

Steinacker, Sven; Sünker, Heinz

**Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland.
Mitverwaltung - Selbstbestimmung - Partizipation oder "1968" im Kontext von
Geschichte**

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 22-36

urn:nbn:de:0111-opus-71334



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung in der Demokratie

Franz Hamburger/Jürgen Oelkers

Einleitung in den Thementeil 1

Jürgen Oelkers

Demokratisches Denken in der Pädagogik 3

Sven Steinacker/Heinz Sünker

Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland.
Mitverwaltung – Selbstbestimmung – Partizipation oder „1968“ im Kontext
von Geschichte 22

Thomas W. Coelen

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen 37

Hartmut Ditton

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? 53

Allgemeiner Teil

Martin Giese

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse 69

Stephan Schumann

Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur
motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU 90

Uwe Maier

Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht – Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar?	112
---	-----

Besprechungen

Walter Hornstein

Tanja Betz: Ungleiche Kindheiten: Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder	129
--	-----

Walter Herzog

Manfred Lüders/Jochen Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation	
Michaela Gläser-Zikuda/Jürgen Seifried (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns	133

Petra Gruner

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989	136
--	-----

Hans-Ulrich Grunder

Peter Dudek: „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945	140
---	-----

Sascha Koch

Stefanie Hartz/Josef Schrader (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung	143
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	147
Impressum	U3

Sven Steinacker/Heinz Sünker

Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland

Mitverwaltung – Selbstbestimmung – Partizipation oder „1968“ im Kontext von Geschichte¹

Zusammenfassung: Im Zentrum des Beitrags steht die Frage nach den komplexen Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, politischer Kultur und institutionalisierter Bildung (innerhalb und außerhalb des Schulsystems). Vor dem Hintergrund einer in weiten Teilen konservativen und undemokratischen Traditionen verhafteten, im Nationalsozialismus kulminierenden und auch nach der Befreiung überwiegend an restaurativen Leitbildern orientierten Entwicklung werden die bildungspolitischen Initiativen der Jahre 1968ff. als Versuche zur Freisetzung von emanzipatorischen Potentialen einer demokratischen politischen Kultur interpretiert. Exemplarisch werden Konzepte kritischer Bildung benannt, die pädagogisches Handeln (im weitesten Sinne) als Mittel der Emanzipation in den Mittelpunkt stellten und mit weitreichenden Vorstellungen gesellschaftlicher Veränderung verbanden.

I.

Betrachtet man Konstellationen der modernen deutschen Geschichte, so wird verständlich, warum H.-U. Wehler seine großformatige „Deutsche Gesellschaftsgeschichte“, die der Entwicklung der deutschen Lande seit dem 18. Jahrhundert gewidmet ist, mit einer Einschätzung beginnt, die die Vermittlung von Politik und Kultur betont, indem ein Bezug auf revolutionäre Veränderungen hergestellt wird: „Während die Geschichte Englands, Frankreichs, der Vereinigten Staaten von Nordamerika durch ihre Revolutionen im 17. und 18. Jahrhundert in einem so fundamentalen Sinn geprägt worden ist, dass eine Darstellung ihrer modernen Entwicklung mit dieser Zäsur einsetzen kann, fehlt der deutschen Geschichte jener Zeit ein derart dramatischer Einschnitt“ (Wehler 1987, S. 35).

Damit bezeichnet Wehler nicht allein eine entscheidende Differenz deutscher Geschichte zu der anderer wichtiger Nationen, mit diesem Manko verbindet sich zudem ein spezifisch deutsches Problem in Sachen Theorie, Praxis und damit Erfahrungen von Demokratie. Jenseits den hier nicht weiter abzuhandelnden Kontroversen über die Frage, wie bürgerlich – infolge der fehlenden erfolgreichen Revolution – das deutsche

1 Mit Blick auf Jugendhilfe werden die damit zusammenhängenden Fragen gegenwärtig an der Bergischen Universität Wuppertal im DFG-Projekt „Alternative(n) in der Sozialen Arbeit. Akteure und Handlungsfelder der Sozialarbeitsbewegung in den sechziger und siebziger Jahren“ bearbeitet. Der vorliegende Beitrag schließt erste Ergebnisse ein.

Kaiserreich nach 1871 tatsächlich war, und weiter ob der Nationalsozialismus mit seiner Vernichtungspolitik als Ergebnis von Modernisierungsprozessen, die dann als „Schattenseite der Moderne“ verstanden werden könnten, einzuschätzen sei (Wehler 1988a; Eley 1991; Peukert 1987; Bajohr/Johe/Lohalm 1991; Blackbourn/Evans 1993; Bollenbeck 1999), ist an entscheidendem für die Traditionslinien deutscher Geschichte festzuhalten: Als zentrales Problem in Deutschland lässt sich der Konsequenzen wegen, d.h. einer lange Zeit undemokratischen Gesellschaft, das Fehlen eines selbstbewussten bürgerlichen Liberalismus im jungen Nationalstaat nach 1871 (Wehler 1988b, S. 38f.) oder aber die „Klassensymbiose von Junkertum und Bourgeoisie“ (Machtan/Milles 1980) benennen. Dies führte unter anderem zur Militarisierung des Alltagslebens im Wilhelminischen Reich, was wiederum Untertanengeist und hierarchisches Denken sowie eine Präferenz für gewaltförmige Lösungen bei gesellschaftlichen Konflikten in besonderer Weise unterstützte.²

Vorbereitet durch die Stiehlschen Regulative von 1854, so die Interpretation H.-J. Heydorns, wird „nicht nur eine bildungsorganisatorische Konsequenz der Halbrevolution gezogen; vielmehr nimmt der Staat nun weit mehr als in der vorausgehenden Periode volkstümliche Inhalte für die Massenbildung auf, die ihm der pädagogische Liberalismus zubereitet hatte. Er streift die rationalemanzipatorischen Elemente dieses Liberalismus mühelos ab; eine erste Kommunikation zwischen Liberalismus und Reaktion wird erkennbar, da der Liberalismus selbst reaktionäre Elemente enthält, die nur freigesetzt werden müssen“ (Heydorn 1995a, S. 177).³ So kann es denn bereits in den späten 70er Jahren des 19. Jahrhunderts geschehen, dass der frühe liberal-emanzipatorische Nationalismus des deutschen Bürgertums durch einen konservativen Nationalismus ersetzt wird, dem die Aufgabe einer gesellschaftlichen Integrationsideologie zukommt (Wehler 1988a, S. 198).⁴ Hieraus datiert der Beginn der „fatalen Pathogenese des Bürgertums“ in Deutschland: „Unter den neuen Bedingungen findet der extreme Nationalismus und Rechtsradikalismus seine Einbruchstellen, wuchert die Illiberalität, wächst der Fremdenhass“ (Wehler 1988a, S. 214). Daher geht für Wehler die auf vielen Gebieten erstaunliche Modernität des Kaiserreichs, zum größten Teil eine bürgerliche Leistung verkörpernd, mit der zeitgleich einsetzenden Pathologie verschiedener Sozialformationen des Bürgertums einher, was im Nationalsozialismus den absoluten Tiefpunkt erreicht (Wehler 1988a, S. 192, 215).

-
- 2 Dabei handelt es sich, wie die Forschung zwischenzeitlich nachdrücklich herausgestellt hat, immer auch um eine besondere Verbindung von „Männerbündischem“ mit antidemokratischem Denken; zusammenfassend s. dazu Bollenbeck (2007: Kap. V). Festzuhalten ist zugleich, dass es seit den Zeiten der Französischen Revolution immer auch eine bis 1968 minoritär bleibende Position derer gab, die an Demokratie, „Volksherrschaft“, interessiert waren; dies beginnt bekanntlich mit den deutschen Jakobinern, unter denen Georg Forster in Mainz eine herausragende Bedeutung zukommt (s. Grab 1984).
- 3 In analytisch ähnlicher Weise werden in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts vor allem Marcuse und Horkheimer über Zusammenhänge zwischen Kapitalismus, Liberalismus und Faschismus argumentieren (vgl. Sünker 2006).
- 4 Vorbereitet wird dies allerdings bereits in den „Napoleonischen Befreiungskriegen“ nach 1806 mit „Deutschtümelei“ und „Franzosenhass“.

Entscheidend in diesen Prozessen ist eine durchgängige politische Instrumentalisierung öffentlicher „Bildung“; jenseits reduktionistischer Einschätzungen zur Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse und damit sozialer Ungleichheit⁵, die sich in entscheidendem Maße auch immer mithilfe des Bildungssystems vollzieht (Bourdieu), geht es somit um die Frage nach komplexen Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, politischer Kultur und institutionalisierter Bildung (vor allem in Gestalt des Schulsystems).

Diese Aufgabe gilt auch für bildungsgeschichtliche Analysen der Weimarer Republik, deren Ausgangspunkt wiederum „Bündnisprobleme“ zwischen Bourgeoisie und Adel bilden, wie G. Koneffke anlässlich der Reichsschulkonferenz von 1920 herausstellt: „Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 hatten im mächtigsten Staat des deutschen Reiches die notwendigen Anpassungen des Bildungswesens an die Bedürfnisse des aggressiven Imperialismus der Herrschaftsklassen vollzogen, und glänzend war das Schulwesen diesen Bedürfnissen gerecht geworden. Das leitende Interesse an diesen Anpassungen, das der grandios anlaufenden Monopolkapitale, fand sich durch den verlorenen Weltkrieg wohl seines feudal-aristokratischen Bündnispartners beraubt und daher gezwungen, die gesellschaftlichen Frontstellungen zu reorganisieren, nicht aber in sich selbst widerlegt, sondern nur zur Reflexion seiner Methoden und Strategien veranlasst“ (Koneffke 1973, S. 242; Heydorn 1995a, S. 185ff.; Friedeburg 1989, S. 120ff.).

Unter diesen Voraussetzungen von Herrschaftsinteresse an und staaterhaltender Funktion von Schule sowie damit konkurrierenden – differenten – Reforminteressen auf Seiten von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik ist die Weimarer Republik ein Beispiel für neu konturierte Vermittlungen zwischen Gesellschaftsgeschichte, politischer Kultur und Bildungswesen.

Dabei sind in die Auseinandersetzungen um die „Einheitsschule“ Probleme eingelassen, die zum einen auf veränderte historisch-gesellschaftliche Bedingungen und zum anderen auf systemimmanente – ideologisch begründete – Antworten verweisen.⁶ Wesentlich ist dabei die Einsicht, dass der Kampf um die Einheitsschule – trotz aller Beschränkungen in Positionsbestimmungen (Koneffke 1973, S. 253) – die Leitlinie für Möglichkeiten einer nicht den hegemonialen Kräften verpflichteten Bildungspolitik abgibt.

Von größter Relevanz ist innerhalb des Weimarer Kontextes jedoch die ideologische Reformulierung der Einheitsschulidee durch die „Rechte“, die als Synonym für Einheit „Gemeinschaft“ setzt. Ein mit diesem Gemeinschaftsgedanken einhergehender reaktionärer Schulbegriff (Koneffke 1973, S. 259) bildete das Einfallstor für die „Volksgemeinschaftsideologie“, mit der die Idee der Gleichheit aller Menschen zum Verschwinden gebracht werden sollte (vgl. Otto/Sünker 1991; Steinacker 2007, Kap. III).

5 Zur differenzierten Diskussion um Reproduktionsansätze s. Connell 1983; Scherr 1984.

6 Dies gilt im Übrigen, unbeschadet allen sonstigen Gestaltwandels, bis in die Gegenwart: Leitmotivisch relevant ist hier die „Begabungsideologie“ zur Verteidigung des Gymnasiums und damit gesellschaftlicher Platzierung und Privilegierung (vgl. Kincheloe/Sünker 2004; Kincheloe/Steinberg/Gresson 1996).

Mit der Befreiung vom Nationalsozialismus, der deutschen Gestalt von Faschismus, ergibt sich die Chance für einen Neubeginn mit einer demokratischen politischen Kultur, die aber sogleich vergeben wird: Denn der Umgang mit der Vergangenheit, der mehrheitlich in der Form von Verdrängung und Dämonisierung erfolgt oder den Nationalsozialismus als „Betriebsunfall“ in der Geschichte darstellt, der Umgang mit dem Widerstand, mit den ins Exil Getriebenen, mit den Opfern von Verfolgung, Mord und Völkermord verweist gerade in der unmittelbaren postfaschistischen Zeit und den Anfangsjahren der Bundesrepublik weniger auf emanzipatorische Potentiale einer demokratischen politischen Kultur, sondern stärker auf restaurative Traditionslinien, denen schon mehrheitlich die bisherige geschichtliche Entwicklung zuzurechnen war.

Wenn F. Stern (1991) als Folie für die Geschichtsanalyse der Bundesrepublik titelt „Im Anfang war Auschwitz“, dann stellt dies zwar einen objektiven wie objektivierbaren Befund dar, relevant wird dies allerdings erst viele Jahrzehnte später – vor allem in Verbindung mit *der* Zäsur, wenngleich nicht der Wehlerschen Revolutionsvorstellung entsprechend, in Geschichte und politischer Kultur in Deutschland, 1968.⁷

Ist die Adenauer-Ära auf politisch-kulturellem wie bildungspolitischem Gebiet⁸ überwiegend als restaurativ zu kennzeichnen, so beginnt doch an ihrem Ende eine Diskussion um Bildungsreformen, die sowohl durch Pichts Diagnose vom „Bildungsnotstand“ als durch Dahrendorfs Konzept vom „Bürgerrecht auf Bildung“ bestimmt wird – und die gesellschaftliche wie ökonomische Dysfunktionalität des dreigliedrigen Schulsystems zum Gegenstand hat.⁹

1968, so H. Brunkhorst (1987) in seiner Studie „Der Intellektuelle im Land der Mandarine“, schlägt die Stunde der Intellektuellen, und er hält damit die andere jener Voraussetzungen fest, sich wesentlich auf Vermittlungszusammenhänge zwischen politischer Kultur und institutionalisierter Bildung beziehend. Eingelassen darin ist ein neuer Generationenzusammenhang, dadurch bestimmt, dass immer mehr Jüngere ihre entscheidende politische Sozialisation – damit auch *Abweichungen* vom klassischen Autoritarismus einschließend – in der Bundesrepublik im Kontext von Institutionen mit demokratischem Anspruch erfahren (vgl. Lepsius 1988, S. 83f.). Bilden die Intellektuellen gegen ihre Gegenspieler, die „Mandarine“ – konservative Ideologieproduzenten und -planer – bis 1968 eine Minderheit, so gelingt es ihnen an den entscheidenden hegemonialen Konfliktlinien Mitte der 60er Jahre gesellschaftlich mehrheitsfähige Positionen zu besetzen: einem Elitenmodell der rechten Gesinnung mit Führer- und Gefolgschaftsvorstellungen der Mandarine steht der Anspruch auf eine Demokratisierung aller Lebensbereiche entgegen; einem privilegierten Erkenntnisanspruch, der Weisheit, Wahr-

7 Vor diesem Hintergrund ließe sich bei einem internationalen Vergleich neben vielen Parallelen von einer Besonderung des deutschen 1968 durch den Bezug auf die NS-Geschichte und das Interesse an „Demokratie“ sprechen (vgl. Claußen 2008; Steinacker 2008).

8 Der Reproduktion von gesellschaftlichem Status quo diene auch, was im Rahmen von Bildungspolitik als „verhinderte Neuordnung“ (Tenorth 1988, S. 261ff.) darzustellen ist.

9 Angesichts der deutschen Debatten bis in die Gegenwart hinein, ist es bildungspolitisch wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Kritik am dreigliedrigen Schulsystem ein internationales Phänomen ist (s. etwa Ball 1981).

heit und – symbolische – Macht miteinander verknüpft, wird mit der Auffassung von der Autonomie der Vernunft, der Bildsamkeit aller widersprochen; Herrschafts- und Machtansprüchen wird mit freiheits- und rechtverbürgenden universalistischen Prinzipien der Beteiligung aller an gesellschaftlich bedeutsamen Entscheidungen begegnet (Brunkhorst 1987).

Wie sich zeigte, war die einmal erreichte Hegemonie weder stabil noch von – langer – Dauer; dementsprechend ist es umso bedeutsamer, das Thema „demokratische Bildung und Pädagogik“ wieder auf die Tagesordnung öffentlicher Auseinandersetzungen zu bringen.

II.

Entsprechende Überlegungen sind nicht allein im allgemeinen gesellschaftlichen Rasonnement entwickelt worden, sondern auch in den pädagogischen und sozialpädagogischen Initiativen, die im Umfeld der mit der Chiffre „68er“ belegten sozialen Protestbewegungen entwickelt wurden. Wenn der Blick im Folgenden auf die in den ausgehenden sechziger und frühen siebziger Jahren entwickelten pädagogischen Diskurse und Praxen gelenkt wird, dann nicht, um der unfruchtbaren Debatte um den angeblich „autoritären“ oder gar „totalitären“ Charakter der Revolte (vgl. Aly 2008) einen neuen Beitrag anzufügen, sondern deshalb, weil der Zusammenhang von Demokratie, Bildung und den Möglichkeiten gesellschaftlicher Veränderung selten so explizit formuliert wurde.¹⁰ Es gehörte zum Allgemeinplatz der gesellschaftskritischen Bewegungen, dass Prozessen der Erziehung und Bildung eine zentrale Stellung nicht nur bei der Absicherung und Verstetigung, sondern gerade auch in der Anfechtung und Überwindung von Herrschaftsverhältnissen in der bürgerlichen Gesellschaft zukommt bzw. zukommen kann.¹¹

Welchen Stellenwert Prozesse der Bildung und Erziehung bei den sozialen Protestbewegungen der Jahre 1968ff. hatten, wird bereits daran deutlich, dass sich relevante Teile der Revolte – und zu denken ist dabei nicht nur an die zum Synonym von „68“ avancierte „Studentenbewegung“, sondern insbesondere auch an die „Kinderladenbewegung“, die „Schülerbewegung“, die „Lehrlingsbewegung“, die „Jugendzentrumsbewegung“ sowie nicht zuletzt die „Sozialarbeiterbewegung“ – in pädagogischen Arbeitsfeldern oder um dezidiert pädagogische Fragen konstituierten. Hierbei nahmen sowohl die kritische Inspektion real existierender Erziehungsverhältnisse als auch Fragen nach

10 Frühe Thematisierungen dazu finden sich in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts in kontroverser Form (s. Sünker 2004).

11 Bereits in der zeitgenössischen Diskussion über Möglichkeiten und Reichweite einer sozialistischen Erziehung, also bezüglich der Frage, inwieweit qualitative gesellschaftliche Wandlungsprozesse auf Erziehung/Bildung aufruhen, wurde allerdings davor gewarnt, „die Bedeutung dieser Projekte (zu) verabsolutieren und (zu) glauben, mittels der Arbeit im Sozialisationssektor die Gesellschaft revolutionieren zu können. Der Herrschaftsapparat muss vielmehr in seiner Totalität in allen Bereichen angegriffen werden“ (Kinderladenkollektiv II o.J., S. II; vgl. Arbeitskreis Antiautoritäre Erziehung o.J., S. 10f.).

den Möglichkeiten veränderter Bildungsprozesse sowie unterschiedlich akzentuierte Versuche zur Schaffung und Durchsetzung praktischer Alternativen einen zentralen Stellenwert ein. Entscheidend war dabei die Einsicht, dass es demokratischer Verhältnisse (nicht nur, aber auch) im Bildungssektor bedarf, um entscheidende Voraussetzungen für eine grundlegende Demokratisierung von Gesellschaft – basierend auf realer Partizipation und Solidarität – zu schaffen. Es stand mithin nicht nur das „Mitmachen“ in „vorgegebenen Institutionen und Organisationen“ zur Debatte, sondern „deren planmäßige Veränderung in Richtung einer aufzunehmenden Demokratisierung der Gesamtgesellschaft“ (Giesecke 1972, S. 139).

Während dies seit Mitte der sechziger Jahre einerseits zur Konstitution einer kritischen, sich im weitesten Sinne „links“ verstehenden Oppositionsbewegung *innerhalb* pädagogischer Arbeitsfelder führte, die sich jenseits einer auf technokratische Optimierung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit („Ausschöpfung von Bildungsreserven“) reduzierten Bildungs- und Sozialreform positionierte und eine der Tradition der Aufklärung¹² verpflichtete (Sozial-)Pädagogik postulierte, entwickelte sich auch *außerhalb* der pädagogischen Institutionen ein breites Spektrum von Basisinitiativen und Projektgruppen, die alternative Modelle radikaldemokratischer, sozialistischer oder antiautoritärer Erziehung praktisch erproben wollten. Bei allen Unterschieden im Detail und entgegen allen Versuchen, diesem Akteursspektrum rückblickend eine nicht vorhandene theoretische und politische Homogenität unterzuschieben, verweisen die um die Konzepte von „Demokratisierung“ „Selbstbestimmung“, „Mitverwaltung“, „Selbstorganisation“, „Autonomie“, „Partizipation“ usw. zentrierten Diskurse und Praxen in anschaulicher Weise sowohl auf die im postfaschistischen Deutschland bestehenden Defizite demokratischer Bildung und demokratischer Verkehrsformen als auch auf die Ansatzpunkte verändernder Praxis.¹³

Angesichts der real existierenden Zustände in Schule und anderen organisierten Bildungsveranstaltungen war der Ausgangspunkt aller Gruppen und Initiativen zunächst eine grundlegende Kritik an den bestehenden Bildungsinstitutionen und Erziehungseinrichtungen – und den gesellschaftlichen, herrschaftlich verfassten Verhältnissen und Konstellationen, in die diese eingelassen waren.

Dies markiert einen deutlichen Unterschied zu historisch älteren Formen (bürgerlicher) Erziehungskritik und reformpädagogischen (Gegen-)Entwürfen. Entscheidend war, dass nicht nur die pädagogischen Inhalte und Formen als Oberflächenerscheinungen zum Gegenstand der Kritik wurden, sondern der strukturelle Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herrschaftsinteressen und Gewaltverhältnissen einerseits und die Auswirkungen auf Subjektkonstitution und Mentalitätsstrukturen andererseits thematisiert wurde. „Autorität“, so schreibt Armin Bernhard (2009, S. 75f.) zu Recht mit Blick

12 Dementsprechend spricht von Friedeburg (1994) für diesen Zeitraum der ersten Bildungsreform vom Bündnis der „Reformer mit den Modernisierern“, innerhalb dessen Interessen der Aufklärung und der Kapitalverwertung aufeinander trafen.

13 Zur Verortung dieser Konzepte in weiten gesellschaftstheoretischen wie -politischen Diskursen, die in ihrer politischen Bedeutung ihren Ausgang vor allem in Jugoslawien („Arbeiter-selbstverwaltung“) und Frankreich („autogestion“) nahmen s. Supek (1970); Széll (1992).

auf die antiautoritäre Kritik an der „Schwarzen Pädagogik“, war „keineswegs ein Problem, das sich aktual in den gegenwärtigen Kommunikationsbeziehungen der Menschen im Rahmen eines hierarchischen Verhältnisses zeigte, sondern ein in der Tiefe der historisch-gesellschaftlichen Struktur menschlicher Sozialformationen verankertes Grundproblem“.¹⁴

Während damit einerseits die Familie als Instanz bürgerlicher Erziehung im Verdacht stand, „bei Kindern die Weichen (zu) stellen für angepasstes und autoritäres Verhalten und damit in einem Zirkelprozess für die Beibehaltung gegebener Zustände und Verhältnisse (zu) sorgen“ (Breiteneicher u.a. 1971, S. 115), wurden andererseits vor allem die staatlich organisierten Bildungsinstitutionen einer harschen Kritik unterzogen. Im Fokus standen dabei nicht nur die tatsächlichen oder vermeintlichen Unzulänglichkeiten der konkreten Lehr- und Lernbedingungen.¹⁵ Vor dem historischen Hintergrund einer spezifisch deutschen Staatsschulgeschichte und ihrer größtenteils antidemokratischen Tradition (vgl. Berg 1973; Meyer 1976) wurden die dort vollzogenen Erziehungspraktiken als geradezu prototypische Formen systemaffiner, autoritärer und letztlich inhumaner Zurichtung entziffert, die auf kritiklose Unterordnung, Anpassung und Identifikation mit dem Gegebenen zielten. Bezogen auf die Rolle von Erziehungs- und Bildungsprozessen hieß es etwa in Hubert Bacias Studie zur „autoritären Disposition der Bevölkerung“: „Die Institution der Schule übt auf Schüler und Lehrer notwendig den Zwang der Gesellschaft aus, bestimmte Charaktere zu bilden, die das Bestehen der Gesellschaft in ihrer gegenwärtigen Form garantieren, aber auch ihren Fortschritt weiter-treiben. Der Erziehungsauftrag der Schule setzt die Arbeit der Triebkontrolle, die in der Familie begann, fort; Lehrgewalt ist Teil der väterlichen Gewalt, kindlicher Gehorsam wird zur Disziplin des Schülers. [...] Hier, in einer Welt unaufhörlicher Leistungskontrollen, werden die noch wenig gezügelten, verführerischen Wünsche des Kindes zum Fleiß und zur Anpassung des Schülers gebunden und die kindlichen, wilden Aggressionen teils unterdrückt, teils in die gängigen Schulbahnen gelenkt“ (Bacia o.J., S. 68f.).

Ähnlich, um noch ein weiteres Beispiel zu nennen, wurde im Übrigen auch für die Sozialpädagogik bzw. die Soziale Arbeit herausgearbeitet, dass die Praxen öffentlicher Fürsorge nicht nur nicht geeignet waren, etwas an der Misere der Betroffenen bzw., moderner ausgedrückt, der Adressaten zu ändern, sondern sich faktisch sogar in erster Linie als disziplinierende, unterdrückende und stigmatisierende Praxis erweise. Konsequenterweise wurde in diesem Zusammenhang dann auch die Rede von „Hilfe“ und

14 Dass diese Kritik zeitgenössisch für alle gesellschaftlichen Bereiche relevant war, zeigt der Band von Hartfiel „Die autoritäre Gesellschaft“ (1969), mit dem der Westdeutsche Verlag seine Reihe „Kritik“ startete.

15 Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang daran, dass die Zustände etwa in den Kindergärten, aber auch in manchen Schulen, vor allem aber in den Einrichtungen der Jugendhilfe zum großen Teil nicht einmal den gesetzlich vorgegebenen Richtlinien entsprachen. Angesichts der desolaten Arbeitsbedingungen blieben die Möglichkeiten von Veränderungen selbst bei wohlmeinenden Pädagogen äußerst begrenzt. Jede Forderung nach repressionsfreier Erziehung, so hieß es auf einer Streikversammlung Frankfurter Sozialpädagogen und Kindergärtnerinnen, werde „lächerlich angesichts der Tatsache, dass jeder kaputtgegangene Stuhl eine kleinere finanzielle Katastrophe ist“ (Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit 1971, S. 60).

„Wohlfahrt“ als ideologische Projektion zurückgewiesen und die gesellschaftliche Funktion Sozialer Arbeit politisch als systemintegrative Befriedungs-, Sanktionierungs- und Kontrollinstanz bestimmt. So hieß es an die Adresse einer vermeintlich „werturteilsfreien“ und wissenschaftlich fundierten Sozialen Arbeit: „Eine ideologiefreie, wertfreie, wissenschaftsorientierte Sozialarbeit trägt zur Stabilisierung des Systems bei, da sie sich nicht mit der Ideologie des jetzt und hier herrschenden Systems auseinandersetzt und übersieht, dass ihr von den Wissenschaften nur immanente Informationen geliefert werden“ (o.A. 1972, S. 18f.). Gegen die für die sozialen Berufe zentrale „Ideologie des pädagogischen Dienens“ wurde in diesem Zusammenhang auf den Lohnarbeitscharakter erzieherischer Berufe (Aly 1978) verwiesen und die Frage nach angemessenen Arbeitsbedingungen als Grundvoraussetzung für die Vertretung marginalisierter Interessen in den Mittelpunkt gestellt: „Jugendpolitik und Sozialpädagogik bedeutet Wahrnehmung der Interessen von Kindern und Jugendlichen, gerade auch gegen die Interessen der Herrschenden und zwar gerade auch durch die, die sie erziehen. Qualitative Änderungen in der Erziehung bedeutet qualitative soziale und politische Veränderung und sie beginnt nicht schemenhaft, sondern selbstbewusst mit der Verbesserung der materiellen Lage“ (Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit 1971, S. 62).

Freilich beschränkten sich die „bildungspolitischen“ Initiativen der antiautoritären Bewegungen der ausgehenden sechziger Jahre nicht auf Kritik am Bestehenden. Darüber hinausgehend wurde versucht, im Rückgriff auf „Klassiker“ sozialistischer Pädagogik wie Siegfried Bernfeld, Otto Rühle, Otto Felix Kanitz, Wera Schmid, Anton Makarenko, den „Bund entschiedener Schulreformer“ bzw. das Theorieangebot der Kritischen Theorie alternative Modelle und Konzepte kritischer Bildung zu entwerfen, die pädagogisches Handeln (im weitesten Sinne) als Mittel der Emanzipation in den Mittelpunkt stellten und mit weitreichenden Vorstellungen (notwendiger) gesellschaftlicher Veränderung verbanden.¹⁶

Am bekanntesten, wenn auch keineswegs eine singuläre Erscheinung, ist hier sicherlich die Kinderladenbewegung, deren Projekte antiautoritärer und sozialistischer Erziehung zu wichtigen Impulsgebern für unzählige ähnliche Experimente im ganzen Bundesgebiet wurden und mit einiger Verzögerung, und in der Regel um ihre politische Stoßrichtung beschnitten, auch auf die traditionelle Kleinkinderpädagogik ausstrahlten. Nimmt man den programmatischen Text von Monika Seifert zur „Theorie des antiautoritären Kindergartens“ als Ausgangspunkt, wird ein Erziehungskonzept ersichtlich, das die Fähigkeit zur Selbstregulation bzw. Selbstbestimmung von Kindern explizit in den Mittelpunkt stellte. Gleichmaßen gegen die Praxen der traditionellen Kinderverwahreinrichtungen wie auch gegen (vermeintlich kritische) Positionen, die ihr Unbehagen an den zeitgenössischen Kindergärten letztlich aus den Verwertungslogiken der kapitalistischen Gesellschaft heraus begründeten, betonte Seifert die Notwendigkeit einer repressionsfreien Erziehung, die am „Glück der Kinder“ orientiert sein sollte und drei zentralen Grundprinzipien folgen müsse:

16 Vgl. zur Entwicklung der Rezeption sozialistischer Pädagogik, ihrer Veränderung in Schwerpunktsetzungen, die Arbeiten von Ch. Marzahn 1971, 1973, 1988.

- „Das Kind muss sein Bedürfnis frei äußern und selbst regulieren können.
- Die Kinder müssen ohne Schuldgefühle – also frei von dem, was wir heute Moral nennen – in funktional begründeter Rücksichtnahme aufwachsen können.
- Das Lernen muss primär von den Fragen des Kindes ausgehen und nicht auf einem für das Kind notwendig abstrakt erscheinenden Programm beruhen“ (Seifert 1969, S. 42).

Deutlich wird dabei, dass die Orientierung am Postulat der „Selbstregulation“ keineswegs in einer Laisser-faire-Haltung aufgeht, die auf jede „Erziehung“ verzichtet und damit die Anpassung an die Gesellschaft dadurch negiert, dass sie so tut, als gebe es keine Gesellschaft. Vielmehr stellte die „Erziehung zum Ungehorsam“ (Bott 1970) explizit die Mündigkeit¹⁷ in den Mittelpunkt und zielte darauf, Kinder zu kritisch selbstbewusstem, widerstandsfähigem und solidarischem Verhalten zu befähigen.¹⁸ Zum anderen beinhaltete die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder, und dies wurde (und wird) den antiautoritären Projekten von ihren Kritikern ebenso gerne vorgeworfen, wie es von den Apologeten einer linksliberalen Kuschelpädagogik übersehen wird, keineswegs eine Abstinenz von politischer Reflexion. Im Gegenteil. So sehr auch die unmittelbare Motivation zur Gründung antiautoritärer Erziehungsprojekte an das Interesse einer „besseren“ Erziehung oder das schlichte Fehlen von Betreuungsmöglichkeiten geknüpft war, so war sie in aller Regel an eine dezidiert politische Perspektive gebunden. Die Gründung der ersten Kinderläden in Berlin und Frankfurt war eine explizite Reaktion auf patriarchalische Verhältnisse (auch) in der antiautoritären Bewegung und versuchte, die anvisierte „Befreiung der Frauen mit besseren Lebensbedingungen für Kinder zu verbinden, um sowohl die Isolation der Frauen wie der Kinder aufzuheben“ (Berndt 1995, S. 242; vgl. Baader 2008). Letztlich dürfe die Gründung des antiautoritären Kindergartens, so Seifert, keineswegs ein rein „privatistischer Akt“ bleiben, sondern müsse Teil der „politischen Strategie“ der antiautoritären Bewegung sein. Um gesellschaftliche Veränderungen, im damaligen Sprachgebrauch: die „Revolution“, überhaupt erst möglich zu machen, müssten „in der alten Gesellschaft Keimzellen der neuen“ geschaffen werden (Seifert 1969, S. 42). Folgerichtig sollte Politik auch in der konkreten Erziehungspraxis keineswegs außen vor bleiben. „Kinder die Funktion von Religion und die Mechanismen kapitalistischer Politik durchschauen zu lehren, ist keine Manipulation von Kindern, sondern bedeutet, sie vor Manipulation zu bewahren, weil sie sie durchschauen können“ (ebd.).¹⁹

17 Im Bildungsdenken ist Mündigkeit die zentrale, jeweils historisch zu füllende Kategorie in der Tradition von Kant bis Heydorn.

18 S. dazu Adorno: „... dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (1970, S. 145); s. weiter Parin (1978) zur Diskussion über „die Veränderbarkeit des Menschen“.

19 Dieses aufklärerische Moment wurde allerdings von Teilen der Kinderladenbewegung durch die Instrumentalisierung der Erziehung für die Ziele von „Revolution“, „Klassenkampf“ usw. in sein Gegenteil verkehrt. Zur Begründung einer dezidiert proletarischen Erziehung vgl. exemplarisch Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung (1969), S. III–XIX.

Ein Befund, der im Übrigen auch für andere Formen selbstorganisierter partizipatorischer Bildungsprozesse zutrifft. So stellte etwa auch die aus der antiautoritären Bewegung heraus entstandene Glocksee-Schule in Hannover die Idee der „Selbstregulation“ als „ein Stück politischer Antizipation“ explizit in den Mittelpunkt. Selbstregulation, so Oskar Negt zu den „gesellschaftliche(n) Aspekte(n) des Glocksee-Projekts“, bezeichne einen Prozess, der „im Aufbrechen von Blockierungen des Verhaltens und des Bewusstseins zugleich seinen Zielinhalt realisiert: die Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit des Kindes und der Bildung der Autonomie“ (Negt 1975/76, S. 51). Dieser Prozess, und darin erweist sich die gesellschaftspolitische Substanz einer so verstandenen „Selbstregulation“, erschöpfte sich nach der Vorstellung der Glocksee-Pädagogik allerdings nicht in der Erziehung kindlicher Einzelpersönlichkeiten, sondern war auch eine „Form der bewusst gemachten Vergesellschaftung und damit der Freisetzung und Ausbildung kollektiver Bedürfnisse und Interessen, die in der Entwicklung der Produktivkräfte einer hochindustrialisierten Gesellschaft angelegt, aber im Herrschaftsinteresse auf privatistischem Niveau gehalten werden“ (ebd.).²⁰ Deutlich wird eine Perspektive, die sich durch ihre Orientierung an der Autonomie der Subjekte nicht nur qualitativ von der als „Mitverwaltung“ (vgl. Lenhart 1972) bezeichneten Schmalspurvariante substanzieller „Mitbestimmung“ unterscheidet, sondern auch auf die politischen Aspekte von Konzepten der „Selbstregulation“ verweist.

Während bei den Kinderläden und (Grund-)Schulprojekten die Veränderungsimpulse naturgemäß in erster Linie von den erwachsenen Initiatoren ausgingen und die Möglichkeiten zur „Mit“ oder gar „Selbstbestimmung“ von Kindern letztlich immer an dieses Engagement gebunden blieben, entstanden im Kontext von 1968 auch eine Reihe von Basisinitiativen und Projekten, die von den Betroffenen selbst initiiert und getragen wurden. Insbesondere bei den Initiativen für selbstorganisierte und selbstverwaltete Jugendzentren, die ab Anfang der siebziger Jahre bundesweit entstanden, wurde die Idee der „Selbstbestimmung“ letztlich über den Bereich gewährter Freiheit hinaus ausgeweitet.²¹ Als mehrdeutiges Konzept zielte die Rede von „Selbstbestimmung“ und „Selbstorganisation“ hierbei als eine im weitesten Sinne pädagogische Vorstellung zunächst vor allem auf die autonome, solidarisch-kollektive und bedürfnisorientierte Gestaltung von (Freizeit-)Aktivitäten und damit zusammenhängenden Lernprozessen. Erweitert wurde dies auf einer politischen Ebene durch die im Zweifelsfall auch gegen die Interessen staatlicher Sozialisationsagenturen geführten Kämpfe um Schaffung, Erhalt und

20 Es ist müßig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sich die – vor allem politische – Bedeutung des Begriffs „Selbstregulierung“ im Laufe der Zeit verändert hat und auch unter den Beteiligten umstritten ist. Gleichwohl stellt er einen zentralen Bezugspunkt in den Diskussionen dar, denn wenn „um Strukturen, Verbindlichkeiten, Förderunterricht, Gesprächsregeln, Rituale usw. gestritten wird, geht es genau um diesen pädagogischen Begriff. Das Verhältnis von Selbstregulierung und Strukturierung steht dann zur Debatte“ (Köhler/Krammling-Jörgens 2000, S. 88).

21 Ausgangspunkt vieler JZ-Initiativen war zunächst auch die Kritik an den von öffentlicher Hand oder privaten Trägern organisierten Angeboten der Jugendarbeit, die vielfach an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen vorbeiliefen und ihre Herkunft in der obrigkeitstaatlichen „Jugendpflege“ noch nicht abgelegt hatten.

Legalisierung von Freiräumen, der Forderung nach Transparenz von Entscheidungsprozessen, Verfügungsgewalt über bestimmte Ressourcen sowie konsequenter Partizipation und Emanzipation (vgl. exemplarisch Herrenknecht/Hätscher/Koospal 1977).²² Gerade in dieser Verbindung zeigte sich das gesellschaftspolitische Potenzial einer Selbstverwaltung, die demokratische und solidarische Verhaltensweisen ebenso zu verwirklichen sucht, wie sie nicht legitimierte Autoritäten und Herrschaftsverhältnisse kritisch hinterfragt und damit die Subjekte dazu befähigt, Demokratie als ihre ureigenste Angelegenheit zu betrachten.²³

Nun blieben die realen Erfolge gesellschaftlicher Veränderung im Gefolge von 1968 bekanntlich weit hinter den proklamierten Zielsetzungen zurück – selbst wenn diese unterhalb der Zielsetzung „Revolution“ verortet waren. Und auch der Hinweis auf die mittlerweile fast 40-jährige Existenz einiger im Umfeld von „68“ entstandener Projekte kann angesichts der wieder erstarkenden (bzw. ungebrochenen) Prominenz autoritärer Konzepte in der Pädagogik kaum ernsthaft Anlass für Optimismus sein (vgl. Otto/Sünker 2009). Gleichwohl wäre es arrogant zu übersehen, dass die Kinderläden, Jugendzentren, Jugendwohnkollektive und andere Projekte als Versuche, die „vorhandenen gesellschaftlichen Tendenzen zum kollektiven Leben und Arbeiten bewusst freizusetzen und zu organisieren“ (Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlin 1969, S. VII), tatsächlich über die bestehenden Verhältnisse hinausgingen, spürbare Veränderungen für die Beteiligten im Sinne einer partizipatorisch-demokratischen Kultur und gewaltfreien Verhältnissen bedeuteten und langfristig wichtige Impulse für die Veränderung der pädagogischen Arrangements setzten. An solchen geschichtlichen Erfahrungen anzusetzen, könnte weiterführender sein, als die funktionale Vereinnahmung emanzipatorischer Projekte durch den sich modernisierenden Kapitalismus als unhintergehbare Alternative zu bejammern.

III.

Mit Heydorn ist – im Rahmen seiner widerspruchstheoretisch geleiteten Analyse der „Dialektik der Institutionalisierung von Bildung“ (vgl. Sünker 2003, Kap. VII) – an dieser Stelle angesichts der Reproduktion sozialer Ungleichheit mithilfe von dreigliedriger

22 Am weitest reichend waren solche Versuche bei dezidiert antiinstitutionell geprägten Projekten wie dem Georg von Rauch-Haus in Berlin, das Ende 1971 aus der Besetzung des Bethanien-Krankenhauses in Berlin Kreuzberg hervor ging und sich in den folgenden Jahren zu einer Art wegweisendem Vorbild für viele ähnliche Initiativen entwickelte. An der Schnittstelle einer sich politisch verstehenden Jugend- und Sozialarbeit und der konsequent selbstorganisierten Lebenspraxis der zumeist jugendlichen Besetzer entstand ein Projekt, das sich radikal gegen jedwede Vereinnahmung durch die Bürokratie zur Wehr setzte und die Selbstorganisation der Interessen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt der eigenen Praxis stellte (vgl. Georg v. Rauch-Haus Kollektiv 1972, 1977).

23 Eine grundlegende Bedeutung für Analyse und Konzeptualisierung – gegen aufkommende Dogmatisierungen – kommt in diesem Kontext M. Vesters Text aus dem Jahre 1970 „Solidarisierung als historischer Lernprozess“ zu.

Schulstruktur und Spaltung im Bildungsbegriff²⁴ daran festzuhalten, dass als politisches Postulat, das unter dem Gesichtspunkt der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse zunächst zu erheben ist, die Forderung der Bildung aller auf die Tagesordnung zu bringen ist; dies als Folge der Forderung nach einer „Aufhebung aller Bildungsrestriktion unter den Bedingungen der Überflussproduktion“ (Heydorn 1995b, S. 138). Um des Realismus dieser Perspektive willen ist weiter darauf zu insistieren, dass „Bildung kein selbständiges revolutionäres Movens (ist), auch nicht auf Umwegen, sie kann dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung sein“ (Heydorn 1995b, S. 62f.).

Zugleich aber geht es darum zu erkennen, dass Bildung auch einen eigenen Gesellschaft verändernden Beitrag leistet, der unauswechselbar ist. „Dieser Beitrag darf nicht aus der Institution zurückgezogen werden, er kann auf gleiche Weise an keiner anderen Stelle geleistet werden“ (Heydorn 1995b, S. 141).²⁵

Vor diesem Hintergrund wird es darauf ankommen – und an die Erfahrungen und Reflexionen von 1968 zu erinnern, ist analytisch bedeutsam –, eine reale Demokratisierung unserer Gesellschaft an die Bildung aller und damit an Reflexivität, gesellschaftliche Urteilskraft wie Handlungsfähigkeit gebildeter Bürgerinnen und Bürger zu binden (vgl. Sünker 2003, Kap. X). Es geht mithin um den Zusammenhang von demokratischer Bildung und der Bildung von Demokratie.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Aly, G. (1978): *Wofür wirst Du eigentlich bezahlt? Praktische Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung*. Berlin: Rotbuch.
- Aly, G. (2008): *Unser Kampf. 1968 – ein irritierter Blick zurück*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung (1969): *Soll Erziehung politisch sein? Anleitung für eine revolutionäre Erziehung Nr. 6*. Berlin.
- Arbeitskreis Antiautoritäre Erziehung (SDS-Kiel) (o.J.): *Kommunistische Erziehung I*. Kiel.
- Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit (1971): *Geschichte und Funktion der Sozialarbeit*. Frankfurt/M.: Eigenverlag.

24 Bildungshistorisch hält Heydorn fest: „Jahrelang aber herrschte der Geheimrat Spranger: den kastrierten Pestalozzi für die Kinder armer, aber reinlicher Eltern, den kastrierten Humboldt für die Talmielite“ (1995a: 209).

25 Die Voraussetzung dieser Einschätzung findet sich in folgender Analyse: „Die Bildungsinstitution ist realer Teil der gesamten Organisation der Gesellschaft; die Gesellschaft wird über sie erfahrbar. Zwar wird dieser Charakter durch ihre Separierung von der Produktion eingeschränkt, durch ihre unüberwundene Verselbstständigung, doch prägen sich die gesellschaftlichen Widersprüche gerade in ihr auf eigentümliche Weise aus. Herrschaftsanspruch und Bewusstseinsbildung können in ein virulentes, antagonistisches Verhältnis geraten; die Institution produziert die Antithese ihrer Deklamation. Ist es auch illusionär, das gesellschaftliche Herrschaftssystem durch Bildung allein unterlaufen zu wollen, so ist es auf gefährliche Weise abstrakt, die gesellschaftliche Bedeutung der Bildungsinstitution zu übersehen“ (Heydorn 1995b, S. 141).

- Baader, M.S. (2008): Von der sozialistischen Erziehung bis zum buddhistischen Om. Kinderläden zwischen Gegen- und Elitekulturen. In: Dies. (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16–35.
- Bacia, H. (o.J.): Erziehungs- und Bildungsprozesse. Zur autoritären Disposition der Bevölkerung. In: Kinderladenkollektiv II (Rote Zelle Pädagogik): Dokumentation zum Schülerladen „Rote Freiheit“ (Berlin). Hannover.
- Bajohr, F./Johe, W./Lohalm, U. (Hrsg.) (1991): Zivilisation und Barbarei. Die widersprüchlichen Potentiale der Moderne. Hamburg: Christians.
- Ball, St. (1981): Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg, Ch. (1973): Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Berndt, H. (1995): Zu den politischen Motiven bei der Gründung erster antiautoritärer Kindergärten. In: Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 231–250.
- Bernhard, A. (2009): Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2008: 1968 und die neue Restauration. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 71–90.
- Blackbourn, D./Evans, R. (Eds.) (1993): The German Bourgeoisie. Essays on the social history of the German middle class from the late eighteenth to the early twentieth century. London/New York: Routledge.
- Bollenbeck, G. (1999): Tradition, Avantgarde, Reaktion. Deutsche Kontroversen um die kulturelle Moderne 1880–1945. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Bollenbeck, G. (2007): Eine Geschichte der Kulturkritik. Von Rousseau bis Günther Anders. München: C. H. Beck.
- Bott, G. (Hrsg.) (1970): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt/M.: März.
- Breiteneicher, H. J/Mauff, R./Triebe, M./Autorenkollektiv Lankwitz (1971): Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Brunkhorst, H. (1987): Der Intellektuelle im Land der Mandarine. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Claußen, B. (2008): „1968“ als Epochensignatur und ihre Bedeutung für die Bildung im demokratischen Staat. Zu einigen pädagogischen Aspekten systemkritischer Entwicklungsimpulse in Politik und Gesellschaft. Kiel/Köln: Peter Götzelmann.
- Connell, R. (1983): Which Way Is Up? Essays on Class, Sex and Culture. Sydney: Allen & Unwin.
- Eley, G. (1991): Die deutsche Geschichte und die Widersprüche der Moderne. In: Bajohr, F./Johe, W./Lohalm, U. (Hrsg.): Zivilisation und Barbarei. Die widersprüchlichen Potentiale der Moderne. Hamburg: Christians, S. 17–65.
- Friedeburg, L. v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Friedeburg, L. v. (1994): Bildung und Gesellschaft¹. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 27, H. 29, S. 7–13.
- Georg von Rauch-Haus Kollektiv (1972): Kämpfen, Lernen, Leben. Berlin.
- Georg von Rauch-Haus Kollektiv (1977): Friede den Hütten, Krieg den Palästen. 6 Jahre Selbstorganisation. Berlin.
- Giesecke, H. (1972): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa.
- Grab, W. (1984): Ein Volk muss seine Freiheit selbst erobern. Zur Geschichte der deutschen Jakobiner. Frankfurt/M.: Büchergilde Gutenberg.
- Hartfiel, G. (Hrsg.) (1969): Die autoritäre Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herrenknecht, A./Hätscher, W./Koospal, S. (1977): Träume, Hoffnungen, Kämpfe... Ein Lesebuch zur Jugendzentrumsbewegung. Frankfurt/M.: Jugend und Politik.

- Heydorn, H.-J. (1995a): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Vaduz, Liechtenstein: Topos-Verlag.
- Heydorn, H.-J. (1995b): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Werke Bd. 4. Vaduz, Liechtenstein: Topos-Verlag, S. 57–158
- Kincheloe, J./Steinberg, S./Gresson, A. (Hrsg.) (1996): *Measured Lies. The Bell Curve Examined*. New York: Macmillen.
- Kincheloe, J./Sünker, H. (2004): Begabungsideologie, Hegemonie der Eliten und Bildungspolitik. In: *Widersprüche* 24, H. 93, S. 29–44.
- Koneffke, G. (1973): Die Reichsschulkonferenz von 1920. In: Heydorn, H. J./Ders.: *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung II*. München: List, S. 238–280.
- Köhler, U./Krammling-Jöhrens, D. (2000): *Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen*. Bad-Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lenhart, V. (Hrsg.) (1972): *Demokratisierung der Schule*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Lepsius, R. M. (1988): Die Prägung der politischen Kultur der Bundesrepublik durch institutionelle Ordnung. In: Ders.: *Interessen, Ideen und Institutionen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 63–84.
- Machtan, L./Milles, D. (1980): Die Klassensymbiose von Junkertum und Bourgeoisie. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher und politischer Herrschaft in Preußen-Deutschland 1850–1878/79. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Marzahn, Ch. (1971): Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogen der Weimarer Republik für die Rekonstituierung einer marxistischen Erziehungstheorie und -praxis heute. In: *Erziehung und Klassenkampf* 1, H. 1, S. 31–48.
- Marzahn, Ch. (1973): *Kritische Pädagogik – Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaft*. In: Klüver, J./Wolf, F.O. (Hrsg.): *Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 175–193.
- Marzahn, Ch. (1988): *Sozialistische Pädagogik – Aufbruch wohin? Kleine Erinnerung für Nachgeborene*. In: Soukop, G./Koch, R. (Hrsg.): *Es kamen härtere Tage. Soziale Arbeit zwischen Aufbruch und Stagnation. C. Wolfgang Müller zum sechzigsten Geburtstag*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 46–59.
- Meyer, F. (1976): *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848–1900*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Negt, O. (1975/76): Schule als Erfahrungsraum. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projektes. In: *Ästhetik und Kommunikation*, H. 22/23, Frankfurt/M., S. 36–55.
- o.A. (1972): *Sozialarbeit im Kapitalismus*. In: *Informationsdienst Sozialarbeit* 1, H. 1, S. 11–19.
- Otto, H.-U./Sünker, H. (1991): *Volksgemeinschaft als Formierungsideologie des Nationalsozialismus*. In: Dies. (Hrsg.): *Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 50–77.
- Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.) (2009): *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit*. Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Parin, P. (1978): Der Knopf an der Uniform des Genossen. Ein ethnopschoanalytischer Exkurs über die Veränderbarkeit des Menschen. In: *Kursbuch* 53, S. 185–194.
- Peukert, D. (1987): *Die Weimarer Republik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Scherr, A. (1984): *Strukturelle Bedingungen und alltagskulturelle Formen individueller Reproduktion im entwickelten Kapitalismus*. München: Profil.
- Seifert, M. (1969): Zur Theorie der antiautoritären Kindergärten. In: *konkret* 3, S. 42–43.
- Steinacker, S. (2007): *Der Staat als Erzieher*. Stuttgart: ibidem.
- Steinacker, S. (2008): Es bewegt sich was – Die sechziger und siebziger Jahre als Wendezeit in Westdeutschland. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 31, H. 57, S. 5–22.
- Stern, F. (1991): *Im Anfang war Auschwitz. Antisemitismus und Philosemitismus im deutschen Nachkrieg*. Gerlingen: Bleicher.

- Sünker, H. (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Sünker, H. (2004): „Neue Menschen“ und „alte Strukturen“. Max Adler und Siegfried Bernfeld über Gesellschaft, Erziehung und Veränderung. In: neue praxis 34, 136–146.
- Sünker, H. (2006): Kritische Theorie und Analyse des Nationalsozialismus. Notate zu Herbert Marcuses „Der Kampf gegen den Liberalismus in der totalitären Staatsauffassung“. In: Heinz, M./Gretic, G. (Hrsg.): Philosophie und Zeitgeist im Nationalsozialismus. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 67–86.
- Supek, R. (1970): Soziologie und Sozialismus. Probleme und Perspektiven. Freiburg: Rombach.
- Szell, G. (ed.) (1992): Concise Encyclopaedia of Participation and Co-Management. Berlin/New York: de Gruyter.
- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Weinheim: Juventa.
- Vester, M. (1970): Solidarisierung als historischer Lernprozess. Zukunftsperspektiven systemverändernder Praxis im neueren Kapitalismus. In: Kerbs, D. (Hrsg.): Die hedonistische Linke. Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 143–198.
- Wehler, H.-U. (1987): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1. Bd. München: C. H. Beck.
- Wehler, H.-U. (1988a): Wie „bürgerlich“ war das Deutsche Kaiserreich? In: Ders.: Aus der Geschichte lernen? München: C.H. Beck, S. 191–217.
- Wehler, H.-U. (1988b): Die deutsche Frage in der europäischen Politik 1649–1986. In: a.a.O., S. 34–43.
- Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlin (1969): Anleitung für eine revolutionäre Erziehung Nr. 1. Wera Schmidt: 3 Aufsätze. Berlin.

Abstract: The article focuses on the question of the complex mediations between social balance of power, political culture, and institutionalized education (inside and outside the school system). Against the background of a development largely attached to conservative and undemocratic traditions, culminating in National Socialism and, even after the liberation, mostly oriented by restorative models, the educational-political initiatives of 1968 and of the years to follow are interpreted as attempts to set free emancipatory potentials of a democratic political culture. By way of illustration, the authors name concepts of critical education which focused on pedagogical action (in the broadest sense) as a means of emancipation, combining it with far-reaching conceptions of social change.

Anschrift der Autoren

Dr. Sven Steinacker, Bergische Universität Wuppertal,
Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: steinacker@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Heinz Sünker, Bergische Universität Wuppertal,
Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: suenker@uni-wuppertal.de