

Horst Adam (Hrsg.)

**KRITISCHE
PÄDAGOGIK**

FRAGEN – VERSUCH VON ANTWORTEN

Band 4

21

Kritische Pädagogik
Fragen – Versuch von Antworten
Band 4

Horst Adam (Hrsg.)

KRITISCHE PÄDAGOGIK
FRAGEN - VERSUCH VON ANTWORTEN

Band 4

Rosa-Luxemburg-Stiftung
Gesprächskreis Politische Bildung
Arbeitskreis «Kritische Pädagogik»

IMPRESSUM

MANUSKRIPTE – Neue Folge wird herausgegeben
von der Rosa-Luxemburg-Stiftung und erscheint unregelmäßig

V.i.S.d.P.: Ulrike Hempel

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISSN 2194-864X · Redaktionsschluss: Oktober 2018

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Layout/Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100 % Recycling

INHALT

Vorwort	7
Horst Adam Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Kritischen Pädagogik	22
Michael Kubsda Kants Aufklärungsbegriff und seine pädagogischen Implikationen	26
Simon Kunert Frühkindliche Bildung – überfalliges Konzept der Förderung früher Bildungsprozesse oder Vereinnahmung kindlicher Subjektentwicklung?	35
Carsten Bünger Mündigkeit – Probleme und Perspektiven eines zentralen Bezugspunkts Kritischer Pädagogik	47
Eva Borst Resilienz – Herausforderungen für eine Kritische Pädagogik	52
Franz Prüß Schule der Zukunft – eine Gemeinschaftsschule	64
Marco Steffen Der Kampf gegen kapitalistische Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen als pädagogische Aufgabe?	109
Nachruf auf Prof. Dr. habil. Dieter Kirchhöfer, Mitglied des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik»	128
Verzeichnis der AutorInnen	129

VORWORT

Anliegen des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung ist es, den wissenschaftlichen Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer Bildungspolitik und kritischer Pädagogik zu führen und zu fördern.

Das zentrale Interesse an Bildung und Erziehung ist dabei die Emanzipation im Sinne größerer Selbstbestimmung aller Individuen in der Gesellschaft. Bildung und Erziehung sollen so ablaufen, dass sich mündige und kritische Subjekte ausbilden, die imstande sind, sich selbst zu verändern und die Gesellschaft nach vernünftigen Gesichtspunkten umzugestalten. Kritische Pädagogik geht von der Analyse der gesellschaftlichen und politischen Bedingungen aus, die am konkreten Ort vorherrschen und die einer prinzipiellen Kritik unterzogen werden. Sie «fragt demzufolge nach den Ursachen und Bedingungen einer Gesellschaft, die eine emanzipative Subjektwerdung behindern bzw. hintertreiben» (Bernhard 2012: 16). Insofern sieht sich Kritische Pädagogik stets durch neue Wandlungen herausgefordert, am Zahn der Zeit ihre Begriffe zu schärfen und Antworten auf Probleme zu finden, aus denen sie ihre Aufgaben in schöpferischer Auseinandersetzung ableitet.

Kritische Pädagogik ist mit neuen Herausforderungen und Aufgaben verbunden. Die ökonomischen Lebensumstände durch kritische Reflexion zu durchdringen und die Gesellschaft in politischer Praxis nach emanzipatorischen Idealen zu verändern ist das eindringlichste und zugleich schwerste Ziel kritisch-emanzipatorischer Pädagogik.

Damit ist die Forderung verbunden, dass Bildung als allgemeines gesamtgesellschaftliches Bedürfnis anerkannt und finanziert wird, wobei die Unabhängigkeit von Bildung gewahrt bleiben muss. Bildung soll den Menschen in die Lage versetzen, als Individuum und gemeinsam mit anderen ein freies, sozial verantwortliches und selbstbestimmtes Leben zu führen und die gesellschaftliche Entwicklung aktiv mitzugestalten. Eine solche emanzipatorische Bildung erfordert Selbstbestimmung der

Lernenden und fördert Kritik- und Handlungsfähigkeit, Solidarität und historisch-politisches Bewusstsein.

Dem Bedürfnis und Wunsch kritischer WissenschaftlerInnen, PädagogInnen, PsychologInnen, SoziologInnen, GewerkschafterInnen, BildungspolitikerInnen und praktisch tätiger PädagogInnen folgend, möchte der Arbeitskreis den Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft vorantreiben und mit den TeilnehmerInnen Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen austauschen. Dabei geht es sowohl um theoretische Reflexion, um theoretische Fundierung und Positionsbestimmung als auch um einen Beitrag zur Durchsetzung praktischer linker Bildungspolitik.

Ausgehend von der Komplexität der Probleme haben sich die in dieser Publikation versammelten AutorInnen methodologisch um ein interdisziplinäres Herangehen bemüht. Hierbei geht es ihnen um

- das Verdeutlichen theoretischer Ausgangspositionen, um die theoretische Fundierung relevanter pädagogischer Probleme in ihren historischen und aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhängen,
- die Analyse realer pädagogischer Prozesse in ihrer Widersprüchlichkeit sowie um
- Anregungen für die weitere Reformierung und Demokratisierung unseres Bildungswesens.

Auf der Grundlage von einführenden Impulsreferaten wurden von den TeilnehmerInnen wichtige Erfahrungen eingebracht, kritische Bestandsaufnahmen vorgenommen, Probleme aufgeworfen und Lösungsansätze angeboten.

Dabei hat es sich als sehr produktiv erwiesen, dass WissenschaftlerInnen und BildungspolitikerInnen sowie praktisch tätige PädagogInnen und PsychologInnen aus den alten und neuen Bundesländern ihre Erfahrungen austauschen und gemeinsam um konstruktive Lösungen streiten.

Diese produktive Streitkultur zeigte sich bei allen Tagungen in den Jahren 2016, 2017 und 2018, deren wesentliche Ergebnisse in diesem Sammelband 4 «Kritische Pädagogik» veröffentlicht sind. Sie geben wertvolle Anregungen und stellen einen Diskussionsbeitrag zur Weiterführung des wissenschaftlichen Meinungsstreits dar. In Einzelfällen handelt es sich bei den vorliegenden Beiträgen auch um schriftlich eingereichte Vorträge, die nicht gehalten werden konnten.

Ausgehend von einer fundamentalen Gesellschaftskritik und davon abgeleiteten Herausforderungen für die Kritische Pädagogik werden in den Beiträgen wesentliche Prämissen für die Kritische Pädagogik verdeutlicht, kritische Bestandsaufnahmen vorgenommen, Probleme aufgeworfen, theoretische Zusammenhänge dargestellt und Vorschläge für die Durchsetzung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik eingebracht.

Zu all den aufgeführten Problemkreisen gab es mit den TeilnehmerInnen aus Ost und West Diskussionen zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik

und kritischer Erziehungswissenschaft. Sichtbar war das Bemühen, den Meinungsstreit sachlich und konstruktiv zu führen und kulturvoll miteinander umzugehen, sowohl problem- als auch lösungsorientiert.

Die große Resonanz auf die Tätigkeit unseres Arbeitskreises zeigte sich auch in den zahlreichen positiven und engagierten Zuschriften und Stellungnahmen von WissenschaftlerInnen und Studierenden von Universitäten und anderen wissenschaftlichen und Lehrinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich.

Im Folgenden werden Themen, Inhalte und Resultate der 23. bis 33. Tagung des Arbeitskreises überblicksartig dargestellt.

23. Tagung am 23. April 2016

Thema: *Gesellschaftliche Funktion früher Bildung und der Wert informeller Bildungsprozesse in non-formalen Settings.*

Impulsreferat: Detlef Diskowski, ehemaliger Referatsleiter für Kindertagesbetreuung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Inhaltliche Schwerpunkte des Referats:

- Chancen und Probleme der Trennung von früher Bildung und Schulbildung
- eine späte, aber rasante Entwicklung der außerschulischen Bildung in (West-) Deutschland
- demografische und ökonomische Gründe für die Förderung früher Bildung
- fachliche, politische und allzu menschliche Stolperfallen
- Wo wir stehen und was zu tun ist.

In der anschließenden Diskussion wurde auf folgende Fragestellungen eingegangen:

- Was ist gerechte Bildung?
- Wie wichtig ist frühe kindliche Bildung?
- Wie wichtig und gut sind unsere Kindergärten (KITAS)?
- Wie verhält es sich mit dem Missverständnis vom «dummen ersten Jahr»?
- Wie ist die These zu beurteilen, «Bildung ist das Ergebnis von Belehrung»?
- Wie können wir der Verschlechterung der Struktur- und Rahmenbedingungen von Bildung entgegenwirken?
- Wie können wir der gezielten Ungleichbehandlung von Kindern entgegenwirken?
- Wie sollte die Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen, insbesondere zur Bewältigung «unsicherer» und «schwieriger Situationen», verbessert werden?

Die inhaltlichen Positionen wurden in der Diskussion weiter problematisiert und vertieft, so zum Beispiel:

- KITAS und Schulen sollten Zeit für Entwicklung geben.
- Erfahrungen der DDR aus der Vorschulerziehung sollten verdeutlicht und genutzt werden.
- Forschungen zur Familienpädagogik sind zu selten.
- Bildung wird umso anspruchsvoller, je älter und gebildeter die Menschen sind.

- Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften sollten aufgegriffen werden: Das Kind ist aktiv, es will die Welt begreifen, verstehen, erobern und gestalten.
- Das Kind braucht besonders in den ersten Jahren Anregungen und soziale Kontakte.
- Wichtig sind Individualisierungsprozesse sowie die innere und äußere Kommunikation.

24. Tagung am 25. Juni 2016

Thema: *Kants Aufklärungsbegriff und seine pädagogischen Implikationen*

Impulsreferat: Dr. Michael Kubsda, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Allgemeine Pädagogik der Universität Duisburg-Essen

Inhaltliche Schwerpunkte des Referats:

- Erkennen des Verständnisses von Kants *Maxime* des gesunden Menschenverstandes und der *Maxime* der vorurteilsfreien, konsequenten und erweiterten Denkungsart als eine Bestimmung von Aufklärung
- Konsequenzen aus dem Aufklärungsbegriff von Kant für eine Kritische Pädagogik
- Eindringen in damit verbundene Problem- und Fragestellungen wie:
 - Was versteht Kant unter Aufklärung?
 - Welche Konsequenzen fordert der Aufklärungsbegriff im Sinne Kants für eine Kritische Pädagogik?
 - Kann uns Kants Aufklärungsbegriff noch etwas sagen?

Dazu wurden vom Referenten vor allem folgende inhaltlichen Aspekte anschaulich, argumentativ und überzeugend entwickelt:

- Kant nimmt in Form der sogenannten *Maximen des gesunden Menschenverstandes* eine Bestimmung von Aufklärung vor:
 - Begründung des Aufklärungsbegriffs von Kant als erweiterte, als konsequente und vorurteilsfreie Denkungsart.
 - Die Möglichkeitsbedingung von Aufklärung ist die Autonomie als Vernunftanlage des Menschen.
 - Die Notwendigkeit von Aufklärung ergibt sich aus der Verwobenheit von Vernunft und Unvernunft.
- Die Verwirklichung der Aufklärung und ihr Einfluss auf die Pädagogik:
 - Das Wesen von Aufklärung ist die Fähigkeit zum Selbstdenken und zur Reflexion und diese ist gleichzeitig eine Wesensanlage des Menschen.
 - Aufklärung ist ein unendlicher Prozess, der nicht abschließbar ist und sich aus der Dialektik der Vernunft ergibt.
 - Vermeintliche Aufgeklärtheit ist das Gegenteil von Aufklärung.
 - Aufklärung als Entfaltung von Autonomie richtet sich gegen die Fremdbestimmung des Menschen.
 - Die Kardinalfrage der Aufklärung bleibt der Übergang von einer Fremdbestimmung (Erziehung) zur Selbstbestimmung (Bildung).
 - Aufklärung fordert immer auch Aufklärung über pädagogisches Handeln.

Schwerpunkte der Diskussion:

- Der Widerspruch zwischen Fremd- und Selbstbestimmung muss weiter durchleuchtet werden. Das betrifft zum Beispiel solche Fragen: Wie bleibe ich autonom bei Fremdbestimmung? Was bedeutet Selbstbestimmung in der Wissenschaft?
- Gegenwärtiger Umgang mit Kants Toleranzproblematik. Das erfordert ein Nachdenken über aktuelle Toleranz, verbunden mit der Frage nach den Grenzen von Toleranz (wie weit kann man gehen?).
- Kritische Wertung der Werteproblematik. Bei einem Teil der Bevölkerung erscheint «Gewalt» als ein hoher Wert. Auseinandersetzung darüber ist notwendig.
- Erkennen der Grenzen von Kant: Er reflektiert zum Beispiel nur über individuelle Möglichkeiten, nicht aber die gesellschaftskritischen Zusammenhänge.
- Hinweis auf das Buch von Wolfgang Harich über Kant.

25. Tagung am 8. Oktober 2016

Thema: *Frühkindliche Bildung – überfälliges Konzept der Förderung früher Bildungsprozesse oder Vereinnahmung kindlicher Subjektentwicklung?*

Impulsreferat: Dr. Simon Kunert, Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen

Folgende inhaltliche Orientierungsfragen bildeten die Grundlage für das Referat:

- Welche Entwicklungen haben die Veränderungen im Bereich frühkindlicher Pädagogik insbesondere in den letzten 20 Jahren geprägt?
- Welche theoretischen Konzepte sind gegenwärtig im Bereich frühkindlicher Bildung bestimmend, was sind ihre Grundannahmen und Konsequenzen?
- Welche Probleme ergeben sich aus den gegenwärtigen Auswüchsen frühkindlicher Bildung? Wie könnte eine Kritische Pädagogik auf diese Probleme antworten?

Dabei verdeutlichte der Referent vor allem folgende inhaltlichen Positionen, die Gegenstand der anregenden, konstruktiven Diskussion waren:

- (1) Aktuelle Entwicklungen – zur fortwährenden Ökonomisierung frühkindlicher Pädagogik. Seit ungefähr 15 Jahren erfährt die Pädagogik der frühen Kindheit einen enormen Bedeutungszuwachs. Ausdruck davon sind nicht zuletzt die zahlreichen Gründungen von Studiengängen «Frühkindliche Pädagogik».
- (2) Der Terminus der frühkindlichen Bildung findet seit jeher Ausdruck in politischen und wirtschaftlichen Programmschriften, im anhaltenden Professionalisierungsdiskurs und im Ausbau sowie in der inhaltlichen Neuausrichtung frühkindlicher Betreuungsangebote.
- (3) Dabei handelt es sich bei den angestrebten und teilweise bereits umgesetzten Veränderungen – entgegen der gebetsmühlenartig wiederholten Floskel der Orientierung am Kindeswohl – um neoliberale Vorstellungen der «Bildungsplanung», die in erster Linie an der Verwertbarkeit der als «Outcome» beschriebenen «Leistungsprodukte» der Kinder interessiert sind.

Zu (1): Erhöhte Aufmerksamkeit zeigt sich in der Entdeckung der Kindheit und der Problematik «Kind als Wechsel auf die Zukunft».

Die verschiedenen Ausformungen frühkindlicher Pädagogik hängen essenziell von der jeweiligen Sichtweise auf Kindheit ab, vom Verständnis kindlicher Hilfsbedürftigkeit, von den Rechten und Pflichten sowie der gesellschaftlichen Stellung des Kindes und dessen Bedeutung für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess. Die ambivalente Stellung der Pädagogik als praktische Aufklärung, in deren Dialektik sie gleichsam unwiderruflich verstrickt ist, zeigt sich nicht zuletzt in ihrer frühkindlichen Ausprägung. Mit der pädagogischen Entdeckung der Kindheit im bürgerlichen Zeitalter geht nicht nur die potenzielle Anerkennung des Kindes als Subjekt und damit eine eminent emanzipatorische Perspektive einher; zugleich wird die Möglichkeit gesellschaftlicher Vereinnahmungs- und Zurichtungsprozesse im Hinblick auf die Verwertbarkeit dieses Leistungs- und Arbeitsvermögens eröffnet. Die sich heute vermehrt durchsetzende Sichtweise, das Kind als Kapitalanlage zu betrachten, die es bestmöglich «anzulegen» gilt, ist keine neuerliche Erscheinung, sondern mit der Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise gesetzt.

Zu (2): Eine neue Qualität des Zugriffs aufs Kind – das emphatische Subjekt als Leitbild

Den Entwicklungen, welche die Forderungen nach lebenslangem Lernen und frühkindlicher Bildung in jüngster Zeit inflationär ansteigen lassen, liegt ein verändertes Verständnis von Subjektivität zugrunde. Das emphatische Subjekt gilt nicht mehr als Störfaktor, sondern als Leitbild. Was sich durch Vokabeln wie Freiheit, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung zunächst den Anschein von Progressivität verleiht, erweist sich jedoch lediglich als Freisetzungpropaganda, die dazu führt, dass ökonomische Verwertungsinteressen zunehmend als innerer Zwang in das Selbst übergehen. Die Ökonomisierung frühkindlicher Pädagogik wird demzufolge auf wissenschaftlicher Ebene durch eine neue Qualität des Zugriffs auf das Kind gestützt. Die Vereinnahmung kindlicher Subjektwerdungsprozesse äußert sich vor diesem Hintergrund in einer diffusen Gemengelage aus konstruktivistischer Pädagogik und reduktionistischer Kompetenzorientierung.

Zu (3): Die Reflexion auf die in Erziehungs- und Bildungsprozessen enthaltene Dialektik ist in den dominierenden theoriesystematischen Ansätzen frühkindlicher Pädagogik stillgestellt, gehört aber zum Kernbestandteil Kritischer Pädagogik.

Aus ideologiekritischer Perspektive wäre der neoliberale Jargon seiner Zurichtungs- und Anpassungsfunktion zu überführen, so seiner Einverleibung kritisch-emanzipativer Theoriebestände, wie sie im Bildungs-, Subjekt- oder Selbstbestimmungsbegriff zum Ausdruck kommt. Die Analyse der immer rücksichtsloseren Vergesellschaftungsprozesse einer zunehmend verwalteten Kindheit stellt insbesondere im Hinblick auf

den besonderen gesellschaftlichen Status des Kindes einen Kernaspekt Kritischer Pädagogik dar. Eine kritische frühkindliche Pädagogik hätte demnach die Konstitutionsbedingungen kindlicher Subjektivität unter den gegebenen Vergesellschaftungsprozessen offenzulegen sowie Möglichkeiten der Schaffung von Erfahrungsräumen auszuloten. Der Vereinnahmung durch neoliberale Strategien der Aktivierung oder durch konstruktivistische Vereinseitigungen entgegentretend, gilt es, die mehr und mehr schrumpfenden Gestaltungsspielräume frühkindlicher pädagogischer Praxis sichtbar zu machen.

27. Tagung am 28. Januar 2017

Thema: *Historisch-politische Bildung am Lernort «Schule»*

Impulsreferat: Dr. Cornelia Domaschke, Referentin bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin

Inhaltliche Schwerpunkte des Referats:

- Biografische Lernprozesse haben große Bedeutung für den Umgang mit Geschichte als gelebtem Leben. Dazu erläuterte die Referentin überzeugend Ergebnisse der Projektarbeit politisch-historischen Lernens, wie sie von der Rosa-Luxemburg-Stiftung in gemeinsamen Projekten historisch-politischer Bildung mit Schulen praktiziert wird. Die Arbeit mit Biografien und Begegnungen mit ZeitzeugInnen bei Jugendlichen sind sehr bedeutsam für das Erkennen politisch-historischer Zusammenhänge.
- Biografische Lernprozesse erweisen sich dabei als wichtige Zugänge zur Erkenntnis- und Überzeugungsbildung bei Jugendlichen.
- Die vorgestellten Projektmaterialien und Dokumenten (z. B. Fotoausstellung zum Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz, Unterrichtsmaterialien für die Lehreraus- und -weiterbildung zur Geschichte der DDR an Grundschulen oder die Vorbereitung und Durchführung von Studienexkursionen nach Auschwitz, Niederschlesien, Wien und Linz) haben sich bewährt.
- Als erzieherisch wirksam hat sich bedarfsorientiertes Lernen an Schulen erwiesen, wobei sich insbesondere das Einladen von KünstlerInnen sowie ZeitzeugInnen bewährt hat.
- Auch szenische Lesungen sind ein wichtiges Mittel, damit SchülerInnen aktiv Zugang zum Thema finden und Erkenntnisse gewinnen.
- In der Lehrerweiter- und -ausbildung sollten Wegen und Methoden zur Initiierung von Schulprojekten stärker angeregt werden.

Schwerpunkte der Diskussion:

- Durch die Vermittlung von Medienkompetenz erreichen wir einen wichtigen Zugang zu historischen Themen.
- Besondere Bedeutung haben die Auseinandersetzung mit dem Faschismus, die Würdigung des antifaschistischen Widerstandskampfes sowie das Verdeutlichen der damit verbundenen Lehren.

- Sehr bedeutsam ist angesichts der massiven Verunglimpfung der DDR und Verfälschung ihrer Geschichte die kritisch-historische Darstellung der DDR.

28. Tagung am 6. Mai 2017

Thema: *70 Jahre Gesetze zur Demokratisierung der deutschen Schule in der Sowjetischen Besatzungszone. Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 – ein Bildungsgesetz von historischer Bedeutung*

Impulsreferat: Wegen der kurzfristigen Erkrankung des Referenten übernahm Frau Prof. Dr. Christa Uhlig, Berlin, dankenswerter Weise das Impulsreferat.

Inhaltliche Schwerpunkte des Referats:

- Zusammenhänge von Gesellschaft und Erziehung, von Demokratieverständnis und gesellschaftlichen Entwicklungsoptionen
- Das Bildungsgesetz 1946 vor dem Hintergrund deutscher Bildungsgeschichte
- Nachweis der Bedeutung des Bildungsgesetzes von 1946 als erstes und einziges Gesetzesdokument der Nachkriegszeit in Deutschland, das einen grundlegenden Wandel der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation anstrebte.
- In ihren Kernforderungen nach einer aktiven Erziehung zu Demokratie und der Durchsetzung des Rechts auf Bildung für alle Heranwachsenden entsprach die Schulreform den Vorstellungen der Alliierten von einer Neuordnung Deutschlands.
- Das Gesetz im Kontext der Bildungsgeschichte der DDR. Ziele und Inhalte des Gesetzes – Erziehung zu Demokratie und Antifaschismus
- Vergleichende Aspekte zur Bildungsentwicklung in Ost- und Westdeutschland und Verdeutlichung widersprüchlicher Entwicklungen in der DDR und BRD: Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen wurden Ziele und Inhalte der 1946er Reform erörtert: im Hinblick auf ihre geschichtliche Bedeutung, ihre Analyse und Kritik der alten und nach wie vor aktuellen Forderung nach gleichem Recht auf Bildung sowohl historisch als auch systematisch und im Hinblick auf das Spannungsverhältnis zwischen Vision, Deklaration und Realisation.
- Praxiserfahrungen, wissenschaftliche Begründung und Theorieentwicklung: Die meisten der 1946 erhobenen Forderungen thematisierten Grundfragen bildungstheoretischen Denkens und bildungspolitischer Interessenkonflikte und haben sich mit dem Ende der DDR weder erledigt noch an Aktualität und Allgemeinheit eingebüßt. Das betrifft die theoretische und politische Auseinandersetzung, ausgehend von der 1946 angedachten Schulreform, mit verschiedenen Aspekten ihrer Entwicklungs-, Realisierungs- oder auch Umdeutungsgeschichte. Das gilt für das Modell der Gemeinschaftsschule ebenso wie für die Trennung von Schule und Religion, den Anspruch der Wissenschaftlichkeit oder das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft.

Schwerpunkte der Diskussion:

- Notwendig ist ein weiteres Nachdenken darüber, wie theoretische Auffassungen unter Beachtung der konkreten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen in pädagogisches Handeln umgesetzt werden können.
- In der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussion kommen Erkenntnisse der Pädagogik der DDR, der Sowjetunion (z. B. Makarenko) und anderer ehemaliger sozialistischer Länder zu kurz.

Es gilt, folgenden Fragen weiter nachzugehen:

- Warum kam eine Gesamtschule nach 1946 nicht zustande?
- Was heißt Demokratisierung der Schule, Recht auf Bildung für alle heute?
- Was bedeutet Trennung von Schule und Religion (Kirche) heute?

29. Tagung am 1. Juli 2017

Thema: *Mündigkeitsprobleme und Perspektiven eines zentralen Bezugspunkts Kritischer Pädagogik*

Impulsreferat: Dr. Carsten Bünger, Vertretungsprofessur für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal

Folgende Orientierungsfragen bildeten die Grundlage für das Referat:

- Inwiefern kann Mündigkeit als Bezugspunkt Kritischer Pädagogik gelten?
- Welche Probleme sind mit einer Orientierung an Mündigkeit verbunden?
- Ist Mündigkeit ein überholter Anspruch oder lässt sich Mündigkeit heute neu fassen?
- Inwieweit kann Mündigkeit über individualisierende Zurechnungen hinaus begriffen werden?

Inhaltliche Schwerpunkte des Referats:

- (1) Mündigkeit in ihren historisch-systematischen Problemstellungen: Für die Anliegen und Fragen einer Kritischen Pädagogik wird Mündigkeit dann zu einem relevanten Begriff, wenn er nicht in einem engen juristisch-politischen Sinne, sondern in einem bildungstheoretischen Sinn verstanden wird. Statt also Mündigkeit bloß mit dem Wahlrecht und der Zurechnungsfähigkeit der bzw. des Volljährigen zu identifizieren, ist bei der Begriffsbestimmung an die aufklärerischen Motive zu erinnern, die den modernen Begriff von Pädagogik konstituieren.
- (2) Erziehung zur Mündigkeit als «Kultivierung der Freiheit» (Kant): Das Verständnis von Mündigkeit, das Kant insbesondere in seiner Schrift «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» (Kant 2008 [1784]) vor Augen hatte, bezeichnet keine naturgegebene Entwicklungsatsache und auch nicht bloß eine soziale Zuschreibung. Mündigkeit steht hier für den Ausdruck der Bemühung, sich zu beidem, der eigenen Natur wie auch den gesellschaftlichen Bedingungen, in ein Verhältnis zu setzen. Zur Mündigkeit gehört damit nicht nur die individuelle Lebensführung als solche, sondern auch die politische Stellungnahme, das Urteil

hinsichtlich kollektiv verbindlicher Entscheidungen bzw. allgemeiner Bedingungen sowie das Recht, «von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen» (ebd.: 636).

- (3) Mündigkeit als politische Artikulation und Moment der Demokratie: Mündigkeit ist in ihrem Verhältnis zur je eigenen Natur und zu den gesellschaftlichen Bedingungen zu betrachten. Selbstbestimmung und aktive Teilnahme an der Gesellschaft zur Veränderung der Gesellschaft sollten bestimmende Merkmale sein.
- (4) Kritische Pädagogik und Mündigkeit: Mündigkeit ist ein relevanter Begriff der Kritischen Pädagogik, dem sowohl in der Theoriebildung als auch im Rahmen fundamentaler Gesellschaftskritik und praktisch-pädagogischer Umsetzung große Bedeutung zukommt. Das hängt eng mit der Mehrdeutigkeit von Bildungsprozessen zusammen.
- (5) Bildungsprozesse erscheinen dann als Widerspruch zwischen sozialer Beanspruchung und unbestimmter Eigenlogik, als Zusammenhang zwischen unabhängiger Positionierung und gesellschaftlichen Formierungen, als differente Einheit von Anpassung und Kritik. Ihren Fokus richtet diese Thematisierung von Bildung auf die Frage der Mündigkeit, die sie nicht einfach beantwortet, sondern als notwendig offen artikuliert: Wie ist es möglich, sich zu der Beanspruchung von Bildung als gesellschaftlich normalisierter Mündigkeit zu verhalten? Mündigkeit ist somit eine bleibende Problemstellung im Prozess der Aufklärung. Solche Problemstellungen betreffen den Zusammenhang von Mündigkeit und Zwängen sowie Mündigkeit als Erziehungsaufgabe, als Aufforderung zum Handeln.

Schwerpunkte der Diskussion:

- Zusammenhang zwischen Mündigkeit und Zwängen in der heutigen kapitalistischen Gesellschaft
- Die Entwicklung von kritischer Distanz (z. B.: Gab es in der DDR kritische Distanz? Wie äußert sie sich heute?)
- Entwicklung von Mündigkeit und Widerstand in der Nachkriegszeit in Ost und West
- Ausprägung der Qualitäten von Mündigkeit in unterschiedlichen Altersstufen
- Zusammenhang zwischen Mündigkeit und Verantwortung

30. Tagung am 21. Oktober 2017

Thema: *Kritische Demokratiebildung*

Impulsreferat: PD Dr. Bettina Lösch, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Fachbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung

Die Tagung konnte wegen Erkrankung des Leiters des Arbeitskreises nicht stattfinden. Die außerordentliche politische und pädagogische Relevanz dieser Thematik ist es wert, gezielt weiterverfolgt zu werden. Im Folgenden werden die schriftlich eingereichten konzeptionellen Gedanken der Referentin dar- und zur Diskussion gestellt.

Folgende inhaltliche Orientierungsfragen bildeten die Grundlage für das vorgesehene Referat:

- Welches Demokratieverständnis wird herangezogen?
- Was unterscheidet eine kritische Demokratiebildung von der Debatte um Demokratiepädagogik?
- Welche Kritik der Demokratie und welche Vision von Demokratisierung sind notwendig in politischen Bildungsprozessen?

Hierzu entwickelte die Referentin folgende inhaltlichen Positionen, die Gegenstand einer anregenden konstruktiven Diskussion sein können:

Kritische politische Bildung sollte mit einem weit gefassten Politik- und Demokratieverständnis arbeiten, das heißt weder mit einem idealisierten, normativ überhöhten noch mit einem minimalistischen Demokratiebegriff. Während der erste Begriff aufgrund seiner Perspektive auf das, was sein *soll*, oftmals übersieht, in welchem Zustand sich demokratische Gesellschaften aktuell befinden, beschränkt Letzterer die demokratische Beteiligung auf formale Institutionen, Prozedere und den Wahlakt. Weitreichende Demokratisierung meint hingegen die Selbstregierung der BürgerInnen und zielt auf die Selbstbestimmung der Menschen. Mit den unkonventionellen Formen direkter und bürgerschaftlicher politischer Beteiligung, wie sie derzeit etwa in Bürgerinitiativen praktiziert und eingefordert werden, entstehen auch neue Formen und Gelegenheiten politischer Bildung.

31. Tagung am 27. Januar 2018

Thema: *Resilienz – Herausforderungen für eine Kritische Pädagogik*

Impulsreferat: Prof. Dr. habil. Eva Borst, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Schul- und Sozialpädagogik, Politische Bildung, Kritische Friedenspädagogik.

Folgende inhaltliche Orientierungsfragen bildeten die Grundlage für das Referat und die anschließende Diskussion:

- Was bedeutet Resilienz ihrem Ursprung nach?
- Wie wird Resilienz im pädagogischen Setting umgedeutet?
- Wie funktioniert dementsprechend die Täuschung durch Begriffe?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Umdeutung des Begriffs für die psychische Verfasstheit von Kindern?

Inhaltliche Schwerpunkte des Referats:

- Auseinandersetzung mit dem Begriff Resilienz und den Versuchen seiner Deutungen und Umdeutungen, insbesondere damit, wie der Begriff aus anderen Disziplinen durch die eigenen erziehungs- und bildungstheoretischen Prämissen umge-

deutet und «verwässert» wird. Seine gesellschaftliche Relevanz zeigt sich vor allem darin, dass er aus dem Gesamtzusammenhang herausgenommen und in einem völlig anderen Kontext zum strategischen Mittel einer neoliberalen Gesellschaft geworden ist.

- In den letzten Jahren hat der Begriff Resilienz (psychische Widerstandskraft) Eingang in den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs gefunden. Der ursprünglich aus der Psychopathologie stammende Begriff wird nunmehr auf Erziehungs- und Bildungsprozesse angewandt, um Kinder gegen zukünftige traumatische Ereignisse zu immunisieren. Resilienz wird im Zuge dieser Umdeutung zu einem vermeintlichen Bollwerk gegen alle Arten gesellschaftlicher Zwänge, die als solche nicht mehr wahrgenommen werden können und gegen die infolgedessen auch kein Widerstand mehr möglich zu sein scheint.
- Kinder sollen in der Schule Resilienzkompetenz entwickeln, die sich aber, was zu zeigen sein wird, gegen ihr eigenes Selbst richtet. Besonders problematisch in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass das Weißbuch der Bundeswehr von 2016 den Begriff aufgreift und ihn in den größeren Zusammenhang einer gesamtgesellschaftlichen Mobilmachung stellt.

32. Tagung am 27. Januar 2018

Thema: *Schule der Zukunft – eine Gemeinschaftsschule*

Impulsreferat: Prof. Dr. habil. em. Franz Prüß, Universität Greifswald

Folgende inhaltliche Positionen bildeten die Grundlage für das Referat und die anschließende Diskussion:

- Die Ganztagschule hat sich in der Bundesrepublik Deutschland etabliert.
- Die Ganztagschule hat den SchülerInnen keine Nachteile gebracht.
- Durch die Ganztagschule werden viele, aber bei weitem nicht alle SchülerInnen erreicht.
- Die Ganztagschule erzeugt nicht automatisch durch mehr Zeitverfügbarkeit bessere Schulleistungen.
- Die Ganztagschule stellt ein Optionengefüge dar, das nur dann gewünschte Erfolge bringt, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind.
- Die Ganztagschulentwicklung lässt sich nur erfolgreich fortführen, wenn eine Qualitätsdebatte geführt wird.
- Die Schule der Zukunft wird
 - eine Stufenschule,
 - eine gebundene Ganztagschule,
 - eine selbstständigere Schule,
 - eine genderorientierte Schule,
 - eine Gemeinschaftsschulesein müssen, wenn Bildungsgerechtigkeit weiter angestrebt werden soll.

- Prüß benannte drei bildungspolitische Prinzipien:
 - das Individualitätsprinzip,
 - das Gemeinschaftsprinzip und
 - das Solidaritätsprinzip,
 die die Bildungsarbeit bestimmen sollten.

In Bezug auf inklusive Bildung vertrat Prüß die Auffassung, dass alle Kinder in einer Schule lernen sollten, das heiße aber nicht unbedingt, alle in einem Raum. Zur Umsetzung inklusiver Bildung heute merkte er kritisch an, dass Lehrkräfte oft nicht dafür ausgebildet seien und die Bedingungen für inklusive Bildung fehlten, sodass die Sache zu scheitern drohe.

Er distanzierte sich vom Religionsunterricht als Schulfach und sprach sich für mehr Demokratieerziehung in der Schule aus.

Mit Blick auf die Geschichte sah er in den historischen Umbrüchen auch Chancen für die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen, die aber nie vollständig genutzt worden seien.

Die Schule der Zukunft sei eine Gemeinschaftsschule und eine gebundene Ganztagschule als Stufenschule mit einem verpflichtenden Fächerkanon für alle und mit enger Verbindung zur Jugendarbeit.

Schule müsse unter staatlicher Aufsicht stehen. Schule solle eingebunden werden in die kommunale Bildungslandschaft.

An den Vortrag schloss sich eine intensive Diskussion an:

- Zu Beginn der Diskussion gab Horst Adam eine kritische Analyse über die bisher 32 Tagungen sowie einen Ausblick für die angezielten Themen des kommenden Jahres.
- Am Anfang der Diskussion gab es von einem Teilnehmer den kritischen Hinweis, weiter an der Ausstrahlung des AK in die bildungspolitische Praxis der Partei DIE LINKE zu arbeiten.
- Es ist auch weiter darüber nachzudenken, wie der Begriff Kompetenz inhaltlich zu bestimmen wäre, da er in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen oft unterschiedlich benutzt wird.
- Es wurde die Frage nach der Schulgeschichte der DDR und nach ihrer Rolle in der aktuellen Debatte gestellt.
- Die Behindertenrechtskonvention sei keine Patentlösung für Inklusion, das Thema sei deutlich breiter.
- Es ist weiter der Frage nachzugehen, wie linke Bildungspolitik zur Privatschule steht.
- Es gab vereinzelt Kritik am Begriff der Gemeinschaftsschule, der ursprünglich den gemeinsamen Unterricht von Angehörigen der beiden großen christlichen Religionen in einer Schule bezeichnete und so noch heute in einigen Bundesländern verfassungsmäßig verankert ist. Der tradierte Begriff aus der Schulgeschichte sei Einheitsschule.

- Es wurde auf das Berliner Gemeinschaftsschulmodell verwiesen, das Prüß' Forderung weitgehend erfülle und zudem wissenschaftlich begleitet worden sei. Allerdings würde auch hier die Umsetzung inklusiver Bildung zulasten der Lehrkräfte gehen.
- Inklusion beziehe sich nicht nur auf Kinder mit Behinderungen.
- Betont wurde im Zusammenhang mit Inklusion, dass auch das Migrationsthema ein Thema von Inklusion sei.
- Auf islamischen Religionsunterricht an den Schulen könne erst dann verzichtet werden, wenn es auch keinen anderen Religionsunterricht in der Schule mehr gebe, was zu befürworten sei. Wie man allerdings dann ein Gegengewicht zu potenzieller Islamisierung durch bestimmte Islamverbände bilden könne, sei eine offene Frage, die zu diskutieren sei.
- In der Diskussion wurde darauf verwiesen, dass die Ganztagschule vor allem aufgrund des Betreuungsaspekts akzeptiert werde und weniger wegen des pädagogischen Konzepts.
- Verwiesen wurde darauf, dass die flächendeckende Einführung gebundener Ganztagschulen zu Veränderungen und Brüchen im regionalen Umfeld von Schulen in Bezug auf Angebote der offenen Jugendarbeit, der Kultur und des Sports führe. Das gelte nicht nur, aber besonders für den ländlichen Raum.

Für die Veranstaltung erwies es sich als Vorteil, dass mehrere PraktikerInnen aus Bildungspolitik und Wissenschaft anwesend waren und sich in die Diskussion eingebracht haben.

33. Tagung am 3. November 2018 (hat noch nicht stattgefunden)

Thema: *Der Kampf gegen kapitalistische Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen als pädagogische Aufgabe? Zur Bedeutung der Pädagogik in der sozialistischen Arbeiterbewegung*
 Impulsreferat: Marco Steffen, M. A., Doktorand an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, berufliche Tätigkeit in der Jugendhilfe

Der ursprünglich geplante Termin der Tagung war das erste Quartal 2018, er musste aber auf den 3. November 2018 verschoben werden. Obwohl die Tagung also noch nicht stattgefunden hat, haben wir uns entschlossen, die schriftliche Fassung des Beitrags bereits in den vorliegenden Sammelband 4 aufzunehmen.

Inhaltliche Schwerpunkte des Referats:

Der Vortrag wird die Frage nach der Rolle von pädagogischen Prozessen in den theoretischen Debatten innerhalb der deutschen Arbeiterbewegung von ihrer Entstehungszeit bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs behandeln. Dabei wird sowohl die mit den jeweiligen pädagogischen Zielen verbundene gesellschaftspolitische Zielsetzung der unterschiedlichen Konzeptionen aufgezeigt als auch das Verhältnis von gesellschaftlicher Veränderung und Veränderung der Individuen bzw. Selbstveränderung beleuchtet. Der Frage, inwieweit der Mensch in diesen pädagogischen Entwür-

fen vornehmlich als Objekt der Erziehung angesehen wird oder aber als Subjekt in den historischen Prozess eingreift, wird dabei eine besondere Bedeutung zukommen.

Referat und Diskussion werden folgenden Orientierungsfragen nachgehen:

- (1) Welche Rolle spielten pädagogische Fragestellungen innerhalb der deutschen Arbeiterbewegung von ihrer Entstehungszeit bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs?
- (2) Welche gesellschaftspolitischen Ziele waren mit einer sozialistischen Pädagogik verbunden?
- (3) In welchem Verhältnis stand die Veränderung oder auch Selbstveränderung der Individuen, die unter anderem über erzieherische Prozesse angestrebt wurde, zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen?
- (4) Wurden die zu Erziehenden im pädagogischen Prozess bloß als Objekte der Erziehung angesehen oder wurde ihnen eine aktive Rolle als Subjekte im historischen Prozess eingeräumt?
- (5) Inwieweit sollte die Erziehung der Kinder und Jugendlichen einen explizit politischen Charakter annehmen und in einem spezifisch sozialistischen Sinne erfolgen?

Anregungen und Vorschläge zur weiteren Qualifizierung unseres Arbeitskreises nehmen wir gern entgegen.

Der Herausgeber

Doz. Dr. sc. phil. Horst Adam

Leiter des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung
Berlin, Juli 2018

Literatur

Bernhard, Armin (2012): Kritische Pädagogik – Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuaufwertungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells, in: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit, Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit, Bd. 12, Wiesbaden, S. 399–416.

Kant, Immanuel (2008 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: ders.: Die Kritiken, München, S. 635–640.

Horst Adam

ZUM VERHÄLTNISS VON THEORIE UND PRAXIS IN DER KRITISCHEN PÄDAGOGIK

Die Gesprächskreise der Rosa-Luxemburg-Stiftung, die Themen der Pädagogik und Bildungspolitik zum Inhalt haben, stehen immer vor dem Problem, die Verbindung von Theorie, Praxis und Politik zu sichern. Ob und wie das im Einzelnen gelingt oder nicht, ist neben einem überzeugenden Impulsreferat in erster Linie von den TeilnehmerInnen abhängig, die sich von einem solchen Arbeitskreis einen Erkenntnisgewinn oder einen Nutzen für ihre politische oder wissenschaftliche Arbeit erwarten können. Wir sind dabei bemüht, unseren selbst gestellten hohen Bildungs- und bildungspolitischen Ansprüchen in Theorie und Praxis gerecht zu werden. Dazu gilt es, die konkrete Ausgangssituation, die Voraussetzungen der jeweiligen TeilnehmerInnen sowie die Möglichkeiten zur Gewinnung qualifizierter ReferentInnen zu beachten.

Manchmal werden von einigen TeilnehmerInnen Handlungsorientierungen – gewissermaßen als «Rezept» für den eigenen Tätigkeits- und Praxisbereich – erwartet. Bei der Vielfalt der Praxisfelder mit ihren unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen ist dies jedoch nicht möglich.

Anstöße zum Erkennen und Bearbeiten von politisch und pädagogisch relevanten Problemen wollen und können wir geben. Das erspart es uns als Einzelnen aber nicht, einen individuellen Erkenntnisprozess zu vollziehen, um in dem jeweils eigenen Praxisbereich, in dem wir wirken, kreativ und verändernd tätig zu werden. Das erfordert aber auch, aufgeschlossen für neue Problem- und Fragestellungen zu sein. Diese Aufgeschlossenheit beinhaltet eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt neuer Begriffe oder mit der Veränderung oder semantischen Erweiterung bekannter Termini, die in einem neuen Denken Ausdruck finden können. Ein schablonenhaftes Denken, das danach fragt, ob etwas in die als unveränderlich gedachte Denkstruktur oder Theorie passt oder nicht, verschließt uns das Tor zu neuen Erkenntnissen, vor allem im Hinblick auf veränderte gesellschaftliche und politische Situationen.

Jede Wissenschaft bedient sich weitestgehend ihrer eigenen, spezifischen Wissenschaftssprache. Das enthebt sie aber nicht der Aufgabe, ihre Aussagen klar und verständlich zu formulieren. Eine gute Theorie, die auf einer gründlichen Analyse der jeweiligen Praxis basiert, verallgemeinert die jeweilige Praxis in ihrer Vielfalt, nicht nur eine Einzelheit zu einem einzelnen begrenzten Ausschnitt, zu der sich ein Subjekt in Beziehung setzt. Die Untersuchung einer repräsentativen Größe führt auch zu Erkenntnissen, deren Aufnahme und Anwendung zur Veränderung der jeweiligen Praxis führen kann.

Wenn wir über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bzw. über Praxiswirksamkeit von Theorie reden, sollten wir uns erst einmal darüber verständigen, was wir unter Praxis verstehen.

Der Praxisbegriff beinhaltet nach Marx den gesellschaftlichen Gesamtprozess, der gedanklich die Grundmerkmale des menschlichen Lebensprozesses, das heißt der menschlichen Existenzweise hervorhebt. Er bezeichnet stets den gesellschaftlichen Gesamtprozess der materiellen Umgestaltung der objektiven Realität. Die Praxis der Menschen umfasst die unterschiedlichen Seiten ihrer materiellen Auseinandersetzung mit der objektiven Realität. Es sind Tätigkeiten, durch die objektiv-reale Gegebenheiten tatsächlich gestaltet bzw. verändert werden.

Es sollte erkannt und akzeptiert werden, dass es verschiedene Arten und Ebenen von Praxis als verändernde Tätigkeit gibt. Solche Tätigkeiten beziehen sich sowohl auf die Gesellschaft insgesamt als auch auf Bereiche der Gesellschaft (wie etwa Bildung, Gesundheitswesen, bestimmte soziale Gruppen und Schichten, Betriebe, Institutionen, Schulen Hochschulen, Universitäten, Parteien oder Gewerkschaften).

Ein Arbeitskreis wie der unsere kann sich entsprechend seiner Zielstellung und Funktion sowie seinen Voraussetzungen und Möglichkeiten nur mit einem kleinen, eng begrenzten, spezifischen Bereich beschäftigen, und nur in diesem Rahmen ist seine Wirksamkeit zu beurteilen.

Ich rufe nochmals in Erinnerung:

Ziel und Aufgabe unseres Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung ist es, den Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft voranzutreiben und mit den TeilnehmerInnen Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen auszutauschen.

Dabei geht es sowohl um theoretische Reflexion, um theoretische Fundierung und Positionsbestimmung als auch um einen Beitrag zur Durchsetzung praktischer linker Bildungspolitik. Das beinhaltet nachstehende Aufgaben, die den Charakter und das Profil unseres Arbeitskreises bestimmen:

- (1) Aufdecken der theoretisch-ideologischen Hintergründe der laufenden Bildungsreformen der neoliberalen und konservativen Kräfte

- (2) Begleitung der bildungspolitischen Aktivitäten der Partei DIE LINKE, insbesondere bei der Ausformung des Modells einer «Schule für alle»
- (3) Mitarbeit bei der wissenschaftlichen Fundierung, das heißt der Schaffung theoretischer Grundlagen linker (emanzipatorischer) Bildungspolitik
- (4) Entwicklung und Diskussion konzeptioneller emanzipatorischer Gedanken unter systematisch-historischem Aspekt im Hinblick auf das Ableiten und Begründen von Grundsätzen aktueller und zukünftiger linker Bildungspolitik.

Das sind die Schwerpunkte, an denen wir regelmäßig unsere Wirksamkeit messen. Das bedeutet, dass wir nicht jede Praxisebene analysieren und wissenschaftlich verallgemeinern können.

Das schließt ein, dass wir nicht Einfluss auf jeden wünschenswerten Bereich nehmen und wirksam werden können. Als Einzelne können wir – schon wegen der eigenen begrenzten empirischen Basis – nicht die Wirksamkeit der Breite und Tiefe der gestellten Aufgaben einschätzen. Es kann immer nur ein sehr kleiner subjektiv gefärbter Ausschnitt sein. Für größere empirische Untersuchungen, die repräsentativ sind, haben wir leider nicht die Möglichkeiten und Voraussetzungen. Wir nutzen aber mit Dankbarkeit die auf fundierten wissenschaftlichen Untersuchungen basierenden Vorträge in unserem Arbeitskreis, die wir mit unseren begrenzten Einzelerfahrungen ins Verhältnis setzen und mit denen wir die Argumentation zu dem jeweiligen Thema vertiefen können, was wir bisher auch getan haben und sicher auch künftig tun werden.

Grundlage hierfür ist eine Kultur des Meinungsstreits, die es ermöglicht, sachlich und konstruktiv, auch kontrovers über unterschiedliche Meinungen, Standpunkte und Erfahrungen sowohl problem- als auch lösungsorientiert zu diskutieren.

Unsere Wirksamkeit schätzen wir nach jeder Veranstaltung ein und dokumentieren sie in den Jahresberichten und in den Sammelbänden «Kritische Pädagogik». Dabei sind wir bemüht, unsere Veranstaltungen auf einem hohen Niveau zu halten und – auch durch kritische Vorschläge – ständig zu verbessern.

Die Wirksamkeit, hohe Wertschätzung und Resonanz der Tätigkeit unseres Arbeitskreises zeigt sich, wie Zuschriften und Meinungsäußerungen belegen, zum Beispiel in Folgendem:

- Hilfe bei der Argumentation und dem Einbringen von Gesetzesentwürfen oder parlamentarischen Anfragen der Partei DIE LINKE, insbesondere der Abgeordneten und bildungspolitischen SprecherInnen sowie in der Gewerkschaft GEW
- Wissenschaftliche Beiträge auf Konferenzen und Kolloquien, kritisches Hinterfragen und Auseinandersetzen mit neoliberalen und konservativen Auffassungen zur Bildungspolitik
- Aufgreifen bildungshistorischer und international vergleichender Ansätze für die wissenschaftliche Argumentation und das Einbringen von emanzipatorischen Lösungsansätzen für eine demokratische Bildungsreform
- Nutzung der Materialien des Arbeitskreises (Sammelbände, Jahresberichte, Referate, weitere Informationen) in Lehrveranstaltungen (auch als Pflichtliteratur) an den

Universitäten und Hochschulen (z. B. Duisburg-Essen, Mainz, Hamburg, Darmstadt, Magdeburg)

- Nutzung für Kolloquien und Lehrveranstaltungen an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Villach
- Förderung junger NachwuchswissenschaftlerInnen, die ihre Forschungsergebnisse, insbesondere im Zusammenhang mit der Verteidigung ihrer Dissertationen, in unserem Arbeitskreis zur Diskussion stellen
- Publikation von Beiträgen des Arbeitskreises in der Schriftenreihe «Schulhefte» (Österreich) oder in der Schriftenreihe «et cetera pff» der Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden (PPF) und des Forschungs- und Lehrgebiets Friedenserziehung der Universität-GH Siegen

Wir sind bemüht, praxisnahe Grundthemen zu besetzen, die den Lehrenden zeitgemäße Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Bildungs- und Erziehungsarbeit heute stellen, wie zum Beispiel der Vortrag von Prof. Dr. Prüß im April 2018 «Schule der Zukunft – eine Gemeinschaftsschule».

Wir brauchen solche Themen, wie wir sie in unserem Arbeitskreis in 33 Tagungen seit Januar 2010 besetzt haben, natürlich weiterhin. Nach Analyse des bisher Erreichten streben wir eine Arbeit an, die sich noch näher an der Basis bewegt, ohne die Theorie dabei zu vernachlässigen. Was wir brauchen, ist eine gute praxisorientierte Theorie, die das Heute trifft und zum Nachdenken über das Morgen anregt.

Unser Ziel ist es, aktuelle bildungspolitische und bildungstheoretische Themen und Fragestellungen zu identifizieren und kritisch zu erörtern. Wir wollen somit zur Meinungsbildung bei den teilnehmenden BildungspolitikerInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen beitragen. Die als klärungsbedürftig identifizierten Fragen werden kontinuierlich von Beiträgen zu den Tagungen vorbereitet und diskutiert. Dazu sind uns Anregungen und Vorschläge jederzeit willkommen.

Michael Kubsda

KANTS AUFKLÄRUNGSBEGRIFF UND SEINE PÄDAGOGISCHEN IMPLIKATIONEN

Der Aufsatz geht der Frage nach, welche Bedeutung Kants Aufklärungsbegriff für eine Kritische Pädagogik hat und ob dieser noch Aktualität besitzt. Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass sich Adorno als einer der Initiatoren Kritischer Pädagogik auf Kants Aufklärungsbegriff beruft. Dazu werden drei Fragen bearbeitet: (1) Was versteht Kant unter Aufklärung? (2) Welche Konsequenzen fordert der Aufklärungsbegriff nach Kant für eine Kritische Pädagogik? Und (3) Kann uns Kants Aufklärungsbegriff noch etwas sagen? Nachdem im ersten Teil Kants Verständnis von Aufklärung abgehandelt wird, werden im zweiten Teil die Forderungen Kants und die Konsequenzen für die Pädagogik dargestellt und ausgeführt, um dann im dritten Teil zu bewerten, welche Momente aus Kants Aufklärungstheorie für eine Kritische Pädagogik heute noch aktuell und diskussionswürdig sind.

Der Philosoph und Soziologe Adorno befasste sich in den 1950er und 1960er Jahren mit Fragen der Bildung und hielt zwischen 1966 und 1969 mehrere Radiovorträge zum Thema Erziehung im Hessischen Rundfunk (Paffrath 1994: 129; Müller-Dohm 2003: 554 ff.). Diese Vorträge, die später in einer Textsammlung mit dem Titel «Erziehung zur Mündigkeit» erschienen sind, dürften ein Initialmoment Kritischer Pädagogik in der Bundesrepublik gewesen sein. In diesen für die Kritische Pädagogik paradigmatischen Vorträgen beruft sich Adorno explizit auf Kants Aufklärungsbegriff (Adorno 1971: 107 u. 133). Es darf Adorno unterstellt werden, dass er gute Gründe dafür hatte, sich auf die kantischen Gedanken zu berufen. Aufklärung im Sinne Kants dürfte demnach einen wesentlichen Begriff kritisch pädagogischen Denkens darstellen, der in seiner Bedeutung für dieselbe bisher aber noch nicht analysiert worden ist. Das soll im Folgenden geschehen.

Dabei soll zuerst geklärt werden, was Kant unter Aufklärung versteht (1). Dann soll erarbeitet werden, welche Konsequenzen der Aufklärungsbegriff für eine kritische Pädagogik Kants fordert (2), um am Schluss zu klären, ob Kants Aufklärungsbegriff heute noch etwas zu einer Kritischen Pädagogik beitragen kann (3).

1 Was versteht Kant unter Aufklärung?

Kant ist zum Thema Aufklärung vor allem durch seine Definition von Aufklärung in seinem Aufsatz «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» berühmt geworden. Dort heißt es:

«Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.» (Kant 1988 [1784], Bd. XI: 53)

Das berühmte Zitat enthält auf den ersten Blick eine Bestimmung von Aufklärung, die oft missverstanden wurde, denn Aufklärung wird definiert als der Ausgang aus einer selbst verschuldeten Unmündigkeit. Oft wird Kants Aussage deshalb fälschlich so verstanden, dass Unmündigkeit immer selbstverschuldet sei. Was könnte das aber bedeuten? Dass jeder Mensch in der Lage wäre, sich in einer Art intellektuellem Münchhausenkunststück selbst am eigenen Schopfe aus dem Sumpf der Dummheit zu ziehen? Oder dass Kant hier eine Art Befehl der Form «Denke selbst!» und damit einen paradoxen Appell ausspricht? Beides wäre wohl unsinnig und nicht überzeugend.

Um Kants Definition der Aufklärung richtig zu verstehen, muss genauer hingeschaut werden, was Kant unter Unmündigkeit versteht. Kant unterscheidet in seiner Anthropologie drei Formen von Unmündigkeit: eine natürliche, eine bürgerliche (juridische) und eine selbstverschuldete Unmündigkeit (Kant 1988 [1803], Bd. XII: 521 f.). Die natürliche Unmündigkeit betrifft Kinder, die von Natur aus noch unmündig sind und der Fürsorge und Leitung bedürfen. Die bürgerliche oder – Kant sagt auch – juridische Unmündigkeit betrifft Erwachsene, die wegen Krankheit oder aufgrund besonderer Lebensumstände nicht in der Lage sind, für sich selbst zu entscheiden. Nur die dritte Form, die selbstverschuldete Unmündigkeit, thematisiert Kant in seiner berühmten Definition von Aufklärung: Hier wäre jemand in der Lage, selbstständig zu entscheiden, verzichtet aber aus Bequemlichkeit und Faulheit darauf und unterwirft sich Vormündern, die sein Leben bestimmen. Nach Kants Definition ist Aufklärung eben der Ausgang aus der dritten Form der Unmündigkeit, denn es gehört neben der Fähigkeit, seinen Verstand selbst zu gebrauchen, das heißt, selbst zu urteilen, auch der Mut dazu, dies auch zu tun. Es sind Verstand bzw. Urteilskraft und Charakterstärke nötig.

Doch neben der dritten Form der Unmündigkeit wirft auch die erste Form, die natürliche Unmündigkeit, eine pädagogische Grundfrage auf, die Mündigkeit überhaupt betrifft: Wie kann ein Mensch so erzogen werden, dass er die natürliche Unmündigkeit überwindet und seine Urteilskraft und seinen Charakter so entfaltet, dass er sich im Erwachsenenalter keine Vormünder sucht?

Hier wird eine der wesentlichen Fragen Kritischer Pädagogik aufgeworfen, bei der genau hingesehen werden muss, ob Kant dazu etwas zu sagen hat. Doch bevor dies geschieht, soll zuerst noch einmal genauer untersucht werden, was Kant unter Aufklärung versteht.

Kant nimmt an mehreren Stellen in seinen Schriften in Form der sogenannten Maximen des gesunden Menschenverstandes eine genaue Bestimmung von Aufklärung vor (Kant 1989 [1790], Bd. X: 226, 1988 [1784], Bd. XI: 549, 1988 [1800], Bd. VI: 485). Er formuliert drei Maximen, das sind grundsätzliche Lebensführungsregeln, die Aufklärung konstituieren: die Maxime der vorurteilsfreien Denkungsart, die Maxime der konsequenten Denkungsart und die Maxime der erweiterten Denkungsart. Es sind also Regeln, die das Denken, den Verstandesgebrauch, betreffen.

Die erste Maxime, die der vorurteilsfreien Denkungsart, besagt, jederzeit selbst zu denken. Aufklärung besteht damit nicht in bestimmten Wissensinhalten oder in einer Informiertheit, sondern im Urteilen und in der Reflexion. Die Reflexion ist wesentlich Aufklärung. Nur wer selbst nachdenkt, urteilt und reflektiert, klärt sich auf.

Die zweite Maxime, die der konsequenten Denkungsart, fordert nach Kant, mit sich selbst einstimmig zu denken. Es geht darum, kohärent, folgerichtig, logisch und widerspruchsfrei zu denken und richtig zu schließen, um Zusammenhänge herstellen zu können, die ein wirkliches Verstehen ermöglichen.

Die dritte Maxime, die der erweiterten Denkungsart, fordert, sich an die Stelle jedes anderen Menschen zu denken. Sich aufzuklären bedeutet, den eigenen Irrtum immer mit einzukalkulieren und durch Diskussion, Argumentation, Perspektivwechsel und Öffentlichkeit eigene Anschauungen und Urteile zu kontrollieren und zu hinterfragen.

Aufklärung besteht für Kant also wesentlich darin, selbst zu denken und zu reflektieren, kohärent und in Zusammenhängen zu denken und eigene Urteile in der Auseinandersetzung mit anderen immer wieder zu hinterfragen und zu kontrollieren. Doch wie kommt Kant auf diese Bestimmung? Von einem Philosophen kann erwartet werden, dass er eine solche Bestimmung herleitet: Wie ist Aufklärung möglich, warum ist sie notwendig und wie ist diese zu verwirklichen?

Die Möglichkeitsbedingung der Aufklärung findet Kant in der Vernunftanlage bzw. der sogenannten Vernunftautonomie des Menschen. Nach Kant hat der Mensch potenziell Anlagen in dreierlei Hinsicht (Kant 1989 [1793], Bd. VIII: 672 f.):

- (1) Biologisch gesehen strebt er nach Selbsterhaltung, Gemeinschaft und Fortpflanzung,
- (2) in sozialer Hinsicht strebt er nach einer kulturellen Verwirklichung von Glück und
- (3) in moralischer Hinsicht besitzt er eine Vernunftanlage, die Vernunftautonomie. Vernunftautonomie ist wesentlich für die Aufklärung. Sie ist die Möglichkeitsbedingung von Aufklärung. Nur ein autonomes Selbst, das nach eigenen Vernunftprinzipien denkt, kann selbst denken, kohärent urteilen und sich mit anderen argumentativ

auseinandersetzen. In Bezug auf die pädagogische Perspektive stellt sich auch hier wieder die Frage, wie sollte ein Kind erzogen werden, damit sich diese Vernunftanlage entfalten kann, denn erst eine entfaltete Vernunft ermöglicht es einem Individuum, selbst zu denken, selbst zu urteilen, sich auseinandersetzen und sich damit aufzuklären.

Aufklärung ist nach Kant also potenziell möglich aufgrund der Vernunftanlage des Menschen. Aber warum ist sie notwendig? Könnte die potenzielle Vernunftveranlagung nicht ausreichen? Ist der beschwerliche Weg der Aufklärung denn wirklich nötig? Für Kant resultiert die Notwendigkeit der Aufklärung aus der selbstreflexiven Erkenntnis über die Verwobenheit von Vernunft und Unvernunft im menschlichen Denk- und Erkenntnisakt. Was bedeutet das? Irrtümer und Täuschungen beruhen laut Kant nicht nur auf Sinnes- bzw. Wahrnehmungstäuschungen oder selektiver Wahrnehmung und Verzerrung der Beurteilung durch Triebe, Bedürfnisse und Emotionen, vielmehr ist es die Vernunft selbst, die sich in ihrer eigenen Spekulation in eine Logik des Scheins verstrickt (vgl. Kant 1989 [1781], Bd. III: 308 ff.; Höffe 1988: 134 ff.) In einer selbstzufriedenen Selbstüberschätzung erzeugt sie spekulative Irrtümer. Beispiele sind Gottesbeweise oder Nachweise über die Unsterblichkeit der Seele.

Der Grund dafür ist die Verfasstheit der Vernunft selbst: Sie sucht ihre Welterkenntnis zu ordnen und zu strukturieren, indem sie zu allen Begriffen immer allgemeinere Oberbegriffe sucht, die eine Ordnungsfunktion haben. Ebenso sucht sie zu jedem Bedingten ein höheres Bedingendes bzw. ein Unbedingtes zu finden. Diese Allgemeinbegriffe und Ideen werden wie reale Gegenstände behandelt und nicht als Ideen betrachtet, die eine regulative, also ordnende, Funktion haben. Beispiele sind Begriffe wie Natur, Kosmos, Gott und Seele.

Vernunft schlägt nach Kant in Unvernunft um, wenn sie sich nicht selbstreflexiv und selbstkritisch betrachtet, das heißt sich nicht über sich selbst aufklärt. Kants Aufklärungsbegriff ist radikal: Vernunft, die Grundlage aller Aufklärung, wird selbst zum Gegenstand der Aufklärung. Aufklärung klärt auch über sich selbst und ihr Vernunftfundament auf. Damit unterscheidet sich Kants Ansatz deutlich von der Aufklärungsbewegung seiner Zeit, die sich vor allem mit Religionen, Regierungsformen, Traditionen und Aberglauben kritisch auseinandersetzte. Kant macht Wissenschaft, Vernunft und Aufklärung selbst zum Thema von Aufklärung. Aufklärung ist nach Kant also notwendig, weil die Grundlage aller Aufklärung, die Vernunft selbst, auch Thema von Aufklärung sein muss, wenn Vernunft nicht in Unvernunft umschlagen soll.

Bleibt nach den Fragen, wie Aufklärung möglich ist und warum diese nötig ist, noch die Frage, wie diese verwirklicht werden kann. Diese Frage nach Aufklärung als Emanzipation des Menschen zu einem selbstbestimmten Wesen betrifft nach Kant vor dem Hintergrund der Menschheit als Gattung die Staats-, Rechts- und Geschichtsphilosophie (vgl. Höffe 1988: 208 ff.; Cavallar 1992: 75 ff.; Kersting 1993: 325 ff.). Dieser Bereich soll an dieser Stelle nicht weiter behandelt werden, denn es geht hier um die pädagogischen Implikationen von Kants Aufklärungsbegriff. In Bezug

auf die Aufklärung als Emanzipation des Individuums sollen im Folgenden Kants Pädagogik und seine Gedanken zur Didaktik betrachtet werden. Damit stellt sich die oben schon aufgeführte zweite Frage:

2 Welche Konsequenzen fordert der Aufklärungsbegriff für eine Kritische Pädagogik nach Kant?

Kant selbst hat nicht nur regelmäßige Vorlesungen über Pädagogik gehalten, er war auch neun Jahre seines Lebens als Hauslehrer und Erzieher pädagogisch tätig (vgl. Kühn 2003: 119–122; Vorländer 2003: 63–74). Bevor seine Gedanken zur Didaktik erläutert werden, sollen die für eine Kritische Pädagogik wesentlichen Momente aus Kants Pädagogikvorlesung dargestellt werden.

Der Mensch ist durch Instinktarmut gekennzeichnet, deshalb muss er seine menschlichen Anlagen entwickeln, die biologischen, die sozial-emotionalen und die Vernunftanlagen. Diese Anlagen werden durch den Erziehungsprozess in der Kindheit und Jugend entfaltet. Der Mensch ist auf Erziehung angewiesen: «Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, dass der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.» (Kant 1988 [1803], Bd. XII: 699)

Kant stellt heraus, dass die Vervollkommnung des Individuums wechselseitig mit der Vervollkommnung der Gattung zusammenhängt (vgl. Heydorn 2004: 37–41; Kanz 1994: 793), deshalb soll Erziehung nach Kant systematisch und planvoll stattfinden.

Kant unterscheidet drei wesentliche Phasen der Erziehung:

- (1) Wartung, das ist Pflege, für den Säugling,
- (2) Disziplinierung, das bedeutet Erziehung, für den Zögling, also das Kleinkind und
- (3) Bildung für den Lehrling, also das ältere Kind bzw. den Jugendlichen.

Diese drei Phasen sollen im Weiteren erläutert werden.

(1) Wartung für den Säugling

In dieser Phase ist eine Pflege als Körperpflege und als liebevolle Zuwendung wesentlich. Ebenso ist eine negative Erziehung im Sinne Rousseaus wichtig, bei der dem Kleinkind unter fürsorglicher Aufsicht Raum zur freien Entwicklung, Bewegung und Welterkundung gegeben wird.

(2) Disziplinierung des Zöglings

In dieser Phase soll dem Kind eine klare Struktur durch Regeln gegeben werden, es soll das Gefühl von Sicherheit, Verlässlichkeit aber auch von deutlichen Grenzen haben, die ihm gesetzt werden. Diese Phase ist grundlegend, denn nur so entwickelt das Kind die Fähigkeit, sich zielgerichtet und selbstgesteuert zu verhalten. So entwickelt das Kind Selbstvertrauen und die Fähigkeit zur Selbststeuerung und zu

einem sozialen Miteinander. Fehlen Struktur, Regeln, Grenzen, aber auch das Gefühl von Sicherheit und Verlässlichkeit, besteht die Gefahr, dass das Kind frühzeitig der Willkür und damit möglicherweise später der Inhumanität verfällt. Diese Phase ist grundlegend für die Entwicklung eines Charakters mit Selbstvertrauen und der Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Versäumnisse in dieser Phase können nur schwerlich gutgemacht werden.

(3) Bildung für den Lehrling

Die Phase der Bildung umfasst selbst wieder drei Unterphasen (Kant 1988 [1803], Bd. XII: 706f.). Diese sind:

- Erstens die sogenannte Kultivierung oder scholastisch-mechanische Bildung: In dieser Phase lernt das Kind die Gegenstandswelt kennen, sowohl die Natur als auch die Kultur, und übt seine Geschicklichkeit, also den Umgang mit den Dingen. Hier geht es um Weltwissen, Kulturtechniken und Handlungsfähigkeit.
 - Zweitens die sogenannte Zivilisierung oder pragmatische Bildung: In dieser Phase lernt das Kind den sozialen und gesellschaftlichen Umgang und entwickelt eine Klugheit im Sinne einer Urteilsfähigkeit, sich sozial sinnvoll und angemessen zu verhalten.
 - Drittens die sogenannte Moralisierung oder moralische Bildung: In dieser Phase entfaltet der jugendliche Mensch seine Vernunft, indem er die Fähigkeit zur Reflexion entwickelt und das Selbstdenken mithilfe der sokratischen Lehrmethode übt.
- Die Phasen bauen aufeinander auf und umfassen immer zwei Seiten der Erziehung, nämlich die physische und die praktische Erziehung.

Die physische Erziehung bezieht sich auf die biologischen Anlagen, das heißt auf die motorische, kognitive und emotionale Entwicklung. Bewegungsfähigkeit, Wahrnehmung, Konzentration, Gedächtnis und Gemüt sollen durch Spiel und Arbeit im Sinne von Lernprozessen entfaltet werden.

Die praktische Erziehung richtet sich auf die Entfaltung der Freiheit und damit auf die Entfaltung der rationalen Anlagen und des Charakters. Hier befasst sich Kant mit der Kardinalfrage von Bildung: «Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?». Alle Erziehung ist erst einmal Zwang und Fremdbestimmung des Kindes, aber wie führt der Erziehende das Kind durch Zwang und Fremdbestimmung zur Freiheit und zur Autonomie?

Nach Kant soll Erziehung zwei Momente enthalten, die den Weg zur Freiheit ermöglichen: erstens das Moment von sogenannten Grundregeln der Erziehung, die für Kind und Erziehenden gelten, und zweitens das der Charakterbildung des Kindes.

Die Grundregeln, die es dem Kind ermöglichen sollen, trotz des erzieherischen Zwangs seine Freiheit zu entfalten, sind folgende (Kant 1988 [1803], Bd. XII: 711):

- Dem Kind soll überall dort seine Freiheit gelassen werden, wo es sich selbst oder anderen nicht schadet bzw. die Freiheit anderer nicht einschränkt.

- Das Kind soll lernen, dass es nur dann seine Freiheit erreicht, wenn es anderen die Freiheit lässt.
- Dem Kind sollen die Regeln erklärt werden.

Das zweite Moment, das den Übergang von der erzieherischen Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung befördern soll, ist die Bildung eines Charakters. Dazu sind nach Kant folgende erzieherische Verhaltensweisen wesentlich: Es muss eine klare Regelgebung für beide Seiten vorliegen, also für den Erziehenden ebenso wie für den zu Erziehenden, und diese muss transparent sein. Es sollte weiterhin im Umgang eine Wahrhaftigkeit von beiden Seiten vorliegen, sodass eine ehrliche und respektvolle Auseinandersetzung möglich ist. Nicht zuletzt sollte immer auf einen angemessenen sozialen Umgang geachtet werden, sodass ein soziales Miteinander gelernt wird (Kant 1988 [1803], Bd. XII: 741–745).

Zusammenfassend kann zu Kants pädagogischen Abhandlungen festgehalten werden: Kants Pädagogik stellt eine Selbstaufklärung der Vernunft durch die Entfaltung der menschlichen Anlagen dar. Im Mittelpunkt steht das Individuum und seine Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, seiner Mitwelt und seiner eigenen Denk- und Urteilsfähigkeit. Das Kind eignet sich in der Kultivierung Kenntnisse über die Objektwelt an. In der Zivilisierung muss es sich mit den gesellschaftlichen Regeln befassen, um sich dann in der Moralisierung auf sich selbst und seine Urteilsfähigkeit zurückzuwenden und sich mit sich als moralischem und verantwortlichem Wesen zu befassen.

Kant hat in verschiedenen Schriften jeweils in den sogenannten Methodenlehrekapiteln eine didaktische Norm entworfen, die der Entfaltung der Vernunft und damit dem Aufklärungsprozess als Emanzipation dienen soll (vgl. Kant 1988 [1781], Bd. IV: 698–702, Kant 1988 [1800], Bd. VI: 582, Kant 1988 [1765/66], Bd. II: 907 ff., Kant 1989 [1788], Bd. VII: 287 ff., Kant 1989 [1793], Bd. VIII: 617 ff.). Es finden sich dort folgende didaktische Leitlinien, die der Gedankenführung seiner Pädagogik entsprechen:

- Lernen soll gemäß der Entwicklung der menschlichen Anlagen verlaufen und kein Anlernen von Scheinwissen sein. Ein junger Mensch kann nur das erlernen, was der natürlichen Entwicklung seiner Wahrnehmungs-, Denk- und Urteilsfähigkeit entspricht.
- Alle Belehrung geht vom Besonderen und Einfachen zum immer Allgemeineren und Abstrakteren, das heißt, sie beginnt bei der Welterfahrung der jungen Menschen.

Zur Entfaltung der Vernunftanlagen soll die sokratische Methode angewendet werden, damit der junge Mensch selbst denkt, urteilt, Zusammenhänge herstellt und mit anderen argumentieren muss.

Nachdem nun die Umsetzung von Kants Aufklärungsbegriff in seiner Pädagogik dargestellt worden ist, soll die letzte Frage behandelt werden.

3 Kann uns Kants Aufklärungsbegriff heute noch etwas sagen?

Am Anfang wurde Bezug auf Adorno genommen, der sich in seinen pädagogischen Vorträgen auf Kants Aufklärungsbegriff berufen hat. Für ihn war Kant also immer noch aktuell und wesentlich für ein kritisch-pädagogisches Denken. Nach der genaueren Untersuchung von Kants Aufklärungsbegriff und seinen Konsequenzen für seine Pädagogik lassen sich nun einige Dinge festhalten, die Kants Aufklärungsbegriff für eine Kritische Pädagogik bedeutsam machen:

- Das Wesen von Aufklärung ist nach Kant die Fähigkeit zum Selbstdenken und zur Reflexion. Kant sieht diese Fähigkeit als eine Wesensanlage des Menschen an, die ihm durch sein Menschsein zukommt und die seine Freiheit und Würde mit konstituiert. Verzichtet der Mensch auf Aufklärung im Sinne des Selbstdenkens, so verzichtet er auf Würde, Freiheit und Mündigkeit und damit auf ein selbst gestaltetes Leben. Eine Kritische Pädagogik, die den Werten von Mündigkeit, Selbstbestimmung und Demokratie verpflichtet ist, muss dies beachten.
- Aufklärung ist nach Kant ein unendlicher Prozess bzw. eine regulative Idee. Sie ist damit nie abschließbar oder beendet: Aufgeklärtheit wäre das Gegenteil von Aufklärung. Die Verwobenheit von Vernunft und Unvernunft und die Irrtumsanfälligkeit des menschlichen Denkens und Urteilens verlangen eine ständige Selbstreflexion, um nicht auf selbstgemachte Fehltritte und Irrtümer in selbstgerechter Weise hereinzufallen. Aufklärung ist somit ein ständiger Kampf gegen die eigene Dummheit. Eine Pädagogik, die kritisch sein will, sollte das berücksichtigen.
- Die Fremdbestimmtheit des Menschen ändert ihre Form und Erscheinung, sie wird den Menschen aber immer bedrohen, weil er ein irrtrumsanfälliges, soziales und sinnliches Wesen ist, das durch eigene Fehltritte, soziale Einflüsse und sinnliche Bedürfnisse und Verlockungen der Fremdbestimmung immer wieder verfallen kann. Deshalb bedarf es einer ständigen Anstrengung zu Aufklärung als Ringen um eine Autonomie, die selbst eine regulative Idee, ein Ideal ist, dass nie endgültig erreicht werden kann.
- Kant arbeitet in seiner Pädagogik die Kardinalfrage von Bildung überhaupt heraus, nämlich wie durch eine Erziehung als Zwang und Fremdbestimmung Autonomie als Selbstbestimmung entfaltet und kultiviert werden kann.
- Kants Aufklärungsbegriff fordert immer auch eine Aufklärung über pädagogisches Denken und Handeln als eine Selbstkritik, die eine selbstgerechte und fragwürdige oder falsche Pädagogik verhindert.

Eine Kritische Pädagogik, die sich den Werten von Mündigkeit, Freiheit, Autonomie sowie einer gerechten, demokratischen und fairen Gesellschaft verpflichtet fühlt, kann auf einen so selbstkritischen und radikalen Aufklärungsbegriff, wie Kant ihn formuliert hat, nicht verzichten, wenn sie wirklich kritisch sein will. Adorno behält recht, wenn er sagt: «Mir scheint dieses Programm von Kant, dem man auch mit dem bösesten Willen Unklarheit nicht vorwerfen kann, heute noch außerordentlich aktuell.» (Adorno 1971: 133)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a. M.
- Cavallar, Georg (1992): *Pax Kantiana*, Wien.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): *Über den Widerspruch von Herrschaft und Bildung*, Wetzlar.
- Höffe, Otfried (1988): *Immanuel Kant*, München.
- Kant, Immanuel (1988 [1765/66]): *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesung*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. II*, Frankfurt a. M., S. 903–917.
- Kant, Immanuel (1988 [1781]): *Kritik der reinen Vernunft*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. III/IV*, Frankfurt a. M.
- Kant, Immanuel (1988 [1800]): *Logik*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. VI*, Frankfurt a. M., S. 417–582.
- Kant, Immanuel (1988 [1784]): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. XI*, Frankfurt a. M., S. 51–61.
- Kant, Immanuel (1988 [1803]): *Über die Pädagogik*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. XII*, Frankfurt a. M., S. 691–761.
- Kant, Immanuel (1989 [1788]): *Kritik der praktischen Vernunft*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. VII*, Frankfurt a. M.
- Kant, Immanuel (1989 [1793]): *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. VIII*, Frankfurt a. M., S. 645–879.
- Kant, Immanuel (1989 [1785]): *Die Metaphysik der Sitten*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. VIII*, Frankfurt a. M.
- Kant, Immanuel: (1989 [1790]): *Kritik der Urteilskraft*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. X*, Frankfurt a. M.
- Kant, Immanuel (1988 [1798]): *Anthropologie in praktischer Hinsicht*, in: ders.: *Werkausgabe Bd. XII*, Frankfurt a. M., S. 397–690.
- Kanz, Heinrich (1994): *Immanuel Kant*, in: Morsy, Zagloul: *Thinkers on Education*, Paris, S. 789–806.
- Kersting, Wolfgang (1993): *Wohlgeordnete Freiheit*, Frankfurt a. M.
- Kühn, Manfred (2003): *Kant*, München.
- Müller-Dohm, Stefan (2003): *Adorno*, Frankfurt a. M.
- Paffrath, Hartmut (1992): *Die Wendung aufs Subjekt*, Weinheim.
- Vorländer, Karl (2003): *Immanuel Kant*, Hamburg.

Simon Kunert

FRÜHKINDLICHE BILDUNG - ÜBERFÄLLIGES KONZEPT DER FÖRDERUNG FRÜHER BILDUNGSPROZESSE ODER VEREINNAHMUNG KINDLICHER SUBJEKTENTWICKLUNG?

Selten scheint es, so die Ausgangsthese des Beitrags von Simon Kunert, zwischen den Interessen der Wirtschaft, der Politik und der Pädagogik eine derartige Übereinstimmung zu geben wie bei der Forderung nach «frühkindlicher Bildung». Widerstände gegen die damit einhergehende Vereinnahmung kindlicher Subjektwerdungsprozesse sind auch vonseiten der Kritischen Pädagogik bislang höchstens unzureichend formuliert worden. Der vorliegende Beitrag verortet die aktuellen Auswüchse und Bestrebungen, welche mit dem Ausbau «frühkindlicher Bildung» einhergehen, innerhalb des umfassenden Prozesses der Neoliberalisierung der Pädagogik und versteht sie als notwendige Konsequenz kapitalistischer Entwicklungslogik. Der dem Verwertungsimperativ gehorchende Zugriff auf das Kind ist insofern keine neue Erscheinung, bekommt jedoch durch die Übertragung des Leitbildes vom sich «permanent optimierenden Selbstunternehmer» auf das Kind eine neue Qualität.

Einleitung

Dass die Kritik an der fortwährenden Ökonomisierung der unterschiedlichsten pädagogischen Bereiche zumeist als idealistisch abgetan oder marginalisiert wird, so sie denn überhaupt Beachtung findet, ist für die Kritische Pädagogik kein neues Phänomen. Dennoch ist ein grundsätzlicher Widerstand zum Beispiel gegen die zunehmende Angleichung des «Wirtschaftsbetriebs Universität» an die «verwaltete Welt», gegen die Auslieferung der Schulen an einen Konkurrenzkampf untereinander und gegen den allgemein zunehmenden Einfluss der Privatwirtschaft auf pädagogische Institutionen zu verzeichnen. Die eindimensionale Anpassung des Menschen an den Marktimperativ bleibt nicht unwidersprochen. Erstaunlicherweise fällt jedoch die Kritik an dem, was gegenwärtig unter dem Terminus der frühkindlichen Bildung firmiert, äußerst dünn aus. Sowohl Wirtschaft und Politik als auch die Pädagogik scheinen sich im Hinblick auf die herausragende Bedeutung frühkindlicher Bildung einig zu sein. Nicht nur in Programmschriften und Hochglanzbroschüren der Or-

ganisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder der Bertelsmann-Stiftung, sondern auch in den Parteiprogrammen von CDU bis zur Partei DIE LINKE taucht die Forderung nach dem Ausbau «frühkindlicher Bildung» auf. Studiengänge werden gegründet, die Kleinkindbetreuung wird ausgebaut und inhaltlich wie formal neu ausgerichtet, das entsprechende Personal wird «professionalisiert» oder «qualifiziert».

Um diesen Entwicklungen im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sowie der einhelligen Zustimmung zu den Auswüchsen «frühkindlicher Bildung» entgegenzutreten, soll hier die These vertreten werden, dass der Ausbau ebensolcher Angebote gerade nicht – wie es die euphorische Einstimmigkeit bei diesem Thema suggerieren mag – emanzipatorischen Zwecken dient oder auf eine Orientierung am selbstbestimmten Subjekt zurückgeht. Vielmehr ist «frühkindliche Bildung» unmittelbar anschlussfähig für neoliberale Aktivierungs- und Anpassungsmechanismen und dient der Normierung des Kindes nach unternehmerischem Vorbild. Dass es dabei um die frühe Einpassung in den Verwertungsimperativ geht, wird mit Hinweisen auf die Eigenverantwortung, sich best- und frühestmöglich für den Arbeitsmarkt aufzustellen, gar nicht erst großartig kaschiert.

Die Bedeutsamkeit früher Bildungsprozesse, die Bedeutung der Eröffnung von Erfahrungsprozessen für die Entwicklung von Kindern soll hier mit keinem Wort abgeschwächt, die Fähigkeit der Bildsamkeit auch schon in den ersten Lebensjahren keineswegs negiert werden. Ebenso stellt die Tatsache, dass Menschen ihr ganzes Leben lang lernen (können), eine Banalität dar, zu dessen Einsicht es nicht der Propagierung seitens der OECD mittels des Terminus *lifelong learning* bedarf. Entgegen ihrem offensiv vermarkteten emanzipativen Anstrich zielen die gegenwärtig unter Begriffen wie frühkindliche Bildung oder lebenslanges Lernen firmierenden Konzepte jedoch keineswegs auf die erhöhte Teilhabe an unreglementierten Bildungsprozessen oder auf wirkliche Selbstbestimmung. Vielmehr sind diese Termini als Steuerungsinstrumente zu verstehen, mit deren Setzung die kapitalistische Kolonialisierung bis ins Innerste des Menschen vorangetrieben werden soll. Das umfassende Programm der «frühkindlichen Bildung» reiht sich nicht nur problemlos in den neoliberalen Kanon aus freiwilligem Konformismus und Wettbewerb ein, sondern versucht, dessen Prinzipien als unhinterfragbare Gegebenheiten im Individuum zu zementieren. In diesem Sinne kann «frühkindliche Bildung» als Teilaspekt der Marginalisierung des Pädagogischen zugunsten einer neoliberalen Humanverwertungspraxis aufgefasst werden.

Im Folgenden sollen nun zunächst die jüngsten Tendenzen einer Neoliberalisierung der Pädagogik skizziert werden, um daran anschließend die Entwicklungslinien der Vereinnahmungsmechanismen von Kindheit durch das Konzept der «frühkindlichen Bildung» in diesem Kontext als Konsequenz kapitalistischer Entwicklungslogik zu verorten. Der neuen Qualität des Zugriffs auf das Kind liegt dabei ein verändertes Verständnis von Subjektivität zugrunde, das durch Konzepte der Kompetenzorientierung bereitwillig aufgenommen und institutionalisiert wird.

Neoliberalisierung der Pädagogik

Der Prozess der Neoliberalisierung hat insbesondere im pädagogischen Feld fatale Folgen, wird doch mit der ihm implizierten, gegenaufklärerischen Absage an die Vernunft und an Theorie zugleich auch die Idee der Bildung sowie die der Universität ad absurdum geführt, eine ganze Wissenschaft ihres emanzipatorischen Gehalts und damit ihrer Legitimation beraubt, das Prinzip der pädagogischen Verantwortung hintertrieben sowie nicht zuletzt die Möglichkeit des pädagogischen Beitrags zu einer humanen Subjektentwicklung sabotiert. Mit dem sich nach und nach etablierenden antitheoretischen Duktus, der Einführung des Wettbewerbsprinzips sowie dem zumeist undurchschauten Zwang zum Konformismus wird die Zerstörung einer emanzipativen, selbstbestimmten Subjektwerdung vorangetrieben und gleichzeitig die Möglichkeit von aufklärerischer Kritik ausgeschaltet (vgl. Stapelfeldt 2010 u. 2012). Die Prekarisierung der Lebensverhältnisse, verursacht durch den dem Wettbewerb geschuldeten Zwang zur permanenten Wiederanpassung an sich flexibilisierende, temporäre und hohe Mobilität voraussetzende Arbeitsbedingungen, gepaart mit dem Abbau des Sozialstaats, führt gegenwärtig nicht etwa zu dem Versuch, dem Primat des Wettbewerbs zu widerstehen, sondern – im Gegenteil – zur individuellen Internalisierung und damit zur gesellschaftlichen Verschärfung des Konkurrenzprinzips.

Während die Pädagogik als eine in der Tradition der Aufklärung stehende Wissenschaft hier ihrer Aufgabe der Reflexion dieser Verhinderung von Subjektpotenzialen gerecht werden könnte, reiht sie sich stattdessen mehrheitlich in den sich an den Universitäten durchsetzenden Kanon positivistisch-affirmativer Wissenschaften ein und hält es nicht nur für nötig, auf diese gesellschaftlich produzierten Missstände zu antworten und diese zu reflektieren, sondern lässt sich als Disziplin selbst vor den Karren der Neoliberalisierung spannen. «War Wissenschaft zu keinem geschichtlichen Zeitpunkt frei von dem Zugriff ökonomischer und politischer Mächte, so besteht die neue Qualität in der Indienstnahme von Wissenschaft nun in der Ermöglichung eines direkten Zugriffs auf ihre Potenziale, die als größere Freiheit ausgewiesen wird.» (Bernhard 2010: 81)

Dieser Zugriff zeigt sich deutlich in dem zunehmenden Einfluss privatwirtschaftlicher Konzerne auf die Universitäten, Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie im Eindringen ebenjener in den «Bildungsmarkt». Die «Entgeistung» (Adorno 2003 [1963]: 496) der Wissenschaften, zumal der Geisteswissenschaften, ist zwar kein Problem an den Universitäten, das erst mit dem Neoliberalismus aufgekommen ist, es wird jedoch zunehmend als unhinterfragte Tatsache manifest. Mit der Enteignung pädagogischen Vokabulars durch nicht-pädagogische, gesellschaftliche Interessensverbände wird die Pädagogik nicht nur um die sie konstituierenden Begriffe, insbesondere des Erziehungs- und Bildungsbegriffs, gebracht, sondern damit zugleich um die Möglichkeit, ihre Eingebundenheit in gesellschaftliche Prozesse zu reflektieren, sich vor profitorientierter Instrumentalisierung zu schützen sowie ihr disziplinäres Selbstverständnis zu klären. Diese «intellektuelle Selbstenteignung» der Pädagogik wird jedoch mitnichten ausschließlich von außen an die Disziplin herangetragen, sondern

zudem aus ihr selbst heraus durch die «aktive Mitarbeit der Erkenntnissubjekte bei der Demontage des eigenen begrifflichen, theoretischen und methodischen Instrumentariums, mit dem Wissenschaft auf ihre spezifische Weise versucht, Wirklichkeit begreifbar zu machen», unterstützt (Bernhard 2011: 30 f.). Der Fetisch des vor allem in den empirisch-verkürzten «Bildungswissenschaften» vorfindlichen Methodenprimats gibt weder den Raum für unverstümmelte Erfahrung, die dem Erkenntnisobjekt gerecht wird, noch für eine angemessene Analyse und Reflexion der Erziehungs- und Bildungsprozesse, die ja immer schon unter den gesellschaftlichen Voraussetzungen stattfindenden. Vielmehr erteilt das «Merkmal der Theorielosigkeit» der «Notwendigkeit, die eigene Praxis, ihre Motive, Intentionen, Akzentuierungen einem gesellschaftlichen Legitimationsverfahren zu unterwerfen» eine Absage (Bernhard 2010: 97).

Die Etablierung der sich als Bildungsreform ausgebenden Wettbewerbsorientierung der Pädagogik vollzieht sich gemäß einer faktisch gemachten, jedoch als naturwüchsig inszenierten Ordnung, die sich eben nicht – wie es den Anschein hat – naturwüchsig durchsetzt, sondern der Gesellschaft bzw. der Pädagogik oktroyiert wird. Dieser unter anderem von der Europäischen Union forcierte Prozess der Bürokratisierung und Standardisierung wurde mit der Lissabon-Strategie, Europa zum «wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt» zu machen,¹ und der Bologna-Reform institutionell verankert. Weitere Protagonisten, die diese Entwicklung vorantreiben, sind auf internationaler Ebene die OECD, die «mittels PISA- und anderen Vergleichsstudien die Bildungssituation ihrer Mitglieder als zentralen Wettbewerbsfaktor reifer Volkswirtschaften definiert» und dabei vor allem auf «die effiziente Produktion von Humankapital zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit» (Ptak 2009: 82) abzielt, sowie auf nationaler Ebene die Arbeitgeberverbände und die Bertelsmann-Stiftung, die spätestens seit der von ihr initiierten Gründung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) 1994 ihren auf betriebswirtschaftliche Optimierung zielenden Einfluss auf die Universitäten durch die enge Kooperation mit der Hochschulrektorenkonferenz stetig ausbauen konnte.² Mit dieser Durchsetzung des Konkurrenzprinzips, die sich gleichzeitig auf nahezu allen Ebenen des menschlichen Miteinanders vollzieht und vom Kindergarten über die Schule, die Universität und Ausbildungsstelle bis zum Arbeitsmarkt dessen Naturwüchsigkeit suggeriert, wird die unhinterfragte Hegemonie des Wettbewerbs zementiert. Entgegen dem neoliberalen Dogma von der Notwendigkeit des Wettbewerbsgedankens führt dieser jedoch nicht zu Selbstbestimmung und Freiheit, weder für die am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Institutionen und schon gar nicht für das Individuum.

1 Vgl. den Wortlaut zur sogenannten Lissabon-Strategie unter: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.

2 Dazu kommen weitere Methoden der Durchsetzung von CHE- bzw. Bertelsmann-Positionen: «Das ist zum einen die direkte Einflussnahme auf Ministerien über die Öffentlichkeitsarbeit und personale Netzwerke, dazu gehören die Inszenierung einer Wettbewerbssituation durch sogenannte Rankinglisten, schließlich die langfristige kampagnenartige Durchsetzung einer Idee etwa durch wortpolitische «Umarbeitungen» öffentlicher Problemdefinitionen, aber auch durch die strategische Platzierung und Terminierung von Umfragen.» (Alidusti 2007: 195)

Entwicklungslinien der Vereinnahmung kindlicher Subjektconstitution

Die Forderung nach und die Implementierung von sogenannten Angeboten frühkindlicher Bildung stellt nun nicht etwa ein gegenhegemoniales Konzept dar, mit dessen Hilfe der Entpädagogisierung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit entgegengewirkt wird. Frühkindliche Bildung ist auch nicht die rettende Insel der Chancengleichheit und der Orientierung an emanzipativen, kindlichen Subjektpotenzialen inmitten eines neoliberalen Verwertungsmeeres. Vielmehr wird der kapitalistische Zugriff auf das Kind durch die Ausbreitung von Konzepten frühkindlicher Bildung deutlich. Damit passt sie sich in die Prozesse der Neoliberalisierung von Universitäts- und Schulsystem ein. Der Zwang zur Unterwerfung unter das Primat des Wettbewerbs betrifft dabei auf der einen Seite die frühpädagogischen, vorschulischen Institutionen, die sich trotz des anhaltenden Mangels an Einrichtungsplätzen im Konkurrenzkampf um das «bestmögliche» Angebot frühkindlicher Bildung befinden. Das unter anderem von der Unternehmensberatung McKinsey gegründete und vom Bildungsministerium geförderte Projekt «Haus der kleinen Forscher», das beispielhaft für den Versuch steht, die vielseitigen Interessen und Potenziale der Kinder auf den wirtschaftlich geforderten und effizienter verwertbaren mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich einzuengen, stellt im Wettbewerb um Zertifikate, mit denen der Erfolg von Bildungsprozessen vermeintlich garantiert werden soll, sicherlich nur die Spitze des Eisbergs dar. Auf der anderen Seite unterstützen derartige Angebote die Internalisierung der Wettbewerbsideologie, die damit bereits in den frühesten Lebensjahren implementiert wird und die mit dem Ideal des lebenslang lernenden, neoliberalen Performers und Selbstunternehmers korrespondiert.

Die mittlerweile ganz unverhohlen bildungsökonomisch begründete Vereinnahmung kindlicher Subjektwerdungsprozesse ist dabei keine Entwicklung, die erst mit den Ergebnissen der einschlägigen Schulleistungsuntersuchungen oder der zunehmenden Evaluationsbesessenheit ihren Lauf nimmt. Als Erfordernis und Konsequenz der Herausbildung kapitalistischer Gesellschaftsstrukturen geht sie vielmehr mit den Veränderungen der ökonomischen Reproduktionsprozesse einher. Heinsohn markiert dieses Problem bereits in seiner zuerst 1971 erschienenen Untersuchung über «Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft»: «Erst wenn die Geschichte der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung nicht mehr als Kette heroischer Taten großer Pädagogen von Johann Friedrich Oberlin (1740–1826) bis Maria Montessori (1870–1952), sondern als Ausdruck materieller Veränderungen im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess analysiert wird, erscheint die gegenwärtige Beschleunigung der Vergesellschaftung, die von Tausenden Wissenschaftlern und Hunderttausenden Berufserziehern in allen hochindustrialisierten Ländern getragen wird, nicht mehr als absurder Bruch mit der bisherigen Geschichte, sondern lediglich als quantitativer Sprung einer notwendigen und bis an ihren Ausgangspunkt erklärbaren Entwicklung.» (Heinsohn 1974: 26) Die kapitalistische Logik der zunehmenden Ausbreitung ihrer Verwertungszwänge auf alle Lebensbereiche macht auch vor den Entwicklungs-

bedingungen des Kindes nicht Halt. Der frühe Zugriff, der gemäß dieser Sichtweise «am besten mit der Geburt» ansetzen sollte (Stamm 2011: 4), ist insofern bereits im System der kapitalistischen Gesellschaft, das heißt in der kapitalistischen Produktionsweise, angelegt.

Mit dem ungefähr im 17. Jahrhundert erwachenden Interesse an Erziehung und der Anerkennung der Kindheit als eigenständiger Entwicklungsphase (vgl. Ariès 2007: 559) etablierte sich nach und nach der Subjektstatus des Kindes, während das instrumentelle Verständnis des Kindes als eines formbaren Objekts zunehmend in den Hintergrund trat. Auch wenn die Veränderungen der Sichtweise auf das Kind suggerieren, dass es einen linearen Fortschritt gibt – beginnend beim Kind als Objekt der Erziehung über dessen Subjektstatus im Erziehungsprozess bis hin zu neuerlichen Bestimmungen des Kindes als gleichwertiger Interaktionspartner in sozialen bzw. pädagogischen Prozessen –, so sind diese Veränderungen lediglich als grobe Tendenzen zu verstehen, die sich nicht gegenseitig ablösen, sondern mit wechselnder Gewichtung nebeneinander sowie auch ineinander verschränkt koexistieren. Diese Entwicklungen eröffnen auf der einen Seite eine auf Selbstständigkeit und -tätigkeit gerichtete, emanzipative Perspektive, auf der anderen Seite aber auch die Möglichkeit, diese Potenziale für anderes nutzbar zu machen. An Letztere knüpfen die gesellschaftlichen Vereinnahmungs- und Zurichtungsprozesse im Hinblick auf die Verwertbarkeit von Leistungs- und Arbeitsvermögen an, die sich unter den gegebenen Bedingungen als Selbstoptimierungswahn im Rahmen eines lebenslangen Lernens äußern. Die sich wechselseitig bedingenden Phänomene der Wahrnehmung des Kindes als Kapitalanlage, in die frühkindliche Bildung investiert werden muss, um möglichst ertragreichen Output zu generieren, sowie die darauf abgestimmte Ausweitung des umfassenden Sektors frühpädagogischer Angebote beschreiben mit dem an Optimierung und Verwertung orientierten Zugriff aufs Kind zwar kein völlig neues Phänomen, jedoch eine sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht neue Dimension dieses Phänomens.

Wandel des Verständnisses von Kindheit

Den Entwicklungen, die die Forderungen nach lebenslangem Lernen und frühkindlicher Bildung in jüngster Zeit inflationär haben ansteigen lassen, liegt ein verändertes Verständnis von Subjektivität zugrunde, das mit dem historisch-strukturellen Wandel des Kapitalismus einhergeht. Das emphatische Subjekt gilt nicht mehr als Störfaktor, sondern als Leitbild. Was sich durch Vokabeln wie Freiheit, Selbstverwirklichung und Selbstmanagement zunächst den Anschein von Progressivität verleiht, erweist sich jedoch lediglich als eine auch von Erziehungs- und SozialwissenschaftlerInnen zuhauf übernommene Freisetzungpropaganda, die dazu führt, dass ökonomische Verwertungsinteressen zunehmend als innerer Zwang in das Selbst übergehen. Damit werden nicht nur herrschende Profitinteressen befriedigt, sondern diese auch hegemonial abgesichert, da sich die Optimierung der Verwertung mit ihrem Übergang in die Ei-

genverantwortlichkeit nun nicht mehr als kapitalistische Herrschaftsstruktur darstellt bzw. als solche wahrgenommen wird. Unterstützt wird dieser Prozess durch teilweise unterschwellig ablaufende Kontrollmechanismen, die sich in der Definition und Evaluation von Leistungsstandards zeigen und im Konkurrenzdruck des Einzelnen, der durch den Wettbewerb bedingt ist, zum Ausdruck kommen. Die Übertragung dieser veränderten Sichtweise von Subjektivität auf das Kind, die sich insbesondere in der Forderung nach frühkindlicher Bildung und dessen ökonomistisch verkürzter Umsetzung zeigt, hat gravierende Folgen für die Subjektentwicklung.

Sichtbar wird der Zwang zur Anpassung an Wettbewerbs- und Konkurrenzmechanismen insbesondere in dem Bild des «unternehmerische[n] Selbst[s]» (Bröckling 2009: 272) und den Forderungen nach frühkindlicher Bildung und lebenslangem Lernen, die damit einhergehen und die – und das macht das Ganze noch perfider – mit ihnen zuwiderlaufenden Formeln der angeblichen Autonomie, des Selbstmanagements oder dem Versprechen des Abbaus sozialer Ungleichheit beworben werden. Entgegen dem propagierten Anspruch, durch frühkindliche Bildung zum Abbau der Chancenungleichheit beizutragen, entpuppt sie sich als Anpassung an ein System, das durch die Ideologie, jede und jeder könne durch genügend selbstaktive Anstrengung und unabhängig von ihren bzw. seinen Bildungsvoraussetzungen zum Bildungsaufsteiger werden, verschleiert, dass ebendiese Ungleichheit eine der Voraussetzungen des kapitalistischen Systems ist. Dennoch gilt das «unternehmerische Selbst», geht es nach dem Willen der diskursbestimmenden politischen Denkfabriken, als Ideal des europäischen Bürgers, das im Zuge der Lissabon-Strategie verwirklicht werden soll und deshalb schon im Kindergartenalter zementiert werden muss. In einer Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu einer «Mitteilung der Kommission» im Rahmen der Umsetzung des Lissabon-Programms mit dem Titel «Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung» von 2006 wird betont, «dass eine stärkere unternehmerische Tätigkeit nur erreicht werden kann, wenn ein Wandel der Denkweise und Einstellung herbeigeführt wird, der schon in einem sehr frühen Alter einsetzen sollte. Unternehmergeist muss auch als lebensbegleitender Lernprozess begriffen werden» (WSA 2006: 3). Diese Strategie der hegemonialen Etablierung einer solchen Perspektive auf das Individuum scheint nach und nach aufzugehen.

In Anlehnung an Hultqvist und Holmer Nadesan vollziehen Ondrej Kaščák und Branislav Pupala die Veränderungen der Sichtweise auf Kindheit im Sinne des Leitbilds des Selbstunternehmers nach und beschreiben die jüngsten Entwicklungen anhand von drei Konzepten. Eine erste, mit dem veränderten Subjektivitätsverständnis einhergehende Wende der Auslegung von Kindheit lässt sich bereits in den 1970er Jahren ausmachen. War bis dahin die Orientierung an externen Normen, wie sie zum Beispiel anhand der Entwicklungspsychologie Piagets ausgemacht wurden, ausschlaggebend für das Konzept von Kindheit, so stehen von nun an die individuellen Subjektmerkmale und -potenziale im Vordergrund. Dieser Wechsel der Zielperspektive

von «der Erlangung der universellen Norm» zum «Potenzieren der individuellen Leistung» (Kaščák/Pupala 2013: 183) markiert den Übergang vom Konzept des «Universalkindes» zu dem des individualisierten «autonomen Kindes». Dieses Ideal vertiefend und um das «Potenzial zur Normüberschreitung» (ebd.) erweiternd, verdichtete sich das Konzept des autonomen Kindes Ende des 20. Jahrhunderts zu dem des «Superkindes». Diese Sichtweise auf Kindheit verbindet die Orientierung an universellen Normen mit derjenigen an der Optimierung von Subjektpotenzialen insofern, als dass nun die Fähigkeit zur *Überbietung* der Norm als das erstrebenswerte Ideal gilt. Die Übertragung des Selbstbildes des neoliberalen Performers auf das Kind drückt sich demnach in der elterlichen Erwartungshaltung aus, dass sich das eigene Kind «ein bisschen schneller und besser als andere Kinder entwickeln sollte – bessere Leistungen erbringend, als man in seinem Alter erwartete» (Eisenberg/Murrkoff/Hathaway 1996: 454, zit. n. Kaščák/Pupala 2013: 184). Das neoliberale Leitbild des lebenslang lernenden und sich im permanenten Konkurrenzkampf stetig optimierenden Selbstunternehmers findet im «Superkind» sein frühkindliches Pendant und eröffnet eine neue Qualität des Zugriffs auf das Kind.

Eine neue Qualität des Zugriffs

Der jüngste Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung wird anhand verschiedener Veränderungen im wirtschaftlichen, politischen und pädagogischen Umgang mit dem Thema der Pädagogik der frühen Kindheit sichtbar. Insgesamt ist der stärkere gesellschaftliche Zugriff auf die frühe Kindheit jedoch «unverkennbar von Tendenzen der *Beschleunigung*, der *Scholarisierung* und der *Normierung* des Lernens bestimmt» (Ullrich 2016: 124). Mit dem in den Medien zelebrierten «PISA-Schock» sowie den 2001 und 2006 durch die OECD im Rahmen der «Starting Strong»-Berichte veröffentlichten Empfehlungen an die Bildungspolitik zeichnete sich ein breiter gesellschaftlicher Konsens hinsichtlich der institutionalisierten Ausweitung frühkindlicher Bildungsangebote ab. Infolge der von der OECD im «Starting Strong II»-Bericht attestierten mangelhaften (pädagogischen) Qualität frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung in Deutschland (vgl. OECD 2006) sah sich die Kultus- und Jugendministerkonferenz (JMK) 2004 gezwungen, einen «Gemeinsamen Rahmen der Länder für die Bildung in Kindereinrichtungen» als Voraussetzung für die Etablierung von Bildungs- und Erziehungsplänen auf den Weg zu bringen. Damit wurden die wirtschaftlichen Anforderungen, die neben diesen Berichten auch durch verschiedene Veröffentlichungen wie die «Länderreporte» der Bertelsmann-Stiftung (vgl. zuletzt Bock-Famulla/Lange 2013) oder die indikatorengestützten OECD-Berichte «Bildung auf einen Blick» wiederholt propagiert wurden, durch die zwischen 2002 und 2006 in allen Bundesländern eingeführten Bildungspläne auch politisch verankert. Die zunehmende Hemmungslosigkeit, mit der die OECD ihre neoliberale Einflussnahme auf die Bildungspolitik geltend macht, wird schon am sich verändernden Vokabular der «Starting Strong»-Berichte deutlich: Wurden 2006 noch «Empfehlungen»

ausgesprochen, so sind diese im Bericht von 2012 «Politikstrategien» gewichen, die direkt umsetzbar und in konkrete «Handlungsfelder» untergliedert sind (vgl. OECD 2013). Der mit den Bildungs- und Erziehungsplänen einhergehende Ausbau sowie die inhaltliche Neuausrichtung frühkindlicher Betreuungsangebote, die verschiedenen Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die in diesem Bereich Beschäftigten und selbst die Gründung von Studiengängen sind damit von vornherein auf die von Wirtschaftsorganisationen vorgegebenen Bestimmungen bzw. deren «Politikstrategien» vereidigt.

Die in den Ländern je unterschiedlich auszugestaltenden Pläne sollen sich demgemäß – jedoch selbstverständlich im neoliberalen Jargon euphemisiert – an den Erfordernissen der Leistungsgesellschaft sowie am Leitbild des sich selbst vermarktenden und exploitierenden, flexiblen Subjekts orientieren und letztlich dazu beitragen, die ökonomischen Verwertungsinteressen als inneren Zwang schon frühzeitig im Subjekt zu verankern: «Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.» (JMK 2004: 40)

Die Bildungspläne Bayerns und Hessens zeigen exemplarisch, wie Vorgaben von internationalen Wirtschaftsorganisationen von der Politik übernommen und schließlich von der Pädagogik umgesetzt werden. Es ist daher kaum verwunderlich, wenn Charlotte Röhner in ihrer vergleichenden Untersuchung der Bildungspläne zu dem Ergebnis kommt, dass die Pläne Bayerns und Hessens, denen ein «ko-konstruktives» «Konzept von Basiskompetenzen» zugrunde liegt (Röhner 2014: 604), eher auf gesellschaftlich-politische Akzeptanz stoßen dürften als beispielsweise die Pläne Berlins, Hamburgs und des Saarlands, die an Humboldts bildungstheoretischem Verständnis anknüpfen. «Das Regime der unternehmerischen Rationalität, welches das Modell der «super-unternehmerischen Kinder» konstituiert, wird durch das Konzept der sogenannten «Kompetenzen» institutionalisiert.» (Kaščák/Pupala 2013: 189) Das Zusammenwirken von Wirtschaftsorganisationen, Politik und Erziehungswissenschaft zur Vertiefung der Ökonomisierung frühkindlicher Bildung wird an dieser Stelle schon durch die Verwendung einheitlicher Begriffe offensichtlich.

Die wissenschaftliche Fundierung und vermeintliche (pädagogische) Legitimierung der «Modellierung des Nach-PISA-Kindes» (Ullrich 2016: 128) macht Heiner Ullrich am Beispiel der Stellungnahme der deutschen Akademie der Wissenschaften zur «Frühkindlichen Sozialisation» deutlich, deren erklärtes Ziel es ist, «empirisch abgesicherte Ergebnisse zur Sozialisationsforschung aus den Neurowissenschaften, der Psychologie, der Soziologie und der Ökonomie zu präsentieren, aus denen sich Empfehlungen für Akteure in der Politik ableiten lassen» (Deutsche Akademie 2014: 21). Wenig überraschend laufen die Ergebnisse der unterschiedlichen Bereiche unter anderem «durch die Konzentration auf die PISA-Vorläuferkompetenzen der Zweispra-

chigkeit (*literacy*) und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Begriffswissens» auf Beschleunigung, Normierung und Verengung von Lernprozessen «sowie auf den Aufbau einer lebenslangen hohen Lernmotivation» hinaus, die «die Neuvermessung des Vorschulkindes als ›hochtouriger Lerner‹» zum Ziel hat (Ullrich 2016: 128). «Ungeachtet aller anthropologischen Erkenntnisse über Erziehung und Bildung der Kinder und fernab von den Studien über die Lebensbedingungen heutiger Kinder setzt sich hier eine auf das Individuum konzentrierte Lernpsychologie durch und liefert die konzeptionelle Legitimation für einen scholastisch verengten Kompetenzbegriff.» (Ebd.: 129) Die Neutralisierung des Pädagogischen³ aus dem Bereich der hier zum Thema gemachten «frühkindlichen Sozialisation» erfolgt quasi ganz nebenbei durch disziplinpolitische und forschungsmethodische Aspekte der Stellungnahme (vgl. ebd.: 129 f.).

Die insbesondere von wirtschaftsnahen Stiftungen massiv befeuerten Auswüchse frühkindlicher Bildung sowie die Pflicht zum eigenverantwortlichen lebenslangen Lernen entsprechen dem neoliberalen Dogma der Unterwerfung unter den Wettbewerb. Auch führt dieser nahezu unausweichliche Zwang, da er eben nicht als ein solcher, sondern als eine freiwillig vorgenommene Leistung des sich selbst verwertenden Unternehmers wahrgenommen wird, wiederum zu allumgreifendem Konformismus. Während sich auf der Ebene des Individuums diese Entwicklung insbesondere in der Verhinderung von Erfahrungs- und damit wirklichen Bildungsprozessen bzw. der Zerstörung von Subjektpotenzialen äußert, führt sie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zur Hegemonie eines Systems von Herrschaft, das nicht hinterfragt, nur noch schwer hinterfragbar und demokratisch nicht legitimiert ist. Auf der Ebene der Erziehungswissenschaft verhindert diese Hegemonie die Möglichkeit, dieser Entwicklung kritisch-aufklärerisch entgegenzutreten. Mit der Umdeutung, Verkürzung oder Entfernung der pädagogischen Grundbegriffe bzw. ihrer Ersetzung durch Managementvokabular beraubt sich die Pädagogik nicht nur ihres Reflexionsinstrumentariums, sondern arbeitet auch der Entsorgung ihrer Disziplin aktiv zu.

Fazit

Insgesamt kann bei derartigen, sich selbst in emanzipatorische Terminologie kleidenden Konzepten wie dem der «Frühkindlichen Bildung» von einer an Mündigkeit oder Chancengleichheit orientierten Perspektive nicht die Rede sein. Vielmehr dienen jene Vorhaben, die von wirtschaftsnahen Organisationen auf den Weg gebracht, von der Politik durchgesetzt und schließlich von der Pädagogik umgesetzt werden (sollen), der funktionalen Optimierung «menschlicher Ressourcen» im Rahmen der Sicherung des Bestehenden. «Frühkindliche Bildung» ist nicht die Ausnahme im umfangreichen Prozess der Neoliberalisierung der Pädagogik, sondern Mittel der Übertragung von

3 Vgl. zu dieser gesellschaftlichen Tendenz: Bernhard u. a. 2015.

Selbstverwertungsmechanismen in den Bereich der Frühpädagogik. Durch die berechtigte Angst vor sozialem und ökonomischem Ausschluss wird die kapitalistische Wettbewerbslogik, der Zwang zum Selbstunternehmertum, das heißt der Verwertung des eigenen Humankapitals, verinnerlicht. Unwidersprochen bleiben diese als naturwüchsig erscheinenden Mechanismen, da sie von den Betroffenen nicht auf die kapitalistische Produktionsweise zurückgeführt werden, sondern auf das eigene Versagen, die eigene Passivität oder fehlende Flexibilität.

Die Herausforderungen für eine Kritische Pädagogik beginnen mit der Aufdeckung der sich hinter dem Emblem «Frühkindliche Pädagogik» versteckenden Ideologie. Dies erweist sich nicht nur aufgrund der breiten Zustimmung zu diesem Thema als kompliziert, sondern auch aufgrund der emanzipatorischen Maskerade sowie der gleichzeitig vorangetriebenen Neutralisierung von pädagogischen Reflexionsmöglichkeiten. Konzepte frühkindlicher Pädagogik inszenieren sich per se als kritisch, da sie sich als konstruktivistische gegen das überholte Objektverständnis des Kindes richten, (vermeintlich) unzureichender Professionalisierung des Personals entgegenarbeiten oder fehlende Effizienz anprangern, wodurch der eigene Beitrag zur Humankapitalverwertung unentdeckt bleibt oder bleiben soll. Das Fehlen sowohl einer kritisch-materialistischen gesellschaftstheoretischen Grundlegung als auch einer kritisch-pädagogischen Analyse, die diese Mechanismen zugleich als Herrschaftspraktiken sowie als Legitimationsversuche ebendieser dechiffriert, ist im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit besonders verhängnisvoll. Pädagogik geht in der Funktion einer Humankapitalverwertungsindustrie nicht auf; will sie sich nicht nur einen kritischen Anstrich geben, sondern dem Prinzip der Kritik gerecht werden, muss sie insbesondere im Feld der frühkindlichen Pädagogik die Herrschaftspraktiken gesellschaftlicher Reproduktion dechiffrieren, welche eine humane Subjektwerdung schon in ihrem Anheben zu verhindern versuchen.

Aber auch als kritische kann sich frühkindliche Pädagogik nicht ihrer Involvierung in den gesellschaftlichen Reproduktionsapparat und damit letztlich ihres Beitrags zur Verwertung und Zurichtung kindlicher Potenziale entziehen. Umso bedeutsamer erscheint vor diesem Hintergrund das Mittel der Selbstreflexion, das Bewusstmachen der eigenen Teilhabe am Reproduktionsapparat als permanente kritische Praxis. Eine kritische frühkindliche Pädagogik hätte demnach die Konstitutionsbedingungen kindlicher Subjektivität unter den gegebenen Vergesellschaftungsprozessen offenzulegen sowie Möglichkeiten der Schaffung von Erfahrungsräumen auszuloten (vgl. Rühle 2017). Es gilt, der Vereinnahmung durch neoliberale Strategien der Aktivierung und an sogenannten Schlüsselkompetenzen orientierten Vereinseitigungen entgegenzutreten, um die mehr und mehr schrumpfenden Gestaltungsspielräume frühkindlicher pädagogischer Praxis sichtbar zu machen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1963]): Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung, in: ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II, Gesammelte Schriften Bd. 10.2, Frankfurt a. M.
- Alidusti, Kyrosch (2007): Wie das CHE Inhalte stiftet – die «Politikberatung» der Bertelsmann-Tochter, in: Wernicke, Jens/Bultmann, Torsten (Hrsg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh, Marburg, S. 195–214.
- Ariès, Philippe (2007): Geschichte der Kindheit, München.
- Bernhard, Armin (2010): Erziehungswissenschaft, Gegenauflklärung und Entdemokratisierung. Von der wissenschaftlichen Phantasie zur Herrschaft der beschränkten Empirie, in: ders.: Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik, Hannover, S. 81–107.
- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler.
- Bernhard, Armin u. a. (2015) (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Perspektiven und Eingriffe. Neutralisierung der Pädagogik, Baltmannsweiler.
- Bock-Famulla, Katrin/Lange, Jens (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken, Gütersloh.
- Bröckling, Ulrich (2009): Unternehmer, in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt a. M., S. 271–276.
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina/Acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.) (2014): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven, Berlin.
- Heinsohn, Gunnar (1974): Vorschulzerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichte, Funktion, aktuelle Lage, Frankfurt a. M.
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindereinrichtungen, in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Grundsätze elementarer Bildung. Kita-Debatte, 1/2004, Potsdam, S. 39–47.
- Kašćák, Ondrej/Pupala, Branislav (2013): Auf dem Wege zum «normalen» Superkind, in: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim/Basel, S. 178–194.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2013): Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Paris.
- Prak, Rolf (2009): Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte. Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck, in: Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenauflklärung, Frankfurt a. M., S. 81–92.
- Röhner, Charlotte (2014): Bildungspläne im Elementarbereich, in: dies./Braches-Chyrek, Rita/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit, Opladen, S. 601–613.
- Rühle, Manuel (2017): Der pädagogische Raum als Erfahrungsraum. Zum emanzipatorischen Potenzial pädagogischen Handelns, in: ders./Kunert, Simon/Hellinger, Alf/Rießland, Matthias (Hrsg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik, Baltmannsweiler, S. 223–235.
- Stamm, Margrit (2011): Vorwort, in: Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF): Wozu Bildung in der frühen Kindheit? Was wir wissen, wissen sollten und was die Politik damit anfangen kann, Fribourg, unter: www.elternbildung.ch/fileadmin/dateiablage/DE/Kampagnen_und_Themen/Fr%C3%B4he_Bildung/Dossier_Wozu_fruehkindliche_Bildung_2011_.pdf.
- Stapelfeldt, Gerhard (2010): Neoliberalismus – Autoritarismus – Strukturelle Gewalt. Aufsätze und Vorträge zur Kritik der ökonomischen Rationalität, Hamburg.
- Stapelfeldt, Gerhard (2012): Neoliberaler Irrationalismus. Aufsätze und Vorträge zur Kritik der ökonomischen Rationalität II, Hamburg.
- Ullrich, Heiner (2016): Je früher, desto besser. Über aktuelle Tendenzen einer Neuvermessung des Vorschulkindes, in: Nierobisch, Kira/Rühle, Manuel/Luckas, Helga (Hrsg.): Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung, Baltmannsweiler, S. 121–133.
- WSA – Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (2006): Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der «Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung», KOM(2006) 33 endg., 2006/C 309/23, 16.12.2006, unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TEXT/PDF/?uri=CELEX:52006AE0971&from=DE>.

Carsten Büniger

MÜNDIGKEIT - PROBLEME UND PERSPEKTIVEN EINES ZENTRALEN BEZUGSPUNKTS KRITISCHER PÄDAGOGIK

(Referatskurzfassung)

In dem Beitrag wird Mündigkeit als ein relevanter Begriff in seiner Vielfältigkeit und nicht in einem engen juristisch-politischen Sinne, sondern in einem bildungstheoretischen Sinn problematisiert und untersucht.

Der Beitrag wurde am 1. Juli 2017 im Rahmen der Tagung des Arbeitskreises Kritische Pädagogik frei gehalten; ein zur Veröffentlichung bereitstehendes Manuskript existiert daher nicht. Im Folgenden werden stattdessen – nach einer kurzen Einführung, die sich an Büniger (2013: 18 ff.) orientiert – einige zentrale Stichpunkte genannt, die im Vortrag einerseits als Probleme und andererseits als Perspektiven einer Bezugnahme auf Mündigkeit formuliert wurden.

Für die Anliegen und Fragen einer Kritischen Pädagogik wird Mündigkeit dann zu einem relevanten Begriff, wenn diese nicht in einem engen juristisch-politischen Sinn, sondern in einem bildungstheoretischen Sinn verstanden wird. Statt also Mündigkeit bloß mit dem Wahlrecht und der Zurechnungsfähigkeit des Menschen qua Volljährigkeit zu identifizieren, sind an die aufklärerischen Motive zu erinnern, die den modernen Begriff von Pädagogik konstituieren. Das Verständnis von Mündigkeit, das Kant insbesondere in seiner Schrift zur «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» (Kant 2008 [1784]) vor Augen hatte, bezeichnet ebenso wenig eine naturgegebene Entwicklungsatsache wie eine bloße soziale Zuschreibung. Mündigkeit steht hier für den Ausdruck der Bemühung, sich zu beidem – der eigenen Natur und den gesellschaftlichen Bedingungen – in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen. Zur Mündigkeit gehören damit nicht nur die individuelle Lebensführung als solche, sondern auch die politische Stellungnahme – das heißt das Urteil hinsichtlich kollektiv verbindlicher Entscheidungen bzw. allgemeiner Bedingungen – und das Recht, «von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen» (ebd.: 636; Her-

vorh. i. O.). Dies ist die weithin bekannte Denkfigur, mit der die aufklärerische Konzeption der Mündigkeit eine politische Dimension in die Subjektbildung einschreibt, die für das Selbstverständnis einer politischen Bildung in der Demokratie bis heute in weiten Teilen als zentral gelten darf: Das rationale und öffentlich geäußerte Urteil der Subjekte begründet die Möglichkeit einer vernünftigen Einrichtung der gemeinsam geteilten Bedingungen.

Hieran schließt sich – insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine pädagogische Lesart an, die Mündigkeit als eine Erziehungsaufgabe begreift. Die Zielvorstellung des mündigen Subjekts führt dann jedoch zu einer pathetischen Aufladung des pädagogisch Machbaren, in der das *vernünftige und zugleich unabhängige* Urteil des anderen zur Erziehungsaufgabe wird. Zum einen verdeckt diese programmatische Konzeption die sie durchziehende Aporie, im Namen dessen zu erziehen, was sich dem eigenen Zugriff notwendig entzieht: Sowohl im Hinblick auf die Orientierung an einer über die gesellschaftliche Rationalität hinausweisenden Vernunft wie auch im Hinblick auf die paradoxe Figur der Ermöglichung einer Unabhängigkeit vom anderen erscheint die Erziehung zur Mündigkeit in der pathetischen Rhetorik als ein nicht nur notwendiges, sondern auch machbares Projekt. Dabei geht diese programmatische Wendung von Mündigkeit auf praktischer Ebene insbesondere mit dem Effekt einer hierarchisierenden Unterscheidung von jenen «schon Mündigen» gegenüber den «noch Unmündigen» einher, die alle Mehrdeutigkeiten und Widersprüche zugunsten einer teleologischen Perspektive ausblendet (vgl. Rieger-Ladich 2002: 245 ff.). Für die Frage nach der Mehrdeutigkeit von Bildungsprozessen lässt sich diese erzieherische Programmatik auch als Ausdruck einer Erwartung an die Einzelnen lesen, aus der folgt, wie sich die Einzelnen zu verhalten haben, um als mündige Subjekte wahrgenommen zu werden. Auf diese Weise wird Mündigkeit zu einer «Norm, der der einzelne Mensch in seiner Entwicklung entsprechen muss, will er als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft angesehen werden» (Böhme 2009: 7).

In diesem Sinne spiegeln sich in den pädagogischen Beanspruchungen von Mündigkeit die Veränderungen der «gesellschaftlichen Relevanzstrukturen» (Böhnisch/Schröder 2007: 15) von Mündigkeit: Mündigkeit fungiert nicht nur als Einspruchsgröße gegenüber autoritären Ordnungen, sondern kann in den «westlichen» Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts als «durchgesetzter Verhaltensanspruch» (Sesink 1996: 37) gelten, in dem die sozialen Erwartungen und Anforderungen an die «eigenverantwortliche» Lebensführung der Einzelnen zum Ausdruck kommen. So schreiben Böhnisch und Schröder über die zunehmende gesellschaftliche Funktionalität von Mündigkeit: «Die heutige *Kapitalisierung* ihres Begriffs konnten sich die Mündigkeitstheoretiker in den 1960er und 1970er Jahren in dieser Tragweite noch gar nicht vorstellen. Sonst hätten sie auch nicht mit einem solchen Optimismus auf Mündigkeit als Medium der Humanisierung der Arbeitswelt gesetzt. [...] Aus der *Möglichkeit zur Mündigkeit*, die die damaligen Verhältnisse freisetzen konnten, ist heute gleichsam der *Zwang zur Mündigkeit* geworden, so wie er aus den neokapita-

listischen Arbeitsverhältnissen hervortritt.» (Böhnisch/Schröer 2007: 186; Hervorh. i. O.) Dass sich die Einzelnen zu ihren Bedingungen in ein Verhältnis setzen und diese aktiv zu gestalten suchen, ist nicht länger nur ein Kennzeichen des politischen, «emanzipatorischen» Engagements, sondern erscheint zugleich als eine von den Einzelnen geforderte Einstellung, die ihre benötigte Produktivität hervorbringt. Damit gerät diese Figur eines Verhältnisses, das sich zu sich und den eigenen Bedingungen verhält, in eine Ambivalenz:¹ «Der selbstbewusste «Arbeitskraftunternehmer» betreibt selbstorganisierte flexible Anpassung, die zu jener verwertungsorientierten Kompetenz geworden ist, in der das Subjekt so aufgehen soll, dass es sich nicht «entfremdet» fühlen kann.» (Ebd.: 186f.) Deutlich wird ein weiterer mit Mündigkeit verbundener politischer Aspekt, sofern die Prozesse des «Mündig-Werdens» auch in diesem Sinne als Bildungsprozesse zu verstehen sind: als Formierungen einer um die eigene Produktivität besorgten Subjektivität.

Wirft man vor diesem Hintergrund erneut einen Blick zurück auf die aufklärerische Konzeption der Mündigkeit, so ist auffällig, dass Kant Mündigkeit ausschließlich *negativ* bestimmt: als Überwindung einer Unmündigkeit, die im Kern in dem «Unvermögen» besteht, sich zu den vorfindlichen und sozial bedingten Selbst- und Weltverhältnissen in ein *freies Verhältnis* zu setzen, das heißt, «sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen» (Kant 2008 [1784]: 635). Indem Kant eine Reihe von Bedingungen nennt, die jenes Unvermögen begründen, scheint er einerseits konkrete pädagogische wie auch politische Maßnahmen nahezulegen, durch die eine Überwindung der Unmündigkeit realisiert werden könnte. Andererseits aber ermöglicht ihm die negative Bestimmung von Mündigkeit die Betonung des Prozesscharakters von Aufklärung, den Kant gegenüber der Vorstellung eines aufgeklärten Zeitalters im Sinne eines erreichten Zustands herausstellt (vgl. ebd.: 638 f.). In diesem Zusammenhang scheint Mündigkeit eher eine bleibende Problemstellung im Prozess der Aufklärung zu markieren, als dass mit Mündigkeit ein endgültig zu erreichendes Ziel benannt wäre. Mit anderen Worten: Mündigkeit ist im Sinne Kants nicht zwingend als erworbene Eigenschaft oder stabiles Resultat zu denken, sondern fungiert darüber hinaus als kritische Bezugsgröße sowohl hinsichtlich der sozialen Bedingungen als auch des jeweiligen Selbst und Selbstverhältnisses, das sich in diesen einzurichten versucht. Versteht man Mündigkeit in diesem Sinne als Problemhorizont von Bildungsprozessen, dann zeigt sich die Mehrdeutigkeit der Selbstverhältnisse nochmals in einem anderen Licht: In den Vordergrund gerät nun die unabschließbare Auseinandersetzung mit sich und den anderen sowie den sozialen Erwartungen und Anforderungen. Die Politizität von Bildung liegt dann in der mit jener Negativität, der Unbestimmtheit und Freiheit der Mündigkeit, verbundenen Möglichkeit zur kritischen Positionierung.

1 Diese Ambivalenz verstehen Axel Honneth und andere als Ausdruck der «Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus» (Honneth 2002), deren Diskussion sie nicht zufällig unter die provokante Überschrift «Befreiung aus der Mündigkeit» gestellt haben.

Zusammengefasst führen diese ersten Skizzen ein Spannungsfeld vor Augen, für das die Chiffre einer Politizität der Bildung gewählt wurde. Es wurde betont, dass die hier anvisierte Politizität nicht gleichbedeutend mit «Befreiung» oder Ähnlichem ist, sondern unter dieser Perspektive gerade die Mehrdeutigkeit, die Verstrickung und die Gebrochenheit in den Vordergrund rückt und dadurch Bildung in den Strukturen, Prozessen und Dynamiken von Macht und Herrschaft zu thematisieren sucht. Bildungsprozesse erscheinen dann als Widerspruch zwischen sozialer Beanspruchung und unbestimmter Eigenlogik, als Zusammenhang zwischen unabhängiger Positionierung und gesellschaftlichen Formierungen, als differente Einheit von Anpassung und Kritik. Ihren Fokus richtet diese Thematisierung von Bildung auf die Frage der Mündigkeit, die sie nicht einfach beantwortet, sondern als *notwendig offene* artikuliert: Wie ist es möglich, sich zu der Beanspruchung durch Bildung als gesellschaftlich normalisierter Mündigkeit zu verhalten?

Um diese grundsätzliche Frage im Hinblick auf die Herausforderungen zu diskutieren, die sich daraus für eine gegenwärtige kritisch-pädagogische Orientierung an Mündigkeit ergeben, sind zunächst die gesellschaftlichen Widersprüche und Verwicklungen pädagogischer Perspektiven einzuholen. Dazu suchte der Beitrag durch folgende Struktur beizutragen:

1.1 Historisch-systematische Problemstellungen I:

Erziehung zur Mündigkeit als «Kultivierung der Freiheit» (Kant)

1.2 Historisch-systematische Problemstellungen II:

Erziehung zur Mündigkeit als «Erziehung nach Auschwitz» (Adorno)

1.3 Historisch-systematische Problemstellungen III:

Erziehung zur Mündigkeit als Hervorbringung von «Humankapital» (Heydorn)

In einem zweiten Abschnitt wurde der Fokus auf mögliche Neufassungen von Mündigkeit gelegt, die Perspektiven zu formulieren erlauben, wie ein mündiges Verhältnis zu gesellschaftlichen Beanspruchungen und Bedingungen möglich ist:

2.1 Mündigkeit im Vollzug ihrer Selbstkritik

2.2 Mündigkeit als politische Artikulation

2.3 Mündigkeit und der Moment der Demokratie

Die unter 2.1 gefassten Überlegungen folgen der insbesondere von Gernot Koneffke ausgeführten Perspektive, die Ideologiekritik bürgerlich-kapitalistischer Vergesellschaftung nicht nur als Selbstkritik, sondern zudem als Bildungsbewegung zu begreifen, die es ermöglicht, ein anderes Verhältnis zu den eigenen und gesellschaftlich geteilten Lebensbedingungen einzunehmen. Im Teil 2.2 stand «Interpretation» im Vordergrund, in der Heinrich von Kleist ein Initialmoment der Französischen Revolution sah. Dass auch die politische Artikulation nach Worten ringt und den Gedanken des Widerstands erst beim Sprechen zu fassen vermag, rückt das Subjekt der Mündigkeit in ein anderes Licht. Unter 2.3 wurden daran anschließend anhand von Rosa Parks, einer Ikone der schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA, die leibliche wie auch die transsubjektive, soziale Dimension von Mündigkeit in den Blick genommen.

Zusammengefasst verweisen diese Suchbewegungen auf Ausdrucksformen einer *performativen Ermächtigung*: Anstelle einer Charaktereigenschaft ist unter Mündigkeit dann stärker eine dynamische Kategorie (Adorno), ein qualitatives Moment in Prozessen sich verändernder Selbst- und Weltverhältnisse zu verstehen. Mündigkeit zeigt sich dann in nicht-souveränen Vollzugsformen der Kritik, die zwar auf den Raum der Gründe und Begründungen bezogen bleiben, nicht aber auf die rationalistische Figur einer Entfaltung der Vernunftmoral beschränkt werden müssen. Gerade dann kann diesen Vollzugsformen der Kritik auch in pädagogischer Hinsicht ermutigend zugearbeitet und gemeinsam reflektierend begegnet werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Becker, Hellmut (1969): Erziehung zur Mündigkeit, in: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Adorno. Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M., S. 133–147.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Mündigkeit, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim, S. 687–699.
- Böhme, Gernot (2009): Einführung, in: ders. (Hrsg.): Der mündige Mensch. Denkmodelle der Philosophie, Geschichte, Medizin und Rechtswissenschaft, Darmstadt, S. 7–11.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2007): Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung, Weinheim.
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung, Paderborn.
- Euler, Peter (2015): Mündigkeit: Bildung im Widerspruch. «Mündigkeit» unter gesellschaftlichen Bedingungen total werdender Kapitalisierung, in: Gruschka, Andreas/Nabuco, Luis Lastoria (Hrsg.): Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland, Opladen, S. 73–91.
- Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Hrsg.) (1997): Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Jahrbuch für Pädagogik.
- Gruschka, Andreas (1998): Funktionalisierung von Mündigkeit, in: Rützel, Josef/Sesink, Werner (Hrsg.): Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie, Jahrbuch für Pädagogik, S. 99–116.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt a. M.
- Honneth, Axel (Hrsg.) (2002): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt a. M.
- Hoyer, Timo (2006): Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze, in: Eidam, Heinz/Hoyer, Timo (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien, Berlin, S. 9–31.
- Kant, Immanuel (2008 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: ders.: Die Kritiken, München, S. 635–640.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Widersprüche der Mündigkeit – Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer «Erziehung zur Mündigkeit» unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover, S. 126–147.
- Kleist, Heinrich von (1986 [1805]): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, in: ders.: Werke und Briefe in vier Bänden, hrsg. von Siegfried Streller, Bd. 3, Frankfurt a. M., S. 722–723.
- Koneffke, Gernot (1994): Einleitung: Zur Dialektik der Mündigkeit, in: ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Wetzlar, S. 7–20.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Widersprüche der Mündigkeit – Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer «Erziehung zur Mündigkeit» unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover, S. 126–147.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz.
- Sesink, Werner (2005): Aus der Sicht dialektischer Bildungstheorie: Perspektiven auf das Projekt «Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit», in: Gruschka, Andreas (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung, Darmstadt, S. 36–51.

Eva Borst

RESILIENZ - HERAUSFORDERUNGEN FÜR EINE KRITISCHE PÄDAGOGIK

Die Autorin setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Begriff Resilienz (psychische Widerstandskraft) und den Versuchen seiner Deutungen und Umdeutungen auseinander, insbesondere damit, wie der Begriff aus anderen Disziplinen durch die eigenen erziehungs- und bildungstheoretischen Prämissen umgedeutet und «verwässert» wird. Seine gesellschaftliche Relevanz zeigt sich vor allem darin, dass er aus dem Gesamtzusammenhang herausgenommen, in einem völlig anderen Kontext gesetzt und so zum strategischen Mittel einer neoliberalen Gesellschaft geworden ist.

In den letzten Jahren hat der Begriff Resilienz, der ursprünglich aus der Psychopathologie stammt, Eingang in den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs gefunden und wird dort verwendet, um zu beschreiben, wie sich Kinder vor zukünftigen traumatischen Ereignissen schützen bzw. dagegen immunisieren können. Resilienz wird im Zuge dieser Umdeutung zu einem vermeintlichen Bollwerk gegen alle Arten gesellschaftlicher Zwänge, die als solche nicht mehr wahrgenommen werden können und gegen die infolgedessen auch kein Widerstand mehr möglich zu sein scheint. Kinder sollen in der Schule Resilienzkompetenz entwickeln, die sich aber – das zu zeigen ist das Anliegen des Beitrags – gegen ihr eigenes Selbst richtet. Besonders problematisch in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass das Weißbuch der Bundeswehr von 2016 den Begriff aufgreift und ihn in den größeren Zusammenhang einer gesamtgesellschaftlichen Mobilmachung stellt.

Die Pädagogik ist immer wieder der Versuchung ausgesetzt, Begriffe aus anderen Disziplinen zu importieren und dadurch die eigenen erziehungs- und bildungstheoretischen Prämissen zu verwässern. Besonders problematisch ist ein solcher Import dann, wenn der Begriff aus dem Gesamtzusammenhang herausgenommen und umgedeutet wird, um schließlich in einem völlig anderen Kontext wieder aufzutauchen. Resilienz ist ein solcher Begriff, der in höchst dramatischer Weise eine Umdeutung erfahren hat und zum strategischen Mittel einer neoliberalen Gesellschaft geworden ist. Bevor ich

zum eigentlichen Kern des Vortrags komme, werde ich daher zunächst über den in der Politik schon immer beliebten Trick der Besetzung von Wörtern sprechen.

1 Sprache als Werkzeug

Der Grad der Bewusstheit einer Gesellschaft für Sprache und die in ihr ausdifferenzierten Begriffe sind nicht nur ein Maßstab für individuelle und kollektive Aufgeklärtheit, sondern sie steht für eine Erweiterung des Denkens als solchem.

Der Sprache kommt eine welterschließende Funktion zu, weil sie hegemoniale Sprach- und Denkroutinen überschreiten und Räume für ein anderes Denken erschließen kann. Für Wilhelm von Humboldt, das sei nur am Rande erwähnt, war die Sprachmächtigkeit eines jeden Individuums ein entscheidendes Kriterium für die fortschreitende Humanisierung der Menschheit in ihrer Mannigfaltigkeit.

Schon in den 1970er Jahren rief Kurt Biedenkopf dazu auf, dass sich die Politik der Sprache als eines wichtigen strategischen Mittels bedienen solle. Sein Parteikollege Heiner Geißler, dem die Bemerkung zugeschrieben wird, «Wer die Begriffe besetzt, besetzt auch die Köpfe», wies deutlicher noch als Biedenkopf darauf hin, worum es in Wirklichkeit geht: um die Manipulation und die Durchsetzung konservativer Wertvorstellungen mit den Mitteln einer Sprache, hinter deren einfältiger Einfachheit schon die Barbarei lauer, weil sie nicht mehr aufkläre, sondern verschleierte. Auch Dolf Sternberger beschreibt in seinem «Wörterbuch des Unmenschen» diesen Zusammenhang: «Wörter sind nicht unschuldig, können es nicht sein, sondern die Schuld der Sprecher wächst der Sprache selber zu, fleischt sich ihr gleichsam ein.» (Sternberger 1968: 12)

Insbesondere die Politik hat folglich ein großes Interesse daran, die Deutungshoheit über Begriffe zu er- bzw. zu behalten, um auf diese Weise ihre spezifische Sicht auf die gesellschaftlichen Bedingungen – gewissermaßen in einem Akt indirekter Beeinflussung der Bevölkerung – durchsetzen zu können.

Begriffe entstehen nicht in einem luftleeren Raum. Begriffe wandeln sich im Laufe der Zeit und nehmen zuweilen das Gegenteil der ihnen zuvor zugedachten Bedeutung an. Dabei sind sie durchaus nicht als bloße Beschreibung von Sachverhalten misszuverstehen: Weil sie unser Denken und Handeln mitbestimmen, geht zumeist ein auffordernder Charakter mit ihnen einher. Letztlich liegt es zwar im Ermessen des angesprochenen Subjekts, sich einen Begriff anzueignen, sich mit ihm zu identifizieren, um das eigene Denken und Handeln zu legitimieren. Was geschieht aber, wenn dieses Subjekt über den Begriff getäuscht wird? Wenn es absichtsvoll aufs Glatteis geführt wird, insofern es nicht über den Zusammenhang, in welchem der Begriff steht, aufgeklärt wird, wie es einem demokratischen Gemeinwesen anstünde? Was geschieht, wenn einem Begriff in enthistorisierender Weise das Bedeutungsfeld, Adorno spricht von Konstellationen, regelrecht abgespenstig gemacht wird und er nur noch als Platzhalter verborgener Intentionen fungiert? Diese Fragen lassen sich nicht abschließend beantworten, aber sie weisen auf einen Widerspruch hin, der den Begriffen in-

newohnt und den es zu analysieren und zu reflektieren gilt. Die den Begriffen eigene Dialektik, die Aufhebung des jeweils einen im anderen, macht deutlich, dass Begriffen ebenso widerständige wie Herrschaft stabilisierende Momente anhaften.

Da Begriffe niemals ganz in den ihnen zugeordneten ideologischen Formationen aufgehen, liegt hier das Potenzial zur Intervention. Angesichts der Erosion demokratischer und des Erstarkens autoritärer Strukturen scheint es um so notwendiger, Begriffe auf ihre verborgenen Bedeutungen hin zu untersuchen und über die damit verbundenen Absichten aufzuklären, weil sich nur so kritisches Denken initiieren lässt. Der Bruch mit einer hegemonialen Sprache und den mit ihr einhergehenden Begriffen beginnt dort, wo sie auf ihre Konformität mit der gesellschaftlichen Determination hin befragt werden.

Wenn also einerseits neoliberale Kräfte versuchen, die Deutungshoheit über bestimmte Begriffe zu erlangen, um neoliberale Konzepte ohne große Anstrengung durchzusetzen, dann kommt diese Strategie ins Wanken, sobald die Frage aufgeworfen wird, zu welchem historischen Zeitpunkt und unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen die Bedeutung bestimmter Begriffe in interessengeleiteter Einseitigkeit umschlägt und damit die Möglichkeiten einer konstellativen Annäherung verstellt werden.

Ich werde mich im Folgenden mit dem Begriff der Resilienz beschäftigen. Dabei soll deutlich werden, wie der Begriff in den letzten Jahren umgedeutet worden ist, sodass er unter dem Label «Resilienzförderung» nicht nur Einzug in die Erziehungswissenschaft gehalten hat, sondern mittlerweile so weit verbreitet ist, dass selbst die Bundeswehr nicht davor zurückschreckt, ihn für ihre Zwecke zu benutzen.

2 Begriffserklärung

Der Begriff der Resilienz wurde von Emmy E. Werner in den 1970 und 1980er Jahren in die Entwicklungspsychologie eingeführt. Er wird in erster Linie in der Heil- und Sonderpädagogik für sogenannte Risikokinder verwendet, denen es gelungen ist, an existenziellen Bedrohungen und katastrophalen Lebensbedingungen wie etwa Gewaltverfahrungen, Armut, dauerhaften familiären Dissonanzen oder schweren Behinderungen, nicht restlos zu verzweifeln, sondern eine psychische Widerstandsfähigkeit zu entwickeln, die es ihnen erlaubt, die Kontrolle über ihr Leben zu erhalten.

Resilienz heißt in diesem Zusammenhang: die Kraft zur Selbstregeneration. Der Begriff findet Anwendung in der Psychologie, hier vor allem in der Entwicklungspsychologie bzw. in der Entwicklungspsychopathologie. «Resilienz liegt vor», so der Entwicklungspsychologe Norbert Wieland, «wenn jemand eine *extrem bedrohliche*, d. h. hoch riskante Situation *unerwartet* gut bewältigt» (Wieland 2011: 185, Herv. E. B.).

Obwohl sich zahlreiche Studien mit dem Phänomen der Resilienz beschäftigt haben, konnte bislang *nicht* restlos geklärt werden, aufgrund welcher Faktoren etwa *ein Drittel* aller hoch belasteten Kinder und Jugendlichen resiliente Strukturen ausbilden konnte. Das Phänomen der Resilienz ist demnach nicht abschließend wissen-

schaftlich erklärt. In diesem Sinne plädiert auch Emmy E. Werner für eine vorsichtige Umgangsweise, wenn von Resilienz*förderung* die Rede ist, und warnt aufgrund der individuellen Ver- bzw. Bearbeitungsmechanismen vor Patentlösungen (vgl. Werner 2011: 45), zumal eine einmal erworbene Resilienz durchaus nicht dauerhaft oder gar ein Leben lang anhalten muss. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es sich mehrheitlich um schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche handelt, denen es gelingt, mit posttraumatischen Belastungsstörungen und den damit verbundenen Konflikten so umzugehen, dass sie die Kontrolle über ihr Leben zurückgewinnen. In der Zwischenzeit weiß man allerdings auch, dass sich Resilienz durchaus auch «in sozialunverträglichen Handlungsmustern niederschlagen» kann (Wieland 2011: 182; vgl. von Freyberg 2011: 222, Herv. E. B.).

Die Kinder und Jugendlichen, denen es gelingt, Resilienz zu entwickeln, stellen also nicht nur eine Minderheit dar, vielmehr wirft das Phänomen auch ethische Fragen auf, die unter einer gesellschaftskritischen Perspektive zu diskutieren wären. Zudem wäre die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen für Traumata zu stellen. Der Begriff taugt also keinesfalls für Verallgemeinerungen jeglicher Art.

Entwicklungspsychologisch ist der Begriff zwar durchaus sinnvoll und notwendig, weil er es vermag, einer bestimmten psychischen Konstitution einen Namen zu geben.¹ Damit ist er aber noch nicht gesellschaftlich vermittelt. Gehen wir nämlich davon aus, dass die Entfaltung der Psyche in einem großen Maß von den gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungen abhängig ist und dass der Mensch – mit Marx – «das Ensemble seiner gesellschaftlichen Verhältnisse ist», so kommen wir nicht umhin, einen kritischen Blick auf deren Entstehungsbedingungen zu werfen, um die traumatisierenden Faktoren zu erkennen und zu minimieren.

Letztlich bedeutet das, das Negative ans Licht zu holen, um ihm habhaft zu werden. Eine gesellschaftskritische Psychologie hätte hier ihr Feld. Sie hätte die Strukturen, denen traumatisierte Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, in ihren vielfältigen gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Dimensionen auszubuchstabieren und professionelle Hilfe anzubieten. Dass hierzu auch die Pädagogik einen Beitrag leisten kann, soll nicht in Abrede gestellt werden. Deren originäre Aufgabe ist es allerdings nicht, Resilienzkompetenz im Hinblick auf spätere, noch zu erwartende Risiken präventiv herzustellen, sondern Kinder und Jugendliche zu erziehen und ihnen Gelegenheiten der Bildung mit der Aussicht auf Mündigkeit zu eröffnen, die Selbstbestimmung, Emanzipation und Solidarität umfasst. Unerträglich ist indes eine unverantwortliche semantische Verkürzung des Begriffs auf den Aspekt der *psychischen Belastbarkeit*, die mit den neoliberalen Anforderungen nach Konkurrenz und Wettbewerb korrespondiert und das Leiden der Kinder verharmlost, wenn nicht gar verhöhnt.

1 Einen sehr guten Überblick über die Resilienzforschung gibt das von Margherita Zander herausgegebene Handbuch Resilienzförderung von 2011.

3 Die dunklen Seiten der Resilienz

Gerade in der Erziehungswissenschaft hat der Begriff der Resilienzförderung bzw. der Resilienzkompetenz eine ungeahnte Karriere gemacht und insbesondere im Zusammenhang mit einer möglichen *zukünftigen* persönlichen Instabilität oder Krise an Bedeutung gewonnen: Kinder und Jugendliche, so das Credo der BefürworterInnen einer Resilienzförderung in der Schule, sollen beizeiten Resilienzkompetenz entwickeln, um ein in der Vergangenheit erfahrenes Trauma schnell bewältigen und zukünftige Krisen ohne psychische Beschädigung aushalten zu können (vgl. Wustmann Seiler 2012: 19 u. 72). Damit werden ursächlich der Gesellschaft anzulastende Auslöser von Traumata aus dem Wahrnehmungshorizont verbannt, während gleichzeitig Kindern und Jugendlichen die Aufgabe zugewiesen wird, sich selbst so weit unter Kontrolle zu bringen, dass sie einen inneren Regulationsmechanismus entwickeln, der es ihnen erlaubt, gesellschaftliche Zumutungen kritiklos hinzunehmen und auch dann stillzuhalten, wenn ihre existenziellen Lebensbedingungen bedroht sind. Dass dies bereits in der Schule eingeübt werden soll, geht unter anderem auf die demokratiefeindlichen Vorstellung eines sich sozialdarwinistisch organisierenden Gesellschaftssystems zurück, das sich einem marktradikalen Neoliberalismus verschrieben hat, in dem nichts *mehr* gilt als der profitorientierte Erfolg auf der Basis von Konkurrenz und Wettbewerb.

Der Import des Begriffs der Resilienz in die Erziehungswissenschaft und der klammheimliche Verzicht auf den Begriff der Erziehung haben ihre genuine Ursache in einem Bildungssystem, das einseitig auf Funktionalität ausgerichtet ist und die Anpassung an die Produktionsbedingungen der Wirtschaft zum Wert an sich erhoben hat. Allerdings wird dieser Sachverhalt systematisch verdunkelt – die Kritische Pädagogik stellt hier eine dankenswerte Ausnahme dar –, und es wird so getan, als sei Resilienz ein anzustrebender Zustand der Glückseligkeit, den auch schon sehr kleine Kinder erreichen könnten. Die Erziehungswissenschaftlerin Corina Wustmann Seiler² etwa ist der Überzeugung, dass es Ziel des «Resilienzparadigmas» sein muss, «alle Kinder im Hinblick auf zukünftige Belastungssituationen noch stärker zu machen» (Wustmann Seiler 2012: 72), wobei der Hauptanteil dem Kind selbst überlassen bleibt, weil es als «Mitgestalter seines eigenen Lebens» zu einem «effektiven Gebrauch seiner internen und externen Ressourcen» in der Lage sein müsse (ebd.: 69).

Die Ziele der Resilienzförderung sind dementsprechend «Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und positive Selbsteinschätzung» (ebd.: 71). In einfacher Sprache verfasst, gibt das Buch von Wustmann Seiler Rezeptwissen zum Besten, das vor allem darin besteht, die Effektivität bei der Herausbildung einer Resilienzkompetenz zu erhöhen (ebd.: 123). Abgesehen davon, dass der Begriff der Effektivität in der Regel im Kontext von Managementtechniken gebraucht wird und

2 Corina Wustmann Seiler ist eine der prominentesten Vertreterinnen des Resilienzkonzepts in der Erziehungswissenschaft. Ihr 2004 zum ersten Mal veröffentlichtes Buch lag 2012 in der vierten Auflage vor.

dort die Nützlichkeit einer Arbeit für die Zielerreichung beschreibt, geht es im Kern darum, die «kindliche Funktionsfähigkeit» zu erhalten bzw. die «normale kindliche Funktionsfähigkeit» wiederherzustellen. Letzteres bezieht sich auf «die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen» (ebd.: 19). Eine Sprache, die sich geschmeidig dem Jargon der Wirtschaft andient. Komplexitätsreduktion dort, wo das Trauma als Mahnung an das individuelle und gesellschaftliche Leid zu begreifen wäre. Positives Denken als «erpresserische Zuversicht» (Adorno 1998 [1964]: 436).

Statt die zumeist gesellschaftlich verursachten Belastungssituationen zu beseitigen, werden Kinder und Jugendliche damit beauftragt, für sich selbst zu sorgen. Diejenigen aber, denen die Kraft dazu fehlt, lässt ein solches, nur auf Innerlichkeit gerichtetes Konzept regelrecht *schuld*ig erscheinen, denn ihr Unglück ist es, dass offenbar niemand sonst die Verantwortung für ihr Schicksal zu übernehmen bereit ist. Der bislang noch verhaltene, gleichwohl aber deutliche Appell aus Teilen der Wirtschaft zu einer *Erziehung zur Leidenschaft* (vgl. Pohl 2007: 193) nimmt überaus bizarre Formen an: Der einzelne Mensch soll die gesellschaftlich erzeugten Pathologien im Dienste einer auf Profitmaximierung hin ausgerichteten Wirtschaft kritiklos auf sich nehmen.³ Begleitet werden diese Appelle von einem positiven Denken, das alles Defizitäre und Negative wegzuwischen versucht.

Positives Denken hat seinen Ursprung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den USA. Obwohl es verschiedentlich kritisiert wurde, vor allem von PsychoanalytikerInnen, scheint sich dieses Konzept auch in Deutschland und Europa immer stärker zu verbreiten. Dafür gibt es gesellschaftliche Gründe. Mit dem Erstarken des Neoliberalismus zu Beginn der 1990er Jahre, dem Abbau von Schutz- und Sozialgesetzen und der Privatisierung von Staatseigentum und staatlicher Daseinsvorsorge ging eine Verschiebung der individuellen Verantwortung einher, die in der Forderung gipfelte, jeder und jede habe sich optimal an den Arbeitsmarkt anzupassen und müsse alle Chancen und Risiken selbst verantworten; kurz: Die Individuen sind dazu angehalten, ihr Leben so zu managen wie ein Wirtschaftsunternehmen.

Die Popularisierung des positiven Denkens ist dabei *eine* Möglichkeit, die Menschen bei der Stange zu halten und ihnen vorzugaukeln, dass sich ihre Chancen verbessern würden, wenn sie sich nur eine durch und durch positive Lebenshaltung angewöhnen würden. Dieser Anspruch wird nicht allein von den neoliberalen ManagerInnen in der Wirtschaft erhoben, vielmehr erhält er seine besonderen Weihen auch in anderen Bereichen, so etwa in der Politik und in der Wissenschaft. Die bemerkenswerte Karriere des Begriffs der *Resilienz* ist in diesem Zusammenhang ein besonders aufschlussreiches Beispiel: Er kommt geradezu notorisch dort zum Einsatz, wo persönliches Ungemach droht, denn er suggeriert auf wohlfeile Art, dass wir unser

3 In eine ähnliche Richtung weist der Appell des Wirtschaftswissenschaftlers, Philosoph und Geschäftsführers der August-Friedrich-von-Hayek-Stiftung, Gerd Habermann, Sozialhilfe müsse «schmerz- und schmachvoll sein» (Thieme 2013: 76).

Leben in den Griff bekämen, wenn wir nur eine innere, also psychische Widerstandskraft entwickeln würden, die uns hilft, über Lebensrisiken, inklusive Traumata oder ähnlich katastrophale Krisen, hinwegzukommen. Mehr noch: Es gelte, gewissermaßen präventiv, sich auf erst noch kommende, also in der Zukunft liegende krisenhafte Ereignisse vorzubereiten, die, hat man erst einmal eine Resilienzkompetenz erworben, ohne große Umstände zu bewältigen seien.

So ist es auch wenig erstaunlich, dass es der Begriff der Resilienz bis in die Vorstandsetagen der Unternehmen geschafft hat. In der Zwischenzeit ist ein regelrechter Markt an Angeboten zu Coachings mit dem Ziel der Resilienz entstanden. Auch auf dem Büchermarkt finden sich Veröffentlichungen, die damit werben, resiliente Menschen könnten auf Anforderungen in wechselnden Situationen flexibler reagieren und mögliche Arbeitswiderstände, wie beispielsweise ein Burn-out, leicht überwinden, man könne sich also gegen Widerfahrnisse aller Art im Akt der Selbstregulation immunisieren (vgl. Wellensiek 2011).

Auf diese Weise wird der gehaltvolle Kern dessen, was der Begriff der Resilienz seinem Ursprung nach geheißt hat, in eilfertiger und überaus zynischer Weise seiner Marktgängigkeit geopfert und seine Bedeutung derart verunstaltet, dass am Ende der fatale Eindruck entsteht, es handele sich um die Fähigkeit zu größerer Belastbarkeit, ausgelöst durch eine innere Stärke, die durch ein entsprechendes Training erlernt werden könne.

Die Psychoanalytiker Erich Fromm, Mario Erdheim (u. a. 1997) und Arno Gruen (u. a. 2015) weisen aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Folgen einer solchen Verdrängungsleistung hin. Ihnen zufolge mündet die dauerhafte Ignoranz der anthropologisch zum Menschen gehörenden Eigenschaft der Verletzlichkeit in eine Destruktivität, die um so leichter auf andere, vermeintlich Fremde umgelenkt werden kann, je mehr sich die Tür zur Wahrnehmung der eigenen Verletzungen schließt. Auf diese Weise wird eine unvergleichliche Kälte gegenüber denjenigen menschlichen Regungen erzeugt, die nicht ins Repertoire einer allein auf Wettbewerb ausgerichteten Gesellschaft passen. Nicht effizient zu sein und dementsprechend eine mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit der Optimierung der eigenen Kräfte zu haben wird unter diesen Voraussetzungen mit dem Stigma der Schwäche versehen. Nicht nur, dass damit Menschen gefügig gemacht werden, denn wer will schon schwach sein, vielmehr wird das Innere gegen alle Anfechtungen, die nicht im Einklang mit den erwünschten Eigenschaften stehen, abgedichtet und Gesten der Anteilnahme, des Mitgefühls, der Solidarität und der Anerkennung von etwas anderem als dem Eigenen verhindert.

Resilienzförderung in diesem Sinne wird dann selbst gewalttätig, weil sie dazu zwingt, Verletzungen gar nicht mehr in Erscheinung treten zu lassen. Ja, sie wird zur Ideologie, insofern sie glauben macht, posttraumatische Belastungsstörungen könnten mit einem Federstrich beseitigt und für die Zukunft verhindert werden.

Resilienz ist zu einem einträglichen Geschäft geworden, das, passend zur neoliberalen Doktrin vom erfolgreichen Handeln, zuhauf systemkonform in Szene ge-

setzt wird. Naiv wäre es anzunehmen, dass damit die psychischen Pathologien als unreflektierte Reaktionen auf die «Pathologien der [gesellschaftlichen] Normalität» (Fromm 1999/VII: 220) tatsächlich aus der Welt geschafft wären. Viel eher vertieft diese marktgängige Auffassung von Resilienz die inneren Beschädigungen und vergrößert die Indolenz gegenüber den eigenen vitalen Bedürfnissen sowie derjenigen von anderen Menschen. Für den Neoliberalismus eine geradezu treffliche Voraussetzung für seine menschenverachtende Ideologie, die von der *Erziehung zur Härte* geradezu enthusiastisch zu sein scheint.

4 Frieden ist Krieg – Krieg ist Frieden

Resilienz ist also zu einem *verdrehten Begriff* geworden, der die irrationale *Verrücktheit* der Welt verschleiert und auf geradezu exemplarische Weise illustriert, wie mit Begriffen eine Politik gemacht wird, die die Psyche der Menschen angreift.

Nun ist es ja spätestens seit George Orwells düsterem Roman «1984» bekannt, wie mit Sprache manipuliert und Einfluss genommen werden kann. «Krieg ist Frieden» heißt die vom Wahrheitsministerium ausgegebene Parole zur Legitimierung eines auf Dauer gestellten Krieges in Orwells Roman. Umgekehrt würde diese Parole freilich ebenso einen Sinn machen, insofern der Friede im Innern eines Staates faktisch außer Kraft gesetzt ist, sobald Konkurrenz und Wettbewerb zu einem alles dominierenden Muster werden und sich in einer – heute noch ungeahnten – Destruktivität entladen. Über die Folgen können wir nur spekulieren. Was wir aber jetzt schon vorfinden, ist eine ungemein drastische Verrohung im Umgang mit dem anderen und dem Fremden, die die demokratische Zivilgesellschaft massiv auf die Probe stellt (vgl. Heitmeyer 2012). Wer derart auf Konkurrenz und Wettbewerb setzt, zugleich die sozioökonomische Sicherheit einer Vielzahl von Menschen dem Kräftespiel des Marktes überlässt und einen Klassenkampf von oben initiiert (vgl. ebd.: 35), muss sich über gewalttätige Attacken gegen geflüchtete Menschen, gegen Andersdenkende, gegen Menschen mit einem nicht konformistischen Lebensstil oder Menschen mit Behinderung nicht wundern.

Destruktivität freilich verdankt sich maßgeblich gesellschaftlichen Bedingungen, die entwürdigen und beschämen, die stigmatisieren und marginalisieren und die vor allem angesichts überbordender Optimierungs- und Effizienzfantasien in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft die Erinnerung an eine zu einer lebendigen Entwicklung gehörende *Imperfektibilität* des Menschen und der Gesellschaft auslöschen. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Unvollständigen, dem Fehlerhaften und den daraus resultierenden schlechten Verhältnissen ist ja gerade die Triebfeder, etwas zum Besseren wenden zu wollen. Das darin aufgehobene utopische Bewusstsein über die noch nicht realisierten Möglichkeiten ist schließlich die notwendige Voraussetzung für Veränderungen.

Wenn nun aber diese Auseinandersetzung gar nicht mehr stattfinden darf, weil sie die Progression zu immer effizienterer Selbstherrschaft zu unterbrechen und so das Ge-

triebe der Optimierungsmaschinerie zu stören vermag, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Destruktivität gesamtgesellschaftlich zunimmt. «Der destruktive Mensch», so Erich Fromm, «hat sozusagen die Welt des Lebendigen verlassen. In seiner Verzweiflung über seine eigene Lieblosigkeit kennt er keinen anderen Trost als die Genußnahme, daß er Leben wegnehmen kann. [...] [Es ist] die letzte und gewaltsame Rache am Leben für die Unfähigkeit, noch irgend eine Art von «Nähe» spüren zu können, nicht einmal mehr die zwischen dem Folterer und seinem Opfer.» (Fromm 1999/XII: 95) Fromm nennt diese Art der Destruktivität auch Nekrophilie und unterscheidet sie von einer Aggression, die keinesfalls mit dem zerstörerischen Potenzial destruktiven Verhaltens zu verwechseln ist. Für ihn ist die Aggression zunächst eine wichtige Quelle des Widerstands gegen Existenzgefährdungen aller Art. Er differenziert aber zwischen gutartigen und böartigen Aggressionen. Zu den gutartigen zählt er die *defensive Aggression*, eine biologisch adaptive, dem Leben dienende Aggression, die sich dann zum Ausdruck verschafft, wenn existenzielle Grundbedürfnisse, wie etwa nach materieller Absicherung, nach Liebe und Anerkennung oder nach Selbstverwirklichung, bedroht sind. Anders die böartige Aggression, aus der *Grausamkeit*, *Sadismus* und *Nekrophilie* folgen und die Fromm als biologisch nicht adaptiv kennzeichnet: «Sie dient nicht dem physiologischen Überleben des Menschen und ist trotzdem ein wichtiger Bestandteil seines seelischen Haushaltes.» (Fromm 1999/VII: 196)

Die Ursachen für böartige Aggressionen sind, so Fromm, zwar vielfältig, eine seiner zentralen Thesen allerdings lautet, dass sie aus einer Zerstörung der Beziehungsfähigkeit hervorgehen, die letztlich in einer narzisstischen Selbstbezogenheit endet. Eine weitere Ursache ist Fromm zufolge der Verlust der «inneren Produktivität» (ebd.: 220), also die Unfähigkeit zu einer inneren Lebendigkeit aufgrund der Kybernetisierung der Gesellschaft (vgl. ebd.). Eine Gesellschaft, die nach unbedingter Anpassung verlangt, die Menschen wie Automaten behandelt und glaubt, durch Außensteuerung die Innensteuerung beeinflussen zu können, beschädigt aufs Nachhaltigste das, was das je Besondere der Individuen ist: «ihr tieferes Gefühl, ihre Phantasie, ihre Vernunft, kurz, alle ihre wesentlichen Fähigkeiten und psychischen Möglichkeiten» (ebd.: 221). Da ihnen die aktivierenden inneren Stimuli fehlen, sind die Individuen auf äußere Reize, etwa durch den ständigen Konsum von immer wieder neu aufbereiteten oder kulturindustriell vorgefertigten Waren, angewiesen. Die permanente äußere Ansprechbarkeit durch künstlich erzeugte Bedürfnisse mündet Fromm zufolge in einer Langeweile und Ohnmacht, die wiederum destruktive Handlungen fördern (vgl. ebd.: 219f.).

Wie schon zu Fromms Zeiten ist auch heute Konkurrenz eine der Stellschrauben zur Beherrschung der Individuen – mit dem Unterschied freilich, dass Konkurrenz mittlerweile in einen weit größerem Umfang Eingang in eine Vielzahl von Lebensbereichen gefunden hat. Um von den Folgen abzulenken – schließlich wohnt der Konkurrenz der Widerspruch von Sieg und Niederlage inne –, wird das Hohelied auf die Resilienzförderung bzw. die Resilienzkompetenz angestimmt: Individuelles Konkurrerieren um den besten Platz an der Sonne muss mit einer inneren Widerstandsfähigkeit

korrespondieren, die auf die möglicherweise bevorstehende Niederlage vorbereitet. *Konkurrenzkompetenz* und *Resilienzkompetenz* bedingen sich demnach wechselseitig, sind zwei Seiten ein und derselben Medaille. Mit anderen Worten: Resilienzkompetenz macht fit für den Wettbewerb, dessen Voraussetzung Unempfindlichkeit gegenüber den Bedürfnissen anderer Menschen ist. Dabei handelt es sich noch nicht einmal mehr um einen dialektischen Widerspruch, sondern um eine Aporie, die ja gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass sich zwei unvereinbare Prinzipien gegenüberstehen.

Die Gegensätzlichkeit von Konkurrenzkompetenz und Resilienzkompetenz zeigt sich insbesondere dort, wo es um Fragen des Mitgefühls und der Anteilnahme am Leben eines anderen Menschen geht. Wie wir aus der psychologischen Resilienzforschung wissen, ist eine der wesentlichsten Voraussetzung von Resilienz die Bindung an eine vertraute Person, die keinesfalls einseitig einzulösen ist, sondern nur dann ihre Wirkung entfalten kann, wenn die daran Beteiligten zu einem wechselseitigen Einvernehmen über die spezifische Situation gelangen. Diese Selbstverständigung kann freilich allein unter der Bedingung eines ausgeprägten Einfühlungsvermögens erfolgreich sein. Die Aporie liegt daher in der politisch verordneten Konkurrenz mit ihrer starken Tendenz zu Gleichgültigkeit und Gefühllosigkeit aufgrund einer gesellschaftlich erzeugten inneren Kälte und Abgestumpftheit und einer Resilienz, die gerade auf das Gegenteil angewiesen ist: auf Zugewandtheit, Wärme, Geborgenheit und eine enorme Portion an Empathie. Somit verleugnet dieses Konzept nicht nur die anthropologisch begründbare Unvollkommenheit des Menschen. Zusätzlich ist die emotionale Abhängigkeit als notwendige Voraussetzung für Autonomie aus dem Wahrnehmungshorizont verschwunden (vgl. Borst 2003).

Damit wird ein *circulus vitiosus* in Gang gesetzt, der sich gesamtgesellschaftlich als verhängnisvoll erweisen kann, indem, um noch einmal auf Fromm zurückzukommen, die demokratischen Grundstrukturen der Gesellschaft durch destruktive Verhaltensweisen ausfransen oder gar verschwinden.

5 Gesamtgesellschaftliche Mobilmachung

Was die BefürworterInnen einer Resilienzkompetenz im Individuum vorzubereiten glauben, nämlich die psychische Absicherung gegen zukünftige Risiken und Krisen, gewinnt eine besondere Bedeutung im Grundsatzdokument der Bundesregierung zur Zukunft der Bundeswehr. Dort wirbt Bundeskanzlerin Angela Merkel höchstpersönlich für eine «gesamtstaatliche und gesamtgesellschaftliche Resilienz» (Weißbuch 2016: 7). Bezeichnete der Begriff bislang die psychische Widerstandskraft eines Individuums, so erfolgt nun seine Übertragung auf die innere Widerstandskraft eines Nationalstaats gegen äußere Bedrohungen, zur Verteidigung des Wohlstands, zur Absicherung von Handels- und Versorgungswegen, zur Stabilisierung der Märkte und des Freihandels und zur Sicherung der Rohstoffzufuhr (vgl. ebd., passim). Bemerkenswerter Weise richtet sich der Aufruf nicht etwa nur an die Bundeswehr, sondern an alle in Deutschland lebenden Menschen und Institutionen: «Für die gesamtstaat-

liche Sicherheitsvorsorge ist die Stärkung von Resilienz und Robustheit unseres Landes gegenüber aktuellen und zukünftigen Gefährdungen von besonderer Bedeutung. Dabei gilt es, die Zusammenarbeit zwischen staatlichen Organen, Bürgerinnen und Bürgern sowie privaten Betreibern kritischer Infrastruktur, aber auch den Medien und Netzbetreibern zu intensivieren. *Das Miteinander aller in der gemeinsamen Sicherheitsvorsorge muss selbstverständlich sein.*» (Ebd.: 48, Herv. E. B.) Nach der Doktrin des «vernetzten Ansatz[es]» (ebd.: 60) ist die Kooperation von zivilen und militärischen Einrichtungen unverzichtbar. Und so verwundert es auch kaum, wenn im Weißbuch nachzulesen ist, dass die «Sicherheitsvorsorge [...] immer mehr zu einer gemeinsamen Aufgabe von Staat, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft [wird]. Ein gemeinsames Risikoverständnis ist die Grundlage für den Aufbau gesamtgesellschaftlicher Resilienz» (ebd.: 59).

Diese Entwicklung, die durch die Fokussierung auf ein gemeinsames Risikoverständnis und die Entdifferenzierung von Bereichen, denen eigentlich sehr unterschiedliche Aufgaben zukommen sollten, gekennzeichnet ist, unterläuft dabei die Grundlagen jeder demokratischen Gesellschaft. Die Homogenisierung – man könnte im vorliegenden Fall auch von Gleichschaltung sprechen – von Staat, Wirtschaft, Wissenschaft *und* Gesellschaft beschwört eine nationalstaatliche Gemeinschaft herauf, deren Zusammenhalt durch eine gemeinsam geteilte Perspektive auf drohende Gefahren gewährleistet und durch die Herausbildung von Resilienz im Innern gestärkt werden soll. Jedes Individuum ist demnach gehalten, Resilienz zu entwickeln, nicht nur, um für den Fall eines Krieges gewappnet zu sein, sondern auch, um als Mitglied der Gemeinschaft Risiken schon im Vorfeld erkennen und abwehren zu können. Die Verquickung von individueller Widerstandskraft mit gemeinschaftlicher Widerstandskraft lässt in letzter Konsequenz den Schluss zu, dass es sich hierbei um die Unterwerfung des Individuums unter vermeintlich gemeinschaftliche Ziele handelt. Anders ist nicht zu erklären, weshalb so viel Wert auf ein gemeinsames Risikoverständnis gelegt wird, dessen Kern die Verteidigung des neoliberalen Gesellschaftssystems ist. Was für das Individuum gilt, nämlich konkurrierendes Verhalten als erstrebenswertes Ziel zu verinnerlichen, ist auf nationalstaatlicher Ebene der Wettbewerb zur Durchsetzung eines weltumspannenden Freihandels nach neoliberalen Grundsätzen.

Besonders auffällig an der Argumentation ist die Tatsache, dass so getan wird, als gebe es keinerlei Interessenkonflikte zwischen den einzelnen Bereichen. Herrschafts- und Machtoptionen verschwinden hinter einem vorausgesetzten Einverständnis aller mit der in allen Einzelheiten vorgegebenen militärischen Strukturen.

Der so harmlos klingende Begriff der Resilienz wird auf diese Weise zur Legitimationsgrundlage für die Entgrenzung des Militärischen; oder schärfer noch: Er wird zum Instrument der Militarisierung der Gesellschaft im nationalstaatlichen Interesse, das darauf gerichtet ist, einen Führungsanspruch auf internationaler Ebene zu behaupten (vgl. ebd.: 68).

Vor diesem Hintergrund ist es um so beängstigender zu beobachten, dass die konkurrenzinduzierte Resilienzkompetenz allmählich das Bildungswesen durchdringt und so auf eine gesamtgesellschaftliche Resilienz im Rahmen von Militäreinsätzen vorbereitet. Ob dahinter ein systematischer Plan steht, weiß ich nicht. Gleichwohl aber sind diese Bezüge unübersehbar. Sie sollten Anlass sein, sich äußerst kritisch mit den Bedingungen von Resilienz auseinanderzusetzen, zumal hier eine Organisation den Begriff in einer Weise missbraucht, wie sie zynischer nicht sein kann, weil das Agieren der Bundeswehr selbst Ursache von äußerst traumatischen Leidenserfahrungen ist, sowohl bei ihrem eigenen Personal als auch bei den Opfern von Krisen, Konflikten und Kriegen. Offenbar geschieht hier dasselbe wie im Bildungssystem: Die Existenz posttraumatischer Belastungsstörungen soll mit resilienter Geschmeidigkeit hinweggefegt werden.

Im Zuge seiner Militarisierung erfährt der Begriff eine an Absurdität nicht zu überbietende, geradezu makabere Überschreibung, die dazu angetan ist, die Erinnerung an seine ursprüngliche Bedeutung völlig auszulöschen. Als Fachbegriff büßt er auf eine dramatische Weise die Autorität ein, im Namen der Psychopathologie und der Traumaforschung zu sprechen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998 [1964]): Jargon der Eigentlichkeit, in: ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. von Rolf Tiedemann, Bd. 6, Darmstadt, S. 413–526.
- Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung, Baltmannsweiler.
- Erdheim, Mario (1997): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß, 5. Aufl., Frankfurt a. M.
- Freyberg, Thomas von (2011): Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort?, in: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden, S. 219–239.
- Fromm, Erich (1999): Gesamtausgabe in zwölf Bänden, Bde. VII + XII, Stuttgart.
- Gruen, Arno (2015): Der Verlust des Mitgeföhls. Über die Politik der Gleichgültigkeit, 10. Aufl., München.
- Hayek, Friedrich August von (1996 [1974]): Die Anmaßung von Wissen, Neue Freiburger Studien, hrsg. von Wolfgang Kerber, Tübingen.
- Heitmeyer, Wilhelm (2012): Deutsche Zustände, Folge 10, Berlin, S. 15–41.
- Orwell, George (2016 [1949]): 1984, 39. Aufl., Berlin.
- Pohl, Manfred (2007): Das Ende des weißen Mannes. Eine Handlungsaufforderung, Berlin/Bonn.
- Sternberger, Dolf/Storz, Gerhard/Süskind, Wilhelm E. (1968): Aus dem Wörterbuch des Unmenschens, 3. erw. Aufl., Hamburg.
- Thieme, Sebastian (2013): Der Ökonom als Menschenfeind? Über die misanthropischen Grundmuster der Ökonomik, Opladen/Berlin/Toronto.
- Bundesministerium der Verteidigung (2016): Das Weißbuch 2016 zur Sicherheitspolitik und zur Zukunft der Bundeswehr, Berlin.
- Wellensiek, Sylvia (2011): Handbuch Resilienz-Training. Widerstandskraft und Flexibilität für Unternehmen und Mitarbeiter, Weinheim.
- Werner, Emmy E. (2011): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. Ein Forschungsbericht, in: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden, S. 32–46.
- Wieland, Norbert (2011): Resilienz und Resilienzförderung. Eine begriffliche Systematisierung, in: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden, S. 180–207.
- Wüstmann Seiler, Corina (2012): Beiträge zur Bildungsqualität: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, hrsg. von Wassilios Fthenakis, Berlin.
- Zander, Margherita (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden.

Franz Prüß

SCHULE DER ZUKUNFT - EINE GEMEINSCHAFTSSCHULE

Die Aufgabe der Schule muss es sein, die Angehörigen der nachwachsenden Generation so zu bilden und zu erziehen, dass sie

- die erforderlichen kognitiven und sozialen Qualifikationen erwerben können, um die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung des jeweiligen Landes konstruktiv voranzubringen,
- aktive und gemeinschaftsfähige Mitglieder der Gesellschaft werden und
- ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben auf der Grundlage der Achtung der anderen und eigener Leistungsintentionen führen können.

Das Bildungssystem ist immer ein Subsystem der jeweiligen Gesellschaft. Deshalb spiegelt sich in ihm der politische Wille einer Gesellschaft wider, der das Ergebnis der in ihr wirkenden Kräfteverhältnisse ist. Zugleich ist das Bildungssystem immer auch Ergebnis von Tradition und Innovation. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen verlangen – soll eine kontinuierliche und positive Weiterentwicklung Deutschlands, insbesondere zur Durchsetzung von sozialer Gerechtigkeit und Integration, gelingen – nach einer sorgfältigen und überparteilichen Diskussion der Gestaltung von Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Schule ist organisatorisch und inhaltlich heute nicht so aufgestellt, dass sie problemlos die anstehenden Herausforderungen mit sicherem Erfolg meistern kann. Schule ist zwar seit Langem keine «Standeseinrichtung» mehr, aber sie ist auch noch weit von einer «Landeseinrichtung» im Sinne der Gesamtrepublik Deutschland entfernt. Schule sollte eine Ausbildungsstätte des gemeinsamen Lernens für alle sein.

Der Reformweg ist in Deutschland bei der Gestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens nie konsequent wie in Schweden oder Finnland gegangen worden. Wir quälen uns zum Fortschritt. Chancen in Zeiten der Umbrüche wurden nur teilweise oder gar nicht für progressive Veränderungen genutzt. Solche besonderen Situationen, in denen sich Möglichkeiten zur grundlegenden Veränderung des Bildungssys-

tem eröffneten, hatten wir in den letzten 100 Jahren mehrfach: nach dem Ersten, dann nach dem Zweiten Weltkrieg, nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland 1990 und nicht zuletzt seit den Migrationsbewegungen, insbesondere seit Sommer 2015. Ein Alarmzeichen sind die zumeist «bitteren» Erfahrungen (etwa die PISA-Studien). In der Regel wurden also nicht die Chancen genutzt, sondern es wurde erst dann reagiert, wenn sich ein «Rufschaden» abzeichnete, etwa durch die Ergebnisse der PISA-Studien: Sie zwangen die deutsche Bildungspolitik zu ernsthaften Reformen und schafften einen größeren Konsens für grundlegende und weitreichende Veränderungen.

Die Gestaltung der Bildung – strukturell und inhaltlich – steht heute national und international aufgrund der Bildungsnotwendigkeit für alle, der bestehenden Konflikte weltweit und der Wanderungs- und Fluchtbewegungen auf fast allen Kontinenten vor großen Herausforderungen. Deshalb sind Reformen in den Bildungssystemen vieler Länder angesagt, worauf die ökonomisch starken Länder, die Europäische Union und ganz besonders die Vereinten Nationen Einfluss nehmen müssten. Das von den Vereinten Nationen beschlossene und von Deutschland am 24. Februar 2009 ratifizierte Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die Ansprüche der Wirtschaft an Bildung und Erziehung, die individuellen Entwicklungsbedürfnisse der Einzelnen, die Zuwanderungen nach Deutschland, die Flexibilitätsanforderungen an die Beschäftigten sowie die unabdingbare Notwendigkeit des friedlichen Zusammenlebens aller Menschen in einer sich weiter verändernden Welt machen eine Schule notwendig, die dafür die strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen schafft.

Das «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» von 1946 bietet Ansätze zur Lösung dieser Probleme. Es enthält verschiedene Grundsätze für die Schaffung einer modernen, zukunftsorientierten, entwicklungs offenen und Bildungsgerechtigkeit sichernden Schule. Entworfen wird eine Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule, eine Schule für alle «ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung», Schule als «Angelegenheit des Staates» und Religionsunterricht als «Angelegenheit der Religionsgemeinschaften» und der Eltern (Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule §§ 1, 2, 3).

Wir brauchen nationale und internationale Bildungskonzepte, die Chancengleichheit sichern, wissenschaftliche Bildung und humanistische Erziehung für alle garantieren und eigenverantwortliche und gemeinschaftsfördernde Persönlichkeiten hervorbringen. Eine Grundlage dafür kann im «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» gesehen werden. Da auch weiterhin – und vor allem nach der letzten Föderalismusreform – alle Entscheidungen zur Bildungsentwicklung in den Bundesländern liegen, gibt es keine konstruktive bundesdeutsche Bildungspolitik, die Entwicklungen nachhaltig befördern könnte. Nach dem Wortlaut des «Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule» sollte sie «so aufgebaut sein, dass sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschiede des Vermögens ihrer Eltern das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung

entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantiert» (§ 1). Insofern besitzt dieses historisch gefasste Gesetz auch heute noch eine aktuelle Bedeutung.

Auf der Grundlage bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse und der angestrebten Bildungs- und Erziehungsziele sowie der gegenwärtigen internationalen Veränderungen wird die Schule der Zukunft

- eine Stufenschule,
- eine wissenschaftsfundierte Schule,
- eine gebundene Ganztagschule,
- eine selbstständigere Schule,
- eine genderorientierte Schule,
- eine inklusive Schule,
- eine Schule mit flexibler Differenzierung,
- eine unter staatlicher Aufsicht stehende Schule und
- eine Demokratie-Lern-Schule

sein müssen, wenn Bildungs- und Chancengerechtigkeit weiter erreicht werden soll und wir auf der Welt einerseits friedvoll miteinander leben und andererseits alle individuellen Ressourcen entwickeln und nutzen wollen.

In dem vorliegenden Beitrag werden differenzierte Aussagen zu den einzelnen Aspekten der Schule der Zukunft auf der Grundlage wissenschaftlicher Analysen gemacht und entsprechende Begründungen vorgestellt. Diese zukünftige Schule wird nicht in einem Schritt erreicht werden können, sondern Ergebnis eines langfristigen Entwicklungsprozesses sein, der durch Systematik, Kontinuität, Zielstrebigkeit und Offenheit für wissenschaftliche Erkenntnisse gekennzeichnet sein sollte.

1 Notwendigkeiten und Bedarfe an neuer Bildung

Schule soll und muss von allen Heranwachsenden besucht werden. Im Rahmen der formalen Bildung erweist sich die Schule deshalb als *die* zentrale Institution, in der all das an die heranwachsende Generation herangetragen wird, was für eine sich anschließende berufliche Qualifizierung, für die gleichberechtigte, verantwortungsvolle und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für eine selbstständige, eigenverantwortliche und kulturvolle individuelle Lebensgestaltung notwendig ist. Schule ist ein aufsteigend angelegter langfristiger Lern-, Lebens- und Erfahrungsprozess, der sich über neun bis zwölf Jahre erstreckt und damit über ein umfassendes Potenzial an Entwicklungschancen verfügt, das von allen Kindern und Jugendlichen genutzt werden kann und auch genutzt werden muss. Schule ist aber auch die einzige Institution, die noch von *allen gemeinsam* besucht wird. Daraus ergeben sich gesellschaftliche Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kernherausforderungen (Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung) (vgl. BMFSFJ 2017).

Das Bildungssystem ist immer ein Subsystem der jeweiligen Gesellschaft. Deshalb spiegelt sich in ihm der politische Wille einer Gesellschaft wider, der das Ergebnis der in ihr wirkenden Kräfteverhältnisse ist. Zugleich ist das Bildungssystem immer

auch Ergebnis von Tradition und Innovation. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen verlangen – soll Integration und eine kontinuierliche positive Weiterentwicklung Deutschlands gelingen – nach einer sorgfältigen und überparteilichen Diskussion, wie Bildung in der Bundesrepublik Deutschland gestaltet sein soll. Die Schule ist organisatorisch und inhaltlich heute nicht so aufgestellt, dass sie problemlos die anstehenden Herausforderungen mit Erfolg meistern kann. Schule ist zwar seit Langem keine «Standeseinrichtung» mehr, aber sie ist auch noch weit von einer «Landeseinrichtung» im Sinne der gesamten Bundesrepublik entfernt. Schule sollte eine Ausbildungsstätte für alle sein.

Im Grundgesetz heißt es, dass die Würde des Menschen unantastbar ist (Art. 1.1), jede und jeder das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit hat (Art. 2.1), alle vor dem Gesetz gleich (Art. 3.1) und Männer und Frauen gleichberechtigt sind (Art. 3.2) und dass niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner «Rasse», seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf (Art. 3.3). Deshalb wäre es selbstverständlich und angemessen, *Gemeinschaftsschulen* einzurichten, in denen allen alles Notwendige und viel vom Möglichen gelehrt wird. Die exponierte Stellung, die Schulen in der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einnehmen, bringt die Herausforderung mit sich, sie als besondere Entwicklungsorte junger Menschen zielgerichtet zu nutzen, um dieser Verantwortung gerecht werden zu können. Gemeinsames schulisches Lernen und Leben sind eine Chance, alle mit den durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gesicherten Werten und den daraus erwachsenden individuellen und gemeinschaftlichen Rechten und Pflichten vertraut zu machen und sie individuell und gemeinschaftlich danach handeln zu lassen. Wenn die Annahme akzeptiert wird, dass in der Schule alle gleichermaßen alles erfahren und alles kennenlernen, um entsprechend dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bewusst handeln zu können, ergeben sich Konsequenzen in mehrfacher Hinsicht: in Bezug auf die Schulstruktur, auf den Fächerkanon, auf die zu vermittelnden Inhalte, auf die Lernorganisation und schließlich auf die Lerngestaltung von Anfang an und ein Leben lang.

Die Art und Weise, wie heute die Schuldiskussion geführt wird, wäre vor zehn Jahren kaum, vor 20 Jahren, zurzeit des Beitritts, gar nicht möglich gewesen. Um zu verstehen, was sich seither verändert hat, muss auf der einen Seite die Schulpraxis selbst in den Blick genommen werden, insbesondere die anhaltend nicht zufriedenstellenden Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Bildung in der Bundesrepublik und die Ergebnisse der langjährigen Ganztagschulforschung; andererseits müssen die veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, die sich vor allem aus dem «Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen» ergeben (BMAS 2009), das von der Bundesrepublik Deutschland am 24. Februar 2009 ratifiziert worden ist und nun umgesetzt werden muss.

Abgesehen von den internationalen Entwicklungen haben sich auch die Bedingungen vor Ort, unter denen Kinder aufwachsen, stark verändert: Durch den Rückgang der Geburtenzahlen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008: 42; Statistisches Bundesamt 2017) wachsen insgesamt weniger Kinder und Jugendliche in den Gemeinden und Städten auf, sodass der Kontakt zu Gleichaltrigen weniger geworden ist. Zudem hat die Zunahme an Ein-Kind-Familien (vgl. Statistisches Bundesamt 2008: 46) dazu geführt, dass Geschwistererfahrungen in den Familien fehlen (vgl. Tymister 2007: 53–60). Außerdem wirken sich die verstärkten Prozesse der Entmischung der Bevölkerung – zumindest in den neuen Bundesländern – auf die Lebensbedingungen der Heranwachsenden aus: durch Abwanderung, insbesondere von Menschen, die aktiv und innovativ sind und zur Altersgruppen der 20- bis 25-Jährigen und der 25- bis 30-Jährigen gehören (vgl. Statistisches Amt M-V 2008: 60; Statistisches Bundesamt 2017), einerseits und andererseits durch die Separierung bestimmter Personengruppen in Wohngebieten, Stadtteilen oder Gemeinden.

Hinzu kommen die prekäre sozioökonomische Lage eines Teils der Familien (vgl. BMFSFJ 2006: 165; BMFSFJ 2013; Hübenal 2009: 12 u. 16–27) und starke Verwöhnungstendenzen bei Kindern in einem anderen Teil der Familien: In Letzteren wird den Kindern – zugespitzt formuliert – jeder Wunsch erfüllt, jede Frustration wird vermieden, den Kindern wird erlaubt, alles zu tun, was sie tun wollen, und ihnen werden sowohl die Entscheidungen als auch die «Folgen» ihres eigenen Handelns abgenommen. Diese familialen Aufwuchsbedingungen führen zur Ich-Zentrierung ohne Rücksicht auf die Gemeinschaft. Frustrationstoleranz, Durchsetzungsfähigkeit oder solidarisches Verhalten gegenüber Gleichaltrigen oder Geschwistern kann dadurch nicht gelernt und geübt werden. Dazu sind andere erweiterte Aufwuchs-kontexte erforderlich, die bisher nicht hinreichend zur Verfügung stehen bzw. abgebaut worden sind – wie etwa ganze Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. BMFSFJ 2013).

Die familialen Sozialisationsbedingungen haben sich derart verändert, dass Ergänzungen allein aus pädagogischer Sicht unerlässlich sind, weil Kinder im Rahmen ihrer lernpsychologischen Entwicklung auf den Umgang mit Gleichaltrigen und auf Gruppenerfahrungen angewiesen sind. In einer kommunalen Bildungslandschaft kann man diese Bedingungen bewusst und zielgerichtet herstellen (vgl. u. a. Deutscher Verein 2007/2009).

«Die zunehmende soziale Spaltung», so die Einschätzung von Wilhelm Heitmeyer, «zersetzt das Miteinander, die Gesellschaft ist vergiftet. Die soziale Desintegration ist gefährlich, insbesondere für schwache Gruppen [...]. Wir müssen die soziale Gleichheit verbessern und die Gleichwertigkeit aller Menschen herstellen. [...] Das Kapital kann seit Jahren ungehindert seine Maxime durchsetzen. Soziale Integration steht nicht auf der Interessenliste. Gewünscht ist das unternehmerische Selbst. Diese Maxime ist inzwischen in das Denken der Menschen eingedrungen.» (Heitmeyer 2011: 72)

Über die bereits genannten Veränderungen der Sozialisationsbedingungen hinaus ergibt sich eine weitere Veränderungsnotwendigkeit von Schule durch die zunehmende Migration nach Deutschland: Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien müssen bedarfsgerecht gefördert, ihre Teilhabe an Gesellschaft muss gesichert und das Entstehen von Parallelwelten muss verhindert werden. Zum anderen muss die Schule inhaltlich und organisatorisch so gestaltet sein, dass sie in der Lage ist, die in der Bundesrepublik qua Grundgesetz geltenden Werte und eine grundsätzliche Offenheit gegenüber vermeintlich Fremdem zu vermitteln.

Es scheint ein weit verbreitetes Vorurteil in Deutschland zu sein, dass Kinder und Jugendliche um so besser lernen, je homogener die Lerngruppe ist – sei es in Bezug auf die Leistungen oder hinsichtlich ihrer Zusammensetzung (vgl. auch Heller 2013). Zu dieser Einschätzung lassen sich unterschiedliche statistische Belege finden: Jürgen Baumert etwa hat in seiner Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 festgestellt, dass die Lerngruppen an deutschen Schulen im internationalen Vergleich zwar in der Tat die geringste Leistungsstreuung aufweisen, dass die 15-Jährigen aus Deutschland aber trotzdem nur im Leistungsmittelfeld zu finden sind (vgl. Baumert 2001). Diesem Mittelfeld stünden zudem eine große Risikogruppe von über 20 Prozent auf der einen Seite und eine nur sehr kleine Spitzengruppe auf der anderen Seite gegenüber (ebd.).

Eine im Jahr 2008 von Emnid bundesweit durchgeführte repräsentative Befragung zeigte im Unterschied dazu, dass fast 60 Prozent aller Eltern (zwei Drittel davon Eltern von GrundschülerInnen) meinten, dass «alle Kinder eher faire Chancen hätten, wenn sie möglichst lange gemeinsam unterrichtet würden» (Emnid 2008: 8). Die Hälfte plädierte für eine Aufteilung nach der 6. Klasse und je rund ein Viertel für eine Trennung nach der 9. Klasse bzw. schon nach der 4. Klasse (vgl. auch Preuss-Lausitz 2013: 23). Interessant ist auch, dass die durch die Bertelsmann-Stiftung 2008 durchgeführte Untersuchung zeigt, dass sich nur 19 Prozent der Eltern aus den neuen Bundesländern für das heutige Schulsystem aussprechen und fast 40 Prozent für einen Wechsel erst nach der 9. Klasse (Emnid 2008: 9). In einer repräsentativen Infratest-Untersuchung von 2011 wurde festgestellt, dass rund 75 Prozent aller repräsentativ Befragten in der Bundesrepublik Vorteile in der gemeinsamen Beschulung aller Kinder sehen, 25 Prozent vermuteten große Vorteile, vier Prozent große Nachteile (Infratest 2011).

Die umstrittene Einführung der Gemeinschaftsschule zu Schuljahresbeginn 2012/13 in Baden-Württemberg¹ – dabei wurden 42 Gemeinschaftsschulen als Zusammenschluss von Haupt- und Realschulen eingerichtet, die alle SchülerInnen je nach Leistungsvermögen zu einem Haupt-, einem Realschulabschluss oder zum Ab-

1 Detaillierte Aussagen zur Gemeinschaftsschule und zu deren Einführung in Baden-Württemberg treffen Bohl und Meissner in ihrem Beitrag «Die Gemeinschaftsschule zwischen Visionen und Realität» sowie bildungspolitisch die Partei DIE LINKE in ihrer Publikation «Die Gemeinschaftsschule – eine Schule für alle».

itur führen sollen – findet mittlerweile eine hohe Akzeptanz (vgl. Tillmann 2017a: 27 f.). Anfang 2016 existierten in Deutschland bereits 271 Gemeinschaftsschulen – auf Antrag des jeweiligen Schulträgers. Im Grunde genommen handelt es sich bei diesen 271 Schulen aber nicht um Gemeinschaftsschulen, wie ich sie definiere, weil sie nur eine *weitere*, parallel zu anderen existierende Schulformen darstellen – so nimmt etwa das Gymnasium als selbstständige Schule nach wie vor ab Klasse 5 SchülerInnen auf –, sodass nicht alle SchülerInnen eines Jahrgangs ein und dieselbe Schule besuchen. Die AutorInnen der Bertelsmann-Studie schätzen ein: «Bedeutsam erscheint jedoch, dass sich die Mehrzahl der Eltern nicht als Gegner, sondern eher als Befürworter der Gemeinschaftsschule artikuliert. Dabei hängen die Befürwortung und die Ablehnung deutlich mit den sozialen Positionen der Befragten zusammen. Die höchste Zustimmung findet die Gemeinschaftsschule bei den Eltern der Hauptschulen oder Werkstattschulen (jeweils 80 %), bei Alleinerziehenden (69 %) und bei MigrantInnen (63 %). Überwiegende Zustimmung gibt es auch bei den Grundschul- und den Realschuleltern (56 % bzw. 57 %). Auf deutliche Ablehnung stößt die Gemeinschaftsschule hingegen bei den Gymnasialeltern (59 % sind dagegen, 38 % dafür).» (Radisch/Klemm/Tillmann 2017: 26 f.) Aus diesen Einschätzungen lässt sich ein Kernproblem ablesen: Je höher der für das eigene Kind angestrebte Bildungsabschluss ist, desto eher vertreten Eltern die Meinung, ihr Kind könne in der Gemeinschaftsschule nicht das bekommen, was es brauche. Das sind *Eltermeinungen*, die sich aus den Erfahrungen mit dem eigenen Kind speisen. Sie sollten unbedingt berücksichtigt werden – sie sollten aber nicht *die* Entscheidungsgrundlage dafür darstellen, die Schule der Zukunft zu gestalten.

Für die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit und weitreichenden bildungspolitischen Entscheidungen sind *exakte wissenschaftliche* Untersuchungen eine wichtige Voraussetzung. Darüber hinaus sind aber Konzepte notwendig, die grundsätzlich dem Individualisierungs-, dem Gemeinschafts- und dem Solidaritätsprinzip gerecht werden (vgl. Prüß/Kortas/Schöpa 2009: 22 f.) Das gegenwärtige Schulsystem erfüllt diese Anforderungen nicht.

2 Was Schule in der modernen Gesellschaft leisten muss

Die Aufgabe der Schule muss es sein, die Angehörigen der nachwachsenden Generation so zu bilden und zu erziehen, dass sie

- die erforderlichen kognitiven und sozialen Qualifikationen erwerben können, um die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung des jeweiligen Landes konstruktiv voranzubringen,
- aktive und gemeinschaftsfähige Mitglieder der Gesellschaft werden und
- ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben auf der Grundlage der Achtung der anderen und eigener Leistungsintentionen führen können.

Somit muss die Institution Schule auch die Einheit von Bildung *und* Erziehung realisieren (vgl. Kiper u. a. 2006).

Grundlage der pädagogischen Arbeit sind in Deutschland die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Generalversammlung der Vereinten Nationen (verkündet am 10.12.1948), die Konvention der Mitglieder des Europarates zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (Rom, 4.5.1950), das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (vom 23.5.1949) und neuerdings auch das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities* – CRPD, beschlossen am 13.12.2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen, in Kraft getreten am 3.5.2008) (vgl. Übereinkommen 2009; Beschluss der Kultusministerkonferenz 2010).

Das Grundgesetz der Bundesrepublik heißt nicht umsonst *Grundgesetz*. Es ist die verbindliche Grundlage unseres Zusammenlebens und enthält die wesentlichen staatlichen System- und Werteentscheidungen. Sie sind damit unsere höchsten Rechtsnormen. Werte wie Freiheit und Gleichheit, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, Gewaltfreiheit, der Schutz Bedürftiger, das Diskriminierungsverbot, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, freie Berufswahl und anderes mehr sind hier festgeschrieben. Zudem heißt es in Artikel 19: «In keinem Falle darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet werden.»

Diese Rechte schließen aber auch ein, dass jeder Mensch, der sie für sich beansprucht, seinen Beitrag für das Gemeinwesen leisten muss. Nehmen und Geben sind zwei Seiten derselben «humanistischen Medaille». Die Inanspruchnahme dieser Rechte ist grundsätzlich damit verbunden, auch den entsprechenden Pflichten – je nach individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten – nachzukommen. Notwendig ist, dass sich alle, die sich «deutsch» nennen, diesen Werten verpflichtet fühlen und ihnen entsprechend handeln, und diejenigen, die in Deutschland ohne einen deutschen Pass leben, sie kennenlernen und akzeptieren. Diese Akzeptanz und die dafür notwendige individuelle Toleranz sind die Voraussetzungen für ein friedliches Zusammenleben. Deshalb ist es wichtig, dass die deutschen StaatsbürgerInnen generell nach den Maßstäben des Grundgesetzes handeln und die, die sich in Deutschland nur vorübergehend aufhaltenden, diese Werte und Normen kennenlernen und, für die Dauer ihres Aufenthalts, die Bereitschaft entwickeln, nach ihnen zu handeln.

Von der Schule wird erwartet, dass sie den SchülerInnen umfangreiches Wissen vermittelt und die Voraussetzungen dafür bietet, dass praktisches Können und grundlegende soziale Verhaltensweisen ausgebildet werden (Stichwort Kompetenzen): Die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz gepaart mit einer qualitativvollen Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz ergeben erst die gute Schule. Dieser Idealtypus von Schule braucht auch mehr Zeit und Raum, neue Inhalte, entsprechende Personalstrukturen und eine neue didaktische Gestaltung von Unterricht.

Es gehört zu den pädagogischen Aufgaben aller LehrerInnen, Haltungen zu entwickeln und Verhaltensweisen herauszubilden, die unseren Grundwerten entsprechen und einer entwickelten Demokratie würdig sind. Der Bildungsauftrag schließt deshalb eine Werteerziehung auf wissenschaftlicher Grundlage ein. Es ist in dieser

Hinsicht an der Zeit, unser Grundgesetz fortzuschreiben und den historischen Entwicklungen anzupassen, etwa im Hinblick auf Artikel 29, Abs. 1 der UN-Resolution zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: Dort heißt es: «Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist.»

Neben der Qualifizierungsfunktion muss auch eine umfangreiche wissenschaftliche Wertevermittlung realisiert und ein Demokratiehandeln ermöglicht werden. Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen sind deshalb erforderlich. Ich hatte bereits verwiesen auf

- die Schulstruktur,
- den Fächerkanon,
- die Bestimmung der Lerninhalte,
- die Lernorganisation und
- die Lerngestaltung im weitesten Sinne des Wortes.

Auf die einzelnen Bereiche werde ich im Folgenden weiter eingehen.

Einige Fächer sind für die Kenntnisvermittlung im Bereich der Werteorientierung prädestiniert, so insbesondere die Fächer Sozialkunde, Literatur und Kunst. Gleichzeitig gehört die Wertevermittlung zu den Aufgaben aller LehrerInnen, weil es keine «wertfreien» Fächer gibt. Leider werden an vielen Hochschulen und Universitäten immer noch vorwiegend LehrerInnen für Fächer ausgebildet und nicht in erster Linie für Kinder und Jugendliche. Dass LehrerInnen ExpertInnen ihres Fachs sein müssen, ist selbstverständlich, primär müssen sie aber ExpertInnen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sein, dann gelingt auch eine bessere Werteerziehung.

Die bisher gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse zeigen, dass im Hinblick auf die kognitive Entwicklung von SchülerInnen nicht der Schultyp ausschlaggebend ist, sondern die Art der pädagogischen Arbeit und die Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. auch Hattie 2013). Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, ob die SchülerInnen dort abgeholt werden, wo sie stehen, und dann dabei unterstützt werden, die nächste Entwicklungsstufe zu erreichen. Problematisch ist heutzutage, dass in der schulischen und gesellschaftlichen Entwicklung Tendenzen des egoistischen Individualismus zunehmen und dass eine «nachlassende Bereitschaft Jugendlicher, sich systematisch und dauerhaft freiwillig zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen», festzustellen ist (BMFSFJ 2013: 408). Ich kenne keine wissenschaftlichen Arbeiten oder amtlichen Orientierungen, aus denen hervorgeht, dass ein grundlegendes Umdenken im Hinblick auf die Rolle von Gemeinschaften und die Gestaltung von Gemeinschaftsbeziehungen erforderlich ist, wenn Inklusion nicht nur für einzelne SchülerInnen gelingen soll, sondern viel weitreichender verstanden wird.

3 Umbrüche und Chancen

Bei der Gestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens ist der Reformweg in Deutschland nie konsequent – wie etwa in Schweden oder Finnland – eingeschlagen

worden. Wir quälen uns zum Fortschritt. Chancen in Zeiten der Umbrüche wurden nur teilweise oder gar nicht für progressive Veränderungen genutzt. Solche besonderen Situationen, in denen sich Möglichkeiten zur grundlegenden Veränderung des Bildungssystems eröffnet haben, gab es in den letzten 100 Jahren mehrfach: nach dem Ersten, dann nach dem Zweiten Weltkrieg, nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland 1990 und nicht zuletzt seit den Migrationsbewegungen, insbesondere seit dem Sommer 2015. Sie waren mit neuen Herausforderungen an die Bildungspolitik verbunden. In der Regel wurden die Chancen also nicht genutzt, vielmehr wurde erst dann reagiert, wenn sich ein «Imageschaden» abzeichnete, etwa durch die Ergebnisse der PISA-Studien: Sie zwangen die deutsche Bildungspolitik zu ernsthaften Reformen und schafften einen größeren Konsens für grundlegende und weitreichende Veränderungen.

Bereits Komensky (1592–1670), der als *der* Pädagoge des 17. Jahrhunderts gilt, forderte, in einer allgemeinen Schulreform die Schulpflicht für Jungen und Mädchen aller Stände mit einer einheitlichen Schulbildung bis zum zwölften Lebensjahr zu verbinden und erst im Anschluss die weiterführende Ausbildung zu differenzieren. In seinen Hauptwerken «Pampaedia» (Allerziehung) und «Didactica magna» (Große Unterrichtslehre) ging es ihm um die sittliche (*mores*) und die wissenschaftliche (*eruditio*) Ausbildung: «Allen alles ganz zu lehren» oder «allen alles in Rücksicht auf das Ganze zu lehren.»² Doch dieser humanistische Gedanke sollte erst nach dem Ersten Weltkrieg in einer möglichen großen Schulreform wieder aufgegriffen werden.

Auf der Reichsschulkonferenz vom 11. bis 19. Juni 1920 wurden viele richtungweisende Forderungen erörtert: so etwa die «Vielseitigkeit der Entwicklungsmöglichkeiten» der Heranwachsenden, die Schaffung von «Übergängen nach allen Seiten», um den SchülerInnen die Möglichkeit offenzuhalten, «bis zur höchsten Entwicklungsstufe emporsteigen zu können» (Reichsschulkonferenz 1921: 133 f.), die Sicherung der Einheitlichkeit des deutschen Erziehungswesens (ebd.: 157), die Trennung von Schule und Kirche (ebd.: 106 u. 147), die Einrichtung von Pflicht- und Wahlunterricht; die Schulgeldfreiheit (ebd.: 115 u. 151), das Selbstverständnis von Schule als Ort des sozialen Gemeinschaftslebens (ebd.: 107 f.), die Aufhebung des Unterschieds zwischen den Geschlechtern (ebd.: 106) und vieles andere mehr. Und obwohl all diese Prämissen für eine grundsätzliche Schulreform im Raum standen, wurde letztlich nur die gemeinsame Beschulung bis Klasse 4 im Grundschulgesetz verankert und am 19. April 1920 von der Nationalversammlung beschlossen.

Auch die nächste Chance zur Schaffung einer einheitlichen, bildungsgerechten, koedukativen und übergangsoffenen Schule für Gesamtdeutschland wurde nach dem Zweiten Weltkrieg 1945 nicht in allen Teilen des Landes genutzt. In den politischen Grundsätzen des Potsdamer Abkommens wurde ein gemeinsamer Wille klar formu-

2 Vgl. den Wikipedia-Eintrag unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Didactica_magna.

liert: «Die Alliierten wollen dem deutschen Volk die Möglichkeit geben, sich darauf vorzubereiten, sein Leben auf einer demokratischen und friedlichen Grundlage von neuem wieder aufzubauen.» (Potsdamer Konferenz 1945: Punkt 5) Trotzdem wurde diese Chance in den einzelnen Besatzungszonen unterschiedlich genutzt.

Zudem wurde im Rahmen der Konferenz eine Schule gefordert, die «die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt [...] und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen» möglich macht (ebd.: Punkt 7). Das zielte vor allem auf *inhaltliche* Veränderungen von Schule, aber nicht auf *strukturelle*. Beides hatte sich als gesellschaftlich notwendig erwiesen und war bereits auf der Reichsschulkonferenz 1920 gefordert worden. Doch nur in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) wurden Voraussetzungen für inhaltliche *und* strukturelle Veränderungen der Schule geschaffen.

Das «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» trat am 12. März 1946 in der SBZ in Kraft und sollte die Grundlage für die Bildungsarbeit in allen Ländern des Hoheitsgebiets der sowjetischen Besatzungsmacht darstellen. Es bot die Option der grundlegenden Reform der deutschen Schule und der konsequenten Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und Friedenserziehung. Deshalb hat dieses Gesetz auch heute noch eine hohe Relevanz, da die Schulen in der sowjetisch besetzten und in den amerikanisch, englisch und französisch besetzten Zonen unterschiedliche Entwicklungen genommen haben.

Auch die Chance, nach dem Beitritt der DDR am 3. Oktober 1990 zur Bundesrepublik Deutschland das Schulsystem gesamtdeutsch zu reformieren, ist nicht genutzt worden. Vielmehr wurden in den neuen Bundesländern bildungspolitische Strukturen geschaffen, die bereits in der Bundesrepublik vor 1990 als überholt galten, von vielen abgelehnt wurden und wissenschaftlich nicht tragbar waren.

Die Gestaltung der Bildung – strukturell und inhaltlich – steht heute national wie international vor großen Herausforderungen. Deshalb sind Reformen in den Bildungssystemen vieler Länder angesagt, worauf die ökonomisch starken Länder, die Europäische Union und ganz besonders die Vereinten Nationen Einfluss nehmen müssen. Das von den Vereinten Nationen beschlossene und von Deutschland am 24. Februar 2009 ratifizierte Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die Ansprüche der Wirtschaft an Bildung und Erziehung, die individuellen Entwicklungsbedürfnisse der Einzelnen, die Zuwanderungen nach Deutschland einerseits und die Flexibilitätsanforderungen an alle, die in Deutschland leben, andererseits sowie die unabdingbare Notwendigkeit des friedlichen Zusammenlebens der Menschen in einer sich weiter verändernden Welt machen eine Schule notwendig, die dafür die strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen bietet.

Das «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» von 1946 bietet Ansätze zur Lösung dieser Probleme. Es enthält grundlegende Positionen für die Schaffung einer modernen, zukunftsorientierten, entwicklungsoffenen und Bildungsgerechtigkeit sichernden Schule, das heißt zur strukturellen wie auch zur inhaltlichen Verän-

derung der gegenwärtigen Schule. Gedacht wird eine Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule in einer Schule für alle «ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens» oder der «Abstammung», Schule als «Angelegenheit des Staates» und Religionsunterricht als «Angelegenheit der Religionsgemeinschaften» (Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule §§ 1, 2, 3).

Das Gesetz beinhaltet die Realisierung der pädagogischen Grundsätze nach Einheitlichkeit, nach Allseitigkeit, nach Durchlässigkeit, nach Weltlichkeit, nach Staatlichkeit, nach Wissenschaftlichkeit und antifaschistisch-demokratischer Erziehung und nach Schulgeldfreiheit. Besonders hervorzuheben ist die Beseitigung der Differenzierung der SchülerInnen nach der Religionszugehörigkeit und die Verwirklichung der Trennung von Kirche und Staat. Der Religionsunterricht wurde den Religionsgemeinschaften zugeordnet, wobei sie die Räumlichkeiten der Schulen nutzen durften, was entsprechend in den Landesverfassungen gesetzlich verankert wurde (vgl. etwa Verfassung des Landes Sachsen vom 28.2.1947, Art. 93; Verfassung des Landes Mecklenburg vom 16.1.1947, Art. 93).

Gleichzeitig weist das Gesetz auch Schwächen auf: So ist etwa mit «Einheitlichkeit» nicht «Gleichheit» gemeint, wobei dieser Unterschied bereits in den Dokumenten der Reichsschulkonferenz von 1920 gesehen und kritisch vermerkt worden ist (Binder 1921: 35; Kerschensteiner 1921a: 117 f.; Voß 1921: 133; Reichsminister Koch 1921: 443 ff. u. a.). Einheitlichkeit ist zu verstehen als strukturelle Einheit im Aufbau des Schulsystems und als inhaltliche Einheit im Hinblick auf bundesweit geltende curriculare Anforderungen und Bewertungen. Schulen müssen in der Grundverantwortung des Staates liegen. Auch die antifaschistisch-demokratische Erziehung hat angesichts einer sich rasant verändernden Welt an Bedeutung gewonnen, eine humanistische Grundausbildung, die zur Entwicklung eines *belastbaren* Gemeinsinns beiträgt, ist notwendig und unabdingbar. Zudem steht die Realisierung der Einheitlichkeit mit dem am 24. Februar 2009 vom Bundestag ratifizierten Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Inklusion) und durch die Zunahme von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Integration) vor neuen Herausforderungen.

Wir brauchen heute nationale und internationale Bildungskonzepte, die Chancengleichheit sichern, wissenschaftliche Bildung und humanistische Erziehung für alle garantieren und eigenverantwortliche und gemeinschaftsfördernde Persönlichkeiten hervorbringen. Da auch weiterhin – und vor allem nach der letzten Föderalismusreform – alle Entscheidungen zur Bildungsentwicklung auf der Ebene der Bundesländer liegen, gibt es keine konstruktive bundesdeutsche Bildungspolitik, die eine nachhaltige Entwicklungen befördern könnte. Im «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» heißt es hierzu, sie soll «so aufgebaut sein, dass sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschiede des Vermögens ihrer Eltern, das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantiert» (§ 1).

Außerordentlich bedeutsam ist, dass das Gesetz sowohl der Entwicklung der Individualität als auch der Erziehung, «sich voll in den Dienst der Gemeinschaft» zu stellen (§ 1), Rechnung trägt: Gefordert wird ein «für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem – die demokratische Einheitsschule» (§ 2). Die demokratische Einheitsschule soll «die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule» (§ 3) umfassen, der Besuch der achtjährige Grundschule soll für alle ebenso obligatorisch sein wie der Besuch der dreijährige Berufsschule, wenn keine andere Bildungseinrichtung, etwa eine Abend- oder Volkshochschule, besucht wird. Ab der 7. Klasse sollen zusätzliche Kurse eingeführt werden, die eine Differenzierung des Unterrichts ermöglichen (§ 3). Der gesamte Unterricht in der Grundschule und in der dreijährigen Berufsschule soll unentgeltlich sein und auf allen Stufen nach Lehrplänen erteilt werden, die seine *Systematik und Wissenschaftlichkeit* gewährleisten. Viele Forderungen der Reichsschulkonferenz von 1920 wurden durch das «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» 1946 umgesetzt.

Dennoch sind Weiterentwicklungen erforderlich, da auch in diesem Gesetz Formulierungen zu Fehlinterpretationen oder einseitigen Auslegungen geführt haben. Das gilt insbesondere für die fehlerhaften Weichenstellungen infolge des IV. Pädagogischen Kongresses 1946, die zu großen Teilen allerdings auf die Einflüsse der Sowjetpädagogik zurückzuführen sind.

So hat etwa die Ausrichtung der Erziehung der Jugend darauf, «sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen» (§ 1), zu einer Hypertrophierung des Kollektivs geführt und nicht in hinreichendem Maße die Individualität der SchülerInnen berücksichtigt. Außerdem hat die Orientierung, «jedem Kind und Jugendlichen [...] die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung», «ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen» (§ 1), zu geben, zu einer starken «Entwicklungssteuerung» der SchülerInnen geführt, indem Ausbildungs- und Studienplätze in dem Umfang des festgestellten gesellschaftlichen Bedarfs zur Verfügung gestellt wurden, sodass nicht in hinreichendem Maße die Entwicklung der Individualität und des potenziell Möglichen berücksichtigt wurde. Das hat zu Bildungsunterlassungen geführt. Aus gesellschaftlicher Sicht ist es verständlich, wenn die prognostizierten Bedarfe zur Festlegung von Ausbildungskennziffern herangezogen werden, doch aus individueller Sicht bedeutete das für die Entfaltung des bzw. der Einzelnen oft eine Einschränkung der Entwicklungsoptionen.

Statt 1990 die Chance einer bundesdeutschen Reform des Schulsystems zu ergreifen, hat man in den neuen Bundesländern die strukturelle Schulgliederung der alten Bundesländer übernommen und hat in Mecklenburg-Vorpommern sogar noch die klassische Dreigliedrigkeit mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium eingeführt, obwohl in einigen Bundesländern die Hauptschule als Restschule schon im Verschwinden war. Strukturelle und schulorganisatorische Errungenschaften wurden bildungspolitisch negiert – wie sich heute an vielen Auswirkungen zeigt – und der hindernisreiche sowie personal- und ressourcenintensive Föderalismus in der Bildungspolitik

wurde eingeführt. In allen Bundesländern kam es in der Folge zu notwendigen, aber immer nur partiell wirkenden Veränderungen und minimalen Korrekturen, die nicht das Grundlegende berührt und somit keine wirklichen Fortschritte gebracht haben.

4 Die Schule der Zukunft – Voraussetzungen und Bedingungen

Auf der Grundlage bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse und der angestrebten Bildungs- und Erziehungsziele sowie der gegenwärtigen politischen Veränderungen in der Welt sollte die Schule der Zukunft

- (1) eine Stufenschule,
- (2) eine wissenschaftsfundierte Schule,
- (3) eine gebundene Ganztagschule,
- (4) eine selbstständigere Schule,
- (5) eine genderorientierte Schule,
- (6) eine inklusive Schule,
- (7) eine Schule mit flexibler Differenzierung,
- (8) eine unter staatlicher Aufsicht stehende Schule und
- (9) eine Demokratie-Lern-Schule

sein, um Bildungs- und Chancengerechtigkeit sowie ein friedvolles Miteinander einerseits und die Entfaltung aller individuellen Ressourcen andererseits zu garantieren.

4.1 Stufenschule

Die Beibehaltung verschiedener Schultypen für SchülerInnen derselben Jahrgangsstufe würde dazu führen, dass zwischen den Heranwachsenden unterschieden und eine Ungleichbehandlung manifestiert wird. Eine Differenzierung ist nicht ausgeschlossen, sie wird ausdrücklich im Rahmen der Inklusion gewollt. Gliedert man das Schulsystem nach Stufen, dann besuchen alle SchülerInnen denselben Schultyp und kommen dann – auch durchaus auf unterschiedlichen Wegen – zu den gleichen Abschlüssen: Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Abitur. Für die Lehrerausbildung hätte das den Vorteil, dass nicht mehr für Schultypen ausgebildet würde, sondern für Kinder und Jugendliche in bestimmten Altersstufen, so beispielsweise für die Klassen 1–4 und in einem Fach bis Klasse 6 als GrundschullehrerIn, als LehrerIn der Sekundarstufe I für die Klassen 5–10 und als LehrerIn für die Sekundarstufe II für die Klassen 9–12. Das hätte den Vorzug, dass bei in jedem «Lehrertyp» eine Überlappung von zwei Jahrgängen und dadurch eine flexible Einsatzmöglichkeit der Lehrkräfte gäbe.

In der Stufenschule gäbe es einen gemeinsamen Fächerkanon für alle SchülerInnen. Schulwechsel, auch in andere Bundesländer, wären sowohl für die SchülerInnen als auch für die Lehrkräfte problemlos möglich. Das käme der wirtschaftlich geforderten Flexibilität der Arbeitskräfte entgegen. Heute ist ein Umzug einer Familie mit Kindern von einem Bundesland ins andere fast immer mit Zeit- und Lernverlusten der Heranwachsenden verbunden. Deshalb wären die Aufhebung des Kooperationsverbots und die Abschaffung des Föderalismus im Bildungsbereich notwendige Voraussetzungen.

Der Fächerkanon und die Fächerinhalte sollten sich am historischen, literarischen, kulturellen und wissenschaftlichen Erbe und am aktuellen Erkenntnisstand der Wissenschaftsdisziplinen orientieren. Der Fächerkanon sollte einschließen:

- sprachliche Fächer,
- mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer,
- gesellschaftswissenschaftliche Fächer,
- künstlerisch-musische Fächer,
- Sport und Bewegung sowie
- das Fach Weltreligionen, Ethik, Grundfragen der Philosophie, aber kein einseitiges weltanschauliches Fach.

Indem alle SchülerInnen die Regelschule besuchen, in der dieselben Inhalte gelehrt werden, ließe sich insbesondere im Hinblick auf den heutigen Religionsunterricht ein zentraler Mangel beheben: Gegenwärtig erwerben nur bestimmte SchülerInnen zu ihrer gewählten Religion systematische Kenntnisse. Das ist eine ungerechtfertigte Ungleichbehandlung der SchülerInnen. Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass alle alles Fundamentale und für das friedliche Zusammenleben Wichtige kennenlernen und bereits dadurch Verständnis für die unterschiedlichen Weltanschauungen und ihre jeweilige Geschichte entwickeln. Dadurch können weltanschauliche Positionen versachlicht werden und es bleibt jedem Schüler und jeder Schülerin freigestellt, eine je eigene Weltanschauung zu entwickeln. Es gibt keine richtige/wahre oder falsche Weltanschauung. Nur für diejenigen, die sie akzeptieren, ist sie gültig, aber nicht für die anderen. Da es unterschiedliche Weltanschauungen gibt, ist eine Reduzierung auf eine oder zwei – wie sie etwa die evangelische oder katholische Kirche lehren – nicht gerechtfertigt. Für die Vermittlung von Glaubensinhalten oder weltanschaulichen Positionen darf Schule nicht zuständig sein, das ist das Entscheidungsrecht der Eltern und bleibt eine private Angelegenheit. Schule hat eine wissenschaftliche Bildung zu organisieren und eine wissenschaftliche Werteorientierung zu garantieren. Dieser Grundsatz ist im «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» bereits eindeutig formuliert und hat Mustercharakter.

Betrachtet man die Fächerinhalte, so sind diese – ausgenommen die bewährten und klassischen der Sprachausbildung, der Mathematik und Naturwissenschaften sowie das Fundamentale der anderen Fächer – ergänzungsbedürftig und auch ergänzungsnotwendig aufgrund der wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen. Andererseits bedeutet das auch, das zu Vermittelnde quantitativ zu begrenzen und die Curricula daraufhin abzustimmen. Es kann nicht sein – wie das vielfach bei der Reduzierung der gymnasialen Ausbildung um ein Schuljahr geschehen ist –, den zu vermittelnden Stoff beizubehalten. Eine Neuauswahl muss dann grundsätzlich getroffen werden.

Darüber hinaus haben Studien ergeben, dass sich Eltern die Vermittlung bestimmter Inhalte wünschen, die bislang zu kurz kommen: Dazu gehören insbesondere wirtschaftliches Denken und Handeln (59 Prozent), Ernährung und Gesundheit

(48 Prozent), Computer- und Internetkenntnisse (41 Prozent) und literarische Bildung (40 Prozent) (Gerick 2017: 163 ff.). Die Wünsche sind in der Elternschaft unterschiedlich ausgeprägt und hängen vom Bildungsabschluss, vom Geschlecht und vom Migrationshintergrund der Eltern ab (ebd.).

4.2 Wissenschaftsfundierte Schule

Die Schule muss wissenschaftliche Bildung *und* eine humanistische Werteorientierung vermitteln. Der getrennte Religionsunterricht an den Schule birgt die Gefahr, dass sich bestehende soziale Gruppierungen verfestigen oder herausbilden, in denen sehr unterschiedliche weltanschauliche Positionen vertreten werden. Diese Differenzen beruhen dann nicht darauf, dass man sich mit Unterrichtsgegenständen gemeinsam auseinandergesetzt hat, sondern darauf, dass man innerhalb der Schüलगemeinschaft die gemeinsame Wissensbasis verringert und dadurch verhindert hat, mehr über die weltanschaulichen Positionen der anderen zu erfahren. Deshalb sollten «alle alles ganz gelehrt» bekommen, und zwar auf der Grundlage von gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den Weltreligionen, zu philosophischen Grundfragen, zur Ethik und zur Moral.

Wissenschaftsorientierung bedeutet in diesem Sinne Friedenserziehung. Sie setzt auf Dialog, führt den Diskurs und ermöglicht vollständige Lernprozesse. Wissenschaftsorientierung bedeutet, dass die Fragen der Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden und Gegenstand der gemeinsamen Bearbeitung sind; nicht die Mehrheit hat immer recht, was sich gerade bei weltanschaulichen Fragen in der Geschichte gezeigt hat – es sei hier nur an Galilei, Kopernikus oder Darwin erinnert, die mit ihren Positionen als Individuen den jeweiligen Mehrheitsmeinungen gegenüberstanden. Mit Stimmenmehrheiten lassen sich keine wissenschaftlichen Wahrheiten festlegen. Die Wahrheit wird nicht dadurch erreicht, weil viele der gleichen Auffassung sind; vielmehr kann ein einzelner Mensch recht haben, da sein Erkenntnisstand weiter ist als der der anderen und seine Gedanken neue, bisher nicht betretene Wege gegangen sind. So kann er auch neue Ideen entwickeln, neue Wege beschreiten und zu anderen Lösungen kommen. Deshalb sind alle Vorschläge, verschiedene Optionen und alle Argumente zu prüfen. Die Prüfung erst erweist ihre Richtigkeit oder Falschheit, ihre Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit, ihre Berechtigung oder Nichtberechtigung und ihre Gültigkeit oder Ungültigkeit. Der Lernprozess sollte erst dann abgeschlossen werden, wenn individuell oder gemeinschaftlich die Erkenntnisse auf ihre Richtigkeit hin geprüft worden sind. Auf dieser Basis können dann alle das Erarbeitete akzeptieren und zu ihrer Handlungsgrundlage machen.

Der Unterricht sollte entsprechend den lernpsychologischen Erkenntnissen Struktur aufweisen (vgl. etwa Gutjons 2008; Naumann 2011; Prüß 2011b) und bei den SchülerInnen zu individuellen Erkenntnisprozessen und Ausgestaltungen führen. Dabei hilft uns die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen (vgl. Liimets/Naumann 1982; Bönsch 1986; Klingberg 1989; Glöckel 2003; Kiper/Mischke 2004;

Hallitzky/Seibert 2005; Jank/Meyer 2006; Becker 2007a, 2007b, 2007c ; Gutjons 2008; Kron 2008; Naumann 2011, 2014, 2015: 139 u. a.). Wichtig sind in diesem Zusammenhang das Werten und das Vergewissern.

Anknüpfend an das Erkenntnisinteresse junger Menschen, an ihre Neugierde und ihren Drang, Unbekanntes zu erforschen, Neues zu entdecken, das Wesen einer Sache ans Licht zu bringen und die Ursachen von Erscheinungen zu erklären, sollte auch der Prozess der Erkenntnisgewinnung wissenschaftlich angeleitet werden. Das sollte im Unterricht mithilfe didaktischer Funktionen, also wissenschaftlich begründeter Lehr-Lern-Schritte erfolgen. Dieser Erkenntnisprozess sollte vollständig geführt werden. Deshalb stehen am Anfang Fragen, die zurzeit noch nicht beantwortet werden können und zu denen Antworten erst in einem Bearbeitungsprozess gewonnen werden müssen. Die zu bearbeitenden Fragen stellen die SchülerInnen selbst, sie werden an sie gestellt oder sie werden gemeinsam entwickelt.

Das setzt zwei Dinge voraus: die Erziehung zum Fragen und die Erziehung zum Zweifel (Bezweifeln, Anzweifeln, Hinterfragen, Widersprüche Aufdecken u. a.). Damit ist nicht die vorsätzliche oder die generelle Ablehnung von Standpunkten, Erkenntnissen oder Sachlagen gemeint, sondern der Versuch, die besten und zweckmäßigsten Lösungen zu finden. Was sich bisher als richtig, zweckmäßig, berechtigt oder nützlich erwiesen hat, muss nicht immer richtig, zweckmäßig, berechtigt oder nützlich bleiben, wenn sich die Bedingungen verändert oder wir neue Erkenntnisse über bessere Verfahren gewonnen haben. Diese Erziehung zum Fragen und zum Zweifeln hat die *einzig*e Funktion: nach der Wahrheit einer Aussage, nach der zweckmäßigsten Methode, nach einem berechtigten Werturteil oder/und nach der Gültigkeit einer Norm zu suchen. Diese gewonnene Erkenntnis muss dann jedoch auch auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden. Wir müssen uns vergewissern (vgl. Prüß 1981: 2011b). Erst dann sollte eine verbindliche Entscheidung getroffen werden und so lange Bestand haben, bis sich eine neue Situation oder ein neuer Sachverhalt oder neue Argumente ergeben. Die Fragen sind der Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernprozesses, dann muss der Erkenntnisprozess ein Ergebnis produzieren, das auf seine Richtigkeit hin geprüft wird.

Diese Form der Wissenschaftlichkeit wurde bereits im «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» gefordert.

4.3 Gebundene Ganztagschule

Auch die jetzt ständig propagierte Ganztagschule löst die anstehenden Probleme nicht. Sie ist kein Schultyp, sondern «nur» eine Schulkultur. Jeder Schultyp, von der Förderschule bis hin zum Gymnasium, kann eine Ganztagschule sein, ohne dass sich der Selektionscharakter der jeweiligen Schule verändert. Die bisherige Ganztagschulentwicklung hat nicht die erhofften Ergebnisse erbracht.

Maykus (2017: 21) stellt in seiner Analyse zum 15. Kinder- und Jugendbericht fest: «Insbesondere der Ausbau der Ganztagschulen in der Sekundarstufe erfolgt ohne in-

haltliches Konzept und ohne erkennbare Basis gesellschaftlicher sowie bildungspolitischer Klärungen zur Bedeutung dieser Schulform für das Jugendalter [...]. Mehr Zeit und Raum, die Einbeziehung außerschulischer Kompetenzen und Berufsgruppen, Partizipation und Engagement-Förderung, soziales Lernen und eine sozialräumliche Öffnung sind klare Vorteile ganztägiger Programme gegenüber der Halbtagschule. Allerdings kommen diese bisher nur wenig zum Tragen.»

Von der Realisierung der Ganztagschule als der Schulform, die nach den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz 2001 als zweckmäßigste Schulform für die Weiterentwicklung der Schule in der Bundesrepublik gilt und deren Auf- und Ausbau durch das mit vier Millionen Euro ausgestattete Investitionsprogramm der Bundesrepublik «Zukunft Bildung und Betreuung» 2003–2009 gefördert worden ist, sind wir noch weit entfernt.

Aufgrund der bestehenden Erwartungen an die Ganztagschule einerseits und der nicht definierten Bedingungen, Qualitätsstandards und verfügbaren personellen und finanziellen Mittel andererseits besteht die Gefahr, dieses große Vorhaben der deutschen Ganztagschulentwicklung konzeptionell und strukturell zu überfordern (vgl. Rauschenbach 2010: 3). Durch die Föderalismusreform 2006 wurden die Zuständigkeiten für den schulischen Bildungsbereich vollständig auf die Bundesländer übertragen. Durch die Änderung des Grundgesetzartikels 91b ist die Gemeinschaftsaufgabe «Bildungsplanung» von Bund und Ländern aufgegeben worden (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2010: IV), sodass Mitfinanzierungsmöglichkeiten des Bundes für den Bildungsbereich wegfallen, ja nach der ersten Föderalismusreform ausgeschlossen, nicht mehr möglich sind. Insofern werden sich auch die Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich und in starker Abhängigkeit von den personellen, finanziellen und materiellen Bedingungen der einzelnen Bundesländer entwickeln.

Die Ganztagschulformen reagieren darauf in unterschiedlicher Weise und können aufgrund der Organisationsstruktur diese Erwartungen nicht in gleichem Maße erfüllen. Deshalb sind über Chancen und Grenzen der einzelnen Formen noch Aussagen zu treffen und Entwicklungstrends zu kennzeichnen. Die in den einzelnen Ländern des Bundes entwickelten Ganztagschulen weisen eine solche Vielfalt auf, dass es nicht mehr sinnvoll ist, nach teilweise gebundenen und vollgebundenen Ganztagschulen zu unterscheiden.

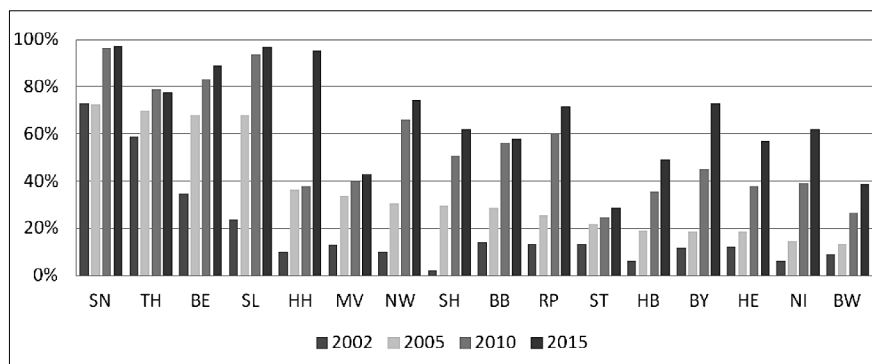
Die Erwartungen an die Ganztagschule sind hoch und richten sich gleichermaßen an alle drei Formen, die offene, die voll gebundene und die teilweise gebundene Ganztagschule. Es wird mehr Bildung, nicht mehr «Schule» erwartet. Die Ganztagschule soll

- das Leistungsniveau aller SchülerInnen verbessern,
- eine gezielte individuelle Förderung ermöglichen und dabei vorhandene Kompetenzdefizite genauso abbauen wie Leistungsstärken ausbauen, dies gilt insbesondere für die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten,

- die soziale Integration von sozial benachteiligten Kindern und besonders von denjenigen mit Migrationshintergrund verbessern,
- die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung bewusst im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung umsetzen und dem Bedarf nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie entsprechen und
- neue Bildungsinhalte und weitere Lernformen nutzen und dadurch zweckmäßige und auch schülerattraktive thematische Ergänzungen im Gegensatz zur Halbtagschule aufnehmen.

Zunächst eine Einschätzung zum Stand des Ausbaus der Ganztagschule bzw. der Ganztagschulformen und ihrer Inanspruchnahme: In den 16 Bundesländern werden Wert und Perspektiven der Ganztagschule sehr unterschiedlich eingeschätzt und die Bedeutung der einzelnen Ganztagschulformen ganz verschieden beurteilt und entsprechend auch gefördert. Sehr unterschiedlich sind in den Bundesländern die Auffassungen zur Ganztagschule, zumal nur zeitliche und keine inhaltlichen Vorgaben durch die Kultusministerkonferenz gemacht worden sind und der Interpretationsspielraum sehr groß ist. Während im Grundschulbereich der Aspekt der Betreuung dominiert und in einigen Bundesländern so vor allem die Potenziale und Kapazitäten der Horte mit einbezogen werden, ergeben sich für die weiterführenden Schulen im Sekundarbereich andere Herausforderungen, die konzeptioneller Art sind und unter dem Aspekt der individuellen Förderung, der unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, des biografischen Entwicklungsanspruchs und nicht zuletzt unter dem Aspekt des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten gesehen werden müssen. Der Begriff Ganztagschule wird noch sehr heterogen gefasst und bedarf der weiteren Präzisierung. So spiegeln sich auch die unterschiedlichen Auffassungen der Bundesländer im Stand der Kennzeichnung der Schulen als Ganztagschulen wider.

Abbildung 1: Länderspezifische Verteilung des Ganztagschulbetriebs



Quelle: siehe Tabelle 1.

Tabelle 1: Länderspezifische Verteilung des Ganztags schulbetriebs (in Prozent)

	Sachsen	Thüringen	Berlin	Saarland	Hamburg	Mecklenburg-Vorpommern	Nordrhein-Westfalen	Schleswig-Holstein	Brandenburg	Rheinland-Pfalz	Sachsen-Anhalt	Bremen	Bayern	Hessen	Niedersachsen	Baden-Württemberg
2002	72,8	58,7	34,7	23,9	10,1	13,0	10,0	2,0	13,9	13,3	13,3	6,0	11,7	12,0	6,1	9,0
2005	72,4	70,0	68,0	67,8	36,0	33,8	30,5	29,5	28,7	25,4	21,9	18,7	18,5	18,3	14,4	13,4
2010	96,5	78,6	83,3	93,8	37,8	40,0	66,1	50,6	56,1	60,2	24,6	35,4	45,2	37,8	38,9	26,7
2015	97,4	77,6	89,0	97,0	95,3	43,0	74,2	61,9	57,8	71,7	28,4	48,9	72,8	57,1	62,0	38,5

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage der Daten des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008: 7; 2012: 8; 2017: 1*f.; Anmerkung: Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt 2015 nur öffentliche Verwaltungseinheiten

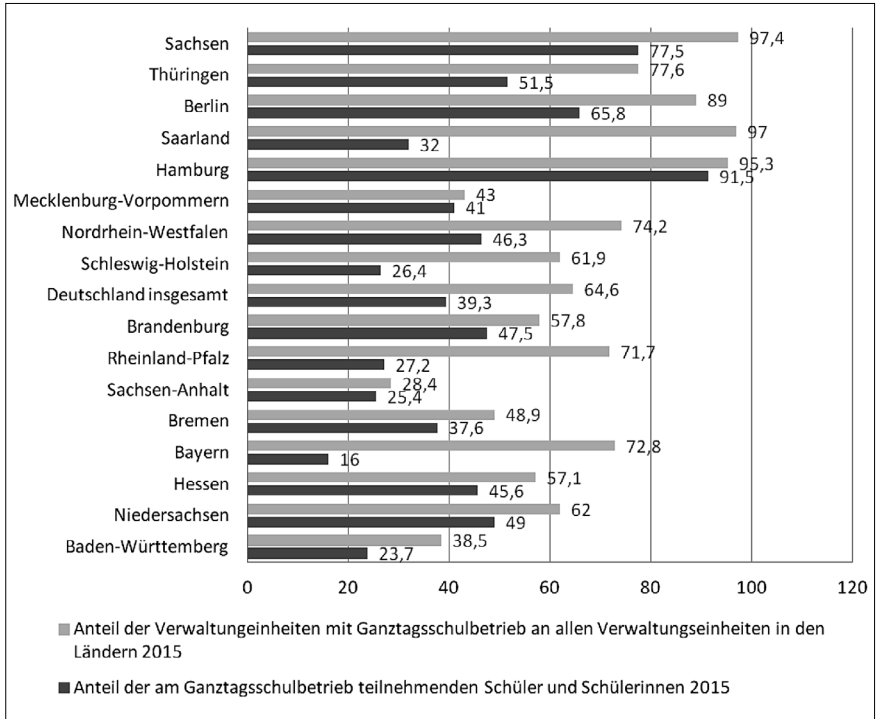
Abbildung 1 und Tabelle 1 geben einen Überblick über die quantitative Entwicklung der Ganztagschule zwischen 2002 und 2005 innerhalb eines Bundeslandes und gleichzeitig im Vergleich der Bundesländer zueinander. Sie sagen nichts über die Qualität dieser Schulen aus, aber über den bildungspolitischen Willen in diesen Bundesländern. In Sachsen, Thüringen, Berlin und im Saarland sind seit 2002 bereits in den ersten Jahren starke Entwicklungsschübe bei der Implementierung von Ganztagschulen zu verzeichnen, 2015 ist dort ein hoher Realisierungsstand erreicht. Sachsen (97,4%), das Saarland (97%) und Hamburg (95,3%) haben fast den vollständigen Umbau ihrer Schullandschaft zu Ganztagschulen erreicht. Länder wie Nordrhein-Westfalen (74,2%), Bayern (72,8%) und Rheinland-Pfalz (71,7%) haben in den letzten zehn bzw. fünf Jahren stark aufgeholt und mittlerweile einen Entwicklungsstand von über 70 Prozent erreicht. Sachsen-Anhalt liegt mit einem Anteil von 28,4 Prozent weit unter dem Bundesdurchschnitt und hatte in den letzten zehn Jahren – genauso wie Mecklenburg-Vorpommern – nur ganz geringe Zuwächse zu verzeichnen; man kann in diesen Ländern von einer Stagnation sprechen. Auch in Baden-Württemberg vollzieht sich der Umbau nur sehr langsam. Insgesamt zeigt sich beim quantitativen Ausbau der Ganztagschule in den meisten Bundesländern ein engagiertes Verhalten und das Bemühen, den Elternwünschen nach mehr Ganztags schulplätzen (2017 sind es 72%) zu entsprechen (vgl. Tillmann 2017b: 67). Der Realisierungsgrad liegt jedoch erst bei 47 Prozent. Die Beseitigung dieser Diskrepanz

zwischen den Ganztags schulwünschen und den gegenwärtig tatsächlich vorhandenen Plätzen erfordert massive Anstrengungen beim Ausbau des Ganztags schulsystems.

Hinzu kommt die Erhöhung ihrer Qualität. Die Eltern sehen vor allem bei der individuellen Förderung ihrer Kinder einen hohen und dringenden Verbesserungsbedarf, ebenso bei der Hausaufgabenbetreuung, der inhaltlichen Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, bei der Anzahl an Gesprächen zwischen Eltern und PädagogInnen über das eigene Kind und der Qualität der außerunterrichtlichen Angebote (Tillmann 2017b: 68), aber auch beim Vorhalten verlässlicher Betreuungszeiten vor und nach dem Unterricht sowie in den Ferien. Hier stellen sich berechnigte Fragen, welcher Ganztags schultyp das am besten leisten kann und wie der Ganztags schulprozess dementsprechend gestaltet werden muss.

Die bisherige Ganztags schulentwicklung hat gezeigt, dass dort die größten Fortschritte erreicht werden, wo SchülerInnen kontinuierlich an den Angeboten teilnehmen, stabile Lehrer-Betreuer-Beziehungen vorhanden sind und die Vielfalt der Angebote genutzt wird. Primäre Voraussetzung für den wirksamen Einfluss der Ganztagschule auf die Entwicklung der SchülerInnen ist also zunächst ihre Teilnahme am Ganztags schulbetrieb (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Anteil der Verwaltungseinheiten mit Ganztagschulbetrieb und der Anteil der am Ganztagschulbetrieb teilnehmenden SchülerInnen in den Bundesländern 2015



Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage der Daten des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2017: 1*f., 35*,47*; Anmerkung: Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt 2015 nur öffentliche Verwaltungseinheiten

Die ursprünglichen großen Diskrepanzen zwischen den schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagschulbetrieb und der Zahl der teilnehmenden SchülerInnen am Ganztags (etwa im Saarland 2005 67,8% zu 7% oder in Bayern 2005 18,5% zu 3,2%) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz 2007: 1, Tab. 1.1) sind in der Regel abgebaut worden, befinden sich aber in der gegenwärtigen Entwicklung in einigen Bundesländern auf einem höheren Niveau.

Für die Bundesrepublik gilt, dass 64,6 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten ein Ganztagsangebot realisieren und 39,3 Prozent der Schülerschaft insgesamt daran teilnimmt. Das heißt, 25,3 Prozent der SchülerInnen gehen zwar in eine Ganztagschule, nutzen die Angebote aber nicht oder haben zurzeit aus Kapazitätsgründen an der Schule nicht die Möglichkeit, solche Angebote zu nutzen.

Entsprechend der letzten veröffentlichten Ganztagsschulstatistik für 2015 ist der Anteil der Verwaltungseinheiten mit Ganztagsschulbetrieb seit 2002 von rund 15 Prozent auf 64,6 Prozent gestiegen und der Nutzung durch die SchülerInnen von rund 10 Prozent auf 39,3 Prozent (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz 2017: 1). Dieses zeigt den Willen aller Bundesländer, den Lernenden mehr schulische Entwicklungschancen zu bieten und ihnen Angebote zu machen, die ihren Entwicklungsbedürfnissen immer mehr entsprechen. Zwar nehmen immer mehr SchülerInnen die Angebote an, viele aber noch nicht. Oder aus anderer Perspektive: 72 Prozent der Eltern hatten 2017 den Ganztagschulwunsch für ihr Kind, aber nur 47 Prozent konnten diesen tatsächlich realisieren (vgl. Killus/Tillmann 2017: 67). Diese Diskrepanz hat bereits in den Vorjahren bestanden. Insofern ist der stete Anstieg der Ganztagschulen in Deutschland dem Bedürfnis von Eltern und SchülerInnen geschuldet. Diesem muss nun unbedingt schulpolitisch weiter und noch besser entsprochen werden. Innerhalb der Bundesrepublik gibt es hierbei außerordentlich große Differenzen. So nutzen bereits in Hamburg 91,5 Prozent, in Sachsen 77,5 Prozent, in Berlin 65,8 Prozent und in Thüringen 51,5 Prozent der SchülerInnen die Ganztagsangebote (vgl. Abbildung 2).

Wenn die Verfügbarkeit einer Ganztagschule und die Nutzung der Angebote auch noch keine Garantie für bessere Leistungen und die Entwicklung eines besseren Sozialverhaltens ergeben, so sind es aber primäre Voraussetzungen für ihre Hervorbringung.

Der Kern von Schule ist und bleibt der Unterricht. Aber es wird nicht nur im Unterricht gelernt. Deshalb ist das Unterrichtliche darauf ausgerichtet, Fundamentales zu vermitteln und gleichzeitig außerunterrichtlich Gelerntes aufzugreifen und so zu nutzen, dass Möglichkeiten zur Vertiefung und Erweiterung entstehen. Die Ganztagschule ist somit ein «komplexer Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum» und bedarf – soll die individuelle Förderung aller gelingen – einer gezielten Steuerung günstiger Aneignungs- und Entwicklungsbedingungen für jeden Einzelnen und jede Einzelne in den dazugehörigen Klassen. Diese Aufgabe können nur KlassenlehrerInnen übernehmen. Sie sind wichtig für die Beziehungsarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und für die Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie für die unerlässliche vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Radisch u. a. 2017: 34; Borrmann/Niedlich 2017: 135 ff.).

In diesem Bereich liegen ungeahnte Reserven, aber auch – so zeigen die Forschungsergebnisse – dringend zu bearbeitende Herausforderungen wie etwa neue Zeitregelungen für KlassenlehrerInnen, die Arbeit in multiprofessionellen Teams, die verbindliche Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe bis hin zur «Entwicklungsplanung» für alle SchülerInnen und die Berücksichtigung von Kooperations- und Absprachezeiten in den Arbeitsmodellen der Lehrkräfte. Auch die FachlehrerInnen sind gefordert.

Für die Gestaltung aller Lernprozesse in der Ganztagschule stellen Absprache, Abstimmung und Kooperation zentrale Voraussetzungen dar. Das pädagogische Kon-

zept der einzelnen Lehrkraft ist auf seine Einbettung in ein klassen-, stufen- und schulbezogenes Vorhaben und Vorgehen angewiesen. Auch dadurch wird der Erfolg der Einzelvorhaben mitbestimmt. Zudem sollten die Lehrenden hinsichtlich ihrer Zeitstrukturierung und der inhaltlichen Bestimmung ihrer Tätigkeit unterstützt werden, indem etwa bestimmte Rahmenbedingungen garantiert werden. Als solche sind bedeutsam:

- die Abstimmung zwischen den Lehrkräften und die Arbeit in (multi-)professionellen Teams auf Klassen-, Klassenstufen- und Schulebene,
- die Ausrichtung der unterrichtlichen Arbeit auf eigene und auf kooperative Vorhaben (fächerverbindende und fächerübergreifende Projekte),
- die Verbindung von vertikalem und horizontalem Lerntransfer,
- die verstärkte Ausrichtung der Arbeitszeiten der Lehrkräfte auch auf außerunterrichtliche Prozesse im Sinne der Projektkoordination und fachlichen Zusammenarbeit,
- die Entwicklung einer institutionalisierten Kommunikation zwischen der Schule und außerschulischen Partnern in Bezug auf die Angebote und Projekte,
- ein schülerbezogenes Feedback zu den erbrachten Leistungen bzw. dem gezeigten Engagement,
- die Kontinuität und Stabilität in der Finanzierung und der personellen Absicherung der Angebote und der fachlichen Zusammenarbeit,
- die Sicherung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Angebote,
- die Nutzung und Anwendung neuer Lehr- und Lernmittel (Digitalisierung) sowie
- die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Bereich.

Die Schaffung besserer Aufwuchsbedingungen und der freie Zugang zur öffentlichen Bildung von Anfang an sowie die Vernetzung dieser Lernorte, ohne dass Eltern dafür primär in Anspruch genommen werden, können die Bildungschancen der Heranwachsenden erheblich erhöhen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf stärken. Die größte Reserve liegt in einer effektiven Bildungsorganisation, das heißt, dass in einer Kommune (Region) die gewünschten und gebrauchten formalen, non-formalen und informellen Lernorte vorhanden und miteinander vernetzt sein sollten. Zudem sollten die einzelnen Lernorte von den NutzerInnen selbst – zumindest ohne Hilfe der Eltern – erreicht werden können. Eine sinnvolle und inzwischen auch unerlässliche Investition in die Zukunft ist in der Schaffung einer vernetzten und strukturierten Bildungslandschaft zu sehen.

Die gebundene Ganztagschule kann diese Entwicklungsoptionen durch neue pädagogische Konzepte bieten. Die Schule wird zum umfassenden sozialen Ort, an dem die Beteiligten anders arbeiten und zusammenarbeiten müssen als bisher. Kooperation wird zur fundamentalen Voraussetzung auf verschiedenen Ebenen: Klassen-, Jahrgangs-, Schul- und Sozialraumbene. In diesem Kontext ist die Stellung der Schule eine andere, nämlich ein Ort der Entwicklung jeder und jedes Einzelnen und damit

- mehr als Unterrichtung. Das setzt eine stärker an der Theorie orientierte Realisierung von Ganztagschule voraus, die Rahmenbedingungen sichert, sodass
- Unterrichtung als Entwicklung von Individuen betrachtet wird,
 - Schule als Chance der Entwicklung gruppaler Subjekte (positive Meinungsbildung in Klassen) gesehen wird,
 - neue Anregungs- und damit Lernmilieus geschaffen und
 - stärker als bisher Gemeinsinn und Gemeinschaftsfähigkeit durch Arbeit in Gemeinschaften entwickelt werden können.

Die Arbeit mit Gruppen setzt eine ausgeprägte pädagogische Kompetenz voraus – dazu sind die theoretischen Grundlagen zurzeit nicht hinreichend gegeben und die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte ist nicht ausreichend. Darüber hinaus wird die Bedeutung des Lernens in Gruppen als gesellschaftliche Praxis unterschätzt bzw. missachtet. Die bewusste und verantwortungsvolle Nutzung der Gruppe für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen SchülerInnen wird gegenwärtig vielfach unzureichend oder gar nicht genutzt. Die Gemeinschaftsfähigkeit als soziale Kompetenz muss systematisch ausgebildet werden. Die Chancen dazu bietet die Ganztagschule in hervorragender Weise, wenn das Bedingungsgefüge entsprechend gestaltet wird.

4.4 Die selbstständigere Schule

Das Streben nach mehr Selbstständigkeit für Schulen ist nicht neu und in der Geschichte der Schulentwicklung aus unterschiedlichen Ansätzen heraus favorisiert worden. Schon Johann Friedrich Herbart setzte sich Ende des 18. Jahrhunderts für die schulische Erziehung durch die Städte und nicht durch den Staat ein. Forderungen nach der Loslösung des Schulwesens aus der Staatshoheit wurden im 19. Jahrhundert immer deutlicher artikuliert und mündeten mit der Revolution von 1848 in der Idee der Selbstverwaltung.

Einen neuen Schub gewann der Wunsch nach Emanzipation der Schulen vom Staat in der Weimarer Zeit. Durch die reformpädagogische Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde diese emanzipatorische Entwicklung besonders durch das Bemühen um die individuelle Förderung aller schöpferischen Fähigkeiten der Heranwachsenden gespeist. Unterbrochen wurde diese Entwicklung durch die Herrschaft der NationalsozialistInnen, die das Bestreben der Schulen zur Wahrnehmung der Eigenverantwortung zugunsten der zentralistischen Staatsmacht zurückdrängten und sogar aufhoben. Erst in den 1950er Jahren bekam die Frage nach der Eigenverantwortung von Schulen eine neue Bedeutung und erste Kritik an der staatlichen Lenkung der Schulen (vgl. Becker 1953) wurde artikuliert. In den 1970er Jahren verstärkte sich diese und führte zu einer neuen Betrachtung der Verwaltung von Schule: weg von dem zuerst völlig gerechtfertigten staatlichen Nachkriegsbemühen, das Gesamtsystem Schule zentral zu planen, hin zu einer Betrachtung der einzelnen Schule als pädagogischer Handlungseinheit. Die Erfahrung zeigte, dass für die

Qualität der schulischen Arbeit die Einzelschule ganz entscheidend war (vgl. Terhart 2001: 27). Deshalb setzte sich zunehmend die Einsicht durch, dass die Qualität der schulischen Bildung in starkem Maße von der Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schule abhängig ist.

Die Demokratisierungswelle jener Zeit, die Schulen zu demokratisieren und vor allem die Mitbestimmungsrechte aller Beteiligten an Schule zu entwickeln und zu stärken, mobilisierte breite Teile der Gesellschaft und fand ihren Niederschlag in den Empfehlungen des deutschen Bildungsrats von 1970 und 1973 (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970 u. 1973) und im Entwurf eines Schulgesetzes durch den 51. Deutschen Juristentag 1981 (vgl. Deutscher Juristentag 1981).³ 1970 legte der Bildungsrat einen «Strukturplan für das Bildungswesen» vor (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970), der in der Öffentlichkeit viel Beachtung fand. Kontrovers diskutiert wurden die 1973 veröffentlichten Empfehlungen «Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern». Dort heißt es: «Die Bildungskommission empfiehlt, den Schulen eine verstärkte Selbstständigkeit zu übertragen. Die Eigenverantwortung der Schule steht im Rahmen der öffentlichen Gesamtverantwortung für das Bildungswesen und ihrer parlamentarischen Legitimation.» (Müller 2006: 114) Diese verstärkte Selbstständigkeit sollte durch die Übertragung von Entscheidungskompetenzen auf die einzelne Schule sowohl in pädagogischen als auch organisatorischen Fragen erreicht werden. Sie bezog sich auf die Partizipation von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern, auf die Organisation von Lernprozessen, auf die Bewirtschaftung finanzieller Mittel, auf die Mitwirkung bei Entscheidungen zu Leitungsfunktionen, Berufungsverfahren und Personalentscheidungen sowie auf die Gestaltung des schulischen Alltags (vgl. ebd.: 17).

Doch die Vorschläge fanden – schon in der Bildungskommission hatten fünf Mitglieder ein Minderheitenvotum gegen die Empfehlungen abgegeben – in der Kultusministerkonferenz und in den Ministerien der Bundesländer keine uneingeschränkte Zustimmung (vgl. ebd.: 115). Aufgrund der divergierenden Positionen wurde der Deutsche Bildungsrat 1975 aufgelöst (vgl. Beetz 1997: 272). Zwar wurde die Diskussion um Autonomie⁴ und Selbstständigkeit der Schule in den Erziehungswissenschaften in den 1980er und 1990er Jahren fortgeführt, an der Schulpraxis wurde

3 Der Deutsche Bildungsrat konstituierte sich am 17. März 1966. «Der Deutsche Bildungsrat verstand sich als ein Gremium, in dem wissenschaftliche Erkenntnisse und politischer Auftrag integriert werden sollten. Der aus 36 Mitgliedern bestehende Bildungsrat setzt sich aus einer Bildungskommission mit achtzehn Mitgliedern und einer Regierungskommission mit weiteren achtzehn Mitgliedern zusammen. Die Bildungskommission war für Sachverständige und für Vertreter der Öffentlichkeit zugänglich, während die Regierungskommission Regierung und Verwaltung vorbehalten war. Beide Kommissionen stimmten getrennt voneinander ab, was die Freiheit zu eigenen Konzeptionen vergrößern sollte. Der Bildungsrat tagte mit dem Anspruch, notwendige bildungspolitische Reformentscheidungen wissenschaftlich zu beleuchten.» (Müller 2006: 113)

4 Der Begriff «Autonomie» ist in diesem Kontext allerdings unangemessen und irreführend (vgl. auch Tillmann 2007: 1), da eine Schule im staatlichen Schulsystem nicht «autonom» werden kann. Als Subsystem der Gesellschaft untersteht sie der Aufsicht des Staates.

allerdings nichts geändert. Auch rechtlich blieben die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats ohne Auswirkungen (vgl. Müller 2006: 115).

Erst 1992, als der damalige Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, Johannes Rau, die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen gründete, wurde eine weitreichende und für die Zukunft bedeutsame Diskussion angestoßen, die sich auf die Selbstgestaltung und Eigenverantwortung der Einzelschule konzentrierte (vgl. ebd.: 157). 1995 veröffentlichte die Bildungskommission die Ergebnisse ihrer Arbeit unter dem Titel «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft». In der Denkschrift werde mehr pädagogische Freiheit für die Institution Schule gefordert, das heißt einerseits mehr Gestaltungsfreiheit im pädagogischen Bereich und andererseits eine Reduzierung der Pflichtaufgaben im Rahmen der administrativen Vorgaben (vgl. ebd.: 160). Konkret schlug die Kommission vor, dass die «teilautonome Schule», wie sie genannt wurde, jeweils ein Schulprogramm, das die Entwicklungsperspektive der Schule aufzeigt, erarbeiten und kontinuierlich weiterentwickeln soll. Das Programm sollte unter Berücksichtigung der Schulspezifika unter anderem zeitliche Veränderungen der schulischen Arbeit zulassen, sodass Lehr- und Lernzeiten durch die Schule selbst bestimmt werden können. Zudem sollte die variantenreichere Gestaltung von Unterrichts- und Arbeitsformen, zum Beispiel durch die Einführung flexibler Lerngruppen, ermöglichen, aber auch Handlungsspielraum bei der Auswahl des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals, in der Personalentwicklung und in bestimmtem Umfang auch bei der Bewirtschaftung der zugewiesenen Mittel schaffen (vgl. ebd.: 161). Damit schlug die Kommission vor, den Schulen größere organisatorische, personelle und finanzielle Freiräume zu gewähren.

Die Forderungen nach größerer Gestaltungsfreiheit der Einzelschule beziehen sich laut Tillmann auf die folgenden drei Bereiche:

- «Die einzelne Schule soll einen Einfluss bei der Auswahl des pädagogischen Personals erhalten. Statt von zentralen Zuweisungsverfahren abhängig zu sein, sollen Schulen Stellen ausschreiben und selber besetzen können.
- Die einzelne Schule soll die zugewiesenen Finanzmittel selber verwalten können.
- Diese Selbstbewirtschaftung soll die bisher übliche zentrale Fremdbewirtschaftung (beim Schulträger, beim Land) ablösen.» (Tillmann 2007: 1)

Im Rahmen der Diskussion um die «Teilautonomie» der Schule oder um die «selbstständigere Schule» treffen reformpädagogische und ökonomische Argumente aufeinander, sodass oft keine ausgewogene Diskussion geführt werden kann und «wechselseitige Verdächtigungen über unlautere Motive das Verständnis erheblich erschweren» (ebd.: 3).⁵ In vielen Bundesländern haben dennoch Entwicklungsprozesse

5 Zum rechtlichen Rahmen der Gestaltung von «Selbstständigen Schulen» unter staatlicher Aufsicht liegt eine differenzierte Untersuchung zu den Möglichkeiten und Grenzen schulischer Eigenverantwortung unter Geltung des Grundgesetzes vor. Die Ergebnisse können hier nicht dargestellt werden, sie bieten aber eine fundierte Grundlage für die Fortführung der Gesamtdiskussion um die «Selbstständigere Schule».

begonnen, die mehr oder weniger Einzelelemente einer «Teilautonomie» darstellen. Mehr Selbstständigkeit für Schulen bezieht sich gegenwärtig auf vier Gestaltungsbereiche:

- inhaltliche Selbstständigkeit,
- organisatorische Selbstständigkeit,
- wirtschaftliche Selbstständigkeit und
- personelle Selbstständigkeit.

Ein Mehr an Selbstständigkeit führt nicht automatisch zu einer besseren pädagogischen Arbeit, also zur inhaltlichen Qualitätssteigerung von Schule. Die Gewährung von mehr Selbstständigkeit für Schulen kann im Extremfall zur Errichtung einer selbstständigen Schulverwaltung führen, aber nicht zu einer «selbstständigen» Schule mit Entscheidungskompetenzen auf allen Gestaltungsebenen. Ein Modell von mehr Selbstständigkeit der Schule ist pädagogisch nur dann zweckmäßig und sinnvoll, wenn es zur inhaltlichen Qualitätssteigerung beiträgt bzw. dazu führt. Die verschiedenen Ansätze in der Bundesrepublik müssen deshalb erst geprüft werden, ob und inwieweit sie dazu geeignet sind, die schulische pädagogische Arbeit zu verbessern (vgl. Lenuck 2004: 17).

Darüber hinaus kann ein Mehr an Selbstständigkeit der Schulen auch Ambivalenzen erzeugen, die sich einerseits aus der Freiheit der pädagogischen Arbeit der LehrerInnen und andererseits aus der notwendigen Orientierung an Standards und externer Evaluation durch unabhängige, aber staatliche Instanzen ergeben können. Wie LehrerInnen die Entwicklung von mehr Selbstständigkeit sehen, welche Elemente wie bewertet werden und welche Erfahrungen damit in Ansätzen gemacht wurden, ist bisher nicht erforscht (vgl. Tillmann 2007: 5). LehrerInnen gestalten und verantworten in der Regel ihren Unterricht individuell, die Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne geben ihnen eine relativ große Freiheit bei der inhaltlichen Auswahl der Stoffe, während das Zeitregime aufgrund der tradierten 45-Minuten-Unterrichtsregelung relativ festgelegt ist (vgl. auch Rolff 1994: 43). LehrerInnen sind, laut Tillmann, an der Verbesserung des Unterrichts und der Leistungssteigerung der SchülerInnen in ihren Fächern orientiert; sie denken «Ich und mein Fach», «Ich und meine Klasse» (Tillmann 2007: 5). Der Perspektivenwechsel muss jetzt dahingehen, dass die LehrerInnen denken: «Wir und unsere Schule», was für die meisten Lehrkräfte allerdings «eine sehr fern liegende Betrachtungsweise» sei (ebd.).

Dieser notwendige Perspektivenwechsel im Denken der einzelnen Lehrkraft bedeutet subjektiv die Einengung des individuellen Spielraums an der Einzelschule, da diese Art des Arbeitens Abstimmung und unmittelbare Kooperation nötig macht. Dadurch kann das eigene Vorgehen und Handeln nicht mehr von der einzelnen Lehrkraft allein bestimmt werden, sodass eine größere Autonomie der Schule als Ganzes von den einzelnen Lehrkräften als Einschränkung der eigenen Freiheit erlebt werden kann. Hinzu kommt, dass eine größere Selbstständigkeit der Schule auch eine größere Außenkontrolle, etwa durch externe Leistungsevaluationen, mit sich bringen kann.

Wenn LehrerInnen den individuellen Entscheidungsraum für sich selbst zwar eingeschränkt sehen, gleichzeitig aber auch wahrnehmen, dass die größere Selbstständigkeit der Einzelschule der Schule insgesamt mehr Entscheidungsmöglichkeiten und damit Gestaltungschancen eröffnet, die Arbeitsfreude erhöht und der Lernerfolg der SchülerInnen verbessert wird, ist zielgerichtet und kontinuierlich die Reformbereitschaft zu fördern. Der Erfolg von einer größeren Selbstständigkeit der Einzelschule und die Akzeptanz der dazu erforderlichen Maßnahmen sind maßgeblich vom Lernerfolg der SchülerInnen und vom Schulerfolg aller abhängig.

Begrenzungen der Selbstständigkeits der Einzelschule liegen in der Umsetzung eines verbindlichen Curriculums, externen Evaluationen, allgemeingültigen Prüfungsanforderungen, bundesweiten Prüfungsaufgaben, den wissenschaftlichen Grundlagen von Bildung und Erziehung sowie einer regelmäßigen Rechtfertigung des Einsatzes finanzieller, materieller und personeller Mittel.

4.5 Die genderorientierte Schule

Es geht bei der Genderorientierung nicht nur um das soziale Verhalten und um Geschlechterrollen, sondern auch um Geschlechtergerechtigkeit, das heißt um eine sach- und fachgerechte Behandlung von Mädchen und Jungen, die die spezifischen entwicklungspsychologischen Besonderheiten und Entwicklungsmerkmale berücksichtigt.

Genderorientierung kann nur heißen:

- gleichberechtigte Behandlung der Geschlechter einerseits und
- Beachtung der geschlechtlichen Spezifika andererseits.

Daraus ergibt sich, dass alle Kinder gemeinsam in einer Schule und in einem Klassenverband lernen können, innerhalb der Schule aber auch geschlechterspezifische Differenzierungen vorgenommen werden können und durchaus auch sollten. Aufgrund der umfangreichen Untersuchungen wissen wir – auf eine Darstellung von Zahlen und Statistiken sei hier verzichtet –, dass der Anteil der Jungen unter den Zurückstellungen, den SitzenbleiberInnen, den SchulschwänzerInnen, den SchulverweigererInnen, den vorzeitigen SchulabgängerInnen größer ist als der der Mädchen. Wir haben also keine jugendgemäße (vgl. Maykus 2017) und keine *jungengemäße* Schule und damit in der Schule kein Mädchen-, sondern ein Jungenproblem. Allein daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines tieferen Nachdenkens über den pädagogischen Umgang mit Mädchen und Jungen und ihren Ansprüchen aufgrund ihrer Geschlechterentwicklung.

Der Genderbegriff, den der US-Forscher John Money in den 1950er Jahren geprägt hat, beinhaltet heute viel mehr und umfasst juristische, biologische und soziale Momente des Umgangs mit den Geschlechtern. Für die Gemeinschaftsschule bedeutet das, gleiche Rechte für alle zu sichern, gegen jede Benachteiligung aufgrund des Geschlechts vorzugehen, aber auch die Anforderungen nach der geschlechtsspezifischen Leistungsfähigkeit (etwa Körperkraft) zu differenzieren.

4.6 Die inklusive Schule

Gegenwärtig besteht die Gefahr, dass Inklusion sehr verkürzt verstanden wird. Häufig wird im Alltag oder auf bildungsadministrativer Ebene unter Inklusion lediglich die gemeinsame Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten verstanden (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2010; Brodkorb/Koch 2012: 29). Das ist aber keine Inklusion. Inklusion ist das Aufwachsen aller unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter, Begabung und Ethnie (vgl. Wocken 2011: 59 ff.) in einer Solidargemeinschaft von Heranwachsenden unter «einem Dach» bei gleichzeitiger optimaler Förderung und Entwicklung jedes Menschen, aber nicht unbedingt und in jedem Fall in den gleichen «vier Wänden».

Jeder hat das Recht auf bestmögliche Bildung, aber auch die Pflicht, einen Beitrag zur demokratischen Sicherung des Gemeinwesens zu leisten. Wenn alle Menschen gleichwertig sind, haben sie auch gleiche Rechte. Nun sind jedoch nicht alle gleichartig, und dieser Unterschiedlichkeit muss Rechnung getragen werden. Wie dies geschehen kann, ist unterschiedlich gehandhabt worden und wird gegenwärtig kontrovers diskutiert (vgl. Standop/Greiling/Seefeldt 2014; AG Bildungspolitik 2013 u. a.). Zur Bildung des modernen Menschen gehört nicht nur die optimale kognitive Entwicklung – die von vielen Eltern in den Vordergrund gestellt wird: Kinder sollen möglichst früh, zuweilen schon im Vorschulalter, eine oder zwei Fremdsprachen erlernen. Auf diese Weise stehen die Heranwachsenden früh unter Leistungsdruck, was häufig dazu führt, dass sie weniger Kind sein dürfen, weniger spielerisch lernen, weniger Umgang mit Gleichaltrigen haben und nicht lernen, Verantwortung für etwas zu übernehmen und zu tragen. Im 14. Kinder- und Jugendbericht heißt es, dass eine «nachlassende Bereitschaft Jugendlicher, sich systematisch und dauerhaft freiwillig zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen», festzustellen sei (BMFSFJ 2013: 408). Eine inklusive Schule kann SchülerInnen in Verbindung mit den Familien und dem Gemeinwesen weitere Verantwortungsoptionen bieten.

Wenn die lernwilligen und besonders begabten SchülerInnen in der inklusiven Schule nicht optimal gefördert werden würden, wäre das eine neue Benachteiligung und würde zu einer Senkung der gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit und zur Gefährdung einer bislang leistungsstarken Kultur führen. Gerade der Geburtenrückgang und der zunehmende Fachkräftemangel in der Bundesrepublik erfordern eine sorgfältige Ausbildung aller, sowohl der allgemein Lerninteressierten als auch der besonders Begabten. Sinnvolle Inklusion muss für alle optimale Entwicklungschancen bieten.

Die materiellen Entwicklungsbedingungen für Heranwachsende gehören in Deutschland zu den besten der Welt: Laut UNICEF belegt Deutschland den 6. Platz unter den 29 miteinander verglichenen Industrieländern (UNICEF 2013). Gleichzeitig liegt die Lebenszufriedenheit der Kinder und Jugendlichen jedoch fast am Ende der Skala (22. Platz) (ebd.). Ausschlaggebend für dieses schlechte Abschneiden sind sicher vielfältige Faktoren, doch der Gestaltung des Lernens und des Lebens kommt

dabei eine besondere Bedeutung zu. Deshalb ist der Weg der Inklusion der zweckmäßige, wenn die individuelle Entwicklung der einzelnen SchülerInnen ermöglicht und nicht begrenzt wird und gleichzeitig das gemeinschaftsfähige Denken und Verhalten im Umgang mit Verschiedenheit gelebt werden kann. Das schließt die – oben angesprochene – Erziehung zum Zweifel ebenso ein wie die Übernahme von Verantwortung und das Verhalten in bzw. den Umgang mit Gruppen. Verantwortungsgefühl und -bewusstsein lassen sich nur entwickeln, indem die Heranwachsenden etwas verantworten können. Deshalb sind auch die verschiedenen Formen der Partizipation pädagogisch verfügbar zu machen und den SchülerInnen (Schulsicht) ebenso wie den Kindern und Jugendlichen (Jugendhilfe- und Elternsicht) zu ermöglichen.

Die gegenwärtige Inklusionsdiskussion konzentriert sich im Wesentlichen auf die gemeinsame Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten. Sowohl die Behinderten als auch die besonders Interessierten und besonders Begabten werden zu den VerliererInnen gehören, wenn nicht deren Bedürfnisse, Interessen und Ziele gleichermaßen berücksichtigt werden und jede und jeder Einzelne optimal gefördert wird.

In kaum einer wissenschaftlichen Arbeit oder in amtlichen Orientierungen wird deutlich, dass Inklusion ein grundlegendes Umdenken im Hinblick auf die Rolle von Gemeinschaften und die Gestaltung von Gemeinschaftsbeziehungen erfordert, wenn das Hauptanliegen der Inklusion über den Rahmen von Schülerbiografien hinaus gelingen soll. Deshalb möchte ich kurz auf den Zusammenhang von Individuum und Gemeinschaft und die Bedeutung der Gruppenpädagogik für die optimale Entwicklung des einzelnen Menschen eingehen (siehe dazu auch die Ausführungen unter Punkt 4.9).

Individuum und Gemeinschaft sind zwei Pole in einer dialektischen Beziehung (Trommsdorff 1999: 396 f.), die auf dem Kontinuum zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung durch Rückbindung an die Gemeinschaft in einer unmittelbar auf den einzelnen Menschen bezogenen Balance gehalten werden muss und pädagogisch als Maßverhältnis gefasst werden kann. Damit sind neue Fragen an Bildung und Erziehung, die Verantwortung dafür und an ihre Umsetzung zu stellen. Wenn die Erziehung nicht reine Privatsache der Eltern ist, sondern auch das Gemeinwesen angeht, und Eltern wie auch professionelle ErzieherInnen die gesetzliche Pflicht (siehe Schulgesetze) zur Bildung und Erziehung genauso haben wie Kinder und Jugendliche die Pflicht, sich deren Erziehung auszusetzen, wie Brezinka konstatiert (vgl. Brezinka 1994: 590), dann ergibt sich die Frage, wie die erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften erworben bzw. ausgebildet werden können, damit die Heranwachsenden zu einem selbstständigen und sozial verantwortlichen Leben befähigt werden (vgl. Prüß 2000: 119 ff. u. 2011: 223 ff.).

Die Gruppe in der modernen Gesellschaft stellt sich als ein Anregungsmilieu für die Entwicklung des Individuums dar. Die Gruppenpädagogik ist oft durch politische Indoktrination und die Nutzung gruppenspezifischer Effekte zur Verführung der heranwachsenden Generation missbraucht worden. Deshalb meint Oelkers, dass die

Erziehung zur Gemeinschaft «ein gefährliches Konzept» sei (Oelkers 1991: 36), weil es immer wieder missbraucht werden könne. Aber es kann «ebenso zum Medium der Befreiung wie zum Mittel der Unterdrückung» (Liegler 1989: 332) benutzt werden. Die ausschließliche Orientierung auf die Gemeinschaft erzeugt ein «untertäniges» Verhalten und ist auf Gruppenanpassung ausgerichtet; die expressive Orientierung auf die Autonomie des Individuums erzeugt wiederum ein «obertäniges» Verhalten und lässt schwer die angemessene Einordnung des Individuums in Gemeinschaften zu (vgl. Prüß 2000: 124). Zur Ausprägung des habituellen Merkmals «Gemeinschaftsfähigkeit» sind Kommunikationen, Interaktionen und Beziehungen des Individuums zur Gemeinschaft notwendig und wesentlich. Gemeinschaft wird damit zum Mittel für die Entwicklung jedes einzelnen Individuums mit der Gemeinschaft. Solche Entwicklungsgemeinschaften müssen bewusst geschaffen und pädagogisch genutzt werden (vgl. Prüß 2011: 223 ff.). Sie bieten Optionen, den jungen Menschen im Aufwachsen Bedingungen zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeitsentwicklung zu sichern und durch die professionelle pädagogische Lenkung dafür Sorge zu treffen, dass Verführungen, Deformationen und Fehlentwicklungen möglichst ausgeschaltet und die Gemeinschaften als «Entwicklungskatalysator» für den einzelnen Menschen genutzt werden: Die Gruppe ist für die Einzelnen da. Sie ist ihr Übungsfeld und dient der Ausprägung der Individualität, der wechselseitigen Bereicherung und der Ausbildung der Sozialkompetenz jedes einzelnen Menschen. Für diesen Prozess ist die Inklusion besonders geeignet, wenn dafür die entsprechenden Gruppenstrukturen und Gruppennormen bestehen. Dann bietet sie nämlich unter einem Dach Gruppenbezüge vielfältiger Art an, um Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum sowie als Übungsstätte der Demokratie zu gestalten und zu erleben.

4.7 Schule mit flexibler Differenzierung

Um der Forderung nach Differenzierung zu entsprechen, bieten sich grundsätzlich zwei Varianten an: Die SchülerInnen werden bis zu einem bestimmten Zeitpunkt gemeinsam beschult und dann auf ein verzweigtes, aber in alle Richtungen offenes System verteilt, wobei der Übergang von einer Schule zur anderen problemlos möglich sein müsste. Oder aber alle lernen in einem Haus und erhalten die für sie erforderliche Förderung – ihren Voraussetzungen, Interessen, Neigungen und individuellen Zielsetzungen entsprechend. Beides wäre für die optimale kognitive Entwicklung akzeptabel und die Entscheidung nur abhängig von den finanziellen Möglichkeiten der Gesellschaften. Für das soziale Miteinander käme allerdings nur die letztgenannte Variante infrage, die auch von der UNO gefordert wird.

Gemeinschaftsschule bedeutet nicht, dass es keine Differenzierung gibt. Vielmehr ist sie ein sozialer Ort, an dem der sozialen, kulturellen, weltanschaulichen, physischen, psychischen und politischen Heterogenität der gesamten Schülerschaft entsprochen wird. Ich weiß, dass diese Schule gegenwärtig eine Idealvorstellung ist und nur schrittweise entwickelt werden kann, aber schrittweise heißt auch, dass die

einzelnen Schritte tatsächlich nacheinander gegangen werden müssen. Schule muss sichern, dass die Einzelnen jeweils dort abgeholt werden, wo sie sich in ihrem Entwicklungsstand befinden, und dass sie die entsprechende Unterstützung bekommen, um das jeweils nächste Entwicklungsstadium zu erreichen. Das heißt, dass innerhalb des «Hauses Schule» differenzierte Angebote zur Verfügung stehen müssen und dass verschiedene Betreuungs-, Lern- und Arbeitsformen praktiziert werden. Dazu sind nicht nur neue flexible Raum-, sondern auch flexible Zeitkonzepte erforderlich. Ich weiß, dass diese Schule nicht so leicht zu realisieren ist und viel Kraft und Mut und auch gezielte Forschung verlangt, damit sie in einem Langzeitprozess erfolgreich gestaltet werden kann. Die Entscheidung dafür bedarf des politischen Willens und der wissenschaftlichen Dauerbegleitung.

Schulen sind Entwicklungsorte für alle Kinder und Jugendlichen und bedürfen der vorurteilsfreien Zuwendung der ganzen Gesellschaft und müssen deshalb unsere ganze Aufmerksamkeit erhalten. Komensky urteilt in seiner «Didactica magna»: «Schulen sind Produktionsstätten der Menschlichkeit, sofern sie bewirken, dass aus Menschen wirklich Menschen werden.» Vor uns stehen große Aufgaben, die ein mutiges und zielorientiertes Handeln verlangen.

Die exponierte Stellung, die Schulen in der biografischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen einnehmen, fordert direkt heraus, sie als besondere Entwicklungsorte junger Menschen zu nutzen: Gemeinsames schulisches Lernen und Leben sind eine Chance, alle mit den verfassungsmäßig gesicherten Werten der Bundesrepublik Deutschland vertraut zu machen und sie zu lehren, individuell und gemeinschaftlich danach zu handeln. Gemeinschaftsfähigkeit und Gemeinsinn müssen das Ergebnis pädagogischer Anstrengung sein und in der tagtäglichen Praxis in verschiedenartigen Zusammenhängen ausgebildet werden. Wir haben bereits gesehen, dass die Familie für Kinder im Vorschulalter kein hinreichender Lernort mehr ist, dass soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen oder Geschwistern (Kinder unterschiedlicher Altersgruppen) dort gar nicht ausgebildet werden können, Vereinzelungsprozesse stattfinden und dass sich eine «Verinselung» kindlicher Lebensweise vollzieht. Gruppen sind Lernorte zur Anregung, zur Nachahmung, zur Stärkung des Selbstwerts, zur Anerkennung, zur Durchsetzung, aber auch zur Ermutigung, zur Unterstützung, zur Hilfe und zur Grenzsetzung und nicht zuletzt Orte des Schutzes. Sie unterstützen den individuellen Befähigungsprozess und geben den Einzelnen Verwirklichungschancen, sodass sie zu unverzichtbaren und vor allem unersetzbaren Entwicklungsräumen für Heranwachsende werden.

4.8 Schule unter staatlicher Aufsicht

Auf die Staatlichkeit der Schulen möchte ich in Anbetracht der gegenwärtigen Zunahme von Schulen in freier Trägerschaft besonders verweisen. Eine solche Entwicklung führt zur Manifestierung von Privilegierungen der SchülerInnen dieser Schulen und zu Bevorzugungen, die dazu führen, dass alte strukturelle Gliederungen des alten

deutschen Schulwesens wieder eingeführt werden und damit Restauration ermöglicht und wirklicher Fortschritt verhindert wird. Kerschensteiner führte bereits 1920 folgende Argumentation:

«Es widerspricht dem Geiste des Rechts- und Kulturstaates, parallel den Pflichtschulen andere Schulen unter dem Vorwand einer erweiterten Bildung zu unterhalten, die nur Einzelne nach Maßgabe ihrer besseren wirtschaftlichen Lage auf Grund besonderen Schulgeldes an Stelle der Pflichtschule besuchen können. Jede Differenzierung der öffentlichen Schule nach ökonomischen oder sozialen Rücksichten ist eine Verletzung des Rechts- und Kulturstaats [soziale Differenzierung]. [...] Die allgemeine öffentliche Schule bedarf aber der Differenzierung aus psychologischen und pädagogischen Gründen. Sie ist geboten a) durch die Wachstumsreife des Zöglings, b) durch dessen Veranlagung für einzelne Kulturgebiete, c) durch die Methoden der Vermittlung der Kulturgüter nach dem Zwecke der Schule [psychologisch-pädagogische Differenzierung].» (Kerschensteiner 1921a: 115)

Viele der Schulen in freier Trägerschaft sind weltanschaulich gebundene Schulen und haben in starkem Maße einen missionarischen Charakter, sie sind nicht weltanschauungsplural orientiert und arbeiten dementsprechend nicht wissenschaftsbasiert. Deshalb sind Schulen, die unter der Firmierung nur *einer* religiösen Orientierung arbeiten, problematisch. So sind beispielsweise die Tüdesb-Schulen in Berlin, die seit geraumer Zeit jetzt Wilhelmstadt-Schulen heißen, ausgerichtet auf die Vermittlung des Islam. Der Pädagoge Fethullah Gülen, der den Slogan «Baut Schulen statt Moscheen» prägte und geistiges Oberhaupt der Gülen-Bewegung ist, forderte, den Islam in konsequenter Weise in den Schulen zu lehren, und nutzte entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse, um die Heranwachsenden systematisch mit dem Islam vertraut zu lassen. Auch andere etwa anthroposophisch, katholisch, evangelisch oder anders weltanschaulich orientierte Schulen können missionarisch sein. Den Heranwachsenden eine «besondere» Prägung zu geben, ist nicht im Interesse einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Schule sollte in der modernen Gesellschaft weltanschauungsoffen bilden und erziehen und nicht *einer* Weltanschauung verpflichtet sein.

Da das Schulsystem ein Subsystem der Gesellschaft ist und es einen dialektischen Zusammenhang zwischen Gesellschaftssystem und Schulsystem gibt, wird jeder Staat auch seinem Schulsystem das entsprechende entwicklungsstandbezogene Gepräge geben und versuchen, sein System zu reproduzieren und dadurch herrschaftsmäßig zu sichern. Eine demokratische Gesellschaft, will sie Bestand haben und entwicklungsfähig bleiben, muss wissenschaftsbasiert arbeiten und weltanschauungsoffen bilden und erziehen. Deshalb sind die unter Punkt 4.1 genannten Positionen für die Weiterentwicklung von Schule und die Entwicklung der Demokratie fundamental. Der Ausbau und die Entwicklung von Schulen, an denen die Werte des Grundgesetzes vermittelt und gelebt werden, an denen gemäß der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse unterrichtet wird und die auch durch ihre materielle Ausstattung ein hohes Bildungs-

niveau garantieren, sind primäre Aufgabe des modernen Staates. Die Förderung nicht staatlicher Schulen begünstigt das Entstehen von Parallelwelten und begünstigt bereits entstandene Parallelgesellschaften, sodass nicht das Gemeinsame aller priorisiert, sondern das Trennende gefördert und gestärkt wird, was letztlich auch zu neuen, ungleichen Machtverhältnissen führen kann.

Schulen in freier Trägerschaft können durchaus existieren, wenn sie allen Kindern den Zugang ermöglichen, wissenschaftsbasiert arbeiten, weltanschauungsoffen sind, kein Schulgeld zu zahlen ist, sie der Schulaufsicht rechenschaftspflichtig sind und unter staatlicher Kontrolle stehen.

4.9 Demokratie-Lern-Schule

Bisherige Erkenntnisse zeigen, dass die Qualität der Beteiligung von Heranwachsenden an Lernprozessen – ob innerhalb oder außerhalb der Schule – davon abhängig ist, – in welchem Maße sie Einfluss auf die Themen und die Ausgestaltung nehmen können (je stärker – desto besser), – wie groß Handlungsspielräume, Ressourcen und Unterstützung sind und ihnen zur Verfügung stehen (je mehr – desto erfolgreicher), – welche Bedeutung das Anliegen für sie hat und reale Lösungen ermöglicht (je bedeutsamer – desto engagierter), – welche Unterstützung und Anerkennung sie durch Erwachsene erfahren, ohne bevormundet zu werden (je mehr – desto wirksamer) und – in welchen Zeiträumen sichtbare Ergebnisse erzielt werden (je kürzer – desto wirkungsvoller) (vgl. Roth 2011: 25; auch BMFSFJ 2012).

Die einzelnen Lernorte im Rahmen der formalen, der non-formalen und der informellen Bildung haben ihre Spezifik. Diese gilt es einerseits sinnvoll zu nutzen und andererseits zweckmäßig miteinander zu verbinden. Das verlangt nach Steuerung und die Schaffung einer verknüpften Bildungsinfrastruktur über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (vgl. Deutscher Verein 2009: 1) sowie eine verbindliche transparente Struktur in der Kommune selbst (vgl. ebd.: 2). In der Schule ergibt sich eine besondere Steuerungsverantwortung für die SchulleiterInnen und KlassenlehrerInnen. Durch die Öffnung der Schule nach innen und nach außen bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Vernetzung von schulischem Lernen mit dem Lernen an außerschulischen Orten.

Dieser Weg ist nicht neu und wird in der bundesdeutschen Schullandschaft sehr differenziert genutzt (vgl. Holtappels 1994; Holtappels u. a. 2007; Prüß u. a. 2009). Vielmehr kommt es darauf an, dass den Einzelnen Befähigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die über die Schule hinausgehen, der Schule auch bekannt sind und die den einzelnen SchülerInnen empfohlen oder mit den Erziehungsberechtigten besprochen werden können. Wie kann ein individuelles Entwicklungs- oder «Nutzungs»-Konzept für alle SchülerInnen zustande kommen? Zwar bleibt die Erziehungsverantwortung bei den Eltern, doch aus fachlicher Sicht sind es die Pädago-

gInnen, die aufgrund ihrer Diagnosefähigkeit und Beurteilungspflicht den Entwicklungsstand ihrer SchülerInnen am besten einschätzen können (oder können sollen). Deshalb sollten auch sie die Steuerungsverantwortung übernehmen, Entwicklungsperspektiven für ihre SchülerInnen zu entwerfen. Dass dieses nur sinnvoll, ergebnisorientiert und erfolgreich verlaufen kann, wenn daran die Erziehungsberechtigten *und* die SchülerInnen ständig beteiligt sind, ist selbstverständlich. Ein solches individuelles «Entwicklungskonzept» erschließt

- die Befähigungsmöglichkeiten und
- die Entfaltungsmöglichkeiten im kommunalen Kontext

und sichert ihre personengebundene Nutzung. Pädagogisch bedeutet das, dass alle SchülerInnen «ihre» Bildungsbiografie unterbrechungslos verfolgen können und Verwirklichungschancen erhalten. Lern- und Verwirklichungsprozesse erweisen sich als untrennbare Einheit, sodass mit der Organisation von Bildung (Handlungsbefähigung) auch die Verantwortung verbunden ist, Bewährungssituationen (Verwirklichungschancen) zu schaffen und diese personenbezogen zu nutzen.

An dieser Stelle drängt sich der Einwand auf, dass es wieder die LehrerInnen sein sollen, die diese wichtige Aufgabe übernehmen. Hier stehen wir vor der Entscheidung, entweder erfolgsorientierte, zeitgemäße, bedingungsadäquate und machbare Maßnahmen im Interesse der Entwicklung und Erhaltung des sozialen Kapitals unserer Gesellschaft zu treffen oder weitere Probleme zu erzeugen, weiterhin einige der Heranwachsenden nicht zu erreichen, potenzielles soziales Kapital ungenutzt zu lassen und die Zahl der in der Gesellschaft zu «Versorgenden» kontinuierlich zu erhöhen. Diese Aufgabe kann nur von denen übernommen werden, die die pädagogische Kompetenz dazu haben. Diese ist bei den KlassenlehrerInnen zu sehen. Die entsprechenden Arbeitsbedingungen sollten hier geschaffen werden.

Gemeinschaftsfähigkeit und Gemeinsinn müssen auch das Ergebnis pädagogischer Anstrengung sein und in der tagtäglichen Praxis in verschiedenartigen Zusammenhängen ausgebildet werden.

Demokratisches Verhalten ist kein kognitives Lernprodukt, sondern Ergebnis von Erfahrungslernen (vgl. auch Füssel 2004; Fatke/Schneider 2005; Fatke 2007; Fauser 2007 u. 2009; Edelstein/Frank/Sliwka 2009). Heranwachsende brauchen sinnvolle Orientierungen, um Wissen über demokratisches Handeln erwerben und dann auch die Schule als demokratische Institution und die demokratische Gesellschaft insgesamt mitgestalten zu können. Zum Erwerb solcher Orientierungen sind bestimmte Unterrichtsfächer sowie die Schule im Allgemeinen als institutioneller Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum prädestiniert (vgl. auch Hannemann 2012). Die Ausführungen in den verschiedenen Rahmenplänen weisen darauf hin und fordern, dass neben den fachbezogenen Kompetenzen auch Kompetenzen des demokratischen Handelns und Verhaltens erworben werden sollen (vgl. ebd.: 18 ff.). Dazu bietet die Schule vielfältige Möglichkeiten, die zurzeit leider noch sehr unterschiedlich und allzu oft zu wenig als Übungs- und Bewährungsfeld genutzt werden.

Reinhardt stellt heraus, warum die SchülerInnen gerade in der Schule umfangreiche Partizipationschancen besitzen, indem sie dort

- besonders motiviert werden können, sich im unmittelbaren Nahraum zu engagieren und diesen mitzugestalten, Verantwortung zu übernehmen und an der Verbesserung des Schullebens mitzuwirken,
- Erfahrungen für deren Anwendung in der Gesellschaft gewinnen können,
- eine Vernetzung von schulischen, gesellschaftlichen und politischen Handlungsräumen erleben und erfahren können sowie
- durch ihre Teilhabe ihre eigene Selbstwirksamkeit erleben und entwickeln können (vgl. 2011: 94 f.).

Als Realisierungsmöglichkeiten lassen sich vier innerschulische Bereiche bestimmen:

- (1) Fachunterricht
- (2) Projekte
- (3) Offene, basisdemokratische Beteiligungsformen
 - a) Übernahme von Aufgaben zur eigenen biografischen Entwicklung
 - b) Übernahme von Diensten und die Wahrnehmung von Verantwortung für andere
 - c) Aushandlungsgruppen und Initiativen
 - d) Mediation
 - e) Klassenrat
 - f) Schülerfirmen
 - g) Zukunftswerkstatt
- (4) Repräsentative Mitbestimmung.

Als außerschulische Partizipationsformen lassen sich benennen:

- (1) Vereine
- (2) Organisationen und Verbände
- (3) Jugendarbeit
- (4) Berufspraktika
- (5) Projekte und Service Learning
- (6) Kinder- und Jugendbeiräte.

Die Schulgemeinschaft und die Klassengemeinschaften sind die sozialen Verbände, in denen die SchülerInnen viel Zeit verbringen und vieles gemeinsam gestalten und die Lernfelder für ein humanistisches Verhalten darstellen. In der gegenwärtigen Entwicklung – auch in anderen Ländern wie Polen und Russland, wo der Autor mit den dortigen KollegInnen Untersuchungen durchgeführt hat – zeigt sich die Zunahme eines rücksichtslosen Verhaltens und eines egoistischen Individualismus, ohne dass Gemeinsinn hinreichend entwickelt wird (siehe dazu auch die Ausführungen unter Punkt 4.6). Dieser Aspekt des Zusammenhangs von Individuum und Gruppe ist besonders wichtig, da die Schule ein Übungsfeld humanistischen Verhaltens sein muss.

Die Gemeinschaft kann höher gestellt werden – das hat auch die Erziehung in den Ländern des Ostblocks gezeigt – als die freie Entfaltung des Individuums (vgl. auch Trommsdorff 1999: 404). So bleibt das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft bestehen und bedarf seiner pädagogischen Aufklärung (vgl. auch Wessel 1997; Gamm 1997), weil weder die ungebundene Freiheit des Einzelnen möglich noch die kritiklose Bindung des Einzelnen an Gemeinschaften vertretbar erscheinen. Ziel pädagogischer Tätigkeit ist nicht der *homo collectivus* und damit die Produktion der «Gemeinschaft» an sich, sondern die volle Entfaltung der Individualität (Individualität als Ausprägung der Eigen- und Einzigartigkeit des Einzelnen mit seinen spezifischen Merkmalen) mit dem *habituellen* Merkmal der Kooperations- und Gemeinschaftsfähigkeit, die sich wiederum nur durch die grundlegenden Handlungsebenen Arbeit, Interaktion und Kommunikation nach Habermas als konstituierende Elemente der menschlichen Entwicklung (vgl. Habermas 1969: 13 ff.) verwirklichen lassen. Damit wird der Zusammenhang zwischen dem Ziel und den einzusetzenden Mitteln und Wegen zu seiner Erreichung öffentlich, worüber sorgfältig reflektiert und dann auch bedingungsadäquat entschieden werden muss.

Aufgrund der falschen Gemeinschaftlichkeit im Nationalsozialismus und der Einseitigkeit der Kollektiverziehung in der DDR ist der Gemeinschaftsgedanke in der Bundesrepublik in Misskredit geraten.

Gerade der Kollektivbegriff hat wie kein anderer in der Pädagogik inhaltlich eine diametral entgegengesetzte Wertung in West und Ost erfahren, hier in einer positiven Kennzeichnung, dort in einer negativen Besetzung, da mit dem Kollektiv immer ein direkter Bezug zum Gesamtkollektiv der sozialistischen Gesellschaft und zu ihrem Wertesystem hergestellt wurde. Trotz aller Vorbehalte muss ein begrifflicher Konsens für den Umgang mit «pädagogischen Gruppen» und ein allgemein akzeptierter Gegenbegriff zum Individuum und zur Individualisierung auf dem genannten Kontinuum gefunden werden. Daraus ergeben sich dann auch ganz praktische Konsequenzen für die Anlage und Gestaltung pädagogischer Prozesse. Der Aufruf zur sozialen Verantwortlichkeit reicht in der Tat in einer sich weiter plural ausprägenden differenzierten Gesellschaft nicht mehr aus, vielmehr müssen pädagogische Bedingungen für einen «reversiblen Individualismus» (Zirfas 1999: 431) geschaffen werden. Zu einer solchen Bedingung gehört die Schaffung von Entwicklungsgemeinschaften als ein Medium in der Erziehung, als «pädagogische Institution», in der die Dinge gelernt werden, die zur Gestaltung der Gesellschaft unter demokratischen Aspekten gehören. Deshalb ist zu klären, wie der Missbrauch der Gemeinschaft einerseits verhindert und die Gemeinschaft andererseits zu einem Mittel optimaler Entwicklung eines jeden Individuums werden kann.

Die Ich-Dominanz ohne Rückbindungsmöglichkeit an die Gemeinschaft kann zur Auflösung der individuellen sozialen Verankerung, zur Gleichgültigkeit in sozialen Beziehungen, zur ausschließlichen Orientierung auf die Verwertbarkeit und Effizienzsteigerung im ökonomischen System führen und damit die Selbstdurchsetzung

bis hin zur Freisetzung zerstörerischer Potenziale befördern. Das amplitudenhafte pädagogische Verhalten, eine Überbetonung des Individuums ohne hinreichende Berücksichtigung der Gemeinschaft ist genauso problematisch wie die Überbetonung der Gemeinschaft ohne hinreichende Entwicklung der Selbstbestimmung und Autonomie des Individuums.

Jede Gruppe hat für ihre einzelnen Mitglieder eine bestimmte Bedeutung, aus der sich die Zugehörigkeit, die Dauer der Zugehörigkeit und die jeweilige Rolle in der Gruppe ergeben. Problematisch für die Persönlichkeitsentwicklung ist es, *keiner* Gruppe anzugehören (Gefahr der Fehlentwicklung, abweichendes Verhalten – siehe etwa auch den Amoklauf von Robert Steinhäuser) oder aber sich einer Extremgruppe (Sekten, Radikalismus u. a.) anzuschließen. Jenes führt zur Isolation, Ich-Zentrierung, Ausschluss und dieses zur absoluten Unterordnung des einzelnen Individuums unter die Gruppe und ihren Leiter (Führer).

In jeder Gruppe vollziehen sich mit unterschiedlichen Anteilen Befähigungsprozesse und Verwirklichungsprozesse, das heißt, dass einerseits Möglichkeiten des Lernens gegeben sind und in dieser Gruppe Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz in unterschiedlicher Gewichtung erworben werden können und dass andererseits Möglichkeiten der eigenen Verwirklichung gegeben sind und jedes Mitglied entsprechend seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Betätigungsfeld findet. In der kommunalen Bildungslandschaft sollte jede und jeder Einzelne diese Möglichkeiten vorfinden.

Daraus ergibt sich ganz konkret der Anspruch, dass die Kinder- und Jugendarbeit in der Kommune politisch gesichert werden muss, da sie unverzichtbare sozialisatorische Leistungen erbringt. Dabei muss pädagogisch differenzierter gehandelt und Gruppenpädagogik bewusst genutzt werden. Ebenso sollte die Peer-Kultur im Interesse der Entwicklung unseres sozialen Kapitals gefördert und im Interesse der Einzelnen und der Gesellschaft erhalten und genutzt werden. Aufgrund der vielfältigen Interessen und Neigungen, der Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Ziele und Lebensvorstellungen jedes Individuums wird es auch verschiedenartige Gruppen geben müssen. Entscheidend dabei ist, dass die bzw. der Einzelne Zugang zu Gruppen mit positiven Werten und Normen erhält und in ihr die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme findet. Ein Mensch, der sich immer unterordnen muss, der nur das ausführt, was andere von ihm verlangen, wird ein Untertan. Das führt dann auch leicht zum Missbrauch der Gruppe und zur Verführung durch den oder die LeiterIn. Mitwirkung und demokratische Kultur müssen erfahrbar und erlebbar gemacht werden. Dabei ist es wichtig, dass der Wechsel von bewusster Überordnung und Unterordnung entsprechend den zu lösenden Aufgaben gelernt und geübt wird. Eine solche Einordnung ist ein Lernprodukt, zu deren Ausbildung die unterschiedlichsten Gelegenheiten in der kommunalen Bildungslandschaft zur Verfügung stehen müssen. Dass dieses gelernt werden kann, müsste Bestandteil des Entwicklungskonzepts der Heranwachsenden sein. Die solche Gruppen leitende Person ist der *Primus inter Pares*. Sein bzw. ihr «Privileg» besteht darin, «mehr» machen zu dürfen als die anderen. Auf die notwen-

digen Grundprinzipien, die eingehalten werden müssen – und auf deren Einhaltung konsequent geachtet werden muss –, kann hier nicht eingegangen werden. Bedeutsam sind die Offenheit und die Achtung jedes einzelnen Mitglieds. Es kann sein, dass die Gruppe irrt und eine Person in ihrem Erkenntnisstand weiter als die Gruppe ist, dann darf diese nicht ausgegrenzt, diskriminiert oder überstimmt werden. Der Diskurs ist das grundlegende Mittel zur Meinungsbildung. Zur Sicherung der Handlungsfähigkeit einer Gruppe gelten wiederum andere Grundsätze.

Auf der Grundlage dieser Impulse könnten Bildung und Erziehung in Gemeinschaftsschulen qualitativ organisiert werden. Sie müssen dann so angelegt werden, dass

- alle SchülerInnen zu ihnen passende Angebote bekommen und selbst wählen können,
- einer Vielzahl von SchülerInnen ein sehr breites Angebot ermöglicht wird,
- Unterricht und außerunterrichtliche Angebote nicht als Blöcke am Vormittag und am Nachmittag organisiert werden, sondern verzahnt, kombiniert bzw. im Wechsel gestaltet werden können,
- neben kognitiven Lernprozessen vor allem auch soziales Lernen ermöglicht und demokratisches Verhalten geübt werden kann,
- alternative Lernformen umgesetzt und didaktisch-methodisch neue Varianten der Unterrichtsgestaltung angewendet werden können,
- keine SchülerInnen ausgeschlossen, sondern alle SchülerInnen einbezogen werden,
- unterrichtliche und außerunterrichtliche Bildungsprozesse auch inhaltlich vernetzt werden,
- die Bildungsverantwortung für die einzelnen SchülerInnen primär bei den KlassenlehrerInnen liegt, die die Steuerungsfunktion in Abstimmung mit den Eltern und den einzelnen SchülerInnen übernehmen,
- die Schülerpartizipation in allen Bereichen realisiert werden kann und sie zu MitgestalterInnen des gesamten Tagesablaufs werden und Demokratie erleben und gestalten,
- statt «programmorientiert» (Lehrplan, Curriculum) «schülerbezogen» gearbeitet werden kann und die Gesamtpersönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen im Auge behalten wird und
- Gemeinschaftssinn und gemeinschaftsfähiges Handeln entwickelt werden.

Literatur

- AG Bildungspolitik DIE LINKE (2013): Die Gemeinschaftsschule – eine Schule für alle, Berlin.
- Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Deutsches PISA-Konsortium, Opladen.
- Becker, Georg E. (2007a): Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil I, Weinheim/Basel.
- Becker, Georg E. (2007b): Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil II, Weinheim/Basel.
- Becker, Georg E. (2007c): Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil III, Weinheim/Basel.

- Becker, Hellmut (1954): Die verwaltete Schule, in: Merkur 82.
- Betz, Sibylle (1997): Hoffnungsträger «Autonome Schule», Frankfurt a. M.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dez. 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung, Beschluss vom 18.11.2010.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, Beschluss vom 20.10.2011.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Krifel/Berlin.
- Bönsch, Manfred (1986): Unterrichtskonzepte. Studien zur Allgemeinen Didaktik, Baltmannsweiler.
- Bormann, Inka/Niedlich, Sebastian (2017): Elterliches Vertrauen gegenüber den Lehrkräften, in: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen, Münster/New York, S. 135–158.
- Brezinka, Wolfgang (1994): Zur Problematik von Erziehungszielen in pluralistischen Gesellschaften, in: Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München, S. 590–634.
- Bohl, Thorsten/Meissner, Sibylle (2014): Die Gemeinschaftsschule zwischen Visionen und Realität. Situation, Forschungsbefunde, Perspektiven am Beispiel Baden-Württemberg, in: Standop, Jutta/Greiling, Antje/Seefeldt, Jan (Hrsg.): Visionen einer guten Schule. Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung, Bad Heilbrunn, S. 100–111.
- Binder, Hermann (1921): Berichterstatte – Leitsätze und Vorberichte. Einheitsschule, in: Die Reichsschulkonferenz 1920, Leipzig.
- Brodkorb, Mathias/Koch, Katja (Hrsg.) (2012): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Schwerin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2013): Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung – Lebenslagen in Deutschland, Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (1999): Kinder- und Jugendhilfegesetz, Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Siebter Familienbericht: Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Bericht der Sachverständigenkommission. Deutscher Bundestag – 16. Wahlperiode Drucksache 16/1360, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010): Perspektiven für ein kindergerechtes Deutschland. Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans «Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010», Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (4. Aufl.), Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin, unter: www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf.
- Coelen, Thomas/Orto, Hans-Uwe (2007): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. DV 43/06 AF II, 13. Juni 2007, Berlin.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften. DV 19/09 AF II, 10. November 2009, Berlin.
- Deutsches Jugendinstitut (2010): Ganz ist nicht genug. Der Ausbau der Ganztagschulen, DJI Bulletin 3/2010, unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull91_d/DJIB_91.pdf.
- Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921): Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen: Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig.
- Diemer, Tobias (2007): Das Schülerparlament. Ein Modell der Erweiterung innerschulischer Partizipation, in: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach, S. 93–108.

- Edding, Cornelia/Schattenhofer, Karl (Hrsg.) (2009): Handbuch – Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis, Weinheim/Basel.
- Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn, S. 7–19.
- Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim.
- Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule, in: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach, S. 7–39.
- Emnid (2008): Integration durch Bildung. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung in Deutschland, Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Fatke, Reinhard (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungstrends und Handlungsansätze, Gütersloh, S. 19–21.
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland, Gütersloh.
- Fausser, Peter (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach, S. 16–41.
- Fausser, Peter (2009): Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständigungsintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung, in: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach, S. 17–42.
- Frank, Susanne/Seifert, Anne/Zentner, Sandra (2009): Service Learning – Lernen durch Engagement, in: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim, S. 151–192.
- Frank, Susanne/Sliwka, Anne (2007): Service Learning und Partizipation, in: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach.
- Friedrichs, Birte (2009): Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen, Weinheim/Basel.
- Füssel, Hans-Peter (2004): Demokratie in der Schule. Rechts- und schulpolitische Überlegungen. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms «Demokratie lernen & leben», unter: <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/fuessel-hans-peter-2004-demokratie-und-schule-demokratie-in-der-schule-rechts-und-schulpolitische-ueberlegungen.html>.
- Gerick, Julia (2017): Wofür ist Schule da? Zeitgemäße Bildungsinhalte aus Sicht der Eltern, in: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen, Münster/New York, S. 160–175.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.
- Gamm, Hans-Jochen (1997): Erziehung und Mündigkeit, in: Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a. M., S. 115–128.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1978 [1946]), in: Günther/Hofmann/König/Schuffenhauer: Quellen zur Geschichte der Erziehung, Berlin, S. 518–521, unter: https://sonderpaedagoge.quibbling.de/geschichte/wiki/index.php?title=Gesetz_zur_Demokratisierung_der_deutschen_Schule.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, unter: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf.
- Glaser, Ricardo/Seifert, Ralf (2007): Partizipative Schulprogrammarbeit. Die Zukunftswerkstatt als Verfahren partizipativer Schulprogrammentwicklung, in: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach, S. 142–158.
- Glöckel, Hans (2003): Vom Unterricht, Bad Heilbrunn.
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn.
- Habermas, Jürgen (1969): Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser «Philosophie des Geistes», in: ders.: Technik und Wissenschaft als «Ideologie», Frankfurt a. M.
- Hafenerger, Benno (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement, in: Hafenerger, Benno/Jansen, Mechthild/Niebling, Torsten (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren, Opladen, S. 11–40.
- Hallitzky, Maria/Seibert, Norbert (2005): Didaktische Konzepte und Modelle, in: Apel, Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 205–229.
- Hannemann, F. (2012): Partizipation von Heranwachsenden. Beteiligungsmöglichkeiten Jugendlicher im Kontext Schule in Mecklenburg-Vorpommern, Greifswald, unveröffentlicht.

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «visible learning», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler.
- Heitmeier, Wilhelm (2011): Die Gesellschaft ist vergiftet, in: *Der Spiegel*, 12.12.2011.
- Heller, Kurt A. (2013): Vor- und Nachteile homogener versus heterogener Lerngruppen, in: Brodtkorb, Mathias/ Koch, Katja (Hrsg.): *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Schwerin, S. 48–70.
- Himmelmann, Gerhard (2011): Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule, in: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hrsg.): *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*, Baltmannsweiler, S. 119–136.
- Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (2007): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen» (StEG)*, Weinheim/München.
- Holtappels, Heinz-Günter (1994): *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*, Weinheim/München.
- Hübenthal, Maksim (2009): *Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kindropolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien*, München.
- Infratest dimap (2011): *Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen. Eine Studie von Infratest dimap im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung*, unter: www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/grosse-mehrheit-fuer-gemeinsames-lernen-von-kindern-mit-und-ohne-beeintraechtigungen/.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2006): *Didaktische Modelle*, Frankfurt a. M.
- Kaiser, Armin/Kaiser, Ruth (1998): *Studienbuch Pädagogik*, Frankfurt a. M.
- Kerschsteiner, Georg (1921): *Leitsätze zur Einheitsschule*, in: *Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern*, Leipzig.
- Kerschsteiner, Georg (1921a): *Berichterstatter – Leitsätze und Bericht. Einheitsschule*, in: *Die Reichsschulkonferenz 1920, Leipzig*, S. 114–129.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): *Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen*, Münster/New York.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2004): *Allgemeine Didaktik*, Weinheim/Basel.
- Kiper, Hanna (2006): *Lehrziele/Lernziele*, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn, S. 186–195.
- Klingberg, Lothar (1989): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, Berlin.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (2010): *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010. Projekt StEG DIPF*, Frankfurt a. M.
- Kron, Friedrich W. (2008): *Grundwissen Didaktik*, München/Basel.
- Lenuck, Jorg Martin (2004): *Schule in erweiterter Selbstständigkeit. Die Schule der Zukunft zwischen erweiterter Selbstständigkeit und staatlicher Aufsicht*, in: *Schulleitung* 74, S. 1–18.
- Liimets, Heino/Naumann, Werner (1982): *Didaktik*, Berlin.
- Maykus, Stephan (2017): *Die jugendorientierte Ganztagsschule*, in: *Deutsches Jugendinstitut: DJI Impulse* 1/2017, S. 20–22.
- Müller, Judith (2006): *Schulische Eigenverantwortung und staatliche Aufsicht. Eine Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen schulischer Eigenverantwortung unter Geltung des Grundgesetzes*, Baden-Baden.
- Naumann, Werner (2011): *Sozialpädagogik. Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung*, Berlin.
- Naumann, Werner (2015): *Erwachsenenbildung in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a. M./Bern u. a.
- Oelkers, Jürgen (1991): *Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen*, in: Berg, Christa/Ellger-Rüttgardt, Siglind (Hrsg.): *Du bist nichts, Dein Volk ist alles. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim, S. 22–45.
- Olk, Thomas/Roth, Roland (2007): *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Potsdamer Konferenz (1945): *Mitteilung über die Potsdamer Konferenz der Regierungschefs der UdSSR, der USA und Großbritannien*, 2.8.1945.

- Preuss-Lausitz, Ulf (2013): Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen, in: Brodtkorb, Mathias/Koch, Katja (Hrsg.): *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Schwerin, S. 18–47.
- Prüß, Franz (1981): *Das Vergewissern als didaktische Funktion: ihre theoretischen Grundlagen und praktischen Realisierungsmöglichkeiten*, Güstrow.
- Prüß, Franz (2000): *Individuum und Gemeinschaft. Gegensatz oder Bedingung?*, in: Müller, Siegfried/Sünker, Heinz/Olk, Thomas/Böllert, Karin (Hrsg.): *Soziale Arbeit – gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven*, Neuwied/Kriftel, S. 119–135.
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (2007): *Die Praxis der Ganztagschulforschung. Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagschulentwicklung*, in: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André (Hrsg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesign und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*, Wiesbaden, S. 109–152.
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.) (2009): *Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*, Weinheim/München.
- Prüß, Franz (2011a): *Kommunale Bildungslandschaften. Die Möglichkeit des Einzelnen, einen Platz zu erhalten und seinen Platz zu finden*, in: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*, Wiesbaden, S. 223–238.
- Prüß, Franz (2011b): *Die Bedeutung der Sprachkritik bei der Gestaltung des Erkenntnisprozesses: Pädagogische Prinzipien und didaktische Funktionen als Grundlage der optimalen Unterrichtsgestaltung*, in: Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*, Göttingen, S. 51–69.
- Prüß, Franz (2013): *BildungsWerkstatt UniDorf Ducherow. Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Landkreis Vorpommern-Greifswald*, Greifswald.
- Radisch, Falk/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): *Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis*, in: Bertelsmann Stiftung/Robert Bosch Stiftung/Stiftung Mercator/Vodafone Stiftung Deutschland: *Mehr Schule wagen*, Gütersloh, S. 20–39.
- Rauschenbach, Thomas (2010): *Eine Allianz für die Ganztagschule*, in: Deutsches Jugendinstitut: *DJI Bulletin* 3/2010, S. 3.
- Rauschenbach, Thomas (2017): *Jugend – eine vernachlässigte Altersphase*, in: Deutsches Jugendinstitut: *DJI Impulse* 1/2017, S. 4–7.
- Reichsminister Koch (1921): *Vollsetzung am Freitag, dem 11. Juni 1920, Einführungsrede*, in: *Die Reichsschulkonferenz 1920*, Leipzig, S. 441–444.
- Reinhardt, Sibylle (2011): *Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende der Illusion und neue Fragen*, in: Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): *Demokratiedidaktik*, Wiesbaden, S. 125–141.
- Roth, Roland (2011): *Kinderbeteiligung – wie steht's damit in Deutschland? Eine kurze Bilanz*, in: Schächter, Markus (Hrsg.): *Ich kann. Ich darf. Ich will. Chancen und Grenzen sinnvoller Kinderbeteiligung. Logo! – Fachtagung anlässlich des 20-jährigen Jubiläums der Kindernachrichtensendung logo!*, Baden Baden, S. 21–26.
- Schröten, Jutta (2011): *Service Learning in Deutschland. Ein Überblick*, in: *Aktive Bürgerschaft e. V.: Diskurs Service Learning. Unterricht und Bürgerengagement verbinden*, Berlin, S. 13–24.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik. 2002–2005*, Bonn, unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2005.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik. 2002–2006*, Bonn, unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik. 2006–2010*, Berlin, unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2010_Bericht_neu.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik. 2011–2015*, Berlin, unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf.
- Seifert, Anne (2011): *Resilienzförderung in der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*, Wiesbaden.

- Seifert, Anne/Zentner, Sandra (2010): Service Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerkes Lernen durch Engagement, Weinheim.
- Slivka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule, Weinheim.
- Rolff, Hans-Georg (1994): Gestaltungs-Autonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, in: Pädagogik 4/1994, S. 40–44.
- Standop, Jutta/Greiling, Antje/Seefeldt, Jan (Hrsg.) (2014): Visionen einer guten Schule. Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung, Bad Heilbrunn.
- Statistisches Bundesamt (2008): Statistisches Jahrbuch 2008, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2017): Statistisches Jahrbuch 2017, Wiesbaden.
- Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern (2008): Statistisches Jahrbuch 2008, Schwerin.
- Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern (2017): Statistisches Jahrbuch 2017, Schwerin.
- Terhart, Ewald (2001): Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich, Essen.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2009): Mehr Selbstständigkeit der Einzelschule: Bedingung oder Ergebnis der Ganztags-schulentwicklung?, in: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztags-schule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim/München, S. 251–259.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2017a): Ergebnisse der JAKO-O Bildungsstudie regional Baden-Württemberg 2016, in: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen, Münster/New York, S. 20–39.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2017b): Meinungstrends der Eltern über Schule und Schulreformen, in: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen, Münster/New York, S. 57–81.
- Trommsdorff, Gisela (1999): Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen, in: Leu, Hans Rudolf/Kappmann, Lothar (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit, Frankfurt a. M.
- Tymister, Hans-Josef (2007): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme, Weinheim/Basel.
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Ratifizierung: 24.2.2009; Verbindlichkeit seit dem 26.3.2009), unter: www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Politik-fuer-behinderte-Menschen/Uebereinkommen-der-Vereinten-Nationen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen-langtext.html;jsessionid=2581E19E3A457CD6A7DD9FFF4D840978.
- UNICEF (2013): Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013, unter: www.unicef.de/informieren/themen/kinderrechtsarbeit-in-deutschland/-/unicef-bericht-2013/21940.
- Voß, Ludwig (1921): Berichterstatter – Leitsätze und Bericht. Einheitsschule, in: Die Reichsschulkonferenz 1920, Leipzig, S. 129–147.
- Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine, Hamburg.
- Zirfas, Jörg (1999): Die Suche nach dem richtigen Leben. Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/1999, S. 431–448.

Internetquellen

- www.documentarchiv.de/in/1945/potsdamer-abkommen.html
https://de.wikipedia.org/wiki/Didactica_magna
www.bundestag.de.grundgesetz

Marco Steffen

DER KAMPF GEGEN KAPITALISTISCHE AUS- BEUTUNGS- UND HERRSCHAFTSSTRUKTUREN ALS PÄDAGOGISCHE AUFGABE?

**ZUR BEDEUTUNG VON ERZIEHUNG UND BILDUNG
IN DER SOZIALISTISCHEN ARBEITERBEWEGUNG
IN DEUTSCHLAND BIS 1914**

(Dieser Beitrag ist ein Vorabdruck des vom Autor vorgesehenen Referats der Tagung am 3. November 2018.)

Der Beitrag behandelt die Frage nach der Rolle von pädagogischen Prozessen in den theoretischen Debatten innerhalb der deutschen Arbeiterbewegung von ihrer Entstehungszeit bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs. Dabei wird sowohl die mit den jeweiligen pädagogischen Zielen verbundene gesellschaftspolitische Zielsetzung der unterschiedlichen Konzeptionen aufgezeigt als auch das Verhältnis von gesellschaftlicher Veränderung und Veränderung der Individuen bzw. Selbstveränderung. Der Frage, inwieweit der Mensch in diesen pädagogischen Entwürfen vornehmlich als Objekt der Erziehung angesehen wird oder aber als Subjekt, das in die historischen Prozesse eingreift, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Nach einem kurzen Blick auf die Rolle der Pädagogik in den utopischen Konzeptionen der FrühsozialistInnen wird die Bedeutung von Erziehung und Bildung bei Wilhelm Weitling, Karl Marx und Friedrich Engels, in den liberalen Arbeiterbildungsvereinen sowie bei Wilhelm Liebknecht untersucht. Der Hauptteil dieses Beitrags beleuchtet das zunehmende Interesse an pädagogischen Themen in der Sozialdemokratie im frühen 20. Jahrhundert. Insbesondere die vor dem Hintergrund des Revisionismusstreits aufgeworfene Frage, inwieweit die Erziehung der Kinder und Jugendlichen einen politischen Charakter annehmen und in einem spezifisch sozialistischen Sinne erfolgen sollte, steht dabei im Vordergrund dieses Beitrags, der mit einem Blick auf die Ansichten Clara Zetkins über die sozialistische Arbeiterjugendbewegung schließt.

1 Einleitung

Erziehungs- und Bildungsprozesse spielten in der Geschichte der sozialistischen Arbeiterbewegung unterschiedliche Rollen, die sich mit den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ebenso wandelten wie mit dem Bewusstseinsstand der ArbeiterInnen. Die jeweiligen Zielsetzungen der pädagogischen Überlegungen

sind dabei stets in ihren Zusammenhängen mit den gesellschaftspolitischen Zielen der Gesamtbewegung zu erfassen und zu analysieren. Wenngleich das Bestreben, eine sozialistische Gesellschaft zu errichten, die unterschiedlichen Ansätze verbindet, lassen sich zum Teil stark differierende gesellschaftliche Ziele aus den unterschiedlichen pädagogischen Entwürfen herauslesen, deren Bandbreite sich von der Integration und Partizipation der handarbeitenden Klassen und einer Harmonisierung gesellschaftlicher Klassenantagonismen auf der bis zu einer Politisierung der Erziehung und der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die gesellschaftlichen Klassenkämpfe auf der anderen Seite erstreckt.

Auch gerieten zu den unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche AdressatInnen den pädagogischen Handelns in den Blickpunkt der sich mit pädagogischen Fragen auseinandersetzenden SozialistInnen. Standen in der Entstehungszeit der organisierten Arbeiterbewegung zunächst die erwachsenen ArbeiterInnen im Vordergrund des Interesses, obwohl die pädagogische Theorie eher auf Kinder und Jugendliche zielte, änderte sich diese Praxis, als man erkannte, dass Bewusstseinsbildung nicht als automatischer Prozess, nicht als Ergebnis allein der prekären Klassenlage und der klassenbedingten Sozialisation der proletarischen Kinder und Jugendlichen zu begreifen war, sodass tatsächlich die jüngere Generation stärker ins Blickfeld rückte.

Die Bedeutung der pädagogischen Konzeptionen der Arbeiterbewegung muss sich daran messen lassen, inwieweit es ihren VertreterInnen gelungen ist, ein zumindest im Ansatz dialektisches Verhältnis zwischen den angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen hin zu einer sozialistischen Gesellschaft auf der einen Seite und der Veränderung und Selbstveränderung der in den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen agierenden Individuen auf der anderen Seite zu entwickeln. Das heißt, dass pädagogische Konzepte im Einklang mit einer Vorstellung von Geschichte stehen sollten, die dialektisch gedacht wird. Konkret heißt das, dass Transformationsprozesse nicht schematisch ablaufen, dass eine sozialistische Pädagogik folglich nicht erst *nach* der Revolutionierung der Basis der bestehenden Gesellschaft greifen kann oder – umgekehrt – der «neue Mensch» *zunächst* geschaffen werden muss, um mit und durch diesen *anschließend* die Überwindung kapitalistischer Herrschaftsstrukturen und den Aufbau sozialistischer Gesellschaftsstrukturen in Angriff zu nehmen.

2 Die FrühsozialistInnen

Einen ersten Orientierungspunkt für die sozialistische Arbeiterbewegung in Deutschland bieten die utopischen FrühsozialistInnen wie Henri de Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen oder Étienne Cabet, deren Gesellschaftsentwürfe sich als klassische Erziehungsutopien lesen lassen. Erziehungs- und Bildungsprozessen fällt in ihren Konzeptionen eine Schlüsselrolle zu, wenn es darum geht, bestehende Gesellschaftsstrukturen zu überwinden und eine neue Gesellschaft aufzubauen.

Einige Frühsozialisten unternahmen den theoretischen (Fourier) oder auch praktischen (Cabet) Versuch, den Menschen aus seinem historisch-gesellschaftlichen

Kontext zu reißen und ihn in die Welt einer außerhalb der Gesellschaft liegenden Musterkolonie zu verpflanzen. Die von Fourier in diesen Mustersiedlungen angestrebte harmonische, allseitige, vollkommene und mit produktiver Arbeit verbundene Erziehung dient dabei sowohl der Schaffung eines neuen Menschen als auch dem Aufbau einer neuen, harmonischen Gesellschaft und bildet somit die Grundlage für den gesellschaftlichen Transformationsprozess (vgl. Harten 1996: 141). Seine Zukunftshoffnungen projiziert Fourier in das seiner «schlechten» Umwelt entzogene und in einer «guten» Umwelt aufwachsende Kind, das – mehr noch bei den SchülerInnen Fouriers – die Rolle des «Erlöser[s] der Menschheit» (ebd.: 165) zugewiesen bekommt. Damit das Kind seine vorgesehene Funktion als Medium der Überwindung bestehender sozialer Strukturen erfüllen kann, müsse bloß die Umwelt, in die das Kind hineingeboren wird, so gestaltet werden, dass es seine von Natur aus guten Anlagen – hier folgt Fourier Jean-Jacques Rousseau – frei entfalten könne.

Eine materialistische Umweltheorie bildet auch bei Robert Owens die Grundlage seiner Pädagogik. Aus der Allmacht der äußeren Einflüsse auf das Individuum leitet Owen die Forderung ab, die Lebensumstände der Menschen derart zu verändern, dass die Entwicklung sittlicher, altruistischer, gebildeter und freier Individuen gewährleistet ist. In seiner Eigenschaft als philanthropischer Unternehmer versuchte Owen, den in seiner Baumwollfabrik New Lanark beschäftigten Kindern¹ eine entsprechende Erziehung und Bildung zukommen zu lassen. Die dort erzielten Erfolge dienten Owen als Argumentationsbasis für seine Bemühungen, die herrschenden Klassen von der Notwendigkeit der Reformierung existierender Formen von Erziehung und Bildung sowie der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu überzeugen. Die Vorzüge seiner gesellschaftlichen und pädagogischen Ideen müssten von den Herrschenden bloß begriffen werden, um Maßnahmen zur Überwindung der als unvernünftig erkannten Gesellschaftsordnung zu ergreifen und «vernünftige Pläne für die Erziehung und allgemeine Charakterbildung ihrer Untertanen aufzustellen» (Owen 1955: 83). Wären die Menschen, insbesondere die herrschenden Klassen, erst von der Richtigkeit der Owen'schen Auffassungen überzeugt, gelte es, die von Owen entdeckte «neue moralische Welt» mithilfe der Erziehung aus der Sphäre der geistigen Ideen in die materielle Praxis umzusetzen.

In den pädagogischen Entwürfen der FrühsozialistInnen wird der Masse der Bevölkerung nur ein geringes Maß an Eigentätigkeit zugeschrieben. Sie verbleibt zumeist in der Rolle eines passiven Objekts der Erziehung. Ein Großteil der vormarxistischen SozialistInnen schrieb sich selbst «eine demiurgische Rolle im Geschichtsprozeß zu» (Kolakowski 1988: 225) und teilte damit die Gesellschaft in zwei Gruppen: die von der Allmacht der Umstände und der Erziehung nicht betroffene und damit über der Gesellschaft stehende intellektuelle Avantgarde und die große passive, un-

1 Es handelte sich zu großen Teilen um Waisenkinder.

wissende Masse der Bevölkerung. Der gesellschaftliche Transformationsprozess geht in den Konzeptionen der FrühsozialistInnen somit nicht mit einer zunehmenden Bewusstseinsbildung und Selbstveränderung der sich emanzipierenden Subjekte einher, sondern kann als Resultat des Handelns dieser intellektuellen Avantgarde (z. T. im Verbund mit den herrschenden Klassen) begriffen werden, der die Steuerung der gesellschaftlichen Prozesse und die Bewältigung aktueller sozialer Probleme überlassen wird.

Reale Machtverhältnisse und gesellschaftliche Interessenkonflikte geraten in den Theorien der utopischen SozialistInnen tendenziell aus dem Blickfeld. Die vornehmlich über erzieherische Prozesse eingeleiteten politischen und sozialen Veränderungen vollziehen sich dementsprechend ohne revolutionäre Kämpfe in harmonischer Übereinkunft zwischen den unterschiedlichen sozialen Gruppierungen.

3 Wilhelm Weitling

Wenngleich der Schneidergeselle Wilhelm Weitling, nach Seidel-Höppner «der erste deutsche Theoretiker und Agitator des Kommunismus» (Seidel-Höppner 1961: 3), in vielerlei Hinsicht an die erwähnten FrühsozialistInnen anknüpft, lassen sich doch insbesondere in der Frage, wie sich gesellschaftlicher Fortschritt erzielen lässt, durchaus gewichtige Differenzen erkennen. An babouvistische und neo-babouvistische Ideen sowie an die Theorie und Praxis der Blanquisten anknüpfend, gelangt Weitling zu der Ansicht, dass sich bedeutende gesellschaftliche Veränderungen nur in revolutionärer Art und Weise vollziehen können. Es ist der innerhalb der bestehenden Gesellschaftsstrukturen unüberwindbare Antagonismus zwischen Armen und Reichen, der Weitling erkennen lässt, dass eine Politik der Klassenversöhnung und ein friedlicher Übergang zum Kommunismus, wenngleich prinzipiell wünschenswert, ins Reich der Träume gehören.² Indem der Weitling'sche Sozialismus zudem auf eine Erhebung breiter Teile der unterdrückten Bevölkerung setzt, grenzt er sich von der verschwörerisch-konspirativen Tradition des Babouvismus und des frühen Blanquismus ab und kann insbesondere in dieser Hinsicht als Vorläufer des Marx'schen Sozialismus angesehen werden.

Weitlings Ansichten wenden sich somit gegen aufklärerische Ansätze etwa den eines Robert Owen: «Die Aufklärung hat gar nichts für uns errungen in politischer Beziehung außer durch Revolution, und immer erst nach der Revolution wirkte die Aufklärung. Alle Länder, alle ohne Ausnahme, verdanken ihre Freiheit der Revolution.

2 «Glaube nicht, daß ihr durch Vermittlung mit euern Feinden etwas ausrichten werdet. Euere Hoffnung liegt nur in euerm Schwerte. Jede Vermittlung zwischen euch und ihnen ist zu euerm Nachtheile berechnet. Ihr habt schon so oft davon die Erfahrung gemacht, es ist hohe Zeit, Nutzen daraus zu ziehen. Es ist eine traurige Erfahrung, daß sich die Wahrheit einen Weg durch Blut bahnen muß [...]. Alle Pläne der gesellschaftlichen Reform, die bisher geschrieben worden sind, sind Beweismittel der Möglichkeit und Nothwendigkeit derselben; und je mehr Werke darüber geschrieben werden, desto mehr Beweise sprechen dafür zum Volke. Das beste Werk darüber werden wir aber wohl mit unserm Blute schreiben müssen.» (Weitling 1971: 155 ff.)

Die Aufklärung auf friedlichem Wege ist eine Illusion; was erstrebt werden soll, setzt sich nur im Kampf durch.» (Weitling, in: Nettlau 1922: 373)

Dennoch nehmen Aufklärung und Bildung im Weitling'schen Denken eine zentrale Stellung ein, da die arbeitenden Klassen seiner Meinung nach nicht automatisch gegen die sie unterdrückenden gesellschaftlichen Verhältnisse systemtranszendierend opponieren. Hierzu bedürfe es nach Weitling der Schaffung eines moralischen Bewusstseins, das die Unterdrückten in die Lage versetze, die Ungerechtigkeiten der bestehenden Ordnung zu erkennen und Perspektiven für eine neue gesellschaftliche Ordnung zu entwickeln. Zudem gelte es, die unterdrückten Klassen zu moralisch und sittlich besseren Menschen zu erziehen und damit die Grundlage für die Herstellung einer neuen Gesellschaft zu schaffen. «Bildung», so Reisig, den Weitling'schen Standpunkt zusammenfassend, «muß den Arbeiter zum Träger des guten sittlichen Prinzips machen und ihn dadurch bis an die Schwelle seiner gesellschaftlichen Emanzipation führen» (Reisig 1975: 33). Bildung und Aufklärung werden damit, hier wiederum stimmt Weitling mit den FrühsozialistInnen überein, zur grundlegenden Bedingung der Emanzipation des Menschen.

Nichtsdestotrotz lassen sich nicht unwesentliche Differenzen zwischen dem Aufklärungsbegriff der utopischen SozialistInnen und dem Weitling'schen Aufklärungsbegriff ausmachen. Dort dient die Aufklärung dazu, den herrschenden Klassen die Unrechtmäßigkeit der Unterdrückung und Ausbeutung der niederen Klassen zu verdeutlichen, in der Hoffnung, dass allein die Erkenntnis dieser Ungerechtigkeiten die Herrschenden veranlassen wird, die bestehende Ordnung in Richtung einer freieren und gerechteren Gesellschaft umzugestalten, während hier die Aufklärung der Bewussterwerden der arbeitenden Klasse dient, die sich, moralisch erziehen und ihre Stellung in der Gesellschaft erkennend, mit dem Schwert in der Hand gegen die bestehende Ordnung und seine RepräsentantInnen in den herrschenden Klassen auflehnt. Der entscheidende Unterschied zwischen den FrühsozialistInnen und Weitling liegt somit letztlich darin, dass jene Erziehung und Bildung in letzter Konsequenz als klassenpazifizierendes, die Gesellschaft stabilisierendes Instrument gebrauchen, während Weitling mit den Mitteln der Erziehung und Bildung zum Kampf gegen die bestehende Gesellschaft aufruft und sie als Instrumente für die Beseitigung und revolutionäre Überwindung der bürgerlichen Ordnung und zum Aufbau einer kommunistischen Gesellschaftsformation versteht.

Dabei behält Weitling freilich jene von Marx angesprochene Zweiteilung der Gesellschaft in den großen Teil der zu Erziehenden und den kleinen Teil der aufgeklärten Individuen, der über die Gesellschaft «erhaben ist» (MEW 3: 6), bei. Zwar erblickt er durchaus eine aktive Selbsttätigkeit im Proletariat bei der Umwälzung der Gesellschaft, jedoch erst *nach* einem von außen kommenden Anstoß der Aufgeklärten. Er bleibt damit prinzipiell dem bürgerlichen aufklärerischen Denken verhaftet.

Dadurch, dass Weitling in Bezug auf die gesellschaftliche Umwälzung nahezu ausschließlich auf das Erkennen des Unrechts und die «richtige Gesinnung» des Pro-

letariats setzt (Werder 1975: XXI), blendet er, anders als später Marx, die der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft eigentümlichen Krisentendenzen aus und «ist in der Wahl des Zeitpunkts [der Revolutionierung der Gesellschaft; M. S.] nicht an die Zustände, die «Reife» dieser Gesellschaft gebunden», sondern bloß an die «innere Bereitschaft für das Heil» (Reisig 1975: 24). Trotz dieser Kritik bleibt es das Verdienst Weitlings, «als erster die Erziehung in den Zusammenhang der Umwälzung der Gesellschaft durch die Arbeiterklasse ein[geordnet]» zu haben (Voets 1972: 21). Er stellt damit auch in pädagogischer Hinsicht ein wichtiges Bindeglied zwischen Frühsozialismus und Marxismus dar.

4 Karl Marx und Friedrich Engels

Eine Überwindung des aufklärerischen Ansatzes des frühen Sozialismus sollte erst Karl Marx und Friedrich Engels gelingen.³ Sie wandten sich gegen die idealistische Denkweise, der zufolge es bloß der Aufklärung durch die Aufgeklärten bedürfe, um die Gesellschaft zu verändern, und gegen einen undialektischen Materialismus, dem zufolge sich die Bewusstseinsformen erst *infolge* einer Revolutionierung der materiellen Basis verändern. Aufgrund der dialektischen Verschränkung von Sein und Bewusstsein unter dem Primat der menschlichen Praxis fallen bei Marx und Engels Selbstveränderung und Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse zusammen (vgl. MEW 3: 6). Die bewusste revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft diene nicht bloß der Überwindung der Herrschaftsverhältnisse durch die Entmachtung der Klasse der KapitalistInnen, sondern gleichzeitig der Selbstveränderung der die Revolution durchführenden Massen. Sie lässt sich somit auch als ein Akt der Selbsterziehung beschreiben (vgl. ebd.: 70). Damit brechen Marx und Engels mit den edukationistischen Vorstellungen des «alten» Materialismus und den auf diesen basierenden Konzeptionen der utopischen SozialistInnen und heben den reinen Objektstatus der Beherrschten und Unterdrückten auf. Bewusstseinsbildung lasse sich weder durch Aufklärung allein herstellen noch stelle sie ein automatisches Produkt der Klassenlage der ArbeiterInnen dar. Ebenso wie Erziehungs- und Bildungsprozesse nur innerhalb ihrer gesamtgesellschaftlichen Dimension begriffen werden könnten, so könnten sich auch Bewusstwerdungsprozesse nur im Rahmen einer gesellschaftlichen Veränderungspraxis vollziehen. Sie würden weder den realen Kämpfen um gesellschaftliche Veränderungen vorangehen noch bloß den gesellschaftlichen Veränderungen folgen. Marx und Engels verstehen sie vielmehr als Teil des Ringens um die Emanzipation derjenigen Klasse, die über nichts als ihre Arbeitskraft verfügt.

Entgegen pädagogischen Vorstellungen, die dazu neigen, das pädagogische Verhältnis zwischen Erziehenden und zu Erziehenden (oder auch zwischen Avantgarde

3 Dieses Kapitel basiert auf meinen 2018 erscheinenden Aufsatz über «Grundzüge einer sozialistischen Pädagogik im Anschluss an Marx» im von Armin Bernhard, Lukas Eble und Simon Kunert herausgegebenen Band: «Unser Marx. Die Bedeutung seiner Theorie für die Pädagogik» (Beltz Juventa).

und Masse in der politischen Praxis) als ein undialektisch-hierarchisches aufzufassen, in dem allein die Erziehenden als aktive Subjekte agieren, heben Marx und Engels die Bedeutsamkeit der «selbst-formende[n] Praxis der B[ildung]» als «eine besondere «erzieherische Praxis» in der umfassenden Praxis der Gesellschaftsveränderung» hervor (Seddon 1995: 247). Eine an Marx und Engels anknüpfende sozialistische pädagogische Praxis kann sich somit nur in Verbindung mit der angestrebten Überwindung bürgerlich-kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse, mit der Aufhebung von Privateigentum und entfremdeten Verhältnissen, das heißt mit der Zielvorstellung einer kommunistischen Gesellschaft sinnvoll entfalten. Im Zuge der Bewegung auf ein solches Ziel hin verändert der Mensch gleichsam sich selbst wie die gesellschaftlichen Verhältnisse, er wird dadurch zum bzw. zur bewusst Gestaltenden und Beherrschenden dieser unter entfremdeten Bedingungen sich bewusstlos bildenden Verhältnisse.

5 Von der Revolution 1848/49 bis zur Gründung der Sozialdemokratie

Als eine der ersten Organisationen der sich als politische Kraft konstituierenden Arbeiterbewegung betrat während der Revolution von 1848/49 die «Allgemeine Deutsche Arbeiterverbrüderung» mit ihrem Gründer und führenden Kopf Stephan Born die politische Bühne.⁴ Ebenso wie die FrühsozialistInnen verstanden auch die VertreterInnen der Arbeiterverbrüderung die gesellschaftlichen Transformationsprozesse als eine zu großen Teilen pädagogische Aufgabe. Anders als bei jenen werden Erziehung und Bildung hier aber so gedacht, dass sich diese Prozesse nicht vordergründig über die Erziehung der jungen Generation einleiten lassen; vielmehr steht die politische Bildung der bereits erwachsenen ArbeiterInnen im Fokus der bildungspolitischen Bestrebungen der Arbeiterverbrüderung. Dieser Verschiebung des Adressaten kann darauf zurückgeführt werden kann, dass in Zeiten der Revolution gesellschaftliche Veränderungen wesentlich greifbarer und unmittelbarer erscheinen als in vorrevolutionären Perioden, in denen die FrühsozialistInnen ihre häufig von den realen gesellschaftlichen Bedingungen abstrahierenden Zukunftsutopien entwickelten. Menschliche Emanzipation, so die Position Borns und der Arbeiterverbrüderung, sei nur über den Weg der Errichtung eines freien Volkstaates zu erreichen. Unabdingbare Voraussetzung für die Errichtung eines solchen die Emanzipation in sich bergenden Staates sei der gebildete, aufgeklärte Mensch, dessen Schaffung wiederum die unmittelbare und zentrale Zielsetzung der Arbeiterverbrüderung in der Revolution von 1848 war.

Nach der Niederlage der Revolution lag die politische Arbeiterbewegung vorerst darnieder. Erst in den 1860er Jahren erfolgte eine Neukonstituierung der Organisation der Interessen der ArbeiterInnen, die sich jedoch zunächst vollkommen unter der ideologischen Dominanz des Bürgertums in Form von liberal ausgerichteten, un-

⁴ Als Grundlage für dieses wie für das folgende Kapitel dient mein Aufsatz: Wilhelm Liebknechts Vortrag «Wissen ist Macht – Macht ist Wissen». Zwischen Überwindung und Bewahrung bürgerlicher Bildungsideen, in: Rühle, Manuel u. a. (Hrsg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik, Baltmannsweiler 2017, S. 135–149.

politischen Arbeiterbildungsvereinen vollzog. Die bürgerlich-liberale Ideologie dieser Arbeiterbildungsvereine, die sich 1863 im Vereinstag Deutscher Arbeitervereine (VDAV) zusammenschlossen, reduzierte die gesellschaftlichen Antagonismen, die sich aus der jeweiligen Stellung zu den Produktionsmitteln und dem mit der subalternen Position proletarischer Schichten verbundenen unterschiedlichen Bildungsstand ergaben.⁵ Der Arbeiterschaft subjektiv durchaus zugewandte Teile des liberalen Bürgertums propagierten die Möglichkeit individuellen Aufstiegs durch Bildung und unternahmen damit gleichzeitig den Versuch, «die drohende Auflehnung der Unbefriedigten gegen das System abzuwenden» (Reisig 1975: 94), indem das Potenzial zur Verbesserung der Lage der ArbeiterInnen innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hervorgehoben wurde.

Auch in der Bildungskonzeption der Arbeiterbildungsvereine nahmen die ArbeiterInnen einen – in den Revolutionsjahren zum Teil überwundenen – Objektstatus ein. Die Bildung der ArbeiterInnen sah dabei weniger emanzipative Prozesse mit dem Ziel einer politischen und sozialen Revolution vor, sondern beschränkte sich auf die Vermittlung elementarer Bildung und naturwissenschaftlicher Kenntnisse und – in Ansätzen – bildungsbürgerlicher Elemente. Das Subjekt dieser Bildungsprozesse, das liberale Bürgertum, unternahm auf diese Weise den Versuch, «die Arbeiter und Handwerker mit ihrer unaufhebbaren Lebenssituation als Lohnarbeiter zu versöhnen und in die bürgerliche Gesellschaft zu integrieren» (Brock 1980: 11).

Bildung nahm somit in der Anschauung der liberalen Arbeiterbildungsvereine eine zentrale Stellung ein, nicht um die Grundlage für die Transformation der Gesellschaft zu schaffen, sondern um ganz im Gegenteil die gesellschaftlichen Strukturen zu festigen, indem die proletarischen Schichten in die bürgerliche Gesellschaft integriert werden sollten. Die Losung lautete: «Durch Bildung zur Freiheit und zum Wohlstand!» (Titze 1973: 220). Nachdem die Arbeiterbewegung bereits in der Revolution von 1848 erstmals als selbstständige Kraft aufgetreten war, stellte die liberale Bildungsidee im VDAV den «letzte[n] Versuch [dar], die Arbeiterschaft als solche in ein vom Wirtschaftsliberalismus geprägtes Gesellschaftsgebilde einzubeziehen» (Reisig 1975: 103), ein Versuch, der «an der Realität, die immer wieder zur Herausbildung des Widerspruchs von Lohnarbeit und Kapital führt» (Werder 1975: XXI), scheitern musste. Die gemeinsame Gegnerschaft zu den – teilweise noch recht bedeutenden – Überresten feudaler gesellschaftlicher Strukturen erlaubte zwar die Kooperation zwischen Bürgertum und Arbeiterklasse für eine gewisse Zeit. Mit fortschreitender Industria-

5 Auf dem ersten Vereinstag der Arbeitervereine 1863 bemerkte Max Wirth zu einem unter anderem von ihm selbst eingebrachten Antrag, der in der «Vermehrung der Kenntnisse des Arbeiters eines der vorzüglichsten Mittel zur Hebung des Arbeiterstandes» (Bericht über die Verhandlungen des ersten Vereinstages der deutschen Arbeitervereine 1863, S. 12) sieht: «Zur Begründung dieses Antrags bemerke ich, daß nach meiner Ansicht der wichtigste Hebel zur Hebung des Arbeiterstandes darin besteht, daß er seine Kenntnisse erweitert. Sprechen wir dies daher auch aus und beseitigen wir dadurch die Träumereien, als wenn etwas anderes die verschiedenen Schichten der Gesellschaft scheidet, als der Unterschied in der Bildung und in den Kenntnissen.» (Wirth, in: ebd.)

lisierung, der damit verbundenen Proletarisierung breiter Schichten der Gesellschaft und der weitgehenden Etablierung kapitalistischer Wirtschaftsstrukturen ließ sich die Zweckgemeinschaft zwischen Bourgeoisie und Proletariat jedoch nicht aufrechterhalten.

Mit der in den 1860er Jahren vollzogenen ideologischen und organisatorischen Trennung der proletarischen Bewegung vom liberal-demokratischen Bürgertum kam es auch auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung zu ersten selbstständigen Überlegungen der deutschen Arbeiterbewegung und zu einer zumindest geistigen Emanzipation vom Liberalismus des Bürgertums, die das Ziel verfolgte, die Interessen der arbeitenden Klasse als eigenständige zu stärken.

6 Wilhelm Liebknecht

Wilhelm Liebknecht unternimmt mit seinem 1872 gehaltenen Vortrag «Wissen ist Macht – Macht ist Wissen» den Versuch, die ArbeiterInnen von ihrem integrationistischen Kurs, der über Bildung zur gesellschaftlichen Partizipation führen soll, abzubringen, die «Ablösung von der bürgerlichen Arbeiterbildung» (Brock 1980: 23) voranzutreiben und damit die Eigenständigkeit proletarischer Interessen auch in pädagogischer Hinsicht zu untermauern.

Liebknecht wendet sich gegen die Vorstellung, allein eine Anhebung des Bildungsniveaus der ArbeiterInnen könne den Weg für die Emanzipation des Proletariats bereiten. Er tritt damit gleichzeitig der Hoffnung vieler Liberaler und Philanthropen entgegen, der zufolge sich die Klassengegensätze in der sich rasch ausbreitenden industriekapitalistischen Gesellschaft mit pädagogischen und bildungspolitischen Mitteln aufheben lassen.

Einer derartigen Auffassung hält Liebknecht die Notwendigkeit entgegen, die Interessen des Proletariats, die sich von denen des liberalen Bürgertums grundsätzlich unterschieden, parteipolitisch zu organisieren, und wirbt für den Kampf um die politische Macht im Staat. Erst wenn das Proletariat die Macht erobert habe, werde es in der Lage sein, sich den Zugang zu Bildung zu erwerben und seine bildungspolitischen Zielvorstellungen in die Tat umzusetzen. Somit «stellt» Liebknecht «den Primat der Politik gegenüber der Bildung auf» (Butterhof 1978: 48). «Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, so verzichten wir auf die *Bildung*, auf das *Wissen*. «Durch Bildung zur Freiheit», das ist die *falsche* Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: *Durch Freiheit zur Bildung!* Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. *Ohne Macht für das Volk kein Wissen! Wissen ist Macht! – Macht ist Wissen!*» (Liebknecht 1968 [1872]: 94)

Weit davon entfernt, allein über Bildung eine Harmonisierung der Klassengegensätze anzustreben und damit den Klassenkampf überflüssig zu machen, stellt Liebknecht die Bildungsbestrebungen der Arbeiterklasse in einen Zusammenhang mit dem politischen Kampf um die Macht im Staat. Er weist die Unterschiede zwischen

den Interessen des Bürgertums und denen des Proletariats, die sich durch Bildung nicht nivellieren lassen, nach, und zeigt die Notwendigkeit des Klassenkampfes zur Erreichung der bildungspolitischen Ziele der Arbeiterbewegung auf.

Indem Liebknecht das idealistisch-mechanistische Verhältnis zwischen Bildung und Politik allerdings in ebenso einseitiger Weise materialistisch umdeutet, kommt er nicht zu einer dialektischen Vermittlung zwischen der über Bildungsprozesse erfolgenden Selbstveränderung der kollektiv handelnden Subjekte und der Veränderung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. Somit ist auch er gezwungen, die Umsetzung der bildungspolitischen Forderungen der Arbeiterklasse auf die Zeit nach der Revolution zu verschieben.

7 Von der Jahrhundertwende bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs

Etwa um die Jahrhundertwende lässt sich sowohl eine Zunahme als auch eine Ausweitung des Interesses an pädagogischen Fragen innerhalb der deutschen Sozialdemokratie beobachten. Zeitgleich wurden innerhalb der Partei Richtungskämpfe ausgetragen, die im Zuge des Revisionismusstreits zunächst zu zwei, dann zu drei unterschiedliche Gruppierungen führten: zu den reformistisch orientierten RevisionistInnen um Eduard Bernstein, zu den orthodoxen MarxistInnen um den theoretischen Kopf der Vorkriegssozialdemokratie Karl Kautsky und den langjährigen Parteiführer August Bebel sowie zu dem sich allmählich konstituierenden linken Flügel um Rosa Luxemburg, Clara Zetkin und Karl Liebknecht, der zunächst die Orthodoxen unterstützte, sich später allerdings von ihnen distanzierte. Das Ringen um pädagogische Fragestellungen vollzog sich seit der Jahrhundertwende daher stets vor dem Hintergrund der allgemeinen Auseinandersetzungen um die Ausrichtung der Sozialdemokratie.

Die zunehmende Beschäftigung mit pädagogischen Fragen folgte der sich aufdrängenden Erkenntnis, «daß die objektive Klassenlage innerhalb der proletarischen Massen keineswegs in der erwarteten Gesetzmäßigkeit ein adäquates Klassenbewußtsein produziert» (Schwarte 1980: 86). Dabei geriet die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen gegenüber der Aufklärung erwachsener ArbeiterInnen, die noch bei Liebknecht im Vordergrund gestanden hatte, vermehrt in den Blickpunkt.

Vor dem Hintergrund relativ stabiler politischer und wirtschaftlicher Verhältnisse setzte sich innerhalb der Sozialdemokratie zunehmend die Auffassung durch, dass eine Revolution nicht unmittelbar bevorstand. Eine solche Erwartung war, insbesondere Ende des 19. Jahrhunderts, in der Sozialdemokratie weit verbreitet gewesen. «Die chiliastische Naherwartung, die nach 1890 die Zukunftsvorstellungen innerhalb der Sozialdemokratie geprägt hatte, war einem generativen Denken gewichen.» (Puschnerat 2003: 161) Zur Sicherung und Reproduktion der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung wurden Überlegungen über die längerfristige Bindung der damals minderjährigen Teile der proletarischen Klasse an die Sozialdemokratie als unumgänglich angesehen. In dem Maße, in dem der «große Kladderatsch» – das heißt der als nahezu automatisch vorgestellte Zusammenbruch der bürgerlich-kapitalistischen

Gesellschaft – auf sich warten ließ und die Verwirklichung einer sozialistischen Gesellschaft nicht unmittelbar zu erwarten war, gewann die Beschäftigung mit der Frage nach der Bildung und Erziehung der nachwachsenden proletarischen Generation unter den Bedingungen kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse an Bedeutung. Vorangetrieben wurden die pädagogischen Diskussionen innerhalb der SPD zudem von der andauernden propagandistischen Offensive der Reaktion, wie sie insbesondere in den Schulen betrieben wurde.

Da eine weltanschaulich-sozialistische Erziehung, die von vielen linken SozialdemokratInnen gefordert und als Gegenstück zur reaktionären öffentlichen Erziehung verstanden wurde, insbesondere im reformistischen Lager auf Widerspruch stieß, entzündete sich an der Frage, inwieweit Erziehung klassenübergreifend-neutral sein oder aber im sozialistischen Sinne erfolgen müsse, eine zentrale Auseinandersetzung innerhalb der Sozialdemokratie: Während die ReformistInnenen-RevisionistInnen die Hereinnahme politischer Themen in die Erziehung, die Vermittlung sozialistischer Theorie und insbesondere die Beteiligung der Jugend an politischen und ökonomischen Kämpfen ablehnten, pochte die Gegenseite auf eine politische, sozialistische Erziehung und war bestrebt, die jugendlichen ProletarierInnen an den Klassenauseinandersetzungen partizipieren zu lassen.

Erstmals in einem breiteren Rahmen diskutiert wurde die Frage nach dem politischen Charakter der Erziehung der Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit der sogenannten Jugendschriftendebatte, die zunächst in den frühen 1890er Jahren und dann wieder um die Jahrhundertwende geführt wurde. In der Debatte, die die Frage nach der Schaffung einer geeigneten (sozialistischen) Kinder- und Jugendliteratur zum Thema hatte, überwogen auch aufseiten der Orthodoxen (etwa bei Karl Kautsky und Heinrich Schulz) die Positionen, die von einer unpolitischen, tendenzfreien Erziehung ausgingen und diese auch als Ziel für die Sozialdemokratie propagierten. Erst in den folgenden Jahren wurden die Positionen, die den weltanschaulichen Charakter der Erziehung unterstrichen, mehrheitsfähig.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielschichtig. Zum einen ließ die Niederlage im preußischen Volksschulkampf⁶ große Teile der SPD erkennen, dass eine Erziehung im Sinne der Sozialdemokratie nicht nur außerhalb der Schule erfolgen, sondern sich auch zu den schulisch vermittelten Lehrinhalten kritisch positionieren musste. Aus der Erkenntnis also, dass die Erziehung in der Wilhelminischen Gesellschaft grundsätzlich eine politische Funktion erfüllte, entwickelte sich die Ansicht, den Klassenkampf auch auf diesem Feld zu führen. Ein weiterer Grund kann in der innerparteilichen Richtungsdiskussion im Rahmen der Revisionismusdebatte gesehen

6 Im preußischen Volksschulkampf (1904–1906) opponierte die SPD – letztlich erfolglos – gegen Bestrebungen der Regierung, die Konfessionsschulen zu stärken sowie die Autonomie der Schulverwaltungen einzuschränken. Diese Auseinandersetzungen gingen mit einer umfassenden innerparteilichen Diskussion um eine sozialdemokratische Schul- und Bildungspolitik einher.

werden. Je deutlicher der nicht immer personelle, aber doch inhaltliche Zusammenhang zwischen revisionistischen Anschauungen und der Forderung nach einer tendenzfreien Erziehung offenbar wurde, desto mehr musste sich die antirevisionistische Mehrheit der Parteimitglieder dem Eintreten für eine weltanschauliche Erziehung öffnen. Nicht zuletzt verhalf zudem das Heraustreten aus dem von Bendele konstatierten «embryonale[n] Stadium sozialdemokratischer [...] Pädagogik» (Bendele 1979: 172) zu einer Weiterentwicklung spezifisch sozialistischer Vorstellungen von Erziehung und Bildung und damit zu einer Abgrenzung von einer – vermeintlich neutralen – bürgerlichen Erziehung.

Insbesondere die Parteilinken hoben die Bedeutung einer politischen Erziehung der Jugend hervor. So begründete Clara Zetkin auf dem SPD-Parteitag 1905 in Jena die Notwendigkeit einer bewussten politischen Erziehung zum Sozialismus mit der «konzentrierte[n] Energie» (Zetkin 1905: 280), mit der die Staatsmacht auf dem Gebiet des Schulwesens den Versuch unternahme, Kinder und Jugendliche bereits früh in ihrem Sinne zu beeinflussen. Als Gegenrezept schlug Zetkin – in Bezug auf die proletarische Jugend – die Vermittlung «theoretische[r] Kenntnis[se]» (ebd.) des Sozialismus sowie die Förderung von persönlichem, idealistischem Opfermut vor. Mit erzieherischer Einwirkung im sozialistischen Sinne dürfe man «nicht warten, bis das Leben den erwachsenen Menschen zurechtgehämmert hat» (ebd.). Vielmehr gelte es, die Menschen bereits in jungen Jahren «mit unserer Auffassung [zu] durchtränken, nicht in aufdringlicher Weise, indem wir dem Dreikäsehoch politische Formeln eintrichtern, sondern indem wir Charakter und Geist des Kindes mit unserer Anschauung erfüllen» (ebd.). Eine wichtige Rolle falle hier den proletarischen Müttern zu, die infolge sozialistischer Schulung «ihre Kinder zu Kämpfern erziehen, die ganz genau wissen, wo ihr innerer Feind steht» (ebd.: 282). Die Mütter, so Zetkin weiter, würden ihre Kinder «dann zu Soldaten erziehen, die nicht Soldaten der Reaktion, sondern der Revolution, der Freiheit und des Kulturfortschritts sind» (ebd.).

In einem Brief an Mathilde Wibaut bringt Zetkin ihre Ansichten über den notwendig politischen Charakter der Erziehung pointiert zum Ausdruck: «In einem sozialistischen Kinderblatt haben wir nicht ›neutral‹ zu sein, sondern müssen als ausgesprochene Sozialisten auftreten. Wir müssen es überhaupt, weil die Pädagogik nicht parteilos über den Klassen schwebt, sondern selbst wie alle Wissenschaft von der historischen Entwicklung und damit auch von der Klassenscheidung und dem Klassenkampf beeinflusst wird. Wir müssen es erst recht, weil die bürgerliche Gesellschaft Schule und Pädagogik als ihre Werkzeuge mißbraucht. Wir können der Vergiftung und Verdummung der Kinder mit kirchlichen und dynastischen Elementen nicht durch ›Neutralität‹ entgegenwirken, vielmehr nur dadurch, dass wir [dem] unsere geschichtlich begründete sozialistische Auffassung entgegenstellen» (Zetkin zitiert nach: Puschnerat 2003: 173 f.; Einschub von Puschnerat).

Unterstützung und Ergänzung fand die Position Zektins durch die Ausführungen Gerhard Hildebrands. Er wies dabei insbesondere auf das grundsätzliche, dem at-

tentistischen Charakter der Vorkriegssozialdemokratie entspringende Problem in der Erziehungsfrage hin: «Wenn man die Kräfte hat, muß man den Feind dort angreifen, wo man ihn findet. Es nützt nichts, mit der Durchführung der sozialistischen Jugend-erziehungsideale zu warten, bis die Arbeiterklasse die politische Macht hat. Gerade um die politische Macht zu erlangen, muß man die proletarische Jugend von früh auf gegen den Klassenstaat, wo immer sie ihn erkennen lernen kann, mobil machen. Man revolutioniere die Köpfe der Kinder gegen den christlich-patriotischen Gesinnungsunterricht der Schule, dann entwindet man dem Staat eins seiner heute noch wichtigsten Machtmittel.» (Hildebrand 1906: 106)

Während Zetkin auf dem politischen Charakter der Erziehung beharrte und «den fatalistischen Glauben an den alleinseligmachenden Einfluss des proletarischen Milieus, kraft dessen zwingender Gewalt im Entwicklungsgang des Kindes sich der Entwicklungsgang der Eltern von der bürgerlichen zur sozialistischen Auffassung wiederholen müsse» (Zetkin 1983: 197), ablehnte, hielten vor allem dem rechten Flügel der Arbeiterbewegung zuzurechnende SozialdemokratInnen und GewerkschaftsvertreterInnen an derartigen Ansichten fest. So lobte etwa Robert Schmidt in einer Rede auf dem Gewerkschaftskongress 1908 in Hamburg einen Leitsatz, der der Auffassung Ausdruck verleiht, dass allgemein gebildete «junge Männer und Frauen ganz selbstverständlich ihren Platz in der politischen und gewerkschaftlichen Organisation einnehmen werden» (Schmidt zitiert nach: Protokoll der Verhandlungen des sechsten Kongresses der Gewerkschaften Deutschlands 1908: 330). Ähnlich argumentierte Edmund Fischer in den *Sozialistischen Monatsheften*, indem er hervorhob, dass «die Arbeiterkinder ganz von selbst für die Arbeiterbewegung *erzogen* [werden], wenn sie in der Atmosphäre des Organisationslebens, des politischen und wirtschaftlichen Kampfes aufwachsen» (Fischer 1906: 764).⁷ Damit entfalle die Notwendigkeit einer spezifisch sozialistischen Erziehung.

Die reformistisch orientierten Gruppierungen innerhalb der Sozialdemokratie betrachteten Erziehung, Bildung, Kultur und Wissenschaft als tendenziell außerhalb des Klassenkampfes stehende Teilbereiche des gesellschaftlichen Lebens, in denen die gemeinsamen Interessen der verschiedenen Klassen im Vordergrund stünden und eine spezifisch sozialistische Auffassung keinen Platz habe. In diesem Sinne betonte Fischer, dass in Erziehungsfragen «eine andere Tendenz als die *rein menschliche*, [...] nicht in Frage kommen» könne (ebd.: 762). Der Klassenkampf fände nach Ansicht der RevisionistInnen auf dem Gebiet der Erziehung schlicht nicht statt und dürfe auch von der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung nicht in diese hineingetragen

7 Eine gegenteilige, dieser passiven Haltung widersprechende Auffassung vertrat jedoch auch der dem reformistischen Flügel der Partei zuneigende Ludwig Frank: «Sollen wir die Hände in den Schoß legen und in mißverständlicher, schematischer Deutung der historisch-materialistischen Lehre uns darauf verlassen, daß die wirtschaftliche Entwicklung schon die nötige Aufklärung in die Köpfe einpacken werde? Das wäre ein offenbarer Unsinn.» (Frank 1904: 727)

werden. So schrieb mit Paul Kampffmeyer einer der theoretischen Vorkämpfer einer angestrebten «Kultursolidarität» zwischen Arbeiterklasse und Bürgertum: «Der Klassenkampf darf nur da proklamiert werden, wo er sich wirklich als schlechthin notwendig für die Emanzipation der Arbeiterklasse erweist.» (Kampffmeyer 1910: 1192) Diese Notwendigkeit wurde in den Bereichen Bildung, Erziehung und Kultur von den rechten SozialdemokratInnen nicht gesehen. Diese Bereiche würden nach Ansicht der RevisionistInnen vielmehr eine klassenharmonisierende Funktion übernehmen. Folgt man dieser Auffassung, so wird der Klassenkampf einzig auf ökonomischem Gebiet ausgetragen. Mit dem Klassenkampf als praktischer Ausdrucksform des Sozialismus wird auch der Geltungsbereich des Sozialismus als Theorie auf den rein ökonomischen Bereich reduziert. So stellte etwas Fischer klar: «Nun haben wir mittlerweile gelernt, dass der Sozialismus nur das Resultat der ökonomischen Entwicklung, der Zentralisierung der Industrie sein könne, die sich nach einem bestimmten, der kapitalistischen Produktionsweise innewohnenden Gesetze vollziehe. Die wissenschaftliche Basis des marxistischen Sozialismus ist also die ökonomische Entwicklung. Und nur auf die Produktionsweise und den Austausch der Waren bezieht sich der wissenschaftliche Sozialismus.» (Fischer 1906: 762 f.)

Ein solcher klassenharmonisierender Ansatz negiert die real existierenden und tendenziell alle gesellschaftlichen Teilbereiche umfassenden Klassenwidersprüche und erhebt die normative Forderung, der Klassenkampfgedanke müsse aus dem Bereich des kulturellen und pädagogischen Überbaus der Gesellschaft herausgehalten werden, zur Richtschnur sozialdemokratischer Politik. Angesichts der innerhalb wie außerhalb des eigentlichen Unterrichts an den Schulen, insbesondere in Fragen der Religion, der Geschichte und der Politik, betriebenen reaktionären und antisozialistischen Propaganda kommt eine solche Position der Aufforderung gleich, die proletarischen Kinder und Jugendlichen ungeschützt und ohne jegliche Gegenwehr der agitatorischen Offensive des Wilhelminischen Kaiserreichs auszusetzen und dabei selbst defensive Formen einer Gegenerziehung «zur Abwehr der Einflüsse des in der Schule gepflegten ›Hurratriotismus‹ und religiösen Fanatismus» (Christ 1975: 116) abzulehnen.

Neben der gesunden Entwicklung von Körper und Geist und der Weckung der «Liebe zu Mitmenschen und Tieren» sieht Fischer es als Aufgabe der Erziehung an, den Kindern und Jugendlichen berufliche Kenntnisse zu vermitteln, um sie «zu einem guten Mitglied der Gesellschaft zu machen» und «zum Leben auszurüsten» (Fischer 1906: 765). Die Integration in die (bürgerliche) Gesellschaft erscheint somit als eine der Hauptaufgaben der pädagogischen Arbeit, während die verändernd eingreifende Perspektive der Überwindung dieser Gesellschaft gar nicht erst erwogen wird. Der Bedeutung der Frage, welchen Beitrag Erziehungs- und Bildungsprozesse leisten können, um die kapitalistischen Verhältnisse aufzuheben, war sich der linken Flügel der Sozialdemokratie zumindest ansatzweise bewusst – auch wenn die Probleme, die sich aus einer oftmals undialektisch-materialistischen philosophischen Grundhaltung und

der nicht vollkommen überwundenen Ansichten vom Kind bzw. Menschen als einem passiven Wesen ergaben, durchaus weiterbestanden. Demgegenüber existierte diese Frage für den Großteil der RevisionistInnen und ReformistInnen gar nicht, da Erziehung hier unabhängig von den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und den sozialen Klassenkämpfen betrachtet wurde.

Dennoch bedeutete die Ablehnung einer politischen Erziehungsarbeit durch die Sozialdemokratie keine vollkommene Abstinenz auf dem Gebiet pädagogischer Fragen. Im Gegensatz jedoch zu den Orthodoxen und Parteilinken, die ihre pädagogischen Forderungen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellten und dabei auch theoretische Debatten führten, setzten die Parteirechten auf die Strategie, einzelne wenige Forderungen aufzustellen, die ihrer Ansicht nach die Möglichkeit zur unmittelbaren Verwirklichung beinhalteten, so beispielsweise die Forderung, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Schulfrage erhoben wurde, «alle Kraft auf einen einzigen Punkt zu concentrieren [...]: Trennung der Schule von der Kirche» (Arons 1904: 799). Die ausschließliche Fokussierung auf einige wenige praktische Forderungen entspricht der pragmatisch-opportunistischen Grundintention einer reformistischen Praxis, die sich, fernab theoretischer Reflexionen, auf diejenigen Aspekte beschränkt, die die größten Realisierungsmöglichkeiten bieten. Eine derartige politische Praxis blendet die über die aktuelle Tagespolitik hinausreichenden Ziele der Sozialdemokratie, insbesondere die systemtranszendierenden Interessen, aus und verfolgt eine bloße Politik des Augenblicks. Die Überschneidungen einer solchen Strategie mit dem von Eduard Bernstein im Revisionismustreit geforderten Kurs sind unverkennbar. Das Kennzeichen dieser reformistischen Position besteht dabei weniger in der Aufstellung von Forderungen dieser Art selbst, über die innerhalb der Partei durchaus Konsens bestand, sondern in der Beschränkung auf Ziele, die über den Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft nicht hinausgehen, und in der Ausblendung einer längerfristigen transformativen Perspektive.

Die Position des dem orthodoxen Zentrum angehörenden Heinrich Schulz zum Problem der tendenzfreien bzw. weltanschaulichen Erziehung blieb gegenüber dem sich herauschälenden Standpunkt der Parteilinken vorsichtiger und verhaltener. Zwar sei es eine wichtige Aufgabe der Sozialdemokratie, «Kämpfer» für den Sozialismus «heran[z]ubilden», jedoch seien «Kinder [...] als Kämpfer nicht zu gebrauchen» (Schulz 1905: 104). Eine «bewusste, planmäßige sozialistische Aufklärung [der Kinder] durch die Partei» lehnte er daher ab, schloss jedoch eine «indirekt[e] [...] Beeinflussung des Kindes im Sinne des Sozialismus» durch sozialdemokratische Bezugspersonen der Kinder nicht aus (ebd.). Erst im Jugendalter gerate der proletarische Nachwuchs in den Blickpunkt der pädagogischen Bemühungen der Partei. Indem Schulz die politische Erziehung als «Gegengift» gegen die reaktionäre Erziehung und Unterrichtung der Kinder und Jugendlichen in der Schule begreift, weist er ihr – insbesondere verglichen mit der eindeutigen Bejahung der weltanschaulichen Aspekte durch Zetkin – eher eine defensive Funktion zu (vgl. Christ 1975: 116).

Auch die orthodoxen Parteimitglieder stellten konkrete, praktische Forderungen auf, behielten jedoch grundsätzlich die Position Wilhelm Liebknechts bei, der zufolge «eine wirkliche Lösung der Erziehungsfragen erst mit der Lösung der sozialen Frage möglich ist» (Schulz, in: Sozialdemokratische Partei Deutschlands 1904: 321). Damit verzichteten sie «auf die Reflexion möglicher und notwendiger Verbindungen von praktischer Tagesarbeit und Zielperspektive» (Bendele 1979: 49). Praktische, tagesaktuelle Forderungen und das Ziel einer sozialistischen Pädagogik in einer sozialistischen Gesellschaft standen bei den orthodoxen MarxistInnen daher oftmals «unvermittelt nebeneinander» (Schwarte 1980: 309). Mit dem Ende des Klassenantagonismus verschwinde auch die Klassenerziehung, heißt es in den Leitsätzen des Mannheimer Parteitags 1906 zum Thema «Sozialdemokratie und Volkserziehung» (vgl. Sozialdemokratische Partei Deutschlands 1906: 134). Wie und auf welche Weise dies geschieht und vor allem, welche Rolle Bildung und Erziehung im Prozess der gesellschaftlichen Umwälzung spielen können, wurde in der Regel nur unzureichend reflektiert.

Ein grundsätzliches Dilemma in den Diskussionen um die Bedeutung von Erziehung und Bildung innerhalb der Sozialdemokratie bestand darin, dass man die Kinder und Jugendlichen einerseits vor dem Einfluss der reaktionären Erziehung in der Schule schützen und ihnen die Ideen des Sozialismus nahebringen wollte. Dabei bestand jedoch gleichzeitig die Gefahr, die von einigen SozialdemokratInnen durchaus erkannt wurde, die nachwachsende Generation nur als formbare Masse zu betrachten, die im Klassenkampf dienstbar für die Ziele des Sozialismus gemacht werden könne. In der Diskussion um die Arbeiterjugendbewegung wurden die weitreichendsten und fortschrittlichsten Versuche unternommen, um diesen Widerspruch aufzulösen. Parteilinke wie Karl Liebknecht und Clara Zetkin waren bestrebt, Aspekte der Selbsttätigkeit und organisatorischen Eigenständigkeit der Jugendbewegung hervorzuheben, und traten damit einer Auffassung entgegen, die die arbeitende Jugend instrumentalisierte und zum bloßen Objekt der Bildung machte. Die Autonomie der seit Beginn des 20. Jahrhunderts sich formierenden Arbeiterjugendorganisationen begriff etwa Liebknecht als ein wichtiges «Erziehungsmittel» (Liebknecht 1960: 252). Die eigenständige Organisation der Bewegung fördere einerseits die Selbsttätigkeit der Arbeiterjugend und andererseits – aufseiten der Partei – die Einsicht, dass die Jugend als Subjekt in das politische und wirtschaftliche Geschehen eingreifen muss, wenn sie ihre Lage substantiell verbessern will. Auch Zetkin bezeichnete Selbstbestimmung und Selbstverwaltung der Arbeiterjugendlichen als «pädagogische Faktoren von höchster Bedeutung» (Zetkin 1983: 236). «Die sozialistische Jugendbewegung ist ein Stück jener proletarischen praktischen Selbsthilfe, zu der das Proletariat durch seine Klassenlage gedrängt wird und die sich als Klassenkampf durchsetzt. Es entspricht nur dem Wesen der proletarischen Emanzipationsbewegung, daß die proletarische Jugend im Geiste des Sozialismus und für den Sozialismus erzogen werden muß. Die Lösung dieser Aufgabe muß aber in hohem Maße das Werk der Jugend selbst sein. [...] Gera-

de so muß das jugendliche Proletariat durch Selbsterziehung vorwärts- und aufwärtsdrängen. Die sozialistische Jugendbewegung ist der Weg dazu. In ihr muß daher der Initiative, der Betätigung der Jugend selbst der größte Spielraum gelassen werden. [...] Es entspricht das dem Prinzip der Selbstbetätigung, das im Sozialismus lebendig ist, der die Emanzipation der Arbeiterklasse als Werk der Arbeiterklasse selbst erstrebt, also ganz auf die Erweckung des Willens zur eigenen Tat gestellt ist» (ebd.: 229).

Das Verhältnis zwischen den Organisationen der Jugend und denen der Erwachsenen konzipiert Zetkin als ein dialektisches, das weder in einseitiger Abhängigkeit der Jugendorganisationen von Partei und Gewerkschaften aufgeht, noch zu einer beziehungslosen Koexistenz führt. Wie andere Organe der Arbeiterbewegung ist auch die Jugendbewegung Teil und «Glied des allgemeinen proletarischen Emanzipationskampfes, von dem sie Ziel und Inhalt empfängt» (ebd.: 220). Sowohl in ideeller als auch in organisatorischer Hinsicht fordert Zetkin daher einen engen Austausch «mit den reifen Trägern dieses Kampfes [...], auf deren Unterstützung durch Rat und Tat sie als eine Bewegung reifender Kräfte angewiesen ist» (ebd.).

Das Konzept der organisatorischen Eigenständigkeit impliziert die aktive und eigenständige Vertretung der eigenen Interessen in den gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen, wie Zetkin weiter betont: «Es liegt auf der Hand, daß die sozialistische Jugendbewegung sich nicht in der Wirksamkeit der reinen Bildungs- und Erziehungsorganisationen erschöpfen kann. Ihr fallen unstreitig auch andere Aufgaben zu, Aufgaben, die auf dem Feld des politischen und gewerkschaftlichen Klassenkampfes liegen.» (Ebd.: 241)

Der Beteiligung an den Klassenkämpfen komme eine erzieherische Wirkung zu, da «der Kampf selbst eine der stärksten und wertvollsten erzieherischen Kräfte ist. In seiner heißen Atmosphäre reifen rasch die Einsichten, Talente, Charaktereigenschaften. Es heiße daher der Entwicklung des proletarischen Nachwuchses zu Klassenkämpfern künstlich unheilvolle Schranken setzen, wollte die sozialistische Jugendbewegung ihn von praktischen Arbeiten und Kämpfen zurückhalten» (ebd.).

Gleichzeitig erkennt Zetkin, und hier spricht sie als Vertreterin des sich konstituierenden und sich vom Parteizentrum zunehmend distanzierenden linken Flügels der Sozialdemokratie, in der proletarischen Jugend ein revolutionäres Element, das die Fähigkeit besitzt, den Immobilismus der Bewegung der erwachsenen ArbeiterInnen aufzubrechen und die Gesamtbewegung damit voranzutreiben.

In ihren Ausführungen zur Arbeiterjugendbewegung unternimmt Zetkin den Versuch, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und sowohl einen einseitig-unreflektierten Aktionismus als auch die Reduzierung revolutionärer Bildungs- und Erziehungsaufgaben auf die Vermittlung theoretischen Wissens zu vermeiden. Die Teilnahme an den Klassenauseinandersetzungen wird so zu einem Moment der Selbstveränderung der proletarischen Jugend, die um gesellschaftliche Emanzipation ringt. Zetkin folgt damit dem Marx'schen Grundsatz, «daß sowohl zur massenhaften Erzeugung dieses kommunistischen Bewußtseins wie zur Durchsetzung der Sache

selbst eine massenhafte Veränderung der Menschen nötig ist, die nur in einer praktischen Bewegung [...] vor sich gehen kann» (MEW 3: 70). «Clara Zetkin reduzierte die Aufgaben der Jugendorganisation also nicht – wie die Mehrheit in Partei und Gewerkschaften – auf reine Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Reproduktionsbereich. Indem sie Theorie und Praxis, Lernen und Handeln in einen wechselseitigen Bezug brachte, wendete sie am konsequentesten von allen Theoretikern der Arbeiterbewegung jener Epoche den marxistischen Bildungsbegriff auf die Praxis der Jugendorganisation an und stellte den am weitesten entwickelten Ansatz sozialistischer Erziehung vor.» (Hartmann/Damerius 1980: 154)

Literatur

- Arons, Leo (1904): Die preussische Volksschule, die bürgerlichen Parteien und die Socialdemokratie, in: Sozialistische Monatshefte, 2/1904, S. 791–801.
- Bendele, Ulrich (1979): Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890–1914). Eine sozialhistorisch-empirische Analyse, Frankfurt a. M./New York.
- Bericht über die Verhandlungen des ersten Vereinstages der deutschen Arbeitervereine (1863). Abgehalten zu Frankfurt a. M. am 7. und 8. Juni 1863, Frankfurt a. M.
- Brock, Adolf (1980): Arbeiterbildung unter den Bedingungen des Kapitalismus. 2. Aufl, Bremen.
- Butterhof, Hans-Wolf (1978): Wissen und Macht. Widersprüche sozialdemokratischer Bildungspolitik bei Harkort, Liebknecht und Schulz, München.
- Christ, Karl (1975): Sozialdemokratie und Volkserziehung. Die Bedeutung des Mannheimer Parteitags der SPD im Jahre 1906 für die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg, Bern/Frankfurt a. M.
- Fischer, Edmund (1906): Jugenderziehung, in: Sozialistische Monatshefte, 2/1906, S. 760–765.
- Frank, Ludwig (1904): Sozialistische Jugendorganisationen, in: Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie, S. 726–730.
- Harten, Hans-Christian (1996): Utopie und Pädagogik in Frankreich 1798–1860, Bad Heilbrunn.
- Hartmann, Günter/Damerius, Michael (1980): Entstehungszusammenhänge der selbständigen Arbeiterjugendbewegung in Deutschland und die Auseinandersetzung um den Erhalt der Selbständigkeit, 2. Aufl., Bielefeld.
- Hildebrand, Gerhard (1906): Der proletarische Klassenkampf und die Volksbildung, in: Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes, S. 106.
- Kampffmeyer, Paul (1910): Kultursolidarität und Klassenkampfgedanke, in: Sozialistische Monatshefte, 3/1910, S. 1189–1193.
- Kolakowski, Leszek (1988): Die Hauptströmungen des Marxismus. Entstehung. Entwicklung. Zerfall, Bd. I, 3. Aufl., München.
- Liebknecht, Karl (1960): Gesammelte Reden und Schriften, Bd. II, Berlin.
- Liebknecht, Wilhelm (1968 [1872]): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen, Berlin.
- Lindemann, Hugo (1904): Der Bremer Parteitag, in: Sozialistische Monatshefte, 2/1904, S. 785–790.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (MEW) (1956 ff.): Werke. 44 Bände, Berlin.
- Nettlau, Max (1922): Londoner deutsche kommunistische Diskussionen, 1845. Nach dem Protokollbuch des C.A.B.V., in: Grünberg, Carl (Hrsg.): Archiv für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung, Leipzig, S. 362–391.
- Owen, Robert (1955): Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Günther, Berlin.
- Protokoll der Verhandlungen des sechsten Kongresses der Gewerkschaften Deutschlands (1908), abgehalten zu Hamburg vom 22. bis 27. Juni 1908, Berlin.
- Puschnerat, Tania (2003): Clara Zetkin. Bürgerlichkeit und Marxismus. Eine Biographie, Essen.
- Reisig, Hilde (1975): Der politische Sinn der Arbeiterbildung. Mit einem Vorwort von Lutz von Werder, Berlin.
- Schulz, Heinrich (1905): Jugend und Sozialismus, in: Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes, S. 103–104.

- Schwarte, Norbert (1980): Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Köln/Wien.
- Seddon, Terri (1995): Bildung, in: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 2, Hamburg, Sp. 245–253.
- Seidel-Höppner, Waltraud (1961): Wilhelm Weitling – der erste deutsche Theoretiker und Agitator des Kommunismus, Berlin.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (1904): Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, abgehalten zu Bremen vom 18. bis 24. September 1904, Berlin.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (1905): Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, abgehalten zu Jena vom 17. bis 23. September 1905, Berlin.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (1906): Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, abgehalten zu Mannheim vom 23. bis 29. September 1906, Berlin.
- Titze, Hartmut (1973): Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus, Frankfurt a. M.
- Voets, Stephan (Hrsg.) (1972): Sozialistische Erziehung. Texte zur Theorie und Praxis, Hamburg.
- Weitling, Wilhelm (1971): Das Evangelium des armen Sünders. Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte. Mit einem Essay «Wilhelm Weitling im Spiegel der wissenschaftlichen Auseinandersetzung» herausgegeben von Wolf Schäfer, Reinbek bei Hamburg.
- Werder, Lutz von (1975): Arbeiterbewegung und Weiterbildung, in: Reisig, Hilde: Der politische Sinn der Arbeiterbildung. Mit einem Vorwort von Lutz von Werder, Berlin, S. I-XXX.
- Zetkin, Clara (1905): Rede auf dem Parteitag, in: Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, abgehalten zu Jena vom 17. bis 23. September 1905, Berlin.
- Zetkin, Clara (1983): Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Eingeleitet und erläutert von Gerd Hohendorf, Berlin.

**NACHRUF AUF
PROF. DR. HABIL. DIETER KIRCHHÖFER,
MITGLIED DES ARBEITSKREISES
«KRITISCHE PÄDAGOGIK»**

Am 15. Oktober 2017 verstarb Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer im Alter von 81 Jahren. Mit seinen wissenschaftlichen Ideen und Erfahrungen als Philosoph, Bildungstheoretiker und Pädagoge unterstützte er den Arbeitskreis «Kritische Pädagogik» auf vielfältige Weise. Seine konstruktiven, theoretisch anspruchsvollen Beiträge halfen, das wissenschaftliche Profil einer sich kritisch verstehenden Pädagogik zu schärfen und weiterzuentwickeln. Mit Respekt und Hochachtung werden wir sein Andenken bewahren. Ein Nachruf für Dieter Kirchhöfer ist auf der Homepage der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften e. V. veröffentlicht (www.leibnizsozietat.de).

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Adam, Horst

Dr. paed., Dr. sc. phil., Diplom-Historiker, Lehrer, Fachberater, Ordentlicher Hochschuldozent, Wissenschaftlicher Aspirant, stellvertretender Chefredakteur der Fachzeitschrift *Pädagogik*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; 1987 bis 1992 Ordentlicher Hochschuldozent für Allgemeine und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Gründer und Leiter des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Schul- und Sozialpädagogik, Politische Bildung, Kritische Friedenspädagogik, Projektmanagement, Konfliktmanagement, Kommunikation/Rhetorik.

Borst, Eva

Prof. Dr. habil., Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Erziehungs- und Bildungstheorie, Wissenschaftstheorie, gesellschaftliche und anthropologische Voraussetzungen von Erziehung und Bildung, Ökonomisierung von Bildung, Anerkennungstheorie, Gender Studies.

Bürger, Carsten

Dr. paed. Mag. Pädagogik, Vertretungsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkt: «Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung».

Kubsda, Michael

Dr. phil., Lehramtsstudium Deutsch und Philosophie; 1998 bis 1999 Referendariat am Gymnasium; 2000 bis 2001 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Universität Hagen; 2001 bis 2012 Hauptschullehrer in Bochum; seit 2012 Lehrer an einer Berufsschule; von 2009 bis 2012 Studium des Unterrichtsfachs Pädagogik; 2014 Promotion zu Kants Aufklärungsbegriff.

Kunert, Simon

Dr. phil., Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen bis zum Abschluss der ersten Staatsexamens; gegenwärtig Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen. Promotion zur Kritischen Erziehungs- und Bildungstheorie nach Theodor W. Adorno; zudem Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe.

Prüß, Franz

Prof. em. Dr. paed. habil., Diplomlehrer; mehrjährige Tätigkeit in der Schulpraxis; Promotion (1981) und Habilitation (1986), seit 1994 Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald; Gründer und Geschäftsführender Sprecher des 1998 eingerichteten Zentrums für Lehrerbildung der Universität Greifswald.

Steffen, Marco

M. A., Doktorand an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, berufliche Tätigkeit in der Jugendhilfe. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der Arbeiterbewegung, sozialistische/kommunistische Pädagogik.

Der 4. Band des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» enthält die Ergebnisse der Tagungen aus den Jahren 2016 bis 2018. Sie geben wertvolle Anregungen für die theoretische Klärung und stellen selbst einen Beitrag zum wissenschaftlichen Meinungsstreit über pädagogische und bildungspolitische Fragestellungen dar. Ausgehend von einer Gesellschaftskritik werden in den Beiträgen wesentliche Prämissen für die Kritische Pädagogik verdeutlicht, Probleme aufgeworfen, theoretische Zusammenhänge dargestellt und Vorschläge für die Durchsetzung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik eingebracht.