

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Fritz Sandmann  
Rechtskunde  
und politische Bildung

Roman Bleistein  
Antiautoritäre oder  
freiheitliche Erziehung?

Manfred Rühl  
Journalistische Ausbildung  
heute

B 13/72  
25. März 1972

Fritz Sandmann, Dr. phil., geb. 1920, Oberstudienrat im Hochschuldienst am Seminar für Didaktik der Sozialkunde der Joh. Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt/M., bis 1969 Schulrat in Heppenheim a. d. B.

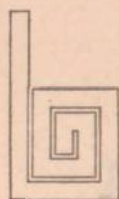
Veröffentlichungen: Erkunden und Erkennen, Geschichte, Bd. 1 und 3, Hannover 1967 und 1970 (Mitautor); mehrere Veröffentlichungen in pädagogischen und historischen Zeitschriften, u. a.: Didaktische Aspekte zum Verhältnis von Politik und Geschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. B 4/71 v. 23. 1. 71.

Dr. Roman Bleistein SJ, geb. 1928, Mitarbeiter der „Stimmen der Zeit“; Lehrbeauftragter an der Hochschule für Philosophie, München; Sachberater (vor allem für Jugendfragen) der Synode der Deutschen Bistümer.

Veröffentlichungen: Die Jugend von heute und der Glaube von morgen, 1971<sup>3</sup>“; Sexualerziehung zwischen Tabu und Ideologie, 1972<sup>2</sup>; Kurzformel des Glaubens I und II, 1971; Die Jugend von heute und die Kirche von gestern?, 1972.

Manfred Rühl, Dr. rer. pol., Dipl.-Volksw., Akad. Rat am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum und Lehrbeauftragter für Kommunikationswissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg; geb. 1933; Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; 1958 bis 1963 redaktionelle und freiberufliche Tätigkeit für Zeitungen, Zeitschriften und Rundfunk; 1964–1968 wissenschaftlicher Assistent; 1969/70 Visiting Scholar an der University of Pennsylvania, Philadelphia.

Veröffentlichungen: Die Zeitungsredaktion als organisiertes soziales System, Bielefeld 1969; Beiträge in verschiedenen Publikationen zur Theorie der Kommunikation, zu empirischen Forschungsmethoden, zur Organisationsanalyse von Massenmedien und zur beruflichen Sozialisationsforschung von Kommunikatoren.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels; Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt entgegen

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.



# Rechtskunde und politische Bildung

## 1. Zum Stand der Diskussion über die Rechtskunde in den Schulen

Bis heute ist es der politischen Bildung (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde usw.) nicht gelungen, einen überzeugenden Beitrag zur Rechtskunde zu leisten, die in den Lehrplänen der Bundesländer durchgängig gefordert wird. Liegt es an der Konzeption, die diese Lehrpläne implizieren<sup>1)</sup>, hat die Lehrerbildung versagt, oder läßt sich mit der Rechtskunde politische Bildung im Sinne von Emanzipation und Selbstbestimmung nicht realisieren?

Das sind zunächst nur einige Aspekte, die eine Diskussion um die Stellung der Rechtskunde innerhalb der politischen Bildung zu berücksichtigen hätte. Bei eingehender Beschäftigung mit dem Problem wird klar, daß der Gesamtkomplex in seiner Vielschichtigkeit zunächst jedoch einer ausführlichen Analyse bedarf, die eine Reihe weiterer Gesichtspunkte ins Blickfeld bringt.

### 1.1 Rechtskunde oder Rechtserziehung?

Beginnt man mit dem Begriff „Rechtskunde“ selbst, so zeigt sich bereits hier die Unsicherheit des Bodens, den man betritt. Rechtskunde enthält, wie alle „Kunden“, den Beigeschmack von Schülerpassivität und Vermittlung von Kenntnissen über Institutionen und deren Funktion. Es fehlt verständlicherweise nicht an Stimmen, die an Stelle der „Rechtskunde“ den Begriff „Rechtserziehung“<sup>2)</sup> gebrauchen wollen, ohne näher zu definieren, was damit verbessert werden kann. Rechtserziehung, also Erziehung zum Recht, dürfte dem Gewollten durch seine affirmative Tendenz noch weniger dienlich sein als der mehr neutrale Ausdruck

Rechtskunde. Solange kein echter Konsensus über die Ziele und Inhalte für die Beschäftigung mit dem Recht im Unterricht gefunden wird, sollte man sich deshalb den Streit um den treffenden Begriff ersparen und es bei dem bekannteren Wort „Rechtskunde“ belassen.

Es kann nicht die Aufgabe sein, dieser Neubestimmung über die Rechtskunde im Rahmen politischer Bildung eine Art historischen Rückblick voranzustellen bzw. eine lückenlose Bestandsaufnahme und Analyse der Literatur zur Rechtserziehung und Rechtskunde im Unterricht vorzulegen. Dennoch erscheint es notwendig, exemplarisch einige Stadien der Diskussion um die Rechtskunde aufzuzeigen.

### 1.2 Beispiele pädagogischer Zielvorstellungen zur Rechtskunde

Einer der Väter des Partnerschafts- und Harmoniemodells in der „Gemeinschaftskunde“, Theodor Wilhelm (Friedrich Oetinger), hat sich in einem kritischen Beitrag zu den Empfehlun-

Roman Bleistein: Antiautoritäre oder freiheitliche Erziehung? .....	S. 18
Manfred Rühl: Journalistische Ausbildung heute .....	S. 28

gen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (Folge 9, Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule 1965) vor allem mit dem Problem der Rechtserziehung auseinandergesetzt. Er sieht Rechtserziehung in der Schule so: „Aufgabe aller politischen Schulerziehung, sofern sie über die elementaren Grundlagen hinausführt, ist es, die Ordnungs- und Stabilisierungsfunktion des Rechts im Gesamtgebiet von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft sichtbar zu machen.“<sup>3)</sup> Wer etwa annimmt, daß es Theodor Wilhelm dabei um ein kritisches Entschleiern der Herrschaftsfunktion des Rechts

<sup>1)</sup> H. M. Schäfer, Das Recht im Schulunterricht, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Heft 5, 1971, S. 304—309; J. Brauner, Recht und Politische Bildung, in: K. G. Fischer, Hrsg., Zur Praxis des Politischen Unterrichts, Stuttgart 1971, S. 73 ff.

<sup>2)</sup> F. Oetinger, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Kapitel: Brennpunkt Rechtserziehung, Stuttgart 1956<sup>3</sup>, S. 221—237; W. Mickel, Methodik des politischen Unterrichts, Frankfurt 1969, S. 199. — Vgl. hierzu auch J. Brauner, a.a.O., S. 64. Brauner hat den Begriff „Kunde“ mit Recht in Frage gestellt, aber keine Alternative zur „Rechtskunde“ angeboten.

<sup>3)</sup> Th. Wilhelm, Die Politische Weltkunde und der Horizont des Rechts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 11. Jg. 1965, S. 425.



geht, hat unter Umständen einen Satz überlesen, der deutlich macht, wie Theodor Wilhelm zu interpretieren ist: „In der Gestalt des positiven Rechts ist die Gerechtigkeit gegen teleologische und ideologische Mißleistungen und Selbsttäuschungen relativ gut abgesichert.“<sup>3)</sup> Man muß nicht nur fragen, an welchen Begriff von Gerechtigkeit Theodor Wilhelm hier gedacht hat, sondern vor allem danach, gegen wen bzw. gegen wessen Einflußnahme er „die Gerechtigkeit“ abgesichert wissen will. Sind es Staatsfeinde in Gestalt unbemessener Intellektueller der Linken oder von wem sonst erwartet er „teleologische und ideologische Mißleistungen und Mißdeutungen“? Wollte er ganz allgemein damit sagen, daß das positive Recht um der Gerechtigkeit willen doch statisch zu bleiben habe, dann würde er sich gewissermaßen selbst korrigieren, denn zuvor hat er noch nachdrücklich darauf hingewiesen, daß positives Recht „von Menschen gesetztes, zeitbedingtes und ständig neu zu überprüfendes Recht“ sei! Zumindest entsteht der Eindruck, daß es ihm in erster Linie um die „Stabilität“ des Staatswesens, um Ordnung und allenfalls um Einsicht in rechtliche Zusammenhänge von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft geht, wenn er von Rechtserziehung spricht. Dem Schüler das Recht als überlegene, ordnungschaffende Gewalt nahebringen zu wollen, erweist sich als ein höchst einseitiges, ja fragwürdiges Erziehungsziel, das heute in dieser Gestalt weder von Juristen noch von Pädagogen im Sinne politisch-gesellschaftlicher Bildung akzeptiert werden kann.

Auch bei Wolfgang Mickel liegt der Akzent der Zielvorstellungen auf der „Rechtserziehung“, wenn er „das rechtliche Denken und Handeln“<sup>4)</sup> des Schülers durch „Rechtsunterricht“ im Rahmen politischer Bildung anstrebt. Er versucht „die Perversion des Rechts“ im Dritten Reich als Menetekel des möglichen Verlustes der Freiheit in totalitären Systemen heranzuziehen, um das politische Wesen des Rechts zu kennzeichnen. Die Polarität von Recht und Freiheit von Augen, sollen die Schüler – nach Mickel – erkennen: „Eine beständige Ordnung ist nur unter Wahrung der Gerechtigkeit möglich, während das Gesetz immer am sittlichen Gebot des Gewissens geprüft werden sollte.“<sup>5)</sup> Dazu muß man heute die Frage stellen, ob der ethische Wert oder Unwert einer Sache diskussionslos als Erkenntnisziel des Rechtskundeunterrichts in Betracht

kommt. Gerade die Schwierigkeiten eines Konsensus über die Normen sind es doch, die einer klaren Zielsetzung für den so nachdrücklich geforderten Rechtskundeunterricht im Wege stehen. Wie kann der Lehrer „Rechtserziehung“ realisieren, wenn er auf die Zuhilfenahme von so umstrittenen „Werten“ wie „Gerechtigkeit“ und „Gewissen“ festgelegt werden soll?

### 1.3 Das Grundgesetz und die Grenzen der Rechtskunde

Es hieße die der Rechtskunde immanenten Möglichkeiten verschleiern, wollte man sich über die Tatsache hinwegsetzen, daß es erhebliche Schwierigkeiten bereitet, einmal gesetztes Recht zu verändern. Dennoch gibt es genügend Beispiele, die deutlich werden lassen, daß auch in unserer Gesellschaft politischer Wille und Solidarität (Sexualstrafrecht, Mietrecht u. a. m.) Einfluß auf die Gesetzgebung ausüben können. Schließt man sich dagegen dem an, was Thomas Ellwein in seiner Politischen Verhaltenslehre zu diesem Problem ausführt, dann ist es Sache aller, „das einmal zum Recht Erhobene zu akzeptieren“<sup>6)</sup>. Wenn er daraus folgert, „ist Recht geschaffen, dann hört Politik auf“<sup>7)</sup>, dann müssen gegenüber einer so kategorischen Aussage erhebliche politische Bedenken angemeldet werden. Sicher darf man unterstellen, daß es Ellwein in erster Linie darum ging, die Grenzen unserer realen „Teilhabe am Prozeß der politischen Willensbildung“<sup>8)</sup> gegenüber der Rechtsordnung aufzuzeigen. Dennoch meinen wir, daß politische Bildung, zu der auch der Rechtskundeunterricht beitragen soll, nicht einem Aufruf zu apolitischem Verhalten folgen darf. Wenn es tatsächlich so wäre, daß „auf dem Rechtsweg... die eigentlich politischen Überlegungen“<sup>9)</sup> enden, müßte man seine ganze politische Aufmerksamkeit und „Teilhabe am Prozeß der politischen Willensbildung“ auf das Grundgesetz konzentrieren, an dem sich die Gesetzgebung orientiert bzw. orientieren sollte. Es wird zweifellos als Gegenstand politischer Bildung unter rechtskundlichem Aspekt besonders unter dem Kriterium der Verfassungsrealität zu betrachten sein. Gerade das Veränderbare am Recht durch gesellschaftspolitische Einflußnahme soll dem Schüler in erster Linie trans-

4) W. Mickel, a.a.O., S. 199.

5) Ebenda.

6) Th. Ellwein, Politische Verhaltenslehre, Stuttgart 1968, S. 178.

7) Ebenda.

8) Ebenda, S. 179.

9) Ebenda, S. 178.



parent werden, wenn er nicht sehr bald, durch falsch verstandene Bemühungen um Rechts-erziehung vom „law and order“-Prinzip frustriert, sein aktives Interesse am Rechts-geschehen verlieren soll.

Nach E. Stein bestimmt im Verfassungsrecht „das Politische selbst inhaltlich den Charakter der Norm ...“<sup>10)</sup>. Das soll doch deutlich machen, daß die Geprägtheit der Norm im Verfassungsrecht noch eindeutig politischer Einflußnahme unterliegt. Politische Rechtsstreitigkeiten berühren eben primär „den Rechtskreis der Verfassung als Ausdruck unmittelbar politischer Entscheidungen, die zugleich das Wesen des Staates rechtlich konstituieren“<sup>11)</sup>. Welche Chancen sich über ein evokatives Grundrechtsdenken für eine Veränderung der Gesellschaft bieten, stellt Stein sehr progressiv dar, wenn er davon spricht, hierin liege die rechtliche Möglichkeit, „die Geschlossenheit der überkommenen gesetzten Ordnung einer demokratischen, aber obrigkeits-staatlich gesättigten und traditionsbelasteten Industriegesellschaft zu sprengen, um freiheitlich geordnete und sozial ausgestaltete Lebensbereiche zu schaffen“<sup>12)</sup>. Solche Intentionen beweisen, daß es sich für den Rechtskundeunterricht lohnen könnte, den demokratischen Anspruch des Grundgesetzes an seiner Realität zu messen und die sozioökonomischen Determinanten der sich erweisenden Diskrepanz aufzuzeigen.

#### 1.4 Rechtskunde im Rahmen der politischen Bildung

Eine Zeitschrift für Rechtskunde, die ab Oktober 1971 in Frankfurt/M. erscheint<sup>13)</sup>, wirbt für einen modernen Rechtskundeunterricht in den Schulen, denn er „soll die Rechtsordnung durchsichtig machen“. Dabei bleibt man natürlich nicht stehen, sondern man verheißt etwa im Sinne des aus der Geschichte der Arbeiterbewegung bekannten Mottos „Wissen ist Macht“: „Rechtskenntnis und Rechtsanwendung sind Möglichkeiten zur Ausübung von Macht.“<sup>14)</sup> Solche Begründungen für den Rechtskundeunterricht wirken insofern etwas

enttäuschend, als man doch gerade von einer so speziell ausgerichteten Zeitschrift differenziertere Aussagen über die Intentionen eines Rechtskundeunterrichts erwarten müßte. Nichts gegen ein Transparentmachen der Rechtsordnung, nichts gegen Lebenshilfe, aber schon der Hinweis, daß Rechtskenntnis zur Ausübung von Macht verhelfen kann, verrät eine sehr pragmatische Einstellung in der Zielsetzung, denn Emanzipation als Ziel politischer Bildung soll ja nicht etwa bedeuten, sich auf Kosten anderer durch Machtausübung von überflüssiger Herrschaft zu befreien. Man darf gespannt sein, ob die Zieldiskussion in den Beiträgen dieser Zeitschrift die hier geäußerten Zweifel beseitigen kann. Ein ernst gemeintes Plädoyer

#### INHALT

1. Zum Stand der Diskussion über die Rechtskunde in den Schulen
  - 1.1 Rechtskunde oder Rechtserziehung?
  - 1.2 Beispiele pädagogischer Zielvorstellungen zur Rechtskunde
  - 1.3 Das Grundgesetz und die Grenzen der Rechtskunde
  - 1.4 Rechtskunde im Rahmen der politischen Bildung
2. Berücksichtigung der Rechtskunde durch die Didaktik der politischen Bildung
  - 2.1 Der Stellenwert der Rechtskunde bei den Didaktikern der politischen Bildung
  - 2.2 Rechtskunde in Handbüchern zur politischen Bildung
  - 2.3 Rechtskunde in Lehr- und Arbeitsbüchern für Sozialkunde
3. Neue Lernziel- und Themenvorschläge zur Rechtskunde
  - 3.1 Curriculare Begründung des rechtskundlichen Aspekts politischer Bildung
  - 3.2 Lernzielvorschläge für die Rechtskunde
  - 3.3 Stoffauswahl nach gesellschaftspolitischer Relevanz
4. Probleme der Konkretisierung
  - 4.1 Fachdidaktische Überlegungen zur Rechtskunde im Sinne der neuen Lernziel- und Themenvorschläge
  - 4.2 Lehrer für die Rechtskunde
  - 4.3 Rechtskundliche Unterrichtsprojekte
  - 4.4 Möglichkeiten der Erfolgsmessung
5. Thesen zur Rechtskunde

für die Rechtskunde im Unterricht sollte vor allem darum bemüht sein, der curricularen Grundsatzfrage nachzugehen, warum die Schüler mit Rechtskunde befaßt werden sollen. Dabei reichen eben Postulate und Manifestatio-

<sup>10)</sup> E. Stein, Der Beitrag des Bundesverfassungsgerichts zur politischen Bewußtseinsbildung, in: GSE, 13. Jg. 1968, S. 222.

<sup>11)</sup> Ebenda, S. 223.

<sup>12)</sup> Ebenda, S. 236.

<sup>13)</sup> Zeitschrift für Rechtskunde, Recht und Gesellschaft, München/Frankfurt/M.

<sup>14)</sup> Gerhardt/Görlitz, Helbig/Weber, Plädoyer für eine zeitgemäße Rechtskunde, in: Recht und Gesellschaft, Heft 1, Okt. 1971, S. 2.



nen nicht aus wie: Sichtbarmachen der sozialen Struktur des Rechts, Rechtskenntnis bedeutet Lebenshilfe oder bietet Möglichkeiten zur Ausübung von Macht, Hinführen zu der Einsicht, daß das Recht „ein technisches Instrument zu Manipulationen und Unterdrückung sein kann“<sup>15)</sup> u. a. m.

Ob es sich um „Plädoyers für“ oder um „Bedenken gegen die Rechtskunde“<sup>16)</sup> handelt – aus solchen Beiträgen wird deutlich, daß aus völlig verschiedenartigen Intentionen heraus eine Beschäftigung mit dem Recht im Unterricht als notwendig erachtet wird. Dabei besteht zumindest bereits der Konsensus<sup>17)</sup>, daß der Rechtsunterricht keine selbständige Stellung einnehmen soll. Im allgemeinen wird er deshalb der Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde zugeordnet. Damit scheint auch eine Vorentscheidung darüber getroffen zu sein, daß die Rechtskunde in der Schule einen Beitrag zur gesellschaftspolitischen Bildung zu leisten hat. Wenn das zutrifft, darf man sich nicht damit begnügen, den Schülern aufzuzeigen, daß das gesetzte Recht „einmal gesellschaftliches Herrschaftsinstrument ist, aber zum anderen die Möglichkeit

bietet, für den sozial Schwächeren <Anrufungsinstanz> zu sein“<sup>18)</sup>. Eine solche Zielsetzung, die im übrigen bei weitem darüber hinausweist, was seither der Rechtskunde an Motivationen zugrunde liegt<sup>19)</sup>, wird den Intentionen politischer Bildung nur teilweise gerecht.

Zweifellos gehört es zum Auftrag politischer Bildung, u. a. auch die Herrschaftsfunktion des Rechts transparent zu machen, aber darüber hinaus muß doch dem Schüler vor allem klar werden, wie er selbst Einfluß nehmen und an der Veränderung der Rechtsverhältnisse mitwirken kann<sup>20)</sup>. Das Recht als Anrufungsinstanz für den sozial Schwächeren darzustellen, kann leicht zu übertriebenen Vorstellungen von der Realität unserer heutigen Rechtsprechung führen und gerade die Notwendigkeit von Veränderungen verschleiern helfen. Henrike und Karl Ernst Selbmann gehen in ihren Zielvorstellungen jedenfalls weiter, wenn sie dafür plädieren, daß es letztlich darum gehen müsse, „die Bereitschaft zu politischer Aktion zu wecken und zur Entwicklung erfolgversprechender Strategien zu befähigen“<sup>21)</sup>.

## 2. Berücksichtigung der Rechtskunde bei den Didaktikern der politischen Bildung

### 2.1 Der Stellenwert der Rechtskunde bei den Didaktikern der politischen Bildung

Eigentlich dürfte man annehmen, daß die Didaktiker der politischen Bildung auch die Gegenstandsbereiche des Unterrichtsfaches Sozialkunde im einzelnen (hier: die Rechtskunde) curricular begründet in ihr didaktisches System einbezogen hätten. Wer jedoch von daher Hilfe erwartet, wird sich enttäuscht sehen. Hilligen hat zwar Zielsetzungen für die Rechtskunde artikuliert, aber nicht ausdrücklich die curricularen Fragen beantwortet, die in diesem Zusammenhang notwendig zu stellen sind:

1. Weshalb soll sich der Schüler mit den Fragen des Rechts im Rahmen des Unterrichts in der politischen Bildung auseinandersetzen?

Gibt es evtl. gesellschaftspolitisch relevante Begründungen für die unterrichtliche Beschäftigung mit rechtskundlichen Themen?

2. Welcher politische Stellenwert ist der Rechtskunde innerhalb der politischen Bildung zuzumessen?

Nach Hilligen soll Rechtskunde „neben der Erziehung zur Gerechtigkeit“ auch „die Erziehung zur Rechtlichkeit“ ermöglichen. Was unter Rechtlichkeit versteht, verdeutlicht seine Forderung, dem Schüler einsichtig zu machen, „daß sich der Richter nach dem geschriebenen

<sup>15)</sup> U. Kollatz, Problematische Rechtskunde, in: GSE, H. 2/71, S. 128.

<sup>16)</sup> R. Schieler, Plädoyer für eine Rechtskunde, in: b:e, H. 2/68, S. 11–17; I. Richter, Bedenken gegen die Rechtskunde, in: b:e, H. 2/68, S. 11–17.

<sup>17)</sup> I. Richter, a.a.O., S. 17. R. Schieler, a.a.O., S. 16.

<sup>18)</sup> J. Brauner, Rechtskunde für junge Menschen, in: Hess. Rundfunk, Schulfunk, Welt und Sozialkunde, Jg. 26/71, S. 63.

<sup>19)</sup> Vgl. die kritische Aufzählung bei I. Richter, a.a.O., S. 12 f.: Verfassungsgebote, Rechtsfremdheit des Volkes, Pflege des Rechtsgefühls, Interessen der Juristenbildung, Lebenshilfe.

<sup>20)</sup> Hess. Inst. f. Lehrerfortbildung Reinhardswaldschule, Kassel, Juli 1971, Lehrgang „Rechtserziehung im Rahmen des Sozialkundeunterrichts“ (1800/71) Arbeitspapier der Arbeitsgruppe III, Allgemeine Lernziele, Prot. S. 43.

<sup>21)</sup> H. u. K. E. Selbmann, Arbeitsschutz für Jugendliche, Gesetz und Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1971.



Gesetz richten muß – auch wenn es nicht die absolute Gerechtigkeit darstellt“<sup>22)</sup>. Man wird ihm allerdings zustimmen müssen, wenn er davon abrät, die Schüler zu „Miniaturjuristen“ erziehen zu wollen. Ebenso warnt er davor, „dem Strafrecht zuviel Raum zu geben“<sup>23)</sup>. Auch hier wird man beipflichten können, wenn man vor allem daran denkt, daß eine intensive unterrichtliche Beschäftigung mit strafrechtlichen Möglichkeiten oft genug mit dem Hintergrundgedanken einer Disziplinierung verbunden wird. Allerdings wird man z. Z. im Hinblick auf die bevorstehende Strafrechtsreform die aktuelle politische Diskussion (z. B. § 218) nicht vernachlässigen dürfen und dabei aufzuzeigen haben, daß unser derzeitiges Strafrecht noch weitgehend von Normvorstellungen einer entpolitisierten bürgerlichen Gesellschaft im Obrigkeitsstaat geprägt ist<sup>24)</sup>.

Hermann Giesecke begnügt sich damit, das Recht als eine seiner didaktischen Kategorien für jeden zu „behandelnden“ Konfliktfall zu empfehlen<sup>25)</sup>, und läßt sich nicht auf spezifische Fragen einer Rechtskunde als Bestandteil politischer Bildung ein. F. Roth weist auf die juristischen Bezüge der Sozialkunde hin und führt bei den sozialkundlichen Gegenstandsbereichen u. a. auch Gesetzgebung und Gerichtswesen<sup>26)</sup> auf, ebenfalls ohne die Problematik einer Rechtskunde innerhalb der Sozialkunde unmittelbar anzusprechen.

Obwohl K. G. Fischer in seinem neuen Arbeitsbuch „Gesellschaft und Politik“ der Rechtskunde ca. 10 Seiten einräumt<sup>27)</sup>, spricht er in seinem theoretisch-didaktischen Ansatz zur politischen Bildung nicht einmal in seinem Einsichtenkatalog<sup>28)</sup> das Problem des Rechts bzw. rechtskundliche Aspekte an. Dazu drängt sich die Frage auf, ob Fischer im Zusammen-

hang mit den Beiträgen zur Rechtskunde in seinem Arbeitsbuch überhaupt noch an der Gewinnung von bestimmten Einsichten interessiert ist. Leider bleibt diese Frage und damit die Grundsatzfrage nach seiner Intention in bezug auf Rechtskunde völlig offen. Schmiederer vernachlässigt den Bereich der Rechtskunde ebenfalls, obwohl er mit Recht fordert, daß die Schüler „ihre eigene individuelle Situation im sozialen Zusammenhang“<sup>29)</sup> sehen sollen. Zu den unmittelbaren Interessen des Schülers, zu „seiner direkten Betroffenheit“<sup>30)</sup> und zu seinen Problemen gehört eben ganz entschieden auch das komplexe Gebiet der Regelungen des Zusammenlebens im Staat mit seiner Gewordenheit, seiner Brüchigkeit durch Normverlust in der Gegenwart und seiner Veränderbarkeit für die Zukunft. Hierzu haben die Didaktiker der politischen Bildung bislang – trotz ihrer umfassenden Kompetenzansprüche für dieses gesellschaftspolitisch wichtige Gebiet – nur bescheidene Ansätze im Konkreten gezeigt. So bleiben ihre Beiträge häufig im Bereich der Systeme, Theorien und Abstraktionen, so daß man immer in der Lage sein wird, das jeweils politisch Gewünschte nachträglich hineinzuinterpretieren. Die Hauptlast der Operationalisierung und Konkretisierung bleibt zweifellos dem Lehrenden überlassen. Nur schwer läßt sich dieser Mangel mit der fachwissenschaftlichen Komplexität in der Sozialkunde allein begründen.

## 2.2 Rechtskunde in Handbüchern zur politischen Bildung

Aber auch die Handbücher für Gemeinschaftskunde und politische Bildung halten sich nicht mit Lernziel- und Stoffauswahlbegründungen auf, sondern geben ungeniert einen möglichen Themenkanon mit methodischen Hinweisen an, wie die Verfasser es aus ihrer Sicht für richtig halten. Der unkritische Lehrer greift danach, weil er intuitiv oder aber auch auf Grund seiner Lebenserfahrung davon überzeugt ist, daß Rechtskunde dem Schüler im Leben einmal von Nutzen sein könnte. Definitionen und Vorbemerkungen bewegen sich im rechtsphilosophischen Raum, die sich z. B. bei Meyer<sup>31)</sup> auf Herders Staatslexikon<sup>32)</sup> stützen.

<sup>22)</sup> W. Hilligen, Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, Frankfurt/M. 1964, S. 132.

<sup>23)</sup> Ebenda, S. 133.

<sup>24)</sup> Vgl. hierzu: R. Wiethölter, Rechtswissenschaft, Frankfurt 1968, S. 41: „Recht hat weder den Anschluß an die Wissenschaften der Gegenwart noch an diese Gegenwart selbst gefunden. Es ist mitschuldig an dem (klaffenden) Zwiespalt zwischen der Selbstgerechtigkeit des modernen Menschen und der Rechtslosigkeit der modernen Welt, an dem (Übermaß von Rechtsbehauptung und Mindestmaß an Rechtsbewußtsein) (A. Arndt).“

<sup>25)</sup> H. Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1969<sup>4</sup>, S. 105.

<sup>26)</sup> F. Roth, Sozialkunde, Düsseldorf 1968, S. 58.

<sup>27)</sup> K. G. Fischer, Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971, S. 228 ff.

<sup>28)</sup> K. G. Fischer, Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970, S. 111 ff.

<sup>29)</sup> R. Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt 1971, S. 109.

<sup>30)</sup> Ebenda, S. 110.

<sup>31)</sup> H. Meyer, Politische Bildung, Hannover 1966.

<sup>32)</sup> Staatslexikon. Recht – Wirtschaft – Gesellschaft, Bd. 2, Hrsg. Görres-Ges., Freiburg 1956 (zit. n. H. Meyer, a.a.O., S. 107).



Das wird sehr deutlich, wenn es dort heißt: „Letztlich kann man von einer religiösen Herkunft freiheitlicher Rechtsauffassung sprechen: <Die eigentliche und letzte Grundlage> des subjektiven Rechtes ist <die Person in ihrer Hinordnung auf Gott.“<sup>33)</sup> Wenn man sich im Hinblick auf eine etwaige Normendiskussion so absichern kann, hat man es natürlich leicht. Ob damit aber die Stoffauswahl und die Lernziele, die sich an einer solchen Grundeinstellung orientieren, im Hinblick auf die inzwischen allgemein vertretenen Ziele politischer Bildung noch akzeptiert werden können, darf stark bezweifelt werden. Die unterrichtspraktischen Hinweise bei Meyer zeigen noch deutlicher, wie diese Art von Rechtskunde gemeint ist. Meyer empfiehlt, wie auch andere Befürworter der Rechtskunde, den Besuch einer Gerichtsverhandlung, weil sie „ein ausgezeichnetes Bildungsmittel“ sei. Zur Vorbereitung im Unterrichtsgespräch gibt er den Rat, auf die Beachtung von Formalitäten hinzuweisen, die zur Wahrung der „Würde des Gerichts“ notwendig seien: „– man erscheint im guten Anzug – man erhebt sich bei Eintritt des Richters und der Beisitzer sowie bei der Urteilsverkündung – man darf auch bei komischen Situationen in der Verhandlung nicht lachen. Grundsätzlich: nur eine disziplinierte Klasse kann einen solchen Besuch durchführen“<sup>34)</sup>.

Niemand will vermutlich behaupten, man könne künftig auf alle und jede Konvention verzichten, aber es ist einfach unfaßbar, daß dem Lehrer via Handbuch eingetrichtert wird, was die Würde des Gerichts an Anpassung und Disziplin zwingend erheischt. Wenn Rechtskunde als Bestandteil politischer Bildung gelten soll, wird man sich entweder von affirmativen Zielvorstellungen dieser Art lösen müssen oder doch besser darauf verzichten, mit Hilfe der „Rechtserziehung“ brave, disziplinierte Staatsbürger zu produzieren.

Die Vorschläge von W. Mickel<sup>35)</sup> konzentrieren sich darauf, den Zusammenhang des Rechts mit der Politik aufzuzeigen. Es geht ihm nicht darum, eine Art Berufsvorbildung für Juristen auf der gymnasialen Oberstufe zu betreiben, sondern er möchte das Recht „in seiner Ordnungsfunktion und als sittliche Institution“ dem Schüler näher bringen. Der Zusammenhang von Recht und Politik kann den Schülern

aber nur deutlich werden, wenn sie erkennen, daß Recht Autorität ist. R. Wiethölter unterstreicht diese These, indem er sagt: „Autorität vermittelt Befehl und Gehorsam, setzt Macht frei. <Auctoritas non veritas> (zu ergänzen: facit legem; Hobbes meinte damit, daß planvolle politisch-diesseitige Aktivität den Vorrang vor sittlich-rechtlicher Gesinnung und tradierten Werten beanspruche).“<sup>36)</sup> Bei Mickel bleibt ebenfalls die Frage offen, ob er die Schüler nur zur „inneren Bejahung“ des Rechts „als etwas dem Menschen zur sinnvollen Gestaltung seiner Existenz Vorgegebenes“<sup>37)</sup> führen oder das Recht zumindest in seiner Veränderbarkeit durch Politik darstellen<sup>38)</sup> will. Leider fügt Mickel nur insgesamt drei methodische Stundenskizzen an, die mit unterschiedlicher Themenstellung in verschiedenen Klassenstufen Möglichkeiten der „Rechtserziehung“ aufzeigen sollen. Mißt man die jeweils sehr klar herausgearbeitete Zielsetzung dieser Stundenskizzen jedoch am Gesamtziel politischer Selbstbestimmung, dann wird man erkennen, daß Mickels schulpraktische Vorschläge nicht über Lebenshilfe und Anpassung durch „Rechtserziehung“ hinausgehen<sup>39)</sup>.

### 2.3 Rechtskunde in Lehr- und Arbeitsbüchern für Sozialkunde

Von noch größerem Gewicht als die Einflußnahme der Handbücher auf die Gestaltung der Rechtskunde erscheint uns die Darstellung dieses Bereichs in den Sozialkundelehrbüchern für die Hand des Schülers. Die Vorstellungen bzw. Intentionen der Autoren spiegeln sich in dem Angebot zum Problembereich des Rechts. Ein vereinfachter Gang durch die Rechtsgeschichte vom Faustrecht über den Folterknecht zum modernen Rechtsstaat suggeriert dem Schüler einleitend: „Heute hütet der Staat das Recht.“<sup>40)</sup> Also ist alles in bester Ordnung, denn merke: „Sühne des begangenen Unrechts“ ist „immer Sache des Staates“. Danach erhält der Schüler eine Kurzdarstellung des Rechtsweges am Beispiel eines Eigentums-

<sup>33)</sup> H. Meyer, a.a.O., S. 155.

<sup>34)</sup> H. Meyer, a.a.O., S. 163.

<sup>35)</sup> W. Mickel, *Methodik des politischen Unterrichts*, Frankfurt 1969, S. 198–206.

<sup>36)</sup> R. Wiethölter, a.a.O., S. 32.

<sup>37)</sup> W. Mickel, a.a.O., S. 201.

<sup>38)</sup> Mickel deutet es z. B. an, wenn er an anderer Stelle sagt: „Gleichzeitig sind die Gefahren einer Grundrechtseinschränkung für den Bestand der freiheitlich-demokratischen Staatsordnung herauszustellen.“ W. Mickel, a.a.O., S. 202.

<sup>39)</sup> W. Mickel, a.a.O., S. 204 f.

<sup>40)</sup> Riemack/Seitzer, *Miteinander — Füreinander*, Stuttgart o. J., S. 125.



delikts. U. a. wird ihm dabei auch die Frage gestellt: „Was würdest du tun, wenn du Staatsanwalt wärest?“<sup>41)</sup> Völlig problemlos wird ein Abschnitt über Strafen abgehandelt, jedoch nicht ohne Hinweis auf die Grausamkeit der Strafen im Mittelalter und auf die Abschaffung der Todesstrafe in der Bundesrepublik. Damit der Schüler auch die letzten Zweifel an der Vollkommenheit modernen Strafvollzugs verliert, haben es die Verfasser nicht versäumt, auf einer Skizze Häftlinge beim Sport im Gefängnishof darstellen zu lassen. Erläuternd heißt es dazu in der Legende zur Zeichnung: „Während ihrer Freiheitsentziehung aber dürfen die Sträflinge heute menschenwürdig leben.“<sup>42)</sup> Nach einem Überblick über den „Aufbau der Gerichte“ folgen Rechtsfälle des täglichen Lebens (Der ehrliche Finder (!) (S. 133)) und einige Ausführungen zum Familienrecht: „Wie viele Zentner Kohlen muß man kaufen? Bei wem bestellt man sie? Es ist schön, wenn solche Fragen in der Familie ruhig besprochen werden und wenn man einig wird.“<sup>43)</sup> Zum Abschluß werden die Schüler mit den Rechten und Pflichten bekannt gemacht, die mit dem Lebensalter wachsen: „Zwischen dem 1. und 2. Lebensjahr wirst du geimpft. Diese Impfung schützt dich vor den gefährlichen Pocken.“<sup>44)</sup> Sicherlich erscheint es nicht fair gegenüber den Verfassern, einige heute fast lächerlich anmutende Aussagen aus dem Zusammenhang gerissen hier wiederzugeben. Es ist nicht beabsichtigt, die Autoren anzugreifen, sondern es geht in erster Linie darum, über den Sinn und Zweck der Rechtskunde in unseren Schulen kritisch zu reflektieren. Es soll aufgezeigt werden, daß eine grundsätzliche Neubesinnung für diesen Aspekt politischer Bildung unerlässlich erscheint, die

auch in den Lehrbüchern berücksichtigt werden muß. Die erkennbaren Intentionen einer Rechtskunde, wie sie in diesem Sozialkundebuch vorgefunden wurden, sind auf reine Rechtsbelehrung mit gefährlicher Vereinfachungstendenz und affirmative staatsbürgerliche Unterweisung abgestellt und verhindern damit jedwede Transparenz und jegliches kritische Problembewußtsein.

Hilligen dagegen legt von vornherein Wert darauf, die Problemseiten des Rechts und der Rechtsprechung aufzuzeigen. Außerdem spricht er den Schüler in einer seinem geistigen Entwicklungsstand adäquaten Weise an und vermeidet den penetranten Gouvernantenstil. In diesem Buch erfährt der Schüler z. B.: „In jeder Gesellschaft dient das Recht auch dazu, bestehende Verhältnisse, indem es sie ordnet, zu erhalten.“<sup>45)</sup> Solche und andere Aussagen sind geeignet, auf die Herrschaftsfunktionen des Rechts hinzuweisen. Dennoch müßte auch bei Hilligen dieser Aspekt noch verstärkt dargestellt werden, evtl. auf Kosten der Instanzenübersicht und der Rechtsprinzipien<sup>46)</sup>. Vielleicht wäre es auch darüber hinaus möglich, die häufig in Erscheinung tretende Diskrepanz zwischen Gesetz und Realität deutlicher hervorzuheben, damit die Sphäre des Rechts nicht fälschlicherweise inmitten einer politischen Bildung, die den Konflikt in den Mittelpunkt stellt und zu geplanter Aktion führen will, als heile Welt in der „pädagogischen Provinz“ erhalten bleibt. Sollte der Schüler nicht auch erkennen, daß unsere Justiz in der Bundesrepublik noch immer von einem bestimmten Klassendenken vorgeprägt zu sein scheint<sup>47)</sup>, dessen gesellschaftspolitische Möglichkeiten und Auswirkungen nicht unterschätzt werden dürfen?

### 3. Neue Lernziel- und Themenvorschläge zur Rechtskunde

#### 3.1 Curriculare Begründung des rechtskundlichen Aspekts politischer Bildung

Wenn wir auf die oben erwähnten curricularen Fragen zur Rechtskunde zurückgreifen und sie zu beantworten versuchen, wollen wir keine rechtsphilosophischen Grundsatzfragen um die Stellung des Rechts in der Gesellschaft auf-

greifen, denn dies würde bei weitem über den Rahmen dieser praxisnahen Erörterung hinausführen. Dennoch müssen wir der Frage, warum sich der Schüler eigentlich mit Rechtskunde im Unterricht befassen soll, vom gesellschaftspolitischen Auftrag der politischen Bildung aus nachzugehen versuchen.

<sup>41)</sup> Ebenda, S. 126.

<sup>42)</sup> Ebenda, S. 130.

<sup>43)</sup> Ebenda, S. 135.

<sup>44)</sup> Ebenda, S. 137.

<sup>45)</sup> W. Hilligen, Sehen, beurteilen, handeln, Frankfurt 1969, S. 243.

<sup>46)</sup> Ebenda, S. 250.

<sup>47)</sup> Vgl. W. Kaupen, Die Hüter von Recht und Ordnung, Neuwied und Berlin 1969.



Da Recht und Rechtsprechung einen entscheidenden Faktor unserer gesellschaftspolitischen Realität darstellen und somit auch das Leben des Schülers direkt oder indirekt beeinflussen, ist die Begegnung mit ihnen unvermeidbar. Es kommt darauf an, dem Schüler hier, ebenso wie auf anderen Gebieten seiner politischen Existenz, die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Bestehenden zu eröffnen. Das erfordert mehr, als die üblichen Zielsetzungen<sup>48)</sup> zulassen. Neben der Schutzfunktion muß die gesamtgesellschaftliche Funktion des Rechts dem Schüler verdeutlicht werden, damit er die auf Erhaltung von bestehenden Herrschaftsverhältnissen gerichteten Intentionen erkennt, denn: „Vielfach stehen hinter Rechtsregeln Herrschafts- und/oder Wirtschaftsinteressen, die durch diese <Ordnung> persönlichen Vorteil und Profit auf Kosten der ihre Arbeitskraft verkaufenden lohnabhängigen Mehrheit der Gesellschaft erlangen.“<sup>49)</sup> Ohne Berücksichtigung dieses wesentlichen Aspektes der Herrschaftsfunktion des Rechts könnte die Frage nach der Notwendigkeit der Rechtskunde in der Schule nicht verständlich werden. Sieht sie sich andererseits der hier vorgeschlagenen Intention verpflichtet, bedarf sie keiner weiteren curricularen Begründung. Ebenso läßt sich unter dieser Voraussetzung etwas über den politischen Stellenwert der Rechtskunde innerhalb der politischen Bildung aussagen: „Eine in die Zukunft weisende, fortschrittliche, den bestehenden gesellschaftlichen Zustand transzendierende“<sup>50)</sup> politische Bildung wird auf eine Rechtskunde nicht verzichten können, die dazu beiträgt, die Korrelation von Herrschafts- und Rechtsverhältnissen bewußt zu machen. „Politischer Unterricht, der stärker Rechtsaspekte einbezieht, muß diese Erkenntnisse und Einsichten aufnehmen, damit er seine gesellschaftsanalytische und -kritische Aufgabe erfüllen kann.“<sup>51)</sup>

<sup>48)</sup> Hier die Zielvorstellungen eines Stoffverteilungsplanes für den rechtskundlichen Unterricht in Nordrhein-Westfalen (Modell): „— Verständnis wecken für Wesen und Ordnungsaufgabe des Rechts, — die Rechtsfremdheit zu überwinden, — einige Grundkenntnisse zu vermitteln in den Grundzügen des Rechts und den Aufgaben der Rechtspflege und — für später das Zurechtfinden im Rechtsleben zu erleichtern.“ Zit. n. H. M. Schäfer, Das Recht im Schulunterricht, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, H. 5, 1971, S. 307.

<sup>49)</sup> J. Brauner, „Recht“ und Politische Bildung, a.a.O., S. 69.

<sup>50)</sup> R. Schmiederer, a.a.O., S. 22.

<sup>51)</sup> J. Brauner, „Recht“ und Politische Bildung, a.a.O., S. 82.

### 3.2 Lernzielvorschläge für die Rechtskunde

Im Rahmen dieser Erörterung können nur allgemeine Lernziele der Rechtskunde zur Diskussion gestellt werden, von denen am konkreten Fallbeispiel die besonderen Lernziele abzuleiten wären.

Einen interessanten Diskussionsbeitrag hat eine Arbeitsgruppe des Lehrgangs „Rechtserziehung im Rahmen des Sozialkundeunterrichts“ zu Fragen der Rechtskunde geleistet. Nach einer Absicherung gegenüber negativen Tendenzen, die

a) Gesetzgebung und Rechtsprechung nur in ihrer Schutz- und nicht in ihrer Herrschaftsfunktion sehen und

b) politische Probleme auf juristische verengen,

kam es zu folgender Formulierung allgemeiner Lernziele:

„Die Schüler sollten lernen,

1. daß das Recht Herrschafts- und Schutzfunktionen besitzt;

2. daß bestimmten Herrschaftsverhältnissen bestimmte Rechtsverhältnisse entsprechen;

3. daß Rechts- wie Herrschaftsverhältnisse historisch bedingt und damit veränderbar sind;

4. daß das wirksamste Mittel des Einflusses auf Herrschafts- und Rechtsverhältnisse solidarisches Handeln ist;

5. daß das Ziel der Einflußnahme die Verteidigung bestehender Freiheitsräume und die Befreiung von bestehender politischer und ökonomischer Unterdrückung sein muß.“<sup>52)</sup>

Hier ist erkennbar, daß Rechtskunde nicht einseitig als „Lebenshilfe“, als notwendiger Beitrag zur „Allgemeinbildung“ oder als „Mittel zur Instruktion über staatsbürgerliche Rechte und Pflichten“ gesehen wird. Zweifellos wird die eine oder andere Formulierung noch verbessert oder ergänzt werden müssen, und vielleicht wurde dieser oder jener Aspekt noch übersehen. Jedenfalls könnte auf der Basis der angegebenen Lernziele Rechtskunde im Unterricht gesellschaftspolitisch sinnvoll werden.

### 3.3 Stoffauswahl nach gesellschaftspolitischer Relevanz

In den Vorstellungen der an der Rechtskunde interessierten Pädagogen und Juristen tauchen

<sup>52)</sup> Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Lehrgang 1800/71, Kassel Juli 1971, Arbeitsgruppe III, Arbeitspapier, Prot. S. 43.



häufig Formulierungen wie „Grundwissen“ oder Stoffkatalog für das „Recht für jedermann“<sup>53)</sup>, „Orientierungswissen für das Verhalten im täglichen Leben“<sup>54)</sup>, „Beseitigung der Rechtsfremdheit“<sup>55)</sup> und ähnliches mehr auf. Solche Vorstellungen sind geeignet, den Eindruck zu verfestigen, daß es in Sachen Rechtskunde zuvörderst darum gehe, Faktenwissen zu vermitteln. Dazu bedürfe es nur eines Konsensus über dieses sogenannte Grundwissen. Offensichtlich denkt man dabei ganz zuletzt an die Interessenlage des Schülers, der zwar sicher nicht auf geeignete Information über den juristischen „background“ einzelner Fälle verzichten kann, dem aber vor allem innerhalb der politischen Bildung das politisch Veränderbare gegenüber der systemimmanenten Funktion des Rechts transparent gemacht werden sollte. Es muß daher mit Nachdruck davor gewarnt werden, durch ein zwar elementarisiertes, aber systematisiertes „Grundwissen“ im Bereich des Rechts die politischen Intentionen des Unterrichts im Kognitiven erstarren zu lassen. Wo politischer Unterricht zu einem Engagement hin tendiert, „in Richtung auf die Emanzipation des Menschen und gegen Ordnungen und Institutionen, die der Selbstbefreiung entgegenstehen, da kann auf die Rechtfertigung der Auswahl der Unterrichtsinhalte nach Gesichtspunkten einer wissenschaftlichen Systematik oder nach pädagogischen Einsichten verzichtet werden“<sup>56)</sup>.

Damit ist bereits die zu Recht bestehende Forderung eingeschlossen, daß auch die Rechtskunde nicht zur Institutionskunde werden darf, da im Ergebnis dadurch nur ein apolitischer Staatsbürger herangezogen wird<sup>57)</sup>. Indirekt

im Zusammenhang mit der Frage des Stoffkatalogs muß auch das Zeitproblem gesehen werden. Angesichts der Komplexität des Unterrichtsfaches Sozialkunde bzw. Gesellschaftskunde oder Gesellschaftslehre fällt es sehr schwer, eine konkrete Aussage über den Anteil der Rechtskunde an der politischen Bildung zu machen, weil man sich sonst leicht den Vorwurf einhandeln kann, andere Gebiete (z. B. Sexualkunde, Verkehrserziehung) darüber zu vernachlässigen. Vielleicht darf man empfehlen, für jedes Schuljahr eine rechtskundlich orientierte Unterrichtseinheit vom 5. Schuljahr an mit mindestens fünf Stunden im Schuljahr vorzusehen. Daran wiederum wird doch sehr deutlich, wie eng die Grenzen sind, innerhalb deren Rechtskunde zum Tragen kommen kann. Da nutzen auch noch so berechnete Postulate, daß die Rechtswissenschaft endlich „ihren Platz im Rahmen der allgemeinen Bildung“ erobern müsse<sup>58)</sup>, nichts und verschleiern höchstens das Faktum, daß auch der allgemeine Sozialisationsprozeß neben der Schule dazu beiträgt, dem Individuum – sei es im negativen oder positiven Sinne – Einsichten und Einblicke in das Rechtswesen zu ermöglichen.

Es bestehen überhaupt berechnete Zweifel, daß Rechtswissenschaft, so wie sie sich heute noch gibt, der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation adäquat ist. „Der liberal-bürgerliche Rechtsstaat des 19. Jahrhunderts war Rechtsinstitutionenstaat, der demokratische Rechts- und Sozialstaat heute ist eine politische Gesellschaft. Für diese moderne Gesellschaft ist Recht nicht vorhanden, sondern zu schaffen.“<sup>59)</sup> Solange aber ein grundlegender Wandel nicht zu verzeichnen ist, sollte auch die Rechtskunde nicht dazu mißbraucht werden, Rechtswissenschaft in idealistisch überhöhter Weise als unentbehrlichen Bestandteil einer sogenannten „Allgemeinbildung“ darzustellen.

Auf Grund der oben erwähnten Lernziele, die eigentlich eine genaue Analyse der gesellschaftspolitischen Situation in der Bundesrepublik erforderten, könnte man die Frage der Stoffauswahl konkretisieren. Für die Sekundarstufe I kämen danach vor allem solche Be-

<sup>53)</sup> Ebenda, Arbeitspapier Arbeitsgruppe I, Prot. S. 30 u. S. 33.

<sup>54)</sup> Ebenda, Arbeitspapier Arbeitsgruppe II, Prot. S. 35.

<sup>55)</sup> Hierzu bemerkt J. Brauner, „Recht“ und Politische Bildung, a.a.O., S. 63: „Rechtsfremdheit kann dann nur heißen: Die kodifizierten Rechts-Normen sind deshalb (fremd), weil Rechtsvorstellungen (z. B. Grundrechte) mit der sozialen Realität nicht übereinstimmen; weil sie nicht die Wirklichkeit unserer Gesellschaft meinen, weil die repressiven und autoritären Rechtsstrukturen (Werte und Institutionen) als Macht- und Herrschaftsmittel nur erahnt werden usw. . . . Interesse bezieht sich deshalb auf: Ruhe und Ordnung, keine Experimente, keine Risiken, Sicherheit und Privatsphäre, was sich z. B. an den realen Hindernissen gegen gesellschaftspolitische Reformen zeigt.“

<sup>56)</sup> R. Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt/M. 1971, S. 116.

<sup>57)</sup> Hess, Institut für Lehrerfortbildung, Lehrgang 1800/71, Arbeitspapier Arbeitsgruppe I, Protokoll S. 31.

<sup>58)</sup> Bei W. Kästner, Materialien für den Rechtskundeunterricht, München 1971, S. 1, heißt es in der Einführung: „Gustav Radbruch (1878–1949) schreibt im Vorwort zur 7. u. 8. Auflage seines Buches Einführung in die Rechtswissenschaft 1929: . . . will dieses Buch der Aufgabe dienen, endlich auch der Rechtswissenschaft ihren Platz im Rahmen der ‚allgemeinen Bildung‘ zu erobern.“

<sup>59)</sup> R. Wiethölter, a.a.O., S. 41.



reiche des Rechts in Frage, die in der aktuellen politischen Diskussion beharrende Elemente in Frage gestellt und so die Notwendigkeit von Veränderungen verdeutlicht haben. Hierzu zählen z. Z. etwa folgende Themenkreise:

#### 1. Bereich: Arbeitsrecht

Streikrecht, Tarifverträge, Lehrvertrag, Arbeitsschutz für Jugendliche, Kündigungsschutz, Mitbestimmung, Arbeitsverträge für Gastarbeiter.

#### 2. Bereich: Verfassungsrecht

Wehrdienstgesetze, Recht auf Wehrdienstverweigerung, Sozialbindung des Eigentums – Notstandsartikel – Post- und Fernsprecheheimnis, Widerstands- und Demonstrationsrecht, Drittwirkung der Grundrechte<sup>60</sup>).

#### 3. Bereich: Familienrecht

Rechtsstellung des nichtehelichen und ehelichen Kindes, Unterhaltspflicht der Eltern, Recht auf „angemessene“ Berufsausbildung.

#### 4. Bereich: Öffentliches Recht

Schulrecht, Schülervertretung, Berufsschulpflicht, Schülerzeitung, Rechtsstellung der Lehrlinge, Rechte und Pflichten der Polizei, Demonstrationsrecht, Steuerrecht.

#### 5. Bereich: Gesetzgebung zum Umweltschutz

Strafrechtliche und finanzielle Haftung für Umweltschäden, Industrie und Umweltschutz, gesetzliche Verpflichtung zur Müll- und Abwasserbeseitigung.

#### 6. Bereich: Mietrecht

Neues Mietrecht, Mieterschutz, Hausbesetzungen.

#### 7. Bereich: Strafrecht

§ 218 Abtreibung, Wirtschaftsvergehen und ihre strafrechtliche Verfolgung, Verkehrsstrafrecht, Reform des Strafvollzugs, Resozialisierung.

Die hier vorgeschlagenen Themenbereiche sollen vor allem den aktuellen und unmittelbaren Bezug zum Lebensbereich des Schülers erfassen und dem Schüler die Möglichkeit geben, seine Rechte zu wahren. Darüber hinaus

<sup>60</sup>) K. Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Karlsruhe 1969<sup>3</sup>, S. 138 ff.; R. Wiethölter, a.a.O., S. 196 f., steht dem Begriff „Drittwirkung (Zauberersatzwort!)“ und dem damit Intendierten ablehnend gegenüber.

sind die angesprochenen Themenbereiche Gegenstand gesellschaftspolitischer Diskussion und deshalb vor allem geeignet, die gesellschaftspolitisch umstrittene Seite des Rechts in den Vordergrund zu stellen. Es wird nicht an Kritikern fehlen, die an dieser Stelle einwenden, daß auf diese Weise von vornherein mehr auf die Rechte als auf die gesellschaftliche Pflichten hingewiesen und wesentliche Aspekte der ordnenden Funktion unberücksichtigt blieben. Dem muß mit Entschiedenheit entgegen werden, daß jede Heranführung an das Recht die Interessenlage des Schülers zu berücksichtigen hat, wenn man nicht mit unsinnigen Disziplinierungsvorstellungen und systematischer Rechtsbelehrung das Gegenteil von dem erreichen will, was nach unserer Auffassung Rechtskunde im Unterricht einzig und allein rechtfertigt: Sie kann nur als Beitrag zur Befreiung von unnötiger Herrschaft und zur Verwirklichung von Selbstbestimmung verstanden werden.

Die angeführten Bereiche und Themenkreise erheben weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch auf eine auszubauende Systematik. Das kasuistische Prinzip wird, wie überall im Bereich der Gesellschaftslehre, zu bevorzugen sein, das heißt, daß von der jeweiligen Aktualität her stets der Zusammenhang von Politik und Recht verdeutlicht werden kann. Selbstverständlich wird auch von daher zu überlegen sein, ob der rechtskundliche Aspekt im Unterrichtsprojekt dominiert oder nur als Teilaspekt in Erscheinung tritt. Das muß dem in der Gesellschaftslehre kooperierenden Lehrerteam gemeinsam mit den beteiligten Schülern überlassen bleiben. Diese Art unterrichtlichen Planens könnte natürlich den Eindruck erwecken, als sei damit der rechtskundliche Aspekt politischer Bildung dem Zufall oder gar der Manipulation ausgesetzt. Wer so argumentiert, vergißt das Wesen politischer Bildung und den ihm adäquaten Unterrichtsstil. Inhalte via Lehrplan oder auch durch ein „Curriculum von oben“ überstülpen zu wollen, verrät autoritäres Denken. Ähnlich argumentiert auch K. G. Fischer, wenn er sagt: „Die Bindung einer Klasse an ein fixes Schema von Unterrichtsstufen, -phasen oder -schritten ist ein Rudiment autoritärer Pädagogik ebenso wie die Festlegung der Bildungsinhalte allein vom Lehrer.“<sup>61</sup>) Sie können im Bereich der Gesellschaftslehre lediglich Vorschlagscharakter

<sup>61</sup>) K. G. Fischer, Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970, S. 110.



ter haben. Der Anspruch, durch vorausschauende gemeinsame Unterrichtsplanung von Projekten mit Schülern und Kollegen, die Inhalte selbst stets neu zu überdenken und an aktuellen Fallbeispielen zu konkretisieren, er-

leichtert die Aufgabe des Sozialkundefachlehrers keineswegs. Deshalb bedarf er bestimmter Orientierungshilfen, die ihm z. B. mit diesen Vorschlägen zur möglichen Thematisierung der Rechtskunde angeboten werden.

#### 4. Probleme der Konkretisierung

##### 4.1 Fachdidaktische Überlegungen zur Rechtskunde im Sinne der neuen Lernziel- und Themenvorschläge

Aus dem bereits Gesagten läßt sich ableiten, daß Rechtskunde innerhalb der politischen Bildung nur integrativ betrieben und nicht in systematischen Stoffcanones abgehandelt werden kann. Nicht jeder Konfliktfall, der im politischen Unterricht erörtert wird, muß auf seinen rechtlichen Aspekt hin analysiert werden, um einem künstlich aufgebauten Kategoriensystem zu genügen<sup>62)</sup>.

Es geht im rechtskundlichen Unterricht darum, den Zusammenhang von Macht und Recht für den Schüler so zu verdeutlichen, daß er sensibilisiert wird im Hinblick auf alles, was mit überflüssiger Herrschaft in Zusammenhang steht. Außerdem sollte jedes rechtliche Problem stets erkennbar im Kontext zu seinem gesellschaftspolitischen Aspekt gesehen werden. Wenn der Schüler durch einen so gearteten Beitrag der Rechtskunde seine Möglichkeiten erkennt, auf bestehende Herrschafts- und Rechtsverhältnisse verändernd einzuwirken, dann hat sie ihren adäquaten Anteil an der politischen Bildung im Sinne von Emanzipation und Selbstverwirklichung des Schülers.

Schmiederers Warnung vor dem Versuch, das kasuistische Prinzip dadurch aufzusplittern, daß man „Wissensvermittlung“ und „Problemdiskussion“ voneinander zu trennen versucht<sup>63)</sup>, gilt nicht zuletzt auch für die Rechtskunde. Gerade die Rechtskunde bietet sich in dem komplexen Feld des auf Einsichten und Verhaltensweisen zielenden politischen Unterrichts als Möglichkeit an, kognitive Bestände anzureichern und damit das Problem der Erfolgsmessung in diesem „Fach“ zu erleichtern. Wenn aber Rechtskunde im Sinne einer apolitischen Institutionskunde betrieben wird, hat man ihren curricularen Beitrag mißverstanden.

Rechtskunde sollte sich demnach im allgemeinen solcher Fallbeispiele bedienen, die dem Erfahrungsraum des Schülers angemessen sind und seinen Interessen entsprechen. Damit verzichtet sie auf jede vorgegebene Systematik. Dies bedeutet jedoch nicht, daß die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse, Einsichten und Befähigungen auf Dauer ungeordnet nebeneinander angesammelt werden müßten. „Solche Erkenntnisse bleiben notgedrungen lange Zeit unvollständig und bruchstückhaft, sie werden im Laufe des fortschreitenden Unterrichts vervollständigt und bekommen Zusammenhang, sie tauchen immer wieder in einem anderen Verhältnis erneut auf und werden in neuen Zusammenhängen stets aufs neue überprüft.“<sup>64)</sup>

Die zu wählenden Fallbeispiele werden in der Regel nicht nur auf die rechtliche Situation reduzierbar sein, sondern gesamtgesellschaftliche Bereiche erschließen helfen. Zu komplexe und damit zu komplizierte Fälle könnten leicht dazu führen, daß das Schülerinteresse erlahmt und die Motivation für das Problem entfällt. Das rein kasuistische Prinzip wird der Lehrende möglicherweise dann vernachlässigen können, wenn er den exemplarischen Bildungswert der Unterrichtsgegenstände im Sinne von Oskar Negt an drei Faktoren orientiert sieht: „ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins (hier: Schülerbewußtseins!, Anm. d. Verf.), die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen, und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters (hier: des Schülers!, Anm. d. Verf.) zukommt“<sup>65)</sup>. Bei der Stoffauswahl wird der exemplarische Bildungswert nur dann bejaht werden können, wenn alle drei Faktoren bzw. Kategorien berücksichtigt sind. Ein Modell in diesem Sinne wurde

<sup>62)</sup> S. Anmerkung 25.

<sup>63)</sup> R. Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt 1971, S. 119 und 133.

<sup>64)</sup> R. Schmiederer, a.a.O., S. 114.

<sup>65)</sup> O. Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1971<sup>6</sup>, S. 97.



z. B. von H. u. K. E. Selbmann, Arbeitsschutz für Jugendliche – Gesetz und Wirklichkeit, vorgelegt<sup>66)</sup>.

#### 4.2 Lehrer für die Rechtskunde

Die Diskussion über den Rechtskundeunterricht hat inzwischen gezeigt, daß es außer der Kernfrage, warum überhaupt Rechtskunde betrieben werden soll, noch eine ganze Reihe weiterer Probleme gibt, die es zu klären gilt, wenn die Bemühungen um eine Beschäftigung mit dem Recht im Unterricht überhaupt einen Sinn haben sollen. Da geht es z. B. wesentlich um die Frage, wer denn eigentlich Rechtskunde erteilen soll. Von seiten einiger Juristen kann man hören, daß nur „pädagogisch geschulte Juristen“ Rechtskundeunterricht zu erteilen in der Lage seien, da Pädagogen fachwissenschaftlich hierfür nicht bzw. fast nicht ausgebildet seien. Umgekehrt gibt es aber auch Juristen, die es keineswegs als ihre Aufgabe ansehen, „kritische Staatsbürger“ zu erziehen und dieses Feld unbedingt den Pädagogen überlassen wollen. Ihre Mitwirkung sehen sie beschränkt auf die Vermittlung von reinem Faktenwissen in Kooperation mit den genannten erzieherischen Intentionen der Pädagogen. Andere plädieren dafür, daß Juristen bei der Lernzielbestimmung eine beratende Funktion erfüllen sollten, die Entscheidung über diese Ziele müßten jedoch den Lehrern vorbehalten sein. Für den Bereich der Sekundarstufe II denkt man an die Einrichtung juristischer Arbeitsgemeinschaften auf freiwilliger Basis. Für die Lehrerausbildung werden ebenfalls juristische Arbeitsgemeinschaften vorgeschlagen, während für Juristen Kurse in Pädagogik bzw. gesellschaftswissenschaftlicher Didaktik gefordert werden<sup>67)</sup>. Gegner einer Beteiligung von Juristen am Rechtskundeunterricht argumentieren damit, daß von juristischer Seite wahrscheinlich die Anpassung der Schüler an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und die Verinnerlichung geltender Normen vorrangig betrieben werde. Ein Minimalkonsensus würde etwa darauf hinauslaufen, „daß der Jurist als Informant in Planung und Durchführung des Unterrichts einzusetzen sei“<sup>68)</sup>. Da

im allgemeinen Übereinstimmung darüber besteht, daß Rechtskunde im Unterricht nur integrativer Bestandteil der Sozialkunde bzw. der Gesellschaftslehre sein kann, löst sich das Problem von alleine. Hier kann nur der Lehrer primär im Zusammenwirken mit den Schülern und den Juristen intentional wirken. Die Vorschläge zur Anreicherung der Lehrer- und Juristenausbildung sind nicht neu, sollten aber gerade im Zuge der Neuordnung der Lehrerbildung keinesfalls unberücksichtigt bleiben.

Es ist durchaus realistisch, mit Hilfe interdisziplinärer Lehrveranstaltungen an den Universitäten sowohl den fachwissenschaftlichen als auch den fachdidaktischen Anspruch der Rechtskunde zu erfüllen. Diese interdisziplinäre Kooperation zwischen Fachdidaktikern der politischen Bildung und Fachjuristen, an der auch Sozialwissenschaftler kompensatorisch zu beteiligen wären, darf nicht so verstanden werden, als ob damit dem künftigen Lehrer das juristische „Grundwissen“ eingepaukt werden sollte. Sie muß ihr Ziel zuvörderst in einer Sensibilisierung für die Probleme des Rechts in unserem Gesellschaftssystem sehen, dessen Veränderbarkeit mit der des Rechts in enger Korrelation steht.

#### 4.3 Rechtskundliche Unterrichtsprojekte

Die Planung des Modells von Selbmann zum Thema Jugendarbeitsschutz sieht etwa 28 Unterrichtsstunden vor und empfiehlt ein fächerübergreifendes Verfahren. Adressaten sind Schüler der Hauptschule im 9. Schuljahr bzw. Realschüler und Berufsschüler der etwa entsprechenden Altersstufe. Die Zielvorstellungen sind darauf angelegt, zu Einsichten zu führen und Verhaltensweisen anzubahnen, „die eine bewußte Teilnahme am politischen Leben sicherstellen“<sup>69)</sup>.

Der Frage der Motivierung für das Thema wird mit Recht besondere Beachtung geschenkt. Wo es den Jugendlichen noch an Eigenerfahrung fehlt, soll das Interesse mit folgenden Mitteln herausgefordert werden: „eine vielfältigste Zeitungsnote, ein aktuelles Fernsehstatement, Handzettel und Plakate der Gewerbeaufsichtsämter, Publikationen des DGB

<sup>66)</sup> H. u. K. E. Selbmann, Arbeitsschutz für Jugendliche – Gesetz und Wirklichkeit, Frankfurt 1971.

<sup>67)</sup> Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Lehrgang 1800/71, Arbeitspapier Arbeitsgruppe II, Prot. S. 38.

<sup>68)</sup> Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Lehrgang 1800/71, Arbeitspapier Arbeitsgruppe III, Prot. S. 48. Zu diesem Problem bemerkt J. Brauner: „Strittig ist

daher die (Rechtskunde), weil sie nur in Gymnasialoberstufen eingeführt wird, weil der Einsatz der Juristen sich nicht legitimieren läßt und die Gefahr besteht, daß im Wesentlichen (unkritischer Rechtspositivismus) vermittelt wird.“ J. Brauner, „Recht“ und Politische Bildung, a.a.O., S. 62.

<sup>69)</sup> H. u. K. E. Selbmann, a.a.O., S. 12.



oder der Landesjugendringe zur Schulentlassung und in jüngster Zeit sich häufende Reportagen in Illustrierten und Magazinen zur Lehr- und Lernsituation in bestimmten Betrieben<sup>70)</sup>. Die Durchgängigkeit der Motivation soll vor allem dadurch gesichert werden, daß die Schüler, nachdem ihr Interesse am Gesamthema durch die oben erwähnten Mittel geweckt ist, an der weiteren Unterrichtsplanung maßgeblich beteiligt werden. „Die Projektierungsarbeit durch die Schüler kann in kleinen Arbeitsgruppen vorbereitet und anschließend im Plenum vorgenommen werden.“<sup>71)</sup>.

Eine Kurzfassung des Unterrichtsmodells läßt erkennen, wie sich die Verfasser selbst den Ablauf ihres Projektes vorstellen:

„A. Einstieg in das Unterrichtsvorhaben ‚Lehr- und Jugendarbeitsschutz‘

Bild (Zeitungsausschnitt! Anm. d. Verf.): ‚Das gibt es noch‘

elien: ‚Stifte werden gezwiebelt‘

B. Schüler nehmen Stellung und planen ihren Unterricht

C. Lehrlinge gehen in Essen auf die Straße (Fall I) oder

Befragungsaktion in Forchheimer Berufsschule (Fall II)

D. Diskussion

E. Planung eines Informationsabschnittes

F. Schüler informieren sich

G. Stellungnahmen – Meinungen – Urteile“<sup>72)</sup>

Weder Zielvorstellungen noch Motivation und Planung lassen zunächst erkennen, daß der rechtskundliche Aspekt besonders akzentuiert werden soll. Erst die differenzierteren Ausführungen zu Punkt F „Schüler informieren sich“ machen deutlich, daß neben einer Information über die „historische Entwicklung und heutige Rechtslage auf dem Gebiet des Jugendarbeitsschutzes“ u. a. Gewerbeaufsicht, Arbeitsrecht, Arbeitsgerichtsbarkeit und über die gesetzliche Grundlage der Berufsausbildung informiert werden soll. Für diesen Informationsabschnitt sind 13 bis 20 Stunden vorgesehen<sup>73)</sup>. Neben der Zielvorstellung, „die Arbeitsgerichtsbarkeit in ihrer Gesamtfunktion kennenzulernen“, rechnen die Verfasser

damit, „daß bei Rechtsverletzungen, die im Arbeitsleben auftreten, die Bereitschaft, sich um die Durchsetzung der eigenen Interessen und Rechtsansprüche zu bemühen, größer sein wird, als es heute noch weithin der Fall ist“<sup>74)</sup>.

Von der Gesamtintention her ist der Selbmannsche Ansatz den Bemühungen um neue Wege in der Rechtskunde positiv zuzuordnen. Allerdings müssen einige didaktische Ansätze des Modells kritisch geprüft werden, bevor man bereit ist, diesem Vorschlag zu folgen. Gerade im Hinblick auf die Gegebenheiten an Haupt- und Realschulen wird man Bedenken anzumelden haben gegen ein derartiges Übergewicht des Informationsabschnitts. Selbst wenn es gelingen sollte, die Schüler durchgängig zu motivieren, bleibt es zumindest fragwürdig, ob es den Lehrenden nach diesem Plan gelingen wird, dem Sog der Institutionenkunde zu entgehen und nur fallbezogene Informationen zu geben. Das heißt also, daß zu überlegen wäre, wie man den wohl notwendigen Informationsteil in seiner hier vorgeschlagenen Systematik auflösen und sinnvoll den Fallbeispielen zuordnen könnte. Das würde allerdings auch bedeuten, daß am Ende der Unterrichtseinheit in einer Zusammenfassung ein Gesamtüberblick zum Thema Arbeitsschutz für Jugendliche zu erarbeiten wäre.

Die Vorschläge implizieren an verschiedenen Stellen die direkte Beschäftigung mit Gesetzestexten<sup>75)</sup>. Es darf aber nicht vorausgesetzt werden, daß Schüler hierzu ohne weiteres in der Lage sind. Man hätte gerade zu diesem Problem einen entsprechenden methodischen Rat erwarten dürfen, zumal es eine grundsätzliche Frage für die Rechtskunde im Bereich der Sekundarstufe I sein dürfte, ob und in welchem Umfang Gesetzestexte sinnvoll als Quellenmaterial herangezogen werden können. Es ist schon deshalb dringend zur Vorsicht zu raten, weil Lehrer und Schüler leicht der Versuchung erliegen könnten, laienhafte Interpretationen<sup>76)</sup> unkritisch hinzunehmen.

In ihrem Beitrag „Lehr- und Lernanleitungen zum Leitthema ‚Eigentum an Grund und Boden‘“ versucht Lieselotte Gebelein-Hammer am Beispiel der Frankfurter Hausbesetzungen gesellschaftsorientierte Rechtskunde zu konkretisieren.

<sup>74)</sup> Ebenda, S. 45.

<sup>75)</sup> Ebenda, S. 44 (Jugendarbeitsschutzgesetz) u. S. 48 (Berufsbildungsgesetz).

<sup>76)</sup> S. hierzu: R. Ramm, Rechtskunde als Wahlpflichtfach — ein Erfahrungsbericht, in: Recht und Gesellschaft, Heft 2, Nov. 71, S. 71.

<sup>70)</sup> Ebenda, S. 13.

<sup>71)</sup> Ebenda, S. 16.

<sup>72)</sup> Ebenda, S. 17.

<sup>73)</sup> Ebenda, S. 9.



sieren<sup>77)</sup>. Sie stützt sich dabei auf Materialien, Diskussionsbeiträge und Stellungnahmen zum oben erwähnten Leitthema, die im Heft 2 der Zeitschrift für Rechtskunde angeboten werden<sup>78)</sup>. Obwohl die Intentionen des Vorschlages durchaus mit den hier entwickelten übereinstimmen, ist es zu bedauern, daß die Unterrichtseinheit in erster Linie für Gymnasiasten in Frage zu kommen scheint. Sowohl die Lernziele als auch die Lernschritte, die vorgeschlagen werden, setzen einen stark verbalisierenden Problemunterricht voraus, dessen Abstraktionsanspruch für Haupt- und Realschüler zu hoch ansetzt. Es fehlen u. a. Angaben über die etwaige Stundenzahl, über die Motivationsmöglichkeiten, über Unterrichtsstil, Unterrichtsverfahren und Medieneinsatz, so daß dem Lehrer eigentlich in erster Linie ein Stoffverteilungsangebot zum Thema unterbreitet wird. Gerade das Problem des Eigentums an Grund und Boden bedarf aber einer gründlichen didaktisch-methodischen Aufbereitung und sollte im rechtskundlichen Teil der politischen Bildung in der Haupt- und Realschule nicht fehlen, denn es reicht nicht aus, diesen Aspekt nur für Gymnasiasten erschließen zu wollen<sup>79)</sup>.

Der Hinweis auf diese beiden Unterrichtspläne ist exemplarisch zu verstehen und soll aufzeigen, daß sich zwar die Zielsetzung der rechtskundlichen Unterrichtsvorhaben im Stadium einer Innovation befindet, aber die Transferprobleme noch immer unterschätzt werden. Wenn Rechtskunde in der politischen Bildung mit dem Anspruch auf gesellschaftspolitische Relevanz betrieben werden soll, dann muß sie auch um die Masse der Schüler an Haupt- und Realschulen bemüht sein und sogar bereits in der Grundschule in adäquater Form Grundlagen schaffen<sup>80)</sup>.

77) L. Gebelein-Hammer, Lehr- und Lernanleitungen zum Leitthema „Eigentum an Grund und Boden“, in: *Recht und Gesellschaft*, Heft 2, Nov. 1971, S. 68–70.

78) „Recht und Gesellschaft“, *Zeitschrift für Rechtskunde*, Heft 2, Nov. 1971: 1. S. 45/46 Materialien; 2. S. 47–50, W. Piepenstock, Grund und Boden in der Rechtsordnung der Bundesrepublik; 3. S. 50–53, H. Kasten, Das Bodeneigentum in der Sozialen Marktwirtschaft; 4. S. 53–56, W. Rudzio, Für eine radikale Reform des Bodenrechts; 5. S. 57, H.-J. Vogel, Für ein besseres Bodenrecht; 6. S. 57/58, Th. Paul, Sozialisierung des Bodens bringt keine Lösung der Probleme.

79) S. Anmerkung 68.

80) Vgl. hierzu: Beck/Aust/Hilligen, *Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Frankfurt/M. 1971, S. 20–23.

#### 4.4 Möglichkeiten der Erfolgsmessung

Die Frage der Erfolgsmessung wird weder von Selbmann noch von Gebelein-Hammer besonders beachtet, obwohl sie gerade in der politischen Bildung sehr wesentlich erscheint. Wenn es in der politischen Bildung vor allem darum geht, die Schüler zu Einsichten, Qualifikationen und daraus resultierenden politischen Verhaltensweisen zu bringen, steht zwangsläufig der ad hoc meßbare Unterrichtserfolg im Hintergrund und könnte zunächst nur im kognitiven Bereich sichtbar werden. Eine Überbetonung des Kognitiven aber kann auch für den rechtskundlichen Teil der politischen Bildung nicht erstrebenswert sein, da Kenntnisse allein durchaus apolitischer Natur sein können und eine Art Alibifunktion erhalten, sobald ein gewisser Leistungsdruck, etwa durch Notengebung, dahintersteht. Andererseits kann nur durch die Kontrolle des Lehr- und Lernerfolges die Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung von didaktischer Zielsetzung und Lehrstoff erkannt werden. Damit steht in engem Zusammenhang die Möglichkeit der Korrektur des eigenen didaktischen Ansatzes, einschließlich der Methoden<sup>81)</sup>. Ludwig Helbig schlägt in seinem Beitrag „Lehr- und Lernanleitungen zum Begriff der elterlichen Gewalt“<sup>82)</sup> z. B. eine Lernzielkontrolle vor, indem er die Lernziele als Fragen umformulieren läßt und unterstellt, daß sie als solche von den Schülern beantwortet werden könnten. Er räumt dabei ein, daß es wegen unterschiedlicher Wertungen auch zu verschiedenartigen Antworten kommen könne. Dieses durchaus praktikable Verfahren dient neben der Kontrolle des Lehr- und Lernerfolges selbstverständlich auch der Festigung des Gelernten.

Problematischer erscheinen Testverfahren, wie sie z. B. von K. Rinninsland vorgeschlagen werden<sup>83)</sup>. Der Verfasser stellt selbst die Frage, ob determinierte Tests dem Schüler genügend Möglichkeiten aufschließen, ein eigenes Urteil zu politischen Problemstellungen zu äußern. Durch Fragen, die Schülern Urteile abverlangen, „wird eher die Möglichkeit erschlossen, über das Sachwissen der Schüler

81) Vgl. K. Rinninsland, *Empirische Lernkontrollen als Problem der Fachdidaktik Politischer Bildung*, in: *Zur Praxis des Politischen Unterrichts*, Hrsg. K. G. Fischer, Stuttgart 1971, S. 152.

82) L. Helbig, *Lehr- und Lernanleitungen zum Begriff der elterlichen Gewalt*, in: *Recht und Gesellschaft*, Heft 1/70, S. 39.

83) K. Rinninsland, a.a.O., S. 141–157.



hinaus feststellen zu können, ob überhaupt oder wann welche Informationen eine Änderung ihrer politischen Urteile bewirken" <sup>84</sup>).

Vielleicht empfiehlt sich gerade für die Rechtskunde ein Verfahren der Lehr- und Lernkontrolle, das den beiden angedeuteten Möglichkeiten der Lehr- und Lernzielkontrolle jeweils zum Abschluß einer Unterrichtseinheit entspricht. Zusammenfassend wird man sagen können, daß es auch für die Rechtskunde bei der Kontrolle des Unterrichtserfolges für den Lehrenden im wesentlichen um folgende Dinge geht:

a) um kritische Überprüfung des eigenen didaktischen Ansatzes in bezug auf Lernziele, Stoffauswahl und Methode,

b) um den Lernerfolg der Schüler im Hinblick auf Erweiterung des Sachwissens und der kritischen Urteilsfähigkeit (politische Verhaltensweisen, Bereitschaft zur Aktion, Prozesse der Bewußtseinsveränderung usw. sind ad hoc nicht meßbare, aber notwendige affektive Lernerfolge politischen Unterrichts),

c) um die Vertiefung des in der Unterrichtseinheit gemeinsam erarbeiteten Problemkreises.

## 5. Thesen zur Rechtskunde

Um die angesprochenen curricularen und fachdidaktischen Aspekte einer Rechtskunde im Rahmen der politischen Bildung noch einmal zu verdeutlichen, sollen zusammenfassend einige Thesen zur Diskussion gestellt werden:

1. Rechtskunde kann nur als integrierter Bestandteil der politischen Bildung gesehen werden und hat keinen eigenständigen Fachanspruch.

2. Der Rechtskundeunterricht soll den Schüler mit Hilfe der prinzipiellen Fragestellung nach der objektiven Funktion des Rechts in unserer Gesellschaft befähigen, die auf Erhaltung von bestehenden Herrschaftsverhältnissen gerichteten Intentionen des Rechts neben seiner Schutzfunktion zu erkennen.

3. Die Lernziele für rechtskundliche Unterrichtseinheiten sollten nur im Kontext zu den gesellschaftspolitischen Zielsetzungen politischer Bildung (etwa im Sinne von R. Schmiederer <sup>85</sup>) erarbeitet werden.

4. Die Stoffauswahl hat sich ebenso wie die Lernzielbestimmung an den Interessen und dem Erfahrungsraum des Schülers zu orientieren.

5. Die Zusammenarbeit von Pädagogen und Juristen im Bereich der Rechtskunde kann nur dann sinnvoll werden, wenn sie sich den gesellschaftspolitischen Intentionen politischer Bildung verpflichtet fühlt.

6. Unter Verzicht auf die Vermittlung eines systematischen Grundwissens bieten sich methodisch das kasuistische und das exemplarische Prinzip (im Sinne von Oskar Negt <sup>86</sup>) als Möglichkeit an, rechtskundlichen Unterricht zu konkretisieren.

7. Das Informationswissen sollte nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen Fallbeispiel bzw. mit dem exemplarischen Stellenwert des Unterrichtsvorhabens in einer vertretbaren Relation zur Motivationsmöglichkeit vermittelt werden.

8. Der Rechtskundeunterricht wird nach Abschluß der jeweiligen Unterrichtseinheiten nicht auf ein Ordnen der affektiven und kognitiven Gehalte verzichten können, um den Lernerfolg zu sichern.

9. Der Lehr- und Lernerfolg sollte im Interesse von Lehrenden und Lernenden mit angemessenen Mitteln überprüft werden.

<sup>84</sup>) Ebenda, S. 151.

<sup>85</sup>) S. Anmerkung 56.

<sup>86</sup>) S. Anmerkung 65.



## Antiautoritäre oder freiheitliche Erziehung?

Bevor zu der eigentlichen Problematik des Themas: antiautoritäre oder freiheitliche Erziehung etwas gesagt werden kann, sind einige Vorbemerkungen zu machen:

1. Das Wort von der antiautoritären Erziehung ist zu einem Schlagwort geworden, das verschiedene Erziehungsstile meint: Summerhill, Kinderläden und proletarische Erziehung der zwanziger Jahre. Unterscheidend ist deshalb festzuhalten: Alexander Neills Erziehung in Summerhill ist keine „antiautoritäre“, sondern höchstens eine „nichtautoritäre“ Erziehung. Sie fördert wohl Entscheidungsfähigkeit und Kreativität, vernachlässigt aber Intelligenzschulung und jegliche politische Bildung. Aus diesen Gründen wurde Neill auch – nach anfänglicher Begeisterung für ihn – bald von der Neuen Linken abgelehnt. Neill scheint mir in seiner Pädagogik ebenso originell wie Wyneken, Lietz und Hahn – andere „geborene Erzieher“ der zwanziger Jahre – zu sein; nachahmenswert insgesamt erscheint mir sein Erziehungsstil für heute jedoch nicht.

Die Pädagogik der Kinderläden ist teils von humanistischen, teils von sozialistischen Idealen bestimmt. Im Laufe der Entwicklung setzte sich im Rückgriff auf W. Reich, S. Freud und proletarische Pädagogen der dreißiger Jahre eine sozialistische Erziehungslehre durch. Die Kinderläden wurden Indoktrinationsstätten des Klassenkampfes. Gemeinsam ist diesen Erziehungsversuchen das Pathos der Freiheit – unter dem psychologischen Begriff: Selbstregulierung –, die politische Zielsetzung und die enge Verbindung von Kindergarten und Elternhaus. Inwieweit diese Erziehungsziele und Methoden abzulehnen oder zu begrüßen sind, wird im folgenden zu diskutieren sein.

2. Die großen sozio-kulturellen Fragen, die im Hintergrund der Erziehungsprobleme stehen, lassen sich hier weder andeuten noch durch gesellschaftspolitische Programme bewältigen. Daß zwischen Erziehung und Gesellschaftssystem eine Interdependenz besteht, kann aber nicht bestritten werden.

### I. Der Anspruch einer antiautoritären Erziehung

Sieht man einmal von den Implikationen einer proletarischen Ideologie ab, dann erhebt die antiautoritäre Erziehung den Anspruch, einen Menschen hervorzubringen, der auf Grund seines gestärkten Ichs von den „irrationalen“ Zwängen und Ansprüchen einer Gruppe, einer Produktionsgemeinschaft, eines Staatswesens oder einer Religion befreit ist und, nicht zuletzt auch auf Grund der Kontrolle über seine Triebansprüche, jederzeit zu einer unabhängigen Entscheidung in der Lage ist. Die jeweilige Entscheidung beruht auf der Einsicht in die Autorität der Sache und auf dem Respekt vor der Freiheit, die in der Einmaligkeit der Person gründet. Sie ist nicht das zweifelhafte Ergebnis eines durch die politischen oder

ökonomischen Zustände manipulierten Individuums; sie ist nicht das trieberfüllende Resultat eines durch den Konsum Verführten. Wollte man es in einer plakathaften Chiffre sagen: Produkt der antiautoritären Erziehung ist der system-nonkonforme Outsider, der potentielle und glückliche Rebell.

Das „starke“ Ich – in Abgrenzung vom triebhaften und unpersönlichen Es und im Widerstand gegen das Über-Ich, in dem die Gesellschaft ihre Ansprüche durchsetzt – besitzt also die Fähigkeit, den Teufelskreis zu durchbrechen, in dem die Gesellschaft die Charakterstruktur produziert und die Charakterstruktur wieder die Gesellschaft beeinflusst. Eine solche Erziehung brächte also – wenn man sie in ihrer idealistischen Projektierung ernst nimmt – wieder freie Personen in diese Welt, seit der Mensch aus dem Paradies seiner inneren und äußeren Harmonie vertrieben wurde.

---

Vortrag vom 16. Oktober 1971 auf dem 3. Deutschen Katholischen Akademikertag in der Katholischen Akademie Freiburg.



Die frühkindliche Abhängigkeit bringt es mit sich, daß auch dieses Ich nicht ohne Identifikation und Ich-Ideal auskommt, nicht ohne Autorität überlebt; doch wird nicht eine „irrationale Autorität“, sondern nur eine „legitimierte“ Autorität bejaht. So heißt es im Bericht des APO-Kinderladens Nürnberg: „Wir verstanden unter ‚antiautoritär‘ lediglich antiautoritär gegenüber irrationaler, nicht legitimierter Autorität; z. B. irrationale Autorität wie Gott, Vaterfigur, Eltern, Großeltern, Lehrer an sich (kraft Amtes), Polizisten (kraft Uniform), Oligarchien, Tradition, Gesetz (an sich, ohne die Frage, ob Recht oder Unrecht), Staat (an sich), Gedrucktem usw. Wir lehnten jedoch keinesfalls Autorität an sich ab, z. B. nicht die Autorität wissenschaftlich gesicherter Ergebnisse.“<sup>1)</sup>

Wenn die angeführten Beispiele auch keineswegs überzeugen, kann man die Unterscheidung, die hier vorgenommen wird, doch begrüßen. In die gleiche Richtung scheint die Definition Max Horkheimers von Autorität als „bejahter Abhängigkeit“ zu gehen, die dann allerdings noch einer weiteren Distinktion bedarf. Horkheimer fügt nämlich hinzu: „Autorität als bejahte Abhängigkeit kann daher sowohl fortschrittliche, den Interessen der Beteiligten entsprechende, der Entfaltung menschlicher Kräfte günstige Verhältnisse bedeuten als auch einen Inbegriff künstlich aufrechterhaltener, längst unwahr gewordener gesellschaftlicher Verhältnisse und Vorstellungen, die den wirklichen Interessen der Allgemeinheit zuwiderlaufen.“<sup>2)</sup>

Ob entsprechend dieser Unterscheidung letzteres oder ersteres gegeben ist, „vermag allein die Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen Situation in ihrer Totalität zu beantworten“ (M. Horkheimer). Bei der Beurteilung einer derartigen Totalität liegt der Einfluß von Ideologien nahe, denn die umfassende Analyse einer Situation gelingt nicht ohne die Ingredienz einer gesellschaftlichen Utopie, die bewußt oder unbewußt als Kriterium des Möglichen und als Kritik des Wirklichen fungiert. Ein Zusammenhang von antiautoritärer Erziehung und ideologischen Positionen liegt demnach nahe, was im übrigen ebenso eine Konsequenz aus der Unmöglichkeit einer wertfreien Pädagogik ist.

Einer von sozialistischen Aprioris befreiten antiautoritären Erziehung geht es darum – und

darin trifft sie sich mit dem Bemühen um Intelligenzförderung, „Begabung“, dem Abbau der Sprachbarriere, dem Erwecken einer großen Sensibilität und einer kreativen Emotionalität, mit der Unbefangenheit gegenüber der Sexualität –, jene Rationalität zu ermöglichen, die in der Kenntnis der Tatsachen einer industriellen Gesellschaft das Optimum eines gemeinschaftlichen Glücks zu verwirklichen sucht. Einer solchen Erziehung geht es nicht um die utopischen Zielvorstellungen einer klassenlosen Gesellschaft nach der Diktatur des Proletariats, sondern eben im Maß der möglichen Umstrukturierung um diese Gesellschaft, die fortschreitend die Effizienz der leistungsorientierten Gesellschaft bewahrt und das mögliche Glück der möglichst vielen erzielt. Nur in der Synthese beider Ziele kann eine solche antiautoritäre Erziehung gelingen.

Dieser positiv formulierte Anspruch einer antiautoritären Erziehung, der negativ formuliert lautet: „verhindern, daß die Autoritätshörigkeit in der Charakterstruktur verankert wird“ (Kommune 2), ist zu begrüßen und in entsprechenden Methoden der Erziehung umzusetzen. Denn nur eine antiautoritäre, das heißt treffender, weil weniger mißverständlich: eine freiheitliche Erziehung befreit den heutigen jungen Menschen zu jener Einsicht in die Situation, schenkt jene „Vernunft“, die die bessere Gesellschaft heraufführt (mit weniger Repression, Entfremdung und Konformitätsdruck) und die das Individuum in seinem personalen, möglichen und nötigen Glücksstreben nicht dem Moloch Leistung opfert.

Dieses neue pädagogische Ziel liegt im Sinne einer christlichen Erziehung, die sich als Erziehung zur Freiheit begreift. Das paulinische Pathos der Freiheit, das in der Erlösung vom jüdischen Gesetz und allen entpersonalisierenden Mächten gründet, war sicher zu oft bei der unaufgebbaren Polarität von Freiheit und Gehorsam, Freiheit und Institution, Freiheit und Autorität zugunsten des Institutionellen vernachlässigt worden. Der Geschichtskundige weiß, daß der Gehorsam gegenüber jeder Autorität paradoxerweise mehr zum asketischen Instrumentarium des Protestantismus zählte, der Gehorsam im Katholizismus aber mehr der Kirche galt. Wenn heute diese freiheitliche Erziehung zur Freiheit befreit, dann entspricht diese Absicht der christlichen Offenbarung und einem christlichen Menschenbild; dann ermöglicht diese Pädagogik erst den christlichen Glauben, der aus personaler, unab-

<sup>1)</sup> Vorgänge 9 (1970), S. 174.

<sup>2)</sup> Max Horkheimer, Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt 1970, S. 182.



wälzbarer Entscheidung erwächst und keine irrationale Unterwerfung unter eine inappellable Instanz darstellt. Gott ist nicht deshalb eine Autorität, weil wir ihm und seinen Geboten zu gehorchen hätten, sondern weil er – nach der Aussage des Evangeliums – gütig ist und das ganze Heil aller will.

Der erste Imperativ eines genuinen Christentums heißt demnach nicht Gehorsam im autoritären Sinne, er heißt Liebe. Daß diese Liebe dann notwendigerweise in den Glauben integriert zum Glaubensgehorsam werden kann, im Sinne des stetigen Exodus, der dem Gläubigen seit Abraham aufgetragen ist, daß sie zum Liebesgehorsam werden kann, der auch in die absurde Situation des Kreuzes führt, die durch die Auferstehung Jesu von ihrer Absurdität befreit wird, liegt an der eschatologischen Existenz des Christen. Diese „Liebe“ aber weckt gerade ihrer Selbstlosigkeit wegen „Phantasie“, Entscheidungsfreude, Einsatzbereitschaft, aber auch den Widerspruch, der die etablierte Ordnung hinterfragt und sich nicht mit der banalen Devise abfindet: Gut ist,

was alt, ehrwürdig, überkommen ist. Eine solche in Liebe begründete, durch vernünftige Freiheit und freiheitliche Vernunft erfüllte „antiautoritäre“ Erziehung ermuntert dazu, innerhalb der Kirche jenen Freiraum zu fixieren und zu verteidigen, den das Experiment des Christentums und der Kirche immer wieder erfordert. Daß es in der Kirche immer wieder den Unbequemen, den Revolutionär gegeben hat (gewiß, die Amtskirche hat dieses Charisma oft nicht verstanden!), beweisen nicht zuletzt die Heiligen und Großen in der Geschichte des Christentums, die inbarer Antiautorität gegen jede kirchliche und weltliche Gewalt angetreten sind, etwa nach dem Motto des Kardinals von Galen: *Nec laudibus nec timore*.

Ist man sich als Christ in der Zielvorstellung einer „antiautoritären“, das heißt weniger mißverständlich: einer „freiheitlichen“ Erziehung mit anderen einig, so wird man in der Methode und in der konkreten Praxis dieser modernen Erziehungsart doch anderer Meinung sein können und müssen.

## II. Die Methoden der antiautoritären Erziehung

Die antiautoritäre Erziehung geht – von Einsichten der Psychoanalyse und der Psychologie des Kindes bestimmt – davon aus, daß sie sich im Gegensatz zur üblichen Erziehung zu vollziehen hat, die einen „autoritären Charakter“ (Th. W. Adorno) hervorbrachte. Wie differenziert man die Aufgabe sieht, zeigt der folgende Text des APO-Kinderladens Nürnberg:

„Unter diesem Begriff ist allerdings keine Umkehrung der bisherigen Herrschaftsverhältnisse zu verstehen. Wenn Erwachsene sich nämlich bedingungslos den Wünschen der Kinder unterwerfen, dann erfolgt nicht antiautoritäre, sondern *laissez-faire*-Erziehung; diese würde nur so lange funktionieren, solange Kind und Eltern allein zusammenleben; schon in der Kindergruppe würde sie zum nackten Terror von Kindern über Kinder ausarten. Antiautoritäre Erziehung gewährt also nicht Triebbefriedigung in jedem Fall, aber ein Optimum. Sie muß den Weg finden zwischen größtmöglichem Gewährenlassen und minimalem Versagen.“<sup>3)</sup>

Die antiautoritäre Erziehung wird demnach von jeder verwildernden, das Kind keinesfalls fördernden *laissez-faire*-Erziehung abgehoben.

<sup>3)</sup> Vorgänge, a.a.O., S. 187.

Als entscheidende Methoden dieser neuartigen Sozialisation werden genannt: 1. die Selbstbestimmung der Kinder, 2. die Selbstregulierung im Bereich des Sexuellen.

### 1. Die Selbstbestimmung

Sie wird im Hinblick auf Autonomie und Ichstärkung des jungen Menschen dadurch gefördert, daß dem Kind möglichst wenig Dressuren und Entwicklungshemmungen auferlegt werden. Es besitzt größere Spielräume, muß weniger Direktiven in Kauf nehmen, muß bei einem Versagen nicht sofort mit einer Strafe oder einem Liebesentzug, also mit Androhung von Angst, rechnen, kann im spielerischen Umgang mit sich, seinen Spielgefährten und seiner Welt mehr Erfahrungen als das autoritär dressierte Kind sammeln, das sich nach den Geboten und nach den bewußten und unbewußten Normen seiner Eltern zu richten hat. In diesen Zielsetzungen stellt man eine gewisse Nähe zu der um die Jahrhundertwende als Reformpädagogik propagierten „Erziehung vom Kinde aus“ fest.

Nun bedeutet dieses Erziehungsprogramm keineswegs das Ende aller Verbote und den



Verzicht auf alle Versagungen. Doch damit diese Verbote nicht als „irrationaler Zwang“ empfunden werden, „müssen (sie) ihre Begründung vielmehr in den objektiven Interessen der anderen haben, die das Kind mit seinen Handlungen eventuell daran hindert, diese Interessen durchzusetzen. Begründet sind 1. Verbote und Einschränkungen für Betätigungen, die die anderen Kinder im Kollektiv in ihrer Triebbefriedigung hindern. Diese werden sehr bald von den Kindern selbst ausgesprochen und einander vermittelt; 2. Versagungen der freien Betätigung der Kinder, wenn sie die zur Reproduktion und für die politische Widerstandspraxis notwendige Arbeit der Eltern einschränkt und unmöglich macht; 3. Verbote, die im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Disziplinierungen und Einschränkungen, denen die Eltern ebenso unterliegen, zu interpretieren sind. Die letzten beiden Arten von Versagungen sind dem Kind sehr wohl rational und politisch einsichtig zu machen, insbesondere, wenn ihm die gesellschaftliche Realität des Klassenkampfes als Erfahrung nicht verweigert wird.“<sup>4)</sup>

Konkrete Beispiele zu diesen programmatischen Sätzen finden sich im Bericht der Kommune 2, in der man es vorzog, Verbote auszusprechen und zu begründen, „als die Kinder mit Tricks davon abzuhalten, bestimmte Dinge zu tun: den Plattenspieler zu bedienen, im Arbeitszimmer zu spielen“, und ebenso im Bericht des Kinderladens Schöneberg vom 4. 9. 1968, in dem von einem Lernprozeß der Kinder berichtet wird, „der von aggressiver Unterdrückung zu sozialem Verhalten gegenüber den anderen führen kann“<sup>5)</sup>.

Gegen den Mythos von der heilen Welt, in der das „unschuldige“ Kind erzogen wird, richtet sich die prophylaktische Praxis, den Kindern den Umgang mit „gefährlichen Dingen“ zu gestatten. Sie gehen mit Schere, Hammer, Nägeln, mit Apparaten des Haushalts und der Werkstatt um. Die Praxis baut wohl das aus der Romantik stammende Klischee vom „Kinde“ ab, bringt dafür aber eine nicht zu unterschätzende Konfrontation mit der Realität einer Industriegesellschaft. Vom Stuttgarter Kinderladen wird berichtet: „Durch den Umgang mit diesen Werkzeugen begibt sich das Kind anscheinend in eine Gefahrenzone. Bei

uns überwiegt die Funktionslust bei weitem die Gefahrenmomente, letztere werden durch Selbsterfahrungen schnell reguliert.“<sup>6)</sup> An diese Forderung schließt sich ohne Mühe die uneingeschränkte Förderung der Kinder beim Spielen, beim Malen mit Fingerfarben, bei kreativen Tätigkeiten mit Kisten, Kästen, Farben, Stoffen usw. an. Wenn gerade in Presseberichten der dabei entstehende größere Schmutz und eine gewisse Zwanglosigkeit der Kinder bemängelt wird, dann treffen diese Bemerkungen entweder nur typische Einzelfälle, oder diese neuartigen Sozialisationsformen werden mit den bisherigen Begriffen von Reinlichkeit, Sauberkeit, adretten und gehorsamen Kindern gemessen – Begriffen, die schon in ihrer hintergründigen Theorie ein unzureichendes Instrumentarium für diese Erziehungsart bieten. Gefahrenmomente werden neuerdings auch von den Leitern der Kinderläden eher zugegeben als früher<sup>7)</sup>.

Der Wert des spielorientierten Kollektivs, der schon im „Moskauer Kinderlaboratorium“ (W. Schmidt) sichtbar wurde, wirkt sich gerade in der größeren Solidarität unter den Kindern aus, wobei allerdings die verschärften Aggressionen nicht ohne Eingriffe der Erzieher gezügelt werden konnten<sup>8)</sup>. Die Kinder besitzen eine gewisse Distanz zu ihren Eltern, wie W. Schmidt berichtet: „Die Kinder kennen keine elterliche Autorität, elterliche Gewalt und dergleichen. Für sie sind Vater und Mutter schöne, geliebte Idealwesen.“<sup>9)</sup> In solcher Entfremdung offenbart sich auch ein Hauptanliegen dieser Sozialisation: nach Möglichkeit die Identifikation der Kinder mit ihren Eltern abzubauen. In dieser Frage, die gerade für die Familie als „psychologische Agentur der Gesellschaft“ von großer Bedeutung ist, findet sich bei den einzelnen Elternkollektiven weder eine einheitliche Theorie noch eine einheitliche Praxis. Der Trend geht auf jeden Fall in diese Richtung: „Im Gegensatz zur herrschenden Pädagogik ist die antiautoritäre Erziehung: Ich-Pädagogik, die mit der Erwachsenen-Übermacht, nicht mit den Erwachsenen aufräumt und dem Kind Befriedigung seiner Bedürfnisse und realitätsgerechte Abwehrformen gegen Triebe und Umwelt zugleich versucht

<sup>6)</sup> Erziehung zum Ungehorsam, Darmstadt 1970, S. 31.

<sup>7)</sup> Zucht oder antiautoritäre Erziehung?, Berlin 1970, S. 30.

<sup>8)</sup> Berliner Kinderläden, s.a.O., S. 100.

<sup>9)</sup> W. Schmidt, Moskauer Kinderlaboratorium: Antiautoritäre Erziehung und Kinderanalyse, Hamburg o. J., S. 16.

<sup>4)</sup> Dermitzel, Thesen zur antiautoritären Erziehung, in: Kursbuch 17 (1969), S. 185.

<sup>5)</sup> Kommune 2, Berlin 1970, S. 78; Berliner Kinderläden, Köln 1970, S. 129.



zu vermitteln.“<sup>10)</sup> Neueste Untersuchungen über die Erziehung im israelischen Kibbuz heben ähnliche Erfolge und Probleme hervor<sup>11)</sup>.

## 2. Die Selbstregulierung

Vor allem im Bereich des Sexuellen stellt die Selbstregulierung die zweite entscheidende Forderung einer antiautoritären Erziehung dar. Im sexuellen Leben wird nämlich eine Gegenposition zur Leistungsgesellschaft mit ihren Verzicht und ihrer autoritären Repression bezogen. Nun breitet sich heute gewiß eine große Liberalität in diesen Fragen aus: In jungen Familien ist die Sexualität nicht nur enttabuisiert, sondern man versteht es, ihr die mögliche Lust und Freude abzugewinnen. Ausgehend von W. Reichs Sexualökonomie fordert nun die antiautoritäre Erziehung – alle bisherigen Entwicklungen hinter sich lassend – nicht nur die Duldung von sexuellen Spielen der Kinder, sondern verlangt ihre ausdrückliche Bejahung. Was diese Forderung bedeutet, wird im Bericht der Kommune 2 an zwei höchst „prekären“ Beispielen deutlich: „1. Die ausdrückliche Aufforderung des Erziehers an die beiden Kommunekinder, nachdem diese sexuelle Regungen gezeigt hatten, auch gegenseitig ihre Geschlechtsorgane zu streicheln, was schließlich mit dem Versuch eines Koitus endet; 2. die verbale Aufforderung des Erziehers an das Kind, das die unbewußte Neigung zeigt, mit dem Erwachsenen zu koitieren, dies doch zu versuchen“<sup>12)</sup>.

K. Beutler, der dem Experiment einer antiautoritären Erziehung im wesentlichen zustimmt, bemerkt zu diesen beiden Beispielen, es dürfe kaum einen liberalen Pädagogen geben, der zu solch praktischer Konsequenz bereit wäre. Liberale Pädagogen seien nämlich trotz aller psychoanalytischen Kenntnisse nicht bereit, über ein bloßes Dulden von freien Sexualbetätigungen des Kindes hinauszugehen. So wird an diesen Beispielen greifbar, wie sehr antiautoritäre Erziehung heißt, „dem Kind eine Sozialisation gewähren, die seiner Triebstruktur adäquat ist“<sup>13)</sup>. Die Berichte unterstellen,

daß derart erzogene Kinder nicht nur eine freiere Sexualbetätigung suchen, sondern auch ein viel größeres Glück in der Sexualität finden, die sich selbst nach Maßgabe der je möglichen Lust – eben aufgrund der Reichschen Sexualökonomie – reguliert.

Spezifische Forderungen für die einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes und Jugendlichen lauten: In der oralen Phase Erfüllung aller oralen Bedürfnisse, in der analen Phase keine penible Sauberkeitserziehung, in der genitalen Phase die bejahende Einstellung zu Sexspielen der Kinder, so daß dann die Latenzperiode gänzlich ausbleibt, und zumal in der Zeit des sich anbahnenden Ödipuskomplexes geringe Identifikationen sich ergeben. Die Binnenstruktur der Familie wird erotisiert, der Mensch von repressiven Zwängen der Gesellschaft befreit, und es wird im Hinblick auf „monogame Verhältnisse“, nicht aber auf Monogamie erzogen.

Festzuhalten ist: Die Selbstregulierung der Sexualität in Kindergarten und Kommune dient, neben der Befreiung aus dem Zwang einer repressiven Moral, vor allem dem Abbau der traditionellen Familienstruktur; denn die Familie ist „die Institution, die mit der Erzeugung autoritärer Menschen als eine ‚Agentur der Herrschenden‘ wirkt. Durch sie wird gewährleistet, daß Normen und Tugenden in die nachwachsende Generation eingepflanzt werden: Ordnungsliebe, Fleiß, Pünktlichkeit, Sauberkeit, kanalisiertes Triebleben, Arbeitsethos, Lenkbarkeit, Pflichterfüllung, Leistungsstreben, Konsumhaltung, Vereinzelung des Individuums und dadurch Konkurrenzhaltung.“<sup>14)</sup>

Bei einer solchen Sicht der Dinge entspricht es nur der immanenten Logik der antiautoritären Erziehung, die Familie zu verändern und neben dem Kinderkollektiv das Kollektiv der Eltern als Kommune und Wohngemeinschaft zu etablieren.

Der psychoanalytische Ansatz der antiautoritären Erziehung einerseits und die sozialpsychologischen bzw. sozialpolitischen Implikationen im Hinblick auf die Umstrukturierung der Familie andererseits helfen, die Zielvorstellungen: antiautoritäre Menschen, genitaler Charakter (W. Reich), Revolutionäre für die Diktatur des Proletariats, zu verwirklichen.

<sup>10)</sup> Erziehung zum Ungehorsam, a.a.O., S. 67.

<sup>11)</sup> L. Liegle, Familie und Kollektiv im Kibbuz, Weinheim 1971; Bruno Bettelheim, Die Kinder der Zukunft, Wien 1971.

<sup>12)</sup> K. Beutler, Was heißt „antiautoritäre Erziehung?“, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 22 (1970), S. 332.

<sup>13)</sup> Ebd. S. 335.

<sup>14)</sup> Vorgänge, a.a.O., S. 189.



### III. Kritik der antiautoritären Erziehung

#### 1. Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft

Der Protest, der sich in der antiautoritären Erziehung gegen die heutige Gesellschaftsordnung richtet, wird ausgerechnet in einer Zeit wach, in der wir auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft sind, in der die Mutter zusehends ihre emanzipierte, bestimmende Rolle in der Familie übernimmt, in der der Vater – nach den Ergebnissen jugendsoziologischer Untersuchungen – zunehmend eine Vertrauensperson wird, eben deshalb, weil seine patriarchalische Position geschwächt wird. In der Anknüpfung an Ideen, die Bachofen über das Matriarchat geäußert hat, könnte man mit E. Fromm<sup>15)</sup> von einem progressiven Matrizenismus sprechen, der sich gerade in Amerika bereits deutlicher als bei uns zeigt<sup>16)</sup>. Der Mangel an Väterlichkeit scheint einem amerikanischen Psychiater schon so gravierend, daß er den Grund für die Studentenrevolte im sogenannten „heißen Vietnamsommer“ in der Provokation einer adäquaten Autorität erblickt. Erhebt sich also nicht der Verdacht, daß man – aus sozialistischer Agitation, im Rückgriff auf die proletarische Erziehung der zwanziger Jahre – scheinbar einen Verantwortlichen für die Unerquicklichkeiten der heutigen Leistungsgesellschaft sucht, in Wirklichkeit aber einen hinreichenden Grund für die Proklamation des sozialistischen Paradieses produzieren will?

In den gleichen Zusammenhang gehört die folgende Einschränkung des gesellschaftskritischen Ansatzpunktes: Wie Sigmund Freud bereits dargelegt hat, liegt längst vor der Begegnung mit der väterlichen Autorität die Begegnung mit der Mutter in all ihrer Liebe und Zuneigung. Gilt aber der Satz, daß eine Erfahrung um so tiefer sich einprägt, je früher sie in der Kindheit gemacht wird, so müßte diese Tatsache auf nichtautoritäre Strukturen hindeuten, zumal es heute ja gar nicht um eine ausschließliche Bevorzugung des Patriarchats gehen kann, sondern nur um ein fließendes Gleichgewicht von beiden, denn „das mütterliche Prinzip (ist) das der uneingeschränkten

Liebe, natürlicher Gleichheit, des Mitleids und der Barmherzigkeit. Das väterliche Prinzip ist das der bedingten Liebe, der hierarchischen Strukturen, des abstrakten Denkens, der von Menschen gemachten Gesetze, des Staates“ Deshalb folgert E. Fromm: „Der gegenwärtige Kampf gegen die väterliche Autorität scheint das patriarchalische Prinzip zu zerstören und eine Rückkehr zum matriarchalischen Prinzip in regressiver und undialektischer Weise anzudeuten. Eine lebensfähige, progressive Lösung liegt einzig in einer neuen Synthese der Gegensätze, in der der Widerstreit zwischen Barmherzigkeit und Gerechtigkeit durch eine Vereinigung beider auf einer höheren Ebene ersetzt wird.“<sup>17)</sup>

Mit dieser ersten Kritik soll dem sozialistischen, antikapitalistischen Pathos seine sozialkritische Basis entzogen werden, ohne damit die berechtigten Querelen über die heutige Leistungsgesellschaft bestreiten zu wollen.

#### 2. Die Überschätzung der Sexualität

Die zweite Kritik hat anzusetzen bei der Bewertung der Sexualität innerhalb der Struktur des Menschen und in der Erziehung überhaupt. Mag eine Reaktion auf die frühere Prüderie, Triebbeschränkung und Verteufelung der Sexualität mehr als verständlich sein, so wirkt vermutlich eine einseitige Akzentuierung der Sexualität ebenso neurotisierend wie die repressive Sexualerziehung. Der modische Appell für eine normenfreie Sexualität beruft sich auf die Sexualökonomie Wilhelm Reichs, die unter dem Motto steht: „Der Kern des Lebensglücks ist das sexuelle Glück.“<sup>18)</sup>

Die Diskussion dieser Hypothese wird deshalb erschwert, weil eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit W. Reich innerhalb der Psychoanalyse noch aussteht. Nur Siegfried Bernfeld setzte sich mit ihm in den zwanziger Jahren kritisch auseinander, indem er schrieb, Reichs Ideal sei bekanntlich eine Menschheit ganz ohne Sexualtriebeinschränkung. Die Psychoanalyse schein ihm das Mittel, diese Erlösung herbeizuführen, wenn vorher die ökonomischen Umwälzungen durchgeführt seien, als deren Mittel er den Kommunismus ansehe. Er wird dann polemisch, indem er W.

<sup>15)</sup> E. Fromm, Die Bedeutung der Mutterrechtstheorie für die Gegenwart, in: Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie, Frankfurt 1970, S. 71–114.

<sup>16)</sup> G. Gorer, Die Amerikaner, Reinbek 1966, S. 27 ff.; F. Wyatt, Motive der Rebellion – psychoanalytische Anmerkungen zur Autoritätskrise bei Studenten, in: Psyche, 22 (1968), S. 561–581.

<sup>17)</sup> E. Fromm, a.a.O., S. 76.

<sup>18)</sup> W. Reich, Die sexuelle Revolution, Frankfurt 1969<sup>2</sup>, S. 23.



Reich angreift: „Reich hat das Ideal der vollen uneingeschränkten Sexualbefriedigung. Wie alle Romantiker sucht er sein Ideal bei den primitiven Völkern als verwirklicht darzustellen und malt eine nahe Zukunft, in der es wieder erfüllt sein wird. Dieses Ideal ist recht unklar, aber immerhin erfordert es: keinerlei Onanieverbot, keine eigentliche Reinlichkeits-erziehung, keinerlei Strafe, keinerlei Einschränkung der Schauwünsche des Kindes, keinen pädagogischen Druck zur Sublimierung, keine Verhinderung des Koitusspieles der Kinder, auch dann nicht, wenn die Eltern die Spielpartner sein sollten. Er setzt voraus, daß auch dann, ja sogar nur dann sozialistische Kultur möglich sein wird und daß es dann in ihr kein Leid geben wird. Reich hatte alle die Unwahrscheinlichkeiten nicht systematisch hintereinander gefordert, aber sie finden sich in seinen Aufsätzen verstreut samt und sonders. Reich ist ein Philosoph, er wäre als anarchistischer Sexualethiker zu charakterisieren.“<sup>19)</sup>

Die zentrale Aussage bei W.Reich beruht in der Hypothese der Selbstregulierung, nämlich darin, daß der freie, freiheitlich erzogene Mensch nur ein Prinzip kenne: die sexualökonomische Selbstregulierung. Die neue Moral, die darin anhebt, begründet er in „Die sexuelle Revolution“ auf diese Weise: „Wenn wir von ‚neuer revolutionärer Moral‘ sprechen, sagen wir gar nichts; ihren konkreten Gehalt erhält diese Moral erst durch den Inhalt der geordneten Bedürfnisbefriedigung, und dies nicht nur auf dem Gebiet der Sexualität ... Die neue Moral ist eben, die moralische Regulierung überflüssig zu machen und die Selbstregulierung des gesellschaftlichen Lebens herzustellen. Beim Stehlen bzw. bei der Moral gegen den Diebstahl ist das eindeutig sichtbar und auch in die Praxis umgesetzt: Wer nicht hungert, hat kein Bedürfnis zu stehlen und braucht daher auch keine Moral, die ihn daran hindert. Der gleiche Grundsatz gilt auch in der Sexualität: Wer befriedigt lebt, vergewaltigt nicht und braucht auch keine Moral dagegen. Die ‚Sexualökonomische Regulierung‘ des Geschlechtslebens tritt an die Stelle der normativen Regelung.“<sup>20)</sup>

Diesen Aussagen muß man einen großen pädagogischen und ethischen Idealismus zuerkennen. Dagegen scheint der Mensch anders zu sein, als W. Reich ihn sich dachte, und die

spätere Abkehr Reichs vom Kommunismus, der ihn enttäuschte, würde zumindest seinen Hinweis auf den Kommunismus als die gültige Verwirklichung seiner Theorien fragwürdig machen<sup>21)</sup>. Über diesen Idealismus hinaus aber muß man der These der sexualökonomischen Selbstregulierung gegenüber Zweifel hegen, weil statt der bisherigen Moral, die sich an der Natur, der Vernunft, der Freiheit, dem Nächsten überhaupt orientierte, Reich das biologische, physiologische „Empfinden“ zum entscheidenden, quasimoralischen Maßstab erhebt. Abgesehen davon, daß eine Lustempfindung einen höchst unsicheren, weil zu subjektiven Maßstab darstellt, wird einem biologischen Prinzip (nach einem hedonistischen Muster) die Funktion des „Gewissens“ übertragen. Kann der Orgasmus den Eros ablösen? Kann die sexuelle Funktion den Gewissensspruch ersetzen? Trifft der Vorwurf von E. Fromm zu, der Reich eine „für seine Arbeiten charakteristische physiologistische Überbewertung des sexuellen Faktors“ bescheinigt?<sup>22)</sup> Das sind die entscheidenden Fragen an Reichs sexualökonomische Utopie.

Bei der Antwort auf diese Fragen wird weiterhin das Problem verdrängt, ob das Realitätsprinzip, in dem die konkrete Gesellschaft und die konkrete Existenz aufscheint, bei der Regulierung des Lustprinzips überflüssig wird. Psychoanalytiker wie etwa A. Freud, R. Spitz u. a., die an dieser These Sigmund Freuds festhalten, einfach als orthodoxe Freuddogmatiker<sup>23)</sup> zu disqualifizieren, heißt doch eine pädagogisch zentrale Frage unwissenschaftlich zu simplifizieren. Im Zusammenhang damit stellt sich natürlich die Frage nach der Möglichkeit und der Funktion der Sublimierung, ohne die keine Unterordnung unter das Realitätsprinzip gelingt.

Wenn die antiautoritären Kinderläden auch in der Reichschen Theorie übereinstimmen, zeigen sich doch Differenzen in der Praxis, z. B. ob Kinder am Intimleben ihrer Eltern teilnehmen sollen oder nicht<sup>24)</sup>. Das ist vielleicht eine Randfrage, aber in ihr stellt sich das grundsätzliche Problem in aller Schärfe.

21) W. Reich, a.a.O., S. 28; vgl. auch D. Haensch, Repressive Familienpolitik, Reinbek 1969, S. 17.

22) E. Fromm, Autorität und Familie: Marxismus, Psychoanalyse, Sex-Pol I, Frankfurt 1970, S. 283.

23) H. Kentler, Sexualerziehung, Reinbek 1970, S. 84 ff.

24) Erziehung zum Ungehorsam, a.a.O., S. 58-59.

19) S. Bernfeld, Erziehung und Psychoanalyse II, Darmstadt 1969, S. 517.

20) W. Reich, a.a.O., S. 24.



### 3. Ideologischer Radikalismus

Der dritte Punkt der Kritik muß sich der ideologischen Fixierung der antiautoritären Erziehung zuwenden. Was sich anfangs als humanistische Attitüde gegen die Leistungsgesellschaft und als Ausgleich des Unrechts einer keineswegs nivellierten Mittelstandsgesellschaft ausgab, radikalisierte sich zu einer sozialistisch-proletarischen Erziehung, die es nicht nur auf den Umsturz der heutigen Gesellschaft, sondern ganz präzise auf Klassenkampf abgesehen hat. Die entsprechenden Berichte aus dem Schülerladen „Rote Freiheit“ in Berlin räumen über die wahren Absichten jeden Zweifel aus<sup>25)</sup>. Alle vorgeschobenen humanitären Absichten erweisen sich bei Würdigung dieser Ziele und Methoden als pure Mäusefängerei.

Die anfänglich an Herbert Marcuse orientierte Parole von der „großen Weigerung“ wird zusehends von einem kämpferischen Marxismus und Leninismus verdrängt. Die in dem Kollektiv ROTKOL arbeitenden Jugendlichen sollen sich auf ihre Aufgaben vorbereiten, indem sie die Erfahrungen und Prinzipien der kommunistischen Kinderbewegung der zwanziger Jahre sammeln, das Verhältnis von Theorie und Praxis bei den Klassikern des Marxismus-Leninismus studieren und sich die Ideen von Mao-Tse-tung aneignen. Die politische Linie des PROZ-ML ist nicht weniger deutlich; sie sind der Meinung, „daß der Kampf gegen die

autoritäre Erziehung nur erfolgreich sein kann, wenn es gelingt, den kapitalistischen Staatsapparat mitsamt seinen Erziehungsinstanzen zu beseitigen.“ Dieses Ziel setzt den Aufbau einer proletarischen Organisation auf nationaler Ebene voraus, die den Kampf für die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Interessen des Volkes siegreich führen kann. Man kann die anspruchsvolle Ideologie dieser Kinderladenbewegung in einem Imperativ zusammenfassen: „Wer eine menschenwürdige Erziehung ernsthaft will, in der die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen aller Kinder unserer Gesellschaft ausgebildet werden, der muß sich in den Dienst dieser Aufgabe stellen.“

Keiner wird übersehen, daß durch diese ideologische Radikalisierung sich entsprechende Ideologien, Menschenbilder, soziale Vorstellungen und Ziele, Bildungskonzeptionen polarisieren. Und sollte man dies nicht merken, so hat es R. Wolff auf dem 4. Deutschen Jugendhilfetag 1970 in Nürnberg deutlich gesagt: „Den Erziehern ist zu raten . . . Verweigert euch, für die herrschende Klasse zu erziehen. Arbeitet in der proletarischen Stadtteilarbeit, in den Reihen der proletarischen Kinder und Jugendlichen. Zerschlagt die bürgerliche Klassenschule, schickt die Pfaffen dahin, wohin sie gehören, in die Kirche. Über zwei Drittel aller Vorschulerziehungseinrichtungen sind konfessionell. Das ist ein Skandal.“<sup>26)</sup> Dieser Jargon ist aus „braunen“ Tagen sattem bekannt.

## IV. Pädagogische Impulse – für eine freiheitliche Erziehung

Allem voraus muß man zugeben, daß seit Fröbels und Montessoris Zeiten in der Vorschul-erziehung nie mehr so angestrengt nachgedacht und so phantasievoll „experimentiert“ wurde wie in unseren Tagen. Daß Eltern abendlang beisammensitzen und engagiert Erziehungsfragen diskutieren, ist doch wesentlich erfreulicher als jene unengagierte Distanz, die bislang den Kindergarten als Abstellraum für Kinder mißverstand. Die Einheitlichkeit der Erziehung in Kindergarten, Schule und Elternhaus kann dem Kinde nur nützen.

### 1. Sozialisation des Kindes

Über die grundlegende Revision der Vorschul-erziehung hinaus rückt diese moderne Weise

der Sozialisation das Kind in die Mitte der erzieherischen Bemühung. Sinn der Erziehung ist nicht der bestangepaßte Mensch in einer an der Profitmaximierung orientierten Leistungsgesellschaft, sondern die Vermittlung der sinngebenden und wertvollen Lebenstechniken, die gemäß den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes, im Hinblick auf seine zeit- und gesellschaftsbedingte Lebensgestalt, das soziale und personale Glück des Menschen ermöglichen. Je weniger der Imperativ „Alles für das Kind“ unter die Parole „Gegen die kapitalistische Gesellschaft“ gerät, um so besser. Diese Erziehung versteht sich als Erziehung zu einer selbstbewußten, zur Selbstverfügung und Selbstannahme befreiten Frei-

<sup>25)</sup> Schülerladen Rote Freiheit, Frankfurt 1971.

<sup>26)</sup> R. Wolff, Erziehung ohne Zwang, in: betrifft: Erziehung, 3 (1960) Heft 9, S. 38.



heit. Nicht Gehorsam ist des Bürgers Pflicht, sondern kritisch verantwortetes Engagement.

Die Erziehung zur Freiheit setzt sich in pädagogische Imperative um: Gewährenlassen, Spielraum der Freiheit, Ermutigung des Kindes zum Entdecken, zum Gestalten, zur Selbsterfahrung, zur Kooperation, zur Kommunikation, zur Entscheidungsfreude, zur Ichstärkung. Der emanzipatorische Sinn solcher Pädagogik leuchtet erst ein, wenn man zum Vergleich die Pädagogik der Jahrhundertwende mit ihrem Drill, ihrer Dressur, ihrer Intoleranz dem Freiheitsverlangen gegenüber heranzieht.

Wie R. und A. M. Tausch in ihrer „Erziehungspsychologie“ berichten, erhalten Kleinkinder etwa 200 bis 400 Befehle täglich von ihren Müttern. Für diese Dimension der Lenkung und Dirigierung hat man folgendes festgestellt: Strenge Disziplin und Kontrolle bei Kindern stehen in merklichem Zusammenhang mit geringen Konflikten und geringer Aggressivität, zugleich aber auch mit geringen originellem, schöpferischem und sozialem Verhalten. Strafe in der Erziehung korreliert mit Trotzverhalten und emotionaler Instabilität; Dirigismus, Einmischung und Stimulierung korrelieren mit Nicht-Kooperation und kritisierend-koperativem Verhalten der Kinder; Machtpraktiken der Mütter korrelieren mit dem Ausmaß an Feindseligkeit und Machtpraktiken der Kinder gegen Kinder und mit dem Widerstand gegen die Beeinflussung anderer Kinder wie der Kindergärtnerin. Dagegen führt die Gewährung von Selbständigkeit der Handels- und Entscheidungsfreiheit zu größerer seelisch-sozialer Schulreife der Kinder <sup>27)</sup>.

Die beiden Gelehrten ziehen die Konsequenz, daß die wenig befriedigenden Zustände in den Kindergärten im Zusammenhang stehen mit der fehlenden Erforschung des psychologischen Geschehens im Kindergarten, mit den zunächst hohen Idealen vieler Kindergärtnerinnen, an-

<sup>27)</sup> R. und A. M. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1970<sup>5</sup>, S. 268–272. Laut einer Untersuchung von A. M. Tausch u. a.: „Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion im Kindergarten“ (Psychol. Rundschau 1968, 19, S. 267–279) ergab eine Zufallstichprobe in 13 Großstadtkindergärten: Durchschnittlich 2,2 Befehle-Aufforderungen von der Kindergärtnerin pro Minute; 1,1 Fragen an Kinder pro Minute; alle 15 Sekunden wurden eines oder mehrere Kinder (3–6 Jahre alt) unmittelbar angesprochen; während eines 20 Minuten dauernden, freien, individuellen Spiels der Kinder unterbrachen 9 von 13 untersuchten Kindergärtnerinnen ihre Sprachäußerungen niemals für die Dauer von einer (!) Minute.

dere Menschen zu formen, sowie „dem Mangel an geeigneten Verhaltensmodellen oder am Wissen hinsichtlich eines adäquaten Umgangs mit Kindern“. Sie sagen ausdrücklich: „Schlagworte wie antiautoritäre Kindergarten-Erziehung oder gute Vorsätze scheinen nicht zu genügen, um ein entsprechendes Erzieherinnenverhalten und entsprechende Bedingungen für Kinder im Alltag fortlaufend zu realisieren.“ <sup>28)</sup>

Allerdings zeigt sich – nach dem Urteil von R. und A. M. Tausch – in der Bundesrepublik eine Tendenz, daß Eltern das Ausmaß ihrer Lenkung reduzieren. „Diese Reduzierung mag manchmal einhergehen oder ist die Folge einer gewissen emotionalen Distanzierung-Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern, was des öfteren nicht zu günstigen Auswirkungen führen mag.“ <sup>29)</sup> Es kann sich demnach nur darum handeln, einerseits Lenkung und Dirigismus herabzusetzen, aber gleichzeitig den emotionalen Raum mit Wertschätzung, Wärme und Zuneigung anzureichern.

In einem Zeitalter nach Sigmund Freud ist es selbstverständlich, auch der kindlichen Sexualität mit großer Unbefangenheit zu begegnen. Die Zielvorstellungen des Gewährenlassen, naiver Unbefangenheit und wahrhafter Unterordnung zählen inzwischen zum pädagogischen Fundus aller Eltern. Inwieweit sich diese Imperative in einer Kindergartenerziehung auswirken können, hängt nicht nur von der Souveränität der Erzieher ab, von der Respektierung der sehr unterschiedlichen Erziehungsatmosphäre, die – zumindest beim primären Erziehungsrecht der Eltern – diese Respektierung verdient, sondern vor allem auch von der Freiheit von jenen ideologischen Fixierungen, die Lebensglück auf sexuelles Glück reduzieren. Wo Sexualität als eine ins Lebensganze integrierte Wirklichkeit verständlich ist, werden die Kategorien des Verständnisses wie die Imperative der Erziehung anders lauten als die neomarxistischen, von W. Reich herkommenden. Ausdrücklich sei aber gesagt, daß die von der Kommune 2 berichteten Sexspiele der Kinder (von H. Kentler gelobt) nur als fragwürdig und pädagogisch unverantwortbar bezeichnet werden können, wie Chr. Mevens es nachweist <sup>30)</sup>.

Die moderne Vorschulerziehung mit ihren Lernprogrammen, Lesespielen, mit ihrer Auf-

<sup>28)</sup> R. und A. M. Tausch, Erziehungspsychologie, a.a.O., S. 275.

<sup>29)</sup> Ebd. S. 268.

<sup>30)</sup> Chr. Meves, Manipulierte Maßlosigkeit, Freiburg 1971, S. 92 ff.



merksamkeit für gruppendynamische Prozesse, ihrem Akzent auf Kreativität wird durch die freiheitliche Erziehung in die Mitte der Aufmerksamkeit gerückt. Die Forderung nach kleinen Spielgruppen, nach Vermehrung der Zahl der Erzieher, nach spezifischen Kenntnissen der Kindergärtnerinnen sind nur zu begrüßen, wengleich die — unter dem Titel „Leistungsmaximierung“ erfolgende — frühzeitige Wegnahme des Kindes aus der Familie mit Wachsamkeit verfolgt werden muß.

## 2. Erziehung im Jugendalter

Die antiautoritäre Einstellung ist, solange sie nicht zu einer neomarxistischen „Marotte“ wird, auch in diesem Erziehungsfeld von Bedeutung. Freiheitlichkeit, Entscheidungsfreude, Selbstverantwortung und Ichstärke zählen zu den gültigen Zielvorstellungen auch in diesem Alter. Man spricht heute gern von partnerschaftlicher Erziehung — und dieses Wort meint etwas Richtiges, solange man unter Partnern nicht notwendig Gleiche versteht. Partnerschaft kommt ohne die Teilhabe an der je individuellen Ungleichheit nicht aus; in ihr mag es immer noch so etwas wie Autorität geben, eben in dem Sinne, daß der Jugendliche in den modernen Fragen der Technik, des Sports der Popmusik „Autorität“ ist, während der Erwachsene in Fragen beispielsweise seines Berufs oder der Lebensbewertung Autorität darstellt. Entscheidungsnotwendigkeiten wird es auch dann immer noch geben, aber die Entscheidungen werden gewiß leichter gefunden, wenn alte Klischees der Abhängigkeit abgebaut sind. Die Autorität der Eltern beruht auf dem Vorsprung des Alters, der Lebensreife und des Wissens, der zuerst einmal eine Pflicht der Eltern ausdrückt und erst dann ein Recht den Kindern gegenüber impliziert.

Diese freiheitliche Erziehung fordert den Spielraum als Experimentierfeld, als Raum der Lebensreifung, als mit dem Erzieher gemeinsam zu bestehende pädagogische Situation. Gespräch, Mitverantwortung, Mitbestimmung lauten die pädagogischen Maximen, die hier gelten. Erziehungsziel heißt nicht: bestmögliche Anpassung, sondern kritische Distanz, Phantasie, Initiative, Courage, Überwindung eines bürgerlichen Disengagements wie eines ideologisch fixierten Anarchismus. Derartige

Zielvorstellungen bedingen Lernprozesse, in denen Eltern wie Jugendliche genötigt sind, miteinander den neuen, zeitgemäßen Umgang einzuüben.

Freiheitliche Erziehung wird vor allem für den Bereich der Sexualerziehung gefordert. Nun verlangt diese Frage eine ausführlichere Antwort, als dies hier möglich ist<sup>31)</sup>. Dort, wo insgesamt zur Partnerschaftlichkeit erzogen wurde, wird sich diese Partnerschaftlichkeit auch im Bereich des Sexuellen durchsetzen, so daß Liebe nicht mit willkürlicher Beliebigkeit, personale Verantwortung nicht mit Egoismus zu zweien, ein Partner nicht mit einem „sexuellen Funktionär“ (H. Thielecke) verwechselt wird. Es wäre weitaus leichter, sich mit den Zielvorstellungen der modernen Sexualpädagogik auseinanderzusetzen, wenn jede Sexualerziehung ihre „ideologischen Aprioris“ eingestünde. Christen sollten zugeben, daß sie von einem an der Offenbarung und einem an der personalistischen Anthropologie orientierten Menschenbild ausgehen; andere sollten eingestehen, daß die angeblich allein auf wissenschaftlichen Ergebnissen beruhende Sexualerziehung in Wirklichkeit auf dem Glauben an die Sexualstatistik, auf einer Konstitutionsbiologie, auf einer neomarxistischen Sozialutopie, auf einer sexualökonomischen Synthese von Psychoanalyse und Marxismus beruht. Kontroversen sollten nicht über die Symptome, sondern über die ideologischen, systemimmanenten Aprioris ausgetragen werden.

Zum Schluß wäre zu sagen: Autorität wird es immer geben, zumindest die Autorität der Freiheit. Wo eine antiautoritäre Erziehung unfähig macht, die Wirklichkeit — auch die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer Totalität — wahrzunehmen, wo sie aufgrund überlebter proletarischer Parolen die Freiheit untergräbt, erweist sich die antiautoritäre Attitüde als Einübung eines Totalitarismus, mit allen Konsequenzen an Intoleranz und Klassenhaß. Eine christliche, freiheitliche Erziehung steht und wird immer stehen unter der Devise: Freiheit der Kinder Gottes. In dieser zu verantwortenden Freiheit beruhen gestern wie heute Differenz und kritische Instanz des Christlichen.

<sup>31)</sup> Vgl. R. Bleistein, Sexualerziehung zwischen Tabu und Ideologie, Würzburg 1971.



# Journalistische Ausbildung heute

## Praxis und Probleme

### 1. Einleitung

Das Thema „Ausbildung von Journalisten“ wurde wieder einmal und zu Recht aktualisiert. Einen entscheidenden Beitrag hierzu leistete das am 18. Januar 1971 von der „Gemischten Kommission für Fragen der journalistischen Aus- und Fortbildung“ des Deutschen Presserates beschlossene „Memorandum zur Journalistenausbildung“. Vernachlässigt man zunächst in bezug auf das Thema die Divergenzen in den Vorstellungen und Interessen, wie sie auch in dieser Vorlage zum Ausdruck kommen, so dokumentiert das Memorandum nachdrücklich, daß die Reform der Journalistenausbildung nicht nur wünschenswert, sondern heute eine entschieden vordringliche Notwendigkeit geworden ist.

Allerdings konnte sich die „Gemischte Kommission“ bei diesen Gedanken von der traditionellen Zielvorstellung eines journalistischen Berufsbildes nicht trennen, wonach der Journalistenberuf ein offener „Begabungsberuf“ sei und bleiben solle<sup>1)</sup>. Diese grundlegende Gemeinsamkeit teilt sie mit dem „Berufsbild des Journalisten“, das der Deutsche Journalisten-Verband auf seinem Verbandstag 1966 beschloß<sup>2)</sup>, sowie mit dem Journalistenverständnis, wie es in den „Blättern zur Berufskunde“ der Bundesanstalt für Arbeit charakterisiert wird<sup>3)</sup>.

Ungeachtet ihrer Langlebigkeit muß man diese Formel vom „Journalismus als freien und offenen Begabungsberuf“ grundsätzlich in Zweifel ziehen, denn ihre Brauchbarkeit wird nicht erst in jüngster Zeit fraglich. Sie impliziert

eine Fülle von Vor- und Ausbildungsproblemen, mit denen sie vor allem heute konfrontiert werden muß. Bemühungen dieser Art haben jedoch längst Tradition. Emil Löbl<sup>4)</sup> konnte schon 1903 keinen Originalitätsanspruch erheben, als er die Ausbildungssituation von Journalisten diskutierte und mit Nachdruck eine „besondere journalistische Fachbildung“ befürwortete. Und auch der Nationalökonom Karl Bücher, ehemals Redakteur

#### INHALT

- 1 Einleitung
- 2 Zugangswege zu journalistischen Berufen in der Bundesrepublik
  - 2.1 Ausbildung in und durch Redaktionen
  - 2.2 Ausbildung durch eine Journalistenschule
  - 2.3 Ausbildung im Zusammenhang mit einem kommunikationswissenschaftlichen Studium
  - 2.4 Ausbildung durch Anlernen in der Redaktion
- 3 Einrichtungen zur Vor- und Fortbildung von Volontären und Journalisten
- 4 Diskussion
  - 4.1 Die These von der Begabung
  - 4.2 Berufe in der differenzierten Gesellschaft
  - 4.3 Kritische Bemerkungen zum Volontariat
  - 4.4 Aus- und Fortbildung für Kommunikatoren
  - 4.5 Zweistufige Ausbildung von Kommunikatoren
  - 4.6 Kontrolle der Ausbildungsstätten
- 5 Schlußbemerkungen

<sup>1)</sup> Vgl. Deutscher Presserat (Hrsg.), Memorandum zur Journalistenausbildung, vorgelegt von der „Gemischten Kommission für Fragen der journalistischen Aus- und Fortbildung“ gem. Beschlußfassung auf der Sitzung am 18. 1. 1971 in Düsseldorf, Bonn-Bad Godesberg 1971, Abs. 3.1.

<sup>2)</sup> Deutscher Journalisten-Verband e. V. (Hrsg.), Berufsbild des Journalisten, mit Erläuterungen, beschlossen am Verbandstag 1966, Bonn 1967, S. 3.

<sup>3)</sup> Vgl. Emil Dovifat, Journalist, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Blätter zur Berufskunde, S. 3. (z. Z. in Neubearbeitung durch Wilmont Haacke).

der Frankfurter Zeitung, war nicht der erste, als er zur Gründung des Instituts für Zeitungskunde an der Universität Leipzig aufgrund eines 1915 entwickelten Studienplanes zu einem dreijährigen Hochschulstudium für Jour-

<sup>4)</sup> Emil Löbl, Kultur und Presse, Leipzig 1903, S. 203 ff.



nalisten riet, das nach drei Richtungen („politische Journalistik, Handelsjournalistik, feuilletonistische Richtung“) unterteilt werden sollte<sup>5)</sup>.

Es dürfte für die hier beabsichtigte Diskussion nicht besonders ertragreich sein, all den Gründen nachzuspüren, die für das Scheitern von Büchern, aber auch anderer Konzeptionen verantwortlich waren<sup>6)</sup>. Tatsache ist – und darüber scheint in der Gegenwart Einigkeit zu bestehen –, daß eine gründliche Reform der Ausbildung von Journalisten überreif geworden ist. Fraglich bleibt jedoch, ob nicht bereits Überlegungen in dieser Richtung durch eine These wie die vom Journalismus als einem „freien und offenen Begabungsberuf“ allzu früh abgeblockt werden. Inwieweit widersprechen sich diese Begriffe? Sind es nicht gerade die vieldeutigen Termini „Journalist“ und „Begabungsberuf“, die in das Zentrum der Diskussion zu stellen wären? Man wird fragen müssen, von welchen politischen, sozialen, ökonomischen, ja selbst anthropologischen Grundannahmen die Vorstellungen von dem Journalistenberuf in dieser Gesellschaft ausgehen und inwiefern die heutigen Ausprä-

gungen diesem Verständnis entsprechen. Dabei wird man keine Zuflucht mehr in einer historisierend-ermahnenden Rechtfertigungsliteratur suchen dürfen, deren Postulate einer Konkretisierung, Operationalisierung und Realisierung seit eh und je verschlossen und somit weitgehend Leerformeln blieben. Vielmehr ist in Frage zu stellen, ob und wie die nach den heute noch üblichen Modi ausgebildeten Journalisten einer grundgesetzlich privilegierten Berufstätigkeit entsprechen können. Es mag Angehörigen dieses Berufes schmeicheln, sich als „publizistische Persönlichkeiten“ in eine Reihe mit profilierten Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens gestellt zu sehen. Möglichkeiten und reale Beispiele dieser Art sind aber keine Alibis dafür, daß gleichzeitig Erfordernissen unseres publizistischen Lebens nicht oder nur ungenügend entsprochen wird.

Bevor wir auf Fragen dieser Art näher eingehen und uns mit Überlegungen für adäquate Lösungen dieser Problematik auseinandersetzen, scheint es dienlich, erst einmal den gegenwärtigen Stand der Journalistenausbildung in der Bundesrepublik Deutschland kurz zu skizzieren.

## 2. Zugangswege zu journalistischen Berufen in der Bundesrepublik

Versucht man etwas Ordnung in jenen Variationsreichtum der Möglichkeiten zu bringen, die Journalisten als faktische Zugänge zu ihren Berufen dienen, so bieten sich vier Gruppierungen an:

1. Ausbildung in und durch Redaktionen;
2. Ausbildung durch eine Journalistenschule (einschließlich Praktika);
3. Ausbildung im Zusammenhang mit einem kommunikationswissenschaftlichen Studium;
4. Ausbildung durch Anlernen in Redaktionen<sup>7)</sup>.

### 2.1 Ausbildung in und durch Redaktionen

Der journalistische Ausbildungsweg über ein Ausbildungsverhältnis „vor Ort“, das sog. Volontariat, ist in der Bundesrepublik bis heute die Regel geblieben. Eine empirisch fundierte Bedarfsschätzung für den Journalisten-nachwuchs der kommenden Jahre liegt nicht vor. Doch ermittelte der Deutsche Presserat eine Ausbildungskapazität in den Redaktionen und Abteilungen der Massenmedien der Bundesrepublik von rund 400 Volontariatsstellen pro Jahr<sup>8)</sup>.

Die wesentlichen Bedingungen für eine journalistische Berufsausbildung bei *Zeitungen* sind im „Vertrag über Ausbildungs-Richtlinien für Redaktionsvolontäre an Tageszeitungen“ vom 1. September 1969 verankert. Vertrags-

<sup>5)</sup> Vgl. Studienplan zur berufsmäßigen Ausbildung in der Zeitungskunde an der Universität Leipzig (1916), abgedruckt in: Karl Jaeger, Von der Zeitungskunde zur publizistischen Wissenschaft, Jena 1926, S. 103 ff.

<sup>6)</sup> Vgl. statt dessen die Diskussion bei Siegfried H. Mohm, Die Ausbildung des Journalisten-Nachwuchses in Deutschland, rer. pol. Diss., Erlangen-Nürnberg 1963, Nürnberg 1964.

<sup>7)</sup> Vgl. dazu auch die Übersicht und Diskussion bei Günter Kieslich, Ein Beruf ohne Berufsbild. Gedanken zur Ausbildung von Journalisten, in: Fritz Hufen (Hrsg.), Politik und Massenmedien, Mainz 1970, S. 303–322.

<sup>8)</sup> Deutscher Presserat (Hrsg.), Memorandum zur Journalistenausbildung, a.a.O., Abs. 1.3.



partner sind der BDZV (Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger e. V.), die Deutsche Journalisten-Union in der IG Druck und Papier, der DJV (Deutscher Journalisten-Verband e. V.) und die DAG (Deutsche Angestellten Gewerkschaft)<sup>9)</sup>. Die Richtlinien gelten als verbindlich für die Ausbildung an Tageszeitungen; eine Überwachungsmöglichkeit, ob sie eingehalten werden oder bis zu welchem Grade diesen Empfehlungen entsprochen wird, gibt es außerhalb der Redaktionen bzw. der Verlage jedoch nicht.

Nach diesen Richtlinien soll der Volontär über das Reifezeugnis oder eine gleichwertige Ausbildung verfügen. Von den Ausbildungsstätten wird erwartet, daß es sich nur um sog. „publizistische Einheiten“ handelt, also Zeitungsredaktionen, die über die traditionellen Ressorts Politik, Wirtschaft, Kultur, Lokales und Sport verfügen, oder um Gemeinschaftsredaktionen, die in ihrer Organisation diesen Ressortpluralismus garantieren. Es wird darüber hinaus gefordert, daß die Zahl der ausgebildeten Redakteure zur Zahl der Volontäre in einem Verhältnis steht, das eine ordnungsgemäße Ausbildung gewährleistet. Die Richtlinien empfehlen eine formale Ausbildungsdauer von zwei Jahren, und zwar in allen redaktionellen Ressorts, „mindestens aber im lokalen, im politischen und wahlweise in einem dritten Ressort (Kultur, Wirtschaft, Sport)“. Der Volontär soll nicht länger als ein Jahr in einem Außenressort beschäftigt bzw. ausgebildet werden. Er soll „in allen redaktionellen Arbeiten einschließlich der Satz- und Umbruchtechnik“ unterwiesen werden, aber ihm seien „auch Kenntnisse in den übrigen Verlagsabteilungen“ zu vermitteln und er „darf keinesfalls nur im Außendienst beschäftigt werden“. Auch ist er „mit den Pressegesetzen, den einschlägigen Bestimmungen des Urheber- und Verlagsrechts sowie mit den Grundzügen des Verfassungsrechts vertraut zu machen“. Zum Ausbildungsziel selbst besagen die Richtlinien: „Verlag und Redaktion haben die Aufgabe, dem Volontär im Rahmen seiner Beschäftigung eine möglichst umfassende Ausbildung zuteil werden zu lassen. Die Einstellung eines Volontärs darf nicht dazu dienen, die Arbeitskraft eines Redakteurs zu ersetzen“.

Die Ausbildung von Volontären beim *Rundfunk* (Hörfunk und Fernsehen) lag über Jahre hinweg im argen. Nicht zu Unrecht klagten

deshalb die Zeitungsverlage und -redaktionen, daß es dem Hörfunk, aber besonders den lange Jahre im Auf- und Ausbau befindlichen Fernsehanstalten durch attraktive Gehalts- und Versorgungsangebote gelang, viele Zeitungsjournalisten kurz nach erfolgter Ausbildung abzuwerben. Diese Situation hat sich nach Abschluß der Pionierzeit im Fernsehen und nach einer gewissen wirtschaftlichen Konsolidierung im gesamten Rundfunkbereich entscheidend geändert. Die journalistische Mobilität zwischen den Medien Zeitungen und Rundfunk kann man heute als normalisiert bezeichnen. Jetzt verfügen die Rundfunkanstalten selbst über Ausbildungseinrichtungen für ihren Nachwuchs.

So beruht die Ausbildung von Journalisten beim *Hörfunk* auf Richtlinien, die im Januar 1968 von der Intendantenkonferenz der ARD vereinbart wurden<sup>10)</sup>. Danach sollen pro Jahr etwa 60 Volontäre (mindestens 21, höchstens 26 Jahre alt) Hörfunkjournalisten werden. Ihr beruflicher Ausbildungsgang vollzieht sich in einem Zeitraum zwischen neun und fünfzehn Monaten. Dieses Hörfunk-Volontariat sieht eine Aufteilung in drei Fachrichtungen vor:

- (1) *Politik*, Nachrichten, Aktuelles, Wirtschaft und Soziales, Landfunk, Sport;
- (2) *Kultur*, Hörspiel, Literatur, Wissenschaft, Kirchen-, Frauen-, Kinder-, Jugend- und Schulfunk sowie Nachtstudio;
- (3) *Musik und Unterhaltung*.

Die Ausbildung in den Sparten Nachrichten sowie in den hier nicht besonders aufgeführten Organisationsbereichen Archiv (insbesondere Schallarchiv), Sendeleitung und Programmdisposition sowie Produktion soll obligatorisch für alle Hörfunk-Volontäre sein. Während der Ausbildung soll der Volontär mindestens vier Sparten einer dieser Fachrichtungen durchlaufen sowie wahlweise zwei Sparten der beiden anderen Fachrichtungen.

Angehende Journalisten beim *Fernsehen* (Mindestalter 21, Höchstalter 28 Jahre) absolvieren in den Rundfunkanstalten der ARD (Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland) und beim ZDF (Zweites Deutsches Fernsehen) in Mainz jeweils ein achtzehnmonatiges

<sup>9)</sup> Vgl. den Vertragstext als Beilage zu: Der Journalist, 19:11 (1969).

<sup>10)</sup> Vgl. die „Richtlinien für die Ausbildung von Volontären des Hörfunks und des Fernsehens bei den Rundfunkanstalten“ vom 18. Januar 1968, in: Rundfunk und Fernsehen, 16 (1968), S. 185–189.



Volontariat. Soweit nicht für das Fernsehen modifiziert, gelten auch für ihre Ausbildung die Richtlinien von 1968. Dieser Lehrgang vollzieht sich — ähnlich wie die Volontärausbildung bei Tageszeitungen und beim Hörfunk — im Rahmen der praktischen Alltagsarbeit. Er gliedert sich in eine viermonatige Grundausbildung und eine vierzehnmonatige Tätigkeit in mindestens drei verschiedenen Ressorts und Abteilungen, darunter in einem Landesstudio.

Die Volontärausbildung beim Fernsehen erfolgt in drei weitgehend voneinander unabhängigen Richtungen:

- (1) Fachrichtung Redaktion (Chefredaktion und Programmdirektion);
- (2) Fachrichtung Aufnahme und Produktionsleitung;
- (3) Fachrichtung Kamera, Bildmischung, Schnitt.

Ab 1. Oktober 1971 wurde von der ARD und dem ZDF eine gemeinsame Grundausbildung für die Fernseh-Volontäre ihrer Anstalten eingeführt. In diesem Zusammenhang werden gegenwärtig Richtlinien neu bzw. die von 1968 umformuliert. Gleichzeitig wurden die vorgesehenen Rundfunkseminare neu strukturiert und in Volontärtagungen umbenannt. An ihnen nehmen die Volontäre während oder am Ende ihrer Ausbildung einmal teil. Als Koordinations- und Betreuungseinrichtung für die Ausbildung fungiert ein beim Südwestfunk, Baden-Baden, etabliertes Ausbildungsressort<sup>11)</sup>.

## 2.2 Ausbildung durch eine Journalistenschule (einschließlich Praktika)

Während beispielsweise in den USA die Ausbildung von Journalisten in der Regel in Schools of Journalism erfolgt, die in das dortige College-System eingebaut sind und deren Studiengänge mit dem akademischen Grad eines Bachelor of Arts (B.A.) abschließen, kennen wir in der Bundesrepublik keine unmittelbar vergleichbaren Einrichtungen. Obwohl in der Planung an amerikanischen Vorbildern orientiert, blieb die 1959 als Werner Friedmann-Institut gegründete *Deutsche Journalistenschule e. V.* in München (DJS) organisatorisch und in ihren Lehrformen außerhalb des

Hochschulrahmens. Dennoch nimmt sie in der Bundesrepublik als einziges Institut dieser Art eine Sonderstellung ein. Darauf sowie auf den ihr vorausgehenden Ruf dürfte es zurückzuführen sein, daß sich dort alljährlich bis zu 1000 und mehr Interessierte um Aufnahme bemühen. Diesen Bewerbern stehen jedoch pro Jahr nur 30 Ausbildungsplätze offen.

Das Aufnahmeverfahren der DJS ist in eine Vor- und eine Hauptprüfung unterteilt. Durchschnittlich die Hälfte der Bewerber gibt jeweils bereits dann auf, wenn es gilt, im Rahmen der Vorprüfung die ersten Leistungen in Form einer Reportage und eines Kommentars zu erbringen. Nach bestandener Vorprüfung wird der Kandidat zur Hauptprüfung nach München eingeladen. Sie umfaßt in ihrem schriftlichen Teil innerhalb enger Zeitgrenzen einen Bildertest sowie die Abfassung einer Reportage und eines Kommentars. Der mündliche Teil der Hauptprüfung besteht aus einem umfassenden Gespräch zwischen Kandidaten und Prüfungskommission. Die Schulleitung hat in der Prüfungskommission nur beratende Stimme<sup>12)</sup>.

Angesichts des zahlenmäßigen Mißverhältnisses zwischen Bewerbern und offenen Studienplätzen wird man berechtigterweise vermuten dürfen, daß in dem — bedingt durch die Kapazität der DJS — sehr engmaschigen Prüfungsnetz alljährlich viele geeignete Bewerber hängenbleiben, die durchaus eine hinreichende Vorbildung für journalistische Berufe mitbringen. Eine gravierende Änderung der bestehenden Finanzlage der DJS, die zu einer umfassenden Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten erforderlich wäre, steht nach Auskunft der Schulleitung nicht in Aussicht.

Die Deutsche Journalistenschule wird verantwortet und finanziell getragen von der ARD, dem ZDF, vom Deutschen Journalisten-Verband e. V., der Deutschen Journalisten-Union, dem Gemeinschaftswerk der Evangelischen Presse e. V., von Zeitungs- und Zeitschriftenverlagen sowie einer Gruppe von Verlagen, die in der DIMITAG zusammengeschlossen sind. Unterstützt wird sie ferner vom Freistaat Bayern und vom Bundesland Hessen, von der Stadt München sowie vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Die im Bundestag vertretenen Parteien sind Mitglieder des eingetragenen Vereins DJS. Die Aus-

<sup>11)</sup> Persönliche Information von Werner Titze, Leiter des Ausbildungswesens, Südwestfunk Baden-Baden, vom 28. 10. 1971.

<sup>12)</sup> Deutsche Journalistenschule München (Hrsg.), *Das Programm*, München 1970, sowie persönliche Informationen durch die Schulleitung.



bildung erfolgt für die aufgenommenen Schüler unentgeltlich.

Die Ausbildung in den Lehrredaktionen der DJS dauert insgesamt fünfzehn Monate und ist wie folgt gegliedert:

- a) 8 Monate praxisorientierte *Grundausbildung* an der DJS in München;
- b) 6 Monate *praktische Ausbildung*. Die Schüler hospitieren in Redaktionen von Zeitungen oder Nachrichtenagenturen und beim Rundfunk (Hörfunk und Fernsehen);
- c) 1 Monat Ferien.

Zur *Grundausbildung* gehört zunächst ein rund viermonatiger Basisunterricht über das Pressewesen. Ein zweiter Abschnitt (zwei Monate) über Rundfunkjournalismus (je zur Hälfte Hörfunk und Fernsehen) schließt sich an. In den restlichen beiden Monaten der Grundausbildung werden journalistische Spezialkenntnisse (Presserecht, Sozialpolitik, Berufsfragen usw.) in der Schule sowie bei Exkursionen vermittelt. Das nebenberuflich tätige Lehrpersonal umfaßt etwa 80 Personen, von denen rund 30 ständig an der DJS unterrichten, die jedoch, mit wenigen Ausnahmen, hauptberuflich in Massenmedien oder verwandten publizistischen Organisationen tätig sind.

Die Aufteilung der *praktischen Ausbildung* der Schüler, Hospitantenzeit genannt, regelt sich nach Zweckmäßigkeit (Berufsziel) und den verfügbaren Möglichkeiten. Sie wird mit einem Volontärsgehalt honoriert. Obwohl außer Haus tätig, gehören die Journalistenschüler auch während dieser praktischen Ausbildung formal zur Lehrredaktion der DJS. Nach Beendigung der Hospitantenzeit stellen die Redaktionen der Schulleitung eine Begutachtung der Leistungen des Schülers zu. Dieser erhält nach Beendigung der Gesamtausbildung eine Bestätigung über den Besuch der Deutschen Journalistenschule.

Es verwundert nicht, daß für die DJS-Schüler, die zunächst einem harten Selektionsprozeß unterworfen werden und dann eine ausgewogene theoretisch-praktische Ausbildung erhalten, bislang keine Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt eintraten. Im Gegenteil: Es ist nicht ungewöhnlich, daß die Schüler bereits während ihrer Ausbildung „abgeworben“ werden und den DJS-Lehrgang vorzeitig abbrechen.

Ebenfalls in München besteht seit November 1967 die Hochschule für Fernsehen und Film.

Sie vermittelt in einem stark praxisbezogenen, achtsemestrigen Studium die Voraussetzungen für Berufe wie Redakteur, Dramaturg, Regisseur, Programmgestalter und Produktionsleiter für Fernsehen und Film. Die Hochschule wird finanziell getragen vom Freistaat Bayern, dem Bayerischen Rundfunk und dem Zweiten Deutschen Fernsehen, der Landeshauptstadt München und der Filmwirtschaft.

Sehr widersprüchliche Auffassungen, aber wenige Informationen sind über die unseres Wissens gegenwärtig einzige journalistische Ausbildungsstätte zu erhalten, die als Schule von einem Privatmann betrieben wird. Es handelt sich um das *Münchener Presse-Lehrinstitut (Journalistenschule) Dipl.-Kfm. Gerhard Apel*, das laut Vorlesungs- und Übungsverzeichnis von 1970/71 als „Ergänzungsschule unter staatlicher Aufsicht“ steht<sup>13)</sup>. Das Verzeichnis weist eine imponierende Fülle an Fächern und Übungen auf. Über die faktische Art und Weise der Unterrichtung sowie über die Zahl und Qualifikation der Lehrkräfte konnten keine zureichenden Informationen erlangt werden. Das Institut, das durch Zeitungsanzeigen auf sich und den Beginn seiner Jahreskurse aufmerksam macht, verzichtet auf eine Aufnahmeprüfung. Eine Aufnahmegebühr (DM 30,-) sowie Unterrichtsgeld für jedes der insgesamt drei Semester des Jahreskurses trägt der Schüler, der mindestens 19 Jahre alt sein soll.

### 2.3 Ausbildung im Zusammenhang mit einem kommunikationswissenschaftlichen Universitätsstudium

Ein Teil der über das Volontariat ausgebildeten Journalisten absolviert vor, zwischen oder auch nach dieser Ausbildungszeit ein Studium der Germanistik, der Theaterwissenschaft, der Wirtschaftswissenschaften usw. Ungeachtet der Tatsache, ob dieses Studium mit einem Examen und/oder der Promotion abgeschlossen wird oder ob es sich um „drop outs“, um Studienabrecher handelt, rekrutieren sich aus diesem Personenkreis viele der Volontäre, für die das formal zweijährige Volontariat abgekürzt wird. Doch nicht von ihnen, sondern von denjenigen, die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft studieren, soll in diesem Abschnitt die Rede sein.

<sup>13)</sup> Münchener Presse-Lehrinstitut (Journalistenschule) (Hrsg.), Vorlesungs- und Übungsverzeichnis für das Schuljahr 1970/71, o. O., S. 1.



Unter vielen Journalisten und anderen Praktikern in den Massenmedien gilt es als ausgemacht, daß das Studium der Kommunikations-, Publizistik- oder Zeitungswissenschaft dem angehenden Journalisten nicht nur nicht hilft, sondern sich für ihn als ärgerliches Handicap erweisen wird<sup>14)</sup>. Dieses Vorurteil beruht in vielen Fällen auf Reminiszenzen ehemaliger Studenten der Zeitungswissenschaft an ihre eigene Studienzeit und/oder auf Erzählungen über zwischenzeitlich obsolet gewordene Wissenschaftskonzeptionen. Erfahrungen solcher und ähnlicher Art werden jedoch in die Gegenwart und auf die Kommunikationswissenschaft übertragen. Auch sie stellen ein Indiz für die Unkenntnis dar, die in bezug auf journalistische Ausbildungsmöglichkeiten bei Praktikern immer wieder zu beobachten sind. In diesem Falle handelt es sich um eine Fehleinschätzung der Intentionen und Konzeptionen von Lehre und Forschung, wie sie an den sieben Instituten für Kommunikations-, Publizistik- und Zeitungswissenschaft der FU Berlin und der Universitäten Bochum, Erlangen-Nürnberg, Göttingen, Mainz, München und Münster sowie an den entsprechenden Einrichtungen der deutschsprachigen Universitäten Freiburg im Uechtland (zweisprachig), Salzburg, Wien und Zürich praktiziert werden. Zu dieser Unkenntnis gesellt sich ein Vorurteile verstärkendes Mißverständnis. Sieht man einmal ab von den in allen akademischen Bereichen üblichen unterschiedlichen Interpretationen des jeweiligen Lehr- und Forschungsbereichs, so sind sich die Vertreter der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft weitgehend darüber einig, daß die Universitäten, insbesondere die kommunikationswissenschaftlichen Institute, in ihrer gegenwärtigen Struktur keineswegs als Ausbildungsstätten für künftige Journalisten ausreichen. Darin liegt auch nicht ihre Absicht. Vielmehr deuten die Lehrziele dieser Institute in eine andere Richtung.

Lehre und Forschung der Kommunikationswissenschaft, wie sie an den obengenannten Instituten allgemein verstanden wird, umfaßt alle Formen humansozialer Kommunikation und in diesem Rahmen mit Schwerpunkt die

Erforschung von Funktionen und Strukturen des Prozesses der öffentlichen Kommunikation. Das Studium der interdependenten kommunikativen Abläufe, die sich im Gesellschaftssystem und dort wiederum betont zwischen den sog. Massenmedien und anderen öffentlich-kommunikativen Einrichtungen vollziehen, hat zur Herausbildung eines Forschungsfeldes geführt, in das der Kenntnisstand, die Methoden und Forschungstechniken verschiedener Disziplinen und Forschungsbereiche Einlaß finden und in bezug auf öffentlich-kommunikative Probleme weiterentwickelt werden. Der Studierende erhält vorrangig eine theoretisch-empirische Ausbildung, deren Objekt in erster Linie das gesamtgesellschaftliche Phänomen der öffentlichen Kommunikation ist und darüber hinaus die kommunikativen Wechselbeziehungen zwischen Menschen einbezieht, da diese nur bedingt von der Massenkommunikation zu trennen sind.

Aber selbst wenn man die hier nur grob skizzierten akademischen Intentionen zu honorieren gewillt ist, wird man doch fragen müssen: Hat ein solches Studium für künftige Journalisten einen Sinn? Dazu wäre einmal auf die in der Diskussion oft unterschlagene Tatsache zu verweisen, daß an keiner der erwähnten Universitäten das Studium der Kommunikations-, Publizistik- oder Zeitungswissenschaft als „eigenständiges“, disziplinär isoliertes Studium betrieben werden kann. Im Gegenteil: Die mit diesen Fächern verbundenen Studienrichtungen, seien sie wirtschafts- und sozialwissenschaftlich, geistes- oder auch naturwissenschaftlich orientiert, ziehen für den Studierenden den Rahmen, in dem er die kommunikativen, insbesondere die medienkommunikativen Prozesse zu beobachten und zu untersuchen lernt. Insofern sind diese Studienkombinationen auf ein breites, weit über den Journalismus hinausragendes Berufsfeld ausgerichtet und bereiten auch auf Berufe vor, die möglicherweise in keinem direkten Bezug zu den Massenmedien stehen. Ihre Träger bedürfen jedoch alle einer eingehenden Kenntnis der in der Öffentlichkeit ablaufenden Kommunikationsprozesse. Oft handelt es sich um Berufe, die noch wenig ausformuliert sind, die jedoch im politischen, im Wirtschafts-, Bildungs- oder Verteidigungssystem unserer Gesellschaft als Positionen zunehmend eingerichtet werden. So erhalten viele dieser neuen Arbeitsbereiche erst durch die praktische Tätigkeit der Absolventen der Kommunikationswissenschaft Gestalt, nachdem deren

<sup>14)</sup> Vgl. beispielsweise Rüdiger Hentschel, *Der Redakteur als Schlüsselfigur im Kommunikationsprozeß der Zeitung*, rer. pol. Diss. Köln 1964, S. 234. Ähnliche Äußerungen finden sich auch in den empirischen Materialien zu dem am Institut für Politik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Erlangen-Nürnberg laufenden Gesamtprojekt „Analyse von Organisationen der Massenmedien“.



„know how“ mit den gelegentlich sehr vagen Vorstellungen und Erfordernissen der entsprechenden Organisationen eine Symbiose eingehen.

Daneben sei vor allem an den Arbeitsmarkt für Kommunikationswissenschaftler erinnert, der primär deren Qualifikationen als Forscher und/oder als Lehrer erwartet, sei es in den Organisationen der Markt- und Meinungsforschung oder in den wachsenden Forschungs- und Lehreinrichtungen der Rundfunkanstalten, großer Verlage, in Akademien, Fachhochschulen, Stiftungen usw. Und vergessen wir letztlich nicht, daß zur Bildung eines noch breiteren Ausbildungsspektrums und der entsprechenden Steigerung der Anforderungen für Kommunikatorberufe hierfür auch die Ausbilder auszubilden sind. Und wer, wenn nicht universitäre Institute, kommt dafür in Frage?

Es bedarf keiner großen Zukunftsträumerei, sondern nur der Beobachtung von Trends in der Entwicklung von Kommunikationsberufen im In- und Ausland, um Tendenzen wahrzunehmen, die solche universitären Ausbildungsgänge in steigendem Maße erforderlich machen. Und daran orientieren sich zunehmend die genannten Lehreinrichtungen, die deshalb auch den Ausbau der Kommunikationswissenschaft an den Universitäten fordern. Denn gerade die Vertreter dieses Lehr- und Forschungsbereiches wissen um die Mängel der Ausbildungsmöglichkeiten nach den heute bestehenden Strukturen der Universitäten. Daß die gelegentliche Einbeziehung von praxisorientierten Lehrbeauftragten keine entscheidenden Änderungen herbeiführen, ist ihnen ebenfalls klar. Es wäre jedoch sehr kurzfristig, daraus den voreiligen Schluß zu ziehen, daß Kommunikationswissenschaft nichts mit der Ausbildung von Kommunikatoren zu tun habe. Denn es geht heute nicht mehr nur um die Ausbildung von Journalisten. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Daß einige der erwähnten Institute praktische journalistische Übungen (Schreiben, Redigieren, Edieren usw.) in ihren Lehrprogrammen anbieten, geschieht gewiß nicht in der Absicht, damit eine journalistisch-praktische Ausbildung ersetzen zu wollen. Vielmehr zeigt die Erfahrung, daß auch jene Studierenden an den kommunikationswissenschaftlichen Instituten, die einen journalistischen Beruf zu ergreifen beabsichtigen, während oder nach dem Studium in Redaktionen der Massenmedien volontieren. Daß dazu Studien der Wirtschafts- und

Sozialwissenschaften, der Politikwissenschaft, der Philologie und Linguistik, der Geschichte oder der Jurisprudenz und last not least der Kommunikationswissenschaft für spezifizierte und qualifizierte journalistische Tätigkeiten unerläßliche Grundlagen darstellen, leuchtet ein. Ebenso einsichtig dürfte jedoch auch der Mangel an Koordination sein, der nach den heutigen Verhältnissen in solchen Ausbildungsgängen liegt. Dennoch stellen sie für eine qualifizierte, theoretisch-praktische Berufsvor- und -ausbildung für den Journalismus gegenwärtig nahezu die einzige Möglichkeit dar.

Daß zukünftige Journalisten eingehender und intensiver über den öffentlichen Kommunikationsprozeß unterrichtet sein müssen, als dies aus der Perspektive einer Redaktion und in der Enge der mit Detailproblemen des publizistischen Alltags angefüllten Arbeit je erlernbar ist, sollte sich von selbst verstehen. Wenn bislang keine bessere Koordination oder Kombination zwischen universitärem Studium und praktischer journalistischer Ausbildung erreicht wurde, so ist das kein Argument, dem Volontariat in seinen vorherrschenden Formen das Wort zu reden. Vielmehr sollte diese Lage als Tatbestand und Ausgangspunkt für Reformüberlegungen dienen.

Eine Konzeption, die Studium und Praxis zu kombinieren versucht, stellt die 1971 gegründete *Kölner Schule - Institut für Publizistik*, Rodenkirchen bei Köln, dar<sup>15)</sup>. Dort sollen sich Interessenten schon während der Gymnasialzeit einer Aufnahmeprüfung stellen, um bis zum Abitur an Wochenendseminaren teilzunehmen, in denen journalistische Arbeiten besprochen werden. Während der Student an der Universität Köln immatrikuliert ist, soll er in den ersten beiden Semestern eine auf Recherchieren und Berichten, aber auch auf Fremdsprachen, Stenografie, Schreibmaschinenschriften usw. ausgerichtete praktische Ausbildung erhalten. Gleichzeitig soll er in Schulseminaren Zeitgeschichte und Grundlagen der Gegenwartsphilosophie kennenlernen. Im zweiten Semester beginnt für ihn das eigentliche wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studium an der Universität, das mit dem in Köln eingerichteten Studienziel Diplom-Volkswirt sozialwissenschaftlicher Richtung abgeschlossen werden soll. Von dem insgesamt

<sup>15)</sup> o. V., Ein neuer Weg: Journalisten-Ausbildung durch die „Kölner Schule“, in: ZV+ZV, 68:19/20 (1971), S. 928 (Nachdruck aus: Die Zeit).



zehn- bis zwölfsemestrigen Studium sollen die ersten sechs Semester von journalistischer Praxis begleitet werden. Man wartet mit Interesse auf die ersten Ergebnisse dieses für die Bundesrepublik neuen Ausbildungsganges für qualifizierte Journalisten.

#### 2.4 Ausbildung durch Anlernen in der Redaktion

Aus Gründen der Vollständigkeit soll nicht ver- säumt werden, darauf hinzuweisen, daß auch heute noch viele Journalisten aktiv sind, die kein — wie auch immer — geordneter Ausbildungs- weg zu ihrem Beruf geführt hat. Sie sind aufgrund ihrer allgemeinen Vorbildung und

nicht zuletzt bedingt durch die Situation nach dem Zweiten Weltkrieg meistens in „Schnell- verfahren“ für journalistische Tätigkeiten mehr oder weniger gut angelehrt worden und in die damals neu zu besetzenden Positionen in den Lizenzzeitungen<sup>16)</sup> bzw. den Rundfunk- anstalten eingerückt. Die Pioniersituation, die in der Nachkriegszeit auch im Bereich der öffentlichen Kommunikation vorherrschte, erleichterte diesen, gewiß heute unorthodox ge- wordenen journalistischen Berufsbeginn. Den- noch genügt dieser außergewöhnliche Werde- gang vielen als hinreichendes Argument zur Rechtfertigung und Beweisführung für die These vom „Geborensein“ zum Journalisten- beruf.

### 3. Einrichtungen zur Vor- und Fortbildung von Volontären und Journalisten

Die Erkenntnis, daß eine Ausbildung im Rah- men einer Redaktion für qualifizierte journa- listische Tätigkeit nicht genügt, ist keineswegs neu. Sie führt seit vielen Jahren zur Gründung verschiedenster Einrichtungen, die, ungeachtet der unterschiedlichen Motivationen ihrer Ziel- setzungen, sich die Berufsvorbereitung künftiger Journalisten zur Aufgabe gestellt haben. Einige bieten darüber hinaus für „ausgelernte“ Journalisten berufliche Fortbildungskurse an.

„Weder als Journalistenschule noch als Fort- bildungsinstitut, sondern als Komplementäres zu beiden“ versteht sich die 1950 gegründete *Christliche Presseakademie* (CPA) mit Sitz in Frankfurt<sup>17)</sup>. Ihre Programme werden für den potentiellen Journalistennachwuchs als Mög- lichkeit der Selbstprüfung und als Berufsvor- bereitung konzipiert. Die Lehrgänge der CPA sind gekennzeichnet durch eine Verbindung von „berufsfachlichen Informationen, prakti- schen Übungen und einer allgemeinen ethisch- gesellschaftlichen Orientierung“. Sie finden einmal im Jahr statt und dauern jeweils 15 Tage. Ihre Besucher (pro Lehrgang rund 30 Teilnehmer) sind vorwiegend Studenten. Die CPA veranstaltet neben diesen beruflichen

Vorbereitungskursen auch solche zur journa- listischen Fortbildung. In ihrer Satzung aus dem Jahre 1958 wird sie als „eine kirchliche Einrichtung, die von einer der im Leiterkreis der Evangelischen Akademien in Deutschland vertretenen Akademien getragen wird“, defi- niert<sup>18)</sup>. Ihre finanzielle Basis findet die CPA in den Gebühren der Teilnehmer. Sie wird darüber hinaus durch das Gemeinschaftswerk der Evangelischen Presse e. V., Frankfurt, durch einzelne evangelische Landeskirchen, durch die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), einem Freundeskreis der CPA und durch das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung finanziell unterstützt.

Ein weiterreichendes Programm bietet das ebenfalls auf konfessioneller Grundlage arbei- tende, 1969 errichtete *Institut zur Förderung publizistischen Nachwuchses* e. V. in München. Als eine Gründung der Deutschen Bischofskon- ferenz, von der es auch finanziell getragen wird, hat das Institut teilweise Aufgaben der seit 1959 abgehaltenen Seminare für junge katholi- sche Publizisten des Zentralkomitees der deut- schen Katholiken, Bad Godesberg, übernom- men<sup>19)</sup>. Es versucht, in enger Verbindung zwi- schen praktischer und theoretischer Ausbildung, katholischen Abiturienten (-innen) und Stu- denten (-innen), die publizistische Berufe an- streben, zunächst Gelegenheit zu geben, sich beraten zu lassen und zu prüfen, ob sie die

<sup>16)</sup> Lizenzzeitungen werden jene Publikationen ge- nannt, die aufgrund von Lizenzen verlegt werden durften, die die alliierten Besatzungsmächte nach dem Zweiten Weltkrieg an nationalsozialistisch nicht vorbelastete Personen erteilten. Vgl. Harald Hurwitz, Die Pressepolitik der Alliierten, in: Harry Pross (Hrsg.), Die deutsche Presse seit 1945, Bern—München—Berlin 1965, S. 27—35.

<sup>17)</sup> Friedrich Schwanecke, Die christliche Presse- akademie (Informationsblatt), o. O., o. J., S. 1.

<sup>18)</sup> Ebenda, S. 2.

<sup>19)</sup> Institut zur Förderung publizistischen Nach- wuchses e. V. (Hrsg.), Information für Bewerber und Interessenten, München o. J.



Mindestanforderung für diese Berufe mitbringen. Voraussetzung für die Förderung ist das Abitur oder ein vergleichbarer Abschluß sowie die erklärte Absicht des Bewerbers, einmal einen publizistischen Beruf auszuüben und ein dahin führendes Studium nicht nur zu beginnen, sondern auch zum Abschluß (Diplom, Staatsexamen, Promotion) zu bringen. Bei der Planung des Studiums wird der Stipendiat durch das Institut individuell beraten. Während seines Universitätsstudiums verpflichtet er sich, an drei „Ferienakademien“ teilzunehmen, die, für ihn kostenlos, während der vorlesungsfreien Zeit stattfinden und jeweils drei Wochen dauern. Während der insgesamt dreijährigen Förderungszeit muß der Stipendiat mindestens zwei „Ferienpraktika“ von je acht bis zehn Wochen bei Presse oder Rundfunk ableisten.

Ein noch engeres Verhältnis zwischen der praktischen Tätigkeit in den Redaktionen und theoretisch orientierten Kursen, die die Ausbildung begleiten, liegt in der Konzeption der seit 1965 arbeitenden *Bayerischen Journalistenschulung e. V.* in Augsburg. Dieser Verein wird von acht bayerischen Zeitschriften- und Zeitungsverlagen getragen, die sich „um die Heranbildung von Journalisten bemühen, die sich für die weltanschaulich engagierte Tages- und Wochenpresse interessieren“<sup>20)</sup>. Ein zwei Jahre dauernder „Ausbildungslehrgang“, an dem jeweils 12 Volontäre teilnehmen können, setzt sich zusammen aus dem Volontariat, das – und darin liegt die Besonderheit dieser praktischen Ausbildung – in je einer Zeitungs- und einer Zeitschriftenredaktion, evtl. auch bei der KNA (Katholische Nachrichtenagentur), abgeleistet wird. In Ergänzung dazu werden die Volontäre viermal im Jahr für je eine Woche zu Kursen zusammengerufen, in denen Themen aus dem praktischen Journalismus, berufskundliche Fragen und allgemein politisch-weltanschauliche Probleme behandelt werden. Die Finanzierung dieser Ausbildungslehrgänge erfolgt durch die beteiligten acht Verlage in Form von Mitgliedsbeiträgen. Ein Zuschuß des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung unterstützt darüber hinaus die Arbeit dieses Ausbildungsprogramms.

Ausbildungskurse, die das Volontariat im engeren Sinne begleiten, veranstaltet seit 1970

<sup>20)</sup> Bayerische Journalistenschulung e. V. (Hrsg.), Bericht über die Bayerische Journalistenschulung e. V. vor dem Deutschen Presserat, Augsburg, 6. 2. 1970.

die *Akademie für Publizistik e. V.* in Hamburg. Hier werden zwei Arten von Kursen angeboten, in denen im Rahmen eines breitgefächerten Unterrichtsplanes dem künftigen Journalisten theoretisches Wissen vermittelt werden soll. In einem „Grundkurs“ werden innerhalb von zweieinhalb Monaten an zwei Nachmittagen jeder Woche Volontäre und Jungredakteure aus Hamburg und Umgebung unterrichtet. Der Unterrichtsstoff dieser Grundkurse wird aber auch in Form eines zusammenhängenden Vier-Wochen-Kurses, dem „Kompaktkurs“, angeboten und ist für Volontäre und Jungredakteure aus Bremen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein bestimmt. Beide Kurse werden mit je 20–25 Teilnehmern zweimal jährlich durchgeführt. Die Teilnahme ist kostenlos. Die Finanzierung übernehmen norddeutsche Zeitungs- und Zeitschriftenverlage, die Bundesländer Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein und der Norddeutsche Rundfunk<sup>21)</sup>.

In etwas lockerer Beziehung zu der praktischen Ausbildung ihrer Kursteilnehmer steht die Arbeit der folgenden Institute. Sie versuchen in unterschiedlichen Intensitätsgraden zur Erweiterung und Ergänzung der Volontärausbildung vor allem theoretische Kenntnisse zu vermitteln.

Das 1951 gegründete *Deutsche Institut für publizistische Bildungsarbeit e. V.* in Düsseldorf bietet seit 1961 im Rahmen seines Gesamtprogramms (das auch Fortbildungskurse für Redakteure einschließt) nunmehr jährlich vier Volontärkurse von jeweils vierwöchiger Dauer an. Seit 1971 werden die vierwöchigen „Volontärkurse“ nur noch für Teilnehmer, die in der ersten Ausbildungshälfte ihres Volontariats stehen, veranstaltet, während für die Volontäre aus der zweiten Ausbildungshälfte vierzehntägige „Aufbaukurse“ vorgesehen sind. In den „Volontärkursen“ soll das Gewicht auf praxisbezogener Lehre liegen; in den „Aufbaukursen“ beabsichtigt man sog. theoretische, d. h. sozialpolitische, allgemeine öffentlich-kommunikative und andere Probleme zu behandeln<sup>22)</sup>. Für die Teilnahme an diesen Kursen gibt es keine regionale Begrenzung; zeit-

<sup>21)</sup> Akademie für Publizistik in Hamburg e. V. (Hrsg.), Lehrplan 1971, Hamburg 1971; Alfred Frankenfeld, Gelungener Start einer regionalen Fortbildungsanstalt, in: ZV+ZV, 68:44 (1971), S. 2201–2202.

<sup>22)</sup> Werner von Hadel, Was erwarten Volontäre von ihrer Ausbildung, in: Der Journalist, 21:7 (1971), S. 30.



weise sind es jeweils 35 Volontäre von Zeitungen, Zeitschriften sowie von Rundfunkanstalten. Träger des Instituts ist die Deutsche Gesellschaft für Publizistik e. V., deren Mitglieder die Verbände der Verleger und Journalisten, das Land Nordrhein-Westfalen und das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung sind. Die Finanzierung erfolgt durch Lehrgangsbeiträge, die die Teilnehmer bzw. ihre Arbeitgeber entrichten. Zuschüsse leistet das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung und andere Förderer.

Seit 1960 veranstaltet der Verein Südwestdeutscher Zeitungsverleger e. V. in Zusammenarbeit mit den beiden südwestdeutschen Jour-

nalistenverbänden in Baden-Baden die *Journalisten-Seminare für Volontäre und Redakteure in Baden-Württemberg*. In der Regel findet im September jeden Jahres für etwa 35 Teilnehmer ein zweiwöchiges Seminar statt, das für den Nachwuchs im Zeitungsjournalismus Baden-Württembergs gedacht ist. Finanzieller Träger dieser Seminare ist der Verein Südwestdeutscher Zeitungsverleger e. V.<sup>23)</sup>.

Die Deutsche Journalisten-Union (DJU) in der IG Druck und Papier führt ebenfalls jährlich ein einwöchiges Journalistenseminar durch, an dem jedoch nicht nur Volontäre teilnehmen. Es werden auch andere Mitglieder der DJU, vor allem Redakteure, zugelassen<sup>24)</sup>.

## 4. Diskussion

Die Diskussion über die Journalistenausbildung erweist sich als unergiebig, wenn sie sich voreilig mit der Erstellung von mehr oder weniger vagen Berufsbildern zufrieden gibt oder wenn lediglich die Tradition der Entwicklung von ungenügend durchformalisierten Ausbildungsmodellen fortgesetzt wird, deren Begründung im Unklaren bleibt<sup>25)</sup>. Mit zahlreichen Beiträgen in Fachzeitschriften, zu Tagungen und nicht zuletzt im „Memorandum“ des Deutschen Presserates liegt uns eine Fülle von Auffassungen vor, die Chancen genug bieten sollten, über solche vorschnellen Fixierungsversuche hinauszugelangen. Nur auf diese Weise läßt sich m. E. die erforderliche Breite der Argumentation erreichen. Es ist weder sinnvoll, die allzuoft zu punktuell herausgehobenen Einzelprobleme mit der Gesamtproblematik zu identifizieren, noch scheint es förderlich, die Tatsache, daß ein Vorstoß von einer als gegnerisch eingeschätzten Seite

kommt, zum Anlaß zu nehmen, an die Stelle der Erörterung schlichte Polemik zu setzen. Vielmehr bedarf die zu diskutierende Problematik einer Zusammenschau der verschiedenartigen Teilprobleme, die aufzeigen, wo brauchbare Ansätze, aber auch Widersprüchlichkeiten und selbst Fragwürdigkeiten der einzelnen Positionen liegen, die jedoch möglichst alle von einer kritischen Debatte nicht ausgespart werden sollen.

### 4.1 Die These von der Begabung

Zum eisernen Bestand der Diskussion um die Ausbildung für journalistische Berufe gehört die Behauptung, daß „der Journalismus . . . ein ‚offener Begabungsberuf‘ sei“<sup>26)</sup>. Mit ihr endete bereits die erste große Auseinandersetzung zum Ausbildungsproblem, die 1913 mit der Düsseldorfer Delegiertentagung des „Reichsverbandes der deutschen Presse“, dem damals noch jungen Journalistenverband<sup>27)</sup>, ihren Höhepunkt fand. Die dort angenommene Resolution begann nämlich: „1. Der journalistische Beruf ist ein freier Beruf und setzt eine eigene Berufsbegabung voraus . . .“<sup>28)</sup>.

<sup>23)</sup> Verein Südwestdeutscher Zeitungsverleger e. V. (Hrsg.), *Journalisten-Seminar für Volontäre und Redakteure in Baden-Württemberg*, Stuttgart o. J.

<sup>24)</sup> Vgl. Günter Kieslich, *Ein Beruf ohne Berufsbild*, a.a.O., S. 318. Von jährlich zwei von der DJU veranstalteten Kursen mit etwa einwöchiger Dauer spricht das „Memorandum“ des Deutschen Presserates. Eine Anfrage beim Vorstand der DJU ergab jedoch keine Klärung (Schreiben vom 22. 6. 1971).

<sup>25)</sup> Solche Ausbildungspläne sind mindestens seit 1893 bekannt. Ihre Brauchbarkeit haben sie bislang nicht unter Beweis stellen können und blieben deshalb in erster Linie Bestandteile historischer Sammlungen. Vgl. die Zusammenstellungen solcher Pläne bei Karl Jaeger, *Von der Zeitungskunde zur publizistischen Wissenschaft*, a.a.O., S. 98 ff., und Siegfried H. Mohm, *Die Ausbildung des Journalisten-Nachwuchses in Deutschland*, a.a.O., S. 125 ff.

<sup>26)</sup> So jüngst wieder der Deutsche Presserat (Hrsg.), *Memorandum zur Journalistenausbildung*, a.a.O., Abs. 3. 1.

<sup>27)</sup> Der „Reichsverband der Deutschen Presse“ entstand 1910 aus der Fusion des „Verbandes deutscher Journalisten- und Schriftstellervereine“ und dem „Bund deutscher Redakteure“.

<sup>28)</sup> Vgl. den Abdruck der Resolution in: Otto Groth, *Die Zeitung. Ein System der Zeitungskunde (Journalistik)*, Bd. 4, Mannheim—Berlin—Leipzig 1930, S. 227.



Diese seither oft wiederholte und dennoch bis heute nicht nachgewiesene These vom „journalistischen Talent“ oder einer „angeborenen Begabung“, oder wie die verwandten Formulierungen auch immer heißen<sup>29)</sup>, fand von Anbeginn der allgemeinen Diskussion kompetente Kritiker<sup>30)</sup>. Als die Auskunftsstelle der Universität Leipzig 1923 fast 100 Journalisten „politischer Zeitungen“ befragte und in den Ergebnissen viel von „geborenen Journalisten“ die Rede war, die über Eigenschaften und Talente wie etwa Künstler verfügen müßten, schrieb Karl Jaeger: „Betrachten wir aber die verschiedenen ‚spezifischen Eigenschaften‘ des Journalisten, so müssen wir abermals feststellen, daß nicht, aber auch gar nicht einzusehen ist, warum sie spezifisch für den Journalisten sein sollen. Müssen der Arzt, der Rechtsanwalt, der Techniker nicht ebenfalls Schnelligkeit der Auffassung, Raschheit, Sicherheit und Zuverlässigkeit des Urteils und des Arbeitens, Blick für das Wesentliche, starke geistige Beweglichkeit haben; gelten nicht für alle Menschen die Forderungen nach aufrechtem, unbestechlichem Charakter, Verantwortungsgefühl und -freudigkeit, Fleiß, Taktgefühl, gute Nerven, Fortbildungsdrang? Was bleibt spezifisch für den Journalisten?“<sup>31)</sup> Als mögliche Erklärung für das schwer begründbare, aber beharrliche Festhalten an dem „Wort vom Geborensein des Journalisten“ fügt Jaeger die Tatsache an, daß es in den ersten Dezennien dieses Jahrhunderts entstanden sei, als „tausende von Schriftsetzern und Schiffbrüchigen“ dem Journalistenberufe zustrebten, in dem Glauben, „eine sozial höhere Stufe zu erklimmen, oder, in der Hoffnung, vor sozial tieferen Stufen bewahrt zu bleiben.“ Und er fährt fort: „Ihnen gegenüber war das Wort am Platze. Aber nicht in der Frage der Berufsvorbildung der modernen Journalisten.“<sup>32)</sup>

Es ist anzunehmen, daß die Motivation, die hinter den bis heute ähnlich formulierten Auffassungen vom Journalistenberuf als Begabungsberuf steht, von anderer Art ist. Neben autodidaktisch oder sonstwie erworbenen Fähigkeiten wird offenbar als „natürliche Veranlagung“ angenommen, was man vielleicht zutreffender auf eine günstige Situation auf dem publizistischen Arbeitsmarkt der Nachkriegszeit und auf ähnliche Kriterien zurückführen sollte. An diese erste Phase einer publizistischen Pionierzeit nach dem Zweiten Weltkrieg schloß sich mit der Errichtung und dem Ausbau unseres Fernsehsystems eine zweite Phase an, die nach Journalisten verlangte, deren „Fernsehtalente“ an keinen beruflichen Vorbildern in diesem Lande meßbar waren. Ist es angesichts solcher Fakten nicht naheliegend, von Begabung zu reden, zumal dann, wenn man sich selbst schmeicheln darf, ein solchermaßen mit Begabungsgütern Gesegneter zu sein?

Dabei ist einmal grundsätzlich zu fragen, ob der Begriff der Begabung, den diese These so zentral setzt, überhaupt noch tragfähig ist. Die wissenschaftliche Pädagogik steht ihm in seinem traditionellen Verständnis wegen seiner unzulänglichen empirischen Überprüfbarkeit mit großen Vorbehalten gegenüber. In der Psychologie wird er heute durchaus verwendet. Aber hier wird Begabung als Fähigkeit gesehen, innerhalb bestimmter kultureller Leistungsbereiche erfolgreich zu lernen. Demnach entfaltet sich die Begabung eines Individuums nicht, sondern ist das Ergebnis eines intensiven und interdependenten Sozialisationsprozesses. Der Mensch *ist* nicht begabt, sondern *wird* begabt. Damit wird Begabung zur pädagogischen Aufgabe<sup>33)</sup>.

zur These vom „Geborensein“ der Journalisten meinte: „The only position that occurs to me, which a man in our Republic can successfully fill by the simple fact of birth is that of an idiot.“ Vgl. John Hohenberg, *The Professional Journalist*, New York 1962<sup>2</sup>, S. 7.

<sup>33)</sup> Vgl. Heinrich Roth, *Begabung als Problem der Forschung*, in: *Die Deutsche Schule*, 59:4 (1967), S. 197—207; ders., *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Berlin 1957. Das Problem selbst finden wir bereits von Nietzsche vorweggenommen, wenn er unter dem Stichwort „Lernen“ schreibt: „Michelangelo sah in Raffael das Studium, in sich die Natur: dort das Lernen, hier die B e g a b u n g. Indessen ist dies eine Pedanterie, mit aller Ehrfurcht vor dem großen Pedanten gesagt. Was ist denn Begabung anderes, als ein Name für ein älteres Stück Lernens, Erfahrens, Einübens, Aneignens, Einverleibens, sei es auf der Stufe unserer Väter oder noch früher! Und wiederum:

<sup>29)</sup> Vgl. die umfangreiche Zusammenstellung entsprechender Beschreibungen und Charakterisierungen des Journalistenberufes bei Siegfried H. Mohm, *Die Ausbildung des Journalisten-Nachwuchses in Deutschland*, a.a.O., S. 19 ff.

<sup>30)</sup> So Karl Jaeger, *Von der Zeitungskunde zur publizistischen Wissenschaft*, a.a.O.; Oskar Wettstein, *Journalistisches Talent*, in: *Deutsche Presse*, Nr. 50/51 (1926), S. 6; Erich Everth, *Zeitungskunde und Universität*, Jena 1927, S. 8; Otto Groth, *Die Zeitung*, Bd. 4, a.a.O., S. 210 ff.

<sup>31)</sup> Karl Jaeger, *Von der Zeitungskunde zur publizistischen Wissenschaft*, a.a.O., S. 48.

<sup>32)</sup> Ebenda, S. 48, Anm. 1. In diesem Zusammenhang sei an die pointierte Formulierung des aus Ungarn eingewanderten amerikanischen Verlegers der *New York World* und Förderers journalistischen Nachwuchses, Joseph Pulitzer, erinnert, der



Selbst die Kreativitätsforschung, eine besondere Richtung der Begabungsforschung, hat offensichtlich keinen Anlaß zur Vermutung, daß schöpferische Leistungen nur bei Sonderbegabten zu erwarten sind, sondern geht davon aus, daß diese allgemein durch bestimmte Bedingungskonstellationen gefördert, aber auch gehemmt werden können<sup>34)</sup>.

Was ist also die Begabung, die für journalistische Berufe gefordert wird? Will diese Umschreibung mehr als eine Leerformel sein, so müssen feststellbare und meßbare Indikatoren angegeben werden bzw. grundsätzlich die Möglichkeiten eines empirischen Zugangs realisierbar sein. Deshalb wird es eher von praktischem Nutzen sein, wenn an die Stelle der Spekulation von einer „naturgegebenen“ journalistischen Begabung empirische Untersuchungen des Vorganges der Einbeziehung des künftigen Journalisten in seinen Beruf, also Analysen des beruflichen Sozialisationsprozesses gesetzt werden.

Wahrscheinlich steckt aber hinter der Begabungsthese noch mehr, etwa jenes Konfliktproblem zwischen den „old-timers“ aus der Pionierphase des Nachkriegsjournalismus und den „new-comers“, die hinsichtlich der Ausbildungserfordernisse keineswegs mehr den „Selfmade-man-Standpunkt“ einnehmen<sup>35)</sup>.

Denn die These von der Begabung wird keineswegs von allen, besonders nicht mehr so leicht von jüngeren Berufsvertretern übernommen. Wie empirische Untersuchungen zeigen, wird sie sogar von vielen Journalisten infrage gestellt. Es sind überwiegend auch diese Praktiker, die die heute vorherrschenden Ausbildungswege als ungenügend bezeichnen. Sie halten ein akademisches Studium für wichtiger, ja zum Teil für eine unerläßliche Voraussetzung zur Ausübung journalistischer Berufe. Wohlgermerkt, es handelt sich dabei um prak-

tizierende Journalisten, so daß deren Meinung nicht als die sachfremder „Theoretiker“ abgetan werden kann<sup>36)</sup>.

Gegensätzliche Auffassungen dieser Art beinhalten deshalb die Frage nach dem heutigen Verständnis journalistischer Berufe bzw. von Berufen überhaupt. Dazu einige allgemeine Bemerkungen.

#### 4.2 Berufe in der differenzierten Gesellschaft

Es gibt keine Berufe schlechthin, denn auch Berufe entstehen und wandeln sich in und mit Gesellschaften. Deshalb scheint es ein müßiges Unterfangen, bestimmte, angeblich schlechthin gültige Berufskriterien für den Journalisten aufzustellen, um daran zu untersuchen, inwieweit das Verhalten von Berufsgruppen oder einzelnen Berufstätigen diesen „idealen“ Definitionskriterien entspricht. Sinnvoller scheint eine Betrachtung der gesellschaftlichen Situation, um in einer Gegenüberstellung Berufe, Berufsgruppen oder Tätigkeiten daraufhin zu untersuchen, in welcher Beziehung sie zueinander stehen, ob die entstandenen Berufe und Berufskulturen dem gesamtgesellschaftlichen Wandel entsprechen oder – was durchaus möglich wäre –, weshalb sie sich dagegen wehren sollten.

Ob man entwickelte Gesellschaften wie die der Bundesrepublik als spätkapitalistische, als außengeleitete (D. Riesman), als Überfluß- (J. K. Galbraith) oder als Konsumentengesellschaft (R. König) zu kennzeichnen versucht – Umschreibungen dieser Art müssen, ungeachtet des Grades der Relevanz ihres jeweiligen Aspektes, immer ungenau bleiben, weil sie einseitig sind. Dennoch kommen wir nicht umhin, Indikatoren zu suchen, deren Dominanz in solchen Makrosystemen beobachtbar ist und die diese Gesellschaften entscheidend charak-

der, welcher lernt, begabt sich selbst – nur ist es nicht so leicht, zu lernen, und nicht nur die Sache des guten Willens; man muß lernen können.“ Friedrich Nietzsche, Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile, Aphorismus 540, in: Werke, hrsg. v. Karl Schlechta, Bd. 1, München 1966, S. 1261 (Hervorhebungen im Original).

<sup>34)</sup> W. H. Alamsah, The Conditions of Creativity, in: Journal of Creative Behavior, 1 (1967), S. 305–313.

<sup>35)</sup> Zum allgemeinen Problem einer Phase der Selbstfindung und Selbsterklärung von Berufen und der darauf folgenden Phase der Spezialisierung und Stabilisierung von Berufsstrukturen vgl. Everett C. Hughes, Men and Their Work, Glencoe, Ill. 1958.

<sup>36)</sup> Dazu Datenmaterial in den folgenden Publikationen: Hilke Schlaeger, Journalismus, in: Konstanzer Soziologenkollektiv (Hrsg.), Berufe für Soziologen (= Piper Sozialwissenschaften, Bd. 4), München 1971, S. 54 f., 66; Ilse Dygutsch-Lorenz, Die Rundfunkanstalt als Organisationsproblem (= Gesellschaft und Kommunikation, Bd. 8), Düsseldorf 1971, S. 117 ff.; Manfred Rühl, Die Zeitungsredaktion als organisiertes soziales System (= Gesellschaft und Kommunikation, Bd. 1), Bielefeld 1969, S. 18; Rüdiger Hentschel, Der Redakteur als Schlüsselfigur im Kommunikationsprozeß, a.a.O.; vgl. ferner den Bericht vom 21. Fortbildungskursus des Deutschen Instituts für publizistische Bildungsarbeit: Karl-Joachim Krause, Lokales zwischen Wunsch und Wirklichkeit, in: Der Journalist, 21:12 (1971), S. 29–31.



terisieren. So scheint für unser weitgehend urbanisiertes Gesellschaftssystem zu gelten, daß es auf einer hochtechnisierten und durch-rationalisierten Produktion basiert, in der, unter Einbeziehung von Automation und elektronischer Datenverarbeitung, eine hochgradige Verwaltung in faktisch allen Bereichen und auf allen Ebenen des Lebens vorherrscht, und dessen Schwerpunkt sich unübersehbar von der Herstellung auf den Absatz der Produkte verlagert<sup>37)</sup>.

Die Entwicklungen von Gesellschaften mit den hier nur unzureichend beschriebenen Merkmalen führen auch bei Berufen und Berufsgruppen zur Differenzierung und Spezialisierung. Das erarbeitete systematische Wissen wird „lehrbar und lernbar“<sup>38)</sup>. So können Beschreibungen des „Zeitungers“ des 17. Jahrhunderts sowie die seiner mehr oder weniger legitimen Nachfahren keine Erklärungshilfen liefern, wenn die Frage nach journalistischen Berufen in unseren Tagen oder nach deren Rekrutierungs- und Ausbildungskriterien gestellt wird. Weshalb sollten auch ausgerechnet diese Berufstätigkeiten von dem generellen gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozeß ausgespart geblieben sein und immer noch einem vormaligen – in der Überlieferung ohnehin dubios gebliebenen – Berufsbild entsprechen?

Damit wäre die Berechtigung der Behauptung von der alles entscheidenden „Begabung“ für journalistische Berufe entscheidend anzuzweifeln. Sind denn nicht schon längst spezifische Leistungskriterien an die Stelle dieser Annahmen getreten? Verdecken nicht die Tatsachen, daß weder die Anforderungen an Kenntnisse und Wissen der Berufsträger noch die Merkmale der Berufe bislang undefiniert geblieben sind, das längst anhängige Problem der Erfordernis einer Ausbildungsbreite, die sowohl nach allgemein-grundlegenden wie nach spezialisierten Qualifikationserwartungen gestaffelt sein müßte? Daraus würde nämlich folgen, daß der Zugang zu diesen Berufen insofern notgedrungen „offen“ bleiben muß, weil die Qualifikation „irgendwie“ zu erwerben ist. Es fragt sich allerdings, ob damit in solche Pseudo-Lösungen des Problems bereits einkalkuliert ist, daß sich die gesamte Umwelt

zunehmend kompliziert und daß damit die Standards des Wissens auch für journalistische Berufe zunehmend komplexer werden. Natürlich hat der Trend zur Spezialisierung auch vor diesen Berufen nicht haltgemacht, und schon heute muten die Arbeiten mancher „Allroundschreiber“ wie journalistische Fossile aus dem 19. Jahrhundert an.

Mit der unaufhaltsam zunehmenden Spezialisierung journalistischer Tätigkeit wird eine Systematisierung der beruflichen Ausbildung nicht auszuschließen sein, zumal es sich hier um Berufe handelt, die zentrale Rollen in unserer auf Sekundärinformationen angewiesenen Gesellschaft spielen. Dieser Wandel ist in den Redaktionen faktisch längst im Gange, wenn auch nach der Ad-hoc-Methode und im Do-it-yourself-Verfahren. Deshalb können über das Niveau der damit erzielten journalistischen Leistungen keine adäquat überprüfbaren Angaben gemacht werden. Treten jedoch systematische Ausbildungsmodi mit Prüfungen an deren Stelle, so soll und kann dies auf keinen Fall heißen, daß mit einmal bestandem Examen Berufsqualifikationen von lebenslanger Gültigkeit erreicht werden. Würden aber solche Leistungsnachweise auch für Journalisten obligatorisch werden, so könnten sie nur ein für die nähere Zukunft hinreichendes Kenntnis- und Wissensniveau dokumentieren, das allerdings die unerläßliche Basis für einen Sachverstand darstellen würde, der sich in der Praxis bewähren muß und durch gleichzeitige berufliche Fortbildung zu erweitern und zu vertiefen ist. Denn erst auf diesem Wege wird auch eine horizontale berufliche Mobilität gewährleistet, die angesichts von Vorgängen wie der Pressekonzentration und den daraus resultierenden, oft kurzfristigen Erfordernissen notwendig wird. Solche Möglichkeiten des Berufswechsels blieben bislang sehr beschränkt, wengleich sie im Bereich journalistischer Tätigkeiten seit eh und je üblich waren. Horizontale Mobilität wird auch in diesem Berufsfeld zur Regel werden, ohne daß man sagen kann, daß die bisherigen Ausbildungswege genügende Vorbereitungen und Steuerungschancen dafür bieten würden. Mehrmalige Wechsel innerhalb eines Arbeitslebens werden für alle Berufe differenzierter Gesellschaften konstitutives Axiom<sup>39)</sup>. Ausgehend davon ist zu bedenken, auf welchen Wegen die Fähigkeiten für eine umfassende publizistisch-berufliche

<sup>37)</sup> Sehr ähnlich: Tom Burns, *The Sociology of Industry*, in: A. T. Welford, Michael Argyle, D. V. Glass, J. N. Morris (Hrsg.), *Society. Problems and Methods of Study*, London 1962, S. 186 ff.

<sup>38)</sup> Heinz Hartmann, *Funktionale Autorität. Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff*, Stuttgart 1964, S. 24.

<sup>39)</sup> Zur Mobilität allgemein vgl. Friedrich Fürstenberg, *Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft*, Stuttgart 1970<sup>2</sup>.



Disponibilität erreicht werden kann. Ob dazu vor allem das traditionelle Volontariat ausreicht, ist mehr als fraglich.

### 4.3 Kritische Bemerkungen zum Volontariat

Wie der Überblick im Abschnitt 2 zeigt, dominiert hierzulande als journalistischer Ausbildungsweg das Volontariat in Redaktionen. Es hat, ähnlich wie die Begabungsthese, entschiedene Verfechter, die es als *den* Weg zum Journalismus bewerten. Da man in den USA, in Schweden, Dänemark oder Großbritannien, also in Gesellschaftssystemen, die funktionalstrukturell mit der Bundesrepublik sinnvoll vergleichbar sind, zunehmend von diesem journalistischen Ausbildungsweg abrückt, sei die Frage erlaubt: Entspricht das Volontariat, d. h. die im Rahmen des alltäglichen Arbeitsablaufs in den publizistischen Produktionsstätten (sprich: Redaktionen) der Massenmedien durchgeführte Berufsausbildung noch immer den heutigen Erfordernissen?

Wenn als Argument für die Bewahrung dieses Ausbildungsweges immer wieder die Tradition bemüht wird, so sei daran erinnert, daß noch keine 60 Jahre vergangen sind, seitdem das Volontariat in Deutschland als Kompromiß aus einer heftig geführten Ausbildungsdiskussion hervorging. Der Journalismus als Familienbetrieb oder als Ein-Mann-Unternehmen mit Hilfskräften, wie er noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bei uns dominierte<sup>40)</sup>, kannte die „journalistische Selbstausbildung“ als Regel. Erst im Jahre 1913 beschloß der „Reichsverband der deutschen Presse“ zögernd, es sei festzustellen, „welche Zeitungen gewillt und geeignet sind, Volontäre anzunehmen und zu schulen“<sup>41)</sup>.

Der Verband zeigte sich damals stark beeinflusst von Leuten wie J. Kastan, einem vehementen Gegner einer Journalistenausbildung. Seine Auffassung war: „Ich weiß kein anderes Ausbildungsmittel als das eine: Wer schwimmen lernen will, der muß ins Wasser springen. Wer von unseren glänzendsten Journalisten hat eine wirkliche Vorstellung von der Herstellung einer Zeitung? Sie bräuchen auch keine Vorstellung davon zu haben: nur für den Chefredakteur ist es notwendig . . . Kenntnisse muß der Journalist natürlich haben: aber wo er sie her hat, ist vollständig

gleichgültig . . .“ Und Kastan beschwor seine Journalistenkollegen: „Geben Sie jeden Versuch auf, durch Institute, seminarähnliche Einrichtungen die Vorbildung der Journalisten zu fördern! . . . Lassen Sie die Vorbildungsfrage ein für allemal begraben sein! Folgen Sie meinem gutgemeinten Rat! Lassen Sie diesen wilden, unregelmäßigen Zustand weiter fortbestehen! Lehnen Sie alles a limine ab!“<sup>42)</sup>

Neben dieser Auffassung, die Otto Jöhlinger als „journalistisches Manchesterium“ charakterisierte<sup>43)</sup>, gab es auch in Journalistenkreisen jener Zeit und besonders auf besagter Delegiertentagung durchaus andere Vorstellungen. Kastans Philippika war auf Bemühen seines Gegenspielers Martin Mohr gemünzt, der als Vorsitzender des „Landesverbandes der Bayerischen Presse“ bereits 1911 auf dessen erster Hauptversammlung plädiert hatte: „Wir sehen ein wesentliches Moment der Förderung des Berufes und Standesbewußtseins in einer umfassenden beruflichen Vorbildung der Berufsgenossen. Die Hauptversammlung beauftragt den Vorstand, die Frage zu untersuchen, ob die bisher dem der Publizistik sich widmenden Nachwuchs gebotene Gelegenheit zur beruflichen Ausbildung ausreicht, und die weitere Frage zu behandeln, inwieweit die höheren Bildungsanstalten diesem immer dringlicher werdenden Bedürfnis Rechnung tragen können.“<sup>44)</sup> Auch der „Verband der Rheinisch-Westfälischen Presse“ nahm sich damals der Ausbildungsproblematik an und veranlaßte, daß sie auf die Tagesordnung der Delegiertenversammlungen des „Reichsverbandes“ von 1912 und 1913 kam. Doch beide Male lehnten die Delegierten Vorschläge einer Akademisierung ab, unterstützt vom Verleger-Organ „Zeitungs-Verlag“, das meinte, es hieße „einen freien Beruf in Rangordnungen eindämmen, wenn man das akademische Studium für den Journalismus fördern wollte . . . Der Journalist muß frei sein, frei wie das lebendige Leben, das er zu erfassen bemüht ist, wo es sich seinen Augen offenbietet. – Wie das Leben nur in sich selbst die Kräfte findet zu freier und natürlicher Entfaltung, so darf auch im Journalismus nur das eine bleibende Stätte erhalten, was als eine Notwendigkeit aus sei-

<sup>42)</sup> Vgl. Martin Mohr, Die Vorbildung der Journalisten, Berlin 1913, S. 15 f.

<sup>43)</sup> Otto Jöhlinger, Zeitungswesen als Hochschulfach, in: Handbuch der Politik, Bd. 3, Berlin—Leipzig 1921<sup>3</sup>, S. 298.

<sup>44)</sup> Martin Mohr, Zeitung und neue Zeit, München—Leipzig 1919, S. 33.

<sup>40)</sup> Otto Groth, Die Zeitung, Bd. 4, a.a.O., S. 297.

<sup>41)</sup> Siegfried H. Mohm, Die Ausbildung des Journalisten-Nachwuchses in Deutschland, a.a.O., S. 68.



ner Eigenart erwächst. Was von vielen Angehörigen des Berufes als ein Zwang empfunden wird, der von außen hineingetragen ist – und das dürfte hinsichtlich des akademischen Studiums der Fall sein –, kann nicht zu einer Vorbereitung für den angehenden Journalisten gemacht werden.“<sup>45)</sup>

Diese Ansammlung pathetischer Gemeinplätze ist um so erstaunlicher, als der 1894 gegründete „Verein Deutscher Zeitungs-Verleger“ in der ersten Ausgabe seines ab 6. Oktober 1900 erscheinenden Verbandsorgans „Zeitungs-Verlag“ unter dem Titel „Unser Programm“ schon verkündet hatte: „... Zu den idealen Absichten seines Programms zählt der Verein... die Bestrebungen, die darauf gerichtet sind, durch eine sachgemäße Vorbereitung der Journalisten der deutschen Tagespresse einen Stamm von Mitarbeitern zuzuführen, für die jenes Wort Bismarcks von den Leuten, die ihren Beruf verfehlt haben, keine Geltung hat. Der Verein deutscher Zeitungs-Verleger erstrebt die systematische Ausbildung von Männern für den Journalistenberuf auf den Universitäten und hofft, damit wesentlich dazu beizutragen, daß der Stand der Journalisten und Redakteure auch bei uns in Deutschland die Stellung einnimmt, auf die er in anderen Ländern schon lange berechtigten Anspruch machen kann.“<sup>46)</sup>

Wir haben nicht die Absicht, hier weiter zu verfolgen, wie die Ausbildungspolitik der sich vernehmlich zu Wort meldenden Wissenschaftler (z. B. Karl Bücher, Karl Jaeger u. a.) und der Praktiker, insonderheit ihrer Verbände, in den Jahren zwischen dem Ersten Weltkrieg und 1933 und nach dem Zusammenbruch von 1945 bis in die Gegenwart in ihren einzelnen Phasen verlief<sup>47)</sup>. Diese Auseinandersetzungen um die Ausbildung von Journalisten zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten jedenfalls zur Folge, daß sich das Volontariat zur Ausbildungsregel entwickelte und es in seinen Grundzügen bis heute blieb. Gutgeheißen wird es weiterhin mit ähnlichen, vielleicht modifizierten, aber nicht minder unbewiesenen Be-

hauptungen. Allerdings fehlt auch in der Gegenwart die Einheitlichkeit in der Beurteilung des Volontariats. Je nach dem Kreis der befragten Praktiker fällt sie sehr unterschiedlich aus. So äußern sich ältere Journalisten und Verleger meist recht positiv dazu; eher negative Antworten erhält man, wenn Volontär oder junge Redakteure daraufhin angesprochen werden. Die Kriterien, die diesen unterschiedlichen Bewertungen zugrunde liegen, orientieren sich offensichtlich an sehr verschiedenen Horizonten. So betonen die Befürworter des Volontariats, daß eine Journalistenausbildung nur etwas taugen könne, wenn sie praxisnahe durchgeführt werde. Bei Rückfragen wird erkennbar, daß eine „praxisnahe Ausbildung“ mit dem Volontariat in seinen heutigen Formen schlechthin identifiziert wird. Alternative Möglichkeiten, die durchaus nicht praxisfern zu sein brauchen, sind selten bekannt oder scheinen in den Vorstellungsbereichen der Volontariatsverfechter keinen Zugang zu finden. Es erstaunt immer wieder, mit wie wenig Information und mit welch tief-sitzenden Vorurteilen den Ausbildungsmöglichkeiten begegnet wird, die das Volontariat ergänzen oder ersetzen können. Die Vor-, Aus- und Fortbildungseinrichtungen, wie sie in Abschnitt 3 aufgeführt wurden, sind vielen Volontärausbildern weitgehend unbekannt oder werden als vage Vermutungen mit der Deutschen Journalistenschule und ihren Lehrredaktionen verwechselt und vermengt, von Kenntnissen über praxisnahe Ausbildungswege, wie sie im Ausland bestehen, ganz zu schweigen.

Andererseits sind die Antworten, vor allem von Volontären und jungen Redakteuren, die dem Volontariat skeptischer oder ablehnend gegenüberstehen, im allgemeinen bestimmt durch eigene Erlebnisse. Gewiß spielt hier die Konfrontation mit der Berufswirklichkeit eine Rolle, die oft so gar nicht übereinstimmt mit den hochgespannten, allzu idealistischen Erwartungen des auf die Entscheidung für den Journalistenberuf selten vorbereiteten Anfängers. Leider gibt es bis heute noch keine konsequent den Werdegang von Volontären analysierende Untersuchung, die eine deutliche Trennung zwischen den tatsächlichen Ausbildungsmängeln und den enttäuschten Erwartungen der Volontäre ermöglichen würde<sup>48)</sup>.

<sup>45)</sup> o. V., Die Ausbildung des Journalisten, in: Zeitungs-Verlag 14:27 (1913), S. 595.

<sup>46)</sup> Zeitungs-Verlag, 1:1 (6. Oktober 1900), zit. in: Siegfried H. Mohm, Die Ausbildung des Journalisten-Nachwuchses in Deutschland, a.a.O., S. 41 f. Zur Geschichte von Verband und Organ: Heinz-Dietrich Fischer, Vor- und Frühgeschichte zeitungsvorlegerischer Organisation in Deutschland, in: ZV+ZV, 67:16/17 (1970), S. 666–672.

<sup>47)</sup> Hierzu ausführlicher: Siegfried H. Mohm, Die Ausbildung des Journalisten-Nachwuchses in Deutschland, a.a.O.

<sup>48)</sup> Solche Aufschlüsse soll eine Longitudinalanalyse ergeben, an der gegenwärtig Thomas Gruber, Franz Ronneberger und der Verfasser arbeiten. Vgl. dazu: Manfred Rühl, Berufliche Sozialisation von Kommunikatoren. Zum Beispiel:



Es ist jedoch kein Geheimnis, daß zum „Image“ des Journalisten in den vorberuflichen Bereichen unserer Gesellschaft noch immer ein Hauch Bohème gehört<sup>49)</sup>, der angehende Volontäre sicherlich nicht unberührt läßt. Hinzu kommt, daß sich deren Berufserwartungen in erster Linie an den größten der großen Journalisten orientieren. Berufsanfänger ignorieren nicht nur weitgehend die in jedem Beruf zu erfüllenden alltäglichen Routinearbeiten als für sie unerheblich, sondern auch die Tatsache, in welchem Zahlenverhältnis Spitzenjournalisten zu allen journalistisch Tätigen stehen.

Die individuellen Einstellungen zum Volontariat werden bei den „Auszubildenden“<sup>50)</sup> auch durch Erfahrungen geprägt, die mit einer eigenartigen Form der Berufsausbildung gemacht werden, wie sie in manchen Verlagshäusern noch anzutreffen ist. Statt sie auszubilden, beschäftigt man dort Volontäre sehr einseitig oder man betrachtet sie gar als Ersatz für Redakteure<sup>51)</sup>. Wenn dann in den Redaktionen als Begründung solchen Handelns noch beliebte Vergleiche wie der von der „Schützengrabensituation“ gewählt wird, in der sich der Volontär bewähren könne, dann verweisen solche Auffassungen zu deutlich auf die ungenügenden pädagogischen Einstellungen von Volontärausbildern. Sanktionsmöglichkeiten hinsichtlich solcher Mißachtung der Ausbildungsrichtlinien von 1969 sind nicht gegeben. Kontrollaufgaben, wie sie Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern in bezug auf die Ausbildung in ihren Bereichen ausüben, sind für die Volontärausbildung niemandem übertragen.

An dieser Stelle muß nachdrücklich betont werden, daß es eine Reihe bekannter Redaktionen in der Bundesrepublik gibt, die seit Jahren ein ausformuliertes und sorgsam be-

treutes Volontariat durchführen<sup>52)</sup>. Diese wenigen Beispiele dürfen jedoch nicht verallgemeinert werden und davon ablenken, daß das Volontariat eine Fülle durchaus behebbarer Unsicherheiten für den Berufsanfänger birgt. Er hat nach der gegenwärtigen Lage einfach Glück gehabt, wenn er in seiner Redaktion interessierte Ausbilder vorfindet, die für ihn ausreichend Zeit haben. Nach didaktischen Qualifikationen, die Ausbilder besitzen sollten, fragt ja ohnedies niemand, zumindest werden keine Nachweise verlangt. Darin liegt ein weiteres Handicap der Ausbildung im Rahmen der Redaktionen. Anstelle von zur Lehre befähigten und dafür freigestellten Volontärbetreuern finden wir viel zu häufig voll ausgelastete Redakteure vor, die sich „so nebenbei“ auch noch um den Nachwuchs zu kümmern haben. Sich vorzustellen, wie intensiv und mit wieviel Geduld dies unter solchen Umständen geschehen kann, bedarf keiner großen Phantasie.

Aber selbst wenn man den Volontär in der Redaktion nachhaltig betreut, so werden in seiner Ausbildung stets die speziellen Gegebenheiten und die vielen örtlich bedingten Alltagserfordernisse redaktioneller Arbeit dominieren. Der Beruf reproduziert sich in Orientierung an „Werkstatthorizonten“ selbst, d. h. die Standards werden in keinem entscheidenden Aspekt einer externen Kritik ausgesetzt und bleiben somit gegen grundlegende Wandlungsvorstellungen abgeschirmt. Was wunder, daß das Volontariat der „beste aller Ausbildungswege“ bleibt.

Wie aber erlangt der Volontär Einsichten in politische, ökonomische und soziale, insbesondere massenkommunikative Abläufe, über die er täglich Informationen, gewissermaßen als „Sachkundiger“, zu bearbeiten und damit zu bewerten hat? Die zumindest mit solchen abstrakteren Betrachtungsweisen verbundene Einbeziehung von theoretischen Überlegungen stoßen bei vielen Praktikern auf strikte Ablehnung. Durch entsprechende Rückfragen wird jedoch evident, daß häufig, völlig unreflektiert, Theorie mit Wissenschaft gleichgesetzt wird und daß viele Praktiker die feste Überzeugung vertreten, es gäbe so etwas wie eine „rein praktische Ausbildung“. Praxis meint in diesem arglosen Verständnis die mehr oder weniger großen, regional oder lokal bedingten

Volontäre, in: Franz Ronneberger (Hrsg.), Sozialisation durch Massenkommunikation (= Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. IV), Stuttgart 1971, S. 126—150.

<sup>49)</sup> So auch Günter Kieslich, Ein Beruf ohne Berufsbild, a.a.O., S. 304; ders., Zum Berufsbild des Journalisten, in: Der Journalist, 21:2 (1971), S. 26.

<sup>50)</sup> Diesen Terminus verwendet das Berufsbildungsgesetz vom 14. 8. 1969. Das Gesetz ist auch für Volontäre relevant. Vgl. BGBl. I, Nr. 75 vom 16. 8. 1969, S. 1112 ff.

<sup>51)</sup> Klagen dieser Art werden gelegentlich publik. Vgl. als Beispiele: Ingrid Weber, Wie wird man Journalist?, in: Der Journalist, 21:4 (1971), S. 53; Karl-Joachim Krause, „Lokales“ zwischen Wunsch und Wirklichkeit, in: Der Journalist, 21:12 (1971), S. 30.

<sup>52)</sup> Ein Beispiel ist die Volontärausbildung bei der WAZ. Vgl. dazu Georg Wilhelm Kruse, Neue Wege einer besseren Berufsausbildung, in: ZV+ZV, 68:19/20 (1971), S. 929.



Zufälligkeiten des Berufsalltags. Eine Quelle für solche Theoriefeindlichkeit, oder besser gesagt: dieses Mißverständnis von Theorie, dürfen nicht zuletzt die in Abschnitt 2.3 dargelegten Unkenntnisse sein.

Es sind keine gesicherten Daten darüber bekannt, wieviele Volontäre auch nach Abschluß ihrer Ausbildung als Redakteure in ihren Ausbildungsredaktionen bleiben, wie lange sie bleiben, welche Beweggründe sie zum Wechsel ihres Arbeitsbereiches veranlassen und in welchen publizistischen Einrichtungen sie tätig werden. Obwohl wir ohne solches Material das Volontariat beurteilen müssen, kann doch zumindest angezweifelt werden, ob der primär auf die Alltagsbedürfnisse einer Redaktion abgestellte Ausbildungsweg breit genug ist, um dem Volontär genügend Chancen für den besonders heute wichtig gewordenen Wechsel in verwandte Berufe (horizontale Mobilität) zu eröffnen, und ob dieser Ausbildungsgang andererseits genügend differenziert ausgebaut ist, um eine hinreichend solide Grundlage für eine anschließende berufliche Spezialisierung zu bieten. Faktum ist, daß das Volontariat als ein Ausbildungsweg für viele einander sich ähnelnde Berufe gilt und beschränkt wird. Ob es die dafür unerläßliche Basisausbildung gewährt, ist nicht systematisch nachgeprüft und darf nach unseren in empirischen Untersuchungen gesammelten Erfahrungen mit Recht in Frage gestellt werden. Darüber können auch die Beispiele jener bekannten Journalisten nicht hinwegtäuschen, die es mit einem traditionellen Volontariat „zu etwas gebracht“ haben. Vielleicht sollte man zutreffender sagen: Sie haben es trotzdem zu etwas gebracht.

Eine an Exempeln orientierte Argumentation dieser Art führt jedoch in der Regel am Kernproblem vorbei. Tatsache ist, daß gegenwärtig allein in Redaktionen von Tageszeitungen in der Bundesrepublik schätzungsweise 750 bis 800 Volontäre tätig sind, d. h., daß bei einer durchschnittlichen zweijährigen Volontärszeit jährlich rund 400 Volontäre neu eingestellt werden<sup>53)</sup>. Hinzu kommen pro Jahr etwa 60

<sup>53)</sup> Diese Zahlen, die nach den Unterlagen des Versorgungswerkes der Presse GmbH. und aufgrund einer Umfrage des Bundesverbandes Deutscher Zeitungsverleger e. V. ermittelt wurden, bilden die Basis für die Kapazitätsschätzungen des Deutschen Presserates. Vgl. dessen Memorandum zur Journalistenausbildung, a.a.O., Abs. 4.4.1. Von jährlich 400 freiwerdenden Volontärstellen in der Presse geht auch die Zentralstelle für Arbeitsver-

Volontäre, die ihre Ausbildung in den Rundfunkanstalten erhalten<sup>54)</sup>. Die überwiegende Zahl dieser Volontäre wird mit Sicherheit nicht „prominent“ werden, aber von ihren Leistungen wird über das – nahezu ominös gewordene – Jahr 2000 hinaus der Verlauf des öffentlichen Kommunikationsprozesses in unserer Gesellschaft entscheidend abhängen. Und nicht zuletzt deshalb wird das Problem der Ausbildung für journalistische Berufe ein Problem der Gesamtgesellschaft, zumal sie außer dieser Art von „Vorbeugung durch Ausbildung“ faktisch keine öffentlichen Kontrollmöglichkeiten über die Qualifikationen derer besitzt, die diese Gesellschaft mit publizistischen Informationen versorgen. Soll die Autodidaktik, die dem Volontär und dem jungen Redakteur als Regel anheimgegeben ist, um sich zu „spezialisieren“ und zu „qualifizieren“, auch in Zukunft der Königsweg zu Journalistenberufen bleiben? Nach dem oben Gesagten will uns eher scheinen, daß es sich dabei um einen Holzweg handelt.

#### 4.4 Aus- und Fortbildung für Kommunikatoren

Wollen wir Aus- und Fortbildung diskutieren, so erscheint es lohnend, diese Begriffe zunächst semantisch zu präzisieren. Es versteht sich, daß eine angemessene Auseinandersetzung mit der damit eng verbundenen generellen Bildungsproblematik an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Aber angesichts der Vielschichtigkeit und Breite, die die wissenschaftliche Diskussion gerade diesen Begriffen widmet, und im Hinblick auf die meist kommentarlose Übernahme, mit der diese Termini im Zusammenhang mit publizistischen Berufen Verwendung finden, ist zumindest der Versuch einer kurzen Klärung geboten.

Bildung meint heute eines von vielen Folgeproblemen sich ständig ausdifferenzierender Gesellschaftssysteme<sup>55)</sup>. Die durch Differenzierung erreichte hohe interne Komplexität von Gesellschaftssystemen hat eine Steigerung der Systemkapazität zur Folge, die ihrerseits ein funktional-spezifiziertes Bildungssystem zum Fortbestand dieser als Handlungssysteme

mittlung (ZAV) in Frankfurt aus. Vgl. Der Wirtschaftsredakteur, 6:11 (1971), S. 1.

<sup>54)</sup> Günter Kieslich, Ein Beruf ohne Berufsbild, a.a.O., S. 319 f.

<sup>55)</sup> Generell dazu: Stefan Jensen, Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld 1970, bes. S. 52 ff.



aufgefaßten entwickelten Gesellschaften erforderlich macht<sup>56)</sup>.

Innerhalb dieses sozialen Differenzierungs- und Spezifizierungsprozesses ist Bildung als ein bestimmter Bereich von Sozialisationsvorgängen zu verstehen. So meint *Ausbildung* zu publizistischen Berufen (oder kurz: zu Kommunikatorberufen) den ausgegliederten Sozialisationsprozeß (Lernprozeß), in dem Strukturen zur Lösung der publizistischen Probleme geformt werden, die zur Erhaltung und Steigerung der Leistungsfähigkeit der fortgeschrittenen Gesellschaften bewältigt werden müssen. Durch Ausformung von publizistischen Berufen und in der Ausbildung für diese Berufe sollen individuelle Fähigkeiten des publizistischen Verhaltens als relativ autonome Strukturen zur Lösung publizistischer Probleme entwickelt werden. Sie stellen Regeln des publizistischen Verhaltens dar, die für eine relative Dauer gelten und die in verschiedenen formulierten systembezogenen Rollen faßbar sind. Die Ausbildung zu solchen Berufen meint also die Herstellung von Verhaltensstrukturen, nach denen im publizistischen Alltag generell gehandelt werden kann. Diese formalisierten Berufsstrukturen werden in der Wirklichkeit durch eine Fülle nichtgeneralisierbarer, sog. informeller Verhaltensweisen erweitert, ange-reichert und personspezifisch ausgestattet.

Die vorgetragenen Gesichtspunkte bedingen auch eine Neueinstellung des Problemfokus auf Kommunikatorberufe, d. h., es ist nicht mehr nach der „Begabung“ einer Person für vage beschriebene journalistische Berufe zu fragen, vielmehr sind diese Berufe selbst in das Zentrum der Betrachtung zu stellen, um für sie Personen zu rekrutieren und auszubilden<sup>57)</sup>.

<sup>56)</sup> Niklas Luhmann, Funktionale Methode und Systemtheorie, in: Soziale Welt, 15 (1964), S. 1—25; Neudruck in: ders., Soziologische Aufklärung, Köln—Opladen 1970, S. 31—53; ders., Gesellschaft, in: ders., Soziologische Aufklärung, a.a.O., S. 137—153; Talcott Parsons, Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives, Englewood Cliffs, N.J. 1966, S. 21 ff.

<sup>57)</sup> Wie notwendig es ist, an die Stelle der Chiffre „Journalist“ und dessen Begabungserfordernissen das Spektrum der Kommunikatorberufe und deren Ausbildungskriterien zu setzen, zeigen beispielsweise neuere kommunikationspolitische Beiträge, die thematisch von ganz anderen Problemen ausgehen. Vgl. in: Fritz Hufen (Hrsg.), Politik und Massenmedien, a.a.O., die Aufsätze von Dieter Stolte, Auftrag und Management. Das Fernsehen als Produktionsproblem, insbes. S. 160 ff.; Günther X. Reimann, Neue Führungsmethoden in der Presse. Das Management, seine Chancen und Grenzen im

Dieses Vorgehen verlangt gleichzeitig, Abschied zu nehmen von dem schmeichelhaften, aber irrationalen Konstrukt einer sich primär selbst darstellenden „publizistischen Persönlichkeit“ als einer Art von „höchstem Gut der Journalistenkinder“. Heute sind Berufsrollen in ihrer Interdependenz zum Kommunikationssystem und dessen Umwelt in den Vordergrund zu rücken.

Es gilt ferner, die oft anzutreffende Vorstellung von einem unerschöpflichen Arbeitsmarkt aufzugeben, aus dessen Überflußangebot an Bewerbern für Kommunikatorberufe mehr oder weniger brauchbares Material herausgefiltert werden kann. Solche Annahmen mögen sinnvolle Ansatzpunkte für eine kurzfristige Anstellungspolitik einzelner öffentlich-kommunikativer Unternehmen sein; als Basis einer gesamtgesellschaftlichen Strukturpolitik für Kommunikatorberufe reicht dieses Konzept jedoch nicht aus.

Unter diesem Blickpunkt nehmen sich auch die Probleme der Fort- und Weiterbildung etwas anders aus. Im geläufigen Verständnis werden unter Fortbildung jene Maßnahmen verstanden, die zum (innerorganisatorischen) beruflichen Aufstieg, zur vertikalen Berufsmobilität beitragen. Unter Weiterbildung bezeichnet man hingegen jene Maßnahmen, die der allgemeinen Ausdehnung des berufsspezifischen Horizontes dienen, also die horizontale Berufsmobilität fördern. Wird diese Trennung auf die Empirie bezogen, so weist sie betont analytische Züge auf. Und in der Tat verschmelzen beide Vorstellungsbereiche in der Praxis. Horizontale Mobilität ohne Aufstiegsindikatoren dürfte selten anzutreffen sein. Ihre getrennte Verwendung wäre allerdings für die Analyse bestimmter, gegeneinander abzusetzender Bildungserweiterungen durchaus sinnvoll. Das liegt jedoch nicht in der Absicht dieser Ausarbeitung. Deshalb wollen wir für den vorliegenden Zweck unter dem Terminus *Fortbildung* alle systematischen Versuche der Erweiterung des Ausbildungswissens be-greifen.

Zeitungsverlag; Ingo Hermann, Bildungsfernsehen in den siebziger Jahren. Vermutungen und Prognosen, insbes. S. 263 ff. Dazu ferner: Peter Ruge, Eine neue Generation von Fernsehmachern?, in: Der Journalist, 21:9 (1971), S. 6—8. Als Beispiel organisatorischer Konsequenzen in der Ausbildung: Philip M. Burgess, Paul S. Underwood, New Approaches to Educating the International Journalist, in: Journalism Quarterly, 47:3 (1970), S. 519—529.



Wie die Übersicht in Abschnitt 3 zeigt, veranstalten in der Bundesrepublik einige Institute Fortbildungskurse für Journalisten. Über die damit erzielten Erfolge wissen wir wenig. Zu übertriebenen Erwartungen dürfte jedoch kein Anlaß bestehen. Es wird zwar versucht, durch Befragung der Teilnehmer deren Wünsche und Vorstellungen zu ermitteln, um sie zur Grundlage der Programmgestaltung für diese Kurse zu machen. Wie aber sollen gerade diese Fortbildungsbeflissenen wissen, welche der außerhalb ihres Gesichtskreises stattfindenden Entwicklungen für die Erweiterung ihrer durch die Ausbildung gesetzten Kenntnisse relevant sind? Darin liegt doch gerade der Zweck der Fortbildung, ihnen diese bislang unbekannt gebliebenen Fortschritte nahe zu bringen.

In diesem Zusammenhang stellt sich freilich die grundsätzliche Frage, welche Vorstellungen von Fortbildung in solchen Kursprogrammen ihren Ausdruck finden. Besteht etwa nur die Absicht, dem Kursteilnehmer darzustellen, daß die Kommunikationswissenschaft empirisch forscht, welche Probleme sie sich auswählt und zu welchen Ergebnissen sie inzwischen gekommen ist, oder etwa vorzutragen, wie die Länderpressegesetze lauten und worin sie sich unterscheiden? Das Studium von Programmen journalistischer Fortbildungskurse sowie die Teilnahme daran legt solche Vermutungen nahe. Darin sollte jedoch nicht, zumindest nicht primär, die Zielvorstellung einer publizistischen Fortbildung liegen. Vielmehr will uns diese erst dann sinnvoll erscheinen, wenn mit dem im Fortbildungsprozeß Gebotenen bei den Teilnehmern an einen vorhandenen Ausbildungsstand angeknüpft wird, um so Kenntnisse zu ergänzen und einmal Gelerntes zu reaktivieren. Und nur auf dieser Basis sind u. E. Bezüge zu speziellen, auch wissenschaftlichen Fortschritten herstellbar und zugänglich.

Doch schon melden sich wieder berechtigte Zweifel. Weist der durchschnittliche Absolvent eines Volontariats einen Ausbildungsfundus auf, der es ihm ermöglicht, aufgetretene Lücken und feststellbare Ausbildungsmängel durch Fortbildungskurse zu korrigieren? Finden solche im Rahmen universitärer Studienprogramme statt – und wo sonst finden wir künftig hinreichend qualifiziertes Fortbildungspersonal? –, so wird dem Kommunikator mit Volontariat das Niveau weitgehend neu sein und eine Fortbildung müßte praktisch die Ausmaße eines zweiten Ausbildungsganges annehmen.

Wer dies feststellt, will damit auf keinen Fall sagen: weil dem so ist, muß alles beim alten bleiben. Gerade in der dürftigen Grundlage, von einer ungenügenden Ausbildung durch ein Volontariat geschaffen, sehen wir den entscheidenden Mangel für eine auf- und ausbaufähige Fortbildung, die diesen Namen verdient. Ihn zu beheben, ist die Hauptaufgabe aller Aus- und damit konsequenterweise auch der Fortbildungsreformen. Denn wenn eine Aus- und Fortbildung für Kommunikatoren die Notwendigkeit einer hinreichenden beruflichen Mobilität gewährleisten soll, dann ist eine Basis zu legen, die ein noch so gut gemeintes Volontariat nicht zu erbringen vermag. Mit anderen Worten: Schon in eine vielphasige Grundausbildung müssen andere, den angestrebten Beruf verwandte Möglichkeiten als evtl. Alternativen einbezogen werden, um eine – aus welchen Gründen auch immer – spätere Fluktuation realisierbar zu machen. Dieses Erfordernis drängt uns die Berufsforschung nachhaltig auf<sup>58)</sup>.

Journalistenberufe stecken wie andere Berufe moderner Industriegesellschaften in einer Identitätskrise. Wohlfeile Redensarten wie: „Der Journalist ist ein Mensch, der von immer mehr immer weniger weiß“, helfen ihren Trägern gar nichts. Einer Gesellschaft, die für alles Spezialisten hat, wird den Journalisten, die nach solchen Ideologien ausgebildet sind, die Rolle von entwicklungsgeschädigten Miniaturpolyhistoren zuweisen, die vom romantisierten Glanz angeblicher Prototypen ihres Standes zehren, deren fachliche Kompetenz jedoch zu Recht in Zweifel gestellt werden muß. Berufsbilder wie das des Deutschen Journalistenverbandes aus dem Jahre 1966 bleiben hoffentlich die letzten Abgesänge solcher Mißverständnisse<sup>59)</sup>.

#### 4.5 Zweistufige Ausbildung von Kommunikatoren

In ihrem Memorandum zur Neuplanung von Aus- und Fortbildungswegen (vgl. Abschnitt 4.1) setzt die „Gemischte Kommission“ des Deutschen Presserates das Konzept der Gesamthochschule voraus. Ebenso verfährt die journalistische Ausbildungsinitiative, die jüngst

<sup>58)</sup> Hansjürgen Daheim, *Der Beruf in der modernen Gesellschaft* (= Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, Bd. 13), Köln und Berlin 1967.

<sup>59)</sup> Vgl. dazu auch die Kritik von Günter Kieslich, *Ein Beruf ohne Berufsbild*, a.a.O., S. 309 ff.



der nordrhein-westfälische Wissenschaftsminister, Johannes Rau, geplant für die Jahre 1973/74, vortrag<sup>60)</sup>. Zweifelsohne weist dieses Reformkonzept der „Differenzierten Gesamthochschule“ (R. Dahrendorf) als gesamtes Spektrum möglicher Verbundsysteme eine Fülle realisierbarer Möglichkeiten auf. Und schließlich wurde ja bereits eine „Integrierte Gesamthochschule“ in Kassel eröffnet<sup>61)</sup>.

Ungeachtet der unterschiedlichen Verwendung des Begriffes bei der Legislative, den Kultusbehörden sowie interessierten Personen, Gruppen und Verbänden dient die „Differenzierte Gesamthochschule“ in dieser weiten Fassung der ständigen Orientierung in allen Reformdiskussionen. Deshalb ist auch die Reform der Ausbildung von Kommunikatoren grundsätzlich in den Rahmen der Hochschul- und damit der Bildungsreform zu stellen. Es soll jedoch nicht verkannt werden, daß bis heute kein noch so allgemeiner Konsens über die grundlegenden Strukturmerkmale der Gesamthochschule erzielt wurde<sup>62)</sup>. Formulierungen wie: „In welcher Gestalt auch immer die Gesamthochschule Wirklichkeit wird . . .“<sup>63)</sup> bilden weiterhin die Standardeinleitungen zur diesbezüglichen Diskussion. Eine emotionen-geladene Euphorie ist deshalb in diesem Zusammenhang besonders unangebracht. Andererseits ist es kaum vorstellbar, daß die Universitäten in ihrer gegenwärtigen Konstruktion praxisnahe Ausbildungsgänge aufnehmen würden, wie sie etwa im Memorandum des Deutschen Presserates für Journalisten skizziert werden.

Vielleicht ist es deshalb ratsam, zu verdeutlichen, daß es sich bei einer Ausbildung zu Kommunikatorberufen angesichts der Vielzahl und Unterschiedlichkeit – und zunächst abgesehen davon, wie die spezifischen Studienkombinationen im einzelnen auch immer aussehen mögen – grundlegend um einen Prozeß handelt, der sich auf mindestens zwei Ebenen vollziehen muß. Entsprechende Parallelen dafür haben sich hierzulande in technologischen

und ökonomischen Ausbildungsbereichen bereits etabliert. Denken wir an die zweistufige Ausbildung für Ingenieure, zum Ingenieur (grad.) an Fachhochschulen und zum Diplom-Ingenieur bzw. Dr.-Ing. auf Hochschulebene. Im Bereich der Wirtschaftswissenschaft haben wir Entsprechungen in den Höheren Wirtschaftsfachschulen, die den Betriebswirt (grad.) verleihen, bzw. an den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten und Fachbereichen der Universitäten, an denen der Dipl.-Kaufmann und andere wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Diplome sowie der Dr. rer. pol. erworben werden. Diese bestehenden Lehrinrichtungen ermöglichen es durchaus – wie intensive Bemühungen gegenwärtig zeigen –, beide Lehrebenen organisatorisch unter ein Dach zu bringen. Worauf es jedoch hier ankommt, ist der Verweis auf die unterschiedlichen Studienorientierungen, die aufgrund verschiedener Berufsziele zu diesen abgestuften und innerhalb einer Ebene weiter differenzierten Studienrichtungen geführt haben. Sie scheinen uns auch für die Kommunikatorenausbildung erforderlich und realisierbar.

Eine solche zweistufige multi- bis interdisziplinäre Ausbildungsmöglichkeit für Kommunikatorberufe hat in den USA eine langjährige Bewährung hinter sich<sup>64)</sup>. Die erste, nennen wir sie die *Ausbildungsstufe I*, vollzieht sich dort in den universitär eingegliederten Schools of Journalism, die der künftige Kommunikator (also nicht nur der angehende Journalist) im Rahmen seiner insgesamt vierjährigen College-Ausbildung absolviert. Zwei Jahre davon werden mit Schwerpunkt auf eine kombinierte theoretisch-praktische Ausbildung verwendet. Hier arbeiten graduierte Akademiker als Ausbilder, die zum Teil zusätzlich eine langjährige Berufspraxis in den Massenmedien, in Verlagen, in der Werbung usw. aufweisen. Die Ergebnisse dieser praxisorientierten Lehre finden u. a. ihren Niederschlag in den von den Studenten unter Betreuung hergestellten und regelmäßig erscheinenden Zeitungen oder in der Produktion sendereifer Hörfunk- und Fernsehprogramme, die über universitätseigene Hörfunk- und Fernsehstationen ausgestrahlt werden. Das Faktum, daß rund 60 % aller US-

<sup>60)</sup> Karl-Joachim Krause, „Lokales“ zwischen Wunsch und Wirklichkeit, a.a.O., S. 30.

<sup>61)</sup> FAZ vom 26. 10. 1971.

<sup>62)</sup> Vgl. die sehr unterschiedliche Positionen ausleuchtende Diskussion in der Deutschen Universitätszeitung des Jahres 1971. Eine gute Zusammenfassung bietet: Dieter Mohrhardt, Zwischenbilanz der Gesamthochschul-Diskussion, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37/71 (11. 9. 1971), S. 3–28.

<sup>63)</sup> So etwa Jens Litten, Die Sandwich-Universität. Berufsbezogene Ausbildung an der Universität, in: Analysen 1:3 (Mai 1971), S. 60–62.

<sup>64)</sup> Für eine detaillierte Darstellung vgl. Manfred Rühl, Die Ausbildung von Journalisten in den USA, in ZV+ZV, 68:22 (1971), S. 1010–1013; ders., Lehre und Forschung in der Kommunikationswissenschaft der USA. Ein Erfahrungsbericht, unveröffentlichtes Manuskript, Nürnberg 1971.



amerikanischen Zeitungsjournalisten über eine solche Ausbildung verfügen<sup>65)</sup>, sowie die Tendenz, in den elektronischen Medien Hörfunk und Fernsehen leitende Positionen nur noch mit universitär ausgebildeten Personen zu besetzen, verweisen sowohl auf die Brauchbarkeit der stark untergliederten Studiengänge als auch generell auf den ansteigenden Trend zur Akademisierung von Kommunikatorberufen.

Zu einer zweijährigen universitären Kommunikatorausbildung hat sich vor einigen Jahren auch Schweden entschlossen, wo an den beiden Journalistenhochschulen in Stockholm und Göteborg ein betreutes Praktikum in ein theoretisches, primär wirtschafts- und sozialwissenschaftliches Studium eingebettet wird. Bereits während der Grundausbildung an den Hochschulen erstellen die schwedischen Kommunikationsstudenten eigene Zeitungen. Die Fortbildung von Journalisten findet dort ebenfalls an den beiden genannten Hochschulen statt<sup>66)</sup>.

Eine gleichfalls grundlegende Ausbildungsänderung für Kommunikatoren führte Dänemark ein<sup>67)</sup>. Während dort bislang die praktische Ausbildung im Mittelpunkt stand und eine Unterrichtung an der Hochschule eher ergänzenden Charakter hatte, ist das Studium an der Danmarks Journalisthøjskole in Århus seit September 1971 obligatorisch. Die insgesamt vierjährige Ausbildungszeit wird zweigeteilt, und zwar arbeitet der Student zweieinhalb Jahre an der Hochschule und eineinhalb Jahre in der Praxis. Wie in Schweden findet der praktische Teil der Ausbildung in Redaktionen und Abteilungen von Zeitungen, Zeitschriften, Nachrichtenagenturen, Hörfunk und Fernsehen statt. Nach einem sechsmonatigen praxisorientierten Einführungskurs hat der Student ein Examen abzuleisten, das über seinen weiteren Verbleib an der Hochschule entscheidet. Daran schließt sich das erste Ein-Jahres-Studium an, in dem Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Kunst- und Erziehungswissenschaft im Zentrum der Lehre stehen. Die Thematik wie die Methoden sind dabei auf die künftige Verwendung in der

journalistischen Arbeit zugeschnitten. Die praktische Ausbildung soll den Studenten in der journalistischen Alltagsarbeit eines Mediums und unter Betreuung erfahrener Praktiker mit den Techniken und der Technologie des Journalismus vertraut machen. Im zweiten Ein-Jahres-Studiengang, mit dem die Ausbildung abschließt, erfolgt eine theoretisch-praktische Unterweisung in den verschiedenen Arten journalistischer Arbeit, einschließlich der Tätigkeit bei Hörfunk und Fernsehen. Jetzt beginnt sich der Student zu spezialisieren und entscheidet sich für zwei Richtungen, um sich am Ende des Gesamtstudiums einem Schlußexamen zu stellen. An der Struktur dieses dänischen Ausbildungsmodells hatten vor allem die Verleger- und Journalistenverbände des Landes erheblichen Anteil. Die Finanzierung der gesamten Ausbildung an der Dänischen Journalistenhochschule bestreitet die dänische Regierung.

Großbritannien, die Niederlande, Brasilien<sup>68)</sup> und andere Staaten haben bereits ähnliche universitäre Programme für Kommunikatoren auf der Ausbildungsstufe I entwickelt oder sind dabei, entsprechende Reformen durchzuführen.

Es muß nicht unterstellt werden, daß die oder ähnliche Ausbildungswege bereits optimale Lösungen darstellen. Die wenigen hier skizzierten Beispiele stehen in erster Linie als Indizien für die sich zunehmend profilierende Auffassung, daß in Gesellschaften fortgeschrittener Entwicklungsstadien eine Akademisierung von Kommentatorberufen, insbesondere jener in den Massenmedien, unerlässlich wird. Diese grundlegende Position und die Argumente, auf denen sie beruht, gilt es gegen vielfältige Spekulationen und Vermutungen bezüglich der Aus- und Fortbildung von Kommunikatoren ins Feld zu führen. Es versteht sich, daß deshalb an dieser Stelle noch kein ausformuliertes Ausbildungsmodell entwickelt werden kann. Das scheint zudem auch ein nachgeordnetes, wenngleich nicht unkompliziertes

<sup>65)</sup> Eric Odendahl, *College Background of Staff of American Daily Newspapers*, in: *Journalism Quarterly*, 42 (1965), S. 463—464.

<sup>66)</sup> The Office of the Chancellor of the Swedish Universities (Hrsg.), *Higher Education in Sweden*, Stockholm 1971; *Journalisthögskolorna i Stockholm och Göteborg* (Hrsg.), *Studiehandbok*, o. J.

<sup>67)</sup> Persönliche Information der Danmarks Journalisthøjskole, Århus, vom 30. 11. 1971.

<sup>68)</sup> Guy H. Stewart, *Journalism Education in Britain Enters a Period of Change*, in: *Journalism Quarterly* 45 (1968), S. 106—112; Oliver Boyd-Barrett, *Journalism Recruitment and Training: Problems in Professionalisation*, in: Jeremy Tunstall (Hrsg.), *Media Sociology*, London 1970, S. 181—201. *Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo* (Hrsg.), *Estrutura Curricular*, São Paulo 1971; *Departamento de Jornalismo e Editoração* (Hrsg.), *Atividades em 1970*, São Paulo 1970.



ziertes Problem zu sein. Wie immer auch eine organisatorische Grundlage hierfür ausgestaltet wird, auf zwei Aspekte wird stets besonders zu achten sein: 1. Keine zu eng formulierten Studiengänge zu institutionalisieren, sondern ein breitgefächertes, für eine spätere berufliche Mobilität Voraussetzungen schaffendes Lehrangebot einzurichten, und 2. die Durchlässigkeit zu einer Ausbildungsstufe II zu gewährleisten.

Wie oben erwähnt, besteht bereits heute eine zunehmende, wenn auch noch nicht klar artikuliert Nachfrage nach qualifizierten Universitätsabsolventen für Tätigkeiten, die Kommunikatorberufe in weiterem Sinne darstellen und deren Arbeitsfeld auch außerhalb der Massenmedien liegen kann. Das Charakteristikum dieser, der amerikanischen „Graduate Education in Communications“<sup>69)</sup> vergleichbaren Ausbildungsstufe II besteht in erster Linie in einer „Lehre durch Forschung“. Ansätze dazu finden wir heute an einigen deutschsprachigen kommunikationswissenschaftlichen Instituten in Verbindung mit den in Abschnitt 2.3 genannten Studienrichtungen. Da diese Versuche bisher ohne zusätzliche finanzielle und personelle Unterstützungen entwickelt werden, vollzieht sich ihr Ausbau nur zögernd und noch ohne zahlenmäßig beeindruckenden Erfolg. Ziel dieser Ausbildungsstufe II ist es, in zunehmendem Maße auf Kommunikatorberufe vorzubereiten, deren Berufsaufgaben in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit öffentlichen Kommunikationsproblemen und/oder in der kommunikationswissenschaftlichen Lehre und Forschung auch außerhalb der Universitäten bestehen.

Die verschiedenen Akademien und Fach(hoch)schulen, die Lehrinstitute der Gewerkschaften, Kirchen, Stiftungen und der Bundeswehr, die Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Ausbildung zur Mediendidaktik und viele andere Einrichtungen ähnlicher Art erwarten qualifizierte Lehrkräfte für den Bereich öffentlicher Kommunikation. Dazu kommt die Ausbildung jener Berater und Verbindungsleute, deren Aufgaben in der Herstellung und Aufrechterhaltung von Kontakten sowie allgemein in der Übertragung von Informationen aus Fach- in Alltagssprachen bestehen, um damit die mit der gesellschaftlichen Differenzierung wachsenden Kommunikationsbarrieren zu überwinden, die zwischen Politik, Verwaltung

und Wirtschaft einerseits sowie Wählern, Klienten und Konsumenten andererseits bestehen. Und schließlich sind auch Universitätsprofessoren für Kommunikationswissenschaft Träger eines Berufes, die, genau wie die anderen primär wissenschaftlich orientierten Kommunikatorberufe, einer auf diese Berufstätigkeit vorbereitenden Ausbildung bedürfen. Wer, wenn nicht die entsprechend dafür ausgestatteten Universitäten, sollte solche Kommunikationsexperten für ihre Berufe vorbereiten? Und wo sonst, wenn nicht im Rahmen dieser Ausbildungsstufe II, sollen sie ihre Qualifikationen erhalten? Die Tatsache, daß zunehmende Bedürfnisse in den besagten Bereichen des öffentlichen Lebens bestehen, sollte Ansporn genug dafür sein, die notwendigen Ausbildungschancen organisatorisch im Rahmen einer solchen universitären Ausbildungsstufe II zu schaffen.

#### 4.6 Kontrolle der Ausbildungsstätten

Wenn eine Kommunikatorausbildung im Rahmen einer Gesamthochschule oder auf ähnlicher Organisationsebene eingerichtet wird, drängt sich die Frage auf, ob es genügt, die dort gebotenen Ausbildungswege unter die traditionelle staatliche Aufsicht zu stellen. Diese Frage wird vor allem dann zum Problem, wenn die Möglichkeit für außeruniversitäre, insbesondere für private Lehrinstitute gegeben oder ausgebaut werden soll. Eine bündige Antwort auf die Adäquanz solcher Vorhaben zu geben, wird nicht einfach sein. In keinem Falle jedoch sollte private Initiative einfach zurückgewiesen werden.

Andererseits ist zu vermeiden, daß sich hier – und das betrifft wohl in erster Linie die Ausbildungswege der Ausbildungsstufe I – ein Eldorado für Geschäftemacher eröffnet. Ob zu Recht oder zu Unrecht, mit „Journalistenberufen“ verbindet sich offensichtlich immer noch ein Flair von Nonkonformismus, Unbürgerlichkeit und Boheme, das gegenüber dem unerfahrenen, berufsuchenden jungen Menschen mißbräuchlich ins kommerzielle Kalkül gezogen werden kann. Die Tatsache, daß sich alljährlich bis zu 1000 Interessenten über die Deutsche Journalistenschule in München zu Kommunikatorberufen hingezogen fühlen, daß aber bereits jeweils rund die Hälfte der Bewerber auf die Verfolgung eines solchen Berufsziels verzichtet, wenn es darum geht, die Vorprüfung abzuleisten, mag u. a. als ein Indiz dafür dienen, daß die Berufsvorstellungen an-

<sup>69)</sup> Vgl. Manfred Rühl, Die Ausbildung von Journalisten in den USA, a.a.O.



gehender Journalisten vor Berufsbeginn etwas realitätsfremd sind. Wie unsere Untersuchungen bestätigen, verbindet sich mit journalistischer Arbeit immer noch eine, wie Georg Simmel einmal formulierte, „Romantik des intellektuell Interessanten“.

Welche Organisationsform als Ausbildungsstätte für Kommunikatoren letztlich auch gewählt wird, in jedem Falle wird man sinnvollerweise erwarten müssen, daß diese Einrichtungen den Absolventen Leistungsnachweise erteilen. Schon deshalb kann auf eine Überwachung nicht verzichtet werden. Es fragt sich nur, ob eine primär formalrechtlich orientierte staatliche Schulaufsicht bereits eine brauchbare Lösung darstellt. Eine andere realisierbare Möglichkeit böte ein gemischtes Kontrollgremium, das aus Kommunikationswissenschaftlern, Praktikern und Vertretern der Kultusministerien zusammengesetzt ist. Seine Aufgabe wäre es, alle Ausbildungsstätten für Kommunikatoren vor Aufnahme und während ihrer Tätigkeit gründlich zu überprüfen, die Ausbildungsangebote (Studienpläne) zu genehmigen und in bestimmten Zeitabschnitten die Einhaltung von zu fordernden Mindeststandards zu kontrollieren.

Ein Beispiel eines solchen Überwachungsgremiums stellt das 1945 gegründete American Council on Education for Journalism (ACEJ) dar. Entsprechend der liberalen Tradition, die auch heute noch weite Bereiche des amerikanischen Schul- und Hochschulwesens mit prägt, handelt es sich im Falle des ACEJ um eine Selbstkontroll-Organisation ohne direkte staatliche Beteiligung. Ihr gehören zwölf Vereinigungen als Vollmitglieder an, und zwar von seiten der „communication industry“: American Newspaper Publishers Association, American Society of Newspaper Editors, Inland Daily Press Association, Magazine Publishers Association, National Association of Broadcasters, National Conference of Editorial Writers, National Newspaper Association, Public Relations Society of America und Southern Newspaper Publishers Association. Ausbilder und Ausbildungsstätten sind vertreten durch: American Association of Schools and Departments of Journalism, Association for Education in Journalism und American Society of Journalism School Administrators. Hinzu kommen als assoziierte Mitglieder fünf weitere Organisationen der „industry“, nämlich: Associated Press Managing Editors Association, International Association of Business Communicators, International Newspaper

Advertising Executives, National Press Photographers Association und Radio Television News Directors Association.

Das Council hat die Aufgabe, Studienprogramme zu akkreditieren und zu überwachen, nicht jedoch Departments, Schools oder Colleges of Journalism. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (1971) sind 106 Studienprogramme an 60 verschiedenen universitären Lehranstalten (in der Folge kurz Schools genannt) akkreditiert, so daß an jeder dieser Universitäten zwischen ein und sechs anerkannte Studienprogramme angeboten werden<sup>70</sup>). Nach Studienplänen geordnet ergibt sich folgendes Bild: „News – Editorial“, worunter die allgemeinen journalistischen Ausbildungsprogramme verstanden werden, lehrt man an 54 Universitäten. Programme in „Advertising“, die die verschiedensten Aspekte der Werbung einbeziehen und auf entsprechende Berufe vorbereiten, werden von 23 Universitäten angeboten. Rundfunk-Studienprogramme (für Hörfunk und Fernsehen) offerieren zwölf Universitäten; Programme für „Public Relations“ sind an sechs, für Zeitschriften an fünf und für „Technical Journalism“ an zwei Universitäten akkreditiert. Noch stärker spezialisierte, inzwischen vom ACEJ anerkannte Studienrichtungen in „Agriculture and Home Economics Journalism“, „Community Journalism“, „Photojournalism“ und „Publishing“ gibt es an jeweils einer Universität.

Das ACEJ stellt sich zur Aufgabe, Mindeststandards für eine adäquate Ausbildung von Kommunikatoren zu definieren, an denen die Ausbildungsprogramme der akkreditierten Schools immer wieder überprüft bzw. die Programme der um Anerkennung nachsuchenden Schools gemessen werden. Dabei wird versucht, die sich ständig wandelnden Lehrkonzeptionen der Ausbildungsstätten mit den von den Praktikern artikulierten, anpassungsbedürftigen Veränderungen zu koordinieren. Der Prozeß der Anerkennung wird von dem „Accrediting Committee“ des ACEJ durchgeführt, das sich aus 14 Mitgliedern zusammensetzt, von denen neun Repräsentanten der Schools sind, während fünf Mitglieder die Massenmedien vertreten. Das „Accrediting Committee“ beruft jeweils die Mitglieder der die Schools visitierenden Teams, die sich wiederum aus universitären Ausbildern und

<sup>70</sup>) Vgl. American Council on Education for Journalism (Hrsg.), Accredited Programs in Journalism 1971/72, Columbia, Missouri 1971.



Praktikern zusammensetzen. Diese Teams werden von einem Mitglied des „Accrediting Committee“ geleitet. Nach der jeweils zwei Tage dauernden Bewertungsvisite erstellt das Team einen Bericht, aufgrund dessen über die Anerkennung entschieden wird. Das Anerkennungsverfahren wird alle fünf Jahre wiederholt. Im Falle der Ablehnung kann die geprüfte School bei einem Appellationsrat des ACEJ Einspruch erheben. Die Mitglieder des Appellationsrates werden vom ACEJ jedes Jahr neu ernannt.

Auf diese Weise vermochte das ACEJ im Interesse einer qualifizierten Ausbildung von Kommunikatoren drohende Auswüchse durch Kommerzialisierung zu unterbinden. Es gibt jedoch heute in den USA neben den genannten 60 universitären Schools of Journalism mit ihren 106 akkreditierten Studienprogrammen noch weitere 152 universitäre Schools, die volle Studienprogramme für „Journalism“ anbieten. Deren Ausbildungsprogramme entsprechen jedoch nicht den vom ACEJ gesetzten Standards oder sie wurden bislang noch nicht zur Anerkennung vorgelegt. Darüber hinaus wird „Journalism“ in Einzelveranstaltungen ohne Studienabschluß an 1148 Universitäten und Colleges der USA gelehrt<sup>71)</sup>.

Da alle wichtigen Berufs- und Standesorganisationen im Bereich der öffentlichen Kommunikation im ACEJ vertreten sind und dessen Ausbildungsstandards mit formulieren und kontrollieren, rekrutieren ihre Mitglieder, die „communication industry“, verständlicherweise ihren Nachwuchs, vor allem ihre künftigen Führungskräfte, nur noch aus Schools mit anerkannten Ausbildungsprogrammen. So befinden sich gegenwärtig alle führenden Aus-

bildungsstätten für Kommunikatorberufe unter den 60 Schools mit akkreditierten Studienprogrammen. Die Tatsache der Anerkennung durch das ACEJ, in jeder Broschüre und jedem Vorlesungsverzeichnis gebührend herausgestellt, dient dem Studienanfänger als entscheidendes Orientierungskriterium für die Wahl seiner Universität.

In die Anerkennungskompetenz des ACEJ fallen jedoch nur die Studienprogramme für „undergraduates“, die etwa auf dem Niveau der oben umschriebenen Ausbildungsstufe I liegen. Über forschungsorientierte Studienprogramme für Graduierte, die zum M.A. und/oder zum Ph.D. führen und die auf wissenschaftliche Kommunikationsberufe vorbereiten, haben nur die jeweiligen Universitäten und ihre Kontrollgremien zu befinden.

Die hier aufgeworfenen und zur Diskussion gestellten Fragen wollen weder ein Plan noch ein einheitliches und kohärentes theoretisches Konzept für reformpolitische Aktionen zur Kommunikatorenaus- und -fortbildung sein. Hier sollte lediglich versucht werden, einen Beitrag zum Auffinden und Artikulieren von Problemen zu leisten, die heute anstehen und in naher Zukunft einer Lösung bedürfen. Wir werden künftig mehr und qualifiziertere Kommunikatoren brauchen, vermutlich mehr mittlere als hochqualifizierte, aber in jedem Falle gut ausgebildete Träger von Kommunikationsberufen. Daß damit die Hoffnungen auf einen „klassenlosen“ Kommunikator schwinden, mag sein. Doch diese Utopie verwehrt dort, wo sie gepflegt wird, stets Einsichten in die zunehmende soziale und damit auch berufliche Differenzierung — ein Folgeproblem, das allen entwickelten Gesellschaften zur Bewältigung aufgegeben ist.

## 5. Schlußbemerkung

Die hier vorgeschlagene Stufenausbildung ist gewiß nicht neu. Es versteht sich, daß deren Lehrinhalte aufgliedert und variabel kombinierbar sein müssen, um den unterschiedlichen Gesichtspunkten, die sich in einer Nachfrage des Berufsmarktes manifestieren, entsprechen zu können. Aufs engste verbunden damit ist die Forderung nach Durchlässigkeit

zur Ausbildungsstufe II, ohne daß anderen, nicht auf einen „praktischen“ Kommunikatorberuf ausgerichteten Studienrichtungen der Zugang zu einer weiterführenden kommunikationswissenschaftlichen Ausbildungsebene verwehrt werden darf. In jedem Falle muß jedoch das Ausbildungsniveau den Grad der beruflichen Mobilität erhöhen. Diese Forderung bedingt — im Zeitalter der *éducation permanente* — die berufliche Fortbildung, die aber u. E. erst sinnvoll und adäquat wird, wenn sie auf einer soliden Ausbildung fußt.

<sup>71)</sup> Paul V. Peterson, Journalism Majors Offered by 212 Colleges, Survey Shows, in: Journalism Quarterly, 47:1 (1970), S. 160—162.



Damit werden wir auf die Curriculum-Problematik verwiesen, auf die Frage also: was, wann, wie und wozu soll gelehrt werden? Dazu bedarf es zunächst der Sammlung unterschiedlicher Möglichkeiten. Die daraus resultierenden Alternativvorschläge werden realitätsnahe Problemlösungen zulassen. Ein vor-schneller Modellbau hat zweifelsohne seinen heuristischen Wert, aber seine immanenten Annahmen und Implikationen werden den Überblick verengen und den Planungsprozeß eher auf die innere Logik des Modells anstatt auf den Variationsreichtum der beruflichen Wirklichkeit ausrichten. Man wird dann weiter unter der Chiffre „Journalist“ diskutieren, ohne die längst darüber hinaus virulent gewordene Thematik des faktisch ausgeweiteten Berufsfeldes für Kommunikatoren in den Gesichtskreis der Überlegungen einzubeziehen. Der Beobachter kann sich jedenfalls des Eindrucks nicht erwehren, daß ein zureichendes „brain-storming“ noch aussteht, d. h., daß noch keineswegs versucht wurde, hinreichend viele Alternativen aufzuzeigen.

Daß die notwendige Unterstützung durch Forschungsergebnisse hierfür weder bei der generell vernachlässigten Kommunikationswissenschaft noch bei der weit hinter der Entwicklung herhinkenden sozialwissenschaftlichen Berufsforschung erhältlich ist, dürfte kein Geheimnis sein. Um so intensivere Bemühungen, die entsprechender finanzieller Förderung bedürfen, werden in naher Zukunft notwendig.

Der EWG-Ministerrat ist dabei, wie jüngst auf einer Tagung der journalistischen Berufsverbände aus der Gemeinschaft, aus Österreich und der Schweiz zu hören war, Richtlinien zu entwerfen, die die Berufsbezeichnung „Journalist“ schützen sollen<sup>72)</sup>. Berufspolitisch eine gewiß notwendige Maßnahme. Man wird sich fragen, ob die hierfür zu benennenden Merkmale über das hinausgehen, was in den hinreichend bekannten Berufsbildern angeführt wird.

<sup>72)</sup> H. Wolff, Pflichten und Rechte des Journalisten. Die Journalistenverbände der EWG-Länder stellen in München eine neue Grundsatzklärung auf, in: Der Journalist, 21:12 (1971), S. 2 f.



## Fritz Sandmann: Rechtskunde und politische Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 13/72, S. 3—17

Angesichts der gegenwärtigen Situation der Rechtskunde ist festzustellen, daß es nicht an Bemühungen fehlt, nach neuen Wegen für diesen Aspekt politischer Bildung zu suchen. Dies darf jedoch nicht dazu führen, daß falsche Alternativen, wie sie z. B. in der Frage der Zusammenarbeit von Juristen und Lehrern zutage treten, den Blick für das Wesentliche versperrten. Die politische Effektivität der Rechtskunde hat nicht so sehr darunter gelitten, wer sie vermittelt, sondern vielmehr unter der mangelhaften curricularen Auseinandersetzung mit der Frage, warum die Schüler mit Rechtskunde befaßt werden sollen. Es hat sich gezeigt, daß die bisher herangezogenen Begründungen gesellschaftliche Normen zugrunde gelegt haben, deren allgemeine Verbindlichkeit heute nicht mehr unumstritten ist. Es wird daher notwendig sein, daß sich die Didaktiker der Gesellschaftslehre künftig um eine stärkere Berücksichtigung des rechtskundlichen Aspekts politischer Bildung bemühen. Über eine neue gesellschaftspolitische Einordnung der Rechtskunde hinaus sollten sie den Lehrern die besonderen Stoffauswahl- und Methodenprobleme dieses Teilgebietes politischer Bildung verdeutlichen und ihnen somit die erforderlichen Hilfen für die Gestaltung des Unterrichts geben.

Im übrigen muß entschieden dafür plädiert werden, daß Rechtskunde mit der hier aufgezeigten Intention keinesfalls einer „gymnasialen Elite“ vorbehalten bleiben darf, sondern sie muß beginnend in der Primarstufe in allen Schulstufen ihren adäquaten Platz haben.

Die hierfür notwendige Kooperation zwischen Pädagogen und Juristen wird zunächst an der Universität in interdisziplinären Lehrveranstaltungen beginnen müssen. Wenn es dabei gelingt, einen Konsensus über die gesellschaftspolitische Zielsetzung der Rechtskunde zu erzielen, wird das Problem einer eventuellen schulpraktischen Zusammenarbeit leichter zu lösen sein.

Zeitgemäße Rechtskunde wird künftig daran zu messen sein, ob es ihr über den Beitrag zum „Verständnis für das Recht und seine sozialen Bedingungen“ hinaus gelingen wird, ein kritisches Bewußtsein gegenüber der gesellschaftspolitischen Realsituation bei den Schülern zu wecken und den Weg für Veränderungen eines reformbedürftigen Gesellschaftssystems aufzuzeigen.

## Roman Bleistein: Antiautoritäre oder freiheitliche Erziehung?

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 13/72, S. 18—27

Das Schlagwort von der „antiautoritären Erziehung“ umgreift die Erziehung in Summerhill, die Kinderlädenerziehung und die proletarische Erziehung der zwanziger Jahre. Neills pädagogisches Experiment muß man eher als eine „nichtautoritäre“ Erziehung bezeichnen.

1. In Verfolgung ihres Zieles, nämlich „zu verhindern, daß die Autoritätshörigkeit in der Charakterstruktur verankert wird“ (Kommune/2), legt die antiautoritäre Erziehung größten Wert auf Ich-Stärkung und fördert deshalb Entscheidungsfähigkeit, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen. Statt Anpassung an äußere Realitäten oder Unterwerfung unter Triebansprüche von innen soll der junge Mensch als Nonkonformist jeweils zu einer eigenen, verantworteten Entscheidung fähig sein. Mit dieser Zielvorstellung kann man als Christ übereinstimmen: Glaube setzt Freiheit voraus.

2. Als Methoden einer antiautoritären Erziehung werden genannt: Selbstbestimmung und Selbstregulierung. Während Selbstbestimmung allmählich den Platz der Autorität einnehmen soll — auch hier gibt es Grenzen für die eigene Erfahrung! —, wird in der Selbstregulierung jener „genitale Charakter“ (Wilhelm Reich) geschaffen, der aufgrund der Reichschen Sexualökonomie jeder Moral entbehren kann, da er sich selbst steuert und damit Gesellschaft verändert.

3. Kritik an der antiautoritären Erziehung hat dreierlei anzumelden: a) Die antiautoritäre Attitüde wird in einer Zeit wach, in der die patriarchalischen Strukturen zerbrechen und sich ein neues Matriarchat in der Familie breit macht. Also eine verzögerte Reaktion mit bestimmten Absichten? b) Die Sexualität wird in ihrer Bedeutung überschätzt. Schon Siegfried Bernfeld warf Reich „Anarchismus“ vor, und Erich Fromm entdeckte bei ihm eine „physiologistische Überbewertung des sexuellen Faktors“, eigentlich aber wird plädiert für einen modernen Hedonismus. c) Der neomarxistische Radikalismus zerstört die positiven Ansätze dieser modernen Erziehungsart; er trägt zur sachfremden Polarisierung im Bildungsbereich (auf dem Hintergrund von Gesellschaftsutopien) bei.

4. Pädagogische Impulse für eine freiheitliche, d. h. nicht ideologisierte Erziehung zur Selbstverfügung zwingen: die Sozialisation des Kindes im Hinblick auf Dressuren neu zu überprüfen, mehr Freiheitsräume zu schaffen, eine phasengerechte und verantwortbare Sexualerziehung zu leisten, die Erziehung im Jugendalter nach der Methode der Spielraumtheorie und im Stile einer partnerschaftlichen Erziehung zu prägen.

Eine doppelte Autorität wird es — trotz allem Gerede von antiautoritärer Erziehung — immer geben müssen: die Autorität der Sache und die Autorität der Freiheit.



## Manfred Rühl: Journalistische Ausbildung heute

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 13/72, S. 28—52

Die Diskussion um die Ausbildung von Journalisten in der Bundesrepublik Deutschland, vor allem durch das Memorandum des Deutschen Presserates vom 18. 1. 1971 neu belebt, scheint im Gegensatz zu den bisher begangenen Wegen einen entscheidenden Wandel anzubahnen. Dieses angesichts der zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung unseres gesellschaftlichen und damit auch beruflichen Lebens dringende Erfordernis wird allerdings mit einigen schwer beweisbaren, wenn auch seit Jahrzehnten stereotyp wiederholten Vorstellungen belastet, die das Gesamtproblem weitgehend zu verdecken drohen. Dazu gehört die weitverbreitete Annahme, zu journalistischen Berufen gehöre in erster Linie Begabung, die durch keine qualifizierte Ausbildung ersetzbar sei. Diese „angeborenen“ Qualitäten seien durch ein Volontariat im Rahmen der Berufspraxis gleichsam offenzulegen und durch Zusatzkurse zu vervollkommen. Dieser Vorstellung ist zu widersprechen.

Eine Besserung der gegenwärtigen Situation ist andererseits nicht zu erwarten, wenn bestehenden Berufsbildern weitere Idealentwürfe oder nominelle Ausbildungsschemata hinzugefügt werden. Sinnvoller scheint es zunächst, die Frage nach dem Verständnis von Berufen in einer industriell-bürokratischen Gesellschaft zu stellen. Die gängigen Berufsbilder nehmen von Entwicklungen dieser Art offenbar wenig Notiz. Darüber hinaus wird in die Überlegungen die Tatsache einzubeziehen sein, daß sich auch außerhalb der Massenmedien zunehmend Kommunikatorberufe ausprägen, von deren Trägern eine ähnliche Befähigung wie von Journalisten erwartet wird, wenn auch in Verbindung mit speziellen, nicht spezifisch journalistischen Qualifikationen.

Unter diesem breiteren Aspekt wird das Problem der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kommunikatoren komplexer und gewinnt an Wirklichkeitsnähe. Von diesem Standpunkt aus werden Bemühungen wie das Aufsuchen und Artikulieren von Kriterien für eine solide, wohl primär universitäre Ausbildungsbasis erforderlich. Erst sie bietet nach Ansicht des Verfassers eine hinreichende Fundierung für eine unerläßliche Fort- und Weiterbildung und verspricht generell die Gewähr für eine erhöhte berufliche Mobilität von Kommunikatoren.