

Hermann Lübbe

Hessische Gesellschaftslehre oder Die Grenzen des pädagogisch Erlaubten

Um die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Schulfach »Gesellschaftslehre« ist ein Dauerstreit entbrannt. Der Streit erhob sich im Augenblick ihres Erscheinens im Frühling dieses Jahres, und seither wird er mit wachsender Erbitterung geführt. Empörte Eltern organisieren ihren Protest vereinsmäßig: Diskussionen und Resolutionen in Hunderten von Versammlungen landauf und landab. Man fühlt sich in einen neuen Schulkampf verwickelt. Man fürchtet die Neuerrichtung von Kenntnisschulen — dieses Mal aus linker Doktrin und Gesinnung.

Die Befürworter der neuen Unterrichtspläne bleiben die Antwort nicht schuldig. Für progressive Schüler und jugendbewegte Lehrer stehen diese Pläne im Glanz der Verheißung des Fortschritts und der Emanzipation, und der Vorsitzende der zuständigen Gewerkschaft vermutete hinter der Gegnerschaft gegen sie die Interessen der Millionäre. Damit wurde die Auseinandersetzung in den ideologischen Rang des Klassenkampfes erhoben.

Nachdem die Öffentlichkeit derart mobil geworden ist, wird der Gegenstand natürlich auch im Hessischen Lantag in permanenter Wiederholung diskutiert. Die kulturpolitische Atmosphäre in und zwischen den Fraktionen erhitzt sich dabei. Die Wahlkampfstrategen in den Parteien beginnen sich darauf einzustellen, daß die Hessenwahl 1974 auch um diese Sache geführt werden wird.

Von Anfang an sind auch die Wissenschaften in den Streit einbezogen gewesen. Historiker und Politologen, Philosophen und Soziologen, auch Pädagogen natürlich treten aus ihrer professoralen Reserve, sofern diese noch vorhanden gewesen sein sollte, heraus und ergreifen Partei. Sie schreiben Analysen und sprechen Kommentare. Gutachten erscheinen und werden gelesen; Nachdrucke erfolgen.

Der Lautstärke dieser Auseinandersetzung entsprach auch der Wiederhall in der Publizistik. Das Thema gelangte bis auf die erste Seite selbst in der überregionalen Presse; sogar im Ausland wurde darüber berichtet. Redakteure von Fernseh- und Rundfunkmagazinen hielten diese Sache für wichtig genug, sie vor einem potentiellen Millionenpublikum auszubreiten. Die verantwortliche Landesregierung, die mit diesem Wellenschlageffekt ihrer Rahmenrichtlinien zunächst nicht gerechnet hatte, trat die Flucht nach vorn an und erhob den Fall zu einem Musterfall hessisch praktizierter Demokratie. Nach Kriterien

ihrer Prominenz lud sie sogenannte Experten zu öffentlicher Diskussion aufs Podium des Hessen-Forum. Der Ministerpräsident höchst persönlich eröffnete das Treffen vor einem über tausendköpfigen Publikum, und das Fernsehen übertrug es live mehr als sieben Stunden lang bis zum Ende weit nach Mitternacht.

Die Hessische Landesregierung, wie gesagt, betrachtet den Fall als einen Lehrfall praktizierter Demokratie. Daran ist soviel richtig, daß in der Tat nur in einer Demokratie eine solche öffentliche Auseinandersetzung, in der auch die Regierung nicht geschont wird, stattfinden kann, und insofern wäre alles in Ordnung. Daß auch etwas nicht in Ordnung ist, zeigt sich an den disproportionalen Dimensionen des Falles. Was ist denn der Anlaß des großdimensionierten Dauerstreits? Es sind Richtlinien für die Ausarbeitung von Unterrichtsplänen in einem einzigen unter mehreren Schulfächern, und zwar für eine einzige, nämlich die mittlere unter drei Schulstufen, die von Kindern besucht wird, die zwischen zehn und fünfzehn Jahren alt sind. An ihrem gehörigen Ort haben natürlich auch solche Richtlinien ihre Wichtigkeit. Aber im Vergleich mit den zentralen Aufgaben, die Regierungen und Parlamente in unseren Bundesländern von der Gebietsverwaltungsreform bis zur Verbesserung der Nahverkehrsinfrastruktur zu lösen haben, handelt es sich bei solchen Richtlinien doch um einen Gegenstand von durchaus untergeordneter politischer Größenordnung. Die Heftigkeit der politischen Auseinandersetzung, die sie ausgelöst haben, steht dazu in einem verblüffenden Mißverhältnis. Das ist nicht normal, und das ist auch nicht gut. Denn die Aufmerksamkeit und das Engagement der Bürger sind knappe politische Güter, und es ist mißlich, wenn sie über Monate hin für ein Problem, das der Sache nach normalerweise als ein Randproblem gelten muß, politisch in Anspruch genommen und verbraucht werden. Normalerweise würde ein solcher Vorgang doch ganz anders verlaufen sein. Der Kultusminister hätte Fachleute beauftragt, Lehrplanentwürfe auszuarbeiten. Das Resultat ihrer Arbeit hätte er dann den Betroffenen, den Lehrern, den Eltern, den Schülern, den einschlägigen Verbänden, zur Stellungnahme vorgelegt. Einige Konferenzen, Klausurtagungen hätten stattgefunden. Unter Berücksichtigung der eingegangenen Stellungnahmen wäre ein revidierter Entwurf abgefaßt worden. Der kulturpolitische Ausschuß des Landtags hätte noch Gelegenheit gehabt, Kenntnis zu nehmen, und alsdann wäre der Erlaß des Ministers in Kraft getreten — Stoff für einen Bericht auf hinteren Seiten der Landespresse und für ein Dreiminuteninterview mit dem Minister in der Landesrundschau.

Was stattdessen in Hessen stattfand, habe ich eingangs geschildert. Der Grund der ungewöhnlichen Heftigkeit, mit der hier die Öffentlichkeit reagierte, ist natürlich der, daß die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre ihrerseits von ungewöhnlicher Art sind. Ungewöhnlich ist, um es in einem

Satz zu sagen, daß diese Richtlinien, die schließlich nicht irgendwer, sondern ein amtierender Minister zu verantworten hat, den Versuch einer systematischen pädagogischen Hintertreibung jeder sozialen Identifikation repräsentieren, sofern diese zugleich Identifikation mit Bestehendem und Gegenwärtigem wäre. Selbstverständlichkeiten werden kritisch aufgelöst, Vertrautheiten weggearbeitet, die eigene Existenz in Familie und Schule problematisiert. Die Rahmenrichtlinien lesen sich als ein Programm permanenter Selbstbeschäftigung mit dem beabsichtigten Effekt der intellektuellen und emotionalen Desintegration.

Diese Anleitung zur Selbstbeschäftigung, die die doktrinär interpretierten sogenannten Interessen vierzehnjähriger Kinder zum Maßstab schulischer Wirklichkeitsvermittlung macht, hat Folgen, die ebenso grotesk wie ernst sind. Sind zum Beispiel die Schüler lustlos oder gleichgültig, so ermahnt oder ermuntert man sie nicht, sondern man macht eben diese ihre Gleichgültigkeit zum Unterrichtsgegenstand. Fühlen sie sich frustriert, leiden sie an Minderwertigkeitsgefühlen, so thematisiert man eben diese ihre Gefühle. Man lehrt sie nicht, sich innerhalb der sicherlich ungewissen, aber stets doch vorhandenen Grenzen ihres Könnens einzurichten. Und man lehrt sie auch nicht, es zu akzeptieren, daß die Grenzen des eigenen Könnens, aus welchen Gründen auch immer, von Individuum zu Individuum verschieden, weit oder eng gezogen sind. In penetranter Wiederholung wird lediglich mitgeteilt, daß, wer immer Schwierigkeiten, insbesondere Schwierigkeiten mit sich selbst hat, diese den speziellen Sozialisationsprozessen verdankt, denen er ausgesetzt war, und deren Veränderung dann entsprechend zum Programm erhoben wird.

Nun ist es ja gewiß richtig, daß die institutionellen, auch sonstigen Bedingungen der hier sogenannten Sozialisation, allerdings wiederum nur in gewissen Grenzen, veränderbar sind. Es ist auch nicht ausgeschlossen, daß, wer sich später als Opfer einer verkorksten Erziehung erkennt, unter günstigen Voraussetzungen verbliebener Kräfte einen ganz besonders kräftigen Willen entwickeln könnte, am System herrschender Erziehung etwas zu ändern. Aus erlittener Läsion kann man produktive Konsequenzen ziehen. Aber sofern es sich um institutionelle Konsequenzen handelt, wird ja erst die nächste Schülergeneration und nicht mehr man selbst die Früchte ernten können. Insofern bleibt es dabei, daß man auch lernen muß, sich selbst in derjenigen Misere noch zu akzeptieren, die in bezug auf einen selbst nicht mehr zu ändern ist. Dieses ist ja ein entscheidender Aspekt dessen, was man Leben-Lernen nennen darf, und den Beitrag dazu, den auch die Schule leisten könnte, vermißt man.

Das ist ein pädagogisch unerlaubtes Versäumnis. Vieles von dem, was besser anders wäre, ist tatsächlich änderungsfähig. Es ist auch richtig, daß die historischen Teile des Gesellschaftskundeunterrichts die triviale Einsicht in die Ver-

änderbarkeit der Verhältnisse nahebringen können. Es ist aber grotesk, die Vermittlung dieser Einsicht zum dominanten Zweck der Historie zu erheben, wie es die Rahmenrichtlinien in ermüdender Wiederholung tun. Daß die Geschichte uns auch die Grenzen der Reichweite unserer Handlungsmacht lehrt und die mangelnde Resistenz unserer Pläne gegen die Interventionen der Verhältnisse, die nicht so sind — davon ist nicht die Rede. Die Wirklichkeit wird gleichsam zur Disposition der »Interessen« der Schulkinder gestellt. Entsprechend werden in Permanenz als »scheinbar« apostrophierte Selbstverständlichkeiten problematisiert, zum Beispiel auch die selbstverständliche Schulpflicht, indem man im Ernst und wörtlich vor den Kindern die Frage aufwirft: Wie kommt der Staat dazu, alle Kinder zu zwingen, von einem bestimmten Alter an eine Schule zu besuchen? Ja, wie kommt er dazu? Das ist in der Tat eine entscheidende Frage, wenn Eltern befürchten müssen, daß die Schule in der geschilderten Weise in eine Anstalt zur Beförderung jugendlicher Selbstbezogenheit umfunktioniert werden soll. In dieser Schule werden die Kinder zur Selbstbezogenheit, zur Identifikationsunfähigkeit und damit zur Identitätsschwäche erzogen.

Damit sind die Grenzen des pädagogisch Erlaubten eindeutig überschritten. Man mag Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland halten, wofür immer man will. Man mag sie auch für das halten, wofür die Verfasser der Hessischen Rahmenrichtlinien sie halten. Aber es ist pädagogisch unstatthaft und überdies eine politische Torheit, die Schule mit einem Hebel der Gesellschaftsveränderung zu verwechseln. Es ist jedermann unbenommen, eine ganz andere Republik zu wollen. Aber man kann in den Schulen dieser Republik nicht für eine ganz andere Republik erziehen. Selbst der Wille zur Verbesserung der Zustände in unserer Republik setzt die Identifikation mit dieser voraus. Wer solche Identifikation systematisch hintertreibt, stärkt nicht die Kritikfähigkeit, sondern destruiert die Basis menschlicher Engagement- und Handlungsfähigkeit. Das Resultat ist nicht die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, sondern ein streuender Hunger nach Chancen der Restabilisierung des floatenden Ich durch neue, andere Identifikation. Insofern darf man vermuten, daß die Produkte eines Unterrichts gemäß diesen Rahmenrichtlinien Schüler sein werden, die auf das Angebot eines großen Engagements, das ihnen am Schultor die Werber des Spartakus unterbreiten, aus Gründen ihrer Frustrationserlösungsbedürftigkeit willig eingehen müssen. Die Hessische Gesellschaftskunde ist nicht gerade als Kaderschule programmiert; aber sie ist eine Schule, die für die Kaderschule rekrutierungsfähig macht.

Das ist pädagogisch unerlaubt; das ist auch politisch unerlaubt. Es hat somit gute Gründe, daß der Kampf um die Rahmenrichtlinien zu einem politischen Kampf geworden ist.

Die Grundoperation der Richtlinien ist, noch einmal, die der Auflösung aller primären Identifikationen. Unter solchen Prämissen ist es selbstverständlich nicht möglich, eine elementare, unverzichtbare Funktion der Schule zu erhalten, nämlich die Funktion der Vermittlung positiver Kenntnisse, für die das Maß nicht doktrinär interpretierte sogenannte Interessen Vierzehnjähriger sind, sondern die umgekehrt das Material sind, in bezug auf das man als Kind erst lernen muß, vernünftige Interessen auszubilden.

Genau an diesem Punkt möchte ich etwas ausführlicher auf die Frage der Integration des Geographieunterrichts sowie des Geschichtsunterrichts in den Gesellschaftskundeunterricht eingehen.

Die Verdächtigung des Geographie- und Geschichtsunterrichts ist alt; die Kampagne gegen sie erreicht bereits um die Mitte der sechziger Jahre einen ersten Höhepunkt. Zuerst hatten - um es mit einem sprichwörtlich gewordenen Beispiel zu sagen - die schönen Nebenflüsse der Donau das Pech, Symbol all dessen zu sein, was in der Schule überflüssigerweise gelehrt und gelernt wird. Das geht zurück auf einen bekannten Bildungspolitiker, auf den früheren Schulsenator von West-Berlin, Evers. Dieser Schulmann hatte sich öffentlich über die Paukerei lustig gemacht, die Schüler zwingt, zu büffeln, auswendig zu lernen und im Abfrageunterricht auf Lehrerfragen zu antworten, auf die es regelmäßig nur eine einzige richtige, vollständige Antwort gibt -> An welchen Flüssen liegt Passau? Wie gelangt Schiffsfracht von Dortmund nach Bamberg? Wann wurde die DDR gegründet und wann stieg der erste künstliche Satellit, der Sputnik, in den sowjetischen Himmel?

Es ist der Witz solcher Fragen, daß sie primär nicht unsere Urteilskraft, sondern unser Wissen fordern, das zu erwerben und zu behalten mühselig ist. Diese Mühsal pflegen sich Schüler seit alters durch gewisse didaktische Kniffs zu erleichtern, wozu jene Merksprüche von der Art gehören, wie es sie auch für die deutschen Nebenflüsse der Donau gibt: »Iller, Lech, Isar, Inn / fließen rechts zur Donau hin, / Altmühl, Naab und Regen / fließen ihnen entgegen.«

Über diesen Vers mockierte sich unser Schulminister - nicht, weil der Vers die linken Nebenflüsse der bayerischen Donau allzu großzügig auf drei reduziert, sondern deswegen - man errät es schon -, weil deren Kenntnis vermeintlich jenes kritische Bewußtsein nicht kräftigt, das den Schüler befähigen soll, sich emanzipatorisch dem Konformitätsdruck repressiver gesellschaftlicher Strukturen zu entziehen, sich selbst zu bestimmen und für die Auflösung dieser Strukturen politisch konkret sich zu engagieren.

Wir alle und die Leser der Hessischen Rahmenrichtlinien zumal haben diese neuen Vokabeln inzwischen alle im Ohr - Repression, kritisches Bewußtsein, Emanzipation etc. usf. Der intellektuelle Wind, den diese Vokabeln erzeugen,

frischt immer noch auf und hat die Paukatmosphäre aus den Schulen in der Tat nahezu vollständig weggeblasen. Nächste dem Geographieunterricht ist natürlich in erster Linie das Schulfach »Geschichte« betroffen. Auch das ließe sich mit Zitaten aus dem Munde von Prominenten belegen. Ein renommierter und einflußreicher Professor der Pädagogik fand die curricularen Skrupel reformwilliger Geschichtslehrer drollig, ob denn nun immer noch und im Detail Bismarcks Zeit in St. Petersburg und dazu noch sein diplomatischer Aufenthalt in Paris zu behandeln sei. Die aktuelle Frage lautet: Wieso überhaupt Bismarck?

Unter der Wirkung solcher entschlossenen Fragen ist rasch die Menge der geographischen und historischen Fakten beiseite gefegt, deren Kenntnis noch vor kurzem zu den schulischen, ja kulturellen Selbstverständlichkeiten gehörte. Für die Erteilung eines selbständigen Erdkunde- und Geschichtsunterrichts fehlen nunmehr die hinreichenden Gründe, und bei den Schülern fehlt fürs Pauken der Nebenflüsse der Donau die Motivation. — Genau das ist die Lage, die sich in den Hessischen Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre spiegelt. Was ist zur Sache zu sagen? Muß uns nicht in der Tat ein kritischer Kopf lieber sein als ein vollgestopfter? Die richtige Antwort auf diese Frage hat leider den Nachteil, nicht ebenso suggestiv und einfach zu sein wie das naheliegende Ja. Zur Kritik ist nämlich nur fähig, wer vorweg in der Welt, in der er lebt, sich zurechtfinden kann, und dieses Orientierungsvermögen bildet sich einzig durch ständige und fortschreitende Einübung in die elementaren intellektuellen Operationen der Differenzierung und Identifizierung, des Unterscheidens und Wiedererkennens. Ich will über die Philosophie und die pädagogische Psychologie dieser Operationen hier nichts vortragen. Es dürfte indessen plausibel sein, daß die Orientierung ermöglichende Fähigkeit des Unterscheidens und Wiedererkennens, wie andere Fähigkeiten auch, sich nur in anhaltender Einübung herausbilden und festigen kann, und zu dieser Einübung braucht man erstens Gelegenheit und zweitens die motivationsstärkende Erfahrung des großen Vergnügens, das es bereitet, zu tun, was man kann und fortschreitend besser zu können, was man tut.

Meine These ist: Wer die Nebenflüsse der Donau und andere Realitäten dieser Sorte als fürs kritische Bewußtsein angeblich irrelevant öffentlich der pädagogischen Lächerlichkeit preisgibt — der raubt den Schülern tausend naheliegende Gelegenheiten zur Lust des Unterscheidens und Wiedererkennens. Wie soll eine Ferienreise von Hamburg zur Adria noch eine vergnügliche Reise sein können, wenn man nicht in der Lage ist, öde fünfzehnhundert Schienen- oder Betonkilometer mit geübtem oder sich übendem Blick zu gliedern und so zu einer behaltbaren, rekapitulierbaren Abfolge zu machen? Auch die linken Nebenflüsse der Donau sind ja auf dieser Reise identifizierbare Etappen, und so geht es weiter bis zu den unverkennbaren, verkarsteten Küstengebirgen

Dalmatiens kurz vor dem Ziel. Und dieses alles sind Elemente einer Orientierung, ohne die dem älteren Schüler auch die wirtschaftsgeographischen Hintergründe der großen Raffinerien verborgen blieben, die ihm, hoffentlich, beim Blick hinab von den Höhen des fränkischen Jura auffällig geworden sind.

Es ist ganz richtig, daß zu den Existenzbedingungen dieser Raffinerien auch Kapitalverwertungsinteressen gehören und auf der anderen Seite ebenso das Interesse unseres Reisenden, deren Produkt, zum Beispiel Superbenzin, überall in gewünschter Menge nachtanken zu können. Unverständlich ist einzig, daß primanerhafte Polit-Ökonomie zum Spott über die Geographie der Quartaner berechtigen soll. Sicher ist, daß dieser kulturrevolutionäre Spott aus Ministermund die früher einmal sogenannte Realienkunde endgültig zugrunde richtet. Sicher ist, daß es nunmehr weder eine curriculare Chance noch eine Motivation gibt, sich als Schüler ein Bild der Welt von grob erreichbarer deskriptiver Vollständigkeit anzueignen.

Sicher ist, daß damit die erwähnte Reise von Hamburg zur Adria zu einem Ereignis des Stumpfsinns wird, weil eben niemals Gelerntes nicht wiedererkannt und das noch nicht Gelernte nicht auffällig werden kann. Der Griff nach dem Mickey-Mouse-Heft wird unvermeidlich, und das Ergebnis ist nicht wesentlich anders, wenn der sogenannte kritische Schüler statt nach Mickey-Mouse zur politischen Trivilliteratur eines gespensterreichen roten Lehlingskalenders greift.

Natürlich müssen die Fakten, die Elemente unserer Weltkenntnis sind, gelernt werden, und zwar partiell durchaus in jener Weise, für die die Schülersprache das Wort »büffeln« bereithält. Aber wo und wann kann man das besser, als in der Schule, im Schüleralter? Die kritische Arroganz, die das für ein Tun subalternen Positivismus' hält, ruiniert unwiederholbare Gelegenheiten. Aber ich plädiere für eine vernünftige Rekonstruktion der geographischen und sonstigen Realienkunde nicht nur deswegen, weil Fakten uns das Vergnügen der Sättigung eines provozierbaren Hungers nach ihnen verschaffen. Es ist wahr, daß pures Wissen kein Maß praktischer Urteilskraft ist. Aber es ist auch wahr, daß die politische und moralische Urteilskraft leerläuft, wo sie nicht jederzeit auf Daten und Fakten sich stützen kann. Es ist ein Irrtum, anzunehmen, daß wir in der Lage seien, uns später, in den Zusammenhängen der politischen Praxis, nach Bedarf und nach Belieben solche Daten und Fakten zu beschaffen. Wir können das nur, wenn wir über jenes grobe, aber weitgespannte und festgeknapfte Netz von wirklichkeitsorientierenden Unterscheidungen verfügen, das uns in unserer Zivilisation nun einmal keine andere Institution besser als die Schule verschaffen kann.

Bereits das pure Faktum hat kritische Potenz. Es bleibe den Schülern einer beliebigen Obersecunda in München unbenommen, sich auf Jugendfestivals mit

den Kämpfern in aller Welt für die vollständige Emanzipation der Frau zu verbünden. Aber zu den technischen Geräten zur Beförderung dieser Emanzipation gehören heute, unter unseren zivilisatorischen Bedingungen, wie man weiß, Wasch- und Geschirrspülmaschinen. Und nun ist es abermals ein Nebenfluß der Donau, in diesem Fall die Isar, deren durchschnittliche Wassermenge man unter anderem tatsächlich kennen muß, um die wahrscheinlichen Grenzen der emanzipatorischen Schmutzwasserproduktion der Chefinnen hochinstallierter Spül- und Waschküchen berechnen zu können. Dieses und Analoges kann man immer nur positiv lernen und zur Kenntnis nehmen — zuerst auf der Schule und dann und genauer auf der Technischen Hochschule. Es ist überhaupt von befremdender Naivität, die Schule für einen Ort zu halten, an dem es gelingen könnte, eine politische Urteilskraft zu erzeugen, die man gegen die angeblich korrumpierenden Einwirkungen der sogenannten Gesellschaft schützen und stärken muß. Die politische und moralische Substanz der Schule kann von der politischen und moralischen Substanz des Gemeinwessens, dessen Schule sie ist, nicht auf Dauer und auf erhebliche Weise verschieden sein. Die Schule der Nation, so hat mit Seitenblick auf die Bundeswehr unser Bundeskanzler gesagt, ist die Schule. Umgekehrt heißt das, daß die Schule, die wir haben, die Schule eben dieser Nation ist. Politische Tugenden, die in der Nation selbst nicht vorhanden wären, wird die Schule in den Kindern der Angehörigen dieser Nation schwerlich erwecken können. Indem die Schule in eben dieser Absicht politisch wie pädagogisch sich übernimmt, ruiniert sie ihre Fähigkeit, uns mit derjenigen Wirklichkeit bekanntzumachen, die wir politisch nicht ändern, sondern einzig in Rechnung stellen können.

Auch die neue Fassung der Rahmenrichtlinien, die der verantwortliche Minister unter der Wirkung der Dauerkritik an der alten inzwischen veranlaßt hat, macht diese Kritik nicht gegenstandslos. Die Absicht, den selbständigen Geographie- und Geschichtsunterricht aufzuheben und beide in den Gesellschaftskundeunterricht zu integrieren, wird ja nicht aufgegeben. Darüber hinaus gilt, daß viele der vorgenommenen, auf den ersten Blick weitreichenden Änderungen bloß von verbaler Art sind, bestimmt, ins Auge zu stechen. Das will ich an zwei signifikanten Beispielen zeigen.

1. Nach der alten Fassung sollten die Schüler lernen, ihre negativen Selbsterfahrungen »auf seine gesellschaftlichen Bezugsrahmen zu beziehen, das heißt nicht mehr unter Begriffe wie persönliche Schuld, Versagen, Verdienst zu fassen« (ein solches Programm müßte meines Erachtens, wenn mit ihm ernst gemacht würde, daraufhin überprüft werden, ob es nicht eine grundgesetzwidrige pädagogische Verletzung der Würde des Menschen enthält). — Die neue Fassung möchte dagegen, daß die negative Selbsterfahrung der Schüler »nicht mehr ausschließlich unter Begriffe wie persönliche Schuld, Versagen, Verdienst« gefaßt wird. Das eine ist vom anderen,

verbal, das reine Gegenteil. Zunächst sollte von Schuld, Versagen, Verdienst »nicht« die Rede sein, nunmehr eben doch, wenn auch »nicht ausschließlich«. Dieser radikalen Änderung müßte eine radikale Änderung der entsprechenden, im Detail formulierten Lernziele folgen. Nach solcher Änderung sucht man vergebens. Die personale Ebene, auf der von Schuld oder Verdienst zu reden wäre, wird nicht betreten. Die Neufassung erweist sich an einem entscheidenden Punkt als optisch-deklamatorisch.

2. Die erste Fassung der Rahmenrichtlinien wollte lehren, »individuelle Konflikte als Rollenkonflikte« zu begreifen. — Die Evidenz der Kritik, die geltend machte, daß die Konflikte, in denen das Individuum seine Identität finden und behaupten muß, nicht nur Rollenkonflikte sind, hat die Verfasser in der zweiten Auflage das Wörtchen »auch« einfügen lassen, so daß nunmehr »individuelle Konflikte auch als Rollenkonflikte« zu behaupten sind. Wiederum ist diese dem Anschein nach fundamentale Änderung des Programms im weiteren folgenlos geblieben. Die veränderten Rahmenrichtlinien erscheinen insofern als ein inkonsistentes und inkonsequentes Ganzes.

Es ist plausibel, daß auch die neue Fassung der Rahmenrichtlinien nicht vermochte, die Empörung der Eltern und sonstiger Bürger zu besänftigen. Man unterstelle aber einmal, die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre repräsentierten den schulpolitischen Fortschritt und wären das pädagogische Signal der besseren Welt von Morgen oder Übermorgen. Selbst wenn man das unterstellen könnte, bleibt es doch ein unerlaubter politischer Versuch, der Öffentlichkeit diesen pädagogischen Weg in eine bessere Welt in Gestalt einer Unterrichtsreform zuzumuten. Der Einwand, der Widerspruch gegen diese Zumutung sei ja jedermann unbenommen geblieben, zieht nicht. Jede Demokratie lebt, unbeschadet der in ihr herrschenden Gegensätze, von einem politischen Elementarkonsens, von einer Übereinstimmung in grundlegenden Überzeugungen, und keine Demokratie kann auf die Dauer gedeihen, in der die jeweilige Mehrheit fortgesetzt diesen Elementarkonsens strapaziert.

Dasselbe gilt auch für eine demokratische Kultur- und Schulpolitik. Es gibt in der Bürgerschaft jeweils auch einen kulturellen Elementarkonsens, der sich zwar wandelt, aber nicht in beliebigem Tempo und nicht in jeglicher Richtung. Es gibt kulturelle Selbstverständlichkeiten; es gibt intellektuelle und moralische Traditionen, die im Rahmen des Systems nur ändern kann, wer sie zugleich respektiert. Genau diesen Respekt lassen die Hessischen Rahmenrichtlinien vermissen. Wer Kinder veranlassen will, an die Stelle von schulgesellschaftlichen Verhältnisse zu setzen, strapaziert damit den in unserer kulturellen Tradition herrschenden intellektuellen und moralischen Elementarkonsens bis an den Rand des Zerbrechens, und das hat, wie auch an analogen Beispielen

deutlich gemacht werden könnte, den Sturm um die Hessischen Rahmenrichtlinien ausgelöst.

Es mag ja sein, daß wir, wenn wir in einer ganz anderen, neuen kulturellen Tradition erst einmal lebten, besser daran wären. Dieser Glaube bleibe den jugendbewegten Verfassern der Hessischen Rahmenrichtlinien ebenso wie dem Minister, der ihnen den Auftrag gab, ganz unbenommen. Aber der Versuch der administrativen Stiftung einer solchen neuen, vermeintlich besseren Tradition unter Verletzung von Grenzen, die durch den herrschenden intellektuellen und moralischen Konsens gesetzt sind, unternommen mit den verwaltungstechnischen Mitteln eines Schulministers — dieser Versuch ist ein Novum. Er wird als Denkwürdigkeit in die Geschichte der deutschen Schulpolitik eingehen.