

Wege und Irrwege der Erziehungswissenschaft

Im Mittelpunkt des folgenden Aufsatzes steht Hans-Jochen Gamms Buch „Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik“ (München 1972). Es wäre also folgerichtig, dann auch von „Wegen und Irrwegen der Pädagogik“ zu sprechen, aber Gamm nennt sich selbst einen „Fachvertreter für Erziehungswissenschaft“ (12), und er gebraucht in seinem Buch die beiden Begriffe synonym. Das ist nicht ganz legitim. Es ist in dem begrenzten Rahmen eines kurzen Aufsatzes selbstverständlich nicht möglich, die Erörterung über die wissenschaftstheoretische und wissenschaftsmethodische Problematik der Erziehungswissenschaft kritisch aufzuarbeiten und eine Abgrenzung gegen den älteren Begriff „Pädagogik“ vorzunehmen. Wolfgang Brezinka¹ hat deutlich gemacht, wie verschlungen die Pfade der wissenschaftstheoretischen Erörterungen sind und daß diese Erörterung selbst noch keineswegs abgeschlossen ist. Aber als allgemeiner Konsens darf wohl angesehen werden, daß die der älteren „Pädagogik“ fehlende empirische Erforschung der Erziehungswirklichkeit heute nicht ausgeklammert werden darf, daß empirische Befunde allein aber noch keine „Erziehungswissenschaft“ konstituieren. Auf Reflexionen über das Seinsollende kann auf keinen Fall verzichtet werden, wo immer von Erziehung die Rede ist. Der Werturteilsstreit² hat gezeigt, daß Werturteile zwar nicht das intersubjektiv nachprüfbare Ergebnis wissenschaftlicher Forschung sind, daß die Wissenschaftlichkeit einer Disziplin aber nicht schon deshalb angezweifelt werden darf, weil sie ohne Werturteile nicht auskommt. Entscheidend ist, daß sie ihre Werturteile als solche erkennt und benennt, nicht daß sie darauf verzichtet. Erziehungswissenschaft wird also nicht dadurch konstituiert, daß sie sich auf bloße Empirie beschränkt, sondern dadurch, daß sie sich ihrer eigenen Wertsetzung bewußt ist und empirische Befunde unter diesen Prämissen auslegt.

In der Bundesrepublik hat sich dieser Klärungsprozeß nicht ohne Kämpfe vollzogen. Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Forschung für die Pädagogik sind an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sehr verschieden beurteilt worden, und insbesondere eine katholisch orientierte Pädagogik blieb allzulange im Bann theologisch-philosophischer Spekulation. Die explizite Ablehnung der Empirie bei Petzelt³

¹ W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehungswissenschaft (Weinheim 1971).

² C. v. Ferber, Der Werturteilsstreit 1909/1959. Versuch einer wissenschaftsgeschichtlichen Interpretation (Köln 1967).

³ A. Petzelt, Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, in: Personale Erziehung, hrsg. v. B. Gerner (Darmstadt 1965) 337–354. Die Abwehr empirischer Methoden in der Erziehungswissenschaft bestimmt das gesamte Werk Petzelts, wird in diesem Aufsatz aber besonders deutlich.

etwa hat vermutlich mit dazu beigetragen, daß eine Neuorientierung innerhalb der katholischen Pädagogik besonders konfliktgeladen verlaufen ist⁴.

Theoretisch lassen sich also „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ begrifflich scheiden, in der Praxis setzt sich diese Scheidung schwer durch. „Pädagogik“ ist nicht nur älter und lange eingebürgert, ihr haftet, vom griechischen Ursprung des Wortes her, auch das Moment der personalen Zuwendung an. „Erziehungswissenschaft“ klingt kühler, distanzierter, obwohl diese Distanziertheit bei denen, die heute in der Erziehungswissenschaft arbeiten, keineswegs das Engagement für das Kind und den Jugendlichen ausschließt. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden denn auch die beiden Begriffe oft synonym gebraucht. Gamm bekennt sich ausdrücklich zu diesem synonymen Gebrauch, wohl weil er in seinem Buch nicht nur mit einer spekulativen Pädagogik älterer Provenienz abrechnet, sondern auch mit denen, die wir nach dem Stand der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung heute zu den Erziehungswissenschaftlern rechnen müssen. Gamm tut dies unter ausdrücklicher Berufung auf seine Position als „Fachvertreter für Erziehungswissenschaft“ (12).

Man muß sich allerdings fragen, ob man es bei Gamm mit einer *erziehungswissenschaftlichen* Publikation zu tun hat. Aber auch wenn man diese Frage mit gutem Grund verneint, kommt man um eine Auseinandersetzung mit solcher Art von Erziehungswissenschaft nicht herum. Gamm ist kein Einzelgänger, den man getrost sich und seinen dubiosen Produkten überlassen könnte. Er ist Inhaber eines Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft an der TU Darmstadt, er bildet Lehrer aus, und seine Bücher erscheinen in hohen Auflagen zu einem verhältnismäßig billigen Preis. Daß er seine Schüler auf Irrwege pädagogischen Denkens führt, soll im folgenden aufgezeigt werden.

Kann man das Nicht-zur-Kenntnis-nehmen-Wollen empirischer Befunde als Irrweg einer rein spekulativ arbeitenden Pädagogik diagnostizieren, so gibt es heute auch andere Irrwege: Die Verabsolutierung der Empirie und vor allem die generelle Option für ein politisches Glaubensbekenntnis *vor* aller Einzelinterpretation empirischer Fakten. Sie ist da gegeben, wo man die Welt aufteilt in „Kapitalismus“ und „Sozialismus“, wo man sich alle Differenzierungen erspart, Entwicklungen und Modifizierungen übersieht, sich ausdrücklich zur „Parteilichkeit“ bekennt und diesem Bekenntnis alle Erkenntnisse unterordnet. Inhaltliche Probleme der Erziehungswissenschaft werden reduziert auf diejenigen, die sich der voraufgegangenen Option einfügen, und so entsteht der Schein einer Monokausalität, deren Interpretation immer weniger in einer komplexen Realität festzumachen ist.

Sieht man sich dagegen unvoreingenommen im Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft um, dann entdeckt man, wie breit gestreut die inhaltlichen Probleme sind und wie differenziert die Methoden, mit denen sie angegangen werden. Man entdeckt

⁴ N. Massner, *Pädagogik im Umbruch. Kritische Reflexionen zum katholischen Erziehungsverständnis der Gegenwart* (München 1970).

ferner, daß hinter scheinbar beziehungslosen Einzelproblemen durchaus ein gemeinsames Grundanliegen sichtbar wird, das aber gerade nicht dazu führt, alle Einzelprobleme aus einer einzigen Ursache heraus erklären zu wollen.

Wege der Erziehungswissenschaft

Versucht man, die Komplexität heutiger erziehungswissenschaftlicher Arbeit aufzuzeigen, dann kristallisieren sich einige Schwerpunkte heraus. Das sind:

1. Die *Curriculumforschung*, die seit S.B. Robinsohns „Bildungsreform als Reform des Curriculum“ (Neuwied 1967) die erziehungswissenschaftliche Diskussion beherrscht. Der „schiere Dezisionismus“ älterer Lehrpläne ist gründlich denunziert worden, aber der Versuch, Lehrpläne aus diesem Dezisionismus zu befreien, hat – obwohl man auf Vorarbeiten in den USA zurückgreifen konnte – in allen damit befaßten Instituten zu einer methodologischen Dauerreflexion geführt, die auf immer höheren Abstraktionsebenen ausgetragen wird⁵. In dem Maß, wie Systemtheorie, Taxonomie, Entscheidungslogik in die Überlegungen einbezogen werden, schwindet zwar die Aussicht, daß praktische Ergebnisse bald in die Schulen gelangen. Daraus darf aber nicht gefolgert werden, daß die Arbeit in der Curriculumforschung Glasperlenspiel der Esoteriker sei. Im Augenblick muß die Schule sich noch selber helfen, aber die Curriculumforschung hat doch wenigstens eine allzu naive Tradierung überkommener Inhalte des Unterrichts problematisiert. Daß damit eine Verunsicherung der Lehrer verbunden ist, muß zur Zeit wohl in Kauf genommen werden.

2. Die *Sozialisationsforschung*, die sich den Problemen der frühkindlichen Lern- und Erziehungsprozesse zuwendet und den Einfluß frühkindlicher Sozialisationserfahrungen auf schulisches Lernen untersucht. Auch sie verdankt einer einschlägigen Forschung in den USA viel, hat sich aber in den letzten Jahren zunehmend freigemacht von der bloßen Übernahme amerikanischer Forschungsbefunde und einen eigenen Bezugsrahmen gefunden. Der Einbruch in traditionelle Sichtweisen von Erziehung und Unterricht durch die Sozialisationsforschung ist groß, und die Auswirkungen auf Lerntheorie, Lernpsychologie, Begabungsforschung sind noch nicht abzusehen. Auch hier haben immer neue Fragestellungen im theoretischen Bereich ein verunsicherndes Moment in die Praxis getragen, und nicht alle Lehrer reagieren hier angemessen. Aber der Reflexionsprozeß ist in Gang gesetzt und läßt sich nicht mehr zurücknehmen.

3. *Bildungsplanung* und *Bildungsökonomie*, die individuelle und gesellschaftliche Ansprüche in ihrer Wechselwirkung sieht und die institutionellen Voraussetzungen und Folgen bestimmter bildungspolitischer Entscheidungen bedenkt und berechnet. Diese zu Unrecht zuweilen verkettzte Disziplin („Bildungstechnokratie“) leistet

⁵ Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, hrsg. v. F. Achtenhagen u. L. Meyer (München 1971).

Entscheidungshilfe bei der Umsetzung erziehungswissenschaftlicher Theorien in die politische Praxis.

4. *Vergleichende internationale pädagogische Forschung*. Sie untersucht verschiedene Schulsysteme und die sie konstituierenden Momente von der Bildungstheorie bis zur jeweiligen Organisationsstruktur. Je umfangreicher und genauer solche Untersuchungen vorliegen, desto größer wird die Chance, in der eigenen Bildungsreform kostspielige Irrtümer zu vermeiden.

5. Eine *Erziehungsphilosophie*, die sich schüchtern noch, aber zunehmend sicherer wieder zu Wort meldet. Auch sie kommt zunächst aus dem angelsächsischen Raum, beeinflußt aber die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bei uns zunehmend stärker⁶.

Das gemeinsame Grundanliegen, das in allen Bereichen der erziehungswissenschaftlichen Forschung heute sichtbar wird, ist unter dem Schlagwort „Gleichheit der Bildungschancen“ in aller Mund. Daß die Ungleichheit der Bildungschancen weder auf göttliche Schöpfungsordnung noch auf die „natürliche“ Ungleichheit der Menschen zurückzuführen ist – diese Erkenntnis wird allmählich Gemeingut. Die statistisch nachweisbare Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen⁷ im Bildungsprozeß in ihren Ursachen zu erforschen, lerntheoretisch und lernpsychologisch aufzuarbeiten und daraus resultierende Konsequenzen für die Bildungspolitik aufzuzeigen, ist Aufgabe sowohl der Curriculumforschung wie der Sozialisationsforschung, der vergleichenden Pädagogik, der Bildungsplanung und der Erziehungsphilosophie. Basil Bernsteins vorsichtig formulierter Satz: „Das Schichtsystem hat die Verteilung des Wissens innerhalb der Gesellschaft entscheidend beeinflußt und sichtbar gemacht. Der Erfahrung, daß die Welt gedanklicher Erfassung nicht verschlossen ist, gewährt dieses Schichtsystem nur unterschiedlichen Zugang“⁸, steht ausgesprochen oder unausgesprochen hinter allen erziehungswissenschaftlichen Anstrengungen und hat die Bedeutung eines Schlüsselproblems.

Das Theorie-Praxis-Problem

Es ist beim gegenwärtigen Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung außerordentlich schwer, konkrete Handlungsanweisungen zu deduzieren, obwohl eine verunsicherte Lehrerschaft dieser Handlungsanweisungen dringend bedürfte. Aber gerade wenn die Erziehungswissenschaft ihr Geschäft ernst nimmt, muß sie auf rasche Um-

⁶ P. H. Hirst – R. S. Peters, *Die Begründung der Erziehung durch die Vernunft* (Düsseldorf 1972); H. Krings, *Neues Lernen* (München 1972); H. Roth, *Pädagogische Anthropologie* (Hannover 1971).

⁷ Die Initiative zu einer Fülle von empirischen Untersuchungen ging von Ralf Dahrendorf, „Bildung ist Bürgerrecht“, aus. Dahrendorf selbst arbeitet methodisch nicht sehr exakt, hat die Grundproblematik aber gut herausgearbeitet. Sehr viel zuverlässiger in den statistischen Angaben ist: K. Erlinghagen, *Das katholische Bildungsdefizit* (Freiburg 1965).

⁸ B. Bernstein, *Studien zur sprachlichen Sozialisation* (Düsseldorf 1972) 262.

setzung in die Praxis verzichten. Sonst bleibt es bei billigen und zufälligen Rezepten. Die Analyse des Bestehenden ist noch lange nicht vollständig, das Interdependenzgeflecht der Variablen, die „Lernen“ bestimmen, erst in Anfängen sichtbar gemacht. Immer wenn anthropologische Grundfragen neu formuliert werden müssen, verbieten sich rasche Lösungen. Je genauer die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Systemen und ihren Bildungseinrichtungen erforscht werden, je sorgfältiger die erkenntnisleitenden Interessen untersucht werden, je differenzierter Sozialisationsprobleme gesehen werden, je offener man für neue Ergebnisse aus Nachbardisziplinen und interdisziplinären Projekten (z. B. der Soziolinguistik) ist, je realistischer die ökonomische Seite von Reformen gesehen wird, um so schwieriger ist die Theorienbildung und um so komplizierter sind die Deduktionsprobleme. Daher ist die Leistung, die heute von den Praktikern in der Schule gefordert wird, wahrhaftig nicht gering: Sie wissen um die Kompliziertheit und – wenigstens vorläufige – Unlösbarkeit fundamentaler Probleme und dürfen doch nicht handlungsunfähig werden; sie müssen nach bestem Wissen und Gewissen je neu entscheiden, ihre Entscheidung verantworten und sich zugleich offenhalten für Korrekturen und Modifizierungen durch diejenigen Ergebnisse der Erziehungswissenschaft, die als vorläufig gesichert gelten können. Verschiebungen im Feld der Theorie können das Selbstverständnis der Betroffenen erheblich tangieren, Rückwirkungen auf Ausbildungskonzepte und Organisationsstrukturen haben, scheinbar Gesichertes als unhaltbar erweisen, Traditionelles als revisionsbedürftig erkennen lassen. Solche Revisionen zeichnen sich heute ab:

1. In einer Überprüfung der herkömmlichen Lerninhalte auf ihre Möglichkeit hin, „das Individuum auszustatten zum Verhalten in der Welt“ (S. B. Robinsohn). Zum traditionellen Aufgabenfeld der Geistes- und Naturwissenschaften kommt das sozialwissenschaftliche.

2. In einer Überprüfung der herkömmlichen Lernebenen, die sich im bildungstheoretischen Selbstverständnis des gegliederten Schulsystems zeigen. Die „volkstümliche Bildung“ der Hauptschule hält einer kritischen Überprüfung ebenso wenig stand wie der alleinige Anspruch des Gymnasiums auf „allgemeine geistige Grundbildung“⁹.

3. In der Einsicht in die Notwendigkeit vorschulischer Erziehung, weil nur so die Möglichkeit besteht, frühkindliche Sozialisationsdefizite in etwa auszugleichen und spätere Lernchancen zu verbessern.

4. In einer Umorientierung in den obersten Erziehungszielen. Neben die Problematisierung überkommener Erziehungsziele wie „Gehorsam“, „Anpassung“, „Unterordnung“ treten neue wie „Mündigkeit“, „Kritikfähigkeit“, „Selbstbestimmung“, zumindest als leitende Wertvorstellung, wenn es auch nicht möglich ist, sie als operationalisierbare Lernziele zu formulieren.

5. In der Erkenntnis, daß „Bildung“ und „Ausbildung“ nicht einander ausschließende, sondern einander ergänzende Prozesse sind.

⁹ H. Roth, Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? in: Die Deutsche Schule 1968, H. 2.

Einige dieser Erkenntnisse haben sich bereits in Praxis umgesetzt. Dazu gehören die Entwicklung und Erprobung von Gesamtschulversuchen, Einrichtungen zur vor-schulischen Erziehung in staatlicher und kirchlicher Trägerschaft, die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe, die Entwicklung und Erprobung von Kollegstufenmodellen, ein freiwilliges 10. Schuljahr für Hauptschüler. Solche praktischen Konsequenzen aus erziehungswissenschaftlichen Einsichten gehen zurück auf Entscheidungshilfe namhafter Wissenschaftler bei politischen Setzungen¹⁰, auf konkrete Mitarbeit an Lehrplänen für bestimmte Schulfächer oder Schulstufen oder an Studienordnungen für die Lehrer-ausbildung. Obwohl diese Arbeit in aller Öffentlichkeit geleistet wird, obwohl z. B. die „Gutachten und Empfehlungen“ des Deutschen Bildungsrats jedem zugänglich sind, jeder auch nachprüfen kann, welchen Anteil die erziehungswissenschaftliche Forschung an den Gutachten hat, wessen Interessen hier sonst noch artikuliert werden, welche hemmenden und treibenden Faktoren bei der Umsetzung in die Praxis im Spiel sind, gibt es neben einer notwendigen und angemessenen kritischen Ausein-ander-setzung auch die polemische Einseitigkeit aus einer politischen Vorentscheidung heraus.

Wir können hier weder eine Analyse der einschlägigen Raubdrucke leisten noch die erziehungswissenschaftlichen Aussagen in politischen Kampfschriften auf ihre An-gemessenheit überprüfen. Wir halten es aber für durchaus nützlich, wenn aus politi-schen Motiven die Erziehungswirklichkeit und ihre Reformtendenzen immer wieder kritisch durchleuchtet werden. Daß es eine soziologische Dissertation von Martin Baethge über „Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungs-politik“ (Frankfurt 1970) gibt, ist ebenso legitim wie eine Untersuchung über „Lei-stungsprinzip und industrielle Arbeit“ (von Claus Offe; Frankfurt 1970). Sowohl das „Kursbuch“ (H. 24) wie das „Argument“ (54, 1969) haben das Recht, lange Ver-nachlässigtes und gern Übersehenes einseitig und provokativ herauszuheben, damit es überhaupt erst einmal in den Blick kommt. Alle diese Publikationen enthalten zumin-dest ein Moment an Wahrheit, und ihre Reduktion auf dieses eine Moment ist kein Anlaß, sie nicht ernst zu nehmen.

Von den Erziehungswissenschaftlern selbst erwarten wir allerdings etwas anderes: daß sie methodisch sauber arbeiten, die eigenen Emotionen kontrollieren, Probleme nicht isolieren oder, wo das aus methodischen Gründen unvermeidlich ist, dies aus-drücklich angeben und auf den Kontext verweisen, daß sie die Reflexion stimulieren und nicht die direkte Aktion propagieren, daß sie ihre eigene Schwerpunktsetzung im erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeld deutlich markieren, keine Grenzüber-schreitungen begehen und vor allem: daß sie nicht meinen, mit Pauschalurteilen diffe-renzierte Probleme erledigen und alles von anderen Erforschte und Gedachte vom Tisch wischen zu können. Was aber, wenn die Erziehungswissenschaft selbst ihren Sach-

¹⁰ Exemplarisch seien angeführt: H. v. Hentig, Das Bielefelder Oberstufenkolleg, und H. Blankertz, Kollegstufe NW.

verstand an die Politik verrät? Wenn sie eilig und unkritisch ihrer Politisierung Vor-schub leistet? Wenn sie die notwendige Auseinandersetzung mit dem Marxismus ver-wechelt mit unkritischer Auslieferung an den Vulgärmarxismus? Wenn Erziehungs-wissenschaft zum Vehikel des Klassenkampfs denaturiert? Wenn „Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik“ in Wahrheit das „Elend der spätm Marxistischen Pädago-gik“ wird?

Irrwege der Erziehungswissenschaft

Ein Beispiel, wie Erziehungswissenschaft heute *nicht* arbeiten dürfte, bieten H.-J. Gamms „Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern“ (München 1970) und vor allem „Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik“, das den anspruchsvollen Untertitel trägt: „Studien über den politischen Erkenntnis-stand einer Sozialwissenschaft“¹¹.

In der Einleitung wird der Titel gerechtfertigt und zugleich das Programm des gan-zen Buchs aufgezeigt:

„Vom Elend der spätbürgerlichen Pädagogik zu sprechen, mag anmaßend erscheinen, weil dem Marxkenner dabei das Pariser Werk von 1847 vor Augen steht: ‚Misère de la Philosophie‘, deutsch 1885 unter dem Titel ‚Das Elend der Philosophie‘ erschienen. Vielleicht hätte unser Buch besser das neutrale Etikett ‚Studien über die politischen Handlungszusammenhänge der Erziehungswissenschaften‘ tragen sollen. Es spricht jedoch ein objektiver Grund für diese Titel-wahl: ‚Elend‘ bezeichnet einen sozialen Tatbestand; ‚elend‘ ist, wer sich in einem fremden Land aufhält, in die Fremde verbannt und daher unglücklich ist. Unter solchen etymologisch bezeichneten Verhältnissen steht die Pädagogik. Sie ist vertrieben aus einer Verantwortung, auf die zu pochen sie nicht müde wird: aus der Verantwortung für die *kommende* Generation. Sie läßt sich weitgehend als Kunstlehre (miß-)brauchen, mit der Kinder und Jugendliche auf die Normen und Erwartungen der *gegenwärtigen* Generation festgelegt werden, obwohl doch genügend Prognosen verfügbar sind, daß die Verhaltensschemata von heute um die Jahrtau-sendwende nicht mehr gelten werden, wenn diejenigen nämlich politische und soziale Entschei-dungen treffen müssen, die wir heute in den Schulen unterrichten, abgesehen davon, daß mehrfacher Berufswechsel für die meisten Menschen dann zur Regel gehören wird. Warum aber muten wir dieser Generation dann noch zu, sich mit unseren historischen Vorurteilen, Ängsten und fragwürdigen Erfahrungen zu plagen? Warum wird *Emanzipation* nicht zum Leitthema aller erzieherischen Überlegungen, Emanzipation verstanden als politische und soziale Selbstbefreiung des lernenden Menschen, um diesen zu befähigen, sich von den bür-gerlichen Lebens- und Herrschaftsformen kühn und endgültig zu distanzieren und neue, seinen Bedürfnissen entsprechende gesellschaftliche Muster zu erproben?“ (12)

Das Pathos dieser Einleitungspassage steht im umgekehrten Verhältnis zu ihrer Klarheit. Überblickt man die erziehungswissenschaftliche Literatur der letzten Jahre, dann läßt sich gewiß an dem einen oder anderen Autor Kritik üben, aber daß die Pädagogik sich als Kunstlehre mißbrauchen läßt, ist gerade nicht nachzuweisen – im

¹¹ Es kann hier nicht um eine ausführliche Rezension des Buchs gehen. Sie ist an anderer Stelle ge-leistet worden. Vgl. E. v. d. Lieth in: Die Höhere Schule 1972, H. 9.

Gegenteil, der Vorwurf geht eher in umgekehrte Richtung: daß sie zu wenig Handlungsanweisung biete. Und wie faßt man die „Normen und Erwartungen der gegenwärtigen Generation“? Liegt die Problematik nicht gerade darin begründet, daß der Erwartungshorizont sich dauernd verschiebt, die Normen „pluralistisch“ geworden sind? Wie sehen die „Verhaltensschemata von heute“ überhaupt aus, die um die Jahrtausendwende nicht mehr gelten werden? Welche Prognosen sind verfügbar, und was sagen sie aus? Daß in Zukunft viele Berufe nicht mehr Lebensberufe sein werden, ist wahrhaftig nicht neu, und daß es in den Schulen nicht so sehr um das Lernen von Inhalten wie um das Lernen des Lernens geht, sollte sich inzwischen auch bis zur TU Darmstadt herumgesprochen haben. Wenn Gamm die Überlieferung der Kulturtradition und die Auseinandersetzung mit ihr für eine Zumutung an die junge Generation hält, „sich mit unseren historischen Vorurteilen, Ängsten und fragwürdigen Erfahrungen zu plagen“, dann wird hier nicht kritischer Rationalität das Wort geredet, sondern Geschichte und Gegenwart werden einer nicht gedeuteten Zukunft geopfert, und der Aufbau einer geordneten Vorstellungswelt beim Schüler wird unmöglich gemacht.

Warum will Gamm nicht sehen, daß „Emanzipation“ längst zum Leitthema aller erziehungswissenschaftlichen Überlegungen geworden ist, wenn auch nicht jeder mit Erziehung Befasste Emanzipation verstehen kann wie Gamm „als politische und soziale Selbstbefreiung des lernenden Menschen, um diesen zu befähigen, sich von den bürgerlichen Lebens- und Herrschaftsformen kühn und endgültig zu distanzieren und neue, seinen Bedürfnissen entsprechende gesellschaftliche Muster zu erproben“. Man muß nur einmal der Verwendung des Begriffs „Emanzipation“ bei Habermas oder Herwig Blankertz¹² nachgehen, um zu erkennen, daß man Gamm nicht nur im Namen einer „affirmativen“ Pädagogik widersprechen kann. Wer Emanzipation will, muß sagen können, wovon und wozu er sich und andere emanzipieren will. Die Erklärung, die Gamm gibt, ist keine:

„Emanzipation ist nur unter dem korrespondierenden Begriff der Solidarisation sinnvoll und das heißt, in der Überwindung des Privatcharakters von Erziehung. Emanzipation vollziehen die Schüler gemeinsam, oder sie unterbleibt. Die Entscheidung für den kollektiven emanzipatorischen Akt öffnet daher einen Bezugsrahmen, der die Resultate der sozialwissenschaftlichen Disziplinen und der politischen Ökonomie einzubringen erlaubt. In ihm wird deutlich, daß das Individuum unfähig ist, den Schritt zur Selbstverfügung allein zu tun. Der Versuch einer individuellen Befreiung bewirkt gesellschaftliche Isolation und Aggression, bedeutet Zerstörung eines politischen Handlungsgefüges und definitive Auslieferung an jene sozialen Strukturen, den es durch den Akt der Emanzipation gerade zu überwinden galt“ (46).

In dieser Vermischung rationaler und emotionaler Aussagen wird deutlich, daß Gamm nicht imstande ist, Erziehungswirklichkeit einerseits und Zielvorstellung andererseits auseinanderzuhalten und die Ziel-Mittel-Relation zu reflektieren. Der apodiktische

¹² J. Habermas hat – allerdings mit einem sehr hohen Abstraktionsgrad – „Emanzipation“ zum Leitthema seiner Arbeit gemacht, zuletzt wieder in: Zur Aktualität Walter Benjamins, hrsg. v. S. Unseld (Frankfurt 1972). Ähnliches gilt – wenn auch konkreter – von H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik (München 1969).

tische Satz: „Emanzipation vollziehen die Schüler gemeinsam, oder sie unterbleibt“, täuscht den Leser über das Fehlen eines Begründungszusammenhangs hinweg. Dieser elementare Mangel zieht sich durch das ganze Buch und resultiert wohl aus der Tatsache, daß Gamm die Berufung auf Marx für eine genügende Legitimation seiner Aussagen hält:

„Die Gesellschaft wird nach Karl Marx von einer kleinen Zahl von ‚Kapitalmagnaten‘ und Monopolherren beherrscht. Diese bestimmen die Moral, aber sie kontrollieren auch den Staat, der zu einem Verwaltungsausschuß für die Wünsche und Interessen der kapitalistischen Klasse absinkt“ (59).

Aber Gamm unterläßt es anzugeben, unter welchen Bedingungen Marx seine Thesen formuliert hat und wie diese Thesen modifiziert werden müßten, damit sie zur Analyse der heutigen Gegebenheiten taugen. Gamms ahistorische Sehweise wirkt sich als Verzerrung der Wirklichkeit aus. Daß der Staat in unserer Gesellschaft gerade nicht zum „Verwaltungsausschuß für die Wünsche und Interessen“ irgendeiner Gruppe, also auch nicht der „kapitalistischen Klasse“ (falls es die überhaupt gibt!) absinkt, sondern eine regulierende Funktion im Interessenkampf wahrnimmt, dafür gibt es unzählige Beweise. Trotzdem kann Gamm behaupten:

„Seine (des Pädagogen) Aufgabe besteht darin, den Disparitäten im Erziehungsfeld unablässig auf der Spur zu bleiben und ihren undemokratischen Ursprung aufzudecken. Das geschieht, indem ‚Schichtunterschiede‘ als Klassengegensätze, ‚Sozialisationsdefizite‘ von Arbeiterkindern als künstlich aufrechterhaltene Bildungsbedürfnisse verdeutlicht werden, die im Widerspruch zu Verfassungsabsichten stehen“ (59).

Damit sind alle Anstrengungen denunziert, die in den subtilen Analysen eben dieser Schichtunterschiede und Sozialisationsdefizite samt den Rückwirkungen auf die Curriculumforschung geleistet werden. Basil Bernstein hat sich ein Leben lang darum bemüht, „den Disparitäten im Erziehungsfeld ... auf der Spur zu bleiben“, und er kommt gerade deshalb zu sehr anderen Schlußfolgerungen als Gamm. Auch Ulrich Oevermann¹³, auf deutschem Boden wohl der genaueste Interpret Bernsteins, wird durch sein sozialkritisches Engagement nicht dazu verführt, das Denken an die Agitation zu verraten. Gamm hingegen möchte es anders:

„Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik besteht in ihrer Enthaltensamkeit gegenüber der Inanspruchnahme gesellschaftlicher und politischer Kampfmittel“ (60), und er rechtfertigt sein Bekenntnis zur Parteilichkeit wieder mit einem Rekurs auf Marx:

„Wie es nach Marx überpersönliche Produktionsverhältnisse gibt, so auch vom subjektiven Willen unabhängige Erziehungsverhältnisse, an denen sich jeder bloße Reformwille bricht. Wer diese Bedingungen kennt und das ihnen entsprechende ökonomische Abfallprodukt Mensch nicht will, wird die sozialistische Alternative wählen müssen“ (159).

Ein besonderes Kapitel ist Gamms Verhältnis zur Religion. Man wird ein wenig an Rudolf Augsteins „Jesus Menschensohn“ erinnert, wenn Gamm seine eigene theo-

¹³ B. Bernstein, vgl. Anm. 8; U. Oevermann, Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, hrsg. v. H. Roth (Stuttgart 1969).

logische Vergangenheit destruiert. Sicher ist eine Erziehungswissenschaft denkbar ohne ausdrücklichen Bezug auf religiöse Vorstellungen. Auch boten und bieten die Kirchen manchen Anlaß zur Kritik, wenn es sich um Macht- und Einflußkämpfe im Erziehungsbereich handelt. Aber Gamm begnügt sich nicht mit einer Kritik kirchlicher Positionskämpfe, ihm geht es um die Reinigung der Pädagogik von Religion schlechthin:

„Religionsunterricht bedeutet eine ideologische Vergewaltigung des Kindes, weil er dieses Kind auch im Stadium seines Erwachsenseins noch unfähig hält, anders zu erleben als unter der mythologischen Vorgabe. Der Säugling als seiner selbst noch unbewußter Mensch ist bereits sakramentalen Prozessen unterworfen: Die Taufe soll ihn unauflöslich mit dem ‚Sohn Gottes‘ verketten – mit dessen Tod, ‚Auferstehung‘ und ‚ewigem Leben‘. Diese mythische Vorgabe stellt einen folgenschweren psychischen Eingriff dar. Das ‚Gewissen‘ muß schlagen, wenn jemand sich später von Jesus abkehrt, indem er nicht fernerhin mit ihm kommuniziert und damit seinen ‚Erlöser‘ beleidigt und verwirft. Die elterliche sakramentale Verfügung über das Kind wird durch schulischen Religionsunterricht, durch kirchliche Kommunion- und Konfirmationsveranstaltungen mit einem nachträglichen Entscheidungscharakter versehen. So entsteht die gebrochene spätbürgerliche Persönlichkeit, die vieles mit schlechtem Gewissen tut. Denn die dualistische Entwurfsnorm aus der Antike ist mit der modernen kapitalistischen Vollzugsnorm um keinen Preis zu versöhnen, nicht einmal in glaubwürdige Nähe zu bringen. Die Schizophrenie dieser Umstände ist bekannt; statt viele Beispiele zu bemühen, braucht man nur die von Pfarrern seelsorgerlich betreuten amerikanischen Soldaten mit ihren Taten in Vietnam zu konfrontieren“ (92).

An diesem Zitat wird noch einmal deutlich, wohin eine Erziehungswissenschaft geraten kann, die sich der „agitatorischen Bewußtseinsverengung“¹⁴ verschreibt. Sie verfehlt die Wirklichkeit und bringt sich damit um die Chance, diese immer verbesserungswürdige Wirklichkeit schöpferisch zu verändern.

Gefahren des Vulgärmarxismus

Das Problem besteht nicht so sehr darin, daß Gamm alles falsch sieht – dann wäre er leicht ad absurdum zu führen, und zumindest die klügeren Studenten fielen nicht auf ihn herein. Das Problem liegt vielmehr darin, daß der Ansatz oft legitim ist, daß Gamm manches sichtbar macht, dem genauer nachzufragen durchaus lohnend wäre, daß er tabuisierte pädagogische Probleme mutig aufgreift, daß er einen scharfen Blick hat für die Gefährdung einer sich unpolitisch verstehenden Erziehungswissenschaft, daß er nicht müde wird, die dehumanisierende Kehrseite der „Überflußgesellschaft“ anzuprangern, daß er vor privatistischer Engführung in der Erziehung warnt – daß aber alle Probleme auf eine einzige Ursache zurückgeführt werden: den Kapitalismus, den Gamm, Marx unreflektiert übertragend, in der Bundesrepublik gegeben sieht. Wer so monokausal denkt, kann es sich leicht machen: Das 2. Kapitel „Kapita-

¹⁴ W. Eisert, Agitatorische Bewußtseinsverengung, in dieser Zschr. 189 (1972) 409–418. Eisert liefert ein vorzügliches Instrumentarium zur Analyse Gamms, wie umgekehrt Gamm als Schulbeispiel für Eiserts Thesen gelten kann.

lismus als Hintergrund derzeitiger Bildung“ (29–37) umfaßt 9 Seiten und das 3. Kapitel „Die Lähmung bürgerlicher Pädagogik“ (39–52) ganze 14 Seiten. Der Geschwindmarsch durch die ökonomische Entwicklung der Bundesrepublik nach 1945 und durch die pädagogische Entwicklung der letzten 50 Jahre *kann* keine solide Bestandsaufnahme leisten und schon gar nicht ihre Interpretation und Deutung. Wer auf wenigen Seiten die pädagogische Zielvorstellung der wilhelminischen Ära, das Schicksal der „proletarischen Pädagogik“ in der Weimarer Republik, die Leistungen des preußischen Kultusministers Becker, den Sündenfall der Pädagogik vor und nach 1933 abhandelt, der muß sich Differenzierungen ersparen und falsch generalisieren.

Daß Gamm trotz seines unwissenschaftlichen Vorgehens nicht nur Interesse, sondern auch Gefolgschaft findet, erklärt sich teils daraus, daß eine kritische Auseinandersetzung mit dem Marxismus in der Adenauer-Ära zumindest auf breiter Basis nicht recht möglich war, hier also ein gewisser Nachholbedarf besteht, teils daraus, daß der Vulgärmarxismus für die vielen Widrigkeiten und Widersprüche der banalen Alltagserfahrung eine handliche Erklärung parat hat. Daß Jugend, der die Erfahrung mit einem totalen Staat fehlt, dem Vulgärmarxismus unkritisch verfällt, ist nicht verwunderlich. Jugendliche reagieren im allgemeinen sozial sensibel, sie suchen nach Sündenböcken, denen sie die Schuld am Nicht-sein-Sollenden zuschieben können; ihr Wille zur Tat ist oft stärker als ihre Bereitschaft zur Reflexion, besonders in Epochen, die eine unmittelbare Sinnerfahrung erschweren. Sie brauchen Widerspruch im Zuspruch und Zuspruch im Widerspruch, statt dessen erfahren sie häufig entweder gereizte Abwehr oder – wie im Fall Gamm – unreflektierte Verstärkung eines unreflektierten Engagements.

Niemand vermag heute genau zu sagen, wann, wo und wie Karl Marx das Opfer der Banalisierung und Vulgarisierung seiner Grundeinsichten wurde. Warum aus seinen Grundthesen Schlagwörter wurden und warum mit diesen Schlagwörtern nicht nur Basisgruppen an Schulen und Hochschulen arbeiten, sondern auch Lehrer und Professoren – das wird sich rational nie ganz klären lassen.

Gamms unwissenschaftliches Vorgehen diskreditiert nicht nur die Erziehungswissenschaft als solche, es gibt auch einem unreflektierten Antimarxismus neue Nahrung und erschwert damit eine sachliche und kritische Auseinandersetzung mit Marx und seiner Bedeutung für die moderne Erziehungswissenschaft. Wenn uns heute die materielle Basis eines Bildungssystems nicht gleichgültig ist, wenn wir die gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren menschlicher Entwicklungs- und Erziehungsprozesse deutlicher sehen, wenn der idealistische Appell an den „freien Willen“ einer gewissen Skepsis gewichen ist, ob dieser Wille wirklich so frei ist, ob es nicht gesellschaftliche Zwänge gibt, die eine mögliche Entfaltung des Individuums hemmen, wenn nicht gar verhindern – wenn solche Fragen heute die Erziehungswissenschaft beschäftigen, so ist die Intensität, mit der das geschieht, ohne die Herausforderung durch den Marxismus nicht gut denkbar. Aber so wenig man mit idealistischen Überhöhungen der Mühsal im Erziehungsgeschehen beikommt, so wenig ist es mit Reduktion auf die ökonomische Basis

getan. Das gesellschaftskritische Moment in der Erziehungswissenschaft kann nicht nur von den Antagonismen der Klassengesellschaft leben, es braucht mehr und tiefere Einsichten. Wie man aus solchen tieferen Einsichten heraus gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft betreibt, die ihren Namen verdient, kann man bei Herwig Blankertz oder Hans Bokelmann¹⁵ studieren.

Ein weiteres Problem besteht darin, daß Gamm eine Sprache spricht, die so leicht eingängig ist und so vernebelnd wie die der von ihm inkriminierten Werbepsychologie. Die Erziehungswissenschaft kann es sich so leicht nicht machen. Hier soll nicht einem präventösen Fachjargon das Wort geredet werden. Aber das mühselige Geschäft einer Analyse unserer Erziehungswirklichkeit, das Herausarbeiten der aktuellen Probleme, das Aufzeigen möglicher Handlungsansätze kann nicht im Stil politischer Agitation geleistet werden. Wer politisch entschieden hat und handelt, hat die Reflexion hinter sich. Die Erziehungswissenschaft und alle von ihr Betroffenen haben sie aber immer auch noch vor sich. Wenn also heute Erziehungswissenschaftler sich nicht scheuen, die banalsten Klassenkampfparolen für wissenschaftliche Aussagen auszugeben, wenn sie Reformansätze im Bildungswesen als Verschleierung herrschaftsstabilisierender Interessen denunzieren, wenn sie sich jede genaue Analyse ersparen und an die Stelle des Arguments die Emotion setzen, wenn in ihren oder den von ihnen initiierten Publikationen methodische Schärfe und saubere Begrifflichkeit der agitatorischen Bewußtseinsverengung geopfert werden, dann ist es ein Gebot der Stunde, solche Verirrungen anzuprangern. Erziehungswissenschaft muß eine kritische Wissenschaft bleiben. Sie begibt sich ihrer Möglichkeiten, wenn sie sich der von Gamm geforderten Parteilichkeit verschreibt, wenn sie auf eine konsistente Theorienbildung verzichtet und die Deduktionsprobleme ausklammert, wenn nicht nur unhistorisch, sondern ahistorisch gedacht wird, wenn nicht modifiziert, korrigiert, differenziert, sondern revolutioniert werden soll.

Die Folgen solcher Lehre sind bereits in den Schulen sichtbar. Noch sind es Einzelfälle, aber es spricht manches dafür, daß es nicht bei Einzelfällen bleibt. Der „Extremistenerlaß“, in sich selbst schon problematisch, wird mit seinen notwendigerweise schwerfälligen Prozeduren hier wenig helfen, er wird ganz sicher nicht die Verwirrung in den Köpfen engagierter junger Lehrer klären. Nur eine fundierte und sehr differenzierte Auseinandersetzung auf breiter Basis und auf allen Ebenen läßt zumindest die Hoffnung zu, daß kritische Rationalität im Erziehungsprozeß und die Begründung der Erziehung durch die Vernunft nicht gänzlich außer Kurs geraten.

¹⁵ H. Blankertz, a. a. O.; H. Bokelmann, Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft, in: Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. v. J. Speck u. G. Wehle (München 1971).