „Texten“ erscheint (vgl. 19 oben). Bei diesem Programm „der“ Literaturwissenschaft als „Wissenschaft von Texten“ (18) sollte man jedoch angesichts der Äquivokation bei „Texten“ als Gegenstand einer solchen Literaturwissenschaft und Linguistik hinsichtlich der unterschiedlichen Methoden, Gegenstandsbereiche und Erkenntnisinteressen allenfalls von der Möglichkeit der Linguistik sprechen, Beiträge zu einzelnen literaturwissenschaftlichen Fragestellungen hinsichtlich sprachlicher Konstitution und Interpretation von Texten liefern zu können; außerdem scheint die bei Glinz getroffene Beschränkung der Literaturwissenschaft auf „fiktionale Texte“ angesichts der Vagheit dieser Bestimmung und der seit längerer Zeit vorgenommenen Erweiterung des Literaturbegriffs fragwürdig. Glinz versucht im Grunde eine Abgrenzung vom Gegenstand her (poetische Texte als Gegenstand der Literaturwissenschaft, poetische und nichtpoetische Texte als Gegenstand „der“ Linguistik), während die Unterschiede wohl eher in den verschiedenen Methoden liegen.

Die Ausführungen zu „Sprachliches Gebilde und Text“ (120—130) zeigen wieder den Unterschied zwischen dem Anspruch der (linguistischen) Textanalyse und der skizzierten Durchführung, soweit sie in Ansätzen sichtbar wird: Einerseits geht es um das „Verstehen“ und „Herstellen“ von Texten (der gewissermaßen creative Aspekt) und um Kriterien andererseits, „an Hand deren weitgehend die geistige Leistung überhaupt gemessen und beurteilt wird“. Nimmt man das proklamierte didaktische Ziel „Beitrag der Linguistik zur Durchleuchtung gesellschaftlicher Prozesse“ (5) hinzu, so erscheint die von Glinz beabsichtigte Etablierung einer „linguistischen Verstehenstheorie“ (124) schon bei der Bestimmung von „Text“ gescheitert. Bei der „intentional soziologischen Textdefinition“ (121) — „Unter Text verstehen wir ein von seinem Hersteller von vornherein als dauerhaft intendiertes sprachliches Gebilde“ (122) — ist nicht klar, was mit dem soziologischen Anteil an der gegebenen Textdefinition gemeint ist: Der Sprecher (Hersteller) des Textes kommt in ganz reduzierter Form unter völliger Vernachlässigung von seinen Intentionen, die er mit dem Text erreichen will, in den Blick, und das Publikum, auf das der Text wirken soll, ist in der Bestimmung von „Text“ nicht vorgesehen. An anderer Stelle (124) wird zwar von möglichen „Wirkungen“ von Texten auf den Rezipienten gesprochen, jedoch keine handhabbare Analysegrundlage dazu geliefert. Unklar bleibt dabei, ob „Text“ als Element der Performanz oder Kompetenz gemeint ist, und welchen systematischen Ort die angesprochenen Beziehungen zwischen Sprecher und Rezipienten haben: Zumindest wäre zu unterscheiden zwischen Relationen, die zwischen Sprecher, Rezipienten und Text in der gegebe-

nen Sprechsituation bestehen und entsprechenden Beziehungen in der gegebenen sozialen Situation: beide Bereiche sind allerdings bisher unter dem Anspruch einer konsistenten Theorie weder von Linguisten noch von Soziologen oder Kommunikationswissenschaftlern in befriedigender Weise behandelt worden.

Das Moment der „Dauerhaftigkeit“ als das von Glinz beanspruchte wichtigste Merkmal von „Text“ trägt nicht weit, wenn man z. B. an ad hoc gehaltene Gelegenheits-Reden oder Telefongespräche denkt, wo sicher nicht eine Konservierung irgendeiner Art beabsichtigt ist. Dazu ist die hier vorgeschlagene Textdefinition in keiner Weise mit einer Analyseprozedur und / oder einem Erzeugungsverfahren verbunden, bestenfalls mit einigen heuristischen Fragestellungen, gegen die nichts einzuwenden wäre, wenn sie den von Glinz gestellten Aufgaben — „Durchleuchtung gesellschaftlicher Prozesse“ — genügen.

Leider sind nur relativ wenige Sätze verschiedenen grammatiktheoretischen Ansätzen gewidmet: „Traditionelle Grammatik“ (133), „Korpusanalysen . . .“ (134—136), „generative Grammatik“ (138—142) und des Verfassers eigener Ansatz, der hier mit dem Etikett „Operationale Grammatik“ (138—142) erscheint und ziemlich von dem Bestreben zur Selbstdarstellung und zur Etablierung einer „neuen“ linguistischen Schule geprägt ist. Allerdings wird der Leser von der Lektüre allein weder die besprochenen Ansätze noch den von Glinz eingehender beurteilen können, weil die methodologischen Verfahrensweisen nicht ausführlich genug, z. B. an Beispielen, erläutert werden.

Bei aller Anerkennung der didaktisch überlegten Sorgfalt, mit der das Büchlein angelegt ist, sollten die „Linguistischen Grundbegriffe“ angesichts der geringen Stofffülle und der spezifischen Perspektive des Verfassers weniger als eine allgemein orientierende Einführung in die Linguistik denn als eigenständiger Beitrag für eine Grundkurskonzeption aufgefaßt werden. Dietrich Hartmann (Berlin/West)

Bünting, Karl-Dieter: Einführung in die Linguistik. Athenäum Verlag, Frankfurt/M. ²1971 (207 S., br., 12,80 DM).

In dieser Einführung soll „das Lehrkorpus einer Wissenschaft“ (12) vorgestellt werden. In einem ersten Abschnitt („Grundbegriffe“, 13—53) werden die Linguistik, ihr Gegenstandsbereich, linguistische Analysemethoden und wichtige Grundbegriffe eingeführt und systematisch erläutert. In den weiteren Kapiteln wird gemäß den eingebürgerten verschiedenen Ebenen der linguistischen Analyse („Komponenten“, „Aspekte“) behandelt: Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik, wobei jeder dieser Abschnitte durch eine entsprechende Zusammenfassung abgerundet wird. Gegenüber

der vorliegenden Ausgabe enthält die Taschenbuchausgabe (Fischer-Athenäum 1972) einige Erweiterungen, z. B. „Funktionen des Sprachzeichens in der Kommunikation“, „Sprechen, Denken, Handeln“; der Abschnitt 1.2.2.2. „Zeichen“ wurde um das semiotische Zeichenmodell erweitert, der Abschnitt „Semantik“ ist in der Taschenbuchausgabe neu bearbeitet worden, außerdem wurde hier die Auswahlbibliographie an mehreren Stellen ergänzt. Leider sind einige sinnentstellende Druckfehler der ersten Auflage mit in die Taschenbuchausgabe übernommen worden.

Im ersten Abschnitt werden „Grundbegriffe“ (13—53) des taxonomischen Strukturalismus, die für die Theoriebildung auch der generativen transformationellen und anderer Grammatiken grundlegend sind, sorgfältig erläutert, z. B. „Regel“, „Modell“, „Entdeckungsprozedur“, „sprachliches Zeichen“, „System“ u. a.; anzumerken wäre, daß das in Abbildung 3 (33) dargestellte geometrische Modell des sprachlichen Zeichens nicht als „semiotisches Dreieck“ in der Literatur bekannt ist. Vielmehr handelt es sich um ein Diagramm, das auf die Arbeit der Semantiker Ogden/Richards zurückgeht (Ogden/Richards. *The Meaning of Meaning*. London 1923, insbesondere p. 11. Zum semiotischen Modell vgl. G. Klaus. *Die Macht des Wortes*. Berlin/DDR 1968). Indem die Grundbegriffe nicht innerhalb der Analyseebenen wie Phonologie, Morphologie etc., sondern in einer davon getrennten Darstellung behandelt werden, gewinnt der Leser eine gute Grundlage zum Verständnis der auf den genannten Ebenen vorgeführten Analyse- und Erzeugungsprozeduren am sprachlichen Material; das gilt für die Erklärung von Syntagmatik, Paradigmatik, Distribution von sprachlichen Einheiten u. a.; Bühlers Organonmodell des sprachlichen Zeichens und die davon abgeleiteten Sprachfunktionen werden leider etwas zu knapp besprochen (42—45). Einige sprachphilosophische Aspekte des Bühlerschen Modells hätten kritisch untersucht werden können, wobei sich herausgestellt hätte, daß wichtige Aspekte von Sprachfunktionen im Bühlerschen Modell nicht untergebracht werden können.

Die Phonetik (54—64) wird knapp, aber für die Zwecke einer ersten Einführung angemessen behandelt; bei der Darstellung der Phonologie (64—85) wird der Leser mit dem taxonomischen Ansatz des „amerikanischen“ Strukturalismus und dem funktionalen der Prager Schule vertraut gemacht. Dagegen ist der Morphologie-Abschnitt (86 bis 115) verhältnismäßig breit ausgefallen; Bünning kennt sich auf diesem Gebiet von seiner Dissertation her gut aus (*Morphologische Strukturen deutscher Wörter*. Hamburg 1970). Auffällig ist, daß Bünning „Wort“ als Terminus aus Gründen der Praktikabilität beibehält, ohne daß eine endgültige Definition vorgeschlagen wird, jedoch einige operationale Hinweise dazu: 1. Wörter lassen sich zerlegen, 2. Wörter haben syntaktische, referentielle usw. Funktionen im Sprachsystem. — Die Behandlung von Wortarten, Flexion und Wortbildung nehmen beträchtlichen Raum ein und werden vorzüglich an deutschsprachigen Beispielen durchgeführt.

Im vierten Kapitel „Syntax: die Struktur der Sätze“ (116—159) werden drei mögliche Ansätze der syntaktischen Analyse besprochen: Abhängigkeitsgrammatik, Konstituentenstrukturgrammatik und am ausführlichsten generative transformationelle Grammatik; davon ist die Abhängigkeitsgrammatik z. B. unter Weglassung spezifischer Relationsverhältnisse u. a. am knappsten ausgefallen und trägt nicht viel zur Orientierung des Lesers bei. Vielleicht wäre die Beschränkung auf nur einen theoretischen Ansatz sinnvoller gewesen. Bemerkenswert ist weiter der betonte Zweifel des Verfassers hinsichtlich der Verwendbarkeit von generativ transformationellen Modellen unter pädagogisch-didaktischen Aspekten (129 f.). Bei der Beschreibung des Erzeugungsapparates der transformationellen Grammatik muß auf den Seiten 141 und 149 der Ausdruck „optionale“ durch „obligatorische“ (Regel) ersetzt werden, sonst werden die entsprechenden Passagen unverständlich.

Ein befriedigender Überblick über die Semantik ist angesichts der Vielfalt methodischer Ansätze und der unterschiedlich fortgeschrittenen Bearbeitung einzelner Bereiche innerhalb einer Einführung sehr schwierig. Bunting hilft sich, indem er seine Darstellung gliedert in „traditionelle Begriffe“ (Begriffe der Bedeutungslehre besonders unter historischen Aspekten), „Homonymie, Polysemie, Synomie [usw.]“, „Inhaltbezogene strukturalistische Ansätze“, „Komponentenanalyse“ und „Komponentielle Semantik im Modell der generativen Grammatik“. Wie für den Umgang mit der Darstellung der generativen Grammatik gilt auch für den mit dem Semantikkapitel die Bemerkung Buntings, daß ergänzende Lektüre dazu unumgänglich ist (130); immerhin ermöglichen die eingestreuten Beispiele von semantischen Analysemethoden dem Leser eine selbständige Weiterarbeit mit der in der „Bibliographie“ angegebenen Literatur. Allerdings hätten einige Hinweise auf methodologische Anforderungen in der neueren Forschung z. B. zur Satzsemantik genützt, indem zum Verständnis dieser Arbeiten gewisse Kenntnisse in der symbolischen (Prädikaten-) Logik vorausgesetzt werden. Der Hinweis auf „neueste Entwicklungen“ in der generativen Semantik, die bisher nur in Form von Arbeitspapieren zugänglich wären (176), stimmt nicht mehr (vgl. Ferenc Kiefer, [Hrsg.]. *Semantik und generative Grammatik*. 2 Bde., Frankfurt/M. 1972; D. D. Steinberg, A. Jakobovits [eds.]. *Semantics. An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge: University Press 1971).

Wer mit lästigen Relevanzfragen nichts zu tun haben will, hat in Buntings Einführung eine didaktisch überlegte und der Auswahl des Stoffes nach eine brauchbare Grundlage, um sich insbesondere mit den methodischen Prinzipien der linguistischen Theoriebildung vor allem im Sinne des klassischen Strukturalismus bekanntzumachen, wenn man im einzelnen auch geteilter Meinung darüber sein kann, was zum „Lehrkorpus einer Wissenschaft“ gehört: Erörterungen zur Sprachverwendung wird man vergebens suchen.

Dietrich Hartmann (Berlin/West)

Lyons, John: Einführung in die moderne Linguistik.
Verlag C. H. Beck, München 1971 (538 S., br., 27,50 DM).

Lyons' Buch verdient deshalb besondere Beachtung, weil es einmal schnell zum Einführungs-Standardwerk der universitären Linguistik avanciert ist (und als solches ein erstaunlich unkritisches Lob der Fachwelt gefunden hat), weil es zum andern exemplarisch Tendenzen belegt, die für die Sprachwissenschaft im Zusammenhang ihrer zunehmenden kapitalistischen Funktionalisierung geradezu Grundlage ihres Selbstverständnisses und ihrer Existenzberechtigung geworden sind. Hat man diese Tendenzen, d. h. bestimmte epistemologische und methodologischen Prämissen, erst einmal akzeptiert, die — im Selbstverständnis bürgerlicher Wissenschaft — Wissenschaft als Wissenschaft konstituieren, so begibt man sich freilich jeder Möglichkeit einer grundsätzlichen Kritik an ihr. Um überhaupt „moderne“ Sprachwissenschaft kritisieren zu können, ist es deshalb nötig, zunächst die (bewußt oder unbewußt) verschwiegenen historisch-gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen anzugeben, denen sie sich verdankt.

So wenig wie die strukturalistisch orientierten linguistischen Theorien reflektiert die transformationell-generativ gerichtete Theorie, die Lyons darstellt, ihre historisch-gesellschaftliche Abkunft. Das ist kein Zufall insofern, als zumal die Geisteswissenschaften logisch an der Kategorie des Individuums, am „Menschen“ schlechthin, am formell gleichen und freien Rechtssubjekt festgemacht sind — ein Umstand, der sich auf die Tatsache zurückführen läßt, daß die Geisteswissenschaften ihren sozialen Ursprung und Legitimationsgrund in der Tausch- und Konkurrenzsphäre haben, in der, gemäß bürgerlicher Doktrin, die Menschen sich als zwanglos verhandelnde und diskutierende Vertragspartner mit je individuellen Rechtsansprüchen und das heißt auch: als „immer schon“ vernünftig sprechen könnende gegenüberreten.

Der — wenn auch nicht explizit gemachte — Ausgangspunkt der Lyonsschen Arbeit, die im wesentlichen Ergebnisse der neueren Sprachforschung referiert und systematisiert, ist daher folgerichtig das isolierte Individuum, der geschichtslos-kompetente Sprecher-Hörer, der mittels Beherrschung und Anwendung eines Kanons formaler rekursiver Regeln (224 f.) potentiell unendlich viele Sätze zu „generieren“ in der Lage ist (142). Worüber er spricht und auf welche Weise die Verständigung mit anderen kompetenten Sprecher-Hörern zustande kommt (Verständigung meint hier vernünftige Reziprozität im Sinne von richtigem Verstehen- und Handelnkönnen), ist zweit-rangig gegenüber der Tatsache, daß er spricht. Wodurch er Sprachkompetenz erwirbt oder was ihn an ihrem Erwerb hindern könnte, bleibt bei Lyons schleierhaft. Offenbar kann der Mensch „von Natur aus“ kompetent sprechen, eine Vorstellung, die sich auf Chomsky's Theorie der „angeborenen Ideen“ („innate ideas“) stützt, derzufolge linguistische Kompetenz auf einer angeborenen „Fähigkeit“ zu

sprachlicher „Kreativität“ („creativity“) und „Offenheit“ („open-endedness“) beruht (vgl. John Lyons, Noam Chomsky, München 1971).

Da Gesellschaft als die das Individuum determinierende Größe bei Lyons außer acht bleibt, kann sie nur als äußerliche Bedingung zum Individuum hinzugedacht werden. Dieser Verkehrung, die das Produzierte — das sprechfähige Individuum — zum „Ursprünglichen“ stilisiert, während sie das Produzierende und Bedingende — eine bestimmte Gesellschaft mit ihrer bestimmten Arbeitsorganisation — zu einem „Faktor“ umfälscht, von dem das Individuum nachträglich affiziert wird — dieser Verkehrung entspricht notwendig Lyons' Rekurs auf eine ausschließlich synchronische Sprachbetrachtung. Diachronie, die, sofern sie historisch-materialistisch verfährt, den unlösbaren Zusammenhang von gesellschaftlicher Arbeit, Herrschaft und Sprache bedenkt und somit die Erinnerung an die gesellschaftliche Produziertheit der Sprache und an ihre geschichtliche Herkunft wachhält, wird als lästig abgestoßen: „Das Prinzip der Priorität der synchronischen Beschreibung . . . beinhaltet, daß historische Überlegungen für die Untersuchung bestimmter zeitlicher ‚Zustände‘ einer Sprache irrelevant sind“ (47). Das ist, als methodischer Ansatz, der zunächst von einem gegebenen Zustand einer Sprache ausgeht und damit jede archäologisierende Sprachforschung, wie sie im 19. Jahrhundert üblich war und sich heute noch in der Altgermanistik hartnäckig behauptet, zurückweist, sicher richtig und wissenschaftlich legitim; fragwürdig wird die Sache freilich da, wo überhaupt nur noch als wissenschaftsrelevant gilt, was mit der Deskription eines gegebenen Sprachzustandes zu tun hat. Das ist bei Lyons offensichtlich der Fall. Mit dem Stigma der „Irrelevanz“ versehen, wird Diachronie umstandslos in die historische Mottenkiste des 19. Jahrhunderts befördert, ohne daß reflektiert würde, daß Diachronie (im traditionalistischen Sinn) und Synchronie (in einem kritisch historischen Verständnis) durchaus nicht dasselbe ist. Alle historischen Dimensionen von Sprache — Sprache als und vermittelt durch geschichtliche Arbeit der Individuen, Sprache als Traditionskontinuum, Sprache als Instrument wachsender Naturbeherrschung usw. — werden ausgelöscht, so daß sie als abstraktes „System von Beziehungen“, als Relation von Zeichen gedacht werden kann, „deren Elemente unabhängig von den zwischen ihnen herrschenden Beziehungen der Äquivalenz und des Kontrasts keine Gültigkeit haben“ (52). In einer solchen Konzeption wird schon gar nicht berücksichtigt, daß Sprache wesentlich Träger von „Sinn“ ist, d. h. daß das sprachliche Zeichen, ja primär nicht für sich selber, sondern in bezug zu anderem (zu Inhalt, Bedeutendem, Denken, Handeln etc.) steht, was noch die Hegelsche Philosophie wußte: „Der Begriff des Zeichens ist nämlich, daß die Sache nicht gilt als das, was sie ist, sondern als das, was sie bedeuten soll“ (Rechtsphilosophie, § 58).

Im übrigen irrt Lyons, wenn er sich bei der blinden Fetischisierung des strukturell-synchronischen Ansatzes auf de Saussure glaubt berufen zu können (47, 453). Jäger und Scharf haben m. E. stringent ge-

zeigt, (L. Jäger/H.-W. Scharf, Saussure's heimliche Hermeneutik. Zum neopositivistischen Mißverständnis der Saussure'schen Sprachtheorie, unveröffentl. Man.), daß Saussure's Unterscheidung von Synchronie und Diachronie heuristischer, nicht absoluter Natur ist. Saussure habe lediglich auf die methodische Unmöglichkeit hingewiesen, „gleichzeitig die Beziehungen in der Zeit und die Beziehungen im System zu untersuchen“ (Saussure), sein Ansatz habe ihn zu einem „geradezu dialektischen Verständnis des Verhältnisses von synchronischer und historischer Methode“ geführt (Jäger/Scharf). Die Priorität der Synchronie sei zu verstehen als „kognitiver Primat des Logischen vor dem Historischen“ (A. Schmidt) insofern, als wissenschaftlich die Analyse des Begriffs seiner historisch-genetischen Rekonstruktion vorausgehen müsse.

Wohin ein positivistisch vereinseitigtes, von Historie streng gesäubertes Synchronieverständnis führt, mag ein simples Beispiel demonstrieren. Im Zusammenhang seiner Grammatiktheorie erörtert Lyons sprachliche Klischees unter der Rubrik „Unvollständige Sätze“ (180 f.): Klischees sollen Sätze sein, „die nicht unmittelbar den von der Grammatik generierten Sätzen entsprechen“, die sich aber dadurch von den „unvollständigen Sätzen“ wiederum unterscheiden, „daß für ihre Beschreibung jene Regeln nicht anwendbar sind, die für die große Masse der ‚normaleren‘ Äußerungen (der unvollständigen Sätze, HML) aufgestellt worden sind“ (ebd.). Klischees sind also im Sinne der generativen Grammatiker agrammatische, da aus dem Regelkodex herausfallende Sätze — eine formalistische Bestimmung, die zwar im Bezugssystem der generativen Grammatik „richtig“ sein mag, gleichwohl jeder sinnvollen inhaltlichen Definition Hohn spricht. Hier rächt sich Lyons' Verzicht auf historische Reflexion. Sein Klischeebegriff vermag nur den dürftigen Tatbestand abzudecken, daß es auch „unnormale“ und „unvollständige“ Sätze gibt. Daß Klischeebildung im Bereich der Sprache ein soziales Gewaltverhältnis impliziert, das mit Sprach-Restriktion und -Verdinglichung zu tun hat, daß Sprachklischees politisch in Dienst genommen werden können — Georg Klaus hat das in „Sprache der Politik“ am Beispiel der politischen Propagandasprache gezeigt —, kann allerdings nur dann eingesehen und kritisch verarbeitet werden, wenn man sich auf die Gesellschaftlichkeit und Historizität von Sprache einläßt.

„Moderne“ Sprachwissenschaft, wie Lyons sie exemplarisch betreibt, erweist sich in ihrer Gesellschafts- und Geschichtsferne als wirksames Mittel, dessen sich die bürgerliche Gesellschaft bedient, um zu verdrängen, was sie bei Strafe des Untergangs nicht in ihr Selbstbewußtsein aufnehmen darf: die Erinnerung an ihre eigene, unter blutigen Opfern erzwungene historische Herausarbeitung aus feudaler Naturförmigkeit und die Einsicht in ihre mögliche und fällige Ablösung durch den Sozialismus. Ihr wissenschaftliches Ideal — Methodisierung, Exaktheit (1), höchstmögliche Formalisierung (52, 160, 182), „mathematische Linguistik“ (73) — setzt sie um den Preis totaler Verdrängung ihrer Historizität durch. Eben diese purita-

nische Abstinenz von Geschichte macht die „moderne“ Sprachwissenschaft so fungibel für partikulare Interessen. Lyons' methodischer Rigorismus, Sprache von ihren historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen zu isolieren und sie quasi naturwissenschaftlich „mit Hilfe kontrollierbarer und empirisch nachweisbarer Beobachtung unter Bezug auf eine allgemeine Theorie der Sprachstruktur“ zu analysieren (1), treibt den Prozeß der kapitalistischen Verwertbarkeit der Sprachwissenschaft beschleunigt voran. Möglicherweise sind Lyons diese Konsequenzen bewußt, wenn er den „Fortschritt“ der Linguistik „mit den Fortschritten in der formalen Logik, Computerwissenschaft und Automatentheorie“ in Zusammenhang bringt (V); er wird wohl auch wissen, daß derartige „Fortschritte“ nicht nur für die „Entwicklung erfolgreicherer Methoden im Sprachunterricht“ und für den „Aufbau besserer Systeme für die Telekommunikation“ relevant sind (72), sondern mindestens ebenso, wie Eisenberg/Haberland zeigen (P. Eisenberg/H. Haberland, Das gegenwärtige Interesse an der Linguistik, in: *Das Argument* 72/1972), für militärische Zwecke („command-and-control-Computersysteme“). Angesichts solcher sehr handgreiflicher Möglichkeiten, an denen die Linguistik auf ihre Weise mitarbeitet, erscheint es denn doch reichlich naiv, wenn Lyons den Leser bescheidet: „Wie anderswo gehen auch in der Linguistik abstrakte Theorie und praktische Anwendung Hand in Hand; die Theorie jedoch kommt vor der Anwendung und ist unabhängig von ihr dadurch gerechtfertigt, daß sie zu einem besseren Verständnis des Gegenstandes beiträgt“ (72).

Es wäre allerdings töricht, die in derart eunuchenhaftem Bewußtsein sich bekundende Entwicklung, die ja nicht nur für die Linguistik charakteristisch ist, zu bejammern. Sie entspricht der Logik der Geisteswissenschaft, die, soweit sie sich von der inzwischen idyllisch erscheinenden Vorstellungswelt des frühen 19. Jahrhunderts emanzipiert hat — wozu der zuletzt von Hegel und Humboldt beschworene Zusammenhang der Einzelwissenschaften mit philosophischer Reflexion gehört —, auf der Ebene der Beschäftigung mit Geistigem und Sprachlichem konsequent der Logik des Kapitals folgt.

Eine notwendige Bemerkung zum Schluß. Lyons' „Einführung“, wie problematisch sie auch immer sein mag, leistet zumindest dies: sie informiert den Leser in knapper und übersichtlicher Form über die Forschungsergebnisse der neueren Linguistik, systematisiert das vorhandene Wissen und bietet so — auch was die Fasslichkeit der Darstellung angeht — einen brauchbaren Zugang zu den Problemen der Sprachwissenschaft. Allein die Fülle des auf 500 Seiten komprimierten Faktenmaterials macht die „Einführung“ zu einem vorerst schwer entbehrlichen Hilfsmittel für jeden, der sich einen ersten Überblick über den komplexen Gegenstand Sprachwissenschaft verschaffen will. Diese Einsicht hindert den Rezensenten gleichwohl nicht, dem potentiellen Leser Skepsis und kritische Distanz bei der Lektüre des Buchs anzuempfehlen.

Hans-Martin Lohmann (Düsseldorf)

Autorenkollektiv: *Linguistik I. Lehr- und Übungsbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaft.* Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2 1971 (153 S., br., 12,80 DM).

Aus Vorlesungen und einführenden Proseminaren am Deutschen Seminar der Universität Tübingen entstanden, ist dieses Lehr- und Übungsbuch nach Absicht der Verfasser für die unmittelbare Umsetzung in linguistische Einführungsveranstaltungen gedacht (IV); andererseits soll es auch als Hilfsmittel zum Selbststudium dienen (1). Den einzelnen Abschnitten über „Grundlagen der sprachlichen Kommunikation“, „Phonetik“, „Phonemik“, „Morphemik“ und „Syntax“ ist ein Kapitel „Linguistik als Gesellschaftswissenschaft“ als begrüßenswertes Novum in linguistischen Einführungen vorangestellt. In diesem Kapitel wird ein Anspruch erhoben, der im folgenden auch nicht versuchsweise eingelöst wird. Da die Hauptargumente bei der Darstellung der Linguistik als Gesellschaftswissenschaft Probleme aus den Gebieten der Sprachverwendung und der linguistischen Pragmatik betreffen, diese Probleme jedoch im folgenden in keiner Weise mehr thematisiert werden, hat die Einleitung vorzugsweise legitimierenden Charakter. — Die Bemühungen der Linguistik richten sich zunächst auf die Erstellung einer allgemeinen Theorie der Grammatik als konsistentem System von Regeln für alle Sprachen, aufgrund deren erst Grammatiken für die jeweilige Einzelsprache („langue“ nach Saussure) geschrieben werden können; daher stellt auch *Linguistik I* besonders in dem Morphemik- und Syntaxkapitel weniger Probleme des Deutschen dar, sondern, da die Verfasser sich auf zwei Ansätze beschränken, eine Einführung in strukturalistische und generative transformationelle Beschreibungsverfahren, deren Beherrschung erst Voraussetzung für die Behandlung von einzel-sprachlichen Problemen ist. Darüber hinaus muß man sich vergegenwärtigen, daß es eine annähernd vollständige generative Grammatik des Neuhochdeutschen noch nicht gibt.

Als Ziele der linguistischen Forschung werden unter „Hauptantworten auf die Relevanzfrage“ (4) angegeben: „Optimierung der Verständigung unter den Menschen“ und „Durchleuchtung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (4). Mit diesen Hinweisen und weiteren, insbesondere in dem Abschnitt über die Grundlagen der sprachlichen Kommunikation (24—43) wird die Linguistik ihrem Gegenstandsreich nach als die Wissenschaft von dem Funktionieren der sprachlichen Kommunikation vorgestellt. Der mit den genannten Zielen formulierte Anspruch wird jedoch in den folgenden Kapiteln von *Linguistik I* auch nicht im Ansatz eingelöst. Dieser Unterschied im Anspruch einer Linguistik als Kommunikationswissenschaft und dessen Erfüllung, der sich allgemein in diesem Buch als Widerspruch zwischen der Darstellung der Linguistik als Gesellschaftswissenschaft im ersten und z. T. auch zweiten Kapitel und den folgenden Ausführungen zur Morphemik und Syntax darstellt, wo man den linguistischen Routinebetrieb weiterführt, zeigt sich deutlich an den unterschiedlichen Konzeptionen von „Sprache“ und abweichend definier-

ten linguistischen Gegenstandsbereichen. Ist im ersten Kapitel die Rede von der Sprache als „kommunikativer Hauptfunktion der Menschen“ (4), dem „Sprechen als eine Form sozialen Handelns“ (13), Zusammenhang von Verstehen und Sprache (4), dem „repressiven Charakter der Sprache“ (15) und von „sozialen Implikationen von Sprachbarrieren“, d. h. von Problemen der „parole“ (nach Saussure) die Rede, so wird an anderer Stelle in enger Anlehnung an Saussure die Erforschung der Sprache im Sinne von „langue“ als das Hauptinteresse der Linguistik bezeichnet (37). Abgesehen davon, daß in *Linguistik I* von der Saussureschen „langage“, d. h. der allgemeinen Fähigkeit des Menschen zur Rede, nicht gesprochen wird, scheinen sich die Verfasser der einzelnen Kapitel nicht über den Objektbereich der Linguistik, die sowohl Probleme der „langage“ als auch „langue“ als auch „parole“ umfassen sollte, einig gewesen zu sein. Tatsächlich beziehen sich die wichtigsten Argumente im „Relevanzkapitel“ auf die Notwendigkeit der Erforschung des Sprachgebrauchs und auf Bereiche der angewandten Linguistik. Dieser offenkundige Widerspruch zwischen den unterschiedlichen Gegenstandsbereichen und Konzeptionen von Sprache einmal im Rahmen der Bestimmung der Linguistik als „der“ Kommunikationswissenschaft, weiter als Wissenschaft vom Sprachsystem und Sprachverhalten sowie als Sozialwissenschaft, dient nicht der Orientierung des Anfängers. Man wäre ihm möglicherweise entgegen, wenn man entweder unter wissenschaftsgeschichtlichen Aspekten historisch bedingte Bildungen von Forschungsinteressen (bisheriger Schwerpunkt: Erforschung des und der Sprachsysteme) gekennzeichnet hätte oder unter Gesichtspunkten einer Systematik der Linguistik ihre einzelnen Teilbereiche in eine Ordnung, beispielsweise durch Ausgang von semiotischen Modellen gebracht hätte, und darüber hinaus die Stellung der Sprachwissenschaft in einer Kommunikationswissenschaft skizziert hätte (Vgl. dazu Hans-Heinrich Lieb: „On Subdividing Semiotic“, in: Yehoshua Bar-Hillel [ed.] *Pragmatics of Natural Languages*. Dordrecht-Holland: Reidel 1971, 94—119). Semiotische Fragestellungen werden zwar auch in *Linguistik I* angeschnitten, ohne daß jedoch in der angedeuteten Weise Folgerungen gezogen würden. Statt dessen erscheinen diese Passagen wie die über die Bedeutungslehre von Wittgenstein in einem ziemlich unverbundenen Nebeneinander, wobei der Eindruck überwiegt, daß hiermit unter Berufung auf Autoritäten Wissenswertes von Wissenden den Unwissenden mitgeteilt werden soll. Dieser Eindruck muß deswegen entstehen, weil im übrigen Teil des Buchs Fragen der Semantik nicht mehr berührt werden. — Aus Gründen der Orientierung für den Studienanfänger wäre es weiter sinnvoll gewesen, wenigstens ansatzweise das Verhältnis von Linguistik und Literaturwissenschaft zu reflektieren, unter anderem, um den systematischen Ort von solchen „traditionellen“ Richtungen wie Stilistik und jetzt Textlinguistik zu bestimmen. Ähnliches gilt zu dem Mangel an Informationen zur systematischen und wissenschaftsgeschichtlichen Einordnung von Sprachgeschichte (Diachronie), Dialektologie und „traditioneller Sprachwissenschaft“ überhaupt.

Das zweite Kapitel über die „Grundlagen der sprachlichen Kommunikation“ (24—43) ist überlegter als das erste aufgebaut, indem didaktisch geschickt schrittweise neue Kategorien der sprachlichen Kommunikation anhand der entsprechenden Erweiterung eines Sprecher-Hörer-Modells eingeführt und diskutiert werden. Es fragt sich jedoch, ob das hier verwendete Modell der sprachlichen Kommunikation, das mit seinen Elementen Sender, Hörer, Medium, Code etc. ursprünglich aus der Nachrichtentechnik stammt, auch nur annähernd für die Erklärung der menschlichen, insbesondere sprachlichen Kommunikation ausreicht. Dem Autor dieses Kapitels ist sicherlich zuzustimmen, wenn er die Konstruktion eines Modelles von der Frage nach Angabe der intendierten Leistung und den Aspekten, die das Modell berücksichtigen bzw. nicht abdecken soll, abhängig macht (25). Andererseits sind für das Zustandekommen und Funktionieren, die Art und das Scheitern sprachlicher Kommunikation zwischen Menschen eine Reihe von Vorbedingungen und Faktoren zu nennen, die das mittlerweile sattsam bekannte Sender-Empfänger-Modell für die Darstellung der menschlichen sprachlichen Kommunikation unangemessen erscheinen läßt.

Mit den Ausführungen über die Phonemik (60—69), Morphemik (70—97) und Syntax (98—120) beginnt die Darstellung von Schwerpunkten bisheriger linguistischer Forschung; laut Vorwort war es nicht Absicht der Verfasser, „ein methodenpluralistisches Panorama der heutigen Linguistik zu entwerfen“; vielmehr soll über den taxonomischen Strukturalismus zu der generativen transformationellen Grammatik geführt werden (1). Wenn die Verfasser meinen, daß „der Strukturalismus“ die Grundlagen für die transformationelle Grammatik (1) aufbereitet, so ist dem zumindest unter methodisch-didaktischen Gründen zuzustimmen und die hier geübte eingehendere Behandlung der Phonologie nicht nur aus Gründen, die den Gegenstandsbereich betreffen, sondern auch deswegen zu bejahen, daß sich gerade am Beispiel der Phonologie die Prinzipien strukturalistischer Theoriebildungen besonders gut darstellen lassen. Andererseits weist die Behandlung der Phonologie in *Linguistik I* gerade in diesem Punkt Mängel auf, indem nicht klar genug zwischen der distributionalistischen Phonologie etwa im Sinne von Harris und der funktionalen Phonologie der Prager Schule geschieden wird. Gerade aus methodologischen Gründen sollte dem Leser nicht suggeriert werden, er hätte mit dieser Darstellung „die“ phonologische Theorie vermittelt bekommen, abgesehen davon, daß von der generativen Phonologie überhaupt nicht gesprochen wird. Methodologisch sehr sattelfest scheint der Autor des Phonemik-Kapitels nicht gewesen zu sein: Wenn von „Kommutationstest (= Verschiebeprobe)“ (63) gesprochen wird, so ist das in dem vorgeführten Zusammenhang schlicht falsch; gemeint sind hier wohl Substitutionsproben (Austauschproben).

Die „Einführung in die Morphemik“ (70—97) geht von Methoden und Ergebnissen des taxonomischen (distributionalistischen) Strukturalismus aus, d. h. von Verfahrensweisen des Segmentierens und

Klassifizierens bei Nida, Gleason und Harris, deren Arbeiten in den beigegebenen „Literaturhinweisen“, die jedem Kapitel hinzugefügt werden, genannt und kommentiert werden. Das Bemühen der Autoren um eine knappe und verständliche Darstellung muß jedoch dort seine Grenzen finden, wo die gerade vom distributionalistischen Strukturalismus angestrebte Exaktheit, d. h. intersubjektiv mögliche Nachprüfbarkeit der Weise, wie Ergebnisse zustande kommen, nur ungenau wiedergegeben wird. Auch an anderen Stellen finden sich Ausführungen, die zumindest mißverständlich formuliert sind. Die Definition der Sprache (gemeint ist hier die „langue“ als „Zeichensystem zur Kommunikation zwischen Menschen“, 71) beschränkt sich wieder auf ein Konzept im Sinne eines statischen Systems (in Anlehnung an Saussure), eines Zeicheninventars, wie es mit dem häufig gebrachten Terminus „Code“ (76, 79 etc.) zum Ausdruck kommt, ohne daß der ebenso wichtige Aspekt der Möglichkeit der Kombination von sprachlichen Elementen und der zwischen ihnen möglichen Relationen explizit in den Blick kommt. In dem sonst recht ausführlichen und einprägsam geschriebenen Morphemik-Kapitel fällt des öfteren der unvermittelte und nicht weiter diskutierte Gebrauch von Termini auf, die als Elemente einer Theorie hätten ausführlicher besprochen werden müssen; das gilt für den unspezifizierten Gebrauch von „System“ (z. B. 71), „Wort“ (70), die nicht weiter erläuterte Verwendung von „Bedeutung“ (71), „Grammatik“ (z. B. 72) und „Regel“ (z. B. 80 ff., 103), zumal „Regel“ im Sinne des taxonomischen Ansatzes etwa als Kombinationsregel etwas anderes meint als Erzeugungsregel innerhalb des im sechsten Kapitel berücksichtigten Ansatzes der generativen transformationellen Grammatik (z. B. 105 ff.), wo „Regel“ den Status einer Formel hat, die die Struktur sprachlicher Ausdrücke vorhersagen kann. Auch die ohne weiteren Kommentar eingeführte Verwendung von „formal“ (72) und „traditionelle Grammatik“ (93) stört, wenn sie nicht expliziert werden, sondern als Schimpfwörter erscheinen (vgl. dagegen den sorgfältigen Gebrauch z. B. in der Darstellung von Lyons, *Einführung in die moderne Linguistik*, München 1971). Die Kritik an der „traditionellen Grammatik“ im Zusammenhang mit den Wortarten (93 ff.) scheint deswegen auch nicht angebracht, weil gerade Arbeiten der funktionalen (H. Brinkmann, J. Erben) und inhaltsbezogenen Grammatik (worunter z. T. auch die Arbeiten von H. Glinz gerechnet werden dürfen), in ihren Ergebnissen fortgeschrittener sind als die Aussage in *Linguistik I* unter dem Anspruch einer exakteren Formulierung vermuten läßt: „Substantive sind Morpheme oder Morphemkombinationen, die mit dem Artikel kombinierbar sind“ (93).

Wenn dem sechsten Kapitel — „Einführung in die Syntax“ (98 bis 120) — die Theorie der generativen transformationellen Grammatik nach dem sogenannten Standard-Modell (N. Chomsky, *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt 1969) zugrunde liegt, so hätte allerdings anhand einer Gegenüberstellung von theoriekonstituierenden Prinzipien in der „traditionellen“ und generativen Syntax gezeigt

werden können, wo die entscheidenden Unterschiede liegen, um damit auch die Behauptung abstützen zu können, „daß die transformationelle Grammatik z. Zt. die beschreibungsadäquateste linguistische Theorie ist“ (1). Leider wird es der Leser von *Linguistik I* schwer haben, sich durch die Lektüre ausschließlich dieses Buchs dieser Meinung anschließen zu können, weil eine der entscheidenden Neuerungen dieser linguistischen Theorie, nämlich Transformationen, in *Linguistik I* nicht besprochen werden; insofern scheint das Syntax-Kapitel gegenüber den anderen entschieden zu knapp geraten zu sein. Immerhin sind Theorien zur Syntax des Satzes eine der dominierenden Gegenstandsbereiche linguistischer Forschungen in den letzten 15 Jahren gewesen.

Die Durcharbeitung von *Linguistik I* bedarf tatsächlich, wie die Herausgeber im Vorwort meinen, der „ergänzenden Erläuterungen des Dozenten“ (IV), dessen Aufgabe allerdings zum Teil in Anbringung von Korrekturen bestehen dürfte bzw. in dem Versuch, die sehr hohen Ansprüche von *Linguistik I* einerseits zu reduzieren, andererseits in ein angemessenes Verhältnis zur Forschungslage in der Linguistik und zu ihren tatsächlichen und möglichen Leistungen zu bringen. Was machen jedoch die Leser, die keinen „Dozenten“ zur Verfügung haben?

Dietrich Hartmann (Berlin/West)

Im Frühjahr 1978 erscheint:

AS 21 Schule und Erziehung (VI)

Hauptthema: Die zweite Reformpädagogik

Zusätzlicher Schwerpunkt: Berufsausbildung

Redaktion: Holm Gottschalch, Frigga Haug, Christoph Ohm, Adalbert Rang, Brita Rang-Dudzick, Georg M. Rückriem, Walter Volpert

Als Reaktion auf eine gesellschaftliche Situation, in welcher objektiv widersprüchliche Reformen auf Schüler, Studenten, Lehrer und Eltern verunsichernd wirken, ist seit einiger Zeit eine Renaissance reformpädagogischer Argumentationen, Motive, Intentionen und Projekte zu beobachten (Free Schools, Gegenschulgründungen, Projekte der Sozialarbeit, Curriculum-Revisionen usw.). Diese häufig unreflektierte, zum Teil modifizierte, u. a. um politische Intentionen angereicherte Wiederaufnahme bestimmter Elemente der spätbürgerlichen „ersten“ Reformpädagogik bedarf einer Kritik, die nicht als denunziatorische auftritt, sondern sich als historische begreift. Das heißt: diese Kritik hat auch den gesellschaftlichen Bedingungs Zusammenhang aufzuzeigen, der heute jene Wiederkehr reformpädagogischer Tendenzen aus sich herausschleibt.

Thematische Aspekte:

Analyse der „ersten“ Reformpädagogik und ihres gesellschaftlichen Bedingungs Zusammenhanges / Analyse der „zweiten“ Reformpädagogik und ihres gesellschaftlichen Bedingungs Zusammenhanges / Zur DDR-Kritik an der Reformpädagogik / Klassenanalytische und sozial-psychologische Untersuchung von Aspekten der zweiten Reformpädagogik / Analyse der neuen „Bedürfnis“argumentation / Darstellung und Kritik der Gegenschulbewegung / Reformpädagogische Implikationen der neueren allgemeinen Didaktik / Analyse reformpädagogischer Elemente in der staatlichen Lehrplan-Revision (z. B. im Fach Deutsch, im Kunst- und Sachkundeunterricht).

Thematische Aspekte des zusätzlichen Schwerpunktes:

Berufsgrundbildung / Zum Entwicklungsstand der Sekundarstufe II / Lernen im Betrieb / Berufliche Weiterbildung / Gewerkschaftliche Bildungspolitik / Berufsausbildung im Vergleich BRD — USA / Jugendarbeitslosigkeit.

DAS ARGUMENT 80