

# **Kirche und Gesellschaft**

Herausgegeben von der  
Katholischen Sozialwissenschaftlichen  
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 16

## **Pädagogik – Instrument der System- überwindung?**

von Hanna-Renate Laurien

Verlag J. P. Bachem

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ behandelt jeweils aktuelle Fragen aus folgenden Gebieten:

- Kirche in der Gesellschaft
- Staat und Demokratie
- Gesellschaft
- Wirtschaft
- Erziehung und Bildung
- Internationale Beziehungen / Dritte Welt

Die Numerierung der Reihe erfolgt fortlaufend.

Die Hefte eignen sich als Material für Schul- und Bildungszwecke.

Bestellungen sind zu richten an die  
Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle  
405 Mönchengladbach  
Viktoriastraße 76

**Redaktion:**  
**Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle**  
**Mönchengladbach**

Man singt das Lied in unterschiedlicher Lautstärke – aber es ist **eine** Melodie:

- „... daß es . . . darauf ankommt, . . . Schule . . . zu einer der Kräfte zu machen, die die Demokratisierung weitertreiben“<sup>(1)</sup>).
- Erziehung fällt „die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“<sup>(2)</sup>).
- „Allein dasjenige Wissen, das zur Förderung von Veränderungen von Institutionen praktisch folgenreich ist . . . nimmt den aufklärerischen Impetus ernst und ebnet den emanzipatorischen Weg“<sup>(3)</sup>).

## **1. Verordnetes Heil ist das Ende der Freiheit**

Veränderung heißt das große Schlagwort – ohne zu prüfen, wohin die Richtung der Veränderung weist, ohne zu fragen, ob Bewahrenswertes in diese Veränderung eingeschlossen ist. Veränderungen in Gesellschaft und Staat hängen selbstverständlich von Meinungen, Trends, Überzeugungen der Wählenden und der Gewählten ab. Schule hat ganz gewiß immer schon auch politische Wirkungen gehabt, denn niemals sind geistige Sachverhalte, mit denen es Schule zu tun hat, wertneutral, niemals ist geistige Sachauseinandersetzung ohne den Rückgriff auf Werte und Normen – und sei es im Verneinen – möglich. Wer allerdings Schule primär als Instrument der Veränderung, als Einrichtung zur Schaffung des „richtigen Bewußtseins“ versteht, verfälscht den Auftrag der Schule und die Aufgabe der Politik. Politik muß sich mit Veränderung und Bewahren, mit deren Begründung und Zielsetzung befassen, und indem der Politiker bestimmte Ziele vertritt, stellt er sie zur Diskussion, zur Disposition, zur Wahl. Schule soll zu solcher Entscheidung befähigen, nicht aber sie vollziehen. Dies bezeichnet die Grenzlinie: Schule muß die großen Entscheidungsalternativen der Gesellschaft heute aufweisen, jede in ihrer Begründung darlegen; sie muß auch vermitteln, daß Menschen nicht in Beliebigkeit oder Gleichgültigkeit verharren dürfen, daß sie vielmehr zur Entscheidungsbereitschaft gelangen müssen. Wie aber der einzelne seine Entscheidung fällt, das muß ihm in einer freiheitlichen Gesellschaft selbst überlassen bleiben. Es ist eben nicht Sache des Staates, Sache der staatlich verantworteten Schule, in den komplizierten Konflikten unserer Gesellschaft die Entscheidung zu treffen, was „emanzipatorisch“, was „rückschrittlich“ ist. Gar zu leicht kann sich enthüllen, daß Demokratisierung bei Licht besehen, weniger Freiheit bringt, daß unkontrollierte Gremien z. B. den Spielraum des einzelnen einengen, daß „mehr Demokratisierung“ gar „weniger Demokratie“ bedeuten kann.

Wird die Lehre vom richtigen oder falschen Bewußtsein herrschende Lehre, Abkömmling jener Theorie der „Neuen Linken“, nach der einige wenige

wissen, was das richtige Bewußtsein ist, wird diese Theorie zum Inhalt von Schule, von Richtlinien und Curricula, so schlägt Schule um in Schulung. So wird Heil verordnet. So wird die fruchtbare Spannung zwischen Staat und Gesellschaft, die den freien Westen kennzeichnet, ausgelöscht. Wer im kommunistischen System eine gesellschaftliche Kontroverse führen will, rührt stets an den Staat und seine Stabilität, denn dort sind Staat und Gesellschaft eins. „Die Unterscheidung von Staat und Gesellschaft erlaubt es der westlichen Demokratie, unterschiedliche politische und wirtschaftliche oder ideologische Konzeptionen im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Institutionen auszutragen und entsprechende Konflikte zu bewältigen, ohne dadurch die Identität des Staates selbst zu gefährden. Im Prinzip der Pluralität einer offenen Gesellschaft lassen sich die Konflikte auffangen und durch Mehrheitsbildungen lösen, die auf unterschiedlichen politischen Zielvorstellungen erwachsen können“<sup>4</sup>). Dies Prinzip muß auch staatliche Schule bestimmen, wenn nicht die „Erziehungsdiktatur“ Platz greifen soll.

## **2. Bewußtsein entscheidet über die Zukunft**

Wir wissen aus pädagogischer und psychologischer Forschung: das Bewußtsein des Menschen wird durch Erziehung geprägt. Es ist dem Menschen eigen, Wertungen zu setzen; es kennzeichnet ihn, seine Handlungen in Begründungszusammenhänge einbetten zu können und zu müssen; es kennzeichnet jede Erziehung, daß Vorstellungshorizonte der jungen Menschen aufgebaut werden. Doch wie sie beschaffen sind, welcher Inhalt entscheidet, das ist in hohem Maße abhängig von den Wertvorstellungen der jeweiligen Gesellschaft, der Familie, der politischen Realitäten.

Kennzeichen unserer Gesellschaft ist die Abkehr von Dogmatismus so gut wie von Wertneutralismus, ist die durch das Grundgesetz garantierte Bindung an einen verantworteten Wertpluralismus. Ihm muß sich auch Schule verpflichtet wissen, und keine Veränderungssehnsucht hat demgegenüber Platz. Erschwerend kommt hinzu: früher vermittelten Familie und Schule feste Orientierungsmuster; früher bedeutete „Lesenlernen“ das Tor zur Welt, das Tor über die Dorfgemeinschaft hinaus. Heute vermittelt Schule nicht das staunende erste „Aha-Erlebnis“, heute kommen Kinder aus verhaltensunsicherer Familie, von vielfältigen Wertsetzungen und Wertverneinungen betroffen in die Schule. Sie hat die Aufgabe, Vorstellungen zu ordnen, zu vertiefen, zu ergänzen. Vergrößert: sie vermittelt nicht mehr „Welt“ – das hat das Fernsehen schon vor ihr eingeleitet – aber sie muß Vorstellungen begründen, ordnen, Zusammenhänge aufweisen. Das kann sie nur aus pluraler Wertorientiertheit, nicht aus ideologischer

Veränderungsfixiertheit. Wieso soll übrigens zum Beispiel die Institution des Parlaments grundlegend verändert werden? Wollen wir eine „andere Gesellschaft“? Und wenn wir sie wollen: ist Schule der Hebel der Veränderung? Muß sich nicht derjenige, der politische Veränderung will, dem politischen Bewährungsfeld stellen? Warum geht er den einfacheren Weg über den prägsamen Schüler? Warum will er im Namen von Mündigkeit den Inhalt von Mündigkeit fixieren und damit einem Vorstellungsmodell huldigen, das **vor** der Neuzeit üblich war: Da wußten die Eliten, was dem Volke bekam. Da war über Wohl und Wehe, über Heil und Unheil durch die Mächtigen entschieden. Heute darf jeder Bürger, Abiturient oder nicht, diese Entscheidung aus eigener Verantwortung treffen – ja, er darf sie sogar auslassen! Wer allerdings von antidemokratischem Sendungsbewußtsein erfüllt ist, wird dies nicht aushalten. Er wird den „richtigen“ Inhalt von Bewußtsein festlegen. Für ihn ist Heil der Zwang zu gewolltem Heil. An dieser Stelle entscheidet sich das Konzept von Rahmenrichtlinien, Unterrichtsplänen, Lehrerbildung: Entscheidungsfähigkeit steht contra fixierter Entscheidung; das Risiko der Offenheit (du kannst dich auch gegen mein Konzept entscheiden!) trifft auf die Lehre vom richtigen Bewußtsein. Demokratisch sind in unserem Verständnis nur solche Richtlinien, die plurale Entscheidung ermöglichen, die nicht von vornherein wissen, was wem nützt und wem schadet (so hundertfach in hessischen Rahmenrichtlinien). Vorurteile haben heißt: Urteile vorwegfällen, Urteile auf Grund sekundärer Merkmale fällen. Wer Schulung statt Schule setzt, wer die Inhalte des Bewußtseins festlegt, zementiert das Vorurteil als Denkstruktur. In diesem Zusammenhang haben Richtlinien, Lehrpläne eine besondere Funktion. Sie weisen das Mindestmaß von Fakten- und Methodenkenntnis aus, das Schule vermitteln soll; sie dürfen auf keinen Fall alle Unterrichtsstunden, die nach Studentafeln vorgesehen sind, verplanen. Sie müssen Bindung und Freiraum in ein ausgewogenes Verhältnis setzen und somit eine Grundforderung demokratischen Lebens erfüllen: „den Raum der Freiheit planen.“ Zugleich setzen sie Pflöcke in die geistige Landschaft, Wegweiser und sichern damit Eltern, die verschiedensten geistigen Richtungen und politischen Überzeugungen anhängen, jenes Mindestmaß an Pluralität des Unterrichts ihrer Kinder, das den Auftrag einer staatlichen Pflichtschule in freier Gesellschaft rechtfertigt. Die Bemerkung, freiheitlich gesonnene Lehrer wüßten auch aus indoktrinierenden Lehrplänen noch etwas Ordentliches zu machen, geht an deren Funktion und an der Verfaßtheit des Staates vorbei. Richtlinien und Lehrpläne legen die Richtung des Inhalts von Schule nachprüfbar offen und begrenzen den Rahmen persönlicher Beliebigkeit für den Unterrichtenden, der schließlich seinen Auftrag nicht als freischaffender Künstler, sondern als Beamter vollführt, um das Bildungsrecht aller Kinder verwirklichen zu helfen. Sie setzen Maßstäbe – für Schüler und Lehrer.

### 3. Wer prüft, hat Macht

Selbstverständlich müssen Lehrpläne, Richtlinien unterrichtend umgesetzt werden. Und die Aussage, daß gute Lehrer keine Rechtfertigung für indoktrinierende Richtlinien sind, zeigt nur die eine Seite des Problems. Letztlich können Lehrer solche Pläne in sehr verschiedener Weise benutzen, und auch offene Richtlinien können mißbraucht werden. Lehrerbildung darf darum nicht ausgelassen werden. Wer sie Leuten ausliefert, die Schule auf sozialistische Pädagogik, auf Klassenkampf ausrichten wollen (Gamm), denen „Gemeinwohl“ eine verdächtige Vokabel ist<sup>5)</sup>, der gibt den pluralen Ansatz zugunsten fixierter Weltveränderung auf. Wer „Wissenschaftstheorien in einer allgemeinen Gesellschaftslehre festzumachen“ (Blankertz) sich anschickt, Veränderung als Maßstab verabsolutiert (Mollenhauer), läßt die Freiheit von Forschung und Lehre untergehen, richtet mehr oder minder intensiv Erziehungsdiktatur auf. Hochschulen, in denen der Student in Kadergruppen eingemeindet, statt in wissenschaftliche Auseinandersetzung eingeführt wird, in denen in Fachbereichen, Berufungsausschüssen und Studienreformkommissionen Glaubenslehren herrschen und Abweichler keine Chance haben (z. B. Marburg, Bremen, in einigen Fachbereichen Frankfurt/M.), verfehlen ihren Auftrag und verfälschen den Sinn von Studium. Wie soll der Student ein plurales Welt- und Wissenschaftsbild gewinnen, wenn er nur einem Ansatz und diesem mit Bekehrungscharakter begegnet? Wie soll er Freiheit gewinnen, wenn alle Prüfer auf ein Weltbild eingeschworen sind?

Den staatlichen Prüfungsausschüssen muß ein besonderes Wort gelten. In ihnen wird Macht verwirklicht, und nicht selten sind jene, die nach Herrschaftsfreiheit rufen, selbst höchst repressiv dabei, Meinungsterror zu setzen. Prüfungen als Gesinnungsprüfung – man wähte sie mit dem Dritten Reich untergegangen. Wer mit Studenten, insbesondere mit Studenten aus Lehrerkollegien, spricht, wird eines anderen, keines besseren belehrt. „Wer prüft hat Macht“ – Macht abzuschaffen ist utopischer Traum, der sie nur dem ausliefert, der sie dann unkontrolliert handhabt. Macht zu kontrollieren, ist Aufgabe des demokratischen Staates. Vorrangig sind daher auf jene, die in staatlichen Prüfungsausschüssen sitzen, Lehrerprüfungen abnehmen, die Maßstäbe des Beamtenrechts anzuwenden. Es scheint mir als eine der schwächlichen Torheiten, die Prinzipien der Freiheit von Forschung und Lehre auch auf die Inhaber staatlicher Prüfungsämter anzuwenden.

Jene Prüfungen sind stark „abnehmerorientiert“. Abnehmer sind die Bürger dieses Landes, die eine staatliche Schulpflicht nur dann für tolerabel und nicht freiheitsgefährdend halten können, wenn Pluralität der Überzeugungen eingebracht und gewahrt wird. Lehrer, die Meinungsmonopolen Tribut zahlen müssen, werden in ihrem Unterricht kaum Wahrer des

Pluralismus werden. Selbstverständlich gilt gleiches für die Lehrerfortbildung. Nur: beim Anfänger ist das Problem deutlicher. Er ist wehrloser. Nicht wenige Untersuchungen zeigen: wer als freiheitlich gesonnener Abiturient begann, kapituliert in der ideologischen Monotonie spätestens im 6. Semester, denn er will Examen machen. Der Wald der pädagogischen Zeitschriften und die Verfaßtheit der deutschen Hochschuldidaktik (Paradebeispiel FU und TU Berlin) tun das Übrige: Urteile bilden sich aus der Begegnung mit geistigen Konzeptionen. Wenn diese Begegnung – bestenfalls auf die „Neue Linke“, bestenfalls auf Habermas, Adorno, Abendroth begrenzt bleibt, schlimmstenfalls auf die radikalisierten, ungeistigeren Nachfolger, die Adepten und Assistenten gerichtet wird, darf die geistige Dünnbrüchigkeit, die radikalisierte Schwäche der Lehramtsanwärter nicht überraschen<sup>6</sup>). Wandel kann hier nur durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Bemühungen erreicht werden: keine Hausberufungen, um das „Lobekartell“ zu durchbrechen; klare Bindung an die Forderungen des Beamtenrechts bei der Berufung von staatlichen Prüfungskommissionen; plural gestaltete Unterrichtslehrpläne und Richtlinien.

#### **4. Ein oberstes Lernziel gefährdet die Freiheit**

Rahmenrichtlinien, die von einem einzigen „obersten Lernziel“ alle Inhalte, Lernfelder und Einzellernziele ableiten, verfehlen selbst dann, wenn dieses Lernziel dem Grundgesetz entnommen ist, selbst wenn es Selbst- und Mitbestimmung heißt, die Aufgabe, zu Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit zu führen. Nicht das Lernziel selbst, sondern seine Vereinzelung, seine Verabsolutierung sind von Übel. Der Zusammenhang menschlicher und rechtlicher Vielfalt wird verkürzt, die unauflösliche Verbundenheit humaner Ziele wird gezeugnet. Was soll Freiheit ohne Rücksicht und Solidarität? Sie wird zum Egoismus. Was soll Solidarität ohne Freiheit? Sie wird zu kollektivem Zwang. Ein verabsolutiertes Lernziel führt zu einer normativen Didaktik, einer „Überzeugungsdidaktik“.

Die Ableitung von Lernzielen aus einer einzigen, obersten Norm ist niemals zwingend, sie täuscht einen Zusammenhang vor, der wissenschaftlicher Nachprüfung nicht standhält. Rahmenrichtlinien müssen auf die Vielzahl von Normen des Grundgesetzes bezogen sein. Sie müssen zum Beispiel Selbst- und Mitbestimmung, Rechtsstaatlichkeit und die Grundsätze der repräsentativen Demokratie zur Geltung bringen. Sie müssen den Zusammenhang von Lernzielen und Stoffauswahl deutlich machen und vor allem alternative Denk- und Handlungsmodelle darstellen und diskutieren. Konkurrierende Wertvorstellungen der vergangenen und der gegenwärtigen Gesellschaft müssen einbezogen werden. Richtlinien und Curricula erfüllen ihre Aufgabe nur, wenn sie anleiten, Urteilkriterien und Sachwissen

nicht unbefragt zu übernehmen, sie zu prüfen, zu gewichten und für das eigene Handeln verfügbar zu machen. Richtlinien dürfen die Welt nicht nach einem einzigen Muster erklären, Durch die Vermittlung von Zusammenhängen soll der Schüler zu einem abwägenden differenzierenden Urteil befähigt werden.

Selbstverständlich taucht in diesem Zusammenhang schon das Pluralismusproblem auf. Alternative Denkmuster darbieten, heißt nicht: Beliebige anbieten, Pluralismus als verwirrende Vielfalt, als Selbstbedienungsladen mißdeuten. Hier eben vollzieht sich die menschliche und die pädagogische Gratwanderung: Zwischen Indoktrination und Beliebigkeit steht die begründete Vielfalt des freiheitlichen Pluralismus, die nicht auf eine bestimmte Wahl und Entscheidung festlegt, die aber keineswegs von der menschlichen Verpflichtung zur Entscheidung in den Grundfragen unseres Daseins dispensiert. So gehört also zur Didaktik in einer pluralen Gesellschaft, in einer freiheitlichen Schule die dialektische Spannung von Entscheidungsfreiheit und Entscheidungsforderung. Toleranz hat ihre Funktion nicht unter lauter Beliebigkeiten, sie hat ihre Funktion im Neben- und Miteinander vielfältiger begründeter Überzeugungen. Selbst- und Mitbestimmung als einziges Ziel ließe dies Toleranzgebot beiseite, verengte die Welt auf das Ich. Das verabsolutierte Ich als Gefährdung der Freiheit für die anderen, wie sogar als Gefährdung der eigenen personalen Freiheit, die ja stets den Mitmenschen einschließen, muß, darf nicht durch Richtlinien gefördert, ja anvisiert werden! In der Zeitdimension beobachten wir eine dementsprechende Verengung.

## **5. Nicht nur das Heute darf Maßstab sein. Geschichte und Wissenschaftsbezug sichern Menschlichkeit und Sachlichkeit**

Richtlinien, die ihre Auswahl von Gegenständen und Methoden nur aus dem herleiten, was angeblich heutzutage „relevant“ ist, liefern den Schüler dem Heute, der Beliebigkeit aus. Sie wählen das aus, was die eigene Überzeugung stützt, geschichtliche Einzelheiten als Belegstellen für eigene Meinung machen aus der Geschichte einen Steinbruch und stützen Ideologie. Geschichte ist nicht nur Belegmaterial für heutige Verhältnisse; sie ist nicht nur Beleg für die Veränderbarkeit menschlichen Lebens. Sie fordert von uns, das Andersartige verstehend begreifen zu wollen, sie konfrontiert uns mit der Erfahrung des Fremden. Eben dadurch rückt sie die Maßstäbe zurecht, ermöglicht jenes Abstandnehmen, das Grundlage der Toleranz ist.

Geschichte macht die Zusammenhänge und die Herleitung gegenwärtiger Verhältnisse deutlich. Grenzen und Möglichkeiten menschlichen Handelns werden sichtbar, eine naive „Aufstiegsideologie“ wird durch ge-

schichtliche Erfahrung widerlegt. Die Vielschichtigkeit der Veränderungen, die beabsichtigten und die unbeabsichtigten Wirkungen menschlichen Handelns erschließen sich dem Prüfenden, und „Fortschritt“ und „Rückschritt“ zeigen sich dialektisch verbunden.

Geschichte korrigiert totalitäre Heilslehren – auch die von der „heilen Welt“ –, indem sie den Erfahrungsraum des einzelnen und den der Gesellschaft weitet. Sie bewahrt Inhalte und Auffassungen, die heute vernachlässigt werden, für eine mögliche Zukunft. Damit wirkt sie monotoner Einseitigkeit entgegen, sie läßt im Wandel Gemeinsames und im Gemeinsamen Vielfalt erkennen. Sie erschließt dem Menschen die Zeitgebundenheit seines Seins. Sie ist nicht, wie ihre Verächter behaupten, Anhäufung toter Daten, Schlachtensammelsurium und Heldenverehrung, sie ist Schlüssel zu Weite und Tiefe, zu Planung und Unwägbarkeit menschlichen Lebens. Wer Gesellschaft blind verändern will, weiß sicher, warum er auf Geschichte verzichten möchte!

Die Auswahl von Lernangeboten – und die heutige Schule **muß** auswählen – muß mit anerkannten Maßstäben nachprüfbar sein. Allein der Rückgriff auf die wissenschaftlichen Methoden der Darstellung, des Denkens und des Urteilens, die darin eingeschlossene Unterschiedlichkeit der Fragestellung sichert die Ideologiefreiheit des Unterrichts und fördert die Urteilsfähigkeit des Schülers. Wissenschaftliche Herleitung der Unterrichtsinhalte ist Voraussetzung für jene Systematik der Kenntnisse, die erforderlich ist, wenn Wissen und Kenntnisse nicht nur für ein Verhaltensmodell, in einem Projekt antrainiert werden soll. Für verschiedene Zusammenhänge und Projekte ist nur systematisches Wissen verfügbar. Wird der Unterricht total in Projekte aufgelöst, der Aktionsbezug überbetont, wird der Vulkanismus nur beim Ausbruch des Vesuv oder bei der Fahrt in die Eifel behandelt, so geht die systematische Grundinformation verloren, kommt ein Moment der Zufälligkeit in die Information, das dem Grundauftrag öffentlich verantworteter Schule widerspricht. Wissenschaft muß als Instanz der Systematik und der Kritik eingebracht werden.

## **6. Kritik, nicht Kritikastertum ist gefordert! Kritik verlangt Maßstäbe!**

Den kritischen Bürger wollen, heißt nach der Funktion von Kritik in Schule und Unterricht so gut wie in unserer Gesellschaft fragen. Schule ist in unsere demokratische, soziale und rechtsstaatliche Ordnung einbezogen. Rahmenrichtlinien sind an Landesverfassung und Grundgesetz gebunden, sie sind nicht Instrumente unkontrollierter Gesellschaftsveränderung, nicht Kontroll- und Auslegungsinstanz unserer Verfassung. Die freie und demokratische Gesellschaft kann staatliche und gesellschaftliche Strukturen durchaus in Frage stellen, um sie an verpflichtenden Normen

und Worten kritisch zu messen. Darin unterscheidet sie sich wesentlich von totalitären Systemen. Kritik an Staat und Gesellschaft sind in ihr nicht identisch.

Das Instrumentarium der Kritik stellt sich darum in politischer und gesellschaftlicher Differenziertheit dar. Doch heißt dies nicht, daß die Alternative zum Kritikverbot der Diktaturen in Demokratien eine unbegrenzte, maßlose, vernichtende Kritik wäre, vielmehr erfährt die Möglichkeit der Kritik ihre Begrenzung durch die Rechte des Mitmenschen und die verfassungsmäßige Ordnung. Wo Kritik an unserer Demokratie mit dem offenen oder versteckten Ziel geübt wird, diese Demokratie abzulösen, unter dem Vorwand „herrschaftsfreie Verhältnisse“ einzuführen, die Herrschaft, und zwar die faktisch unkontrollierte Herrschaft einer Meinung, einer Klasse, einer Gruppe einzuführen, bedeutet dies die Ablösung der freiheitlichen und rechtsstaatlichen Ordnung durch eine Diktatur. Unterschlägt der Unterricht wesentliche Bereiche unserer staatlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit, so kann damit durchaus auch die Funktion totalisierter Kritik erreicht werden. Auch durch Auslassungen kann der Eindruck erweckt werden, als sei die Bundesrepublik ein Land ohne Freiheit, ein Land des Klassenkampfes und der Ausbeutung. Hier müssen staatliche Instanzen und rechtsstaatlich gesonnene Bürger, Eltern wie Lehrer, sichern, daß der Inhalt von Schule und Unterricht entscheidend von dem bestimmt ist, was für jeden Einzelnen und für Staat und Gesellschaft lebenswert und lebenswichtig ist. Eine Grundinformation darüber enthält unsere Verfassung, unser Grundgesetz. Es geht nicht um die Abwehr von Kritik, es geht um die „Entlarvung“ von Disharmoniegläubigkeit, um die falsche Einschätzung von Konflikt. Unsere Gesellschaft ist ohne Konflikt nicht denkbar, aber sie besteht nicht nur aus Konflikt. Persönliches, politisches und gesellschaftliches Zusammenleben setzt auch Konsens voraus.

Schule soll in die Gesprächs- und Gedankengemeinschaft einer Gesellschaft einführen, wobei dies Konflikte einschließt, sie darf den grundlegenden Erziehungsauftrag: Maßstäbe für selbständiges Handeln und Denken zu vermitteln, dabei nicht außer acht lassen. Ich-Findung und Hineinwachsen in die bestehende Gesellschaft müssen mißlingen, wenn dem Schüler weisgemacht wird, er sei nur vom kritischen Ansatz her zum Lernen motiviert – so als ob es Staunen, Erschütterung, Freude nicht auch als Lernmotivationen gäbe! Wer Institutionen, Normen, Sprachgemeinschaft, Staat, Mitmensch, Familie nur im Zugriff kritischer Entlarvung anpackt, produziert die totale Verunsicherung des jungen Menschen, Personwerden kann ihm nur gelingen, wenn er auch Identifikationserfahrungen mit Meinungen, Gedanken, Mitmenschen und mit sich selbst machen kann. In der Auseinandersetzung mit den Hessischen Rahmenrichtlinien hat Professor Lübbe deutlich gemacht, wozu es führt, wenn Erziehung nur in Frage stellt. Die eigene Existenz wird problematisiert: „Primäre Selbstbe-

schäftigung und anwachsende Distanz zur Wirklichkeit, solcher Autismus führt dann zum Verfall der Fähigkeit, Fakten zur Kenntnis zu nehmen. Die Schule wird zur Institution programmierter Dekultivierung.“ Das Ergebnis solcher Verunsicherung ist dann der Hunger nach neuer Sicherheit durch ideologisch-politische Doktrinen.

Konflikte dürfen nicht als absolute Interessengegensätze dargestellt werden. Die Schwarz-Weiß-Zeichnung beendet die Pluralität der Gesellschaft. Auf einem Sockel der Gemeinsamkeit können sich Alternativen des Denkens, der politischen Meinung entwickeln. So soll der Bürger im demokratischen Staat zwischen konkurrierenden Parteien wählen können, urteilen. Gibt es keinen Sockel der Gemeinsamkeit, so stehen sich unversöhnliche Gegensätze gegenüber. Statt freiheitlicher Alternativen gibt es dann nur eine Gerechtigkeits- und eine Ungerechtigkeitspartei. An die Stelle des Urteilens tritt das Verurteilen! Die Legitimation einer Opposition wird damit aufgehoben! Die uralte Sündenbocktheorie („Wehe wenn sie kommen“ – so Wahlplakate der Jusos in Hessen 1974 gegen die CDU) ist das Ende der Demokratie. Die pädagogische Konsequenz ist das Nutzen-Schaden-Modell. „Wem nutzt, wem schadet der jetzige Zustand?“ – bis zum Überdruß findet sich diese Formel in Rahmenrichtlinien hessischer Provenienz.

## **7. Parteilichkeit – Klassenkampf im Klassenzimmer!**

Dies Konzept, das für sich selbst Parteinahme in Anspruch nimmt, ist nichts anderes als ein Konzept der Parteilichkeit. Indoktrinierende Fragen als Unterrichtstest sind eine von vielen Konsequenzen: „Jetzt habe ich 7 Jahre studiert, da kann ich doch auch dreimal im Jahr Urlaub machen!“ Und: „Nun habe ich das ganze Jahr schwer gearbeitet und kann mir kaum einmal Urlaub leisten!“ Wer sagt das – heißt die Prüfungsfrage. Auf die Antwort „Arzt“, „Arbeiter“ gibt es je 3 Punkte! Daß die zweite Frage auch mit „Selbständiger“, „Hausfrau“, ja mit „Politiker“ hätte beantwortet werden können, ist zu differenziert, Wirklichkeit muß über den Leisten überholter Klassenideologie gespannt werden!

Und was wird bei solchem Konzept aus den Kindern? Sie erfahren sich feindlichen Gruppen zugeordnet, sie erhalten schichtenspezifisch Bonus oder Malus vom Lehrer, statt als einzelne angenommen zu werden, statt die Grundposition der Pädagogik, sich dem einzelnen mit seinen Schwächen und Stärken zuzuwenden, durch den Lehrer zu erfahren. Und was wird aus dem Kind mit dem frustrierten Akademikervater? Es gilt unverändert als bevorzugt, als schichtenspezifisch privilegiert. Die Grundeinsicht, daß die Variablen innerhalb der Schicht erheblicher sein können als die schichtenspezifischen Unterschiede (die nicht gelehrt werden sollen),

läßt das Sündenbockbild der linken Systemveränderer einfach aus. Obwohl unsere Gesellschaft weit vielschichtiger ist als es die Formel von Ausbeutern und Ausgebeuteten angibt – sie ist eine differenzierte Mittelstandsgesellschaft – wird in Richtlinien sozialistischer Prägung das Fragemuster eines Freund-Feind-Schemas aufgestellt. Da ist eindeutig klar, wer gut, wer böse ist. Selbst die Spracherziehung wird von solchem Schema ergriffen. Hochsprache wird als schichtenspezifische Eigenart der Oberschicht mißdeutet – und sie soll nur noch so lange vermittelt werden, wie das Eigentum am Produktivvermögen noch nicht umverteilt ist. Wer die linke Kritik an der Gesamtschule beobachtet, erkennt die Parallelen. Dort heißt es etwa in der Einleitung des ehemaligen Berliner Senators Carl-Heinz Evers zu Rohlf's Buch „Strategisches Lernen in Gesamtschulen“, daß die Entwicklung von Gesamtschulen stagniert, daß sich Schulunlust und Aggressivität häufen, und er zieht den Schluß, daß man erst den „Grundwiderspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung“ überwinden müsse, um die der Gesamtschule immanenten Widersprüche aufzuheben. Und wenn der so oft zitierte Christopher Jencks aus der nach seiner Meinung erkennbaren Ohnmacht der Schule, Chancengleichheit herzustellen, folgert, man müsse eben die Einkommensverteilung nicht durch die Schule, sondern durch Sozialpolitik gleichmachen, wenn er erklärt, daß es wichtig bleibt, „die Tüchtigkeit gleichzumachen“<sup>7)</sup>, dann ist deutlich: der Ansatz, die Gesellschaft über die Schule umzukrempeln, ist an der unaufhebbaren Unterschiedlichkeit der Menschen offenbar nicht so einfach zu vollziehen, wie es sich mancher vorstellte. Nun greift man zu anderen Mitteln: Vermögenspolitik, Steuersysteme. Eine Welt, in der es nicht lohnen soll, tüchtiger zu sein als andere – lohnt es eigentlich, den „Entrechteten“ zu solcher Welt hin zu befreien?

## **8. Schule und Unterricht müssen die Personalität des Schülers fördern**

Die Frage, ob das Ziel der Erziehung lohne, was für ein Verständnis vom Menschen denn das Ganze bestimme, stellt sich unausweichlich. Wird nur technokratisch Wissen vermittelt, der erzieherische Auftrag beiseite geschoben, kann der Schüler nicht die Verhaltensorientierung erhalten, die er im späteren Leben braucht. Bei aller Begrenzung des Erfahrungsraumes Schule – sie kann immer nur exemplarische und oft auch nur Pseudoerfahrungen vermitteln – steht Schule doch im Vollzug des erzieherischen Anspruchs. Würde sie nur den einzelnen sehen, individuelle Erziehung verabsolutieren, so wären Mitmenschlichkeit und staatsbürgerliche Verantwortung gefährdet; rückte sie das soziale Lernen überbetont nach vorn, werden Eigenverantwortlichkeit und Freiheitlichkeit gefährdet. Die Selbstverwirklichung des jungen Menschen in personalem Sinn vollzieht

sich nur in der Spannung von Du und Ich, von individueller Förderung und sozialer Verantwortung.

Im Inhaltskonzept sozialistischer Prägung wird gerade die persönliche Verantwortung beiseite geschoben: Individuelle Konflikte soll es nicht geben. Sie sind schichtenspezifisch zu erklären! Persönliche Verantwortung wird abgetan. Da gibt es (in den hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre – unverhüllt in Fassung I, auf leiseren Sohlen in Fassung II) ein Lernziel: der Schüler soll erkennen lernen, daß Begriffe wie Schuld, Versagen, Erfolg beiseite zu schieben sind; er soll statt dessen lernen, sich auf einen sozialen Bezugsrahmen zu beziehen. Geschieht das, dann sind immer der andere oder die Verhältnisse schuld – niemals ich selbst. Trotz seiner (von ihm hoffentlich inzwischen bedauerten) Zustimmung zu den hessischen Rahmenrichtlinien<sup>8)</sup> hat Hartmut von Hentig doch bedauert, daß „was der Gesellschaft als Person gegenübertritt und sich in ihr selbst bestimmen soll, nichts ist als eine Ansammlung von Rollen“. Der Mensch darf weder nur als Anhäufung von Rollen, noch bloß als Angehöriger einer Schicht gedeutet werden. Rollenerfahrungen sind von jedem Menschen zu verbinden und zu verantworten. Die Aufspaltung bis hin zur sittlichen Schizophrenie, wie sie der Lyriker Paul Celan in seiner „Todesfuge“ angesichts von Auschwitz so erschütternd thematisiert (derselbe Mann schreibt „den Brief nach Deutschland“ und „pfeift seinen Juden“. „Dein goldenes Haar Margarete, dein aschenes Haar Sulamith“), die Berufung auf das rechtfertigende Über-Ich, die in kollektiver Pseudomoral dramatisierte Ideologie – das darf sich nicht wiederholen. Wenn persönliche Leistung stets nur auf überindividuelle Zusammenhänge zurückgeführt wird, Person nur in der Gruppe Berechtigung erhält, dem einzelnen nur die Erfahrung der Ohnmacht, der Bedrückung erschlossen wird, ist personale Entfaltung, ist sittlich, gar gläubig zu verantwortendes Leben ausgeschlossen.

Schule hat vielmehr die Aufgabe, den jungen Menschen seine Abhängigkeit **und** seine Handlungs-, Entscheidungs- und Urteilsspielräume erkennen und nutzen zu lassen. Sie muß ihm Maßstäbe für sittlich zu verantwortendes Handeln vermitteln. Pseudo-Soziologie als Religionsersatz entpersönlicht. In einer auf personale Verantwortung gerichteten Erziehung muß es auch den die greifbare Wirklichkeit übersteigenden Maßstab geben. Niemand kann durch Schule zum Glauben an Gott verpflichtet werden, aber wenn Schule Menschsein über den Tag hinaus begreifen lassen will, muß sie aufweisen, daß die Frage des Menschen nach Wohin und Woher, nach dem Sinn von Leben, Tun, Denken, Lieben, Hassen, Sterben unausweichlich zu ihm gehört. Der transzendente Bezug muß eingebracht werden. Er setzt ein Mindestmaß an Vertrauen – in die Welt und die Menschen –, er setzt ein Maß für Verantwortung, eine nicht einvernehmbare Instanz und bringt die Zeitdimension nicht nur als geschichtliche und die Mensch-

heit betreffende Größe, sondern als die eigene Person treffende Wirklichkeit. Die Befreiung von bloßen Zwecken, der kalten Nutzen-Schaden-Kategorie vollzieht sich, die Alternativen bleiben dann nicht mehr nur innerhalb des Soziokulturellen, sondern nehmen dies als eine Möglichkeit, als eine Bedingung, nicht als das ganze Dasein.

Am Beispiel der Spracherziehung sei dies noch einmal verdeutlicht. Wird Sprache als Instrument der Herrschaft „entlarvt“, Hochsprache schichtenspezifisch definiert, so kann sie nicht als differenziertes Instrument erkannt und gelernt werden, das zugleich personale Möglichkeiten erschließt und enthält. Literatur als Belegstelle (nicht anders als wir es bei der Geschichte erwähnt haben), als Entscheidungshilfe in bestimmten Entscheidungssituationen, das bedeutet Verkürzung im Menschlichen, im Ästhetischen und im „Numinosen“. Daß Sprache als menschliche Möglichkeit schon über alle soziokulturellen Erklärungsmuster hinausreicht, wer wollte dies leugnen? Und wenn statt der Zeile „Ich bin von Deinem Anschau ganz entzückt“ nur noch übrig bleibt: „Wenn ich Deine Hände fasse, sag' ich Klasse!“ ist nicht Hochsprache verlorengegangen, sind vielmehr Differenzierungen, Möglichkeiten menschlicher Verständigung, Tiefe und Weite ausgeschaltet. Das Schöne, das Ästhetische sind mehr als kulinarische Ablenkung.

Der Mensch, der sich selbst verwirklichen soll, darf nicht nur auf Meßbares begrenzt werden. Daß er bei diesem Versuch immer aufs neue auch scheitert, muß Schule, muß Gesellschaft in ihr Erziehungskonzept einbeziehen. In der heilen Welt sozialistischer Zukunft gibt es den Klassenfeind, nicht den Sünder; gibt es Solidarität, nicht Gnade und Vergebung.

## Anmerkungen

- <sup>1)</sup> Ludwig von Friedeburg, Bildungspolitische Informativen, hrsg. vom Hessischen Kultusministerium, Nr. 3/69.
- <sup>2)</sup> Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 67.
- <sup>3)</sup> Kollegstufe NRW, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Ratingen 1972, Heft 17.
- <sup>4)</sup> Kurt Biedenkopf, Die ideologische Kriegführung geht weiter; in: DIE WELT, 25. 9. 1974, Nr. 223, S. 7.
- <sup>5)</sup> Arnulf Hopf, Lehrerbewußtsein im Wandel, Düsseldorf 1974.
- <sup>6)</sup> Vgl. A. Hopf, aaO.
- <sup>7)</sup> Christopher Jencks, Chancengleichheit, rowohlt Hamburg 1973, S. 285.
- <sup>8)</sup> Frankfurter Rundschau v. 29. 3. 1973.

## Literaturhinweise:

Heinz Heckhausen, Leistung und Chancengleichheit, 1973.  
Karl-Ernst Jeismann und Erich Kosthorst, Geschichte und Gesellschaftslehre, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 5, 1973.  
Thomas Nipperdey und Hermann Lübke, Gutachten zu den hessischen Rahmenrichtlinien, Heft 1 der Schriftenreihe des Hessischen Elternvereins, Bad Homburg 1973.  
Hanna-Renate Laurien, Testfall für Demokratie und Bildungspolitik?, in: Herder-Korrespondenz 1973 (darin reichhaltiges Literaturverzeichnis).  
Dieselbe, Sozialistische Erziehungsziele – Ende der persönlichen Freiheit, Stuttgart 1974.  
D. A. Seeber, Gefährdet der Mensch sich selbst?, in: Herder-Korrespondenz, Mai 1973.  
Günter Püttner, Toleranz und Lehrpläne für Schulen, in: Die öffentliche Verwaltung, Oktober 1974, Heft 19.  
Bernhard Sutor, Grundgesetz und Politikverständnis, in: „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 29/74 vom 20. Juli 1974.  
Jahrbuch 1973 der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, Darmstadt, Sonderdruck: Herrschaft und Gesellschaft in der Sprache (Herbsttagung 1973), Heidelberg 1974.  
Gerd Köhler, Ernst Reuter (Hrsg.), Was sollen Schüler lernen?, Fischer TB 1460 (dieses Buch enthält Beiträge zur Verteidigung der hessischen Rahmenrichtlinien).  
Eugen Kogon (Hrsg.), Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hesenforum, Kassel 1974.

## Zur Person der Verfasserin:

Dr. phil. Hanna-Renate Laurien, Staatssekretärin im Kultusministerium Rheinland-Pfalz.

## **Übersicht über die bisher erschienenen Hefte:**

- Nr. 1 A. Rauscher, Soll die Kirche aus dem öffentlichen Leben verbannt werden?
- Nr. 2 J. Oelinger, Plädoyer für eine freiheitliche Öffentlichkeit – Zur Aufgabe freier gesellschaftlicher Kräfte in der Demokratie
- Nr. 3 E. Küng, Inflation ist soziales Unrecht
- Nr. 4 B. Vogel, Bildungsmonopol des Staates?
- Nr. 5 F. Raabe, 14 Thesen gegen die Kirchen – Eine Auseinandersetzung mit Forderungen der FDP zur Trennung von Kirche und Staat
- Nr. 6 B. Guggenberger, Utopische Freiheit – Rätedemokratie und imperatives Mandat
- Nr. 7 W. Weber, Christlicher Sozialismus?
- Nr. 8 K. Forster, Bevorzugt die Kirche eine politische Partei?
- Nr. 9 A. Langner, Demokratie fordert eine freiheitliche Wirtschaft
- Nr. 10 K. Forster, Kirche und Politik – Zur Frage der Äquidistanz zwischen Kirche und Parteien
- Nr. 11 H. Geißler, Mitbestimmung am Scheideweg
- Nr. 12 R. Spaemann, Kein Recht auf Leben? – Argumente zur Grundsatzdiskussion um die Reform des § 218
- Nr. 13 H. Marré, Kirchensteuer – warum und wofür
- Nr. 14 Cl. u. R. Willeke, Familie in der Krise – Ihre Abwertung im Politischen Unterricht
- Nr. 15 H. Boventer, Medienpolitik – nicht mehr, sondern weniger Pressefreiheit