

Schluß, Henning: Sozialismus, Pädagogik und Funktionalität. Oder: Gehört es zum Wesen sozialistischer Pädagogik, funktional zu sein? - Historische Betrachtungen und Beispiele. In: Engelmann, Sebastian / Pfützner, Robert (Hrsg.): Sozialismus & Pädagogik: Verhältnisbestimmungen und Entwürfe. Transcript, Bielefeld 2018, S. 217-234.

Sozialismus, Pädagogik und Funktionalität Oder: Gehört es zum Wesen sozialistischer Pädagogik, funktional zu sein?

Historische Betrachtungen und Beispiele

HENNING SCHLUSS

1. EINLEITUNG

In der Selbstkonstruktion der Geschichte der Pädagogik ist es ein wesentlicher Topos, die Pädagogik mit einem gewissen Eigenrecht auszustatten und sie nicht anderen (vor allem politischen aber auch ökonomischen) gesellschaftlichen Interessen unterzuordnen. Von Luther über Comenius, Rousseau, den Philanthropen bis hin zu Schleiermacher, Herbart und Humboldt und Dewey oder Luhmann und Benner (um nur einige zu nennen) sind sich darin alle Klassiker der Pädagogik einig, wenn auch die Frage des Grades der Beziehungen zu den anderen Teilbereichen der Gesellschaft durchaus sehr kontrovers beantwortet wird. Vor einigen Jahren machte Ulrich Wiegmann unter Bildungshistoriker_innen, die sich mit der Geschichte der DDR-Pädagogik befassen, durchaus Furore mit zwei Aufsätzen, die die Frage thematisierten, weshalb Robert Alt seine Bildungstheorie funktional konzipierte. Er konnte darin erstaunliche Genealogien aufzeigen, die über ideologische Grenzen hinwegreichten. Dieser Beitrag möchte die Frage thematisieren, ob es neben diesem genealogischen Grund der Neigung zu einer funktionalen Bildungstheorie des führenden wissenschaftlichen Pädagogen der DDR nicht auch einen sachlichen oder systematischen Grund

gegeben haben mag, der eben darin begründet liegt, dass es sich um eine sozialistische Bildungstheorie handelt. Dafür wird in gewisser Weise exemplarisch noch einmal ein Blick auf Robert Alts Rekonstruktion des Bildungsmonopols geworfen, sodann auf einen der Pioniere sozialistischer Pädagogik geschaut, Siegfried Bernfeld, um der Frage nachzugehen, inwiefern der Funktionalismusvorbehalt gegen des Konzept sozialistische Pädagogik berechtigt ist.

2. PÄDAGOGIK ALS SELBSTÄNDIGER BEREICH, SUBSYSTEM ODER PRAXIS¹

Die Herausgeber dieses Bandes haben einleitend vier Varianten des Begriffs sozialistischer Pädagogik diskutiert und letztlich für die vierte optiert, nach der sie »das sozialistische Pädagogik nennen können, was anhand bestimmter, qualitativer auszuweisender Kriterien als sozialistisch *und* pädagogisch zu bezeichnen ist [Herv. i.O.]« (Engelmann/Pfützner i.d.B. 41). Mit dieser Addition umgehen sie die Frage, ob es in diesem Kompositum eine Hierarchie der Teilbegriffe geben soll. Ihrem Vorschlag folgend, sollte eine sozialistische Pädagogik sowohl sozialistisch, als auch pädagogisch sein. Näherhin verstehen sie unter Sozialismus in Anlehnung an die Ideale der Französischen Revolution ein Miteinander von »sozialer Freiheit, queerer Gleichheit und transversaler Solidarität« (ebd.). Unter Pädagogik verstehen sie »sowohl die Praxis als auch die Reflexion der intendierten und nicht intendierten individuellen oder auch kollektiven Steuerung von Lernprozessen« (ebd.). Wenn die Autoren mit Sozialismus damit weniger eine Herrschaftsform, als eine Praxis im Blick haben, stellen sich einige der in diesem Text aufgeworfenen Probleme, der eher mit einem Großteil der sozialistischen Tradition von einem Herrschaftskonzept von Sozialismus ausgeht, nicht in dieser Schärfe. Gleichwohl stellt sich aber auch hier die Frage, inwiefern sich Pädagogik ihrem vorangestellten Adjektiv unterord-

1 Die Vortragsversion des Textes, die gemeinsam mit Heinz Ganser entworfen war, enthielt auch die Reflexion einiger Ausschnitte aus Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR, was in der Publikationsfassung vor allem aus pragmatischen Gründen weggelassen wurde (vgl. http://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsdaten_bildung/studie.php?studien_id=4&la=de).

net. Gibt also das Adjektiv »sozialistisch« der Pädagogik ihre Ziele und Methoden vor? Und muss sie dieses möglicherweise sogar, um von sozialistischer Pädagogik überhaupt sprechen zu können? Wenn dem nicht so sein soll, was trüge dann das Adjektiv bei? Dieser Frage will der vorliegende Aufsatz nachgehen.

Dass Pädagogik in ihrer Reflexion wie in ihrer Praxis eine gewisse Selbstständigkeit habe und sich nicht von anderen Praxen, Subsystemen oder gesellschaftlichen Bereichen bestimmen lassen kann, ist weithin Konsens der zeitgenössischen wissenschaftlichen Pädagogik und findet sich in der ein oder anderen Weise bei den meisten Klassikern des Faches, wenn auch in durchaus unterschiedlicher, Ausprägung, Konzeption und Begründung. Insofern ist es hier müßig alle die unterschiedlichen Konzeptionen aufzuzählen, die sich zumindest für eine Teil-Autonomie der Pädagogik aussprechen. Um die Behauptung aber doch ein wenig zu illustrieren, seien ein paar herausragende erziehungswissenschaftliche Bezugnahmen auf ein pädagogisches Konzept, das vielleicht wie kein zweites Geschichte machte und sich dezidiert nicht für eine Autonomie der Pädagogik, sondern für ihre klare Unterordnung aussprach. Die Rede ist für dieses Mal nicht von Emile Durkheim, der sie der Soziologie untergeordnet wissen wollte (Durkheim [1903] 1984), sondern von Platons *Politeia*, dem Staat, von dem Rousseau schon so treffend sagte, dass es oft wiederholt worden ist, »Das ist kein politisches Werk, wie die Leute behaupten, die die Bücher nur nach dem Titel beurteilen: es ist die schönste Abhandlung über die Erziehung, die jemals geschrieben wurde« (Rousseau [1762] 1996: 13).

Seine Wertschätzung, die Rousseau dem Platonischen Konzept entgebrachte, beruhte darauf, dass es sich hier um ein Musterbeispiel einer Erziehung zum Bürger, zum Staatsbürger (Citoyen), handelte. Der Staatsbürger ordnet seine gesamte individuelle Existenz als Mensch dem Dasein als Bürger seines Staates unter – so sah es zumindest Rousseau. Aristoteles hätte dieser Sichtweise sicher durchaus widersprochen und hervorgehoben, nur im Staat kann der Mensch überhaupt zu sich selbst kommen, nur in der Polis ist die Muße möglich, die die höheren und freien Künste und Wissenschaften bedürfen. Nur dort kann Verstand und Wort frei geführt werden um andere zu überzeugen. Darum ist für ihn der Mensch sowohl *zoon politikon* und *zoon logon echon*, Mensch sein mit dem freien Gebrauch von

Vernunft und Sprache ist nur in der Polis möglich.² Sehr schön führt Aristoteles dieses antike In-Eins-Fallen von Mensch und Bürger in der *Nikomachischen Ethik* aus, wenn er über die Tugendhaftigkeit als Maß der Glückseligkeit eines Menschen handelt:

»Unter menschlicher Tugend verstehen wir aber nicht die Tüchtigkeit des Leibes, sondern die der Seele, wie wir ja auch unter der Glückseligkeit eine Tätigkeit der Seele verstehen. Ist dem aber also, so muß der Staatsmann und der Lehrer der Staatswissenschaft bis zu einem gewissen Grade mit der Seelenkunde vertraut sein, grade wie einer, der die Augen oder sonst einen Leibesteil heilen will, deren Beschaffenheit kennen muß, und zwar jener noch viel mehr als dieser, weil die Staatskunst viel würdiger und besser ist als die Heilkunst.« (Aristoteles 1995: 23)

Für Rousseau dagegen war der Mensch außerhalb der bürgerlichen Gesellschaft am ehesten bei sich selbst. Die bürgerliche Gesellschaft habe den Menschen verdorben, ihn von sich selbst entfremdet und ihn durch die Erzeugung von Bedürfnissen, die er sich selbst nicht erfüllen kann, unfrei gemacht. Schon deshalb ist für Rousseau die bürgerliche Erziehung oder die Erziehung zum Bürger keine Option mehr, weil die Selbstlosigkeit des antiken Staatsbürgerideals mit diesem ausgestorben sei und nur ein vorteilsheischender Bourgeois übrig geblieben ist, der die Gesellschaft um seines Vorteils willen ausbeutet und auf ihre Kosten lebt.³ Ihr stellt Rousseau die Erziehung zum Menschen strikt gegenüber, die nur an der Natur des Menschen orientiert ist, die allerdings unbekannt ist, weshalb diese Natur in einem pädagogischen Gedankenexperiment allererst erforscht werden muss. Eine Unterordnung unter politische Ziele ist dieser Art von Pädagogik ihrer Programmatik nach prinzipiell unmöglich, ob das auch in der Praxis so sein muss, sei dahingestellt. Auch wenn die deutschen Phi-

2 Vgl. Aristoteles 1996 und weiterhin zunächst Aristoteles zitierend, dann aber mit anderer Akzentsetzung: Arendt (1993: 11); Arendt (1996: 24).

3 »Wer innerhalb der bürgerlichen Ordnung seine natürliche Ursprünglichkeit bewahren will, der weiß nicht, was er will. Im Widerspruch mit sich selbst, zwischen seinen Neigungen und Pflichten schwankend, wird er weder Mensch noch Bürger sein. Er ist weder sich noch anderen nützlich. Er wird ein Mensch von heute sein, ein Franzose, ein Engländer, ein Spießbürger: ein Nichts.« (Rousseau [1762] 1996: 13)

lanthropen gerade diese schroffe Entgegensetzung von Mensch und Bürger wie kaum etwas am doch auch für sie maßgeblichen *Emile* (vgl. Tenorth 2005) kritisierten und diskutierten⁴ und auch wenn die deutschen aufklärerischen Pädagogen die Nützlichkeit der Pädagogik hochhielten, so befürworteten sie doch keineswegs eine kritiklose Unterordnung unter den Staat. Kant vorweg hatte sich klar für eine Privaterziehung ausgesprochen, weil jeder Staat indoktrinierende Absichten haben müsse (Kant [1803] 1983). Auch viele Neuhumanisten unterschieden sich zumindest anfänglich darin nicht von ihren philanthropischen Vorgängern und Lehrern. Wilhelm von Humboldt hat seine zentrale bildungsphilosophische Schrift der Untersuchung der Grenzen des Staates gewidmet und er hat diese bekanntlich ausgesprochen eng gezogen. Jedes Eingreifen des Staates in Fragen der Bildung und Erziehung hielt er für ausgesprochen schädlich (Humboldt 1792). Gerade wegen dieser Schrift wurde er Jahre später in der Ära der preussischen Reformen unter Stein und Hardenberg ins Amt für Kultus beim Innenministerium berufen und hatte dort ironischerweise die Aufgabe, staatliche Schulpläne zu entwickeln.⁵ Sein Zeitgenosse Friedrich Schleiermacher verwendet viel Mühe darauf nachzuweisen, dass die Erziehung älter ist als der Staat und also nicht von ihm abhängen könne (Schleiermacher [1814] 1983) und durchaus im Fahrwasser Platons (den er ja übersetzt hat) entwickelt er eine Erziehungstheorie, in der zwar die Erziehung wie bei Platon der Ethik (der Idee des Guten) untergeordnet ist, nicht aber der Politik, sondern ausdrücklich: »Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert« (Schleiermacher [1826] 1983: 42).⁶

John Dewey nimmt seinerseits Platon ebenfalls ausgesprochen positiv auf, wenn er konstatiert, dass es doch ein Anliegen sei, dass aller Ehren wert sei, wenn es Platon darauf angelegt habe, einen Staat zu schaffen, in dem jedem Menschen entsprechend seinen Anlagen ein entsprechender Ort zukomme. Was dieser nur unterschätzt habe, ist, dass es weit mehr als die drei von ihm angenommenen Anlagen gäbe, sondern diese mannigfaltig

4 Man beachte die ausufernden Kommentare und Diskussionen im Revisionswerk Campes gerade in diesem Zusammenhang der *Emile*-Ausgabe (Campe 1789).

5 Auch Humboldt nimmt übrigens Rousseaus Bemerkung über Platons Staat auf (vgl. Humboldt 1792: 3).

6 Vgl. zum Zusammenhang von Bildung, Staat und Öffentlichkeit Schluß 2017.

wie die Menschen selbst sind, und somit sein avisierte Idealstaat zur einengenden Diktatur werden muß.

»Es ist nirgends eine tiefere Einsicht in die Aufgabe der Erziehung – die Erkennung der persönlichen Fähigkeiten und ihre Schulung zum Zusammenwirken mit denen der anderen – vorhanden gewesen. Die Gesellschaft, in der diese Theorie vertreten wurde, war jedoch so undemokratisch, daß Plato eine Lösung des Problems nicht geben konnte, so klar er auch die Bedingungen der Aufgabe übersah. Während er nachdrücklich forderte, daß die Stelle des Individuums in der Gesellschaft nicht durch Geburt oder Reichtum oder irgendwelche konventionellen Regeln bestimmt werden dürfe, sondern durch seine Wesensart, wie sie durch den Vorgang der Erziehung erkannt werden sollte, so hatte er doch keine Vorstellung von der Einzigartigkeit des Individuums. Für ihn gehört jeder von Natur in eine bestimmte Klasse, noch dazu in eine, deren es nur sehr wenige gibt.« (Dewey [1916] 1993: 124)

Letztlich ist mit dieser Kritik die Rousseausche Unbekanntheit der Natur des Menschen wieder eingeholt, auch wenn Dewey in seiner pädagogischen Konzeption nicht direkt an dieser ansetzt, wie Rousseau, sondern pragmatisch von vorfindlichen Prinzipien jeder Gesellschaft ausgeht und spekulative Gedankenexperimente ablehnt.

Die auch noch von Schleiermacher vertretene Unterordnung unter eine umfassende, wenn auch inhaltlich umstrittene Formel des Guten wurde spätestens in der westdeutschen Pädagogik der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weithin aufgegeben.⁷ Adorno hatte in seiner Erziehung nach Auschwitz allen positiven Erziehungs- und Bildungsidealen Valet gesagt. »Jede Debatte über Erziehungsziele ist nichtig und gleichgültig diesem gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole« (Adorno 1970: 92). Wie eine solche Erziehung gelingen könne, war nicht in der Aufrichtung neuer Bildungsideale, sondern lediglich in der (selbst-)kritischen Durchdringung aller vermeintlicher Ideale möglich, wie schön sie auch immer klingen mögen:

⁷ Im Osten Deutschlands war dies unter dem Vorzeichen einer »sozialistischen Pädagogik« nicht möglich (vgl. Benner/Fischer/Gatzemann/Göstemeyer/Sladek 1998).

»Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt. [...] Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion.« (Adorno 1970: 94)

Selbst in den bewegten Endsechziger und Siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hat sich der Vordenker der emanzipativen Pädagogik, Klaus Mollenhauer, in der Auseinandersetzung mit den Forderungen des SDS nicht dazu hinreißen lassen, ein neues inhaltliches Erziehungsideal aufstellen zu lassen, sondern er fordert zwar Parteilichkeit der politischen Bildung ein, aber eine Parteilichkeit nicht zugunsten irgendeines Bildungsideals und sei es auch eines sozialistischen, sondern er fordert Parteilichkeit für: Rationalität. »Es ist nämlich mit dieser Rationalität zugleich der Wille gesetzt, die politischen Prozesse in die Verfügung durch den Bürger zu bringen und sie nicht als gleichsam blindes Schicksalsgeschehen über sich ergehen zu lassen.« (Mollenhauer [1968] 1973: 151)

Für Dietrich Benner sind es gleichberechtigte Praxen, die menschliches Leben kennzeichnen und deren Erziehung eine ist wie Politik oder Ökonomie. Diese sind prinzipiell gleichberechtigt und nichthierarchisch zu verstehen und sollen sich wechselseitig kritisieren können (Benner 2012).⁸ Dabei verschweigt Benner Tendenzen und Bemühungen aus und in den Einzelpraxen nicht, die ein oder andere als übergeordnet zu etablieren. Historisch könne durchaus wechseln, welche der Einzelpraxen das Primat für sich beansprucht. Insofern sei das Konzept eines nicht-hierarchischen Zusammenhangs der menschlichen Praxen eine regulative Idee, die man anerkennen oder auch bestreiten könne (vgl. ebd.: 45). Würden aber einzelne Praxen oder Gruppen von Praxen prioritär herausgestellt, so sei damit durch die Verkürzung auf den Primat eben dieser Einzelpraxen die menschliche Gesamtpraxis als Ganze in Gefahr. Eine Unterordnung der Pädagogik unter die Politik ist hier ebenso, wie in den anderen skizzierten Modellen der Idee nach ausgeschlossen. Anders sah das der führende Erziehungswissenschaftler der DDR, Robert Alt.

⁸ Vgl. zu einem Vergleich der Nichthierarchizität mit der Unterordnung unter ein umstrittenes Gut auf normative Implikationen hin: Schluß 2013.

3. ROBERT ALT UND SEINE FUNKTIONALE PÄDAGOGIK

Der Ostberliner Bildungshistoriker Robert Alt hatte in seiner Arbeit *Das Bildungsmonopol* die Strukturen des bürgerlichen Bildungsmonopols herausgearbeitet. Dabei kam es ihm nicht auf die Trägerschaft der Schule an – ob kirchlich, privat oder staatlich war in seiner Analyse einerlei – vielmehr war er sicher, dass der Klassencharakter der Erziehung sich auch in den Bildungsinstitutionen niederschlägt und dass es sich dabei um eine Wahrheit vom Rang eines »gesellschaftlichen Gesetzes« handelte das dem »Gesetz vom Klassencharakter der Erziehung« (Alt 1978: 18). korrespondiere. Der Zweck des bürgerlichen Bildungsmonopols sei ein doppelter, zum einen die Reproduktion der Besitzverhältnisse und zum anderen der Klassenherrschaft. Dies werde z.B. erreicht, indem »verkehrtes Bewusstsein als Grundlage systemkonformen Handelns« (ebd.: 65) erzeugt werde und »idealistische und religiöse Auffassungen« (ebd.: 71) verbreitet würden. Als ein besonders raffiniertes Mittel zur Reproduktion der Klassenherrschaft identifiziert Alt die »Erweckung von Illusionen« (ebd.: 94). Dabei geht Alt nicht so weit, wie ein halbes Jahrhundert vor ihm Siegfried Bernfeld, der das gesamte Konzept von Bildung selbst als gigantische Illusion zum Klassenerhalt der wirklich Besitzenden, nämlich im Sinne der Marxschen Theorie (ökonomisches!) Kapital besitzenden, entlarvt hatte.⁹

Alt denkt das Konzept der Illusion schlichter, dass nämlich das Bildungsmonopol zum einen mithilfe dieser Illusionen gesellschaftliche Ungleichheit legitimieren soll (ebd.: 94ff.). Alt nimmt auch die deutsche Arbeiterbewegung von dieser Kritik nicht aus: »Auch der Opportunismus in der deutschen Arbeiterbewegung unterliegt solchen Illusionen, die irgendwelchen Reformmaßnahmen der Schule zumindest die Mitwirkung an einer ›Austilgung der Klassengegensätze‹ zusprechen möchten« (ebd.: 100).¹⁰

9 Von Marx her verstand er als Kapital dabei einzig Produktionsmittel und dessen tauschbare Äquivalente. Bildung zählte er nicht dazu – Das Konzept des kulturellen Kapitals konnte er noch nicht kennen. Bildung sei vielmehr der große Schwindel der Kapital Besitzenden, dem nicht Kapital besitzenden Bürgertum vorzumachen, es habe Teil an der Gesellschaft und sei den Besitzenden ebenbürtig (vgl. Bernfeld, 1994: 93ff.).

10 Ein anderes Mittel um Ungleichheit zu legitimieren ist für Alt »Verschleierung und Mystifikation von Tatsachen und Zusammenhängen« (Alt 1978: 85), die er

Zum anderen den Menschen z.B. die Illusion des Konzepts von Gleichheit, sei es vor Gott oder nach dem Feudalismus auch vor dem Gesetz, vermitteln würde, was jedoch realiter in der Klassengesellschaft illusorisch sei (vgl. ebd.: 101f.).¹¹

Nach einer so grundlegenden Kritik am Bildungsmonopol folgt für Alt die Frage, wie denn dieses umfassende Bildungsmonopol gebrochen werden könne? Im Bereich der Pädagogik sieht er keine Möglichkeit dazu. Hier seien bestenfalls kosmetische Korrekturen möglich, die eher dem Systemerhalt als dem Sturz des Systems dienen.

»Der Kampf um die Demokratisierung der Schule, um den Einfluss vorwärtsweiser pädagogischer Strömungen und um das Wirken dem gesellschaftlichen Fortschritt sich verpflichtet fühlender Pädagogen kann – unter jeweils wechselnden Voraussetzungen – mannigfache Gelegenheiten bieten, die Macht der herrschenden Klasse, den Einfluss der Monopole auf die Schule zurückzudrängen und die Verbreitung fortschrittsfeindlicher Ideologien im Unterricht einzudämmen. Alle solche Bestrebungen können die Notwendigkeit, das Bildungsmonopol aufzuheben, verstärken und deutlicher hervortreten lassen, können es aber selbst nicht brechen.« (ebd.: 319)

Im bürgerlichen Bildungsmonopol fließen sowohl die ökonomische, wie die politische, als auch die gesellschaftliche, freilich auch die religiöse Di-

vor allem an Volksschullehrbüchern des 19. Jahrhunderts aufzeigt, sie aber auch in zeitgenössischen westdeutschen Lehrbüchern entdeckt, die in virtueller Zeitgenossenschaft behandelt werden, weil sie alle der kapitalistischen Klassengesellschaft entstammen.

11 Freilich wurde dieser doppelte Zweck selbst von ihren angeblichen Profiteuren nicht immer erkannt. Aufschlussreich ist z.B. die Einlassung von preußischen Junkern, die Max Weber in seiner Untersuchung zur Lage der Ostelbischen Landarbeiter am Ende des 19. Jahrhunderts in Bezug auf die allmählich auch dort sich durchsetzende Einführung der Schulpflicht, die zwar lange schon verordnet war, dokumentiert: Die Schule sei für die Disziplin der Landarbeiter von Nachteil, weil diese dort nur Rechte und keine Pflichten gelehrt bekommen (Weber, [1892] 1984: 889). Wohl gemerkt handelt es sich dabei nicht um eine irgendwie avancierte Schule, sondern es ist die schlichteste Volksschule, die sogar oftmals nur im Winter stattfand.

mension zusammen. In der Form dieser Kritik ist es nicht wichtig, wer die Träger von Bildungseinrichtungen sind und welche Ziele sie sich setzen.¹² Institutionalisierte Bildung unter den Bedingungen der Klassenherrschaft arbeite sich bestenfalls an Symptomen ab, ohne an deren Ursache auch nur kratzen zu können. Die Pädagogik erfülle letztendlich immer nur systemstabilisierende Funktionen, selbst da wo sie anscheinend dem bürgerlichen System entgegenarbeitet. In der Abwandlung des Adornoschen Diktums kann es hier keine richtige Pädagogik im Falschen geben.

In dieser funktionalistischen Perspektive auf Bildung und Erziehung kann die Kritik am bürgerlichen Bildungsmonopol somit nicht zu einem nichtmonopolistischen Konzept von Pädagogik führen, sondern lediglich das schlechte Monopol durch das gute Monopol ersetzen.¹³ »Erst die Umwälzung der Grundlagen der Klassengesellschaft, [...] setzt das Bildungsmonopol außer Wirksamkeit« (ebd.: 319). Die Lösung, die Alt sieht, ist nicht die Abschaffung des Bildungsmonopols, sondern die Ersetzung des bürgerlichen Bildungsmonopols durch das der Arbeiter- und Bauernmacht.

Der Berliner Bildungshistoriker Ulrich Wiegmann ist in zwei Aufsätzen der Frage nachgegangen, weshalb Alt keine andere Option sehen konnte (vgl. Wiegmann 2004 und 2006). Wiegmanns Antwort (der dazu nicht auf die Spätschriften Alts, wie hier *Das Bildungsmonopol*, sondern auf seine ersten Veröffentlichungen zurückgreift, u.a. auf seine Vorlesungsskripte und seine Dissertation, die bereits 1937 abgeschlossen war, wegen der Rassegesetze jedoch nicht mehr eingereicht werden konnte und somit erst 1948 angenommen wurde) legt nahe, dass Alt sein pädagogisches Konzept im Grundsatz ausgerechnet Ernst Krieck verdankt, dessen funktionalistisches Erziehungskonzept im Nationalsozialismus zu hohen Ehren kam (Giesecke 1999). Alt war 1928/29 zur gleichen Zeit an der Frankfurter Pädagogischen

12 Ob die Pädagogik z.B. Inklusionsgedanken verfolgt oder ob Sie sich an der Beschulung von Straßenkindern versucht, ob sie zur politischen Emanzipation befähigen oder zur Mündigkeit erziehen will.

13 Dieses Konzept des guten Bildungsmonopols wurde in der DDR programmatisch bis zu ihrem Ende weiter kultiviert. Noch auf ihrer vier Stunden langen Rede auf dem letzten pädagogischen Kongress der DDR verteidigte Bildungsminister Margot Honecker das Bildungsmonopol als großartige Errungenschaft des Sozialismus und bis in die letzten Interviews ließ sie von dieser Überzeugung nicht ab (vgl. Honecker 2012).

Akademie Student, an der Ernst Krieck mit einigem Aufsehen zum dortigen Professor für Allgemeine Pädagogik berufen wurde (vgl. Wiegmann 2006; Müller 1978: 82). Nach Wiegmann ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch wenn das ideologische Vorzeichen bei Alt ein ganz anderes war als bei Krieck, er das funktionale Konzept doch von diesem übernahm; die Pädagogik sei in Theorie und Praxis den Zielen des Staates unterzuordnen. Diese Erkenntnis ist insofern verstörend, als Robert Alt ein Opfer des Nationalsozialismus war, der als Jude und Antifaschist doppeltem Verfolgungsdruck ausgesetzt war.¹⁴

So überraschend diese Erkenntnis war, dass ausgerechnet Robert Alt, als Verfolgter des Nationalsozialismus, diesem in seiner Erziehungskonzeption darin nicht nur nicht nachstand, dass sie genauso funktionalistisch angelegt war, wie die von Ernst Krieck, sondern er sie auch von ihm übernommen haben könnte, so soll hier doch noch eine weitere Frage aufgeworfen werden, ob es nicht auch andere, systematische, Gründe haben kann, weshalb Alt Erziehung funktional konzipiert. Ein Blick auf andere Erziehungswissenschaftler der DDR ist da nicht unbedingt erhellend, weil diese sich spätestens seit den 60er Jahren nicht durch besondere gedankliche Eigenständigkeit auszeichnen, jedenfalls nicht, was solche fundamentalpädagogischen Fragen angeht. Diejenigen, die in den ersten Jahren der SBZ und DDR etwas anders dachten, wie Theodor Litt in Leipzig oder der ehemals engste Mitarbeiter Robert Alts, Max Gustav Lange in Berlin, der als Herausgeber der führenden Fachzeitschrift *Pädagogik* schon sehr früh vor einem funktionalistischen Erziehungsbegriff gewarnt hatte, hatten schon in den 50er Jahren die DDR verlassen (müssen).¹⁵ Lange hatte dabei interessanter Weise direkt auf Krieck Bezug genommen, wie Wiegmann fein herausarbeitet: »Lange anerkannte zwar im funktionalen Erziehungsbegriff einen »wertvollen Ansatz«, aber er warnte zugleich davor, »eine Theorie schon dann als fortschrittlich anzusehen, wenn sie auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge des Erziehungsgeschehens hinweist« (Lange 1946: 23f.). Langes stärkstes Argument war die Tatsache, dass ausgerechnet der Faschist Krieck »schon in seinen frühen Schriften die Theorie von der sozia-

14 Vgl. Wiegmann (2006: 144).

15 Im Fall Langes war es wohl seine verschwiegene NSDAP-Mitgliedschaft, deren mögliche Entdeckung Anlass des spektakulären Frontwechsels war (vgl. Wiegmann 2004).

len Funktion der Erziehung radikal durchzuführen versucht [hat]« (ebd.: 23).

Insofern mag es sinnvoll sein, den Blick noch weiter zurückzuwerfen in eine Zeit, in der der Sozialismus noch nicht gesiegt und die Macht übernommen hatte, sondern diese historische Zäsur zumindest in Westeuropa noch ausstand. Die Rede ist von Siegfried Bernfelds *Sisyphos*, der ausdrücklich im Titel schon die Grenzen der Erziehung thematisiert. Er beginnt mit einer sehr erhellenden Debatte über die Erziehung zur Freiheit, die die Fröbelsche Methode verspreche, die dem verantwortlichen Geheimrat doch sehr suspekt vorkommt und er nicht etwa bezweifelt, dass die Methode Fröbels die Freiheit befördere, sondern er fürchtet gerade diese Freiheit. Die letzte Grenze, die Bernfeld in seinem von Marx und Freud gleichermaßen inspirierten Buch thematisiert, ist die Grenze der bürgerlichen Gesellschaft selbst. Deren individualistische Pädagogik, die an der Paarbeziehung ausgerichtet ist, und sich in der Gesellschaft eingerichtet habe und nur hier und da in der pädagogischen Dyade von Erzieher und Zögling eine kleine Verbesserung der Sitten hervorrufen möchte, sei gar nicht in der Lage, grundlegend etwas an der Situation zu ändern.¹⁶ Im Großen und Ganzen stellt Bernfeld allerdings für die Erziehung fest: »Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturänderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen« (Bernfeld [1925] 1967: 119). Sein Resümee ist deshalb auch klar: »Das hieße: es gibt keinen Fortschritt der Erziehung? Nein, es gibt keinen« (ebd.). Ganz klar sieht Bernfeld eine soziale Grenze jeder Erziehung, die sich aus Marx's Schriften ergebe:

»Die Einsicht in diese, die soziale, Grenze der Erziehung verurteilt jegliche Bemühung, vor vollzogener Änderung der gesellschaftlichen Struktur etwas an ihrer Erziehungsorganisation zu verändern, etwas irgend Beträchtliches. Sie lenkt die Kraft, die solchen Bemühungen gewidmet wird, auf das Zentrum, die gesellschaftliche

16 »Die Erziehungswissenschaft findet keinen festen Grund unter ihren Füßen, wenn sie diese im Wesen auf die Paargruppe gerichteten Fragen beantworten muß. Nur solche aber sind für die bürgerlich-kapitalistische Ordnung von Wert. [...]Aber sie kann auch keine Erziehungswissenschaft dulden.« (Bernfeld [1925] 1967: 151)

Evolution oder Revolution, je nach der Bescheidenheit solcher Änderungslust.« (Ebd.: 123)

Eine solche wahrhafte, weil sozialistische Erziehungswissenschaft ist dann endlich von der obsessiven Fixierung auf die Paargruppe befreit und kann rational die Gesamtgruppe der Kinder in den Blick nehmen und so wahrhaft wissenschaftlich agieren. Dafür schreckt Bernfeld auch nicht vor einem Vergleich mit der Rationalität eines Generalstabes in der Schlacht zurück:

»Es drängt sich hier der Vergleich mit der Strategie auf, die – Verwirrung und Unheil genug – sozialistische Methoden der Menschentötung verwendet, in einer Ordnung, die für friedlichere und sympathischere Zwecke die mörderischen Mittel der Haßgesellschaft Kapitalismus eingeführt hat. Die Armeeführung schätzt die bei einem Angriff zu erwartenden Verluste; findet sie sich mit ihrer Höhe ab, so wird sie ihn wagen und zufrieden sein, wenn ihre Schätzung sich nicht als zu niedrig erweist. Ob Mayer unter den Toten oder Lebenden ist, eine Frage, die dessen Verwandten und Freunden – mit Recht – die wichtigste des Krieges dünkt, ist dem Kommando völlig gleichgültig. Vorausgesetzt, daß die Strategie nicht durch Protektion gestört oder vielmehr gemildert wurde. Die Erziehung wird sich immer, welcher sozialen Ordnung sie auch diene, um die Einzelschicksale kümmern und sorgen. Aber der Entwurf des Grundrisses des Erziehungswesens und die Bewertung der Einflüsse und -mittel im allgemeinen wird in einer Gesellschaft, deren Erziehungsproblem das Gesamtschicksal der ebengeborenen Kindergeneration und nicht das des Säuglings Mayer ist, weitgehend rationalisiert sein können und müssen.« (Ebd.: 149)

Bernfeld ist in seinen Visionen sicher noch radikaler als die ostdeutschen Erziehungswissenschaftler und auch als Robert Alt. Seine Hoffnung auf die gerechte kommende Gesellschaft, den Sozialismus, geht so weit, dass es in ihr wohl gar keine Erziehung mehr brauche, sondern man in der gerechten Gesellschaft durch Hineinsozialisation auskomme¹⁷ »In solch idealer Ge-

17 Eine sehr aufschlussreiche Parallele im Übrigen zum des Sozialismus ganz unverdächtigen John Rawls und seiner Konzeption einer gerechten Gesellschaft, in die, wenn sie erst einmal erreicht ist, auch nur noch hineinsozialisiert werden müsse, um sie zu erhalten (vgl. Rawls 1991), aber auch wiederum zu Platons *Politeia*, wo jedem die seiner Psyche zukommende gesellschaftliche Position

sellschaft ist dann aber vielleicht völlig gleichgültig, wie die Kinder aufwachsen, sie werden durch Identifikation auf alle Fälle Gerechte.« (Ebd.: 156.)¹⁸

Vor diesem Hintergrund stellen sich an Konzepte sozialistischer Erziehung mindestens drei plus eine dringliche Fragen.

Erstens: Inwiefern geben sie die Eigenständigkeit der Erziehung auf und ordnen sie diese, nach einem mehr oder weniger platonischen Muster der Politik unter?

Zweitens: Arbeiten sie damit nicht, wie in der Perspektive Bernfelds nachgezeichnet wurde, der einzig wahrhaft freien Erziehungswissenschaft zu, weil die Erziehungswissenschaft in der sozialistischen Gesellschaft »von ideologischer Rechtfertigung unbewußter Wünsche auch von verborgenen Tendenzen der herrschenden Minderheit weitgehend befreit sein« (ebd.: 149) werde, sondern in Wahrheit vielmehr einer »Geschlossenen Gesellschaft« wie Karl Popper sie beschreibt?

Drittens: Müssen nicht einer solchen Erziehungswissenschaft immer wenige zugunsten der bislang unterdrückten Masse aufgeopfert werden? Wie Bernfeld am Schicksal des Soldaten/Säuglings Mayer sichtbar machte?

Und Viertens, wenn diese Fragen alle verneint werden können, weshalb genügt dann nicht das Kants (der sicher nicht im Verdacht steht, Sozialist zu sein) Prinzip der Aufgabe der Erziehung: »Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden« (Kant [1803] 1983: 702), sondern weshalb braucht es dann das Adjektiv sozialistisch, vor der Pädagogik?

Aber genauso gut ließen sich weitere Fragen anschließen: Können sich solche sozialistischen Pädagogiken noch nichtsozialistischen Kritiken stellen? Oder andersherum, sind Pädagogiken, die sich den oben beschriebenen Zielen verpflichtet sehen, automatisch sozialistisch, auch wenn sie sich selber gar nicht als sozialistisch begreifen? Wird Kant so postum noch zum

einnehmen könne, was letztlich noch Marx als Prinzip des Kommunismus aufnimmt: »Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!« (MEW 19: 21)

18 Dass sowohl Alt als auch Bernfeld einen ausgesprochen weiten Erziehungsbegriff vertreten, könnte in diesem Zusammenhang auch noch erörtert werden.

Sozialisten, ebenso wie Martin Luther, der in seiner Ratsherrenschrift sicher die ein oder andere Bresche für die Kriterien geschlagen hat, die hier unter sozialistisch firmieren sollen (vgl. Luther [1524] 1899; Schluß 2016)?

Ich bin skeptisch, ob das Adjektiv »sozialistisch« vor Pädagogik mehr Gewinn als Verlust bringt. Die Beispiele sozialistischer Pädagogik, die wir in der Geschichte haben, führen erhebliche systematische Probleme mit sich, die vor allem mit einer Unterordnung der Pädagogik unter eine andere Praxis, ein anderes gesellschaftliches Teilsystem zu tun haben, von dem her seine Prinzipien abgeleitet werden sollen. Demgegenüber vermag ich nur wenig bis keine Gewinne einer solchen Adjektivkonstruktion zu erkennen.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W. [1966] (1970): Erziehung nach Auschwitz, in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main, S. 92-109.
- Alt, Robert (1978): Das Bildungsmonopol, Berlin (Ost).
- Arendt, Hannah (⁸1996): Vita activa oder Vom tätigen Leben, München.
- (1993): Was ist Politik?, in: Dies.: Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass, hg. v. Ursula Ludz, München/Zürich, S. 9-12.
- Aristoteles (1996): Politik (Bücher I-VIII), übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon, Zürich/München.
- (1995): Nikomachische Ethik, in: Ders.: Philosophische Schriften in sechs Bänden, Bd. 3., Hamburg: Felix Meiner.
- Benner, Dietrich (⁷2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München.
- Benner, Dietrich/Fischer, Gundel/Gatzemann, Thomas/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (1998): Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal, in: Pädagogische Rundschau 1998, S. 303-322.
- Bernfeld, Siegfried [1925] (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Campe, Heinrich (1789): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, Bd. 12ff., [online verfügbar unter: https://www.digizeitschriften.de/dms/toc/?PID=ZDB023270969_0012].

- Dewey, John [1916] (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim /Basel, S. 113-137.
- Durkheim, Emile [1903] (1984): *Erziehung und Gesellschaft*, in: Ders.: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, Frankfurt am Main, S. 37-55.
- Giesecke, Hermann (1999): *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*, 2. überarb. Aufl., Weinheim.
- Häder, Sonja (1999): *Bildung als Selbstbildung. Leben als Selbstexperiment. Der Lebens- und Bildungsweg des visuellen Lautpoeten Carlfriedrich Claus (1930-1998)*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 5, Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 343-368.
- Honecker, Margot (2012): *Zur Volksbildung. Gespräch*. Verlag das Neue Leben, Berlin.
- Humboldt, Wilhelm von (1792): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* [online verfügbar unter: http://docs.mises.de/Humboldt/Humboldt_Grenzen_des_Staates.pdf].
- Kant, Immanuel [1803] (1983): *Über Pädagogik. Vorlesungen*, in: Ders.: *Werke*, hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 10, Darmstadt, S. 695-761.
- Luther, Martin [1524] (1899): *An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen*, in: *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*, 15. Bd, Weimar: Böhlau, S. 9-53.
- Marx, Karl (1987): *Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei – Kritik des Gothaer Programms*, in: *Karl Marx/Friedrich Engels Werke*, Band 19, Berlin-DDR: Dietz, S. 15-32.
- Mollenhauer, Klaus [1968] (⁶1973): *Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung*, in: Ders.: *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München, S. 151-168.
- Müller, Gerhard (1978): *Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform*, Frankfurt am Main.
- Rawls, John (1991). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rousseau, Jean Jaques [1762] (1996): *Emil oder Über die Erziehung*, Schöning: Paderborn.
- Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst [1814] (1983): *Über den Beruf des Staates zur Erziehung*, in: Ders.: *Pädagogische Schriften*, hg. von Erich Weniger und Theodor Schulze, Band 1, Frankfurt am Main, S. 153-169.

- [1826] (1983): *Theorie der Erziehung*, in: Ders. *Ausgewählte Schriften*, 3. Aufl., Paderborn, S. 36-61.
- Schluß, Henning (2013): *Hierarchie und Normativität – Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis*, in: Fuchs, Thorsten/ Jehle, May/ Krause, Sabine (Hg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 141-155.
- (2016): *Von der Bildungskatastrophe zur Neubegründung der Schule. Herausforderungen der Breitenbildung in der Reformation*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspaedagogik* 15 (2016), H.2, 127-141.
- (2017): *»Öffentlichkeit« – Rekonstruktion eines Grundbegriffs von Pädagogik und Theologie*, in: Baur, Katja/Oesselmann, Dirk (Hg.): *Religiöse Divergenz und Pluralitätskompetenz – Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*, Münster: Lit-Verlag, S. 81- 107.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): *Rousseaus »Emile« oder der Beginn moderner Erziehungsreflexion*, [online unter: http://www.europa.clio-online.de/Portals/_Europa/documents/fska/E_2005_FS2-01.pdf].
- Wiegmann, Ulrich (2004): *Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 10, Bad Heilbrunn, S. 75-100.
- Wiegmann, Ulrich (2006): *Zur Geschichte des Lebensbildes von Robert Alt*, in: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hg.): *Robert Alt (1905-1978)*, Frankfurt am Main, S. 143-157.