

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Paul-Ludwig Weinacht

Kompetenz für politische Bildung

Zur Frage, wer kompetent sei und warum,
Ziele für das politische Lernen festzulegen

Hans Friemond

Versuch über den Schein und die Angst

Blick zurück in Trauer auf die Rahmen-
richtliniendiskussion

Kurt Gerhard Fischer

Die „Emanzipationspädagogik“
angesichts der „Tendenzwende“

Zur Kontroverse zwischen Hermann Boventer
und den Brüdern Hartmut und Thilo Castner

B 10/76

6. März 1976

Paul-Ludwig Weinacht, Dr. phil., Professor für Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg; geb. am 28. Mai 1938 in Freiburg i. Br.; nach dem Staatsexamen (1961) und Tätigkeit im höheren Schuldienst (Ass. d. L.) 1967 Promotion an der Philosophischen Fakultät der Universität München. Tätigkeiten als wissenschaftlicher Assistent von Prof. Dr. Hans Maier im Deutschen Bildungsrat und am Geschwister-Scholl-Institut für Polit. Wiss. in München. 1972 Ruf an die Pädagogische Hochschule Freiburg.

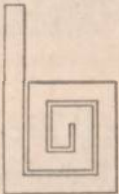
Veröffentlichungen u. a.: Staat, Studien zur Bedeutungsgeschichte des Wortes von den Anfängen bis ins 19. Jh. (= Schriften zur Politischen Wissenschaft, Bd. 2), Berlin 1968; Mitherausgeber v.: Politiker des 20. Jahrhunderts, Bd. I, München 1970, Bd. II, München 1971; Grenzen der Gleichheit, Grenzen des Konflikts, Hannover 1974; Leo Wohleb — Der andere politische Kurs, Freiburg 1975.

Hans Friemond, Dr. phil., geb. 1937 in Völklingen; Studium der Philosophie, Soziologie und Theologie in Trier und Saarbrücken; 1963 Promotion in Philosophie über Sören Kierkegaard; seitdem als Journalist zuerst beim Sender Freies Berlin, dann beim Westdeutschen Rundfunk in Köln; hauptsächlich im Bereich Bildungspolitik tätig.

Veröffentlichungen u. a.: Die Bildungsplanung in der Bundesrepublik, in: Frankfurter Hefte, Sonderheft Bildung, April 1971; Die Produktivkraft Wissenschaft — Forschungsfreiheit und gesellschaftliches Interesse, in: Frankfurter Hefte, Mai 1973; Deutsch für Deutsche — Demokratie für Demokraten, in: Frankfurter Hefte, März 1974; Abschied von morgen — Was hat die Jugend von der Bildungspolitik?, in: Frankfurter Hefte, Sonderheft Jugend, April 1975. Bildungspolitische Features und Kommentare für mehrere Rundfunkanstalten, insbesondere Süddeutscher Rundfunk, Sender Freies Berlin und Deutschlandfunk.

Kurt Gerhard Fischer, Dr. phil., geb. 1928 in Leipzig; Studium der Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Sozialwissenschaften; Prof. für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Gießen.

Veröffentlichungen bis 1972 s. B 29/72; neuere Veröffentlichungen: Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts, Göttingen 1972; Problem Bildung — Strukturen und Tendenzen (Hrsg. Dieter Cwienk und K. G. Fischer), Stuttgart 1974; Theorie und Praxis von Consensus und Dissensus, Hannover 1974; (Hrsg.) Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart 1975; (Schulbuch; Hrsg.) Mensch und Gesellschaft, Stuttgart 1973; (Lehrerhandbuch, Hrsg.) Mensch Gesellschaft Politik, Stuttgart 1974.



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.

Kompetenz für politische Bildung

Zur Frage, wer kompetent sei und warum, Ziele für das politische Lernen festzulegen

So wie Savigny am Beruf seiner Zeit zur Gesetzgebung, so zweifeln wir am Beruf unserer Zeit zur Erziehung. Und das Ergebnis dieses Zweifels ist, wie gewöhnlich, eine Wissenschaft, hier: die Didaktik. Offenbar ist der Zweifel an verbindlichen politischen Orientierungen nirgendwo tiefsitzender oder größer als bei uns, denn nirgendwo anders sind Problembewußtsein und Reflexionsniveau in der politischen Bildung größer als in der Bundesrepublik¹⁾. Unsere Stärke ist also unsere Schwäche. Der Glanz der Disziplin gleicht dem Perlmutterglanz der Perle, mit der die Auster in ihrer Schale Krankheitskeime überzieht.

Da wir im Zweifel sind, wozu erzogen werden soll²⁾, fragen wir nach den bestallten Erziehern: Reicht es aus, sein Vertrauen in die Redlichkeit und Fähigkeit des Amtes zu setzen, das die öffentliche Erziehung jeweils wahrnimmt? Genügt es, dem Spruch der Richter zu vertrauen, die die Frage nach dem Recht des Erziehers beantworten aus der Vereinbarkeit seines Handelns mit jeweils geltenden Rechtsnormen? Reicht es aus, Zweifler durch Beherrtheit zu überfahren und spätbürgerliche Verzagtheit (F. Vilmar) durch revolutionären Eifer aus dem Weg zu räumen? Gibt es nicht doch einsehbar Kriterien, an denen ein angemeldeter Erziehungsanspruch geprüft werden kann³⁾ und die geeignet wären, den geltenden

Rechtsnormen innere Festigkeit und denjenigen, die sie respektieren, ein gutes Gewissen zu verleihen?

Zunächst wird die curriculare Aufgabe bestimmt, um die es politischem Lernen zu tun ist (Abschnitt I), alsdann werden Momente des gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustands erörtert, die für politisches Lernen bestimmend sind oder sein können (Abschnitt II),

Inhalt

I. Einbürgerung als curriculare Aufgabe

1. Politische Erziehung heißt Einbürgerung
2. Schule als gesellschaftliche Erziehungsinstanz
3. Determinanten für Schulgestaltungsmacht
4. Vier Kompetenzen für politische Erziehung

II. Einbürgerung kraft verschiedenartiger Kompetenz

1. Die Leistung der professionellen Kompetenz
2. Die Leistung der administrativen Kompetenz
3. Die Leistung der politischen Kompetenz
4. Die Leistung der sozialen Kompetenz

III. Zum Problem der Kompetenzenordnung

1. Kriterien eines angemessenen Verfahrens der Lernzielbestimmung
2. Ein Beispiel falsch gewichteter Kompetenzen
3. Gewichtung nach den Kriterien „Leistung für Einbürgerung“ und „Amt“

schließlich werden organisatorische Probleme der Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung dieser Bestimmungs-Momente diskutiert (Abschnitt III).

¹⁾ Vgl. den Bericht über das deutsch-amerikanische Expertengespräch über political education in Bloomington/Indiana: D. Schmidt-Sinns, Politische Bildung in den USA und in der Bundesrepublik Deutschland, in: Das Parlament v. 18. Okt. 1975, S. 6 f.

²⁾ Vgl. Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für polit. Bildung, Heft 93), Bonn 1972; hier vor allem das Diskussionsprotokoll im Anschluß an das Referat v. Cubes (S. 14 f.).

³⁾ Vgl. den informativen Sammelband: Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte (= Berichte und Studien der H.-Seidel-Stiftung e. V. München, Bd. 7), hrsg. v. P. Gutjahr-Löser und H.-H. Knütter, München/Wien 1975. Hier besonders die Beiträge von Hornung (S. 15 ff.) und Sutor (S. 43 ff.).

I. Einbürgerung als curriculare Aufgabe

1. Politische Erziehung heißt Einbürgerung

Politische Erziehung ist Teil des streithaften und dynamischen Lebensprozesses einer Gesellschaft, die ein politisches Gemeinwesen bildet, also einer Gesellschaft, die politische Institutionen (Ämter, Normen usw.) ausgeprägt und über Fragen des Gebotenen, des Erlaubten, des Vorrangigen, vielleicht auch des Heiligen einen Konsens entwickelt hat, der ihren Institutionen innere Verbindlichkeit gibt. Wo ein solcher Konsens fehlt — wie weithin in unserer bundesdeutschen Gesellschaft⁴⁾ —, da wird man versuchen, an die Stelle eines inhaltlichen einen Verfahrenskonsens zu stellen; man wird das politische Gemeinwesen also über anerkannte „demokratische“ und „rechtsstaatliche“ Verfahren zu begründen suchen und politische Streitfragen (beispielsweise über Art und Ausmaß der „Sozialstaatlichkeit“) nach diesen Verfahren entscheiden. Dabei müssen freilich die Grenzpunkte verlässlich bestimmt sein, über die ein Konflikt nicht hinaustreiben darf. Bestimmte Leistungen oder Beiträge der einzelnen an die Gesellschaft oder den Staat dürfen nicht ohne weiteres in die Konfliktstrategie einbezogen werden: so etwa Wahlteilnahme, Steuerleistung, Wehr- und Zivildienst, Mithilfe bei Verbrechensaufklärung usw. Es dürfte in der Bundesrepublik weithin anerkannt sein, daß die Propagierung der Verweigerung bzw. die Verächtlichmachung solcher Leistungen keinen Anspruch erheben darf auf Toleranz oder gar öffentliche Förderung. „Gesellschaftsbejahung“ und „Leistungsbereitschaft“ müssen in einem ausreichenden Maß vorhanden sein; „jede Gesellschaftsordnung ist ... darauf angewiesen, daß beide geweckt bzw. gefestigt werden“⁵⁾.

Politische Erziehung und Bildung hat es mit der Weckung und Festigung dieser bürgerschaftlichen, d. h. auf das Gemeinwesen bezogenen Einstellungen und Handlungsbereitschaften zu tun; denn erst solche Einstellungen und Bereitschaften geben Konflikten eine

„politische“ Qualität⁶⁾. Wo ein Gemeinwesen nicht mehr existiert, fehlt die sinnstiftende Grundlage politischer Erziehung, und wo die Weckung bzw. Sicherung bürgerschaftlicher Einstellungen und Handlungsbereitschaften fehlt, da ist das politische Gemeinwesen in Gefahr. Diese Wechselseitigkeit der in einer Gesellschaft veranstalteten politischen Erziehung und des in ihr existierenden politischen Gemeinwesens kann in einer Formel ausgedrückt werden, die politische Erziehung als Bedingung der Möglichkeit des Gemeinwesens und das bürgerschaftliche Gemeinwesen als Bedingung politischer Erziehung verdeutlicht: Politische Erziehung ist Einbürgerung. Die nachwachsenden Generationen — überhaupt alle Hinzukommenden — sollen im Staat heimisch, in ihm eingebürgert werden und gleichzeitig soll der Staat (d. h. hier: die politisch artikulierte Gesellschaft) auf der Grundlage des gesellschaftlich möglichen Konsens erhalten und erneuert werden.

Die Kategorie der Einbürgerung steht nicht im Widerspruch zu den vielgenannten obersten Lernzielen politischer Bildung wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Emanzipation; vielmehr stellt sie diese Begriffe allererst in einen überprüfbaren politischen Bezug. Gerade darauf aber kommt es entscheidend an, da ja nicht irgendein Verhalten zur Politik debattiert wird, sondern politisches Verhalten der Bürger gegenüber ihrem Gemeinwesen und seinen politischen Aufgaben. B. Sutor, dem wir darin folgen, hat dieses durch politische Bildung und Erziehung zu formende, zu behelende und zu motivierende Verhalten als „kritische Loyalität“ bestimmt⁷⁾.

Nach ihrer Grundfunktion soll politische Erziehung und Bildung Gelegenheiten zur Identifikation mit den inhaltlichen und (bzw. oder) Verfahrenselementen des politischen Konsens der Gesellschaft bieten, zur Übernahme der oben erwähnten sozialen Pflichten anhalten und damit verhindern, daß die nachwachsenden Generationen den Staat und seine Verfassung als Sache „der anderen“ betrachten und aus Unverstand oder Ubereifer

⁴⁾ Vgl. die „krisenhaften“ gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates „Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“, dort unter II.1.1.

⁵⁾ Vgl. K. M. Bolte, Bundesrepublik wohin?, Bad Harzburg 1974, S. 134.

⁶⁾ Zu dem hier vorausgesetzten Politik-Verständnis vgl. B. Crick, Eine Lanze für die Politik, München 1966, kurzgefaßt: S. 206—208.

⁷⁾ Vgl. B. Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1973, S. 147 f.

ruinieren. Innerhalb dieser Grundfunktion müssen dann weitere Funktionen ausdifferenziert und mittels ihrer die Grundfunktion konkretisiert werden:

— Die Funktion der Orientierung („Aufklärung“) als Befähigung zu rationalem Umgang mit den Erscheinungsformen und Problemen der politisch-sozialen Umwelt⁸⁾,

— die Funktion der Persönlichkeitsentfaltung im Sinne eines auf „Mündigkeit“ angelegten Typus politischer Sozialisation,

— die Funktion der Handlungsermächtigung im Sinne „verantwortlicher“ oder „emanzipatorischer“ politischer Praxis⁹⁾.

Der Grund, warum diese Funktionen zwar unverzichtbar für eine erfolgreiche „Einbürgerung“, ihr gegenüber aber nachrangig sind, ist dieser: sie lassen sich allesamt auf beliebige soziale Felder (Gruppen, Klassen, übernationale Einheiten) verrechnen. So sehr sie zumeist auf bestimmte anthropologische Standards bezogen sind (z. B. Kritikfähigkeit und Selbstbestimmungsrecht des Individuums), so blind sind sie andererseits gegenüber der Verpflichtung des konkreten politischen Gemeinwesens, in dem sie wirksam werden sollen und das ihre Wirksamkeit bedingt. Verbindlichkeiten aber, die nicht aus dem politischen Gemeinwesen stammen, sind innerhalb einer Theorie politischer Bildung rechenpflichtig und müssen sich auf ihre Vereinbarkeit mit dem politischen Gemeinwesen befragen lassen¹⁰⁾. Anders gewendet: Die kollektive Identität der verfaßten politischen Gesellschaft gewährleistet den Rahmen

für Erhaltung, Weitergabe und fortschreitende Ausprägung anderer Identitäten — so auch der individuellen oder Ich-Identität des einzubürgernden Subjekts.

Politische Erziehung und Bildung ist aus diesen Gründen unlösbar mit dem politischen Gemeinwesen verbunden: Sie ist nicht etwa „zugelassene Privatveranstaltung“ von Gruppen unter gewissen Auflagen und staatlichen Sanktionen, sondern Ausdruck der Selbstachtung der politischen Gesellschaft, Prozeß ihrer Selbstverständigung, Mittel ihrer Selbstweitergabe und ein Forum ihrer Selbstverteidigung. Sie steht darum im Verantwortungsbereich nicht nur staatlicher Institutionen, sondern auch der Bürger, ihrer Organisationen und der öffentlichen Meinung.

2. Schule als gesellschaftliche Erziehungsinstanz

Für die vorgenannten Sinn-Merkmale politischer Bildung ist es nicht gleichgültig, wo diese stattfindet, in welchem Zusammenhang, in welcher Institution, nach welchen Regeln, unter wessen Aufsicht sie vermittelt wird. Die Konflikte, die im Feld der vermittelnden Institution („Schule“) angelegt sind und aufzublackern, müssen sich auf Prozeß und Ergebnis der vermittelten Bildung notwendig auswirken; umgekehrt wird der ggf. streitige politische Bezug des zu Vermittelnden auf die Umstände der Vermittlung (d. h. ihre „Institutionalisierung“) zurückschlagen:

— Im schulischen Sektor der Bundesrepublik nimmt politische Bildung eine beachtliche Stellung ein: zunächst im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags öffentlicher Schulen (vgl. die entsprechenden Bestimmungen der Landesverfassungen), dann als Aspekt oder Prinzip einer Reihe von Fächern und Lernbereichen, schließlich in Form eines selbständigen Pflichtfaches.

— Im schulischen Bereich ist — zumindest in der Bundesrepublik — die Theoretisierung der politischen Bildung, d. h. ihre Herauslösung aus dem Lebensprozeß der sie tragenden politischen Gesellschaft und ihre reflektierte, zielgerichtete und planmäßige Behandlung stark fortgeschritten. Dies hat zur Folge, daß der Bedarf an gesellschaftlichem Konsens im schulischen Bereich sehr groß ist. Die Theoretisierung und Verwissenschaftlichung der po-

⁸⁾ Vgl. J. Weber, Politischer Idyllismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 26/73 v. 30. Juni 1973, S. 11.

⁹⁾ Vgl. dazu auch die gängige, etwas überreizte Ziel-Reihe bei R. Schmiederer, Schule und Gesellschaft I, Frankfurt/M. 1974, S. 13 ff., und die „das Kognitive, das Methodische und die auch ins Emotionale reichende Werthaltung“ umgreifende Ziel-Formel Sutors, die er jüngst publizierte: „Fähigkeit und Bereitschaft zu politischer Beteiligung durch unvoreingenommene Information, gewissenhafte Urteilsbildung und verantwortliche Entscheidung“, in: Der Streit um die politische Bildung, a. a. O., S. 70.

¹⁰⁾ Regierungssystem-bezogen richtet sich die Frage der Vereinbarkeit nach der „Funktionsfähigkeit, Belastbarkeit (bei Wirtschaftskrisen z. B.), Stabilität und Wandlungsfähigkeit einer parlamentarischen Demokratie“. Vgl. z. B. J. Weber, Politischer Idyllismus, a. a. O., S. 28.

litischen Bildung („Didaktik“) erzeugen zugleich ihre Legitimierungsnot¹¹⁾.

— Im schulischen Bereich schließlich kommt es angesichts der faktisch weitreichenden Schulgestaltungsmacht der Kultusverwaltung zu erheblichen Kompetenzproblemen, in denen sich der Reigen konkurrierender Ansprüche auf Erziehung geradezu modellhaft darstellen läßt. Die aus Art. 7 GG abgeleitete Befugnis der Kultusverwaltungen zum Erlaß von Richtlinien, Lehrplänen und ihrer Kontrolle wird von mindestens vier Seiten bestritten: sie sei rechtsstaatlich bedenklich (das Verordnungswesen müsse zugunsten verstärkter gesetzlicher Regelung eingeschränkt werden), demokratisch fragwürdig (die obrigkeitliche Anweisungspraxis müsse gesellschaftlicher Mitbestimmung weichen), gesellschaftspolitisch naiv (es fehle ihr an systemkritischer Potenz), wissenschaftlich überholt (es fehle an fachwissenschaftlichen Kenntnissen und didaktischer Reflexion).

Hinter diesen, die Kultusverwaltungen als tradiert Schulgestaltungsmacht kritisierenden Negativ-Merkmalen steht ein gewandeltes Bild von der Rolle der Schule in der Gesellschaft, von den Aufgaben des Staates und seiner Verwaltung, von den Möglichkeiten von Wissenschaft und Didaktik und eine tiefe Irritation über die weiteren Entwicklungspfade unseres Gemeinwesens.

3. Determinanten für Schulgestaltungsmacht

Trotz zahlreicher Versuche zur Beschränkung behördlicher Schulgestaltungsmacht dauert diese fort und bestimmt über die Praxis der Lehrplan- und Rahmenrichtlinienverordnung das Schulleben. Da man inzwischen erkannt hat, daß Lehrpläne von den Entscheidungsadressaten nicht mehr einfach „motivlos“ akzeptiert werden, hat die Schulverwaltung damit begonnen, das Ordnungsverfahren auszuweiten und anzureichern und dabei auch näher an die Motivlage der Schüler und Lehrer heranzuführen. Und dies sind die Punkte, um die man die rein administrative Verord-

nungsgebung über die Lern- und Erziehungsziele erweitert hat:

1. Diese müssen konsensfähig formuliert werden, d. h. sie werden an allgemeinen (speziell: an Verfassungsrechts-) Normen gemessen und unter Begründungszwang gestellt;
2. an der Auswahl der Voraussetzungen für ein „gutes Leben in Gesellschaft“ werden gesellschaftliche Gruppen beteiligt, d. h. es besteht Partizipationsgebot;
3. schulisches Lernen soll wissenschaftsorientiert sein, d. h. unter anderem, daß bei der Lehrplanerstellung wissenschaftliche Beratungspflicht anerkannt wird;
4. das Lernen der Schüler soll auf freier Einsicht und unter Ausschluß von Überwältigung und Manipulation erfolgen, d. h. Indoktrinierung ist geächtet.

Die Umsetzung dieser vier Punkte in ein lehrplan-erzeugendes Verfahren ist das Grundproblem aller Curriculum-Konstruktion. Verwaltungen binden sich, um die Chancen der Abnahme ihrer Lehrpläne durch die Entscheidungsadressaten zu wahren, zunehmend — wenn auch unterschiedlich — an die hier genannten Erzeugungsregeln für Curricula.

Was bedeutet dieses Verfahren für die Frage der Verbindlichmachung von Lernzielen? Gewinnen sie ihre Verbindlichkeit aus den Erzeugungsregeln oder aus der abschließenden Entscheidung des Ordnungsgebers? Mit dem alten Hobbes zu reden: bezieht die Norm ihre Geltung aus der Wahrheit oder der Autorität (des Gesetzgebers)? F. Minssen hat vor einiger Zeit empfohlen, verfahrensmäßige und inhaltliche Momente gemeinsam zu berücksichtigen¹²⁾. Andere wiederum sehen Verbindlichkeit nur aus einer einzelnen Erzeugungsregel hervorgehen: aus der Konsensfähigkeit der Lernziele¹³⁾, aus wissenschaftlicher Selbstbestimmung¹⁴⁾, aus freier Bedürf-

¹²⁾ F. Minssen, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre — Zum Streit um die hessischen ‚Rahmenrichtlinien‘, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/73 v. 13. Okt. 1973.

¹³⁾ W. Hilligen, Ziele des politischen Unterrichts — noch konsensfähig?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/75 v. 12. 4. 1975.

¹⁴⁾ R.-R. Grauhan, W.-D. Narr, Studium der Sozialwissenschaft — demonstriert an der Politikwissenschaft, in: Leviathan 1/73, S. 90 ff., wo auf S. 93 als „zentrale These“ verkündet wird, daß „das, was ein Studiengang im Hinblick auf bestimmte Berufe zu leisten hat, ... prinzipiell und primär in den Bestimmungsbereich der Wissenschaften“ gehöre. „Nur so kann der herrschende ... Konventionalismus überwunden werden; nur so — und nicht durch beliebige Beteiligung herrschender Gruppen — kann auch angepeilt werden, was ‚gesellschaftlicher Bedarf‘ sein könnte.“

¹¹⁾ Mit etwas anderer Akzentuierung J. Habermas, Legitimationsprobleme in Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973, S. 101: „Die administrative Planung erzeugt einen universalen Rechtfertigungszwang gegenüber einer Sphäre, die sich gerade durch die Kraft der Selbstregulierung ausgezeichnet hatte.“ Kritisch zur Hypothese vom gestiegenen Legitimationsbedarf neuerdings W. Hennis, Legitimationsprobleme im modernen Staat, Vortrag vor dem Plenum des Wiss. Kongresses 1975 der DVPW in Duisburg, am 7. 10. 1975.

nis-Artikulation der Schüler bzw. den politisierbaren Folgen, die man sich daraus erhofft¹⁵⁾.

Wir sind der Meinung, daß das erweiternde Verfahren nur unter der Bedingung den Akt der Verordnungsgebung sichern und abschirmen kann, wenn in ihm die Sache der Einbürgerung getroffen und nicht etwa verfehlt wird.

Was bedeutet das? Es heißt, daß Träger bzw. Beteiligter am Verfahren nicht irgendeine Gruppe, sondern entsprechend dem Ziel der Einbürgerung die politische Gesellschaft als ganze sein muß. Erst wenn dies feststeht, beginnt das Problem der Aufgliederung und Differenzierung¹⁶⁾. Als Gliederungsprinzipien der politischen Gesellschaft für die Zwecke ihrer Verfahrensbeteiligung an der Bestimmung politischer Lernziele bieten sich u. a. folgende Möglichkeiten an:

— die Beteiligungsstufen in curricularen Arbeitsverfahren, wie sie heute üblicherweise genutzt werden (Ministerium Expertenberatung, Versuchsschulen usw.)¹⁷⁾;

— die Träger von Sozialisation, unterschieden nach Gesichtspunkten, die die politische Sozialisationsforschung bisher entwickelt hat (Früh-/Dauerwirkung, Nähe zum Individuum, latent/manifest usw.)¹⁸⁾;

¹⁵⁾ Vgl. H.-J. Gamm, *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*, München 1970.

¹⁶⁾ Mit der Festlegung der Grundfunktion ist auch der Träger dieser Funktion bestimmt: die Gemeinschaft der Bürger. Näherhin entstehen jedoch drei Probleme: a) Welche Teile dieser Gemeinschaft sind handlungsfähig und interessiert genug, um die politische Bildung, soweit sie in Schulen vermittelt wird, zu kontrollieren?, b) welche Bestimmungsmomente müssen auf die Festlegung des Ziels Einbürgerung zu dessen optimaler Fassung einwirken? und c) welches Verfahren ist angemessen, um die politische Gesellschaft nach ihren handlungsfähigen und interessierten Gliedern und ihren relevanten Bestimmungsmomenten auf die Lernzielsetzung Einfluß nehmen zu lassen? Alle drei Probleme: das Funktionsproblem (b), das Trägerproblem (a) und das Verfahrensproblem (c) hängen voneinander ab, sind aber nicht stellvertretend füreinander beantwortbar. Wir legen das Hauptaugenmerk auf das Funktionsproblem; zum Trägerproblem vgl. Kap. I.5 (Kritik an den von einigen Partizipationstheoretikern immer wieder unterstellten „sozialen Profile von Interessiertheit oder Zugehörigkeit“, also gegen die Annahme von repräsentativ organisierbaren Subsystemen, vgl. M. Zöllner, Erweiterung auf F. Vilmar's Demokratisierungskonzept, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 39/75 v. 27. Sept. 1975, S. 34 f.) und zum Verfahrensproblem vgl. Kap. III.

— inhaltlich bestimmte Bildungs- und Lernziele (etwa unterschieden nach Bevorzugung radikaldemokratischer und/oder sozialistischer Ziele oder nach pluralistischen und/oder marktwirtschaftlich-sozialstaatlichen Ordnungsmustern);

— Typen möglicher Bestimmungsgründe für die Verbindlichkeit von Bildungs- und Lernzielen, die durch die Frage nach der „Kompetenz“ der potentiellen Beiträger geklärt werden könnten.

Wir wählen das Gliederungsprinzip nach der Kompetenz, da es weder sektoriell (also auf den Bildungsbereich) noch statutenmäßig (also positivrechtlich) begrenzt ist, auch keine parteiliche Vorentscheidung zugunsten unions-naher oder sozialistischer Programmatik enthält, sondern an den Konsensbedingungen für das politische Gemeinwesen orientiert ist, dessen Verbindlichkeit zugleich die Verbindlichkeit der politischen Bildungs- und Lernziele verbürgt. Freilich verschiebt sich dabei die Fragestellung ein wenig: Wir fragen nicht mehr nur nach dem die Verordnungsgebung erweiternden und ihre Wirkung schützenden Partizipationsverfahren („Curriculumkonstruktion“), sondern nach den Determinanten der Schulgestaltungsmacht überhaupt einschließlich der kritisierten Praxis der Lehrplanverordnung. Die Frage heißt: Wer ist kompetent und warum, Lernziele in der politischen Bildung festzulegen?

4. Vier Kompetenzen für politische Erziehung

Wenn man mit Kompetenz nicht nur etwas Rechtliches, etwas Faktisches oder etwas Fachlich-Expertenhaftes, sondern jedes dieser drei Momente, und zwar unter möglichst vielen gesellschaftlichen Verhältnissen, verstehen will, empfiehlt es sich, den Begriff rollentheoretisch zu bestimmen. Er bezeichnet dann die durchschnittlich „erwartete Fähigkeit“ von Personen bzw. Institutionen, zum Thema (hier:

¹⁷⁾ Vgl. W. Plöchl, Auf breiter Basis erarbeitet — Curriculare Lehrpläne für die Orientierungsstufe, in: *schulreport*, hrsg. v. Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1975, Heft 5, S. 20 f. Ebd. G. Knauss, Alleingänge finden nicht statt — Bayerns System der Lehrplanentwicklung, S. 22 f. Knauss weist darauf hin, daß Bayern bisher das einzige Land der Bundesrepublik sei, das für die Zwecke der Curriculum-Entwicklung in Lehrplankommissionen eine ministeriell erlassene und veröffentlichte Verfahrensordnung besitze.

¹⁸⁾ Vgl. G. C. Behrmann, *Politische Sozialisation*, in: *Handlexikon zur Politikwissenschaft*, hrsg. v. A. Görlitz, München 1970, S. 329 ff.

der Einbürgerung) etwas beizutragen und durch diesen Beitrag die jeweilige Gestaltung des Themas oder seine weitere Ausgestaltung zu beglaubigen (zu „legitimieren“).

Solche „erwarteten Fähigkeiten“ („Kompetenzen“) gibt es zum Thema politischer Bildung und Erziehung in unserer Gesellschaft mindestens vier:

1. Die soziale Kompetenz¹⁹⁾ (zugleich eine Art „Mutterkompetenz“), die politische Lern- und Bildungsziele aus der Verantwortung der Bürger, ihrer Organisationen und der Öffentlichkeit (Massenmedien) legitimiert;

2. die politische Kompetenz, die politische Bildungs- und Lernziele auf der Grundlage öffentlichen Vertrauens und im Hinblick auf ein repräsentatives Gemeinwohlverständnis legitimiert;

3. die administrative Kompetenz, die politische Bildungs- und Lernziele situativ legitimiert, d. h. durch Bereitstellung angemessener Umweltbedingungen ermöglicht;

4. die professionelle Kompetenz, die politische Bildungs- und Lernziele fachwissenschaftlich, pädagogisch und didaktisch legitimiert.

Diese vier Kompetenzen können einzeln oder kombiniert, schwächer oder stärker zur Geltung kommen. Da ihnen nicht in jedem Fall feste Bezugs- oder Trägergruppen in der Gesellschaft entsprechen, also die „Inhaber“ der Kompetenz nicht immer scharf voneinander

¹⁹⁾ Die Begrifflichkeit, die wir hier gesellschaftsanalytisch anwenden, darf nicht mit jener anderen verwechselt werden, die curriculumanalytisch verwendet wird. „Soziale Kompetenz“ in der Curriculumtheorie ist die vom Lehrer erwartete und von dem Lernenden zu erwerbende Fähigkeit, gesellschaftliche Herausforderungen annehmen und verarbeiten zu können, „Soziale Kompetenz“ in unserer gesellschaftsanalytischen Verwendung ist demgegenüber die durchschnittlich erwartete Fähigkeit, etwas zum Thema (hier der Einbürgerung) beizutragen, aufgrund der gesellschaftlichen Mitbetroffenheit oder der gesellschaftlichen Mitverantwortlichkeit eines jeden Bürgers. Es handelt sich bei der sozialen Kompetenz sowohl um die „Mutterkompetenz“ aller vier von uns unterschiedenen Kompetenzen, zugleich aber um eine Restkategorie, die übrigbleibt, wenn man die anderen Kompetenzen (also die politische, administrative, professionelle) definiert und abgesondert hat. Da die Begrifflichkeit gesellschaftsanalytisch verwendet wird, kann sie nicht personentypisch angewandt werden; es ist sinnlos, eine einzelne Person als Träger einer einzelnen Kompetenz darzustellen; vielmehr überlagern sich die Kompetenzen im einzelnen je nach Ämtern oder Aufgaben, die er wahrnimmt („Rollen-Set“).

geschieden sind, ist ihr Wert für die Ausweitung von Teilhabe-Ansprüchen höher als ihr Wert für die Auflösung von Kompetenz-Konflikten. Und da die Kompetenzreihe auch nicht vollständig ist, vielmehr bei entsprechender sozialer Konstellation neuerlich aufgebrochen werden kann, scheint ihr Wert für die Analyse sozialer Strukturen und Prozesse im Vergleich mit axiomatisch bestimmten Analyse-Kategorien gering.

Was den ersten Mangel betrifft, so ließe er sich nur durch extreme Problemvereinfachung — etwa durch Rekurs auf positive Normen — abstellen; dies ist das Problemlösungs-Rezept der Jurisprudenz, die Kompetenzkonflikte verfahrensmäßig entscheidbar macht und im Zweifel auf den Träger der „Kompetenzkompetenz“ verweisen darf. Dabei bleiben jedoch wesentliche Merkmale einer offenen, pluralistischen und dynamischen Gesellschaft unberücksichtigt, die gerade im Legitimierungsprozeß politischer Bildungs- und Lernziele von einiger Wichtigkeit sind²⁰⁾. Und was den Mangel an Axiomatik angeht, so dürfte der heuristisch orientierte Bearbeiter des Problems der Lernzielbestimmung durchaus auch in der Reihe der vier Kompetenzen Vorteile erkennen:

— sie ist geeignet, kompakte Bestimmungsgründe, wie z. B. „Betroffenheit“, aufzuspalten und unter wenigstens vier Perspektiven zu qualifizieren;

— sie verbindet formale Zuständigkeiten mit inhaltlichen Leistungen, so daß eine nachträgliche und abstrakte Rückbindung von Legitimitäts- und Effizienzkriterien überflüssig wird;

— sie ist nicht darauf angelegt, Abweichungen faktischer von rechtlich und institutionell fixierten Entscheidungsfolgen zu erfassen und zu kritisieren (nach dem Muster Verfassungswirklichkeit gegen Verfassungsnorm), son-

²⁰⁾ Diesen Mangel hat jüngst P. Häberle in einer Studie, die strukturell mit der hier vorgelegten in manchem vergleichbar ist, von staatsrechtlicher Seite her zu vermeiden gestrebt, hat dabei jedoch die Kompetenz-Entscheidung zugunsten von Wissenschaft („professionelle Kompetenz“) getroffen, wenn er sagt: Es sei die „wissenschaftliche Verfassungsinterpretation“, die die Menge der teils-gesellschaftlichen Einflüsse „filtern“ müsse. Professionell bestimmte Prinzipien und Methoden „disziplinieren und kanalisieren die vielfältigen Formen der Einwirkung verschiedener Beteiligter“. Vgl. P. Häberle, Die offene Gesellschaft der Verfassungsinterpretation, in: JZ 1975, Nr. 10 v. 16. 5. 1975, S. 297—305 (303).

dem darauf, entscheidungsrelevante Handlungsmerkmale aufzuspüren und Möglichkeiten ihrer Einbringung in den je vorherrschenden Typus einer Entscheidungsfolge zu suchen (gleichgültig, ob er rechtlich/institutionell fixiert ist oder nicht);

— sie ist nach keiner apriorischen Rangordnung (etwa nach dem problematischen Höchstwert der „Emanzipation“) aufgebaut, sondern kann vom jeweiligen Handlungsbezug her gewichtet werden. Wenn Einbürgerung thematisch ist, treten diejenigen Kompetenzen hervor, die die größte Vereinbarkeit mit diesem Thema erwarten lassen;

— sie vermeidet das Vexierspiel mit den Begriffen Selbst- und Fremdbestimmung, indem sie von vornherein über absichtsvoll begrenzt

te Kooperationsfelder hinausgreift (z. B. über das Feld „Lehrer — Schüler — Eltern“); sie erinnert daran, daß solche Handlungsausschnitte in einer komplexen und interdependenten Gesellschaft nur insoweit zulässig sind, als soziale Belange und politische Verantwortlichkeit im Spiel bleiben, deren Träger oder Bezugsgruppen außerhalb dieser Begrenzung angesiedelt sind (Problem der „vergesenen Kompetenz“ bzw. der „Kompetenz-Anmaßung“);

— sie erinnert daran, daß nicht alle entscheidungsrelevanten Handlungsmerkmale nach dem gleichen Muster abgerufen werden können, so daß von der Frage der Kompetenz her immer auch die Frage der angemessenen Verfahrensform (für die Berücksichtigung jeder einzelnen Kompetenz) zu stellen ist.

II. Einbürgerung kraft verschiedenartiger Kompetenzen

1. Die Leistung der professionellen Kompetenz

Die professionelle Kompetenz zu erörtern, heißt die Rolle des Sachverstands bei der Lernzielbestimmung vor dem Hintergrund einer sich verwissenschaftlichenden Erziehungspraxis und -theorie zu bestimmen. Traditionell liegt der Sachverstand in Angelegenheiten der Schule bei den Spitzen der Fachverwaltung, wurde dort aber im Verlauf der Bedeutungszunahme, Produktivität und Innovationsgeschwindigkeit von Wissenschaft und Forschung mehr und mehr eingeschränkt. Die Verwaltungen suchen sich durch Beratung von Experten (Beiräten) und die Einrichtung von Stabsstellen (Staatsinstitute für Bildungsforschung bzw. Schulpädagogik) zu helfen, da andernfalls die bürokratische Befehlskette abreißen könnte und die traditionelle Einheit von fachlicher und administrativer Verantwortung aufgegeben werden müßte.

Trotz solcher Versuche wird die Kultusbürokratie im Verhältnis zur Schule nicht mehr als einziger Träger professioneller Kompetenz auftreten können, denn einerseits ist der Unterricht im Klassenzimmer nur sehr beschränkt als Vollzug einer amtlichen Verordnung zu begreifen, zum anderen verlangen neuere Curricula die eigenverantwortliche Planung der Lehrer, und nicht zuletzt entwickelten sich inzwischen auch bei Volksschullehrern Ansätze für ein professionelles Selbst-

verständnis der Lehrerrolle, in deren Folge eine subalterne Dienstrolle entschieden abgelehnt wird.

Wir haben also den Fall, daß eine ursprünglich in der Bürokratie beheimatete Kompetenz sich auf weitere Träger ausdehnt und verlagert: einerseits auf wissenschaftliche Experten, andererseits auf fachwissenschaftlich vorgebildete, sog. professionalisierte Lehrer. Es ist ein Zeichen dieser Verlagerung, wenn Lehrpläne heute die Gestalt von Curricula annehmen, d. h. an Regeln der Wissenschaft orientiert werden, wobei die Grenzen des Anspruchs wissenschaftlichen Denkens von Wissenschaftlern definiert werden und andere Vorgaben, Begrenzungen, Einwirkungen entweder unberücksichtigt bleiben oder — falls unabwendbar — als Fremdkörper verfemt werden.

Unter solchen Vorzeichen kann sich professionelle Kompetenz außerhalb der zentralen Schulverwaltung verselbständigen und beginnen, mit dieser um Herrschaftspositionen zu konkurrieren. Die Ausschaltung der staatlichen Verwaltungen aus dem Binnenbereich der Hochschulen liefert dafür ein Exempel. Legitimationsformeln für solche Ansprüche sind die Rede vom herrschaftsfreien Dialog, vom gesellschaftlichen Auftrag der Wissenschaften, von der Kraft des Arguments, von der Überlegenheit des Sachverstands usw.

Angesichts der Gefahr einer unkontrollierten politischen Rolle des Sachverständigen, also der Expertokratie, muß deutlich gemacht werden, wo die Grenzen zwischen der professionellen Kompetenz einerseits und der intellektuellen Erschleichung eines politischen Mandats andererseits liegen. Diese Grenze ist politisch und administrativ zu befestigen und sozial zu differenzieren, d. h., man wird etwa für die Beratung der politischen Entscheidungsstellen durch Fachleute ein technokratisches gegenüber einem sog. pragmatischen Kooperationsmodell vorziehen (Lübbe gegen Habermas) und man wird Beiräte in gemischter Besetzung neben reine Fachbeiräte stellen.

2. Die Leistung der administrativen Kompetenz

Die administrative Kompetenz zur Lernzielbestimmung entspringt aus der Verantwortung der Schulverwaltung für den laufenden Schulbetrieb und aus der Verpflichtung dieses Betriebs auf gesetzliche und sonstige Standards. Diese Verantwortlichkeit deckt sich mit der in Art. 7 GG festgestellten staatlichen Schulhoheit, die als das Recht zur Unterhaltung, Leitung, Planung und Kontrolle des Schulwesens verstanden wird.

Es ist dies eine weitreichende Verantwortung, die wenigstens vier Elemente in sich enthält: einmal ein rechtliches Moment, das in einer Reihe von Merkmalen erscheint: öffentliches Dienstrecht, verwaltungsrechtliche Kontrolle, rechtsaufsichtliche Eigenzuständigkeiten usw., dann ein fachmännisches oder „professionelles“ Moment, das zwar umstritten ist, aber noch immer den Charakter der Schulverwaltung prägt²¹⁾, dann ein instrumentelles oder Vollzugsmoment, das auf die politische Kompetenz des Ministers zurückverweist, und schließlich ein treuhänderisches Moment, das entweder mehr vom Publikum, d. h. den jeweiligen Klientengruppen, oder mehr vom allgemeinen Staatsdienerbewußtsein der leitenden Beamenschaft her, d. h. ihrem Ethos, definiert werden muß. Dieses vierte Moment trägt mit dem zuerst genannten rechtlichen Moment viel dazu bei, daß staatliche Schulherrschaft nicht allzu drückend wird. Bekanntlich neigt der Schulherr Staat in einer Parteiendemokratie leicht dazu, das Schulwesen stärker unter Parteiziele zu stellen, als es

mit der Respektierung einer Institution der Allgemeinheit verträglich ist. Hier kann sich das mäßigende, auf Ausgleich bedachte, sachliche Lösungs favorisierende treuhänderische Moment an administrativer Kompetenz als ein willkommenes Korrektiv erweisen.

Freilich ist auch das treuhänderische Moment nicht unbestritten: Ergeben sich doch immer wieder Spannungszustände gegenüber den Erwartungen des Ministers und seiner Fraktion, wenn parteipolitisch auffällige Entscheidungen vorbereitet oder durchgeführt werden sollen. Zuweilen erweist sich der Widerstand der Bürokratie als so stark, daß der Minister es vorzieht, einen Entwurf außerhalb des Hauses in Auftrag zu geben. Das hessische Beispiel der Rahmenrichtlinien ist nicht das erste seiner Art. Oder es ergeben sich Spannungszustände zwischen Kultusverwaltung und Elternschaft, wenn im Verfolg bestimmter — möglicherweise breit akzeptierter — politischer Lernziele die situativen Randbedingungen ihrer Konkretisierung bestritten werden: Leistungsforderungen und Prüfungsformen (z. B. Aktion Anwalt des Kindes in Baden-Württemberg) oder Klassengrößen (z. B. Aktion kleine Klassen in mehreren Ländern der Bundesrepublik) oder anderes.

Angefochten wird administrative Kompetenz auch seitens der Lehrerschaft, die nicht selten ihre curricularen Erwartungen enttäuscht sieht. Werden doch wichtige Nebenbedingungen, unter denen Curricula verwirklicht werden müssen, aus administrativer Kompetenz bestimmt: Wochenstundenzahl, Klassengröße, Gruppierung, Anforderungen an das Lehrerverhalten, Aufsicht, Lernmittelfreiheit u. a. m. Wie, wenn derartige Nebenumstände die professionell mitbestimmten Lernziele vereiteln?

Machen wir ein Beispiel. Nehmen wir an, der amtliche Auftrag an den politischen Unterrichtsleiter lautet: Befähigung der Schüler zu politischer Mündigkeit. Mündigkeit ist verschieden interpretierbar, doch nicht in allen möglichen Auslegungsweisen zugelassen. Insbesondere wird zu fragen sein, ob Ausgewogenheit und Sachlichkeit der Darstellung erfolgreich praktiziert werden, das Gewissen und die Persönlichkeit der Schüler geachtet werden, ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft besteht sowie die funktionalen Anforderungen an den Unterricht in der Großorganisation Schule gewahrt werden usw. Solche Forderungen scheinen billig. Sie werden aus administrativer Kompetenz erhoben und

²¹⁾ Verfassungsrechtlich ist dieses Moment etwa von der Bayerischen Verfassung in Art. 153 gefordert, wo „fachmännisch vorgebildete Beamte“ für die Schulaufsicht verlangt werden.

durchgesetzt. Und eben hier beginnt der Konflikt.

Denn keineswegs alle Konzepte von politischer Mündigkeit sind gleich nah oder gleich weit entfernt von den administrativen Schranken. Wenn es etwa darum geht, Mündigkeit im überlieferten Sinn als Verantwortungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu verstehen, werden wenig Probleme entstehen. Passabel erscheint auch das Verständnis von Mündigkeit als Fähigkeit und Bereitschaft zu Kritik und Aufklärung, also vornehmlich kognitiv erfahrene Emanzipation von Vorurteilen, gesellschaftlichen Irrtümern und Fehlern. Schwierig wird es, wenn man Mündigkeit aus erlebten Konflikten, die notfalls zu provozieren sind, erwartet; wenn man diese Konflikte innerhalb der Schule bzw. zwischen Teilen der Schülerschaft und der Lehrerschaft organisiert, wenn man Eltern miteinbezieht, wenn man in die Öffentlichkeit drängt und zu guter Letzt versucht, seinen Beitrag zum Klassenkampf als Meisterstück echter Mündigkeit zu liefern, dann bekommt man mit einiger Sicherheit Ärger. Aus administrativer Kompetenz kann Schulverwaltung solche Exerzitien nicht zulassen: sie hat auf geregelten Schulbetrieb, Ausgewogenheit und Sachlichkeit der Darstellung im Unterricht, die Respektierung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer im Einvernehmen mit den Eltern zu achten. Sie ist auf diese Weise Garant der Schulordnung, der verfassungsmäßigen Grundordnung und damit der Verbindlichkeit politischer Bildung gegenüber dem Gemeinwesen, das nicht Gegenstand der Verfremdung, sondern Ziel der Einbürgerung sein soll. Als Ziel der Einbürgerung verdankt sich das Gemeinwesen freilich nicht mehr administrativer, sondern sozialer und politischer Kompetenz, deren Ergebnisse von der Schulverwaltung gesichert und schulmäßig umgesetzt werden müssen.

3. Die Leistung der politischen Kompetenz

Politische Kompetenz ist die Zuständigkeit des Volkes (populus), in politischen Fragen selbst zu entscheiden, d. h. über sich selbst zu bestimmen. Soweit dies in repräsentativer Absicht geschieht, begründet politische Kompetenz legitime Herrschaft und den Zwang ihrer legalen Nutzung. Politische Kompetenz ist in Demokratien den Regeln der Verfassung unterworfen, d. h. sie tritt nicht als diffuse Machtquelle auf, schwemmt nicht alles hinweg, was ihr in den Weg tritt, sondern gliedert sich in Sachbereiche, die zumeist von Organen nach kontrollierbaren Regeln und

auf der Grundlage von Prinzipien, denen mehrheitlich zugestimmt wird, bearbeitet werden. Diese Struktur wird im Grundgesetz als freiheitliche demokratische Grundordnung bezeichnet und vom Bundesverfassungsgericht dahin gehend bestimmt, daß sie „unter Ausschluß jeglicher Gewalt- und Willkürherrschaft eine rechtsstaatliche Herrschaftsordnung auf der Grundlage der Selbstbestimmung des Volkes nach dem Willen der jeweiligen Mehrheit und der Freiheit und Gleichheit“ sei²²⁾. Man hat darin nicht nur eine formale Auflage zu sehen, an die politische Kompetenz gebunden ist, sondern auch den geistigen und sittlichen Rahmen, in dem politische Kompetenz sich über sich selbst verständigen kann.

Politische Kompetenz zur Lernzielbestimmung ist danach kein Factum brutum politischer Macht oder Ausdruck des nackten Willens einer Parlamentsmehrheit, sondern ein vielfältig bedingter, spannungsreicher, der Politik und dem Recht, insbesondere den Persönlichkeitsrechten und dem Elternrecht verpflichteter Amtsbereich. Nach dem Willen der Verfassung ist der Staat, näherhin der Kultusminister, mit diesem Bereich betraut. Er darf darin nicht schalten und walten nach Parteimeinung, sondern als Gewährsmann des Gemeinwesens und seiner definierten Grundordnung.

Diese Umstände haben dazu geführt, daß in praxi nicht der Kultusminister, sondern seine Fachbeamtenschaft dieses Amt verwalten, und zwar so, daß die politische Kompetenz zur Lernzielbestimmung mehr in Form von Mindestanforderungen oder Mißbrauchsausschließungen als in Form positiver Verpflichtung und Tendenzbestimmung gebraucht wird. Schule kann damit zu einem guten Teil aus professioneller Kompetenz leben, vorausgesetzt, diese hält sich innerhalb des administrativ Erforderlichen und unterhalb der Reizschwelle des sozialen Unfriedens.

Eine mit diesen Bedingungen vereinbarliche Auffassung von der Aufgabe politischer Bildung ist es beispielsweise, daß dem Schüler politische Einsichten vermittelt, die ihn bewegenden Fragen diskutiert und seine Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft behandelt werden²³⁾. Unvereinbar damit wäre eine

²²⁾ Entscheidungssammlung des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 1, S. 12 f. (BVerfGE vom 23. 10. 1952).

²³⁾ Vgl. Anordnung des Kultusministers in Bayern vom 18. 3. 1974 in: Bulletin der Bayer. Staatsregierung v. 20. 3. 1974, S. 12.

Auffassung, wonach der Schüler im Unterricht zur politischen Betätigung angehalten werden soll, der Lehrer sich parteipolitisch betätigen darf und es möglich oder gar geboten sei, Schüler von Anfang an in einer bestimmten politischen Richtung zu beeinflussen²⁴).

Wie aber, wenn die Vereinbarkeitsfrage sich in dieser Weise gar nicht stellt? Wenn der Kultusminister die Politisierung des Sachverhaltes nicht nur für unvermeidbar, sondern sogar für wünschenswert hält? Wenn er Lernziele verbindlich setzt, die irgendwo im Grenzbereich bzw. Umfeld der demokratischen Parteien zu orten sind und bei denen „ein Einschlag von Sektierertum unverkennbar“ ist?²⁵) Unsere einleitenden Erläuterungen zur Fundamentalnorm politischer Kompetenz in unserem Staat, nämlich der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, legen dafür eine negative Antwort nahe. Sie wird durch eine Reihe von Argumenten gestützt: etwa, daß Institutionen und Organisationen, die für alle da sind und durch ihren formellen Zwangscharakter (Schulpflicht) oder ihre faktische Monopolstellung (staatliches Schulmonopol) Lehrern, Eltern und Schülern keine Alternative lassen, freibleiben müssen von einseitiger parteipolitischer oder ideologischer Zweckbestimmung. Andernfalls würde nicht nur die professionelle Kompetenz derjenigen Wissenschaftler und Lehrer, die die parteipolitische und ideologische Richtung des jeweiligen Ministers nicht teilen, ausgehöhlt, es würde auch der soziale Friede im Umfeld der Schule Schaden nehmen. Auch könnte es nicht ausbleiben, daß ein neuer Kulturkampf entstünde, in dem die Frage: Wer bestimmt für vier Jahre die Lernzielkataloge? den Parteienwettbewerb maßgeblich bestimmt. Das wiederum könnte dazu führen, daß dieser Kampf sich veralltäglicht, so wie der Jungsozialistenkongreß in München es zu Anfang 1974 bereits ins Auge gefaßt hat: Als „Durchsetzungsstrategie für antikapitalistische Bildungsinhalte“ sollen an möglichst vielen Schulen linke Schülergruppen gebildet werden, die in einer „Art Unterrichtsbegleitung“ ein entsprechendes Agitationsfeld aufbauen. Gegen die hier geschilderte Form der Politisierung stehen derzeit noch die Garantien eines allgemeinen und im Grundsatz unbestrittenen Verfas-

sungs- und Amtsverständnisses. Wie aber, wenn diese Garantien selbst im Prozeß der Politisierung zu wanken beginnen? Wenn der Minister sein der Allgemeinheit geschuldetes Amt neu definierte und als strategischen Punkt in einem kultursubversiven Prozeß begriffe? Dann wäre der alte Konsens hinfällig geworden, der die Gesellschaft in einem politischen Gemeinwesen zusammenhielt: Freund und Feind würden neu bestimmt werden, Recht und Unrecht verließen ihre Plätze und die Grundsätze und Verfahren verfassungsmäßiger Demokratie enthielten keine Einigungsmöglichkeiten mehr für streitende Parteien, da sie selbst zu parteipolitischen Losungen geworden wären. Einen Hinweis darauf, daß derartige Entwicklungen in manchen Gruppen durchaus erwartet, ja sogar aktiv betrieben werden, gibt der enthüllende Aufsatz F. Vilmars über „gesamtgesellschaftliche Demokratisierung“, wo der Trennungsstrich zwischen demokratisch und undemokratisch am Bekenntnis zum Sozialismus festgemacht wird²⁶).

Ist es erst einmal dahin gekommen, daß die Garantien des politischen Konsens auszufallen beginnen, tritt der Kampf um die Verfassung in ein akutes Stadium. In ihm konkurriert die politische Kompetenz der Amtsträger mit derjenigen der Bürger selbst, die im Notfall ihre und des Staates Angelegenheit in die eigenen Hände nehmen und sich dabei neu über den Sinn ihrer gemeinsamen politischen Existenz vergewissern müssen. Damit dieses Stadium, das eine Sinn-Krise des gesellschaftlichen Zusammenlebens andeutet, nicht erreicht wird, müssen die Verbindungslinien zwischen der Gesellschaft und ihren Repräsentanten intakt gehalten werden und muß der Prozeß gesellschaftlicher Infragestellung und Selbstbestimmung möglichst freiheitlich normiert sein: Wir wenden uns darum wieder jener Normallage zu, die im Verfassungssystem einer repräsentativen Demokratie vorgesehen ist und in der eine Funktionentrennung stattfinden kann, derzufolge die öffentlichen Ämter in „politischer Kompetenz“ ausgeübt werden, die vielfältigen Lebensformen, Erwartungen, Wünsche, Interessen und Wertvorstellungen aber, die teils den Inhalt oder das Ziel, teils den Rahmen oder die Basis amtmäßigen politischen Handelns bilden, in sozialer Kompetenz liegen, artikuliert und vollzogen werden.

²⁴) Ebenda.

²⁵) Diese treffende Formulierung bei F. Minssen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/73 v. 13. Oktober 1973, S. 35.

²⁶) Fritz Vilmar, Systemveränderung auf dem Boden des Grundgesetzes, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 18/74 v. 4. Mai 1974.

4. Die Leistung der sozialen Kompetenz

Der Begriff der sozialen Kompetenz meint etwas sehr Schlichtes und zugleich Definitions-Bedürftiges. Er erinnert an den Grundsachverhalt politischer Erziehung, daß sie sich aus dem Lebensprozeß der Gesellschaft bestimmt und nicht abschließend legitimierbar ist, solange sie nur aus administrativer, politischer und professioneller Bestimmungskompetenz abgeleitet ist. Denn vor diesen liegt das gesellschaftliche Leben selbst in seinen mannigfaltigen Formen und Bereichen von den Familien über das Berufs- und Arbeitssystem, die Gesellschaftsformen der Jugendlichen, die Sozial- und Freizeitorganisationen, die Massenmedien, der Kulturbereich bis hin zu den Kirchen.

Jeder dieser Bereiche hat Einfluß auf die politisch-soziale Bildung der Jugendlichen, ist auf politische Bildung angewiesen oder von ihren Auswirkungen abhängig. Wenn — wie wir dies vorausgesetzt haben — das Heimischwerden der Jungen in der Welt der Erwachsenen, politisch formuliert: ihre Einbürgerung, Ziel politischer Bildung ist, dann gibt es allerdings eine unverzichtbare Kompetenz dieser Sozialbereiche zur Mitsprache. Fragt sich nur, wie diese Kompetenz organisierbar ist, welche Funktion sie im curricularen Bestimmungsprozeß übernehmen kann und muß. Denn die Ausgrenzung solcher Ziele und ihre planmäßige Inkraftsetzung ist zu analytisch und zu professionell, als daß sie sozialer Kompetenz unmittelbar zugänglich wäre. Diese richtet sich eher auf typische Verlaufsmuster politischer Erziehung, bei denen das Nichtzugehörige, Anstößige, Fremde oft das einzige ist, was unterscheidenden Charakter bekommt. Soziale Kompetenz zur Lernzielbestimmung drückt sich darum nicht in der Definition solcher Ziele und in förmlicher Abstimmung über sie aus, sondern in mehr oder weniger deutlicher Resonanz auf ihre Nebenfolgen und Begleiterscheinungen — wobei dann gleichgültig ist, ob diese ausdrücklich gewollt waren oder nicht.

Wegen dieser Eigenart ist es problematisch, soziale Kompetenz zur Lernzielbestimmung ausschließlich in Kommissionen zu organisieren. Allzurasch werden dabei professionelle oder politische Kompetenzen dominant. Die Eltern, die für ihre eigenen Kinder sprechen wollen, bleiben unberücksichtigt. Die Träger sozialer Kompetenz, die nicht zum engeren Kreis der „Betroffenen“ gerechnet werden, kommen nicht zu Gehör. Die Organisation so-

zialer Kompetenz muß daher vielgestaltig bleiben, um sachadäquate und person- und bereichsspezifische Chancen der Einflußnahme zu eröffnen und Mitspracherechte zu garantieren: Dies reicht von den persönlich wahrzunehmenden Elternrechten zugunsten des jeweiligen Kindes, den sozialen Ansprüchen der Familien auf Sicherung ihres Status bzw. auf sozialen Aufstieg, den Forderungen weiterführender Bildungseinrichtungen an die Qualität der aufzunehmenden Bewerber, den arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Interessen der Wirtschaft und des Staates, dem religionspädagogischen und sittlichen Auftrag der Kirchen, den kulturellen, sportlichen, hygienischen, ökologischen Ambitionen von Non-profit-Organisationen und Vereinen bis hin zu gewissen Ansprüchen von Parteien und staatsbürgerlichen Vereinigungen, bei den Zielen der politischen Bildung mitzusprechen. Dieser ganze Bereich von sozialen Ansprüchen, Forderungen, Bedürfnissen, Interessen, Pflichten und Rechten kann auf keine denkbare Weise über eine Strategie „gesamtgesellschaftlicher Demokratisierung“ erfaßt und zur Mitwirkung angehalten werden. Erfreulich offen gibt denn auch der bereits erwähnte F. Vilmar den Trägerkreis der Demokratisierungsstrategie wie folgt bekannt: „Theorie der Demokratisierung ist ... systematische Handlungsanleitung antiautoritärer, demokratisierungswilliger aktiver Minderheiten“²⁷⁾.

Soziale Kompetenz verlangt darum zunächst nach Anerkennung ihrer spezifischen Struktur. Sie verlangt zum andern Anerkennung ihrer spezifischen Funktion. Als Funktion haben wir bereits das Moment der Resonanz aufgeführt. Tatsächlich bietet sich dieses Moment unter Bedingungen des Parteienwettbewerbs bei Parlamentswahlen als jene Leistung sozialer Kompetenz an, mit der sie den Prozeß der Lernzielbestimmung beeinflussen kann. (Der amerikanische Soziologe A. Etzioni mißt die Entscheidungsstrukturen in demokratischen und aktiven Gesellschaften daran, ob sie zu den gesellschaftlichen Bedarfsmeldungen genügend gut rückgekoppelt sind, d. h. über *responsiveness* verfügen²⁸⁾. *Responsiveness* ist nur die Rückseite der Medaille, die wir als Resonanz bezeichnen.)

Neben der Resonanzfunktion hat soziale Kompetenz die Funktion der Bekräftigung, Erwei-

²⁷⁾ Ebenda, S. 6.

²⁸⁾ A. Etzioni, *The Active Society*, New York 1968, S. 313 ff.

terung und Fortentwicklung des gesellschaftlichen Konsens, auf dem Demokratie allererst möglich wird. Konsens, so sagt F. Messerschmid zu Recht, sei „Übereinkunft über Grundhaltungen und Grundwerte, die von den gesellschaftlichen Gruppen und den politischen Parteien gegenseitig vorausgesetzt werden müssen, wenn demokratische freie Ordnung und demokratische Verfahrensweise gesichert sein sollen“. Es gehe dabei um „extrakonstitutionelle Grundlagen der politischen Ordnung“, die „der Gesellschaft selbst anvertraut“ seien²⁹⁾. In diesem Zusammenhang ist auch die Funktion kirchlicher Verkündigung und Mitgestaltung zu sehen: Sie soll aus ihrer Verpflichtung vor Gott und aus ihrer geschichtlichen Erfahrung heraus menschliches Dasein deuten helfen und sittliche Verhaltensweisen im Zusammenleben der Menschen in Erinnerung halten.

Wenn wir sagten, soziale Kompetenz sei etwas sehr Schlichtes, dann bedeutet das, daß sie im curricularen Entwicklungsprozeß unmittelbar kaum in Erscheinung tritt. Wenn

wir sagten, sie sei etwas Definitionsbedürftiges, so deshalb, weil ihre Wirkung, die ganz unbezweifelbar ist, eine Erklärung verlangt. Sie wäre zu erklären aus den Rahmenbedingungen politischer Bildung überhaupt. Das Recht und die Macht zur Setzung solcher Rahmenbedingungen im gesellschaftlichen Bereich ist Gegenstand sozialer Kompetenz. Sie geht insoweit allen übrigen Kompetenzen voraus, wird jedoch von diesen präzisiert und konkretisiert. Umgekehrt darf sie seitens der curricularen Entscheidungs- und Vollzugsinstanzen Berücksichtigung („responsiveness“) verlangen. Es sollte selbstverständlich sein, daß Familien sich nicht um ihre prinzipielle Wertschätzung im Unterricht zu sorgen haben. Kommt es dazu, dann müssen Väter und Mütter ihre soziale, sprich elterliche Kompetenz mit derjenigen der Öffentlichkeit verbinden und für ihre Rechte sowie ein angemessenes Verständnis der Institution Familie eintreten. Nur so können sie den geltenden Rechtsnormen in Art. 6 GG innere Festigkeit geben und denen, die sie respektieren, den Rücken stärken.

III. Zum Problem der Kompetenzen-Ordnung

1. Kriterien eines „angemessenen Verfahrens“ der Lernzielbestimmung

Um Entscheidungen über ein angemessenes Verfahren der Bestimmung politischer Lern- und Erziehungsziele treffen zu können, bedarf es weitaus mehr Annahmen, als wir bisher in unsere Erörterung eingeführt haben. Wir können daher an dieser Stelle nur erste und vorläufige Anhaltspunkte formulieren, die weiterer Präzisierung und Vervollständigung bedürfen (zum Gewichtungproblem vgl. III.3). Aus der bisherigen Diskussion lassen sich drei Aussagen gewinnen und zu einem Kriterium für Angemessenheit verdichten:

1. Der Prozeß politischer Lernzielbestimmung, der im öffentlichen Schulwesen heute vorherrscht, ist nicht einlinig gerichtet und bürokratisch geschlossen, sondern läuft in Rückkoppelungen, ist verschachtelt, wird stufen- bzw. fallweise begrenzt und ist zum gesellschaftlichen Umfeld hin teilweise durchlässig. Er reicht von den Eltern bis zum zu-

ständigen Fachminister und ist von unterschiedlichen Kompetenzen her beeinflussbar. In seiner heutigen Verfaßtheit diskriminiert das öffentliche Schulwesen keine der vier Kompetenzen von vornherein, sondern bietet jeder von ihnen teils mittelbar, teils unmittelbar Ansatzpunkte zur Geltendmachung.

2. Würde man die wesentlichen Bestimmungsphasen dieses Prozesses von der Regierungsebene auf die Ebene der Einzelschulen absenken („Autonomisierung der Schulen“), so stünde zu erwarten, daß zwar die Kooperation zwischen „Lehrer-Eltern-Schülern“ intensiviert und die dort vorhandenen Kompetenzen verstärkt berücksichtigt würden, gleichzeitig aber eine Reihe gesellschaftlicher Kompetenzen ausgesperrt und für die Lernzielbestimmung außer Ansatz bliebe. Um sie dennoch zu berücksichtigen, müßte man ein zweites Verfahren nachschalten (etwa über einen ministeriellen Genehmigungsvorbehalt), dessen Stellung zum ersten völlig ungeklärt wäre.

3. Würde man andererseits eine thematische und prozedurale Straffung und Homogenisie-

²⁹⁾ Ders., in: Fragen der Freiheit, hrsg. v. Seminar für freiheitliche Ordnung, Mai 1972, S. 11.

zung des Gesamtverfahrens der Lernzielbestimmung betreiben, so könnte zwar der Knick zwischen verschiedenartig organisierten Bestimmungsphasen vermieden werden, doch käme die Frage der verfahrensbestimmenden Kompetenz auf die Tagesordnung. Ein Verdrängungswettbewerb zwischen den vier Kompetenzen fände statt, da jede Kompetenz versuchen würde, den anderen eine dienende Rolle zuzuweisen. Um den hieraus resultierenden Schaden zu vermeiden, müßten so viele Sonderbestimmungen, Vorbehalte und Schranken verfügt werden, daß die Nützlichkeit eines abschließend definierten Verfahrens der Lernzielbestimmung zweifelhaft würde.

Aus diesen drei Aussagen läßt sich folgendes Kriterium der Angemessenheit gewinnen: Eine Reorganisation des Lernzielbestimmungsverfahrens hat vom gegebenen faktischen Stand der Kompetenz-Berücksichtigung auszugehen und darf nicht hinter ihn zurückfallen. Ein Weniger an Kompetenz-Berücksichtigung wäre um so gefährlicher, je stärker es in dem Bereich anfiel, der die Grundfunktion politischer Bildung und Erziehung, die „Einbürgerung“, zu tragen hat (vgl. dazu III.3).

Dieses Kriterium gibt eine Untergrenze an; es bezeichnet einen minimal zu gewährleistenden Standard. Ein oberes Ziel-Kriterium hingegen könnte weder prozedural noch inhaltlich bestimmt werden, ja es dürfte dies nicht einmal, sollte unsere freiheitliche Verfassungsordnung keinen Schaden nehmen. Dafür zwei Argumente: Man kann zwar unter dem Motto der Partizipationsmaximierung („Demokratisierung“) neue Gruppen in das Verfahren einzubinden versuchen, man riskiert dabei allerdings, anstatt die Zahl der Partizipanten zu vermehren, nur einen Austausch der bestimmenden Eliten und — falls dies vermieden würde — einen Verlust an „Fähigkeit etwas beizutragen“ (also die Preisgabe des Kompetenz-Gesichtspunkts). Inhaltlich könnte man gewiß Lernziele allein dadurch rechtfertigen wollen, daß man sie auf „emanzipatorische Wirkung“ verpflichtet. Doch dann müßte man sofort eine Reihe von Grundfreiheiten einschränken und Toleranz solange als „repressiv“ kritisieren, als sie nicht für Emanzipation in Dienst genommen werden kann. Eine Art von Emanzipations-Philosophie würde so zum Kriterium für das rechtlich (und moralisch) Gebotene, zu einer Super-Legalität, an der alles zu messen wäre. Die Folge des hier ange deuteten Maximal-Standards wäre also die, daß die Offenheit des Prozesses der Vergewis-

serung und des Wandels kollektiver Identität eingeschränkt wäre und wegen des Ziels maximalen (inhaltlich definierten) Konsens' die Stabilität des unsere pluralistische Gesellschaft tragenden minimalen (und vor allem verfahrensorientierten) Konsens' aufs Spiel gesetzt würde³⁰⁾.

2. Ein Beispiel falsch gewichteter Kompetenzen

Wir haben bei der Erörterung der politischen Kompetenz den Begriff Kultusminister in der Einzahl gebraucht; nach der Verfassungslage der Bundesrepublik Deutschland ist jedoch von einer Mehrzahl auszugehen. Das kann im Konfliktfall, wo ein Kultusminister sein Amt zur Beute eines Parteiwillens macht, bedeutsam werden: Denn in einem solchen Fall mag es zwar in anderen Bundesländern zu Beunruhigungen und Irritationen kommen, der akute Verfassungskonflikt aber bliebe zunächst lokalisiert.

Unterscheidet man unter dem Gesichtspunkt des Verfassungskonsens Normal- und Konfliktlage, so kann man für föderalistische Verfassungsverhältnisse sagen, daß eine auf einen Gliedstaat beschränkte Konfliktlage noch keinesfalls die gesamtstaatliche Normallage beenden muß, wenngleich zuzugeben ist, daß die öffentliche Meinung des Gesamtstaats auf den gliedstaatlichen Vorgang stark reagieren wird. Immerhin kann man die Diskussion um die hessischen Rahmenrichtlinien unter dem Gesichtspunkt sehen, daß die sozialdemokratische Parteilinke erproben wollte, wieweit sie ihre bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen Vorstellungen bereits amtlich werden lassen kann. Die im Wahlkampf mobilisierte soziale Kompetenz hat den akuten Konflikt um die erste Fassung der Rahmenrichtlinien für Politik erfolgreich beendet und ein Maß erzwungen, innerhalb dessen ein von den am Grundgesetz orientierten Parteien gemeinsam zu verfolgendes Ziel angesteuert werden kann³¹⁾.

Nun gibt es Stimmen, die in solchen Vorgängen etwas sehen, das mit Separatismus einer-

³⁰⁾ Zum Problem' des „minimalen Konsens“ und der „Minimallegitimität“ als Erfordernisse freiheitlicher politischer Ordnung vgl. Paul-L. Weinacht, Grenzen der Gleichheit, Grenzen des Konflikts, hrsg. v. der Nieders. Landeszentrale für Politische Bildung, 1974, S. 35 ff.

³¹⁾ Vgl. R. Ulshöfer, Politische Bildung usw., in: ders., T. Götz (Hrsg.), Politische Bildung — ein Auftrag aller Fächer, Herdertaschenbuch Nr. 9023, S. 13.

seits, Verwirrung und Unsicherheit andererseits zu tun habe und vermittels einer konzentrierten Aktion der demokratischen Parteien und vermittels eines Bundesbildungsgesetzes für das Allgemeinbildende Schulwesen beendet werden müsse. R. Ulshöfer etwa warnt: „Verschreiben sich nun aber die Lehrplanrichtlinien einzelner Länder gegensätzlichen parteipolitischen Zielen, so entsteht dadurch ein verhängnisvoller Separatismus innerhalb der Länder der BRD.“³²⁾ Mir scheint, hier würden weder die Kompetenzen erfaßt, die bei Lernzielbestimmungen in Frage kommen, noch würde die Praxis der kulturföderalistischen Ordnung der Bundesrepublik in Rechnung gestellt. Um mit dem zweiten zu beginnen: Was würde ein Bundesbildungsgesetz anderes sein können, als der faltenreiche Mantel über allen in Länderzuständigkeit verbleibenden Lehrplänen; ein Bedarf an Leerformeln und verbalen Kompromissen dürfte aber zur Lösung des aufgeworfenen Problems wenig dienlich sein.

Es darf angenommen werden, daß der zitierte Autor dies weiß. Schlägt er doch — auf der Einbahnstraße professioneller Kompetenz fahrend — vor, die erforderliche Einheit und Systematik dieses Gesetzes durch ein „didaktisch geschlossenes System“ zu erreichen³³⁾, also durch die Inkraftsetzung einer didaktischen Konzeption, die verhindern kann, „daß die Kinder und Jugendlichen in der BRD in den verschiedenen Ländern, Schularten und Fächern nach unvereinbaren gegensätzlichen didaktischen Theorien unterrichtet werden“³⁴⁾.

Würde der professionelle Anspruch hier eng begrenzt, nämlich auf die Vermittlungstechnik hin, wäre Ulshöfers Vorschlag nur eine Herausforderung gegenüber Berufskollegen mit abweichender Lehrmeinung. Aber er ist natürlich mehr: Didaktik wird erfaßt als Bereichsstrategie der Gesellschaftsreform, als „Theorie, die den Istzustand verbessert“³⁵⁾. Damit ist es aber ein — wengleich verhüllt formulierter — Vormundschaftsanspruch der professionellen über alle übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen zur Lernzielbestimmung in der politischen Bildung.

Das aufgeworfene Problem der „Richtungslosigkeit“ von Schule und Lehrerschaft auf dem „wichtigen Gebiet demokratischer Erziehung“

rührt nicht von fehlender verfassungsrechtlicher Generalisierungsfähigkeit („Bundesbildungsgesetz“), auch nicht nur von mangelhafter Kooperation der demokratischen Parteien, sondern von tiefgreifenden Wandlungen unserer Kultur. Im Verlauf dieses Wandels kam es zu Prozessen funktionaler Differenzierung („Arbeitsteilung“) und normativer Pluralisierung („Pluralismus der Weltanschauungsgruppen“), die das *Subjekt* der Bestimmung über die Ziele politischer Erziehung und Bildung, nämlich die politische Gesellschaft als ganze, in ein komplexes und kompliziertes System konkurrierender Erziehungsansprüche transformiert haben. Von dieser Lage ist auszugehen. Die Reduktion auf Parteiensoziologie verengt den Blick unnötigerweise.

3. Gewichtung nach den Kriterien „Leistung für Einbürgerung“ und „Amt“

Ob ein Verfahren der Lernzielbestimmung für angemessen gelten kann oder nicht, erweist sich an seiner Offenheit für die Berücksichtigung aller vier Kompetenzen. Das Problem, das bleibt, lautet: woran aber erweist sich die angemessene Berücksichtigung der vier Kompetenzen?

Mit dieser Frage überschreiten wir den in unserer Kompetenz-Reihe angelegten „heuristischen“ Anspruch und suchen nach einem außerhalb dieser Reihe liegenden Grund, Anspruchskonflikte zu schlichten und Widersprüche zwischen Kompetenzen aufzulösen.

Die Antwort ist alles andere als einfach: Man hat zu wählen zwischen dem Fundament in der Sache, d. h. der durchschnittlichen Erwartung und nachweislichen Fähigkeit, zur Einbürgerung etwas beizutragen (also: diese zu wollen und anzustreben und die Intention gediegen zu realisieren), und der rechtlich-politischen Maßgeblichkeit, Meinungsunterschiede und Streitfragen „von Amts wegen“ zu entscheiden. In der politischen Normallage dürften beide Kriterien übereinstimmen; in Krisensituationen können sie auseinander-treten. In diesem Falle ist es eine Frage der Macht, ob die repräsentative politische Kompetenz (also die Politik der Amtsinhaber) auf die eine oder die andere der antagonistischen Parteien und deren gesellschaftliche Konsensformel rückverpflichtet werden kann.

Was das Fundament in der Sache angeht, so ergibt sich derzeit in der Bundesrepublik ein verwirrendes Bild. Nicht wenige der im Vordergrund wissenschaftlicher und di-

³²⁾ A. a. O., S. 13.

³³⁾ A. a. O., S. 12.

³⁴⁾ A. a. O., S. 264.

³⁵⁾ A. a. O., S. 18.

daktischer Aufmerksamkeit liegenden Versuche wollen gar nicht in Richtung Einbürgerung wirksam werden. Der hinter ihnen stehenden professionellen Kompetenz geht es gewiß um die Befähigung zu kritischem, gesellschaftsveränderndem Engagement, jedoch ohne daß sie sich auf das Ziel der Einbürgerung verpflichtet hätte — mit der Folge, daß die Ziele dieses Engagements und seine Praxis nicht in die Gesellschaft hinein, sondern an ihren Rand führen. Teilweise bleibt auch die Absicht der Einbürgerung formal bestehen, doch wird das Identifikations-Objekt anders bestimmt: Marxistische Geschichtslehrer etwa definieren als Identifikationsbasis allein die „Klassenzugehörigkeit“, individualistisch orientierte Didaktiker versuchen, der Alternative „Nation oder Klasse“ dadurch zu entgegen, daß sie dem Schüler „ein Recht auf eigene Identifikationen“ zusprechen³⁶⁾ und so tun, als würde dieses Recht bestritten, wo es doch tatsächlich um Einbürgerung in eine gesellschaftliche und staatliche Ordnung geht, die dieses Recht allererst verleiht und garantiert.

Solchen Versuchen gegenüber wäre also daran festzuhalten, daß politische Lernziele nur aus solcher Kompetenz zureichend begründet werden, die zur Identifikation des jungen Menschen mit seiner Gesellschaft führen will und kann. Identifikation bedeutet in unserer kulturellen und politischen Situation nicht dasselbe wie unkritische Anpassung an je dominierende Sozialverhältnisse, sondern innere Bejahung der Ordnung, unter der wir heute leben und innerhalb deren einer durch Aufklärung, Persönlichkeitsentfaltung und politische Praxis im Widerspruch zu oder in Wiederaufnahme von sozialen und kulturellen Traditionen seine Identität selbst finden und bestimmen darf (und — wie anders sollte politische Praxis denkbar sein — auf die Aus-

³⁶⁾ Vgl. K. Bergmann, Geschichtsunterricht und Identität, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 39/75 v. 27. 9. 1975, S. 23.

prägung und Gestaltung dieser Ordnung Einfluß gewinnt).

Was die Vorrangigkeit der Entscheidung „von Amts wegen“ angeht, so spricht außer der Rechtslage auch die Vermutung für sie, daß in ihr die politische Gesellschaft als ganze (d. h. als Ziel-Bereich der Einbürgerung) verantwortlich repräsentiert wird³⁷⁾. Sinn und Möglichkeit von Einbürgerung müssen daher, solange ein politisches Gemeinwesen existiert und der Staat intakt ist, vom zuständigen Minister und seinem Ministerium gegen Manipulationen geschützt werden; insoweit gilt, daß die politische und administrative Kompetenz im Streitfalle anderen Kompetenzen voransteht bzw. ihnen den Rahmen ihres Wirkens zumessen darf. Dies gilt insbesondere dann, wenn soziale Kompetenz, die nur partiell organisierbar ist, widersprüchlich in Anspruch genommen wird oder wenn professionelle Kompetenz ihre spezifischen Leistungen der Aufgeschlossenheit für utopische Gehalte, für ein hohes Konfliktniveau und experimentelle Bedingungen unter Verzicht auf die Grundfunktion politischer Erziehung zu verwirklichen sucht.

Wem dies zu sehr nach „Option“ schmeckt, der sei noch einmal auf Vilmars Aufsatz³⁸⁾ hingewiesen, wo zur Überwindung „spätbürgerlicher Verzagtheit“ aufgerufen wird, einer Verzagtheit, die nicht wage, „in der politischen Aktionsbildung einen entschieden ‚normativen Prozeß‘ revolutionärer... Sozialisation in Gang zu setzen“, der zu einer „neuen radikaldemokratischen, d. h. sozialistischen Verhaltenslehre“ führe. Ich glaube, daß in unserer Gesellschaft genügend Kompetenz da ist, um Alternativen zu solcher Verzagtheit auszumachen und für die Ziele politischer Bildung verbindlich zu setzen.

³⁷⁾ Zum Begriff des öffentlichen Amtes, der Vertrauensbeziehung zu denjenigen, die den Amtsinhaber in sein Amt berufen haben und den Pflichten eines Amtsinhabers vgl. W. Hennis, *Amtsgedanke und Demokratie*, in: ders., *Politik als praktische Wissenschaft*, München 1968, S. 48 ff.

³⁸⁾ Fr. Vilmar, *Systemveränderung...*, a. a. O.

Versuch über den Schein und die Angst

Blick zurück in Trauer auf die Rahmenrichtliniendiskussion

Es ist still geworden um die Rahmenrichtlinien für den politischen Unterricht, nach all dem Lärm, so still, daß jetzt vielleicht wieder einmal — zum wievielten Mal? — von ihnen geredet werden kann. Und daß es so still geworden ist, liegt sicherlich nicht daran, daß es nichts mehr zu sagen gäbe in dieser Frage, eher wohl an der bildungspolitischen Situation insgesamt, die keinen Spielraum mehr läßt für inhaltliche Reform. Innovation steht längst nicht mehr auf der Tagesordnung, es ist schwierig genug geworden, wenigstens Erreichtes zu halten.

„Trauer“, so heißt es bei Alexander Mitscherlich, „ist ein seelischer Prozeß, in welchem das Individuum einen Verlust verarbeitet“. Und Trauer in diesem ganz nüchternen Sinn wäre daher wohl die angemessene Kategorie, unter der jetzt von den Rahmenrichtlinien zu reden ist. Denn daß ein Verlust zu beklagen ist — auch dies ohne alles Pathos —, liegt deutlich genug auf der Hand. Nicht so sehr der Verlust eines Textes, der nicht jederzeit neu und besser zu formulieren wäre, auch nicht der Verlust der Hoffnung, es könne sich hinter den notdürftig restaurierten und ausgebauten Fassaden vielleicht doch auch innen etwas bewegt haben, der Verlust vielmehr einer Chance. Der Chance nämlich für eine Gesellschaft, sich aus Anlaß der Frage, wie sie sich ihren Schülern vermitteln soll, vernünftig über den Zustand ihrer selbst zu verständigen. Doch so viel auch aus Anlaß der Richtlinien über Politik, Demokratie, Gesellschaft und Staat geredet worden ist, das Spiel mit den Wörtern hat selten irgendwo an Tatbestände gerührt, die Diskussion war meist — das wird im Rückblick immer deutlicher — ein bloßer Abtausch von Begriffen, zur Verhinderung des Redens über deren Inhalte. Diese Einsicht macht die Erinnerung an das, was da eigentlich geschehen ist und warum es vielleicht geschehen ist, zu dem, was Mitscherlich eben „Trauerarbeit“ nennt. Denn nur solche Trauerarbeit als Verarbeitung und Aufarbeitung von Erinnerung kann verhin-

dern, daß das bloße Sich-Abfinden mit dem nichtbegriffenen Geschehen in perspektivloser Resignation endet, oder aber, daß die Verdrängung des Geschehenen Utopie in Illusion abgleiten läßt — Alternativen wohl, die in der gegenwärtigen politischen und bildungspolitischen Situation beide gleichermaßen fatal wären.

Die verpaßte Chance

Was also ist geschehen, was macht Erinnerung hier zur Trauerarbeit? Nicht so sehr, daß es nicht gelungen ist, die Richtlinien in ihrer ursprünglichen Form durchzusetzen. So wichtig sie waren, eine Entwicklung überhaupt erst in Gang zu setzen, so richtig auch das Grundkonzept war und bleibt, die konkrete Ausführung hatte und hat Mängel genug — zu viele jedenfalls, als daß jede neue Überarbeitung von vornherein sachlich überflüssig schiene und darum politisch unlauterer Absichten verdächtigt werden müßte. Eher bieten da schon Art und Tendenz der erfolgten Überarbeitungen Anlaß zu solchem Verdacht. Doch das wäre vermutlich durch ein entschlossenes bildungspolitisches Handeln noch zu reparieren.

Unwiderrüflich verpaßt hingegen — und das rührt nun an den Lebensnerv eines demokratischen Gemeinwesens — ist die Chance, aus Anlaß der Richtlinien eine öffentliche politische Auseinandersetzung zu führen, die sich nicht nur auf das sicherlich auch legitime Aushandeln von Interessen, Macht- und Einflüßbereichen erstreckt hätte, auf das sich politische Auseinandersetzungen meist zu beschränken pflegen. Denn mit den Richtlinien standen Grundfragen zur Debatte, die weit vorher liegen, Grundfragen des politischen Umgangs miteinander, Grundfragen vor allem nach dem, was denn konkret und inhaltlich hinter den Wörtern stehen, was Selbstbestimmung vielleicht heißen könnte, was Emanzipation. Fragen also nach den konkreten Formen politischer Lebensqualität.

Und alle diese Fragen, das eben ist die vertane Chance, hätten in einer für solche Themen ansonsten kaum erreichbaren Breite und Öffentlichkeit diskutiert werden können, und alle diese Fragen — rekapituliert man heute noch einmal die ganze Auseinandersetzung um die hessischen Richtlinien und ihre Nachfolger in Nordrhein-Westfalen oder auch Rheinland-Pfalz — sind allenfalls im kleinen Kreis der Fachzeitschriften hie und da einmal wirklich gestellt worden. Was vor der breiten Öffentlichkeit stattgefunden hat, war weithin nur ein Scheingefecht um künstlich konstruierte Probleme, um künstlich aufgeladene Begriffe, um Alternativen schließlich, die keine waren und keine sind.

Vorüberlegung über den Schein

Die Vermeidung des Inhalts durch Benennung mit beliebigen Namen

Da ist zunächst die Ebene der bloßen Diffamierung und Beschimpfung. Ihr gegenüber ist allerdings nicht Trauerarbeit die angemessene Reaktion, sondern Scham. „Klassenkämpfer versuchen aus Lehrern sozialistische Agitatoren zu machen“, „die Schüler marxistischen Doktrinen unterwerfen“, „neomarxistische Theorien der neuen Linken“, „Mißbrauch der Schule für den Klassenkampf“, „perverse Auffassung vom schulischen Erziehungsauftrag“ — man erinnert sich! All dies dürfte meist keinen anderen Sinn gehabt haben als den der Spekulation auf unverarbeitete Ängste, von denen noch zu reden sein wird. Wo hingegen die Mär vom marxistischen Charakter der Richtlinien tatsächlich subjektiv ehrlich vorgebracht wurde, ist sie immer nur eine Aussage über das Marxismusverständnis und die politische Vorstellungswelt derer, die so argumentieren, eine Sachaussage über die Richtlinien ist sie nicht.

Meist allerdings ging wohl beides untrennbar ineinander über: der eigene Glaube, dies alles könne wohl nur die Frucht eines kommunistischen Marschs durch die Institutionen sein, und die mehr oder weniger bewußte Mobilisierung der aus Angst geborenen Aggression gegen alles, was nicht dem eigenen, mühsam stabilisierten materiellen wie ideellen Milieu entspricht, gegen alles, was anders ist als die eigenen Denk- und Verhaltensweisen. Und das alles eben, was anders ist, wie immer es im einzelnen aussehen mag, pflegt durch diese Brille gesehen seit eh und je nur einen ein-

zigen, mythischen Unheil symbolisierenden Namen zu haben: Marxismus!

Daß dies so ist, zeigt nur einmal mehr, daß es in der Bundesrepublik aus benennbaren historischen Gründen — und die Erfahrung mit stalinistischer Praxis ist allenfalls einer davon — zum allergeringsten Teil eine Aufgabe politischer Bildung und politikwissenschaftlichen Argumentierens ist, die Marxismus-Diskussion und das Verhältnis zum Marxismus überhaupt aufzuarbeiten. Es ist in erster Linie ein psychoanalytisches und ein therapeutisches Problem. Das schließt nun zwar argumentierende Aufklärung selbstverständlich nicht aus; diese Aufklärung muß aber solange wirkungslos bleiben, solange sie sich nur auf das im Argument verbal Transportierte beschränkt und den Bereich des Verdrängten nicht berücksichtigt. Solange nämlich löst rationales Argumentieren nur rationalisierendes Gegenargumentieren aus, dessen Funktion in erster Linie darin besteht, das Verdrängte vor Bewußtwerdung zu schützen.

Erster Versuch über den Schein

Die Vermeidung des Inhalts durch beliebige Erhöhung des Anspruchsniveaus

Solche Verdrängung reicht daher durchaus auch in Bereiche der Diskussion hinein, wo zwar formal korrekt Argument gegen Argument gesetzt wird, wo aber eine genauere Analyse bisweilen sehr schnell zu Tage fördern kann, daß nur zum Schein um das gefochten wird, worum es in den Wörtern geht.

Eine derartige Scheinargumentation liegt zunächst einmal immer dann vor, wenn zum Beispiel an die Richtlinien Qualitätsanforderungen gestellt werden, die zwar sachlich durchaus einleuchtend sein mögen, ihren Vorwandcharakter aber sofort erkennen lassen, wenn man einmal fragt, inwieweit denn die bisherigen Stoffpläne ihnen entsprochen haben. Man hat den erschrockenen Aufschrei der Historiker noch im Ohr, die Rahmenrichtlinien machten die Geschichte zum Steinbruch, dem nach Belieben Beispiele zur Untermauerung vorgefaßter Thesen zu entnehmen seien; die Integration des Geschichtsunterrichts in den politischen Unterricht mache es unmöglich, daß die Geschichte noch als Kontinuum erfahren werden könne, den Schülern werde schließlich die Erfahrung des der

eigenen Zeit und Kultur Fremden vorenthalten, an welcher Erfahrung sie aber doch allein Toleranz lernen könnten, und ähnliches mehr.

Nun ist sicherlich die Fächerintegration mit der problematischste Teil der Richtlinien. Doch, dies zugestanden, wo in aller Welt hat denn der bisherige Geschichtsunterricht jenes Kontinuum Geschichte erfahrbar werden lassen hinter der Ansammlung meist militärisch geprägter Daten, Namen, Orte und Einzelergebnisse, wenn er sich an die Stoffpläne hielt? Wo hat denn gerade die Geschichte die Erfahrung des Fremden vermittelt? Wurde nicht vielmehr in den Schulen immer und immer wieder Historie gelehrt und gelernt auf eine Weise, die ihrerseits weit eher das Bild des Steinbruchs provoziert? Eines Steinbruchs, dessen beziehungsloses Datengeröll im besseren Fall ohne jede Beziehung zur eigenen Gegenwart blieb, darum auch nicht die Erfahrung des Fremden vermittelt hat, sondern allein die Erfahrung, daß einen das alles letztlich nichts angehe — was ja wohl etwas erheblich anderes ist. Im schlimmeren und häufigeren Fall blieb es nicht einmal bei der beziehungslosen Datenhalde, wurde vielmehr historisches Getrümmer nach den Ansichten und Kriterien der jeweiligen Gegenwart geordnet und der so erreichte scheinbare Zusammenhang als korrekt restauriertes historisches Bauwerk ausgegeben — Produkt einer Geschichte, die von den einsamen Entscheidungen überragender Männer gemacht wird. Wo hat es also den Geschichtsunterricht gegeben, der den Kriterien auch nur annähernd genügt hätte, deren perfekte Erfüllung man jetzt auf der Stelle von den Rahmenrichtlinien verlangt?

Wo hat es ferner den inneren Zusammenhang zwischen den Lernfeldern und Lernzielen gegeben, dessen mangelnde Perfektion bei den Rahmenrichtlinien als schier unerträglich empfunden wird? Die Stoffpläne, wie sie bisher Geltung hatten und in einer ganzen Reihe von Bundesländern immer noch haben, waren und sind doch nie etwas anderes gewesen als eine historisch zufällige Sammlung von Einzelfakten, wie sie einem in den Rang von Wissenschaft erhobenen Geschmack der jeweiligen Zeit entsprach. Verglichen damit sind die Rahmenrichtlinien doch trotz aller Inkonsequenzen und Unvollkommenheiten im einzelnen, trotz aller bewußt, wenn auch nicht willkürlich gesetzten Optionen für Themenfelder, geradezu eine Orgie an stringenter Logik.

Zweiter Versuch über den Schein

Die Vermeidung des Inhalts durch beliebige Reduktion auf das Numerische an ihm

Wird von den einen logischer Zusammenhang vermißt, so ist er anderen wiederum so stringent. So hat etwa besonderen Anstoß erregt, daß die Rahmenrichtlinien von einem einzigen „obersten Lernziel“ ausgehen: „oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist ... die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung“. Für den rheinland-pfälzischen Kultusminister Bernhard Vogel beispielsweise ist die Attacke auf die Singularität dieses obersten Lernziels geradezu zum „ceterum censeo“ geworden, und wo immer sich ihm dazu Gelegenheit bietet, zieht er dagegen mit der Begründung zu Felde: „Rahmenrichtlinien, die von einem einzigen ‚obersten Lernziel‘ ausgehen, verfehlen, selbst wenn dies Lernziel dem Grundgesetz entnommen ist, die Aufgabe, zu Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zu führen. Die Ableitung von Lernzielen aus einer einzigen obersten Norm ist niemals zwingend. Sie täuscht einen Zusammenhang vor, der wissenschaftlicher Nachprüfung nicht standhält“ — so Vogel in der Antwort auf eine große Anfrage im rheinland-pfälzischen Landtag. Und weiter: „Das Ziel, den jungen Menschen zur Selbstständigkeit zu führen, kann nur erreicht werden, wenn alternative Modelle des Denkens und Handelns, wenn gegensätzliche Meinungen und konkurrierende Wertvorstellungen angeboten werden.“

Das klingt auf den ersten Blick einleuchtend, und doch erweist sich auch dies spätestens auf den zweiten Blick als ein nur scheinbar logisches Spiel mit Begriffen. Denn zunächst einmal: Warum gerade liegt der logische Sündenfall in der Annahme eines einzigen obersten Lernziels? Ist denn der Ausgang von zwei, drei oder vier gleichrangigen obersten Lernzielen weniger willkürlich? Wie viele müssen es mindestens sein, damit den jungen Menschen die Selbstständigkeit garantiert ist? Wie viele dürfen es höchstens sein? Schon also, wenn man von Vogels eigener Voraussetzung ausgeht, sein Argument immanent ernst nimmt, ergibt diese Beweisführung keinen rechten Sinn, weil erste Begriffe eines Ableitungszusammenhangs immer voluntaristisch gesetzt sind, weil sie immer das bewußt gewollte Ergebnis einer Entscheidung sein müssen. Über diese Entscheidung dann inhaltlich zu reden, ist daher immer möglich und nötig. Denn selbstverständlich muß sich eine solche

politische Setzung in der Diskussion ausweisen, entweder dadurch, daß sie unmittelbar vom Konsens aller getragen wird, oder aber dadurch, daß schlüssig gezeigt werden kann, daß die politische Setzung mindestens eine mögliche und legitime Konsequenz aus der vom Konsens aller getragenen Verfassung ist. Dies alles mag also einem obersten Lernziel mit Gründen bescheinigt oder bestritten werden, die bloße Zahl, auch die Einzahl, der Lernziele per se zu attackieren, ist ein formales Schaugefecht am Inhalt vorbei.

Zeigt sich allein schon an der gleichbleibenden Unbegründbarkeit jeder beliebigen Anzahl von Lernzielen, daß der Attacke auf den Singular ganz offensichtlich der Ernstcharakter abgeht, das heißt, daß damit nicht das getroffen werden kann und soll, was wirklich gemeint ist, so liegt darüber hinaus auch auf der Hand, daß die Vogel'sche Beweisführung auch prinzipiell nicht schlüssig ist. Denn es gibt sehr wohl erste Begriffe in bestimmten Zusammenhängen, die sich dadurch auszeichnen, daß sie nicht in sich in gleichwertige Alternativen aufgespalten werden können. Sie können lediglich mit ihrer Negation konfrontiert werden, die aber in jedem Falle einen Unwert darstellt.

Solche Begriffe sind zum Beispiel die Universalien der Philosophie, wie etwa die Begriffe gut und wahr. Würde also „Wahrheit“ als oberstes Lernziel gesetzt, dann könnte dem nicht ernsthaft entgegengehalten werden, zur Herstellung von Pluralität müsse eine alternative Wahlmöglichkeit zur Wahrheit gleichrangig mit verankert werden. Wohl aber können solche Begriffe nur solange ihren Anspruch auf Alleingültigkeit behaupten, solange sie in der Sphäre rein abstrakter Begrifflichkeit verbleiben. Sobald Wahrheit konkretisiert wird, gibt es wohl immer mehr als nur eine Möglichkeit für das, was nun in einem konkreten Fall als Wahrheit zu gelten hat. Von daher hat Vogel insoweit Recht, als es für einen konkreten Inhalt so gut wie nie nur eine einzige „richtige“ Lösung gibt. Auf die Richtlinien angewandt heißt das: auch dort gibt es durchaus Begriffe, die mit Recht alternativlos gesetzt werden, solange sie rein abstrakt definiert bleiben. Ein solcher Begriff wäre etwa: „Emanzipation“ oder eben: „Selbstbestimmung“. Selbstverständlich kann es für den Inhalt dessen, was Selbstbestimmung ist, niemals nur eine einzige konkrete Ausformung geben, nur eine einzige Theorie oder nur ein einziges politisches Modell. Dennoch ist die Setzung des abstrakten Begriffs

Selbstbestimmung als einziges oberstes Lernziel völlig legitim, weil es als einzig mögliche Alternativen zu Emanzipation und Selbstbestimmung nur Nicht-Emanzipation gibt, Unterdrückung, Fremdbestimmung usw., alles also Begriffe, die auf dieser abstrakten Ebene sämtlich illegitime Unwerte darstellen.

Was Vogel vermutlich — und insoweit zu Recht — meint, aber nicht sagt, ist dies: daß bei der Beurteilung der Frage, ob ein konkreter Tatbestand nun Unterdrückung zu nennen ist oder nicht, fast immer mehr als eine Entscheidung möglich bleiben muß und daß sich überdies die wenigsten Sachverhalte nach dem schlichten Ja-Nein-Modell klassifizieren lassen.

Dies alles ohne Einschränkung zugegeben! Nur, es ändert nichts daran, daß es politisch wie logisch legitim bleibt, einen obersten Begriff wie zum Beispiel „Emanzipation“ anzusetzen, solange mehr als nur eine Möglichkeit offenbleibt für das, was im Einzelfall „emanzipativ“ ist und was nicht. Meint man aber nur dies letztere, dann muß man dies auch sagen, daß heißt, man muß inhaltlich reden, man muß auf den Tisch legen, was man denn selber unter Emanzipation und Selbstbestimmung versteht. Dann allerdings könnte konkret geredet werden.

Doch was Rheinland-Pfalz seinerseits an Richtlinien vorgelegt hat, eine halbherzige Mischung aus verbaler Beteuerung, ein bißchen neuer Didaktik und viel altem Stoffplan, stärkt nur den Verdacht, die Verlagerung der Diskussion vom Inhalt auf die Arithmetik der Lernziele sei halt doch nicht nur ein Mißverständnis in Sachen Logik, sondern diene vielmehr, vielleicht unbewußt, aber doch nicht von ungefähr, der Verhinderung des Redens über eben jenen Inhalt.

Ein eher skurriles Parallelbeispiel zu dieser Art von Argumentation ist der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände zu danken. In deren Stellungnahme zu den Richtlinien: „Erziehung zur politischen Mündigkeit?“ heißt es nämlich: „Wie problematisch und widersprüchlich eine einseitige Fixierung auf eine Methode sein kann, erkennt man übrigens auch daran, daß die Richtlinien nur einen einzigen Unterrichtsstil zulassen, nämlich den sozial-integrativen.“ Es gehöre aber sozusagen zu den schulischen Selbstverständlichkeiten, daß man Unterrichtsstile „immer im Plural anbietet, statt einen Stil zur Pflicht zu machen“. Diese Argumentation spricht wohl vollends für sich selbst. Denn wenn hier die

pädagogische Binsenweisheit, daß es viele didaktische Methoden und Wege gibt, die im einzelnen je nach Gegenstand angemessen eingesetzt werden müssen, unversehens zur Forderung nach Pluralität des Unterrichtsstils selbst wird, des Gesamts aller didaktischen und pädagogischen Verhaltensweisen und Entscheidungen also, dann ist dies doch wohl geradezu ein Paradebeispiel für eine Methode, die unter dem Vorwand pädagogischer Grundsatzüberlegungen nur dazu dient, der Peinlichkeit aus dem Wege zu gehen, sagen zu müssen, was man wirklich will. Denn zum sozial-integrativen Unterrichtsstil gibt es ja per definitionem nur eine einzige Alternative, und statt formal mit Einzahl und Mehrzahl zu argumentieren, wäre es dann schon ehrlicher gewesen zu sagen, man halte es im Interesse eines reibungslosen Betriebsablaufs für besser, den Nachwuchs für die Arbeitswelt beizubringen an einen autoritären Führungsstil zu gewöhnen.

Dritter Versuch über den Schein

Die Vermeidung des Inhalts durch beliebige Bezichtigung der Verfassungsfeindlichkeit

Auch die Diskussion um die Verfassungsmäßigkeit der Richtlinien krankte auf ihre Weise ebenfalls vor allem daran, daß zwar viel über Demokratie geredet wurde, das Demokratieverständnis der Diskutanten aber nie wirklich formuliert wurde. Nur so konnte jenes immer wieder auftauchende Mißverständnis entstehen, als seien kritische Distanz und Identifikation zwei einander ausschließende Haltungen und nicht zwei einander zugeordnete Seiten derselben Sache. Der im Sinne der Rahmenrichtlinien erzogene Mensch werde „identifikationsunfähig“ hatten vor allem Nipperdey und Lübke in ihrem für den hessischen „Elternverein“ erstellten „Gutachten“ immer wieder behauptet, weil die Richtlinien alles und jedes nur kritisch angingen und das eben nur zu mißtrauischer oder auch überheblicher Ablehnung des demokratischen Staates führen könne. Die Richtlinien nehmen dem gegenüber für sich in Anspruch, zur „Loyalität gegenüber dem Grundgesetz“ zu erziehen, präzisieren allerdings: „diese Loyalität wird zur kritischen Loyalität, indem sie Verfassungswirklichkeit am Grundgesetz mißt“.

Aus methodisch-didaktischen Gründen soll dabei im Unterricht möglichst von konkreten

Konfliktfällen ausgegangen werden, da dabei eher ein Interesse der Schüler aufgrund persönlichen Betroffenseins vorausgesetzt werden kann. Und weil es um Konflikte geht, soll immer auch gefragt werden, welche Interessen denn hinter welchen Wirklichkeiten stehen und die Konflikte produzieren.

Daß all dies so pauschal als verfassungsfeindliche Haltung denunziert werden konnte, ohne überall landauf und landab der Lächerlichkeit zu verfallen; ist nicht allein durch die hinter der Kampagne gegen die Richtlinien stehenden Interessen zu erklären. Dahinter steht vielmehr auch ein fundamental verschiedenes Verständnis von Demokratie. Die Kritiker der Richtlinien gehen dabei nämlich — und nur so wird ihre Argumentation wenigstens verständlich, wenn auch nicht zutreffend — von einem letztlich statischen Demokratieverständnis aus. Danach ist die demokratische Gesellschaft identisch mit dem Staat und seinen Institutionen; Demokratie ist nicht eine Lebens- und Gesellschaftsform, die sich bestimmter Institutionen bedient, um sich selber optimal in Realität umzusetzen, diese Institutionen sind vielmehr selbst unmittelbar die Demokratie. Dieses objekthaft-verdinglichte Demokratieverständnis ist konzentriert auf seinen Begriff gebracht in jenem bezeichnenden Satz aus den bildungspolitischen Grundsätzen des Bundeskulturausschusses der CDU vom November 1973: „Letztlich ist der demokratische Staat nur so stark, wie er Widerhall findet in der Gehorsams- und Leistungsbereitschaft derjenigen, an die er sich wendet.“ Deutlicher kann in der Tat kaum zum Ausdruck gebracht werden, daß hier der demokratische Staat vorgestellt wird als ein Etwas, das den Bürgern gegenübersteht, das an sie Forderungen zu stellen hat, das in jedem Falle etwas von den Bürgern Verschiedenes ist. Daß dann für das mögliche Verhältnis der Bürger zu diesem ihnen gegenüberstehenden Ding „Staat“ auch noch das wohl mehr als nur unglückliche Wort „Gehorsam“ gewählt wurde, wäre einer weiteren Erörterung wert, weil sich darin überdies auch noch zeigt, daß Staat von den Autoren offensichtlich nur in Form von Autorität vorgestellt werden kann, einer Autorität, die von den Bürgern nicht auf ihre Legitimität hin zu befragen ist, deren Anweisungen vielmehr ohne Frage auszuführen sind.

Natürlich meine man nicht jenen blinden Gehorsam, sondern reflektierte Einsicht in die Sachlogik der Autorität, wird man dem entgegen-

gehalten. Nur, wenn man das meint, wiederum, warum sagt man es dann nicht? Wenn nicht Gehorsam gemeint ist, sondern Loyalität, Identifikation, das heißt, die Einsicht der Bürger, daß der demokratische Staat ihrer aller Sache ist, zu der zu stehen ihr eigenes Interesse ist, warum sagt man dann nicht Loyalität? Und wenn man meint, diese Loyalität solle reflektiert sein, das heißt, die Bürger sollten ihre grundsätzliche Bereitschaft, zu diesem Staat zu stehen, nicht sozusagen automatisch abrufen lassen, sondern sich jeweils im Einzelfall das Recht vorbehalten zu prüfen, inwieweit die Institutionen des Staates den Forderungen einer demokratischen Gesellschaft entsprechen und inwieweit vor allem die konkrete Einzelmaßnahme demokratisch legitimiert ist — wenn man das meint, warum sagt man dann „Gehorsam“ statt „kritische Loyalität“? Oder sollte eben doch etwas anderes gemeint sein?

Dieser affirmativ-statischen Staatsvorstellung steht das in der Tat davon zu unterscheidende kritisch-prozeßhafte Demokratieverständnis der Richtlinien gegenüber. Danach ist eine demokratische Gesellschaftsform nicht unmittelbar identisch mit ihren staatlichen Institutionen und Regelmechanismen. Diese müssen vielmehr ständig daraufhin überprüft werden, ob und inwieweit sie die jeweils historisch bestmögliche Umsetzung und Realisation der Idee Demokratie sind. Verfassungswirklichkeit also ist an der Verfassung zu messen und: „einmal Erreichtes ist nicht ein für alle Mal gesichert“.

Der demokratische Staat wäre danach nicht so stark wie die „Gehorsamsbereitschaft“ der Bürger, sondern so stark wie die Bereitschaft der Bürger, den permanenten Prozeß der geschichtlichen Realisation von Demokratie bewußt mitzutragen. Dies setzt freilich auch Identifikation mit den jeweils bestehenden konkreten Institutionen des Staates voraus — eine Identifikation aber, die diese Institutionen nicht deshalb akzeptiert, weil sie eben da sind, sondern deshalb, weil in ihnen Demokratie und Verfassung sozusagen materialisieren. Die Identifikation der Bürger geht dabei dann allerdings nur so weit, wie diese Institutionen und die von ihnen ausgehenden Entscheidungen eine angemessene Realisation der Verfassung darstellen. Wenn und insofern Institutionen und ihr konkretes Tun der Intention der Verfassung nicht, noch nicht oder nicht mehr entsprechen, fordert gerade die Loyalität zu dieser Verfassung, kritisch auf eine adäquatere Realisation der Verfas-

sung zu drängen und dies auch selbst politisch zu betreiben.

Es versteht sich von selbst, daß dies auch die verfassungsmäßig legitime Möglichkeit von Veränderung beinhalten muß — im Rahmen der durch das Grundgesetz vorgegebenen Grenzen und im Rahmen der dort vorgesehenen Spielregeln. Wer diese Dialektik von Bewahren und Verteidigen von Demokratie in ständiger Realisierung und Veränderung auf die jeweils gegebenen geschichtlichen Umstände hin nicht akzeptiert, reduziert Demokratie auf eine einmalige, zwar nicht nur akzeptierbare, sondern auch verteidigungswerte, dennoch aber unvollkommene historische Ausprägung. Wird so aber die Differenz zwischen Idee und Wirklichkeit geleugnet, muß daraus ein permanentes Potential politischer Frustration entstehen, das — da der ihm zugrunde liegenden Erfahrung die Legitimität bestritten wird — in unpolitischer Resignation oder nicht minder gefährlichem unreflektiertem Aktionismus enden muß, letztlich in der Ablehnung der demokratischen Gesellschaftsform selber.

Wird diese Differenz hingegen als Aufgabe begriffen, als zugleich prinzipielle und jeweils aktuelle Aufgabe, dann entsteht genau daraus jenes Potential an demokratischer Gesinnung, dessen Umsetzung in politisches Handeln nicht nur Interessenverwaltung und Interessenverteidigung ist, sondern permanente Reform — eine Reform aber, die gerade im Versuch, den Verfassungsauftrag jeweils noch perfekter in politische Realität umzusetzen, nur um so loyaler zu dem bereits Erreichten steht und bereit ist, es zu verteidigen.

Es liegt auf der Hand — wenn daraus nun Forderungen für die politische Bildung gezogen werden sollen —, daß dieses demokratische Engagement in Form kritischer Loyalität nicht mit ohnehin unglaubwürdigen Harmoniemodellen und abstrakter Institutionenkunde zu erreichen ist. Nur wenn die politische Wirklichkeit so in die Schulen gelangt, wie sie ist, als ein Ineinander von Konflikten, Interessen, Rechten, Pflichten, guten und schlechten Entscheidungen, gerechten und ungerechten Ordnungselementen, kann daraus jene politische Haltung gelernt werden, die nicht nur Gegebenes hinnimmt, sondern in freier Selbstbestimmung jene Gesellschaftsordnung zugleich erkämpft und verteidigt, die allein solche Selbstbestimmung für alle garantieren kann.

Erster Versuch über die Angst

Die Vermeidung der Einsicht durch Projektion auf den Außenteind

Wenn dem allem aber so ist, warum kann dann nicht vernünftig und rational darüber geredet werden? Warum jener hysterische Aufschrei, als die hessischen Richtlinien erschienen und später dann der Rahmenlehrplan Politik für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, warum jene Flut (ebenso unsinniger wie) hochemotionalisierender Diffamierungen, warum schließlich jenes unerklärliche Maß an Aggression?

Natürlich waren weder die erste Fassung noch auch die zweite auch nur annähernd so perfekt, daß sie nicht auch in vielen Punkten zu Recht angegriffen werden konnten. Doch angreifbar wird auch jede künftige Fassung sein, sind vor allem auch die bis dahin geltenden Stoffpläne weiß Gott immer gewesen. Das also könnte das Ausmaß der Erregung wohl kaum erklären. Weiter nun sind durch die Art, wie Unterricht inhaltlich und formal an den Schulen stattfindet, immer auch Interessen berührt, weil keine Gesellschaftsordnung in ihrer konkreten Ausformung jemals perfekt sein kann und, eben weil und solange sie dies nicht ist, mit Notwendigkeit einige benachteiligt und andere privilegiert. Verständlich daher auch, daß es nicht das Interesse der Privilegierten sein kann, daß sich kritisches Bewußtsein und der Wille zur Veränderung in den Schulen verbreiten. Hier wäre daher wohl schon eher wenigstens ein Teil der Wurzeln dessen auszumachen, was sich in der dreijährigen Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien unterhalb jener dünnen Schicht rationaler politikwissenschaftlicher und didaktischer Diskussion abgespielt hat. Doch auch dies kann längst nicht zur Erklärung dessen hinreichen, was etwa in den Zirkeln des hessischen Elternvereins vor sich ging, in den Leserbriefspalten der Zeitungen, auf den Hessenforen schließlich und vielen vergleichbaren Veranstaltungen — jene fanatische, gelegentlich geradezu haßerfüllte Irrationalität, die den Verfassern der Richtlinien da entgegenschlug, eine Aggression, für die es wohl nur einen Grund geben kann: Angst.

Die noch zu schreibende ausführliche Geschichte der Richtlinien Diskussion wird darum in erster Linie eine Sozialpsychologie der Angst sein müssen. Denn die Art, wie manche Teile der Öffentlichkeit reagiert haben und

teilweise auf die einschlägigen Reizvokabeln immer noch reagieren, wird nur verstehbar, wenn man davon ausgeht, daß sie die Richtlinien als Unterschreitung der Fluchtdistanz empfinden, jenes Punktes also, der in der Verhaltensbiologie die Grenze markiert, von der ab ein Lebewesen nicht mehr flieht, sondern blind angreift, gleichgültig wer und wie stark der Gegner ist. So wahllos aggressiv wie die Reaktionen in der Diskussion um die Richtlinien oft waren, reagiert in der Tat nur, wer mit dem Rücken zur Wand steht, wer sich bedroht fühlt, bedroht überdies nicht nur peripher in dem einen oder anderen Interesse. Der Nerv, an den da gerührt wurde, muß lebenswichtig sein und auf eine höchst empfindliche Weise bloßliegen. Wie anders sollte das völlige Aussetzen jeder differenzierten Reaktionsweise zu erklären sein und jene immer wieder geradezu körperlich spürbare neurotisierte Atmosphäre der Angst-Aggression?

Vergegenwärtigt man sich die in der Hauptsache immer wiederkehrenden Diffamierungsvokabeln gegenüber den Richtlinien und ihren Verteidigern — von „roter Demagogie“ über „marxistische Indoktrination“ bis hin zu „Moskauer Optik“ —, dann zeigt sich hier sicherlich eine der Wurzeln der Angst: die in den fünfziger Jahren systematisch gezüchtete Kommunistenfurcht. Denn ohne Zweifel wirkt auch heute noch nach, daß man sich die Auseinandersetzung mit marxistischen Theorien und kommunistischen Gesellschaftssystemen zu lange allzu leicht gemacht hat.

Unterstellt man nun einmal, daß es die so gezüchtete Angst ist, die in jedem Ansatz zu einer kritischen Aufarbeitung der Differenz zwischen demokratischer Idee und bundesdeutscher Wirklichkeit einen Einbruch kommunistischer Ideologie sieht, dann erklärt sich daraus zwar ein Teil der Reaktionen, es erklärt sich aber nicht die Angst selbst. Die Überzeugungskraft des Schreckbildes allein reicht dazu doch wohl kaum aus. Was immer an bestimmten ideologischen Erscheinungsformen des Marxismus wie an konkreten, von ihm geprägten Gesellschaftssystemen mit Recht abzulehnen oder auch zu fürchten ist, es erklärt nicht jenes gelegentlich geradezu paranoide Ineinander von Gefühlen übermächtiger Bedrohung einerseits und permanenten Verrats in den eigenen Reihen andererseits. Erklärbar wird dies nur, wenn man davon ausgeht, daß nicht durch ein von außen drohendes Objekt Angst ausgelöst wird,

sondern vielmehr ein innen längst vorhandenes Gefühl tiefgreifender Bedrohung nach außen projiziert wird. Akzeptiert man dies, dann lassen sich auch aus den in der Projektion mythisch übersteigerten Zügen des Projektionsobjektes Schlüsse ziehen auf die Struktur der zugrunde liegenden Ängste.

Die Stilisierung des Kommunismus als einer anonymen Macht, deren teuflische Dämonie nicht zu durchschauen ist, von der man vor allem nie weiß, wer bereits in ihren Diensten steht, hat zunächst einmal eine eigene Erfahrung des Ausgeliefertseins und des Bedrohtseins zur Voraussetzung. Rückübersetzt aus der psychologischen in die politische Sphäre bedeutet dies nicht weniger, als daß ganz offensichtlich ein nicht geringer Teil der Bevölkerung sich nicht als Subjekt politischen Handelns empfindet, sondern als ohnmächtiges Objekt eines seiner Verfügung entzogenen und überwiegend als bedrohlich empfundenen Handelns anderer.

Analysiert man darüber hinaus das zweite Stilelement des Kommunismusbildes, das Moment der unwiderstehlichen und unaufhaltsamen Infiltration, dann deutet dies auf eine tiefgreifende Unsicherheit des eigenen Demokratiebewußtseins: Es ist der eigene uneingestandene Zweifel, der als diabolische ideologische Verführungskunst nach außen verlagert wird.

Dieser Zweifel resultiert aus dem Widerspruch der demokratischen Theorie freier Selbstbestimmung und der praktischen Erfahrung, weitgehend nur Objekt politischen Handelns zu sein. Da dieser Widerspruch nicht im Sinne politischer Konsequenz als Aufgabe begriffen, sondern individual-psychologisch abgewehrt, das heißt verdrängt wird, wirkt er aus der Verdrängung heraus als abwehrende Angst gegen alle Veränderung. Denn das Eingeständnis, daß gesellschaftliche Veränderungen nicht nur legitim, sondern auch notwendig sind oder mindestens sein können, würde an die verdrängte Erfahrung rühren, daß das Gegebene nicht auch schon das Perfekte ist, würde das Individuum mit einer Aufgabe konfrontieren, die ihm aufgrund seines konkreten Erfahrungshorizontes unerfüllbar erscheinen muß.

Daß dies so ist, ist nicht zuletzt auch Folge eines politischen Unterrichts an den Schulen, der in den fünfziger Jahren von genau jenem statischen, Ideal und institutionelle Wirklichkeit gleichsetzenden Demokratiebegriff aus-

ging. Erzogen — in wessen Interesse liegt auf der Hand —, nicht selbst Wirklichkeit an der demokratischen Verfassung zu messen, sondern die jeweilige bundesrepublikanische Wirklichkeit immer schon für die absolute Demokratie selbst zu halten, konnte gerade keine belastbare Identifikation mit diesem Staat entstehen. Denn der undifferenzierte, oberflächlich anerzogene Glaube daran, daß alles, so wie es ist, schon seine Ordnung habe, mußte bei jeder konkreten persönlichen Erfahrung, die dem abstrakten Demokratie-Idealismus widersprach, entweder völlig zusammenbrechen oder die Erfahrung mußte wiederum und immer von neuem verdrängt werden. Im studentischen Bereich führte dies beispielsweise über das „Vietnamtrauma“ zum Ausbruch der sogenannten Studentenbewegung mit der Freisetzung des Verdrängten und dem Versuch, das Versäumte nachzuholen und aufzuarbeiten. Ein anderer und offensichtlich nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung aber brauchte genau an diesem Punkt die Projektion auf den Außenfeind, um sich mit den Mängeln im Innern nicht auseinandersetzen zu müssen. Das unflexible Festhalten an dem, was ist, ist von daher dann gerade nicht die Folge einer Identifikation damit, es resultiert vielmehr daraus, daß sich als Konsequenz der Verdrängung des eigenen Erfahrungswiderspruchs ein Gefühl entwickelt hat, daß nichts und niemandem wirklich zu trauen sei, daß man festhalten müsse, was immer man in Händen halte, da alles andere nur schlimmer sein könne und daß jeder schließlich, der „Experimente“ wagen wolle, bereits der ideologischen Verführung durch den Marxismus erlegen sei.

Hier zeigt sich eben noch einmal, daß nur ein politischer Unterricht, der auf differenziertes, selbständiges Denken ausgerichtet ist, ein Unterricht im Sinne der Richtlinien also, in der Lage ist, jene Identifikation zu erreichen, die er angeblich verhindert. Denn nur wer gelernt hat, die unvollkommene Realität differenziert an den Maßstab des Ideals anzulegen, wird die abweichende Erfahrung nicht als Widerlegung seines Ideals verstehen, sondern als Teilrealisierung, die eben deswegen auch schon verteidigungswert ist — verteidigungswert aber nicht in dem Sinne, daß an dieser Teilrealisierung nichts geändert werden dürfte, sondern in dem Sinne, daß der Teil der Wirklichkeit, der dem demokratischen Verfassungsideal bereits entspricht und soweit er ihm entspricht, die Ausgangsbasis darstellt.

für die notwendige Veränderung des noch nicht entsprechenden Teils, eine Veränderung, die dann nicht mehr Bedrohung, sondern Aufgabe ist.

Zweiter Versuch über die Angst

Die Verhinderung der Einsicht durch Verteidigung des Innenraums

Daß diese Angst vor dem Undurchschaubaren, Unverständlichen und darum Bedrohlichen letztlich Angst vor der Politik selbst ist, das heißt vor der eigenverantwortlichen Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebensraums, wird vollends deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, an welchen Punkten denn die Reaktion auf die Richtlinien besonders allergisch war: Man erinnere sich noch einmal an das Hessenforum: vollends gerieten die ohnehin bereits stark aktivierten Emotionen im Saal immer dann außer Kontrolle, wenn das „Lernfeld Sozialisation“ zur Sprache kam und da wiederum besonders die Sektoren Sexualität und Familie. Das war damals und dort genau so wenig zufällig wie immer in der ganzen mehrjährigen Diskussion. Kein anderer Inhalt der Richtlinien löst so aggressive Ausbrüche aus wie der Anspruch, der politische Unterricht könne die Wirklichkeit der Schüler nicht vor der Schule außen vor lassen. Wenn er nicht jede Glaubwürdigkeit verlieren wolle, müsse er also den Ort einbeziehen, an dem die Schüler ihre im Positiven wie im Negativen prägendsten und bedrängendsten Erfahrungen machen. Eigentlich doch eine Selbstverständlichkeit, sollte man meinen, daß ein Unterricht, der soziale Strukturen und Gegebenheiten durchschaubar, differenziert bewertbar und damit akzeptierbar machen soll, einen der wichtigsten Sektoren der Gesellschaft, die Familie nämlich, nach den gleichen Maßstäben behandeln muß, daß er auch dort verstehbar zu machen sucht, was dem Schüler sonst gelegentlich nur als unveränderbares, doch längst nicht immer als positiv empfundenes Schicksal erscheint. Doch gerade darauf reagierten die Gegner am heftigsten: Man wolle die Kinder den Eltern enttremden, man wolle sie gar gegen die Eltern aufhetzen, man wolle eine totale „Politisierung“. Und Nipperdey schließlich: „Solche politpädagogischen Eingriffe in die Eltern-Kind-Beziehungen waren bisher nur von den Nationalsozialisten und den Kommunisten bekannt.“

Was in aller Welt war geschehen? Ohne Zweifel ist genau hier das strengste Tabu angerührt worden, genau hier die Angst in ihrem empfindlichsten Zentrum getroffen. Ohne Zweifel markiert die Einbeziehung des Themas Familie in den politischen Unterricht endgültig die Unterschreitung der Fluchtdistanz; von hier ab traf jedes Argument nur noch auf eben so blinde wie verzweifelte Abwehr und Angst.

Es mag dahingestellt bleiben, ob man dies hätte voraussehen können oder gar müssen, jedenfalls, wenn es richtig ist, daß die Angst vor Veränderung, die bei der Analyse des Demokratiebegriffs und der Reaktion mancher Teile der Öffentlichkeit auf den Demokratiebegriff der Richtlinien zutage kam, eine Angst aus der Erfahrung politischer Ohnmacht gegenüber erdrückend undurchschaubaren Mechanismen ist, des passiven Verfügtwerdens, nicht des aktiven Selbsthandelns, wenn das alles richtig ist, dann wird auch verständlich, daß für ein solches Bewußtsein der familiäre Bereich vom Politischen ausgenommen bleiben muß. Denn soll man mit der Angst überhaupt leben können, dann muß es ein letztes Refugium vor ihr geben, einen Bereich wenigstens, der das zugleich ängstigend Unverstehbare und eigenes Handeln Fordernde draußen läßt, der Schutz und Wärme bietet.

Da es jedoch auf der Hand liegt, daß es jenen politikfreien Schutzraum nicht tatsächlich geben kann, daß die Familie selbstverständlich de facto nie unbetroffen von den sozialen Prozessen der Gesellschaft als ganzer sein kann, daß letzten Endes darum der von der Politik unberührte Fluchtraum des Privaten immer nur eine gegen die reale Erfahrung künstlich festgehaltene Fiktion ist, darum schließlich eskaliert hier das Widerspiel von Angst und neue Angst produzierender Verdrängung der Angst ins nicht mehr Kontrollierbare.

Überdies ist es dann gerade die Abwehr des Politischen, die künstlich wider die Wirklichkeit festgehaltene und immer neu abzusichernde Illusion vom bewahrenden, unantastbaren Bereich des Privaten, die verhindert, den Bereich des Öffentlichen so zu gestalten, daß er keine Bedrohung des Privaten mehr darstellt. Und weil eben das Intime dieser Intimsphäre als künstlich-illusionäres Konstrukt festgehalten werden muß, darf es nicht von

analysierendem Verstehen-Wollen tangiert werden.

Denn die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Familie erkennen und akzeptieren, hieße zugleich auch, einsehen müssen, daß es keinen Rückzug vor der Politik geben kann, sondern nur das Nicht-wahrhaben-Wollen, daß Politik als Politik der Veränderung von jedem selbst betrieben werden muß, wenn die durch Politik geschaffenen Zustände so empfunden werden, daß es eines Fluchtraums bedarf, um sie ertragen zu können. Wird Demokratie aber als die permanente, bewußte Veränderung des Bestehenden auf seine in der Verfassung tendenziell beschriebene Idealgestalt hin definiert, dann ist die Angst vor dem eigenen politischen Handeln und die Verteidigung des unpolitischen Privattraums Familie nichts anderes als Angst vor der Demokratie selbst. Dies und das ganze Ausmaß des Potentials an Angst in der gegenwärtigen Gesellschaft nicht rechtzeitig erkannt zu haben, war eines der tragischen Versäumnisse der Verfasser der Rahmenrichtlinien.

Exkurs über eine mögliche Vermeidbarkeit des Geschehenen

Wäre aber nun wirklich etwas zu ändern gewesen, wenn man all dies rechtzeitig vorausgesehen hätte? Hätte es denn einen sinnvollen Entwurf politischen Unterrichts geben können, der jene Angst respektieren und den zentralen Punkt des Politischen hätte ignorieren können? Den Punkt nämlich, an dem der einzelne vom Politischen akut betroffen wird, den Raum des sogenannten Privaten also? Das doch wohl kaum! Eines aber hätte man vielleicht doch tun können, und diese Lehre haben die nordrhein-westfälischen Richtlinien immerhin aus den Erfahrungen des hessischen Vorbilds gezogen: man hätte eine zusätzliche Belastung des ohnehin unendlich mühsam herzustellenden politischen Konsenses vermeiden können durch eine Trennung der allgemeinen Lernziele von den konkreten curricularen Ausformungen.

Bei den „Richtlinien für den Politikunterricht“ in NRW nämlich hat man von vornherein die politisch-abstrakte und die didaktisch-konkrete Ebene getrennt, das heißt, man hat einen Rahmenkatalog der Eigenschaften und Verhaltensweisen, die ein mündiger Bürger haben soll, in Lernziele übersetzt und diesen Katalog dann getrennt von der Frage, an welchen Themen und über welche Einzelschritte

er diese Eigenschaften im Unterricht erwerben und erarbeiten solle.

Damit ist zunächst einmal eine Vermischung beider Ebenen in der Diskussion vermieden, denn nur die allgemeinen Lernziele können Gegenstand eines allgemein herzustellenden politischen Konsenses sein. Die zweite Frage, an welchen Themen und Lernfeldern diese Eigenschaften zu erarbeiten seien, ist eine didaktische Frage, die nicht politisch, sondern pragmatisch und empirisch weitgehend vom einzelnen Lehrer in Zusammenarbeit mit den Schülern zu lösen ist.

Der Katalog der allgemeinen Qualifikationen und Lernziele blieb dadurch sehr viel überschaubarer, abgerundeter, in seinem inneren Zusammenhang besser erkennbar und schließlich ausgereifter, als das hessische Vorbild es war. Die einzelnen Modellunterrichtseinheiten können nach und nach in dem Maße folgen, wie sie ihrerseits entwickelt und fertiggestellt sind. In dem erörterten Zusammenhang hat dieses Verfahren den Vorteil, daß die Auseinandersetzung um den grundsätzlichen politischen Konsens wenigstens um einiges rationaler verlaufen konnte als in Hessen, weil sie eben nicht dadurch belastet war, daß eine allzu konkrete Ausführung dessen, was es heißt, Kinder zur Selbstbestimmung zu erziehen, allzu schmerzhaft an die verdrängte Erfahrung eigener Fremdbestimmung rührte. Diese Diskussion kann jetzt in therapeutische Einzelschritte aufgeteilt werden, so wie die einzelnen Unterrichtseinheiten nach und nach erscheinen. Dadurch wird überdies Zeit gewonnen, diese Unterrichtseinheiten gründlicher auszuarbeiten; kein Zeitdruck durch den Erscheinungstermin des Gesamttextes zwingt dazu, entweder Fertiges allzu lange zurückzuhalten oder aber auch Halbfertiges und Unausgereiftes mit zu veröffentlichen, woran sich dann eine wiederum den Gesamtkonsens gefährdende Ablehnung entzünden könnte. Bei den beschriebenen sozial-psychologisch brisanten Themenkomplexen schließlich könnte bei diesem Verfahren mit besonderer Sorgfalt gearbeitet werden — einer Sorgfalt, die nicht nur das sachlich und didaktisch Richtige im Auge hat, sondern auch die Vermittlungsprobleme denen gegenüber bedenkt, denen es nur solange gleichgültig ist, was ihre Kinder in der Schule lernen, solange sich dort nicht Einsichten andeuten, die an das nur mühsam stabilisierte Gefüge eigener Scheinsicherheiten und Verdrängungen rühren.

Vorerst letzter Versuch über die Angst

Die Vermeidung der Einsicht durch deren schlichte Unterdrückung

Das also wäre immerhin möglich. Man hat gelernt. Doch dies auszusprechen zwingt zugleich auch zu der Einsicht, daß es möglicherweise schon zu spät ist, noch Konsequenzen daraus zu ziehen. Denn nichts mehr deutet noch daraufhin, daß das geschilderte dynamische Demokratieverständnis noch eine Chance zur Expansion hätte. Was die Richtlinien — wie vorläufig auch immer — wollten: den Bürger, der sich mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung dieses Staates bewußt identifiziert, freilich aber auch für sich das Recht reklamiert, die Interpretationsspielräume selbst mitzugestalten und mit zu füllen — dieser Bürger hat heute bereits kaum noch eine Chance. Er ist nicht nur lästig und zunehmend unerwünscht, er wird bereits wieder allenthalben als Gegner jener freiheitlich-demokratischen Grundordnung verdächtigt, der er sicherlich oft genug weit näher steht als viele von denen, die an seiner Verfassungstreue lauthals zweifeln und denen lediglich ihr Platz in einer ungenügend kontrollierten Exekutive das Recht gibt, ihre höchst subjektiven Zweifel in Maßnahmen umzusetzen, ohne diese Zweifel auch nur annähernd ausreichend begründen zu müssen.

Selbstverständlich ist die Verfassung dieses Staates es wert, verteidigt zu werden; jedoch

beginnt die Art ihrer Verteidigung inzwischen ebenfalls bedrohlich für die dieser Verfassung zugrunde liegenden politischen Prinzipien zu werden. Wer die Augen nicht bewußt verschließt vor dem, was zur Zeit an den Universitäten, in den Lehrerseminaren und an den Schulen geschieht, in welchem Ausmaß und in welchem verheerendem Tempo der Entpolitisierungs- und Einschüchterungsprozeß bereits um sich gegriffen hat, wie sich das in den Schulen auf die Auswahl des Unterrichtsmaterials auswirkt, auf den Unterrichtsstil, auf die Gespräche im Lehrerzimmer, auf die Bereitschaft, überhaupt noch eine politische Meinung zu haben — wer das alles nicht bewußt verdrängt, den befällt nicht mehr nur Trauer, sondern seinerseits Angst.

Hundert, tausend oder auch zehntausend Radikale könnten einem Staat nicht ernsthaft gefährlich werden, dessen Bürger dazu erzogen worden wären, zu wissen, was ihnen ihre Gesellschaftsform wert ist und warum sie es ihnen wert ist. Wenn aber jenes duckmäuserische Mitläufertum, das im Gefolge des Radikalenerlasses und seiner Handhabung durch die Bürokratie unter Studenten und Lehrern in so beängstigendem Ausmaß wieder an Boden gewonnen hat, erst voll auf die Schüler durchschlägt, dann könnte eines Tages wieder — wie schon einmal — ein einziger Radikaler genügen, um dieser Demokratie ein Ende zu machen.

Die „Emanzipationspädagogik“ angesichts der „Tendenzwende“

Zur Kontroverse zwischen Hermann Boventer und den Brüdern Hartmut und Thilo Castner

Zweimal hat Hermann Boventer, Leiter der Thomas-Morus-Akademie Bensberg und derzeit Vorsitzender der Gesellschaft Katholischer Publizisten Deutschlands, im Lauf des Jahres 1975 in der „Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament“ durch Veröffentlichungen zur Urteils- und Meinungsbildung der vielen Leser beigetragen. In Heft 13/1975 bot er eine „Kritik der Emanzipationspädagogik“, und in Heft 45/1975 ließ er eine ausführliche Stellungnahme zu einer Kritik des zuerst genannten Beitrags durch die Brüder Hartmut und Thilo Castner abdrucken¹⁾. Solide Kenntnis von Artikel 5 Absatz 1 unseres Grundgesetzes darf bei Boventer vorausgesetzt werden; fraglich hingegen erscheint mir, ob bei Abfassung der beiden hier in Rede stehenden Beiträge auch der zweite Absatz dieses Grundrechte-Artikels unserer Verfassung gebührend berücksichtigt wurde. Denn in beiden Veröffentlichungen wird eine Mehrzahl von Menschen und eine von Boventer als fälschlich einheitlich dargestellte Menschengruppe verunglimpft: „die“ Emanzipationspädagogen haben es dem Publizisten angetan, und „die“ Madigmacher gesellschaftlich-politischer Wirklichkeit in Staat und Gesell-

schaft der Bundesrepublik Deutschland werden von ihm ‚entlarvt‘. Ich selbst werde sowohl als Emanzipationspädagoge als auch als für Schulbücher verantwortlicher Madigmacher von Boventers Urteilen getroffen²⁾.

Folgend möchte ich versuchen, einige ‚Kerngedanken‘ Hermann Boventers, einige ‚Argumente‘ und die Methode der Argumentation in beiden Beiträgen zu diskutieren, um derart den Stil und die Substanz einer möglicherweise, aber hoffentlich nicht auf uns in unserem Staat zukommenden politischen Auseinandersetzung ins Licht der Öffentlichkeit zu heben. Dabei folge ich angesichts der Verwischung von politischer Gegnerschaft zugunsten eines neuerdings um sich greifenden Freund-Feind-Denkens dem Motto „Wehret den Anfängen“, für das ich als politischer Pädagoge in Theorie und Praxis seit Jahrzehnten eintrete³⁾. Ich lasse mich bei dieser Gelegenheit nicht auf eine Fortsetzung der Auseinandersetzungen mit meinem Schulbuch „Gesellschaft und Politik“ ein, weil von Boventer und anderen eine Ausgabe jetzt erst attackiert wird, die überholt und zumal im Bundesland Nordrhein-Westfalen durch die 3. völlig neubear-

¹⁾ Vgl. hierzu Hermann Boventer, Emanzipation durch Curriculum? Kritik der Emanzipationspädagogik und die Frage nach den Erziehungswerten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 13/75 (zukünftig zit. als B 13/75); Hermann Boventer, Stellungnahme zu H. und Th. Castners Kritik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/75 (zukünftig zit. als B 45/75). Hartmut und Thilo Castner, Entgegnung zu H. Boventers „Emanzipation durch Curriculum?“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/75 (zukünftig zit. als Castner in B 45/75).

²⁾ Zum Wort „Madigmachen“ vgl. Boventer in B 13/75, S. 20 und Castner in B 45/75, S. 17. Hier wird der leichtfertige Umgang Boventers mit „Autoritäten“ und Zitaten exemplarisch vorgeführt. In Sachen „Emanzipation“ als „Leitidee der Curriculum-Revision“ darf ich auf meine Arbeiten hierzu verweisen: Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen, in: Mitteilungen der Kommission zur

Reform der hessischen Bildungspläne, Heft 3 c, hrsg. v. Hess. Inst. f. Lehrerfortbildung, Kassel 1971 — desgl., Wiederabdruck in: Informationen zum religions-unterricht, H. 3+4/1970, S. 7 f. — desgl., in: Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts, hrsg. v. K. G. Fischer, Göttingen 1972, S. 80 f. — desgl., in: Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule, hrsg. v. P. Ackermann, Stuttgart 1973, S. 55 ff; ferner: Emanzipation, in: Wörterbuch der Erziehung, hrsg. v. Chr. Wulf, München 1974, S. 156 f.

³⁾ Auf den Slogan „Wehret den Anfängen“ haben meine Mitarbeiter Karl Herrmann und Hans Mahrenholz gemeinsam mit mir bereits in unserer Buchveröffentlichung „Der politische Unterricht“, 1. Aufl. Bad Homburg 1960, 3. Aufl. 1975, hingewiesen, die aus einem seinerzeit, 1958/59, nicht zugelassenen Entwurf für einen Bildungsplan des Politischen Unterrichts für die Beruflichen Schulen Hessens hervorging.

beitete Auflage 1975 ersetzt ist⁴⁾). Auch fühle ich mich nicht veranlaßt, das Unterrichtsmodell „Die Volksrepublik China“ der Brüder Castner an dieser Stelle zu rezensieren oder

auch nur in die Erörterung einzubeziehen, weil diese Veröffentlichung mit dem hier Festzustellenden schlechterdings nichts zu tun hat⁵⁾.

Hermann Boverter geht aus von einer Definition der Aufgabe und Funktion der Institution Schule: „... die erste Aufgabe von Schule (ist) darin zu sehen, den Bestand der geistig-menschlichen Überlieferung zu sichern in der nicht nachlassenden Anstrengung des Denkens und der Selbstvergegenwärtigung des Geistes“⁶⁾. Darüber herrscht spätestens seit Sokrates/Platon Einigkeit unter allen Pädagogen, daß hier eine der Aufgabe institutionalisierter und organisierter Lernangebote angesprochen ist. Der Streit von mehr als zwei Jahrtausenden geht, in nahezu jeder Generation neu aufgegriffen, um die Frage, ob intentionales Lernen sich auf diese Aufgabe beschränken kann und ob sie in einem Ensemble von Aufgaben und Funktionen der Sekundär-Sozialisation die erste Stelle einnehmen muß. Ubereinstimmende Meinung unserer Tage scheint es zu sein, daß Pädagogik so einseitig nicht sein kann und nicht sein darf, weil sie andernfalls wesentliche Beiträge der Menschenbildung allein anderen überläßt und damit ex definitione ihren — immer schon qua Institution und Organisation begrenzten — Möglichkeiten noch nicht einmal gerecht zu werden versucht. Nach Bover-

ters Meinung stellt sich das Problem allerdings ganz anders dar; wer seiner zitierten undifferenzierten Funktionsbestimmung nicht zustimmt, erzieht „die jungen Menschen zu Paranoikern und Zwangsneurotikern unter dem ‚Bann‘ der Kritischen Theorie“⁷⁾.

An dieser Stelle drängen sich jedermann, der mit der europäischen Geschichte der Pädagogik auch nur ein wenig vertraut ist, die Kritik an Enge und Undifferenziertheit der Definition Boverters ergänzende Fragen auf: Wer definiert den ‚Bestand‘ in einer Gesellschaft der Pluralität normativer Systeme, Konfessionen und ‚Weltanschauungen‘?⁸⁾ Wer hierarchisiert die Bestände, wer ‚didaktisiert‘ sie schließlich im Sinn von Auswahl — Reduktion — und Vereinfachung — Elementarisierung? In Boverters Beiträgen sind auf solche schwerwiegende Fragen, die seit eh und je Pädagogen beschäftigten und die gerade in unseren Tagen in vielen Gruppen und Kommissionen der Curriculum-Reform in allen Bundesländern thematisiert werden und strittig sind, keine Antworten zu finden. Über andere Aufgaben der Schule äußert sich Boverter gelegentlich; seine einschlägigen Hinweise werden im folgenden aufzugreifen und zu diskutieren sein.

⁴⁾ „Gesellschaft und Politik“ erschien in der 1. Auflage 1971, die 2. verbesserte Auflage, die Boverters und anderer Mißfallen erst jetzt verspätet erregt, erschien bereits 1973. Aus Gründen, die mit den Eigenarten der Zulassungspraxis für Schulbücher in unserem föderalistischen Staat zu tun haben, darf allerdings in einigen Bundesländern noch die Zweitaufgabe angeschafft und benutzt werden. Hier zeigen sich Defizite, die auch Schulbuchmachern nicht behagen; zumindest sollte eine Koordinierung von Terminen zwischen den Ländern möglich sein, da Schulbücher für die Politische Bildung alljährlich überarbeitet werden müssen.

⁵⁾ Vgl. hierzu Boverter in B 45/75, S. 23 f.; — bzgl. der Veröffentlichungen von H. und Th. Castner vgl. meine Rezension ihres Buches „Emanzipation im Unterricht“, Bad Homburg u. a. a. O., 1972, in: Kurt Gerhard Fischer, Zur Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, in: Neue Politische Literatur, H. 3/1973, S. 292; meine Auseinandersetzung dort kann als ein Beleg dafür genommen werden, daß es „die“ Emanzipationspädagogik gar nicht gibt.

⁶⁾ B 13/75, S. 23.

Boverter operiert mit der Definition der „ersten Aufgabe von Schule“, um eine Alternative konstruieren zu können, die es so radikal in der pädagogischen Praxis nie gab und nicht geben kann. Er konfrontiert die ‚Pädagogik der Sicherung von Beständen‘ einer erdachten ‚Pädagogik der Veränderung‘. Diese Alternative läßt an jene andere von einer ‚Pädagogik der Bewahrung‘ hie und einer ‚Päd-

⁷⁾ Ebenda.

⁸⁾ Vgl. hierzu vom Verf., Theorie und Praxis von Consensus und Dissensus, hrsg. v. d. Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Hannover 1974; ein Wiederabdruck dieser vergriffenen Schrift ist vorgesehen in: Politische Pädagogik zwischen Pädagogik und Politik, hrsg. v. K.G. Fischer (Zur Praxis des Politischen Unterrichts, Bd. 6) Stuttgart, Frühjahr 1976.

agogik des Wagens' da denken, die, wenn nicht schon früher, spätestens seit Theodor Litts Problematisierung von „Führen oder Wachsenlassen“ obsolet geworden ist⁹⁾: Litt wies nach, daß diese Alternative spekulativ ist, während in Wirklichkeit ein Zusammenhang beider Momente notwendig besteht, den er „dialektisch“ nannte.

Die verallgemeinerte Aufgabe jeder Pädagogik ist es, Menschen zu sich selbst zu bringen. Der ‚Gegenstand‘ der Pädagogik ist — das sei einmal mehr festgestellt — nicht ‚die Gesellschaft‘, sondern ‚der Mensch‘. Die Bemühung, jemanden zu sich selbst zu bringen, impliziert regelmäßig, daß der ‚educandus‘ eines Tages — zu sich selbst gekommen — als Individuum oder vermittelt durch Zusammenhänge zu ‚Beständen‘ partiell oder womöglich ganz und radikal ‚nein‘ sagt und dementsprechend handelt. Wer dieses Risiko von Pädagogik als Handbietung zur Mensch- und Ichwerdung scheut, konzipiert nicht eine neue, eine andere Pädagogik, sondern er verkündet entgegen mehrtausendjähriger Überlieferung in Europa einmal mehr Abrichtung, Dressur, Gewöhnung oder wie immer man das nennen will. Immer wieder haben Erziehungstheoretiker das prinzipiell Antipädagogische dieses Ansatzes von ‚Menschenführung‘ angeprangert und in den Folgen sichtbar gemacht¹⁰⁾. Es gehört zu den Verdiensten der Theoretiker unserer Epoche, nun auch den Zusammenhang zwischen Politik und diesem Ansatz aufgedeckt zu haben: er ist nicht konservativ, sondern reaktionär.

Eine Pädagogik aber, die Erziehung von Paranoikern und Zwangsneurotikern inten-

⁹⁾ Vgl. Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart 1958⁷; bezügl. meiner Vermutung, daß der Zusammenhang zwischen Führung und freier Entfaltung, der spätestens seit Rousseau thematisiert wurde, bereits vor Litt in seiner Eigenart aufgedeckt wurde, darf ich auf meine Veröffentlichungen über Adalbert Stifter und Ernst von Feuchtersleben verweisen; vgl. insbes. K. G. Fischer, Führen und Wachsenlassen. Ein Deutungsversuch von Stifters Erzählung „Zwei Witwen“, in: VJS des A. Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, Folge 3/4 (1961), S. 161 f.

¹⁰⁾ Von allen Pädagogen, die hier namhaft gemacht werden könnten, darf und möchte ich nur einen nennen, der durch seine christliche Überzeugungstreue, antinazistische Haltung und intellektuelle Unbestechlichkeit besonders hervorragt und den Zusammenhang zwischen Dressur, Gewöhnung, Abrichtung hie und Verantwortungslosigkeit, Gewissenlosigkeit da gewiß nicht jenseits von Politik elaboriert hat: Alfred Petzelt, Grundzüge systematischer Pädagogik, Stuttgart 1947¹.

diert, wäre gar keine mehr, sondern ein Herrschaftsinstrument aus einem SS-Staat. Boverter formuliert an dieser Stelle zwar so, daß keinem der Pädagogen, die sich mehr oder weniger der ‚Kritischen Theorie‘ verbunden wissen, diese barbarische Intention unterstellt werden kann. Aber er verkennt hier wie andernorts in seinen Veröffentlichungen Sachlagen und Tatbestände: Schule und Lehrer finden in statistisch erschreckend steigender Zahl neurotisierte Kinder vor, noch ehe sie Gelegenheit haben, auf sie lehrend und erziehend einzuwirken. Hier müßte eine rationale Faktorenanalyse ansetzen, die ‚Verursachungen‘ für eine solche Tendenz dingfest und namhaft macht. Hermann Boverter trägt einige Momente und Gedanken in diesem Sinn einer Faktorenanalyse zusammen: „Das antisoziale Verhalten vieler Jugendlicher geht häufig darauf zurück, daß sie ohne ausreichenden emotionalen Kontakt in der frühen Kindheit geblieben sind . . .“, schreibt er etwa¹¹⁾. Aber er fragt nicht nach den ‚Ursachen‘ dieses Defizits; und wer die Familie, deren Versagen und Unzulänglichkeiten problematisiert, wer auf nachweisbare, denkbare, mögliche gesellschaftliche Zusammenhänge für abwertiges Verhalten von Jugendlichen hinweist, ist nach Boverters Meinung ein ‚Madigmacher‘¹²⁾.

Auch dem ist zuzustimmen: „Mehr als ein Viertel aller Hauptschüler erhält kein Abgangszeugnis.“¹³⁾ Wiederum fragt Boverter nicht ‚soziologisch‘ und/oder sozialpsychologisch, auch hier interessieren ihn nicht die ‚Ursachen‘ in Familie, Milieu, Schule und Gesellschaft. Boverter hat seine Antwort parat: die „zunehmende Verschulung“ wird apostrophiert. Ihr hält er im Anschluß an Eduard Spranger entgegen, daß man Bildung für die Mehrheit so einrichten möge, daß sie „unmittelbar zu leben und zu schaffen begehre(n)“¹⁴⁾. Gewiß ist richtig, daß bei der Einführung des 9. Pflichtschuljahrs in den Ländern der Bundesrepublik gravierende Fehler gemacht wurden, indem statt — wie etwa konzeptionell in der Republik Österreich geschaffen — einer

¹¹⁾ B 13/75, S. 25.

¹²⁾ Die aktuelle polemische Auseinandersetzung mit meinem Schulbuch „Gesellschaft und Politik“ stellt gern das Kapital „Was ist bloß mit der Familie los?“ in den Mittelpunkt, — so auch Boverter in B 13/75.

¹³⁾ B 45/75, S. 22.

¹⁴⁾ Ebenda. Das Zitat Eduard Sprangers ist bei Boverter nicht nachgewiesen und läßt sich mithin im Kontext auch nicht überprüfen.

neuen Form mit neuen Inhalten das schulorganisatorische, das didaktische und methodische Konstrukt der ‚Volksschule‘ einfältig um ein Jahr verlängert wurde, ohne nach Bedürfnissen, Neigungen und Eignungen und mithin spezifischen Begabungsmöglichkeiten der potentiellen Schulpopulation zu fragen¹⁵⁾. Jemem Viertel der Hauptschüler ohne Abgangszeugnis, die Boverter meint, ist nicht mit weniger, sondern mit anderer Schule gedient, dann jedenfalls, wenn auch für diese Menschengruppe gelten soll, was Boverter selbst so sagt: „Freude am Denken gewinnen, erfahren, wer der andere ist, ein Werk selbst und richtig machen, ist das nicht schon sehr viel für Kind und Schule?“¹⁶⁾ Das wäre viel und doch nicht alles, was der Schule als Institution unserer Gesellschaft aufgegeben ist; wie indes Boverters Postulat von ‚weniger Schule‘ für die Mehrheit mit ‚mehr Denken‘ für alle zusammenpaßt, bleibt unerklärlich.

Noch im Kontext von Ansätzen einer Faktorenanalyse stellt sich und uns Boverter die

legitime Frage: „Wie kann Schule ... Angst reduzieren ...?“¹⁷⁾ Hier ist Angst vorausgesetzt als eine Verhaltensweise, die Kinder in die Schule mitbringen, als etwas bereits Verinnerlichtes — anders ist das Verbum ‚reduzieren‘ nicht interpretierbar. Boverter fragt aber keineswegs, warum heutzutage viele Kinder verängstigt in die Schule kommen. Er kann aber auch nicht Angst als Ur- und Grundbefindlichkeit — im Sinn philosophischer Beschäftigung mit ihr von Kierkegaard bis Jaspers — meinen; denn nur ‚gelernte‘, ‚beigebrachte‘ Angst läßt sich psychotherapeutisch angehen. Die faktorenanalytischen Elemente in Boverters Beiträgen sind zufällig, unreflektiert und oberflächlich; sie dienen ihm, ohne daß er die Widersprüche bemerkte, in die er sich durch ihre Heranziehung als Argumente zu seinen Grundauffassungen begibt, als Versatzstücke zum Zweck des ‚Madigmachens‘ in dem Sinn, in dem er Adorno falsch interpretiert¹⁸⁾.

II.

Wer kompiliert, was Boverter über jene Pädagogik referiert, die zu Paranoia und Zwangsneurose führt, fragt sich alsbald, wovon die Rede ist. Das liegt zum einen daran, daß Boverter sich einmal mehr in Widersprüche verwickelt: disqualifiziert er zunächst noch Emanzipation pauschal, so liest es sich wenige Monate später durchaus anders. Zuerst nämlich behauptet er: „Emanzipation ist keine kritisch-rationale Kategorie“¹⁹⁾, ohne dies zu begründen. Dann aber konzidiert er: „Emanzipation mag, im recht verstandenen Sinn einer Mündigwerdung, ein legitimes Erziehungsziel sein“²⁰⁾. Trotzdem hält er an der Karikatur von ‚Emanzipationspädagogik‘ fest. Er beschreibt als „Menschenbild der Emanzipationspädagogen“ u. a. dies: „Der Mensch ist autonom und mündig. Er hat aufgehört, sich selbst in ein Höheres zu wandeln,

will er doch nichts mehr als sich selbst. Er hat aufgehört, den Begriff der unsterblichen Seele auch nur zu denken. Wenn der Mensch an sich gut (emanzipiert) ist, wenn das Böse nur in den Verhältnissen liegt und ihren Fehlformen, dann ist das Christentum abgeschafft, und der Terror hat ein gutes Gewissen.“²¹⁾

Boverter verzichtet an dieser Stelle auf irgendwelche Literaturhinweise, um sein in sich widersprüchliches Bild überprüfbar zu machen. Das Autonomiegebot ans eigene Ich schließt weder die Bereitschaft und Fähigkeit des Selbsttranszendierens noch die der Reflexion auf die Unsterblichkeit der Seele aus. Das Schlußfolgerungsverfahren mit Hilfe eines ‚Wenn-dann-Satzes‘ hält keiner kritischen Prüfung auf Logik stand, ja das Gegenteil des von Boverter Ausgemalten ist richtig: der ‚Ersünde‘ ging das natürliche Gut-Sein voraus, während zwischen der Hypothese von den Menschen verderbenden Umständen und

¹⁵⁾ Vgl. für eine erste Information: Sepp Steiner, Der polytechnische Lehrgang, Braunschweig 1965 (Westermann Taschenbuch S/11), vom Verf., Polytechnische Erziehung, Göttingen 1970.

¹⁶⁾ B 45/75, S. 22.

¹⁷⁾ Ebenda.

¹⁸⁾ Vgl. Anm. 2.

¹⁹⁾ B 13/75, S. 12.

²⁰⁾ B 45/75, S. 27.

²¹⁾ Ebenda, S. 28, zit. Günter Rohrmoser, Die metaphysische Situation unserer Zeit, Stuttgart 1975, S. 129; an dieser Stelle wäre es tunlich gewesen, Rohrmosers einschlägige Veröffentlichung einzubeziehen, nämlich: Emanzipation und Freiheit, München 1970.

der Feststellung vom ‚abgeschafften‘ Christentum überhaupt kein denknwendiger Zusammenhang besteht. Doch die Apokalypse aus der Feder von Boventer ist nicht zufällig, denn die Passage geht wie folgt weiter: „Hitler und Stalin haben dem Christentum wenigstens noch die Ehre angetan, es zu ihrem Todfeind zu erklären. Die emanzipatorischen Curricula ...“²²⁾. Hier steht nicht zur Diskussion, ob diese Aussage angesichts des Massenmordes an Europas Juden so aufrechterhalten werden kann; hier geht es um etwas anderes: Da — gleichviel welche — Curricula nicht autonome Entitäten sind, sondern etwas von Menschen für Menschen Gemachtes, sind die von Boventer in seinen Beiträgen mehrfach namentlich genannten Curriculummacher mit der Intention einer ‚Leitidee‘ Emanzipation schlimmer als Hitler und Stalin. Gemeint sind von Hermann Boventer unter anderen Rolf Schörken, Walter Gagel und ihre — nordrhein-westfälischen — Mitarbeiter, Ingrid Haller, Hartmut Wolf, Rudolf Engelhardt und ihre — hessischen — Mitarbeiter, Hans-Jochen Gamm und auch ich ²³⁾.

Das Gemälde Boventers enthält noch andere Farbtöne: „Der junge Mensch wird wie ein Erwachsener behandelt und intellektuell eingestuft, was ... ihn psychisch zum Freiwild macht“, heißt es im Hinblick auf die allen Pädagogen ex definitione zustehende Verantwortung für das Kind. Und: „Diese Pädagogik lehnt jeden Transzendenzbezug ab. Rationales Denken und Transzendenz schließen sich aus in der aufklärerischen Emanzipationsphilosophie.“²⁴⁾ Und: „Wenn wir den jungen Menschen mit nichts anderem versorgen als der ‚lösenden Kraft der Reflexion‘, geben wir ihm statt Brot n u r (von mir gesperrt) Steine.“²⁵⁾

Wiederum läßt Boventer den interessierten Leser im Stich, der sich bei jenen informieren möchte, die geschrieben haben sollen, was er referiert und zusammenfaßt; deshalb ist es schwierig, ohne überlange Explikationen auf das jeweils Behauptete einzugehen. Für die kritische Auseinandersetzung dürfte es bedeutsam sein zu wissen, daß es die Emanzi-

pationspädagogik und die Emanzipationsphilosophie nicht gibt und daß das von Boventer Geschriebene keineswegs etwa selbstverständlich oder gar evident für alle wäre, die für Emanzipation plädieren. Mir jedenfalls ist beispielsweise kein Pädagoge unserer Tage bekannt, der Schüler n u r befähigen wollte zur ‚Reflexion‘; elementare Kenntnis der öffentlich geführten Diskussion über ‚affektive Lernziele‘, ‚evaluative Lernziele‘ und über jene, die Lernzielorientierungen problematisiert und kritisiert, läßt die Argumentation Boventers als das erkennen, was sie ist: ein Kartenhaus, das allzu leicht in sich zusammenfällt ²⁶⁾. Ebenso ist es um Aussagen wie die folgenden bestellt: „die Curriculumtheorie“ hat „viele ihrer abgenutzten Konzepte“ aus den USA „importiert“, meint Boventer ²⁷⁾. Er kennt offenbar nichts von der einschlägigen, gegenüber den pädagogischen Entwicklungen in den USA durchweg kritischen und skeptischen Literatur in deutscher Sprache ²⁸⁾. Auch beansprucht hierzulande niemand, man könne „die Antinomien der Schule ... gänzlich auflösen in die lupenreine Organisation des Lernens“ ²⁹⁾. Dieser von Boventer schlicht unterstellten Intention widerspricht die ebenfalls öffentlich geführte, teilweise emotional stark aufgeladene Diskussion um den behavioristischen Ansatz der Lernpsychologie, der sich in der Bundesrepublik niemals ernstlich durchsetzen konnte ³⁰⁾. Gänzlich falsch ist etwa dies: „Die Schule ... übernimmt auch die Rolle der Geborgenheit stiftenden ‚Kirche‘, womit sie völlig überfordert und entfremdet ist.“ Einerseits wettet Boventer gegen das Plädoyer für mehr Geltung des Prinzips Ratio vermittels curricularer Neuentwicklungen, andererseits schiebt er

²⁶⁾ Vgl. z. B.: Curriculum Handbuch, hrsg. v. Karl Frey u. a., 3 Bde., München und Zürich 1975, um nur den neuesten und umfangreichsten Titel zu nennen.

²⁷⁾ B 45/75, S. 20; diese wie andere Aussagen Boventers sind auch semantisch besonders aufschlußreich: wie hier wird permanent mit emotional besetzten Sprachzeichen — „abgenutzt“, „importiert“ usw. — operiert. Dieses Verfahren kann weder als Deskription noch als Begriffsbildung gelten.

²⁸⁾ Vgl. z. B.: Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, hrsg. v. Antonius Holtmann, Opladen 1972; ferner Christoph Wulf, Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum, München 1973.

²⁹⁾ B 45/75, S. 20.

³⁰⁾ Die dem Behaviorismus verpflichtete Lernpsychologie und Lerntheorie sowie ihre Ausflüsse im Bereich der Lernprogrammierung erscheinen heute rückblickend als eine Modewelle, die nach mehrjähriger Diskussion längst abgeklungen ist; daß „Elemente“ von ihr Theorie und Praxis befruchtet haben, soll nicht verleugnet werden, ist vielmehr zu begrüßen.

²²⁾ Ebenda.

²³⁾ Damit es kein Mißverständnis gibt: die hier Genannten kann hinsichtlich ihrer Auffassung von Bildung, ihrer wissenschaftstheoretischen Position und ihres normativen Vorverständnisses nur zusammenfassen, wer bloß assoziativ Übereinstimmungen dann schon „sieht“, wenn übereinstimmende Sprachzeichen gebraucht werden.

²⁴⁾ Beide Zitate: B 13/75, S. 25.

²⁵⁾ B 45/75, S. 21.

diesen Entwicklungen Absichten und Aufgaben unter, die kein Curriculummacher beansprucht. Das Gegenteil ist eher zutreffend: weil die Schule der Zukunft ohne Vernachlässigung des Affektiven und Evaluativen, ohne Verdrängung von Spiel, Sport und Polytech-

nik auf mehr Ratio mit guten Gründen setzt, ist sie nicht mehr die Fortsetzung der Kirche mit anderen Mitteln und auch kein Kirchenersatz, was sie in unserer Gesellschaft auch weder sein noch werden könnte und dürfte³¹⁾.

III.

Hermann Boverter geht als Kritiker neuerer Theorieansätze in der Pädagogik über das hinaus, was bisher diskutiert wurde. Es mag verzeihlich sein, wenn er von der „unverzeihlichen Naivität der (v. Verf. gesperrt) Curriculum-Strategen“ spricht³²⁾; weniger Verständnis kann er erwarten, wenn er diesen ‚Naivlingen‘ Unkenntnis der „Entwicklungs- und Jugendpsychologie“ attestiert und von dieser Ausgangslage her zur schon zitierten Formel kommt: „Der junge Mensch wird ... psychisch zum Freiwild (ge)macht.“³³⁾ In Ermangelung von Anmerkungen, die auch nur den Anschein einer Beweisführung enthielten und ineins verrieten, an welchen Konzeptionen von Jugend- und Entwicklungspsychologie sich Boverter orientiert, läßt sich nicht

erörtern, was Boverter gemeint haben könnte. Doch letztlich kommt es ihm auch keineswegs auf den Kenntnisstand der ‚Curriculum-Strategen‘ an, da er über sie mehr und wichtigeres weiß: „Wer die bestehenden Gegebenheiten notorisch abwertet und kritisiert, wie es die Emanzipationspädagogik tut, muß selbst mit einer krankhaften Unausgeglichenheit belastet sein und projiziert seine Neurosen der unreflektierten Progressivität auf die zu Erziehenden.“³⁴⁾ Da ‚die‘ Emanzipationspädagogik weder ein handelndes Subjekt sein kann noch eine Neurosenlehre für Abstrakta irgendwo auffindbar ist, ist diese Aussage besonders beachtenswert. Emanzipationspädagogen, die alles Bestehende notorisch abwerten, sind mir nicht bekannt; ihnen wäre vor allem Mangel an historischem Bewußtsein anzulasten, da Emanzipation ein Prozeß ist, der im Durchgang durch Jahrhunderte manches heute Bestehende erbrachte, das keiner ‚erschaffen‘ will, der verfassungstreu in unserem Lande ist, beispielsweise die Gleichberechtigung der Frau, beispielsweise die Bürgerrechte für Soldaten. Was Boverter jedoch von den Personen sagt, die er meint und deren Namen sich jeder Leser seiner beiden Beiträge unschwer aus den Anmerkungen zusammensuchen kann, stimmt bedenklich: Meinungsgegner werden als krankhaft abqualifiziert, während ‚gesund‘ ist, wer Boverters Meinungen und Werturteile teilt. Diese Methode des Auseinanderdividierens der Bürger in ‚Gesunde‘ und ‚Kranke‘ war schon einmal in Deutschland gang und gäbe. Einige Ubriq-gebliebene der Endlösung für die Kranken erinnern sich noch deutlich an das Verfahren.

An dieser Stelle muß zu sagen erlaubt sein: Man kann nordrhein-westfälische Richtlinien, hessische Rahmenrichtlinien, aber auch curriculare Neuentwicklungen in Rheinland-Pfalz, Bremen und anderswo kritisieren, ja man muß

³¹⁾ B 45/75, S. 21. Verfassungsrechtlich, aber auch durch Konkordats-Vereinbarungen, ist das vermutlich von Boverter Gemeinte, die Wiederherstellung von Konfessionsschulen, nach meinem Ermessen ausgeschlossen. In der wissenschaftlichen Diskussion, deren Grenzen und Möglichkeiten ebenfalls verfassungsrechtlich festgelegt sind, kann allerdings auch niemand dazu gezwungen werden, „Unbedingtheit der Normen“ (Boverter in B 13, S. 25) anzuerkennen. Das mag man bedauern, aber das kann und darf nicht zur Verunglimpfung jener Mitunterredner führen, die von der Unbedingtheit von Normen nichts halten. Zwischen Anerkennung von Normen und deren Begründung besteht der entscheidende Unterschied.

³²⁾ B 45/75, S. 20.

³³⁾ B 13/75, S. 25; Boverter behauptet in diesem Kontext: „Jahrzehnte der Entwicklungs- und Jugendpsychologie sind offenbar an den Autoren (gemeint sind die der Richtlinien für den Politik-Unterricht in NRW, d. V.) spurlos vorübergegangen“ (in: B 13, S. 25). Auch diese Feststellung bleibt unbegründet und unbewiesen, so daß hier mit gleichem Geltungsanspruch erwidert werden kann: Jahrzehnte kritischer Auseinandersetzung mit der Entwicklungs- und Jugendpsychologie sind an Hermann Boverter spurlos vorübergegangen. Um wenigstens einen Rahmen abzustecken, seien als hochsignifikante Namen genannt: Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer einst, Piaget und Aebli bis in unsere Tage hinein, von den psychoanalytischen Ansätzen ganz zu schweigen.

³⁴⁾ B 13/75, S. 25.

es sogar³⁵⁾. Man kann sich mit jenen Erziehungswissenschaftlern, die auf vielfältige Weise in Wort und Schrift für Emanzipation als Leitidee der Curriculum-Revision eintraten und auch heute noch einzutreten wagen, auseinandersetzen, ja man muß es sogar³⁶⁾. Ich konzidiere allen, die hier gemeint sind, auch den Politikern, die ihre Bereitschaft zu erkennen gaben, Curriculum-Revision im Blick aufs Jahr 2000 zu wagen, jedenfalls dies: „... tamen est laudanda voluntas ...“, auch wenn ich ganz anderer Auffassung bin als mancher andere Emanzipationspädagoge und Curriculum-Stratege. Hermann Boventer kann diesen Trostspruch für sich nicht beanspruchen. Wer die vermeintlichen oder wirklichen Neurosen ferndiagnostisch sichtet und diese statt Argumenten in eine Sachdiskussion einführt, bedient sich eines mehr als fragwürdigen Instrumentariums.

Hermann Boventer plädiert dafür, „für Curriculum und Emanzipation (sic!) in der Schule weiterzuverhandeln, solange wir in diesem Land ... nicht alle Verständigungsbrücken abbrechen wollen auf einen neuen Kultur-

kampf hin“³⁷⁾. Das ist schön gesagt und zudem auch im Widerspruch zu seinen diskreditierenden Aussagen über Emanzipation, Emanzipationspädagogik und Emanzipationspädagogen. Indes: wenn publiziert wird, was hier problematisiert wurde, hat dann der Kulturkampf nicht schon begonnen? Nota bene: Wer, von Boventer als Neurotiker öffentlich angeprangert, mag sich noch mit ihm an einen Tisch setzen, wem ist das zuzumuten?

³⁵⁾ Vgl. z. B. aus meiner Feder: Einige Schwierigkeiten und Probleme der Unterrichtspraxis im Hinblick auf Curricula und Curriculumtheorie, in: Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 100, Bonn 1974, S. 43 f; ferner u. a. Wolfgang Hilligen, Dreimal Emanzipation, in: Gegenwartskunde, H. 3/1973, S. 271 f.

³⁶⁾ Vgl. hierzu das Literaturverzeichnis zu meinem Artikel „Emanzipation“, in: Wörterbuch der Erziehung, hrsg. v. Chr. Wulf, München 1974, S. 159/160; ferner meine Sammelbesprechung „Politische Bildung — Vehikel der Emanzipation?“, in: Neue Politische Literatur, H. 3/1975, S. 365 f., ferner neustens: Theodor Wilhelm, Jenseits der Emanzipation, Stuttgart 1975.

³⁷⁾ B 45/75, S. 19.

Paul Ludwig Weinacht: Kompetenz für politische Erziehung. Zur Frage, wer kompetent sei und warum, Ziele für das politische Lernen festzulegen

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/76, S. 3—17

1. Lernziele politischer Bildung können nur dann und insoweit innere Verbindlichkeit beanspruchen, als sie an den Verbindlichkeiten des politischen Gemeinwesens teilnehmen. Dies ist das Grundproblem aller Curriculum-Konstruktion in der Bundesrepublik.

2. Teilhabe an diesen Verbindlichkeiten ist ein inhaltliches und verfahrensmäßiges Problem. Die doppelte Gefahr der inhaltlichen Fehlbestimmung durch partikulären bzw. maßlosen Zugriff und der prozeduralen Fehlleitung durch Ausschließung legitimierender bzw. kompetenter Kräfte muß vermieden werden.

3. Um die Bedingungen nach 1 und 2 zu erfüllen, muß man zunächst den Sinn politischer Erziehung und Bildung wieder auf das politische Gemeinwesen orientieren, wo er als „Einbürgerung“ erfassbar wird. Der Begriff wird zunächst funktional in bezug auf jedes existierende, Identifikation beanspruchende politische Gemeinwesen verwandt, kann aber material — im Blick auf die Bundesrepublik Deutschland — bestimmt werden als Bedingung der Möglichkeit freiheitlich-demokratischer Ordnung. Einbürgerung ist insoweit Verinnerlichung und Habitualisierung fundamentaler Überzeugungen und Verhaltensstandards des westlich-demokratischen Kulturkreises, auf denen das politische Mit- und Gegeneinander auch in unserem Lande beruht.

4. Ferner müssen die in einer politischen Gesellschaft vorhandenen und am Konsens beteiligten Gruppen und Kräfte bei der Legitimierung politischer Lernziele möglichst gut ins Spiel gebracht werden. Um dies zustande zu bringen, wird eine Kompetenzvermutung in vier Richtungen ausgesprochen: in Richtung einer sozialen, einer politischen, einer administrativen und einer professionellen Kompetenz. Während die professionelle, politische und administrative Kompetenz in spezielle Verfahren eingebunden werden können, kann hier nur ein kleiner Teil sozialer Kompetenz gebunden werden; der größere und wichtigere Teil vermag sich nur über das politische System als Ganzes bei der Lernzielbestimmung Einfluß zu verschaffen (Gerichte, Wahlen, öffentliche Meinung usw.).

5. Bei der Abwägung, welche Art der Berücksichtigung aller vier Kompetenzen die angemessene sei, treten zwei Kriterien hervor: einmal das Kriterium der Sache, um die es politischer Erziehung zutiefst geht: die Einbürgerung (von daher: Nähe zur Einbürgerungsfunktion als Vorrangvermutung zugunsten einer jeweiligen Kompetenz); zum andern das Kriterium des Amtes, das repräsentativ und verantwortlich vor der politischen Gesellschaft zu entscheiden hat (von daher: Vorrangvermutung zugunsten der politischen und ggf. administrativen Kompetenz des Ministers). Blicke der Kompetenzkonflikte offen, so riskierte man eine Überwucherung und schließliche Außerkraftsetzung der Grundfunktion politischer Bildung.

Hans Friemond: Versuch über den Schein und die Angst. Blick zurück in Trauer auf die Rahmenrichtliniendiskussion

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/76, S. 19—29

In einer rückblickenden Analyse des Streites um die Rahmenrichtlinien zur politischen Bildung wird versucht, herauszuarbeiten, warum die Auseinandersetzung letztlich so fruchtlos blieb. Zum einen — so meine These — lag das daran, daß weithin nicht wirklich über die strittigen Inhalte diskutiert wurde, sondern formale Scheingefechte geführt wurden. Gezeigt wird dies an der Diskussion um die Verfassungsmäßigkeit der Rahmenrichtlinien, der Kritik an der Singularität des obersten Lernziels und vor allem am Demokratiebegriff der Richtlinien wie auch ihrer Kritiker. Zum andern dienen — so meine These weiter — alle diese Scheingefechte vornehmlich einer Verhinderung des Redens über die Inhalte, weil dieses Reden an Tatbestände rühren müßte, hinter denen verdrängte und unerkannte Ängste stehen. Projektion nach außen und Flucht nach innen — die Geschichte der Richtliniendiskussion als eine Marginalie zur Sozialpsychologie.

Kurt Gerhard Fischer: Die ‚Emanzipationspädagogik‘ angesichts der ‚Tendenzwende‘. Zur Kontroverse zwischen Hermann Boverter und den Brüdern Hartmut und Thilo Castner

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/76, S. 31—37

Im Laufe des Jahres 1975 häuften sich in auffälliger Weise die Versuche, Innovationen in der pädagogischen Theorie und Praxis des vorangegangenen Jahrzehnts in Frage zu stellen; das geschah auch mehrfach in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“. Bei diesen Kontroversen geht es offenbar nicht nur darum, durch eine rationale Auseinandersetzung vielleicht Überzogenes wieder zurechtzurücken, ohne hinter das Positive der Innovationen zurückzufallen, sondern letztlich um eine Fortsetzung von Politik mit anderen Mitteln. Wie Wortführer dieser restaurativ-konservativen Gegenbewegung dabei vorgehen, an welchen Begriffen und Konzeptionen sie ihre Kritik ansetzen — beispielsweise an dem des obersten Lernziels ‚Emanzipation‘ —, aber auch, wie sie mit den ‚politischen Pädagogen‘ umspringen, schließlich: welche Gefahren sich daraus für das politische Klima in unserer Bundesrepublik Deutschland ergeben können, versucht dieser Beitrag deutlich zu machen.

Pädagogische Theorie und Praxis, nicht erst und nur „Politische Didaktik“, ist immer ein Politikum. Daraus folgt in einer lebendigen Demokratie, daß ein ihr gemäßer Stil gewahrt werde, der die Meinungspluralität respektiert und um der ‚Objekte‘ von Lernprozessen willen sich am Postulat vom ‚herrschaftsfreien Diskurs‘ orientiert.