

Freerk Huisken

Erziehung im Kapitalismus

Überarbeitete und erweiterte
Neuausgabe

Von den Grundlügen der Pädagogik und dem
unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten

VSA:



Freerk Huisken
Erziehung im Kapitalismus

Freerk Huisken ist Professor im Ruhestand an der Universität Bremen mit dem Schwerpunkt Politische Ökonomie des Ausbildungssektors.

Bei VSA: erschien von ihm 2016: »Abgehauen. Eingelagert Aufgefischt Durchsortiert Abgewehrt Eingebaut – Neue deutsche Flüchtlingspolitik – Eine Flugschrift«.

Freerk Huiskens

Erziehung im Kapitalismus

Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten

Überarbeitete und erweiterte Neuausgabe

VSA: Verlag Hamburg

www.vsa-verlag.de

© VSA: Verlag 2016, St. Georgs Kirchhof 6, 20099 Hamburg

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagfoto: Chairs, Rein Van Oyen/photocase

Druck- und Buchbindearbeiten: CPI Books GmbH, Leck

ISBN 978-3-89965-691-6

Inhalt

Vorwort zur überarbeiteten Neuauflage 2016	11
Vorwort zur Ausgabe von 1998	12
Einleitung	13
Wissenschaftliche Unsitten, die man von diesem Buch nicht erwarten darf	13
Auskünfte, die man von diesem Buch erwarten darf	14
Teil 1: Die Grundlügen der Pädagogik	17
A. Die Wissenschaft von der Erziehung	18
I. Was ist Erziehung? Ein Dienst am Menschen!	
Die drei Grundsätze der Pädagogik	18
1. Ohne Erziehung wird der Mensch nicht Mensch	18
2. Das Programm der Erziehung folgt aus dem Wesen des Menschen	20
3. Das Maß der Erziehung liegt in der gelungenen Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Erfordernisse	22
II. Was ist der Mensch? Ein Ruf nach Erziehung! (Pädagogische Anthropologie)	25
1. Erziehungsbedürftigkeit	25
2. Erziehungsfähigkeit	29
III. Erziehungswissenschaft im Überblick	32
B. Die Abteilungen der Erziehungswissenschaft	34
I. Erziehungsziele: Von der Anpassung zur Mündigkeit	34
1. Erziehung braucht ein »Wozu«. Wozu?	34
2. Die Erziehungsziele im Einzelnen	36
2.1. Der pädagogische Moralismus der Konservativen: Anpassung 36 Lebenstauglichkeit 36 · Gottesfürchtigkeit 38 · Wahrhaftigkeit 38	
2.2. Der pädagogische Moralismus der Fortschrittlichen: Mündigkeit 40 Kritikfähigkeit 40 · Konfliktfähigkeit 41 · Solidarität 42 Emanzipation 43 · Selbstbestimmung 44	
3. Rechte und linke Pädagogen – feindliche Brüder	46
4. Der neue Realismus der Erziehungsziele: Erziehung zu Resilienz und Frustrationstoleranz	49

II. Erziehung und Individuum: Über das pädagogische Interesse an den »Grenzen und Möglichkeiten« der Erziehbarkeit (Pädagogische Psychologie)	53
1. Einleitung	53
2. Die sogenannte Anlage-Umwelt-Kontroverse	56
2.1. Der Anlagegedanke ...	58
2.2. ... braucht die Umwelt	59
2.3. Der Umweltgedanke ...	61
2.4. ... braucht die Anlage	62
2.5. Die Auflösung des Scheins einer Kontroverse	63
3. Begabung und Intelligenz	65
3.1. Begabung	65
3.2. Intelligenz	69
4. Entwicklung	76
4.1. Gesetzmäßige Veränderung der Begabung	77
4.2. Erziehung = Entwicklungshilfe	78
4.3. Das Kind – ein Vollzugsorgan seiner Entwicklung	78
4.4. Das Ziel aller Entwicklung: Anpassung	83
5. Lernen	85
5.1 Behavioristische Lerntheorie	86
5.2. Lernen – ein kognitiver Prozess	94
5.3. Zwischenfazit	96
5.4. Neurologische Lerntheorie: Hirngerechtes Lernen	99
III. Erziehung und Gesellschaft: Die Pädagogik entdeckt die Gesellschaft (Pädagogische Soziologie und Sozialisationstheorie)	105
1. Sozialisation	105
1.1. Neudefinition von Erziehung	105
1.2. Sozialisation – abhängige Variable der Gesellschaft	107
1.3. Die Gesellschaft – abhängige Variable der Sozialisation	108
1.4. Sozialisation ist nicht gleich Sozialisation: intentionale versus funktionale Erziehung	108
2. Sozialstatus und Schulerfolg	111
2.1. Die Diagnose: Soziale Herkunft verhindert Schulerfolg	112
2.2. Die Schule versagt als Sozialisationsinstanz	113
3. Lässt sich mit Erziehung die Gesellschaft verändern? Eine Frage, die inzwischen Seltenheitswert besitzt	114
IV. Die Bildung: Über die wundersame Verwandlung des Lehrplans (Bildungstheorie und Didaktik)	118
1. Der Lehrplan und sein Bildungsgehalt	118
2. Die »Transponierung« von »Stoff« in »Bildung«	119
3. Die Curriculum-Theorie	125
4. Die Kompetenz-Erziehung	127
V. Unterrichtstheorie und Methodenlehre: Der Unterricht – eine einzige Schranke seines Vollzugs	132
1. Der Unterricht – eine »violdimensionale Faktorenkomplexion«	132
2. Die »Reduktion der Komplexität« durch die »Strukturanalyse« des Unterrichts	135
3. Unterrichtsmethoden und Erziehungsmittel: Methodik	138

3.1. Der Wille des Schülers als Störung	138	3.2. Motivationstheorie	139
3.3. Motivations-Methodik	142	3.4. Befehl und Gehorsam	145
3.5. Strafen und Loben	147	3.6. Frontalunterricht	148
3.7. Gruppenunterricht	149	3.8. Schüler- und handlungsorientierter Unterricht	150
C. Was leistet die Pädagogik?	156		
I. Die Pädagogik: unzuständig für die Erziehungspraxis	156		
II. ... aber zuständig für die Einbildungen über die Praxis	159		
1. Ideologieproduktion für Bedürfnisse mehr oder weniger gut Erzogener	159		
2. Erziehung ohne Erziehungswissenschaft?	161		
3. Ideologievermittlung für professionelle Erziehungs-Täter	162		
Teil 2: Die Leistungen des bürgerlichen Schulwesens	171		
A. Die Schule, ein Instrument der Volksbildung	172		
I. Das staatliche Ausbildungsmonopol	172		
1. Über die Selbstverständlichkeit des staatlichen Ausbildungsmonopols	172		
1.1. Schulpflicht	172	1.2. Schulhoheit total	173
2. Das staatliche Schulmonopol: eine vollständig uneigennützige Einrichtung im Dienste der Menschheit	174		
2.1. Der Staat im Kampf gegen kirchliche Indoktrination	174		
2.2. Der staatliche Kampf gegen Privilegien	176	2.3. »Ohne Schule verblödet ein Volk!«	179
2.4. »Ohne Zeugnisse ist Bildung wertlos!«	181		
II. Volksbildung	184		
1. Das moderne Volk ...	184		
2. ... und seine Bildung	188		
2.1. Erste Abteilung: Funktionswissen, damit man funktioniert	188		
2.2. Zweite Abteilung: Gute Gründe – für die Praxis folgenlos	192		
2.3. Dritte Abteilung: Gefühle, die parteiliches Denken zur zweiten Natur machen	198		
3. Die geistige Identität des demokratischen Staatsvolks: Nationalerziehung heute	200		
4. Staatliche Korrekturen an der Volksbildung	203		
5. Bildung für alle, aber nicht für alle gleichermaßen	204		
III. Volksbildung als Bewährung im schulischen Leistungsvergleich	206		
1. Die staatliche Sorge um den Nachwuchs an Führungskräften	206		
1.1. Die Herstellung von Unterschieden ...	206	1.2. ... verläuft über leistungsgerechte Sortierung	207
1.3. »Gleiches Bildungsrecht für alle«: falsches Lob	209		
1.4. ... und falscher Tadel	210		
2. Wie das Leistungslernen geht	213		
2.1. Lernen als geistige Anstrengung in knapper Zeit	213	2.2. Leistungsmessung geht als Leistungsvergleich: Lernen als Konkurrenz	216
2.3. Ein all-			

gemeines Lernresultat: Interessierte Gleichgültigkeit als intellektuelle Tüchtigkeit 217 · 2.4. Eine kritische Frage: Kommt nicht wegen der Lernkonkurrenz die Bildung zu kurz? 219

3. In der Schulkonkurrenz für ein Leben in der Konkurrenz lernen 220
4. Das Verfahren der schulischen Leistungsbeurteilung: Die Notengebung 223
 - 4.1. Notengebung: ein Bewertungsverfahren eigener Art 223 · 4.2. Lernen – ein permanenter Leistungstest 229 · 4.3. Das Zeugnis 230 · 4.4. Die Kopfnoten 234 · 4.5 Was man lernt, wenn man für Noten lernt 235

IV. Die erziehungswissenschaftliche Problematisierung

der Leistungen der Notengebung 239

1. Die Rückmeldefunktion 239
2. Objektive Leistungsmessung? 241
3. Die prognostische Funktion der Noten 242
4. Noten – ein Motivationsinstrument 242
5. Noten oder Wortgutachten? 243

V. Volksbildung als Auslese und Ausschluss:

Die Leistungen eines dreigliedrigen allgemeinen Schulwesens 245

1. Die Sortierung nach höherer und niederer Bildung 245
 - 1.1. Wie aus Leistungsunterschieden Gründe für den Ausschluss von Bildung werden 245 · 1.2. Das Übergangzeugnis 247 · 1.3. Auslese ist Ausschluss 249
2. Die Leistungen eines dreigliedrigen Schulsystems 251
 - 2.1. Das Gymnasium: Die Schule für die Gewinner 251 · 2.2. Hauptschule: Die Schule für die Verlierer 255 · 2.3. Die Realschule: Eine reale Alternative für Verlierer 256 · 2.4. Die Sonderschule: Keine Kritik des Leistungslernens 257 · 2.5. Inklusion – wegen bleibender Exklusion 259
3. Pädagogische Legitimationen des Schulwesens:
Warum Auslese und Ausschluss sein müssen 266

VI. Berufsausbildung: Die Verwandlung von Bildung

in eine bedingte Einkommensquelle 272

1. Volksbildung im Dienst an gesellschaftlicher Hierarchie und Volkseinkommen 272
 - 1.1. Der Beruf ... 276 · 1.2. ... eine bedingte Einkommensquelle 279
2. Berufsausbildung für die Verlierer: das duale System 283
3. Die Inhalte der beruflichen Ausbildung im dualen System 287
4. Umschulung und Weiterbildung 291
5. Beruf: »Arbeiter« 292
6. Die Berufsausbildung für die Elite 295

B. Lerninhalte	298
I. Die Allgemeinbildung	298
1. Vom Lesen, Schreiben und Rechnen	298
1.1. Das Rationelle 298 · 1.2. Die schulischen Anliegen 299 · 1.3. Sprache und Nation 301	
2. Sachkunde	302
2.1. Gesundheit 303 · 2.2. Verkehr 304 · 2.3. Das Verhältnis zu den Mitmenschen 305 · 2.4. Die Familie 306 · 2.5. »Wir entdecken unsere Welt« 308 · 2.6. Natur und Umweltschutz 311 · 2.7. Die Logik der Sachkunde 312	
3. Gesellschaftslehre	313
3.1. Wirtschaft 313 · 3.2. Politik 317	
4. Naturwissenschaften	322
5. Deutsch	324
5.1. Spracherziehung 324 · 5.2. Aufsatzerziehung 326 · 5.3. Dichtung und Literatur 329 · 5.4. Werte und Ideologien 332	
6. Geschichte	338
7. Fremdsprachen	340
8. Religion	341
9. Kunst und Musik	342
10. Sport	343
II. Die höhere Bildung	345
1. Geistes- und Gesellschaftswissenschaften	345
1.1. Einführung in wissenschaftliches Denken 345 · 1.2. Elitäres Bewusstsein und Alltagsmoral 347 · 1.3. Methoden 348 · 1.4. Menschenbilder 350	
2. Dauerbrenner der höheren Bildung	351
2.1. Homo homini lupus est – oder: Wir leiten den Staat aus der Menschenatur ab (Politologie) 351 · 2.2. Die Sache mit der Aggression (Psychologie) 352 · 2.3. Faschismus & Kommunismus: zweimal Totalitarismus (Geschichte) 353 · 2.4. Die Dritte Welt: Vom »Teufelskreis der Armut« zur »ökologischen Zeitbombe« (Geografie/Geschichte) 357	
3. Die Philosophie	360
4. Die Naturwissenschaften	363
5. Alte Sprachen: Cui bono linguae latinae studere?	364
6. Der höhere Blödsinn: Kunst	365
III. Der »höchste Blödsinn«: Schulfach Glück	369

C. Disziplin	373
I. Schülerpflichten	373
II. ... und Schulstrafen	377
1. Von der Störung zur Sanktion	377
2. Der Sanktionskatalog der Schule	379
3. Das Disziplinarische – ein neues Feld für Schülerberechnungen	383
III. AD(H)S oder: Wie »Disziplinlosigkeit« zur Krankheit gemacht wird	385
D. Drei Bildungskatastrophen und ihre (Reform-)Konsequenzen	389
I. Die erste Bildungskatastrophe: Zu wenige Abiturienten	390
II. Die zweite Bildungskatastrophe: Zu viele Abiturienten	402
III. Die dritte Bildungskatastrophe: Der PISA-Schock und die Folgen	411
1. Die PISA-Studie	411
2. Schulreform nach PISA	418
3. Die nach PISA neu aufgelegte Debatte über die Chancengleichheit	427
4. Schule als Krankheitsursache	432
5. Schülerprotest	433
E. Alternativschulen	436
I. Eine radikal falsche Schulkritik	438
1. Notenterror	438
2. Verregelte Zwangsinstitution	439
3. Vorgefertigtes Wissen	440
4. Wissen, des Lehrers Macht	441
5. Zwang untergräbt die Moral der Truppe	441
II. Lernziel Selbstbestimmung	443
1. Das Geheimrezept der Alternativen	443
2. Die Sache mit der Erfahrung	443
III. Alternativschule – die bessere Regelschule	446
IV. Freilerner- und Schulverweigerer-Bewegung	448
Kasten: Kinder brauchen nichts weniger als Rechte	450
V. Steinerpädagogik und Waldorfschule	454
1. Die anthroposophische Religion	455
2. ... als Erziehungsprogramm	457
3. Unterricht aus dem Geist der Anthroposophie	459
Literatur	463

Vorwort zur überarbeiteten Neuausgabe 2016

Aus der Studienausgabe von 1998 sind Kapitel entfernt worden, die inzwischen entweder gänzlich aus dem Kanon der Erziehungswissenschaften verschwunden – so z.B. die Ausführungen über das Erziehungsverhältnis – oder ein Opfer des »Laufs der Zeit« geworden sind. Deshalb ist z.B. das Kapitel über den Lehrer herausgenommen worden: Es muss heute selbst als Idealismus gelten, die selbstbewusste Unterwerfung des Lehrers unter die Anforderungen des Staatsschulsystems als Verlaufsformen von pädagogischem Idealismus zu erklären.

Daneben sind in fast allen Kapiteln kleinere oder größere Überarbeitungen oder Kürzungen vorgenommen worden, die in der Regel an der Stoßrichtung der alten Fassung nichts geändert haben. In einigen Kapiteln wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass in den Erziehungswissenschaften neue Themen erörtert werden und sich das Bildungssystem »neuen Herausforderungen« gestellt hat. So ist die Lerntheorie um eine neurologische Variante ergänzt worden, die sich mit »hirngerechtem Lernen« befasst, wird die Curriculumtheorie heute vom »Lernen von bzw. für Kompetenzen« bestimmt, wird das Curriculum selbst gelegentlich um das hübsche »Schulfach Glück« ergänzt, werden zu den Erziehungszielen inzwischen die Erziehung zur Resilienz und Frustrationstoleranz gerechnet und hat die Befassung mit Disziplin in der Schule inzwischen die Grenze zwischen Pädagogik und Medizin eingegeben: ADHS macht für Disziplinlosigkeit eine Krankheit verantwortlich. Was Inklusion ist und soll, wird ebenfalls dargestellt. Ein vollständig neues Kapitel widmet sich den Schulreformen, die seit und anlässlich des »PISA-Rankings« von 2001 initiiert worden sind. Unter dem Titel: »Die dritte Bildungskatastrophe: Der »PISA-Schock« und die Folgen« wird u.a. die Umgestaltung des Schulwesens zur zweizügigen Form, die Neuaufgabe der Debatte über die Chancengleichheit und auch der (Schüler-)Protest gegen die Reform thematisiert. Obwohl die Staatsschulen inzwischen in Anliegen und Methoden heftige Anleihen bei den Alternativschulen gemacht haben, sich deswegen eigentlich nur noch die »Freilerner« oder Schulverweigerer-Bewegung, die der Schulpflicht eine radikale Absage erteilt, als Alternative deuten lässt, ist das entsprechende Kapitel, ergänzt um ein entsprechendes Unterkapitel, in dieser Ausgabe geblieben. Die falschen Urteile, die im Rahmen der Alternativschulbewegung aktuell wurden, lassen sich einfach nicht ausräumen.

Bremen, August 2016

Vorwort zur Ausgabe von 1998

Die »Erziehung im Kapitalismus« fasst die beiden zunächst getrennt erschienenen Bände zur Kritik der Erziehung (»Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlügen der Pädagogik. Kritik der Erziehung Teil I«, Hamburg 1991, und: »Weder für die Schule noch fürs Leben. Vom unbestreitbaren Nutzen unserer Lehranstalten. Kritik der Erziehung Teil 2«, Hamburg 1992) zu einer einbändigen Studienausgabe zusammen. Der vorliegende Text enthält gegenüber der Erstausgabe einige Kürzungen. Sie betreffen z.B. den Teil über die »Erziehungswissenschaft im realen Sozialismus« (Teil 1), die Abschnitte über den »Rassismus der Erziehungswissenschaft« und die »Pädagogische Kritik des Faschismus« (Teil 1) oder das Unterkapitel über »Gewalt in der Schule« (Teil 2).

Die Trennung von einzelnen Kapiteln war dort unproblematisch, wo inzwischen ausführlichere Publikationen zum Thema vorliegen. Das trifft zum einen das Thema »Gewalt in der Schule«, zu dem 1996 unter dem Titel »Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewusstseins und seine unerwünschten Früchtchen« im VSA ein Text erschienen ist. Und das bezieht sich zum anderen auf die »Pädagogische Kritik des Faschismus«. Unter dem Titel »Alles bewältigt, nichts begriffen! Nationalsozialismus im Unterricht« haben Rolf Gutte und ich 1997 eine Untersuchung vorgelegt, die mit Legenden über die antifaschistische Nachkriegserziehung aufräumt. Wer die Auseinandersetzung mit der Erziehung im realen Sozialismus vermisst, muss zur Erstausgabe greifen.

Bremen, April 1998

Einleitung

Wissenschaftliche Unsitten, die man von diesem Buch nicht erwarten darf:

1. Seinen »methodischen Bezugsrahmen« gibt das Buch an keiner Stelle preis. Es hat keinen. Dieses Wortungetüm bezeichnet nur die Unsitte der pluralistischen Wissenschaft, jeden Gegenstand einer vorgefassten Betrachtung zu unterwerfen. So entsteht eine Unzahl von Ansätzen und Sichtweisen, die allesamt als solche Respekt verlangen. Wahrheit beanspruchen sie erst gar nicht, und gerade dieser Relativierung wegen pochen sie auf ihre Berechtigung und verbitten sich Kritik. Dieser unverschämten Bescheidenheit befließigt sich das Buch nicht. Relativiert wird nichts. Wenn die Fehlerhaftigkeit einer Argumentation nachgewiesen wird, dann wird sie aus dem Verkehr gezogen und nicht mit dem Hinweis auf die zwar relative, aber darin sehr absolute Berechtigung jeder »Denkmöglichkeit« weitergepflegt.

2. Auch das Gebot, man müsse eine Theorie »erst verstehen«, ehe sie der Kritik ausgesetzt werden dürfe, beherzigt das Buch nicht. Gemeint ist mit solchem Imperativ nämlich nicht die Selbstverständlichkeit, dass man einen Gedanken zur Kenntnis genommen haben muss, um seinen Inhalt zu prüfen. Verstehen meint Verständnis, also das Verlangen, sich in jedwede Theorie im Bewusstsein ihrer Berechtigung hineinzudenken. Wenn man sie sich so »plausibel« gemacht hat; wenn man sich also bereitgefunden hat, die Welt durch die Brille der in Rede stehenden Theorie zu betrachten; wenn also Partei- statt Kenntnisnahme erfolgt ist, dann erst soll Kritik erlaubt sein.

Diesem veritablen Kritikverbot, das nur noch konstruktive Anmerkungen zulässt, wird hier nicht gefolgt.

3. Die zitierten pädagogischen Grundaussagen werden allesamt aus dem Kontext des jeweiligen Gesamtwerks »herausgerissen«, ohne dass der Autor sich daraus ein Gewissen machen würde. Denn dokumentiert werden pädagogische Argumentationsmuster so umfassend und vollständig, wie es nötig ist, um sie zu begreifen. Dass nicht der gesamte Kontext, also letztlich Gesamtwerke nachgedruckt werden, versteht sich von selbst und ist auch ansonsten kein wissenschaftlicher Usus, aber ein beliebter Einwand von Leuten, die einer Kritik an Liebgewordenen Dogmen argumentlos den Boden entziehen möchten: Ein Argument, zu dessen Verteidigung sie offenbar nichts vorzubringen wissen, soll viel schlagender sein, als es ist, wenn man es nur »im Zusammenhang« zitiert, statt es aus demselben zu reißen. Von dem Interesse, über Urteile zu streiten, zeugt dieser Vorwurf wirklich nicht.

4. Der Vorschrift einer »differenzierten *Sichtweise*«, die nur die Würdigung jeder pädagogischen Publikation als eines besonderen, originellen und in sich berechtigten »Ansatzes« einklagt, folgt das Buch gleichfalls nicht. Wer der Auffassung anhängt, angesichts des theoretischen Pluralismus könne man von *der* Pädagogik gar nicht sprechen, sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Sicher, unter dem Stichwort »Pädagogik« ist eine *Vielzahl* von Theorien zu finden: Da tummeln sich empirische, philosophische,

anthropologische, psychologische, soziologische usw. Ansätze. Und selbst mit explizit politischen Attributen schmücken sich pädagogische Theorien. Bekenntnisse zum parteilichen Denken gelten dieser Wissenschaft nicht als Skandal, sondern als Gütesiegel: Die einen möchten als fortschrittlich und links gelten, andere rühmen sich ihrer konservativen »Grundhaltung«.

Die Technik, mit Hinweis auf diese Vielfalt pädagogischer Sichtweisen eine ganze Disziplin der Kritik zu entziehen, macht der Autor nicht mit. Es *gibt* sie nämlich, die *Einheit* der Pädagogik. Und das verraten nicht nur die Titel der 10-20 Standardwerke, die allesamt eine Einführung in die Pädagogik versprechen. Wenn man sie studiert, dann findet man überdies einen Fundus von *allgemeinen* Urteilen, die *kein* Pädagoge in Abrede stellt. Welcher Pädagoge wollte die beiden falschen Grunddogmen bezweifeln, dass der Mensch ein »erziehungsbedürftiges« und »erziehungsfähiges« Wesen ist! Dass die Differenzen und Gegensätze in der Argumentation verschiedener Vertreter dieser Wissenschaft diesen Grundkonsens nicht kündigen; dass sie vielmehr *notwendige* und sich *ergänzende* Weisen seiner Ausgestaltung darstellen, verraten Pädagogen noch selbst. Die angeblich feindlichen Positionen pflegen im Studienkanon eine höchst friedliche Koexistenz. Und regelmäßig greifen die verschiedenen Ansätze auf die Argumentationsmuster ihrer Kontrahenten zurück: Kein Umwelttheoretiker schließt Anlagefaktoren vollständig aus. Sozialisationstheorien bemühen psychologische Erklärungsmuster. Linke Pädagogen wollen dem »Verantwortungsdenken« ebenso wenig eine Absage erteilen, wie rechte Pädagogen den Wert »Selbstbestimmung« zurückweisen möchten etc. Offenbar halten Pädagogen ihre Differenzen gerade *deshalb* für so bedeutsam, weil sie sich in Grundsatzfragen einem sehr *prinzipiellen* Konsens verschrieben haben, der deswegen unter ihnen gar nicht mehr thematisiert zu werden braucht.

Auskünfte, die man von diesem Buch erwarten darf:

Zum ersten Teil:

Geboten wird hier eine systematische Darstellung aller Grundfehler dieser Disziplin bis hinein in ihre Unterabteilungen. Dabei klären sich auch einige *Paradoxien* auf, welche die Erziehungswissenschaft dem Studiosus zumutet:

- Da tritt diese Wissenschaft an mit dem großen *humanistischen Telos*, ganz dem Menschen und seiner Menschwerdung verpflichtet zu sein. Und dann landet sie doch bei eher schnöden Zielvorgaben der folgenden Art: »*Übernahme* der Normen der jeweiligen Kultur«, »*Anpassung* an die gesellschaftliche Umwelt«.
- Da singen Pädagogen das hohe Lied auf *Freiheit und Selbstbestimmung* des Zöglings und vermissen an ihm die im Tierreich übliche »*instinktmäßige Festgelegtheit*«.
- Da künden Pädagogen von dem fundamentalen Prinzip der *Gleichheit* der Menschen – und entdecken allenthalben »*angelegte Begabungsunterschiede*«, die so manches Resultat der Auslese in neuem Licht erscheinen lassen.
- Da behaupten Pädagogen, dass die Erziehung nichts als die *Entwicklung der Natur des Menschen* ist, und wissen zugleich, dass Erziehung nicht ohne *Motivation* auskommt, erklären gar den Schüler zur *Schranke* seiner eigenen Unterweisung.

- Da *studieren* Lehramtsanwärter acht Semester eine Wissenschaft, um sich *von ihr* sagen zu lassen, dass in der Praxis »*Gespür*« verlangt ist und »*graue Theorie*« nicht weiterhilft.

Dieses Buch leistet in seinem ersten Teil die Kritik der Pädagogik. Es führt durch die Wissenschaft, indem es ihren Zusammenhang darstellt. Es verschafft damit auch »Überblick« für denjenigen, der ihn braucht. Es ersetzt das orientierungslose Herumtreiben in Bibliotheken und das Auswendiglernen einer Fülle von Theorievarianten. Denn es *erklärt die falschen Konstruktionsprinzipien*, denen die verschiedenen Ansätze gehorchen.

Ein sorgfältiges Studium der nachfolgenden Kritik an den Grundlügen der Erziehungswissenschaft ergibt daher ein solides Wissen über die Disziplin, das sich sogar für Examina missbrauchen lässt. Allerdings wäre der Autor der Letzte, der einer wissbegierigen Jugend Beamtenwissenschaft und staatliches Erziehungswesen als Lebensperspektive anempfehlen möchte.

Zum zweiten Teil:

Was die Erziehungswissenschaft zum Thema Schul- und Erziehungswesen vermeidet, ist nichts als eine Ansammlung von Ideologien, mit denen unsere Lehranstalten und ihre beamteten Diener in ein rosiges Licht getaucht werden. Die Erklärung der kapitalistischen Volksbildung ist also eine erst noch zu leistende Aufgabe. Dabei hat die Besichtigung der bürgerlichen Erziehungswissenschaft bereits so viel deutlich gemacht: In der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten fasst sich die Hege und Pflege der wissbegierigen Jugend offenkundig gar nicht zusammen. Die pädagogische Wissenschaft hat selbst mehr als einmal verraten, dass das Erziehungswesen von A bis Z ein öffentlicher, das meint auf der Grundlage von Staatsgewalt verlaufender Bildungsgang ist.

In den verschiedenen Sparten bürgerlicher Ausbildung, von der allgemeinen bis zur beruflichen Bildung, werden Zwecke verfolgt, welche ohne Zwang, einen Pflichten- und Vorschriftenkatalog sowie Strafandrohungen der verschiedensten Art nicht zu haben sind. Zugleich ließ sich der Pädagogik entnehmen, dass die Ausbildung nicht nur auf die Leistungen des freien Willens der Erziehungsobjekte schwer Wert legt, sondern auch auf sie setzen kann, weil bekanntlich ohne Ausbildung »die Zukunft verbaut« ist. Das wirft so manche Frage auf:

- Auf *Wissen* ist jedermann angewiesen, der sich in der Welt der Personal-Computer, des Geldes oder auch nur eines Fahrplans zurechtfinden muss. Warum bedarf es dann überhaupt einer Schulpflicht, wie sie der Staat in seine Gesetze schreibt?
- Die Demokratie ist stolz auf die *allgemeine* Schulpflicht. Alle Bildungsprivilegien hat sie beseitigt. Eine *Bildungshierarchie* von Volksschülern, Gymnasiasten und Hochschulabsolventen ist damit aber keineswegs ausgestorben, im Gegenteil. Wie verträgt sich das eigentlich?
- Dagegen wird gern auf die Gleichheit der *Chancen* verwiesen, die jedem gegeben ist. Wieso mündet die nie in einer Gleichheit der *Resultate*? Die dauerhafte Scheidung der Menschheit in Masse und Elite ist sichere Sache. Sie führt bei den Gleichheitsfans nicht zu Kopfschmerzen, sondern zu erleichtertem Aufatmen. Warum polemisieren ausgerechnet die Fanatiker der Gleichheit gegen die Gleichmacherei?

- Wieso erzielt ein und dieselbe Leistung in einem Aufsatz oder einem Diktat einmal die Note 2, das andere Mal die Note 5? Eine Erfahrung, die keinem Schüler erspart bleibt, der umzieht oder aus anderen Gründen die Klasse wechselt.
- Warum wird die tätige Nächstenliebe im Schulunterricht bestraft, wo sie sich als Abschreibenlassen während einer Klassenarbeit äußert?
- Schlechte Leistungen führen dazu, dass einem Schüler der Sprung in die höhere Schulkarriere verwehrt wird, er »sitzen« bleibt oder, im Extremfall, die Anstalt vorzeitig verlassen muss. Und das ist mehr als seltsam. Warum zieht *Unwissen nicht vermehrte*, sondern den *Ausschluss* von weiterer Bildung nach sich?
- Kein Schulabschluss garantiert einen Beruf. Aber er entscheidet u.a. darüber, welche Positionen in der Arbeitsmarkthierarchie für die Besitzer minderwertiger Zertifikate *nicht* erreichbar sind. So, negativ, entspricht die Bildungshierarchie einer Einkommenshierarchie. Sind denn manche Tätigkeiten wichtiger als *andere*? *Notwendig* ist der Beruf des Schornsteinfegers in der bürgerlichen Welt genauso wie der des Professors. Warum sind dann schulische Qualifikation und Einkommen miteinander verknüpft?
- Lernunwillige Schüler sehen im Schulstoff unnötigen Ballast. Besitzer des Latinums kotzen gern mit dem Spruch »Non scolae, sed vitae discimus«. Für die Schule, die nächste Klassenarbeit soll also gepaukt werden mit dem drolligen Argument, dass *nicht* für die Schule gelernt wird. Eine Lüge, der die nächste folgt. Spätestens beim ersten Vorstellungsgespräch erfährt der Absolvent nämlich, dass man sein Schulwissen getrost vergessen darf und für den Beruf neu anzufangen hat. Vitae war also auch nicht die wahre Alternative zu scolae. Es fragt sich also, *wofür eigentlich was* in den Schulen gelernt wird?

Alle Antworten nicht nur auf diese Fragen finden sich im zweiten Teil. Sie sollen nicht als Grundlage einer Berufsberatung für angehende Lehrer missverstanden werden. Vielmehr leisten sie nichts als die Kritik des bürgerlichen Schulwesens. Verweise auf einen notwendigen Zusammenhang zwischen kapitalistischer Gesellschaft und dem real existierenden Schulwesen sind nicht zufällig.