

# Das Argument

# 31

6. Jahrgang 1964

## Schule und Erziehung (II)

Friedrich Tomberg: Autoritäre Erziehung unter dem Mantel der Freiheit	193
Heribert Adam: Bildungsprivileg und Chancengleichheit	203
Thomas Ellwein: Die verwaltete Schule	209
Wilfried Gottschalch: Ideologische Komponenten in den Erziehungswissenschaften [Sammelrezension]	220
Alfred Feuerstein: Zum Begriff der Begabung	228
Ingrid N. Sommerkorn: Erziehungspolitik in England	235
Thomas Metscher: Sean O'Casey †	240

## Besprechungen

I. Erziehungssystem und Gesellschaft	241
II. Allgemeine Pädagogik	247
III. Spezielle Pädagogik	248
IV. Jugendsoziologie	251

Friedrich Tomberg

## **Autoritäre Erziehung unter dem Mantel der Freiheit**

Das zum Bodensatz der öffentlichen Meinung herabgesunkene Gestrige, als Ideologie kaum noch kenntlich, aber als das angeblich sich von selbst Verstehende die bürgerliche Gesellschaft total durchherrschend, schreibt dem Bürger vor zu glauben, das Zeitalter der Ideologie sei hierzulande vorüber. Die Ideologie der Freiheit deklariert die Freiheit von der Ideologie und darf so sich nicht einmal zu sich selbst bekennen. In der Welt, die sich die Freie nennt, vermeidet es die allgemeine Macht im Gegensatz zu den als totalitär verachteten Systemen, Normen zu setzen, die für alle verbindlich sind, sie hindert lediglich, daß über den fundamentalen Restbestand des seit jeher Verfügten, aus dem die Gesellschaft ihre Direktiven nimmt, etwa irgendwo Bedenken aufkommen. Wo das Anerzogene und Gewohnte bzw. das in die bestehenden Gewohnheiten Hineinmanipulierte als das Natürliche, das sich von selbst versteht, empfunden wird, muß der einzelne Bürger gerade das, wozu ihn der Zwang der hinterrücks reglementierten Gewohnheit treibt, als Akt seiner Freiheit auslegen.

Nun vermag aber die Ideologie der sich als frei verstehenden Welt, indem sie auf Freiheit insistiert, und zwar auf Freiheit für alle gleichermaßen, zwar sich selbst, nicht aber ihre historische Herkunft zu verleugnen:

Freiheit und Gleichheit waren die wesentlichen Postulate der von der Aufklärung inspirierten großen Französischen Revolution, eines höchst blutigen Gewaltakts, von dem sich die besondere Struktur der bürgerlichen Gesellschaft, auch in ihrem heutigen Stadium der „Freien Welt“ immer noch herleitet.

Freilich lautete der zentrale Begriff der Aufklärung als der Ideologie der bürgerlichen Revolution nicht Freiheit, sondern Vernunft. Die Aufklärung verstand sich, mit den Worten Kants, als den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“. Vertrauen auf Vernunft war das sittliche Movens der aufgeklärten Bürger und ermunterte sie zu dem Entschluß, sich nicht in eine undurchschaute Fügung und Verfügung von historisch gewordenen und seither aller Frage enthobenen Autoritäten zu schicken, sondern eine Gesellschaft nach dem höchsten erreichbaren Maß der wenn auch immer beschränkten menschlichen Einsicht einzurichten.

Indem die moderne bürgerliche Demokratie die von der Aufklärung geforderte Freiheit realisiert zu haben vorgibt, unterstellt sie gleichzeitig, gewollt oder ungewollt, daß ihre Praxis vom Vertrauen auf die Vernunft des Menschen getragen ist. Im anderen Falle bliebe nur, mit dem Selbstvertrauen der Vernunft auch die Möglichkeit zur Demokratie sich zu verschließen und ein Weltverhalten anzunehmen, das die Aufklärung unter dem Titel des Glaubens dem von ihr so genannten dunklen Mittelalter zuschrieb, und worin sie ihren eigentlichen Widerpart erkannte. Glauben heißt der aufgeklärten Vernunft: willentlich unter die Lenkung

von Autoritäten flüchten, die aus dem Gefühl der eigenen selbstverschuldet unmündigen Gebrechlichkeit heraus ins Übermenschliche, ja ins Absolute gesteigert wurden.

Unmündig war im autoritativen System des Glaubens das Kind gegenüber dem Vater, dem gehorsam zu folgen es von klein auf gewöhnt war. Der Vater wiederum sah sich als Untertan gegenüber einem Herrn; der Herr schließlich, bis hinauf zum König, zuweilen als Landesvater apostrophiert, behauptete sich Gott als dem Vater aller Menschen untertänig verbunden. Die Autorität Gottes aber war absolut, sie bedurfte keiner Begründung, vielmehr begründete und erhielt sie alle Autorität, die in der Welt Gehorsam forderte. Der König und die Herren waren von Gottes Gnaden, ihre Herrschaft daher legitim, und selbst der untertänigste Familienvater vermochte sich noch des Zorns und der Liebe Gottes zu bedienen, um den erwachenden Eigenwillen seines Kindes zu zähmen.

Wie sollte ein Mensch, der als Kind sich einer solchen Pyramide von Autoritäten gegenüber sah, jemals den Mut, ja nur den Gedanken fassen können, sich gegen dieses System, das schon den bloß Andersdenkenden mit Acht und Bann, mit Tod und Verdammnis bedrohte, aufzulehnen?! Und doch geschah es. Eine ganze Klasse von Menschen sogar erhob sich und kämpfte sich frei. Sie vermochte das, weil jedes Gesellschaftssystem, auch wenn es seinen Status nur erhalten will, seine Ökonomie doch weitertreiben muß. Wo aber die ökonomischen Fundamente sich verändern, ziehen sich unlösbare Widersprüche wie Risse durch die Mauern des alten Baues der Gesellschaft und bringen ihn schließlich zum Einsturz. Es dauerte freilich Jahrhunderte, bis das aufsteigende Bürgertum zur Herrschaft und fast ebenso lange, bis es in der Aufklärung zum Bewußtsein seiner selbst kam.

Im System des Glaubens war der Gehorsam des Kindes gegen den Vater, der Gehorsam der Untertanen gegen die Obrigkeit letztlich ein Gehorsam der Menschen gegen Gott. Mit Notwendigkeit mußte daher die Aufklärung die Hörigkeit der Menschen gegenüber den Autoritäten in ihrem Glauben an Gott zu treffen suchen.

In Gott attackierte die Aufklärung auch den von Gottes Gnaden, den König, den Herrn. Er verlor, wo nicht Leben und Besitz, so doch die Weihe der göttlich inspirierten Herrschaft. Seitdem denken und orientieren sich die Menschen anders, von unten nach oben sozusagen: nicht eine ihnen vor- oder entgegengesetzte, jedenfalls aber hochverankerte Autorität soll noch ihr Urteil bestimmen dürfen, sondern die alltäglichen Individuen selbst, scheinbar nur auf dem Grund des Weltgeschehens vom absoluten Ungeist der Schlachten und Staatsaktionen bisher mitgeschleift, wissen sich mehr und mehr als die wahren Akteure, deren Bedürfnis nach Selbstbestimmung nur noch im Namen dieser Selbstbestimmung pervertiert werden kann. Demokratie gilt — oft freilich nur dem Wortklang nach — weithin schon als das Normale, das sich von selbst versteht.

Von unten nach oben denken, dies bedeutet zudem: das genetisch Erste auch als solches anerkennen und einberechnen. Im Anfang war, wenn je ein Anfang war, die unbelebte Natur, sie brachte das Leben hervor und das Leben den Geist, aber auch der höchste Geist bleibt noch, in all

seiner Eigengesetzlichkeit, gebunden an die Gesetze des Unbelebten. Geist, Vernunft, Verstand haben ihren Ort im Hirn des Menschen, und die denkenden, fühlenden, wollenden Menschen, die das ganze Wirkliche in ihrem Geist wie in einem Spiegel, sei es auch ein Zerrspiegel, einzufangen, zu reflektieren suchen, diese einzelnen Individuen in ihrem Ensemble machen, wenn überhaupt, das Wirkliche vernünftig — und nicht eine über den Köpfen schwebende oder durch sie hindurchschwebende blutlose Weltvernunft. Eine solche Anschauung von der Realität heißt Materialismus. Sie ist ein notwendiges Ingredienz der Aufklärung, sie ist deutliche Stellungnahme, Kampfposition, ein Wissen vom Was und Wozu und keineswegs ein bloßes Neinsagen. Sie ist weiterrreibende Kritik, weil sie das Bestehende, das herrscht, konfrontiert mit dem auch Bestehenden, das der Herrschaft unterworfen ist.

Geblieden sind von diesem souveränen Welterfassen des aufgeklärten Materialismus im System der gutbürgerlichen Erziehung ein paar unglaubliche Plattheiten in den Köpfen vermeintlich humanistisch gebildeter Lernstoffausteiler, wonach der Materialismus es vor allem auf das Materielle, insbesondere auf Essen und Trinken anlege, indem ja der Geist durch ihn entwürdigt werde zur bloßen Funktion des geistlos Stofflichen der Natur.

Die Erziehung des Menschengeschlechts jedoch, die nicht mit der an den Gymnasien identisch ist, wird durch solche Borniertheit nicht ernsthaft gefährdet: so wie der Heranwachsende in der bürgerlichen Gesellschaft sich von einem bestimmten Alter an als mündig betrachten darf, so scheinen die Menschen insgesamt seit der Aufklärung immer mehr auf ihrer Mündigkeit zu bestehen. Dies bedeutet freilich nicht, wie mancher Aufklärer irrtümlich folgerte, daß die Menschen nun auch vernünftig handeln werden: wer mündig ist, ist lediglich fähig zur Vernunft und ist auf sie angewiesen, er kann in den kindlich-unwissenden Glaubensgehorsam sich nicht mehr einfinden. Wenn aber die Vernunft das wesentliche Moment der Humanität des Menschen ist, so hat die Aufklärung den Menschen insgesamt zum erstenmal die Möglichkeit eröffnet, ganz zu sich selbst zu kommen, die Vorgeschichte der Menschheit scheint nun doch zu Ende zu gehen, die Geschichte sich zu eröffnen — wen wundert es, daß dazu ein paar Jahrhunderte vonnöten sind?

\*

Von dem demokratisch-atheistisch-materialistischen Weltentwurf der Aufklärung ist in der herrschenden Ideologie der bürgerlichen Gesellschaft nur noch das Pathos der Freiheit übriggeblieben, dieses sogar in gesteigertem Maße.

Was aber hat die Freiheit der „Freien Welt“ noch mit der liberté gemein, für die die französischen Revolutionäre einst auf die Barrikaden gingen? Deren Freiheit sollte mit der Wirklichkeit der Vernunft identisch sein, und unter Vernunft war nach dem Willen des Aufklärers Herder die „Auswicklung aller Kräfte“ zu verstehen. Eine Welt, in der es jedem ermöglicht ist, sich in einer Vielfalt von Fähigkeiten zu realisieren und entsprechend seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen zu leben, konnte daher allein dem Begriff der Freiheit entsprechen, der den Aufklärern, wie wohl oft dunkel und verbogen, vorschwebte. Es schien den

aufgeklärten Bürgern, die ja selbst von unten nach oben nicht nur dachten, sondern auch sich hochkämpften, als befände sich die Geschichte auf dem Wege zu der von ihnen intendierten Freiheit. In der Tat hat aus der Froschperspektive der Beherrschten die Geschichte als Fortschritt zur Freiheit ihren guten Sinn. Wie die Masse der Menschen aufsteigt, kaum merklich oft und sehr mühsam, aber im ganzen doch ohne Aufhalten, heraus aus dem Sklavenstand in den Stand von Menschen mit minderen, aber im Laufe der Geschichte sich mehrenden Rechten und Möglichkeiten: das ist der Fortschritt. Ihn vermag nicht wahrzunehmen oder, falls er ins Stocken geraten sein sollte, wenigstens zu postulieren, wer die Dinge aus der Vogelperspektive der wenigen, die da oben sitzen und der vielen, die sich dorthin denken, betrachtet.

Das Versprechen der vernünftigen Freiheit, vom aufsteigenden Bürgertum gegeben, konnte vom herrschenden jedoch nicht eingelöst werden, auch bei bestem Willen nicht. Denn ihm ist seine Lebensform durch seine Ökonomie, durch den Kapitalismus also, vorgeschrieben. War den des feudalen Drucks sich erwehrenden Bürgern Freiheit einmal soviel wie die Befreiung einer Klasse aus der Knechtschaft durch die Herren, so behielten die zu Besitz und Bildung gelangten Bürger, im Gehorsam gegen das ökonomische Gesetz, diese Freiheit gerade derjenigen Klasse vor, die die kapitalistische Gesellschaft um ihrer eigenen Existenz willen erst in ihrem Schoße erzeugte und, indem sie sie erzeugte, auch unterwarf: den Proletariern.

Freiheit bedeutet den unternehmenden Bürgern die Ermöglichung des Kampfes aller gegen alle im Wechselspiel von Angebot und Nachfrage. Daß dort, wo der Schwache unter den gleichen Bedingungen antreten muß wie der Starke, der Schwache endlich unterliegt, wird als ein Gesetz der Natur hingenommen, wo nicht gar bewundert.

Auch der Arbeiter darf an der Liberalität der Bürger teilnehmen, auch er bietet zum Tausch, was er von Haus aus mitbringt: seine Arbeitskraft. Es soll ja jeder herkommen mit dem, was er hat: man kann nur dem das Fell gerben, der es zu Markte trägt.

Wo aber niemand das Feld herrichtet, kann kein Kampf stattfinden. Und wiewohl der Preis des Kampfes nur wenigen zukommt, er kann nur von dem Heer der unzähligen Namenlosen erstritten werden: Darum bedarf der Bürger, weil zu Besitz gekommen, der Freiheit gerade in dem Grade, in dem er sie im Zuge seiner Revolution erreicht hat; den Fortschritt der Freiheit muß er um seines eigenen Bestandes willen mit aller Kraft zu vermeiden suchen, denn Fortschritt der Freiheit bedeutet in einer Klassengesellschaft immer Befreiung der unteren Klasse aus ihrer geduckten Existenz.

Den Fortschritt zu diffamieren, das Erreichte als die vollendete Freiheit und daher als das Endgültige zu interpretieren, mußte zum Hauptanliegen der Ideologie des liberalen Besitzbürgertums werden. Als Muster eines stabilen Systems stand den bürgerlichen Parvenus das mittelalterliche vor Augen. Dieses hatte seine Stärke darin, daß niemand an den bestehenden Autoritäten zu zweifeln wagte, weil sie sich alle von der als absolut geltenden, der göttlichen, herleiteten.

Nicht von ungefähr suchten daher die Nachfahren der gott-

losen Aufklärer, nachdem sie einmal oben saßen, zur Festigung ihrer Funktion den alten feudalen Gott der Schlachten auch auf dem Kampffeld der Börse heimisch zu machen. Der Segen des Geldes galt ja lange schon als Segen Gottes. Jedoch: ein nicht geglaubter Gott ist kein Gott, und Glauben, als Haltung einer bedürfnistötenden Hörigkeit darf in einer Gesellschaft, die nur von der Initiative und dem Wachsen der Bedürfnisse ihrer Mitglieder lebt, keine öffentliche Verbindlichkeit mehr haben. Religion ist Privatsache; als absolute gesellschaftliche Autorität ist der christliche Gott nicht mehr geeignet, wiesehr auch gerade die Ungläubigen unter seinen Anhängern von ihm erwarten, daß er die Auswüchse einer unchristlichen Praxis mit dem Mantel seines Erbarmens gnädig zudeckt.

Autoritäre Herrschaft kann in einer kapitalistischen Gesellschaft, will sie das Bestehende sanktionieren, sich nicht mehr auf eine göttliche Ordnung der Dinge berufen; und kann daher auch die Herrschenden nicht mehr als von Gottes Gnaden ausgeben, vielmehr muß sie ihre Existenz von dem Willen des Volkes herleiten. Gerade die durch den Aufklärer Rousseau konstatierte Souveränität des Volkes bedroht aber die Sonderrechte der Herrschenden. Der Kapitalismus bedarf zwar der Demokratie, aber nicht, sofern sie, wie es der Wortsinn besagt, Herrschaft des ganzen Volkes, nicht, sofern sie Vollzug des allgemeinen Willens ist, sondern er versteht Demokratie als Freiheit, und Freiheit ist zugleich Verzicht der Masse auf Herrschaft wie Ermöglichung zur faktischen Herrschaft der wirtschaftlich Starken durch eine schwache Staatsorganisation. Wenn es erreicht werden kann, daß Demokratie sich jeweils auf den einen Moment des Wahlakts beschränkt, in dem sich das Volk der Autorität einer Oligarchie von Berufspolitikern unterwirft, die es nicht nach begründetem Wissen, sondern nach zufälliger Stimmung unter den ihm Vorgesetzten auswählt, und wenn die Laune des Volkes wiederum von den Potentaten der Ökonomie manipuliert werden kann, so scheint Gewähr gegeben, daß sich durch die Volksvertreter gegen das Interesse des Volkes der allgemeine Wille dem partikularen Interesse der Herrschenden angleicht, ohne daß eine auffällige Intervention noch vonnöten wäre.

Gleichwohl: die Möglichkeit, daß es doch einmal anders werde, ist damit noch nicht aus der Welt geschafft. Denn das allgemeine Wahlrecht erlaubt es denen, die die Macht haben, jederzeit, sie auch zu ergreifen. Immer schon waren ja die eigentlich Mächtigen die da unten. Immer schon war die Herrschaft der wenigen Oberen abhängig von der Zustimmung seitens der Masse der Beherrschten. Indem die Herren auf das ökonomisch Notwendige sich beriefen, konnten sie ihre Privilegien in einem allverbindlichen Rechtssystem manifestieren. Wo aber die gewandelte Ökonomie die gesellschaftliche Aktivität und Selbstverantwortlichkeit der Vielen erfordert und wo sich das geltende Recht dem angepaßt hat, indem es das allgemeine Wahlrecht konzidierte, da ist die Herrschaft der niedergehaltenen Mächtigen nicht nur möglich, sondern auch rechters.

Nur daß sie dies nicht wissen, scheint sie davon abzuhalten, es auch zu wollen. Die Aufklärung des Volkes über das, was ihm zu wollen möglich ist, wird zur ärgsten Gefahr für diejenigen, die sich immer noch auf die Aufklärung als ihren Ursprung berufen. Herrschaft der Wenigen unter

dem Titel der Herrschaft und der Freiheit aller weiß sich zu erhalten allein noch durch die Beherrschung des Bewußtseins der Gesamtheit. Das Bewußtsein aber bildet sich vornehmlich im Heranwachsen des Kindes zum Gebrauch seiner Vernunft. Bildung ist anfänglich immer Nachbildung, Nachahmung des von der nächsten Umgebung Vorgelebten und Vorgedachten. Demokratische Erziehung wird darauf bedacht sein, das den Heranwachsenden zur Nachahmung Vorgestellte zugleich auch ihrer Kritik zu unterwerfen. Die Erziehung zum Gebrauch der Vernunft ist eine Erziehung durch den Gebrauch der Vernunft, sie ist Anbildung und Auswicklung aller Kräfte von vornherein. Nachahmung des Bestehenden wird so notwendigerweise zu dessen Verwandlung: Seine Kräfte bilden und entfalten kann der Einzelne nur, wo diese Kräfte von der Gesellschaft gefordert und gefördert werden, nur das Miteinandewirken aller für die Gesellschaft nach den Fähigkeiten und nach den Bedürfnissen eines jeden, nur die aller zufälligen Privilegien entledigte Demokratie ermächtigt den Menschen zum Gebrauch seiner Vernunft. Der Vernünftige aber ist der Freie, der seiner selbst Mächtige, der Herr. Demokratie als Herrschaft des Volkes ist nur zu realisieren in einem Volk von Herrschern.

Autoritäre Erziehung im Interesse der Privilegierten wird hingegen die Heranwachsenden dazu anhalten wollen, das ihnen Vorgelebte in der Art nachzuahmen, daß sie es als Nichtänderbares akzeptieren. Wo weder die Autorität Gottes noch die der staatlichen Macht mehr wirksam in Anspruch zu nehmen ist, verpflichtet die autoritäre Erziehung den Willen der Jugend unmittelbar auf die Autorität des faktisch Gegebenen, das als der Änderung nicht bedürftig, wo aber bedürftig, so ihrer nicht fähig dargestellt wird. Die gegebene Hierarchie der Privilegien kann sich dadurch mit der einstigen göttlich sanktionierten an absoluter Verbindlichkeit endlich messen: dasjenige ändern zu wollen, was nun einmal so ist, weil es so ist, muß als ebenso unsinnig erscheinen, wie sich aufzulehnen gegen den Ratschluß dessen, der da ist, weil er ist.

Nur wenn der Schein sich durchsetzt, daß das Bestmögliche ja erreicht sei, daß es eben keine andere Freiheit als die Freiheit gebe und daß die Ideologie der kapitalistischen Freiheit keineswegs die Klassenherrschaft rechtfertige, weil diese gar keiner Ideologie mehr bedürfe, da sie sich von selbst verstehe, wenn, kurz gesagt, das Bestehende als das angesehen werden kann, was sich sozusagen zwanglos aus dem freien Lauf der Dinge ergibt, so daß das Unausgefülltsein des jungen Menschen nicht aus dem Zwang zur gesellschaftlichen Untätigkeit, sondern gerade aus der Freiheit zu allem und jedem herzurühren scheint — dann bleibt nur, resignierend sich mit dem Gegebenen abzufinden und, nach vielleicht anfänglicher und von den Erziehern eifrig aus den Schwierigkeiten der Pubertät abgeleiteter bewußter oder unbewußter Opposition, sich an das zu halten, was einzig noch real zu sein scheint: das gute Leben, zu dem das gute Essen und Trinken, wie überhaupt das „Materielle“ wesentlich hinzugehören. Der sogenannte Materialismus der Jugend, den die gutbürgerlichen Erzieher heute so bitter beklagen, ist in Wirklichkeit das Ergebnis ihrer eigenen Erziehung!

Von den Säulen, die einst die autoritäre Ordnung des Mittelalters trugen, blieb eine, die mächtigste, noch erhalten: immer noch speist sich die Abhängigkeit von der politischen Hierarchie, die angeblich einst auch die göttliche und daher die natürliche war, aus der natürlichen Abhängigkeit des Zöglings von seinem Erzieher. Wo Weltanschauung und Staat durch Revolutionen erschüttert wurden, hat sich die Familie in ihrer Struktur erhalten: immer noch lernt der Sohn vom Vater sein elementares Verhalten zur Welt, so wie dieser es seinem Vater abschaute, und so weiter und weiter zurück bis in die dunklen Ursprünge der Menschheit. Der Vater aber ist Bourgeois oder Arbeiter, Kleinbürger oder Großbürger. Und so gewährleistet die Kontinuität der Erziehung in der Familie die Kontinuität der Klassen in der Gesellschaft. Nicht nur, daß dem Sohn des Arbeiters faktisch andere und zwar geringere Möglichkeiten gegeben sind, als etwa dem Sohn des Unternehmers, er vermag nicht einmal oder nur sehr schwer, die über den Umkreis der Existenz seines Vaters hinausweisenden Möglichkeiten als für ihn relevant wahrzunehmen, geschweige denn, auch zu verwirklichen. So wird der Arbeitersohn, an der Lebenserfahrung, und das heißt an Enttäuschung und Resignation seiner Umwelt geschult, nur selten sich zutrauen, er könne in den Praktiken derer sich zu rechtfinden, die sich zu benehmen wissen, sondern er wird lieber in seinem gewohnten Umkreis sich bescheiden, während der Unternehmersohn keineswegs immer bereit ist, sich, wie der Vater, sein Brot als Unternehmer verdienen zu lassen. Nach abgeschlossener akademischer Bildung — deren Erfolg ihm die Finanzen seiner Familie sowie Nachhilfe der Schlechterweggekommenen durchaus verbürgen können — wird er vielleicht dem Gemeinwohl ausdrücklicher dienen wollen: als Politiker etwa oder als Arzt oder als Priester. Immer aber schwimmt er oben, denn so hat er's gelernt. Erst einmal in den vollen Besitz ihrer Vernunft gelangt, sind sie beide frei, der zum Arbeiter wie der zum gebildeten Bürger Herangezogene, sie haben beide die gleiche Chance, zu tun und zu lassen, was sie wollen — natürlich innerhalb der Beschränkungen des gleichen Gesetzes und entsprechend den für beide höchst ungleichen Umständen ihrer Lebenswirklichkeit.

Die Gleichheit der Chancen für alle, die zum Gebrauch ihrer Vernunft berechtigt sind, ist die höchste Freiheit, die in einer kapitalistischen Gesellschaft überhaupt erreicht werden kann. Indem aber so Freiheit den schon Erzogenen und somit sozial weitgehend festgelegten zudedacht ist, kann sich die Klassengesellschaft gerade durch Freiheit in ihrem Bestand erhalten. Und die aus dem Klasseninteresse hervorgehende Pädagogik kann ohne Gefahr die Freiheit zu ihrem höchsten Prinzip erheben und sich damit sogar auf die Aufklärung berufen, nach der Freiheit den der Vernunft Fähigen zukommt. Denn zwar soll jeder Mensch sich — im Rahmen des Möglichen — zu dem machen können, was er sein will, da aber der Heranwachsende als noch nicht der Vernunft fähig angesehen wird und er somit noch nicht wissen kann, was er sein will, entscheiden für ihn die einzig Befugten: die Eltern und Erzieher. Erziehung ist nicht Kindes-, sondern Elternrecht. So wie in der autoritären Gesellschaft der Knecht dem Herrn und der Mensch dem Gott hörig war, so sind auch in der angeblich freien

bürgerlichen Gesellschaft die Kinder immer noch ihren Eltern zu eigen. Die Tatsache, daß die Eltern ihren Kindern das Leben gaben, konstituiert für sie nicht eine Schuld gegenüber der werdenden Persönlichkeit und ihrer Freiheit zur Entscheidung über sich selbst, sondern vielmehr ein Recht auf die Prägung ihres Charakters. Das Elternrecht, das ausgegeben wird als ein Recht der Eltern gegen die Gesellschaft, ist in Wirklichkeit die Institutionalisierung des Interesses der Klassengesellschaft in den kleinsten Zellen, aus denen sie sich aufbaut: den Familien.

\*

Dies also scheint das Faktum zu sein, das von vielen, die sich keineswegs zu den Konservativen rechnen, für unabänderlich gehalten wird: Ohne die Autoritäten des Throns und des Altars, die dem Mittelalter seinen Halt gaben, besonders bemühen zu müssen, vermag sich dennoch die autoritäre Demokratie ebenso sicher und aller Änderung unzugänglich in der sogenannten Freien Welt zu etablieren. Der Schein trägt. Wie einst im Feudalsystem, so werden heute in der bürgerlichen Gesellschaft, überall da, wo sie noch Klassengesellschaft ist, die Risse des Widerspruchs deutlich sichtbar. Denn auch das Kapitalsystem, und gerade dieses, muß, um sich zu erhalten, seine Produktion weiter-treiben. Je mehr es als rationalisierte Industriegesellschaft statt des ungelerten, mechanisch funktionierenden Arbeiters des gesellschaftlich weitsichtig und überlegen handelnden Fachmanns bedarf, um so mehr muß sie auch den Arbeiter aus dem Getto seiner gesellschaftlichen Unwissenheit und sozialen Sonderexistenz herausholen, um die dort ungenutzten Potenzen für sich im Konkurrenzkampf der Nationen und Systeme brauchbar zu machen.

Damit droht, wie einstmals dem Adeligen der Bourgeois, so jetzt dem Bürger der Proletarier seine Privilegien wegzunehmen. Zwar ist man gegen eine Revolution, würde sie sich im eigenen Lande anbahnen, gewappnet, nicht aber gegen die, die in einem andern Lande längst stattgefunden hat. Hat nicht auch eine einzige Revolution in einem einzigen Land den Einsturz der feudalen Herrschaft in fast ganz Europa unabwendbar gemacht, und zwar oft durch Umwandlungen, die in ihrer Verschachtelung von restaurativer und progressiver Aktion kaum als Revolutionen bewußt sind — bis hin zu der winzigen deutschen Halbheit nach dem ersten Weltkrieg? Wenn nun auch die Große Russische Revolution ein solcher Markstein wäre, hinter den es kein Zurück mehr gibt, wenn dies nun schon die von den einen gefürchtete, von den andern immer noch erhoffte Weltrevolution gewesen wäre — eine Revolution zwar nicht in der ganzen Welt, aber für die ganze Welt, als Vorschrift ihrer Entwicklung? Zwar folgte auf die Russische Revolution nicht unmittelbar die prophezeite freie Assoziation freier Individuen, aber auch die Französische Revolution endete, nach blutigen Zeiten des Schreckensregiments, in der Alleinherrschaft Napoleons, was nicht hinderte, daß z. B. der Grund zu einer bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland von eben diesem Napoleon gelegt wurde.

Wo der Feudalstaat sich halten wollte, mußte er, unter dem Druck der Revolution, Konzessionen machen, mußte er eine „Konstitution“ gewähren und suchte er im äußersten Falle die mächtigste Waffe der Demokratie, das allgemeine Wahl-

recht, gegen diese selbst ins Feld zu führen. Längst haben die unternehmenden Bürger, durch dieses Beispiel belehrt, um sich die letzten Privilegien zu bewahren, von den vorletzten an die Unteren reichlich abgegeben, jedem ein besonderes, das ihn auf eine besondere Art an die bestehende Ordnung kettet. Gleichwohl: der Widerspruch ist nicht zu lösen. Wo das Interesse der Gesellschaft als ganzer Demokratie es erfordert, muß die herrschende Klasse, weil ihr Wohl mit dem der ganzen Gesellschaft verknüpft ist, um ihrer eigenen Existenz willen, den Notwendigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung gehorchen. Um noch sicher stehen zu können, gräbt sie sich selbst mehr und mehr den Boden unter den Füßen weg. Daß sich unter den Privilegierten — und alle, die eine sogenannte höhere Bildung genossen haben, sind schon privilegiert — das Gefühl verbreitet, über dem Bodenlosen zu schweben, ist verständlich. Sie wissen sehr wohl, wenngleich nicht immer explizit, daß ihre Existenz grundlos geworden ist, d. h. daß es keinen vernünftigen Grund mehr gibt, warum die alte Ordnung der Werte und Ränge, von der sie alle irgendwie profitieren, noch weiter bestehen soll. Wo das Bewußtsein des Untergangs angesichts einer aktuellen Bedrohung nicht nur die selbst wieder gezogenen Drahtzieher überkommt, sondern auch die Masse der an der gesellschaftlichen Hierarchie partizipierenden Marionetten, die alle einen Faden des Ganzen in der Hand zu halten meinen — da wird die Hysterie eines gewaltsamen Rettungsversuchs zur berauschten Verlockung für die des Vernunftgebrauchs sowieso nicht Gewohnten. Da ist dann die Stunde für die Faschisten wieder gekommen.

Die einzige Gegenmöglichkeit, ehe es zu spät ist, scheint, solange die Massen politisch unbedarft bleiben, bei den in der bürgerlichen Gesellschaft Herrschenden selbst zu liegen. Gelingt es ihnen, das Gesamtinteresse der Gesellschaft, das ihr eigenes Interesse doch auch ist, intensiver zu verfolgen als ihre speziellen Klasseninteressen, so mag die Zukunft sein, wie sie will, es wird immer doch eine Zukunft möglich sein. Von den Massen selbst, von den Proletariern und den proletarisierten Bürgern eine *Umwandlung zu hoffen*, die zum Bessern führt, wäre nur dann nicht illusorisch, wenn es gelänge, die Mehrheit des Volkes gleichzeitig auch zu humaner Vernunft zu bringen. Eine solche Erziehung auf Vernunft hin müßte aber gleichwohl dazu führen, daß die Masse der Unpolitischen von der Autorität der wenigen Bewußten abhängig wird. Während nun die Abhängigkeit des Kindes von seinem Erzieher eine natürliche, physisch und psychisch begründete ist, muß sie der vernunftfernen, aber gleichwohl zur Vernunft mündigen Masse erst abgerungen werden. Je schwächer die Position der wenigen zur Vernunft Entschlossenen, je bedrohter von innen und von außen, um so mehr werden sie auf die Mitarbeit derjenigen angewiesen sein, die der Autorität der Vernunft gern hörig sind, nicht weil es die Vernunft, sondern weil es eine Autorität ist. Diese neugewonnenen Erzieher werden nur noch für Parolen, nicht mehr für Argumente empfänglich sein, so daß die wenigen, die sich der Vernunft mächtig glauben, um nicht ihr ganzes Werk vernichtet zu sehen, gezwungen sind, die Vernunft selbst zu dogmatisieren und für sie Glauben und Unterwerfung zu verlangen, statt der schöpferischen Reproduktion und der weitertrei-

benden Kritik durch alle einzelnen. Die kommunistische Ideologie hat diese Erscheinung mit dem Namen Personenkult belegt.

Faschismus und Personenkult sind Antworten auf eine Bedrohung. Was bedroht wird, ist jedoch sehr verschieden: das eine Mal ein immer noch Bestehendes, das seinen Untergang kommen sieht, das andere Mal ein eben erst Konstituiertes, das sich noch nicht durchzusetzen vermochte. So total gegensätzlich aber Faschismus und Personenkult auch sonst sind, so haben sie dies doch gemeinsam: daß zur Vernunft mündige Menschen die Entscheidung über sich selbst einer als unfehlbar geglaubten Autorität übertragen. Damit ist eine Situation wiederhergestellt, die vor dem Zeitalter der Aufklärung die normale war und als die natürliche erschien, eine Situation, die aber auch heute noch jedes der familiären Erziehung ausgesetzte Kind mehr oder weniger stark erfährt. Denn in allen Gesellschaftssystemen Europas lastet das Dach des Staates zu einem wesentlichen Teil noch auf der dritten, freilich immer brüchiger werdenden Säule der autoritären Ordnung, der Familie. Auch da, wo ein bestimmtes Klasseninteresse nicht mehr dahin geht, die Heranwachsenden auf die unbefragbare Autorität des Gegebenen hin zu erziehen, tradiert doch der Vater immer noch auf den Sohn Verhaltensweisen und Denkformen, die sich in langer Vorzeit gebildet haben und hinter der Realität, wie sie heute reflektiert werden kann und muß, weit zurückbleiben. Selbst in einer Gesellschaft also, die nach dem Maß des heute Möglichen vernünftig eingerichtet ist, werden die Mitglieder dieser Gesellschaft — als immer auch traditionell Erzogene — sich um die Reife ihrer Vernunft erst zu mühen haben, und sie werden leicht verlockt sein, durch befehlende Autorität, statt durch freie Einsicht zu lenken und sich lenken zu lassen.

Das Gegeneinander in der alten europäischen Gesellschaft ist noch feindlich genug, doch aber verbindet dies eine zumindest die Systeme: die nie mehr ganz zu unterdrückende Einsicht, daß die Gesellschaft der Zukunft nur in der realen Demokratie ihren Bestand wird haben können. Dies fordert von den wirklich Leitenden, die überall noch die wenigen gegenüber den ihrer selbst nicht mächtigen vielen sind, nicht ein partikuläres Klassen- oder Parteiinteresse zu entwickeln oder zu konservieren, sondern die gesamte Gesellschaft zur Vernunft zu führen, d. h. ihr die Bildung und Auswicklung ihrer nach dem historischen Stand der menschlichen Gesellschaft möglichen Kräfte zu gewähren. Sollte dies — was sie doch mit allem Eifer anstreben — den sozialistischen Ländern eher und besser gelingen als den kapitalistischen — eine Möglichkeit, die bei allem Zwang, falls er wirklich als ein Zwang zur wie immer auch dogmatisierten Vernunft angesehen werden kann, nicht ausgeschlossen ist — so wäre damit eine Herausforderung gegeben, der seitens der privilegierten Bürger selbst nur mit erhöhter Anstrengung zur Vernunft begegnet werden könnte. Auf sie mit faschistischer Hysterie oder auch nur mit einem bornierten Antikommunismus zu reagieren, wäre nicht nur dumm und nutzlos, sondern würde auch, über den Zusammenbruch der bürgerlichen Ordnung hinaus, die Katastrophe für menschliches Leben überhaupt provozieren.

## **Bildungsprivileg und Chancengleichheit**

Gleichheit der Bildungschancen, Startgerechtigkeit im Schulwesen ist in der Bundesrepublik selbst als Tendenz nicht zu erkennen. Vielmehr steigt mit der Verflechtung von Schulabschluß und Berufsposition das Ausmaß der Selbstrekrutierung in der Berufshierarchie. Konstant blieb trotz Honnefer-Modell die berühmte Quote von 5% Studenten aus Arbeiterfamilien. Auch künftig ist keine Änderung dieser Verhältnisse zu erwarten: Zwar ist die absolute Zahl der höheren Schüler auf Grund stärkerer Geburtsjahrgänge gestiegen, aber seit 1952 hat sich der Jahrganganteil der höheren Schüler verringert. Durch diesen prozentualen Rückgang der Gymnasialbildung werden die bestehenden schichtspezifischen Bildungsunterschiede tendenziell eher verstärkt als eingeebnet, denn es ist kaum anzunehmen, daß die rückläufige Entwicklung auf Kosten der schulisch privilegierten Schichten verläuft.

Noch bis in jüngste Zeit nistete in der öffentlichen Diskussion hartnäckig die Meinung, der unqualifizierte Andrang zur höheren Schule auf Grund eines „universalen Aufstiegsbedürfnisses“ sei das Schlüsselproblem jeder Schulreform. Selbst der „Rahmenplan“ hat diese These ungeprüft übernommen. Die Kassandrarufer des einflußreichen Philologenverbandes trugen dann ihren Teil dazu bei, Gefahren eines „kulturellen Aufbruchs der Massen“ zu beschwören, die zwar Ansprüche erheben, aber „Angst vor dem Bekenntnis zum geistigen Elitegedanken“ haben und der „Verführung verfallen, die höhere Schule auf ein wenig aufregendes Mittelmaß herunterzudrücken“. Daß überhaupt die Voraussetzungen jener konservativen Paranoia fehlen, wurde selten zur Kenntnis genommen. Erst neuerdings ist etwa über den Kreis der Fachsoziologen hinausgedrungen, daß Schelsky als der Urheber der „These vom Universalwerden der Aufstiegsbedürfnisse, die sich auf die Schule richten“, sich heute „einer unerlaubten Verallgemeinerung schuldig“ bekennt und diskutiert, „wie man diese entscheidende und weitreichende gesellschaftspolitische Aufgabe der Mobilisierung des schulischen Aufstiegswillens in Gang setzen könnte“. Kaum bestehen über das Ausmaß und die Gründe der Chancenungleichheit im Bildungswesen konkrete Vorstellungen. Daß in Hessen fast 8% der Jugendlichen eines Jahrgangs die Reifeprüfung ablegen, im benachbarten Rheinland-Pfalz dagegen nur die Hälfte, wird allenfalls als Kuriosum vermerkt. Nach den Leserbriefen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung zu urteilen, werden die Feststellungen der UNESCO, in den

USA und der UdSSR erreichten 20 % der Jahrgangsgenössigen einen dem Abitur vergleichbaren Bildungsstand, mehr angezweifelt als kritisch auf die deutsche Situation bezogen. Noch immer gibt es Abgeordnete und sogar Kultusminister, die die These von der ausgepowerten Volksschule triumphierend als Rechtfertigung ihrer einfalllosen Schulpolitik verkünden und allenfalls konzedieren, auf dem „flachen Lande“ gäbe es noch nicht erschöpfte Begabungsreserven. Die gegenteiligen Folgerungen aus Untersuchungen, die auf empirisch gesicherten Befunden basieren, werden oft überhaupt nicht zur Kenntnis genommen.

Die folgenden Daten stammen aus einer Untersuchung, die sich auf eine Vollerhebung in der Stadt und im Landkreis Offenbach erstreckte. In fünf charakteristischen (von 10 definierten) Berufsgruppen ergaben sich im 5./6. Schuljahr, also nach dem Übergang in weiterführende Schulen, die folgenden Relationen:

Häufigkeit des Übergangs auf weiterführende Schulen der 11/12jährigen Kinder in einzelnen Berufsgruppen in Stadt und Landkreis Offenbach. (N = 7562)

Berufsgruppe	von jeweils 100 Kindern besuchen:				
		Volksschule	Mittelschule	Höhere Schule	zus.
Höhere Beamte	m:	7	3	90	100
	w:	5	3	92	100
	zus.:	6	3	91	100
Freie Berufe	m:	13	10	77	100
	w:	25	6	69	100
	zus.:	19	8	73	100
Nicht-leitende Angestellte	m:	35	16	49	100
	w:	40	22	38	100
	zus.:	37	20	43	100
Kleine Selbständige	m:	58	16	26	100
	w:	62	21	17	100
	zus.:	60	18	22	100
Arbeiter	m:	82	12	6	100
	w:	85	12	3	100
	zus.:	83	12	5	100
Insgesamt	m:	66	14	20	100
	w:	68	17	15	100
	zus.:	67	15	18	100

Von den Kindern höherer Beamter bleiben also nur 6 % auf der Volksschule, von den Arbeiterkindern 83 %. Die Tabelle bedarf zudem der Korrektur und Ergänzung, denn nicht besagt sie, daß von den einmal auf die Höhere Schule gelangten Kindern auch in allen Schichten der gleiche Anteil die Abschlußprüfung erreicht. Vergleicht man die soziale Herkunft der Sextaner und Quintaner mit den Väterberufen der Oberprimaner, ergeben sich weitere Unterschiede.

Soziale Herkunft der höheren Schüler in Sexta, Quinta und Oberprima in Stadt und Landkreis Offenbach.

Berufsgruppe	Sextaner/ Quintaner (1364)	Oberprimaner (271)
Höhere Beamte	4,5 %	12,2 %
Freie Berufe	7,3	9,6
Nicht-ltd. Angestellte	20,9	11,4
Kleine Selbständige	13,8	12,6
Arbeiter	13,4	7,7

Im Zeitvergleich zwischen Sexta und Prima steigt durchweg der Anteil der Schüler, deren Väter eine gehobene Berufsstellung bekleiden; anteilmäßig verlassen Kinder mit Vätern ohne leitende Stellung häufiger die höhere Schule mit Mittlerer Reife oder noch früher. Besonders auffallend ist dieser vorzeitige Abgang bei den nichtleitenden Angestellten und den Arbeitern, deren Schüleranteile in der Oberprima fast um die Hälfte sanken. Von den Kindern der Beamten im höheren Dienst verlassen relativ die wenigsten die höhere Schule ohne Abitur; ihr Anteil steigt in der Prima gegenüber der Sexta um fast das dreifache. Wie der Anteil von 7,7 % Arbeiterkindern unter den Oberprimanern zeigt, liegen die Ursachen für die vieldiskutierte Quote von 5 % unter den Studenten kaum in Schwierigkeiten des Studiums, sondern weitgehend im vorzeitigen Abgang vom Gymnasium und überhaupt im fehlenden Besuch höherer Schulen.

Sollen die Gründe für die Einschränkungen der Chancengleichheit insgesamt grob skizziert werden, so lassen sich drei Bereiche unterscheiden: (1) Objektive Hindernisse, (2) subjektive Barrieren und (3) schulinterne Faktoren.

Unter den objektiven Hindernissen für Startgerechtigkeit kommt der verschiedenen Begabungsentwicklung die entscheidende Bedeutung zu. Da der Grad von Bildungsfähigkeit eines Menschen nicht als Ergebnis einer fixen Erbanlage anzusehen ist, sondern durch subtile Einflüsse der Umwelt bedingt ist, sind Kinder aus anrengungsarmen Elternhäusern benachteiligt. Nur dort zeigt sich Begabung, wo sie gefordert und gefördert wird. Gerade auf die in der Schule geforderten Begabungssektoren wirken sich aber allein schon spezifische Sprachgewohnheiten der Unterschichten ungünstig aus. In eingehenden Untersuchungen fand Basil Bernstein<sup>1</sup> deutliche Unterschiede zwischen einer „öffentlichen Sprache“, die in der Unterschicht vorwiegend gesprochen wird, und der „formalen Sprache“ der Schule. Mit dem Sprachhabitus des Kindes sind andere Fähigkeiten gekoppelt: die Fähigkeit des differenzierten Ausdrucks, des Abstrahierenkönnens, eine allgemeine soziale Geschicklichkeit, Gewohnheiten, die alle bei der Bildungsfähigkeit eines Kindes mitwirken. Diejenigen sind auf der Schule benachteiligt, die nicht in einer entsprechenden „Subkultur“, einem spezifischen familiären Reizklima aufwachsen. Noch die peer-groups auf den Schulen, so fand Hollingshead, sind schichtgleich strukturiert: diejenigen, die nicht dazugehören, werden im Umgang gemieden.

1 Siehe den Aufsatz von Alfred Feuerstein. „Zum Begriff der Begabung“, in diesem Heft, S. 228.

Materielle Faktoren treten demgegenüber heute an Bedeutung zurück. Trotzdem beeinflussen materielle Überlegungen, vor allem die Kalkulation des Verdienstauffalls, die Eltern der Unterschicht bei der Schulwahl ihrer Kinder. Die von den Lehrern erwartete Regelmäßigkeit von privatem Nachhilfeunterricht schränkt oft den Reiz der Schulgeldfreiheit ein. Ohnehin können Eltern der Unterschicht auf Grund ihrer eigenen Schulbildung selten ihren Kindern bei Schwierigkeiten helfen. Schlechte Wohnverhältnisse und Erwerbsarbeit der Mutter schaffen häufig ein bildungsunünstiges Familienklima. Schließlich benachteiligen schlechte Verkehrsverbindungen und noch immer zahlreiche mangelhaft ausgerüstete Dorfschulen die auf dem Lande wohnenden Kinder in ihrem Bildungsgang.

Unter den subjektiven Barrieren der Chancengleichheit sind vor allem die verschiedenen Gesellschaftsbilder der einzelnen Sozialschichten von Einfluß. Jene elterlichen Gesellschaftsbilder wirken sich noch in den Noten der Kinder aus, denn nach den Befunden von Kob<sup>2</sup> und Knebel hängen Schulleistungen mit ab von Schulzielen, die Eltern für ihre Kinder setzen. Diese Schulziele aber sind wiederum durch die Sozialschicht bedingt. Die Schulziele der Angestellten sind infolge ihrer Stellung im Arbeitsprozeß und ihres hierarchischen Gesellschaftsbildes in der Regel höher als bei Arbeitern, die die Gesellschaft eher dichotomisch als ein streng geschiedenes „Oben“ und „Unten“ sehen. Noch in dem der typische Angestellte seinen Sohn aufs Gymnasium schickt, „damit er es einmal besser habe“, will er sich zugleich distanzieren von denen, die er sozial unter sich glaubt. Seine trotz allen Angleichungstendenzen noch mehr „geistige Tätigkeit“ läßt den typischen Angestellten die Bedeutung der Schulbildung für das berufliche Fortkommen klarer erkennen. Das Karrierestreben der Eltern determiniert die Einstellung ihrer Kinder. Der beklagte „Andrang“ zu höheren Schulen rekrutiert sich denn auch fast ausschließlich aus Kindern der Mittelschichten. Nur für sie ist die Schule Mittel des Staterwerbs und der Statusbestätigung.

Ein niedrigeres „Erwartungsniveau“ kennzeichnet dagegen vielfach die Vorstellungen von Arbeitern. Für sie dokumentiert sich „Fortkommen“ nicht so sehr in formaler Schulbildung, sondern in beruflicher Tüchtigkeit und Aufstieg am Arbeitsplatz. Zu den höheren Bildungseinrichtungen besteht eine beträchtliche soziale Distanz; man ist über die Situation an den Gymnasien kaum informiert und hält sich an die überkommenen Vorurteile. Gerade Traditionssperren wirken sich noch aus: der traditionelle Ausschluß der Arbeiterschaft von der höheren Bildung, die Vorstellung, individueller Aufstieg bedeute Verrat an der Klasse oder Entfremdung der Kinder, nährt auch heute noch Vorurteile gegenüber der höheren Schule. Sie ist bei vielen Arbeitern noch immer mit dem Odium der Standesschule behaftet. Und schließlich — so lautet eine gängige Rationalisierung — ‚verdiente heute ein Facharbeiter genau so viel wie ein Studierter‘. Der Zwang, sich mehr als andere um die materiellen Güter kümmern zu müssen, hat diese zum fast alleinigen Lebensziel werden lassen.

<sup>2</sup> Siehe die Besprechung: Kob, Janpeter: „Erziehung in Elternhaus und Schule“, in diesem Heft, S. 247.

Noch heute sind also die Folgen der „Erblichkeit der Arbeit“ zu spüren, von der Lorenz von Stein sprach, einer Arbeit, die so leicht nicht Gedanken an etwas anderes aufkommen läßt, unter deren eingeschliffenem Zwang den Menschen das versagt ist, was Bildung erst möglich macht: Muße, die Möglichkeit, in einer Atmosphäre zu leben, die nicht von einem gegenteiligen Rhythmus vorgeformt ist.

Unter Traditionssperren sind ferner, wie Tabelle 1 zeigt, Vorurteile gegenüber einer höheren Schulbildung von Mädchen zu zählen. Allerdings scheinen sich dabei besonders auch finanzielle Erwägungen zusammen mit traditionellen Rollenvorstellungen auszuwirken. Immerhin ist der Anteil der Abiturientinnen mittlerweile auf 35 % gestiegen. Stark unterrepräsentiert auf der höheren Schule und der Universität sind ebenfalls die katholischen Schüler. Bei einem Bevölkerungsanteil der Katholiken von 46 % waren 1960 nur 35 % der Studierenden katholisch. Inwieweit sich hierbei antirationalistische Ressentiments gegenüber einer vermeintlich glaubensfeindlichen Bildung auswirken oder die Zahlen die insgesamt niedrigere Sozialschicht der katholischen Bevölkerung widerspiegeln, ist schwer zu entscheiden.

Unter den schulinternen Faktoren, die das bestehende Bildungsprivileg begünstigen, sind vor allem die Aufnahmepolitik und das Selbstverständnis der höheren Schule zu nennen. Solange sie sich als „Eliteschule“ höherer Stände begreift und das Mitschleppen einiger ungeeigneter Schüler mehr fürchtet als die Vergeudung von Talenten, wird eine breiter gestreute Allgemeinbildung nicht zu erwarten sein. Ohnehin spiegeln sich in der Dreistufigkeit unseres Schulwesens, wo nur der Abschluß der höheren Schule zum Universitätsbesuch legitimiert und die anderen Schularten in einer Sackgasse enden, vorindustrielle Relikte.

Besonders nachteilig wirkt sich der relativ frühe Übergang zu weiterführenden Schulen auf die Mobilisierung von Begabungsreserven aus. Selbst ein noch so ausgeklügelter Begabungstest für ein 10jähriges Kind ist in seinen prognostischen Möglichkeiten beschränkt und eignet sich in diesem Alter fast nur zur Deskription; denn bis zur Pubertät bestimmen weitgehend Zufälligkeiten der Umwelt die feststellbaren Leistungsdifferenzen. Während aber z. B. in Schweden die neunjährige gemeinsame Grundschulpflicht obligatorisch eingeführt wird, diskutiert man in Deutschland, ob nach dem 4. oder 6. Schuljahr auszulesen sei. Verschlimmert werden die zwangsläufigen Fehlentscheidungen durch die geringe Durchlässigkeit zwischen den Schularten. Der zweite Bildungsweg, nach einer Berufsausbildung einen gehobenen Schulabschluß zu erstreben, kommt als Korrektur kaum in Betracht, denn er wurde durch die Unterstellung unter die Kriterien des gymnasialen Weges zunehmend mehr eingeengt und erschwert. Der zweite Bildungsweg würde heute nicht so lebhaft diskutiert werden, wenn er nicht zur Beruhigung des schlechten Gewissens dienen würde.

Die höhere Schule läßt sich immer noch am treffendsten als „Mittelklasseninstitution“ (Charlotte Lüttkens) beschreiben. Die Praxis ihrer Bildungsvermittlung wie die Inhalte ihrer Lehrstoffe sind auf den Bewußtseinsstand eines gebildeten Bürgertums zugeschnitten. Politisch-ökonomische und soziologische Tatbestände, überhaupt Erfahrungs- und

Bildungsgehalte aus dem Arbeitsleben treten zurück hinter einer am Modell des humanistischen Gymnasiums orientierten Fächerwahl, die vor allem die sprachlichen Leistungen betont. Diese institutionellen Bedingungen zusammen mit dem mittelständischen Bewußtsein der Studienräte haben eine selektive Wirkung. Die Arbeiterkinder unterliegen, wie Popitz es formuliert, hat, einem einseitigen Anpassungsdruck, während der von ihnen ausgehende Anpassungsdruck sogleich als Niveausenkung verstanden wird, die man der „Eliteschule“ ungerechtfertigt zumutet. Da den Eltern aus der Arbeiterschaft auf Grund ihrer eigenen Ausbildung und ihrer Informationsdistanz die Kompetenz fehlt, jene standortgebundenen Lehrerurteile in Frage zu stellen, bestimmt eindeutig die höhere Schule in ihrem Sinne über das Bildungsschicksal ihrer Schüler. Bei dieser Betrachtung wird noch ganz von dem informellen Klima einer Schule abgesehen, das häufig viel wirksamer als explizite Lehrerratschläge nahelegt, wann ein Schüler „nicht dazu gehört“. Das vielberufene Elternrecht kaschiert nur eine soziale Realität, in der die ohnehin Privilegierten im Namen liberalistischer Prinzipien stets wieder bevorzugt sind.

Endlich sprechen auch die Volksschullehrer bei der Begabtenförderung ein gewichtiges Wort. Viele sind bestrebt, nicht alle begabten Kinder auf eine weiterführende Schule abzugeben, weil sie eine „Auspowerung“ ihrer Klasse befürchten. Nur 40 % der in dieser Untersuchung befragten Volksschullehrer, die nach ihren eigenen Angaben im 5. und 6. Schuljahr noch überdurchschnittlich begabte Schüler in ihrer Klasse besaßen, hatten während der Übergangsphase versucht, die indifferenten Eltern umzustimmen. Vielen fehlt überhaupt das Bewußtsein von ihrer Aufgabe, latente Begabungen zu wecken, herauszufordern und zu pflegen: nur knapp 30 % der befragten Volksschullehrer glauben, daß bei der gegenwärtigen Situation Kinder der unteren Sozialschichten bei ihrer schulischen Ausbildung benachteiligt sind. Nach einer Formulierung von Dahrendorf ist es also sowohl die Bildungsfeindlichkeit der Arbeiter wie die Arbeiterfeindlichkeit der Bildungseinrichtungen, die sich hemmend auf den schichtgleichen Besuch der weiterführenden Schulen auswirkt.

Aus den skizzierten Befunden insgesamt ist das Fazit zu ziehen, daß die Behauptung von der Funktion der Schule „als erster und entscheidender sozialer Dirigierungsstelle“ (Schelsky) für Auf- und Abstiege mehr verschleiert als sie erklärt. Wohl ist die Bedeutung der Schulbildung für die spätere Berufsposition und damit das Ausmaß der Konsumchancen gestiegen, doch gegenwärtig fallen der tatsächliche Übergang auf eine höhere Schule und die eigentliche Entscheidung darüber vielfach zeitlich weit auseinander: die Wahl der Schule ist vorwiegend nur zwangsläufige Konsequenz der durch Herkunftskriterien determinierten Vorauswahl. Noch immer bestimmen dabei Bedingungen, wie das soziale Milieu als Begabungskonstituante, finanzielle Möglichkeiten der Eltern und ihre oft verständliche Indifferenz, über das Bildungsschicksal des Kindes. Soll die Schule ihrer Schlüsselfunktion gerecht werden, so muß zuerst der Zugang zu den weiterführenden Schularten allen Schichten der Gesellschaft in gleicher Weise möglich sein, und auch durch das Unterrichtssystem der Schule selbst dürfte niemand benachteiligt sein. Für die auf persönlicher

Leistung beruhende Mobilität, bei der die Erziehung einen wichtigen Faktor darstellt, fehlt in Deutschland die Voraussetzung: die prinzipielle Anwartschaft aller Kinder auf eine höhere Schulbildung, die dem Leistungsprinzip unserer Gesellschaft einzig angemessen wäre.

Damit erweist sich aber auch die geläufige Vorstellung einer reibungslosen sozialen Umschichtung über die Schule als fragwürdig. Die Funktion der Schule als „strategischer Faktor“ einer Gesellschaftsreform wird zumindest eingeschränkt, weil bestimmte Barrieren in der objektiven Gesellschaftsstruktur selbst wurzeln. Nur wenn etwa die gegenwärtige Familienstruktur abgeschafft wäre, ließen sich, wie Parsons konstatiert, grundsätzliche Änderungen in der Sozialstruktur absehen. Welche Möglichkeiten für Reformpläne gleichwohl unter günstigeren Bedingungen bestehen, beweisen die Verhältnisse in England oder den skandinavischen Ländern, wo 25 % bzw. wenigstens 15 bis 20 % der Studierenden aus Arbeiterfamilien stammen. Wahrscheinlich betritt auch nur in Deutschland ein Arbeiter grundsätzlich keine Buchhandlung und noch viel weniger ein Opernhaus.

Wenn die proklamierte Chancengleichheit realisiert wäre, wenn jeder Mensch nach seinen Fähigkeiten gebildet würde, bliebe davon auch der Inhalt von Bildung selbst nicht unberührt. Bisher ist Bildung Attribut von Herrschaft, eine Eigenschaft, die mit dem gesellschaftlichen „Oben“ zusammengedacht wird. Die Geistfeindschaft im allgemeinsten Sinne, die Abneigung gegen die Intellektuellen, resultiert mit aus einem Zustand, in dem Bildung noch immer mit sozialen Vorrechten einhergeht. Aus einem Mittel der Herrschaft könnte jedoch eine allen Menschen zugängliche Bildung zu einer Vorstufe der sozialen Gleichheit in einer freien Gesellschaft werden.

Thomas Ellwein

## **Die verwaltete Schule**

Das Wort von der verwalteten Schule ist in den letzten Jahren zum Gemeinplatz, zum Topos, geworden. Maßgeblichen Anteil an dieser Entwicklung hatte u. a. Helmut Becker. Dabei wurde häufig unterstellt, daß es sich um eine Erscheinung handele, welche in der Bundesrepublik besonders ausgeprägt sei. Wenn wir zunächst ebenfalls von dieser Unterstellung ausgehen, so müssen wir fragen, was mit dem Topos überhaupt angesprochen ist und ob es sich in den tatsächlichen Schulverhältnissen der Bundesrepublik auffinden und aufzeigen läßt.

## I.

Sinnvollerweise müssen wir dazu wenigstens mit einer kurzen Darlegung des Begriffes „verwalten“ beginnen. Dies könnte sprachgeschichtlich geschehen und würde uns sogleich auf das Phänomen verweisen, daß z. B. der „waltand god“ des Hildebrandsliedes an Menschen „waltet“ in dem doppelten Sinne des Machtübens und des Helfens. Damit ist eine eigentümliche Spannung im Sinn dieses Wortes angedeutet, welche sich bis heute erhalten hat. Das Verb „verwalten“ hat also eine lange Sprachgeschichte, es bedeutet im Gotischen lenken oder leiten und erhält dann im Mittelhochdeutschen die Vorsilbe „ver“. Mit dieser Minderungsform bedeutet es, daß etwas im Auftrage eines anderen besorgt oder vollendet wird. Bis ins 17. und 18. Jahrhundert begegnen wir einem wechselnden Wortgebrauch. Stets ist aber mit verwalten ein Tun gemeint, das man mit Besorgen oder Durchführen näher bestimmen könnte. Zwei Elemente sind damit eingeschlossen: Die Zweckgerichtetheit des Tuns und die Bindung an den Auftrag oder das Interesse eines anderen. Deshalb haben später Juristen wie Georg Jellinek in deutlicher Blickwendung auf den Staat behauptet: „Verwalten heißt zunächst, geistige und wirtschaftliche Interessen in gemeinnütziger oder doch nicht ausschließlich selbstnütziger Weise befriedigen“. Das Substantiv „Verwaltung“ ist in Deutschland dagegen erst seit dem 15. Jahrhundert belegt. Es bedeutet zunächst ebenfalls Tätigkeit oder Aufgabe, dann aber verhältnismäßig bald auch die Stelle oder das Amt oder die Behörde, welche eine solche Tätigkeit ausübt.

Die Begriffsgeschichte unterscheidet sich in einigen Grundzügen von der Sprachgeschichte des Wortes. Der deutsche Verwaltungsbegriff hat seine eigentliche Ausbildung erst im 19. Jahrhundert erfahren, auch wenn schon früher dieses Wort gelegentlich im Zusammenhang mit irgendwelchen Institutionen der politischen Herrschaft verwendet worden ist. Zwei entscheidende begriffsgeschichtliche Prozesse vollziehen sich im 19. Jahrhundert: Zum einen wird der Begriff Polizeistaat ausgemerzt, an seiner Stelle der Begriff Rechtsstaat adaptiert und damit zugleich die Polizeifunktion im heutigen Sinne eng umschrieben, während alles, was vordem unter den Begriff Polizei subsumiert wurde, nun unter den der Verwaltung gebracht wird. Zum anderen erhält die Gewaltentrennungslehre in Deutschland ihre besondere Gestalt. In dieser läßt sich Verwaltung nur unter den Begriff der Exekutive fassen. Konsequenterweise heißt es bei den meisten Juristen bis heute in der Nachfolge G. Jellineks, Verwaltung sei „alle Staatstätigkeit, die nach Ausscheidung von Gesetzgebung und Rechtsprechung übrig bleibe“, und Ernst Forsthoff beginnt sein Verwaltungsrechtslehrbuch, das heute führend ist, mit der Feststellung, die Verwaltung lasse sich wohl beschreiben, nicht aber definieren.

Für unser Thema ergeben sich daraus einige wichtige Folgerungen:

Zum *ersten* richten sich die mit dem Begriff Verwaltung verbundenen Vorstellungen überwiegend auf die öffentliche Verwaltung, also auf die des Staates, der Gemeinden und der öffentlich-rechtlichen Körperschaften, obgleich wir inzwischen nach Theodor W. Adorno in der „verwalteten Welt“ leben und allenthalben verwaltet wird. Alle wesent-

lichen Phänomene der Verwaltungsstruktur — ich nenne die strenge Zweckbindung der einzelnen Behörde, das hierarchische Prinzip und die genaue Zuständigkeitsverteilung innerhalb einer Behörde sowie das umfassende Kontrollverfahren — sind deshalb ebenso an der staatlichen Verwaltung sichtbar geworden wie die wesentlichen Eigentümlichkeiten des Verwaltungsverfahrens, — von denen ich in diesem Zusammenhang nur die Schriftlichkeit, die begrenzte Typologisierung der Verwaltungsakte, welche zugleich ihre Regelmäßigkeit beinhaltet, und die fremdbestimmte Zielsetzung sowie den Maßstab der Zweckmäßigkeit nenne, um im übrigen auf die einschlägigen Untersuchungen Max Webers zu verweisen.

Zum zweiten fehlt mit der genauen Definition des Begriffes Verwaltung bis heute die präzise Einordnung der Verwaltung in die demokratische Staatsstruktur. Das bedeutet konkret: Wir können weder genau den Unterschied zwischen der Regierung als „Oberleitung“ des Gemeinwesens und der Regierung als der Spitze der Verwaltung bestimmen noch — das ergibt sich daraus — genau sagen, wer eigentlich die Verwaltung führt. Gesetzesbindung der Verwaltung und Ministerverantwortlichkeit gegenüber dem Parlament verweisen zwar auf die „Verantwortlichkeit“ der Verwaltung gegenüber den Bürgern; in der Praxis ist aber die Ministerverantwortlichkeit weitgehend fiktiv und ist zumindest die Ministerialverwaltung so stark an der Gesetzgebung beteiligt, daß jedenfalls nicht von einem klaren Verhältnis zwischen zwei deutlich voneinander zu unterscheidenden Partnern gesprochen werden kann. Politische Führung und vollziehende Verwaltung durchdringen sich demgemäß, so daß mit verfassungsmäßigen Kompetenzbestimmungen und mit wissenschaftlichen Definitionen, welche auf klarer Unterscheidung zwischen beiden beruhen, nur noch bedingt gearbeitet werden kann. Kurz: Da unklar ist, wer die Verwaltung eigentlich führt, verstärkt sich die Tendenz jeder Verwaltung, sich selbst zu führen, was dann freilich nun in der der Verwaltung eigentümlichen Weise geschieht.

Zum dritten folgert endlich, daß der Unklarheit der institutionellen Partnerschaft auch eine Unklarheit in funktionalem Sinne entspricht. Wenn wir gemeinhin unter Politik verstehen das Aufstellen von Zielen, das Benennen von Maßstäben und die Beauftragung und Kontrolle derer, die solche gegebenen Weisungen zu vollziehen haben, und wenn wir in der Regel in der Verwaltung eben diesen Vollzug verstehen, dann ist ein solches, allerdings schon immer sehr vereinfachtes Schema heute unangemessen. Maßstäbe und leider auch Ziele ergeben sich in der Gegenwart nur zu oft aus dem Vollzug. Planung wird nicht selten als die Korrektur des Gegebenen mißverstanden, wenn sie nicht überhaupt verteuftelt wird. Politik geriert sich entsprechend gern als überparteilich, anstatt sich zu ihrem Bemühen um die „Richtung“ des Weges in die Zukunft zu bekennen. Umgekehrt bedienen sich sehr häufig Verwaltungsbeamte politischer Mittel, um ihre Vorstellungen zu realisieren. Anders: Die dogmatische Unsicherheit unserer Regierungs- und Verfassungslehre hat ihre Entsprechung im Regierungsprozeß selbst, wobei an dieser Stelle darauf verzichtet werden kann, im einzelnen zwischen Ursache und Wirkung zu unterscheiden.

## II.

Diese Vorbemerkungen genügen, um eine erste Feststellung zu rechtfertigen: Der Topos von der verwalteten Schule versteht sich im allgemeinen im Sinne eines Verwaltungsbegriffes, in dem nur Teile des gesamten Phänomens der Verwaltung lebendig sind. Es sind dies im wesentlichen die vollziehenden Teile jenes Begriffes. So schreibt z. B. Helmut Becker: „Unsere Schule ist eine ‚verwaltete Schule‘; während die moderne Schule, die ihre geistige Grundlegung in der Aufklärung erfuhr, zunächst noch ein Lebenszusammenhang selbständiger Menschen war, die vom Staat nur überwacht wurde, hat sie sich immer mehr zur untersten Verwaltungshierarchie entwickelt. Sie steht heute auf einer ähnlichen Stufe des Verwaltungsaufbaus wie das Finanzamt, das Arbeitsamt, die Ortpolizei und in einem deutlichen Gegensatz zur Selbstverwaltung der Ortsgemeinde. Die Lehrer entwickeln sich zu Funktionären, und die Schule ist in Gefahr, nur noch Funktionäre zu bilden. Das Bildungsergebnis der modernen Schule wird langsam der konformistische, einfallsschaltbare Mensch, dessen Kenntnisse zwar zum Teil vielseitig, aber qualitativ nicht hochwertig, dafür leicht nachprüfbar sind“.

In diesem Zitat wird die hervortretende Tendenz der Debatte über die verwaltete Schule deutlich. Man meint also vordergründig die Schule als Verwaltungseinrichtung und den Lehrer als Beamten, und hintergründig bringt man die Furcht vor einem diesen Vorgegebenheiten institutioneller Art entsprechenden Bildungsergebnis zum Ausdruck. Beides gehört natürlich zusammen, wenn es sich auch besser getrennt von einander betrachten läßt. Beginnen wir deshalb mit letzterem:

Alternativ betrachtet ist die verwaltete Schule das Gegenstück zur Erziehungsschule. Diese Gegenüberstellung ist müheles durch eine Vielzahl von erläuternden Begriffspaaren anschaulich zu machen. Es steht dann der regelhafte Gesetzesvollzug dem persönlichen Einsatz des Pädagogen gegenüber; die Routine dem Experiment; die Normierung der Individualisierung; der angeordnete Lehrstoff der schöpferischen Freiheit; die Beamtenqualität dem Künstlertum; der risikolose Durchschnitt dem offenen Wagnis, in dem man scheitern, aber eben auch den großen Erfolg erzielen kann. Oder anders: Pädagogisch geht die verwaltete Schule von einem imaginären Durchschnittsschüler aus, während die Erziehungsschule offen für jeden einzelnen Schüler sein soll — wie er ihr auch immer entgegentreten mag. In ihren Leistungsanforderungen geht die verwaltete Schule entsprechend vom Durchschnittstypus aus, wie ihn die Gesellschaft zu benötigen scheint, um so zu bleiben, wie sie ist, während die Erziehungsschule die Schule sein soll, welche für die „Gesellschaft im Wandel“ angemessen ist. Grauer Alltag also hier — das ideale Konzept dort.

Diesem Alltag entsprechen die institutionellen Gegebenheiten der verwalteten Schule. Sie ist unterste Verwaltungsinstanz, vorschrittsgebunden, dauerbeaufsichtigt, von ihren Vorgesetzten vorformuliert und entsprechend unbeweglich, der Initiative entbehrend, jedem Sonderfall gegenüber hilflos — schlechthin also abhängig von dem, was ihr aufgetragen wird. Was im Rahmen einer solchen Form geschieht, muß durch die Form geprägt werden. Unsere

Schule ist demgemäß Anstalt und der Schüler ist Anstaltsbenutzer, der in einem besonderen Gewaltverhältnis steht und auf den sich auch sonst mühelos viele Begriffe des deutschen Verwaltungsrechts anwenden lassen können und angewendet werden. Institutionell gewährleistet die verwaltete Schule die Gleichbehandlung vor dem Gesetz genauso wie dafür Sorge getragen ist, daß Personenstandsgesetze in Freiburg nicht anders vollzogen werden als in Husum. Das dabei einzuschlagende Verfahren ist einfach. Es muß lediglich erreicht werden, daß die Individualität der Lehrerpersönlichkeit möglichst weitgehend ausgeschaltet und die Amtsqualität der einzelnen Lehrperson möglichst weitgehend ausgebildet wird. Dem Topos entsprechend ist die verwaltete Schule das durchschnittliche Produkt eines Staates, dessen Repräsentanten wie deren Auftraggeber sich mit dem Durchschnittlichen zufrieden geben. Wenn wir nun fragen, ob die Schule der Bundesrepublik durch den Topos zureichend charakterisiert ist, tun wir gut daran, von der damit angedeuteten radikalen Entgegensetzung auszugehen. Wir dürfen dabei nur nicht vergessen — in der Diskussion ist das gelegentlich geschehen —, daß keines der beiden Bestandteile unserer Gegenüberstellung für sich allein Maßstabsqualität hat. Die verwaltete Schule im Sinne einer untersten Verwaltungsinstanz ist ebensowenig faßbar wie die Erziehungsschule in ihrer idealen Form. Daraus ergibt sich schon, daß die Antwort nicht eindeutig sein kann. Differenzieren wir sie so:

Die westdeutsche Schule ist zweifellos insofern im negativen Sinne verwaltete Schule, als sie in für das Schulleben entscheidenden Elementen nach Verwaltungsgesichtspunkten strukturiert ist, ohne daß man diese zureichend unter pädagogischen Gesichtspunkten abgeklärt hätte. Das sei an zwei Beispielen wenigstens kurz verdeutlicht.

*Erstens:* Der Lehrer wird in der westdeutschen Schule besoldungsmäßig, aufsichtsmäßig und im Blick auf seine Arbeitszeit behandelt wie ein Laufbahnbeamter. Sein pädagogisches Tun wird damit zwangsläufig verglichen mit den verschiedenen Formen des Gesetzesvollzuges. In der Analogie zum Verwaltungsbeamten steht er an der Basis der Hierarchie, hat deshalb nur ein Minimum an selbständiger Entscheidungsfreiheit, wird in der zwangsläufig unreglementierbaren pädagogischen Einzelarbeit in den aus dem Verwaltungsleben stammenden sogenannten Ermessensspielraum eingeordnet — obgleich die für sein Tun maßgeblichen Richtlinien eben gerade nicht Gesetzescharakter haben — und wird in Formen kontrolliert, wie sie aus dem Bereich des Gesetzesvollzuges stammen. Viele Lehrer sehen sich sogar selbst so. In der Diskussion über die Lehrerbildung während des Studiums und der Vorbereitungszeit spielt immer wieder der Ruf nach der Praxis eine erhebliche Rolle. Betrachtet man diesen Ruf etwas näher, kann man nicht umhin festzustellen, daß sich dahinter sehr oft der Glaube an die Regelmäßigkeit der Praxis verbirgt und damit auch der Glaube an die Erlernbarkeit solcher Regeln. Man möchte demzufolge den nur selbst zu vollziehenden kritischen Erwerb von Unterrichtserfahrungen aus seiner subjektiven Begrenztheit herauslösen und auf die Ebene nachprüfbarer Wissenschaftlichkeit erheben. Außerdem ist in der Lehrerschaft noch immer der Irrglaube verbreitet, die Methodik einzelner Unterrichtsfächer ließe sich an Hand

grundlegender Einzelmethoden ein für allemal festlegen, ungeachtet der durch die jeweilige Klasse und den jeweiligen Lehrer bedingten Individualität des methodischen Vorgehens. Der rezepthungrige Lehrerstudent stellt sich ebenso wie der rezeptdarbietende Ausbilder in den Rahmen der verwalteten Schule, anders: er flüchtet aus der Verantwortung, in Freiheit jeweils neu über seinen Weg zu entscheiden, nachdem er vorher selbständig das Ziel geortet hat. Rezeptuelle Schularbeit dieser Art steht jedenfalls auf keiner anderen Ebene als die Bearbeitung einer Einkommensteuererklärung — darin würde ich dem Bund deutscher Steuerbeamter durchaus zustimmen.

*Zweitens:* Noch deutlicher werden die Merkmale der verwalteten Schule im negativen Sinne, wenn wir den Anstaltscharakter unserer Schulen betrachten. Dieser Anstaltscharakter wird am ausgeprägtesten sichtbar in der ungeheuerlichen Diskrepanz zwischen den Richtlinien für die Unterrichtsarbeit und den sonstigen Schulbestimmungen. Die Richtlinien sind, was immer sie auch sonst noch sein mögen, entscheidend Ergebnis pädagogischer Überlegungen. Sie begnügen sich deshalb mit einer allgemeinen Zielsprache, lassen aber im übrigen die notwendige Freiheit, bauen also auf die Verantwortung. Wo dagegen reglementiert werden kann, wird es unverdrossen getan. Entsprechend kann es einem Lehrer freigestellt sein, ob und wie er in der Oberstufe der Volksschule die Grundgesetze der Mechanik durchnimmt; wann er dagegen die Fenster seiner Klasse zu öffnen hat, schreibt man ihm vor. Vor dem Hintergrund der Richtlinien gehört der Lehrer aller Schulstufen zu den Führungsberufen, denn er entscheidet über das Was, Wie und Wann seiner eigentlichen Tätigkeit nahezu souverän. Vor dem Hintergrund der Schulordnungen wenigstens einiger Bundesländer gehört der Lehrer noch nicht einmal zu den mittleren Berufen, die das „Was“ vorgeschrieben erhalten, im Wie und Wann aber einigermaßen selbständig sind, sondern lediglich zu den ausführenden, denen das „Was, Wie und Wann“ vorgeschrieben ist. Über diesen Anstaltscharakter wird im wesentlichen erreicht, daß wir an der theoretischen Gleichförmigkeit unserer Schule festhalten können. Das deutsche Abitur wird formal als gleichwertig im Sinne von gleichberechtigend angesehen, obgleich jeder um die abgründigen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen weiß. Ähnlich sind alle Zeugnisse Ausdruck dieses Anstaltscharakters und damit der Verwaltungssituation — seit Jahren werden z. B. Hunderttausende von Turnnoten erteilt, und noch niemand ist auf die Idee gekommen, redlicherwise in ein Zeugnis hineinzuschreiben, daß der Turnunterricht gar nicht bewertet werden könne, da es keine zureichenden Möglichkeiten zum Turnen gegeben habe. Zeugnisse sind hierzulande Urkunden mit Behördencharakter und deshalb nur zu Aussagen über den Betroffenen geeignet, nicht auch zu Selbstaussagen des Zeugnisausstellers.

### III.

Die damit angedeutete Linie ließe sich noch unschwer weiterziehen und mit vielen Einzelbeispielen anreichern. Andererseits bedarf das Gesagte einer Einschränkung. Zum einen müssen neben die negativen Züge der verwalteten Schule einige positive gestellt werden, zum zweiten ist zu fragen,

ob das Bildungsergebnis in dieser verwalteten Schule wirklich so abgründig schlecht ist, zum dritten bedarf es mindestens der Überlegung, ob das Gegenbild der verwalteten Schule denn überhaupt eine Chance besitzt, verwirklicht zu werden.

Das erstere kann rasch geschehen: Selbstverständlich hat die verwaltete Schule auch Vorteile. Sie liegen in erster Linie in der Sicherung des Schülers. Die verwaltete Schule funktioniert in einer Weise, welche Schäden, die durch die mangelhafte Qualifikation mancher Lehrer hervorgerufen werden, bis zu einem gewissen Grade wettmachen oder doch ausgleichen kann. Wo die Aufsicht zur Fessel für den guten Lehrer wird, kann sie auch einen heilsamen Zwang für den schlechten bedeuten. Mehr noch: Die ihr eigentümliche Gleichförmigkeit kann ähnlich wie in der öffentlichen Verwaltung sogar zur „Vergütung“ des Lehrers führen, allerdings nur bis zum Durchschnittsniveau. Die Durchschnittlichkeit der verwalteten Schule braucht außerdem gegenüber einem freilich nie faßbaren Durchschnitt der Schüler kein unmittelbares Unrecht zu bedeuten, mag sogar diesem oft angemessen sein — das Unrecht geschieht denen gegenüber, die in irgendeiner Weise von der Norm abweichen. Außerdem verhält sich die verwaltete Schule verwaltungsangemessen: Ihr Personal- und Finanzbedarf ist errechenbar, lineare Streichungen am Bedarf lassen sich durchführen — wer ausschließlich Verwaltungsgesichtspunkte zugrundelegt, wird die Verwaltung der verwalteten Schule als verhältnismäßig einfach ansehen müssen, jedenfalls wenn man sie mit der Verwaltung der Krankenanstalten oder den Verwaltungsaufgaben gegenüber dem Großstadtverkehr vergleicht. Fehlen tausend Krankenbetten, so bleiben die Blinddarmentzündungen; fehlen 50 Lehrer oder 30 Klassenräume, dann erhöht man einfach die Klassenfrequenzen. Das klingt ironisch, dennoch muß man auch diesen Aspekt der Dinge sehen: Die Verwaltungsarbeit ist zwar im pädagogischen Sinne eine Hilfe, steht also im Hintergrund; unter Verwaltungsgesichtspunkten gesehen ist es dennoch schlechthin entscheidend, daß eine so gewaltige Institution wie die Schule sich auch einigermassen leicht verwalten läßt.

Im Anschluß daran können wir unsere zweite und dritte Frage zusammenfassen, um sie im wesentlichen auszuklammern. Wir sind davon ausgegangen, daß die radikale Gegenüberstellung von verwalteter und Erziehungsschule hypothetischen Wert, nicht aber unbedingte Maßstabsqualität hat. Die Erziehungsschule ist ein Idealbild, so wie die konsequent verwaltete Schule ein Schreckbild ist. Als Idealbild ist die Erziehungsschule noch nicht einmal legitime Zielvorstellung. Tatsächlich sollte jedes allgemeine, öffentliche Schulwesen in sich möglichst vielen Elementen der Erziehungsschule Raum geben. Es wird aber auch mit dem Durchschnittlichen — bei Lehrern und Schülern — zu rechnen haben, es wird in gewissem Umfange berechenbar sein und deshalb eben auch Züge der verwalteten Schule tragen müssen. Zu fragen ist mithin genauer: Wie sind die Elemente miteinander vermischt und aufeinander bezogen?

Daraus ergibt sich vorläufig dies: Im Topos „verwaltete Schule“, so wie er in der Regel gebraucht wird, steckt die Behauptung, das Überwiegen des Verwaltungselementes sei für das westdeutsche Schulwesen charakteristisch. Verwal-

tung wird dabei, wie bereits betont, im Sinne des Vollzugs fremder Weisungen benutzt. Die Schule soll demnach überwiegend ausführende Behörde und weit weniger Stätte selbständigen pädagogischen Handelns sein. Dies trifft insoweit sicher zu, als es der Schule im allgemeinen nicht möglich ist, den äußeren Rahmen zu bestimmen, in dem ihre Aufgabe sich vollzieht. Die verwaltete Schule ist fremd —, nicht selbstverwaltet und hat nur geringe Einflußmöglichkeiten auf die Stellen, durch die sie verwaltet wird. Die Tendenz, das Gepräge der verwalteten Schule im Sinne des Vollzugs fremder Weisungen noch mehr zu vertiefen, findet aber ihre natürliche Grenze in der notwendigen und unvermeidbaren pädagogischen Freiheit. In sie wird erstlich erst dort eingegriffen, wo klare stoffliche Anordnungen erteilt worden sind und ihr Vollzug überprüft wird. In solchen Fällen wird „die Teilnahme (der Schüler) am Erkenntnisvorgang des Lehrers durch Übermittlung fertiger Kenntnisse ersetzt und dadurch entscheidend zur Zerstörung des kritischen Bewußtseins und der geistigen Selbständigkeit beigetragen“ (H. Becker). In welchem Umfange das geschieht, ist nicht festzustellen. Deshalb soll diese Möglichkeit hier nur als Möglichkeit oder auch als Gefahr genannt werden. Festzuhalten war: Innerhalb des Rahmens der verwalteten Schule wird sich das Bildungsergebnis entsprechend beeinflussen und damit zugleich die pädagogische Freiheit endgültig beseitigen lassen, sobald die Stoffanforderungen über ein gewisses Mindestmaß hinaus umfassend und verbindlich genug formuliert worden sind. Ist dies erfolgt, fehlt es gänzlich an Elementen der Erziehungsschule.

#### IV.

Im Topos steckt mithin die Klage über den drohenden oder vollzogenen Verlust der pädagogischen Freiheit. Als Gegner dieser Freiheit werden Verwaltungsgesinnung und Verwaltungsnotwendigkeiten bezeichnet. Das Ganze trägt den Charakter einer empirischen Bestandsaufnahme, man fragt nach dem, was ist, ohne sich die Ursachen solcher Gegebenheiten zu erklären. Deshalb liegt die Vermutung nahe, daß es die Herrschsucht der Verwaltung sei, die dazu geführt habe, sich der Schule recht eigentlich zu bemächtigen. In der Diskussion ist deshalb auch häufig von einer Art Kampf zwischen den einflußherrschaftlichen Verwaltungsbeamten und den um ihre Freiheit ringenden Pädagogen die Rede. Diese Deutung ist jedenfalls falsch. Tatsächlich hat sich eine andere Entwicklung vollzogen, die im Wortsinne auch mit unserem Topos erfaßt worden ist.

Man hat von dem Deutschland der Zeit vor 1914 gesagt, es sei hervorragend verwaltet, aber miserabel regiert worden. Ähnlich könnte man heute sagen, die verwaltete Schule werde verwaltet, aber nicht regiert, unsere Schulpolitik sei auf mehr oder minder sachkundige Schulverwaltung reduziert. Ich glaube, daß wir damit dem Kern des Problems näherkommen. Verlängern wir nämlich diese gedankliche Linie, dann führt sie zu dem Ergebnis, daß in der Bundesrepublik nach 1945 die grundlegenden politischen Entscheidungen hinsichtlich des Schulwesens ausgeblieben sind und man sich mit der Erledigung der Verwaltungsaufgaben begnügt hat. Zu diesen gehörte es, Schulen zu bauen, zu unterhalten, die äußeren Voraussetzungen für die Lehrer-

ausbildung zu schaffen und was der Dinge mehr sind. Regiert, also politische Entscheidungen hätte man gefällt, wenn man die Struktur des Schulwesens als Ganzes auf ihre Tauglichkeit überprüft, die notwendigen Reformen angeordnet und damit der Verwaltung Vollzugsaufgaben nicht nur im erhaltenden, sondern auch im Sinne des Wirklichens gesteckter Ziele gestellt hätte. Je weniger dies geschehen ist — und es ist gemeinhin nur sehr wenig geschehen —, desto mehr ist die Verwaltung dazu übergegangen, sich mit den Mitteln der Selbstführung eigene Aufgaben zu stellen. Sie konnten und mußten überwiegend darin bestehen, den Bestand zu erhalten und ihn zu verbessern — Verwaltung ist ihrer Natur nach konservativ.

Die verwaltete Schule ist, so gesehen, eine öffentliche Einrichtung, die ihrer Struktur und Funktion nach nicht Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzung und politischer Entscheidung ist, sondern nur ihrem Funktionieren nach öffentliches Interesse findet. Damit ist die verwaltete Schule zum einen ganz sicher die staatliche Antwort auf eine antistaatliche öffentliche Grundeinstellung in Sachen Schule. Je lauter der Wunsch wurde, den Staat nur noch als notwendiges Vollzugsinstrument anstatt als Selbstordnung der Gesellschaft zu begreifen, desto lauter wurde auch der Wunsch, die Schule zu entstaatlichen, sie zu konfessionalisieren, zu privatisieren, zu pluralisieren oder gleich das holländische Vorbild zu verwirklichen. Dieser Tendenz gegenüber und angesichts allgemeiner Reformmüdigkeit wehrten die staatlichen Repräsentanten eine solche Bestandsbedrohung der öffentlichen Schule dadurch ab, daß sie gewissermaßen auf Tauchstation gingen, um abzuwarten. Damit schlug die Stunde der Verwaltung. In sie wurde die Schule recht eigentlich integriert, in die Verwaltung wurde auch die Schulpolitik verlagert. Von wenigen Einzelmaßnahmen abgesehen, heißt heute Schulpolitik Schulverwaltung. Zum anderen ist dieser Trend zur Verwaltung hin natürlich nicht nur eine Abwehrmaßnahme gegen jene Bestandsbedrohung, er liegt vielmehr auch im Zug der Zeit. Ohne daß dies hier näher weiter begründet werden kann, sei doch behauptet, daß es zu den Insignien unserer Zeit gehöre, eigentlich politischen Entscheidungen durch die Verlagerung zur Verwaltung hin auszuweichen. Wir können uns das im Schulwesen vor allem an dem Zustand der sogenannten Personalpolitik vergegenwärtigen. Personalpolitik ist immer dasjenige Element, welches jedenfalls Merkmale politischer Entscheidungen an sich hat. Verzichte ich in irgendeinem Bereich auf die grundlegenden politischen Entscheidungen, dann wird die Personalpolitik um so entscheidender und wichtiger. Betrachten wir daraufhin die Schule, dann wird deutlich, daß es keinen anderen öffentlichen Verwaltungsbereich gibt, in dem die Personalpolitik eine derart große Rolle spielt und entsprechend umstritten ist. Je weniger die politischen Instanzen die Fähigkeit besitzen zu bestimmen, was die Schule soll, desto mehr wächst das Bestreben, wenigstens Leute der eigenen Couleur in den entscheidenden Positionen sitzen zu haben. Das ist in Berlin nicht anders als in Husum oder Freiburg.

Dies ist unser Problem: Es ist Sache politischer Auseinandersetzung und Entscheidung, der Schule ihre Aufgabe zu stellen, sie also in eine Verfassung zu bringen. Es ist Sa-

che der Verwaltung, diese Schulverfassung zu verwirklichen, d. h. die äußeren Voraussetzungen zu schaffen. Endlich ist es Sache der Lehrer und über sie auch der Wissenschaft, in jenem durch die Verfassung der Schule gesetzten Rahmen die Ziele im einzelnen zu formulieren und die jeweils nötigen und möglichen Wege zu diesen Zielen hin zu beschreiten. Diese drei sehr verschiedenen Aufgaben müssen aufeinander bezogen sein. Wird eine von ihnen nicht bewältigt, dann werden die beiden anderen daraufhin notwendig umstrukturiert. Dies ist bei uns der Fall: Die Politik versagt sich. Das bedeutet natürlich nicht, daß in den letzten zwanzig Jahren keinerlei Schulpolitik stattgefunden habe. Es bedeutet vielmehr dies: Es ist uns nicht gelungen, aus der politischen Auseinandersetzung heraus klare Entscheidungen darüber zu fällen, wie wir uns unsere Schule eigentlich vorstellen. Soviel also auch von Reformnotwendigkeiten die Rede war, soviel Vorschläge im einzelnen vorgetragen wurden, es hat am abschließenden politischen Entschluß gefehlt, der dann wenigstens für eine längere Zeitspanne als unumstößlicher Wille des Gesetzgebers anzusehen gewesen wäre. Hat in diesem Sinne die Politik versagt, dann fehlen der Verwaltung die Richtlinien für ihr Tun. Da aber die Verwaltung in jedem Falle arbeiten muß, gibt sie sich selbst Richtlinien, wobei sich niemand darüber wundern darf, wenn man diesen den Verwaltungscharakter allzu deutlich ansehen kann. Auch die Erzieher selbst und die ihnen zugeordneten Wissenschaften entbehren des Eingebundenseins in jene politischen Grundentscheidungen, sind deshalb immer versucht, sich als autonom zu verstehen. In der Schule begegnet sich beides. Natürlich ist dann die faktische Macht der Verwaltung größer als jene theoretische Autonomie, und die Schule wird zur verwalteten Schule.

Zwei Einwänden ist in diesem Zusammenhang rasch zu begegnen. Der eine ist personaler Natur und läuft darauf hinaus, die Schulverwaltung liege doch zumeist in Händen verdienter Pädagogen und diese könnten selbstverständlich immer in ausreichendem Umfange die pädagogischen Gesichtspunkte mit einbringen. Ich behaupte, daß dies nur bedingt zutrifft. Um die Behauptung zu belegen, müßten längere Ausführungen über das Wesen der Verwaltung folgen. Sie sind hier nicht möglich. So begnüge ich mich mit der aphoristischen Feststellung, daß meiner Erfahrung nach jeder Pädagoge, der Oberschulrat im Ministerium geworden ist, am nächsten Tag den amtlichen Briefstil im Schlafe beherrscht. Der andere Einwand ist Bestandteil politischer Diskussionen in der Bundesrepublik und besagt, Schule müsse jenseits der Parteipolitik veranstaltet werden, sie sei eigentlich Sache der Eltern. Tatsächlich verbindet sich die Forderung nach der staatlichen Schule, die uns allen längst selbstverständlich geworden ist, mit ganz präzisen Vorstellungen vom Wesen des Staates. Über sie muß man natürlich bereit sein zu diskutieren. Deshalb kann man den Anhängern des Elternrechts durchaus zustehen, daß von ihrem Standpunkt aus die staatliche Pflichtschule viele Schönheitsfehler hat. Eine solche Diskussion hat aber erst dann einen Sinn, wenn die Elternrechtsideologen überhaupt auf die öffentliche Schule verzichten wollen und man die ganze Sache den Eltern überläßt. Leider geht niemand diesen Weg, man zieht vielmehr den unge-

heuerlichen Primitivismus vor, die Schule nur so weit als politisch-soziale Veranstaltung anzusehen, wie Gesellschaft und Staat sie bezahlen sollen, während im übrigen Schule von den einzelnen Gruppen der Gesellschaft veranstaltet werden soll. Der Staat ist aber diejenige Ordnung, innerhalb derer die Gesellschaft um ihrer Existenz willen diejenigen Dinge gemeinsam regelt, die die einzelnen Gruppen und Glieder der Gesellschaft nicht je für sich machen können. Der Staat, der zur gemeinsamen Kasse der Gesellschaft degradiert wird — dahin tendiert mancher „Pluralismus-Komplex“ heute —, kann für die Existenz der Gesellschaft nichts mehr tun.

## V.

Diese zweite Version von der verwalteten Schule stellt die Problematik unseres Schulwesens auf eine Ebene mit der anderer „Gemeinschaftsaufgaben“. Ihnen allen ist gemeinsam, daß ein Bestand verwaltet und den politischen Entscheidungen ausgewichen wird. Unmerklich gelangt dabei die Verwaltung in die Position desjenigen, der die entstehenden Lücken ausfüllt. Stößt sie dann auf irgendwelche Vollzugsschwierigkeiten, führt sie das unerläßliche Minimum an politischen Entscheidungen selbst herbei; im übrigen aber bleibt sie selbstgenügsam. In der Bundesrepublik geht es nicht zu sehr „restaurativ“ im Sinne einer bewußten, planmäßigen, rückwärtsgerichteten Politik zu; sondern die Bundesrepublik entspricht in besonderer Weise jenem Typus des Verwaltungsstaates, der von der Verwaltung sein Gepräge erhält, weil die Politik versagt. Noch einmal: Nicht die Herrschsucht der Verwaltung steht zur Debatte, sondern die Unfähigkeit der Politik, angesichts derer eine Verwaltung überhaupt erst herrschsüchtig werden kann, wenn nicht sogar bis zu einem gewissen Grade werden muß. Die Gunst des Publikums kommt ihr dabei entgegen: Hierzulande schwärmt man von Neutralität, spricht sie der Politik — mit Recht — ab und der Verwaltung — zu Unrecht — zu, befördert auf diese Weise den Zug zur Entpolitisierung der Politik („Volkskanzler statt Mehrheitsführer“) und überläßt die Politik der Verwaltung. Niemand darf sich wundern, wenn unter solchen Umständen die Verwaltung eben auch in immer stärkerem Umfange politisiert wird.

Ich lasse die Frage dahingestellt, ob der geschilderte Zustand wirklich in besonderer Weise der Bundesrepublik eigentümlich ist. Zur Beantwortung müßte man auf einige Länder verweisen, die sich in den letzten Jahren zu erstaunlichen grundlegenden Reformen ihres Schulwesens entschlossen haben; man müßte aber auch die vielen Länder nennen, in denen ebenso wie hierzulande ein Bestand gepflegt wird, man hingegen jeder grundlegenden Änderung ausweicht. Würde man diese Dinge zu Ende diskutieren, dann käme ganz sicher eine Antwort der Art zustande, daß die Bundesrepublik in den hier debattierten Fragen nicht allein steht, also auch nicht isoliert betrachtet werden kann. Umgekehrt käme aber auch heraus, daß jedenfalls die Problematik der verwalteten Schule auch in der Bundesrepublik gesehen werden muß. Im übrigen war an dieser Stelle folgendes zu zeigen: Wer immer über die Situation der verwalteten Schule klagt, trägt nichts zur Besserung der Verhältnisse bei, wenn er den

Verwaltungseinfluß auf die Schule und die größere pädagogische Freiheit alternativ zueinander versteht. Das durchschlagende Gewicht des Verwaltungseinflusses ergibt sich vielmehr daraus, daß es an den politischen Grundentscheidungen fehlt und damit ein wesentliches, die Schule bestimmendes Element ausscheidet. Wir müssen deshalb der *Schulpolitik* wieder zu ihrem Recht verhelfen, um dergestalt die *Schulverwaltung* auf die ihr zukommenden Aufgaben zu begrenzen und damit zugleich das unerläßliche Maß von *Freiheit* in der Schule zu gewährleisten. Wir müssen aus dem *Circulus vitiosus* herauskommen, in dem der sich versagende Gesetzgeber stillschweigend die Verwaltung ermächtigt, in ihrem Sinne zu verfahren; die Schule also nicht als Gegenstand der Verwaltungsarbeit zu betrachten, sondern als Teil der Verwaltungsorganisation. Nur der Gesetzgeber, der sich klar entscheidet, bindet die Verwaltung und setzt sie damit für ihre eigentlichen Aufgaben frei. Die Aufgaben der Schulverwaltung bestehen aber nicht darin, die einzelne Schule zu einer funktionierenden Behörde zu degradieren, in der „nichts passiert“; die Verwaltung hat vielmehr die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die Initiative des einzelnen Lehrers einen genügend großen Spielraum hat, seine Verantwortung sich bewähren und er sich in seiner Individualität von seinen Kollegen unterscheiden kann.

## Wilfried Gottschalch

# **Ideologische Komponenten in den Erziehungswissenschaften**

Der Begriff der pädagogischen Autonomie ist ein gutes Beispiel für den Bedeutungswandel, den Worte im Prozeß sich ändernder Erziehungswirklichkeit erfahren können. Wenn auch der Ausdruck erst um 1860 geprägt wurde, forderten doch bereits Ratke und Comenius, daß die Erziehung als eine selbständige Institution neben der Kirche stehen sollte. Damals hieß „Autonomie der Pädagogik“ offenbar „Selbständigkeit von der Kirche“ und gehörte also zu den Programmsätzen der Aufklärung. Inzwischen jedoch scheint der Begriff der pädagogischen Autonomie mehrdeutig geworden zu sein. Einerseits wird von kirchlicher Seite eingewandt, pädagogische Autonomie würde die „Wahrung letzter Konfessionalität“ beeinträchtigen — hier wird also gegen den aufklärerischen Gehalt unseres Begriffes polemisiert —, andererseits verwenden gerade konservative Pädagogen diesen Ausdruck, wenn sie die Schule als „pädagogische Provinz“ vor den Einflüssen der gesellschaftlichen Umwelt bewahren wollen. Pädagogische Autonomie kann heute u. a. Loslösung von der Kirche, aber auch elitäre Abwehr

der Demokratisierung des Schulwesens heißen. Gestern meinte man damit vielleicht „innere Emigration“, Flucht-  
asyl des Bildungsbürgers vor dem Faschismus.

So schließt die Frage nach Sinn und Inhalt eines Begriffes die Frage nach seiner Funktion als Instrument der Verhüllung oder Enthüllung, der Bewahrung oder des Wandels gesellschaftlicher Wirklichkeit mit ein. Es genügt nicht, den Leuten auf's Maul zu schauen, man muß ihnen auch auf die Finger sehen. Wenn hier einige Bücher unter Ideologieverdacht gestellt werden, heißt das nicht, daß ihren Autoren reaktionäre oder restaurative Absichten unterstellt werden. Mephistos Geständnis:

„Ich bin ein Teil von jener Kraft,  
Die stets das Böse will, das Gute schafft“

kann ja auch leicht umgedreht werden. Kritik, wie sie hier versucht wird, unterscheidet nicht nur zwischen manifesten und latenten Absichten eines Buches, sie fragt auch nach seiner Funktion im sozialen Prozeß. Ein einmal ausgesprochener Gedanke, eine einmal publizierte Schrift gewinnt Eigenleben, das zwar in Interdependenz zum gesellschaftlichen Sein bleibt, gegen den Verfasser aber selbständig wird. Der Autor kann wohl seinen Gedanken nachlaufen. Der Gedanke wird jedoch kaum seinem Autor nachlaufen.

Wo tauchen in der pädagogischen Literatur Vorstellungen auf, die der Rechtfertigung veralteter Zustände und repressiver Tendenzen dienen können? Diese Frage soll hier an Hand einiger Bücher erörtert werden. Deren Auswahl kann im Sinne empirischer Sozialforschung nicht als repräsentativ gelten. Es gibt jedoch so etwas wie einen Epochalstil, und dessen Züge sind auch am Einzelexemplar sichtbar. Das rechtfertigt die hier geübte Beschränkung. Vorerst sei auf zwei wichtige Orientierungshilfen hingewiesen, die es in ausgezeichnete Weise erlauben, sich über die herrschenden pädagogischen Auffassungen in den beiden deutschen Teilstaaten zu informieren. Gemeint sind das „Pädagogische Lexikon“<sup>1</sup> und die „Pädagogische Enzyklopädie“<sup>2</sup>. Obwohl das Pädagogische Lexikon von kirchlicher Seite herausgegeben wurde, ist es weniger dogmatisch-normativ als die Pädagogische Enzyklopädie, deren Beiträge alle streng an den Postulaten dessen ausgerichtet sind, was man in der DDR unter Marxismus-Leninismus versteht. Freud und die Psychoanalyse kommen in der Pädagogischen Enzyklopädie nicht vor. Andererseits spiegelt das Pädagogische Lexikon nicht nur die Vielfalt der westdeutschen Erziehungswirklichkeit und -theorie wider. Es offenbart auch, daß dieser Vielfalt jene Einheit fehlt, die Vielfalt erst richtig produktiv macht. Fehlen dem Pädagogischen Lexikon organisierende Aspekte, so leidet die Pädagogische Enzyklopädie an dem Gebrauch der Schere der Zensur. Aber das sei betont: Beide Bände sind unentbehrliche Nachschlagewerke für jeden, der sich um Erziehungsprobleme in Deutschland sorgt.

- 1 Pädagogisches Lexikon. Im Auftrag des Deutschen Evangelischen Kirchentages, herausgegeben von Hans Hermann Groothoff und Martin Stallmann. Kreuz-Verlag, Stuttgart 1961 (1360 Spalten, Lexikon-Format, Ganzln., 58.— DM).
- 2 Pädagogische Enzyklopädie. Herausgeber Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer u. a. Zwei Bände, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1963 (1078 S., Ganzln., 28.— DM).

### *Herrschaft des Über-Ichs*

Daß die DDR noch einen weiten Weg zum „Reich der Freiheit“ vor sich hat, wird offenbar, wenn man die in ihren Grenzen erschienenen Beiträge zur Theorie und Praxis der Pädagogik liest. Keiner der Autoren der vorliegenden Schriften verzichtet darauf, „sozialistische Moral“ zu predigen. Gewollt oder ungewollt verraten sie damit, daß auch die gesellschaftliche Ordnung Ostdeutschlands unterdrückenden Charakter hat. Ob „Arbeit und Erziehung“<sup>3</sup>, „Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule“<sup>4</sup> oder „Die Unterrichtsdiskussion im Fach Staatsbürgerkunde“<sup>5</sup> Thema ist, überall fällt die kritiklose Orientierung an den vom Staat gesetzten Normen sittlicher Bildung und Erziehung auf.

Einseitig wird jener Aspekt des Freiheitsbegriffes des Marxismus betont, der als „Einsicht in die Notwendigkeit“ von Spinoza zuerst in der Periode des Frühkapitalismus formuliert wurde. Daß Marx darüber hinaus noch ein „wahres Reich der Freiheit“ kannte, in dem sich die Menschen zweckfreier Selbstverwirklichung widmen können, bleibt unberücksichtigt. Besonders an Wolfs Studie „Arbeit und Erziehung“ wird klar, wie sehr die ostdeutsche Pädagogik, von sowjetischen Vorbildern abhängig, einem übertriebenen Leistungsprinzip huldigt. Gewiß wäre es interessant, einmal sorgfältig zu untersuchen, ob nicht der Bolschewismus und seine strenge Arbeitserziehung im Prozeß der Industrialisierung Osteuropas und Asiens eine ähnliche disziplinierende Rolle spielt, wie seinerseits der calvinistische Protestantismus in Westeuropa. „Eine gesellschaftlich nützliche Arbeit um ihrer selbst willen leisten“<sup>6</sup>, erinnert nicht nur an den Satz: „Deutsch sein, heißt eine Sache um ihrer selbst willen tun!“, er könnte ähnlich auch in der Hausväter-Literatur der Vergangenheit stehen. Immerhin: in jenen Ländern, die noch nicht industrialisiert sind, mag eine Arbeitserziehung dieser Art eine progressive Funktion haben, hierzulande stärkt sie die Tendenzen kultureller Regression und gesellschaftlicher Repression. In den Überflußgesellschaften der Gegenwart — bald wird auch die Sowjetgesellschaft zu ihnen gehören — ist die Erziehung zum Genuß ebenso wichtig wie die zur Arbeit. Sehen die Pädagogen in der DDR diese Aufgabe nicht, weil sie zu sehr den Traditionen verhaftet sind oder weil sie für die nächsten Jahrzehnte an der Potenz der DDR-Wirtschaft zum Überfluß zweifeln?

Dem Spannungsverhältnis zwischen „Pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule (unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts)“ wendet sich Klingenberg zu. Er erörtert im ersten Teil die „gesellschaftlich-ideologischen“, pädagogischen und psychologischen Aspekte, die er seiner Arbeit zugrunde legt, untersucht Probleme der Unterrichtsmethode, die Möglichkeiten, die

3 Walter Wolf: Arbeit und Erziehung. Probleme der sozialistischen Arbeitserziehung der heranwachsenden Generation. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1961 (162 S., brosch., 3,80 DM).

4 Lothar Klingenberg: Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1962 (204 S., brosch., 5,80 DM).

5 Horst Zerbst: Die Unterrichtsdiskussion im Fach Staatsbürgerkunde. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1962 (162 S., brosch., 3,80 DM).

6 Wolf, aaO., S. 20.

darbietende, erarbeitende und aufgebende Lehrmethoden der Schüler selbsttätigkeit geben, und fügt zwei Exkurse: „Zum Verhältnis von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit in einigen Grundformen der Erziehung“ und „Historische Aspekte des Verhältnisses von Führung und Selbsttätigkeit“ bei. Klingberg ist ein tüchtiger Pragmatiker, insofern hat er einen nützlichen Beitrag zur Unterrichtslehre gegeben. Aber auch er muß den Dögmen seine Ehrenbezeugungen erweisen. Wenn sein Buch entsprechend dem in den erziehungswissenschaftlichen Publikationen aus der DDR herrschenden stereotypen Brauch mit der Exegese der gerade gültigen Beschlüsse der Partei- und Staatsorgane beginnt, erinnert das eher an die Ausübung kirchlicher Riten als an eine zukunftsbezogene Anwendung der Lehren von Marx auf die Erziehungswissenschaft. Vielleicht bedingt die Unterordnung unter das Dogma, daß Klingberg die Lehren der leninistischen Organisations- theorie etwas schematisch in die Pädagogik übernimmt und nur gelenkte Selbsttätigkeit bejaht. Für spontane Aktivität hat er wenig übrig. Aber reiche Gesellschaften — und die DDR will doch eine reiche Gesellschaft werden — müssen sich, wenn sie nicht unterdrückende Sicherungen einbauen wollen, auch dem Problem der Spontaneität stellen. Für ein Tun aus eigenem Antrieb, aus freiem Willen, ist in Klingbergs Unterrichtslehre kein Raum, deshalb verweigert er z. B. auch den Schülern das Mitspracherecht bei der Festlegung des Unterrichtsziels (S. 134).

Auch Zerbst legt in „Die Unterrichtsdiskussion im Fach Staatsbürgerkunde“ zuerst seine exegetische Pflichtübung ab, bevor er zum Thema kommt. Wichtig ist das Buch wegen der Einblicke, die es in die Unterrichtswirklichkeit der DDR-Schulen bietet. So dogmatisch dort Pädagogik als Theorie gelehrt wird, so fleißig betreibt man sie andererseits als „Tatsachenforschung“ und beweist damit nicht nur deren mögliche Fruchtbarkeit, sondern auch, wie leicht sie, bloß positivistisch betrieben, orthodoxen Denk- und Herrschaftssystemen dienstbar gemacht werden kann. Das Protokoll hat in ihnen oft Polizei-Charakter. Erstaunlich ist der klägliche Inhalt der Unterrichtsgespräche, die in dem Buch von Zerbst wiedergegeben werden. So ähnlich stelle ich mir den Religionsunterricht in mancher bayrischen Dorfschule vor: Auslegung statt Aussprache; Rechtfertigung dessen, was ist, statt freier Kritik.

Verräterisch überdies, daß in der DDR vergessen wurde, daß Karl Marx Ideologie als „falsches Bewußtsein“ verstand. Was soll man davon halten, wenn in den erwähnten Schriften die gedanklichen Grundlagen der DDR-Pädagogik „ideologisch“ genannt werden und wenn „Ideologische Kommissionen“ sich um das „sozialistische Staatsbewußtsein“ kümmern?

#### *Bildung, Begabung und anderes Exemplarisches*

Wenn Mystik überall am Werke ist, „wo die Kette der rational nachrechenbaren Verursachung gesprengt und auf Erklärungsgründe zurückgegriffen wird, die Symbole für ein jenseits aller Vernunft Liegendes sind“<sup>7</sup>, dann kann sie sich in vielen Dunkelkammern der westdeutschen Pädagogik daheim und geborgen fühlen. Ist es ein Zufall, daß das

<sup>7</sup> Ernst Niekisch: Ost und West, Unsystematische Betrachtungen. Hamburg 1963, S. 27.

Wort „Bildung“ in fremde Sprachen nicht übersetzt werden kann? Vergessen ist seine Herkunft aus dem Wörterbuch der Aufklärung. „Bildung beginnt erst in einer Luftschicht, die hoch über der Welt des Existenzkampfes lagert“, sagen mit Nietzsche die vom Elite-Dünkel Besessenen. Für Pestalozzi war sie noch die Treppe in dem „Hause der Ungerechtigkeit“, worunter er die kapitalistische Gesellschaftsordnung verstand. Hillebrand definiert: „Bildung als Zustand ist Geformtheit des Menschen als Mensch und Bildung als Tätigkeit ist Formung des Menschen“<sup>8</sup>. Ein allumfassender Bildungsbegriff also, in den jeder hineindeuten kann, was er mag. Das kam Hillebrand wohl auch so vor, weshalb er seine Auffassung vom „Wesen des Menschen“ kundtat. Der Mensch sei „seinem Ende und zugleich seiner höchsten Konzentration nach ein ‚Geistwesen‘“ (S. 14). Wer allerdings meint, dies sei nichts als eine andere Bezeichnung für das, was andere „homo sapiens“ nennen, irrt. All die berühmten Nebelwerfer aus der Schule der Lebensphilosophie: Schelling, Hartmann, Scheler, Klages und Driesch werden herbeizitiert, damit dem Leser die Erleuchtung widerfährt, daß die „Bewußtheit des Geistes... eine undefinierbare und bloß umschreibbare ‚Ureigenschaft‘, ein ‚inneres Licht‘, mit dem der persönliche Geist sich und anderes ‚geistig‘ sieht und beleuchtet“, sei (S. 15). Auf dieser „anthropologischen Grundlegung“ baut Hillebrand seine Psychologie des Lernens und Lehrens auf. Kein Wunder, daß sich der Leser bei der Lektüre wie auf einer Moorwanderung vorkommt: kein fester Boden unter den Füßen, da und dort flackernde Irrlichter, denn so unklar wie der Anfang bleibt vieles in dem Buch. Dabei enthält es zahlreiche nützliche Anregungen. Wo dem Autor neuere Forschungen zugänglich waren, teilt er deren Resultate redlich mit, so z. B. Untersuchungsergebnisse zum Problem der Akzeleration (S. 166 ff.), die wenig ins Konzept der Bildungsromantiker passen. Aber die anthropologische Konzeption, an der er sich orientiert, wirft überall dunkle Schatten und bestimmt den Stellenwert, den die zuweilen durchaus treffenden Bemerkungen und Informationen in diesem letztlich irrationalen Bezugssystem erhalten. So trägt das Buch dem Verdunkelungsbedürfnis derer Rechnung, die am Bestand der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit Interesse haben. Denn der Irrationalismus verweist auf Mystik, und diese „ist der Dampf, der solche gesellschaftlichen Landschaften vernebeln soll, die vor dem klaren Auge als Sumpf und Wüste entlarvt würden. Die Mystik ist allerwege der Lückenbüßer, der dort einspringt, wo drückende Privilegien sich mit klaren Gründen nicht zu rechtfertigen vermögen“<sup>9</sup>.

Zu jenen Begriffen, die gern im mystischen Dunkel gelassen werden, gehört auch der Begabungsbegriff. Nach Auffassung des „Großen Brockhaus“<sup>10</sup>, dessen sozialwissenschaftliche Konzeption von Hans Freyer geprägt ist, stehen zwei Fragen im Vordergrund der Begabungsforschung: „1. die Frage nach der Vererbung“, „2. die soziologische

8 M. J. Hillebrand: Psychologie des Lernens und Lehrens. Eine anthropologisch-psychologische Grundlegung. Gemeinschaftsverlag Hans Huber, Bern, Ernst Klett, Stuttgart, 2. Aufl. 1962 (179 S., Ln., 17,80 DM), S. 13.

9 Niekisch, aaO., S. 30.

10 Begabung, in: Der Große Brockhaus, 1. Band, Wiesbaden 1952, S. 711.

Frage, ob nicht durch den seit Generationen dauernden schnellen sozialen Aufstieg der Begabten eine allmähliche Erschöpfung des Begabungsreservoirs im Volksganzen eintritt“. Dieser Problemstellung liegt ein nativistischer Begabungsbegriff zugrunde, der die Determinanten der Begabung im Urschleim unserer physischen (rassischen?) Herkunft sucht. Von der pädagogischen Psychologie her geht Karl Mierke an das Begabungsproblem heran<sup>11</sup>. Er rechnet — wohl in Übereinstimmung mit den in Westdeutschland herrschenden Auffassungen — zur Begabung eines Menschen „alle ‚Gaben‘, die ihm als allgemein-menschliche Anlagen und als Ahnenerbe, aber auch als Geschenk der Umwelt und seines Schicksals zuteil geworden sind, mit denen er ausgestattet, begnadet und ‚begabt‘ worden ist. Der heranwachsende Mensch muß nur empfänglich, ansprechbar und bereitwillig genug, also ‚bildsam‘ sein, um jene Gaben des Schicksals und der Umwelt recht zu nützen“<sup>12</sup>. Offenbar mißt Mierke der nativistischen Begabungsauffassung einen relativ großen Wahrheitsgehalt zu. Wenn er schreibt, auch ererbte Anlagen des Kindes müßten „entdeckt, herausgefordert und geweckt werden“, unterscheidet er sich nicht von jenen Begabungstheoretikern, die der „Umwelt“ lediglich die Funktion zugestehen, das erblich angelegte Begabungspotential zu manifestieren. Interessanterweise, und das macht sein Buch lesenswert, kann Mierke viele empirische Beweise für die hohe „Bildsamkeit“, d. h. Entwicklungsfähigkeit nach Auffassung der Vererbungslehre vorgegebener Begabung geben, aber nur hypothetische Äußerungen zur Vererbung. Der Mangel seines Buches liegt darin, daß er sich dem Schrebergartenideal sozialwissenschaftlicher Autarkie unterwirft und innerhalb der engen Grenzen seiner Disziplin bleibt. Auf der Suche nach einem soziologischen Beitrag zur Begabungstheorie stieß er ausgerechnet auf den Sozialdarwinisten Karl Valentin Müller, dessen Thesen er kritiklos übernimmt. Das erklärt die merkwürdige Diskrepanz zwischen der theoretischen Grundlegung Mierkes und den Ergebnissen seiner empirischen Forschungen. Zu seiner Entlastung sei allerdings darauf hingewiesen, daß die westdeutschen Soziologen wenig zur Begabungsforschung beigetragen haben. Das ist ja auch schwer möglich, solange man geflissentlich an dem Klassencharakter unserer gesellschaftlichen Ordnung vorbeisieht.

Einen ausgezeichneten Artikel über Begabung hat jedoch Gerhard Rosenfeld für die „Pädagogische Enzyklopädie“ geschrieben<sup>13</sup>. Hier findet sich zumindest ein Programm sozialkritischer Begabungsforschung. Rosenfeld geht auch auf die Frage der Umweltbedingungen ein. Diese „gewinnen für die Entwicklung der Begabung besondere Bedeutung, wenn sie als Anforderungen an die Person gerichtet oder als tätigkeitsveranlassende Faktoren zur Wirkung kommen“. Umwelt ist für ihn mehr als die Umgebung der Person. „Unter Umweltfaktoren in diesem Sinne können deshalb alle objektiven Ereignisse und Voraussetzungen verstanden werden, die ihrem Effekt nach die Person zwin-

11 Karl Mierke: *Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Betrachtungen über das Bildungsschicksal des mittelmäßig begabten Schulkindes.* Gemeinschaftsverlag Hans Huber, Bern, Ernst Klett, Stuttgart 1963 (205 S., brosch., 21.— DM).

12 aaO., S. 10.

13 *Päd. Enzyklopädie*, aaO., Band 1, S. 86 ff.

gen, sich mit bestimmten Situationen und ihren Notwendigkeiten tätig auseinanderzusetzen“. Haben sie diese Wirkung nicht, gehören sie lediglich zu seiner Umgebung. Nach Rosenfeld werden Begabungen niemals vererbt, sondern immer nur Hirnstrukturen. „Unter der Voraussetzung eines normal angelegten und funktionstüchtigen Gehirns sind alle Kinder in der Lage, das Ziel der Oberschule zu erreichen. Von den Voraussetzungen der Anlagen her ist innerhalb des normalen Bereichs in keinem Fall eine Begrenzung des Begabungsniveaus und damit dieser pädagogischen Zielsetzung gegeben“.

Wie man sich die Begabtenförderung in der DDR praktisch vorstellt, zeigt Ruth Lenk<sup>14</sup>. Sie bringt interessante statistische Angaben, aus denen geschlossen werden kann, daß die Annahme unerschöpflicher Begabungsreserven mehr ist als ein „Sozialmärchen“, wie in Westdeutschland von den Restauratoren brüchig gewordener Bildungsmonopole behauptet wird.

In die Unterrichtsproblematik der bundesrepublikanischen Volksschuloberstufe führt Meyers „Praxis des Exemplarischen“<sup>15</sup>. Das Buch beginnt mit einer hausbackenen Einführung in die „Lebensformen der industriellen Gesellschaft“, die wie auch die folgenden Kapitel die sozialromantische Grundeinstellung des Verfassers verrät. Da ist von der „Verameisung der Menschen“, der „Entpersönlichung“, der „Selbstentfremdung“ und dem „Prozeß des Naturverlustes“ die Rede. Das sind gewiß alles zutreffende Beobachtungen. Aber es fehlt der Hinweis, daß die Mängel der Industrialisierung durch mehr Industrialisierung, die Mängel der industriellen Arbeit durch Verkürzung der Arbeitszeit, die Mängel der Rationalisierung nur durch gesamtgesellschaftliche Rationalisierung überwunden werden können. Vernünftige Erziehung in einer unvernünftigen gesellschaftlich-politischen Ordnung bleibt eben eine Sisyphusarbeit, die allerdings auch unter den traurigsten Verhältnissen geleistet werden muß, soll die Unvernunft nicht total werden. Hier soll jedoch noch auf die Fragwürdigkeit des heute in der Didaktik so sehr hervorgehobenen Prinzips des Exemplarischen aufmerksam gemacht werden. Soweit das „Exemplarische“ sich auf die Relationen von „Gesetz“ und „Fall“, „Prinzip“ und „Exempel“, „Methode“ und „Anwendungsfall“ bezieht, gehörte es schon immer zu den Problemen der Didaktik. Sobald aber darunter auch das „Typische“, das „Klassische“ oder Exemplarische im Sinne des Beispielhaften, Vorbildlichen oder das „Symbolisch-Gleichnishafte“ gemeint werden, gewinnt das Ganze einen autoritären Unterton. Es entsteht die Gefahr, daß dann nach einem Katalog des Exemplarischen gefragt wird. Unversehens können sich dann Lehrpläne, die doch eigentlich in einer offenen demokratischen Gesellschaft nur Vorschläge und Orientierungshilfen sein sollen, in Unterrichtsreglements verwandeln. Die Überforderung der Lehrer kommt solchen Tendenzen entgegen. Wie schnell ist es dann aus mit der sowieso häufiger postulierten als realisierten Me-

14 Ruth Lenk: Zur systematischen Entwicklung der Arbeiter- und Bauernkinder. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1961 (161 S., brosch., 2,80 DM).

15 Ernst Meyer: Praxis des Exemplarischen. Didaktische Dokumentation aus dem Unterricht in der Volksschuloberstufe. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1962 (208 S., Hfn., 16,80 DM).

thodenfreiheit, und an dem, der sich dem schließlich institutionalisierten Prinzip des Exemplarischen nicht unterwirft, kann ein „Exempel statuiert“ werden. Die Anhänger der Praxis des Exemplarischen wollen das ganz gewiß nicht. Sie fragen — so auch Meyer — nach dem „Aufschließenden“ eines Bildungsgehaltes und fordern dessen besondere Berücksichtigung in der Unterrichtsarbeit. Dieses Bemühen verdient Zustimmung. Doch dürfen dabei die erwähnten gefährlichen Implikationen nicht übersehen werden.

Im übrigen meine ich, daß die Psychologie des Lehrens und Lernens, die Erforschung der Intelligenz als sozialer, logischer und biologischer Funktion der Didaktik weiterhelfen kann als die in der deutschen Pädagogik übliche Konzentration auf die Bildungsinhalte und -gehalte. Dankenswerterweise versucht Hans Aebli in seiner „Psychologischen Didaktik“, in dieser Richtung zu arbeiten<sup>16</sup>. Aebli knüpft an die Psychologie von Jean Piaget an, der sich selbst darauf beschränkt, sein Forschungsmaterial dem Erzieher zur Umsetzung in die pädagogische Praxis zur Verfügung zu stellen. Nach Piaget assimiliert das Kind den Unterrichtsstoff nur durch aktive Betätigung, ist seine Assimilationsfähigkeit an bestimmte Entwicklungsstufen geknüpft, entwickelt sich das logisch-begriffliche Denken aus dem konkreten Handeln, entsteht rationale Erkenntnis im gemeinsamen Tun und in der Atmosphäre gegenseitiger Achtung. Auf diesen Einsichten baut Aebli sein Buch auf, das eine gelungene Synthese der Ergebnisse psychologischer Forschung mit im Volksschulunterricht gewonnenen Erfahrungen bietet.

Pädagogische Theorie und Praxis liegen in Deutschland noch arg darnieder. Sie lassen sich aus dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang nicht herauslösen, und der setzt heute noch den notwendigen Reformen in Erziehung und Schule enge Schranken. Wann werden wir eine Schule haben, in der vernünftige pädagogische Praxis wirksamer als gegenwärtig geübt werden kann? Erst dann werden die ideologischen Komponenten zurücktreten und die pädagogische Theorie rationaler als heute sein. Bis dahin wird allerdings der Mensch, wie Herder sagte, „ein Invalide seiner höheren Kräfte“ bleiben.

16 Hans Aebli: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1963 (180 S., brosch., 13,80 DM).

# Alfred Feuerstein

## Zum Begriff der Begabung

In der Diskussion um die Probleme einer Schulreform tauchen immer wieder Fragen wie die nach den Begabungsreserven in unserer Gesellschaft auf. Das verweist jedoch auf die Frage nach dem Begriff der Begabung selbst. Es geht vor allem um das Problem, ob die offenbar bestehenden intelligenzmäßigen Leistungsdifferenzen unter den Individuen ein, um mit Heinrich Roth zu sprechen, „Erb- oder Umweltschicksal“, eine „Sache der natürlichen Mitgift“ oder der „Motivation und Anstrengung“ sind.

### I.

Karl Valentin Müller zieht den Begriff der Begabung zur Erklärung sozialer Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft heran. Begabung ist nach Müller „keinesfalls nur die testmäßig feststellbare Intelligenz, sondern eine höchst komplexe, aus teilweise substituierbaren Eigenschaften integrierte und durch mannigfache Antriebe aktivierte Fähigkeit, sich als geistig tüchtig zu erkennen zu geben und in Leistung zu bewähren“<sup>1</sup>. Als die Konstituentien dieser komplexen Fähigkeit sieht Müller zwei Ursachenreihen an: Anlage und Entfaltungsbedingungen („Milieu“). In den realen Differenzierungsvorgängen einer konkreten Gesellschaft komme die entscheidende Bedeutung stets jener der beiden Voraussetzungsreihen zu, die dem „Gesetz der Knappheit“ unterliege. — Zu erfragen wäre, ob diese Intention einer soziologischen Marktanalyse überhaupt etwas über Begabung auszusagen vermag.

Müllers Untersuchungen konzentrieren sich vor allem auf die schichtspezifischen Begabungsdifferenzen von Schulkindern, wobei die Beurteilung durch die Lehrer zugrunde gelegt wird; denn Begabung als „angelegte soziale Bewährungsfähigkeit“<sup>2</sup> sowie Begabungseigenart erscheinen hier noch ungetrübt von ausgeübter gesellschaftlicher Funktion:

Niedersachsen 1946: Begabungsgliederung in % aller einheimischen Schüler<sup>3</sup> aller Schulgattungen von 5 Jahrgängen (1933—37) nach Sozialschicht der Familie im Jahre 1939:

Soziale Stellung	Begabung						Summe
	1 („höchste“)	2	3	4	5	6	
I („oberste“)	42,5	37,8	14,5	3,7	1,4	0,1	100
II	26,6	39,2	24,5	7,2	2,2	0,3	100
III	9,5	27,6	37,3	17,0	7,4	1,2	100
IV	3,9	16,1	37,3	24,9	14,8	3,0	100
V	1,7	8,2	30,0	27,0	24,2	8,9	100
insgesamt	7,3	20,1	35,1	21,3	13,0	3,2	100

1 K. V. Müller: „Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft“, Köln 1956, S. 30.

2 aaO., S. 32.

3 K. V. Müller: „Die Angestellten in der hochindustrialisierten Gesellschaft“, Köln 1957, S. 60.

Niedersachsen 1946: Gliederung nach der Begabungseigenart und der Sozialschicht des Vaters im Jahre 1939<sup>4</sup>:

Sozialschicht der Väter	Begabungseigenart				Summe
	produktiv begabt	nachschaff. begabt	minderbegabt passiv	fahrig	
I	33,8	58,0	6,9	2,3	100
II	22,0	65,0	9,8	2,4	100
III	10,0	59,1	23,0	7,9	100
IV	5,2	47,2	32,7	14,6	100
V	3,1	34,1	39,2	23,6	100
insgesamt	8,5	51,0	28,1	12,4	100

Das sich in den Tabellen zeigende schichtenspezifische Gefälle, sowohl im Hinblick auf Begabungsgrad wie auch Begabungseigenart, ist für Müller Beleg genug für das Funktionieren gesellschaftlicher Siebung, mindestens für unsere Zeiten. Unter „gesellschaftlicher Siebung“ wird ein prinzipiell in allen Gesellschaften beobachtbarer Vorgang verstanden, der die einzelnen Elemente der Gesellschaft durch ein „dauernd rüttelndes Siebwerk“ in Unruhe hält und auf diese Weise dafür sorgt, daß die mit verschieden hohem Status ausgestatteten sozialen Positionen nur von solchen Individuen eingenommen werden können, die auf Grund ihrer erblich bedingten Fähigkeit und Leistung auch dafür geeignet sind. Das bedeutet jedoch nicht, daß auch alle in gleicher Weise geeigneten Individuen tatsächlich Zugang zu den betreffenden Positionen finden. Zur guten Begabung muß auch noch ein bestimmtes Quantum sozialer Strebigkeit hinzukommen, welches sich nun allerdings — nach Müller — bei den Individuen der unteren Schichten auf Grund ihrer Erbkonstellation weit seltener findet als bei denen der höheren.

Von je 100 unbedingt Oberschulfähig erklärten Schülern im Alter von 11 bis 13 Jahren befanden sich Ende 1946 im Regierungsbezirk Hannover noch an Volksschulen bei Abstammung aus:

der Oberschicht	13
der gehobenen Mittelschicht	21
der Mittelschicht	36
der gehob. Grundschicht	59
der Grundschicht	74 <sup>5</sup>

In z. T. sehr umfangreichen Untersuchungen versuchte Müller, die Irrelevanz des sog. „Milieu“-Faktors bzw. die absolute Dominanz des Erbfaktors für die Erlangung eben jener Chance des Individuums aufzuzeigen, in diesem „dauernden Siebungsprozeß“ nach unten oder oben zu kommen.

Müller bescheidet sich im wesentlichen mit der Unterscheidung von drei „Milieu“-Faktoren, denen er in diesem Zusammenhang eine mögliche Relevanz beimißt: 1. der sozialen Schicksalslage; 2. der Familienumwelt; 3. den politischen Machtverhältnissen.

1. Die soziale Schicksalslage: Während der Jahre 1946—54 verglich Müller in mehreren Bundesländern die Schulnoten von Kindern einheimischer und vertriebener Eltern, um festzustellen, ob die Elendsunterkünfte und Massenquartiere auf die intelligenzmäßigen Leistungen der Flücht-

<sup>4</sup> K. V. Müller: „Begabung . . .“, aaO., S. 48.

<sup>5</sup> aaO., S. 26.

lingskinder nachteiligen Einfluß hatten. In Niedersachsen ergab sich bei der Vollerhebung eines Jahrgangs in sechs Kreisen, daß die Flüchtlingskinder den einheimischen Kindern ebenbürtig, oft sogar überlegen waren; dies galt übrigens für alle Sozialschichten. Dazu bemerkt Müller: „Das Entstehen stark milieu-unterschiedlicher Schicksalsgruppen infolge der Katastrophe des Zusammenbruchs gibt uns die Möglichkeit, gleichartige Siebungsgruppen (die bisher auch stets gleichartige Milieugruppen darstellten) in verschiedenem Milieuzustand auf ihre soziale Bewährungsintensität zu überprüfen. Es zeigt sich, daß in unserer Gesellschaft dem Milieufaktor keineswegs die sozial entscheidende Wirkung zukommt, die ihm immer noch zugesprochen wird“<sup>6</sup>.

2. Die Familienumwelt: Um den Einfluß der Familie auf die schulischen Leistungen der Kinder festzustellen, verglich Müller Kinder aus Vollfamilien mit Kindern, die nur noch einen Elternteil besaßen, in den Noten Deutsch und Rechnen. Die Untersuchungen zeigten ein gewisses Zurückstehen der Halbwaisen im Unterrichtserfolg; allerdings waren die Halbwaisen unter den Vertriebenenkindern den einheimischen Kindern aus Vollfamilien im Durchschnitt noch etwas überlegen. Lakonisch schließt Müller: „Es scheint eben doch überraschenderweise auch der so wichtige Erziehungsfaktor der Familienumwelt hinsichtlich seiner differenzierenden Wirkung auf Begabung und Verhaltensweise von uns meist überschätzt zu werden“<sup>7</sup>.

3. Die politischen Machtverhältnisse: Müller befragte aus der SBZ geflüchtete Lehrer über die schichtspezifische Begabungsgliederung in den zuletzt von ihnen geführten Schulklassen, um auf diese Weise Aufschluß über Einflüsse zu erhalten, die möglicherweise von den politischen Veränderungen in Mitteldeutschland seit 1945 auf die Schulleistungen der Kinder verschiedener Sozialschichten ausgehen. Zugrundegelegt wurde die Schichtzugehörigkeit der Familie im Jahre 1939. Aus den Angaben der Lehrer ergab sich ein deutliches Leistungsgefälle von der Oberschicht zur Grundsicht, das jedoch im Vergleich mit westdeutschen Statistiken einige Verschiebungen vor allem zugunsten der gelernten Arbeiter aufwies. Immerhin — meint Müller — werde aus den Befunden deutlich, „daß die 1939 führenden Schichten aus der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg, obgleich sie in diesem mitteldeutschen Gebiet besonders rigoros zwangsproletarisiert wurden, in der Begabung ihrer Kinder nach wie vor ihren natürlichen Elitecharakter erkennen lassen, und daß die Kinder aus den von der neuen Ordnung ideologisch als ‚führende Klasse‘ anerkannten proletarischen Schichten trotz aller staatlichen und parteilichen Förderung und einseitig parteiischen Bevorzugung gleichwohl das niederste Begabungsniveau zeigen“<sup>8</sup>.

Abgesehen von den methodologischen Problemen der Müllerschen Untersuchungen vermag nun allerdings der Milieu-Begriff Müllers nicht zu leisten, was mit ihm intendiert wird; nämlich dem Nachweis von der Irrelevanz der sozialen Umwelt für die Entfaltung einer — wie immer gedachten — Begabung zu dienen. Müller geht fehl in der Annahme, „soziale Umwelt“ erschöpfe sich in seinem Milieu-Begriff; dieser ist vielmehr völlig auf aktuelle Faktoren der gegenwärtigen Situation eingeschränkt. Indem

6 aaO., S. 117.

7 aaO., S. 80.

8 aaO., S. 48.

Müller die Wirkung gegenwärtiger Faktoren absolut setzt, wird sein Milieu-Begriff unhistorisch und statisch. Vorweg negiert wird die Möglichkeit, daß die gesellschaftlichen Zielvorstellungen der Familie — welche durch Faktoren wie Ausbildung, Einkommen und Position bestimmt werden — auch bei faktoriellen Veränderungen dergestalt fortwirken können, daß sie diese Veränderungen längere Zeit kompensieren oder sogar überkompensieren. Im Milieubegriff Müllers ist ferner ununtersucht festgelegt, welcher Rang den von ihm erörterten Faktoren auf der Skala aller möglichen Umwelt-Faktoren bezüglich ihrer Bedeutung für die Begabung zukommt. Wenn man den Milieu-Begriff auf einige wenige Faktoren einengt, diese auch noch unhistorisch und rein situativ behandelt und dann meint, die „soziale Umwelt“ erfaßt zu haben, läßt sich deren Einfluß auf die Begabung allerdings relativ leicht in Abrede stellen. Müller antizipiert bereits in der Begriffsbildung, was erst Resultat empirischer Bemühung sein kann. Schon im Milieu-Begriff wird Begabung als Naturkonstante dingfest gemacht und Begriffe wie soziale Bewährung daran aufgehängt.

Mit Feststellungen wie diesen, daß die Positionsinhaber in den oberen Rängen der Sozialstruktur unserer Gesellschaft jene Positionen „angeborenen Sozialcharakteren“<sup>9</sup> und „berufsspezifischen Erbqualitäten“<sup>10</sup> verdankten; daß unsere Gesellschaftsordnung jene Erbqualitäten „in hohem Maße funktionsgerecht“ siebe und nahezu jeden von der Natur entsprechend Gesegneten auf den jeweils ihm gebührenden Platz kommen lasse, erscheint die Theorie den am eigenen gesellschaftlichen Privileg Interessierten nur allzu willkommen. Ihnen wird versichert, „Erbbestände guter Begabungen“ gebildet zu haben; ihr Anspruch auf Privilegierung und seine Einlösung wären durch die Natur selbst legitimiert<sup>11</sup>. Müller wendet sich denn auch gegen die derzeitigen „dämonischen“ soziologischen Tendenzen, die mittels einer schulauslesemäßigen Förderung aller begabten Elemente die unteren Schichten auch der „letzten begabungsmäßigen Fettaugen“ berauben und sie unwiederbringlich zu „natürlichen Pariaschichten“ machen möchten<sup>12</sup>.

## II.

Basil Bernstein versucht in seinem Aufsatz über „Soziokulturelle Determinanten des Lernens“<sup>13</sup> den Nachweis zu führen, daß die Implikationen bestimmter schichtspezifischer Formen des Sprachgebrauchs den Kindern der betreffenden Schichten das Lernen, vor allem in der Schule, erschweren oder erleichtern, und somit auch ihre Leistungen in bestimmten intelligenzmäßigen Aufgabestellungen beeinträchtigen oder fördern, und zwar unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit. Soziokulturelle Faktoren üben — wie Bernstein meint — durch eine bestimmte Form der Sprache auf das Niveau der Fähigkeit und Leistung des

<sup>9</sup> K. V. Müller: „Die Angestellten . . .“, aaO., S. 66.

<sup>10</sup> aaO., S. 58.

<sup>11</sup> Siehe dazu K. V. Müller: „Zur Rassen- und Gesellschaftsbiologie des Industriearbeiters“ in: Archiv f. Rassen- u. Gesellschaftsbiologie XXIX (1935).

<sup>12</sup> K. V. Müller: „Begabung . . .“, aaO., S. 135.

<sup>13</sup> Basil Bernstein: „Soziokulturelle Determinanten des Lernens“ in: Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, Opladen 1959.

Individuums maßgeblichen Einfluß aus. Insbesondere geht es Bernstein um einen Vergleich von „Mittelklasse“ und „Arbeiterklasse“.

Bernstein geht davon aus, daß schon durch eine bestimmte Form des frühen Sprachgebrauchs die Art und Weise, wie sowohl kognitive als auch soziale Beziehungen angeknüpft werden, festgelegt und gleichzeitig das spätere Niveau der Begriffsbildung bestimmt werde.

Das Kind aus der Mittelklasse werde „empfänglich für eine mittelbare Form des Ausdrucks, bei der die feine Zusammenstellung von Wörtern, die Art der Verbindung zwischen den Sätzen und so weiter die Gefühle vermitteln. Es sind Gefühle, nach denen das Kind ursprünglich verlangt, um die volle Beziehung zur Mutter zu realisieren; dabei lernt es dann, auf eine bestimmte Form von sprachlichen Anhaltspunkten zu reagieren“<sup>14</sup>.

In der Arbeiterklasse hingegen gehöre die sprachliche Beziehung zwischen Mutter und Kind einer wesentlich anderen Ordnung an: „Es handelt sich im wesentlichen um eine sprachliche Form, bei der die persönlichen Qualifikationen zunächst mit Hilfe des expressiven Symbolismus ausgedrückt werden, d. h. in nicht-sprachlicher Form oder mit Hilfe einer begrenzenden Sprachstruktur. Die Beziehung des Kindes zur Mutter ist unmittelbar. Sein wichtigster Bezugspunkt ist nicht ihre Sprache; denn die persönliche Qualifikation, das ‚Ich‘ der Mutter aus der Arbeiterklasse kommt namentlich in einem expressiven Symbolismus zum Ausdruck, der ausschließlich auf sich selbst Bezug hat. Kurz, die subjektive Absicht wird nicht in Worten explizit gemacht oder erläutert“<sup>15</sup>.

Den Sprachtypus der Mittelklasse nennt Bernstein „formal“, den der Arbeiterklasse „öffentlich“: „Im Gegensatz zum Individuum, das einen Sprachgebrauch zu schaffen lernt, worin es auswählen kann, um seine persönlichen Gefühle zu vermitteln (wie bei einer formalen Sprache), neigt die Person, die sich einer öffentlichen Sprache bedient, dazu, ihre Gefühle an gesellschaftliche Redensarten und Etiketten zu hängen, welche die soziale Verbundenheit, die Solidarität maximal betonen, und zwar auf Kosten der logischen Struktur der Kommunikation und der Spezifität des Gefühls“<sup>16</sup>.

In der Schule ergeben sich — nach Bernstein — für das Arbeiterkind auf Grund des sprachlichen Sachverhalts ernste Schwierigkeiten: Während das Kind aus der Mittelklasse geradezu prädisponiert sei, die Sprachstruktur des Lehrers zu akzeptieren und darauf zu reagieren, bestehe beim Kind aus der Arbeiterklasse von Anfang an ein Konflikt zwischen der Notwendigkeit, mittelbar zu reagieren und mittelbare Reaktionen zu registrieren — was von der formalen Schulbildung verlangt wird — auf der einen Seite und der unmittelbaren Reaktionsbereitschaft, die das Kind in seiner sozialen Struktur gelernt hat, auf der anderen. Vergleichsweise wenig im Aufschub der Befriedigung seiner Bedürfnisse geübt, erscheinen die Aufforderungen der Schule, in der jede gegenwärtige Handlung auf die Zukunft gerichtet ist, dem Arbeiterkind weithin fremd und unverständlich. Von Hause aus deskriptive Begriffe den analytischen vorziehend, sei es an einer relativ niedrigen

14 aaO., S. 65.

15 aaO., S. 66.

16 aaO., S. 67.

kausalen Ordnung ausgerichtet. Seine Neugier und Lernbegierde werden durch das niedrige Niveau seiner Begriffsbildung begrenzt.

Was dies faktisch bedeutet, zeigt eine — bei Bernstein zitierte — Feststellung Greenalds, daß nämlich zum Durchlaufen der höheren Schule für ein Kind der Mittelklasse ein Intelligenzquotient von 123 genüge, eins der Arbeiterklasse aber mindestens 130 brauche.

Wenngleich diese und ähnliche Studien viel dazu beitragen haben, den durchschnittlich niedrigen „Begabungsstand“ von Kindern der unteren Statusgruppen, ihren vergleichsweise geringen Ehrgeiz in der Schule und eine gewisse Indifferenz gegenüber theoretischer Bildung aus den geistigen Bedingungen zu erklären, unter denen ihre Familien leben, und somit selbst schon Kritik Müllerscher Thesen darstellen, so ist die für uns zentrale Frage, was Begabung denn eigentlich ist, bislang noch offen geblieben.

### III.

In seiner Abhandlung über den „Wandel des Begabungsbegriffes“<sup>17</sup> betont der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth, Begabung „an sich“ sei weder aufweisbar noch feststellbar, weshalb auch ihre Naturkomponente niemals isoliert nachgewiesen werden könne. Begabung sei vielmehr etwas Prozeßhaftes, das sich erst aktualisiere und entfalte in Leistungsvollzügen, die ihr von der Gesellschaft abgefordert werden. Begabung bleibe deshalb ohne ihre Bewährung nicht nur unerkennbar, sie werde durch diese überhaupt erst konstituiert.

Die Frage nach dem Begabungskern, nach jenem Etwas also, das „als Anlage, Potenz, Mächtigkeit von Anfang an da ist oder nicht da ist“<sup>18</sup>, wird bei Roth zur Frage nach dem Wesen der geistigen Produktivkraft des Menschen; diese trete am deutlichsten in Erscheinung im menschlichen Problemlösungsverhalten. Aus dessen Analyse heraus entwickelt Roth seinen Begabungsbegriff.

Die psychologische Testforschung, die sich jenes Verhalten in experimentiell überschaubaren Problemlösungsaufgaben zum Gegenstand setzt, hat — nach Roth — ergeben, daß bei der Lösung von Aufgaben, die die Versuchsperson mit neuen Problemen und Schwierigkeiten konfrontieren, die Versuchspersonen je nach der spezifischen Sachgebundenheit der Probleme verschieden gut abschneiden. Die Vermutung liege daher nahe, daß Begabung einem Entfaltungsprozess unterliegt, der sich als Differenzierungs- und Verfestigungsvorgang in Richtung auf ein spezifisches Begabungsprofil vollzieht.

Roth sucht nun, den Ausgangspunkt dieser Begabungsentfaltung näher zu bestimmen. Er bezieht sich auf Intelligenzuntersuchungen von Guilford, Meili und Thurstone, aus denen ersichtlich wurde, daß bei der Lösung verschiedener Testaufgaben auch verschiedene Intelligenzfaktoren eine Rolle spielen. Nach den Ergebnissen jener Studien stehe fest, daß „am Anfang und Ausgangspunkt dessen, was wir Intelligenz und Begabung nennen, so allgemeine Fähigkeiten und Funktionen stehen wie Wachheit, Beweg-

17 Heinrich Roth: „Der Wandel des Begabungsbegriffes“, in: *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, Berlin 1961.

18 aaO., S. 84.

lichkeit, Offenheit, Aufgeschlossenheit und Empfänglichkeit für eine Aufgabe“<sup>19</sup>.

Die sog. Intelligenzfaktoren werden in Prozessen wirksam, und zwar in verschiedenen Prozessen, je nachdem, um welches Material es sich handelt und welche Aufgabe gestellt ist, „so daß je nach der Aufgabe und dem Material verschiedene Faktoren führend werden können und je nachdem, von welchem Faktor die integrierende Kraft ausgeht“<sup>20</sup>.

Begabung sei demnach nichts anderes als ein „im Umgang mit der Aufgabe sich entfaltender schöpferischer Lernprozeß . . . Der Begabungskern, den wir suchen, steckt in der Aufschließbarkeit eines Menschen Sachen, Aufgaben und Situationen gegenüber, in seiner Fähigkeit, Fragen zu stellen und Antworten zu ahnen, Gestaltungen zu wagen und sie von Versuch zu Versuch schöpferisch zu übersteigen, d. h. über Erfahrungen zu Einsichten zu kommen und diese immer umfassender als Voraussichten in den Fortgang des Schaffensprozesses einzusetzen, ja sie auf neue Situationen übertragen zu können, so daß es schließlich gelingt, selbst in neuartigen Überraschungsfeldern Unbekanntem produktiv zu begegnen. Und das ist es ja schließlich, was uns dann jemand als ‚begabt‘ erscheinen läßt“<sup>21</sup>.

Der angeborene Fundus von Begabung besteht also — nach Roth — lediglich aus „allgemeinen Wurzelfaktoren“, die für sich gar nicht faßbar sind, sondern nur in bereits erlernten Fertigkeiten und Leistungsformen in Erscheinung treten. Wenn das Individuum das, was es erfahrend als „Materialfaktor“ in sich hereinholt, jeweils als Fähigkeit und Fertigkeit, also als „Personfaktor“ aus sich wieder herausstellt, wird Begabung zum pädagogischen und bildungspolitischen Problem. Denn Begabung fordert dann: Begabung stiften, Begabung aufbauen, eine Gabe verleihen. Es gilt daher, von Anfang an die Ausgangs- und Primärfaktoren der Intelligenz und Begabung durch den Anreiz von Aufgaben und die Befriedigung mit Antworten bewußt anzusprechen und zu aktivieren.

Die Analysen von Bernstein und Roth zeigen, daß „Begabung“ in ihrer Entfaltung von der Intensität und Qualität der Lernprozesse abhängig ist, in die sie verwickelt wird. Deutlich wird, daß der statische Begabungsbegriff K. V. Müllers das Phänomen nur partiell trifft und in seiner Verabsolutierung notwendig falsch wird. Wenn aber Begabung keine Naturkonstante ist, sondern der rechtzeitigen Anregung, Hilfe und Kritik der sozialen Umwelt bedarf, dann ist zu fragen, welche sozialen Faktoren bei einem Kind den Entfaltungs- und Lernprozeß verhindert und gehemmt haben, bevor man sich auf einen „Mangel an Begabung“ hinausredet. Intelligenz steigt und fällt mit ihrer Herausforderung, mit der Motivation, für die „Anstrengung des Begriffs“ Opfer zu bringen. Die Analyse Bernsteins zeigt, daß den Kindern der Unterschicht, die in der Familie einzig mit der Gemeinsprache vertraut gemacht werden, jene begabungsfördernden Stimuli, die die formale Sprache den Kindern anderer Schichten übermittelt, heute noch vorenthalten bleiben. Indem die Sprache ihnen den Zugang zu den Kulturobjektivationen der Gesellschaft weithin verbaut, scheinen sie sich in einem circulus vitiosus zu befinden, der ihre Aufgeschlossenheit verewigt.

19 aaO., S. 94.

20 aaO., S. 95.

21 aaO., S. 98.

Ingrid N. Sommerkorn

## Erziehungspolitik in England

„1963 Campaign for Education“ war das offizielle Motto der englischen Innenpolitik im letzten Jahr. Fragen der Schul-, Erziehungs- und Universitätsreform waren innenpolitisches Thema Nr. 1 und sind im Wahlkampf dieses Jahres aktuell geblieben. Höhepunkt der zahlreichen Veröffentlichungen, Rundfunkansprachen und Parlamentsdebatten sind zwei politische Dokumente, die im Oktober 1963 kurz nacheinander publiziert wurden.

Schon vor seiner Veröffentlichung war der Robbins Report in aller Munde: *Higher Education. Report of the Committee on Higher Education, Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961—1963. London 1963*, während der Newsom Report nur für die wenigen Tage, die er vor dem Robbins Report erschien, die Schlagzeilen der englischen Zeitungen für sich erobern konnte: *Ministry of Education, Half Our Future. Report of the Central Advisory Council for Education. London 1963*.

Seit März 1961 untersuchten zwei „Committees“ unterschiedliche Aspekte des englischen Erziehungswesens: Der damalige Erziehungsminister Lord Eccles hatte dem zentralen Beirat für Erziehungsfragen, dessen Vorsitzender John Newsom ist, den Auftrag gegeben, „die Erziehung für 13- bis 16jährige Schüler von durchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Begabung zu untersuchen“. Das zwölfköpfige Committee on Higher Education, dessen Vorsitzender Lord Robbins, Professor für Nationalökonomie an der Universität London, war, hatte der damalige Premierminister Macmillan eingesetzt, „um einen Überblick über die Struktur des Hochschulwesens in Großbritannien zu geben und im Licht der nationalen Bedürfnisse und Hilfsmittel der Regierung Ihrer Majestät Vorschläge zu unterbreiten, nach welchen Prinzipien eine langfristige Planung auf diesem Gebiet unternommen werden könnte“.

„Half Our Future“ heißt der Newsom Report, weil er sich mit der Hälfte aller Schüler der englischen Secondary School beschäftigt, genauer gesagt: mit der Secondary Modern School, die unserer Volksschuloberstufe entspricht. „Die vernachlässigte Hälfte“ hätte man diesen Bericht auch nennen können. Die verschiedenartige Publizität, die beiden Dokumenten zuteil wurde, spiegelt die unterschiedliche Bedeutung wider, die dem großen unteren und dem kleinen oberen Erziehungsbereich nicht nur im öffentlichen

Bewußtsein, sondern auch seitens der Regierung zuerkannt wird. Obwohl der Robbins Report nur auf die Ausbildungsverhältnisse eines kleinen Prozentsatzes der über 18jährigen eingeht, stimmte die Regierung schon am Tag nach seiner Veröffentlichung dem wichtigsten Vorschlag dieses Ausschusses zu: eine akademische Ausbildung allen zum Universitätsbesuch qualifizierten jungen Menschen zu ermöglichen, und erklärte sich bereit, die Mittel für die dazu notwendige Ausdehnung des Hochschulwesens zur Verfügung zu stellen. Hingegen mußte sich der Bericht über die Erziehung auf dem Volksschulniveau im Zeitalter der „Meritokratie“ (vgl. Michael Young, Es lebe die Ungleichheit! Auf dem Weg zur Meritokratie. Düsseldorf 1961) statt mit tatkräftiger Hilfe mit dem Versprechen begnügen, daß seine Empfehlungen „beachtet“ werden würden. Der Newsom-Ausschuß scheint das schon vorausgesehen zu haben: „Unsere Sorge besteht darin, daß die relativ unscheinbaren Bedürfnisse der Jungen und Mädchen, mit denen wir uns befaßt haben, einfach übersehen werden.“

Beide Berichte gehören in die berühmte Tradition des englischen Committee- und Report-Wesens. Nach dem Motto „Demokratie durch Kommissionen“ werden seit langem in England bei Bedarf von der Regierung Ausschüsse zur Untersuchung eines bestimmten sozialen Problems gegründet. Um die Befunde möglichst frei von politischen Interesseneinflüssen zu halten, werden die Kommissionsmitglieder in erster Linie nach ihrer Sachkenntnis und nicht nach ihrer Parteizugehörigkeit ausgewählt. In diese Tradition reiht sich besonders der sehr umfangreiche, mit vielen erstmaligen statistischen Zusammenstellungen versehene Robbins Report ein. Er wird zusammen mit dem Bericht von Lord Beveridge, auf dem die Grundlage des heutigen englischen „Wohlfahrtsstaates“ ruht, zu den großen englischen Staatspapieren dieses Jahrhunderts gehören.

Unter den 16 hauptsächlichen Empfehlungen des Newsom Reports befindet sich die grundlegende Forderung, das vorgeschriebene Schulentlassungsalter spätestens 1970 von 15 auf 16 Jahre heraufzusetzen. Der Bericht tritt dafür ein, den minderbegabten Kindern einen größeren Anteil der für Erziehung bereitgestellten Mittel zukommen zu lassen, damit die ohnehin benachteiligten Jugendlichen nicht so frühzeitig „dem Wettbewerbsdruck der Welt draußen“ ausgesetzt werden. Nach einer Ankündigung des Erziehungsministers soll die geforderte Erhöhung des Schulentlassungsalters 1970 in Kraft treten.

Bedauerlich ist, daß die Erziehung in der Secondary Modern School für sich allein betrachtet wurde, ohne die Struktur der übrigen Secondary School zu berücksichtigen. Insbesondere die Comprehensive School, die die verschiedenen Zweige der Secondary School (Modern, Technical und Grammar) in einem Gebäude als kompliziert aufgegliedertes Kurssystem vereint — also eine Art differenzierter Einheitsschule ist —, hätte die Diskussion bereichern und vielleicht zu einer Alternativlösung gegenüber der Modern School führen können. Aber Newsom und sein Ausschuß bezeugten den englischen Sinn fürs Praktische, strebten nach einer „education that makes sense“ und vermieden die Auseinandersetzung mit der politisch und pädagogisch angefeindeten Comprehensive School.

Genau wie Newsom spricht auch Robbins von benachteiligten Jugendlichen. Er meint damit die Begabten, denen aus Platzmangel an den Hochschulen eine akademische Erziehung versagt bleibt. Nur 61 % der Qualifizierten fanden 1961 Aufnahme an einer Universität! Beide Berichte betonen das Vorhandensein eines weiter ausbildungsfähigen und im bestehenden Erziehungssystem nicht ausgenutzten Reservoirs von Begabung, dessen Vernachlässigung man sich weder vom volkswirtschaftlichen noch vom menschlichen Standpunkt aus leisten könne. Wie bereits das große Erziehungsgesetz von 1870, das die allgemeine Schulpflicht einführt, unter dem Wettbewerbsdruck anderer industrieller Länder entstand, beruht auch jetzt das Plädoyer für eine adäquate Bildung und Erziehung möglichst weiter Bevölkerungsschichten auf der beängstigenden Erkenntnis, daß andere Länder England hinsichtlich des für eine technisch entwickelte moderne Gesellschaft notwendigen Ausbildungsstandes bereits übertroffen haben.

Der Robbins Report fordert eine Expansion großen Ausmaßes. An den 25 britischen Universitäten studierten im Jahre 1962/63 rund 118 000 Studenten, das sind 4 % der jeweiligen Altersgruppe. Rechnet man die anderen Institutionen hinzu, die zwar nicht Universitätsrang haben, in England aber auch unter den Begriff „higher education“ fallen (Colleges of Advanced Technology, Teacher Training Colleges und einige andere Colleges für Handel, Kunst und Technik), so kommt man auf die Zahl 216 000 Studierende in Großbritannien oder 8,5 % der entsprechenden Altersgruppe. Um die infolge der zahlreichen Nachkriegsgeburten bevorstehende kurzfristige Krise meistern zu können, sollen bis 1966/67 in einem Dringlichkeitsprogramm 10 % mehr Studienplätze geschaffen werden. Für 1973/74 wird der Bedarf auf 390 000 Studienplätze geschätzt und für 1980/81 auf 560 000. Man hofft, in 18 Jahren 17 % der in Frage kommenden Altersgruppe eine akademische Erziehung zu ermöglichen. Diese Kalkulation für den zukünftigen Bedarf an Studienplätzen beruht auf Nachfrageschätzungen, d. h. darauf, wieviele Studenten sowohl den Universitätsanforderungen genügen als auch ein Studium wünschen werden, und nicht auf volkswirtschaftlichen Bedarfsschätzungen, wieviel akademischer Nachwuchs in den einzelnen Berufen gebraucht werden wird.

Wie soll dieses riesige Ausbauprogramm erfüllt werden? Das Robbins Committee schlägt vor, von den anvisierten rund 560 000 Studienplätzen sollen 346 000 auf die Universitäten entfallen, womit deren Anteil im Hochschulwesen von 55 % auf 60 % steigen würde, 146 000 auf die Lehrerbildungs-Colleges und 66 000 auf die Technischen Colleges. Die nahezu 350 000 Universitätsplätze hofft man durch Ausbau der bestehenden Universitäten und durch Umformung der Colleges of Advanced Technology in Technische Universitäten zu gewinnen. Durch Neugründung von sechs weiteren Universitäten in größeren Bevölkerungszentren sollen weitere 30 000 Plätze geschaffen werden, die restlichen 20 000 durch Erhebung von zehn Lehrerbildungs-Anstalten und Regional Colleges in Universitätsrang. Wird dieses Programm erfüllt, gibt es in Großbritannien im Jahre 1980 60 Institutionen auf Universitätsniveau.

Aller eventuellen Kritik an diesem Expansionsprogramm (das nach Ansicht des Robbins-Berichtes „konservativer Natur“ ist), wie: Senkung des Leistungsniveaus infolge Hochschullehrermangels oder Fehlens genügend „begabter“ Studenten, wird durch ausführliches statistisches Material schon vor vornherein der Wind aus den Segeln genommen. Bezüglich der Beschaffung von Lehrkräften zeigt sich der Robbins-Ausschuß wahrscheinlich zu optimistisch: Man sieht nur für die nächste Zukunft einen akuten Lehrermangel voraus und hofft, daß er später zum großen Teil systemimmanent behoben werden kann, nämlich durch Ausdehnung der Lehrerbildungs-Colleges und Vergrößerung der Zahl der „graduates“ (derjenigen Studenten, die nach Erlangung ihres ersten akademischen Grades ihr Studium bis zu einem sogenannten „research degree“ fortführen wollen). Ziel ist, den Anteil der „graduate students“ von den heutigen 20 % bis 1980 auf 30 % zu erhöhen.

Die Parole der Anti-Expansionisten: „more means worse“, und auch die These vom begrenzten Begabungspotential werden beweiskräftig statistisch widerlegt. Die Zahlen zeigen, daß das Anwachsen der Studentenzahl innerhalb der letzten Jahre mit einem Ansteigen guter Leistungen im akademischen Schlußexamen und mit einem Absinken der Durchfallquote Hand in Hand ging. Ferner ist der Anteil der zum Studium fähigen jungen Menschen, denen es gelang, an einer Universität aufgenommen zu werden, in den letzten Jahren gesunken: Von denen, die die notwendige Qualifikation besaßen, fanden 1953 73 % Aufnahme in den Universitäten, 1961 waren es, wie schon erwähnt, nur noch 61 %. Den so gut begründeten Anhang I des Robbins Reports „The Demand for Places in Higher Education“ sollten bei uns alle diejenigen zur Kenntnis nehmen, die von einem begrenzten und im bestehenden System ausgeschöpften Fonds von Talenten sprechen, wie etwa K. V. Müller, der ein biologisches „Knappheitsgesetz der Begabung“ postuliert hat<sup>1</sup>.

Über die Gruppe der Nichtzugelassenen hinaus gibt es ein ungenutztes Begabungsreservoir besonders bei den Mädchen und in den unteren gesellschaftlichen Schichten. Von den 1940/41 geborenen Kindern erhalten 45 % aus den gehobenen Bildungsschichten eine akademische Ausbildung, während nur 4 % der Kinder gelernter Arbeiter und gar nur 2 % der Kinder angelernter und ungelernter Arbeiter studieren.

Das britische Hochschulwesen hat sich, wie so vieles in diesem Land, ohne Planung entwickelt: „What system there is has come about as the result of a series of particular initiatives, concerned with particular needs and particular situations“, heißt es im Robbins Report, der zum ersten Mal die Higher Education als System konzipiert. Wenn das vorgeschlagene Ausbauprogramm realisiert werden soll, ist dazu ein gewisser Grad zentraler Koordination notwendig. Der Report hat auch Vorstellungen darüber entwickelt, welche Organisation ihrer Struktur nach am besten dazu geeignet ist, einem System, das zu 90 % aus

<sup>1</sup> Siehe den Aufsatz von Alfred Feuerstein, „Zum Begriff der Begabung“, in diesem Heft, S. 228.

öffentlichen Mitteln finanziert wird, dennoch weitreichende Autonomie zu sichern.

Zur Wahrung der institutionellen und persönlichen akademischen Freiheit, der Unabhängigkeit der Universitäten und Hochschulen vom Staat, schlägt das Robbins Committee die Einrichtung eines Verwaltungs- und Finanzausschusses vor, der als „Pufferstaat“ zwischen den autonomen Universitäten und der Regierung fungieren soll. Diese eigentümliche englische Institution besteht bereits seit 1919 in der Form des University Grants Committee. Wegen des vergrößerten Aufgabenkreises soll es mit vermehrtem Personal in eine Grants Commission umgewandelt werden. Diese Kommission soll für die Verteilung der vom Schatzkanzler bereitgestellten öffentlichen Gelder auf die einzelnen Hochschulen verantwortlich sein. Um Einmischungsmöglichkeiten weitgehend auszuschalten, sollen die Mittel en bloc zur Verfügung gestellt werden; ihre Verwendung bleibt dann im einzelnen den Universitäten überlassen.

Beide Berichte zeigen an vielen Einzelheiten deutlich, daß auch das englische Erziehungssystem sehr genau die soziale Schichtung widerspiegelt. Man könnte deshalb an beiden Dokumenten das Fehlen einer gesellschaftlichen Strukturanalyse einschließlich der Machtverhältnisse bemängeln. Obwohl eine diesbezügliche Untersuchung für wirksame Reformen unumgänglich scheint, würde sie doch vom Prinzip der immanenten Kritik und Weiterentwicklung abweichen. Beide Forschungsgremien wollten nach alter englischer Tradition nichts anderes zustande bringen als eine solide Bestandsaufnahme und einen durchdachten Plan, wie man auf der Grundlage des Bestehenden zu Verbesserungen kommen könne.

## Sean O'Casey †

Am 18. September 1964 starb Sean O'Casey. Er war, was er über Shaw sagte: „teaching through a laugh among the community of publicans and sinners. A leader who carried the flag of rebellion against every wrong . . .“

Sean O'Casey war das letzte von 13 Kindern, von denen nur fünf das Kindesalter überlebten. Er verlor früh den Vater und wurde mit den anderen Geschwistern allein von der Mutter aufgezogen. Er war als Kind halb blind, er hat keine Schule besucht und brachte sich später selbst Lesen und Schreiben bei. Bis in seine vierziger Jahre war er als Arbeiter in den verschiedensten Anstellungen tätig. Seine politische Biographie ist die Geschichte wachsenden Klassenbewußtseins. In sehr jungen Jahren war er Mitglied der nationalistischen irischen Freiheitsbewegung, schloß sich jedoch bald der irischen Arbeiterbewegung, der Irish Transport and General Workers' Union unter Jim Larkin an. Er wurde einer ihrer radikalsten Polemiker. Unter Larkin half er bei der Organisation des Dubliner Generalstreiks von 1913 und wurde Sekretär der Irish Citizen Army, einer Kampftruppe der Dubliner Arbeiterschaft. Das irische Proletariat verlor jedoch seine revolutionäre Spitze, nachdem Larkin 1914 in die USA gegangen war. O'Casey löste sich von der Citizen Army, als diese in die bürgerlich-nationalistische Freiheitsbewegung integriert wurde. Am mißglückten Osteraufstand von 1916, der rein nationalistische Ziele verfolgte, hat er nicht mehr teilgenommen.

Im April 1923 sah O'Casey sein erstes Stück auf der Bühne des Abbey Theatre, 1961 wurden seine letzten Stücke veröffentlicht. Sein Gesamtwerk (insofern es bis heute veröffentlicht ist) umfaßt 22 Dramen, eine sechsbändige Autobiographie (in der DDR auf deutsch erschienen) und mehrere Bände politischer, literarischer und kulturkritischer Essays. Die Entwicklung seiner Dramaturgie führt von den in naturalistischer Tradition stehenden Frühdramen zu einer experimentellen Dramatik satirisch-didaktischer Zielrichtung. Der dramatische Stil seiner mittleren und späten Stücke ist als Umfunktionierung heterogener literarischer Traditionen zu interpretieren, die vom mittelalterlichen morality play und Shakespeare bis zum Melodrama und Bänkelsang reichen. Das Theater O'Caseys ist ein Ort „lustvollen, kämpferischen und fröhlichen Lernens“. Die Widmung, die seinem Revolutionsstück *The Star Turns Red* vorangestellt ist, gilt symbolisch für sein gesamtes literarisches Werk: „Den Männern und Frauen, die während des großen Dubliner Streiks im Jahre 1913 kämpften.“ Sean O'Casey geht nicht als Weiser in die Geschichte ein, sondern als Kämpfer. Seine Stücke werden gespielt werden, wenn die marktkundigen Priester des Absurden längst ins Panoptikum der Geschichte abgewandert und ihre feinsinnigen Apologeten begraben und vergessen sind. Sean O'Casey wird leben im Gedächtnis der emanzipierten Menschheit.

Th. M.

## I. Erziehungssystem und Gesellschaft

**Picht, Georg:** Die deutsche Bildungskatastrophe. Walter Verlag, Olten u. Freiburg/Br. 1964 (250 S., Papp. 9.80 DM).

Georg Pichts Artikelserie aus „Christ und Welt“ ist jetzt, um eine umfangreiche Dokumentation vermehrt, als Buch erschienen. Picht nennt bildungspolitische Fakten, die erschrecken: Der Anteil der Ausgaben für Bildung am Sozialprodukt ist gesunken; das Defizit der westdeutschen Lizenzbilanz wächst; viele Landschulen sind noch immer unterentwickelt; Lehrer- und Abiturientenmangel sind so groß, daß rund 90 % aller Hochschulabsolventen zwischen 1961 und 1970 Lehrer werden müßten, wenn alle Kinder weiterhin Schulunterricht erhalten sollen. Diese offensichtliche Katastrophe, der die bisher planlose bundesdeutsche Bildungspolitik entgegentreibt, erfordert nach Picht ein schnelles und großzügig finanziertes Notstandsprogramm: Verdoppelung der Abiturientenzahl; Modernisierung des ländlichen Schulwesens; zusätzlichen horizontalen Finanzausgleich und Austausch von Lehrern zwischen Bundesländern mit verschiedenen hohem Bildungsniveau; von Bund und Ländern gemeinsam getragene zentrale Bildungsorganisationen.

Es ist Pichts Verdienst, die Öffentlichkeit darauf gestoßen zu haben, daß Bildungspolitik, besonders Schulpolitik, dringliche Sozialpolitik ist. Er hat statistisches Material, das bisher nur unter Fachleuten bekannt war, publik gemacht: die „Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970“ der Kultusminister vom März 1963 und die Untersuchungen von Roderich von Carnap und Friedrich Edding „Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 bis 1960“. Doch scheint es bedenklich, wenn Picht in Panikstimmung vor der drohenden Katastrophe jede Soforthilfe befürwortet, auch wenn sie nicht von pädagogischer und soziologischer Einsicht getragen ist („Notstand erfordert Notlösungen“): Daher sein Vorschlag, die Abiturientenzahl ausschließlich durch Ausbau des zweiten Bildungsweges zu vergrößern, da Reformen des Schulsystems gegen den Willen der Lehrerverbände nicht möglich seien. Picht kämpft nur gegen die Symptome der eigentlichen Katastrophe, die längst chronisch und daher noch bedenklicher ist als ihre augenblicklich sogar ökonomisch spürbaren Anzeichen: die Misere des deutschen Schul- und Hochschulwesens. Nicht rasche Notlösungen, sondern einzig gründlich durchdachte und geplante Schul- und Hochschulreformen können helfen. Wie schwierig der Weg dorthin ist, zeigen die sehr lesenswerten Dokumente im Anhang des Buches (u. a. Bundestagsprotokolle, Äußerungen der Kultusminister und der Lehrerverbände).

Helga Pauck (Berlin)

**Edding, Friedrich:** Ökonomie des Bildungswesens — Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Rombach Verlag, Freiburg/Br. 1963 (424 S., Ln., 35.— DM).

Es ist beruhigend, zu wissen, daß es schon — bevor in diesem Jahr die Bildungspolitik in der Bundesrepublik zum öffentlichen Allerweltsthema wurde — Männer gab, die in der Zurückgezogenheit sachlicher, wissenschaftlicher Arbeit den Boden für die dringend notwendige Diskussion vorbereiteten. Zu diesen Sachverständigen gehört Friedrich Edding. Als Pädagoge und Volkswirt gleichermaßen qualifiziert, gilt sein Bemühen zunächst dem Aufbau einer wissenschaftlichen Grundlage für die Erörterung und Lösung der Bildungsprobleme. In Anlehnung an das amerikanische Vorbild begründet er den für die Bundesrepublik neuen Forschungszweig der „Bildungsökonomie“. Er weist nach, in welchem Maße sich mit der technischen Entwicklung die „Nachfrage nach Ausbildung“ steigert. Soll sich diese „Nachfrage“ nicht nur in Manifesten erschöpfen, so bedarf es zu ihrer Befriedigung eines „Angebots“ nicht nur pädagogisch-programmatischer, sondern vor allem volkswirtschaftlicher Mittel und Wege. Das führt zur Betrachtung des Bildungswesens als „Wirtschaftszweig“ — eine Anschauungsweise, die nicht nur bei vielen Pädagogen noch heute als „unerträgliche Verfremdung des eigentlichen Bildungsanliegens“ angesehen wird. Die Forderung nach mehr Schulbauten, mehr Lehrern mit höheren Gehältern ist nur selten von der Fähigkeit oder auch nur vom Willen begleitet, die notwendigen betriebs- und volkswirtschaftlichen Zusammenhänge zu sehen und anzuerkennen. Der Schritt vom Erkennen zum Vorausplanen ist bei der Größenordnung, die die Bildungsfrage einnimmt, naheliegend und doch gilt, was Militärbükratien seit jeher als natürlich zuerkannt wird, im Bereich des Bildungswesens als tabu. E. zeigt demgegenüber, daß ein Plan mit freiheitlicher Gestaltung auf diesem Gebiet keineswegs in Widerspruch steht, sondern — auf die lange Sicht gesehen — den Bildungssuchenden eine echte Wahl überhaupt erst ermöglicht. Die bisher bestehende Planlosigkeit ist oft für die heute anzutreffenden Zwangslagen im Schul- und Hochschulwesen verantwortlich. Die vorliegende Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen, deren Entstehungszeit sich über 10 Jahre erstreckt, zeigt, welche Möglichkeit einer Bildungspolitik bei Berücksichtigung und Einsatz ökonomischer Methoden gegeben ist. Vor die Wahl gestellt zwischen den Forderungen: „Jedem die gleiche Chance“ oder „Jedem seine Chance“, entscheidet sich E. für die letztere Alternative, ohne diese Frage jedoch befriedigend zu würdigen. „Es scheint so, als ob zwischen dem extrem-liberalen und dem extrem-sozialistischen Standpunkt eine ununterbrochene Reihe von theoretischen Entscheidungen und praktischen Verwirklichungen läge.“ Wo aber gerade in der Gegenwart, in der nur 5 % der aus Arbeiterfamilien stammenden Jungen und Mädchen sich in einer Hochschulausbildung befinden, eine fortschrittliche Bildungspolitik ansetzen muß, zeigt u. a. der in diesem Heft des „Argument“ veröffentlichte Beitrag von Heribert Adam: „Bildungsprivileg und Chancengleichheit“. Die mangelnde Einordnung der sozialen Funktion von Bildung in der offenen Gesellschaft tut jedoch dem Buch, das andere Ziele

verfolgt, keinen Abbruch. Es wäre zu wünschen, daß der Verfasser seine Gedanken in einer geschlossenen theoretischen Abhandlung vorlegt.

Christof Müller-Wirth (Karlsruhe)

**Röhrs, Hermann** (Hg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a. M. 1963 (548 S., Papp., 14.80 DM).

In einer Auswahl repräsentativer Originaltexte deutscher und ausländischer Autoren soll dem Leser ein Kompendium zur Frage der Bildungsmöglichkeiten in der modernen industriellen Arbeitswelt geboten werden. Das Problem wird aus soziologischer, psychologischer und ökonomischer Sicht behandelt. Namen wie Eduard Spranger, Goetz Briefs, Theodor Litt, Georg Kerschensteiner und Oswald v. Nell-Breuning bürgen für eine kompetente Behandlung der Thematik — im Sinne des gesellschaftlichen status quo von gestern und noch von heute. Es ist überwiegend eine historische Dokumentation, denn nur ein Aufsatz (Josef Derbolav) befaßt sich mit „Erziehung im Zeitalter der Automation“, und das in einer beruhigenden, bagatellisierenden Weise, die dem liberal-konservativen Grundzug der anderen Beiträge beipflichtet. Daß aber Automation höchstensfalls 20 % der Arbeitnehmer treffen werde, diese Behauptung ist technologisch längst überholt. Wenn Erziehungsdiskussion immer die Zukunft, und zwar in einem sehr weit gespannten Bogen, meinen muß, dann hat dieses Buch zu dieser Diskussion nicht eben viel zu sagen, weil z. B. Themen wie „Berufserziehung des Industriearbeiters“ oder „Die betriebseigene Lehrwerkstatt“ in absehbarer Zeit in ihrer heutigen Fragestellung ebenso überholt sein werden, wie es die Arbeitspädagogik der vorindustriellen Zeit heute ist. Zu der Tatsache, daß im Zusammenhang der Automation die „einfache Arbeit“ aufhören wird, der dominierende gesellschaftliche Arbeitstyp zu sein, nimmt keiner der Autoren Stellung. Die pädagogisch relevanten Probleme dieser Entwicklung, von der der amerikanische Gewerkschaftsführer George Meany gesagt hat, daß sie zu einer sozialen Katastrophe führen könne, der gegenüber die Weltwirtschaftskrise von 1930 harmlos wirken werde, liegen nicht primär in der „Freizeit“-Expansion, sondern in der gesellschaftlichen Lebensfrage: Wie können die Millionen Menschen, die bisher einfache oder Routine-Arbeit geleistet haben, nicht erst beim Verlust ihrer Arbeitsplätze, sondern möglichst schon vorher auf das Niveau einer Gesellschaft von Technikern und Ingenieuren gehoben werden? Gegenüber dieser Grundfrage hält Derbolavs ironischer Zweifel, „menschliche Begabung ließe sich irgendwie manipulieren“, am tradierten sozialen Bildungsprivileg des Bürgertums fest. Als ob Begabung nicht seit je im Interesse situierter „Eliten“ unterdrückt, also manipuliert worden sei. Auch im vorliegenden Werk, das ja ein Spiegelbild zeitgenössischer offizieller Pädagogik sein soll, wird das Phänomen der Begabung unreflektiert (tabutiert) als „Naturgeschenk“ betrachtet, das jemand hat oder auch nicht. Der liberale Flügel der Pädagogik, der hier hauptsächlich zu Worte kommt, schwingt sich dazu auf, durch bessere Auslese in den

Schulen sowie über den „zweiten Bildungsweg“ zu einer besseren „Erfassung vorhandener Begabung“ zu kommen. Die Frage nach der gesellschaftlichen Komponente von Begabung wird dabei überhaupt nicht gestellt. Tatsächlich aber scheint Begabung — wie einige neuere amerikanische Untersuchungen andeuten — eine Disposition zu sein, die schon und gerade in frühester Kindheit entscheidend angeregt oder blockiert wird. Es leuchtet sogar dem Laienverstand ein, daß ein Kind, das in einem Hilfsarbeiterhaushalt aufwächst, gegenüber einem Kind, das in einer Arztfamilie geboren und erzogen wird, von vornherein schwer benachteiligt ist. Was kann getan werden, um in der frühen Kindheit irreversible Blockierungen zu vermeiden? Und wie kann bei halbwüchsigen sowie erwachsenen Menschen der Fluch scheinbar endgültig verschütteter Begabungspotenz dennoch gelöst werden? Das scheinen dem Rezensenten essentielle Gesichtspunkte für die Arbeitspädagogik der Zukunft zu sein: Aufgaben der psychologischen Forschung, der diktatorischen Methodik sowie last not least der sozialpolitischen Verwirklichung. Von all dem handelt das besprochene Buch nicht.

Michael Mauke (Berlin)

**Kromphardt, Karl:** Vom Zukunftsauftrag der neuen Universität. Voraussetzungen und Möglichkeiten einer inneren Hochschulreform. Wirtschaftsverlag M. Klug, München 1963 (119 S., brosch., 8.80 DM).

Dieses von der Seele geschriebene Freizeitprodukt eines deutschen Universitätsprofessors denunziert sich schon durch die verwendete Terminologie: Seele des Abendlandes, Brauchtum, Zivilisationsmensch, Stimmzettel-Massendemokratie, entartete Massengesellschaft, Brunnenvergiftung, Bewältigung des Rationalismus, Idealismus und Materialismus. So liegt denn das Problem unserer Zeit und damit der inneren Hochschulreform darin, „... daß der Mensch selbst... sich zunächst einmal wieder in die natürliche Ordnung des Lebens und der Welt einfügen muß“. Und natürlich ist die ideale Lebensform der Studenten die Korporation, denn „diese in Jahrzehnten und Jahrhunderten gewachsenen Formen sind eben dem bloß Gemachten und Ausgedachten weit überlegen“.

Neben der Ausbildung „gemeinschaftstüchtiger“ Persönlichkeiten kommt ihnen vor allem die Aufgabe zu, die Einsicht zu vermitteln, „daß auch die Gegenwart nicht ohne Bürger mit vaterländischer Gesinnung, Beamte mit Pflichtbewußtsein und Gehorsamsbereitschaft, Soldaten mit Entschlossenheit zum Befehlen und Befehle auszuführen auskommen kann“.

Kurz: „es geht hier vielmehr um das Ganze“.

Dieter Rave (Heidelberg)

**Schorb, Alfons Otto:** Schule und Lehrer an der Zeitschwelle. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1962 (134 S., brosch., 9.80 DM).

Der gegenwärtige Bildungsnotstand wird nach Hellmut Becker dadurch gefördert, daß in der ‚verwalteten Schule‘ das Kriterium der Bildung unter das der Abrichtbarkeit gesetzt ist. Schorb dagegen entdeckt im staatlichen Regle-

ment, das dem Lehrer kaum eine Initiative gestattet, eine „Ethik der Fürsorge“, ein „Kostbares“, das sich mit manchen „Führungsformen des autokratischen Obrigkeitsstaates . . . direkt in die uniformierenden Tendenzen der Massengesellschaft“ hinübergerettet hat. Er empfiehlt aber, „die vormundschäftlich fürsorgende Einstellung der Obrigkeit“ nicht zu übertreiben. Und wie er so eine erträgliche Gängelung des Lehrers rechtfertigt, fordert er auch von ihm, sich dem „Massenglück“ entgegenzusetzen und sich zu bemühen, „einen eigenen, harten, wenig attraktiven aber in tieferem Sinne erfüllenden Glücksbegriff zu kultivieren, der vor allem von der Selbstverleugnung lebt“ (S. 97). Der Lehrer soll also seinen niedrigen Sozial-Status verinnerlichen; was ihm die Gesellschaft verweigert, soll er sich selber verweigern. Nur dadurch könne der Lehrer an der „Zeitschwelle“, die daran zu erkennen sei, daß an ihr der „Traditionsstrom stockt“, zur „Elite“ gehören. Den letzten ideologischen Schliff erhält diese indirekte Apologetik dadurch, daß Sch. dem „Wesen des Erziehers . . . Züge wie Selbstvergessen, Verzicht auf eigene Erfüllung zugunsten anderen Glücks und Selbstentäußerung“ zurechnet. Die Folgen sind klar: wer gelernt hat, hart zu sein gegen sich selbst, lehrt auch andere, es zu sein und ist es gegen andere. Das hat Methode; und nur wer so wenig wie Sch. sieht, daß die westdeutsche Schule unterentwickelt ist, kann so ruhigen Mutes an sie appellieren, sich an der Entwicklungshilfe für außereuropäische Länder zu beteiligen. — Sch. bringt es außerdem fertig, seine Klage über die „Verbeamtung“ des Lehrers in einer Sprache vorzutragen, die der phänomenologischen Gestelztheit und dem Amtsdeutsch in gleicher Weise verpflichtet ist: „Verlebendigung“, „aktive Teilhabe“, „Großaufgabe“.

Jürgen Werth (Berlin)

**Hahne, Heinrich:** Als Lehrer heute. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1963 (255 S., Ln. 16.50 DM).

Hahne legt eine erfrischend polemische Untersuchung vor, die dem Wort Valéry's treu bleibt, auch scherzen heiße ernst sein und auch ein Wortspiel sei eine Antwort. Sein kritischer common sense macht nicht den Fehler, die Problematik des heutigen Lehrers mit bloß schulimmanenten Kriterien zu erklären und sie so zu isolieren von westdeutscher Geschichte und Gesellschaft. Die wirklichen Determinanten der Misere von Schule und Erziehung sucht H. in Politik und Wirtschaft seit 1945, die dadurch charakterisiert seien, daß der Untergang des deutschen Faschismus „nur das Ende Hitlers“ war, seine gesellschaftlichen Voraussetzungen aber weiterbestehen. Den eigenen Gedanken, daß „Beharrung und Fortschritt . . . einander vielleicht gar nicht“ widersprechen, sollte H. an eben derjenigen Politik neu überprüfen, die die Lehrer zu „Clochards der Zivilisation“ machte. Ihnen empfiehlt H. „Konsumaskese“ und einen „proportionierten Abstand zum Prestigewesen unserer Zeit“ (145 f). Er versucht, sie zur Genußförmigkeit zu bekehren; als Kronzeugen zieht er Adorno heran („Ausschluß all des kulinarisch Wohlgefälligen“) und Hendrik de Man (Verzicht als Brechung des „circulus vitiosus der progressiven Kultursenkung“). Damit aber zementiert H. die von ihm selbst diagnostizierte Feindschaft zwischen Bildung und westdeutscher Gesellschaft.

Ein Kapitel ist der Humanistengestalt Serenus Zeitblom

aus Thomas Manns „Doktor Faustus“ gewidmet, in ihrem Zusammenhang mit dem „Gymnasial-Humanismus“. In Zeitblom erkennt H. Züge auch des Studienrats von heute, der, ohne Perspektive, „letztlich das Unheil fördert“, zumal die gymnasial-humanistische Kultursprache in ihrem Hochmut der Barbarei so sehr verwandt ist, „daß sie sogar noch den Mord als Kulturtat wiederzugeben vermag.“ — Beispielhaft ist, wie H. jeden Zungenschlag Zeitbloms ideologiekritisch analysiert, wenn er auch die Entwicklung Zeitbloms zum Antifaschisten nicht berücksichtigt. Seine Sprachkritik — politisch in ihrem Selbstverständnis — überführt das Pathos der gängigen Pädagogik als hohl.

Jürgen Werth (Berlin)

**Gahlings, Ilse und Elle Moering:** Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens, im Auftrag der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, hrsg. von Eugen Lemberg. Quelle & Meyer, Heidelberg 1961 (299 S., kart., 16.50 DM).

Der erste Teil ist die von Gahlings geschriebene Sozialgeschichte der Volksschullehrerin. Er ist gegliedert in die drei Abschnitte: Frauenemanzipation und Lehrerinnenfrage (1830—1919), Theoretische Gleichberechtigung und Wandel des Leitbildes (1919—1945), Frauen und Männer im gemeinsamen Beruf (1945 bis zur Gegenwart). Mit Hilfe eines reichen Quellenmaterials stellt G. dar, wie die Volksschullehrerin diskriminiert wurde, den Versuch der Lehrer, ihren weiblichen Kollegen das Bewußtsein physischer und „berufsethischer“ Minderwertigkeit einzureden. Der Lehrerstand hat in der Prestigeskala zu stagnieren begonnen, als die Frau im Zuge von Industrialisierung, Verstädterung und Bevölkerungszuwachs in ihn eindrang. Wie sehr die zunehmende (vorerst nur formale) Emanzipation der Frau auf Widerstand stößt, zeigt sich darin, daß die Männer immer mehr zurückschrecken vor dem Lehrerberuf, der dadurch natürlich wiederum eine Abwertung erfährt. Die Vorurteile über die Lehrerin sind geblieben; ist das Berufsbild der Volksschullehrerin vom Zölibat endlich befreit, so versuchten viele Lehrer um so mehr, die Verbindung von Beruf, Ehe und Mutterschaft gegen die Frau auszuspielen. Man spricht ihr ab, in der Schule den Mann ‚vollwertig‘ ersetzen zu können. In der heutigen Rede von der ‚Feminisierung‘ des Lehrerberufs — seit Ende des Zweiten Weltkrieges — ist ein abfälliger Unterton nicht zu überhören; was der im Selbstverständnis der Lehrerin bewirkt, versucht Moering mit Hilfe einer empirischen Untersuchung zu beantworten. Befragt wurden 80 Großstadt- und 70 Landschullehrerinnen in Hessen. Die Interviews widmen sich den Fragegruppen: die Lehrerin während ihrer schulischen Arbeitszeit, die Stellung der Lehrerin in der Gesellschaft, die Lehrerin privat. Die Antworten decken ein starkes soziales Unbehagen auf. Behörden und Vorgesetzte werden von den Befragten heftig angegriffen. „In dem heute noch vielfach herrschenden obrigkeitlichen Stil fühlt sich die Lehrerin in ihren pädagogischen Bemühungen nicht erkannt“, was sich oft niederschlägt in resignierenden Antworten wie: ‚Als Lehrer ist man völlig rechtlos‘. Mit großer Mehrheit wird der Wunsch nach einer

leitenden Stellung abgelehnt, zumeist aus mangelndem Selbstbewußtsein; das zeigt, wie sehr sich viele Lehrerinnen „das männliche Gesellschaftsbild in bürokratischen Hierarchien zu eigen gemacht“ haben. Nach all dem wundert man sich nicht mehr darüber, daß ein großer Teil der unverheirateten Lehrerinnen ihren Beruf nicht noch einmal wählen würde.

Aus den Forschungsergebnissen der Verfasserinnen läßt sich ein Mosaik der Schulwirklichkeit zusammensetzen, das in krassem Gegensatz steht zu dem von den Pädagogischen Hochschulen gepflegten Idealbild. Würde diese Leitstudie den Lehrern vertraut sein, so könnte sie die Lage ihrer weiblichen Kollegen vielleicht etwas verbessern helfen.

Christel Schwarz (Berlin)

## II. Allgemeine Pädagogik

**Walz, Ursula: Soziale Reifung in der Schule.** Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Hrsg. von Heinrich Roth, Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main. Schroedel Verlag, Hannover 1964 (264 S., Hln., 16.80 DM).

Die Verf. faßt im ersten Teil deutsche pädagogische Arbeiten über Gruppenunterricht und amerikanische sozialpsychologische Experimente über die Abhängigkeit des Gruppenverhaltens und der Gruppenarbeit vom Führungs- und Organisationsstil zusammen. Insbesondere die Arbeiten Lewins und seiner Mitarbeiter werden informativ referiert. Im Anschluß daran bietet die Autorin eine Sammlung von Beobachtungs- und Bewertungskategorien. Die differenzierte Beobachtung und Analyse von Unterrichtsgeschehen in Hinblick auf soziale Reifung der Schüler kann dadurch wesentlich gefördert werden.

Der zweite Teil stellt fünf teilnehmend beobachtete Unterrichtsverläufe unter dem Gesichtspunkt „Gruppenunterricht und soziale Reifung der Schüler“ dar. Die Verf. hat den Unterricht in zwei gruppenpädagogisch (demokratisch) geführten Klassen protokolliert, den ersten Versuch einer Lehrerin in diesem Unterrichtsstil und die Umstellung einer Klasse vom autoritären auf den demokratischen Organisationsstil aufgezeichnet. Sie möchte damit ihren Kolleginnen und Kollegen zeigen, daß die gruppenpädagogische Unterrichtsweise keine Utopie, sondern eine — bei entsprechender Kenntnis und Anleitung des Lehrers — realisierbare Art des Unterrichtens ist, die als einzige zu einer demokratischen sozialen Entwicklung der Schüler führt. Das ist ihr trotz der verhältnismäßigen „Grobkörnigkeit“ ihrer Methode vollauf gelungen. Wir wissen ja, daß sich hinter der Forderung nach „noch viel genauerer Untersuchung“ häufig nur ein affektiver Widerstand gegen das Ergebnis der je schon vorliegenden Untersuchungen verbirgt.

Das Buch ist nicht zuletzt deswegen bedeutend und verdienstvoll, weil es sich zeigt, daß es innerhalb der pädagogischen Psychologie an der Zeit ist, von einer Psychologie des Kindes stärker zu einer Psychologie des Lehrers und des Unterrichtens überzugehen und dem heutigen Stande der Psychologie entsprechende Formen der Bera-

tung und Förderung des Lehrers zu entwickeln und zu verbreiten. Solange die Lehreraus- und -fortbildung sowie die schulrätliche „Kontrolle“ seiner Arbeit an psychologisch längst überholten und ihrer Unwirksamkeit überführten Modellen festhalten, können die heutigen sozialpsychologischen und psychoanalytischen Beratungstechniken dem Lehrer bei seiner schwierigen Tätigkeit nicht zugute kommen.

Peter Fürstenau (Gießen)

**Schramm, Wilbur:** Programmierter Unterricht heute und morgen. Schulpolitisches Forum, Bd. 3, Cornelsen Verlag, Berlin (West) und Bielefeld 1963 (63 S., kart., 5,80 DM).

Verf. gibt eine kurze Einführung in den Unterricht mittels Programmen und Lehrmaschinen und einen Überblick über die bisherige amerikanische empirische Forschung auf diesem Gebiet. Bemerkenswert ist die kritische Position, von der aus der Verf. referiert und kommentiert. Schramm betont, daß die Entwicklung von Lehrprogrammen und -maschinen einen beträchtlichen technologischen Fortschritt und Zuwachs an gesellschaftlicher Produktivkraft darstellt. Zugleich stellt er aber klar heraus, daß der programmierte Unterricht hinsichtlich seiner Materialien gegenwärtig in privatwirtschaftlich-kapitalistische Produktionsverhältnisse einbezogen ist, die die wissenschaftliche Verbesserung des Programmierens und damit des Wirkungsgrades der Programme stagnieren lassen. Der heutige Stand des Programmierens schöpfe das technologische Potential keineswegs aus. Wie die Analyse der einschlägigen bisherigen empirischen Untersuchungen zeigt, sind die theoretischen lernpsychologischen Grundlagen des Programmierens noch zu global und undifferenziert, um die durch die Einzeluntersuchungen gewonnenen widersprüchlich anmutenden Ergebnisse zu erklären und den gesamten Problembereich zu beherrschen. Die interessante Arbeit macht deutlich, welche Chancen die Technik des Programmierens und des Unterrichts mittels Programmen denjenigen bietet, die sie in eine umfassende pädagogische und bildungspolitische Konzeption einzuordnen und die ökonomischen wie sozialen Umstände so zu organisieren wissen, daß die gesellschaftlichen Vorteile des Verfahrens auch voll zur Entfaltung kommen. Wie weit das unter kapitalistischen gesellschaftlichen Bedingungen möglich ist, muß offen bleiben.

Peter Fürstenau (Gießen)

### III. Spezielle Pädagogik

**Kob, Janpeter:** Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1963 (VII, 130 S., kart., 19.— DM).

Kob enthält sich in seiner Studie sowohl reaktionärer Kulturkritik als auch progressiver Gesellschaftspolitik. Er behält die „Herausnahme grundlegender Allgemeinerziehung aus der Gesellschaft in eine eigene Institution“, die „damit gerade eine Anpassung oder besser eine Neukonzeption der Erziehung auf die modernen Strukturen hin“ darstellt (S. 11). K. übernimmt die von Ernst Kriek eingeführte Unterscheidung zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung und meint, der fortschreitenden Rationalisierung und Industrialisierung entspreche die Institutionalisierung

der Erziehung. Mit Edding rechnet er die Ausgaben für Bildung nicht dem Konsum zu, sondern den Investitionen. Die Höhe der Bildungsausgaben lasse heute auf die Höhe des Sozialprodukts schließen. K. betrachtet das Schulwesen als einen integrierenden Bestandteil der modernen Gesellschaft. Funktionale Erziehung ist irrational, intentionale Erziehung rational. Hier schließt sich K. Max Webers Sprachgebrauch an, der das Wort ‚rational‘ überwiegend im Sinne von ‚rechenhaft‘ verwandte. Nach K. erweitert die Institutionalisierung der Erziehung, der isolierende Arbeitsstil der Schule „das Feld der bewußten, rational betriebenen Erziehung innerhalb der ganzen Gesellschaft“ (S. 17). Wie weit es sich hierbei lediglich um eine partielle Rationalisierung handelt, die die Irrationalität überflüssiger Herrschaft und Arbeit unangetastet läßt, unterscheidet K. nicht. Insofern ist seine Studie konservativ. Vor allem kommt es ihm darauf an, über die Ergebnisse von Erhebungen zu berichten und sie zu integrieren. Mit deren Hilfe beabsichtigt er, „die Rolle der Schule für das Bewußtsein und das Verhalten der Eltern aufzudecken“ (S. 36). Hierbei kommt er zu interessanten Resultaten über die Mentalitäts- und Verhaltensstrukturen der Eltern hinsichtlich der Schule und die Integration des Elternhauses in den Raum der Schülererziehung, die geeignet sind, Vorurteile zu berichtigen und zu kritischem Denken anzuregen. Deutlich weist K. auf die Gefahren hin, die sich aus der gegenwärtigen Situation ergeben. Er beklagt die Schulfrömmigkeit der Eltern, warnt vor einer sozialen Isolierung der Schule und ihrer Tabuierung und kritisiert das Verhalten der Schule und die Planungen der Schulpolitiker, die nichts unternehmen, um das geringe „pädagogische Selbstbewußtsein“ der Arbeiterschaft zu stärken und ihre Unsicherheit in Schulfragen zu mindern. Wilfried Gottschalch (Berlin)

**Perschel, Wolfgang: Die Meinungsfreiheit des Schülers.** In der Reihe: Jugend im Blickpunkt, Luchterhand Verlag, Berlin (West) und Neuwied 1962 (124 S., Glanzfol., 9.60 DM).

Perschel hat sich in seiner Arbeit zum Ziel gesetzt, „die verfassungsrechtlichen Grenzen abzustecken, die der Schule im Bereich der Meinung des Schülers gesetzt sind“. (S. 2) Dabei tauchen Probleme auf wie diese: ob der Schüler in schriftlichen Arbeiten und in Diskussionen gegen die Auffassung seines Lehrers opponieren dürfe; wieweit seine Informationsfreiheit gehe; wieweit sein Recht, in der Schule Abzeichen seiner Jugendgruppe zu tragen und für die Ziele dieser Gruppe mündlich oder durch Verteilen von Schriften zu werben; ob Schülerzeitungen nur mit Zustimmung der Schule gegründet werden können.

Wie P. sagt, ist dieser Problemkreis bisher kaum umfassend untersucht worden (S. 3). Diese Tatsache mag u. a. damit zusammenhängen, daß man dem Schüler nur selten Meinungsfreiheit zugesteht, vielmehr all zu oft an den überlebten Vorstellungen einer autoritären Lernschule festhält. P. aber verlangt die Erziehung zum mündigen Staatsbürger. Die Schule sollte nach P. zur Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung erziehen. Demokratie bedürfe als politischer Lebensform ständiger Diskussion. Es sei wichtig, schon den Jugendlichen ernst zu nehmen, ihn durch Ermutigung zum Äußern von Meinungen zu bewe-

gen, nicht aber den Gebrauch seiner Freiheit durch Verbote zu beschränken.

P. befaßt sich zunächst mit der Rechtsnatur des Schulverhältnisses (S. 4 ff.). Der Schüler untersteht der Schulgewalt und damit öffentlicher Gewalt. Er steht im Gegensatz zum Bürger, der sich, von Ausnahmen abgesehen, im allgemeinen Gewaltverhältnis zum Staat befindet, in einem besonderen Gewaltverhältnis. Daraus erwachsen besondere Pflichten für ihn.

Dann erörtert P. Probleme der Meinungsfreiheit und deren Schranken, wie sie sich aus Art. 5 GG ergeben. Geschützt werden „Ergebnisse von rationalen Denkvorgängen“, nur diese stellen Meinungen dar. Unter Meinungsfreiheit fällt der Schutz gewisser „Außenvorgänge“, die sich auf Meinungen beziehen, vor allem sind dies die Äußerung und der Empfang von Meinungen (S. 9). Meinungsfreiheit will er im Sinne von Maunz-Dürig (Grundgesetz-Kommentar, Lieferung 1—5. München/Berlin 1961), „als großes Grundrecht der geistigen Argumentation“ verstanden wissen (S. 12). Die Meinungsfreiheit des Schülers werde aber durch die sog. „wesensgemäße Funktion des Schulverhältnisses“ beschränkt (S. 34 ff.). Diese umfaßt den Unterricht im Sinne von Wissensvermittlung und, davon nicht zu trennen, Verfolgung von Erziehungs- und Bildungszielen. Besonderen Wert legt P. auf die Darlegung des Erziehungszieles, das die Schule zu verfolgen hat. Das Ergebnis der Erziehung soll der mündige Mensch sein. Die Methode, die dahin führt, „soll eine stufenweise Aufeinanderfolge von Hilfen zur Selbstfindung und Gemeinschaftseinordnung“ sein (S. 38). Eine Erziehung ohne einen gewissen Zwang, ohne Gehorsam sei nicht denkbar (S. 41), doch soll die Autorität keinen Selbstwert haben, sie dürfe nur ein Mittel sein, um das Kind zur Eigenentfaltung, zur inneren Freiheit anzuleiten (S. 42). Jede Erziehung trage das immanente Paradoxon in sich, daß sie sich selbst aufhebt, indem sie den Zögling zur Selbständigkeit führt (S. 38).

P. zieht dann Folgerungen für die Meinungsfreiheit des Schülers:

Lediglich Gefährdung des Unterrichts, z. B. Störung des Unterrichtsablaufs oder Vereitelung der Erziehung der Mitschüler, rechtfertigte Eingriffe des Lehrers in die Meinungsfreiheit des Schülers. Möglichst aber soll dem Schüler „übender Gebrauch der Grundrechte“ gewährt werden (S. 87). Gerade die ersten Ansätze geistiger Selbständigkeit sollen gehegt und gepflegt werden (S. 52), denn nur dann, wenn Meinungsäußerungen des Schülers angehört und nicht verboten werden, könne eine sich darin etwa ausprägende geistige Unreife oder geistige Unselbständigkeit erkannt und behoben werden. Eines der wichtigsten Ergebnisse der Arbeit P.s ist, daß er schulische Beschränkungen der Meinungsfreiheit, soweit sie über das durch Erziehungs- und Bildungsauftrag Gedeckte hinausgehen, für Rechtsverletzungen hält. Dabei ist sich P. darüber im klaren, daß sich in der Praxis die Meinungsfreiheit des Schülers schwer durchsetzen kann. Hauptsächlich müsse es bei einem moralischen Appell an Lehrer und Schüler bleiben. Immerhin zeigt P.s klar geschriebenes Buch, daß der Meinungsfreiheit in der Schule durchaus nicht so enge Grenzen gezogen sind, wie bange Schulmeister zuweilen glauben.

Sigrid Ständer (Berlin)

**Flitner, Andreas:** Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1963 (163 S., brosch., 7,80 DM).

Ein angesehener Pädagoge, der zugleich die Beschäftigung mit empirischer Sozialforschung nicht scheut, versucht einen kritischen Überblick über die soziologische Jugendforschung in Deutschland zu geben. Er möchte „die Gesichtspunkte von Soziologie und Pädagogik zusammenbringen im Bewußtsein, daß die lebendige Wirklichkeit, um die sich beide bemühen, nur *eine* sein kann“. Das ist ihm auf den letzten zwanzig Seiten, im Schlußkapitel, vorzüglich gelungen. Ausgehend von dem sterilen Ideologieverdacht, den die extremen Positionen „reiner Sozialempirie“ auf der einen und „geistesphilosophisch orientierter Pädagogik“ auf der anderen Seite wechselseitig gegeneinander anmelden, wendet sich Flitner zunächst gegen die Mißverständnisse, Pädagogik sei eine angewandte Wissenschaft, die lediglich die Erkenntnisse anderer Disziplinen umzusetzen, Soziologie sei eine Tatsachenregistratur, die sich jedes gesellschaftspolitischen Engagements zu enthalten habe. Das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft ist gemeinsamer Gegenstand beider Wissenschaften, sie unterscheiden und ergänzen sich zugleich im Aspekt ihrer Forschung. Es steht der pädagogischen Erörterung nicht frei, die gesamtgesellschaftliche Interpretation der Erziehungsvorgänge zu ignorieren und sich mit ihrer antiquierten „Haus- und Heim-Soziologie“ von Gemeinschaft und kleinen Gruppen zufriedenzugeben, noch der Jugendsoziologie, Realität und Potential personaler Erziehung zu vernachlässigen. Daher Flitners Thesen: „Ohne Kenntnis des Sozialfeldes, in das die Jugend hineingestellt ist, ist die Erörterung von einzelnen Sozialbefunden, wie sie die Erziehungslehre selber mannigfach in den Blick bekommt, nicht sinnvoll“ und „Ohne Kenntnis der ‚Situation‘, des ‚Erziehungsfeldes‘ und ohne Berücksichtigung der Dynamik und Plastizität jugendlichen Seins wird man kein zutreffendes Bild der ‚Jugend‘ gewinnen“. Diese Erkenntnis wendet er produktiv auf die Probleme „Jugendraum“ und „Jugendbildung“, von ihm selbst in Anführungsstriche gesetzt, an. Erhellend entfaltet er die widerspruchsvolle gesamtgesellschaftliche Entwicklung: einerseits werden die Jugendlichen im Zuge verlängerter, allgemeiner Schulausbildung immer mehr aus der Familie, dem Berufsleben, dem Erwachsenenrecht und anderen Institutionen ausgegliedert, zugleich aber durchdringen die Strukturen der industriell-bürokratischen Zivilisation die Schutz- und Ausbildungseinrichtungen für die Jugend immer stärker. Die Intentionen vernünftiger Pädagogik und vernünftiger Soziologie vereinen sich in dem Memento gegen eine Glorifizierung der, von der gegenwärtigen Gesellschaft ermöglichten und beförderten, schnellen Anpassung der Jugendlichen: „Die Gesellschaft bezahlt ihr Streben nach rascher und wirkungsvoller Integration der jungen Menschen fortwährend damit, daß ein unmeßbar großes Potential von Begabung, Selbständigkeit, geistiger

Produktivität und demokratischer Verantwortungsfähigkeit unerschlossen bleibt.“ Das zu verändern vermögen nach Flitners richtiger Einsicht keine Verbote, Entrüstung und moralische Appelle im kleinen, sondern nur „gesellschaftspolitische Maßnahmen im großen“ (hier geht es im Ernst um die Einrichtung der Gesellschaft im ganzen!) und die Entfaltung eines neuen, der modernen Gesellschaft angemessenen Bildungsbegriffes sowie einer durch eigene empirische Forschung kontrollierten Pädagogik.

Gemessen am Niveau dieser, das Buch beschließenden Diskussion des Verhältnisses von Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft fällt der Überblick über die soziologische Jugendforschung, ihrer Ansätze seit dem 18. Jahrhundert, der Nachkriegsstudien in Deutschland und einiger Einzelprobleme erheblich ab. In der Art eines Literaturanzeigers reihen sich mehr oder minder knapp, mehr oder minder kluge Bemerkungen über Autoren und Fragestellungen aneinander. Vielfach findet sich statt immanenter Kritik Lob und Tadel, deren Kriterien häufig in Widerspruch zu des Verfassers am Ende entfalteten Einsichten stehen. So leitet er dort zum Beispiel aus entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und gesamtgesellschaftlichen Überlegungen ab, daß der Jugendforschung größte Vorsicht bei der Interpretation der Antworten Jugendlicher auf direkte Fragen zu raten sei. Bei der Behandlung des „Einzelproblems“ akademische Jugend hält er jedoch Helmut Schelskys These über die Angleichung von Verhaltensformen und Einstellungen bei den studierenden und den berufstätigen Jugendlichen ausgerechnet die Antworten Studierender auf direkte Fragen einer eigenen Erhebung von frappierender Naivität entgegen. Daß die Befunde der anschließend zitierten Erhebung des Allensbacher Instituts für Demoskopie („Das geistige Bild der Studenten“) nicht, wie Flitner behauptet, seine „Kritik“ sondern eher Schelskys Thesen bekräftigen, sei nur am Rande erwähnt.

Man möchte den Pädagogen wünschen, daß sie sich gründlicher über die Fragestellungen und Ergebnisse der soziologischen Jugendforschung informieren, als es dieser Überblick erlaubt. Das sorgfältige Studium des Schlußkapitels wird ihnen dabei von ebenso großer Hilfe sein wie den Soziologen, die sich mit den Fragen der Erziehung und Bildung Jugendlicher in der modernen Gesellschaft beschäftigen.

Ludwig v. Friedeburg (Berlin)

**Bader, Joseph:** *Jugend in der Industriekultur.* Manz Verlag, München 1962 (357 S., Ln., 24,50 DM).

Jugendsoziologie steht häufig unter doppelter Absicht: nicht nur Integrationsformen und Verhaltensweisen Heranwachsender sind Forschungsgegenstand; darüber hinaus macht sich das (meist unausgesprochene) Bedürfnis bemerkbar, durch Erforschung der Jugend Realprognosen über die Zukunft der Gesellschaft anzustellen. Leicht aber erliegen die Interpreten empirischer Daten der Versuchung, nachzuweisen, daß in Gestalt ihrer Jugend die Gesellschaft genau dorthin tendiert, wohin die Verfasser sie haben möchten. So liefert Schelskys „Skeptische Generation“ ihm willkommenen Gelegenheit, die als natürlich angesehenen Tendenzen zur Nivellierung, Stabilisierung

und „neuen Innerlichkeit“ schon an der Jugend abzulesen. Diesen Tendenzen wird dann freilich vom selben Autor durch eine pädagogisch-bildungspolitische Programmatik nachgeholfen („Anpassung oder Widerstand“), so daß die „Eigengesetzlichkeit“ dieser Tendenz wieder in Frage gestellt scheint. — Mit solchen Problemen der Interferenz zwischen empirischer Forschung und Sozialphilosophie schlägt sich die vorliegende Arbeit nicht herum; sie verdrängt die Empirie fast völlig zugunsten eines ideologischen Wunschkildes von der Jugend.

Joseph Bader geht es um die Grundlegung einer neuen Wissenschaft: der „Ethologie“ oder einer „Zieltheorie der Pädagogik“. Generell sei die Jugend — so lautet das empirische Forschung ersetzende Stereotyp — eine soziale Sondergruppe, die sich durch „Wertwollen“ und Bedürfnis nach Gemeinschaft auszeichnet. Die ältere Generation habe nun die Pflicht, die adäquaten Wertsysteme pädagogisch so zu vermitteln, daß Konflikte vermieden werden: nicht nur zwischen den Generationen, sondern auch in Beruf und Arbeit. Mißlinge dies, so verfallt die Jugend entweder „den Ideologien“ oder der Einsamkeit. Dieser Fall kennzeichnet das bisherige 20. Jahrhundert, wie Weltkrieg-I-Veteran am Vergleich der Jugend von 1910 mit derjenigen von 1960 ersieht. Die „Vernichtung wertprägender Kräfte“ habe zumal die Schule mit ihrer rein „konfessionellen Zieltheorie“ nicht auffangen können: immer wieder habe es für die Jugend den Konflikt zwischen Glauben und Wissen, Autorität und Erfahrung, Überlieferung und Fortschritt gegeben. So sei die Rückkehr zu den Quellen dieser Konflikte, zu „den Ideologien“, aussichtslos; diese können immer wieder in Gegensatz zur Erfahrung geraten. Deshalb müsse der Pädagoge heute „Wege zur Erfahrung weisen“, d. h. die Jugend gegen die Wahrnehmung gesellschaftlicher Widersprüche pädagogisch abschirmen.

„Wie kann Unbehagen und Aggression durch Erziehung und Bildung überwunden werden?“ ist die neue „ethologische“ Fragestellung, die an die Stelle derjenigen tritt und sie in ihr Gegenteil verkehrt, von welcher wohl jede kritische Pädagogik auszugehen hätte: wie Unbehagen und Aggression des Jugendlichen gerade nicht „abgezogen“, unterdrückt, sondern für eine vernünftige Veränderung seiner gesellschaftlichen Erfahrungswelt fruchtbar gemacht werden können. Dies ist praktisch nur durch eine vorübergehende zur Kritik erziehende Ausklammerung des Jugendlichen aus den sozialen Zwängen zu erreichen. Nach B. dagegen darf die Jugend „von der Schule im weitesten Sinne, auch von den Kirchen, vom Staat und von den Betrieben als den Inhabern der Unternehmer-Autorität“ nicht „allein gelassen“ werden. Im Zusammenhang mit solchen Formeln werden die Bedingungen einer autoritären Gesellschaft in psychohygienische Rezepte gegen „die“ Konflikte „der“ Jugend umgefälscht: „Gemeinschaft“, die adäquate Lebensform der „Industriekultur“, entspreche einem Naturbedürfnis der Jugend. Daß soziale Konflikte nicht mehr als Begleitumstände des ökonomischen und pluralistischen-demokratischen „Gleichgewichtszustandes“ verherrlicht, sondern als pathologisch denunziert werden und zur Erreichung tatsächlicher Widerspruchslosigkeit „ausgeräumt“ werden sollen, ist ein Denkmodell, das der faschistischen Überlieferung folgt. Von der Krankheit ihrer Widersprüch-

lichkeit soll sich die Gesellschaft durch Anwendung einer Erziehung heilen, „die in unserer Epoche ‚stimmt‘“.

Claus Offe (Berlin)

**Thun, Theophil:** Die religiöse Entscheidung der Jugend. Eine religionspsychologische Untersuchung nach Niederschriften von Schülern beider Bekennnisse in der Volksschule, der höheren Schule und der Berufsschule. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1963 (341 S., Ln., 19.50 DM).

Der Verfasser will Antwort geben auf die Fragen: „Was wird aus der theozentrisch bestimmten Welt des Kindes, wenn es von der Dynamik der Entwicklung erfaßt wird? Was aus seinem naiven Glauben? Was aus seiner ganzheitlich- ungeteilten Erlebnisweise?“ (Waschzettel). Er stützt sich hierbei auf ca. 6 000 Niederschriften, die ihm von 375 Jugendlichen übergeben wurden. Themen dieser Schüleräußerungen waren: Glaube und Unglaube, Gottesvorstellung und Gottesgedanken, die Gestalt Jesu Christi, das Gebet und die Begegnung mit Gott, das Erlebnis der Kirche, Stellungnahmen zur kirchlichen Verkündigung, das Erlebnis des Gewissens und des Todes. Der Wert des Buches beruht in den vielen Zitaten aus den Schülerniederschriften. Er wird stark beeinträchtigt durch die unzulängliche Interpretation, die Thun diesen Aussagen zuteil werden läßt, und die das Buch zu einem Protokoll der Vorurteile seines Verfassers macht. Positive Wertung erfährt nur christliche Glaubenshaltung. Diese ist „schlicht und klar“ (S. 26), entspringt „persönlicher Reife verbunden mit geistlicher Erfahrung“ (S. 34), „ein Blick auf die Personaldaten zeigt, daß auch hier mit Wahrscheinlichkeit dem Elternhaus (Vater Oberstudienrat) ein Anteil an dieser positiven Entwicklung zuzuschreiben ist“ (S. 28). „Primitivität“ offenbaren nach Thuns Auffassung die Aussagen der Hilfsarbeiter. Immerhin finden sich „sogar hier in diesem Milieu... vereinzelt Äußerungen, die positiv für den Glauben sind“ (S. 50). Die Ungläubigen begnügen sich damit, „einfach nur so dahin zu leben, um zu leben...“ (S. 25), übernehmen „den primitiven Denkmöglichkeiten weitgehend entsprechende und besonders einleuchtende Thesen“ (S. 29). „Hier kann von Angst und Empörung, von der existentiellen Ernsthaftigkeit... keine Rede sein, um so mehr aber von Unreife, Oberflächlichkeit und Ehrfurchtslosigkeit, wie wir sie ähnlich in Kreisen von Snobs und bestimmten modischen Typen von Intellektuellen speziell in der Großstadt häufig finden“ (S. 38 f.). „Eine der stereotyp wiederkehrenden aggressiven Äußerungen im Sinne der auch heute unter der Arbeiterjugend grassierenden Freidenkerparolen“ bürgt nach Thuns Auffassung dafür, daß „in der Tradition der Arbeiterbewegung ein Nimbusbegriff geschaffen worden“ ist, „dessen Wirkung in pervertierter Weise etwa der des theologischen Wortes entspricht“ (S. 182). Speziell bei Hilfsarbeitern beobachtet er eine „vorbehaltlos anerkannte Sozialethik“. Obwohl er sie gerade dort feststellt, wo sich die Jugendlichen in einer „religiösen Negativsituation“ befinden, kann er sich dies nicht anders erklären, als daß diese Solidarität ein „Relikt christlicher Nächstenliebe und Verantwortung“ sei (S. 265).

Wilfried Gottschalch (Berlin)

# Das Argument

Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft

herausgegeben von

Wolfgang F. Haug und Christof Müller-Wirth

6. Jahrgang 1964, Nr. 28 – 31

## I. Aufsätze

	Heft/Seite
<i>Heribert Adam:</i> Bildungsprivileg und Chancengleichheit . . . . .	31/203
<i>Theodor W. Adorno:</i> Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute . . . . .	29/88
<i>Michaela Alth:</i> Erwiderung auf Tombergs Kritik an Adorno . . . . .	30/156
<i>Walter Benjamin:</i> Theorien des deutschen Faschismus . . . . .	30/129
<i>Thomas Ellwein:</i> Die verwaltete Schule . . . . .	31/209
<i>Alfred Feuerstein:</i> Zum Begriff der Begabung . . . . .	31/228
<i>Peter Fürstenau:</i> Zur Psychoanalyse der Schule als Institution . . . . .	29/65
<i>Wilfried Gottschalch:</i> Kind und Familie heute . . . . .	29/79
<i>Wilfried Gottschalch:</i> Ideologische Komponenten in den Erziehungswissenschaften . . . . .	31/220
<i>Wolfgang F. Haug:</i> Waren-Ästhetik und Angst . . . . .	28/14
<i>Klaus Heinrich:</i> Die Quellen der Belehrung . . . . .	29/105
<i>Rudolf Kienast:</i> Notstandsverfassung und Grundgesetz (III): Die Auswirkung der Notstandsgesetze auf die Gesamtstruktur der Verfassung . . . . .	30/159
<i>Urs Müller-Plantenberg:</i> Neuere Literatur über den Faschismus . . . . .	30/144

<i>Ingrid N. Sommerkorn:</i> Erziehungspolitik in England . . . . .	31/235
<i>Friedrich Tomberg:</i> Kafkas Tiere und die bürgerliche Gesellschaft . . . . .	28/1
<i>Friedrich Tomberg:</i> Autoritäre Erziehung unter dem Mantel der Freiheit	31/193
<i>Ronald Wiegand:</i> „Herrschaft“ und „Entfremdung“. Zwei Begriffe für eine Theorie über den Faschismus . . . . .	30/138

## II. Besprechungen

<i>Aebli, Hans:</i> Psychologische Didaktik ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	31/227
<i>Amerly, Carl:</i> Die Kapitulation oder Deutscher Katholizismus heute ( <i>Lefèvre</i> ) . . . . .	30/187
<i>Arndt, A. und M. Freund:</i> Notstandsgesetze — aber wie? ( <i>Kienast</i> ) . . . . .	29/122
<i>Bader, Joseph:</i> Jugend in der Industriekultur ( <i>Offe</i> )	31/252
<i>Bahrdt, Hans Paul:</i> Die moderne Großstadt ( <i>Berndt</i> )	30/178
<i>Bode, Ingrid:</i> Ursprung und Begriff der parlamen- tarischen Opposition ( <i>Preuß</i> ) . . . . .	30/190
<i>Bracher, Karl Dietrich u. a.:</i> Der Weg in die Diktatur ( <i>Blanke</i> ) . . . . .	30/168
<i>Buchanan, Thomas:</i> Warum Kennedy sterben mußte ( <i>Mauke</i> ) . . . . .	29/117
<i>Bullock, Alan:</i> Hitler — eine Studie über Tyrannei ( <i>Müller-Plantenberg</i> ) . . . . .	30/144
<i>Butor, Michel:</i> repertoire 1 ( <i>Tomberg</i> ) . . . . .	28/40
<i>Caruso, Igor A.:</i> Soziale Aspekte der Psychoanalyse ( <i>Fürstenau</i> ) . . . . .	28/60
<i>Dahms, Kurt:</i> Über die Führung ( <i>Reiche</i> ) . . . . .	29/121
<i>Dührssen, Annemarie:</i> Heimkinder und Pflegekin- der in ihrer Entwicklung ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	29/79 ff
<i>Duras, Marguerite:</i> Hiroshima — mon amour ( <i>Riehn</i> )	28/49
<i>Edding, Friedrich:</i> Ökonomie des Bildungswesens ( <i>Müller-Wirth</i> ) . . . . .	31/242
<i>Ellwein, Thomas:</i> Was geschieht in der Volksschule ( <i>Fürstenau</i> ) . . . . .	29/109
<i>Emrich, Wilhelm:</i> Franz Kafka ( <i>Tomberg</i> ) . . . . .	28/38
<i>Fest, Joachim C.:</i> Das Gesicht des Dritten Reiches ( <i>Müller-Plantenberg</i> ) . . . . .	30/144
<i>Fischer, Ernst:</i> Von der Notwendigkeit der Kunst ( <i>Werth</i> ) . . . . .	28/32
<i>Flitner, Andreas:</i> Soziologische Jugendforschung ( <i>v. Friedeburg</i> ) . . . . .	31/251

<i>Folz, H. E.</i> : Staatsnot und Notstandsrecht ( <i>Kienast</i> )	29/122
<i>Frankiewicz, H. (Hrsg.) u. a.</i> : Pädagogische Enzyklopädie ( <i>Gottschalch</i> )	31/221
<i>Fuchs, Günter Bruno</i> : Krümelnehmer. Roman ( <i>Reiche</i> )	28/47
<i>Gahlings, I. und E. Moering</i> : Die Volksschullehrerin ( <i>Schwarz</i> )	31/246
<i>Galbraith, John K.</i> : Der große Krach 1929 ( <i>Lefèvre</i> )	30/167
<i>Gisevius, Hans Bernd</i> : Adolf Hitler ( <i>Müller-Plantenberg</i> )	30/144
<i>Groothoff, H. H. und M. Stallmann (Hrsg.)</i> : Pädagogisches Lexikon ( <i>Gottschalch</i> )	31/221
<i>Großhut, F. S.</i> : Staatsnot, Recht und Gewalt ( <i>Kienast</i> )	29/122
<i>Guardini, Romano</i> : Über das Wesen des Kunstwerkes ( <i>Lefèvre</i> )	28/33
<i>Haffter, C.</i> : Kinder aus geschiedenen Ehen ( <i>Gottschalch</i> )	29/79 ff
<i>Hahne, Heinrich</i> : Als Lehrer heute ( <i>Werth</i> )	31/245
<i>Hartenstein, W. und K. Liepelt</i> : man auf der Straße ( <i>Berndt</i> )	30/179
<i>Hartenstein, W. und B. Lutz</i> : City München ( <i>Berndt</i> )	30/179
<i>Hegemann, Werner</i> : Das steinerne Berlin. Geschichte der größten Mietskasernenstadt der Welt ( <i>Haug</i> )	28/50
<i>Heintz, Peter</i> : Soziale Vorurteile ( <i>R. Dörner</i> )	30/176
<i>Hilberg, Raul</i> : The Destruction of the European Jews ( <i>Müller-Plantenberg</i> )	30/144
<i>Hilberseimer, L.</i> : Entfaltung einer Planungs-idee ( <i>Reiche</i> )	28/52
<i>Hillebrand, M. J.</i> : Psychologie des Lehrens und Lernens ( <i>Gottschalch</i> )	31/224
<i>Hobsbawm, Eric J.</i> : Sozialrebelln. Archaische Sozialbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert ( <i>Brokmeier</i> )	30/189
<i>Hochhuth, Rolf</i> : Der Stellvertreter ( <i>Tomberg</i> )	28/46
<i>Huie, William Bradford</i> : The Hiroshima Pilot ( <i>Riehn</i> )	30/184
<i>Jacobs, Jane</i> : Tod und Leben großer amerikanischer Städte ( <i>Reiche</i> )	28/52
<i>Jens, Walter</i> : Statt einer Literaturgeschichte ( <i>Lefèvre</i> )	28/37
<i>Jens, Walter</i> : Deutsche Literatur der Gegenwart ( <i>Lefèvre</i> )	28/37
<i>Jung, C. G.</i> : Psychologie und Erziehung ( <i>Csipák</i> )	29/112
<i>Jünger, Ernst</i> : Typus, Name, Gestalt ( <i>Werth</i> )	30/170
<i>Kaiser, Helmut</i> : Mythos, Rausch und Reaktion. Der Weg Gottfried Benns und Ernst Jüngers ( <i>Werth</i> )	28/41

<i>Kinsey, Alfred C. u. a.</i> : Das sexuelle Verhalten der Frau ( <i>Berndt</i> ) . . . . .	28/61
<i>Klingenberg, L.</i> : Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	31/222
<i>Knittermeyer, Hinrich</i> : Grundgegebenheiten des menschlichen Daseins ( <i>Haug</i> ) . . . . .	28/62
<i>Kob, Janpeter</i> : Erziehung in Elternhaus und Schule ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	31/248
<i>Koch, Hans (Hrsg.)</i> : Georg Lukács und der Revisionismus ( <i>Glowka</i> ) . . . . .	28/34
<i>Koeck, Wolfgang</i> : Existenzfragen der Industriegesellschaft ( <i>Czeskleba</i> ) . . . . .	30/181
<i>Krause, Werner</i> : Werner Sombarts Weg vom Kathedersozialismus zum Faschismus ( <i>Hirschfeld</i> ) . . . . .	30/171
<i>Kromphardt, Karl</i> : Vom Zukunftsauftrag der neuen Universität ( <i>Rave</i> ) . . . . .	31/244
<i>Kuby, Erich (Hrsg.) u. a.</i> : Franz Joseph Strauß, ein Typus unserer Zeit ( <i>Anselm</i> ) . . . . .	28/57
<i>Lemberg, Eugen (Hrsg.)</i> : Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung ( <i>Schmitt</i> ) . . . . .	29/110
<i>Lenk, Ruth</i> : Zur systematischen Entwicklung der Arbeiter- und Bauernkinder ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	31/226
Lexikon sozialistischer deutscher Literatur ( <i>Brenner</i> )	28/43
<i>Meng, Heinrich</i> : Zwang und Freiheit in der Erziehung ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	29/79 ff
<i>Meyer, Ernst</i> : Praxis des Exemplarischen ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	31/226
<i>Mierke, Karl</i> : Begabung, Bildung und Bildsamkeit ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	31/225
<i>Mittenzwei, Werner</i> : Bertolt Brecht. Von der „Maßnahme“ zu „Leben des Galilei“ ( <i>Metscher</i> ) . . . . .	28/44
<i>Nemitz, Manfred (Hrsg.)</i> : Notstandsrecht und Demokratie — Notwendigkeit oder Gefahr? ( <i>Kienast</i> ) . . . . .	29/122
<i>Neumann, Franz L.</i> : Angst und Politik ( <i>Haug</i> ) . . . . .	28/58
<i>Nolte, Ernst</i> : Der Faschismus in seiner Epoche ( <i>Müller-Plantenberg</i> ) . . . . .	30/144
<i>Pawlow, Todor</i> : Beiträge zur Geschichte der Ästhetik ( <i>Tomberg</i> ) . . . . .	28/33
<i>Perschel, Wolfgang</i> : Die Meinungsfreiheit des Schülers ( <i>Ständer</i> ) . . . . .	31/249
<i>Picht, Georg</i> : Die deutsche Bildungskatastrophe ( <i>Pauck</i> ) . . . . .	31/241
<i>Raddatz, Fritz J.</i> : summa iniuria oder Durfte der Papst schweigen? ( <i>Tomberg</i> ) . . . . .	28/46
<i>Recktenwald, Johann</i> : Woran hat Adolf Hitler gelitten? Eine neuropsychiatrische Deutung ( <i>Westphal</i> )	30/177
<i>Reisner, Stefan und S. Kuschnerus</i> : Soldatenfibel ( <i>Werth</i> ) . . . . .	28/50

Report of the Committee on Higher Education (Sommerkorn) . . . . .	31/235
Report of the Central Advisory Council for Education (Sommerkorn) . . . . .	31/235
Richter, Helmut: Franz Kafka (Tomberg) . . . . .	28/38
Richter, Horst-Eberhard: Eltern, Kind und Neurose (Gottschalch) . . . . .	29/79 ff
Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt (Mauke) . . . . .	31/243
Schaff, Adam: Marx oder Sartre? Versuch einer Philosophie des Menschen (Gente) . . . . .	30/188
Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. — Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (Rave) . . . . .	29/109
Schneeberger, Guido: Nachlese zu Heidegger. Doku- mente zu seinem Leben und Denken (Fürstenau) . . . . .	30/171
Schnell, Robert Wolfgang: Mief. Erzählungen (Reiche) . . . . .	28/47
Schonauer, Franz: Deutsche Literatur im Dritten Reich (Werth) . . . . .	28/41
Schorb, Alfons O.: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle (Werth) . . . . .	31/244
Schramm, Wilbur: Programmierter Unterricht heute und morgen (Fürstenau) . . . . .	31/248
Schröder, Gerhard: Wir brauchen eine heile Welt (Blanke) . . . . .	30/185
Schwidder, Werner (Hrsg.) u. a.: Die Bedeutung der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung (Gottschalch) . . . . .	29/79 ff
Seidel-Slotty, I. und E. Seidel: Sprachwandel im Dritten Reich (Schmidt) . . . . .	30/169
Silbermann, Alfons: Vom Wohnen der Deutschen. Eine soziologische Studie über das Wohn- erlebnis (Reiche) . . . . .	30/183
Sodhi, Kripal Singh und R. Bergius: Nationale Vor- urteile. Eine sozialpsychologische Untersuchung an 881 Personen (R. Dörner) . . . . .	30/174
Sombart, Werner: Die Juden und das Wirtschafts- leben (Hirschfeld) . . . . .	30/173
Sonnemann, Ulrich: Das Land der unbegrenzten Zumutbarkeiten (Furth) . . . . .	28/54
Staijer, Emil: Stilwandel (Schmidt) . . . . .	28/36
Tausch, Reinhard und Annemarie: Erziehungs- psychologie (Fürstenau) . . . . .	29/113
Tenbruck, Friedrich H.: Jugend und Gesellschaft (Fürstenau) . . . . .	29/115
Thun, Theophil: Die religiöse Entscheidung der Jugend (Gottschalch) . . . . .	31/254

<i>Walter, Elmar</i> : Kapitalismus im Übergang. Die freie Marktwirtschaft auf dem Weg zum Volkskapitalis- mus ( <i>Müller-Wirth</i> ) . . . . .	<b>29/119</b>
<i>Walz, Ursula</i> : Soziale Reifung in der Schule ( <i>Fürstenau</i> ) . . . . .	<b>31/247</b>
<i>Wekwerth, Manfred</i> : Theater in Veränderung ( <i>Metscher</i> ) . . . . .	<b>28/44</b>
<i>Wittfogel, Karl A.</i> : Die orientalische Despotie. Eine vergleichende Untersuchung totaler Macht ( <i>Mauke</i> ) .	<b>29/124</b>
<i>Wolf, Walter</i> : Arbeit und Erziehung ( <i>Gottschalch</i> ) .	<b>31/222</b>
<i>Zerbst, Horst</i> : Die Unterrichtsdiskussion im Fach Staatsbürgerkunde ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	<b>31/222</b>
<i>Zulliger, Hans</i> : Horde — Bande — Gemeinschaft ( <i>Gottschalch</i> ) . . . . .	<b>29/79 ff</b>