

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Michael Schmolke  
Kirche, Gesellschaft  
und publizistische Medien

Hartmut und Thilo Castner  
Entgegnung zu H. Boventers  
„Emanzipation  
durch Curriculum?“

Hermann Boventer  
Stellungnahme zu  
H. und Th. Castners Kritik

B 45/75

8. November 1975

**Michael Schmolke**, Dr. phil., geb. 1934 in Gleiwitz/Oberschlesien. Studium der Publizistik, Geschichte und Germanistik; o. Professor für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg. Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Communicatio Socialis“.

Veröffentlichungen u. a.: Massenpresse und Volkszeitung (mit W. B. Lerg), Assen 1968; Die schlechte Presse, Münster 1971; Pressefreiheit — ein Ärgernis?, Mannheim-Ludwigshafen 1971; Die Massenmedien im Dienst des Friedens?, in: Weiler/Zsifkovits, Unterwegs zum Frieden, Wien 1973; „Publik“ — Episode oder Lehrstück?, Paderborn 1974; Mitherausgeber des Handbuchs der Weltpresse, Köln und Opladen 1970.

**Hartmut Castner**, geb. 1945 in Saaz. Studium der Germanistik, Geschichte, Soziologie und Pädagogik in Göttingen und Erlangen. Studienrat am Melanchthon-Gymnasium in Nürnberg.

**Thilo Castner**, Dr. rer. pol., geb. 1935 in Breslau. Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Pädagogik. Stud. Dir. an der Nürnberger Handels- und Wirtschaftsaufbauschule. Dozent an der Volkshochschule und dem Jugendzentrum Nürnberg.

Gemeinsame Veröffentlichungen: Sexualrevolution und Schule, Neuwied 1970; Emanzipation im Unterricht, Bad Homburg v. d. H/Berlin, Zürich 1972; Die Volksrepublik China — Ein sozialistisches Modell, Düsseldorf 1975.

**Hermann Boverter**, Dr. phil., geb. 1928 in Düsseldorf. Studium der Philosophie, Kunstgeschichte, Soziologie; drei Jahre Studium und Lehrtätigkeit in Nordamerika, USA-Vortragsreisen; zwölf Jahre Tätigkeit als Journalist (Chefredakteur der Jugendillustrierten „kontraste“, freiberuflich); seit 1968 Akademieleiter (Thomas-Morus-Akademie Bensberg); derzeit Vorsitzender der Gesellschaft Katholischer Publizisten Deutschlands.

Veröffentlichungen s. B 13/75.



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, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— 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.

## Kirche, Gesellschaft und publizistische Medien

Am 20. September 1975 feierte die Paulinus Druckerei GmbH Trier, in der auch „Das Parlament“ gedruckt wird, ihr hundertjähriges Bestehen. Das Unternehmen ist einer der letzten Zeugen einer merkwürdigen gesellschaftspolitischen Entwicklung im damals gerade gegründeten Deutschen Reich: Der „Kulturkampf“, inzwischen vielfach untersuchte Kraftprobe zwischen nationalliberalem Staat und römisch-katholischer Kirche, setzte unter Deutschlands Katholiken neue Energien frei — wie wenig später das Sozialistengesetz in der deutschen Sozialdemokratie. Eine Reihe katholischer Geistlicher, von Staats wegen in ihrer Amtsausübung behindert, gründeten kleine Zeitschriften und Zeitungen, die später einen guten Teil der Presse der Deutschen Zentrumspartei bildeten. Sie handelten dabei primär politisch, was während des Kulturkampfes von der Kirche akzeptiert wurde. Bald jedoch zeigte sich, daß die so in Gang gesetzte gesellschaftspolitische Dynamik, aber auch die wirtschaftlichen Unternehmungen, die aus jener eigentümlichen „Gründerzeit“ hervorgegangen waren, sich nicht überall reibungslos in das Sozialgefüge ‚Katholische Kirche‘ integrieren ließen. Wahrscheinlich der fähigste Gründer dieser Phase war der Trierer Kaplan und spätere Reichstagsabgeordnete Georg Friedrich Dasbach (1846—1907)<sup>1)</sup>. Seine Gründung, eben die Paulinus Druckerei mit Verlag und im Laufe der Zeit wechselnden Nebenunternehmungen, erwies sich zwar als stabil, hat aber politisch und „kircheninnenpolitisch“ die Höhen und Tiefen durchlaufen, die für die Historie katholischer Medienunternehmungen offenbar typisch sind. Das Jubiläum provozierte die im folgenden Vortrag festgehaltenen allgemeinen Überlegungen von Michael Schmolke, o. Professor für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg.

Die mich ehrende Einladung, bei diesem Festakt zum 100-Jahr-Jubiläum der Paulinus-Druckerei zu sprechen, enthielt die Anregung, etwas zum „Verhältnis von Kirche und Medien“ zu sagen. So gern ich bereit war, einen bescheidenen Beitrag zur Würdigung des Paulinus-Hauses zu leisten und damit indirekt auch dem von mir besonders geschätzten Georg Friedrich Dasbach meine Reverenz zu erweisen, so sehr zögerte ich angesichts des Themas: Nach wie vor setzt sich, wer über das Verhältnis der Kirche zu den Medien spricht, zwischen mindestens zwei Stühle. Der Grund dafür, daß das so ist, liegt eben in dem Verhältnis der Kirche zu den Medien.

Nun geraten Sozialwissenschaftler heutzutage ohnehin immer zwischen zwei Stühle, so daß sich die Ursache meines Zögerns auf einen anderen Punkt verlagerte: Ausgerechnet das

Verhältnis der Kirche zu den Medien nämlich war es, das mich vor genau zehn Jahren thematisch endgültig auf den Weg der Wissenschaft führte oder verführte. Möglicherweise hätte mich die damals eigentlich geplante Rückkehr in die journalistische Praxis vor manchen Anfechtungen, vor Zweifel und Skepsis bewahrt. Aber gerade in dem Jahrfünft zwischen 1965 und 1970 hätte man glauben können, die Kirche, und besonders die Kirche in Deutschland, hätte sich ganz ernsthaft aufgemacht, ihr Verhältnis zu den publizistischen Medien zu entproblematisieren: Das Konzil hatte *aggiornamento* und Öffnung proklamiert, die ersten Gerüchte und bald recht konkrete Aktionen mit dem Ziel der Gründung einer weltoffenen, großen katholischen Wochenzeitung wurden bekannt, die deutschen Bistumsblätter begannen sich zu verjüngen und den Leser als selbständigen, respektheischenden Partner zu erkennen; der Essener Katholikentag 1968 und die Vorbereitungen für die Ge-

<sup>1)</sup> Vgl. H. Thoma, Georg Friedrich Dasbach. Priester, Publizist, Politiker, Trier 1975.

meinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland zeigten und ließen erwarten, daß offene, ja zeitweilig sehr offene Worte nicht nur unter katholischen Laien, sondern auch zwischen Laien und Hierarchie möglich sein sollten.

## I.

Als ich damals am Manuskript meiner Habilitationsschrift saß, glaubte ich, daß das Erscheinen der ersten Nummer von „Publik“ (27. 9. 1968) einen Einschnitt in der damals fast 150jährigen Diskussion über das Verhältnis der Kirche zur Publizistik abgeben könnte. Und als ich im Frühjahr 1971 am Klappentext der Buchveröffentlichung<sup>2)</sup> bastelte, glaubte ich sagen zu dürfen: „Die Pastoralinstruktion 1971 (Communio et Progressio) zum Publizistik-Dekret des II. Vatikanischen Konzils scheint einen Schlußstrich unter die Zeit zu ziehen, da Amtskirche und Katholiken sich in der Abwehrformel ‚Die schlechte Presse‘ zusammengefanden, wenn es um die Auseinandersetzung mit den modernen Medien ging.“

Im Herbst des gleichen Jahres starb „Publik“, und im Frühjahr 1972 zerstritt sich die Synode über den Themen „Publik“ und Publizistik so, daß sie das Thema Kirche und Medien fast ganz von der Tagesordnung verbannte. Das gab zu denken.

Die Aufarbeitung der Argumente, wie sie in den erwähnten 150 Jahren deutscher katholischer Publizistikdiskussion vorgetragen worden waren, hatte mir und manchem meiner kritischen Leser klargemacht, was Katholiken und Kirche gegen die Medien zu sagen hatten, — auch: warum sie manchmal etwas für die Medien sagten. Viele Autoren vor mir waren betroffen über Umfang und Härte, ja manchmal Verbohrtheit des Widerstandes, der da seitens der Kirche und ihrer treuen Söhne — die Töchter redeten nicht mit — gegen die Medienpublizistik als eine Erscheinung des modernen gesellschaftlichen Lebens geleistet wurde, die nun einmal nicht aus der Welt zu disputieren war.

Mit der kritischen Analyse einer Überfülle von Material glaubte ich hinreichend Anstoß gegeben zu haben, glaubte ich, hoffen zu dürfen, daß nunmehr, wie in den Zeiten Kol-

pings, Kettelers, Dasbachs und Franz Hitzes die Actio, auf dem Felde der Publizistik die Ratio sich durchsetzen werde.

Ich hatte eine Frage zu stellen versäumt. Sie lautet: *Konnte* die Kirche gegenüber den modernen Medien überhaupt anders argumentieren? Konnte sie sich anders verhalten? Ich neige heute dazu, die Frage zu verneinen: Die Kirche konnte nicht anders, aufgrund ihrer Tradition, nicht minder aufgrund ihrer Struktur, insbesondere aufgrund des diese Struktur prägenden Prinzips charismatischer Hierarchie. Die Kirche wird in Gegenwart und Zukunft weiterhin ihre Schwierigkeiten mit den Medien haben: Kirche und Publizistik — das wird, solange wir Publizistik als ein liberales Prinzip verstehen und schätzen, immer ein gebrochenes Verhältnis bleiben.

## II.

Diese These möchte ich mit einigen Überlegungen absichern:

1. Zunächst Beispiele: a) In den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts nahmen Kolpings katholische Gesellenvereine einen überraschenden Aufschwung. Die Katholischen Generalversammlungen, Vorläufer der Katholikentage und auch damals schon die Repräsentative der Laien, beobachteten die Entwicklung mit positiver bis begeisterter Anteilnahme; aber auf einer dieser Versammlungen, 1860 in Prag, mußte doch gesagt werden, daß das Kirchenrecht solche Vereine gar nicht kenne; Kommentar des Redners Prof. Johann Friedrich Schulte: „Wir leben im neunzehnten Jahrhundert und müssen auch mit dessen Mitteln wirken.“<sup>3)</sup> Schulte hatte recht, denn Kolping selbst hatte definiert: „Der Gesellenverein ist seiner Natur und Einrichtung nach eine mehr bürgerliche Anstalt...“<sup>4)</sup> b) Der schon erwähnte Dasbach und mit ihm so mancher andere „Hetzkaplan“ gründeten in der Kulturkampfzeit kleine Zeitungen und Zeitschriften. Auch das waren keine kirchlichen, sondern „mehr bürgerliche Anstalten“. Die Errungenschaften der bürgerlichen Revolution ausnutzend und ohne nach einer Ab-

<sup>2)</sup> M. Schmolke, Die schlechte Presse. Katholiken und Publizistik zwischen „Katholik“ und „Publik“ 1821—1968, Münster 1971.

<sup>3)</sup> Verhandlungen der 12. Generalversammlung der katholischen Vereine Deutschlands ... 1860 zu Prag in Böhmen, Prag 1861, S. 97.

<sup>4)</sup> Undatiertes Auszug aus einem Brief Kolpings, in: Mitteilungen für die Vorsteher der katholischen Gesellenvereine, Köln 1870, Heft 17, Sp. 491.

sicherung im Kirchenrecht zu fragen, schufen sie sich Sitz und Stimme im Konzert der bürgerlichen Öffentlichkeit.

Kolping wie Dasbach fanden keineswegs ungeteilten Beifall. Die Leitung der Kölner Erzdiözese hat Kolping zu seinen Lebzeiten nur mit Distanz betrachtet, und auch bei Dasbach würde es meines Erachtens genauere biographische Forschung lohnen, um die Frage zu klären, warum er zeitlebens der „Herr Kaplan“ blieb, — nur weil er „bei der Staatsgewalt persona ingrata“ war <sup>5)</sup>? Oder vielleicht auch, weil er als Publizist, Politiker, Verbandsfunktionär und Unternehmer viel zu sehr ein Träger moderner bürgerlicher Rollen geworden war, als daß er noch, soziologisch gesprochen, in das Strukturschema der gesellschaftlichen Großorganisation Kirche gepaßt hätte? Die Kulturkampfsituation war als Kampfsituation zwar ein der katholischen Kirche durchaus geläufiger und in ihrer Geschichte mehrfach erfolgreich bestandener Prozeß, aber sie war doch eine Ausnahmesituation: Die durch sie geförderte „Klerikalisierung des gesellschaftlichen und politischen Lebens der Katholiken ... ging mit der ‚Säkularisierung‘ der abseits von ihrem eigentlichen Beruf als Journalisten und Funktionäre tätigen Priesters einher.“ <sup>6)</sup> Die „Ausnahmesituation“ wird uns bei der Beleuchtung des Verhältnisses der Kirche zu den Medien noch beschäftigen.

2. Die Kirche konnte gegenüber der modernen, sagen wir es ungeniert: gegenüber der nachreformatorischen und nachrevolutionären Publizistik nicht anders argumentieren und handeln, wollte sie nicht ihre Herrschaftsstruktur und damit ihre Existenz in Frage stellen. Wenn Max Weber jüngst durch Helmut Schelskys Buch „Die Arbeit tun die anderen“ (Opladen 1975) aktualisierte Herrschaftssoziologie zutreffend definiert und erklärt — und vieles spricht für ihre Trefflichkeit —, dann ist Kirche zunächst allgemein ein Herrschaftsverband, der „zur Garantie seiner Ordnung psychischen Zwang durch Spendung oder Versagung von Heilsgütern (hierokratischen Zwang) verwendet“. Kirche speziell wird definiert als „hierokratischer Anstaltsbetrieb“, „wenn und soweit sein Verwaltungsstab das

Monopol legitimen hierokratischen Zwanges in Anspruch nimmt“ <sup>7)</sup>.

Die hier verwendeten Vokabeln klingen schärfer, als sie gemeint sind: Weder Schelsky noch Weber verschweigen die „gesellschaftlichen Leistungen von Heilssystemen“, die auf vielfache, weltimmanente wie transzendente, Weise der Sinnggebung menschlichen Daseins dienen. Sprechen wir nicht von Kirche schlechthin, sondern von katholischer Kirche, so läßt sich ihre Geschichte nicht ausklammern: Jahrhunderte hindurch hat sie in vielen europäischen Ländern an der politischen Herrschaft teilgenommen, und zu manchen Zeiten war sie in manchen Ländern zugleich politische wie hierokratische Herrschaft. Als „vollkommene Gesellschaft“ konnte sie sich nicht nur philosophisch und theologisch denken, sondern sie hat sich als eine geistig, geistlich und machtmäßig alles durchdringende Herrschaft historisch erfahren. (Nachwirkungen zeitigte diese Erfahrung z. B. in der zu Zeiten Pius' XII. besonders lebenskräftigen Formel von der „Kirche als Lebensprinzip der Gesellschaft“.)

Erkennen wir mit Max Webers Religionssoziologie, interpretiert durch Schelsky, als „Grundlage geistlicher Herrschaftssysteme“ die Monopolisierung der Vermittlung des Heils“, so wird der Zusammenhang mit der Publizistik sofort deutlich: Jede Vermittlungsinstitution, die nicht dem Monopol unterworfen ist, die sich nicht dem „Charismatischen Führer“ als „Vermittler des Heilsgutes“ anschließt, ist eine Gefahr für ein geistliches Herrschaftssystem. Eben solche Vermittlungsinstitutionen aber sind die publizistischen Medien, und sie haben sich, seit Renaissance und Reformation fortschreitend, endgültig aber seit der französischen Revolution, mit Entstehung der „bürgerlichen Gesellschaft“ der „Vergemeinschaftung der Gläubigen als Glaubensgefolgschaft“ entzogen. Sie alle, die Zeitungen und Zeitschriften, und zwar durchaus auch die katholischen unter ihnen, wurden, wie Kolping gesagt hätte, „bürgerliche Anstalten“. Die Kirche hat diese Entwicklung anfangs instinktiv erkannt und mit der Errichtung von Kontroll-Instrumenten, so dem ersten „Index“ schon im 16. Jahrhundert, schnell reagiert; später aber ist ihr das genaue Beobachten schwer gefallen, und die gleiche Entwicklung, die die „bürgerliche Gesellschaft“ mit ihren „Grund-

<sup>5)</sup> So in der (unveröff.) „Festschrift der Paulinus-Druckerei GmbH Trier aus Anlaß des 75jährigen Geschäftsjubiläums 1874—1949“, Trier 1949, S. 18; einige Hinweise auch bei Thoma, a. a. O., pauschal S. 323.

<sup>6)</sup> Schmolke, Die schlechte Presse, a. a. O., S. 185.

<sup>7)</sup> H. Schelsky, Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, Opladen 1975, S. 39.

rechten" und "bürgerlichen Freiheiten" entstehen ließ, schmälerte die weltlichen Machtmittel der Kirche, aber auch die generelle Anerkennung jener geistlichen Mittel, die ihr die Aufrechterhaltung ihres Monopols erlaubt hätten.

Gregor XVI. und der eine oder andere seiner Nachfolger haben diese Freiheiten nur noch mit schärfsten Ausdrücken tadeln, die Pressefreiheit etwa „niemals genug verflucht und verabscheuenswert“ nennen können<sup>8)</sup>; ihre Urteile änderten nichts mehr, aber sie waren eigentlich konsequent, und gewissermaßen ‚religionssoziologisch richtig‘, denn: „Ein Freiheitsbegriff, wie der des modernen Rechtsstaates und der pluralistischen Institutionen, der die Freiheit des Menschen gerade darin anerkennt, daß dieser niemals mehr als ‚ganzer Mensch‘ für Staats- und Gesellschaftszwecke in Anspruch genommen werden darf, ist der strikte Gegensatz zu jeder Art von Heilsgemeinschaftung.“<sup>9)</sup>

3. In jüngster Zeit hat im Bereich der katholischen Publizistik ein Buch die Gemüter erhitzt, daß den wenig ermunternden Titel trägt: „Das Ende der katholischen Presse“<sup>10)</sup>. Sein Autor Hans Wagner geht nicht von Webers Religionssoziologie aus, sondern von einem Begriff, der im Mittelalter, einer Blütezeit der römischen Kirche, seine Erfüllung fand: vom *Sacrum Imperium*. Er stützt sich auf Alois Dempf: Die Kirche des Mittelalters, die sich im *Sacrum Imperium* habe politisch verwirklichen wollen, sei nicht nur *societas perfecta*, sondern als öffentliche Gemeinschaft auch die perfekte Öffentlichkeit gewesen. Hergestellt wurde sie durch die „alle zur einen Gemeinschaft zusammenfassende Norm des Mittelalters“, die „christliche Weltanschauung“<sup>11)</sup>. Wer die Geschichte, insbesondere die Sozialgeschichte des Mittelalters kennt, weiß, daß diese „perfekte Öffentlichkeit“ ein lediglich philosophisch herstellbares Scheingebäude war. Für den einzelnen, zumal dann, wenn er Bauer, Handwerker oder Arbeiter war, bedeutete sie nichts — nichts anderes, als daß er nur leben konnte, wenn er sich, ohne viel zu fragen, der Norm anpaßte. Die gegenläufige Entwicklung beschreibt Wagner zutreffend als

die „Emanzipation des Individuums“. Da unsere heutige Entwicklung, unser Stand im Wissen, aber auch im Glauben, auf ihr beruht, können wir nicht mithalten, wenn Wagner die Emanzipation des Individuums, die in der französischen Revolution ihre politische Krisis, in der Formulierung der Menschenrechte ihren idealistisch-humanen Höhepunkt fand, immer nur als Denaturierung beschreibt. Er verwendet diesen Kunstgriff auch nur, um die Sozialbindung öffentlicher Kommunikation nachzuweisen, insbesondere die Sozialbindung, die sich aus dem Verfügen über Medien ergibt. Unseres Erachtens hätte er das mit einem Griff in die kommunikationspolitische Diskussion der Gegenwart einfacher (und überzeugender) haben können. (Es ist schon einigermaßen absurd, wenn man die mittelalterliche Kirche als „perfekte Öffentlichkeit“ u. a. mit dem Hinweis zu belegen versucht, die Kirche habe „mit Unerbittlichkeit“ — und bis in die Neuzeit hinein — die Öffentlichkeit ihrer Jurisdiktion gewahrt, z. B. bei der Hinrichtung von Ketzern<sup>12)</sup>).

Ohne es zu wollen, liefert Wagner aber doch einen erklärenden Beitrag zu der Frage, warum sich die Kirche so schwer tut mit den und mit ihren Medien.

Das Veröffentlichen, genauer: die Chance, später das Grundrecht des Individuums, etwas aus individueller Denkproduktion zu veröffentlichen, sei nur, so Wagner mit Dempf, „ein Ersatz für Öffentlichkeit, und damit, wie Dempf richtig bemerkt, ein heruntergekommenen Begriff“<sup>13)</sup>. Das Entstehen mehrerer Öffentlichkeitsansprüche — Wagner spricht ausdrücklich von den „humanistischen, wissenschaftlichen politischen und protestantischen Öffentlichkeitsdissidenten der Renaissance und der Reformation“<sup>14)</sup> — konnte die Kirche, weil es ihrem Prinzip widersprach, nicht gut heißen. Und sofern sie — nach Max Weber — ein hierokratisches Herrschaftssystem ist, kann sie es *nie* gut heißen. „Die publizistische Machtlosigkeit der Kirche (wie sie im 19. Jahrhundert offenbar wurde; M. S.) beruht also wesentlich darauf, daß sie in jenen gegen sie aufgebauten Öffentlichkeiten und Öffentlichkeitsansprüchen etwas Fremdes, Nichtkirchliches sehen mußte.“<sup>15)</sup> Damit hat Wagner, wenngleich auf einem mittelalterlichen Umweg, aufgezeigt, daß die Kirche aus Gründen

<sup>8)</sup> Vgl. dazu G. Deussen, Ethik der Massenkommunikation bei Papst Paul VI., Paderborn 1973, 1. Kapitel, hier S. 26.

<sup>9)</sup> Schelsky, a. a. O., S. 46.

<sup>10)</sup> H. Wagner, Das Ende der katholischen Presse, 3 Bde., Aschaffenburg 1974.

<sup>11)</sup> Ebenda, Bd. I, S. 16 ff.

<sup>12)</sup> Ebenda, Bd. I, S. 22.

<sup>13)</sup> Ebenda, Bd. I, S. 17.

<sup>14)</sup> Ebenda, Bd. I, S. 30.

<sup>15)</sup> Ebenda, Bd. I, S. 23.

der Strukturkonsequenz eigentlich keine Öffentlichkeiten neben sich dulden konnte, und daß sie selbst die katholische Presse als Nebenöffentlichkeit kritisieren und, wie es in manchen katholischen Kampfschriften wider die „schlechte Presse“ formuliert wurde, allenfalls als „kleineres Übel“<sup>16)</sup> hinnehmen muß. Wagner läßt es an Deutlichkeit nicht fehlen. Indem er eine Formulierung von Edmund Jörg, 1873 in den „Historisch-politischen Blättern“ veröffentlicht<sup>17)</sup>, uminterpretiert, bringt er jene katholischen Pressepioniere ins Zwielicht, die es im 19. Jahrhundert auf eigene Faust versucht haben — ohne nach der prinzipiell perfekten, aber nicht mehr funktionstüchtigen Öffentlichkeit der Kirche zu fragen: Wick in Breslau, Bachem in Köln, Lensing in Dortmund, Dasbach in Trier, um nur einige Beispiele zu nennen.

Edmund Jörg hatte, das im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts recht verbreitete Bestechungswesen in der allgemeinen Presse kritisierend, diese bestechbare Presse die „papierene Invasionsarmee eines Privatinteresses“ genannt. Wagner macht folgendes daraus: Kirche und Katholiken hätten im 19. Jahrhundert „dem Zwang der Verhältnisse gehorchend“ ihre eigene Presse entwickelt, einen „kaum geahnten Erfolg — vor allem im Kulturkampf“ erzielt, und gerade dieses Erfolges wegen hätten sie sich in der „papierenen Invasionsarmee der Privatinteressen“ korrumpiert.<sup>18)</sup>

Über diesen Vorwurf — auch das Haus, dessen 100jähriges Bestehen hier gefeiert wird, verdankt seine doch recht erfolgreiche Geschichte demnach einem korruptiven Ansatz von Privatinteresse — mag man sich ärgern, aber das Ärgern gehört nicht zu unserem Thema. Wagners These ist unfreundlich, jedoch — von seinem und dem orthodox kirchlichen Standpunkt aus — konsequent. Zahlreiche Streitfälle zwischen offizieller Kirche und privatwirtschaftlich verlegten, individuell-journalistisch gemachten katholischen Blättern belegen die Konfliktgefahr zwischen hierokratischer Herrschaft und publizistischem „Privatinteresse“; die „Kölnische Volkszeitung“ hatte schon in ihrer Gründungsphase genau so darunter zu leiden wie 100 Jahre später „Publik“. In einer

„Heilsgemeinschaft“ (so Schelsky mit Weber) kann es, streng genommen, keine auf Selbständigkeit und Freiheit pochenden Nebeninstanzen der Kommunikation geben.

### III.

Die meist improvisierten Generäle der von Wagner gescholtenen „papierenen Invasionsarmeen“, z. B. Dasbach, hätten korrekt gehandelt, wenn sie vor ihren Zeitungs- und Unternehmensgründungen eine Schrift gelesen hätten, die 1867 in der Nachbarschaft Speyer erschienen war. Der in Pressedingen nicht unerfahrene Domkapitular Wilhelm Molitor entwickelte in ihr „Die Organisation der katholischen Tagespresse“; er schlägt vor, „daß die Kirche selbst der Presse energisch und organisatorisch sich bemächtigen müssen“<sup>19)</sup>. Also: Überwachung durch die Bischöfe, und zwar modern: indirekt durch Pressekommissionen, in denen auch Laien mitwirken dürften — „den Kern werden überall Kleriker bilden müssen“. Die (modern gesprochen) Richtlinienkompetenz habe beim Bischof zu liegen. Die Beschaffung von Leitartikeln sollte in der Regel Sache der Kommission sein. Zum Glück für die katholische, insbesondere die Zentrumspresse ist dieser organisatorische Verkirchlichungsplan nicht verwirklicht worden, während so manches SPD-Organ später unter Pressekommissionen zu leiden hatte<sup>20)</sup>.

Genug der historischen Reminiszenz. Aufmerksamkeit verlangt die tatsächliche Entwicklung: Im Widerspruch zu theoretisch konsequenten Organisationsplänen, im Widerspruch zur ebenfalls theoretisch angenommenen perfekten Öffentlichkeit mittelalterlicher Provenienz ist ja dann doch zunächst in der Revolution von 1848, ist vor und im Kulturkampf eine frei verantwortete katholische Presse entstanden, hat es unter dem Druck der nationalsozialistischen Pressepolitik einen Aufschwung gegeben, der seinesgleichen sucht. In beiden Phasen haben Bischöfe, Klerus, Verleger und Journalisten zusammeng gehalten, ohne erst Überlegungen über eine kirchlich perfekte Öffentlichkeitsstruktur anzustellen.

<sup>16)</sup> So z. B. bei J. Lukas, Die Presse, ein Stück moderner Versimpelung, Regensburg 1867, S. 116.  
<sup>17)</sup> Wagner stützt sich auf A. Kollerbohm, Die ethischen Forderungen der katholischen Kirche an die Presse, München 1936, S. 69 f., der die „Historisch-politischen Blätter“ 71, Bd. 1873, 874 f. anführt.

<sup>18)</sup> Wagner, a. a. O., Bd. I, S. 37.

<sup>19)</sup> W. Molitor, Die Organisation der katholischen Tagespresse, Speyer 1867, S. III.

<sup>20)</sup> Vgl. z. B. K. Koszyk, Deutsche Presse im 19. Jahrhundert (= Geschichte der deutschen Presse, Teil II), Berlin 1966, S. 204 f.

Die Erklärung dafür suche ich in der (bereits erwähnten) Ausnahmesituation der Bedrängnis durch einen äußeren Feind. Die in einer solchen Situation sich einstellende Einmütigkeit widerspricht nicht der Weberschen Religionssoziologie: Unter Außendruck nämlich vollzieht sich Heilsgemeinschaftung, ohne daß das Leitungsamt mit der „Spendung oder Versagung von Heilsgütern“ argumentieren muß: In der Not ist das Heil für alle Betroffenen, auch für die Amtsträger, leichter erkennbar. In einer solchen Situation werden auch „Abweichungen“ — und das sind z. B. Nebenöffentlichkeiten, die durch Medien entstehen — verstehbar.

Zeiten der Bedrängnis machen nämlich klar, daß die Kirche erst auf dem Wege zum Heil ist, und daß man Krücken braucht, wenn man gehen will. Endet die Zeit der Bedrängnis, so gilt den Krücken erneut das prinzipielle Mißtrauen. Aus der heilsgeschichtlichen Perspektive der Kirche sind die Medien solche Krücken. Je kräftiger sie ausgebildet sind, um so mehr stehen sie im Widerspruch zum Prinzip Kirche. Das ist durchaus verständlich. Die publizistisch wie bürokratisch gewichtigen Großorganisationen moderner, sich selbst verwaltender Rundfunkanstalten z. B. entwickeln, so hat man manchmal das Gefühl, aus ihrem Sendungsbewußtsein geradezu eigene Heilslehren. Die Illustrierten räumen ihre kostbaren Kupfertiefdruckseiten individuell vermarktbar Heilslehren oder Heilsthemen ein: von Kolle bis zur Krebstherapie.

#### IV.

Die Kirche, steuerte sie geradewegs auf das Ende der Heilsgeschichte zu, bräuchte sich um all diese Nebenschauplätze nicht zu kümmern. In der Sprache der Soziologie wäre das von den Christen geglaubte endzeitliche Heil als Utopie zu bezeichnen. Utopische Gesellschaftszustände bedürfen kaum der Publizistik. Philosophische wie literarische Utopien beschreiben, wenn sie auf gesellschaftliche Kommunikation zu sprechen kommen, seltsam erstarrte, ja degenerierte Systeme: Man braucht die Medien nicht mehr, um Neues mitzuteilen, sondern nur noch zum Bewahren und Bewachen. „Das Ideal ist dort, wo nichts mehr geschieht“, sagt der russische Utopie-Autor-

Jewgenij Samjatin<sup>21</sup>). Manchmal könnte man fürchten, daß auch der eine oder andere Amtsträger der Kirche diesem Ideal anhängt und also nicht nur neues Geschehen, d. h. Veränderungen, sondern auch die Medien der Kommunikation, die ja von der Mitteilung von Neuem, von Veränderungen leben, für überflüssig hält.

Die Wirklichkeit aber sieht doch anders aus. Es war ein Papst eben dieser Kirche, der mit dem Begriff „aggiornamento“ das Aktualitätsprinzip neu belebt hat. Manche grollen ihm deswegen; aber selbst in äußerlich ruhiger Zeit geht die Kirche inmitten permanenter gesellschaftlicher Veränderungen einen so schwierigen Weg, daß sie ohne — hoffentlich weises — aggiornamento gar nicht mehr auskommt. Die publizistischen Medien, die weltlichen wie die kirchlichen, liefern den Großteil der Informationen, die dafür nötig sind.

Wenn die Kirche ihrem Auftrag treu bleiben und die Gesellschaft durchdringen will, kommt sie ohne ein rationales, mehr noch: ein gutes Verhältnis zu den Medien nicht mehr aus. Dennoch ist ihr Mißtrauen zu verstehen: Die „großen“ Medien sind „weltliche“, und ihrer Neutralität zu mißtrauen, gibt es Gründe. Die eigenen Medien aber sind klein. Eine Beschützerrolle sehen sie nicht als ihre wichtigste Aufgabe an. Wie sie, die katholischen Blätter, selbständig entstanden sind, so pochen sie auf ihre Selbständigkeit. Nur durch Selbständigkeit gewinnen sie Glaubwürdigkeit bei ihrem Publikum. Es ist das gleiche Publikum, das zum Teil der Kirche als Heilsgemeinschaft, im großen ganzen aber als „Gesellschaft“ im liberalen Verständnis gegenübersteht. Die Kirche sollte also die Selbständigkeit der ihr nahestehenden Medien respektieren und, wo nötig, erhalten.

#### V.

Zur Zeit erleben wir in der Bundesrepublik Deutschland eine Phase mit, in der die Kirche einerseits den „weltlichen“ Medien gegenüber wieder eine kritische Einstellung entwickelt, andererseits der katholischen Publizistik verbindlich Unterstützung zugesagt hat. Dabei machen wir, seitdem Begriffe wie Sofortprogramm oder Mediendienstleistungsgesell-

<sup>21</sup>) J. Modelmog („Geschichte ist Mumpitz“. Zur Analyse utopischer Kommunikation, in: Publizistik, 15. Jg. 1970, S. 185—194) zitiert Samjatin: „Wir“ (1922), dt. Köln und Berlin 1958, S. 31.

schaft<sup>22)</sup> aufgetaucht sind, eine auf den ersten Blick verwirrende Beobachtung: Jene, denen geholfen werden soll, zögern — nicht wenige sperren sich. Dieses Verhalten macht exemplarisch das Problem erkennbar, das für die auf das Ganze angelegte Heilsgemeinschaft Kirche darin liegt, in einer revolutionierten und säkularisierten, eben der „bürgerlichen“ Gesellschaft wirken zu müssen. Diese Kirche, die einerseits den in der Geschichte der Neuzeit erkennbar werdenden Fortschritt respektiert, manchmal bis zu Selbstverleugung respektiert, muß doch andererseits darauf aus sein, wieder alles an sich zu ziehen — hier paßt das Bild von der Mutter: wie eine Mutter auch widerstrebende Kinder an sich zieht.

Katholische Verleger und Publizisten sind widerstrebende Kinder. Aufgrund ihrer Berufsrolle haben sie den Freiheitsbegriff des bürgerlichen Zeitalters besonders intensiv verinnerlicht. Sie wissen, daß sie ihren Beruf zum Wohle der Gesellschaft und zum Wohle der Kirche dann am besten ausüben können, wenn sie es in Freiheit tun dürfen.

<sup>22)</sup> Zum „Sofortprogramm“ vgl. J. Hosse, Zur Diskussion über Publizistik und „Publik“ bei der ersten Arbeitssitzung der Synode in Würzburg, in: *Communicatio Socialis. Zeitschrift für Publizistik in Kirche und Welt*, 5. Jg. 1972, S. 227—236; zur „Mediendienstleistungsgesellschaft“ (MDG) F. O., Die Mediendienstleistungsgesellschaft der deutschen Bischöfe, in: *Herder-Korrespondenz*, August 1972, S. 381—384.

An ihrem Verhältnis zur Kirche wie am Verhältnis der Kirche zu den publizistischen Medien wird die Dialektik der Geschichte offenbar: Die Kirche, ausgerichtet auf einen statischen Endzustand des erfüllten Heils, kommend aus der nachträglich verklärten Ordnung des Mittelalters, die Publizisten, professionell verhaftet dem Neuen, der Veränderung, der Dynamik, unterworfen dem Prinzip der Aktualität, überzeugt von der mindestens prinzipiellen Richtigkeit der Gesellschaftsentwicklung, deren geschichtsprägende Grundideen wir dem 18. und 19. Jahrhundert verdanken — können sie sich eigentlich immer vertragen? Wenn ich an das wieder und wieder zu beobachtende Stirnrunzeln der einen und an das Fragen, Drängen und Fordern der anderen Seite denke, bin ich froh, weder Waldheim noch Kissinger spielen zu müssen. Dennoch erlaube man dem Wissenschaftler wenigstens die ihm gemäße Fußnote: Habt mehr Geduld miteinander! Hört sorgfältig zu, ehe euch vielleicht eine neue Phase der Bedrängnis wieder in ein Geschirr spannt! Vermutet nicht, ohne zu prüfen, Zentralismus auf der einen und „Privatinteressen“ auf der anderen Seite! Setzt auf die Loyalität!

Die 100 Jahre, auf die wir zurückblicken, haben immer wieder Beispiele bemerkenswerter Loyalität katholischer Publizisten hervorgebracht. Ohne diese Loyalität gäbe es am 20. September 1975 in Trier nichts zu feiern.

## „Statt Emanzipation wieder Restauration?“

Entgegnung zu Hermann Boventers „Emanzipation durch Curriculum? —  
 Kritik der Emanzipationspädagogik und die Frage  
 nach den Erziehungswerten“ (B 13/75)

Hermann Boventers Attacke auf Curriculumforschung und Emanzipationspädagogik hat uns aus zwei Gründen heraus betroffen. Einmal unterrichten wir als Lehrer an verschiedenen bayerischen Schulen seit einigen Jahren mit fortlaufenden Curricula bzw. lernzielorientierten Konzepten; zum anderen haben wir vor geraumer Zeit selbst ein Modell für einen emanzipatorischen Unterricht entworfen<sup>1)</sup>, so daß der Zusammenhang von Curriculum und Emanzipation von uns praktisch und theoretisch erprobt werden konnte.

Es ist wohl kein Zufall, daß in Zeiten wirtschaftlicher Depression- und Massenarbeitslosigkeit sowie der damit verbundenen Stagnation im Ausbildungsbereich und der Verschleppung der beruflichen Bildung, manifestiert durch einen verschärften Numerus clausus und erhöhte schulische Leistungsanforderungen, die Angriffe gegen neue Lernziele und Lerninhalte, gegen Gesamtschule und Hochschulreform immer vehementer und schärfer werden. Obwohl von verschiedenen Seiten vorgetragen, ähneln sich die versteckten Verdächtigungen und Unterstellungen außerordentlich. Gerhard Löwenthal griff im ZdF-Magazin (April 1975) die in Nordrhein-Westfalen zugelassene Lesebuchreihe „Drucksachen“ heftig an im Zusammenhang mit Mutmaßungen über „linke“ Ideologen und Systemveränderer, die den Klassenkampf in die Schule tragen wollten, und die Zeitschrift „Junge Wirtschaft“ agitierte auf fast dieselbe Weise: „Was an den deutschen Schulen vor sich geht, ist nur einer kleinen Minderheit bekannt. Die Fachsprache der Pädagogen und Soziologen ist — mit Recht — für jeden Durchschnittsbürger ein Greuel. Dieselben Ideologen, die einerseits die Vulgärsprache zur Schriftsprache machen wollen, weil das Hochdeutsch angeblich eine elitäre Sprache ist und die Klassen-

unterschiede noch verstärkt, bedienen sich andererseits eines elitären Vokabulars, das nur Eingeweihten verständlich ist, sich aber auch durch begriffliche Unschärfe und mangelnde logische Deduktion auszeichnet. ... Angesichts dessen, was sich in schulpolitischen Plänen, Vorschlägen und Richtlinien, aber auch in der schulischen Praxis heute offenbart, muß man sich wirklich fragen, ob wir überhaupt noch in der Bundesrepublik leben, die durch die Verfassung beschrieben wird. ... An unseren Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien wird massive Indoktrination auf breiter Front betrieben. ... Wie die hier angeführten Beispiele zeigen, werden die Kinder, die das Gebotene kaum kritisch überprüfen können, zu Kommunisten, Anarchisten oder bestenfalls Sozialromantikern erzogen“<sup>2)</sup>.

In die gleiche Kerbe wie die Zeitschrift „Junge Wirtschaft“, die den Deutsch- und Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen beanstandet, schlägt die von William S. Schlamm herausgegebene „Zeitbühne“ mit etwa 200 000 Lesern, in der der „konservative“ katholische Professor Walter Hoeres schreibt:

„Draußen begegnete mir eine Fachkollegin — gefaßt, aber bleich, denn sie war soeben in ihrem Seminar niedergeschrien worden: sie hatte in einem Akt selbstmörderischer Kühnheit gewagt, Marx schlicht als das zu bezeichnen, was er ist: als philosophischen Scharlatan. Gewiß nur Episoden aus dem Alltag einer Pädagogischen Hochschule, die jedoch besser als alle beredten Schilderungen zeigen, wie sehr die akademische Lehrerbildung auf Mao, Marx, Marcuse gekommen ist. ... So werden die klassischen Fächer, welche der alten Lehrerbildung ihren Glanz gaben: Religion, Philosophie, Geschichte immer mehr zurückge-

<sup>2)</sup> Artikel „Erziehung zum Klassenkampf“, in: Junge Wirtschaft (Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft selbständiger Unternehmer e. V. und Bundesverband Junger Unternehmer) Nr. 12/1974, S. 8.

<sup>1)</sup> Hartmut und Thilo Castner, Emanzipation im Unterricht — Didaktik und Methodik einer Wirtschafts- und Gesellschaftslehre, Bad Homburg 1972.

drängt. Obwohl nur sie den Lehramtskandidaten jene Widerstandskraft gegenüber dem Totalitarismus geben könnten, die wir am allerwenigsten von Soziologie und Politologie erwarten dürfen. An die Stelle der ‚antiquierten‘ Fächer treten die neuen Wissenschaften der Didaktik und Methodik des Unterrichts. ... Solche pädagogischen Konsequenzen einer um ihre geistige Substanz gebrachten Lehrerbildung könnten wir allenfalls noch verkraften. Die politischen aber nicht“<sup>3)</sup>.

Hermann Boverter reiht sich nahtlos in diese Allianz konservativen Unternehmenstums und rechtsgerichteter Presse ein, die beide darauf aus sind, die neuen inhaltlichen und demokratischen Positionen schulreformerischer Modelle zu torpedieren. Boverter erhebt zusätzlich den Anspruch, eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zu führen.

### I. Boverters Angriff gegen die Curriculum-Forschung

In seinem Artikel setzt sich Boverter zunächst mit der curricularen Theorie unter dem Stichwort „Curriculum und curriculares Verfahren“ auseinander. Nach kurzer Interpretation einiger Schlagworte und Termini aus dem Konzept von Saul B. Robinson<sup>4)</sup>, das ja nur nach einer Analyse der Mängel der bisherigen Bildungspläne und Stoffpläne verständlich ist, hagelt es dann auch schon massive Vorwürfe und Anschuldigungen gegenüber Vertretern einer curricularen Unterrichtstheorie und -praxis: Curriculumforscher seien dem „naiven Traum einer pädagogischen Omnipotenz“ ausgesetzt, sie verfolgten das unmenschliche, behavioristische „Rattenmodell“ B. F. Skinners („Nach Art einer technischen Wartung und dauernden Betriebsprüfung wird das Verhalten, das automatische Tüchtigkeit hervorbringt, ständig kontrolliert“); sie seien „gewiß bei J. J. Rousseau in die Schule gegangen“ und bezögen sich total auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule.

Schon dieser erste Kritikansatz zeigt die Unhaltbarkeit und Widersprüchlichkeit von Boverter. So berechtigt auf der einen Seite der Hinweis ist, daß curriculare Entwürfe leicht dazu tendieren, das Unterrichtsgeschehen in zu kleinen Einheiten zu dosieren, aufzusplittern und zu „operationalisieren“, so unhaltbar ist

es andererseits, Robinsohn, Skinner, Rousseau und Habermas in einen Topf zu werfen. Gerade von seiten der Kritischen Theorie stammen die frühesten und scharfsinnigsten Analysen gegen die Vergötzung technologischer Verplanung und Vereinnahmung des Menschen. Der von Boverter in Anspruch genommene Jürgen Habermas schrieb schon 1965: „Dieser Herausforderung der Technik ist durch Technik allein nicht zu begegnen. Es gilt vielmehr, eine politisch wirksame Diskussion in Gang zu bringen, die das gesellschaftliche Potential an technischem Wissen und Können zu unserem praktischen Wissen und Wollen rational in Beziehung setzt. ... Rationalisierung der Herrschaft dürfen wir nur erhoffen von Verhältnissen, die die politische Macht eines an Dialoge gebundenen Denkens begünstigen. Die lösende Kraft der Reflexion kann nicht ersetzt werden durch die Ausbreitung technisch verwertbaren Wissens“<sup>5)</sup>. Und erst kürzlich hat Noam Chomsky, der der Kritischen Theorie nahesteht, das neueste Buch von Skinner „Jenseits von Freiheit und Würde“ wegen seines inhumanen, autoritären Anspruchs einer vernichtenden Entlarvung unterzogen<sup>6)</sup>.

Offenbar geht es Boverter aber auch gar nicht so sehr um eine wissenschaftliche Analyse und Kritik der Curriculum-Forschung, denn dann müßte er wohl Mager, Chr. Möller, Bloom/Krathwohl, Heinz Moser und viele andere bemühen, was er in keiner Phase tut. Vielmehr stellt er auf einen Total-Angriff der Richtlinien zum Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen ab. So behauptet er, in NRW werde das „Erziehungswesen zum Hebel für den Gesinnungs- und Richtungsstaat“, das Curriculum als solches mißachte die „anthropologischen Aspekte“, es fehle „nicht nur die Nähe zum Kind und Menschen“, und der pädagogische „Realitätsbezug“ sei „notleidend“. Die folgende Aussage des bekanntesten amerikanischen Pädagogen und Curriculumforschers Jerome B. Bruner veranschaulicht die Leichtfertigkeit von Boverters Aussagen: „Es ist ein Kriterium für jedes Fach, ob es sich, wenn der Unterricht abgeschlossen ist, für den Erwachsenen lohnt, den Inhalt zu beherrschen, und ob der Erwachsene dadurch lebensstüchtiger wird, daß er das Material als Kind gewußt hat. Wenn die Antwort auf diese Frage negativ oder unentschlossen

<sup>3)</sup> Lenins Pädagogen, in: Die Zeitbühne, Heft 12/1974, S. 34 ff.

<sup>4)</sup> Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Reform des Curriculum, Neuwied 1971.

<sup>5)</sup> Jürgen Habermas, Technischer Fortschritt und soziale Lebenswelt, in: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt 1968, S. 118 f.

<sup>6)</sup> Noam Chomsky, Psychologie und Ideologie, in: Aus Staatsraison, Frankfurt 1974, S. 44–103.

sen ist, dann beschwert dieser Inhalt lediglich den Lehrplan." <sup>7)</sup> Mit solch konkreten und anspruchsvollen Feststellungen curricularer Arbeit setzt sich Boventer jedoch nicht auseinander denn es ist symptomatisch für seine Methode, nicht etwa die Projekte des nordrhein-westfälischen Politikunterrichts inhaltlich vorzustellen, sondern aus dem Zusammenhang gerissene Halbsätze der Richtlinien und Rolf Schörkens Theorie-Band <sup>8)</sup> zu zitieren. So erspart sich Boventer auch die Mühe, inhaltliche Fehler oder Widersprüche nachweisen zu müssen und kann sich mit formalen Hinweisen auf das „komische Muster eines sprachlichen Imponiergehaves“ oder die „entblößende Offenheit“, daß „Verhaltensleistungen meßbar und kontrollierbar“ werden sollen, begnügen.

Gegen Ende seines ersten Kapitels verschießt Boventer neue Munition: Schule sei „nicht der Ort für Verhaltenstraining oder Indoktrination“, im „curricularen Spektrum“ sei „kein Platz für die Begegnung von Person zu Person“, das „curriculare Verfahren“ habe „auf jeden Fall eine Beschneidung der Lehr- und Lernfreiheit“ zur Folge, durch das „pseudowissenschaftliche Geflitter der Curriculumtheorie“ verrate „die Erziehungswissenschaft ihren Sachverstand an die Politik“.

Geschickt vermischt Boventer mehrere Ebenen und verwirrt damit bewußt den uninformierten Leser. Die teilweise berechtigten kritischen Einwände gegen curriculare Verfahren, die allerdings undifferenziert, pauschal und ohne Beleg geäußert werden, unterschiebt Boventer lediglich Hessen und Nordrhein-Westfalen. Daß seit langem auch in Bayern und Rheinland-Pfalz curriculare Lehrpläne auf der Grundlage der Curriculum-Theorie selbstverständlich angewandt werden, findet keine Erwähnung. Bayern gehört zum Beispiel mit der seit vier Jahren laufenden Kollegstufe, die ausschließlich curricular strukturiert ist, zu den Vorreitern curricularen Unterrichts <sup>9)</sup>.

<sup>7)</sup> Jerome S. Bruner, Bereitschaft zum Lernen, in: Pädagogische Psychologie, hrsg. v. Franz Weinert, Köln/Berlin 1970, 6. Aufl. S. 116.

<sup>8)</sup> Rolf Schörken u. a., Curriculum Politik, Köln/Opladen 1974.

<sup>9)</sup> Bildungsgesamtplan Bd. I, hrsg. von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung, Stuttgart 1973, S. VIII ff.; Vgl. dazu: Karl Lanig, Idee und Wirklichkeit der Kollegstufe, München 1972 und: Curriculumarbeit in Bayern, 2. Folge, Modelle und Ergebnisse, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik, München 1974 und: Klaus Westphalen, Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1973.

Aber der bayerische Kultusminister Professor Hans Maier sowie die rheinland-pfälzische Staatssekretärin Hanna Laurien erfahren als Funktionsträger wichtiger katholischer Organisationen nur lobende Worte.

Den Vorteil der alten, nicht curricularen Stoff- und Bildungspläne sieht Boventer in ihrer „relativen Unverbindlichkeit“, während ja die neuen Curricula die Lern- und Lehrfreiheit beschneiden. Im Klartext heißt das doch: wenn in Nordrhein-Westfalen durch verbindliche Curricula demokratische und soziale Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern eingeübt und praktiziert werden, so bedauert Boventer gerade diese Verbindlichkeit, während in den alten Lehrplänen trotz schönster Präambeln vielfach so erzogen und verzogen werden durfte, wie es der Lehrer gerade „fühlte“. Volker Nitschkes Untersuchung zur Wirksamkeit politischer Bildung hat das beklemmend festgestellt <sup>10)</sup>.

Fazit: Problematisch finden wir nicht, daß Boventer die Politikrichtlinien von Nordrhein-Westfalen analysieren will. Wenn er es wirklich vorhat, muß er die Projekte als solche vorstellen und nicht unter dem Mantel einer Kritik der Curriculum-Forschung, die von der Bundesländer-Kommission für alle Bundesländer vorbereitet wurde, den Sack schlagen und den Esel Nordrhein-Westfalen meinen.

Boventers abschließende Sentenz:

„Deshalb ist das curriculare Verfahren nur ein sehr begrenzt taugliches Instrument, weil wir nicht die politische Konditionierung und Abrichtung suchen, sondern dem jungen Menschen dazu verhelfen möchten, daß er wahrhaft Mensch wird“

zeigt deutlich: entweder hat B. den curricularen Ansatz, der wertneutral ist, weil er nur eine Methode der Unterrichtsplanung enthält, nicht verstanden, oder er will in Wirklichkeit die Bildungspolitik der SPD in Nordrhein-Westfalen diskriminieren, allerdings unter falscher Firmierung. Wir verweisen auf die Ausführungen des Bildungsplans zur Curriculumentwicklung. Hier heißt es:

„Die Reform des Bildungswesens bedingt die Reform der Curricula. Im Vordergrund des öffentlichen Interesses stehen zur Zeit die strukturellen und organisatorischen Veränderungen. Ihre Wirksamkeit ist jedoch von den curricularen Reformen abhängig . . . . Dabei

<sup>10)</sup> Volker Nitschke, Zur Wirksamkeit der politischen Bildung, Bd. II. Frankfurt 1966.

ist nicht zu übersehen, daß die Entwicklung und Erprobung neuer Curricula weitaus mehr Zeit erfordert als andere Reformmaßnahmen.“<sup>11)</sup> (Es folgen Detailausführungen zur Struktur und Zielsetzung der Curricula.)

Den Bildungsgesamtplan haben 1973 sämtliche westdeutschen Kultusminister unterzeichnet, nicht nur Herr Girgensohn aus Nordrhein-Westfalen.

## II. Bovernters Angriff gegen die Emanzipationspädagogik

In dem zweiten Kapitel wird deutlich, daß Bovernters Angriff auf die Curriculum-Theorie nur ein Vorgeplänkel war, denn jetzt kommt er erst richtig „zur Sache“. Bedenklich war offenbar nicht so sehr die curriculare Strukturierung der nordrhein-westfälischen Richtlinien, sondern die Strukturierung unter dem Aspekt der Emanzipation, denn Richtlinien, die „Emanzipation als Ziel von politischem Lernen“ setzen, müssen Bovernter allein vom Semantischen her als „radikal naßforsche Sprechweise“ gelten. Und dann wird es immer eindeutiger: nachdem er „bewiesen“ hat, daß Emanzipation als Begriff in „sich viel Widersprüchliches“ bündelt und „in allen Farben“ schillert, daß Emanzipation „keine empirisch-rationale Kategorie“ ist, eher ein „Tugendgeflecht“, klagt er sein Leid: Emanzipationsprozesse, wie sie in Nordrhein-Westfalen verstanden werden, sind stets gesellschaftlich bezogen und wollen „unpolitisch sein“ und „Entpolitisierung“ (wohlgemerkt im Politikunterricht!) nicht dulden. So ist es für ihn klar: die „Affinität zur Erziehungsdiktatur“ eines Herbert Marcuse liegt vor. Bovernters Politikverständnis sieht offenbar so aus: Schule soll, ähnlich wie die Kirche, als „unpolitischer“ oder „entpolitisierter“ Raum verstanden werden, wo von gesellschaftlichen Konflikten, Gegensätzen und Widersprüchen abstrahiert wird, und das zu einer Zeit, in der für Kollegstufenschüler jede Note über den weiteren Berufsweg und Bildungsweg entscheidet.

Außerdem: die Emanzipationspädagogik ziele ab auf die „sozialistische Alternative“. Da heißt es: „Überzeugende Eindeutigkeit gewinnt der Emanzipationsbegriff nur, wo eine ganz bestimmte Welt- und Gesellschaftserklärung, nämlich die marxistisch-sozialistische, ihn zum Kampfbegriff unfunktioniert“. Begründet wird diese Behauptung durch ein Zitat

aus Hans-Jochen Gamm's „Kritische Schule“,<sup>12)</sup> so als ob Gamm für die Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen verantwortlich zeichne.

Bovernter hält kurz inne und wechselt das Thema, da er in den Richtlinien offensichtlich keine marxistischen oder sozialistischen Formulierungen finden kann, und wendet sich der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule zu. Hier versteigt er sich in die Behauptung, von den Richtlinien werde „die Kritische Theorie von Habermas mit ihren Begriffsrastern als Fertigware übernommen“. Spätestens hier geht einem als Oberstufenlehrer der Hut hoch. Wir wünschen uns, mit Herrn Bovernter als Gast in einer Doppelstunde der Kollegstufe einmal einen Habermas-Text zu erarbeiten, vielleicht würde er dann erkennen, wie bei dieser geistigen Anstrengung im Dialog zwischen Lehrer und Schülern genau das erreicht wird, was Habermas fordert:

„Das Interesse an Mündigkeit schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden. Das, was uns aus der Natur heraushebt, ist nämlich der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können: *die Sprache*. Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit *für uns* gesetzt ... Mündigkeit ist die einzige Idee, deren wir im Sinne der philosophischen Tradition mächtig sind. Vielleicht ist deshalb der Sprachgebrauch des Deutschen Idealismus, demzufolge ‚Vernunft‘ beide Momente: Willen und Bewußtsein enthält, doch nicht ganz obsolet. Vernunft meinte zugleich den Willen zur Vernunft. In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse zielt auf den Vollzug der Reflexion als solchen. Meine vierte These heißt daher: *In der Kraft der Selbstreflexion sind Erkenntnis und Interesse eins.*“<sup>12)</sup>

Der nächste Vorwurf Bovernters unterstellt Habermas Wühlarbeit gegen das Grundgesetz sowie Verfassungsfeindlichkeit. Er schreibt: „Im Grunde läuft diese Gesellschaftstheorie darauf hinaus, alle Gedanken, Handlungen und Zielvorstellungen, die nicht auf Befreiung, sprich: Emanzipation des Menschen von unserer derzeitigen Gesellschaftsform gerichtet sind, zu diffamieren, alle geltenden Normen, die als Moral, Recht oder Institutionen anerkannt sind, zu verflüssigen. ... Statt den Schü-

<sup>12)</sup> Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, in: Technik und Wissenschaft, a. a. O., S. 163 f.

<sup>11)</sup> Bildungsgesamtplan Bd. I, a. a. O., S. 73 f.

ler zur Identifizierung mit den erprobten Formen demokratischer Herrschaft und Rechtsstaatlichkeit zu erziehen, wird ihm eine befremdliche Distanzierungskultur angetragen.“ Natürlich macht sich der Autor an keiner Stelle die Mühe, zu verdeutlichen, auf welche erprobten Formen demokratischer Herrschaft er sich eigentlich bezieht und wo in Habermas' Schriften eine „befremdliche Distanzierungskultur“ ablesbar ist. In Habermas' Vorlesungs-Skriptum „Thesen zur Sozialisation“ wird der Begriff der „Rollendistanz“ eindeutig definiert und begründet. Habermas fragt nach den „Freiheitsgraden des Handelns“ und weist darauf hin, daß es darauf ankomme, „ob es (das Individuum) schließlich: sich relativ autonom verhält und gut verinnerlichte Normen reflexiv anwendet (flexible Über-Ich-Formation); oder ob es dazu neigt, aufgrund von Konditionierung auferlegte Normen reaktiv anzuwenden (externalisiertes Über-Ich); oder aufgrund einer repressiven Verhaltenskontrolle rigide verinnerlichte Normen zwanghaft anzuwenden (neurotische Über-Ich-Formation).“<sup>13)</sup>

Es ist fast tragische Ironie, daß Habermas in seinem Begriff der „Rollendistanz“ genau das fordert, was Boventer den Behavioristen als Mangel vorwirft, nämlich: sich durch Reflexion gegen Konditionierung zu wehren.

Die nächsten Opfer der Kritik werden Adorno und Horkheimer, denn „ihre apokalyptischen Ausdeutungen des gegenwärtigen Krisenzustands unserer Gesellschaft verbinden sich mit jüdischem (!) Messianismus.“ Besonders Adorno und seiner kleinen Schrift „Erziehung zur Mündigkeit“ ergeht es schlecht. Adorno, der Systemüberwinder, propagierte eine „Erziehung des Madigmachens“. Nachdem Boventer diesen Vorwurf mit einem Zitat belegt hat, fährt er fort: „Ein böses Wort ist diese Anforderung zum Madigmachen in einer Welt, die schwer genug zu tragen hat an Ekel, Verdächtigung und Negation. Bei Adorno ist es die Verteufelung des Bestehenden, die ihn zum Haß antreibt. Arnold Künzli schreibt, Adornos negative Dialektik sei eine Theodizee mit negativem Vorzeichen — eine Satanologie. Hier werde das radikal Böse, das das Böse schlechthin zum Weltgeist promoviert.“ Gerade an dieser Stelle hat jedoch Boventer so stark überzogen, daß sein Anspruch, wissenschaftlich und moralisch integer vorzugehen, von ihm selbst nicht eingehalten wurde, da er

Textstellen aus dem Zusammenhang riß, und Zitate ziemlich willkürlich interpretierte. Denn liest man Adorno im Original nach, so stellt sich der Vorgang des „Madigmachens“ im Zusammenhang ganz anders dar. Hellmut Becker, Präsident des deutschen Volkshochschulbundes, und Adorno diskutieren über die Schlager- und Filmindustrie und über die Notwendigkeit, Beispiele von Verdummungs- und Kitschprogrammen mit den Schülern zu analysieren.

Becker: „Wobei man aber immer noch nicht weiß, ob die auf diese Weise entlarvten Filme nicht trotzdem, aufgrund Ihnen sehr wohl vertrauter unterirdischer Motive, eine recht erhebliche Anziehungskraft ausstrahlen, so daß die Filmindustrie vielleicht ihrerseits eher geneigt ist, den Entlarvungsprozeß als eine Art von Reklame anzusehen, als ihn beseitigen zu wollen.“

Adorno: „Man kann sie aber dem jungen Menschen madig machen. Jede Epoche bringt die Ausdrücke hervor, die ihr angemessen sind. Und manche dieser Ausdrücke, etwa ‚Schnulze‘ oder ‚madig machen‘ sind sehr gut. Ich würde eine solche Erziehung des ‚Madigmachens‘ außerordentlich advozieren.“<sup>14)</sup>

Was also bei Adorno eine dezidierte Aussage in einem sehr konkreten gesellschaftlichen Kontext, nämlich bezüglich der zweifelhaften Praktiken im Film- und Schlagergeschäft, darstellt, wird von Boventer zu einer allgemeinen Emanzipations-Aussage verfälscht, wenn er behauptet: „Das emanzipatorische Pathos wird hier zum Opfer seiner Verabsolutierungen, deren verheerende Folgen in der tatsächlichen Politik bekannt sind.“ So kann es kaum noch verwundern, wenn Boventer einige Zeilen später verkündet, die „Emanzipatoren“ der Kritischen Theorie würden den noch unmündigen Schülern vorschreiben wollen, was sie zu tun und zu lassen hätten im Sinne einer völligen „Entmündigung“.

Fazit: Nicht die Kritik an der „Emanzipationspädagogik“ oder der Frankfurter Schule wäre Boventer vorzuhalten, sofern er belegbare und nachweisbare Kritik entfaltet. Vorzuhalten ist ihm, daß er pauschal über die „Emanzipationspädagogik“ urteilt, ohne sich an irgendeiner Stelle mit namhaften Pädagogen (wie Hentig, Evers, Mollenhauer, Gottschalch, Schmiederer, Giesecke) konzeptionell zu messen. Statt dessen tut er so, als ob Adorno,

<sup>13)</sup> Jürgen Habermas: *Thesen zur Theorie der Sozialisation*. 1968 o. O., S. 11.

<sup>14)</sup> Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt 1971. S. 146.

Habermas und Horkheimer irgendwelche Richtlinien in Verschwörungsabsicht entworfen hätten, um die freiheitlich demokratische Grundordnung der Bundesrepublik zu unterlaufen. Selten hat sich wohl ein Ordinarius in der Bundesrepublik Deutschland konsequenter und engagierter für die viel berufene Freiheit von Forschung und Wissenschaft eingesetzt als gerade Jürgen Habermas<sup>15)</sup>.

### III. Bovensters „Werte, die eine Erziehung bestimmen“

Nach der Abrechnung mit der Emanzipationspädagogik und der Kritischen Theorie erwartet man im dritten Kapitel neugierig Bovensters eigene Wertkonzeption und pädagogische „Sinnggebung“. Das Ergebnis enttäuscht, Bovenster hat kaum konkrete Hinweise zu bieten, vielmehr stellt er ab auf metaphysische, transzendierende Kategorien, getränkt mit der Milch der frommen Denkensart, die einem Seelsorger wohl anstehen, für eine Schule, die auf Gesellschaft und Daseinsbewältigung abzielt, aber nicht taugen.

„Erziehung, sagten die alten Definitionen, verwirklicht sich in Pflege (Fürsorge), Führung (Zucht) und Bildung (Lehre) als Urfunktion des Erzieherischen. . . . Diese Definitionen . . . hatten alle den Vorzug, daß sie am Eigenwert des Erzieherischen orientiert waren. . . . Vor allem darüber ist heute der Transzendentalbezug einzuholen, das In-die-Wahrheit-Kommen der Erkenntnis und des eigenen Seins, das sittliche Handeln zum Guten um seiner selbst willen, der Bezug zur Liebe, der größte Sinngeheimnis schenkt. . . . Wissenschaft, Literatur, aber auch die neuere Theologie mit ihrem von Tillich geprägten Begriff der ‚Grenze‘ oder deren heute fast vergessene ‚Magd‘, die Philosophie eben nicht nur der Frankfurter Schule, beschreiben all das Unbeschreibbare, was sich niemals ganz ausloten läßt.“

Wir wollen nicht in eine Analyse der Bovensterschen Werte und Normen, apodiktisch gesetzt, eintreten, weil diese Begriffe weitgehend den Rahmen der rationalen Diskussion verlassen und auf eine Ebene abstellen, wo nicht dialogische Vernunft, sondern der „Glaube“ vorhanden ist. Dieser metaphysische

Seinsbezug mag seine Berechtigung im Religionsunterricht haben, und Bovenster wäre gut beraten, die Richtlinien zum Religionsunterricht zu untersuchen, aber in den anderen Fächern, insbesondere im Politikunterricht, geht es nun einmal nicht um das „Unbeschreibbare“ und irgendwelche „Geheimnisse“ des Menschseins, sondern um die drängenden Konflikte, Antagonismen und Gesetzmäßigkeiten industrieller Gesellschaften. Wir wehren uns gegen Bovensters Anspruch, er vertrete christliche und humanitäre Werte, wohingegen bei der Emanzipationspädagogik „das ideologische Unkraut auf dieser Branche“ weiterwuchere und „der Nihilismus sein Gift“ weiter aussähe. Derartige Formulierungen machen deutlich: nicht die vorgebliche Angst um Verlust des Pluralismus bewegt Bovenster, vielmehr setzt er absolute Maßstäbe und Dogmen, denen sich Staat und Gesellschaft unterordnen sollen.

Bovenster erweist seinen aufgesetzten, unpräzisen Wertvorstellungen besonders dann keinen guten Dienst, wenn er noch in einem zweiten Fall zu Textmanipulationen greift. Nach der Versicherung, auf dem Boden des Grundgesetzes zu stehen und die „unantastbare Würde des Einzelmenschen“ zu respektieren, führt er aus: „Wie herkömmliche und durch das Grundgesetz eindeutig geschützte Bindungen einfach kaputtgemacht, im Adornoschen Sinne ‚madig‘ gemacht werden sollen, illustriert ein Beispiel aus einem neuerdings in unseren Schulen verwendeten Arbeitsbuch ‚Gesellschaft und Politik‘.“ Er zitiert einen sehr kritischen Quellen- bzw. Primärtext zur Familie, den K. G. Fischer zur Meinungsbildung als Reiztext angeboten hat, und schreibt dazu:

„Die Frage nach der Freiheit ist in unserer Situation der alles überspannende Horizont. Einer, der auszog, die Freiheit zu lernen — sollte das nicht die ungeschriebene Präambel eines jeden Schulbuchs in unserem Land sein? Statt dessen sehen wir die konkrete, erreichte Freiheit in Schulbüchern lächerlich gemacht, bezichtigt, entlarvt, unter eine permanente Herrschaft des Verdachts gestellt, als ‚Klassenstandpunkt‘ denunziert.“

Zur eigenen Unterrichtsvorbereitung arbeiten wir zufällig auch mit diesem Lehrbuch. K. G. Fischer gilt als anerkannter Didaktiker der politischen Bildung, der zudem seine theoretischen Konzepte konkret schulbezogen umsetzt. In Fischers Arbeitsbuch für die Sekun-

<sup>15)</sup> Vgl. dazu Jürgen Habermas: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt 1969.

darstufe I<sup>16)</sup> finden sich 27 Seiten über das Thema: „Was ist bloß mit der Familie los?“ Nach einem historischen Abriß von der vorindustriellen Gesellschaft über Nationalismus und Nachkriegszeit werden Familientypen und Familienfunktionen behandelt; Schaubilder, Statistiken, historische Quellen, wissenschaftliche und journalistisch-belletristische Texte wechseln dabei ab. Fischer bietet seine Materialien in einem Dreischritt an: Informationen (Quellen/Materialien) — Urteile/Meinungen verschiedener Personen und Gruppen — Arbeitsaufgaben für die Schüler. Der von Boverter herausgepickte Text macht etwa ein Hundertstel des gesamten Materials aus, wobei die Stellung der Kirche zu Ehe und Familie durch Papstencykliken und Kirchenblätter entsprechend zu Worte kommt.

Angesichts derartiger Entstellungen, die bewußt verzerren und diffamieren, möchten wir Boverter fragen, ob Adorno und Fischer kein Anrecht haben, ihre Gedanken und Konzepte adäquat dargestellt zu sehen („unanastbare Würde des Einzelmenschen“!).

Die Emanzipationspädagogik ist jederzeit bereit, sich ihren Kritikern oder Gegnern zu stellen, Positionen neu zu überdenken und, wenn nötig, umzugestalten, allerdings nicht auf der Basis von Verdrehungen und Verfälschungen. Wir fragen uns, wie Boverter dazu kommt, praktizierenden Lehrern zu unterstellen:

„Lehren, Lernen und Erziehen scheint heute alles, was an Wissen und pädagogischer Erkenntnis über lange Zeiträume erworben wurde, auf dem Altar des Molochs ‚Gesellschaft‘ opfern zu wollen. ... Unerträglich und nicht mehr diskutabel ist jedoch eine Pädagogik, die junge Menschen zu Paranoikern und Zwangsneurotikern erzieht unter dem ‚Bann‘ der Kritischen Theorie. ... Getragen wird sie von einem Menschentypus, der sich intellektuell gibt. Kritik und Angriff waren schon immer die einzigen Mittel zur Wirksamkeit der Intellektuellen. ... Es geht um eine Neuschöpfung der Welt aus intellektuellem Guß, aber war von dieser sehr kritischen Beschäftigung mit Ideen auf der unteren Ebene übrigbleibt, ist oft nicht mehr als eine verheerende Mischung aus Dauernörglertum, Idealismus und Aggression.“

Boverters Attacke gegen Intellektuelle wirkt auch 30 Jahre nach dem „Sieg über den Fa-

schismus in Deutschland“ ausgesprochen peinlich, zumal er Ausschwitz als Endstation intellektuellen „Freund-Feind“-Denkens reklamiert und von „pubertärem Kritikastertum“ spricht. Das erinnert fatal an Metaphern Josef Goebels, der intellektuelle schlechthin als „Kritikaster“ eingestuft und abgewertet hat.

Fazit: Boverters „Werte, die eine Erziehung bestimmen“, sind in ihrer klerikal verengten Metaphysik kaum geeignet, der Diskussion über eine menschlichere Schule neue Impulse zu geben. Seine heftigen Angriffe gegen Intellektuelle, angeblich zwangsneurotische Lehrer<sup>17)</sup> und verfassungswidrige Lehrpläne erschweren den sicher notwendigen Dialog zwischen staatlicher Schule und Kirche — einer christlichen Ethik hat er durch diese Art der Auseinandersetzung sicher keinen Dienst erwiesen.

Solange gegen den Begriff der Emanzipation nichts Überzeugenderes vorgebracht wird als unbewiesene Anschuldigungen und nebulose Verdächtigungen, halten wir es mit Adorno:

„Es wäre wirklich idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermeßliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt. Beim zweiten Problem dürften sich zwischen uns sehr subtile Unterscheidungen ergeben: bei dem der Anpassung, Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise soviel wie Bewußtmachung, Rationalität. Rationalität ist aber immer wesentlich auch Realitätsprüfung, und diese involviert regelmäßig ein Moment von Anpassung. Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehenbleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt. Insofern liegt im Begriff der Erziehung zu Bewußtsein und Rationalität von vornherein eine Doppelschlächtigkeit.“<sup>18)</sup> Oder wie wir es 1972 selbst formuliert haben:

<sup>17)</sup> Durch welche Methoden in der Schule „Zwangsneurotiker“ entstehen vermitteln anschaulich folgende Bücher: Heinrich Mann, Professor Unrat, Hamburg 1968 (Neuaufgabe); Friedrich Torberg, Der Schüler Gerber, München 1974; Unterbrochene Schulstunde — Schriftsteller und Schule, hrsg. von Volker Michels, Frankfurt 1972.

<sup>18)</sup> Th. W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, a. a. O.

<sup>16)</sup> Kurt Gerhard Fischer, Gesellschaft und Politik, Stuttgart 1971, S. 90—117.

„Wer frei ist von inneren Zwängen, erlangt auch die Fähigkeit, gesellschaftliche Unterdrückungsmechanismen zu erkennen und abzuwehren. Emanzipierte Bürger verhalten sich innen-, nicht außengelent. Sie entwickeln Abwehrkräfte gegen Manipulation und Konformismus und zeigen sich immun gegenüber Aggression und Repression. Die Beherrschung der eigenen Triebdynamik sowie der Widerstand gegen Fremdansprüche führt schließlich, quasi als Endergebnis des zu lernenden Emanzipationsprozesses, zu sozialen Aktionen, indem innerhalb der Gesellschaft Verantwortung übernommen und Aktivitäten ausgeübt werden, die nicht nur der persönlichen Befriedigung, sondern gleichfalls dem gesellschaftlichen Gesamtinteresse dienen. ... Gilt die These, daß emanzipierte Menschen eigenmotiviert und selbständig, frei und lebensbejahend sind, gesellschaftlichen Veränderungen gegenüber offen bleiben und Fremdansprüche abzuwehren wissen, so muß als Ziel einer emanzipatorischen Schule der mündige, kritische, autonome, lernwillige und auf Selbstbestimmung bedachte Schüler gelten. Offensichtlich kann eine Gesellschaft nur dann mit

emanzipierten Mitgliedern rechnen, wenn Fähigkeiten wie Zivilcourage, Selbstkritik, Solidarität, kollektives Bewußtsein oder Widerstand in der Schule eingeübt werden. Dazu sind allerdings Erzieher notwendig, die über die eben genannten Eigenschaften verfügen, denn Lehrer können nur weitervermitteln, was sie selbst erlernt haben.“<sup>19)</sup>

Wenn Boventer sich an derartigen konkreten Äußerungen reiben möchte, soll er es tun, indem er Ungereimtheiten, Fehler und Widersprüche aufweist, benennt und Vernünftigeres an deren Stelle setzt — manichäerhaftes Verdammn und Verteufeln hat auf der schulpolitischen Ebene jedoch nichts zu suchen. Wenn der Autor in Veränderung eines Satzes von Horkheimer persifliert, Pädagogik, die „Theologie nicht in sich bewahrt“, werde „letzten Endes Geschäft und bloße ‚Abrichtung‘“ so möchten wir schließen mit der Behauptung, daß Theologie, die nicht kritische Selbstreflexion in sich bewahrt, die Entwicklung hin zu Restauration und Konservatismus stärkt.

---

<sup>19)</sup> Hartmut und Thilo Castner, a. a. O., S. 15.

# „Die Freiheit der Schule wiederherstellen“

## Antwort auf Hartmut und Thilo Castners Kritik

Mit einem freundlichen Gruß und der Bitte um eine Stellungnahme bekomme ich die Druckfahnen von Hartmut und Thilo Castners „Entgegnung“ ins Haus geschickt. Mehr oder weniger liebenswürdige Mutmaßungen sehe ich vor meiner Tür abgeladen, Klerofaschist, Reaktionär, Konservativer, der ich sein soll, „fatal an Metaphern Josef Goebbels“ erinnernd. Die beiden Lehrer Hartmut und Thilo Castner muß der Ärger getroffen haben, daß sie es für nötig halten, so schwere Mörser aufzufahren gegen dieses verwerfliche Erzeugnis „konservativen Unternehmenstums und rechtsgerichteter Presse“, in dem der bayerische Kultusminister Maier oder die rheinland-pfälzische Staatssekretärin Laurien „als Funktionsträger wichtiger katholischer Organisationen nur lobende Worte“ erfahren. Katholisch? Zugunsten der beiden Autoren möchte ich annehmen, daß sie trotz gelegentlicher Ausfälle die notwendige Auseinandersetzung mit Curriculumtheorie und Emanzipationspädagogik fortzuführen suchen und ihnen nicht in erster Linie daran liegt, dem Kontrahenten den alten Hut eines Klerofaschisten aufzusetzen. Gesetzt den Fall also, die Kontroverse sei ernst gemeint, versetzen mich die beiden Autoren in eine gewisse Notlage, weil ihre „Entgegnung“ in der Sache keine ist, zur Sache selbst nur Spärliches beisteuert und ich mich deshalb kaum angesprochen und betroffen fühle. Dennoch meine ich, daß es für Curriculum und Emanzipation in der Schule weiterzuverhandeln gilt, solange wir in diesem Land eine gemeinsame Schule und Erziehung unserer Kinder befürworten und nicht alle Verständigungsbrücken abbrechen wollen auf einen neuen Kulturkampf hin.

Was tun? Es mit Henri Nannen halten und jeder Behauptung die „Gegendarstellung“ auf dem Fuße folgen lassen? Das führt zu nichts. Statt dessen möchte ich einige weiterführende

Überlegungen anbieten zu den Stichworten Curriculum, Emanzipation und Freiheit, ausgehend von dem Eindruck, daß Hartmut und Thilo Castner sich daran reiben, „die Entwicklung hin zu Restauration und Konservatismus“ in der Pädagogik sei nicht unmaßgeblich den christlich-freiheitlichen Erziehungswerten anzulasten, die „in ihrer klerikal verengten Metaphysik kaum geeignet“ seien, „der Diskussion über eine menschlichere Schule neue Impulse zu geben“.

### Curriculum

#### oder: Der Sinn von Schule

1971 hat Hartmut von Hentig einen Reise- und Erfahrungsbericht über seinen vierwöchigen Besuch bei Ivan Illich unter dem Titel „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“ veröffentlicht<sup>1)</sup>. Das Buch erscheint mir heute nach vier Jahren noch fast lesenswerter als damals, hat es doch zu einem frühen Zeitpunkt, als fast das ganze Land noch in der Bildungseuphorie schwelgte, recht unbequeme Fragen gestellt.

Der Rückweg aus Mexiko führte Hartmut von Hentig über New York, wo er sich „L'Enfant Sauvage“ angesehen hat, einen Film von Truffaut, der die Geschichte des wilden Knaben von Aveyron schildert. Im Film wird Bilanz gezogen zwischen dem, was wir gewinnen und dem, was wir verlieren, wenn wir die Natur verlassen und in die Gesellschaft mit ihrer Zivilisation und Kultur eintreten. Für Hentig war es qualvoll, in diesem Fall sehen zu müssen, wie sie dem Kind die Freiheit nehmen — aber sie nehmen ihm auch die Angst; qualvoll, wie sie den Knaben auf unsere Manieren ab-

<sup>1)</sup> Hartmut von Hentig, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Stuttgart 1971.

richten — aber sie geben ihm auch die Möglichkeit zu dauerhaften, artikulierten Beziehungen: das Kind lernt, zu weinen und zu lachen; und besonders qualvoll, wie sie es „moralisieren“ — aber es erwirbt dadurch, in den Grenzen dessen, was Menschen möglich ist, Vertrauen<sup>2)</sup>.

Kann der Mensch ohne dieses Vertrauen leben? Kann die Schule ohne diese Widersprüche noch Schule sein? Hentig gibt auf diese Fragen eine indirekte Antwort, wenn er uns in die Gefahr Nietzsches versetzt, um einer Vision willen unmenschlich zu werden. Die Unmenschlichkeit der Gegenwart sei die große Abrichtung des Kindes durch das „eingebaute Curriculum“ der „totalen Anstalt“ Schule: seine Festlegung auf das, was wir schon sind, damit wir es verstehen, behandeln und benutzen können. Hentig fährt fort: „Die Unmenschlichkeit von morgen könnte sehr wohl die Auslieferung der Kinder an ihre Angst, an die Einsamkeit, an die traumatischen Erfahrungen, an die Ohnmacht im Dschungel einer Gesellschaft sein, in der keine gemeinsame Schule den Schutz der Gemeinschaft, die Ordnung durch gemeinsame Politik gelehrt hat.“<sup>3)</sup>

Was mir an diesen Reflexionen bemerkenswert erscheint, ist die Blickrichtung auf den Menschen und das Kind. Brück und fast zynisch verweisen mich die Gebrüder Castner in ihrem Text auf die drängenden Konflikte und Gesetzmäßigkeiten industrieller Gesellschaften, gehe es doch nicht um das „Unbeschreibbare“ und irgendwelche „Geheimnisse“ des Menschseins. Worum geht es denn, wenn es nicht um das zu erziehende Kind geht? Die unverzeihliche Naivität der Curriculum-Strategen besteht darin, daß sie die Schule am Fabrik-Modell messen und glauben, sie könnten mit Wissenschaft und Rationalität eben jene Antinomien der Schule, die nach Hartmut von Hentig im Humanen liegen, gänzlich auflösen in die lupenreine Organisation des Lernens. Das Denken und das Lernen sind höchst persönliche, verwickelte Vorgänge im Kind und Menschen. Die Wissenschaft kann diesen Vorgängen nur sehr unvollkommen gerecht werden, wenn überhaupt. Vertrauen ist auch nicht zuerst eine politische Kategorie, sondern

eine seelische und moralische Kraft der Person. Für mich bleibt es eine zentrale Frage an jede Unterrichts- und Lerngestaltung: Wie kann Schule Vertrauen wecken und Angst reduzieren, damit das Kind zu eben jenem Selbstvertrauen gelangt, das ihm sagt, wer es ist, was den Menschen umgibt, was ihn antreibt, wohin es ihn führt?

Nach Hartmut und Thilo Castner enthält der curriculare Ansatz „nur eine Methode der Unterrichtsgestaltung“. Dieser Ansatz sei „wertneutral“. Im Rheinland pflegt man auf eine solche Behauptung zu antworten: Da lachen ja die Hühner! Wie vollgepfropft die ach so unschuldig-wertfreie Methode des Curriculums mit Wertungen und werthaften Prämissen ist, die ein ganzes Erziehungswesen auf den Kopf stellen, sei gern erneut aufgewiesen anhand des Cuernavaca-Berichts.

Hartmut von Hentig steht sicherlich nicht im Geruch, er wolle die Bildungspolitik der SPD in Nordrhein-Westfalen „diskriminieren“, was die beiden Castners mir anlasten. „Wie hat das Wort ‚Curriculum‘ je einen so verheißungsvollen Klang bekommen können?“ Hentig stellt diese Frage nicht mit dem Blick auf Reformtechnologien, Berufsfortschrittler und Technokraten, „bei denen man das sofort versteht“. Er meine vor allem diejenigen, die eine „inhaltliche Veränderung der Schule durch Curriculararbeit fordern“. Die Wissenschaft könne und müsse der Schule hierbei zur Hand gehen, aber sie werde nicht alles „vorschreiben“ und alles „sichern“ können, gerade weil sie sich als Wissenschaft ihrer Grenzen bewußt ist. Ihre Grenzen aber wären für das, was Schule tun muß, zu eng und zu streng. Hentigs Sorge gilt der Perfektionierung von Schule, daß man es nur mit dem gut sein läßt, was man nachgewiesenermaßen lernt und richtig „operationalisieren“ kann, daß hier eine Prozedur aufgezwungen wird, die den Lehrer entmündigt, die Wissenschaftler überschätzt, die Irrationalität der menschlichen Verhältnisse unterschätzt und die Politik als Entscheidungsprozeß überflüssig zu machen scheint: „Pädagogik beschäftigt sich mit Pädagogik: mit den Folgen ihrer eigenen Existenz und ihren eigenen theoretischen und praktischen Möglichkeiten — und immer weniger mit den Kindern.“ Die Entschulung der Schule, wie Ivan Illich sie radikal gefordert hat, be-

<sup>2)</sup> H. v. Hentig, a. a. O., S. 133.

<sup>3)</sup> H. v. Hentig, a. a. O., S. 134.

deute in erster Linie, die Freiheit der Schule wiederherstellen <sup>4)</sup>).

Manche Fehlentwicklung, die uns heute im Schul- und Erziehungsbereich bedrängt, hat sich in den USA, woher die Curriculumtheorie viele ihrer abgenutzten Konzepte importiert hat, schon vor zwanzig Jahren angekündigt. Schule wird zum Verwaltungsprozeß, und das Verbum, mit dem die curricularen Prozeduren und Anweisungen verbunden werden, heißt stereotyp: to administer. „Hierauf“, so meint Hentig, sei die Revolte der Schüler und Studenten in den USA erfolgt, nicht so sehr „hiergegen“, denn die Curriculum-Reform sei nicht schuld an den Merkmalen der Schule, an denen sich das Unbehagen von jeher genährt hat, an Zwang und Langeweile, aber sie habe dieses Unbehagen jetzt sagbar gemacht und gänzlich entfesselt: „Die Schüler begehren auf gegen the system, das ihr Lernen und damit ihre Schülerexistenz entfremdet und zweifelhaft macht. Das systematische System drängt die Frage auf: wozu das alles?“ <sup>5)</sup>

Wozu Curriculum, Programmierung, Technologie und systematische Effizienzsteigerung in diesem großen, anonymen Apparat Schule? Der Schüler wird zur Marionette in einem Frage-Antwort-Mechanismus unter dem Zwang von Unterrichtstechnologien. Er will etwas ganz anderes. Er will ernstgenommen werden als Person. Er sucht die personale Zuwendung eines Lehrers, der ihn kennt und versteht mit seinen Schwächen und Chancen. Was ist da „Wissenschaft“, wenn nicht ein lebendiger

<sup>4)</sup> H. v. Hentig, a. a. O., S. 90, 91, 107, 124, 112. Hentig nimmt zu den radikalen Entschulungsthesen von Ivan Illich eine zwiespältige Haltung ein. Er sympathisiert mit Illichs' Alternativen und Infragestellungen, die so weit gehen, die Schulleute den Terroristen und Folterknechten der totalitären Regimes gleichzustellen. Schule ist zum Vehikel für alles Mögliche gemacht worden. Andererseits war Hentig selbst lange Jahre auf der anderen Seite, die Schule auf Fortschritt programmiert hat. Nach Cuernavaca sieht er in Illichs' scharfer Kehrtwendung, die sich nicht zuletzt gegen die progressive Überforderung von Schule richtet, die Voraussetzung für eine Sichtweise, „die allein die Reform hervorbringen kann, um tatsächlich etwas zu ändern.“ Also doch Gesellschaftsveränderung über Schule? Der Bericht bleibt dennoch lesenswert und sollte jedem Emanzipationspädagogen zur Pflichtlektüre gemacht werden, damit die festgefahrenen Denkmodelle erschüttert werden.

<sup>5)</sup> H. v. Hentig, a. a. O., S. 32.

Mensch dahinter steht und sein Bestes vermittelt, was „zwischenmenschlich“ möglich ist! Hartmut und Thilo Castner halten mir ein Zitat von Jürgen Habermas entgegen, wo ich angemerkt hatte, unter der Herrschaft des Curriculums werde der anthropologische Realitätsbezug „notleidend“, weil die Vorläufigkeit und Begrenztheit der wissenschaftlichen Erkenntnis zu wenig bedacht sei und dieses Verfahren auf „Machbarkeit“ eingeschworen sei: Verplanung des Lernens, Verplanung des Menschen? Habermas habe sich schon 1965 gegen die Vergötzung der technologischen Planung ausgesprochen, daß wir eine „Rationalisierung der Herrschaft“ nur erhoffen dürften von „Verhältnissen, die die politische Macht eines an Dialoge gebundenen Denkens begünstigen“.

Gut so, aber Habermas sagt uns leider nicht, welchen Platz er dem Irrationalen zuweist. Darf man denn nicht mehr von Seele sprechen, von Angst und Vertrauen? Wir alle tragen dünne Kleider, was die Rationalität betrifft. Wenn wir den jungen Menschen mit nichts anderem versorgen als der „lösenden Kraft der Reflexion“, geben wir ihm statt Brot nur Steine. Er wird dem nächstbesten Rattenfänger, der einen „Glauben“ und eine Moral feilbietet, auf den Leim gehen. Marxisten und ihr geistiges Gefolge sagen „Wissenschaft“ und meinen doch die „Wahrheit“ über die Entwicklungsgesetze der Gesellschaft und des Menschen formuliert zu haben, Habermas nicht ausgeschlossen. Wissenschaft, auch Wissenschaft von der Schule wird als Ersatz für Offenbarung verwendet, womit sie zur Ideologie degeneriert und sich den Sinn für die Realitäten verstellt. Die Schule hat in diesem ideologischen Kontext nicht nur den Menschen zu verändern, damit er ein „neuer Mensch“ wird, sondern sie übernimmt auch die Rolle der Geborgenheit stiftenden „Kirche“, womit sie völlig überfordert und entfremdet ist. Schule als Kirche der Neuzeit, das ist auch Ivan Illichs' besonderer Angriffspunkt: Erziehung als Religion des technischen Zeitalters, Lehrer und Professoren als geweihter, weltweiter Klerus. Schule als die große Gegen-Instanz, zur Veränderung der bestehenden Gesellschaft und Verhältnisse, Garantin der Zukunft, Gewißheit und Freiheit von morgen: Wissenschaft als Theologie, Erziehung als Religion?

Realitäten der Schule heute: Mehr als ein Viertel aller Hauptschüler in der Bundesrepublik erhält kein Abschlußzeugnis. Nicht nur hier stößt die zunehmende Verschulung an ihre Grenzen, wenn die Schule über das Leben zu herrschen beginnt, wenn, wie es Eduard Spranger warnend schon vor über vierzig Jahren angekündigt hat, „immer mehr Inhalte und Jahre des Lebens der Verschulung verfallen . . . , wenn schließlich mehr Leute da sind, die zu leben lehren, als unmittelbar zu leben und zu schaffen begehren.“ Hartmut von Hentig teilt Sprangers und Ivan Illichs' Alptraum einer total verschulenden Gesellschaft: „Immer mehr Länder werden zu der pädagogischen Folter greifen“ in der Ritualisierung des Fortschritts. Man müsse zuerst „die Gesellschaft erziehlich machen“, meint Hentig, bevor die Schule selbst ihren Anteil an der Veränderung der Gesellschaft übernimmt <sup>6)</sup>.

Diese Flucht nach vorn überzeugt nicht, und Hentig bietet einstweilen auch noch keinen Ausweg aus der progressiven Romantik, die Reform noch viel radikaler zu machen: Gebt uns die totale Schule <sup>7)</sup>! So werden wir das humane Defizit nicht einholen. Hentigs glänzend formulierte und treffsichere Analyse der Fehlformen mündet ins Leere statt in die Nüchternheit, ja Bescheidenheit, was denn Schule überhaupt vermag, was nicht. Eine Pädagogik, die sich zum Traum radikalisiert, hat das Bewußtsein ihrer Grenze verloren. Traum ist die Vermessenheit der Pädagogen und Curriculumforscher, sie könnten den Schüler zu etwas „machen“, das auf dem Reißbrett steht. Oder mit Bert Brecht das Innerste nach außen kehren: „Und nichts gelte als ehrenhaft mehr, als was diese Welt endgültig verändert: sie braucht es.“ Arme Schule, die in den Sog dieser Veränderungshysterie gerät, wenn die Pädagogik sich „etabliert“, um ihre wichtigste Aufgabe zu verleugnen, nämlich dem Kind zu helfen beim Aufwachsen und seiner Selbstwerdung. Die Grenzen des Lernens liegen doch auf der Hand. Freude am Denken gewinnen, erfahren, wer der andere ist, ein Werk selbst und richtig machen, ist das nicht schon sehr viel für Kind und Schule?

<sup>6)</sup> H. v. Hentig, a. a. O., S. 85, 53.

<sup>7)</sup> Vgl. Hermann Boventer. Gebt uns die totale Schule — Pädagogik als Allmachtstraum, Zürich 1975.

Das Bestechende an dem Cuernavaca-Bericht, aus dem ich ausführlich zitiert habe, weil sich die Perspektiven mit meiner Kritik des curricularen Verfahrens im Schulunterricht weit hin decken, ist es ja, daß die Fragen unbeantwortet bleiben. Allzu rasche Lösungsvorschläge, wie sie die Curriculumtheorie hervorzuheben, sind immer verdächtig im Erziehungsbereich. Hartmut und Thilo Castner polemisieren meines Erachtens in einer dürftigen Weise über die notwendigen Anfragen an Curriculumtheorie und daraus entstandene Rahmenrichtlinien hinweg. Sie bieten wenig Anhaltspunkte, ob sie die Fragen überhaupt rezipieren oder sämtlich für irrelevant halten. Die nagenden Selbstzweifel eines Hartmut von Hentig und Ivan Illich stünden uns allen gut an, wie das Curriculum mit seiner eingestifteten Fortschrittlichkeit und seinem Zwangscharakter, der verschleiert wird, auf ständige Veränderung drängt und damit die Schule zu einer politischen, mythenbildenden und gesellschaftsverändernden Macht entfremdet.

Der Sinn von Schule steht zur Disposition, wenn das Lernen, das ein persönliches, freies und spielerisches sein soll, verdorben wird, wenn die Schule, welche die Inhalte der geistigen und dinglichen Welt erschließen soll, damit der Mensch mit sich selbst und der Welt ins Reine kommt, zum Vehikel der Politik gemacht wird, wenn das Erfahren der Welt, das Erschrecken vor dem Selbst, das Abenteuer des Geistes, die Erprobung des Zusammenlebens oder die Einübung in Entscheidungen über meine Freiheit sich allesamt nicht mehr wiedererkennen lassen unter der kollektiven Subsumtion eines obersten, gemeinsamen Lernziels der totalen Schule. So abstrus die Thesen von Ivan Illich auch sind, wenn er die Schule „abschaffen“ will, entbehren sie nicht einer gewissen Logik, sollte der curriculare Totalitätsanspruch anders nicht abzuwenden sein.

### **Emanzipation**

#### **oder: Yü-kung versetzt Berge**

Die „Entgegnung“ zu meiner Kritik an der Emanzipationspädagogik bringt uns auch im zweiten Kapitel leider um das Vergnügen, die Klängen richtig kreuzen zu können. Erneut wird ein Zitäten-Potpourri zusammengestellt,

das jedoch wenig ergiebig ist für eine Auseinandersetzung, wie Hartmut und Thilo Castner das oberste Lernziel „Emanzipation“ verstehen und im Schulalltag praktizieren wollen. Sie tun das an anderer Stelle in ihrer Eigenschaft als Autoren von Unterrichtsmaterialien, die ich hilfsweise und hoffentlich mit dem Einverständnis meiner Kontrahenten heranziehen möchte. Es handelt sich um Materialien zur Zeitgeschichte und politischen Bildung für den Schulgebrauch, 1974 im Schwann-Verlag unter dem Titel „Die Volksrepublik China — Ein sozialistisches Modell“ erschienen. Hier wird „demokratischer und emanzipatorischer Unterricht“, wie die Gebrüder Castner ihn verstehen, anhand des unterrichtlichen „Neulands“ China vorgeführt, die „ideologisch verzerrten Erdkundemodelle“ abzulösen durch objektive Maßstäbe und Beurteilungen: „Denn hier handelt es sich um ein gigantisches soziales Experiment, das, quasi modellhaft für die Geschichte des 20. Jahrhunderts, versucht, die Utopie einer humanen Massengesellschaft zu realisieren.“<sup>8)</sup> Nach dieser eindeutigen Absichtserklärung sind wir gespannt, auf welche Zielsetzung hin erzogen wird.

Der legendäre „Lange Marsch“, der Maos Konzept der Guerilla-Kriegführung gegen Chiang Kai-shek zum ersten Mal erprobt, bildet ein Unterrichtsmodell in der „schülerzentrierten“ Didaktik der Gebrüder Castner. Das zuerst angesetzte, affektive Lernziel fordert: „Verständnis entwickeln für die ungeheure Solidarität und Opferbereitschaft der am ‚Langen Marsch‘ beteiligten Personen.“ Unter den pragmatischen Lernzielen wird folgendes für denkbar gehalten: „Diskussion darüber, inwieweit die Kriegführung des Vietkong Maos Guerillakonzept übernommen oder weiterentwickelt hat; Schüler überlegen, ob sich der Guerillakampf auf westliche Industrieländer übertragen läßt (Problematik der RAF bzw. Baader-Meinhof-Gruppe).“ Als ideale Ergänzung und Diskussionsimpuls empfehlen die Autoren den Film „Das Rote Frauenbataillon“, weil hier „bestimmte revolutionäre und soldatische Tugenden propagiert werden.“ Bei „weitgehender Zurückhaltung des Lehrers“

wird für die Lernzielkontrolle schließlich die Analyse eines Gedichtes von Mao-Tse-tung „Der Lange Marsch“ empfohlen, „eines Mannes, der als Schriftsteller, Philosoph, Militärtheoretiker und Revolutionär sozialistische Utopien eines freien Chinas Realität werden ließ“ und sein Gedicht mit den Zeilen beginnt: „Die Rote Armee verachtet, weit marschierend, das Leid; zehntausend Gewässer, tausend Gebirg nur Müßiggang ...“ Am Ende heißt es: „Nur froher geworden im Minshan, im Tausendmeilenschnee, drei Heere: ihr Weg ist zu Ende, gelöst ihr Gesicht.“<sup>9)</sup>

Ob die Gebrüder Castner es wohl für wert und würdig hielten, der Bundeswehr, wenn ihr ähnliche poetische Ehren zuteil würden, Raum für ein Gedicht einzuräumen: Die Bundeswehr verachtet, weit marschierend, das Leid? „Emanzipation“ besteht hier wohl primär in der Romantisierung des Fern- und Fernstliegenden. Leidgeprüfte Numerus-clausus-Studenten werden sich nach dieser „schülerzentrierten“ Lernzielkontrolle für die prima Rote Armee — „Nur froher geworden ... gelöst ihr Gesicht“ — sofort freiwillig melden wollen, dem spätkapitalistischen Leistungsstreß zu entkommen. Die KPCh streckt möglicherweise die Reisekosten vor.

Aber es kommt noch viel „chinesischer“, was das emanzipatorische Lernen in deutschen Schulen betrifft. Die affektive Zielsetzung der Unterrichtseinheit „Die chinesische Volkskommune“ ist so formuliert: „Abbau von Vorurteilen gegenüber kollektiven Formen des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens, in China ebenso wie in einzelnen westlichen Ländern.“ Weil sich die Schüler „wahrscheinlich“, so meinen die Autoren, die Vorteile der Gruppenarbeit in der Kommune nicht recht vorstellen können, empfehlen sie für diesen Fall der Klasse die Gegenüberstellung einer Wallraff-Reportage, aus der hervorgeht, wie der bundesdeutsche Arbeiter in den bis zum äußersten rationalisierten Betrieben geschunden wird: „Ich stumpe bei der monotonen Arbeit mehr und mehr ab . . . . . Essen, trinken, schlafen zur Erhaltung der Arbeitskraft ...“ Der ultra-linke Wallraff, der sich als schlagzeilenfreudiger Polit-Clown heimlich in die Fabrikhöhlen der Ausbeutung schleicht, sagt es

<sup>8)</sup> Hartmut und Thilo Castner, Die Volksrepublik China — Ein sozialistisches Modell, Düsseldorf 1974, S. 115, 143.

<sup>9)</sup> H. und T. Castner, a. a. O., S. 119, 121, 114, 123.

den Schülern, wie's wirklich ist. „Natürlich wäre es besser, wenn sich eine Betriebsbesichtigung durchführen ließe“, fügen die Castners im vorsichtigen Konjunktiv hinzu. Nach der Wallraff-Lektüre allerdings <sup>10)</sup>!

„Verständnissperren“ bei den Schülern vermuten die Autoren auch gegenüber der Tatsache, daß die Kommunemitglieder in Liu Ling alle das gleiche Grundeinkommen erhalten anstelle einer Bezahlung primär nach Leistung. „Darum hilft wahrscheinlich auch hier nur weiter, wenn die Klasse dem sozialistischen Extrem — Einkommensgleichheit — das kapitalistische Extrem, nämlich Lohn- und Gehaltsunterschiede von 1 bis über 1 000 gegenüberstellt.“ Zum Beleg dieser These wird aus einer WDR-Sendung zitiert, daß die 34 reichsten Familien der Bundesrepublik 1965/66 ein doppelt so hohes Einkommen versteuerten wie die 30 000 Thyssenarbeiter- und -angestellten. Der einzelne dieser 34 reichsten Bürger habe damit 1762mal so viel wie ein Thyssenarbeiter verdient; oder anders formuliert, in knapp 1½ Stunden verdiente er, wozu ein Arbeiter 300 Tage á 8 Stunden benötigte. Es folgt der Satz: „Anhand dieser Extremalternative können die Schüler entscheiden, welche Richtung sie für sozialer und humaner halten.“ <sup>11)</sup>

Dreimal dürfen Sie raten, liebe Eltern, wie Ihre Kinder sich in diesem „emanzipatorischen“ Unterricht entscheiden werden, nachdem sie in dem folgenden Passus darüber aufgeklärt worden sind, inwieweit das Leben in einer „Kommune“ „leichter, angenehmer und sorgenfreier wird“. Es „verbilligt sich die Le-

bensführung ... entkrampft sich die Erziehung, da ... keine Fixierung der Kinder auf die eigenen Eltern befürchtet werden muß.“ Daraus ergeben sich an pragmatischen Schlußfolgerungen für Klasse und Lehrer, „die Schüler anregen zu überlegen, inwieweit sie in ihrer eigenen Familie Störfaktoren feststellen können, die in der Volkskommune undenkbar wären; diskutieren, was Schüler machen sollen, die meinen, zu Hause unterdrückt zu werden, daß sie am liebsten weggehen würden.“ Die tägliche gemeinsame Arbeit sowie der Fortfall von Privilegien hat die Menschen in den Volkskommunen nach dem Urteil von Hartmut und Thilo Castner zu echten Gemeinschaften zusammengeschweißt. „Konflikte zwischen den Generationen wie bei uns sind kaum bekannt ... und die Einführung kooperativer Arbeitsformen haben zur Aufhebung bestimmter Formen der Herrschaft von Menschen über Menschen geführt. Besitzdenken weicht solidarischem Verhalten und kollektiven Entscheidungen.“ <sup>12)</sup>

Woher die Autoren das alles so genau wissen wollen, bleibt offen. Es lebe die Volkskommune! Deren Abqualifizierung gehört nach Hartmut und Thilo Castner zu den „böartigen Verleumdungen“, wie sie als Mittel des Kalten Krieges gegen kommunistische Länder bis Mitte der 60er Jahre Verwendung gefunden hätten. Dem Syndrom, das sich grob mit „Kommunismus-Sozialismus-Hysterie“ bezeichnen lasse, möchten sie „in intellektuell redlicher Weise ein anschauliches Bild des heutigen China“ gegenüberstellen, wo die Jugend „Sozialismus in der Praxis“ erfährt, wo die Volksmassen über die Geschichte „entscheiden“, wo „jeder normale Mensch über die Methode der Kritik und Selbstkritik zu wahrheitsgemäßen Erkenntnissen gelangt“, wo „Arbeit und Alltag durchsetzt und humanisiert werden durch Kunst und Kultur“, wo „Exzesse von Lernangst, Leistungsdruck und Zwang seit der Kulturrevolution der Vergangenheit“ angehören und „die Geborgenheit in der kollektiven Lerngruppe Sicherheit, Selbstvertrauen und Gewißheit“ schafft, wo „die Armee primär in der Rolle des Dieners für die Menschen und ihre Gesellschaft“ steht, wo „die Zurückstellung der Heirat bis zum 27. Lebensjahr“ lediglich „allgemeine Empfehlung,

<sup>10)</sup> H. und T. Castner, S. 123—125.

<sup>11)</sup> H. und T. Castner, S. 125, 126. In dem Materialband häufen sich ähnliche pädagogische Empfehlungen. So erinnern die Verfasser daran, wie es ihnen in einer Nürnberger Volkshochschule gelang, die Besucher innerhalb kurzer Zeit davon zu überzeugen, daß „Rotchina“ weder aggressiv noch kriegslüstern sei, weil sich unter den Hörern ein junger Chinese befand, „der unsere Ausführungen bestätigte und ergänzte“. Das schiefe Bild der „verinnerlichten westlichen Presseberichte“ sei nachdrücklich erschüttert worden: „Daraus ließe sich die Erkenntnis ziehen, daß zum Abbau von Vorurteilen gegen die angeblich aggressive chinesische Außenpolitik nichts günstiger wäre als die Ausfindigmachung eines Vertreters der Volksrepublik China — z. B. über die chinesische Botschaft — für einen Unterrichtsbesuch.“

<sup>12)</sup> H. und T. Castner, a. a. O., S. 126, 55.

kein Zwang" (1) sei, wo „schließlich das Zusammenspiel zwischen Mao und den Massen aus der gleichgelagerten Absicht der politischen Motive und Bedürfnisse" resultiert<sup>13)</sup>.

Die chinesischen Volksmassen hätten also damit den Habermas'schen Philosophenhimmel erreicht, denn: „In der Kraft der Selbstreflexion sind Erkenntnis und Interesse eins". Die Gebrüder Castner ließen diesen Satz gesperrt drucken, damit Boverter ihn endlich kapiert. Jetzt habe ich ihn „verstanden". Der Märchenonkel aus China zieht übers Land und erzählt den Schülern die Fabel von „Yü-kung versetzt Berge". Diese Fabel besteht darin, daß man „die Schattenseiten einer Gesellschaft, die dem egoistischen Profitstreben und individualistischer Ellenbogenfreiheit Tor und Tür öffnet", mit den Lichtseiten einer Volksrepublik, die als „sozialistisches Modell" vorgestellt wird, kontrastieren läßt. Es fällt den Gebrüdern Castner überhaupt nicht schwer, im selben Atemzug die westliche „Entindividualisierung und Entmündigung" anzuklagen und die Volkskommunen, wo von der Essenszeit bis zum Geschlechtsverkehr ein strenges Reglement herrscht, anzupreisen<sup>14)</sup>. Hätten die Castners als Emanzipationshelfer der Bundesrepublik Deutschland auch nur einen kleinen Bruchteil jenes Wohlwollens entgegengebracht, das sie der Kommunistischen Partei Chinas, der Roten Armee oder Mao Tse-tung

erweisen, müßte das Zuchthaus Bundesrepublik sofort in hellstem Licht erstrahlen.

Was kann wohl die Absicht dieser offenkundigen Diskrepanz sein, das eigene Land mit dem Sperrfeuer der Dauerkritik zu belegen, um den Gegenstand der heimlich-offenen Verehrung, der vom Alltagsleben eines hiesigen Schülers so weit entfernt ist wie Tibet vom Siebengebirge, in das rosigste Licht zu tauchen? Und welche pädagogischen Wirkungen hat dieser „demokratische und emanzipatorische" Unterricht?

Die Absicht ist jene Erziehung zum Mißtrauen, die den Haß auf die bestehenden Verhältnisse schürt und den Jugendlichen mit Adorno alle Dinge (der vertrauten Umwelt) so betrachten läßt, „wie sie vom Standpunkt der Erlösung aus sich darstellten." <sup>15)</sup> Die negative Dialektik (des Elends in der Bundesrepublik) wird durch die Hoffnung auf das Heil (in der Volksrepublik China) getragen. Man kann hier überhaupt nur in eschatologischen Kategorien antworten, sehen doch die Autoren das China ihrer Träume, in dem sie niemals gelebt haben, aus der Perspektive der vollendeten „Endzeit" als Modell und Vision in einem. Die Bundesrepublik, nicht jedoch die Volksrepublik China, erscheint im Licht der Castnerschen Unterrichtsmaterialien als neue Form totalitärer Herrschaft, latent faschistisch und mit der parlamentarischen Demokratie als Fassade. Die Kulturrevolution — Zitat: „Auf die Gerüchte und Märchen über ‚barbarische' und ‚vandalische' Übergriffe seitens der Rotgardisten während der Kulturrevolution, die in der Presse der BRD lange Zeit lanciert wurden, wollen wir nicht weiter eingehen, weil hierzu einschlägige Untersuchungen vorliegen, die belegen, daß nicht Kulturzerstörung und körperliche Gewalt allgemeine Mittel dieser Jahre waren, sondern die Überzeugung anderer Menschen durch (herrschaftsfreie) Diskussion und das Zurückdrängen ‚bürgerlich-reaktionärer' Kulturüberlieferungen" <sup>16)</sup> — soll über die Schule in die politische Praxis getragen werden, damit sie das Bewußtsein der Massen in der Bundesrepublik ergreift.

<sup>13)</sup> H. und T. Castner, a. a. O., S. 143, 63 65, 68, 70, 74, 120, 109.

<sup>14)</sup> H. und T. Castner, a. a. O., S. 136. Die Farben sind im Kapitel über die chinesische Volkskommune besonders leuchtend. Die „Utopia" des englischen Lordkanzlers Thomas More trägt entschieden realistischere Züge. Am peinlichsten wirkt das starke, an eine gewisse DDR-Prosa erinnernde Moralin der eingestreuten Erlebnisberichte aus China: „Bei uns kommen ja nicht viel Streit und persönliche Reibereien vor, aber wenn es doch mal der Fall ist, greifen wir ein und versuchen, das Problem im Sinne Mao Tse-tungs zu lösen ...". Die Frau wird zur Heldin: „... Wie Bauernmädchen an fünfzehn oder zwanzig modernen Präzisionsdrehbänken arbeiteten." Oder Liu Shao-t'ang, Professor für Physik, ein Mann um die 60: „... Mein Revisionismus hatte mir die Probleme der Arbeiter, Bauern und Soldaten verstellt. Inzwischen habe ich die Kraft des Mao-Tse-tung-Denkens am eigenen Leib verspürt. Und wer so fühlt wie ich, der ist jünger und jünger geworden."

<sup>15)</sup> Vgl. Arnold Künzli, Aufklärung und Dialektik, Freiburg 1971, S. 137 f.

<sup>16)</sup> H. und T. Castner, a. a. O., S. 66.

Aus eben solchen Gründen möchte ich fortfahren, „emanzipatorischen Unterricht“ einen bösen Betrug an Jugendlichen und Kindern, an Schule und Erziehungsauftrag zu nennen. Vertrauen und die erstaunliche Tatsache, daß es überhaupt im Dschungel der modernen Industriegesellschaft immer noch ein erstaunliches Maß an gegenseitigem Vertrauen gibt, wird systematisch zerstört. Unsere Zivilisation wird gewissermaßen auf den Nullpunkt zurückgedreht, wo das Mißtrauen gegen alle herrscht. Beides, nämlich die Erziehung zum richtigen Vertrauen und die Erziehung zum richtigen Mißtrauen, gehört ins Schulprogramm, aber nur dann, wenn sie sich einigermaßen die Balance halten, die prekär genug ist.

„Eine Entzügelung der Jugend, ihr Hineinstoßen in einen normenlosen Raum verstärkt auch die seelische Orientierungslosigkeit“, schreibt der Soziologe Helmut Schoeck. Es habe immer Personen gegeben, „denen es eine Befriedigung verschafft, Kinder und Jugendliche zum Brechen irgendwelcher Tabus, zum Verletzen irgendwelcher bislang verbindlicher Werte und Normen zu verleiten. Die Lust am Verführen ist ja nicht nur auf das Gebiet der Sexualität begrenzt. Vielmehr genießt ein Erzieher, ein älterer Mensch, der einen jüngeren dazu bringen kann, gegen irgendeine gesellschaftliche Norm zu verstoßen, auf jeden Fall das Gefühl seiner eigenen Macht“<sup>17)</sup>.

Wenn es richtig ist, daß die Schule eine entscheidende Institution zur Vermittlung der gesellschaftlichen Normen ist: Was bleibt in den Köpfen der Schüler von unserem Begriff der Freiheit, wenn die Volksrepublik China als „Modell“ hingestellt wird und „kritische Distanz gegenüber solchen Gesellschaften, die das Individuum, die ‚Persönlichkeit‘ und den Individualismus zum Fetisch erheben“, als affektives und kognitives Lernziel auf fast jeder Seite an der Bundesrepublik vordemonstriert wird? Die Destruktion der eigenen kulturellen Gehalte und Normen ist die Folge. Freiheit wird als Grundnorm unserer Verfassung von den Anwälten der kulturrevolutionären Emanzipation so lange verdächtigt, bis das Wort selbst unbrauchbar geworden ist und überhaupt nicht mehr vorkommt. Dem Schüler

wird suggeriert, daß unsere Gesellschaft im Ganzen „ohne Vernunft“ ist und sich auf die Katastrophe hin bewegt: Der Aufstand gegen unsere Gesellschaft ist gerechtfertigt! In der Tat, dies ist mehr als eine Irreführung und Täuschung der jungen Menschen, wenn man die pädagogischen Wirkungen bedenkt, ganz zu schweigen davon, daß in jeder Gesellschaft das Potential an Sinn, das in sittlichen Normen zu verlässlichen Lebensregeln gerinnt, nicht unausschöpflich ist.

### **Freiheit**

#### **oder: Was bankrott macht**

Nach Hartmut und Thilo Castner entspricht es der Vollreife des emanzipierten Menschen, daß er sich immun zeigt „gegenüber Aggression und Repression“. Der Mensch erreicht diese Stufe „quasi als Endergebnis des zu lernenden Emanzipationsprozesses“. Hartmut und Thilo Castner scheinen dieses Endergebnis noch nicht vorweisen zu können, hätten sie doch sonst bei erreichter Immunität gegenüber meinen Attacken nicht so gereizt und aggressiv reagiert. Ihre Reaktion ist noch ausgesprochen „bürgerlich“, wenn sie mir böse Textmanipulationen, unbewiesene Anschuldigungen und nebulöse Verdächtigungen samt Verdrehungen und Verfälschungen in die Seelsorger-Schuhe schieben. Zur Verstärkung und zum freundlichen Vergleich holen sie die Metaphern eines ehemaligen Reichspropagandaministers heran.

Nur, an der Sache selbst reden sie auch hier wieder vorbei, denn das ganze letzte Kapitel meines Aufsatzes wird von der Frage nach den Möglichkeiten der Freiheitserziehung bestimmt. In der Castnerschen „Entgegnung“ ist davon keine Spur zu finden. Entweder können oder wollen sie diese Frage nicht rezipieren, wie nämlich heute die Erziehungswissenschaft und Pädagogik den Erziehungswert der Freiheit rehabilitieren kann.

„Den Kindern wie den Lehrern“, schreibt Hartmut von Hentig, „muß die Zumutung der Freiheit gemacht werden“<sup>18)</sup>. Aber wie soll

<sup>17)</sup> Helmut Schoeck, Das Geschäft mit dem Pessimismus, Herderbücherei Freiburg 1975, S. 95.

<sup>18)</sup> H. v. Hentig, a. a. O., S. 115.

das passieren, wenn das Wort „Freiheit“ nicht mehr vorkommt? Die Befürchtung, daß es sich bei der Emanzipationspädagogik um ein anti-freiheitliches Konzept handelt, sieht sich bestätigt. Emanzipation mag, im recht verstandenen Sinn einer Mündigwerdung, ein legitimes Erziehungsziel sein. Aber hier zeigt ein Begriff, der seines Maßes an Vernunft und Wahrheit beraubt worden ist, als Resultat die „wilde, gesetzlose Freiheit“ (Kant). Es bleibt nichts übrig an erzieherisch verwertbaren Maximen und Einsichten, sondern jeder pädagogische Bezug wird durch und durch politisiert und zur revolutionären Praxis korrumpiert. Das emanzipatorische Interesse errichtet seine neue Herrschaft in der Schule. Was unter dem Zeichen der „Befreiung“ angetreten war, etabliert sich als psychische Gewalttätigkeit gegen die Gesellschaft, gegen ihre Rechtsordnung und ihre sittlich-geistigen Wertvorstellungen.

Die Zielsetzung der emanzipatorischen Pädagogik ist nicht die Erziehung zur Freiheit des einzelnen vor seinem Gewissen und der Rechtsordnung unseres Staates, sondern das elementare Freiheitsbedürfnis der Heranwachsenden wird verdinglicht für die Systemtransformation in der Mobilmachung gegen die Gesellschaft. Wie die solchermaßen restlos Aufgeklärten und Emanzipierten die Gesellschaft in die Barbarei steuern, ist bei Adorno nachzulesen. Er hat zugegeben, daß alles objektivierende Denken am Ende doch wieder einem Herrschaftswillen entspringt und neue Herrschaft hervorbringt: „Aufklärung ist totalitär wie nur irgendein System.“<sup>19)</sup> Den selbstgewiß argumentierenden Emanzipationshelfern bleibt jedoch der Blick für diese Dialektik der Aufklärung versperrt, studieren die Damen und Herren Pädagogikstudenten und Curriculum-Strategen heute allenfalls noch die Soziologie, und davon die billigste Ausführung, wo sich alle Theoreme und Antworten auf „sozio-ökonomisch“ reimen. Kein Wunder, daß sich auch der letzte Rest an „kritischer“ Theorie in Soziologie auflöst, was schon Horkheimer als „ein problematisches Unternehmen“ gekennzeichnet hat. Sancta simplicitas!

Das Erschreckende ist jedoch nicht die Unbekümmertheit, sondern die Arroganz, zu der erzogen wird, daß es auf jede Frage eine Antwort gibt, ein emanzipatorisches Patentrezept. Kant schreibt: „Alle Aufgaben auflösen und alle Fragen beantworten zu wollen, würde eine unverschämte Großsprecherei und ein so ausschweifender Eigendünkel sein, daß man dadurch sich sofort um alles Zutrauen bringen müßte.“<sup>20)</sup>

Hartmut und Thilo Castner zitieren ihren Lehrer Adorno, Rationalität sei immer wesentlich auch Realitätsprüfung. Der Exkurs „Die Volksrepublik China — Ein sozialistisches Modell“ hat mich von der Sorgfalt solcher „Realitätsprüfung“ nicht überzeugen können. Die Antworten waren längst parat, bevor die Reise auch nur angetreten ist. Im vorletzten Abschnitt ihrer Kritik geben die Gebrüder Castner eine weitere Probe ihrer „Realitätsprüfung“ in einem Text, der es mit jeder päpstlichen Apodiktik aufnehmen kann. „Emanzipierte Bürger verhalten sich innen-, nicht außengelenkt“, so wird verkündet. Wer frei ist von inneren Zwängen — und das ist der Emanzipierte! —, der erhalte auch die Fähigkeit, gesellschaftliche Unterdrückungsmechanismen zu erkennen und abzuwehren. Die Beherrschung der eigenen Triebdynamik gelingt ihm ebenso perfekt. Der mündige, kritische, autonome, lernwillige und auf Selbstbestimmung bedachte Schüler sei das Ziel der neuen Schule, so endet dieses Credo, aus dem wir schon zu Anfang dieses Kapitels zitierten.

Max Horkheimer hatte auch einmal die feste Überzeugung, die im Gang der Geschichte einzig wahre und fortschrittliche Partei ergriffen zu haben, die Partei für den natürlichen, diesseitigen Zarathustra-Menschen: Mündig, kritisch, autonom... Mit zunehmendem Alter weicht diese emanzipatorische Gewißheit bei Horkheimer der bedrängenden Frage, wie ungeheuer hoch der Preis ist, der für Fortschritte in Richtung auf Emanzipation, Entmythologisierung und Abbau der Religion bezahlt werden muß: „Ich traure dem Aberglauben vom Jenseits nach, weil die Gesellschaft, die ohne ihn auskommt, mit jedem Schritt, mit dem sie

<sup>19)</sup> Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Philosophische Fragmente, Fischer-Bücherei Frankfurt 1971, S. 24.

<sup>20)</sup> Zit. nach Ralf Dahrendorf, Gesellschaft und Freiheit, München 1963, S. 363.

dem Paradies auf Erden näher rückt, von dem Traum sich entfernt, der die Erde erträglich macht.“ Oder an anderer Stelle: „Das Verschwinden dessen, was in Europa Kultur hieß, ist eins mit der Verabsolutierung des Diesseits, die durch das Schwinden des Aberglaubens ans Jenseits entfesselt wird.“<sup>21)</sup> Horkheimer findet aus seinem Pessimismus und aus der systematischen Begrenzung seines Denkens auf die Negation nicht heraus. Aber er läßt etwas von dem Horror vor den schrecklichen Vereinfachern spüren, die inzwischen ans emanzipatorische Werk gegangen sind, „alle Fragen auflösen und alle Fragen beantworten zu wollen“, wenn sie im Fortschritt der Abschaffung der Transzendenz (durch die Negation der Negation) die Menschenwürde zu retten glauben, während sie sie in Wahrheit liquidieren. Horkheimer: „In dem Menschen liegt etwas, das mit Religion zusammenhängt. Es ist eine Sehnsucht nach dem, daß die Welt und das Grauen in der Welt nicht das absolut Letzte und Entscheidende in dieser Realität sein sollen, daß diese Realität nur ein Moment der ganzen Realität sein soll, die wir als das Ganze zu betrachten haben“. Wissenschaft, so meint Horkheimer, heißt nichts anderes als herauszufinden, daß ich an der richtigen Stelle in Raum und Zeit das Richtige erwarte. Wahrheit sei etwas ganz anderes: „Wir können nur sagen, daß diese Welt nicht die letzte Wahrheit ist.“<sup>22)</sup>

Wozu Horkheimer an dieser Stelle? Im „Menschenbild“ der Emanzipationspädagogen kommt das Christentum nicht mehr vor. Der Mensch ist autonom und mündig. Er hat aufgehört, sich selbst in ein Höheres zu wandeln, will er doch nichts mehr als sich selbst. Er hat aufgehört, den Begriff der unsterblichen Seele auch nur noch zu denken. Wenn der Mensch an sich gut (emanzipiert) ist, wenn das Böse nur in den Verhältnissen liegt und ihren Fehlformen, dann ist das Christentum abgeschafft, „und der Terror hat ein gutes Ge-

wissen“<sup>23)</sup>. Hitler oder Stalin haben dem Christentum wenigstens noch die Ehre angetan, es zu ihrem Todfeind zu erklären. Die emanzipatorischen Curricula von heute gehen schweigend über das Christentum und seine zweitausendjährige Geschichte hinweg.

„Metaphysische, transzendierende Kategorien, getränkt mit der Milch der frommen Denkungsart, die einem Seelsorger wohl anstehen“, sind im Urteil von Hartmut und Thilo Castner für den rauhen Boden der Schulwirklichkeit untauglich. „Dieser metaphysische Seinsbezug mag seine Berechtigung im Religionsunterricht haben“, sonst doch wohl nirgendwo, fahren die Castners fort. Aber wohin mit der Angst des Menschen? Wohin mit den Zukunftsperspektiven einer verwalteten Welt, in der jeder Sinn erlischt? Wohin mit der Seele des Kindes? Wohin mit dem Preis, der für den (nach wie vor wünschenswerten) Fortschritt bezahlt wird? Wohin mit einem Denken, von dem Heidegger bemerkt, es sei keine bloße Technik, sondern ein „Ereignis“, indem es das unausgesprochene Wort des Seins zur Sprache bringt? Wohin mit Schuld und Versagen, die nicht bei „den anderen“ zu suchen sind, nicht bei Feinden und Gegnern, nicht bei der Natur, dem Milieu, dem Kapitalismus? Wohin mit Dankbarkeit und Freude über die Welt als Schöpfung?

Fragen über Fragen, und wer wollte eine einzige von ihnen abschließend beantworten? Sollen dem Menschen alle diese Fragen verlorengelassen, weil er jetzt für „mündig, kritisch, autonom“ erklärt wird? Soll die neue Schule nicht mehr „die Freigabe des Menschen auf seine Menschlichkeit“ (Theodor Ballauf) befördern, sondern nur noch diesen einen Satz lehren: Daß wir von allen Abhängigkeiten frei werden, wenn wir nur ihre materiell-ökonomischen Bedingungen überwunden haben?

Horkheimer bleibt zwar bei seinem „Aberglauben vom Jenseits“, und doch läßt er das Erschrecken spüren angesichts der Folgen eines Prozesses, der das Unbegreifliche, was nicht „machbar“ ist, aus den Herzen und Hirnen vertreibt. Ist die Religion erledigt, wird jemand anders kommen, die Gesinnung zu re-

<sup>21)</sup> Max Horkheimer, Notizen 1950 bis 1969 und Dämmerung, Hrsg. Werner Brede, Frankfurt 1974, S. 191, 162.

<sup>22)</sup> Zit. nach Otto B. Roegele, Max Horkheimer — das vorletzte Kapitel, in: Internationale katholische Zeitschrift „Communio“, Rodenkirchen 2/75, S. 186. Das Zitat stammt aus einem der letzten Vorträge Horkheimers.

<sup>23)</sup> Vgl. Günter Rohrmoser, Die metaphysische Situation unserer Zeit, Stuttgart 1975, S. 129.

gulieren. Die Erziehung muß zur totalitären werden, wenn sie beansprucht, den Glauben ein für allemal durch Rationalität ersetzt zu haben. „Glücklicherweise“, so schreibt der Pädagoge Wilhelm, „ist die Frage nach dem Wesen des Menschen nicht beantwortet“. Sie sei „offen“ und müsse auch in der Schule offengehalten werden, „daß die Möglichkeiten des Menschen nicht zu kurz bemessen wer-

den“<sup>24)</sup>. Man könnte auch den alten Goethe für die Emanzipationspädagogen zitieren: „Unbedingte Tätigkeit, von welcher Art sie sei, macht zuletzt bankrott.“

---

<sup>24)</sup> Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1969 (2. Auflage), S. 231 ff., auch S. 245 ff.

Außenstehende wundern sich gelegentlich darüber, daß die Kirche nicht nur den „weltlichen“ Medien, sondern zuweilen auch ihren eigenen, insbesondere der katholischen Presse, mit Distanz und Kritik gegenübertritt. Diese Frage nach dem gebrochenen Verhältnis der katholischen Kirche zur Publizistik ist vielfach untersucht worden. Noch nicht beantwortet ist dabei die sowohl theologische als auch religionssoziologische Fragestellung, ob die Kirche jeglicher „Nebenöffentlichkeit“ überhaupt anders als kritisch gegenüberzutreten kann. Sowohl als „geistliches Herrschaftssystem“, das die Monopolisierung der Vermittlung des Heils als eine Grundlage seiner Existenz annimmt, wie auch als „perfekte Gesellschaft“ oder doch mindestens als prinzipiell durchdringendes „Lebensprinzip der Gesellschaft“ kann die Kirche Öffentlichkeit, streng genommen, nur als eine mit ihr in Übereinstimmung befindliche Öffentlichkeit akzeptieren. Dieser Anspruch auf Übereinstimmung läßt sich seit Reformation und Revolution nicht mehr aufrechterhalten: Die „bürgerliche Öffentlichkeit“, mag sie selbst schon wieder historisch sein, hat Öffentlichkeiten für die emanzipierte Entfaltung des Individuums geschaffen: Katholische und durchaus kirchenkonforme Publizisten verhalten sich „bürgerlich“; die von ihnen gegründeten publizistischen Unternehmungen sind „bürgerliche Anstalten“ (Adolph Kolping).

Das Auseinanderklaffen von letztlich endzeitlich orientiertem kirchlichem Anspruch und aktueller bürgerlich-publizistischer Aktivität wird anläßlich eines Rückblicks auf die Gründung Georg Friedrich Dasbachs, die 1975 hundert Jahre alt gewordene Paulinus Druckerei GmbH in Trier, in typischer Weise erkennbar: Niemals nonkonformistisch, gingen Dasbach und sein Unternehmen doch den Weg bürgerlicher Publizistik, dem Prinzip der Aktualität (und dem unternehmerischen Prinzip geschäftlicher Solidität) verpflichtet und trotzdem loyal zur Kirche. Die Diskrepanz zwischen notwendig heilsorientierter „geistlicher Herrschaft“ und zweckmäßig bürgerlich sich entfaltender Aktivität der Publizistik wird immer wieder Kritik und auch Konflikte hervorbringen. Sie ist aber prinzipiell nicht zurückrufbar und kann nur in wechselseitiger Loyalität ertragen werden: Diese Loyalität hat z. B. im „Kulturkampf“ und unter der Pressepolitik des Dritten Reiches die Paulinus Druckerei und ihren Verlag besonders erfolgreich wirken lassen.