

Dunkle Flecken auf der Filmrolle

In den hlz-Debatten um Individualisiertes Lernen, Neoliberalismus und anti-faschistische Geschichtspolitik in der Tradition von 1968 wurde teilweise schweres Geschütz aufgeföhren. Max Lill wagt eine Frontbegehung und fragt nach den historischen Hintergründen einer verworrenen und reichlich unglücklichen Schlachtordnung.

Debatten um Reformpädagogik neigen dazu, in vielfältige Richtungen hin auszuweifen – diese Erfahrung hat sich für mich auch in der Lektüre der letzten hlz-Ausgaben wieder bestätigt. Während das übergreifende Banner mit „schneller – bunter – dümmere“ auf die (in meinen Augen ziemlich platte) Kritik des Herrn Spitzer an der „Digitalen Demenz“ infolge des Einsatzes neuer Medien anspielte (vgl. zur Kritik hlz 12/2012, S. 39), ging es in den Artikeln zugleich um individualisiertes Lernen, die Herstellung sozialer Heterogenität, die Nazivergangenheit des Bertelsmann-Konzerns, Geschichtspolitik der Achtundsechziger und noch allerlei anderes.

Ein solches Themen-Potpourri muss nicht schlecht sein. Es zeigt zunächst einfach, dass es sich um einen Kreuzungspunkt unterschiedlichster Diskurse, Traditionen und sozialer Kräfte handelt. Solche Schnittstellen sind immer spannend. Sie zwingen aber auch dazu, sich in Ruhe klar zu machen, um welche Fragen es gerade geht und worin die Verbindungen bestehen.

Ich hatte mit einigen der Verknüpfungen, so wie sie einem in der hlz begegneten, meine Schwierigkeiten. Das betrifft

vor allem die Assoziationskette Reformpädagogik – Neoliberalismus – Autoritarismus/Faschismus. Noch mehr störte mich die schrille Tonlage einiger Beiträge. Ich hatte sogar gegen die Veröffentlichung von zwei Artikeln plädiert. Nachdem unsere redak-

Was mich aber vor allem irritiert, ist die Pauschalität und der hemmungslos aggressive Ton der Attacken.

tionsinterne Diskussion hierzu nun teilweise bereits öffentlich geworden ist (vgl. hlz 1/2013, S. 46), möchte ich die Gelegenheit nutzen, meine Vorbehalte kurz zu begründen. Zugleich will ich der Frage nachgehen, weshalb in dieser Debatte so sehr über die Stränge geschlagen wird. Ich baue dabei auf eine Tugend, die ich an meinen RedaktionskollegenInnen von der hlz ganz besonders schätze: Sie streiten sich gerne – mit Leidenschaft in der Sache und mit der Gelassenheit, die nötig ist, um es nicht persönlich zu nehmen.

Mein erster Einwand betraf einen Artikel, der bereits 2012 erschienen ist und (erwartungs-

gemäß) für scharfe Gegenreaktionen gesorgt hat. Rainer von Kögeln stellt darin mit viel Wortgewalt und – wie ich finde – wenig Substanz, den Ansatz des Individualisierten Lernens als „putschartig“ geföhrenen Angriff der Obrigkeiten auf die Schulen und Lehrer_innen dar, eine Attacke, die auf das „Auslöschen von Individualität und Persönlichkeit“ ziele und „die Reste der Bildungsreform-Errungenschaften infolge der Kulturrevolution von 1968ff.“ dahinzuraffen drohe (hlz 1-2/2012, S. 36/37).

Nun ja, dachte ich, man kann ja sicher allerhand kritisieren am IL-Ansatz oder dem, was daraus gemacht wird. Aber diese Art der gnadenlos einseitigen Polemik trägt sicher zu keiner Klärung bei. Das Szenario einer Wiederkehr des autoritären (deutschen) Charakters im Gewande von Aufklärung und Reformpädagogik erscheint mir nach wie vor ziemlich abwegig. Was mich aber vor allem irritiert, ist die Pauschalität und der hemmungslos aggressive Ton der Attacken.

Ähnliches gilt aus meiner Sicht für den Text von Marc Erang, der eine Polemik gegen eine Fernsehdiskussion mit Richard David Precht und Gerald Hüther auf inhaltlich nicht nachvollziehbare Weise mit einer Kritik an der Nazivergangenheit des Bertelsmann-Konzerns verknüpft (hlz 10-11/2012 und 12/2012). Ich kann mich dem Leserinnenbrief von Dorothea Mannshardt in der hlz 1/2013 nur anschließen: Die Zuspitzung der Rhetorik, die der Autor selbst an Precht und Hüther kritisiert, nimmt in diesem Pamphlet Formen an, die nur noch maßlos genannt werden können. Da wird munter der kulturelle Unterbau der Gesellschaft „vernichtet“, da wird „Hass“ gegen Musik, Kunst

und Mathematik unterstellt – alles als Teil eines Feldzuges, der aus den reinsten „reformpädagogischen Gefilden“ heraus geführt wird, sich bei näherem Besehen aber als gnadenloser Marktradikalismus entpuppt. Was genau Precht und Hühner mit Bertelsmann zu tun haben, bleibt im Dunkeln. Die Überleitung erfolgt frei nach dem Motto: „Das ist es wohl, was Hühner meint“ (hlz 10-11/2012, S. 38-41).

Aber es kommt noch besser: Die „neuen“ Akteure“ sind, so lernen wir, „meist die alten“ (ebd., S. 40) – soll heißen: Die ganz alten, die, die schon damals, nach 1933... Sie wissen schon. Nebenbei wird Hühner noch ein „deterministisch-biologisches Bildungskonzept“ unterstellt (ebd., S. 38). Passt doch, klingt ja auch irgendwie nach Nähe zu den Nazis. Dabei hat Hühner innerhalb der (durchaus heterogenen) Diskussionen in der Hirnforschung gerade die Gegenposition zu Forschern wie Gerhard Roth vertreten, die von einer relativ festen genetischen Vorprägung ausgehen und die Bedeutung von Sozialisationsprozessen sowie die des menschlichen Willens in Frage stellen. Hühner beharrt auf einer engen Verknüpfung mit soziologischen Perspektiven, die die Offenheit und lebenslange Veränderbarkeit neuronaler Strukturen betonen und kommt von hier aus zur Pädagogik. Aber all das ficht den Verteidiger des herrschenden Schulsystems nicht an. Die Wahrheit ist selbstverständlich immer auf seiner Seite.

Ich frage mich schon, warum solche Hetzartikel gegen die Reformpädagogik – wohlgernekt ohne jegliche Differenzierung – in einer GEW-Zeitung erscheinen sollten. Vor allem frage ich mich, ob so etwas hier wirklich



Damit fing's an

ein wohlwollendes Publikum findet. Das fände ich äußerst bedenklich und klärungsbedürftig.

Zum Glück sind auch überzeugende Gegendarstellungen in der hlz erschienen. Vor allem die Beiträge von Joachim Herrmann vom LI-Hamburg lassen die Anwürfe souverän ins Leere laufen. Es ist mir jedenfalls rätselhaft, wie man dieser sehr komplex abwägenden und gegenüber Kri-

*Kritik muss bei den
Akteuren und ihren
spezifischen Interessen
und Strategien ansetzen,
statt wild um sich zu
schlagen*

tik aufgeschlossenen Position Neoliberalismus oder gar Autoritarismus unterstellen kann. Im Kern vertritt Herrmann doch nichts anderes als ein klassisch emanzipatorisches Bildungsverständnis, das notwendigerweise immer vom Subjekt ausgehen, also den einzelnen Menschen mit seinen besonderen sozialen und persönlichen Voraussetzungen und Aneignungsweisen in den Mittelpunkt stellen muss.

Dies tut er wohlgernekt in dem expliziten Bewusstsein, dass Ansätze, die individuelle Potentiale und Kreativität fördern, unter den real existierenden kapitalistischen Verhältnissen immer auch zum Mittel von Herrschaft und Ausbeutung werden. Soll man sie deshalb den Wirtschaftsliberalen überlassen? Ich sehe keinen Grund, aus dieser Position einen Gegensatz zu einer auch inhaltlich durch kritisches Wissen gesättigten Bildung zu konstruieren, einer Bildung, die Orientierung, Anleitung und Auseinandersetzung bietet, statt nur zu moderieren oder die Schüler_innen gar sich selbst zu überlassen.

Auf einem anderen Blatt stehen die Fragen, ob und warum auch Akteure wie Bertelsmann sich einer ähnlichen Rhetorik bedienen und was möglicher Weise in der Umsetzung des IL-Ansatzes in den Schulen oder beim LI falsch läuft. Nur: Eine entsprechende Kritik muss bei den Akteuren und ihren spezifischen Interessen und Strategien ansetzen, statt wild um sich zu schlagen und alles zu verdammern, was irgendwie nach Individualisierung und Reformpädagogik riecht.

Ein solcher Reflex, der sich dann auch noch auf die Errungenschaften der Bildungsreformen im Nachgang von 1968 beruft, ist genau das, was sich die Neoliberalen nur wünschen können: Sie erscheinen dann als die Vertreter von Fortschritt und Emanzipation, sie sind es, die das Individuum ernst nehmen, die Schule öffnen und grundlegend verändern wollen. Alt-linker Gewerkschafter_innen verschanzen sich dagegen in der Trutzburg ihrer Vorurteile, verfluchen das böse Internet und erwecken den Eindruck, wenn man nur mehr Geld und Ressourcen zur Verfügung stelle, dann sei schon alles zum Besten: Es lebe die Frontalbelehrung und das notenbasierte Eintüten von Kindern in schlaue, doofe, disziplinierte oder ADHS-gestörte!

Aber halt! Nun werde auch ich polemisch. Das Thema weckt meine Leidenschaften. Damit wir uns nicht missverstehen: Es gibt sicher gute Gründe, pauschalen Heilserwartungen gegenüber Methoden des offenen, schüler-

zentrierten Unterrichts skeptisch zu begegnen und festzustellen, dass oft auch lehrerzentrierte Verfahren erfolgreich sein können – insbesondere dann, wenn die Schüler_innen, etwa aufgrund sozialer Voraussetzungen (noch) besondere Schwierigkeiten haben, sich selbst zu strukturieren, ihre Interessen und Bedürfnisse zu klären und zu artikulieren – aber ebenso dann, wenn der Lehrer oder die Lehrerin über Talent und Können in der Kunst des freien Vortrags und der Gruppengesprächsführung verfügt. Denn der Ansatz der Individualisierung macht auch mit Blick auf die Lehrenden Sinn: Lehrerpersönlichkeit, Inhalt und Methode müssen in einem stimmigen und glaubwürdigen Verhältnissen zueinander stehen, so dass Beziehungsarbeit möglich wird (vgl. Rudolf Abrams in hlz 1/2013, S. 45).

Nur wenn auch die Unterrichtenden die Möglichkeit erhalten, ihren eigenen Stil zu finden, kann Schule gelingen. Dafür braucht es sicher eine bessere

Ausstattung, weniger Stunden, kleinere Klassen und v.a. eine grundlegende Veränderung der Lehrerausbildung. Aber es braucht eben auch eine Auseinandersetzung um pädagogische Fragen, die sich nicht mit dem Argument abwiegeln lässt: Dafür haben wir keinen Kopf, die Arbeitsbelastung ist zu hoch – so verständlich diese Reaktion angesichts der herrschenden Zustände ist.

Und um noch einem Missverständnis vorzubeugen: Es liegt mir fern, die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Rahmen dieser Diskussion herunterzuspielen. Das gilt für die sehr ambivalente Geschichte der Reformpädagogik genauso wie für die Geschichte einzelner Akteure, wie der Bertelsmann AG (deren Wirken im Ganzen unbestritten auch heute alles andere als fortschrittlich ist).

Nur sollte das mit Augenmaß passieren. Geschichtspolitische Debatten lassen sich nicht auf die Frage reduzieren: „Auf welcher Seite stehe ich?“ (Joachim Geffers in hlz 1/2013, S. 48). Gerade in dem sehr heiklen Themenfeld, um das es hier geht, sind die Fronten nicht so klar und dauerhaft gezogen.

Natürlich macht es Sinn, an die Nazi-Vergangenheit von Bertelsmann zu erinnern und darauf hinzuweisen, dass der Faschismus letztlich *auch* eine Form war, in der sich Teile des Bürgertums gegen sozialistische und andere Bedrohungen behauptet haben. Und natürlich ist der Schoß für reaktionär-autoritäre Politiken heute noch (oder wieder) fruchtbar.

Nur müssten solche Tendenzen an der gegenwärtigen Praxis von Akteuren nachgewiesen werden. Von hier aus müssten



Das Volk war noch nicht richtig überzeugt

die Verbindungslinien und Parallelen zur Vergangenheit gezogen werden. Es reicht nicht, eine vage assoziative Verknüpfung etwa zwischen Precht/Hüther, IL-Ansatz und Bertelsmann zu suggerieren, um dann unvermittelt über Nazipropaganda zu schreiben.

Das berührt auch die Frage, wie wir eigentlich soziale Akteure und Konflikte denken: Ich halte es für ein grundlegendes Missverständnis marxistischer Gesellschaftstheorie, wenn Klassen als quasi einheitlich agierende Kollektive erscheinen. Es ist nicht „die“ Bourgeoisie, die zum Faschismus „greift“, wenn sie sich als Klasse dem Untergang geweiht sieht“ (Geffers in hlz 1/2013, S. 46). Der Antagonismus von Kapital und Arbeit ist ein Grundwiderspruch der Produktionsverhältnisse, keine empirische Beschreibung von zwei einander schroff gegenüberstehenden feindlichen Lagern.

Das Bürgertum bildete immer eine sehr heterogene Landschaft unterschiedlicher Klassenmilieus mit ganz verschiedenen politischen, lebensweltlichen und eben auch pädagogischen Orientierungen. Nicht wenige Bürgerliche haben gerade aus einem individualistischen Ethos heraus gegen den Faschismus opponiert, während auf der anderen Seite manche Arbeiter_innen (z.B. mein Großvater) aus dem Glauben an den nationalsozialistischen Gedanken schon vor 1933 in die NSDAP eintraten.

Das dürfte unstrittig sein, setzt aber ein Fragezeichen hinter jede traditionelle Klassenkampfrhetorik oder gar deren vorschnelle Übertragung auf politische und pädagogische Kontroversen.

Eingedenk dessen ist es eine doppelte (und bittere) Ironie, dass die Angriffe gegen die Re-

formpädagogik als einer vermeintlichen bürgerlichen Verschwörung ausgerechnet aus der Tradition einer alt gewordenen Neuen Linken heraus formuliert werden. Die Studenten- und Alternativbewegungen der 1960er und 1970er Jahre haben nämlich nicht nur selbst die Renaissance der Reformpädagogik entscheidend mit angestoßen. Sie sind auch ein gutes historisches

Es gehörte zu den großen Selbstmissverständnissen der Neuen Linken, sich in die Pose des radikalen Arbeiterklassenkampfes geworfen zu haben

Beispiel für progressive Bewegungen innerhalb bürgerlicher Milieus, genauer: Der durch Bildungsexpansion sozial aufsteigenden, ehemals meist kleinbürgerlich geprägten, teilweise aber auch aus der Facharbeiterschaft oder dem Bildungsbürgertum stammenden Kinder der Nachkriegszeit.

Es gehörte zu den großen Selbstmissverständnissen der Neuen Linken, sich in die Pose des radikalen Arbeiterklassenkampfes geworfen zu haben. So verdienstvoll nicht nur die Auf-

arbeitung der Nazivergangenheit der Elterngeneration, sondern auch die Kapitalismuskritik waren: Der Rückzug auf Positionen, die in oft durchaus autoritärem Gestus aus den wechselseitig verfeindeten K-Gruppen heraus erfolglos das Kollektiv „der“ Arbeiterklasse beschworen, während die „herrschenden Klassen“ als weitgehend homogener Block, gar als proto-faschistische Elite vorgestellt wurden – all dies war ideologischer Ausdruck einer Niederlage und Zersplitterung der Neuen Linken im Verlauf der 1970er Jahre.

Diesen Auflösungserscheinungen entsprach in der Gegenrichtung, aber teilweise durchaus in Personalunion, der spontaneistische Impuls zum übersteigerten Anti-Autoritarismus, dessen Auswüchse gerade in der Pädagogik zu besichtigen waren. Hier schlugen die erfreuliche Rezeption reformpädagogischer Ansätze und die nur allzu nötige Auseinandersetzung mit dem Fortwirken der „schwarzen Pädagogik“ in zunehmend destruktive Formen um. Die alten Vorstellungen des romantischen Zweiges der Reformpädagogik von den natürlicher Weise guten inneren Anlagen und Strebungen des Kindes, denen man nur freie Entfaltung ermöglichen müsse,



erlebten eine Neuauflage.

Auch das waren aber nur historische Spielarten der Reformpädagogik, die keineswegs immer im Abseits der Systemfrage agierte. Es sei hier nur an Paolo Freires Pädagogik der Unterdrückten, John Deweys demokratisches Bildungsverständnis oder die reformpädagogisch inspirierten Schriften von Antonio Gramsci erinnert. Und auch Célestin Freinet war Sozialist, selbst wenn er – zu Recht – auf der grundlegenden Differenz von Politik und Pädagogik beharrte. Auch diese Klassiker wurden nicht zuletzt in der Nachfolge von 1968 wieder entdeckt.

Während Neokonservatismus und Neoliberalismus seit Ende der 1970er Jahre ihren Siegeszug antraten, zogen sich viele Linke ins gegenkulturelle Biotop oder interne Scharmützel zurück. Oder sie arrangierten sich, wurden gesetzt, „bürgerlich“ eben. Die nächste große politische Offensive der sozial aufsteigenden, progressiven Bildungsmilieus, die sich nun in den höher

qualifizierten sozialen und kulturellen Dienstleistungsberufen zu etablierten begannen – nicht zuletzt als Lehrer_innen –, war eher ökologisch-bürgerschaftlich geprägt: Politisch vor allem in Gestalt der Grünen. Der Impuls zur sozialen Solidarität mit den ökonomisch und sozial Benachteiligten schwächte sich ab. Das Eintreten für mehr individuelle Entfaltungsräume (u.a. in der Bildung) löste sich vielfach von der Sensibilität für soziale Ungleichheiten. In Teilen entstand so eine Anschlussfähigkeit an den Neoliberalismus, auch in reformpädagogischer Färbung.

Ich denke, es ist nicht zuletzt diese traurige und hier nur relativ schematisch angedeutete Geschichte, die den Hintergrund bildet für die Diskreditierung reformpädagogischer Ideen bei einigen Kolleg_innen, auch für die noch immer nachklingende Härte und Verbitterung im Ton der Auseinandersetzung und die Leichtfertigkeit, mit der die Keule des Nazivergleichs mitunter ausgepackt wird.

Und wieder befürchte ich ein Missverständnis und setze daher gleich nach: Ich schreibe das alles nicht, weil ich „die“ Altachtundsechziger anschwärzen und ihnen die Schuld für alle möglichen Fehlentwicklungen geben will. Im Gegenteil: Ich setze mich mit dieser Geschichte kritisch auseinander, weil sie mir selbst sehr nahe ist, weil ich selbst Kind dieser politischen Generation bin und mich in einem Umfeld bewege, das sich politisch und kulturell in einer Kontinuität zu den Studentenbewegungen sieht (vgl. hierzu hlz 7-9/2012, S. 42).

Es geht bei alledem nicht um persönliche Verfehlungen oder mangelnde Einsichtsfähigkeit Einzelner. Es handelt sich um historisch wahrscheinlich unvermeidliche Irrtümer und soziale Verwerfungen einer Epoche des Umbruchs. Und es ist immer besser, sich zu irren, im Handgemenge der Geschichte einen falschen Schritt zu tun, als sich passiv und angepasst zu verhalten und der Illusion des unbeteiligt Seins zu verfallen. Ich wünschte mir, meine eigene Generation würde auch nur halb so viel Engagement und kollektive Kampfeslust zeigen wie die Achtundsechziger.

Aber wer „das Drehbuch weiterschreiben“ will (Geffers in hlz 1/2013), der muss auch die dunklen Flecken auf dem bereits abgelaufenen Film belichten.

MAX LILL ist hlz-Redaktionsassistent und Soziologe an der HU-Berlin. Von ihm erscheint demnächst im Verlag des Archivs der Jugendkulturen Berlin ein Buch unter dem Titel „The whole wide world is watching“ (in deutscher Sprache). Es behandelt die Geschichte der studentischen Jugendbewegungen und Gegenkulturen der 1960er Jahre und insbesondere die Rolle, die Musik darin spielte.



Das ist uns geblieben