

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Rolf Schörken
Streitpunkte
des Politik-Unterrichts

Sibylle Reinhardt
Wie politisch darf der
„Politik“-Lehrer sein?

Dieter Menne
Wie weit bestimmen
Curriculum-Verfahren
das Curriculum?

B 8/76

21. Februar 1976

Rolf Schörken, Dr. phil., geb. 1928 in Wuppertal; Professor für Didaktik der Geschichte und politischen Bildung an der Gesamthochschule Duisburg; nach Kriegsdienst und Kriegsgefangenschaft 1950—1955 Studium der Geschichte, Germanistik und Philosophie in Tübingen, Freiburg und Bonn; 1955 bis 1974 im Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen, davon fünf Jahre als Leiter der Abteilung Sozialwissenschaften und Politik am Landesinstitut für schulpädagogische Bildung. Seit 1970 Vorsitzender der Richtlinienkommission für politische Bildung.

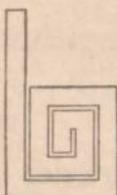
Veröffentlichungen u. a.: Curriculum „Politik“ (Hrsg.), 1974; Zwischen Politik und Wissenschaft (hrsg. gemeinsam mit W. Gagel), 1975. Zahlreiche Beiträge zur Geschichtsdidaktik und politischen Bildung in Fachzeitschriften und Sammelbänden. Mitherausgeber der Schriftenreihe „Politische Bildung“.

Sibylle Reinhardt, Dr. phil., geb. 1941 in Reichenberg, Diplom-Soziologin; Studium der Soziologie, Politologie und Germanistik in Frankfurt. Oberstudienrätin am Gymnasium Wuppertal-Vohwinkel, Lehrbeauftragte an der Gesamthochschule Wuppertal.

Veröffentlichungen u. a.: Schülermitverantwortung (SMV) — Geschichte und Ende einer Ideologie (zus. mit A. Holtmann), Weinheim 1971; Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers, Frankfurt 1972.

Dieter Menne, geb. 1941 in Essen, Studiendirektor; Studium der Geschichte und Germanistik in Münster, Tübingen und Bochum; seit 1973 Fachleiter für Geschichte am Bezirksseminar Gelsenkirchen, seit 1970 Mitglied der Richtlinien- und Handreichungenkommission für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen.

Veröffentlichungen u. a.: Unterrichtsmodell Politische Wahlen, in: Politische Bildung 5, 1972, H. 4; Mitarbeit am Curriculum „Politik“, hrsg. v. Rolf Schörken, Opladen 1974; Mitarbeit an den Planungsmaterialien für den Politik-Unterricht in Nordrhein-Westfalen.



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 Preis 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.

Streitpunkte des Politik-Unterrichts

Zur Kritik an den nordrhein-westfälischen Richtlinien

Neuere Lehrplanentwicklungen in mehreren Bundesländern für den politisch-sozialkundlichen Lernbereich haben in letzter Zeit ein lebhaftes Echo gefunden und zu einer weit über didaktisch interessierte Kreise hinausreichenden öffentlichen Diskussion geführt. Zu diesen Bundesländern gehört auch Nordrhein-Westfalen, dessen Lehrpläne bis weit in die 60er Jahre hinein durch besondere Abstinenz gegenüber einem gegenwartsbezogen-sozialkundlichen Unterricht auffielen. 1970 wurde die Richtlinienkommission für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen berufen, im Jahre 1973 begann man schulformübergreifend mit der Einführung des Faches „Politik“ in der Sekundarstufe I.

In diesem Heft wird die Auseinandersetzung um die nordrhein-westfälischen „Politik“-Richtlinien fortgesetzt, diesmal von Mitgliedern der Richtlinienkommission. Die beiden ersten Beiträge gehen dabei weniger auf spezielle fachdidaktische oder curriculummethdische Fragen ein, als vielmehr auf Probleme, die in der breiten öffentlichen Diskussion aufgeworfen wurden. Der dritte Beitrag ist spezieller ausgerichtet, er beschäftigt sich mit einem Element des Curriculumverfahrens, das besonders stark der Kontroverse ausgesetzt war: dem sog. didaktischen Strukturgitter.

I. Unterrichts-Richtlinien — eine merkwürdige Literaturgattung

Eine neue „Literaturgattung“ ist ans Licht der Öffentlichkeit getreten: Unterrichts-Richtlinien der Kultusminister, geschaffen für den Dienstgebrauch von Fachlehrern, beschäftigen seit einigen Jahren Politiker, Journalisten, Eltern und große gesellschaftliche Interessenverbände. Im Mittelpunkt der öffentlichen Auseinandersetzung standen weltanschauliche Fragen, genauer: die Stoßrichtung der Kritik zielte auf das, was sie für den weltanschaulichen Kern des Problems hielt. Obwohl ich auch der Auffassung zustimme, daß Fragen des politischen Weltbildes den eigentlichen Streitpunkt bildeten, meine ich doch zu sehen, daß mindestens ein Teil der Vergrößerungen und Verzerrungen auf Mißverständnissen beruht, die dadurch zustande kommen, daß viele Kritiker mit den Eigenarten der Textform „Unterrichts-Richtlinien“ nicht vertraut sind. Aus diesem Grund einige einleitende Bemerkungen zu Richtlinien als „Literaturgattung“:

Richtlinien sind amtliche Unterrichtsanweisungen oder -empfehlungen des jeweiligen

Kultusministers für die Lehrer seines Amtsreiches; ihre Verbreitungsform ist der Dienstweg; ihr Inhalt ein kompliziertes Gemisch von didaktischen Daten, bildungspolitischer Akzentsetzung mit fachwissenschaftlichen Einsprengseln und Elementen von Ministerialerlassen. Ihr Stil ist eine Art Kurzschrift, bei der auf jeden Kommentar für den Nichtfachmann verzichtet wird und die ohne Kenntnis der Geschichte und des Standes der didaktischen Diskussion des jeweiligen Faches nur schwer zu verstehen ist. Im Unterschied zum Fachlehrer oder Fachdidaktiker hat es bereits der Fachwissenschaftler mit Richtlinien schwer, weil er nur sporadische Äußerungen über fachwissenschaftliche Positionen, Prämissen oder Zusammenhänge in ihnen findet; Fachsystematik, ja auch nur ausführliche Kommentierung nach Art eines wissenschaftlichen Aufsatzes sucht er vergebens. Der Journalist, der an der verwertbaren politischen Neuakzentuierung interessiert ist, hat angesichts der trockenen Amtssprache Mühe, einen zündenden Funken aus einem Richtlinien-Text

zu schlagen. Ähnlich mag es dem Politiker gehen angesichts der gängigen Praxis, Richtlinienentwürfe durch Heerscharen von Ministerialbeamten so lange auf Hochglanz polieren zu lassen, bis sie vor frommer Unanständigkeit glänzen und gänzlich unpolitisch erscheinen — was sie mitnichten weder sind noch je waren. Auch der juristische Leser, der gern eindeutig wissen möchte, was denn nun dem Lehrer im Unterricht verboten und was ihm erlaubt sei, kommt nicht auf seine Kosten, weil das starke Gewicht der fachlichen Information in den Richtlinien bewirkt, daß die Trennschärfe von „verboten“ und „erlaubt“ nicht so deutlich herausgearbeitet ist wie z. B. in normalen Ministerialerlassen.

Die Sprödigkeit der Textgestalt, die Mischung der inhaltlichen Aspekte und die lakonische Ausdrucksweise machen Richtlinien also zu einer ebenso trockenen wie komplizierten Lektüre. Einmal ins Licht der Öffentlichkeit gerückt und für Nicht-Pädagogen interessant geworden, müssen sie zu einem Eldorado für Interpreten werden.

Die stürmische Entwicklung der Didaktik im letzten Jahrzehnt hat es nötig gemacht, Richtlinien neuartig zu strukturieren und ihnen eine eindeutige pädagogische Funktion als vorher zu geben. Das wichtigste Ziel moderner Richtlinien ist es, den Lehrer didaktisch entscheidungsfähig zu machen, d. h. ihm die Kriterien zu vermitteln, die ihn instand setzen, pädagogisch sinnvolle und wohlbegründete Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts zu treffen. Sie nehmen den Lehrer also nicht enger ans amtliche Halsband, sondern möchten ihn freisetzen für die eigene, wissenschaftlich begründete und pädagogisch verantwortliche Entscheidung. Dazu müssen moderne Richtlinien sich um etwas bemühen, was in älteren Lehrplänen nie anzutreffen war: um Einsicht in die Eigenarten des Lernprozesses des jeweiligen Faches. Moderne Richtlinien versuchen, möglichst nahe an diesen Lernprozeß heranzurücken; was in ihnen niedergelegt wird, ist instrumentell gemeint: es geht um Orientierungsgesichtspunkte und Handwerkszeug für die praktische Anwendung.

Dies zu wissen, ist wichtig für den Leser und kann ihn vor falschen Interpretationen bewahren. Auffallend häufig werden Richtlinien nur selektiv auf ihren „Proklamationscharakter“ hin gelesen: Die Ebene der abstraktesten Lernziele, also gerade derjenigen, die über

den Lernprozeß besonders wenig aussagen, wird gleichsam ‚abgesahnt‘ nach weltanschaulichen Verkündigungen oder was man in dieser Richtung deuten könnte. Nun ist das nicht einfach unzulässig, es wird aber der Besonderheit von Lehrplänen nicht gerecht. Wer Richtlinien nur als politische Proklamation liest, unterläßt es in aller Regel, die Frage nach dem Verhältnis von Lehrplan und tatsächlichem Unterricht zu stellen. Lehrpläne sind nicht schon gleich Unterricht. Was in Lernzielkatalogen auf Siebenmeilenstiefeln daherzuschreiten scheint, muß im Unterricht in geduldigen, kleinen Schritten erarbeitet werden. Um sich aber von den Lehrplänen her eine Vorstellung vom angestrebten Unterricht zu machen, muß man die konkreten Bedingungen von Unterricht kennen und sie in eine Relation zu den Zielvorstellungen von Richtlinien bringen. Für den Lehrer ist das kein Problem, denn in diesem Spannungsverhältnis lebt er tagtäglich; für den Nicht-Lehrer ist es jedoch außerordentlich schwer.

Solche konkreten Bedingungen sind: die zur Verfügung stehende Stundenzahl, die Stundenverteilung in der Woche, die Zahl der zur Verfügung stehenden Fachlehrer, ihre Ausbildung, ihr Kenntnisstand, die Lehrbücher, die mögliche Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen mit fachwissenschaftlichen oder didaktischen Hilfen, die Zeit, die der Lehrer neben seiner üblichen Arbeit zur Verfügung hat, um sich in neue Richtlinien einzuarbeiten, seine psychische Bereitwilligkeit dazu usw. Diese Faktoren zu nennen, genügt bereits, um sichtbar zu machen, daß Richtlinien, die ja, schmöde gesagt, zunächst nichts anderes als bedrucktes Papier sind, auf dem Wege zur Verwirklichung im Unterricht einem Abschleifprozeß unterworfen sind. Richtlinienkommissionen, die aus Lehrern zusammengesetzt sind, können sich in der Regel ein gutes Bild dieses Prozesses machen; die Autoren werden deshalb das, was sie für neu und wichtig halten, besonders akzentuieren und dafür anderes, mehr Selbstverständliches, beiläufig oder gar nicht sagen. Diese Verteilung von starken Akzenten mit hohem Aufmerksamkeitswert einerseits und geringer Betonung von Selbstverständlichkeiten andererseits gehört zu den Gattungseigenschaften von Richtlinien-texten. Hier liegt eine der häufigsten Ursachen für Mißverständnisse. Nicht zuletzt ist diese Akzentuierung auch deshalb nötig, damit die in älteren Richtlinien übliche Problemschlamperei aufhört. Präzise, unverwachsene Formulierungen sind dazu da.

Probleme sichtbar zu machen, und nicht, sie unter den Tisch zu wedeln.

Der Gefahr, daß sich die obersten Zielvorstellungen in Lehrplänen vom Unterrichtsprozeß ablösen und ein selbständiges Leben als pseudopolitische Proklamationen führen, wird in modernen Lehrplänen dadurch gesteuert, daß bereits auf der obersten Lernzielebene Formulierungen gewählt werden, die sich prinzipiell nicht gegen eine Konkretisierung sträuben¹⁾. Wenn die oberste Lernzielebene mit dem praktischen Unterricht und seinen enggefaßten Lernzielen in Verbindung bleiben will, müssen sich die weitreichenden oberen Lernziele in konkrete Lernziele verwandeln lassen. Dies ist nur dann möglich, wenn auf der obersten Formulierungsebene ein hoher Genauigkeitsgrad erreicht ist und Zielbegriffe vermieden werden, bei denen niemand weiß, wie sie im konkreten Unterrichtsprozeß zu erreichen sind.

Man liest häufig, daß Tugenden wie Wahrhaftigkeit, Bescheidenheit, Treue, Selbstdisziplin usw. in modernen Lehrplänen bedauerlicherweise nicht mehr auftauchen und daß hier die weltanschauliche Einseitigkeit emanzipatorischer Pädagogik besonders unfreundlich zum Ausdruck komme²⁾. Man sollte dies nüchterner sehen. Solange niemand hinreichend beschreiben kann, in welcher Weise sich als Ergebnis von Fachunterricht die Tu-

gend der Treue oder Wahrhaftigkeit tatsächlich einstellt, solange sollte man vorsichtig in der Verwendung solcher Begriffe sein. Sie sind gewiß gut gemeinte Bekundungen von pädagogischem Ethos, doch ist zu befürchten, daß sie für den konkreten Unterricht bedeutungslos bleiben und also nur dazu beitragen, eine vom praktischen Unterricht losgelöste Programmatik zu begünstigen. Aus diesem Grund sollte man aus dem Fehlen dieser Tugenden in Lehrplänen bestimmter Fächer nicht voreilig schließen, daß Selbstdisziplin, Wahrhaftigkeit usw. „aus der Mode“ gekommen seien.

Es gibt noch einen weiteren Grund, weshalb auf die instrumentelle Ausrichtung der Richtlinien auf den Unterricht aufmerksam gemacht wird, obwohl man doch meinen sollte, nichts sei selbstverständlicher als dies. In der Kritik taucht immer wieder eine bestimmte Argumentationsfigur auf: Einzelne Begriffe oder Gedanken werden aus dem instrumentellen Zusammenhang mit dem Unterricht herausgelöst und ins Prinzipielle gewendet, sodann wird eine Extremposition konstruiert und auf dieser Basis weiter argumentiert. Beispiele aus der Diskussion um den Politikunterricht: Wo von „Emanzipation“ die Rede ist, verlängert man den Begriff zum Extrem „Totalemanzipation“ und versucht damit, eine vernünftige Sache zu einer unvernünftigen zu machen; ähnlich ist es, wenn man aus der Bemühung um die politische Beteiligung der Schüler eine Agitation zum Zwecke vollständiger Politisierung der jungen Menschen herausliest; wo es in den Richtlinien heißt, junge Menschen müßten lernen, „die vorgegebenen gesellschaftlichen Normen“ entweder frei anzuerkennen oder abzulehnen, wird dem Artikel „die“ die Bedeutung „alle“ unterschoben und dann der Vorwurf angeschlossen, hier werde eine neurotische, weil alle vernünftigen Grenzen sprengende Normenwühlerei getrieben³⁾. Dergleichen Kritik führt, wenn man das diffamierende Element in ihnen einmal beiseite läßt, zum Streit um Worte. Der Absicht von Unterrichts-Richtlinien angemessener ist es, in die „entgegengesetzte“ Richtung hin zu argumentieren, nämlich nicht vom Unterricht weg, sondern zu ihm hin. Dabei wäre

¹⁾ Das bedeutet nicht, daß sich *alle* Lernziele im strengen Sinn operationalisieren lassen. Bei vielen Lernzielen muß man auf die letzte Präzision verzichten, die z. B. eine Erfolgskontrolle ermöglicht. Das ändert jedoch nichts an der Notwendigkeit, auch die obersten Lernziele so genau wie möglich zu formulieren und auf Leerformeln zu verzichten. Es sei übrigens durchaus zugestanden, daß die sehr hohen Erwartungen, die die Lernzieltheorie bisweilen geweckt hat, von ihr selbst nicht voll eingelöst werden. Nutzt man jedoch die vorhandenen Möglichkeiten, ist der Gewinn für die Unterrichtsplanung und -durchführung immer noch so außerordentlich, daß man gelegentlich geäußerte Vorschläge, auf lernzielorientierte Lehrpläne zu verzichten, nur mit Erschrecken zur Kenntnis nehmen kann.

²⁾ Vgl. Robert Spaemann, Emanzipation — ein Bildungsziel?, in: Merkur, 29. Jg., Januar 1975, S. 20. (Auch erschienen in: Clemens Graf Podewils (Hrsg.), Tendenzwende? Zur geistigen Situation in der Bundesrepublik, Stuttgart 1975; vgl. auch: Peter Graf Kielmannsegg, Emanzipation, Demokratie und Tugend, in: Gerd-Klaus Kaltenbrunner (Hrsg.), Zur Emanzipation verurteilt, München 1975, S. 20 ff., sowie: Iring Fetscher, Sensibilität oder Wehleidigkeit?, in: Merkur, 29. Jg., Sept. 1975, S. 889.

³⁾ Vgl. Hermann Lübke, Wie man es lernt, sich zu distanzieren. Die Schule als Anstalt zur Auflösung sozialer Identifikation, in: FAZ vom 26. 6. 1974.

z. B. die Frage zu stellen: Wieweit wird unter den begrenzten Bedingungen von Unterricht ein weitgefaßtes, abstraktes Lernziel erreicht? Wer so fragt, kann Richtlinien und ihre Lernziele an der Realität messen; er be-

müht sich zumindest, die Unterrichtswirklichkeit zu fassen und über Sachen, nicht nur über Worte zu reden, und muß auch nicht befürchten, verharmlosende Antworten zu erhalten.

II. Der Streit um den Begriff „Emanzipation“

1. „Kampf“ oder „Fortschritte im herrschenden Muster“?

In das Zentrum der öffentlichen Auseinandersetzung um neuere Richtlinien ist mehr und mehr der Begriff „Emanzipation“ gerückt. Unter dieser Flagge ist eine ebenso breite wie in sich vielgestaltige sozialwissenschaftliche, philosophische, theologische und pädagogische Bewegung angetreten; längst haben sich aber auch die Fronten der Gegenbewegung formiert. Kein Wunder, daß besonders solche Stellen in Richtlinien, wo dieser Begriff auftaucht, in das heftige Kreuzfeuer der Kritik geraten sind; das war auch bei den entsprechenden Passagen der „Politik“-Richtlinien der Fall (zitiert in Kap. II, 7.), obwohl (oder auch: gerade weil) dort ein unterkühlter Gebrauch von diesem Begriff gemacht wurde. Während die Kritik von rechts es darauf anlegte, wenn nicht nachzuweisen, so doch den Verdacht immer aufs Neue wachzurufen, daß der Emanzipationsbegriff einen „systemüberwindenden“ Sinn habe, lautete die Kritik von links — auf die hier zunächst kurz eingegangen werden soll — genau umgekehrt: Emanzipation bleibe in einem Normenverständnis stecken, „dessen Norm eben die Normalität der jeweiligen Gesellschaft“ darstelle, somit werde ein Kampfbegriff in rosarotes Cellophanpapier verwandelt — so Wolf-Dieter Narr⁴⁾. Narr wendet sich gegen die „Entkernung“ des Begriffs. Für diese Entkernung führt er fünf Symptome an: Der Begriff werde immer dann ausgehöhlt, 1. wenn Emanzipation als allgemeine Norm, losgelöst von den spezifischen Bedingungsverhältnissen, formuliert würde; 2. wenn die gegenwärtigen Hindernisse der Emanzipation verschwiegen würden; 3. wenn die herrschende Normalität als „Emanzipationsstreckdecke“ empfohlen würde; 4. wenn Emanzipation als erzieherische Charakterbildung, als „geöffne-

te Chance (der Beteiligung etwa)“ verstanden würde; 5. wenn Emanzipation zum bloßen „Lernarrangement“ werde, ohne an die Institution des Bildungswesens selbst zu rühren.

Unbestritten richtig ist seine Auffassung, daß man, wenn man von Emanzipation spreche, die konkreten Hindernisse für ihre Verwirklichung benennen müsse. Das trifft freilich die „Politik“-Richtlinien nicht als Vorwurf. Diese Hindernisse und spezifischen Bedingungsverhältnisse, die von Fall zu Fall höchst unterschiedlich sind, können nur konkret am Einzelfall, nicht pauschal benannt, also auch nicht in allgemein gehaltenen Einleitungsformulierungen von Richtlinien, auf die sich Narr beruft, sondern nur bei der Einzelplanung des jeweiligen Unterrichtsthemas konkretisiert werden.

Des weiteren erweisen sich allerdings Narrs Ausführungen als ein Beispiel dafür, wie man das Kind mit dem Bad ausschütten kann: „Emanzipation ist“ — so Narr — „ein sozialer Kampfbegriff“, sie „kann leider gewöhnlich nicht geräuschlos geschehen; sie besteht, hat man ihren Sinn erfaßt, im Kampf; freilich weder im Kampf bis aufs Messer, noch im Kampf ohne Begriff ...“⁵⁾. Die Frage, was wohl geschähe, wenn eine solche allgemeine Kampfansage gegen die „spätkapitalistische Gesellschaft“ — denn sie ist bei Narr das Angriffsobjekt — in Entwürfen zu Unterrichts-Richtlinien auftauchte, stellt sich Narr wohlweislich nicht; er kann ja wohl selbst nicht in vollem Ernst annehmen, eine solche Konzeption fände die Billigung von Kultusverwaltung, Kultusminister, Kabinett, Parlament oder Öffentlichkeit. Aus seinen Wendungen gegen eine „Pädagogisierung“ des Emanzipationsbegriffs und gegen eine Anwendung auf den Lernprozeß muß geschlossen werden, daß er den Begriff lieber aus der Pädagogik verbannen möchte als einer Beschränkung derjenigen Ziele, die er mit dem Begriff verbindet.

⁴⁾ Wolf-Dieter Narr, Ist Emanzipation strukturell möglich?, in: Martin Greiffenhagen (Hrsg.), Emanzipation, Hamburg 1973, S. 193—215.

⁵⁾ Ebd., S. 201 und 214.

zuzustimmen. „Fortschritte im herrschenden Muster“ — so eine aufschlußreiche Äußerung — sind bestenfalls „Wattierung der Entfremdung“. Mit anderen Worten: Es läuft denn doch alles auf das Grundmuster des „Alles oder Nichts“ derjenigen hinaus, die Erreichbares für nichtig halten, weil es, gemessen an ihren Idealvorstellungen, zu wenig ist. Diese Haltung, nicht frei von Kamikaze-Mentalität, kann bei denjenigen keinen Eindruck machen, die, wie die Mitglieder der Richtlinienkommission, davon überzeugt sind, daß angesichts des Zustands der politischen Bildung in den Schulen jede Möglichkeit der Verbesserung genutzt werden muß, und zwar gerade auch dann, wenn viele Tendenzen in der Schule, wie z. B. die Notentrimmerei als Auswirkung des Numerus clausus, solchen Verbesserungen entgegenstehen. Narr zieht aus diesen Tendenzen allerdings ganz andere Folgerungen: Er verlagert seine emanzipatorischen Bemühungen auf eine höhere Ebene. Die genannten Tendenzen, also Numerus clausus, Leistungsdruck usw., verweisen „auf eine Logik der Reformen, die Probleme partikulär erst dann lösen läßt, wenn ihre Lösung einmal auch für mächtige wirtschaftliche Interessen geboten ist“. Auf unser Problem bezogen heißt das: Eine Reform des Schulwesens (und innerhalb dieser z. B. eine Reform des Politikunterrichts) kann es nicht geben, bevor es nicht zu einer Umgestaltung des Spätkapitalismus kommt. Das bedeutet: Wer zu einer Partikularreform bereit ist, muß — nach Narr — wissen, daß sie „zur schlechten Farce für alle Beteiligten“ wird.

Man gestatte die lapidare Antwort: So viel Zeit hat nicht jeder. Oder, um es mit Narrs eigenen Worten zu sagen: *Hic Rhodus, hic salta!* — Spätestens an dieser Stelle muß der Vorwurf Narrs gegen die Richtlinien für den Politik-Unterricht, das Wort „Emanzipation“ bleibe in ihnen „himmlisch“, auf ihn selbst zurückgewendet werden: Wer die Möglichkeit der Partikularreform in so rigoros-idealistischer Manier ablehnt, hält den Emanzipationsbegriff von allem Irdischen fern und läßt ihn in den reinen Äther aufsteigen, wo man zwar über ihn nachdenken und reden, aber nichts Wirksames für ihn tun kann. Vom Standpunkt derjenigen, die — wie z. B. die Mitglieder der Richtlinienkommission — auf das genaueste damit vertraut sind, welche oft unglaublichen Schwierigkeiten überwunden werden müssen, um auch nur bescheidene Lehrplanverbesserungen durchzubringen, wirkt das Hochhängen des Emanzipations-

begriffs wie ein risiko- und folgenloses Impopiergehabe.

Narrs Ausführungen hatten noch eine Nebenwirkung, die man letztlich sogar als die politische Hauptwirkung ansehen muß: Sein Lob der Hessischen Rahmenrichtlinien im Zusammenhang eben dieses Aufsatzes war ein ausgemachter Bären dienst für diese, weil es dem Verdacht, hier werde ein „systemüberwindendes“ Konzept (was immer das sei) vorgetragen, Tür und Tor öffnete und ihm scheinbar noch die fachwissenschaftliche Bestätigung lieferte. Die unermüdlichen Versuche der Verantwortlichen, diesen Verdacht zu entkräften, konnten nicht mehr viel ändern. Das Lob Narrs hat politisch in dieselbe Richtung gewirkt wie die von erbitterter Gegnerschaft getragenen Gutachten von Lübke/Nipperdey und vielen anderen. Ob Narr das nicht vorausgesehen hat?

Auf einige andere Einwände Narrs gegen die Richtlinien soll hier nicht weiter eingegangen werden. Sie betreffen die Begriffe „Richtwert“ und „Lernziel“ und gehören in die engere fachdidaktische Diskussion. Walter Gagel hat sich jüngst dazu geäußert; auf ihn wird verwiesen⁶⁾. Vgl. dazu auch in dieser Ausgabe den Aufsatz von Dieter Menne, S. 36.

Die Kritik an den Richtlinien für den Politikunterricht, die von rechts kam, überwog die Kritik von links bei weitem, und zwar sowohl an Quantität und Lautstärke wie auch an öffentlicher Wirksamkeit. Von ihr ist im folgenden die Rede, freilich nur an Einzelbeispielen.

2. Die Hauptaufgabe der Politischen Bildung, die oft vergessen wird

Die öffentliche Richtliniendiskussion wurde als Teil der großen Diskussion um linke Studentenbewegungen verstanden; es ist auffallend, daß aus dem Kreis der Universitätslehrer viele, die sich vorher nie um die politische Bildung gekümmert haben, die aber in der Abwehr- oder neuerdings der Angriffsschlacht gegen den Marxismus an den Universitäten stark engagiert waren, mit eindeutiger Stoßrichtung in die Richtliniendebatte in Hessen oder Nordrhein-Westfalen eingegriffen haben. Die Grundeinstellung war höchst einfach: Das ist alles unterschiedslos derselbe

⁶⁾ Walter Gagel, Können Richtlinien für den politischen Unterricht konsensfähig sein?, in: Walter Gagel/Rolf Schörken (Hrsg.), Zwischen Politik und Wissenschaft, Opladen 1975, S. 49 ff.

Ungeist und muß bekämpft werden. Ähnlich wie — einem Wort Golo Manns zufolge — die Bahnbrecher des Historismus, „von was sie auch redeten, doch immer den Aufstieg Brandenburg-Preußens und des Reiches“ meinten⁷⁾, so meinen heute manche Publizisten und Wissenschaftler, von was sie auch reden, immer nur die Studentenbewegung. Es wird übersehen, daß die Problematik, von der die politische Bildung ausgeht und auf welche die Richtlinien eine Antwort geben, nicht aus der Studentenbewegung, sondern von erheblich weiterher kommt, daß außerdem der politische Erfahrungshorizont von Mitgliedern der Richtlinienkommissionen schon aufgrund des Alters anders aussieht als der der Studenten und daß schließlich die sprachlichen Übereinstimmungen mit der „Studentensprache“ („Soziologen-Jargon“) kein Indiz für die Herkunft aus der Studentenbewegung, sondern — wie das bei sozialwissenschaftlichen Lehrplänen ja schlecht anders denkbar ist — eine Übernahme aus der sozialwissenschaftlichen Fachsprache ist.

Richtlinien in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sind immer vor einem fachgeschichtlichen Hintergrund geschrieben, von dem sie sich absetzen, dem gegenüber sie Neuorientierungen und -akzentuierungen vornehmen. Dafür gibt es viele Beispiele: Neuere Deutsch-Lehrpläne mit stark linguistischer Akzentuierung sind gegen die vorherige „werkimmanente“ Richtliniengeneration geschrieben, diese wiederum wandte sich gegen die vorherige literaturgeschichtliche Tendenz; Erdkunde-Richtlinien mit sozialgeographischer Akzentuierung setzen sich, ob sie es ausdrücken oder nicht, gegen die früheren länderkundlichen Auffassungen ab; viele sozialkundlich-politische Richtlinien arbeiten den Konfliktbegriff gegenüber der „Miteinander-Füreinander“-Didaktik heraus usw. Darin spiegelt sich nichts anderes als der normale Verarbeitungsprozeß der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften.

In der politischen Bildung geht es jedoch, unbeschadet aller didaktischen Einzelakzente, seit 1945 um eine wesentlich gewichtigere Grundaufgabe, die weniger, als man gemeinhin glaubt, schnellen Modewechsels unterworfen ist und auch nicht *primär* von fachwissenschaftlichen Entwicklungen gesteuert

wird. Diese Grundwelle der Bemühungen der politischen Bildung, auf der sich fachwissenschaftliche oder -didaktische Tendenzen als rasch wechselnde Schaumkronen bewegen, ist die Grunderfahrung deutscher Geschichte in unserem Jahrhundert: die politische Verführbarkeit, der Weg ins Äußerste, in Barbare, Krieg, Verbrechen. Niemand sage, diese Zeitalter läge seit 30 Jahren hinter uns! Was geschehen ist, mit Vor- und Nachgeschichte, wird nicht das Thema von Jahrzehnten, sondern von Jahrhunderten sein. Es ist ein Irrtum zu meinen, es sei mit der sogenannten „Bewältigung der Vergangenheit“ getan, einer pädagogischen Phase der frühen sechziger Jahre, als der im Geschichtsunterricht vorher scheu umgangene Nationalsozialismus endlich energisch in den Unterricht einbezogen wurde.

Für jeden, der sich in den letzten Jahrzehnten theoretisch und praktisch mit politischer Bildung an der Schule befaßt hat, steht das Problem im Mittelpunkt, wie die Gleichgültigkeit und Abneigung des größten Teiles der Jugend gegenüber der Politik zu überwinden sei. Die frühen dogmatischen Fixierungen bei einem kleineren Teil der Schüler in der Sekundarstufe II gehören mit in dieses Bild; sie sind der forcierte Versuch, den gordischen Knoten der Fremdheit gegenüber der Politik mit einem einzigen Hieb zu zerhauen. Alle empirischen Untersuchungen belegen es nach wie vor: Für die weitaus meisten Schüler ist und bleibt Politik etwas, was „die da oben“ machen, was hoch über den konkreten Lebenserfahrungen schwebt, was mit dem eigenen Ich nichts zu tun hat. Die historische „Aufarbeitung“ der Vergangenheit kann keine Früchte tragen, wenn das Verhältnis zur politischen Dimension der Gegenwart unterentwickelt bleibt. Wo aber Politik als das Fremde und Fremdbestimmte erscheint — und das ist es für Kinder auch aus Altersgründen ja zunächst immer —, muß es für die politische Bildung die Hauptaufgabe sein, die allen Detailaufgaben vorangeht, Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung sichtbar und zugänglich zu machen, um diese Fremdheit zu überwinden. So kann man Heranwachsenden Mut machen, sich zu engagieren und die Kluft von Privatem und Öffentlichem zu überwinden. Mut machen kann allerdings nicht heißen, ihnen Illusionen über die Schwierigkeiten, Hemmnisse und Zwänge vorzugaukeln, mit denen jeder fertigwerden muß, der politisch aktiv wird. Realitätsnähe ist deshalb eine wichtige Forderung an den Politikunterricht.

⁷⁾ Golo Mann, Friedrich Meinecke, „Die Entstehung des Historismus“, in: Geschichte und Geschichten, Frankfurt 1961, S. 45.

Richtlinien für politische Bildungen an den Schulen — das kann man nicht oft genug wiederholen — sind nicht einfach Verlängerungen von fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Ergebnissen für den Schulgebrauch, sondern setzen mit dem, was sie wollen, viel elementarer an. Deshalb gibt es auch keinen Reim, wenn man gut akademisch schon hier nach der dem Beteiligungsgedanken zugrunde liegenden politischen Theorie fragt. Es geht um eine *pädagogische* Frage, die den *politologischen* Demokratiekonzepten vorgelagert ist. Es muß darauf ankommen, die politischen oder politikverwandten Erfahrungen, die bereits im Horizont der Kinder sind, aufzusuchen und für den Unterricht zu thematisieren. (Dieses Prinzip ist manchmal mit dem etwas altväterlichen didaktischen Grundsatz „Vom Nahen zum Fernen“ verwechselt worden.) Gleichzeitig müssen politisch-gesellschaftliche Bereiche, die den Heranwachsenden zunächst fremd sind, mit didaktischen Mitteln zugänglich gemacht werden. Darin liegt die Entscheidung für einen weiten Politikbegriff begründet, der die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeitsbereiche umfaßt. Diese Option für einen weiten Politikbegriff ist pädagogischer Natur; sie hat primär nichts mit der Vorliebe für oder Abneigung gegen bestimmte sozialwissenschaftliche Richtungen zu tun. Es liegt freilich in der weiteren Konsequenz dieser Entscheidung, daß z. B. eine politikwissenschaftliche Konzeption, die die Politik im wesentlichen auf das staatliche Handeln und die politische Willensbildung beschränkt, als fachwissenschaftliche Basis für das Unterrichtsfach zu eng ist.

Es muß Kindern überzeugend deutlich werden, daß politische Teilnahme nichts ist, was ihnen von irgendwelchen Lehrern oder anderen Autoritätspersonen als eine Pflicht unter vielen anderen aufgeschwätzt wird — man weiß, wie Kinder auf so etwas reagieren —, daß sie vielmehr ihr, der Kinder, eigenes Recht, ihr eigenes Interesse ist. Im Unterschied zu der verbreiteten Vorstellung, daß Schule den Kindern zuvörderst einmal Pflichten predigen sollte, betonen die Richtlinien den Gedanken, daß Kinder lernen müssen, ihre eigenen Rechte und Interessen wahrzunehmen, um ihre Chancen zur Selbstbestimmung in Gesellschaft und Politik zu vergrößern. An dieser Selbstverständlichkeit ist viel Kritik geäußert worden, nie aber ist die Kritik bis zu der drängenden *pädagogischen* Frage vorgedrungen, wie anders denn die Fremd-

heit zwischen dem heranwachsenden Kind und der Politik überwunden werden könne. Daß dies schlicht in der Weise möglich sei, daß der positive Aspekt der politischen Institutionen stärker betont würde, kann nur von jemandem geglaubt werden, der die gesamte Auseinandersetzung um eine institutionenkundliche Sozialkunde in den letzten zwei Jahrzehnten nicht kennt oder nicht ernst genommen hat⁸⁾. In der Didaktik ist dieses Thema längst ausdiskutiert.

Oft hört man auch das betuliche Argument: Für Erwachsene in der Berufs- und Geschäftswelt sei es selbstverständlich, eigene Rechte und Interessen zu verfolgen, man dürfe das aber heranwachsenden Kindern nicht so deutlich sagen, weil sie sonst zu stark zum Egoismus ermuntert würden. — In solchen (leicht verschlagenen) Auffassungen steckt noch viel säuerliches Mißtrauen, Freiheit zu gewähren, steckt Furcht vor dem Risiko, daß gewährte Freiheit auch mißbraucht werden kann. Es ist ein eigenartiger Widerspruch, daß diejenigen, die so argwöhnisch mit dem Gewähren von Freiheiten sind, meist auch die sind, die verbal am lautesten die Überlegenheit unseres freiheitlich-demokratischen Staates proklamieren.

Aus dem didaktischen Grundgedanken, Politik in den Horizont der Heranwachsenden hereinzuholen und gleichsam „erfahrungsfähig“ zu machen, erklären sich auch die Bemühungen des politischen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen um besonders wirksame Unterrichtsmotivation. Jede Unterrichtseinheit beginnt mit einer ausgeprägten Motivationsphase, keine Unterrichtseinheit soll mehr Zeit in Anspruch nehmen als etwa 8—12 Stunden, weil erfahrungsgemäß die Aufmerksamkeit der Schüler für ein- und dasselbe Thema (Sekundarstufe II) nach mehreren Wochen erlahmt; die Planungsmaterialien machen dem Lehrer überdies eine Vielzahl von möglichen Unterrichtsverfahren verfügbar, so daß auch vom Methodischen her keine Langeweile aufkommen sollte. Eine solche Betonung des Motivationsgedankens wird von manchen Kritikern als allzu große Nachgiebigkeit gegenüber den Schülern und oft auch als eine Art von Verrat am „Eigentlichen“, dem Unterrichtsinhalt mit seinen sachimmanenten Lernforderungen, angesehen. Diese Gegenüberstellung ist aber unhaltbar; sie beruht auf dem Mißverständnis, als seien Lernpsychologie und Didaktik Störfaktoren für richtiges Ler-

⁸⁾ So z. B. H. Lübke (Anm. 3).

nen, während sie doch nichts anderes wollen, als sinnvoller, wirksamer, nachhaltigeres Lernen zu begünstigen oder überhaupt erst zu ermöglichen.

3. Zur Kritik an der Emanzipationspädagogik

Robert Spaemann hat unlängst eine grundsätzliche Kritik am Bildungsziel „Emanzipation“ vorgelegt⁹⁾. Man kann in dieser Kritik allerdings nie genau dingfest machen, gegen wen sie sich in concreto richtet, weil zu vieles in einen Topf geworfen und zu wenig belegt wird. Es ist nicht auszuschließen, daß sich Spaemanns Aufsatz gegen bestimmte Positionen orthodoxer Marxisten richtet, sonst kann man sich nämlich manches Urteil nicht erklären. Da er das aber nie sagt, sondern sich pauschal gegen die gesamte Emanzipationspädagogik wendet, ist es nötig, auf Differenzierungen zu bestehen.

Spaemanns Hauptüberlegungen gelten der Unterscheidung zwischen dem ursprünglichen Rechtsbegriff „Emanzipation“ und einer neuen Bedeutung, die der Begriff im 19. Jahrhundert angenommen hat. Der klassische Rechtsbegriff „Emanzipation“ bedeutet einen Vorgang, der einen Anfang und ein Ende hat und mit der Erlangung eines Status, der Mündigkeit, endet; der neue Begriff meint einen lebenslangen Prozeß ohne eindeutiges Ende. Spaemanns politische Warnung vor dem „unendlichen“ Emanzipationsbegriff kulminiert in der Aussage, es sei für die Zukunft der Freiheit wichtig, „daß wir keine Verwechslung der Mündigkeitsbegriffe aufkommen lassen; daß wir Mündigkeit im rechtlichen Sinne nicht an jenen Zustand als Bedingung knüpfen, der im Rahmen der Emanzipationsideologie Mündigkeit heißt“¹⁰⁾. Das scheint mir eine merkwürdig pointenlose Befürchtung zu sein, weil weit und breit keine Gefahr zu sehen ist, daß irgendeine Instanz oder Person, die mit Gesetzgebung oder Rechtsprechung zu tun hat, den Rechtsbegriff der Mündigkeit mit dem „verinnerlichten“ Emanzipationsbegriff verwechseln könnte. Das einzige bekannte Beispiel einer durch Rechtsverfahren gesicherten Beziehung zwischen beiden ist die alte Rechtsübung in den USA, daß Einwanderer sich einer staatsbürgerlichen Prüfung zu unterwerfen haben, bevor sie die US-Staatsbürgerschaft erhalten. Hier kommen also Men-

schen nicht einfach durch formellen Rechtsakt in den Genuß der staatsbürgerlichen Rechte, sondern müssen sich erst „inhaltlich“ als „mündig“ ausweisen. Diese Rechtspraxis ist aber weder ein Ergebnis moderner „Emanzipationsideologie“ noch eine Gefahr für irgend jemanden noch überhaupt auf die Bundesrepublik übertragbar.

Auch pädagogisch ist Spaemanns Unterscheidung pointenlos. Der Lehrer hat es, ob er will oder nicht, immer mit dem zweiten Emanzipationsbegriff zu tun, denn dieser Begriff ist identisch mit dem Lernbegriff. Der Lehrer kann sich nicht darauf verlassen, daß mit dem Eintreten der Rechtsmündigkeit der junge Mensch schlagartig in der Lage sei, die Lebensprobleme zu meistern, vielmehr muß er den Heranwachsenden erst befähigen, mit diesen Problemen fertig zu werden. Wenn das nicht so wäre, wäre Schule als Institution überflüssig. Die Aufgabe des Lehrers ist es, dafür zu sorgen, daß Kinder ihre spätere Mündigkeit auch substantiell wahrnehmen können. Für die politische Bildung in der Schule heißt das: die Schüler sollen den politischen Aufgaben und Anforderungen gerecht werden, die auf sie zukommen, wenn sie erwachsen sind. Aus diesem Grundgedanken sind die „Politik“-Richtlinien entstanden. Die Befähigungen und Bereitschaften, die nach Auffassung der Richtlinienkommission dazu nötig sind, bilden den Kernpunkt der Richtlinien, nämlich die zehn Qualifikationen.

4. Historische Erfahrungen als Hintergrund der Richtlinien-Konzeption

Spaemann führt die „Emanzipationsideologie“ ohne viele Umstände auf Marx zurück. Gewiß trifft diese Genese für vieles zu, was seit der Studentenbewegung unter den marxistischen Varianten dieses Schlagworts läuft, doch ist sie viel zu eng. Die Probleme der politischen Bildung in der Bundesrepublik haben, gerade auch in ihrer emanzipativen Richtung, andere Wurzeln. Die politische Bildung in der Bundesrepublik ist, wie oben angedeutet, viel weniger von zukunfts-gewandten Theorien als von massiven politisch-historischen Erfahrungen des gesamten Volkes geprägt. Verschiedene kluge Interpreten haben in den Richtlinien für Politikunterricht von Nordrhein-Westfalen die folgenden geistigen Väter vermutet: Plato, Aristoteles, Rousseau, Helvetius (!), Marx, Max Stirner, Habermas. Politische Didaktik geht aber nicht von Personen

⁹⁾ Vgl. R. Spaemann (Anm. 2).

¹⁰⁾ Ebd., S. 14.

und Lehrmeinungen aus, die sie für Unterrichtszwecke vereinfachen will, sondern sie versucht, Antworten auf Probleme zu geben, die von der politischen und geschichtlichen Wirklichkeit selbst gestellt werden. Man braucht dazu nicht die Philosophiegeschichte zu bemühen. Ich führe einige willkürlich herausgegriffene Stellen aus einer ganzen Bibliothek an, um die Dimensionen des Problems wenigstens in einigen Umrissen sichtbar werden zu lassen, und wähle dabei solche Autoren aus, die die großen politischen Grunderfahrungen unseres Volkes ausgedrückt haben:

Thomas Mann: „Mein persönliches Bekenntnis zur Demokratie geht aus einer Einsicht hervor, die gewonnen sein wollte und meiner deutsch-bürgerlich-geistigen Herkunft und Erziehung ursprünglich fremd war: der Einsicht, daß das Politische und Soziale ein Teilgebiet des Menschlichen ausmacht, daß es der Totalität des humanen Problems angehört, vom Geiste in sie einzubeziehen ist, und daß diese Totalität eine gefährliche, die Kultur gefährdende Lücke aufweist, wenn es ihr an dem politischen, dem sozialen Element gebricht.“ (Kultur und Politik, 1939).

Hermann Hesse: „Ich bin nicht mißtrauisch gegen den jetzigen Staat, weil er neu und republikanisch ist, sondern weil er mir beides zu wenig ist.“ (Brief an Thomas Mann vom 20. 2. 1931).

Heinrich Mann: „Die Eigenschaften des Untertans sind die, worauf das Reich gegründet war. Sie machen nicht den Deutschen aus, nur den Untertan. Es sind nicht deutsche Eigenschaften, jedes Volk hat sie. Jedes Volk hat sie angewendet, bekämpft, mit anderen vermischt. Die Charaktere der Völker Europas sind überall aus Bestandteilen derselben vielfältigen Rasse zusammengesetzt; Zusammenhänge der Zeit und der Geschichte entscheiden, wie.“ (Kaiserreich und Republik, 1919).

Hermann Hesse: „Ihr Deutsche seid mehr als jedes andere Volk an das Gehorchen gewöhnt. Euer Volk hat so leicht, hat so überaus gerne und freudig gehorcht, keinen Schritt mochte es tun, ohne dabei die Befriedigung zu fühlen, daß damit ein Gebot erfüllt, eine Vorschrift befolgt sei. Mit Gesetzestafeln und namentlich mit Verbotstafeln war euer gutes Land bedeckt wie mit einem Walde.“ (Zarathustras Wiederkehr, 1919).

Helmuth Plessner: „Offensichtlich verlangt das Verständnis dieser Zusammenhänge ein

Hinausgehen über den zeitgeschichtlichen Horizont der dreißiger Jahre, denn die Formung unseres nationalen Selbst- und Leitbildes gehört dem 19. Jahrhundert an und ist von seiner Geistesgeschichte und ihren Voraussetzungen nicht zu trennen. Die wesentliche Differenz zwischen den Deutschen und den Völkern des alten Westens, die ihre nationalstaatliche Basis im 16. und 17. Jahrhundert gefunden hatten und auf ‚goldene Zeitalter‘ zurücksehen können (was wir nicht können), liegt in dieser Zeitverschiebung, die eine innere Verbindung zwischen den Mächten der Aufklärung und der Formung des Nationalstaates in Deutschland verhindert hat... Vergegenwärtigt man sich das für Deutschland grundlegende Mißverhältnis zur Frühaufklärung, ... so wird die Verzögerung der politischen Entwicklung, vor allem der bürgerlichen Schicht, verständlich ... Das zu unpolitischer Haltung in obrigkeitsstaatlichen Verhältnissen erzogene Bürgertum war somit einer doppelt drückenden Belastung durch die der geschichtlichen Lebensorientierung wesensfremde industrielle Revolution seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts ausgesetzt... Das Säkularisationsgefälle, eine gesamteuropäische Erscheinung und in den führenden Industrienationen des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluß der Naturwissenschaften mit den gleichen sozialen Auswirkungen verknüpft, wurde in Frankreich und England anders aufgefangen und gewissermaßen besser vertragen als in dem national nur schwach integrierten Deutschland, dem ein Rückhalt an politischer Aufklärung, an politischem Humanismus fehlte.“ (Die verspätete Nation, 1959, S. 13 ff.) —

Lang wirkende Verspätungserscheinungen, Entfremdung von Geist und Politik, bürgerliche Beziehungslosigkeit zur Politik, eine lange Tradition von Untertanenmentalität, zu wenig sichere Entschiedenheit im Republikanischen — gewiß sind das nur einige Chiffren, die den historischen Hintergrund der politischen Bildung andeuten sollen; sie alle reichen wesentlich weiter zurück und berühren elementarere Schichten unseres politischen Seins als der aufgeregte Schlagabtausch der letzten sechs Jahre um linke Studenten. Man könnte mit diesen Stichworten fortfahren und z. B. noch auf die etatistische Tradition mit den dazugehörigen Verhaltenstugenden Zucht, Pflicht und Gehorsam hinweisen oder auf die Tradition der Konfliktscheu oder die des Formalismus, der Eigenart nämlich, po-

litische Probleme als formale Rechtsprobleme zu behandeln¹¹⁾.

Die Antwort, die der politische Unterricht in Nordrhein-Westfalen gibt, ist der Versuch, vom Schulunterricht her Ansätze zu einer civic culture, einer politischen Kultur, zu entwickeln¹²⁾. Hier sind die Gründe dafür zu suchen, weshalb die Richtlinien eine Art von politischem „Tugendkatalog“ in Form der „Qualifikationen“ vorlegen, die Verhaltens-„Disponibilitäten“ schaffen sollen; gemeint ist, Möglichkeiten und Grundlagen für ein Verhalten schaffen, das, einmal an Beispielen eingeübt, disponibel ist, dem Individuum zur Verfügung steht¹³⁾. Die Qualifikationen und Lernziele der Richtlinien geben, vereinfacht gesagt, Antwort auf die Frage: Was muß man alles können, um politisch wahrnehmungs- und urteilsfähig zu sein und um sich politisch beteiligen zu können? Das ist für die politische Didaktik schon fast ein Gemeinplatz, aber Unterrichtslehrpläne waren bisher nach ganz anderen Gesichtspunkten konstruiert¹⁴⁾. Die pädagogische Haltung, von der die Richtlinien dabei ausgehen, ist nicht die des Appells an die Schüler: „Nun seht einmal, in welchem einem großartigen Staat wir leben und

welche Rechte er euch gewährt!“, sondern: „Wenn ihr die Rechte nicht ausfüllt, sondern austrocknen laßt, ist es um diese Rechte eines Tages vielleicht schnell geschehen. Was müßt ihr also können, um diese Rechte auch tatsächlich wahrzunehmen?“ — Sie ist nicht die Haltung: „Seht einmal, welche Meinungsfreiheit euch die Verfassung gewährt, wie ihr diskutieren, wie ihr beliebig viele Zeitungen lesen könnt!“ — sondern nüchtern: „Welche Voraussetzungen sind nötig, wie werden sie konkret erworben und angewandt, damit ihr die Meinungsfreiheit selbst wahrnehmen und damit ihr beurteilen könnt, wie andere damit verfahren?“ Eine solche Haltung dürfte für die Grundlegung einer politischen Kultur eher erfolgversprechend sein, als wenn man die staatlichen Normen und Institutionen so hoch hängt, daß die Schüler sich ihnen nur in Respekthaltung zu nahen wagen. Schülern Mut zur Politik machen heißt eben nicht, sie unablässig zur Hab-acht-Stellung anzuhalten, sondern ihnen Politik als etwas nahebringen, was ihre eigene Sache ist. Die Richtlinien sind, so gesehen, alles andere als avantgardistisch; sie sind nicht zu früh, sondern 25 Jahre zu spät gekommen.

¹¹⁾ Vgl. Kurt Sontheimer, Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, München 1971, S. 76 ff.

¹²⁾ Zum Begriff vgl. Kurt Sontheimer (Anm. 10), S. 71; Heinrich Bußhoff, Politischer Stil — politische Kultur — politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/70, S. 4 ff.

¹³⁾ Um Mißverständnisse zu vermeiden: Das Erarbeiten von Verhaltenslernzielen im Schulunterricht ist unlösbar mit der Vermittlung kognitiver Inhalte, also der „Sache“ und ihrer Struktur, verbunden. Alle Lernziele haben eine Verhaltens- und eine Inhaltsdimension zugleich.

¹⁴⁾ Die zehn Qualifikationen und die zugehörigen Lernziele beanspruchen relative Vollständigkeit. Relativ heißt hier: innerhalb der durch die Gesamtkonzeption gesteckten Grenzen. Um das zu überprüfen, gibt es neben dem methodisch-systematischen Weg noch den pragmatischen Weg, die Probe „von außen“: Man möge sich beliebige Situationen verdeutlichen, in denen Menschen politisch urteilen oder handeln (z. B. Schreiben eines Leserbriefes, Mitwirkung in einer Partei oder Bürgerinitiative, eine bestimmte Entscheidung eines Berufspolitikers u. a. m.), sodann die dazu nötigen Befähigungen abschätzen und nachkontrollieren, ob sie im Lernzielkatalog zu finden sind. — Auch Hartmut von Hentig bestätigt dies: „Ich habe mir alle möglichen Lernziele eines Politischen Unterrichts einfallen lassen, die in den Richtlinien nicht ausdrücklich vorkommen, und sie stets auch in dem gegebenen „Dekalog“ unterbringen können...“ (Kritik an der Kritik in und an den „Richtlinien für den Politischen Unterricht“ des Landes Nordrhein-Westfalen, in: W. Gagel/Rolf Schörken (Anm. 6), S. 14.

5. „Glück“ und „Glücksansprüche“ in Lehrplänen

Die Stelle in Spaemanns Kritik, die auf die Richtlinien für Politik bezogen (oder beziehbar) ist, beschäftigt sich mit dem pädagogischen Thema des Glücks. Die Richtlinien formulieren als Lernziel: „Möglichkeiten zur Verwirklichung der eigenen Glücksansprüche erkennen und nutzen“ und „Fähigkeit und Bereitschaft, die Glücksansprüche anderer zu erkennen und ernstzunehmen“¹⁵⁾. Spaemann wendet ein, zwar solle der Erzieher „das Glück der Kinder im Auge haben... aber das heißt nicht, daß er Glücksansprüche lehren soll: im Gegenteil: eine Pädagogik, die lehrt: weg von den Sachen aufs Glück zu blicken, betrügt ums Glück, sie macht neurotisch“¹⁶⁾.

Zustimmung verdient hier der auf Max Scheler zurückgehende Gedanke, daß Glück nicht

¹⁵⁾ Richtlinien, 2. Aufl., S. 25. Peter Schulz-Hageleit's Befürchtung, die „Glücksansprüche“ könnten dem parteipolitischen Kalkül zum Opfer fallen, ist nicht eingetroffen. Vgl. Peter Schulz-Hageleit, Erziehung zum Glück, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 13/75, S. 38 ff.

¹⁶⁾ R. Spaemann (Anm. 2), S. 22.

direkt intendierbar ist; aber das will der Politikunterricht ja auch nicht. Lernziele sind bekanntlich nur *an* Inhalten, *an* Sachen, zu wirklichen; freischwebende Lernziele, die keiner Sache bedürften, gibt es nicht in Unterrichts-Richtlinien. Was aber Spaemanns Wendung gegen die Glücks-„Ansprüche“ angeht, so ist ihm nicht zuzustimmen. Schon aus Gründen historischer Redlichkeit ist es an der Zeit, Gegengewichte gegen die Residuen heroisch-ästhetischer Weltbilder zu schaffen, die erklären, die Weltgeschichte sei nicht der Boden des Glücks (Fichte), Völker hätten ohne Rücksicht auf das Glück des einzelnen große Lebenszüge ans Licht zu bringen (J. Burckhardt), Glück mache den Menschen klein (Nietzsche). Man braucht in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht mehr zu kommentieren, wie eine Politik aussieht, die sich auf solche Ideen stützt. Damit unterstelle ich nicht, daß Spaemann aus einer dieser philosophischen Traditionen heraus denke, bin allerdings der Meinung, man könne diese — sehr deutsche — Tradition bei der Erwägung dieser Fragen nicht ignorieren.

Warum soll Kindern verborgen bleiben, daß Menschen Glücksansprüche haben, zwar nicht als juristisch einklagbare Tatbestände, nicht als eine ans Schicksal zu richtende Anklage, sondern als humane Grundforderung, ohne die man den Sinn von rechts- und sozialstaatlicher Politik nicht vollständig erfassen kann. Warum sollen Schüler nicht deutlich erfahren, daß Millionen von Menschen in unserer Welt, denen die Grundbedingungen nicht gegeben sind, auch nur die bescheidenste Vorstellung von Glück in ihrem Leben zu verwirklichen, buchstäblich um ihr Leben betrogen werden? Sollen die Heranwachsenden vor dieser Seite der Wirklichkeit die Augen verschließen? Das braucht nicht zu bedeuten, wie vielleicht befürchtet wird, daß unreife Kinder nun automatisch Sündenböcke zu suchen anfangen. Mit Sicherheit bedeutet es aber, nach den Ursachen zu fragen, und das ist eine politische Frage, die deshalb in den Politikunterricht gehört.

Bei der Kritik am Glücksbegriff in Lehrplänen wird oftmals eine Einstellung sichtbar, die man mit den Worten beschreiben kann: Setzt den Kindern keine Rosinen in den Kopf! Halte sie hübsch bescheiden! Schaffe ihnen nicht noch das gute Gewissen, mit dem sie dann so gutgläubiger ihre Freiheit mißbrauchen! — Hier schlagen alte Rollenvorstellungen von Lehrer und Schüler durch: Kinder müssen brav, Lehrer müssen Vorbild sein,

beide hübsch bescheiden und fromm. Daß eine solche Biedermeier-Idylle auch in modernisierter Form heute nicht mehr zu haben ist, bedarf keiner Erörterung.

Offenbar wird der Glücksbegriff von manchen Kritikern auch als eine Art innerweltlicher Konkurrenz zu religiösen Sinnerfahrungen verstanden. Wenn die Richtlinien ihn auch nicht in dieser Weise akzentuieren, sondern ihn nüchterner, in stärkerem Bezug zur politischen Wirklichkeitsgestaltung sehen, so kann und soll doch nicht ausgeschlossen werden, daß er auch als metaphysische Kategorie in den Blick kommt (allerdings: in Sekundarstufe I dürfte das wohl kaum ein Unterrichtsthema sein). Grundsätzlich ist dagegen nichts einzuwenden, solange nicht bestimmte Glücksvorstellungen inhaltlich festgeschrieben werden — und davor hüten sich die Richtlinien. Der Glücksbegriff hat in den Richtlinien eine wichtige Funktion: Indem er das Augenmerk darauf lenkt, daß „die Politik nicht Selbstzweck oder Endziel menschlicher Existenz ist“¹⁷⁾, macht er deutlich, daß die Richtlinien sich nicht unterfangen, Letztbegründungen des politischen Handelns oder gar der menschlichen Existenz zu geben, daß vielmehr solche Letztbegründungen in einem Raum „hinter“ der Politik liegen. Mir scheint das ein angemessenes Verfahren zu sein, weniger aufdringlich z. B. als die Vorstellungen von Boventer¹⁸⁾, der den Politik-Unterricht — wenn es denn so etwas überhaupt geben darf — am liebsten als Teil eines umfassenden philosophisch-religiösen Sinnfragen-Unterrichts verstanden wissen will, in dem dann das Politische bis zur Unkenntlichkeit mit Metaphysik verrührt würde. Boventer tut es nicht ohne Letztbegründungen. Was aber hätte er erst gesagt, wenn die Richtlinien Antworten auf die Sinnfrage gegeben hätten, die nicht seiner eigenen Antwort entsprochen hätten? Ist es da nicht doch besser, wenn Richtlinien auf Letztbegründungen menschlicher Existenz verzichten? Daß die Richtlinien freilich Politik als ein innerweltliches Geschäft begreifen, kann ihnen wohl nicht ernsthaft vorgeworfen werden. Sie stehen damit in der europäischen politischen Tradition seit Ausgang des Mittelalters, und zu dieser Tradition gehört auch, daß die Frage nach dem Sinn von menschlicher Existenz zwar ver-

17) Richtlinien, 2. Aufl., S. 24.

18) Hermann Boventer, Emanzipation durch Curriculum?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 13/75, S. 3—27.

wandt, aber nicht einfach identisch ist mit dem Sinn von politischem Handeln.

Bei der Formulierung des Glücksgedankens hat die Richtlinienkommission einige Schwierigkeiten gehabt, die gewiß nicht zufällig auftraten. Der Glücksbegriff hat zwar eine lange Tradition im politischen Denken von der Antike bis in die Gegenwart, doch diese Tradition wurde im deutschen Sprachraum so nachhaltig unterbrochen, daß es Verständigungsschwierigkeiten gibt. Der Glücksbegriff versteht sich nicht mehr von selbst. Sprachlich wirkt das Wort „Glück“ — zum mindesten in trockenen Lehrplänen — um eine Spur zu vollmundig. Trotzdem scheint es noch das beste in einer Reihe verwandter Wörter zu sein. In einem Vorentwurf zu den Richtlinien hatte es die nordrhein-westfälische Kommission zunächst mit dem Wort „Genuß“ versucht, weil es nüchterner war, aber das wurde von manchen Lesern als frivol, ja geradezu als jugendverführerisch angesehen¹⁹). Von „Freude“ oder „Sensibilisierung“ zu sprechen, würde die Verständnisprobleme ebenfalls nicht verringern, sondern vergrößern. Um wenigstens deutlich zu machen, daß der Glücksbegriff in den Richtlinien nicht völlig deckungsgleich ist mit dem in der Alltagssprache durch Schlagter, Werbung und dergleichen recht heruntergekommenen Wort, spricht die 2. Auflage der Richtlinien von der „Chiffre“ Glück: *„Das Wort ‚Glück‘ ist eine Chiffre für Selbstverwirklichung, die über das Politische hinausreicht, seiner jedoch als Vorbedingung bedarf; sie soll sichtbar machen, daß eine Verabsolutierung des Politischen in seinen Auswirkungen auf die Freiheit des einzelnen ebenso bedrohlich sein kann wie eine grundsätzliche politische Abstinenz“* (Qualifikation 7, Qualifikationsbeschreibung).

Nach diesen prinzipiellen Überlegungen lohnt es sich, auf die konkrete Bedeutung des Glücksgedankens für den Unterricht zu achten. „Glück“ ist nicht einfach eine Leerformel, wie man ja zunächst argwöhnen könnte, sondern hat eine problemaufschließende Funktion. Man kann das am Themenkatalog der Richtlinien überprüfen; überall dort nämlich, wo die Qualifikation 7 erwähnt wird, ist der Glücksgedanke für die Problematisierung von Unterrichtseinheiten von Bedeutung. Drei Beispiele von vielen: Klasse 5/6; Thema: „Was tun wir am Wochenende? — Gegen-

sätzliche Wünsche bei der Freizeitplanung und Probleme ihrer Verwirklichung.“ Ein weiteres Thema: „Warum mußt Du eigentlich immer arbeiten? — Zweck und Funktion der Berufsausübung“. Ein Thema für die Klassen 7/8: „Man kann alles verkaufen! — Funktion der Werbung in der Marktwirtschaft“.

Bei diesen Themen geht es um Bedürfnisbefriedigung und Lebensgestaltung im Rahmen bestimmter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedingungen. Ohne die Glückskategorie würden einige Grundprobleme nicht sichtbar, um die es hier geht: beim ersten Thema das Vorhandensein unterschiedlicher individueller Vorstellungen von der richtigen Lebensgestaltung im kleinen Kreis, hinter denen ja Glücksvorstellungen verborgen sind; beim zweiten Thema kommt in der Frage des Kindes an seinen Vater das Spannungsverhältnis von notwendigem Geldverdienenden zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung einerseits und dem Anspruch des Kindes andererseits zum Ausdruck, der Vater möge ihm mehr sein als bloß der Geldverdiener. (Es braucht wohl kaum erläutert zu werden, daß hier kein individuelles, sondern ein gesellschaftliches Problem angezielt wird.) Beim dritten Thema macht der Glücksbegriff auf ein ideologiekritisches Problem aufmerksam, nämlich auf die planmäßige Verwendung von Glücksvorstellung zum Zwecke der Werbung und auf mögliche Folgen solcher Suggestionen.

Weil der Glücksbegriff eine wichtige Aufschlüsselungsfunktion bei der Themenbehandlung leistet, kann nicht auf ihn verzichtet werden. Auf eine Reihe von anderen pädagogischen Funktionen hat P. Schulz-Hageleit hingewiesen; sie brauchen hier nicht wiederholt zu werden²⁰).

6. Eine neue Diktatur des Lehrers?

Eine eigentümliche Verkennung, ja Verkehrung der Tatbestände liegt an einer anderen Stelle Spaemanns Kritik zu Grunde. Er richtet an „die“ Emanzipationspädagogik die Frage: Wem nützt sie? und antwortet kurzum: Sie ist eine massive Herrschaftsideologie der Pädagogen. Der emanzipatorische Lehrer ist nach Spaemann derjenige, der es immer besser weiß, der vor allem genau weiß, was richtig und was falsch ist und der dem Schüler das seiner Ansicht nach Richtige unmißverständlich oktroyiert. „Was die richtige Seite ist,

¹⁹) So z. B. Konrad Kraemer, Richtlinien für Politischen Unterricht sind ein Skandal, in: Kirchenzeitung für das Erzbistum Köln, Nr. 12 vom 23. 3. 1973.

²⁰) P. Schulz-Hageleit (Anm. 14), S. 47.

sagt der Lehrer.“²¹⁾ Den guten Pädagogen, das Gegenbild des emanzipativen Lehrers, charakterisiert Spaemann wie folgt: Seine Herrschaft ist auf ihren Eigenabbau gerichtet, der Lehrer hat das Resultat der Auseinandersetzung des Schülers mit der Sache nicht mehr in der Hand und sollte es auch nicht mehr in der Hand haben, der Schüler soll sich emanzipieren, nämlich vom Lehrer.

Man liest diese Stelle mit Erstaunen. Spaemann hat offenbar nicht zur Kenntnis genommen, daß die pädagogischen Prinzipien des „freien Lernens“²²⁾, der neuen Lehrerrolle, des Zurücktretens des Lehrers hinter die Auseinandersetzung mit der Sache, das Selbstfindenlassen der Beurteilung von Sachverhalten durch die Schüler, der Gruppenunterricht, die Mitplanungsmöglichkeiten für Schüler und vieles mehr zur Vorgeschichte der emanzipativen Pädagogik gehören. In den Richtlinien für den Politikunterricht wird die Notwendigkeit, daß sich die Schüler vom Lehrer emanzipieren sollen, ausdrücklich angestrebt: „Heranwachsende müssen über die Grundfähigkeit verfügen, sowohl Werte für das Verhalten der eigenen Person verbindlich zu machen, als auch sich gegebenenfalls von nicht akzeptierten Prägungen zu lösen. Dies bedeutet zum Beispiel auch, daß Schüler befähigt werden sollen, sich mit den in den Unterricht einfließenden — oft unbewußten — Wertungen des Lehrers offen auseinanderzusetzen zu können ... Die Ablehnung autoritärer Haltung darf den Lehrer nicht daran hindern, seinen eigenen Standpunkt deutlich zu machen. Aber der auf Emanzipation hinarbeitende Lehrer tut das weder doktrinär, noch suggestiv. Er wird seine Position klar ausweisen, doch nicht als die allein sinnvolle behaupten.“ (RL, S. 10). Dergleichen dürfte sich in den Unterrichts-Richtlinien konservativer Richtung schwerlich finden.

Spaemann hat bei seinen Vorwürfen offenbar bestimmte Doktrinäre im Auge, die mit den Geschichtsgesetzen auf Du stehen. Besserwissererei ist jedoch, wenn sie als Untugend bei Lehrern in Erscheinung tritt, an keine politische Schattierung gebunden. Ihre Ursache braucht auch nicht notwendig das Bewußtsein zu sein, über die richtigen Lösungen für die politischen Probleme zu verfügen, sondern kann ebenso gut auf autoritären Unterrichts-

stil, fachliche Unsicherheit oder eine starre Persönlichkeitsstruktur zurückgehen. Es geht nicht an, eine pädagogische Richtung, die man ablehnt, einseitig mit diesem Vorwurf zu belasten.

7. Wer fürchtet sich vor dem Risiko des politischen Lernens?

Die Fronten werden merkwürdig verkehrt, wenn Spaemann der Emanzipationspädagogik vorwirft, sie wolle nach Art normativer Pädagogik alle Risiken vermeiden, zum Beispiel das Risiko, daß die von ihr gewünschten Ergebnisse eventuell nicht oder anders, als vorgestellt, erreicht würden. Um das hier angesprochene Problem dingfest zu machen, nehme ich als Beispiel wieder die Richtlinien für den Politikunterricht. Nicht nur, daß hier die Risikofreudigkeit mehrmals betont wird — die Diskussion um die umstrittenste Stelle der Richtlinien macht sogar unübersehbar klar, woher die Widerstände gegen den Mut zum pädagogischen Risiko denn wirklich kommen. Es handelt sich um eben die Stelle, die Hermann Lübke auf dem „Tendenzwende“-Kongreß zitiert und mit herben Worten abgestraft hat²³⁾. Es lohnt sich deshalb, sich mit dieser Passage näher zu befassen. In der ersten Fassung der Richtlinien hieß sie: *„Emanzipation als Ziel von politischem Lernen heißt, die jungen Menschen in die Lage zu versetzen, die vorgegebenen gesellschaftlichen Normen entweder frei und selbstverantwortlich anzuerkennen oder abzulehnen und sich gegebenenfalls für andere zu entscheiden.“* Hier ist also von *„vorgegebenen gesellschaftlichen Normen“* die Rede, nicht von Rechtsnormen. Schon der nächste Satz erläutert den Begriff: gemeint sind „gesellschaftliche Prägungen“, also „patterns“, eingeschliffene Standards, also meist unbewußt, jedenfalls unaufmerksam übernommene Verhaltensformen, unter denen doch der junge Mensch seine Auswahl treffen muß, nicht immerzu und unablässig, was ohnehin kein Mensch tut und tun kann, sondern an Beispielen.

Was in diesem Satz den hellen Zorn Lübkes hervorruft, ist der letzte Satzteil, in dem das Risiko offen benannt wird, daß solche Normen auch abgelehnt werden können. Nun ist das, was hier ausgesagt wird, etwas höchst Selbstverständliches und Normales, das von keiner

²¹⁾ Anm. 2, S. 20.

²²⁾ Vgl. dazu Walter Gagel, Können Richtlinien für den Politischen Unterricht konsensfähig sein?, in: W. Gagel / R. Schörken (Anm. 6), S. 48 ff.

²³⁾ Hermann Lübke, Fortschritt als Orientierungsproblem im Spiegel politischer Gegenwartssprache, in: Cl. Graf Podewils (Hrsg.) (Anm. 2), S. 10—12.

Macht der Welt zu verhindern ist: Erstens nämlich müssen unter den vielen, sich oft widersprechenden gesellschaftlichen „patterns“ immer dann schon bestimmte abgelehnt werden, wenn man sich für andere entscheidet — der Junge, der sich entscheidet, seiner Haartracht einen „afrolook“ zu geben, lehnt damit die gesellschaftliche Norm des „üblichen“ Haarschnitts ab; wer sich für den „gepflegten“ Haarschnitt entscheidet, lehnt u.U. die Gruppennorm seiner gleichaltrigen Freunde ab. Zweitens: Keine Schule in der Welt, auch nicht in Diktaturen, totalitären Regimes usw. mit striktestem Verbot aller Norm-Alternativen und -Abweichungen, kann garantieren, daß Schüler wirklich das übernehmen, was ihnen in der Schule als vorbildlich hingestellt wird. Man kann zwar — jedenfalls in Diktaturen — kontrollieren, was Lehrer sagen, auch unter Umständen, was Schüler sagen, aber was in den Köpfen wirklich vorgeht, weiß niemand. Öfter als wir zu glauben wissen, denken Schüler ziemlich unfeine Dinge, wenn Lehrer bestimmte Meinungen äußern, bestimmte Normen für richtig erklären. Dies sind triviale, täglich vorkommende Risiken des Unterrichtens. Sollte man dies nicht auch in den Richtlinien offen sagen dürfen? Ich fürchte, man fördert amtliche Heuchelei, wenn man dies in offiziellen Plänen nicht aussprechen darf, wohl aber überall anderswo. Die erwähnte Stelle ist in der zweiten Auflage dennoch geändert worden.

Diese Veränderung hat für Lübke einen so hohen Stellenwert, daß sich eine schlichte Lehrerkommission fast schon geschmeichelt fühlt: Sie ist ihm nicht mehr und nicht weniger als ein Indiz für die Tendenzwende im geistigen Leben der Bundesrepublik²⁴⁾. Sollte man es nicht vielleicht doch ein bißchen unpathetischer nehmen? Der Grund für die Umformulierung war einfach genug: Angesichts der Tatsache, daß selbst Philosophieprofessoren die „vorgegebenen gesellschaftlichen Normen“ mit den politischen und rechtlichen Normen kurzerhand in eins setzten, mußten die Autoren der Richtlinien damit rechnen, daß noch andere Leser diesem Mißverständnis anheimfielen. Um dem zu begegnen, wurde der gesamte Gedankengang ausführlicher dargestellt. In der neuen Formulierung ist zunächst an dieser Stelle, jetzt weiter ausgreifend, von „Werten und Institutionen“ der Gesellschaft die Rede. Damit wird das gesamte Bündel aller Normen und Werte zusammen-

gefaßt und der Institutionsbegriff hinzugefügt. Die rechtlichen und politischen Normen sind also jetzt, im Unterschied zur vorherigen Formulierung, hinzugekommen. Folgerichtig fällt nun auch der Gedanke der Ablehnung an dieser Stelle weg und wird ersetzt durch die Formulierung: „... oder Veränderungen anzustreben“, was besagt, daß man zwar keinen Schüler dazu zwingen kann, auch im Bereich der juristischen und politischen Normen alles in idealer Weise in Ordnung zu finden, daß man aber deutlich auf den politischen Weg verweist, auf dem Veränderungen angestrebt werden können. Nur zwei Sätze weiter wird dann der ursprüngliche Gedanke wiederholt: „*Heranwachsende müssen über die Grundfähigkeit verfügen, sowohl Werte für das Verhalten der eigenen Person verbindlich zu machen, als auch sich gegebenenfalls von nicht akzeptierten Prägungen zu lösen.*“ Lübke übergeht das, weil sonst vermutlich die gewünschte „Tendenzwende“ ins Wasser fiel.

Im folgenden Kapitel der Richtlinien (I, 4) wird dann der Normenbegriff ausführlich erläutert mit der Absicht, jede Verwechslungsmöglichkeit von Rechtsnormen und sozialen Normen unmöglich zu machen. So wird deutlich gesagt, daß soziale Normen im Unterschied von Rechtsnormen keinen Anspruch auf Befolgung haben, ja daß z. B. Personen, die sich bestimmten sozialen Normen nicht beugen wollen, von der Rechtsordnung sogar geschützt werden. Damit ist derselbe Gedanke — daß man nämlich soziale Normen auch ablehnen kann — in der zweiten wie in der ersten Auflage zu finden, in der zweiten sogar noch ausführlicher.

Lübke scheint dies nicht wahrgenommen zu haben, er schreibt triumphierend: „Die Rache der Wirklichkeit hat ihre polit-pädagogischen Mißinterpretationen eingeholt, und man darf insofern ein System rühmen, in welchem die Rache der Wirklichkeit sich über Stimmzettel zur Geltung bringen kann.“ Auf diesen hochgemuten Gedankenflug ist ein Reif gefallen. Neben der von Lübke beanspruchten, offenbar ziemlich rachsüchtigen Wirklichkeit scheint es noch eine andere, schlichtere zu geben, sie hat auch mit Stimmzetteln zu tun, nämlich mit den allgemein bekannten, leicht nachprüfbaren Wahlergebnissen. In Nordrhein-Westfalen hat man von dem Wahlergebnis, auf das Lübke zu spekulieren schien, nichts bemerkt; die Stimmzettel sagten etwas anderes.

Die Furcht vor dem Risiko kommt, Spaemann zum Trotz, keineswegs aus der emanzipativen Pädagogik, sondern von deren Konterpart her.

²⁴⁾ Ebd., S. 11.

Diejenigen, die die beschriebenen pädagogischen Risiken nicht wollen, sind dieselben, die glauben, es gebe einen risikolosen Weg zur Identifikation der Heranwachsenden mit unserem Staat und seinen Normen, und zwar von vornherein, ohne daß der Prozeß des Bewußtmachens und des kritischen Nachdenkens überhaupt noch nötig sei. Sie sind von tiefem Mißtrauen gegen einen problemorientierten und kritischen Unterricht erfüllt und

halten „Charakter“ und „Stärke“ für den besten Weg, die Jugendlichen zu einem risikolosen Übernehmen der gewünschten Normen zu veranlassen. Es ist zu bezweifeln, ob es solch einen Weg gibt. Aber selbst wenn es ihn gäbe, so sollte eine Erziehung zur Demokratie den beschwerlichen Weg über das Nachdenken, das Abwägen, den Zweifel und die Suche nach Besserem solchen Schnellrezepten vorziehen²⁵⁾.

III. Moderne Hintergrundprobleme des Lernziels „Beteiligung“

Die oben erwähnten Stichworte — Abkehr von unheilvollen Traditionsbeständen, Beitrag zum Aufbau einer demokratischen politischen Kultur — charakterisieren die Grundwelle der politischen Bildung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, reichen aber nicht aus, um die volle Breite der Probleme sichtbar zu machen, von denen politische Bildung heute ausgehen muß. Es gibt in der Bundesrepublik viele unübersehbare Symptome eines weitreichenden Wandels dieser Traditionen. Die Demokratie ist ungleich tiefer verwurzelt als in der Weimarer Republik; vielen erscheint die Unersättlichkeit, mit der in der jungen Generation Demokratie gefordert wird, geradezu als eine neue Gefahr. Andere politische und gesellschaftliche Probleme sind hinzugekommen, zu denen auch Unterrichts-Richtlinien Stellung beziehen müssen. Um sie zu erkennen, müssen wir den Blick noch weiter in die Vergangenheit richten und zugleich enger auf die Gegenwart lenken. Kein Zweifel, daß sich die Richtlinien für den Politikunterricht als ein Teil der Tradition der Aufklärung verstehen. Sie bauen auf allgemeinen Prämissen der Aufklärung auf: Sie gehen nicht von vorgegebenen ontologischen Wertsetzungen aus, die ein für allemal das festlegen, was den Menschen ausmacht; sie sehen die Gesellschaft und ihre Geschichte als grundsätzlich offen an, und das heißt auch: für die Selbstgestaltung offen; sie verstehen den Menschen mit Herder als den „ersten und einzigen Freigelassenen der Schöpfung“; sie halten gesellschaftliche Zwänge, auch Herrschaft, die blind hingenommen und nicht freiwillig bejaht werden, nicht für etwas Naturegebenes, sondern für etwas, was prinzipiell erkannt, analysiert und, falls nötig oder gewünscht, verändert oder abgebaut werden kann; sie halten also die gesellschaftliche Welt in der Tat nicht für naturhaft, son-

dern rationaler Einsicht zugänglich und veränderbar.

Die in den Richtlinien kräftig akzentuierten Gedanken der rationalen Prüfung des Vorgegebenen, des Befragens von Herrschaft nach ihrem Sinn und Zweck und des Überprüfenkönnens von politischen und gesellschaftlichen Normen und Werten sind Geist vom Geist der Aufklärung und stehen in einer langen europäischen Tradition. Sie haben sich als historisch ungemein wirkungsreiche Komponenten bei der Herausbildung der modernen Welt erwiesen, reichen in ihrer Wirkungsgeschichte längst weit über Europa hinaus und gehören zum Grundbestand der modernen Welt überhaupt, deren Teil wir alle sind. Ohne diese Prinzipien wäre Demokratie historisch ebensowenig möglich gewesen wie Wissenschaft und Technik.

Die erste Qualifikation der Richtlinien war ein besonderer Stein des Anstoßes. Sie lautete in der ersten Auflage: *„Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen.“* Die Kritiker, die daran Anstoß genommen haben, teilen sich in zwei Gruppen, und zwar in diejenigen, die sich gegen die aufklärerische Tradition insgesamt wenden. Die andere Gruppe besteht aus denen, die keineswegs blind dafür sind, daß wir alle Kinder einer

²⁵⁾ Zu diesem Komplex sowie zu der irrigen Vorstellung Spaemanns, die emanzipative Erziehung schaffe schwache Identitäten, vgl. meine Auseinandersetzung mit Hermann Lübbe in: W. Gagel/R. Schörken (Anm. 6), S. 25–40 („Zur Tauglichkeit von Identitätskonzepten für die politische Bildung“).

Welt sind, die durch die aufklärerischen Prinzipien einer weltverändernden Ratio bestimmt ist, die aber dem Tempo dieses Prozesses und vor allem seinen bedenklichen und gefährlichen Folgewirkungen mißtrauen und um einer wünschenswerten besseren Zukunft willen vor bestimmten Fehlentwicklungen warnen; diese Kritiker stehen also durchaus auch selbst in der aufklärerischen Tradition.

Der ersten Gruppe gehören mehr oder weniger Vertreter eines ontologischen Konservatismus an, die politisch der liberalen Individualismus-Tradition genauso ablehnend gegenüberstehen wie den sozialistischen Tendenzen der letzten zwei Jahrhunderte. Die Auseinandersetzung mit ihnen läßt sich nicht auf Richtlinien oder Unterrichtsfragen begrenzen, sondern führt zu den letzten Grundlinien europäischer Geschichtsentwicklung und macht Gegensätze sichtbar, die nicht einfach z. B. durch Formelkompromisse bei der Neubearbeitung von Richtlinien zu überwinden sind. Wer die aufklärerische Freisetzung des Menschen und den in Verfolg dieser Entwicklung von Wissenschaft, Technik, modernem Staat und moderner Wirtschaft eingeschlagenen Weg grundsätzlich für einen Irrweg hält, der gegen das wahre Wesen des Menschen gerichtet ist, kann vermutlich gar nicht anders, als nein zu diesen Richtlinien sagen. Freilich reicht sein Nein weit über den einzelnen Text hinaus; es betrifft die Moderne überhaupt. Umgekehrt kann die Kritik, die von dieser Seite kommt, von den Autoren der Richtlinien nicht erwarten, daß das gesamte Konzept zurückgezogen wird. Dies ist um so weniger möglich, als didaktische Vorstellungen dessen, was aus jener Richtung für die politische Bildung gewünscht wird, nicht einmal in Ansätzen vorliegen. Eine Flucht in eine heile Herkunft ist nicht möglich, und nirgendwo im Umkreis der Schulfächer, auch nicht im Bereich des Religionsunterrichts, sind Unterrichtskonzeptionen zu sehen, in denen so etwas versucht wird.

Differenzierter in Hinsicht auf die Problemlage argumentieren die Kritiker der zweiten Kategorie. Sie erkennen, daß die alte Ordnung dahin ist, sie verstehen sich selbst aus der Tradition der Rationalität und denken nicht daran, die Verwissenschaftlichung unserer Welt zu leugnen; vielmehr weisen sie im Gegenteil gerade auf die Verwissenschaftlichung und deren Zwanghaftigkeit hin. Die Kritik dieser Gruppe gegenüber dem politischen Unterricht ist nicht einheitlich. Be-

fürchtet wird von den einen, daß die Richtlinien auf einem naiven Fortschrittsoptimismus aufbauen, somit die Erfahrungen der Vergangenheit und die Situation unserer Zeit verfehlen und damit den Schülern einen nur illusionären Zugang zur Politik öffnen. Die andere Gruppe kritisiert im Unterschied dazu die Absicht der Richtlinien, angesichts der überwältigenden technokratischen Entwicklung den Partizipationsgedanken als ein oberes Lernziel aufrechtzuerhalten und erklärt diese Absicht entweder für vergeblich, für freiheitsgefährdend oder für übertrieben.

Die Auseinandersetzung mit der ersten Gruppe ist leicht, denn sie hat nicht zur Kenntnis genommen, daß die curriculare Bedingungsanalyse, die dem Richtlinienkonzept zugrunde liegt, ihren Ausgangspunkt präzise beim Problem der neuen Unfreiheiten und Zwänge genommen hat, die im Verfolg des historischen Prozesses der Verwissenschaftlichung, Technisierung und Rationalisierung der modernen Welt entstanden sind. Die Auseinandersetzung mit dem Technokratieproblem hat in der Tat bei der Curriculumkonzeption am Anfang gestanden; es ging, didaktisch gesprochen, um die Frage, wo in der heutigen Welt die besonderen Freiheits- und Gleichheitsgefährdungen liegen, wo aber auch die Chancen einer Entwicklung zu mehr Freiheit und Gleichheit liegen könnten und wie ein politischer Unterricht anzulegen sei, der davon ausgehe. Die Überlegungen, die in diesem Zusammenhang angestellt wurden, brauchen hier nicht wiederholt zu werden; sie sind im „Theorieband“ der Richtlinienkommission niedergelegt²⁶⁾. Es genügt, hier klarzustellen: Diese Analyse geht nicht von einem naiv-optimistischen Fortschrittsbewußtsein aus, sie setzt vielmehr gerade beim Brechungsprozess an.

Bei der Auseinandersetzung mit der anderen Gruppe muß man näher auf das Grundproblem eingehen, um das es geht, nämlich um das Verhältnis von Technokratie und Partizipation. Es handelt sich um eine moderne Problematik, von der das 19. Jahrhundert noch nichts wußte, weil es die weltverwandelnde Kraft moderner Wissenschaft erst in den Anfängen selbst erfuhr. (Nota bene: Auch aus diesem Grund ist es töricht, den Richtlinien den alten Standardvorwurf zu machen, sie setzten bei Marx an. Marx hat diese Proble-

²⁶⁾ Vgl. Rolf Schörken, Der theoretische Hintergrund des Strukturgitters, in: Rolf Schörken (Hrsg.), Curriculum „Politik“, Opladen 1974, S. 135—148.

matik nicht gekannt; die ersten Technokratietheorien stammen aus dem 20. Jahrhundert.) Es mehren sich die Anzeichen, „daß der technische Fortschritt, wenn er keiner wertorientierten Kontrolle unterworfen, sondern seiner Eigengesetzlichkeit überlassen wird, zugleich mit den Produktivkräften ungeahnte Destruktivkräfte entfesselt“²⁷⁾.

Beim Technokratieproblem geht es — in äußerster Verkürzung gesagt — um die Frage, ob die rapide Ausdehnung wissenschaftlicher, zunächst wertneutral erscheinender Rationalität, die bis in alle Lebensbereiche hinein vordringt, den Politikern nicht fast unbemerkt die Entscheidungen aus der Hand nimmt und sie Experten überträgt, womit das Gemeinwesen von einer politischen Körperschaft, in der Konflikte öffentlich ausgetragen werden, transformiert würde in eine homogene Staatsgesellschaft, die sich den neuen Zwängen alternativlos beugt. Daß es sich nicht einfach um eine soziologische Randerscheinung der Gegenwart handelt, sondern um einen Prozeß, der auf das Herz der Demokratie zielt, hat bereits Schelsky klargemacht: „Der technische Staat entzieht, ohne antidemokratisch zu sein, der Demokratie ihre Substanz“, weil er die normative Willensbildung unterläuft und aushöhlt²⁸⁾. Politik im Sinne wertgebundener Entscheidung zwischen Alternativen auf der Basis der Volkssouveränität würde dann überflüssig.

Greiffenhagen weist darauf hin, daß der Kriegszustand die Situation sei, auf die das technokratische Modell voll zutrefte: „Alle politischen Kräfte gelten nur einem fest definierbaren Ziel: den Feind zu besiegen.“²⁹⁾ Im Kriegsfall ist auch nach Greiffenhagen die soziologische Grundbedingung für das möglichst reibungslose Funktionieren des technokratischen Modells gegeben: die Homogenisierung des politischen Raums („Ich kenne keine Parteien mehr“). Je größer die gesellschaftliche Homogenität, um so geringer der Gegensatz von politischer Entscheidung und technokratischem Sachzwang. Überall dort, wo Staaten sich in einem Zustand befinden,

in dem alle Anstrengungen nur *einem* erklärten Ziel gelten (z. B. dem erwähnten Kriegsfall, auch in besonderen wirtschaftlichen Notlagen, auch dort, wo eine ideologische Leitdoktrin das politische Leben restlos überdacht), findet ein solcher Homogenisierungsprozeß statt; er ist identisch mit straffer Führung, Alternativlosigkeit der anzustrebenden politischen Ziele, Überflüssigwerden der Öffentlichkeit, Übermaß an Lenkung. Daß sich diese Tendenz mit der von unserer Verfassung beschriebenen Demokratie nicht in Übereinstimmung bringen läßt, bedarf keines Kommentars. Nicht überflüssig erscheint es allerdings darauf hinzuweisen, daß politische Positionen, die auch für unseren Staat mehr Ordnung, Autorität, Disziplin und eine größere ideelle Einheitlichkeit wünschen, sich des technologischen Arguments als eines unverdächtigen, weil wertneutralen gern bedienen, und zwar nicht ohne eine gewisse Plausibilität: Die moderne Leistungsgesellschaft verlangt ja allerorten Rationalität, Organisation, Disziplin. Besonders wirtschaftliche Krisenzeiten wie die gegenwärtige begünstigen diese Argumentation, weil sie eindeutige, alternative Zielprioritäten setzen und damit Homogenisierungstendenzen der Gesellschaft verstärken.

Der technologische Konservatismus betrachtet den Partizipationsgedanken, wo immer er auftaucht, mit Abneigung; seine politische Lieblingstugend ist — Fridericus redivivus — im Grunde die alte Staatsraison im neuen Gewand³⁰⁾; sein politisches Modell ist der aufgeklärte, wohlfahrtsstaatliche Absolutismus, ebenfalls im neuen Gewand. Gerade vor dem Hintergrund der technokratischen Gefahren muß aber um der Demokratie willen auf dem Partizipationsgedanken bestanden werden: Damit der Bürger in unserer Gesellschaft nicht immer stärker Objekt einer langfristigen Planung wird, die ja in der Tat einen immer breiteren Raum in der Politik einnimmt, damit also nicht von dieser Seite her eine Entfremdung zwischen Bürger und politischer Willensbildung überhand nimmt, müssen die Heranwachsenden zur Partizipationsfähigkeit erzogen werden. Soll das Gemeinwesen seinen politischen Weg selbst in Freiheit bestimmen, muß jeder soweit wie möglich an der Findung dieses Wegs beteiligt werden.

Wenn also die Richtlinien für den politischen Unterricht diesen Gedanken betonen und

²⁷⁾ Richard Löwenthal, Neues Mittelalter oder anomische Kulturkrise?, in: Merkur, 29. Jg., Sept. 1975, S. 814.

²⁸⁾ Helmut Schelsky, Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation, in: Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 96, Opladen und Köln 1961, S. 25 f.

²⁹⁾ Martin Greiffenhagen, Freiheit gegen Gleichheit?, Hamburg 1975, S. 90.

³⁰⁾ Ebd., S. 96.

gleichzeitig zur Fähigkeit erziehen wollen, die neuen Zwänge, die so schwer zu erkennen sind, überhaupt zu sehen und ihnen kritisch zu begegnen, so handelt es sich nicht um eine einseitige oder willkürliche Vorliebe für eine bestimmte Richtung in der Technokratiediskussion, sondern um eine Option dafür, daß die Demokratie lebensfähig bleibt. In den Richtlinien wird die Auffassung vertreten, nur eine breite Partizipation an der Politik könne auf lange Sicht Krisen bewältigen³¹⁾.

Leider muß man nach den Erfahrungen der öffentlichen Richtliniendebatte damit rechnen, daß das hier Gemeinte häufig bis zur Absurdität verzerrt wird. Partizipationsfähigkeit als oberstes Lernziel heißt nicht — es sei bis zum Überdruß wiederholt — Aktionismus und Veränderung um jeden Preis; Kritikfähigkeit im Hinblick auf soziale Normen heißt nicht, den gesamten Fundus an verhaltensregulierenden Kräften in uns bis zum Grunde aufstöbern und tiefenpsychologisch ins Bewußtsein heben oder eine ganze „Kultur“ der kritischen Attitüde begründen; es heißt ebensowenig Institutionsfeindlichkeit oder gar Anar-

chie — und wie die Verzerrungen, die man auf dem Höhepunkt der öffentlichen Debatte hören konnte, auch sonst noch lauten mögen. Nicht Aktionismus also, sondern fähig sein, politisch urteilen und handeln zu können, nicht neurotische Dauerreflexionen auf das Unterbewußte, sondern prüfen können, woher die politischen und sozialen Ziele und Normen kommen, wohin sie führen und wie man selbst zu ihnen steht; nicht Anarchie, sondern fähig sein, die Institutionen und ihre Normen auf Sinn, Zweck und Notwendigkeit befragen zu können.

Diese Fragen muß man auch an die Herrschaftsverhältnisse stellen dürfen; wer das nicht will, sondern als Lernziel empfiehlt: „Erkennen, daß politische Herrschaft für alle Mitglieder der Gesellschaft etwas Gutes ist“, wie es der parlamentarische Wortführer des Kampfes gegen die Richtlinien tat³²⁾, gerät in die Gefahr des Ideologieverdachts. Der Herrschaftsbegriff darf nicht tabuisiert werden, gerade er hat sich der stets wach zu haltenden Grundfrage emanzipativen Denkens zu unterwerfen — der Frage nach dem, was dem Menschen gut sei.

IV. Versäumnisse der Kritik

Läßt man einmal die vergrößernde Populärkritik beiseite und fragt, was die fachwissenschaftliche und didaktische Kritik an den Richtlinien und ihrem curricularen Hintergrund an Anregungen und weiterführenden Gedanken bisher erbracht hat, so fällt die Antwort enttäuschend aus. Sieht man ab von Giesecke³³⁾, Hilligen³⁴⁾, Huhn³⁵⁾ und einer Untersuchung von Heitmeier, Lindau und Ukena³⁶⁾, so fallen in der übrigen Kritik drei Tendenzen auf: die Tendenz zur wissenschaftstheoretischen Formalisierung, die Ten-

denz zur Dämonisierung bestimmter wissenschaftlicher Richtungen und das mangelnde Vermögen, die Richtlinien als etwas anderes als politische Proklamation zu erkennen.

1. Wissenschaftstheoretische Formalisierungen

Die Tendenz zur wissenschaftstheoretischen Formalisierung tritt dort besonders hervor, wo die Auseinandersetzung mit dem „Strukturgitter“ geführt wird. Was viele Kritiker an dieser Frage reizt, ist die Tatsache, daß man es hier mit Begriffen zu tun hat, die so etwas wie Prämissencharakter besitzen — mit der Folge, daß nun das in der wissenschaftlichen Welt so beliebte Fragen nach den Prämissen der Prämissen beginnt.

Das Ergebnis solcher Fragen führt dann, so z. B. bei Gebhardt³⁷⁾, dazu, den philosophiegeschichtlichen Ursprung dieser Prämissen aufzuspüren, also z. B. den Arbeitsbegriff auf

³¹⁾ Vgl. ebd., S. 99.

³²⁾ So Wolfgang Brüggemann auf der „Woche der Wissenschaft“ in Recklinghausen am 13. 6. 1974. Vgl. Neue Deutsche Schule, 27. Jg. 1975, S. 23.

³³⁾ Vgl. Anm. 6.

³⁴⁾ Wolfgang Hilligen, Dreimal Emanzipation, in: Gegenwartskunde, Heft 3/1973, S. 217—289; vgl. auch ders., Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, Opladen 1975, S. 156—171.

³⁵⁾ Jochen Huhn, Politische Geschichtsdidaktik, Kronberg/Ts. 1975, S. 341—355.

³⁶⁾ Praxisprobleme und Richtlinien für den politischen Unterricht — Bericht einer Fragebogenaktion in Nordrhein-Westfalen, in: Gegenwartskunde, Heft 3/1975, S. 307—322.

³⁷⁾ Jürgen Gebhardt, Erziehung zur Selbstregie-

rung?, in: W. Gagel/R. Schörken (Anm. 6), S. 63 ff.

Marx zurückzuführen oder die kombinierten Begriffe „Arbeit und Sprache“ auf Habermas. Sodann wird nach der ideengeschichtlichen Konsistenz, nach der Reinheit des Ableitungszusammenhangs gefragt. Es muß dann folgerichtig als Inkonsequenz, ja als offener Widerspruch erscheinen, wenn sich nachweisen läßt, daß sich irgendwo in diesem Zusammenhang Argumentationselemente eingeschoben haben, die einen anderen theoretischen Ursprung haben, so z. B. bestimmte Überlegungen von Picht oder von Spaemann. Auch wird angekreidet, es sei versäumt worden, den Prämissen der Prämissen eine explizite Geschichtstheorie vorzuschalten, denn der Arbeitsbegriff weise auf die Vorstellung von der Selbsterzeugung des Menschen in der Geschichte hin, sei mithin in einer anthropologisch begründeten Theorie der Geschichte beheimatet.

Es genügt sicher nicht, darauf pragmatisch zu antworten, daß so etwas von einer Lehrergruppe, die neben dem Unterricht ein Curriculum erstellt, nicht auch noch geleistet werden kann. Befriedigender mag schon der Hinweis sein, daß man, wie jüngst Hans Albert dargelegt hat, von allen Prämissen wiederum die Prämissen aufspüren kann und daß dies ein Geschäft ohne Ende ist; irgendwo beginnen in der Tat die Setzungen. Da dies so ist, kann man auch gegen Gebhardts Frage, warum man nicht von anderen Kategorien ausgehen sollte als von Arbeit, Sprache, Herrschaft, nämlich z. B. von Arbeiten, Herstellen, Handeln und Denken³⁸⁾, prinzipiell nichts einwenden. Für diese Kategorien träfe allerdings dieselbe Einschränkung zu wie für die im Strukturgitter verwendeten, daß sie nämlich auch nicht die einzig denkbaren und zwingend notwendigen seien und daß hinter deren langer Herkunftsgeschichte dann natürlich auch wieder eine anthropologische Grundvorstellung sichtbar würde, die nur eine von vielen möglichen ist. Im übrigen wäre dann aus Gebhardts Überlegungen der Schluß zu ziehen, ein neues Strukturgitter oder etwas damit Vergleichbares zu entwickeln und praktisch zu erproben, welche Ergebnisse es bringt. Dagegen ist nichts einzuwenden, es ist sogar um eines möglichen curricularen Fortschritts willen zu wünschen.

Hinter der Suche nach den Prämissen der Prämissen steht der Verdacht, daß die Ergebnisse, die das Strukturgitter für die Gewinnung der Qualifikationen liefert, im Grunde bereits

in den Kategorien des Strukturgitters verborgen lägen³⁹⁾. Grundsätzlich ist ein solcher Verdacht natürlich erlaubt — aber er ist auch überprüfbar, und zwar außerordentlich leicht: an den Ergebnissen. Die Richtlinienkommission hat das von Gösta Thoma, einem Münsteraner Pädagogen, konzipierte Strukturgitter weiterentwickelt zu einem Befragungsinstrument, mit dessen Hilfe eine breite sozialwissenschaftliche Literatur ausgewertet wird. Diese Befragung und ihre Ergebnisse nennt die Richtlinienkommission „curriculare Analysen“. Zwei von ihnen sind als Beispiele im „Theorieband“ abgedruckt. An diesen Analysen läßt sich empirisch nachprüfen, ob und wieweit der Verdacht begründet ist, die Verwendung von Kategorien aus der kritischen Theorie bedeute eine Vorprägung der Ergebnisse. Es läßt sich meiner Ansicht nach schnell herausfinden, daß dieser Verdacht unbegründet ist. Zu einem solchen Ergebnis kommt auch D. Umbach⁴⁰⁾.

Warum solche Überlegungen hier „formal“ genannt werden, hat einen anderen Grund. Das Problem, um dessentwillen die im Strukturgitter vorkommenden Begriffe überhaupt benutzt werden, kommt bei der ideengeschichtlichen Ableitung isolierter Begriffe aus dem Blick oder tritt doch als zweitrangig zurück. Dieses Problem liegt anderswo: Um zu einer durch Argumente begründeten Einschätzung der politischen Chancen und Gefahren in hochentwickelten Gesellschaften wie der unsrigen zu kommen, hat die Richtlinienkommission, wie oben gesagt, die Technokratiediskussion aufgearbeitet. Bei den Analysen hat sie sich neben dem, was Schelsky, Aron, Lübke, Hennis, Dreitzel und viele andere zum Problem gesagt haben, auch, wie gar nicht anders denkbar, mit den Beiträgen der Frankfurter Schule auseinandergesetzt. Diese waren nicht allein für die analytische Seite des Problems von Bedeutung, sondern mehr noch deshalb, weil unter allen Antworten, die von den verschiedensten Seiten auf die Frage nach den modernen Freiheitsbedrohungen gegeben werden, die Entschiedenheit hervorsteht, mit der sie dafür eintritt, politische Entscheidungen in die demokratische Öffentlichkeit und damit in den Konsens der Bürger hineinzuholen. Es liegt auf der Hand, daß eine solche Auffassung den Bemühungen einer politischen Bildung entspricht, der es um die Erzie-

³⁸⁾ Vgl. den Aufsatz von Dieter Menne in diesem Heft.

⁴⁰⁾ D. Umbach, *Didaktisches Strukturgitter auf dem Prüfstand* (unveröffentl. Ms.), Tübingen 1975.

hung zu politischer Beteiligung geht. In dieser Konzeption steckt eine entschiedenere Bemühung um die demokratische Gestaltung des Gemeinwesens als in Auffassungen von der Unausweichlichkeit der Sachzwänge oder in Versuchen, das gesamte Problem herunterzuspielen, wie es z. B. dann geschieht, wenn das Technokratieproblem als seminaristisches Gerede hingestellt wird. Diese Bewertung bedeutet nicht, daß damit, wie Walter Gagel bereits dargelegt hat⁴¹⁾, die gesamte Sozialphilosophie von Habermas eingekauft würde.

Diese Überlegungen, im Theorieband⁴²⁾ ausführlicher dargestellt, werden hier noch einmal in Erinnerung gerufen, um zu zeigen, daß man nur von der Substanz des Problems her den Stellenwert erkennen kann, den bestimmte Überlegungen der Frankfurter Schule für die Erstellung der Richtlinien gehabt haben. Die Kritik hat sich auf die Problematik selbst noch nicht eingelassen. Täte sie es, würde sie bald erkennen, daß man gar nicht umhin kann, dem Beitrag von Habermas zu diesem Problemkreis einen hohen Stellenwert zuzuerkennen. Ein Vorwurf wäre daraus der Richtlinienkommission nur dann zu machen, wenn sie die Beiträge anderer zu diesem Problem undiskutiert ließe — was nicht der Fall ist — oder wenn sie die Habermas'sche Antwort ohne Begründung übernommen oder verabsolutiert hätte. Das hat sie keineswegs getan; vielmehr hat sie ihre Position so erweitert, daß auch Einwände — wie z. B. die von Spaemann⁴³⁾ — im Konzept berücksichtigt wurden. Was bei formalisierender Betrachtungsweise als Methodenfehler erscheint — die Hineinnahme von Gedanken anderen Ursprungs —, erweist sich bei problemorientierter Betrachtungsweise als die Bemühung, doktrinärer Verengung aus dem Wege zu gehen und die Antworten so offen wie möglich zu halten.

Dem Zweifel von Sutor⁴⁴⁾, ob sich aus der Kritischen Theorie überhaupt so etwas wie

eine emanzipatorische Erziehung begründen ließe, liegt ein Mißverständnis zugrunde, jedenfalls dann, wenn diese Frage auf die Richtlinien für Politikunterricht bezogen wird. Das nordrhein-westfälische Politik-Curriculum ist ja gerade nicht aus einer sozialwissenschaftlichen Theorie abgeleitet. Ein Ableitungsweg, der von einer bestimmten fachwissenschaftlichen Schule oder Richtung ausgeht und von daher Lehrpläne aufbaut, wäre — gleichgültig, welches Unterrichtsfach hier gemeint ist — eine Primitivform didaktischer Arbeit und mit den einfachsten Grundsätzen von Curriculumtheorie nicht zu vereinbaren.

2. Dämonisierungen

Der Vorwurf, der der Kritischen Theorie heute am häufigsten gemacht wird, ist der, sie stelle alle abweichenden Auffassungen unter Verdacht⁴⁵⁾. Auffallend ist, daß die Gegner der Frankfurter Schule ihrerseits mit dem Ausstreuen von Verdacht nicht zimperlich sind, wie man bei Spaemann nachprüfen kann.

Mit dem Verdachtsargument läßt sich auch in Richtlinienfragen trefflich streiten. Hat man z. B. die Richtlinien kurzum als Produkt der Kritischen Theorie katalogisiert und legt man außerdem noch den Finger auf alle Lernziele, die Kritikfähigkeit anstreben, so ist das Weitere nicht mehr schwer: Man braucht dann nur noch hinzuzufügen, der politische Unterricht erziehe die Schüler zu allseitigem Mißtrauen gegen jedes und alles, ja, er mache die Kinder neurotisch. Als geradezu dämonisch wird dieses Vorhaben aber dann interpretiert, wenn man in dramatischer Steigerung darauf hinweist⁴⁶⁾, daß der modernen Pädagogik angeblich ein „Steuerungsinstrument“ von höchster Effizienz zur Verfügung stehe, nämlich die aus dem Behaviorismus stammende Lernzieltheorie mit ihrer Erfolgskontrolle. Der pädagogische Laie, der seine Augen oberflächlich über einen Lernzielkatalog mit seinem technologischen Anstrich und seinen taxonomischen Gliederungen gleiten läßt, mag vielleicht den ersten Eindruck haben, hier werde die Veränderung von Bewußtsein mit derselben Unfehlbarkeit vorbereitet, wie zu Beginn des Jahrhunderts die Erfassung des

⁴¹⁾ Vgl. Walter Gagel, Einige Antworten auf kritische Fragen von Jürgen Gebhardt an ein Curriculum „Politik“, in: W. Gagel / R. Schörken (Anm. 13), S. 70.

⁴²⁾ Rolf Schörken (Anm. 25).

⁴³⁾ Gemeint ist Robert Spaemann: Die Utopie der Herrschaftsfreiheit, in: Merkur, 26. Jg., Aug. 1972, sowie J. Habermas / R. Spaemann, Die Utopie des guten Herrschers, in: Merkur, 26. Jg., Dez. 1972.

⁴⁴⁾ Bernhard Sutor, Plädoyer für einen pluralen Ansatz in den Curricula politischer Bildung, in: Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 100, S. 18 ff.

⁴⁵⁾ So z. B. R. Spaemann (Anm. 2), S. 20: „Die Emanzipationspädagogik versteht sich als Schule des Verdachts.“

⁴⁶⁾ Von kaum zu bestreitender Meisterschaft hier H. Boventer (Anm. 18), S. 5 f.

Arbeitsprozesses in den Betrieben durch Frederick Winslow Taylor. Bei genauerem Hinsehen wird das alles recht normal. Ich möchte niemandem das Recht verwehren, die Lernzieltheorie mit aller nötigen Kritik zu betrachten, aber man sollte doch, umgangssprachlich ausgedrückt, „auf dem Teppich bleiben“. Deshalb muß man solchen Dämonisierungen gegenüber auf einige schlichte Wahrheiten aufmerksam machen, die keinem Lehrer unbekannt sind:

— Lernziele sind als Mittel der Verständigung der Lehrer über die Frage, welche Ziele im Unterricht angestrebt werden sollen, unentbehrlich;

— sie sagen, solange sie in Katalogform aufgliedert sind, wenig über konkreten Unterricht aus,

— wer Lernziele für die Unterrichtsplanung benutzt, wird nicht dadurch schon zum unkritischen Behavioristen;

— Lernziele machen den Lehrer nicht zur Vollstreckungsinstanz von Curriculumtechnokraten,

— Ziele im Unterricht tatsächlich zu erreichen, bleibt auch mit der Lernzieltheorie ein ebenso schwieriges wie unsicheres Geschäft,

— die taxonomischen Gliederungen erwachsen nicht aus dem Perfektionsdrang von Curriculumexperten, sondern aus der Notwendigkeit, die obersten Lernziele auf abstrakter Ebene zu verbinden mit den konkreten, kleinschrittigen Lernzielen, die in der einzelnen Unterrichtsstunde erreicht werden können,

— Erfolgskontrollen sind — im politischen Unterricht jedenfalls — nur bei einer begrenzten Zahl von Lernzielen möglich,

— Lernzielkataloge tragen dazu bei, aus obigkeitlichen Anweisungen didaktische Arbeitsinstrumente zu machen, die die Selbständigkeit und den Planungsspielraum des Lehrers vergrößern.

Diese Bemerkungen sind nötig, um bestimmte Übertreibungen wieder auf den Boden zurückzuholen und um auf die Mühseligkeit der Arbeit des Lehrers hinzuweisen, der, ob mit, ob ohne moderne Richtlinien, alles andere als ein Bewußtseinsmanipulator ist, dem hochwirksame Mittel zur Verfügung stehen.

„Voraussetzungen für jemanden, der ein guter Lehrer werden will, ist, daß er nicht an die Möglichkeiten der Pädagogik glaubt“,

schrrieb jüngst Günter Grass in paradoxer Pointierung⁴⁷⁾. Ich möchte variieren: Wer ein guter Lehrer ist, schätzt die Möglichkeiten des Unterrichts realistisch und bescheiden ein, bemüht sich dann allerdings, diese Möglichkeiten nicht zu verspielen. Besonders schwierig ist es, neue Lehrpläne einzuführen, vor allem dann, wenn sie neu eingerichtete Unterrichtsfächer betreffen. Hier ist besonders Nüchternheit bei der Einschätzung der Situation nötig.

3. Der fehlende Praxisbezug

Der überwiegende Teil der öffentlichen Richtlinien-Debatte wurde in Form politischer Positionsprogrammatische und theoretischer Prämissendiskussion geführt. Daß Richtlinien aber in erster Linie zum Zweck von Unterricht gemacht werden und also auf ihre didaktische Anlage und die Verbesserungen oder Schwierigkeiten hin befragt werden müssen, die sie für den konkreten Unterricht mit sich bringen, ist bisher in den Veröffentlichungen kaum zum Ausdruck gekommen. Zum Teil rührt dies daher, daß die Kritiker, die publizieren, nicht identisch sind mit den Lehrern, die unterrichten, und daß überdies Universitätsgelehrte wenig über die unterrichtsrelevante Seite von Lehrplänen aussagen können; zum Teil liegt das aber auch, wie ich vermute, an der höchst trivialen Tatsache, daß Richtlinien-Texte von vielen Kritikern nur in ihrem Anfangsteil gelesen werden. Diese Vermutung stütze ich durch die statistisch zu belegende Beobachtung, daß die ganz überwiegende Zahl der kritisierten Formulierungen im ersten Drittel des Richtlinien-Textes zu finden war, während das letzte Drittel (mit den Unterrichtsthemen immerhin!) völlig ungeschoren blieb.

Bisher liegt lediglich eine empirische Untersuchung⁴⁸⁾ über die praktische Brauchbarkeit der Richtlinien und die Wirkung der didaktischen Elemente in den Richtlinien und Handreichungen für die Unterrichtsgestaltung vor; die Ergebnisse sind günstig und machen Hoffnung, daß das den Richtlinien innewohnende Fortbildungskonzept auf die Dauer seine Wirkung tut. „Fortbildungskonzept“ heißt hier: die Richtlinien geben dem Lehrer Anleitung zu selbständiger, didaktisch begründeter Themenauswahl, zum Operationalisieren von

⁴⁷⁾ In: Die Zeit, Nr. 45 vom 31. 10. 1975, S. 33.

⁴⁸⁾ Vgl. Anm. 35.

Lernzielen, zur Bedingungsanalyse, zur eigenen Unterrichtsplanung und bedienen sich dabei der Erkenntnisse neuerer didaktischer Forschung. Diese Dinge werden gemeinhin auf Lehrerfortbildungstagungen eingeübt, erreichen dort aber nur eine kleine Minderheit von Lehrern; Richtlinien dagegen, die in die Hand jedes Fachlehrers kommen, haben einen wesentlich größeren Fortbildungseffekt. Die erwähnte Untersuchung gibt die ersten Hinweise, ob es Schwierigkeiten mit der Verwirklichung gibt, wo also bei der Revision der Richtlinien angesetzt werden muß, um das didaktische Instrument für die Fachlehrer bes-

ser handhabbar zu machen. Untersuchungen dieser Art sind nötig, um die „Kopflastigkeit“ der bisherigen Richtlinienkritik mitsamt ihren Randerscheinungen⁴⁹⁾ ins Lot zu bringen.

⁴⁹⁾ Es gibt inzwischen nicht nur eine eigene „Richtlinienphilologie“, die philologischen Textvergleich zwischen 1. und 2. Fassungen von Richtlinien betreibt, vielmehr hat sich bereits auch die Memorenliteratur des Themas angenommen. Vgl. Michael Hereth, Erfahrungen und Gedanken eines Abgeordneten bei der Behandlung der „Richtlinien für den politischen Unterricht“ im Landtag von Nordrhein-Westfalen, in: Helmut Schrey (Hrsg.), Impulse für morgen. Festschrift für Fritz Holthoff, Ratingen/Kastellaun 1975, S. 129—142.

Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein?

Die Auseinandersetzung um die Didaktik des politischen Unterrichts ist unvermindert so heftig, daß Hilligen fragt: „Ziele des politischen Unterrichts — noch konsensfähig?“¹⁾ Die Suche nach einem Konsensus beherrscht auch die Überlegungen von Gagel²⁾, der an Überlegungen von Minssen³⁾ anknüpft.

Während die theoretischen Reflexionen also andauern, müssen bestimmte Probleme Tag für Tag vom „Politik“-Lehrer entschieden werden — er hat nicht die Möglichkeit, sich zurückzuziehen und nachzudenken, um erst wieder zu handeln, wenn er selbst, die Wissenschaft und die politische Öffentlichkeit einen tragfähigen Konsensus erzielt haben.

In Veranstaltungen der Lehrerbildung zeigt sich, daß besonders drei Probleme — hier for-

muliert als Gefahren — die künftigen und die gegenwärtigen „Politik“-Lehrer beunruhigen: Wie vermeidet man konkret in der unterrichtlichen Interaktion die Gefahr der *Indoktrination*? Wo findet konkret illegitimer *Aktionismus* statt? An welchen Punkten existiert die Gefahr der *Indiskretion*?

Es soll hier versucht werden, die drei Aspekte als Momente unterrichtlicher Praxis zu behandeln, indem jeweils in einem ersten Schritt Auskünfte aus didaktischer Literatur angeführt und in einem zweiten Schritt an Hand von Beispielen Konkretisierungen vorgenommen werden. Die Reichweite ist dabei notwendigerweise begrenzt, nämlich auf die eigenen Erfahrungen der Verfasserin oder von ihr beobachtete.

I. Die Gefahr der Indoktrination

Die folgende Szene spielte in einer Oberprima, die fast drei Jahre „Sozialwissenschaften“ als Hauptfach gehabt hatte. Bearbeitet wurde gerade ein Kapitel aus „Macht und Herrschaft in der BRD“ von Urs Jaeggi, wobei der Text nicht nur gemäß seiner eigenen Intention, sondern auch mit textanalytischen Fragestellungen in seiner Argumentations- und Darstellungsweise kritisch ‚aufgerollt‘ wurde. Beim Übergang zu einem weiteren Kapitel wurde eine Schülerin ärgerlich: Warum denn noch mit dieser Theorie arbeiten — das sei doch einseitiges Zeug — und überhaupt: „Seit drei Jahren machen wir hier nichts als linke Sozialwissenschaften.“ Daraufhin kam von einem Schüler Protest: „Was? Linke Sozialwissenschaften? Was

wir hier seit drei Jahren machen, ist nichts als bürgerliche Wissenschaft.“ Die Kontroverse wurde durch Gelächter bei einer dritten Gruppe und den Kommentar in Richtung Lehrer beendet: „Na, Sie scheinen mit Ihrem Unterricht ja ziemlich richtig gelegen zu haben.“

Diese Szene zeigt zweierlei: 1. Es bestand in der gesamten Gruppe ein Konsensus darüber, daß Unterricht nicht einseitig zu sein habe. 2. Es bestand kein Konsensus darüber, was der gemeinsame Unterricht denn nun gewesen sei. Diese Beurteilung hing offensichtlich auch von der persönlichen Einstellung der Urteilenden ab, die sich vielleicht jeweils durch die ihrer Meinung entgegen laufende Richtung provoziert fühlten. Allgemeiner formuliert heißt das: 1. Ein abstrakter didaktischer Konsensus ist vielleicht notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für einen Konsensus über Praxis des Unterrichts. 2. Die Beurteilung konkreten Unterrichts ist bei verschiedenen Subjekten so verschieden, daß versucht werden muß, Verfahren für das Unterrichten anzugeben, die zur Grundlage für intersubjektive Urteile dienen könnten.

Eine Kontroverse zwischen Giesecke und Sutor sowie die Stellungnahme von Hilligen ma-

¹⁾ W. Hilligen, Ziele des politischen Unterrichts — noch konsensfähig?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/75.

²⁾ W. Gagel, Können Richtlinien für den politischen Unterricht konsensfähig sein?, in: Gagel/Schörken (Hrsg.), Zwischen Politik und Wissenschaft — Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion, Opladen 1975, S. 41—59.

³⁾ F. Minssen, Legitimationsprobleme der Gesellschaftslehre. Zum Streit um die hessischen „Rahmenrichtlinien“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/73, S. 21.

chen das didaktische Problem der Indoktrination deutlicher. Giesecke⁴⁾ stellt die politische Bildung in den Rahmen eines historischen Kontextes der Emanzipation und folgert daraus ihre „politische Parteilichkeit“ (S. 126): „Wird ... die demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses ernst genommen, so ist politische Bildung nicht neutral, sondern selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit: sie ist für die Interessen des Lehrlings, des Arbeiters, des ‚Sozialfalles‘, des Jugendlichen, und somit folgerichtig gegen die Interessen des Meisters, des Unternehmers, der Fürsorgebehörde, der Schulbehörde usw., allgemeine: sie ist für die Interessen und Bedürfnisse des jeweils Schwächeren, Ärmeren, Unterprivilegierten.“ (S. 126 f.)

Diese sehr konkreten Ausführungen ergänzt Giesecke mit der Erläuterung, sie meinen weder Revolution, noch Randalieren oder hysterische Aktivität, noch das Indoktrinieren politischer Phrasen.

Sutor sieht in den Konkretisierungen, die Giesecke für die Parteinahme für Unterprivilegierte gibt, entweder Absurdität oder Anmaßung der „rechten Lehre“⁵⁾. Ob die genannten Kategorien der allgemeineren Bestimmung „dem Politischen allgemein adäquat sind“ (a. a. O.), läßt Sutor an dieser Stelle offen. Er schreibt später: „Lernziele müssen so formuliert sein, daß sie politische Urteilsbildung ermöglichen. Das bedeutet immer Denken in Alternativen bis zum eindeutigen Grenzfall, wo Politik Menschenrechte oder Prinzipien der rechts- und sozialstaatlichen Demokratie verletzt. Dort erst wird politische Bildung parteilich; im übrigen muß sie Parteilichgreifen ermöglichen, aber offenhalten.“ (S. 27)

Für die Ebene des konkreten Gegenstandes heißt das: „Eine politische Bildung aber, die den Wertnormen des Grundgesetzes verpflichtet ist, muß die konkrete Parteinahme offenhalten.“ (S. 18)

Einerseits scheint beiden Autoren „Parteilichkeit“ sinnvoll und notwendig sowie verkürzte Indoktrination illegitim. Andererseits ist Parteilichkeit bei Sutor ein „Grenzfall“, bei Gie-

secke aber eher ein Strukturprinzip. Hilligen zeichnet die Kontroverse nach und versucht zu vermitteln, indem er einen gemeinsamen Nenner, den er für konsensfähig hält, herausarbeitet⁶⁾: Sutors Auffassung folge aus einem zu engen Begriff von Demokratie und Sozialstaat. Sutor verstehe Giesecke falsch, wenn er in den zitierten Aussagen eine einseitige Parteinahme zugunsten von Personen bzw. Personengruppen sehe. Wenn man von sozialer Gerechtigkeit, persönlicher Freiheit und Sozialstaat spreche, müsse „man das Augenmerk auf ökonomisch verursachte Über- und Unterordnungsverhältnisse lenken“ (S. 201). Letztlich sieht Hilligen die Grenze zwischen den didaktischen Positionen Gieseckes und Sutors in dem Unterschied zwischen „Ordnung“ und „Option für strukturelle Reform“, was seiner Auffassung nach aber keine notwendige Trennung ist; denn er meint,

„— daß die Optionen für die Möglichkeit von Alternativen und für die Erhaltung des bisher erreichten Standes an Humanität und die Option für die Überwindung struktureller Ungleichheiten einander nicht ausschließen, sondern bedingen;

— und daß ein derartiges komplementäres Verhältnis konsensfähig ist.“ (S. 205)

Die Entfaltung dieser drei Optionen mit der These ihrer Konsensfähigkeit⁷⁾ ermöglicht Hilligen eine Abgrenzung von „Parteilichkeit“ und „Parteinahme“. Parteilichkeit sieht er, wenn „eine politische Entscheidung absolut gesetzt und für verbindlich erklärt wird“ (S. 5) — sie verbiete sich. Parteinahme hingegen ist die „Entscheidung für gewisse Zielsetzungen, die offen bleibt für Infragestellung und Revision und dem Lernenden Gelegenheit gibt zur Über-Prüfung, zum Selbstvollzug, zur Beurteilung der Konsequenzen“ (a. a. O.). Diese Parteinahme, formuliert in den drei Optionen, sei kein politisches Programm, sondern eine didaktische Plattform.

Nehmen wir an, die von Hilligen genannten Optionen seien in der didaktischen Theorie konsensfähig — bei der Konkretisierung würde die Kontroverse jedoch wieder aufbrechen. Was heißt „Überwindung sozialer Ungleichheiten“⁸⁾? Wann herrscht „Chancengleichheit“ (a. a. O.)? Wann besteht die „Notwendigkeit,

⁴⁾ H. Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, neue Ausgabe, München 1973⁸.

⁵⁾ B. Sutor, Plädoyer für einen pluralen Ansatz in den Curricula politischer Bildung, in: *Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik* (hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung), Heft 100 der Schriftenreihe, Bonn 1974, S. 11—28, hier: S. 18.

⁶⁾ W. Hilligen, *Verständigungsschwierigkeiten unter Didaktikern der politischen Bildung*, in: *Gegenwartskunde* 2/75, S. 199—207.

⁷⁾ Ders., *Ziele ...*, a. a. O.

⁸⁾ Ebenda, S. 7.

Spielraum und Institutionen für politische Alternativen zu ... verbessern" (a. a. O.)? usw. Hilligen schreibt selbst, daß das Grundgesetz nicht eindeutig als formaldemokratisch oder als Auftrag zur Verwirklichung des demokratischen und sozialen Staates festgelegt ist. Dieser Spielraum gilt für politisches Handeln wie auch für didaktische Entscheidungen, die immer dann auf die Ebene der Kontroverse zurückkehren, wenn sie die abstrakt formulierten Optionen, über die vielleicht Einigkeit herrscht, auf konkrete Probleme anwenden wollen.

Für den Unterricht muß das heißen: Er muß die Kontroversen der didaktischen Diskussion repräsentieren, so wie er politische Kontroversen überhaupt verkörpern muß. Die genannten Optionen hätten den Stellenwert von Zielsetzungen, die — wie Hilligen schreibt — „dem Lernenden Gelegenheit (geben) zur Überprüfung, zum Selbstvollzug, zur Beurteilung der Konsequenzen“. Der Einzelfall und die aktuelle Problematik sind damit nicht entscheiden, sondern die Bezugspunkte für die Entscheidung sind klarer geworden.

Gagel betont ebenfalls, daß durch die Trennung in Minimalkonsens und kontroversen Bereich das Konsens-Problem nicht gelöst wird⁹⁾. Auf der Ebene von Lernzielen und Lerninhalten werden die Prinzipien „in den kontroversen Bereich der konkreten Ausgestaltung und Normanwendung“ überführt (S. 44). Wenn Gagel schon auf dieser immer noch recht abstrakten Ebene die Kontroversen als notwendig ansieht, um wieviel mehr gilt das dann für konkrete Unterrichtsprozesse! Den hier ansetzenden Vorschlag von Giesecke¹⁰⁾, auf die Lösung des Konsens-Problems auf Richtlinien-Ebene überhaupt zu verzichten und die „Norm- und Sinnaporien ... an die pädagogische Basis (zu) übergeben, wo sie trotz aller Gefahr des Mißbrauchs hingehören“ (S. 126), weist Gagel¹¹⁾, ähnlich wie Knepper¹²⁾, mit Verweis auf die Notwendigkeit parlamentarischer Verantwortung zurück.

Es bleibt aber festzuhalten, daß die Herstellung eines Konsensus wesentlich im Un-

terricht selbst realisiert werden muß, also auf einer Ebene, die die Abstraktion von Kontroversen in Konsens nicht zuläßt, sondern die ihr prekäres Verhältnis aushalten und versuchen muß, durch die Kontroversen den Konsens zu zeigen. Die Repräsentation von Kontroversen muß also in der Interaktion im Unterricht geleistet werden.

Zum konkreten Unterrichtsverlauf finden wir bei Giesecke einen Hinweis, der die Verwirklichung der angeführten Schlußfolgerung berührt. Bei der konkreten Arbeit mit seinen Kategorien der Konflikt-Analyse¹³⁾ werde es zu Konflikten kommen: „Wenn der Lehrer die Gegensätze nicht überspielt, werden z. B. Beamtenkinder die Kategorien „Interesse“ und „Solidarität“ anders inhaltlich bestimmen als Arbeiterkinder. Ähnliche Unterschiede wird es bei der Benutzung der Kategorien „Ideologie“ und „Funktionszusammenhang“ geben, und erst recht bei der Frage, wie denn nun ein Konflikt entschieden werden soll. Die Gründe für solche unterschiedlichen Interpretationen müssen selbstverständlich bewußt gemacht werden.“ (S. 192)

Giesecke hat hier einen Spezialfall unterrichtlicher Interaktion im Auge: Die gedachte Lerngruppe ist politisch heterogen und am Gegenstand interessiert. Dieser Fall ist für den Lehrer der leichteste — Selbststeuerung der Gruppe führt zu einem differenzierten Ergebnis, dessen Bezug zum eigenen Leben den Schülern deutlich geworden ist. Mit Recht sagt Giesecke, daß der Lehrer hier zwei Funktionen hat: einmal, die Schüler nicht zu stören („nicht überspielt“), zum zweiten, Ergebnisse auf Unbekanntes zu beziehen („bewußt gemacht“). Der Lehrer kann sich — ganz in Übereinstimmung mit Theorien, die der Selbstentfaltung der Lerngruppe Chancen geben wollen — zurückhalten, Moderator sein, lediglich organisieren, schließlich anregen. Wo er selbst politisch steht, ist in dieser Situation weniger wichtig, wird von Schülern vielleicht auch nicht für so wichtig gehalten. Lernen muß der Lehrer für diese Situation vielleicht noch am ehesten, daß seine eigene persönliche Meinung tatsächlich unwichtig ist und ihre Darstellung vielleicht in erster Linie Selbstdarstellung ist, aber nicht notwendiger Bestandteil der Lernprozesse bei den Schülern. Viel schwieriger sind andere Fälle unterrichtlicher Interaktion.

Im Fach „Politik“ ist die Gefahr der Polarisierung in heterogenen Gruppen natürlich gege-

¹³⁾ H. Giesecke, Didaktik ... , a. a. O., Teil II.

⁹⁾ Gagel, a. a. O.

¹⁰⁾ H. Giesecke und Gagel/Knepper/Menne/Schörken, Pädagogische und politische Funktionen von Richtlinien — Eine Diskussion über „Richtlinien für den politischen Unterricht“ in Nordrhein-Westfalen, in: Neue Sammlung 2/74, S. 84—132.

¹¹⁾ Gagel, a. a. O., S. 44.

¹²⁾ H. Giesecke und Gagel/Knepper u. a., a. a. O., S. 128 ff.

ben. Nicht nur alle Kontroversen der Politik schlagen sich in schulischen Prozessen nieder, auch alle Irrationalitäten finden sich hier. Eine solche politische Polarisierung (die leicht über das Spektrum der im Bundestag vertretenen Parteien hinausgehen wird) kann einen Grad an aggressiver Emotionalisierung bedeuten, daß der Lernprozeß nur noch gruppendynamisch zu verstehen ist. Nur in wenigen Fächern ist der Zusammenhang zwischen affektiven oder sozialen Verhaltensweisen sowie kognitiven Leistungen so unmittelbar wie in „Politik“! In diesem Fall muß der Lehrer versuchen, einen Minimalkonsens inhaltlicher und formaler Art über prinzipielle Optionen in der Gruppe bewußt zu machen. Die besseren Arbeitsergebnisse im Sinne größerer Beherrschung der Gegenstände durch die Schüler müssen im Fortgang des Unterrichts diese friedlichere Interaktion als die sinnvollere erweisen. Die Repräsentanz des Konflikts bzw. der Kontroverse ist in diesem Fall — wie im vorhergehenden — normalerweise gesichert. Der Lehrer muß in erster Linie aufpassen, daß nicht bestimmte Schüler in ihren Chancen zur Darstellung benachteiligt werden (was im Kern ein gruppendynamisches Problem ist). Solange die Auseinandersetzung um kontroverse Auffassungen nicht als Kooperation, sondern als Kampf definiert wird, muß der Lehrer achtgeben, daß er sich nicht von einer Seite vereinnahmen läßt, also koalitiert, und damit die Möglichkeit der Herstellung eines Konsensus verbaut. Parteinahme in diesem Schüler-Konflikt wäre nicht nur möglicherweise politische Einseitigkeit, sondern sicher gruppendynamische Unausgewogenheit mit dem Effekt der Polarisierung.

Fassen wir die ersten beiden Typen unterrichtlicher Interaktion zusammen: Die Lerngruppe repräsentiert selbst die politischen Kontroversen, so daß der Lehrer sich zurückhalten kann oder für einen angemessenen organisatorischen und gruppendynamischen Arbeitszusammenhang sorgen muß. These: Wenn die Schüler politisch sind, braucht der Lehrer es nicht zu sein — in heterogenen Gruppen. Darf er es sein? Da es nicht Ziel von Unterricht sein kann, daß ein Lehrer seine Anschauungen vererbt, sondern daß Schüler selbst — mit Hilfe anderer — zu Anschauungen gelangen, ist Distanz des Lehrers zu sich selbst nötig.

Andererseits ist der Lehrer ein gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe; er verlore im übrigen als politischer Abstinenzler in der Rolle des „Politik“-Lehrers leicht seine Glaubwür-

digkeit. Deshalb ist auch für ihn die Äußerung einer politischen Meinung — schon gar, wenn er von Schülern gefragt wird — eine Notwendigkeit. Wichtig ist dabei, daß die Schüler diese Meinung nicht als das zu Lernende oder das Autorisierte auffassen. Ob das passiert, dürfte wesentlich von den im allgemeinen verfolgten Lernzielen und dem Stand der unterrichtlichen Interaktion abhängen. Davon abgesehen ist es durchaus denkbar, daß der Lehrer seine eigenen Fragen, die er hat und die ihn zweifeln lassen, mitteilt. Zur Herstellung einer ausgewogenen Unterrichtsführung dürfte es dienlich sein, wenn der Lehrer der Lerngruppe seinen persönlichen Standort mitteilt, damit die Schüler ihn um so leichter ‚kontrollieren‘ können. Am ehesten geschieht das natürlich, wenn der Lehrer Mitglied einer Partei ist. Die Angabe erleichtert den Schülern, Fragen nach (unbewußter) Einseitigkeit zu stellen. Es fragt sich sogar, ob er seine eigene politische Grundentscheidung nicht mitteilen muß; denn sonst geriete er doch vielleicht in die Position des objektiv über allen Kontroversen schwebenden Wissenden, verkörperte so eine Spielart des Unpolitischen und wäre nur vermeintlich nicht ideologisch. Wo eine solche Mitteilung nicht möglich ist, wäre vielleicht eine Angabe, warum der Lehrer „Politik“-Lehrer geworden ist, eine Hilfe.

Andersartige Interventionen als die beschriebenen werden in den folgenden zwei Klassentypen nötig: Die politisch (fast) homogene Gruppe und die uninteressierte oder nicht-spontane Lerngruppe stellen Anforderungen, die das Problem parteilichen Lernens verschärft zeigen.

Oberflächlich gesehen, bietet die homogene Lerngruppe gar keine Probleme: Die Gruppe gelangt zu einem Konsensus, die Grundstimmung ist wegen gemeinsamer Grundüberzeugungen vielleicht sehr gut. Die Gefahr dabei ist, daß gegebene politische Kontroversen gar nicht im Unterricht repräsentiert werden, und wenn doch, dann kaum den Stellenwert ernsthafter Probleme erhalten. Häufig zu beobachten ist, daß die andere Seite der Kontroverse zum Aufhänger für Polemik wird, mehr Kontrast als Kontroverse erzeugt, zur Grundlage für Selbstbestätigung wird. In diesem Fall muß der Lehrer „gegensteuern“. Diese Lerngruppe kann man nicht einfach sich selbst überlassen, sondern hier müssen den Schülern die Implikationen ihres schnellen Urteilens klar und damit fragwürdig gemacht werden, hier muß u. U. der Lehrer über Strecken die den Schülern entgegenstehende Position verwal-

ten, indem er sie zwar nicht zu seiner eigenen macht, sie aber in ihren inhaltlichen Aussagen vertritt. Er macht sich zum Anwalt einer politischen Anschauung, ist „politisch“ im Sinne einer entschiedenen Stellungnahme. Es geht dabei nicht darum, daß die Schüler ihre eigene Auffassung ändern sollen, sondern es geht darum, daß unbewußte und vorbewußte Prozesse politischer Bildung — die immer schon abgelaufen sind — den Schülern selbst verfügbar werden, daß aus Vorurteilen im günstigen Falle Urteile werden.

Problematisch wird diese Strategie für den Lehrer, auch wenn man von den Anforderungen an seine Kenntnisse und seine Selbstbeherrschung absieht, weil er in den Augen der Schüler seine Identität gefährden kann. Ein Beispiel: Ich unterstützte in einer 9. Klasse in einer Debatte einmal die Vertreter einer politischen Seite, der ich nicht zuneige (was die Schüler wußten), weil diese Gruppe den anderen „Parteien“ zahlenmäßig unterlegen war. Da diese Gruppe auch qualitativ schwach war, mußte ich aktiv werden und wurde schnell in „meine“ Gruppe integriert. Nach Schluß der Debatte wurde ich gefragt, wie ich denn so etwas tun könnte — selbst der einen Seite angehören und trotzdem die andere vertreten. Es ergab sich eine sinnvolle Diskussion über das Ziel politischen Unterrichts und politischen Lernens. Ein solcher Prozeß kann die Grundlage für eine völlig unbefangene Einschätzung des Lehrers durch die Schüler sein: Jeder Schüler fühlt sich berechtigt, um Hilfe zu bitten.

Diese — oberflächlich gesehen — einseitige politische Intervention ist didaktisch begründet. Stärker methodisch begründet wird die Intervention im Falle der uninteressierten oder der wenig spontanen Klasse. Es kann geschehen, daß sogar spannendes Material, z. B. ein aktueller politischer Konflikt, der alle betrifft und der seiner Struktur nach zu anspruchsvoll ist, um sich selbst zu erläutern, nicht „ankommt“, jedenfalls nicht ohne zusätzliche Anstöße. Die Provokation durch die Sache reicht nicht; der Lehrer muß versuchen, diese Provokation auf eine andere Ebene zu transponieren, damit die Schüler sich mit ihr auseinandersetzen. Das Herstellen scheinbar paradoxer Bezüge zu Bekanntem, das Schildern dramatischer konkreter Konsequenzen, das überspitzte Umdeuten des Schweigens in eine inhaltliche Aussage („Sie sind also auch der Meinung, daß...“) und schließlich die eigene Meinung des Lehrers (oder eine angebliche) können die Struktur

der Sache im Bewußtsein der Schüler weiter erhellen und mit ihrer Person verknüpfen.

Vielleicht werden die hier gemachten Äußerungen der Meinung des Lehrers inhaltlich nicht entsprechen, sondern nur methodisch begründet werden können. So ist mir ein Fall bekannt, wo in einer Obersekunda ein Lehrer mit allem Nachdruck sagte: „Wenn der Bundesrat der Änderung des § 218 nicht zustimmt, dann bin ich jedenfalls dafür, daß der Bundesrat abgeschafft wird.“ (Methode: Fallstudie — Gegenstand: Änderung des § 218 StGb — notwendiges Orientierungswissen: institutionelle Regelungen im GG, die vorliegen.) Diese Provokation wirkte; es entstand eine sehr problemhaltige Bearbeitung der Institution „Bundesrat“, deren Ergebnis viel differenzierter war als der Provokations-Satz. Dadurch wurde es möglich, die Provokation selbst wiederum im Unterricht aufzunehmen, zu reflektieren, als methodisch motiviert zu erläutern und von der eigenen Meinung abzugrenzen. Daß hier eine gefährliche Strategie vorliegt, bleibt aber trotzdem offensichtlich. Nicht immer gelingt es, die Provokation in ihrer Überspitzung aufzufangen. Und: Wer garantiert dem Lehrer, daß seine Differenzierung so gut ankommt wie die Provokation? Es ist nicht auszuschließen, daß bei Schülern lediglich die Überspitzung im Bewußtsein haften bleibt. Dann wäre ein didaktisch nicht vertretbarer Prozeß abgelaufen.

Fassen wir diese beiden Typen unterrichtlicher Interaktion zusammen: Die Lerngruppe repräsentiert nicht selbst die politischen Kontroversen, so daß der Lehrer sich in strategischer und taktischer Absicht engagieren muß. These: Wenn die Schüler unpolitisch oder einseitig politisch sind, muß der Lehrer politisch sein. Was dabei zählt, ist nicht das isolierte Ensemble von Lehrer-Sätzen, sondern das Gesamt der Interaktionen in der Lerngruppe. Erst die Betrachtung der Vorgänge in der Gruppe der Schüler macht es möglich, Lehrer-Äußerungen einzuordnen. Insofern wäre es wenig aussagekräftig, wenn isolierte Lehrer-Äußerungen zitiert würden mit der Ansicht, hier zeige sich Indoktrination, da die Äußerungen einseitig seien. Erst ihr Stellenwert in der komplexen Unterrichts-Interaktion kann ergeben, ob tatsächlich Einseitigkeit entstand. Ob sie beabsichtigt war, ist wieder eine andere Frage. Festzuhalten bleibt: Da der Lehrer jeweils die Funktion übernehmen muß, die die Lerngruppe nicht leistet, entsteht das Ergebnis prinzipieller Komplementarität: Gruppe ausgewogen —

der Lehrer kann sich zurückhalten. Gruppe nicht ausgewogen — der Lehrer muß (provisorisch oder wirklich) Position beziehen und dadurch „politisch“ erscheinen.

Mit diesen Überlegungen ist die Gefahr von Indoktrination nicht aus der Welt geschafft. Da wir kaum wissen, ob und wie stark Lehrer überhaupt Schüler beeinflussen können, kann man diese Gefahr sehr schwer abschätzen. Bisher können wir lediglich Unterrichtsprozesse reflektieren auf die Frage hin, welche didaktischen und methodischen Notwendig-

keiten welches Verhalten bedingen. Paradoxes Ergebnis dabei ist, daß gerade der Versuch, Einseitigkeit (Apathie muß man wohl darunter zählen) zu korrigieren, am ehesten zu einem Verhalten führt, das von Schülern und Außenstehenden als einseitig interpretiert werden könnte. Außerdem bleibt das Problem bestehen, das die zu Anfang geschilderte Szene zeigte, daß nämlich die Beurteilung des Unterrichts keineswegs nur vom Unterricht abhängt, sondern auch von der Perspektive des Urteilenden.

II. Die Gefahr des Aktionismus

Politische Bildung muß politisches Handeln betreffen, sonst wäre Bürgeraktivität begrenzt auf Reflexion. Für die Didaktik des „Politik“-Unterrichts hat das die Konsequenz, daß die Ebene praktischen Handelns berücksichtigt werden muß, daß daraus aber ein Politisch-Werden unterrichtlicher Interaktionen folgt.

Giesecke hat im einzelnen begründet, warum die Formel „Lernen durch Aktion“ naiv ist¹⁴⁾. Für ihn sind „Lernen‘ und ‚Aktion‘ antinomische soziale Verhaltensweisen . . . , die zueinander in erheblichem Widerspruch stehen“ (S. 25). Zum Zwecke des Lernens müsse man Kommunikation so organisieren können, daß die Möglichkeit des Lernens — und damit die Fähigkeit zur Distanz von Aktivität — garantiert ist. Wenn die Gleichzeitigkeit beider Handlungstypen nicht möglich ist, muß nach einem Weg gesucht werden, der beide Ebenen doch miteinander vermittelt. Giesecke (S. 26) schlägt eine Umstrukturierung ins Nacheinander vor, wobei jede neue Phase die alte im dialektischen Sinne aufhebt. (Um jene Mißverständnisse auszuschließen, die in diesem Zusammenhang auch üblich sind, die aber das gravierende Problem gar nicht berühren: Daß Handeln nicht blind erfolgen darf, daß Verhalten in der didaktischen Diskussion nicht etwa einen Aktivismus meint, der in Wirklichkeit Flucht vor den Mühen des Lernens darstellt, sei am Rande vermerkt. „Natürlich ist damit auch kein Verzicht auf konkrete Kenntnisse gemeint.“¹⁵⁾)

Das gravierende Problem für den Lehrer lautet: Welche Aktionen sind im „Politik“-Unterricht sinnvoll? Mit Hilfe konkreter Hinweise in der Literatur können Strategien entwickelt werden. Bei Giesecke selbst finden wir zwei — scheinbar paradoxe — Aussagen „Im allgemeinen hat der politische Unterricht in der Schule Planspielcharakter, d. h., er ist nicht unmittelbar selbst auch einer politischen Praxis zugeordnet. Es kann jedoch sein, daß die Schüler (z. B. in einem Schulkonflikt) unmittelbar politisch tätig werden S. wünschenswert diese ideale Kombination von Lernen und Handeln auch sein mag, sie kann nicht vorweg als immer wiederholbare Chance eingeplant werden.“¹⁶⁾ Und: „Gegenüber den sekundären Systemen der Gesellschaft ist der Appell zur Aktivität nur mit äußerster Zurückhaltung zu vertreten.“¹⁷⁾

Einerseits bezeichnet Giesecke politisches Handeln der Schüler als Chance, andererseits warnt er vor der Aufforderung zur Aktion. Ähnlich rät das Planungsmaterial „Macht oder Ohnmacht des Bürgers nach der Wahl?“ „Jedoch muß der Lehrer auch die möglichen Auswirkungen dieses Vorhabens auf die Beziehung zwischen Schülern und Eltern, zwischen Schule und den gesellschaftlichen Gruppen bzw. politischen Institutionen bedenken.“¹⁸⁾

Welche Überlegungen liegen diesen zurückhaltenden Äußerungen zugrunde?

¹⁴⁾ H. Giesecke, *Didaktik*, a. a. O., S. 144 f.

¹⁵⁾ Ders., *Didaktik der politischen Bildung*, München 1968², S. 63.

¹⁶⁾ Planungsmaterial für den Politischen Unterricht (hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen): „Macht oder Ohnmacht des Bürgers nach der Wahl?“ — Über die Chancen der politischen Beteiligung, Düsseldorf 1974, S. 11 f.

¹⁴⁾ Ders., *Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen*, in: Giesecke/Baacke u. a., *Politische Aktion und politisches Lernen*, München 1971², S. 11—45.

¹⁵⁾ *Richtlinien für den Politik-Unterricht* (hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen), Düsseldorf 1974², S. 7.

Wenn didaktisch gefordert werden muß, daß „Politik“-Unterricht die politischen Kontroversen nicht ausschaltet, sondern repräsentiert (Schule darf nicht das Recht haben, für die nächste Generation politische Streitfragen vorzuzentscheiden), dann trägt dies nicht nur der Emanzipations-Chance der Jugendlichen Rechnung, sondern auch dem Eigenwert politisch-gesellschaftlicher Subsysteme. Schule ist nicht Aktionsfeld für das Austragen politischer Kontroversen — mit einer Ausnahme: schulischen Lernprozessen selbst. Für alle anderen Bereiche muß gelten: Vertrauen in den Sinn schulischer Sozialisation kann die Öffentlichkeit nur haben, wenn auf die Repräsentation gesellschaftlicher Konflikte gebaut werden kann. Aktion auf dem möglichen Hintergrund von Indoktrination macht die Problematik der Parteilichkeit verschärft spürbar.

Aus der Voraussetzung, daß gesellschaftliche Konflikte sich in der Schule wiederfinden, folgt ohnehin, daß eine gemeinsame Aktion von Schülern einer Lerngruppe bei sehr wenigen Problemen denkbar ist. Die Gefahr vereinheitlichender Indoktrination, die eine scheinhafte Aktionsbasis für gemeinsames Handeln ergäbe, muß keineswegs nur vom Lehrer ausgehen. Eventuell sind die Eigenprozesse der Lerngruppe in ihrer von sichtbarer Autorität un gelenkten Spontaneität viel wirksamer. Was ist in einer Lerngruppe passiert, wenn eine in der Kommune umstrittene Bürger-Initiative von einer Lerngruppe unterstützt wird? Ist es überhaupt denkbar, daß eine Lerngruppe in ihren Interessen so homogen ist, daß alle gemeinsam eine Null-Tarif-Demonstration unterstützen? Selbst wenn diese Voraussetzungen gegeben wären, würde die schulische Veranstaltung in der Öffentlichkeit, die das Problem als umstrittenes sieht, in Indoktrinationsverdacht geraten. Unter einer solchen Randbedingung Unterricht zu machen, der nicht ständigen Verdächtigungen ausgesetzt ist, dürfte kaum möglich sein. Die Auswirkungen für die gesamte Institution Schule müssen in die Kalkulation von Aktionen mit eingehen.

Wenn die Gründe stimmen, weshalb die genannten Autoren für Vorsicht plädieren, dann folgt daraus die Erläuterung, daß die angeführten Bedenken für den schulischen Raum häufig nicht zutreffen. Die Lerngruppe lebt, was Schule anbetrifft, in einer einheitlichen Situation. Interessen-Identität ist strukturell möglich, ohne daß gleich Schein-Einheitlichkeit

befürchtet werden muß. Hinzu kommt, daß die Entscheidungen, die in diesem und für diesen Lebensbereich getroffen werden, zu ihrer Legitimation der Beteiligung der Betroffenen bedürfen. Und schließlich muß sich die Institution Schule, wenn sie Lernziele für „Politik“-Unterricht verfolgt, aus pädagogischen Gründen als Aktionsfeld in einem höheren Ausmaß zur Verfügung stellen, als dies von anderen gesellschaftlichen Bereichen verlangt werden kann.

In diese Überlegungen lassen sich die konkreten Vorschläge einordnen, die in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (2. Aufl.) enthalten sind: „Schule wird ... als Erfahrungsraum direkt und indirekt zum Lerngegenstand ... Handlungsorientierte Lernziele beziehen sich einmal auf die Organisation solcher Erfahrungen (z. B. Befähigung der Schüler zur Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung oder zur Wahrnehmung ihrer Rolle in der Schülervertretung). Zum anderen geht es um die Möglichkeiten, verschiedene Beteiligungsformen bei der politischen Willensbildung im außerschulischen Bereich durch unmittelbare Erfahrung zu erschließen (etwa indem Schüler die Interessen der Schule in der Öffentlichkeit mitvertreten, sei es bei Baumaßnahmen oder bei der Einführung neuer Lerninhalte und Lernformen ...).“¹⁹⁾

Wenn die Rahmenrichtlinien nicht ausschließen, daß es auch um Vorhaben gehen könne, die spezifische Bedürfnisse der Heranwachsenden betreffen, also nicht mehr nur schulische Belange, dann liegt dieser Beschreibung immer noch derselbe Satz an Kriterien zugrunde (mit Ausnahme der im engeren Sinne pädagogischen Begründung): Interessen- und damit Aktionseinheit der Lerngruppe; Beitrag zu rationaleren und legitimeren Entscheidungen.

Zusammengefaßt hat sich ergeben, daß politische Aktion dann, wenn sie als Solidarhandeln der Lerngruppe im gegebenen institutionellen Rahmen möglich ist, in der Regel aus politischen und soziologischen Gründen auch berechtigt ist.

Das weniger aufgearbeitete theoretische Problem enthält der im folgenden behandelte Bereich der „Indiskretion“.

¹⁹⁾ Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I — Gesellschaftslehre (hrsg. vom Kultusminister des Landes Hessen, 1973², S. 10.

III. Die Gefahr der Indiskretion

„Emanzipation“ im Sinne der Chance auf Selbst- und Mitbestimmung ist das weitgehend anerkannte handlungsleitende Interesse von Pädagogik. Dieses Ziel beinhaltet notwendigerweise, daß Schüler lernen, sich selbst, ihre Vergangenheit und ihre Gegenwart zu begreifen. Damit wird die Frage brisant, inwieweit nicht nur Institutionen mit großer Distanz zum Schüler Gegenstand des Unterrichts werden, sondern auch die unmittelbar erlebte Welt des Schülers in Gleichaltrigengruppe, Familie und Schule.

Man mag fragen, was dieses Problem mit dem „Politisch-Sein“ des Lehrers zu tun hat. Ein enger „Politik“-Begriff ist begrenzt auf Phänomene staatlicher Ordnung und staatlichen Handelns; in diesem Fall gibt es die hier gemeinte Gefahr der Grenzüberschreitung nicht. Ein weiterer „Politik“-Begriff liegt den „Richtlinien für den Politik-Unterricht“ in Nordrhein-Westfalen zugrunde: „Qualifikation des Politik-Unterrichts sind die Fähigkeiten und Bereitschaften, die es dem Bürger ermöglichen, gesellschaftlich-politische Lebenssituationen zu bewältigen.“²⁰⁾

Dieses Verständnis von „Politik“ ist umfassender und bringt das Problem mit sich, ob der Unterricht alle für den Schüler wesentlichen Bereiche behandeln darf.

Zum selben Gegenstand finden wir zwei auf interessante Weise unterschiedlich nuancierte Bemerkungen. Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (1. Aufl.) plädieren für Vorsicht: „So kann die Reflexion auf die Bedingungen für das eigene Verhalten Prozesse in Gang setzen, die nicht nur sozialpsychologische Qualifikationen vom Unterrichtenden verlangen, sondern vor allem die Möglichkeiten einschließen, Auswirkungen des Unterrichts auf andere Sozialisationsfelder so zu kalkulieren, daß für die Schüler keine unzumutbaren Belastungen entstehen... Daher dürfte es in der Regel nur bedingt und wahrscheinlich nicht zu Beginn des Lernprozesses möglich sein, die unmittelbaren Sozialisationserfahrungen der Schüler direkt zu thematisieren (z. B. Erziehungsstile der Eltern; Zugehörigkeit zu einem C-Kurs“ ...²¹⁾.

Hanna-Renate Laurien glaubt nicht an die Ernsthaftigkeit dieses Plädoyers für Vorsicht:

²⁰⁾ Richtlinien für den Politik-Unterricht, a. a. O., S. 14.

²¹⁾ Rahmenrichtlinien ..., a. a. O., 1972, S. 49.

„Verzicht auf Entwicklungspsychologie bringt dazu, die Familie für Zehn- und Dreizehnjährige zu thematisieren, und wenn man auch behauptet, man wolle die direkte Thematisierung von Schülererfahrung vermeiden (wie wohl?), so weisen die Fragen (Wie haben Eltern sich entschieden? Wie verhält sich ihre Situation am Arbeitsplatz zu ihrem Erziehungsstil?) doch auf einen gezielten Einbruch in die Privatsphäre“ ...²²⁾.

Die unterschiedlichen Nuancen der beiden Äußerungen — gleichgültig, ob Frau Laurien die konkreten Fragestellungen zu Recht kritisierte oder nicht — liegen darin, daß einmal aus der Perspektive des Schülers zur Vorsicht geraten wird, daß zum anderen auch aus der Perspektive der Eltern geurteilt wird („Einbruch in die Privatsphäre“ meint hier, wie die angeführten Fragen zeigen, Einbruch in die Privatsphäre der Eltern). Die Bedeutung der Familie für den Schüler und damit ihre Integration in die pädagogischen Bemühungen um des Schülers willen wird auch in den „Politik“-Richtlinien NRW betont: „Die Richtlinien setzen voraus, daß Lehrer wissen, welche entscheidende Schutzfunktion die Identifikation mit der Familie, insbesondere den Eltern hat“²³⁾.

In sehr vielen Fällen wird die Aussparung familiärer Vorgänge ganz eindeutig aus dem Interesse des Schülers heraus geboten sein; das Bedürfnis der Eltern nach Schutz ihrer Privatsphäre wird dieses Motiv in der Regel noch unterstützen. An einem fiktiven Beispiel kann dieser Punkt verdeutlicht werden: Nehmen wir an, ein Lehrer wollte nach dem NRW-Planungsmaterial „Nur ein Mädchen“²⁴⁾ unterrichten und hätte beschlossen, den Schwerpunkt auf Erziehungsvorgänge in der Familie zu legen. Angenommen, dieser Lehrer ließe als Hausaufgabe von den Schülern (übrigens in Verkennung der Bedenken in dem „Planungsmaterial“) häusliche Szenen aufschreiben und machte diese Aufzeichnungen zum Gegenstand des Unterrichts. In aller Öffent-

²²⁾ H.-R. Laurien, Schulung statt Schule, in: Die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in kontroverser Sicht (hrsg. von der hessischen Landeszentrale für politische Bildung), Wiesbaden 1973 (Reihe „zum nachdenken“ Nr. 50), S. 12—19, hier: S. 15.

²³⁾ Richtlinien ..., a. a. O., S. 10.

²⁴⁾ Planungsmaterial (Anm. 18): „Nur ein Mädchen“ — Verhaltenserwartungen gegenüber der Frau in der heutigen Gesellschaft, Düsseldorf 1973.

lichkeit würde dann das Verhalten von Eltern problematisiert und evtl. verurteilt, so daß kaum kalkulierbare Folgen bei dem betreffenden Schüler entstehen könnten. Diesem pädagogischen Argument tritt das Argument von Eltern, ihr Privatleben habe nicht Gegenstand von Unterricht zu sein, zur Seite. Der erstrebte Lernprozeß läßt sich ohne diese Risiken auf andere Weise — nämlich mit verfremdeten Arbeitsweisen bzw. -materialien — erreichen; es liegt also kein notwendiger Konflikt zwischen den Lern- und Diskretionsinteressen vor. Selbst wenn keine andere Methode zur Verfügung stünde, müßte u. U. allein die pädagogische — die am Interesse des Schülers orientierte — Überlegung ergeben, daß dieser Lernvorgang abzulehnen sei.

Komplizierter ist die Lage im folgenden Fall, der sich an einem Gymnasium in Wuppertal abgespielt hat. In einem Kurs „Sozialwissenschaften“ in Jahrgang 11 wurde im Anschluß an einen systematischen Lehrgang über empirische Sozialforschung ein Projekt begonnen. Hauptmerkmale dieser Methode sind bekanntlich u. a. Selbständigkeit der Schüler und ein konkretes Ergebnis²⁵). Die Schüler beschloßen, selbst eine Umfrage durchzuführen, und zwar zum Thema „Wahlsoziologie“ (der Zeitpunkt lag vor den NRW-Landtags- und Kommunalwahlen 1975). Ein Fragebogen wurde auf unterschiedliche Dimensionen hin konstruiert; die Auswertung der Ergebnisse sollte Aufschlüsse über Determinanten von Wahlverhalten ergeben. Der Fragebogen enthielt einen psychologischen, einen soziologischen und einen kommunikationstheoretischen Ansatz. Die Lernziele erfaßten den methodischen Bereich (empir. Sozialforschung), den Sachaspekt (Wahlsoziologie) und den Bereich sozialer Kompetenz (Projekt). Befragt wurden ca. 200 Oberstufenschüler, und zwar in Kursgruppen. Die Befragung erfolgte ohne Namensnennung; sie wurde durchgeführt von Schülern des Sozialwissenschaftskurses; in einigen Fällen waren Lehrer der befragten Kursgruppe anwesend. Druck wurde nicht ausgeübt; auf Anfragen, ob der Fragebogen ausgefüllt werden müsse, wurde auf das Recht der Verweigerung hingewiesen, aber

um Ausfüllung gebeten. Der Fragebogen enthielt Fragen nach dem Beruf von Mutter und Vater (handschriftlich einzutragen), nach dem Einkommen der Familie (eine zutreffende Einkommensgruppe war anzukreuzen), nach den vermuteten politischen Präferenzen der Eltern, nach den politischen Auffassungen der Schüler u. a. m. Geplant war, die erhaltenen Individualdaten in Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit in zusammenfassende Statistiken zu übertragen und diese dann zum Gegenstand der Reflexion im Unterricht zu machen.

Dazu kam es nicht. Von Elternseite aus wurde Widerspruch eingelegt, dessen Formulierung das vorliegende Problem sehr klar bezeichnet: Die didaktische Zielsetzung der Umfrage wird bejaht; beanstandet wird, daß „zwei wesentliche Voraussetzungen für die Zulässigkeit einer solchen Umfrage nicht beachtet worden sind“. Mit Verweis auf Artikel des Grundgesetzes wird gesagt, es „können Fragen nach dem Wahlverhalten anderer Personen (hier sowohl der Schüler als auch ihrer Eltern) und nach ihren persönlichen Verhältnissen (wie Familieneinkommen, Gruppenengagement, Parteizugehörigkeit) nur dann zulässig sein, wenn

a) dem Befragten zweifelsfrei klar ist, daß die Beantwortung der Fragen in seinem freien Belieben steht,

b) die Anonymität der betroffenen Personen gesichert ist, soweit nicht Volljährige für ihre eigene Person bewußt auf die Wahrung der Anonymität verzichten“.

Zu a) wird erläuternd gesagt, daß diese Voraussetzung durch das verwendete Verfahren nicht erfüllt war. Zu b) wird kommentiert, die Kombination der Angaben „gestattet es denjenigen, die mit den persönlichen Verhältnissen der befragten Schüler vertraut sind oder auch nur Einsicht in die Klassenbücher oder andere bei den Schülern befindliche Personalunterlagen der Schüler nehmen können, ohne größere Schwierigkeiten, die befragten Schüler (und damit zugleich ihre Eltern, über deren Verhältnisse auch Angaben gemacht werden sollten), zu identifizieren“. Betont wird, daß eine solche Identifizierung sicher nicht beabsichtigt war. Es sei jedoch „unvertretbar, eine Umfrage so anzulegen, daß sie ... auch nur die Möglichkeit einer Identifizierung eröffnet...“. Zusammenfassend heißt es zu b), es müsse bei einer solchen Umfrage „absolut sichergestellt (sein), daß die Anonymität der betroffenen Personen gewahrt bleibt, soweit nicht Volljährige für ihre

²⁵) Eine detailliertere Methoden-Beschreibung und -Diskussion findet sich in: C. N. Bossing, Die Projekt-Methode, in: Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung (bearb. v. G. Geißler), Weinheim 1970⁸, (Kleine Pädagogische Texte, Band 18), S. 123–140; ferner Chr. Bosse, Die Projektmethode. Unveröff. Staatsarbeit, Wuppertal 1971 (Seminar I)

eigene Person bewußt auf die Wahrung der Anonymität verzichten“.

Was hier interessiert, ist nicht mehr der Fall selbst. Auch Punkt a) steht nicht im Zentrum. Wesentlich ist die Forderung nach absolutem Schutz der Privatsphäre, wie sie in den Forderungen an die Umfrage zum Ausdruck kommt. In diesem Beispiel konfligiert diese Anforderung mit den didaktischen Zielsetzungen, denn die absolute Wahrung der Privatsphäre wäre nur unter Verzicht auf das Projekt und damit auf den Lernprozeß möglich²⁶⁾.

Im Rahmen des Unterrichts in „Politik“ und „Sozialwissenschaften“ gehören Umfragen längst ins Repertoire. Aus technischen und motivationalen Gründen (Schülnähe) werden sich immer wieder Umfragethemen anbieten, die das skizzierte Problem aufwerfen. Wenn die referierte Auffassung gültig sein sollte, dann würde dies das Ende einer Unterrichtsmethode bedeuten, der wegen ihrer spezifischen Chancen ein nicht zu ersetzender Stellenwert zukommt. Für die Wissenschaftsorientierung und mehr noch für die Wissenschaftspropädeutik wären die Konsequenzen groß: Im Fach „Sozialwissenschaften“ ist die Einübung in Probleme empirischen Forschens geboten, solange sich die Möglichkeit auf Schüler-Seite ergibt (motivationale Rücksichten). Die Lernchancen der Schüler und ihre Erkenntnisbedürfnisse werden gerade in neueren Curriculum-Konstruktionen regelmäßig auch mit Verweis auf Grundgesetz-Artikel gerechtfertigt — die didaktische Argumentation dürfte sich auch in die Form der juristischen Argumentation fassen lassen. Dann haben wir aber einen Interessen-Konflikt: einerseits das Eltern-Interesse nach Schutz der Privatsphäre, andererseits das Schüler-Interesse nach Lernen. Wenn die Projekt-Methode der Umfrage pädagogisch nicht ersetzbar ist, dann muß gefragt werden, wie stark welches Interesse jeweils gefährdet wird und ob sich nicht doch ein vernünftiger Kompromiß finden läßt, der kein Interesse unzumutbar stark vernachlässigt.

Es muß, mit anderen Worten, die Frage nach der Verhältnismäßigkeit der Maßnahme gestellt werden. Der in der referierten Meinung geforderte absolute (!) Schutz des eigenen Bedürfnisses (auf Schutz der eigenen Privat-

sphäre) ist überzogen. Es bestand keinerlei konkreter Hinweis auf Mißbrauch der gesammelten Daten — die rein theoretische Möglichkeit allein sollte eine solche Unterrichtsreihe unzulässig sein lassen (die Reihe wurde aufgrund einer Verfügung der Aufsichtsbehörde abgebrochen). Daß empirische Sozialforschung — wie alles wissenschaftliche Arbeiten — selbstverständliche ethische Normen enthält und ihrer auch bedarf, sollte auch für Zwecke des unterrichtlichen Einübens bewußt bleiben. Daß jeder Befragte Anspruch auf Sorgfalt im Umgang mit solchen Daten hat, ergibt sich außer aus diesem Forscherethos auch aus dem Beamten- und Lehrer-Status des Unterrichtenden (mit letzterem ist nicht der Umgang der Schüler mit diesen Daten erfaßt). Daß aber auch Lehrer und Schüler einen Anspruch auf guten Glauben in ihr Vorgehen haben, muß ebenso evident sein. Eine bloß abstrakte Befürchtung ohne greifbaren Anlaß darf also kein Grund sein, einen für die Schüler sinnvollen Lernprozeß zu stoppen.

Für den Lehrer hat die Argumentation, es müsse vollständige Anonymität beim Registrieren des persönlichen Bereichs der Eltern garantiert sein, Konsequenzen, die weit über den geschilderten Fall hinausgehen. Es ist völlig unmöglich, ein Unterrichtsgespräch so zu führen, daß ganz bestimmt nie ein Schüler die politische Auffassung seiner Eltern preisgibt. Nicht nur sind völlig unbefangene Angaben im spontanen Schüler-Gespräch denkbar; ein „Politik“-Lehrer wird genug von politischen Auffassungen wissen, um anhand von inhaltlichen Ausführungen eines Schülers u. U. politische Sympathien erschließen zu können. Ist das aber überhaupt ein Problem? Für einen „Politik“-Lehrer ist die Notwendigkeit — und damit der positive Sinn — politischer Kontroversen eine Selbstverständlichkeit. Er hat gelernt, auf politische Meinungen nicht moralisch zu reagieren (abgesehen von Extremen). Diese Toleranzfähigkeit auch im jahrelangen Arbeiten mit Schülern zu festigen, ist eine seiner Aufgaben. Das wäre aber nicht möglich, wenn zwischen Person und Unterricht ein absoluter Trennstrich gezogen werden müßte. Wenn wir Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft wollen, müssen wir spezifische Gefahren akzeptieren und versuchen, die Risiken möglichst klein zu halten. Sie total auszuschalten, bedeutet das Ende von Unterricht: Das Fach „Erziehungswissenschaft ist womöglich genau so betroffen wie „Politik“ und „Sozialwissenschaften“.

²⁶⁾ Damit ist nicht einmal berücksichtigt, daß kein professionelles Umfrageinstitut eine absolute Garantie der Anonymität geben könnte.

Die Untersuchung von Sozialisationsprozessen ist dort eine Selbstverständlichkeit — wer kann als Lehrer garantieren, daß die Schülerbeiträge nicht auch erkennbar (für wen immer) mit der eigenen Erfahrung des Schülers und damit auch mit seinen Eltern zu tun haben? Darf es deshalb dieses Thema nicht geben?

Für andere Fächer ließen sich sicher ähnliche Aspekte zeigen. Am allgemeinsten zeigen sie sich dort, wo der Lehrer im engeren Sinne Pädagoge ist, nämlich in der auch persönlichen Beratung von Schülern. Wer verlangt, daß Lehrer über Eltern nichts erfahren dürfen, weiß nicht, wieviel Lehrer wissen. Sie müssen, wenn sie dem Schüler helfen wollen, sich seine Probleme anhören, die nun mal zu einem erheblichen Teil Probleme mit der Familie sind. Daß ein Lehrer mit diesem Wissen nicht hausieren geht, ist eine Selbstverständlichkeit. Man kann und muß dem Lehrer abverlangen, Diskretion im Umgang mit seinem Wissen zu üben, aber man kann von ihm nicht abverlangen, nichts zu wissen. Auf diesem Hintergrund zeigt sich die Beurteilung der Umfrage

wohl noch deutlicher als überzogen: Beunruhigung löste schon die theoretische Möglichkeit aus, in Einzelfällen etwas in Erfahrung zu bringen, was Lehrer sonst in Einzelfällen durchaus wissen können — ohne daß auf Abschaffung von Klassenfahrten, Schülersprechtagen, Einzelgesprächen usw. gedungen wird. Letzten Endes wäre diese Forderung die Konsequenz.

Fazit kann nur sein: Diskretion ist eine Selbstverständlichkeit. Aus dem pädagogischen Auftrag der Schule folgt notwendigerweise, daß Lehrer Information über die Privatsphäre von Schülern erhalten; sie müssen den Umgang mit diesem Wissen im Interesse von Schülern und Eltern verantworten. Die Organisation von Unterrichtsprozessen muß mit Sorgfalt geschehen, damit nicht überflüssige Offenlegungen provoziert werden. Diese Pflicht zur Sorgfalt kann das Kriterium sein, das an konkrete Fälle (wie die Umfrage) angelegt werden muß. In dem Konflikt zwischen dem Recht auf Lernen und dem Recht auf Schutz der Privatsphäre geht es aber nicht an, eine Seite zum absoluten Tabu zu erheben.

Wie weit bestimmen Curriculum-Verfahren das Curriculum?

Zur Kontroverse um das „didaktische Strukturgitter“

Wenn mit dem Terminus „Verfahren“ in der Curriculumtheorie mit Hans Albrecht Hesse und Wolfgang Manz „alle Entscheidungsaspekte und die sie herbeiführenden Handlungsabläufe“¹⁾ oder — wie Walter Gagel vorschlägt — die „Ebene der Normentscheidung“²⁾ verstanden werden, ist die pauschale Aussage, daß die von einer Curriculumkommission gewählten Verfahren die Ergebnisse der Arbeit entscheidend bestimmen, eine Trivialität. In welchem Maße aber die gewählten Verfahren die Ergebnisse bestimmt haben, ist *im Einzelfall* meist äußerst schwierig auszumachen. Bei traditionellen Lehrplänen und Richtlinien gab es weder über die Verfahren noch über die Auswahl der Autoren verlässliche Informationen.

Im Bereich der politischen Bildung hat sich in diesem Punkt in den letzten Jahren eine wichtige Änderung vollzogen: Der curriculare Anspruch neuerer Richtlinien verlangt prinzipiell die Offenlegung der Verfahren und Methoden, die zu normativen Entscheidungen über Ziele geführt haben, und die breite pädagogische und politische Diskussion über diese normativen Entscheidungen trägt dazu bei, der Öffentlichkeit deutlich zu machen, daß „politischer Unterricht immer ein Politikum

ist“³⁾. Die Folge ist, daß die für Richtlinien und Lehrpläne Verantwortlichen die Legitimierungsideen, die Verfahren, mit deren Hilfe diese Legitimierungsideen ermittelt wurden, und die Methoden⁴⁾, mit deren Hilfe die Richtlinien in die Wirklichkeit der Schule umgesetzt werden sollen, der Öffentlichkeit darzustellen versuchen.

Dies wurde beispielhaft deutlich, als bei einer der Veranstaltungen in der Reihe „Hessenforum“ über die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre der Diskussionsleiter, Eugen Kogon, folgende Fragen formulierte: „Wie entstehen heute solche Richtlinien, wie kommt es zu Initiativgruppen, welche Rollen spielen die Kommissionen dabei, und wie soll sich der Prozeß der Bestätigung der Richtigkeit oder der Nichtrichtigkeit im Lande vollziehen — also das Verfahren?“⁵⁾ In der Folge soll versucht werden, in einem kurzen Überblick darzustellen, wie das Verfahren, die „Ebene der Normentscheidung“, bei der Erarbeitung der Richtlinien für den Politik-Unterricht des Landes Nordrhein-Westfalen aussieht, um anschließend darzustellen, wie es sich auf die Curriculum-Ergebnisse ausgewirkt hat.

¹⁾ Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen — Didaktische Konzeptionen — Praxisbezug, Opladen 1975, S. 157.

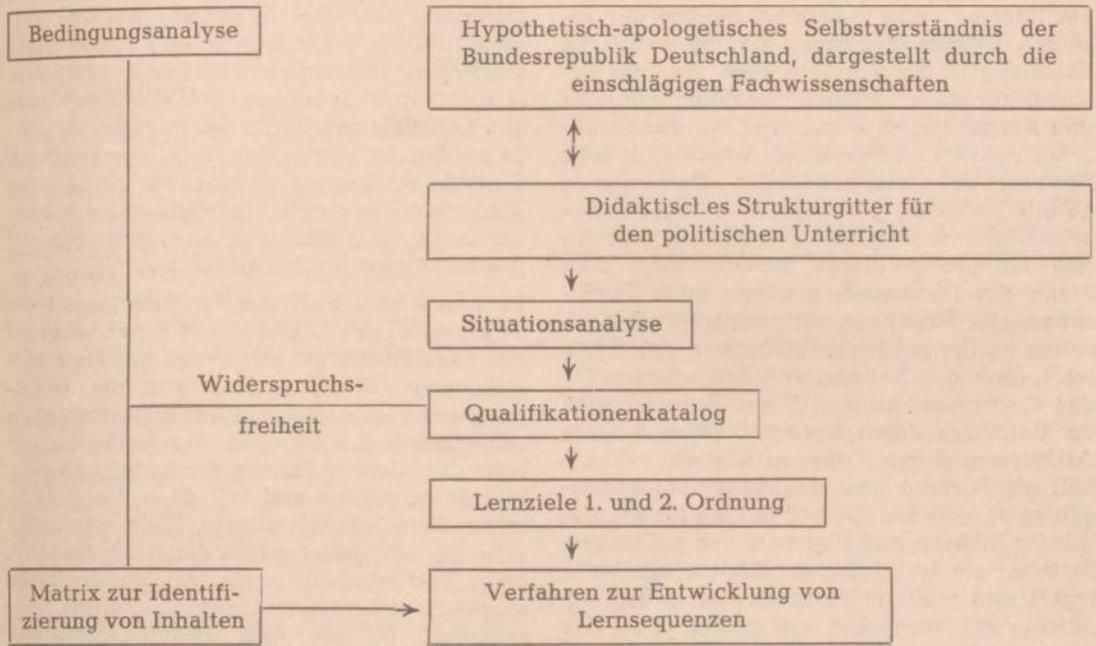
⁴⁾ Unter Methoden wird hier mit Hesse/Manz (Anm. 1), S. 78, der technologische Aspekt der Erarbeitung von Planungsmaterialien für die Schulpraxis verstanden.

⁵⁾ Eugen Kogon (Hrsg.), Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Prot. der Veranstaltungen in der Reihe „Hessenforum“ (Frankfurt 1974), S. 32.

¹⁾ Hans Albrecht Hesse/Wolfgang Manz, Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972, S. 78.

²⁾ Walter Gagel, Sicherung vor Anpassungsdidaktik. Curriculare Alternativen des politischen Unterrichts: Robinsohn oder Blankertz, in: Rolf Schörken (Hrsg.), Curriculum „Politik“. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974, S. 18.

Abb. 1: Überblick über die für die Erarbeitung der nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht verwendete Strategie (gekürzt)



aus: Rolf Schörken (Hrsg.), Curriculum „Politik“. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974, S. 11.

I. Überblick über das Verfahren

Die den „Richtlinien für den Politik-Unterricht des Landes Nordrhein-Westfalen“ — neben den bisher erschienenen Planungsmaterialien das wesentliche Ergebnis der Arbeit — zugrunde liegende Strategie⁶⁾ enthält auf der „Ebene der Normentscheidung“ vier wesentliche Einzelelemente; die Bedingungsanalyse, das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland, das didaktische Strukturgitter für den politischen Unterricht und die Situationsanalyse. Diese Strategie folgt mit einigen Modifikationen den von Herwig Blankertz für das Fach „Arbeitslehre“ entworfenen Grundlinien der Erarbeitung eines fachspezifischen Curriculums⁷⁾ und ordnet die Teilelemente des Verfahrens so aufeinander zu, daß Entscheidungen über umfassende all-

gemeine Lernziele getroffen werden können, ohne sie von einem wie auch immer beschaffenen obersten Lernziel (Leitidee) abzuleiten oder dezisionistisch-normativ zu setzen, sondern sie mit Hilfe hermeneutischer Methoden zu ermitteln und das Maß an politischer Setzung, das unvermeidbar ist, in den Arbeitsprozeß so einzubeziehen, daß die zu treffenden Wertentscheidungen rational begründbar, der Selbst- und Fremdkontrolle zugänglich und in der Gesellschaft, für die sie getroffen werden, konsensfähig zu sein versprechen. Unter diesen Voraussetzungen stellen die genannten Einzelelemente Interpretations- und Entscheidungsinstrumente auf der „Ebene der Normentscheidung“ dar, die, für sich genommen, Interpretationen enthalten und, im Zusammenhang verstanden, Entscheidungen über Ziele ermöglichen.

Die *Bedingungsanalyse* enthält unter vier Aspekten („Objektivierbare Veränderungen in den Lebenssituationen“, „Entgegenstehen-

⁶⁾ Vgl. Anneliese Grundmann-Roch, Überblick über das curriculare Verfahren, in: Schörken (Anm. 2), S. 37—53.

⁷⁾ Vgl. Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969², S. 172 ff.

de Faktoren im Bereich der vorgegebenen Institutionen“, „Politisch-gesellschaftliche Postulate“, „Soziokulturelle Voraussetzungen der Jugend“) eine Bestandsaufnahme der gesellschaftlichen Faktoren, die die politische Erziehung in der Schule prägen. Aus der Bestandsaufnahme werden Schlußfolgerungen und Konsequenzen gezogen (Ziele demokratischer Politik und Herrschaft; organisatorische Struktur des fachspezifischen Curriculums; gesellschaftliche, politische und fachdidaktische Mindestbedingungen, denen ein Curriculum für die politische Bildung nach dem Stand der Diskussion genügen muß; Forderungen der Forschung zur politischen Sozialisation an die politische Bildung in der Schule⁸⁾, die einen Rahmen von Bedingungen für das Curriculum bilden. Dieser Rahmen wird im Verfahren durch Konsensbildung der am Arbeitsprozeß Beteiligten entwickelt und enthält als Postulat eine den Rahmenbedingungen entsprechende Zielvorstellung für die politische Bildung und Elemente der politischen Setzung; sie ist in den Richtlinien niedergelegt⁹⁾ und wird im Fortgang der Arbeit als „Richtwert“ verwendet, mit dessen Hilfe alle anderen Ergebnisse geprüft und gewichtet werden.

Es läge nun nahe, diesen Richtwert als Norm und oberstes Lernziel zu begreifen und von ihm Teilziele abzuleiten, enthält er doch in sich bereits eine Fülle von denkbaren Handlungsanweisungen für die politische Bildung in der Schule. Aber dieser Weg wurde aus verschiedenen Gründen nicht beschritten: Die Ableitung von Lernzielen aus einem Richtwert erhebt diesen zu einem rational kaum legitimierbaren obersten Lernziel und hat zur Folge, daß die abgeleiteten Lernziele den Implikationszusammenhang von Lernziel-, Lerninhalts- und Lernorganisationsentscheidungen unberücksichtigt lassen¹⁰⁾. So würde die Ableitung von Lernzielen aus dem Richtwert Selbst- und Mitbestimmung bedeuten, daß die

gesellschaftlich-politische Realität nur unter der Perspektive, wie in ihr Selbst- und Mitbestimmung zu realisieren sei, gesehen würde; Lernziele, die eine Anpassungsleistung fordern, würden nicht nur in den Hintergrund geschoben, sondern gar nicht mehr gefunden. Darüber hinaus bleiben die Qualifikationen und Lernziele sachlich unbestimmbar; es würde als Ergebnis herauskommen, was Hermann Giesecke treffend als „jene gar nicht neue ‚Einsichten-Pädagogik‘ (bezeichnet), die alles nur noch auf ‚Bildungsgehalte‘ bzw. nun auf ‚Verhaltensweisen‘ hin abmelt. . .“¹¹⁾

Es ergab sich also die Notwendigkeit, die fachspezifischen Ziele des Curriculums für das Fach Politik auf der Ebene der Normentscheidung mit Hilfe eines von der Bedingungsanalyse unabhängigen Instruments zu reflektieren, das Ergebnis der Reflexion mit Hilfe des Richtwertes aus der Bedingungsanalyse zu gewichten und erst dann die didaktischen Entscheidungen über Ziele vorzunehmen. Der Richtwert erhält damit die Qualität eines Prüfungsinstruments, das an die fachspezifischen Lernziele angelegt wird, um festzustellen, ob sie dem Bedingungsrahmen Rechnung tragen oder nicht. Zumindest dürfen sie dem — allerdings sehr weit angelegten — Richtwert nicht offen widersprechen, sondern müssen im Einzelfall gedanklich noch mit ihm vereinbar sein.

Der Vorgang der Entwicklung fachspezifischer Lernziele wurde durch den Rückgriff auf das Selbstverständnis der Gesellschaft — analysiert durch die Fachwissenschaften — und eine wissenschafts- und gesellschaftstheoretisch begründete ideologiekritische Untersuchung des Selbstverständnisses der Gesellschaft eingeleitet, durch Situationsanalysen, die das kritisch reflektierte Selbstverständnis der Gesellschaft in Situationen zu erfassen suchten, fortgesetzt und durch auf die Situationen hin entworfene Lernziele, die mit Hilfe des Richtwertes der Bedingungsanalyse geordnet und gewichtet wurden, abgeschlossen. Dieser Arbeitsprozeß gewährleistete, daß

— das fachspezifische Curriculum Politik auf die Gesellschaft bezogen blieb, für die es entworfen wurde (Selbstverständnis der Gesellschaft als Ausgangspunkt);

— die mittelfristige Erarbeitung eines fachspezifischen Curriculums überhaupt möglich

⁸⁾ Vgl. Schörken (Anm. 2), S. 136—142; S. 62; S. 64 ff., S. 99 f.

⁹⁾ Vgl. Richtlinien für den Politik-Unterricht, hrsg. v. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1974², S. 9 f. (Kapitel 1.3: Politisches Lernen). Es ist hier anzumerken, daß in der Darstellung des theoretischen Begründungszusammenhangs in dem von Schörken (Anm. 2) herausgegebenen Band ein Aufsatz fehlt, der den Übergang von der Bedingungsanalyse zur Leitidee ausführlich darstellt.

¹⁰⁾ Vgl. Hilbert L. Meyer, Das ungelöste Deduktionsproblem, in: Frank Achtenhagen/Hilbert L. Meyer, Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971², S. 106 ff.

¹¹⁾ Hermann Giesecke, Pädagogische und politische Funktionen von Richtlinien, in: Neue Sammlung 14 (1974), S. 99.

war (Analyse des Selbstverständnisses der Gesellschaft durch Nutzung vorliegender Erkenntnisse der Fachwissenschaften Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft und nicht durch ein umfassendes Forschungsprojekt über das Selbstverständnis der Gesellschaft);

— eine ideologiekritische Überprüfung und Problematisierung des von den Fachwissenschaften dargestellten Selbstverständnisses der Gesellschaft unter Zurückführung ihrer Ergebnisse auf erkenntnisleitende Interessen stattfand, damit das Selbstverständnis der Gesellschaft sich nicht unbefragt und unkritisch zu Lernzielvorstellungen verfestigte (Didaktisches Strukturgitter für den Politik-Unterricht);

— eine Entscheidung über Lernziele überhaupt stattfinden konnte (Ausrichtung der Lernzielentwürfe auf Situationen hin und nicht Ableitung von Lernzielen aus einem wie auch immer beschaffenen Strukturgitter, das zwar eine Fülle von Reflexionen liefert, aber keine Auswahlkriterien).

Am Ende dieses Arbeitsprozesses standen Lernzielentwürfe, die von den einzelnen Mitgliedern unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Literatur auf konkrete Verwendungssituationen hin formuliert wurden. Diese Entwürfe waren auf *unterschiedlichen Abstraktionsniveaus* formuliert (Beispiele aus der curricularen Analyse „Parteien“: „Fähigkeit, die eigenen Chancen zur Teilnahme am politischen Willensbildungsprozeß real einzuschätzen“ — „Kenntnis der Struktur des Repräsentativsystems und der Funktion der Parteien“) ¹³⁾ und enthielten *unterschiedliche Zielorientierungen* auf der Skala möglicher Anforderungen zwischen weitgehender Integration in vorhandene Institutionen, Orientierungsmuster, Denksysteme einerseits und weitgehendem eigenverantwortlichem Herausreten aus solchen Systemzusammenhängen (Beispiele aus der curricularen Analyse „Politische Wahlen“: „Fähigkeit und Bereitschaft,

die bestehenden Handlungschancen bei der politischen Wahl rational einzuschätzen und bewußt auszuschöpfen“ — „Fähigkeit und Bereitschaft, eigene soziale Interessen zu sehen und ihnen gegenüber disponierfähig zu werden“ ¹³⁾). Die mit Hilfe der zahlreichen „curricularen Analysen“ (Selbstverständnis + Strukturgitter + Situationsanalysen) entworfenen umfangreichen Lernzielkataloge wurden sprachlich auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht (woraus sich Lernzielkomplexe entwickelten) und schließlich mit Hilfe des Richtwertes „Emanzipation“ überprüft und geordnet.

Da der Richtwert „Emanzipation“ eine breite Skala von Möglichkeiten zwischen der Anerkennung von Selbst-, Mit- und Fremdbestimmung enthält, d. h. die Verhaltensdisposition „Anpassung“ nicht grundsätzlich diffamiert ¹⁴⁾, obwohl er eine Option für Selbst- und Mitbestimmung enthält, war es nicht erforderlich, Lernzielentwürfe zu eliminieren, sondern es vollzog sich ein Gewichtungs- und Umordnungsprozeß, in dem den Teilzielen unter dem Kriterium der Erziehung zur Mündigkeit bzw. Selbst- und Mitbestimmung ihr jeweiliger Stellenwert zugeordnet wurde. Es entstanden zehn Qualifikationen als umfassende und übergeordnete Verhaltensdispositionen (z. B. Qualifikation 8: „Fähigkeit und Bereitschaft, angesichts von persönlichen oder gesellschaftlichen Problemen Eigeninitiativen zu entwickeln und — unter ständiger Prüfung der Realisierbarkeit — geeignete Wege zu ihrer Verwirklichung zu gehen“ ¹⁵⁾). und eine große Zahl ihnen zugeordneter oder aus ihnen entwickelter Teillernziele und Kommentare („Qualifikationsbeschreibungen“ als Aufgabenbeschreibungen). Das Hauptergebnis — Qualifikationen, Qualifikationsbeschreibungen, Teillernziele — entstand also durch hermeneutische Methoden in einem gestuften Arbeitsprozeß, der zum Verfahren wurde, zu einem Entscheidungsprozeß auf der Ebene der Normendiskussion.

¹³⁾ Winand Breuer, Beispiel 1: Parteien, in: Schörken (Anm. 2), S. 73.

¹³⁾ Beispiel „Politische Wahlen“ (unveröff. Man.).

¹⁴⁾ Vgl. Walter Gagel (Anm. 2), S. 30.

¹⁵⁾ Richtlinien (Anm. 9), S. 26.

II. Das Verhältnis zwischen Verfahren und Ergebnissen

Dem in Nordrhein-Westfalen verwendeten Verfahren wurde von verschiedenen Seiten¹⁶⁾ neben sehr starker Zustimmung versteckt oder offen vorgeworfen, zu einer „anderen Republik“¹⁷⁾ erziehen zu wollen, wobei eine bestimmte Gleichsetzungstechnik verwendet wird, auf die auch Gagel aufmerksam macht¹⁸⁾. So schreibt Brüggemann zunächst über den Versuch der Rationalisierung pädagogischer Entscheidungen: „Das Instrumentarium zu dieser wissenschaftlichen Objektivierung entnehmen sie der anspruchsvollen philosophisch-soziologischen Bewegung, die von den Philosophen Horkheimer, Adorno, Marcuse und Habermas in Gang gebracht wurde und die als ‚Kritische Theorie der Gesellschaft‘ der sogenannten ‚Frankfurter Schule‘ bekannt und wirksam geworden ist.“¹⁹⁾ Wenig später führt er dann aus: „Wer die Interessengebundenheit der Wissenschaften aufzuarbeiten beansprucht, dies jedoch in Anlehnung an eine wissenschaftstheoretische Auffassung, eben die der neomarxistischen Frankfurter Schule, versucht, muß sich der Begrenztheit seiner eigenen Aussage bewußt sein“²⁰⁾, und im weiteren Verlauf setzt er das Etikett „neomarxistisch“ immer dann ein, wenn er einen ideologischen Hintergrund der Richtlinien konstruiert, vor dem er sie dann plötzlich wieder in Schutz zu nehmen versucht²¹⁾. Aber die Vermutung liegt nahe, daß hier die Technik des *Semper aliquid haeret* wirksam wird. Walter Gagel kritisiert den Versuch, eine wissenschaftstheoretische Position, die nur an einer Stelle des Verfahrens auftritt, herauszugreifen, den Gebrauch anderer Theorien und Methoden aber zu übersehen und warnt vor den Konsequenzen: „Es muß für die Zukunft verheerende Wirkung haben, wenn die Offenlegung der theoretischen Grundlagen von Richtlinien nur

daraufhin abgeklopft wird, ob man selektiv Indizien findet, mit deren Hilfe man politische Gegner unglauwbüdig machen kann.“²²⁾

Der Vorwurf wissenschaftstheoretischer Einseitigkeit wird noch ausführlicher durch Clemens und Rudolf Willeke begründet²³⁾ und an das „Strukturgitter für den politischen Unterricht“ gerichtet, dessen Grundlinien Gösta Thoma, ein Mitarbeiter Herwig Blankertz, 1970/71 für die Richtlinienkommission entworfen hat. In der Tat hat kein anderes Instrument des Verfahrens so viele Mißverständnisse, soviel Ratlosigkeit und Ideologieverdacht ausgelöst, wie auf vielen Tagungen der Lehrerfortbildung zu beobachten war. Dies zeigt sich auch bei Clemens und Rudolf Willeke: Sie werfen der Kommission vor, mit Hilfe dieses Instruments „Fragestellungen und Inhalte auszusondern“, „einseitig und parteiisch“ zu fragen und zu antworten, ja sogar in ihrer Arbeit am Strukturgitter eine ‚Alibifunktion‘ für eine Exekutiventscheidung des Ministeriums zu übernehmen²⁴⁾, die von einer, wie Wolfgang Brüggemann in einem ähnlichen Zusammenhang formuliert, „außer Kontrolle geratenen, ideologisch eingeschworenen Gruppe des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums“²⁵⁾ gesteuert wird.

Der Entwurf des Strukturgitters von Gösta Thoma (s. Abbildung 2) verbindet in einer dreidimensionalen Matrix die Medien der Vergesellschaftung — Arbeit, Sprache, Herrschaft — mit drei Definitionsebenen, die das jeweilige erkenntnisleitende Interesse der empirisch-analytischen, der historisch-hermeneutischen und der kritisch-emanzipatorischen Sozialwissenschaften bezeichnen, und drei Strukturierungskriterien — Problematisierung, Intention, Selektion —, die sicherstellen sollen, daß die Komplexität eines Sachverhaltes, der im Strukturgitter untersucht wird, angemessen erfaßt wird.²⁶⁾ Die

¹⁶⁾ Vgl. Walter Gerschler, Reaktionen der Öffentlichkeit. Dokumentation der Presseberichte über die Richtlinien für den Politikunterricht, in: Walter Gagel/Rolf Schörken, Zwischen Politik und Wissenschaft, Opladen 1975, S. 105 ff.

¹⁷⁾ Vgl. den Titel der Streitschrift von Wolfgang Brüggemann: Auf dem Wege zu einer anderen Republik?, Recklinghausen 1973.

¹⁸⁾ Vgl. Walter Gagel, Einige Antworten auf kritische Fragen von Jürgen Gebhardt an ein Curriculum Politik, in: Walter Gagel/Rolf Schörken (Anm. 16), S. 70 f.

¹⁹⁾ Wolfgang Brüggemann (Anm. 17), S. 7.

²⁰⁾ Ebenda, S. 9.

²¹⁾ Ebenda, S. 14.

²²⁾ Walter Gagel (Anm. 18), S. 71.

²³⁾ Clemens und Rudolf Willeke, Richtlinien für den politischen Unterricht in NRW. Analyse, Kritik, Alternativen, in: Wolfgang Brüggemann (Hrsg.), Bildung oder Indoktrination, Recklinghausen 1974, S. 38—68.

²⁴⁾ Zitate ebenda, S. 54 f.

²⁵⁾ Wolfgang Brüggemann, Glück — nach Art des Hauses Girsensohn, in: Brüggemann (Anm. 23), S. 79.

²⁶⁾ Zur näheren Begründung vgl. die Aufsätze bei Schörken (Anm. 2), die sich mit dem Strukturgitter befassen (Gagel, Schörken, Thoma, Menne).

Abb. 2: Das didaktische Strukturgitter für den politischen Unterricht

Medien der Vergesellschaftung	Definition Kategorien	technisch „wertfrei“ zweckrational	praktisch „ideologisch“	emanzipatorisch „kritisch“
Arbeit	Problematisierung	Leistung	Freizeit	Muße
	Intention	Produktion	Konsum	Bedürfnisbefriedigung
	Selektion	Verzicht	Sucht	Lust
Sprache	Problematisierung	Sprachregelung	Jargon	Mündigkeit
	Intention	Information	Meinung	verbindliche Diskussion
	Selektion	Aufmerksamkeit	Propaganda	freier Dialog
Herrschaft	Problematisierung	Umweltdruck	Machtverhältnisse	Emanzipation
	Intention	Selbsterhaltung	Anpassung	Reflexion
	Selektion	Sachentscheidung	Wahl	Kritik als Handeln

Aus: Rolf Schörken (Anm. 2), S. 151.

Kommission hat die Matrix verwendet, um fachwissenschaftliche Erkenntnisse über das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland in verschiedenen Sachbereichen (Rechtsstaat, Sozialstaat, Parteien, Wahlen usw.) unter den Gesichtspunkten des Funktionszusammenhangs, ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung (Legitimierung) und möglicher emanzipatorischer Alternativen zu überprüfen, um ein weites Spektrum von Problemgehalten zu gewinnen, die — wie oben dargestellt — weiterverarbeitet werden sollten.

Der Unterschied zwischen dem Entwurf Thoma und der Verwendung durch die Kommission besteht darin, daß die Kommission Thoma's Matrix aus pragmatischen Gründen instrumentalisierte, d. h. die lakonischen Begriffe in offene Fragen verwandelte, und ihr aus grundsätzlichen Erwägungen des curricularen Vorgehens einen anderen Stellenwert zuwies, als dies bei Thoma — und Blankertz — vorgesehen war (nachgeordnete Situationsanalyse). Die Umsetzung der von Thoma an einem Beispiel gewonnenen Füllungen der Matrix in einen generalisierenden Fragenkatalog (s. Abb. 3) und die von Thoma nicht so ein-

deutig akzentuierte systemtheoretische Interpretation der Strukturierungskriterien „Problematisierung“, „Intention“, „Selektion“²⁷⁾ erhöhten also die Verwendbarkeit der Matrix als Arbeitsinstrument. Noch deutlicher als Thoma praktizierte die Kommission bei ihrer Untersuchung ein striktes Gleichgewicht zwischen den drei Definitionsebenen und konstruierte keine Hierarchie, wie sie Clemens und Rudolf Willeke irrtümlich annehmen²⁸⁾.

Ein Beispiel soll die Arbeitsweise der Kommission verdeutlichen (zur besseren Nachprüfbarkeit wird aus den veröffentlichten Beispielen zitiert): Bei der Analyse des Sachbereichs „Bundeswehr und demokratische Gesellschaft“ geht Walter Gagel²⁹⁾ vom Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“ aus als dem Konzept, das im Selbstverständnis der Bundesrepublik für die Organisation der

²⁷⁾ Zu den Belegen dafür vgl. Menne, in: Schörken (Anm. 2), S. 154.

²⁸⁾ Vgl. Clemens und Rudolf Willeke (Anm. 23), S. 54.

²⁹⁾ Walter Gagel, Beispiel 2: Bundeswehr und demokratische Gesellschaft, in: Schörken (Anm. 2), S. 176—193.

Streitkräfte maßgebend geworden ist. Bei der Analyse dieses Selbstverständnisses mit Hilfe des didaktischen Strukturgitters stellt er im Medium Arbeit dar, wie das Ziel der „Produktion“ von Sicherheit durch die Strategie der Abschreckung mit den Mitteln der Kampfstärke der Bundeswehr, ihrer Integration in die NATO, der allgemeinen Wehrpflicht und der öffentlichen Finanzierung gewährleistet werden soll, wobei die öffentlichen Ausgaben für „nichtproduktive“ Investitionen und die Dienstpflicht in Kauf genommen werden müssen. Diese Funktion der Bundeswehr wird durch Legitimierungsideen gesellschaftlich institutionalisiert: Sicherheits-

politik ohne Angriffsabsicht, andauernde Bedrohung von außen, Idee des Staatsbürgers in Uniform, die Erhaltung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, wobei eine tendenzielle Abwertung der Kriegsdienstverweigerung und eine tendenzielle Steuerung auch des Freizeitverhaltens der Soldaten zeigen, daß die Legitimierungsideen eine Fixierung auf ein bestimmtes Verhalten zur Folge haben können.

In der kritischen Definitionsebene stellt er dar, daß in der Bundeswehr und in der Gesellschaft die Funktionen der Armee und ihre gesellschaftliche Institutionalisierung durchaus kontrovers sind und formuliert kritische

Abb. 3: Die Verwendung des Strukturgitters durch die Richtlinienkommission (verkürzter Teil der nur die Fragestellungen enthält, die im Medium Arbeit verwendet wurden)

Medium: Arbeit

Definitionsebene: wertfrei — zweckrational

Problematisierung	Leistung:	An welchem Erfolg wird die Leistung ablesbar?
Intention	Produktion:	In welcher Absicht wird die Leistung erbracht, ein Ergebnis hergestellt?
Selektion	Verzicht:	Was muß in Kauf genommen werden, um die Leistung zu erbringen? Auf welche Alternativen muß man verzichten?

Definitionsebene: ideologisch

Problematisierung	Freizeit:	Womit wird der Sinn der Leistung, ihres Ergebnisses, ihrer Konsequenzen begründet?
Intention	Konsum:	Welche Absicht liegt der Sinnbegründung zugrunde?
Selektion	Sucht:	Welches spezifische Verhalten wird durch diese Absicht gefördert? Welche Verhaltensweisen werden verkümmern?

Definitionsebene: kritisch

Problematisierung	Muße:	Welche Alternativen in emanzipatorischer Absicht gibt es zu den vorstehenden Leistungen und Sinnbegründungen?
Intention	Bedürfnisbefriedigung:	Welche Alternativen in emanzipatorischer Absicht gibt es zu den vorstehenden Intentionen?
Selektion	Lust:	Welches spezifische Verhalten könnte in emanzipatorischer Hinsicht den vorstehenden Orientierungsmustern entsprechen?

Aus: Rolf Schörken (Anm. 2), S. 155 f.

Rückfragen an die Wissenschaft ³⁰⁾: „Die kritischen Rückfragen würden demnach lauten:

1. Läßt sich die Bundeswehr unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsteilung in die Gesellschaft integrieren, also als eine soziale Organisation unter anderen?

2. Kann Sicherheit auch durch eine Berufsarmee gewährleistet werden?

3. Welche Bedingungen sind zu erfüllen, damit internationale Politik „zum politisch garantierten Weltfrieden führt“ (v. Weizsäcker)?“

Bei diesem Gedankengang handelt es sich nur um einen Teil (ein Drittel) der curricularen Analyse mit Hilfe des Strukturgitters; am Ende der gesamten Untersuchung werden alle Rückfragen gesammelt ³¹⁾:

— Läßt sich die Bundeswehr unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsteilung in die Gesellschaft integrieren, also als eine soziale Organisation unter anderen (1.3)?

— Kann Sicherheit auch durch eine Berufsarmee gewährleistet werden (1.3)?

— Welche Bedingungen sind zu erfüllen, damit internationale Politik „zum politisch garantierten Weltfrieden führt“ (v. Weizsäcker) (1.3)?

— Ist eine offiziers- oder soldatenspezifische Rollenerwartung mit der Forderung nach Integration der Armee in die demokratische Gesellschaft vereinbar (2.3)?

— Oder ist die darin enthaltene „Kongruenzthese“ illusionär und nur eine Verschleierung der „spezifischen Differenz“ zwischen Gesellschaft und Armee (2.3)?

— Hat „Mündigkeit“ in einer Armee eine Chance oder ist diese nach wie vor zu kennzeichnen als eine „totale Organisation“ mit „Zwangsscharakter“ (2.3)?

— Könnte nicht die Möglichkeit einer Wahl zwischen Militär- und Ersatzdienst angeboten werden (3.3)?

— Gibt es Alternativen zur Wehrpflichtarmee, welche das Verhältnis zwischen Armee und Gesellschaft besser lösen könnte (3.3)?

— Können emanzipative Verhaltensweisen im (militärischen) System verstärkt werden (3.3)?

— Ist es möglich, daß sich Soldaten am transitorischen Charakter von Armee orientieren (3.3)?“

Das Gesamtergebnis wird auf die didaktische Kategorie der „Lebenssituation“ bezogen; unter Zuhilfenahme der Leitidee „Emanzipation“, die Gagel mit Hilfe von Hilligens Optionen ausdifferenziert, werden drei Qualifikationen entworfen, die später weiterverarbeitet werden ³²⁾:

„(1) Fähigkeit und Bereitschaft, bei der Erfüllung gesetzlicher Verpflichtungen die für einen Organisationszweck erforderlichen Verhaltensleistungen zu erbringen und damit das funktional Notwendige zu tun, ohne sich der Organisation total zu unterwerfen.

(2) Fähigkeit und Bereitschaft, Alternativen und Kontroversen auch in solchen Situationen auszuhalten, in denen dies zum Infragestellen eindeutiger Positionen und zur Verunsicherung von Zielorientierung führt.

(3) Fähigkeit und Bereitschaft, die dem einzelnen zustehenden Rechte auch gegenüber sozialem Druck und Sanktionen auszuschöpfen und Chancen zur Selbstbestimmung zu ergreifen.“

Die Überprüfung dieses Gedankenganges im Hinblick auf wissenschaftstheoretische und politische Standortbestimmungen zeigt, daß die Medien der Vergesellschaftung und die Definitionsebenen, die aus der kritischen Theorie der Gesellschaft abgeleitet sind, nur einen einzigen Gedankengang ausfaltende Fragestellungen sind, die geeignet sind, vorhandene Funktionsbestimmungen, ideologische Legitimationen und kritische Alternativen zu sichten und zu erklären, vorhandene Kontroversen aufzudecken, ohne daß die Antwort vorher bereits mit der Fragestellung gegeben ist. Es geht also nicht darum, wie Clemens und Rudolf Willeke schreiben, das Strukturgitter „als eine Art Sieb“ zu benutzen, um „bestimmte Fragestellungen und Inhalte auszusondern“ oder die „Auswahl der zugelassenen Fragen — und damit auch die möglichen Antworten — einseitig und partiell“ vorzunehmen ³³⁾, sondern gerade darum, die unterschiedlichen Interpretations- und Denkansätze der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Geltung kommen zu lassen, eine Synopse ihrer Ergebnisse in einem ausgewählten Inhaltsbereich zu veranstalten, um gerade zu vermeiden, daß eine bestimmte Aussagerichtung verabsolutiert wird, so daß alternativlose Ideologien oder Utopien am Ende als Ergebnis herauskommen.

³⁰⁾ Ebenda, S. 180.

³¹⁾ Ebenda, S. 186.

³²⁾ Ebenda, S. 191.

³³⁾ C. und R. Willeke (Anm. 23), S. 54.

Die in den Definitionsebenen enthaltenen Fragen nach den erkenntnisleitenden Interessen der jeweiligen wissenschaftlichen Aussagekomplexe sind daher unentbehrlich; andernfalls wäre es gar nicht möglich, ihren Stellenwert im Rahmen des Selbstverständnisses der Gesellschaft näher zu bestimmen. Die als Strukturierungsmerkmale des Gedankens angeordneten systemtheoretischen Fragekategorien „Problematisierung“, „Intention“ und „Selektion“ sorgen dafür, daß die Komplexität des Ansatzes ständig gewahrt bleibt. Die Weite der Problemerkennung, die Analyse des Sinnes, der in einer Maßnahme enthalten ist, und der Hinweis auf die ausgeschlossenen Alternativen sind in diesem Strukturgitter auf die Kriterien zurückzuführen, die Thoma der Systemtheorie entnommen hat.

Eine marxistische Analyse der Bundeswehr in der demokratischen Gesellschaft würde im Medium Arbeit andere Wege gehen und vermutlich versuchen, mit Hilfe einer Analyse der kapitalistischen Gesellschaft einen militärisch-industriellen Komplex in der Bundesrepublik nachzuweisen, der die demokratischen Regierungen von sich abhängig macht, um die Interessen der privaten Produktionsmittelbesitzer durchzusetzen. In der Ebene der gesellschaftlichen Institutionalisierung würden mit Hilfe des marxistischen Ideologiebegriffes die Legitimierungsideen als Verblendung und Verschleierung des Kapitalwertungsprozesses aufgedeckt werden müssen, so daß die Militärs als Agenten und Manager der staatlichen Zwangsgewalt erscheinen müßten, die potentiell „gegen streikende Arbeiter, linke Aktivisten und andere Störer des status quo“³⁴⁾ ins Feld ziehen müßten. Es kann nicht zweifelhaft sein, wie unter Zugrundelegung einer marxistischen Analyse der Bundeswehr in der demokratischen Gesellschaft die kritischen Alternativen beschaffen wären, wie die Situationsbeschreibung und die Qualifikationsentwürfe aussehen müßten, z. B. etwa so: ‚Fähigkeit, den herrschaftsstabilisierenden Charakter einer Armee in der kapitalistischen Gesellschaft zu durchschauen, und Bereitschaft, innerhalb und außerhalb der Bundeswehr für die grundsätzliche Änderung der ökonomischen und politischen Verhältnisse einzutreten‘.

Gerade gegenüber diesem fiktiven Beispiel zeigt sich an Gagels Qualifikationsentwürfen die Leistungsfähigkeit des Strukturgitters, nämlich das kontroverse Material für die Si-

³⁴⁾ Ralph Miliband, *Der Staat in der kapitalistischen Gesellschaft*, Frankfurt 1972, S. 184.

tuationsanalyse bereitzustellen und die Entscheidung für Qualifikationen vorzubereiten, die einen Weg zwischen völliger Unterwerfung unter einen Organisationszweck und totaler Verweigerung gegenüber diesem Organisationszweck darstellen. Man könnte die dort gefundenen Qualifikationen auch mit dem Begriff „kritische Loyalität“ beschreiben³⁵⁾.

Ein weiteres Beispiel:

Winand Breuer gelangt nach seiner curricularen Analyse der „Parteien“ zur Auflistung der folgenden Problemfragen³⁶⁾:

— Wie kann die Teilnahmechance an der politischen Willensbildung verbessert werden?

„— Wie kann direktere Beteiligung des Bürgers am politischen Leben erreicht werden?

— Wie können die Kenntnisse über Techniken und Methoden politischer Propaganda stärker verbreitet werden?

— Wie kann die Interessenbezogenheit politischer Forderungen oder Erklärungen bewußt transparent gemacht werden?

— Wie können Kenntnisse über Möglichkeiten zu politischer Beteiligung weiter verbreitet werden?

— Wie können Führungsgruppen wirksam kontrolliert werden?

— Wie können die Möglichkeiten einzelner Parteimitglieder oder von Gruppen zur Beteiligung am Willensbildungsprozeß verstärkt werden?“

Thoma versteht einen solchen Fragenkatalog als Sammlung von Rückfragen an die einschlägigen Fachwissenschaften; die Kommission hat diesen Weg nicht konsequent durchführen können, sondern sie als Katalog von Problemfragen bestehen lassen, ohne sie allerdings bei der weiteren Arbeit zu vernachlässigen; die in ihnen enthaltene Fragestellung integriert sozusagen die erkenntnisleitenden Interessen des Strukturgitters und macht auf Defizite aufmerksam³⁷⁾. Diese Fragen als einseitig bestimmt zu verdächtigen wäre sachlich nicht haltbar; sie sind als politische Forderungen nahezu Allgemeingut bei Parteien und Politikern, die die Zurückhaltung vieler Bürger gegenüber politischer Aktivität schmerzlich beklagen.

³⁵⁾ Adolf Leisen, Rheinland-Pfalz, in: *Curriculumentwicklungen zum Lernfeld Politik*, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 100, Bonn 1974, S. 112 (Qualifikation 6).

³⁶⁾ Winand Breuer (Anm. 12), S. 170.

Das Strukturgitter war im Verlauf der Arbeit für die Kommission wesentlich, um eine gleichmäßige und vergleichbare Problematierung bei der Reflexion über das politische Selbstverständnis der Gesellschaft zu sichern, soweit es von den Fachwissenschaften reflektiert wird; bei der Gewinnung des Ausgangspunktes der Analysen spielte es keine Rolle, bei der Gewinnung des Endproduktes — Katalog der Qualifikationen — spielte es eine begrenzte Rolle. Die Gliederung baut auf Erkenntnissen von Jürgen Habermas auf und bezieht Kriterien der Systemtheorie als Strukturierungsmerkmale der Reflexion über das Selbstverständnis der Gesellschaft ein. Es produziert Probleme und Fragen und zielt in seinen Fragen gerade auf Grund des Anspruchs beider in ihm enthaltener Denksätze auf eine Problematierung der gesellschaftlich-politischen Realität, die ja notwendig ist, weil vorher das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland ausdrücklich in apologetischer Sicht formuliert wurde, und bleibt in seiner Verwendung durch die Kommission Modell und Konstrukt, offen für Kontroversen.

Eberhard Umbach gelangt nach seiner Untersuchung des Konzepts zu dem Ergebnis³⁹⁾, daß die Kommission auf das Strukturgitter hätte verzichten können, da seine inhaltlichen Kategorien für die Entscheidungen über Qualifikationen kaum relevant geworden seien und darüber hinaus alles, was durch das Strukturgitter ermittelt werden konnte, auch bei Sichtung der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur gefunden worden wäre. Das ist nicht ganz falsch, aber für das Verfahren wären die Probleme der Auswahl der Fragen und Zielrichtungen noch schwieriger geworden; die Methodik der Erarbeitung wäre völlig zufällig und unüberschaubar gewesen; eine kontrollierte und systematische Analyse der Situationen wäre kaum möglich gewesen. Die Mitglieder der Kommission mußten sich selbst ein Bild von der Komplexität der Probleme machen und verschiedene wissenschaftstheoretische Perspektiven syste-

matisch verfolgen, ehe sie es wagen konnten, Situationen und Qualifikationen zu entwerfen. Insofern hatte das Strukturgitter für das Verfahren und die Arbeitsmethode einen nicht leicht zu überschätzenden heuristischen Wert, für die Ergebnisse den Wert einer Vergewisserung, daß eine wissenschaftstheoretische Instanz mit didaktischer Kompetenz eingebaut war, die dafür sorgte, daß kontroverses Denken über die Inhalte des Unterrichts im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich überhaupt stattfand.

In einer scharfsinnigen Analyse der in der Bundesrepublik am meisten diskutierten vier Richtlinienkonzeptionen im Bereich Gesellschaftslehre/Politik/Sozialkunde der Länder Hamburg, Rheinland-Pfalz, Hessen und Nordrhein-Westfalen stellt Wolfgang Hilligen fest, daß alle Richtlinien curriculumtheoretische Forderungen berücksichtigen: Überwindung von Leerformeln, Wendung zur Lernzielorientierung, Offenlegung von Grundentscheidungen, Implikationszusammenhang zwischen Lernzielen, -inhalten, Methoden und Materialien⁴⁰⁾. Neben den inhaltlichen und technischen Unterschieden zwischen allen vier Konzeptionen sieht er einen wichtigen Unterschied zwischen den Richtlinien für den Politik-Unterricht in Nordrhein-Westfalen und den drei anderen Richtlinien darin, daß nur hier ein ausdrücklicher wissenschaftstheoretischer Begründungszusammenhang für die politische Grundentscheidung über die Normorientierung vorhanden sei, und kommt zu dem Ergebnis, daß die NRW-Richtlinien im Gegensatz zu den drei anderen „die didaktischen und curricularen Ideen produktiv zu einem Modell entwickelt“ hätten⁴⁰⁾.

Es ist zu vermuten, daß die Konstruktionselemente auf der Ebene der Normentscheidung, das Verfahren also, zu der Konsistenz der NRW-Richtlinien beigetragen hat, wohingegen die normativen Optionen der hessischen Rahmenrichtlinien in direktem Rückgriff auf Art. 1 GG, bei dem Hamburger Lehrplan mit Bezug auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung und bei den rheinland-pfälzischen Richtlinien mit Hilfe eines hermeneutischen Verfahrens der Sichtung und Neuinterpretation vorhandener didaktischer Materialien unter allgemeinen Zielbegriffen gewonnen wurden. Der Rückgriff auf das Grundgesetz bei der Erarbeitung allgemeiner Lernzielvorstellungen ist auf Grund der Suche nach einem

³⁹⁾ Bei C. und R. Willeke (Anm. 23), S. 54, findet sich in diesem Zusammenhang ein das Anliegen Thomas entstellender Druck- und Lesefehler: Thomas meint nicht, daß die Rückfragen als emanzipatorische Fragen über allen Kategorien stehen, sondern daß die Rückfragen neben den anderen Zielrichtungen auch eine emanzipatorische Dimension enthalten.

⁴⁰⁾ Eberhard Umbach, Funktionslosigkeit des didaktischen Strukturgitters zum politischen Unterricht? (unveröffentl. Ms., Tübingen 1975).

⁴⁰⁾ Wolfgang Hilligen (Anm. 3), S. 156 f.
⁴⁰⁾ Ebenda, S. 168.

politischen Konsensus verständlich, aber curriculumtheoretisch sehr problematisch, da einmal Verfassungsnormen auslegungsbedürftig bzw. auslegbar sind und in Zweifelsfällen nur gerichtlich Klarheit zu gewinnen ist, was für die Didaktik unabsehbare Konsequenzen hätte⁴¹⁾, zum anderen, weil der Rückgriff auf Verfassungsnormen die Curriculumentwickler zur Deduktion von Lernzielen aus den Grundnormen der Gesellschaft verführt und einen permanenten Konflikt um den politischen Stellenwert einzelner Lernziele und ihre unterrichtspraktische Relevanz zur Folge hat.

Die politische Legitimation von Curricula sollte aber nicht über die Lernziele erfolgen, weil diese eine instrumentelle Funktion für die Konstruktion von Unterricht haben, sondern über die allgemeinsten pädagogischen Entscheidungskriterien, die als Bezugsrahmen das Curriculum bestimmen; diese können nicht Verfassungsnormen sein, sondern nur Erziehungsziele wie „Mündigkeit“, „Autonomie“, „Anpassung“; sie können auch nicht als Verpflichtung aus dem Grundgesetz entnommen werden, weil das Grundgesetz politische Normen setzt und kein pädagogisches Handbuch ist. Die obersten pädagogischen Kriterien müssen im Rahmen des Grundgesetzes legal und legitim, im Grenzfall zumindest noch vertretbar sein; sie bewegen sich dabei auf einer Abstraktionsebene, die sie für die Konstruktion von Lernzielen auf direktem Weg untauglich macht. Daher wurde „Emanzipation“ in den NRW-Richtlinien als Richtwert und nicht als oberstes Lernziel entwickelt.

Das rheinland-pfälzische Verfahren bezieht allgemeine Zielvorstellungen (Mündigkeit u. a.) auf vorhandene Unterrichtsgegenstände und didaktische Materialien und leitet mit Hilfe fachwissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Erkenntnisse einen „zirkelhaften“ Arbeitsprozeß ein, an dessen Anfang Themenentwürfe, an dessen Ende in einem hermeneutischen Verfahren Leitvorstellungen (wertorientierte Prämissen) und Qualifikationen ermittelt werden⁴²⁾. Dieser Weg ist zweifellos gangbar, um schnelle Ergebnisse zu erzielen und Fachlehrer des Landes an der Arbeit zu beteiligen — und dies war die Absicht der entsprechenden Kommission⁴³⁾ —, aber die ermittelten „wertorientierten Prämissen“ (Entfaltung von Persönlichkeit und Solidarität, Bereitschaft zur

Wahrnehmung von Eigeninteressen und zum Engagement für das Gemeinwohl, Fähigkeit zu Anpassung und Widerstand, Denken in Alternativen und Mut zum Partei ergreifen), die einander in dialektischer Verknüpfung gegenüberstehen sollen, und die allgemeinen Qualifikationen enthalten trotz des engagierten Eintretens für einen „pluralen“ Begründungszusammenhang⁴⁴⁾ eine große Zahl von rational nicht überprüfbaren, dezisionistisch anmutenden und zum Teil leerformelhaften Formulierungen („Gemeinwohl“, „Emanzipation und Integration“, „sachlich wie mitmenschlich notwendiges Maß an Einordnung in der sozialen Umwelt“, „soziale Kompetenz“; auf der Ebene der Problemziele finden sich nur begriffliche Gegenüberstellungen wie z. B. „Freiheit — Ordnung“). Es ist zu vermuten, daß das Verfahren der Erarbeitung den hermeneutischen Prozeß der Interpretation und Präzisierung von Vorlagen zu wenig instrumentalisierte, zu schnell Entscheidungen treffen ließ und die dialektische Verschränkung der Leitvorstellungen im Prozeß der Ausformulierung der Qualifikationen nicht genügend zum Ausdruck brachte, so daß der Eindruck unverbindlicher Addition gegenläufiger Verhaltensweisen entsteht.

Bei einem detaillierten Vergleich der beiden Qualifikationskataloge aus Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ergibt sich, daß in den rheinland-pfälzischen Qualifikationen allgemeine Verhaltensdispositionen, konkrete Lebenssituationen, Ziele und — teilweise — Mittel miteinander vermischt werden und alle denkbaren Spannungsverhältnisse ohne Akzentuierung umgriffen werden, in den nordrhein-westfälischen Qualifikationen dagegen der individuelle Entscheidungsaspekt in der jeweiligen Situation und der Hinweis auf die mögliche Konfliktspannung herausgehoben werden; dabei werden die Lebenssituationen und die Mittel zu ihrer Bewältigung in einer zusätzlichen Qualifikationsbeschreibung erläutert. Die grundsätzlichen Anliegen beider Konzeptionen enthalten viele Gemeinsamkeiten. Die Ergebnisse, soweit sie konkret formuliert vorliegen, sind aufgrund der graduell unterschiedlichen Verfahrensweisen in ihrer Annäherung an den Zweck — Instrumente für die Lernzielplanung zu liefern — sehr unterschiedlich.

⁴¹⁾ Vgl. Walter Gagel (Anm. 2), S. 32.

⁴²⁾ Vgl. Adolf Leisen (Anm. 35), S. 105 ff.

⁴³⁾ Ebenda, S. 106.

⁴⁴⁾ Vgl. Bernhard Sutor, Plädoyer für einen pluralen Ansatz in den Curricula politischer Bildung, in: Curriculumentwicklungen zum Lernfeld Politik (Anm. 35), S. 11 ff.

Rolf Schörken: Streitpunkte des Politik-Unterrichts. Zur Kritik an den nordrhein-westfälischen Richtlinien

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 8/76, S. 3—24

Dieser Beitrag zur öffentlichen Auseinandersetzung um die innere Schulreform setzt sich mit einer Reihe von Einwänden gegen die politisch-didaktische Konzeption der nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht auseinander; darüber hinaus benutzt er allgemeine Angriffe gegen die sogenannte Emanzipationspädagogik als Folie, um die Position des Politik-Unterrichts zu verdeutlichen.

Einleitend werden allgemeine Gestaltungsmerkmale von Richtlinien texts hervorgehoben mit der Absicht, den nicht pädagogisch geschulten Leser vor Mißverständnissen zu bewahren. Im Mittelpunkt des Kapitels II „Der Streit um den Begriff Emanzipation“ steht die Auseinandersetzung mit Thesen Robert Spaemanns, die gegen die gesamte Emanzipationspädagogik gerichtet sind. Eine Anzahl dieser Thesen wird zurückgewiesen; der Politik-Unterricht in Nordrhein-Westfalen wird als Teil eines historischen Nachholbedarfs an Modernität und politischer Kultur charakterisiert. Im Kapitel III geht es um die Beziehung von Gesellschaftsanalyse und pädagogischer Zielvorstellung: Das allgemeine Ziel „politische Partizipation“ wird vor dem Hintergrund hochentwickelter Industriegesellschaften mit technokratischen Tendenzen erörtert. Im Schlußkapitel werden einige Mängel der bisherigen Richtlinienkritik benannt: das Vorherrschen einer Begriffskritik bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Problemhorizonts, die verzerrte Einschätzung der pädagogischen Arbeit mit Lernzielen und der mangelnde Praxisbezug.

Sibylle Reinhardt: Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein?

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 8/76, S. 25—35

In der Praxis des „Politik“-Unterrichts tauchen immer wieder drei Probleme für den Lehrer auf: Was ist und wie verhindert man Indoktrination? Wann schlägt legitime Aktion in illegitimen Aktionismus um? Wann ist die Grenze zur Indiskretion überschritten?

Mit Hilfe theoretischer Überlegungen aus der didaktischen Diskussion und an Hand von Beispielen aus der Praxis wird versucht, diese Probleme als Aspekte der Interaktion im Unterricht zu begreifen. Es werden Kriterien vorgeschlagen, die der Abgrenzung zulässigen Lehrerhandelns von unzulässigem dienen können.

Dieter Menne: Wie weit bestimmen Curriculum-Verfahren das Curriculum? Zur Kontroverse um das „didaktische Strukturgitter“

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 8/76, S. 36—46

Das Verfahren der Erarbeitung der NRW-Richtlinien für den Politik-Unterricht ist als „Ebene der Normentscheidung“ zu verstehen und stellt einen Interpretationszusammenhang dar, der durch Zerlegung in Einzelelemente und deren Instrumentalisierung Entscheidungen über allgemeine Lernziele für den politischen Unterricht herbeiführen half. Das im Verfahren enthaltene „Strukturgitter für den politischen Unterricht“ verbindet verschiedene sozialwissenschaftliche Zugriffe auf die Gesellschaft zu einem Problematisierungsinstrument, das Lernzielentscheidungen vorbereitet, aber nicht festlegt. Das bei den NRW-Richtlinien praktizierte Verfahren diene der Verbesserung des unumgänglich notwendigen Konsenses im Entscheidungsprozeß; seine Ergebnisse entsprechen den wesentlichen Anforderungen der Curriculumtheorie und bilden einen konsistenten Begründungszusammenhang.