

Seine Gesundung aus der Krise obliegt uns allen, wenn wir ernsthaft glauben, daß Gott durch unsere Fähigkeit, unseren Einfluß und unsere Wachsamkeit wirkt.

Wir werden mit den offen erklärten Gegnern sprechen müssen, werden sie auf die Ehrlichkeit ihrer Absichten prüfen und, wenn nötig, „nein“ sagen müssen. Wir werden die Gleichgültigen auf ihr fahrlässiges Schuldigwerden ansprechen und ihnen neue Möglichkeiten zur Bewältigung der Lebensfragen zeigen müssen. Wir werden denen, die den Religionsunterricht umfunktionieren wollen, den Unterschied zwischen Menschlichkeit als Mode und wirklich radikaler Gott-Menschlichkeit verstehen helfen müssen. Wir werden mit denen ringen müssen, die glauben, der Religionsunterricht müsse gelernt werden wie mathematische Formen, und jeder säkulare Fragensatz sei ebenso wie das Hereinnehmen der Probleme anderer Fächer bereits Häresie. Wir werden schließlich mit allen zusammengehen, denen das existentielle Glück und Wohl der Menschen aus religiöser Verantwortung nahegeht.

Das aber bedeutet ganz praktisch:

Wir alle müssen zwischen politischer Manipulation und realer Verantwortung für den Menschen unterscheiden lernen!

Besuchen Sie Schülerversammlungen, Elternabende, öffentliche Diskussionen über schulische Fragen und nehmen Sie dort ohne Scheu Stellung!

Übernehmen Sie Ämter in den Elternvertretungen und Schülervertretungen!

Nehmen Sie Stellung in Leserbriefen, Anfragen, Resolutionen und Abstimmungsversammlungen!

Kümmern Sie sich um die rechte Verteilung der Religionsstunden in den Stundenplänen!

Wir alle müssen den Verunglimpfungen und Engstirnigkeiten gegenüber dem Religionsunterricht in den Massenmedien entschlossen entgegentreten! Nur so nehmen wir verantwortlich als Christen die objektiv gegebene Chance des Religionsunterrichts wahr.

Themen und Meinungen im Blickpunkt

Hanna-Renate Laurien

Testfall für Demokratie und Bildungspolitik?

Demokratie und Menschenverständnis der hessischen Rahmenrichtlinien

Widersprüchlichkeit, Schärfe und Vielzahl der Urteile überraschen: „So gewichtig wie nüchtern“ nennt *Hartmut von Hentig* die hessischen Rahmenrichtlinien¹; „prinzipiell richtig“, „eine Pionierleistung“, „ein Korrektiv gegenüber den curricularen Traditionen des bisherigen Unterrichts“ sind sie für *Hellmut Becker*². Für *Werner Conze* dagegen stehen sie „wissenschaftstheoretisch auf schwachen Füßen“, sind sie „nicht auf Identifikation mit der parlamentarischen Demokratie, sondern auf Mißtrauen angelegt“³, und die — übrigens sich ausdrücklich zur SPD bekennenden — Professoren *Thomas Nipperdey* und *Hermann Lübke*⁴ diagnostizieren „Entpersonalisierung“ (17), „Unterschlagung demokratischer Grundprinzipien“ (27), „Erziehung gegen die Gesellschaft“ (22); „... sie wollen offenkundig eine andere Republik“ (28) — und deshalb ist Kritik an den Rahmenrichtlinien „Sache von Demokraten“ (41). Demokraten? Auf einer Tagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft⁵ stufte *Gerd Köhler*, bildungspolitischer Referent beim Hauptvorstand dieser Gewerkschaft, die Gegner anders ein: „Block der Nein-Sager: Arbeitgeber, die die freiheitlich-demokratische Marktordnung in Frage gestellt sehen, Oberschichteltern, denen häusliche Ruhe vor Konflikten und die Si-

cherung der eigenen Privilegien für die Kinder am Herzen liegt, eine CDU, die mit billigen Polemiken sowieso dagegen ist, unsicher gewordene Geschichtswissenschaftler, die bislang der notwendigen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Diskussion an den Hochschulen ausgewichen sind“, und er spricht von der Verfasserin dieses Beitrags aufgrund ihrer Stellungnahmen⁶ als der „wortgewaltigen HR. L., dem ideologischen Sprachrohr des Katholisch-Konservativen Bad Kissinger-Kreises der CSU-CDU“⁷.

Mancher mag vor solchen Widersprüchlichkeiten zurückschrecken, gar den Streit scheuen. Aber: die hessischen Rahmenrichtlinien haben den Inhalt von Schule überhaupt in die Diskussion geraten lassen, stellen an uns den Anspruch, uns Rechenschaft über die Richtung der Reformen zu geben. Nachdem Ministerpräsident *Osswald* ein kritisches Gesprächsforum über die Richtlinien in Deutsch und Gesellschaftslehre noch 1973 einberufen will und nachdem man im hessischen Kultusministerium beschäftigt ist, die Deutsch-Richtlinien in eine neue Fassung zu bringen⁸, muß diese Besinnung auf breiter Ebene vollzogen werden. Für unseren Beitrag brauchen wir nicht auf die Entste-

lungsgeschichte der Rahmenrichtlinien (RRL) einzugehen, und wir dürfen und müssen voraussetzen, daß Reform der Inhalte in den Schulen unerläßlich ist. Wichtiger Orientierungs- und Auswahl Gesichtspunkt ist die *Lebenssituation des Schülers*: seine heutige als Anknüpfungspunkt, die erwartete künftige für die Zielbestimmung. Die Curriculumdiskussion, in der Bundesrepublik seinerzeit durch Robinsohn (Bildungsreform als Revision des Curriculum⁹) in die Mitte gerückt, hat an die alte Erziehungsforderung angeknüpft, daß Schule nicht nur Wissen vermitteln, sondern leben lehren soll. Der Schüler wird als künftiger Staatsbürger, als Berufstätiger, als Privatperson gesehen¹⁰ und damit werden Bereiche für die Schule wichtig, in denen es um Verhaltensweisen, um Wertungen, um Stellungnahme geht. Je mehr — notwendigerweise — die Vermittlung von Methoden des Lernens Bedeutung gewinnt, um so schärfer muß — will man Schule zeitlich nicht ins Ungemessene verlängern — die Auswahl der Stoffe und Inhalte getroffen werden; um so bedrohender entsteht bei solchem Auswählen die Gefahr der Einseitigkeit, der Verkürzung. Dies alles vorausgesetzt, und zugestanden, daß Reform von Inhalten schwierig, ambivalent ist und notwendigerweise auch bestreitbare Entscheidungen einschließen wird, muß eine *kritische Auseinandersetzung* über Richtlinien nicht beim Detail ansetzen, sondern bei der *Grundkonzeption*.

Einseitigkeit im Ansatz

Das oberste Lernziel der hessischen RRL für Gesellschaftslehre ist „die Befähigung zur *Selbst- und Mitbestimmung*. Diese optimale Teilhabe des Einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ist an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft“¹¹, und entsprechend heißt es in den Deutsch-Richtlinien: „Die Aufgabe des Deutsch-Unterrichts ist es, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern. In die Konkretisierung dieser Formulierung muß die Analyse der gesellschaftlichen Situation der Bundesrepublik eingehen, die die Kommunikationsvorgänge bedingt. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen, daß die bestehenden Kommunikationsgrenzen Ausdruck gesellschaftlicher Unterschiede, Gegensätze und Widersprüche sind. Eine Schule, die sich den vom Grundgesetz geforderten Entwicklungszielen verpflichtet weiß, muß die Schüler in den Stand setzen, diese Zusammenhänge in ihrer Bedeutung für ihr eigenes Leben und für die Entwicklung dieser Gesellschaft zu begreifen. Damit wird die notwendige Voraussetzung einer bewußten und verantwortlichen Parteinahme für diese Entwicklungsziele geschaffen.“¹²

Die ausführliche Zitierung soll den Ansatz verdeutlichen: Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung ist nicht aus der Wissenschaft abgeleitet, ist vielmehr politisch gesetzt. Eine mögliche Setzung, allerdings schon hier wird Einseitigkeit vollzogen. Das Grundgesetz kennt nicht nur Selbst-

und Mitbestimmung, es kennt die Rechtsstaatlichkeit und die Entscheidung für die Form der repräsentativen Demokratie. „Teilhabe des einzelnen“ und repräsentative Demokratie gehen nicht ohne weiteres und immer zusammen¹³, Teilhabe in allen Bereichen würde zudem jene Politisierung aller Lebensbereiche vollziehen, vor der uns gerade das Grundgesetz schützt, das dem einzelnen auch einen „entpolitisierten“ Privatraum einräumt. Und „Aufhebung ungleicher Lebenschancen“? Hier, bei der *Idee der Gleichheit* ist ein Kernpunkt dieser RRL. Um dieser Gleichheit willen wird *Parteinahme* vollzogen. Wie und unter welchen Gesichtspunkten, das wäre jeweils am konkreten einzelnen Lernziel zu prüfen. Auf diese Weise verschreiben sich die Autoren einer fragwürdigen *Überzeugungsdidaktik*. Längst wissen wir aus der modernen (und älteren) Richtlinienarbeit, daß sich aus obersten Lernzielen (Mit- und Selbstbestimmung etwa) nicht einfach direkt Lernziele und Lerninhalte ableiten lassen. „Deduzieren“ läßt sich aus solcher Setzung sowohl die Bibel wie das Kommunistische Manifest — oder beides nicht, das ist das Problem jeder normativen Didaktik¹⁴. In den vorgelegten RRL stellt, so haben *Jeismann-Kosthorst*¹⁵ und Nipperdey-Lübbe ausführlich dargelegt, „die Kette der Lernziele eine Kette ganz bestimmter Auslegungen dar. Indem aber die Lernziele sich als Ableitungen aus einem scheinbar unangreifbaren obersten Lernziel geben, brauchen sie nicht begründet zu werden, sie werden unerschwerlich eingeführt. Das Verfahren tarnt . . . jeweils bestimmt politische Absichten“¹⁶. Nun nehmen die Richtlinienverfasser mit — wie sie selbst sagen — „böserartiger Beharrlichkeit“ in Anspruch, es müsse je im einzelnen geprüft werden, „wo und für wen es“ individuelle Freiheit „gibt und was sie für die einzelnen bedeutet“¹⁷. Doch gerade hier wird das Konzept der Richtlinien deutlich: prüfen und Offenheit der Entscheidung sind selten, sie haben die Welt vorweg gedeutet. Ihre Konkretheit — und das wird vielfach ausgesprochen — heißt Parteinahme für den Unterprivilegierten in einer Gegenwart, die für sie durch Herrschende und Beherrschte gekennzeichnet ist. *Meinungsfreiheit*, so beruft sich Prof. Ivo auf Paul Sethe, sei in der Bundesrepublik „die Freiheit von etwa 200 reichen Leuten, ihre Meinung an den Mann zu bringen“¹⁸, und mit dem Hintergrund solchen Zitates versteht man, warum für ihn Schreiben als Aufgabe des Deutschunterrichts neben dem Einüben für bestimmte Verwendungssituationen (Lebenslauf, Antrag bei Behörde z. B.) vor allem bedeutet, „daß Formen schriftlicher Kommunikation zur Herstellung von „kritischer Öffentlichkeit“ erlernt werden, die nicht abhängig ist von den bestehenden Institutionen und der von diesen gemachten Öffentlichkeit“¹⁹.

Für die RRL-Verfasser ist „die Zahl derjenigen, die ‚Öffentlichkeit‘ für ihre Erfahrungen, Meinungen, Interessen und Entwürfe herstellen und herstellen können, gering“, und „zwar deshalb, weil die Verfügungsgewalt über die dazu notwendigen Medien in den Händen weniger liegt“²⁰. Lassen wir einmal beiseite, ob dieses Bild der

Bundesrepublik zutrifft, ob hier nicht ein „Buhmann“ aufgebaut wird, den man anschließend zerschlagen möchte, ob hier nicht die freiheitlichen Möglichkeiten unserer Gesellschaft — etwa im Vergleich zu östlichen Systemen — mit Füßen getreten werden; messen wir diese Lernzielbestimmung an der *Berufung auf das Grundgesetz*, die die Verfasser immer wieder bringen. Für sie ist, um einen Verteidiger der RRL zu zitieren, der soziale Rechtsstaat „erst dann verwirklicht, wenn ‚demokratische Willensbildung und Gleichheitssatz auch in die Wirtschaftsgesellschaft‘ übertragen ist“²¹. Dafür mag man eintreten und riskiert damit die totale Politisierung auch der Wirtschaft — nur auf das Grundgesetz kann man sich dabei nicht berufen. Das Grundgesetz sichert gerade den Pluralismus der Meinungen, sichert das Fortbestehen von Alternativen und regelt wie es bei fortbestehender Meinungsvielfalt zu Entscheidungen (Mehrheitsentscheidungen, Gewaltentrennung etc.) kommen kann. Jeismann-Kosthorst haben aufgewiesen, wie die RRL offenbar *Didaktik als Fortsetzung der Politik* begreifen, wie sie sich überwiegend für das „Modell der direkten politischen Funktionen der Erziehung“, das am deutlichsten in den jakobinischen Erziehungsplänen der Französischen Revolution geworden ist, entschieden und sich von dem auf Condorcet zu beziehenden anderen, durchaus nicht unpolitischen Modell, das auf Entwicklung der Urteilsfähigkeit zielt, abgewendet haben²². Für sie ist klar, wie der Schüler sich zu entscheiden hat. Freiheit — Frau Haller fragt mich: „mehr Freiheit — was heißt das für Hilfsarbeiter, für Frauen am Fließband, für berufstätige Mütter?“²³ — und in den RRL für Gesellschaftslehre lautet das Lernziel im Lernfeld „Wirtschaft“: „die Schüler für die inner- und überbetriebliche Wahrnehmung ihrer Interessen als Arbeitnehmer zu qualifizieren“ (171). Es geht um Verhaltensschulung, nicht um Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit, aus der heraus der Mensch dann seine Entscheidung treffen kann. Und im Vollzug der immer wieder missionarisch-pathetisch begründeten „Parteinahme“ wird Ungerechtigkeit vollzogen. Wer bestimmt, was die Interessen der Arbeitnehmer sind? Und warum wird hier unter Berufung auf das Gleichheitsgebot des GG (Artikel 3) die Gleichheit der Bildungschancen für die Kinder ideologisch gefährdet? Man entgegnet, wie ich aus zahlreichen Diskussionen weiß, daß doch die Mehrzahl der Kinder später Arbeitnehmer werde, daß sie deshalb für diese Rolle vorbereitet werden müßten, und man merkt dabei offenbar nicht, wie man in eine abgelebte *Rollenpädagogik* zurückfällt. Werden Menschen für eine Rolle erzieht und nicht den erzieherischen Ansatz der vollen menschlichen Entfaltung aufgreift, der auch die Freiheit einschließt, sich gegen das Konzept des Erziehenden zu entscheiden, der wird am Ende den Menschen nicht einmal für seine Rolle hinreichend befähigen. Die Geschichte der ‚Mädchenbildung‘ sollte hier Material genug zur Verfügung stellen. Und nehmen wir einmal eine Privilegierung von Oberschicht-Kindern durch die heutige Schule an — das Grundgesetz berechtigt nicht, eine Privilegierung durch eine andere ab-

lösen zu wollen und das dann Verwirklichen von Gerechtigkeit zu nennen. Es läßt sich nur *Golo Mann* zitieren: „Damit meine ich nicht, daß die Autoren der Richtlinien böse Menschen wären . . . Für Humanität wollen sie kämpfen. Und wissen nicht, daß sie selber in die unmenschliche Landschaft gehören, gegen die sie protestieren . . .“²⁴

Für den Pädagogen gilt nicht Parteinahme für eine Gruppe von Kindern, sie sei groß oder klein an Zahl, für ihn ist jedes Kind Anlaß zur „Parteinahme“, hat jedes Kind in der Schule Anspruch auf Entfaltung. Daß dies — je nach Ausgangssituation — unterschiedliche Weisen des Förderns und Herausforderns mit sich bringt, ist von solcher Banalität, daß man es fast in der Diskussion um die Hochsprache in den Deutsch-Richtlinien ist eben dieses Gebot unterschiedlicher Förderung in der heißen Sonne der Parteinahme zerronnen.

Hochsprache und Klassenzugehörigkeit

Einübung in die *Hochsprache*, so heißt es zuerst, soll nicht vollzogen werden, weil damit nur eine Gruppe von Schülern ihr „schichtenspezifisches Erfahrungsfeld“ weiterentwickeln kann, während dies „für die weitaus größte Zahl der Schüler dagegen“ den Zwang bedeute, „neue Formen der Verständigung, des Sprach- und Sozialverhaltens, der Interpretation von Erfahrungen zu erlernen“ (7). Lediglich aus taktischen Gründen wird dann zwei Seiten später empfohlen, doch „im Sinne der etablierten Sprachnorm“ sprechen und schreiben zu lernen, denn sonst scheitere man an den z. Z. bestehenden Kommunikationsbarrieren. *Ulrich Greiner* hat deutlich gemacht, daß Hochsprache zweifellos nicht unbefragte Norm sein müsse, daß sie aber eine „sprachlich differenziertere, leistungsfähigere Form“ sei²⁵. Da eben setzt der Widerspruch der RRL-Vertreter ein: dem würden sie nur zustimmen, wenn *Hochsprache als Wissenschaftssprache* gemeint sei. Mit Hochsprache sei aber „jene Gebildetensprache“ gemeint, „die als öffentliche Sprache und als Schulsprache tatsächlich für die große Mehrheit der Bevölkerung und ihrer Kinder einschüchternde und disziplinierende Auswirkungen hat“. Die Sprache der Kinder aus Arbeiterkreisen solle nicht in Richtung Gebildetensprache, vielmehr „wie die Sprechweisen aller Kinder“ in Richtung Begriffssprache entwickelt werden²⁶. Wenn das so ist oder so sein soll, dann hätte schulischer Sprachunterricht nur die Aufgabe, in die Begriffssprache, in die Fachsprache, einzuführen. Aber sie wird doch in den Richtlinien, übrigens nicht zu Unrecht, in Spannung zur *Umgangssprache* gesehen und es wird — worauf schon *Priesemann* aufmerksam gemacht hat²⁷ — angedeutet, daß in den einzelnen Fächern ein Spannungsfeld zwischen Umgangssprache und Fachsprache bestehen kann. Also Verzicht auf die Gebildetensprache als Schulsprache? Hubert Ivo bringt eine andere Antwort. Für ihn ist einzig umstritten die Frage, „ob eine der schich-

tenspezifischen Sprachen besser geeignet sei, differenziertes Denken zum Ausdruck zu bringen“²⁸.

Nimmt man das an, so ergäbe sich die Aufgabe der kompensierenden Erziehung. Für Ivo erscheint jedoch die funktionale Gleichwertigkeit der verschiedenen Sprachen (Differenzhypothese) richtig, und er erklärt, daß sich die RRL dieser Auffassung angeschlossen hätten²⁹. Abermals: wenn das so ist, dann müßten die Richtlinien einen anderen Ansatz verwirklichen, dann hätte Sprachunterricht, „soziologisch interpretiert, die Aufgabe, den einzelnen aus seiner durch die Herkunft zugeschriebenen und sprachlich fixierten Rolle zu lösen, ihn instand zu setzen, prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen einnehmen zu können“³⁰. Darüber ließe sich reden — nur in den RRL findet sich dieser Ansatz nicht. Allerdings auch er wäre zu wenig, wäre zu eng, wäre, so meine ich, Betrug gerade an den Schülern, für die doch so leidenschaftlich Partei genommen wird. Ihre Möglichkeiten der Selbstfindung, des Weltverstehens werden begrenzt.

Unbestritten bringt jedes Kind *situationsgebundenes Sprechen* mit und soll nun in der Schule lernen, sein und anderer situationsgebundenes Sprechen zu erkennen und auch situationsfreies Sprechen als eine weitere Möglichkeit zu erlernen (Wissenschaftssprache). Dabei geht es um unterschiedliche Funktionen von Sprache und nicht um Klassenkampf³¹, und die Beziehungen „zwischen Dialekten, Sondersprachen und der Hochsprache“ bringen in ihren „Sprachnormenkonflikten“ nicht, wie die RRL-Verfasser formulieren, „grundlegende gesellschaftliche Konflikte“ zum Ausdruck (9)³², sondern Erweitern der sprachlichen Kompetenz vollzieht sich in solchem Begegnen verschiedener Stile. Das „Unterschichtenkind“ wird um die Erfahrung der „Hochsprache“ betrogen, wenn diese nur als Herrschaftsinstrument (65) analysiert werden soll und wenn es in den Lernzielen heißt, der Schüler solle Sprache erkennen „als schichtspezifische Sprechweisen, die die formal zugestandenen Sozialchancen einschränken“, wird eben gerade nicht der Ansatz der Differenzhypothese verwirklicht, wird dem Kind nicht die mögliche Dignität verschiedener Sprachformen und Sprachebenen erfahrbar.

Und stimmt dies denn, was über die „Gebildetensprache“ gesagt wurde? Es gibt sie gewiß neben der Wissenschaftssprache. Golo Mann hat aufgewiesen, wie Hochsprache und Rechtschreibung sehr wohl etwas mit Demokratie zu tun haben, wie Hochsprache das von „gleich zu gleich verhandeln“ zwischen Betriebsräten und Unternehmern ermöglicht. Die Abwendung von der Hochsprache bedeutet zugleich auch *Abwendung von der Literatur*, die die RRL-Verfasser nicht „abschaffen“, für die sie aber eine „Neubestimmung ihres Stellenwertes“ vornehmen wollen (46). Golo Mann hat analysiert, wie die Marienbader Elegie Hyperions Schicksalslied, dem Frageraster dieser RRL, in denen alles auf eine oberflächliche pseudo-sozio-

logische Dimension verengt ist, nicht standhalten, wie damit „ein Raub an der Jugend geplant“ wird³³. Ich meine, ein Raub besonders an denen, die nicht aus dem Elternhaus mit Bücherschrank stammen. Ist es Zufall, daß wir in diesem Jahr mit den „neuen Leiden des jungen W.“ von Ulrich Plenzdorf konfrontiert werden? Die Sprache von Edgar Wibeau ist nicht Hochsprache, alle Redewendungen unserer Tage sind ihm vertraut, er „liegt richtig“ — in der Sprache. Aber als ihm dann „dieses berühmte Buch oder Heft in die Klauen“ kommt, — eben der Werther —, da nimmt er dessen Sprache, um die Erfahrung seiner Liebe, seines Ich, die Erfahrung von den „Grenzen der Menschheit“, an der er zerbrechen wird, auszusprechen. Ein neuer Code, meint der Freund; für Edgar selbst ist es gar die „Werther-Pistole“. Für uns könnte daraus hervorgehen, daß wir diese Sprache brauchen, wenn wir bestimmte Erfahrungen sagen wollen, daß die ‚Blue-Jeans-Sprache‘ nicht reicht, um von „Abgeschmacktem“, vom „wahren Gefühl von Natur“, ja von dem „es ist ein einförmiges Ding um das Menschengeschlecht“ zu sprechen. Ist das wichtig? Lassen wir Golo Mann antworten: „Literatur war . . . eine befreiende Macht.“ Wer sie kennt, „der wird freier, unabhängiger, der stärkt die eigene Identität“. Selbst- und Mitbestimmung? Selbstbestimmung wird im engen Ansatz dieser Richtlinien verfehlt.

Solches geschieht, wenn „Parteinahme“ die entscheidende Kategorie der Didaktik, die *entscheidende* Kategorie für die Festsetzung der Lernziele und die Auswahl der Inhalte wird. Solches geschieht, wenn alles auf schichtenspezifische Ursachen, auf schichtenspezifische Monokausalität zurückgeführt wird. Dann sind Texte eben stets Teile eines Sozialisationsprozesses, sind Strukturmerkmale von Texten nichts anderes als „Ausdruck einer bestimmten historischen gesellschaftlichen Situation“ (60). Dem Lehrer wird nahegelegt, bei der Textauswahl Texte stets im Hinblick auf ihre Verwendungszusammenhänge zu befragen, die Schülerbedürfnisse kritisch zu bestimmen und zu prüfen, „auf welche Weise die Beschäftigung mit einer Textsorte der Emanzipation dienen kann“ (46). Sie wird der Emanzipation nicht dienen, wenn die Auswahl derart verkürzt ist, wenn die Deutung in Soziologismen, im Fragemuster „wem nützt — wem schadet dies“ steckenbleibt.

In der Auseinandersetzung mit den RRL Gesellschaftslehre ist ausführlich dargelegt worden (Jeismann-Kosthorst und Nipperdey-Lübbe), wie Emanzipation und Sozialisation, wie Selbst- und Mitbestimmung verfehlt werden, wenn monokausale Erklärungen, wenn eine vorweg gedeutete Welt Muster für den Unterricht abgeben. Daß die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde in der Gesellschaftslehre integriert werden sollen, wird von den Kritikern — auch von Professor Conze — gar nicht kritisiert. Die Frage ist nur, ob das „je spezifische Potential“ dieser Fächer beim Integrationsprozeß ausgelöscht wird oder nicht. Die Antwort ist von bestürzender Eindeutigkeit: *Dominanz einer unhistorischen Soziologie*, Geschichte

als Kuriositätenkasten, in dem durch den Verzicht auf Kontinuität historische Segmente in gezielter Einseitigkeit dargeboten werden. Geschichte wird stets nur als Geschichte für uns verstanden, Beschäftigung mit ihr muß sich legitimieren „durch einen Nachweis ihrer Beziehungen zu den jeweils relevanten politisch-gesellschaftlichen Problemen“ (S. 19). So wird Geschichte nur Belegmaterial, nicht anders als die Texte im Deutschunterricht. Sie „beweist“ die Veränderbarkeit menschlicher Bedingungen, wird immer am Heute gemessen und kann niemals ihre Korrektivfunktion für dies Heute und für den Menschen ausfüllen. „Die Erfahrung des Fremden, eine für die Einheit der Welt heute konstitutive Notwendigkeit, wird abgeschnitten.“³⁴ Auf all diese Argumente gehen die Verfasser der RRL in der Diskussion nicht ein. Sie unterstellen den Kritikern mangelnde wissenschaftstheoretische Kenntnis und verteidigen die Integration³⁵. Golo Mann hat die Methode durchschaut: „Aus einem Spiegel-Gespräch weiß man, daß sie ausweichen“³⁶, und Walter Killy erhielt auf seine Kritik³⁷ nur die Entgegnung, er sei ein heute auch philologisch nur nörgelnder, ins falsche Alpenhorn blasender Professor. Daß diese Taktik Methode hat, darf man vermuten, sie setzt nämlich den diktatorischen Moralismus der Richtlinien nur in ihrer Weise fort. Parteinahme ist zu Parteilichkeit geraten. Das Welt- und Menschenverständnis der RRL ist von dieser Kategorie bestimmt.

Welt- und Menschenverständnis

In den vier großen Lernfeldern der RRL Gesellschaftslehre: Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben (so sagt man statt Staat und Gesellschaft oder Innenpolitik, um den Prozeßcharakter gegenüber den — ungeliebten — Institutionen zu betonen), Intergesellschaftliche Konflikte (das hieß früher Außenpolitik), gilt ebenso wie in den vier Arbeitsbereichen der RRL Deutsch: Mündliche Kommunikation, Schriftliche Kommunikation, Umgang mit Texten, Reflexion über Sprache ein und dasselbe Muster: die Gegenwart ist negativ-kritisch gewertet, *nur aus der Kritik am Bestehenden wird Schülermotivation hergeleitet*. Die Kritik orientiert sich an der (immer zu beantwortenden) Frage, wem etwas nütze, wem es schade, und das Ziel heißt: Veränderung, so daß trotz der verbalen Absage an blinden Aktionismus eben die Überbewertung der Aktion aus dem Handlungsbezug hervorgeht. Was geändert werden muß, das sind die gesellschaftlichen, die sozialen Verhältnisse.

Wer aber will heute wohl noch fraglos und ungeprüft Normen übernehmen? Darum kann es nicht gehen. Unsere Gesellschaft ist zudem ohne Konflikte nicht denkbar, aber unsere Welt besteht nicht nur aus Konflikten, und Konsens, Toleranz machen politisches, gesellschaftliches und persönliches Leben überhaupt erst lebbar. Die Kritiker der RRL — von Golo Mann bis Lübke, von Otten bis

Killy und auch Sutor³⁸ und Nicklis³⁹ — haben deutlich gemacht, daß ein Unterricht, in dem der „nationale Kanon wertvoller Dichtung“ (Dt. S. 46) so wenig Platz hat wie der Begriff der „Sprachgemeinschaft“ (Dt. S. 7 f.), in dem Luther, Goethe und Grimm nur im Zusammenhang mit den Rechtschreibproblemen erwähnt werden (Dt. S. 73), ein Unterricht, von dem es heißt, er „braucht nicht nachzuweisen, daß Gerichte, Polizei und Feuerwehr notwendig sind, sondern Unterricht setzt dort an, wo bestimmte Maßnahmen von Trägern öffentlicher Aufgaben Kritik auslösen“ (GL 206), in dem Sport als Leistungssport nur auf Fanatismus, nationales Prestige und Werbung bezogen wird (GL 266), daß ein solcher Unterricht sich zwar kritisch geben mag, aber nur jene totale ‚Verunsicherung‘ erreicht, in der die Identität nicht gefunden, durch die das Hineinwachsen in die bestehende Gesellschaft unmöglich, der Hunger nach neuer, „heilsgewisser“ Identifikation aber geweckt wird: „Am Ausgang der Schule wartet der Spartakus.“⁴⁰ Wenn von Hentig den Vorwurf, Kritik werde zum alleinigen Maßstab gemacht, einfach durch die Frage zu kontern versucht „wo steht das? Wie macht man Kritik zum alleinigen Maßstab-Kritik per se?“ und seine Sympathie für die Pädagogen bekundet, „deren Ziel es ist, ein zweites 1933 zu verhindern“, verteidigt er die RRL schlechter, als er meint⁴¹.

Es geht nicht um ein Nein zum Konflikt im Schulunterricht, es geht um die Disharmoniegläubigkeit. Es geht um die Einsicht, daß es neben den notwendigerweise zu kritisierenden Einrichtungen und Verhältnissen auch Gedanken, Einrichtungen und Verhältnisse gibt, die zu bewahren sich lohnt. *Verabsolutierte Kritik* zeigt sich im Rollenspiel, um sich dabei „symbolisch von Herrschaftszwängen“ zu befreien, und zwar, wie der Klammerzusatz zeigt, im Verhältnis Eltern—Kinder, Lehrer—Schüler (RRL Dt. S. 34). Eine „distanzierende Analyse“ der persönlichen Familienerfahrung mit Fragen, die — allen Beteuerungen zum Trotz — einen ungeheuerlichen Eingriff in die Privatsphäre darstellen (z. B. „wie verhalten sich die Eltern untereinander: Formen des Konfliktaustrags, Anlässe für Streit, welche Rolle spielt dabei der Alkohol: — RRL GL S. 81, Unterricht für 7./8. Schuljahr) macht aus Kindern „verstehende Richter der sozial-gebundenen Eltern. Von Liebe, von Gefühl reden wir nicht“⁴². Die Berufung auf das oberste Lernziel Selbst- und Mitbestimmung, in dem man doch einen „Wert“ bejahe, verfängt hier ebensowenig wie die Abwehr von *Hartmut Jäckel*, nach dem die „Neigung der Jugend zu Widerspruch und Opposition“ den Lehrer, der die RRL ideologisierend verwenden würde, „unversehens Effekte“ erzielen ließe, „die seinen eigentlichen Intentionen diametral zuwiderlaufen“ . . . „DDR-Pädagogen sind in dieser Erfahrung leidgeprüfte Experten“⁴³. In solcher Argumentation wird das pubertäre Nein verabsolutiert und zum Prinzip pädagogischer Gegensteuerung erhoben, wird ausgelassen, daß es Persönlichkeitsbildung *nur in der Spannung zwischen Kritik und Identifikation* geben kann, daß — auch — über Unter-

richtsinhalte der Vorstellungshorizont der Schüler und damit derjenige der Gesellschaft von morgen aufgebaut und geprägt wird. Von Bloch stammt das Wort: „Totaler Zweifel freilich . . . ist — aus Wohltat Plage werdend — noch denkfeindlicher als der massivste Köhlerglaube!“⁴⁴ Die Berufung auf ein zweites 1933 wendet sich gegen sich selbst.

Wenn sich die RRL-Verfasser zur Rechtfertigung ihres Konfliktansatzes auf das „Interesse“ berufen, wenn sie erklären „Für die ‚Kinder der schweigenden Mehrheit‘“⁴⁵ zu sprechen und zu planen, dann müssen sie sich enthalten lassen, daß sie diese Kinder nicht zu selbständiger Haltung, zu komplexer Weltsicht führen werden, da für sie die Welt nur nach dem Modell „wem nützt — wem schadet etwas“ gedeutet wird. Weiß man dies immer so genau? Ist die reife, verantwortungsfähige Persönlichkeit nicht gerade dadurch gekennzeichnet, daß sie ohne vordergründige Schwarz-Weiß-Malerei Wege und Urteile, Maßnahmen und Hilfen entwickelt? „Interesse“ — so die RRL — orientiert sich an den „Bedürfnissen“ der Schüler. In der Pädagogik sind beide Begriffe vieldeutig. Im Grunde heißt die Bedürfnisse des Schülers bestimmen, etwas über die Erziehungsziele aussagen⁴⁶. Daß „Mündigkeit“ ein solches Ziel sein muß, wird niemand bestreiten wollen und auch die RRL nehmen dies Ziel für sich in Anspruch. Aber wird der Mensch mündig, wenn vorweg gedeutet ist, daß partikulares Interesse stets negativ, das allgemeine Interesse stets positiv gewertet wird? Beispiele ließen sich aus der RRL häufen: „Wer hat ein Interesse daran, daß partikulare Interessen als allgemeine ausgegeben werden?“ (RRL GL 123, 196; vgl. auch RRL GL 39, 48, 60, 69, 207, 209, RRL Dt. 10, 11, 14, 21, 23, 33, 41, 49, 56, 65, 70). Damit ist die Freund-Feind-Deutung der Welt festgelegt, damit sind wir nicht mehr „gemeinsame demokratische Staatsbürger, . . . sondern nur noch Interessengegner“⁴⁷.

Konflikt und Personverständnis

Hier wäre an sich die Stelle, um eine *von anderer Anthropologie bestimmte Pädagogik* diesem Zerrbild entgegenzustellen, eine Pädagogik, in der es den anderen als *Partner gibt*, in der die Du-Erfahrung untrennbar mit der Ich-Erfahrung verbunden wird. Selbstverständlich wollen die RRL-Verfasser die Konfliktgesellschaft nicht verewigen, deshalb ja eben in Frage stellen und verändern um jeden Preis. Am Ende soll sichtlich die „heile Welt“ stehen. Zu solcher Utopie sollen die „Kinder der schweigenden Mehrheit“ befreit werden. Wir wissen aus der Geschichte — aber deshalb darf sie eben nicht nur zum „Aspekt“ herunterfunktionierte werden —, daß irdische Heilslehren stets Ursprung totalitärer Formen geworden sind. Um nun diese Veränderungen zu erreichen, wird dem Handeln absolute Priorität, dem Protest höchster Wert gegeben. Es wird nicht gefragt, worauf der Protest zielt, ob

das, was er anstrebt, sinnvoll ist; Erkennen und Beurteilen „erfahren ihre Berechtigung erst dann, wenn sie auf das Handeln, d. h. auf das soziale Verhalten bezogen sind“ (RRL GL 9). Daß Erkennen und Handeln zusammengehen sollen, ist unbestritten, aber die Verabsolutierung eines Teils der Erziehung zum Ganzen ist hier, wie so oft in diesen RRL, unheilvoll.

Geht solcher Aktionismus mit der erwähnten Freund-Feind-Deutung zusammen, die Karl Popper als säkularisierten Aberglauben, als „Verschwörungstheorie der Gesellschaft“ enthüllt hat⁴⁸, dann ist verantwortliches Handeln, demokratisches Miteinander in höchstem Maße gefährdet. Es ist kennzeichnend, daß das *Problem des Totalitarismus als Bedrohung der Demokratie* in den Richtlinien nicht vorkommt, daß der Wert menschlicher Freiheit in ihrer Spannung zur Gerechtigkeit nicht erwähnt wird. Gefahr droht nur von „großen Männern“: Alexander, Cäsar, Napoleon, de Gaulle, Adenauer — Mao und Stalin werden nicht genannt. Ein einziges Mal wird aufgefordert, sozialistische Gleichheitsparolen mit der Wirklichkeit in den sozialistischen Ländern zu vergleichen (RRL GL S. 98), der Vergleich von DDR und Bundesrepublik wird zum bloßen Vergleich „verschiedener Gesellschaftssysteme“. „Die Frage nach der freiheitlichen Ordnung wird zur Frage nach Mitbestimmung bei ‚gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen‘ relativiert, um damit die Bundesrepublik kritisch behandeln zu können; nach den realen Formen von Mitbestimmung in der DDR, der Herrschaft und Auslese einer Funktionärsklasse und den Methoden, diese Herrschaft durchzusetzen, wird nicht gefragt. Die eigentlichen Unterscheidungsmerkmale aber, die Sicherung der freien Entfaltung des Menschen durch Grundrechte . . . einerseits, die Vergesellschaftung des Menschen, die parteiliche Justiz . . . andererseits und das Problem der Freiheit, das wird ganz zurückgedrängt.“⁴⁹ Wer solches feststellt, muß sich vom Autorenteam *Haller/Wolf* sagen lassen: „Nach wie vor geht der Kommunismus als Gespenst in den Köpfen unserer Bürger um. Gelingt es erst einmal, ein Reformkonzept mit dem Inventar aus der Mottenkiste antisozialistischer Propaganda zum Bürgerschreck auszustaffieren, dann hat man wieder eine Weile Ruhe.“⁵⁰ Wer die Berufung auf Freiheitlichkeit auf personale Verantwortlichkeit als „Inventar aus der Mottenkiste antisozialistischer Propaganda“ definiert, hat, so meine ich, jenes Mindestmaß demokratischer Verantwortlichkeit und Identifikation mit unserer Demokratie und ihren Leitbildern verlassen, das man von Lehrplanverfassern erwarten dürfte.

Die Einseitigkeit des Gesamtsatzes wirkt sich intensiv aus: wer die Teilhabe an gesellschaftlichen Vorgängen als Forderung isoliert, wer Demokratie, aber nicht repräsentative Demokratie sagt, wer die Situation des Arbeiters am Arbeitsplatz, das Verhalten von Eltern und die Deutung von „Texten“ ausschließlich gesellschaftlich sieht und beurteilt, muß ein *gebrochenes Verhältnis* zur *menschlichen*

Person haben. Bei all seiner Zustimmung hat Hartmut von Hentig an den RRL doch bedauert, daß „was der Gesellschaft als Person gegenübertritt und sich in ihr selbst bestimmen soll, nichts ist als eine Ansammlung von Rollen“⁵¹. Wie denn das Rollenspiel geradezu naiv in den RRL GL und Dt. als Form der Entlarvung empfohlen wird. Und noch bedenklicher: „immer wieder wird eingehämmert: individuelle Konflikte sind als Rollenkonflikte zu definieren“ (z. B. RRL GL 68)⁵². Daß Rollenerfahrungen in das Ich eingehen müssen, von ihm als Ganzes zu verantworten sind, fehlt ebenso wie die menschliche Möglichkeit, über die „Muß-Vorschriften“ einer Rolle hinauszugehen. Selbstverständlich kann bei solchem Personenbild auch das *Verhältnis zur Autorität* nur gebrochen sein. Autorität führt zu „irrationaler Autoritätsfixierung“, und im Unterricht „wird . . . Schülern . . . zugemutet, die antidemokratischen Tendenzen solcher Autoritätsfixierung auch an ihren eigenen Voreinstellungen und Verhaltensformen zu erkennen“. Und dann geht es weiter im Text: „zu untersuchen, wem die durch die jeweiligen Sozialisationsprozesse abverlangten Verzichte und Angebote zur Triebsublimierung/Ersatzbefriedigung nützen“ (RRL GL S. 116 und 105). Bei Standortbestimmungsfragen im industriellen Bereich kommt einmal das Wort „persönliche Entscheidung“ vor. Im übrigen aber soll „Autoritätsfixierung als Ergebnis von Triebunterdrückung“ (RRL GL S. 121) erkannt werden, und der Unterricht soll den Zusammenhang deutlich machen zwischen „Minderwertigkeitsgefühlen, schlechtem Gewissen, Aggressivität als Ergebnis von triebunterdrückender Sozialisation und Formen der Identifikation mit ‚großen Männern‘, nationalen Kollektiven“ (121). Eigene Erfahrungen der Schüler im Sozialisationsprozeß sollen „auf einen gesellschaftlichen Bezugsrahmen“ bezogen werden, „nicht mehr unter Begriffen wie persönliche Schuld, Versagen, Verdienst zu fassen“ sein (RRL GL S. 47 f.).

Wie ein solches Menschenverständnis zum *Ziel der Selbstbestimmung*, zur „Emanzipation“ gelangen soll, bleibt unfaßbar. Emanzipation vollzieht sich hier nur gegen die Gesellschaft und ohne personale Verantwortung. Für uns ist Erziehung ein „Entbarbarisierungsvorgang“, ein Stück Menschwerdung, das den Menschen, wenn es ihm nicht auch Entfremdung und Anpassung abverlangt, nicht zur Freiheit führt, sondern sich selbst überläßt und ausliefert. Nur im Konjunktiv nach „Formen der Autorität, die anerkannt werden sollten bzw. müßten“ zu fragen, sie aber dann sogleich mit den Folgen irrationaler Autoritätsbindung zusammen zu diskutieren (RRL GL S. 123), verkennet die Notwendigkeit von Vorbild und Autorität in jedem Erziehungsprozeß. Wie hier Schuld, Versagen, Verdienst weggeschoben werden, paßt zwar vortrefflich zum Negativbild der „großen Männer“, ist aber wissenschaftlich und menschlich so primitiv, so wenig der Spannung menschlichen Daseins zwischen Zwang und Freiheit angemessen, so wenig auf die Aufgabe der Schule, dem Schüler Grenzen und Möglichkeiten menschlicher Hand-

lungsspielräume aufzuweisen, bezogen, daß sich die Debatte wohl auf diese wenigen Bemerkungen begrenzen läßt⁵³. Christliches Menschenverständnis hat in diesem Konzept nicht Platz. Wenn „religiöse/ethische Begründungsmodelle für Autorität“ — vor allem unter dem Aspekt der Veränderung — Unterrichtsinhalt werden sollen, stehen sie, wie schon erwähnt, unter der übergeordneten Forderung, sie auf „irrationale Autoritätsbindung“ hin zu untersuchen. Die Sachstichworte „kirchliche Hierarchien; Zwei-Staatenlehre; Protestantische Ethik und Obrigkeitsbegriff; Technokratische Eliten (Begabungsbegriff)“ (RRL GL S. 123) sprechen dabei für sich. Von der sozialen und humanen Kraft des Christentums, von menschlicher Unwägbarkeit — kein Wort. Es mag dem Leser als Rand- und Fachfrage erscheinen, wenn in den RRL für Deutsch Freiheit der Phantasie (Kreativität) nicht als individuelle Kraft erlaubt wird, wenn „die gemeinsame Aufarbeitung“ solcher Texte vorgeschrieben wird — sonst hätten sie „nur eine sehr begrenzte emanzipatorische Funktion“ —, damit auch geklärt wird, inwiefern „die individuellen Produkte auf den überindividuellen Zusammenhang, der die Produktion von Texten bestimmt, verweisen“ (RRL Dt. S. 33) und wenn gewarnt wird, „die individuelle Phantasie als vorgeblich freie zu mystifizieren“ (RRL Dt. S. 20). Dies ist mehr als ein Fachproblem, es belegt noch einmal das Welt- und Menschenverständnis. Phantasie, Kreativität wird nur verstanden als „Fähigkeit geltender Muster, Konventionen, Normen außer Kraft zu setzen“ (RRL Dt. S. 20) und die Produktion „solcher Texte“ — der persönlichen, individuellen Phantasie — wird auf das Ziel gerichtet „humanere Kommunikationsbedingungen herzustellen“ (RRL Dt. S. 21). Wer hätte etwas gegen „humanere Kommunikationsbedingungen“? Aber wenn Person nur in Funktion für eine Gruppe Berechtigung erhält, so wie Erkennen nur auf Handeln hin geordnet wird, wird das Ergebnis nicht „human“ sein können, weil es zutiefst die Möglichkeiten der Freiheit gefährdet. In diesem Mißverständnis, um es vorsichtig auszudrücken, wurzelt die undifferenzierte Gleichheitsforderung, die, unbekümmert um die wissenschaftliche Diskussion in diesen RRL dazu führt, daß auf jede Leistungs- und Begabungsdifferenzierung verzichtet wird⁵⁴. In diesem Mißverständnis, daß Gleichheit und Gerechtigkeit zusammengingen, daß Chancengleichheit durch gleiche Angebote verwirklicht würde — sie wird dadurch zutiefst gefährdet!⁵⁵ —, in diesem Mißverständnis, daß die Person durch Rolle und Milieu, deren Einfluß jeder Verständige anerkennt, ganz determiniert sei, wird das Konzept humaner Erziehung ausgelöscht.

In dieser Auseinandersetzung geht es nicht nur um Schule, um Unterricht, „es geht um die Substanz des Ethischen“, den „Verlust von Grundwerten“⁵⁶. So wie der Mensch hier erscheint: ohne Verantwortlichkeit — es waren immer die anderen oder die Schichtzugehörigkeiten —, nur Rechte einfordernd (von Pflichten ist insgesamt nur zweimal die Rede), in allen Lebensbereichen vergesellschaftet,

wird er im Verfehlen des postulierten Lernziels „Selbst- und Mitbestimmung“ sich selbst und den Sinn menschlichen Daseins verfehlen. Der Christ und der Humanist müssen in diese Auseinandersetzung einbringen, daß der Verzicht auf Unterschiedlichkeit der Menschen Freiheit und Verantwortung, Glück und Gerechtigkeit gefährdet. Sie müssen einbringen, daß dies Bekenntnis zum Aushalten menschlicher Unterschiede nicht als Alibi mißbraucht wird, um vermeidbare ungerechte Unterschiedlichkeiten bestehen zu lassen. Der Geschlossenheit des Konzepts der hessischen RRL müssen wir als Staatsbürger und Christen die Offenheit unseres Konzepts entgegensetzen. In den Richtlinien einiger Länder ist es erkennbar, nicht „aus einem Guß“, weil es ein Konzept ohne „ideologischen Überbau“ ist. In der öffentlichen Diskussion allerdings macht sich das Fehlen eines offenen, christlichen Erziehungskonzepts schmerzlich bemerkbar. Wie oft treffen wir auf Klagen — über die Säkularisation, die Zeiten, den schwindenden Sinn für das Transzendente — wie selten auf Konzepte. Die Diskussion um die hessischen Rahmenrichtlinien sollte zum Stachel im Fleisch werden!

¹ Hartmut von Hentig, Unpolitisches Reden über Politik ist nicht mehr möglich, Frankfurter Rundschau, 29. 3. 1973. ² Hellmut Becker, Inhalte sind nicht mehr langweilig, Frankfurter Rundschau, 24. 5. 1973. ³ Werner Conze, Der verantwortungsbewußte Lehrer ist überfordert, Frankfurter Rundschau, 10. 5. 1973. ⁴ Thomas Nipperdey und Hermann Lübke, Gutachten zu den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Heft 1 der Schriftenreihe des Hess. Elternvereins, Bad Homburg, 1973. ⁵ Was sollen Schüler lernen? Hrsg. von Gerd Köhler / Ernst Reuter, Dokumentation einer Tagung der GEW; Fischer-Taschenbuch Nr. 1460, Juli 1973. ⁶ Hanna-Renate Laurien, Schulung statt Schule, Rede-Manuskriptdruck vom 24. 2. 1973, u. a. veröffentlicht in „Kulturpolitischer Informationsdienst“ 5/1973 Bonn, und: Herrschaft durch Sprache?, Rede-Manuskriptdruck vom 12. 4. 1973, u. a. veröffentlicht in „Kulturpolit. Informationsdienst“ 9/1973, Bonn. ⁷ Gerd Köhler, Inhaltliche Schulreform im Widerstreit gesellschaftlicher Interessen, in: Was sollen Schüler lernen? a. a. O. S. 16. Im übrigen ist mit dem „Bad-Kissingen-Kreis“ wohl die Zusammenkunft der leitenden Beamten aus den Kultusministerien der CDU-CSU regierten Länder gemeint, deren Religionszugehörigkeit sich ökumenisch darstellt. ⁸ FAZ vom 11. 8. 1973: „Kogon soll Forum über Richtlinien leiten“. ⁹ Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Luchterhand, Berlin. ¹⁰ Vgl. dazu in Robinsohn, a. a. O. S. 47, Kriterien: ... die Bedeutung eines 1967 Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, ... die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, ... die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens. ¹¹ RRL für Gesellschaftslehre (GL), S. 7. ¹² RRL Deutsch, S. 8. ¹³ Auf diesen — wichtigen — Zusammenhang kann hier nicht näher eingegangen werden. Zum Problem sei verwiesen auf Dolf Sternberger, Nicht alle Staatsgewalt geht vom Volke aus, Kohlhammer, Stuttgart 1971. ¹⁴ Vgl. H. L. Meyer, Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Curriculum-Revision, hrsg. v. F. Achtenhagen und H. L. Meyer, 1971, S. 106 ff. ¹⁵ Karl-Ernst Jeismann / Erich Kostborst, Geschichte und Gesellschaftslehre, in: Geschichte in Wiss. und Unterricht, 5, 1973, S. 261 ff. Auf dieser außerordentlich gründlichen Arbeit fußt in mehreren Abschnitten auch das Gutachten von Nipperdey und Lübke. ¹⁶ Nipperdey - Lübke, a. a. O. S. 7. ¹⁷ Ingrid Haller / Hartmut Wolf, Ein Curriculum lernt laufen, Zeitschrift für Pädagogik, 3/1973, S. 426 ff., hier: S. 434 f. Frau Haller und Herr Wolf sind Verfasser der RRL GL. ¹⁸ Hubert Ivo, Deutsch-Unterricht doch als Lebenshilfe, in: Was sollen Schüler lernen? a. a. O., S. 133. Professor Ivo ist Verfasser der RRL Dt. ¹⁹ RRL Deutsch, S. 19. ²⁰ Ebd., vgl. aber die ausweichende Antwort in Beantwortung der Großen Anfrage der F.D.P.-Fraktion, die RRL Dt. betreffend, vom 29. 3. 1973. Dort wird bestritten, daß Schreiben „lediglich“ der Herstellung von krit. Öffentlichkeit diene

und auf die „Einwegkommunikation der modernen Massenmedien“ verwiesen. Auf die klare Frage, daß der Text der RRL Dt. doch letztlich besagt, daß dem Gebot der Meinungsfreiheit (Art. 5 GG) in unserer Umwelt nicht entsprochen werde, wird nicht eingegangen. Dies kennzeichnet die gesamte Diskussionsituation und macht sie so mühsam. Der Text der Großen Anfrage und die Antworten auf sie sind veröffentlicht in „Informationen und Mitteilungen“ vom 29. März 1973, Nr. 40/73, Der Hessische Kultusminister, 62 Wiesbaden. ²¹ Hans-Karl Rupp, Erziehung zum Klassenkampf? In: Was sollen Schüler lernen?, a. a. O., S. 103, dort unter ausdrücklicher Berufung auf Hermann Heller und Wolfgang Abendroth. ²² Jeismann-Kosthorst, a. a. O., S. 266 f. ²³ Ingrid Haller, Hartmut Wolf, Von der Sprachlosigkeit einer Reform und der Sprachlosigkeit ihrer Gegner, in: Was sollen Schüler lernen? a. a. O., S. 159. ²⁴ Golo Mann, Wenn der Deutsche progressiv sein will ... Süddeutsche Zeitung, 2./3. 6. 1973. ²⁵ Ulrich Greiner, Die Deutschdidaktik: Zwischen Seelsorge und Wissenschaft, FAZ vom 3. 2. 1973; vgl. auch Friedrich Hassenstein, Comics, Fernsehen, Werbung im Deutschunterricht der Schulen, FAZ vom 13. 1. 1973 und Paul Stöcklein, Die hinterfragten Richtlinien, FAZ vom 22. 3. 1973. ²⁶ Valentin Merkelbach, Soll die Hochsprache abgeschafft werden? in: Was sollen Schüler lernen? S. 148. ²⁷ Gerhard Priesemann, Zur Theorie der Unterrichtssprache, Düsseldorf 1971. ²⁸ Hubert Ivo, a. a. O., S. 137. ²⁹ Ebd., S. 138. ³⁰ Peter M. Roeder, Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft, Sprache und Erziehung, S. 65. ³¹ Verf., Herrschaft durch Sprache? in: Die Höhere Schule, 8/1973, S. 210. ³² Kurt Otten, Die hessische Landplage, FAZ vom 14. 7. 1973. O. nimmt Bezug auf Franz Hebel, Der richtige Schritt, Die Zeit vom 16. 3. 1973. ³³ Golo Mann, a. a. O. ³⁴ Nipperdey - Lübke, a. a. O., S. 10. ³⁵ Wolf, Haller, Ein Curriculum lernt laufen, a. a. O., S. 435 f. ³⁶ Golo Mann, a. a. O. ³⁷ Walther Killy, Ideologisches Konstrukt, Die Zeit vom 30. 3. 1973. ³⁸ Bernhard Sutor, Gutachten zu den hess. RRL, als Manuskript. ³⁹ Werner Nicklis, Gutachten a) zu den RRL GL, b) zu den RRL Dt; vervielfältigt; mir zugänglich gemacht vom Hess. Elternverein; 1973. ⁴⁰ Nipperdey - Lübke, a. a. O., S. 40 und H. Lübke, Die Schule, Institut programmierter Dekultivierung, FAZ vom 4. 5. 1973. ⁴¹ von Hentig, a. a. O. ⁴² Verf., Schulung statt Schule, a. a. O. ⁴³ Hartmut Jäckel, Unpolitische Inhalte bekommen Konkurrenz, in: Was sollen Schüler lernen? a. a. O., S. 100. ⁴⁴ Ernst Bloch, Tübinger Einleitung in die Philosophie I, edition suhrkamp 11, S. 25. ⁴⁵ Jochen Vogt, Für die „Kinder der schweigenden Mehrheit“, in: Was sollen Schüler lernen? a. a. O., S. 140. ⁴⁶ P. H. Hirst und R. S. Peters, Die Begründung der Erziehung durch die Vernunft, Düsseldorf 1972; im Kap. Erziehung werden die Begriffe „Bedürfnis“ (S. 64 ff.) und „Interesse“ (S. 69 ff.) aufgefächert und in Zusammenhang mit „Motivation“ gebracht. In den hess. RRL ist diese Verbindung so vollzogen, daß daraus wird „Didaktik als Metawissenschaft, die wissenschaftl. Kategorien an Erfahrungen der Schüler“ prüfen will (Jeismann - Kosthorst S. 271), Hirst und Peters hingegen machen klar, daß hier jeweils der Lehrer „moralische Entscheidungen zu treffen“ hat, im Interesse des Kindes. ⁴⁷ Sutor, a. a. O., S. 4. ⁴⁸ Verf., Schulung statt Schule, a. a. O.; Karl R. Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, 2. Band, Falsche Propheten, Bern, 2. Aufl. 1970, S. 119 ff. ⁴⁹ Nipperdey - Lübke, a. a. O., S. 30. ⁵⁰ Haller - Wolf, Von der Sprachlosigkeit einer Reform ..., a. a. O., S. 158. ⁵¹ Hartmut von Hentig, a. a. O. ⁵² Verf., Schulung statt Schule, a. a. O. ⁵³ Vgl. hierzu auch Nipperdey - Lübke, S. 19 f., 22. ⁵⁴ Nipperdey - Lübke verweisen auf die Kundgebung von 50 angelsächsischen Humanwissenschaftlern und Nobelpreisträgern gegen den politischen Mißbrauch der Begabungsdiskussion in American Psychologist, 5, 1972 und bezeichnen den Ansatz der RRL als „diletantisch subjektive Selektion von Resultaten der Humanwissenschaft“, a. a. O., S. 9. Ich verweise ferner auf die — ohne jeden Bezug auf die FFL — vorgelegte Arbeit von Heinz Heckhausen, Leistung und Chancengleichheit höchst differenziert, bringt die bildungshistorische Entfaltung und Gleichheit der Bildungschancen als „zehnfaches Dilemma“ (S. 102 ff.). Für uns wichtig: „Die Forderung geht heute zunehmend mehr dahin, statt soziologischer Schicht, Einteilungen ... psychologische Variablen der Person und ihres Lebensraumes zu verwenden ... Denn hinsichtlich dieser Variablen zeigt sich einerseits eine beträchtliche Varianz innerhalb der einzelnen Sozialschichten und andererseits zwischen ihnen eine aufschlußreiche Wechselwirkung“, S. 97. ⁵⁵ Heinz Heckhausen, a. a. O., S. 105 ff. ... „ist soziale Gleichheit zwischen allen Individuen hergestellt, wenn jeder das für ihn Geeigneteste erhält ...“. ⁵⁶ D. A. Seeber, Gefährdet der Mensch sich selbst? HK, Mai 1973, 216 f.