

Frank Ragutt, Franz Kaiser (Hg.)

Menschlichkeit der Bildung

Frank Ragutt, Franz Kaiser (Hg.)

Menschlichkeit der Bildung

Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld
von Subjekt, Arbeit und Beruf

2016

Ferdinand Schöningh

Umschlagabbildung:
books-768426_1920
<https://pixabay.com/>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlags nicht zulässig.

© 2016 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen
Printed in Germany
Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

ISBN 978-3-506-78419-3

INHALT

FRANK RAGUTT & FRANZ KAISER Menschlichkeit der Bildung – Zur Einführung in diesen Band	7
---	---

LITERATURWISSENSCHAFTLICHE ERÖFFNUNG: ZUR POETISCHEN HERMENEUTIK DES ICHS

VOLKER LADENTHIN Zum Standort des Ichs in den Gedichten Heinz-Joachim Heydorns	21
---	----

BILDUNGSTHEORIE UND SUBJEKTWERDUNG

MICHA BRUMLIK Menschenwürde, kosmopolitische Bildung und comenianische Gewißheit	45
---	----

JÜRGEN HELMCHEN Bildungstheoretischer Humanismus. Heydorns Ökonomisierungskritik als Bildungstheorie beim ‚Verschwinden‘ des Subjekts?	59
--	----

WERNER SESINK Heydorn versus Adorno: Macht und/oder Ohnmacht der Bildung. Eine fiktive Kontroverse zwischen Kritischer Bildungstheorie und Kritischer Theorie	89
---	----

PÄDAGOGISCHE PRAXIS UND SUBJEKTBILDUNG

ARMIN BERNHARD Grundlegung und Freisetzung des Menschen – Zur widersprüchlich strukturierten Konfiguration von Pädagogik und Bildung in der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns	111
---	-----

LISA FREIECK Negativ-dialektische Perspektiven auf Rassismus. Zum methodologischen Zusammenhang von Kritischer Bildungstheorie und rassismuskritischer Pädagogik	129
---	-----

CHRISTIAN GRABAU

„... die pädagogische Idylle verbirgt die Aussicht auf eine verwüstete
Landschaft“. Heydorns Kritik der Reformpädagogik 145

WOLF WELLMANN

„... sie bedarf seiner als Bruchstück“. Kritische Anmerkungen zum
Stellenwert des Subjekts in der Philosophiedidaktik heute 163

BERUFSBILDUNG UND SUBJEKTWERDUNG

FRANZ KAISER

Berufliche Bildung und Emanzipation.
Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie
sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht 181

FRANK RAGUTT

Das allgemein-berufliche (Lern-)Feld – Reflexion zu einem
berufsübergreifenden Lernfeld „Bildung und Herrschaft,
Arbeit und Gesellschaft“ aus Sicht Kritischer Berufspädagogik
im Anschluss an Heydorns emanzipativer Bildungsphilosophie 199

AUTORINNENSPIEGEL 221

MENSCHLICHKEIT DER BILDUNG – ZUR EINFÜHRUNG IN DIESEN BAND

Wie nur wenige Bildungsphilosophen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges hat allen voran Heinz-Joachim Heydorn mittels poetischer Hermeneutik vor allem die Menschlichkeit der Bildung herauszuarbeiten und für den Menschen zugänglich zu machen versucht. Seinen vierzigsten Todestag, der am 15. Dezember 2014 begangen wurde und mit nur geringer Anteilnahme und Erinnerungsarbeit der erziehungswissenschaftlichen Disziplin leise verstrich, nahm sich der Aufruf zu diesem Buch seinerzeit zum Anlass, Heydorn zu Ehren aktuelle Auseinandersetzungen mit dessen bildungsphilosophischem Werk vorzulegen, die den Blick auch u.a. auf die berufliche Bildung lenken. Nun erscheint das Buch zum Zeitpunkt, an dem sich der Geburtstag Heinz-Joachim Heydorns am 14. Juni 2016 zum hundertsten Mal jährt.

Die Menschlichkeit der Bildung hängt mit dem Tod und der Geburt zusammen. Es sind deswegen Begriffe, die in Heydorns bildungstheoretischem, aber auch literarischem Werk einen besonderen Stellenwert haben (*Volker Ladenthin und auch Armin Bernhard in diesem Band*); es sind lebendige Metaphern, die den Menschen auf dessen Möglichkeit der selbstschöpferischen Menschwerdung verweisen. Zum besseren Zukünftigen kann der Mensch nur über den Tod, den Verfall des gegenwärtig Schlechten emporsteigen. Hierzu bedarf es der Bildung; Bildung ist Antrieb. Im Moment der Bildung, im Sinne Reinhardt Kosellecks auch bei Heydorn weder als Aus- noch als Einbildung zu verstehen (Koselleck 1990), ist der Mensch ein kritisches Wesen. Bildung hilft ihm Schlechtes von Gutem zu (unter-)scheiden und sich von Herrschaft zu befreien. Im Prozess der Erkenntnis lässt der Mensch den Tod seines schlechten, alten Wesens zu, um neu geboren werden zu wollen; das ist harte Arbeit aller an der Bildsamkeit des Gattungsbewusstseins und – wie der Bildungshistoriker Heydorn herausstellt – eine Richtung, die der Mensch in seiner Geschichte bereits selbst gelegt hat. Durch den „Arbeitsbegriff wird das Gesetz der Geschichte dem ‚Fürsichwerden‘ des Menschen vermittelt“ (Heydorn 2004, 126), heißt es hegelmarxistisch in *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, dem einen seiner beiden umfangreichsten und vor allem pointiertesten bildungstheoretischen Abhandlungen. Der Mensch, der sich der Möglichkeit der Besserung der Strukturen seines Zusammenlebens bewusst geworden ist, durchstreift selbstreflexiv das mit Kultur und Wissen historisch aufgeladene Gegenwartsbewusstsein, um die darin enthaltende Spur zur humanistischen Idee des herrschaftsfreien Lebens aufzunehmen und zur weiteren gesellschaftlichen Entfaltung zu verhelfen.

Unter dem Begriff *Entwürfe* verhandelt Heydorn (Heydorn 1972, 21f.) dieses Schöpferium des Menschen in *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, der zweiten zentralen bildungstheoretischen Abhandlung. Dass die gegenwärtige Welt, also die bürgerlich-kapitalistische Welt, nicht die humanste und beste aller Welten des Menschen sein kann, ist nicht zuletzt angesichts des tagtäglich medial präsenten Elends und Leidens traurige Wahrheit. Über die tägliche Präsentation des Elends sowie über den soziologischen Wissensstand kann der Mensch sich nur durch Ignoranz und Selbstbetrug hinwegtäuschen. Historisch betrachtet war er hierzu stets in der Lage, und ist es noch; im Zeitalter der Medien erfährt diese negative Fähigkeit eine inhumane Steigerung. Die Kenntnis des gesellschaftlichen Elends infolge der kapitalistischen Produktion erzeugt keine kollektive, globale Empörung, die das Elend abzuwenden in der Lage wäre. Der heutige Mensch bleibt damit hinter seinen revolutionären Möglichkeiten zurück. Die Bildungsphilosophie Heydorns will an die Substruktur dieser inhumanen Haltung des Geistes heran, ist ihr analytisch auf den Fersen. Seine Philosophie ist eine Gelehrtenphilosophie, die stets immer auch an der Analyse der Gegenwart der kapitalistischen Produktionsverhältnisse angebunden ist. Das macht sie damals wie heute so aktuell: denn damit ist bereits früh die neoliberale Entwicklung der Gesellschaft nach 1945 in den Blick genommen. Pädagogisch sieht Heydorn vor, das kapitalistische Bewusstsein durch eine früh ansetzende, radikale Aufklärung zu verstören: Die praktische Vernunft seiner Pädagogik setzt in der Kindheit an. Bereits in der Kindheit „so früh als möglich bewußt zu machen, produktiven Schmerz an die Stelle des hilflosen zu setzen“ (ebd., 68), macht Heydorn der Pädagogik zur Aufgabe, die zur humanen Aufklärung drängt. Die pansophische Erziehungsphilosophie Comenius' gilt ihm als erste große Vorarbeit hierzu (Heydorn 1971). Denn kollektive Schmerzerfahrung im Leiden am Kapitalismus birgt die Chance auf Abschaffung der konstitutiven Übel dieser Gesellschaft. Bildung ist das Vehikel; sie „heißt, Wirklichkeit als das zu begreifen, was sie ist“ und der mit ihr verbundene Erkenntnisprozess macht die „Wirklichkeit erst zum Besitz des Menschen“ (Heydorn 2004, 124). Das ist, was Bildung leisten kann und warum *Bildungsfragen* für Heydorn *Machtfragen* (ebd., 336) sind, die zum Gegenstand des Unterrichts zu erheben und die Vorarbeit der Entwürfe sind.

Bildung als Widerspruch gegen Herrschaft bietet einen Ausweg aus der umfassenden Tristesse der kapitalistischen Gegenwart: Indem sie auf eine bessere Zukunft des Menschen hinweist und den Menschen auf dem Weg in diese Zukunft arbeitsfähig macht, legt sie den Blick frei auf die Möglichkeit der Menschlichkeit. Pervertiert ist Bildung, wenn sie kapitalistisch ausgebeutet und institutionalisiert wird, wenn sie als „Superkomplex von business education“ (Heydorn 2004, 291) fehlgedeutet wird und zum Objekt der Verwertung im Kampf des Einzelnen oder einer Interessensgruppe um die Sozialpositionen in der sozialantagonistisch-bürgerlichen Gesellschaft wird - im perfidesten Fall in der gesellschaftlichen Sprachkulisse von Humanität. Hier erfüllt Bil-

dung nicht ihre emanzipative Kraft und zielt auf die „Offenlegung der Antagonismen“ (ebd., 283), um Spaltung und Elend des Sozialen zu überwinden, sondern dient der kapitalistischen Verfügbarkeit. Die Bildung pervertierende Ratio des Kapitalismus ist eine dynamische, die stets und oft subtil und unbemerkt dem Wandel der gesellschaftlichen Produktionsbedingungen im Kapitalismus angepasst wird. Sie versteht es, ihre Kritiker im generativen Wandel durch semantische wie faktische Integration der Kritik sowie der Kritiker im kapitalistischen Verwertungsprozess zu entwaffnen und gesellschaftspolitisch zu schwächen (Boltanski, Chiapello 2006). Die zur Ordnung rufenden Wächter des Kapitals sind stets präsent und deuten die Bildung entweder explizit und mit viel wissenschaftlicher Expertise (z.B. Wößmann, Schütz 2006; Wößmann 2008) oder indirekt, so wie es erst kürzlich der neue Chef des Ifo-Institut, Clemens Fuest, in der achten seiner zehn Thesen zur Ungleichheitsdebatte propagierte (Fuest 2015, 16), im Sinne der Verwertungslogik um. Unaufgeklärte Geister können diesem Diskurs nicht entinnen. Der Mensch kann in der kapitalistischen Deutung des Begriffs der Bildung nicht an Menschlichkeit gewinnen und an die Idee des Humanismus anschließen, sondern nur der Einzelne an Prestige und gesellschaftlichem Machteinfluss. Die moderne soziologische Aufklärung hat schon früh gezeigt – man nehme zum Beispiel Talcott Parsons (1959) –, dass diese Ideologie der Bildung nur solange funktional ist, wie die in den Mittelschichten am lebendigsten wirkende Ideologie des „Aufstiegs durch Leistung“, einem Naturgesetz gleich, innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft keine umfänglichen Risse im Fundament der mentalen Legitimation erlangt.

Die Ideologie des Kapitalismus ist stark im Gegenwartsbewusstsein verankert und gesellschaftlich tragfähig: Die leistungswillige Mittelschicht bleibt im Hamsterrad ihrer sozial oben und unten begrenzten Aufstiegschancen (Hartmann 2002) auch über die Generationen hinweg glücklich und bemerkt den historischen Betrug nicht. Sie bleibt im Glauben an die Verheißung, dass durch Qualifikationsanstrengungen und Arbeit die Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum möglich sei. Der immer versprochene, aber nie eingeholte Statusgewinn wird beim generativen Kompetenzzuwachs nicht wahrgenommen und somit nicht beklagt; die Bildungschancen, die alles besser machen sollten, waren, sind (und werden vorerst wohl auch) ständisch kanalisiert (Vester 2005). Der Gegner ist mit Heydorns Bildungsphilosophie klar erkennbar; und Heydorn hat ihn klar benannt. Heydorn hat sich mit aller philologischen Argumentation und sozialgeschichtlicher Akribie gegen die ideologische Fehldeutung und -ausbeutung des Bildungsbegriffs und der humanen Idee der Bildung durch den kapitalistischen Verwertungszusammenhang zur Wehr gesetzt. Er hat kantisch den humanistischen Grund von Bildung, der die Ausgangsbasis und nicht nur das Ziel von Bildungsleistung des Menschen ist (*Jürgen Helmchen in diesem Band*), in vorbildlich mühevoller, poetisch-hermeneutischer Kleinarbeit immer wieder freigeschaufelt und gezeigt, dass

der Mensch zum menschlich verantwortlich handelnden Subjekt seiner Gattungsgeschichte fähig ist und sich befähigen kann.

Eine Generation lebt nicht ewig; sie ist genötigt, das Erkannte an die nächste Generation weiterzureichen. Erziehung hat hierdurch ihre gesellschaftliche Bedeutung in struktur-funktionaler Hinsicht erhalten, aber erst durch den Humanismus und vor allem durch die Epoche der Aufklärung die rein funktionale Ausbeute der Erziehung durch die systematisch-moralisierende Richtung entkräftet. Die ambivalente Spannung zwischen funktionaler Erziehung und zur Mündigkeit befähigende Bildung prägt die Institutionengeschichte seit dem 19. Jahrhundert, begleitete die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft. Zusammen mit Gernot Koneffke zeigt Heydorn sozialgeschichtlich wie der Kapitalismus der bürgerlichen Gesellschaft die institutionalisierte Bildung immer wieder für sich funktionalisieren konnte (Heydorn, Koneffke 1973a & 1973b). Auch hier blieb der Kapitalismus bis heute aktiv und rüstet sich zum Zwecke des Selbsterhalts für diese Arbeit hoch, durchdringt nach wie vor die Unterrichtsräume, aber vor allem die Unterrichtsmaterialien (z.B. Hippe 2015).

Die Aufgabe moderner, emanzipativer Pädagogik und Berufspädagogik, Bewusstsein über die Möglichkeiten der menschlichen Selbstbegabung in der neuen Generation zu erreichen, bleibt vorerst prekär. Pädagogik kann scheitern, ins falsche Bewusstsein umschlagen. Was geschehen kann, wenn der Mensch sich der unmenschlichen Strukturen seines Handelns nicht mehr bewusst werden kann, hat seine Geschichte gezeigt. Kriege, Elend und der Holocaust brachten Millionen den Tod. Die größte inhumane Leistung des Menschen, die Shoah, zeigt sich in der Retrospektive nicht als diejenige verführter Massen, sondern als eine kollektive Leistung der beflissenen Emporkömmlinge, karriereorientierten Leistungswilligen und rationalen Leistungssteigerer. Historiographisch erscheint hier Kurt Tucholskys Primanerbild, das er von den Deutschen 1925 zeichnete: „Pflicht – Gehorsam – Arbeit: es wimmelt nur so von solchen Worten bei uns, hinter denen sich Eitelkeit, Grausamkeit und Überheblichkeit verbergen“ (Tucholsky 1964, 167). Die entfaltete Arbeitsratio von Auschwitz entsteht nicht allein durch den Hass auf Juden, sondern erst in Verbindung mit der Geisteshaltung der „Generation des Unbedingten“ (Wildt 2003), erst durch Menschen, wie Hannah Arendt im Zusammenhang mit dem Eichmann-Prozess erkannte, die im Gewande von Menschheitsideologie das selbstständige, moralisch-verantwortliche Denken gegen unmenschliche Befehle und Verhältnisse eingestellt sowie den Gewissenskonflikt abgelegt hatten und nur noch auf die Pflichterfüllung des Leistbaren ausgerichtet waren (Arendt 2011/1964). Heydorn analysierte schon früh, dass und wie Teile der Pädagogik dem deutschen Faschismus und dessen kapitalistische Produktionsweise vorherrschten, ihm den Boden bereiteten (Heydorn 1969).

Die den Holocaust und Faschismus ermöglichenden gesellschaftlichen Strukturen und kollektiven Bewusstseinsinstellungen endeten nicht mit der Kapitulation des nationalsozialistischen Deutschlands. Dies auch und vor al-

lem, weil sie nicht dessen Erfindung sind. Kontinuitäten dieser falschen Richtung menschlicher Gesellschaft zu analysieren, ist eine gesellschaftliche Aufgabe ersten Ranges. Als Person stellte Heydorn das Denken als Widerstand gegen unmenschliche Verhältnisse nicht ein – weder während der Zeit des nationalsozialistischen Deutschlands noch danach, als der Neoliberalismus sich bereits früh nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs zum Erbhüter der deutschen wie der europäischen Kultur zu erklären begann. Wie viele trat Heydorn unter dem radikalen Aggressor des Hitler-Deutschlands kurzzeitig zum Schutz seiner Person auch der NSDAP bei; entnazifiziert¹ trat er nach 1945 wie zuvor entschieden für einen aufgeklärten, humanen Sozialismus ein, praktizierte öffentlichen Vernunftgebrauch und prägte die Epoche der politischen Intellektuellen mit, die gegen Ende des 20. Jahrhunderts in Vergessenheit geraten war (Judt 2010, *hierzu auch Werner Sesink in diesem Band*). Heydorn lebte Aufklärung als Person.

¹ Vor einigen Jahren wurde im Internet eine Liste über Mitglieder der Hamburgischen Bürgerschaft nach dem Zweiten Weltkrieg veröffentlicht, die während des Nationalsozialismus Mitglieder der NSDAP waren. Auf dieser Liste ist auch der Name Heinz-Joachim Heydorn verzeichnet (*hierzu auch Volker Ladenthin in diesem Band*). Dabei handelt es sich tatsächlich um Heinz-Joachim Heydorn, der nach dem Zweiten Weltkrieg für die SPD in der Hamburgischen Bürgerschaft vertreten war. Der Hinweis auf die Liste veranlasste die Herausgeber zur Recherche: Dass Heydorn Mitglied der NSDAP war, war (und ist) im engeren Familien- und Bekanntenkreis kein Geheimnis und war auch in der damaligen politischen Öffentlichkeit keines. Letzteres ist einer Akte zur Entnazifizierung Heydorns zu entnehmen, die unter der Signatur MISC 15972 am Standort MES 87B 4/1 im Staatsarchiv der Freien und Hansestadt Hamburg zu finden ist. Die Akte beinhaltet Dokumente, die belegen, dass Heydorn von der alliierten Militärregierung als unbedenklich eingestuft wurde. Den Angaben zufolge war Heydorn von 1939-1944 Obergefreiter der Wehrmacht, während des Studiums von 1937-38 NSDAP-Anwärter, 6 Monate ohne Amt in der SA, absolvierte drei Pflichtsemester ohne Amt im NSDStB und war ein halbes Jahr ohne Amt beim RAD tätig: „Um Irrtümer zu vermeiden“, so Heydorn an die Militärregierung im Zusammenhang eines Antrags für eine Reiseerlaubnis in die Schweiz, die auch von der Sozialdemokratischen Bürgerschaftsfraktion unter Bekanntgabe des Wissens um die NSDAP-Mitgliedschaft Heydorns gegenüber der Militärregierung befürwortet wurde, „füge ich hinzu, dass meine Fragebögen mit Unterlagen dem Intelligence Service de Brt. Militärregierung vorgelegen haben anlässlich meiner Wahl zum Bürgerschaftsabgeordneten, zum Vorsitzenden des Deutschen Soz. Studentenbundes und meine Reise nach England und Holland 1947, ausserdem bei der Erteilung zur Rundfunksprecherberechtigung. Von der deutschen Kripo wurde ich bereits 1946 einer Prüfung unterzogen. Laut Schreiben des Fachausschuss (sic!) 7 vom 19.2.1947 bin ich mit Zustimmung der Militärregierung als politisch unbelastet erklärt worden. Die Anweisung des Kontrollrats Nr. 24 findet auf mich keine Anwendung.“ Schließlich ist vermerkt, dass Heydorn, wie allgemein bekannt, „1944 sentenced to death“ durch die NS-Justiz verurteilt wurde. Den Fragebogen ist ferner zu entnehmen, dass Heydorn vor 1933 Mitglied des CVJM gewesen war und sich zwischen 1933 und 1939 mehrmals in Frankreich oder England aufgehalten hatte: oft „private exchange“ zwecks Sprachstudium, einmal wegen eines zweijährigen Aufenthalts in England als „Assistant master at Rydal Boys Public School“ und mehrfach auf „invited by political friends“. Vor allem angesichts des Parteieintrittsdatums Heydorns sowie seine wenig ambitionierte Karriereorientierung in der NSDAP kann die Behauptung gelten, dass Heydorn der NSDAP aus Schutz der Person in einer für Sozialisten schweren politischen Zeit beigetreten ist. Definitiv gehörte Heydorn weder zum ambitionierten noch zum karriereorientierten Gesellschaftskreis der NSDAP-Mitglieder.

Heydorns sozialistische Bildungsphilosophie lässt keine Fluchtversuche in eine Scheinwirklichkeit zu (*Christan Grabau in diesem Band*). Die sozialantagonistischen Probleme und die inhumanen gesellschaftlichen Strukturen werden in diesem Sinne zum Thema der Strukturdiskussion der *ganzen* Pädagogik. – Das berührt auch und vor allem Fragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (*Franz Kaiser und Frank Ragutt in diesem Band*), aber auch die der Philosophiedidaktik und der Pädagogik, die rassismuskritisch sein will (*Wolf Wellmann und Lisa Freieck in diesem Band*). Der Mensch muss mit jeder Generation die Geschichte seiner gegenwärtigen Welt durchlaufen, alle Widersprüche und erarbeiteten Lösungen erneut durchleben. Das pädagogische Verhältnis zwischen den Generationen löst sich nicht auf, solange der Mensch sterblich ist. Es ist jene pädagogische Sisyphos-Arbeit, worauf das Umschlagbild dieses Bandes hindeutet: Denn diesen Durchlauf, dieses Durchleben erlangt der Mensch über das Studium seiner Geschichte, die in Büchern archiviert ist. Die Gefahr ist, wenn der Mensch das Lesen einstellt bzw. auf wenige Kreise reduziert, wenn der breiten Masse die Muße zum Studieren der geistigen Schätze und Errungenschaften genommen werden. Hans Blumenberg würde vermutlich von Heydorn darin Zustimmung erfahren, dass die Re-Barbarisierung des Menschen aufkomme, wenn immer mehr Bücher für immer weniger Leser vorlägen (Blumenberg 1982, 25). Historisch gesehen konnten zu keinem Zeitpunkt der europäischen wie globalen Geschichte so viele Menschen lesen und schreiben wie heute. Aber haben sie auch die Zeit? Tendenzen der Re-Barbarisierung lassen sich zurzeit im Bildungssystem dahingehend beobachten, dass es Strukturen der Zeitverknappung gibt, die auf die kollektive Geistentfaltung negativ einwirken. Die geistige Verstümmelung eines Großteils der Studierenden durch die Einführung des Ein-Fach-Bachelors wie des Entzugs eines kostenfreien vertiefenden Studiums nach dem Bachelor überhaupt, funktionalisiert sie an der Oberfläche des Wissens. Ebenso gehört hier die Einengung der Wissenserwerbserfahrung einer Generation durch zentrale Abschlussprüfungen genannt. Aber auch die nach wie vor noch vorhandene Spaltung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung, die die Funktionalisierung der Berufsbildung erleichtert, ist ein Aspekt, der vom breiteren Wissenserwerb abkoppelt.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Menschen, die Hebung des Geschichtsbewusstseins, bildet einen wesentlichen Gesichtspunkt in den Arbeiten Heydorns: „Ohne Geschichtsbewußtsein gibt es kein Bewußtsein für die realen Aufgaben und Möglichkeiten der Gegenwart“, so Heydorn (1975, 178). „Wir wissen“, schrieb Hans Rothfels in seinen zeitgeschichtlichen Betrachtungen,

„daß in alle geschichtliche Erkenntnis mit der Person des Forschers oder Betrachters ein subjektiver Faktor mit Notwendigkeit eintritt. Aber wir wissen auch, daß das nicht nur ein Anzeichen der Begrenztheit unseres Vermögens, sondern sehr wesentlich Tatsache ist, daß Geschichte eben kein wertfreies Gegenüber ist wie das Objekt der Naturwissenschaften, sondern daß sie etwas für

den Menschen Bedeutsames, eine Begegnung mit seiner Vergangenheit wie seiner Zukunft darstellt. Auf der Möglichkeit solcher Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Geschichte beruht die Würde der Bemühung um sie“ (Rothfels 1963, 13).

Als eben diese von Rothfels angesprochene Person trat Heydorn in die Geschichte ein und ihr gegenüber: Den in der Geschichte des Menschen liegenden würdigen Sinn zu heben, ist das, was Heydorns unermüdliche Arbeit an der Geschichte des Menschen ausmachte. Die für den Menschen positiven Werte aus dem dialektischen Verlauf der Geschichte herauszulesen und diese der Kritik zu stellen, widmete Heydorn einen nicht geringen Teil seiner Arbeiten. Nicht das Lesen allein humanisiert, sondern die Erkenntnis humaner Spuren und die praktische Einmischung in die Formierungsprozesse der Gesellschaft befähigt dazu. Dass in der Geschichte selbst kein Ziel liegt, das gleich einem Naturgesetz herausgearbeitet oder herausgehoben werden könnte, macht Heydorn nicht zuletzt mit dem Hinweis auf den möglichen Verfall, mit dem Hinweis auf das Scheitern-Können des größten Projekts des Menschen, nämlich sich selbst für sich zu begaben, stets deutlich. Durch diese Abwendung vom naiven geschichtsphilosophischen Telos wird Heydorn zum Historiker der Spätmoderne. Der Mensch allein hat es in der Hand, seiner weiteren Geschichte Sinn und Ziel und seiner Gesellschaft eine lebenswerte, humane Struktur zu geben – und dies nicht zuletzt auch und vor allem durch historische Aufklärung. Durch geschichtsbewusste Bildung entwirft sich dann die Geschichte der Zukunft als ein „Selbstversuch“; Bildung

„folgt der Geschichte, indem sie den möglichen Schritt auf den Menschen hin vorbereitet, aber sie tut es auf eine Weise, in der dieser Mensch schon enthalten sein muß. Dies ist ihr utopisches Element, mit dem sie die Geschichte am Menschen festhält, ihn in seiner Geschichte erkennbar bleiben läßt“ (Heydorn 1972, 148).

Zu den Beiträgen

Seiner Vorlesung zur Frage, was denn Neostrukturalismus sei, stellte Manfred Frank bezugnehmend auf Reinhard Koselleck richtungsgebend vorweg, dass es nicht nur das Hinterfragen, das Thematisieren der normativen Haushalte von sogenannten Kollektivsingularen wie dem der Nation, der Geschichte usw. ist. Er verdeutlicht, dass es vielmehr auch auf die Konstruktion neuer Strukturen ankommt, die den in der Aufklärung formulierten Autonomieanspruch des Ich einerseits Geltung einräumen, wohlwissend, dass das Ich andererseits diesen Gestaltungsanspruch nicht ohne allgemeine, überindividuelle Struktur haben kann (Frank 1984, 12). Die Spannung zwischen Struktur und Ich liegt auch Heydorns Denken zugrunde. Wie Heydorn diese Spannung in seinem literarischen Werk thematisiert, wird im vorliegenden Band in einer li-

teraturwissenschaftlichen Perspektive von *Volker Ladenthin* besprochen. Sein Gegenstand sind Heydorns Gedichte, die unter dem Titel „Unser Satz endet mit einem Komma“ veröffentlicht worden sind. Ladenthins Besprechung der Gedichte berücksichtigt auch zeitgeschichtliche und biographische Einflüsse auf die Lyrik Heydorns.

Das Themenfeld „Bildungstheorie und Subjektwerdung“ wird von *Micha Brumlik* eröffnet. Er geht in seinem Beitrag an die Geburtsstunde der kosmopolitischen Bildungsidee in der Moderne zurück, die er über die Schriften Condorcets, Comenius und Kants vorstellig macht. Als Ausgangspunkt seiner Reflexionen dient ihm zum einen das neuerlich im philosophischen Diskurs erwachte Interesse am Kosmopolitismus der Aufklärung, insbesondere Kants, sowie die Europa ergreifende Flüchtlingskrise, die die Frage nach einem Weltbürgertum nicht mehr als eine funktionale Perspektive einer längstens global agierenden Elite erscheinen lässt, sondern als eine Frage des Weltbürgerrechts, das sich individuell wie kollektiv existentiell Bedrohten zuwenden muss. In diesem Zusammenhang arbeitet Brumlik die Aktualität der Antwort heraus, die sich bei Heydorn auf dieses Problem finden lässt.

Dem Beitrag Brumliks folgt der von *Jürgen Helmchen*. Helmchen spürt darin das Rezeptions- und Verständnisproblem des Werkes Heydorns auf, das darin besteht, dass der spezifische humanistische Gedanke Heydorns unverstanden ist. Dadurch gewinnt Bildungstheorie – auch jene, die sich als kritische positioniert – als auf Zukunft gerichtete Kritik der gegenwärtigen Gesellschaft nicht an Boden. Der Verlust dieses Verständnisses von Humanität, insbesondere durch den Aufstieg poststrukturalistischer Theorien, wiegt ihm zufolge schwer. Denn sein Befund lautet, dass vor diesem Hintergrund gerade in Demokratie und Frieden keine Fortschritte mehr erzielt werden. Sein Beitrag zeigt die Notwendigkeit und Möglichkeit der Wiederbelebung eines spezifischen bildungstheoretischen Zugangs zur politischen Ökonomie der Gegenwart, der in Heydorns Werk präsent ist.

Werner Sesink vergleicht in dialogischem Zugang in seinem Beitrag den „Pädagogen“ Heydorn mit dem „Philosophen“ Adorno, die zu Lebzeiten nur wenige persönliche Begegnungen hatten. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Frankfurter Denker gewinnt Sesink aber nicht in erster Linie über den Vergleich der bildungstheoretischen Schriften, denn in diesem Punkt tritt Adorno bereits quantitativ weit hinter Heydorn zurück. Vielmehr erstreckt sich Sesinks Hauptaugenmerk auf die gesellschaftstheoretischen Hintergründe – hier allen voran die Rezeption und Geltendmachung von Marx – sowie die biographischen Erlebnisse mit dem Nationalsozialismus. Es ist an dieser Stelle nicht zu viel vom Befund Sesinks preisgegeben und dem Lesevergnügen genommen, dass Heydorn gegenüber Adorno – trotz aller radikalen Kritik – deutlich weniger einen Kultur- und Kapitalismusskeptizismus in seinen Schriften zutage trägt. Sesink schließt seine Überlegungen mit einem Plädoyer für die immer wieder zu unternehmenden Anstrengungen der Bildung als Befreiung von Herrschaft, für die Heydorn mit Werk und Person steht.

Vom Verhältnis zwischen Bildungstheorie und Subjektwerdung wendet der Band den Blick auf die ‚pädagogische Praxis und die Subjektbildung‘. *Armin Bernhard* nimmt hierfür die Geburtsmetaphorik Heydorns zum Anlass, um nach dem spezifischen Wert des Pädagogischen in Heydorns Schriften zu fahnden. Die Geburt nach der Geburt ist der Initiationsakt der Emanzipation. Nicht nur Bildung hilft zur zweiten Geburt, sondern vor allem das gelungene Pädagogische. Den Stellenwert des Pädagogischen derart herausgestellt, geht Bernhard der Frage ihrer Intensivität, aber auch ihrer Strenge nach, die sie als ein Artefakt des Menschen für den Menschen besitzt. Damit ist der Blick auf einen Aspekt des Werkes Heydorns gewendet, dem in der Regel weniger bis keine Beachtung zukommt – nämlich der Notwendigkeit des Pädagogischen als Vorstufe für die emanzipatorischen Bildungsprozesse.

Lisa Freieck diskutiert Heydorns Bildungsphilosophie und -theorie unter der Perspektive der Revision rassismuskritischer Pädagogik, deren Paradigmata – wie diese pädagogische Strömung selbst – sich vor allem im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten. Der Einfluss poststrukturalistischer Theorien, die im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts an wissenschaftsmethodischen Bedeutung gewannen, ist damit in den Debatten rassismuskritischer Pädagogik vorherrschend. Freiecks Blick zeigt, welchen Substanzgewinn die rassismuskritische Pädagogik mit Heydorns Denken gewinnen kann. Denn der zeitgeschichtliche Schwenk Freiecks auf die eben auch friedenspädagogische Bildungsphilosophie Heydorns bringt die Befundlagen und Erkenntnisse der in Vergessenheit geratenden Friedenserziehung hervor, die in den vorherrschenden Debatten rassismuskritischer Pädagogik kaum in ihrer radikalen Tiefenstruktur als Kritik bürgerlich-kapitalistischer Gesellschafts- und Herrschaftspraxen wahrgenommen wird, die sich eben nicht nur über Differenzlinien wie Klasse, Geschlecht, Religion usw. konstituieren, sondern auch über Rasse.

Der Kritik Heydorns an dem großen gesellschaftlichen Schimmer und Glamour der kindorientierten Reformpädagogik geht *Christian Grabau* nach. Er zeigt, dass Heydorn keinen Trost spenden will, indem er das Scheitern des Versuchs, den Menschen zu sich zu begaben, stets präsent hält, dass er jegliche Fluchtversuche der Pädagogik vor der gesellschaftlichen Wirklichkeit als illegitime pädagogische Räume zurückdrängt und dass er schließlich aber doch an einer aufgeklärten Möglichkeit der menschlichen Höherentwicklung festhält. Gegen sprachanalytische Kritiken der Gegenwart verteidigt Grabau Heydorns besonderes, lyrisches Sprechen vor diesem Hintergrund nicht als eine besondere Form des pädagogischen Verheißungspathos.

Dem Stellenwert der Bildungstheorie Heydorns für eine Kritik der zeitgenössisch dominanten Didaktik des Philosophieunterrichts geht *Wolf Wellmann* in seinem Beitrag nach. Er arbeitet heraus, dass die Zielsetzungen der Didaktik, die sich in erster Linie aus dem Postulat der Mündigkeit ergeben, erst durch eine kritische Bildungstheorie eingeholt werden können. Dieser Befund wiegt insofern schwer, da die dominierende Philosophiedidaktik der Ge-

genwart Heydorns Bildungstheorie explizit ablehnt und damit verpasst, die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer Konzepte wie die der Lernenden kritisch in den Blick zu nehmen.

Franz Kaiser eröffnet das Themenfeld „Berufsbildung und Subjektwerdung“ und geht in seinem Beitrag dem Stellenwert Kritischer Bildungstheorie, im besonderen Anschluss an Heydorns Bildungsphilosophie, für die Entfaltung und Weiterentwicklung kritischer Berufsbildungstheorie nach, die bis heute nur eine Marginalie der Disziplin Diskussion ist. Die Ratio der Verwertungslogik des Wissens, die in der beruflichen Bildung dominanter als in der allgemeinen ist, erschließt er durch Blick auf die historische Entwicklung der Berufsbildung im bürgerlichen Kapitalismus. Damit ist nicht nur auf die hohe Produktivität des Kapitalismus – auch im gesellschaftlichen Wandlungsprozess – verwiesen, sondern auch und vor allem auf die Macht- und Herrschaftsbeziehungen, auf die die Kritische Berufsbildungstheorie zum Ziele der Emanzipation von Arbeit und Beruf das Augenmerk des Berufsbildenden lenken will. Eine besondere Perspektive nimmt Kaiser dabei ein, Biographik – exemplifiziert an der eigenen Person – in die Theoriediskussion einzubinden.

Frank Ragutt diskutiert ausgehend von Heydorns Überlegungen zu einem verfassungsgerechten Unterricht das Potential der Heydornschen Bildungsphilosophie für die Kritik und Weiterentwicklung der zeitgenössischen berufsbildenden Lernfeldcurricula. Er verdeutlicht den Bedeutungsrückgang der allgemein bildenden Inhalte, der in der beruflichen Bildung damit einhergeht. Konkret fragt er nach der Notwendigkeit und Grundlegung eines beruflich-allgemeinen Lernfeldes im Rahmen der Lernfeldsystematik der beruflichen Bildung, die das Allgemeine der Bildung zwar stets mitbedenkt, aber ihr symbolisch wie faktisch nur wenig Raum zur Entfaltung bietet, da berufliche Bildung in der Politik der Lernfeldsystematik in erster Linie unter der Prämisse der beruflichen Handlungsfähigkeit in affirmativer Hinsicht verhandelt wird.

Dank

Der Dank der Herausgeber gilt vor allem dem Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster, namentlich Irmhild Ketschau und Petra Seyffarth, die mit der Übernahme der Druckkosten die Drucklegung dieses Bandes ermöglichten. Ferner sei der unbekanntem Fotografin oder dem unbekanntem Fotografen gedankt, die oder der das für den Umschlag verwendete Bild geknipst und selbstlos über die Internetplattform *pixabay* rechtfrei und somit zur freien Verfügung gestellt hat. Schließlich ist Sarah Pöthke vom Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock für das Korrekturlesen des Manuskripts zu danken.

Ein redaktioneller Hinweis zur verwendeten Literatur Heinz-Joachim Heydorns. Wir haben darauf verzichtet, die von den Autorinnen und Autoren in

deren je persönlichen Zugang zum Werk Heydorns verwendeten Ausgaben auf eine der Gesamtausgaben zu beziehen.

Frank Ragutt & Franz Kaiser
Flensburg/Rostock im Frühjahr 2016

Literatur

- Arendt, Hannah, *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen* (1964), München, 2011.
- Blumenberg, Hans, „Proust Fragebogen“, in: *Frankfurt Allgemeine Zeitung Magazin* vom 4. Juni 1982, S. 25.
- Boltansky, Luc, Chiapello, Eve, *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz, 2006.
- Frank, Manfred, *Was ist Neostukturalismus?*, Frankfurt am Main, 1984.
- Fuest, Clemens, „Zehn Thesen zur Ungleichheitsdebatte“, in: *F.A.Z.* vom 12. Februar 2016, S. 16.
- Hartmann, Michael, *Der Mythos von der Leistungsgesellschaft. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt am Main, 2002.
- Heydorn, Heinz-Joachim, „Demokratische Lehrinhalte – für einen verfassungsgerechten Unterricht“, in: *Demokratische Erziehung*, 5(2) 1975, S. 176-181.
- *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt am Main, 1972.
- „Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte“, in: *Jan Amos Comenius. Geschichte und Aktualität 1670-1970*, Band 1, hrsg. v. Ders., Glashütten im Taunus, 1971, S. 9-32.
- „Ungleichheit für alle“, in: *Das Argument*, 10(54) 1969, S. 361-388.
- Heydorn, Heinz-Joachim, Koneffke, Gernot, *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung I: Zur Philosophie der Aufklärung*, München, 1973a.
- *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung II: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland*, München, 1973b.
- Hippe, Thorsten, „Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft oder Befähigung zur Kapitalismuskritik?“, in: *Zeitschrift für Didaktik und Gesellschaftswissenschaften*, 6(1) 2015, S. 111-132.
- Judt, Tony, *Das vergessene 20. Jahrhundert. Die Rückkehr des politischen Intellektuellen*, München, 2010.
- Koselleck, Reinhard, „Einführung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung“, in: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*, hrsg. v. Werner Conze, Jürgen Kocka, Stuttgart, 1990, S. 11-46.
- Parsons, Talcott, „The School Class as Social System. Some of its Functions in American Society“, in: *Harvard Educational Review*, 29(4) 1959, S. 297-318.
- Rothfels, Hans, „Sinn und Aufgabe der Zeitgeschichte“, in: *Zeitgeschichtliche Betrachtungen*, hrsg. v. Hans Rothfels, Göttingen, 1959, S. 9-16.

- Tucholsky, Kurt, „Der Primus“ (1925), in: *Unter anderem in den Pyrenäen*, hrsg. v. Roland Links, Berlin, 1964
- Vester, Michael, „Die geteilte Bildungsexpansion. Ständische Kanalisierung der Bildungschancen in der BRD“, in: *Berliner Debatte Initial*, 16(4) 2005, S. 14-28.
- Wildt, Michael, *Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes*, Hamburg, 2003.
- Wößmann, Ludgar, „Aufstieg durch Bildung – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit,“ in: *Wege zur gesellschaftlichen Mitte. Chancen. Leistung und Verantwortung*, hrsg. v. Heribert-Quandt-Stiftung, Frankfurt am Main, 2008, S. 50-57.
- Schütz, Gabriela, „Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren“, in: *Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie*, hrsg. v. Manfred Weiß, Berlin, 2006, S. 11-37.

LITERATURWISSENSCHAFTLICHE ERÖFFNUNG:
ZUR POETISCHEN HERMENEUTIK DES ICHS

VOLKER LADENTHIN

Zum Standort des Ichs in den Gedichten Heinz-Joachim Heydorns

Neben seinem wissenschaftlichen Werk hat sich Heinz-Joachim Heydorn immer wieder literarisch betätigt – in geschlossener Form am deutlichsten in seinen Gedichten, die 1969 (zum Höhepunkt der außerparlamentarischen Studentenrevolte) herausgegeben wurden. Durch Motiv-, Struktur- und Detailanalysen wird die sprachliche Spezifik dieser Gedichte herausgearbeitet, ihr doppelt oppositioneller Anspruch gegen eine geschichtslose Konsumkultur einerseits und gegen eine kulturvergessene Revolte andererseits. Dabei stellt sich die Frage nach Zustand und Standort des (nicht nur lyrischen) Ichs, das sich inmitten dieser Widersprüche einer verlorenen Vergangenheit und einer fehlenden Zukunftsvision positionieren muss und die Verstümmelung von Vergangenheit und Zukunft auch an sich feststellt.

1. Ein schmales Bändchen mit Texten ohne Punkt und Komma und meistens ohne Reim

Im Jahr 1969, auf dem Höhepunkt der Studentenrevolte, erschien in der Herausgabe der „Gesellschaft Hessischer Literaturfreunde“ mit dem Verlagsort Darmstadt ein Bändchen von 63 Seiten Umfang mit blassgrünem Umschlag, dessen Titelblatt folgende Auskunft gibt: „Heinz-Joachim Heydorn/ Unser Satz endet mit einem Komma/ Gedichte/ 1955-1967/ Mit einem Nachwort von Heinz Winfried Sabais“.

Die Gedichte des Bändchens werden auf eine exakt begrenzte Zeitangabe bezogen, die zwölf Jahre umfasst, sind aber keinem genauen Datum zugeordnet. Die Titelei stellt also ein Kontinuum oder einen sinnhaften Zeitraum her – und zwar für eine Zeit, die damals als *Bruch* mit der Vergangenheit verstanden wurde: Das Ende der *Adenauerzeit* (bis hin zu Ludwig Erhardt und der Großen Koalition) im Übergang zur Zeit der Außerparlamentarischen Opposition (APO) und der Studentenrevolte. Man würde politisch und mentalitätsgeschichtlich 1945 - 1949 - 1966 als Zäsuren setzen. Die Sammlung behauptet einen Zusammenhang, gerade als die politische Geschichte des Parlamentarismus und das Lebensgefühl einen Bruch markieren. „Die Gedichte sind entstanden in den Jahren seit 1955“ [61].¹

¹ Alle in eckigen Klammern kursiv angehenden Zahlen beziehen sich auf den Gedichtband [Anmerkung der Herausgeber].

Die Gedichte sind nicht immer einzeln durch Überschriften ausgewiesen, sondern sollen, wie es das Inhaltsverzeichnis nahelegt, Themengruppen (Bericht, Schmetterlinge, Sequenzen usw.) zugeordnet werden. Dabei fällt auf, dass eine Themengruppe oft durch ein Wort oder eine Anspielung in der vorhergehenden Themengruppe vorweggenommen wird: Der Vers „In dem sich der Traum verbirgt“ [33] weist voraus auf das Kapitel „Versuch zu Träumen“ [ab 34]; der Vers „Klingt noch ein Schlummerlied“ [35] weist voraus auf das Kapitel „Schlummerlieder für unsere Tochter“ [ab 40] usw. Die Gedichte sollen offensichtlich aufeinander verweisen und einen Zusammenhang stiften, so dass sie sich wechselseitig erhellen oder gar erläutern. Das lyrische Sprechen rückt ab, z. B. vom wissenschaftlichen oder journalistischen Schreiben über angebliche Tatsachen: Während in der Wissenschaft Texte immanent stimmig sein müssen und in einer Zeitung die einzelnen Texte unverbunden nebeneinander stehen und sich scheinbar direkt auf eine außersprachliche Wirklichkeit beziehen, entsteht in dem vorliegenden Gedichtband ein Verweisungszusammenhang, der einen wesentlichen Aspekt von gelungener Sprache aufnimmt: Ihre Traditionsgebundenheit und ihre Kontextualität. Es scheint, als schrieben alle Gedichte zusammen an ihrem Thema („1955-1967“), als erläutere Sprache sich aus bereits Gesprochenem und noch zu Sprechendem. In den Gedichten schafft das lyrische Ich sprachlich eine bedeutungsvolle Welt von Zusammenhängen.

2. Die biographische Klammer

Nicht angezeigt ist im Inhaltsverzeichnis ein Text ohne explizite Verfasserangabe, der „Heinz-Joachim Heydorn / Lebenslauf“ [61] betitelt ist. Er weist Heydorn als am 14.6.1916 in Hamburg-Altona geborenen Sohn eines Juristen aus und als Absolventen eines „Humanistische[n] Gymnasium [s]“ – was 1969, wo der Begriff „Klassenkampf“ auch jenen in den Schulen meinte, nicht unbedingt auf Zustimmung abhob.² Von der Ausbildung werden weiter angesprochen: die Promotion in Philosophie, die Arbeit als Lehrer, die Professur – nicht *der* Erziehungswissenschaft, sondern nur „an der Abteilung für Erziehungswissenschaften“, so als habe seine Professur keine Denomination und

² Neben der (revolutionären) Schülerzeitschrift „underground“ vom Verlag Bärmeier & Nikel aus Frankfurt am Main (erschieden zw. 1969-70) war damals sehr populär das Sammelbändchen „Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer“ von Hans-Jürgen Haug und Hubert Maessen (1969) – mit dem Kapitel „Die Schülerbewegung/ Rekrutierungsfeld für den SDS?“ (ebd., 17), vielen Texten, die Darmstadt betreffen und den das Kapitel „Schule und Gesellschaft“ einleitenden Sätzen: „Die Geschichte des deutschen Schulwesens zeigt, daß die Schulen zu allen Zeiten Standes- und Klassenschulen gewesen sind, deren Aufgabe es war, bestehende Herrschaft zu sichern...“ (ebd., 119). Bis in die klamaukhafte „Paukerfilme“ (beginnend mit: Zur Hölle mit den Paukern – Die Lümmel von der ersten Bank (1968), Regie: Werner Jacobs) war das „Humanistische Gymnasium“ der Gegenbegriff zu dem, was Schule nach studentenbewegter Ansicht zu sein hatte.