

Shu-Mei Chang

**Begründungen der politischen Pädagogik
bei Hermann Giesecke**

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2004

**Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen**

**Hauptberichterstatter: Wolfgang Bartholomäus
Mitberichterstatter: Klaus Prange
Dekan: Andreas Boeckh
Tag der mündlichen Prüfung: 14. 06. 04**

BEGRÜNDUNGEN DER POLITISCHEN PÄDAGOGIK BEI HERMANN GIESECKE

1. Einleitung und Aufgabenstellung	5
2. Definitionen und Beziehungen der pädagogischen Begriffe Gieseckes	16
2-1 Definitionen der pädagogischen Begriffe	16
2-2 Beziehungen der pädagogischen Begriffe	36
3. Pädagogik als Reaktion auf die autoritäre Gesellschaft (in den sechziger und siebziger Jahren)	40
3-1 Von der Allgemeinbildung zur politischen Bildung	40
3-2 Konfliktorientierte politische Didaktik: Ziele und Inhalte (1965 und 1972)	48
3-3 Die Problemanalyse	88
4. Pädagogik als Reaktion auf die Freizeit- und Konsumgesellschaft (in den achtziger Jahren)	94
4-1 Von der politischen Bildung zur Allgemeinbildung	94
4-2 »Bildung statt Erziehung«	109
4-3 Kontroverse um »Das Ende der Erziehung«	129
5. Pädagogik als Reaktion auf die Individualisierungstendenz (seit den neunziger Jahren)	138
5-1 Die Ambivalenz verschärfter Individualisierung	139
5-2 Die politische Dimension der Allgemeinbildung	145
5-3 Die Revision des Erziehungsbegriffes: von »Bildung statt Erziehung« zu »Erziehung ist die Basis der Bildung«	166
6. Kritik der politischen Pädagogik Gieseckes	174
7. Literaturverzeichnis	195

1. EINLEITUNG UND AUFGABENSTELLUNG

Als eine aus einer autoritären Kultur stammende taiwanesisches Pädagogin bin ich fasziniert von der emanzipationsorientierten kritischen Erziehungswissenschaft, die in Anlehnung an Jürgen Habermas große Aufmerksamkeit in Taiwan bekam und mit der mein Interesse an der deutschen Pädagogik anfang. Als ich 1997 zur Weiterbildung nach Deutschland gekommen war, war ich überrascht festzustellen, dass die deutsche kritische Pädagogik ihren Höhepunkt in den siebziger Jahren erreicht hatte und teilweise aus der Mode gekommen war. Ihre Entwicklung ist nicht nur deshalb bergab verlaufen, weil postmoderne Strömungen und der radikale Konstruktivismus die kritische Theorie in die Ecke gedrängt hat und der gesellschaftskritische Fundus an der Verbindung mit der pädagogischen Praxis gescheitert ist,¹ sondern auch weil sich ihre gesellschaftlichen Entstehungszusammenhänge im Laufe der Zeit verändert haben. Die kritische Erziehungswissenschaft ist ursprünglich die Reaktion auf die autoritäre gesellschaftliche Situation der damaligen Bundesrepublik. Ihre Bedeutung ist langsam verschwunden, während die westdeutsche Gesellschaft sich weitgehend von den Autoritäten und der Kontrolle emanzipiert hat.² Die Pädagogik kann unmittelbar mit den politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen pulsieren - eine solche Denkweise hat mich sehr beeindruckt bzw. begeistert. Demgegenüber hatte sich die taiwanesisches kritische Pädagogik in einem luftleeren Raum entwickelt, nur begrifflich mit der soziologischen Terminologie v. a. von Habermas anti-kapitalistisch argumentiert und überhaupt keinen Anschluss an die gegenwärtige taiwanesisches Gesellschaft gefunden. Insofern ist sie nur eine kolonisierte Theorie, die von der Frankfurter Schule unbesehen nach Taiwan importiert wurde und aus deren soziologischer Analyse direkt die pädagogischen Implikationen abgeleitet wurden. Von den kritischen

¹ Vgl. E. König: Bilanz der Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36(1990), S. 922ff.

² Vgl. H. Sünker/H. -H. Krüger (Hrsg.): Die kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999, S. 7.

Erziehungswissenschaftlern Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Hermann Giesecke, Wolfgang Klafki und Wolfgang Lempert, die sich auf die kritische Theorie stützten,³ haben wir taiwanesischen Pädagogen keine Ahnung. Wir können uns deshalb von ihnen nicht inspirieren lassen, weil wir die enge Beziehung deutscher kritischer Pädagogik mit der damaligen sozialen Lage in Westdeutschland nicht nachvollziehen können. Die taiwanesische kritische Pädagogik diskutiert nicht, wie Taiwans demokratischer Fortschritt unter der Herrschaft des Diktators Jiang Kai-Shek ebenso wie seines Sohnes Jiang Jing-Guo behindert wurden. Sie konzipiert nicht, wie die Pädagogik zur inneren Demokratisierung beitragen kann. Es ist auch kein Thema, wie die Pädagogik weiter auf die Demokratisierungsprozesse nach der Abschaffung des Notstandsgesetzes 1989 reagiert. Meine Begeisterung gegenüber der engen Verbindung von deutscher kritischer Pädagogik mit den gesellschaftlichen Entwicklungen der BRD hat mich bewegt, intensiver darauf einzugehen.

Die Weiterentwicklung der kritischen Pädagogik ist mannigfach, sogar umstritten. König und Zedler sind der Auffassung, nach Ende der siebziger Jahre sei an den weiteren Publikationen von kritischen Erziehungswissenschaftlern wie Blankertz, Giesecke, Mollenhauer, Lempert und Klafki die Forderung nach Emanzipation weitgehend nicht mehr abzulesen.⁴ Diese Behauptung ist fragwürdig. Klafki hat 1983 Schlüsselprobleme als Lerninhalte entworfen, durch die das Problembewußtsein seiner Bildungstheorie von der bundesrepublikanischen Gesellschaft auf die globale Ebene erweitert wird.⁵ Das zählt zur Neuformulierung der kritischen Pädagogik. Lenhart unterstützt die Ansicht, dass die Blüte der klassischen kritischen Erziehungswissenschaft zwar nach den gesellschaftlichen Reformen der siebziger Jahre vorbei ist, aber sich noch weiter entwickeln kann, sofern sie ihre Schwerpunkte von den hiesigen politisch-gesellschaftlichen Problemen auf weltweite

³ Vgl. E. König/ P. Zedler: Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim 1998, S. 124.

⁴ Vgl. a. a. O., S. 136.

⁵ Vgl. Ch. -H. Chu: Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki. Dissertation. Tübingen, 2002, S. 135f.

überleitet.⁶ Mollenhauer und Giesecke haben zwar nicht wie Klafki an die wesentlichen Weltprobleme angeschlossen, aber sie haben nicht auf die Emanzipation verzichtet, sondern im traditionellen Bildungsbegriff neues Licht für die Emanzipation wieder entdeckt.⁷ Im Jahr 1983 lässt Mollenhauer in »Vergessene Zusammenhänge - über Kultur und Erziehung« eine Absage an dem ideologiekritischen Zugang der kritischen Pädagogik erkennen.⁸ Er ist von der Tradition des »alteuropäischen Begriffs von Menschlichkeit«, bes. von ästhetischen Erfahrungen ausgegangen, um den Emanzipationsbegriff umzudeuten. Durch historische Texte (z. B. Texte von Augustinus, Comenius, Brecht u. a.) und Gemälde (von Velasquez und Rembrandt) würden die Schüler ihre Bildsamkeit und Selbständigkeit entfalten.⁹ 1991 hat er in einem Gespräch mit Theodor Schulze erklärt, er habe sich nicht vom Begriff der Emanzipation abgewendet, sondern versucht, durch die kulturelle Bildung die Emanzipation substantiell zu machen.¹⁰ Giesecke hat Mitte der achtziger Jahre in dem Buch »Das Ende der Erziehung« das Ende der politischen Emanzipation angekündigt. Jedoch hat er sich nicht von dem Begriff der Emanzipation verabschiedet. Er thematisiert seither nicht mehr die Aufhebung der sozialen Ungleichheit, sondern konzentriert sich auf die Emanzipationsmöglichkeiten des Individuums. Insgesamt kann man sagen, dass die obengenannten kritischen Erziehungswissenschaftler auf keinen Fall vom Emanzipationsbegriff abgewichen sind, sondern sie haben vor dem Hintergrund des Sozialwandels nur verschiedene Wege zur Emanzipation eingeschlagen.

Die Pädagogik von Giesecke interessiert mich am meisten. Anders als Klafki, der durch die Verlagerung des Problems der sozialen Ungleichheit auf die globale Ebene sein Interesse an Ideologiekritik weiter verfolgt, legt Giesecke in seiner Reformulierung der E-

⁶ Vgl. V. Lenhart: Aktuelle Aufgaben einer kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: H. Sünker/H. -H. Krüger (Hrsg.): Die kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! A. a. O., S. 227.

⁷ Blankertz ist wegen eines Autounfalls im Jahr 1983 im Alter von 56 Jahren verstorben. Deswegen ist offen, ob sich seine Position mit der Zeit auch wie Mollenhauer und Giesecke gewandelt oder verändert hätte. Lempert ist ein Pädagoge beruflicher Erziehung und hat sich später nicht weiter mit dem Thema Emanzipation beschäftigt.

⁸ Vgl. M. Winkler: Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel 2002, S. 67.

⁹ Vgl. E. König/P. Zedler: Theorien der Erziehungswissenschaft. A. a. O., S. 136.

¹⁰ Vgl. H. B. Kaufmann/W. Lütger/Th. Schulze. u. a.(Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991, S. 81.

manzipation Nachdruck auf die Anpassung an die institutionellen Regeln, die als demokratische Grundlage gelten. Trotz dieser großen gedanklichen Veränderung behauptet er, die Emanzipation sei seit jeher der Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeiten gewesen.¹¹ Wie kann Giesecke sein Emanzipationsverständnis von der Veränderung der Gesellschaft bis zur Anpassung daran auf einen Nenner bringen? Es lohnt sich, der Sache auf den Grund zu gehen. Auch Mollenhauer hat sich in der späteren Phase gedanklich verändert, aber er hat sich eher auf die Ästhetik besonnen und daher die gesellschaftliche Reflexion hinter sich gelassen. Giesecke verfolgt jedoch trotz der Rückkehr zum überlieferten Gedankengut der Bildung seit den achtziger Jahren nach wie vor die gesellschaftliche Entwicklung und hat darauf bezogen seine pädagogische Gedanken weiter entwickelt. Aus meinem Interesse an dem Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik bzw. Gesellschaft scheint es mir deswegen besonders spannend, wie sich in verschiedenen Zeiträumen Gieseckes Pädagogik mit dem sozialen Wandel dialektisch entwickelt bzw. gewandelt hat. Seiner Pädagogik nachzugehen, ist nicht nur ein Überblick über die gesellschaftlichen Evolutionsprozesse der vergangenen Jahrzehnte, sondern auch eine Erkundung der Debatte über die Bildungsreformen in der Geschichte der westdeutschen Erziehungswissenschaft. Z. B. hat Giesecke 1985 mit seiner Streitschrift »Das Ende der Erziehung« viele Pädagogen zum Verteidigen der Erziehung provoziert. Mitte der neunziger Jahre ist er mit der Idee der Unterrichtsschule auf viele Gegenmeinungen getroffen.

Nicht zuletzt eröffnet die Thematisierung von Pädagogik und Politik bzw. Gesellschaft durch diese Giesecke-Forschung wichtige Problemfelder.

Erstens: Die disziplinären Abhängigkeiten und Abgrenzungen zwischen der Erziehungswissenschaft und der Soziologie sind unklar geworden. Die Pädagogik wurde seit Anfang der sechziger Jahre durch die zunehmenden wissenschaftlichen, öffentlichen und politischen Interessen an der Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungsreform zu einem Wandel bewegt, der die Pädagogik dazu zwingt, sich nun als Wissenschaft zu

¹¹ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. Erlebnisse, Erfahrungen und Interpretationen. Weinheim/München 2000, S. 88.

rechtfertigen. Danach wird die Pädagogik mit unterschiedlichen Ansätzen der Sozialwissenschaften verknüpft und dadurch tiefgreifend geprägt.¹² Aus zahlreichen Diskussionen über die Kooperationsmöglichkeiten zwischen beiden Disziplinen ergibt sich trotz verschiedener Standpunkte eindeutig : Die Soziologie ist für die empirischen Analysen zuständig, die Pädagogik für die normativen Urteile.¹³

Aber wir fragen weiter, was versteht man unter pädagogischen Normen? Die Bildungstheorie von Klafki besagt, dass sich pädagogische Normen aus der Gesellschaft ableiten. Er hält es für notwendig, dass die jungen Menschen dazu angeregt werden, grundgesetzlich gesicherte Rechte weiter für andere Menschen zu verwirklichen. Das ist eine ethische Pflicht, auf die ein Individuum bei seiner Selbstbestimmung und Mitbestimmung nicht verzichten kann.¹⁴ Die Bildungstheorie ist daher verpflichtet, mit ihren moralischen Ansprüchen die weitere Demokratisierung der Welt zu betreiben. So entsteht der Entwurf der Schlüsselprobleme von Klafki. (Im K. 5-2 wird noch darauf eingegangen) Das Modell - die Pädagogik entscheidet bzw. verbessert die gesellschaftliche Entwicklung und Probleme - hat inzwischen viele verschiedene Variationen, die man »Pädagogisierung sozialer Probleme« nennt. Es ist eine übliche Denkweise, dass die aktuellen gesellschaftlichen Probleme als pädagogische definiert und im Modus des Pädagogischen bearbeitet werden. Arbeitslosigkeit, Benachteiligung der Frauen, Rüstungsproblematik, Umweltzerstörung usw. werden zum Gegenstand pädagogischer Tätigkeiten. Von der Ökopädagogik, Arbeitslosenpädagogik, Frauenforschung und Friedenspädagogik ist in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten die Rede.¹⁵ Die neueren Diskussionen über die bildungspolitischen Maßnahmen, von den Reformvorhaben in Nordrhein-Westfalen bis zur Aufarbeitung der miserablen Leistungsmängel bei TIMSS und PISA, zeigen die immer stärker werdenden pädagogischen Ansprüche für die Schule.

¹² Vgl. H. Berner: Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule. Dissertation. Zürich 1991, S. 89.

¹³ Vgl. H. Stieglitz: Soziologie und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1970, S. 91-93, 101.

¹⁴ Vgl. W. Klafki: »Schlüsselprobleme« in der Diskussion - Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung, 38(1998), S. 107.

¹⁵ Vgl. B. Koring: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad

Das Problem des Denkmodells ist vor allem das Zuviel an Normenanforderungen. Die Entgegensetzung von moralischen Zielsetzungen und praktischen Defiziten ist ein unübersehbar komplexes Problem, das nicht im schulischen Umfeld durch verstärkte normative Anforderungen gelöst werden kann. Darauf ist Koring am Beispiel der Gesamtschule als Motor der Bildungsreform eingegangen. Das Konzept der Gesamtschule besteht in dem Versuch, die Selektionsfunktion der Schule zurückzunehmen oder zu begrenzen. Vielleicht werde zwar das Ziel der Integration durch das demokratische und soziale Lernen in der Schule erreicht, jedoch zugleich die pädagogische Gerechtigkeit verletzt. Weiter werden die Auswahlprinzipien des Beschäftigungssystems dadurch nicht gemildert. Die Selektivität im Betriebssystem würde sogar mit immer strengeren Aufnahmetests einhergehen. Das heißt, die pädagogischen Wirkungen lassen sich nicht unmittelbar auf die gesellschaftlichen Bereiche übertragen und die pädagogischen Lösungen können weitere Probleme erzeugen, die man nicht übersehen kann.¹⁶

Die größte Problematik in diesem Modell für Giesecke ist, dass die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten vernachlässigt werden. Aus dem Blickfeld gerät die Differenz von erzieherischen Absichten und Erfolgen, die Giesecke nicht für ein Scheitern der Erziehung, sondern für die Entfaltung der Individualität hält. Die Erziehungsmächte würden mit den Demokratisierungsprozessen weitgehend abgeschwächt. Wenn die Pädagogik den Edukandus nur mit einer bestimmten politischen Ideologie zu erziehen versucht - als ob sein Wille steuerbar wäre -, wird sie nicht nur wirkungslos, sondern auch der Verwirklichung des Subjekts hinderlich. Für Giesecke ist die starke pädagogische Absicht der gesellschaftlichen Verbesserung in fortschrittlicher Verkleidung genauso reaktionär wie der konservative Zeitgeist in den fünfziger und sechziger Jahren. In seinem Rückblick auf die gedankliche Entwicklung hat er geäußert: »So hat sich der Kreis für mich geschlossen: Begonnen habe ich mein pädagogisches Nachdenken in Anlehnung an die modernen Emanzipationsbewegungen, deren Tendenz unterstützend, weil ich sie für die

Heilbrunn/OBB. 1992, S. 22ff.

¹⁶ Vgl. B. Koring: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. A. a. O., S. 24f.

eigentlichen Träger demokratischer Prozesse gehalten habe. >Aufklärung< vor allem über politisch-historische Sachverhalte und Zusammenhänge war das Programm, das sich zunächst gegen konservative Beschränkungen richten mußte, gleichsam gegen einen konservativen Zeitgeist, um sich dann mit den selben Motiven gegen einen neuen pädagogischen Zeitgeist zu wenden, der von sich selbst glaubt, jene traditionellen Beschränkungen überwunden zu haben, sie tatsächlich jedoch unter neuen Vorzeichen nur wieder im pädagogischen Denken reaktiviert hat.«¹⁷ Die linken deutschen Pädagogen sind in den Augen Gieseckes immer noch gegen-emanzipatorisch. Denn sie ziehen die gesellschaftlichen Veränderungen vor und lassen die individuellen Entscheidungsfreiheiten aus dem Blick geraten. Dagegen schlägt Giesecke einen anderen Kurs ein. Statt von der pädagogischen Normenbegründung geht die Bildungstheorie Gieseckes vom Menschenrecht aus. Mit diesem Standpunkt verteidigt er einen Freiraum für die persönliche Entwicklung, weil die Persönlichkeit des Kindes unantastbar ist und seine Entscheidungsfreiheit so wie Meinungsverschiedenheit in Bildungsprozessen respektiert werden sollen.¹⁸ Aus diesem Grund dreht sich die Pädagogik Gieseckes darum, die pluralistischen gesellschaftlichen Bedingungen als Voraussetzung für die Verwirklichung der Individualität zu schaffen und zu bewahren. Vom Ende der sechziger Jahre bis zum Ende der siebziger Jahre beschäftigte er sich damit, die individuellen Emanzipationschancen durch gesellschaftliche Pluralisierung zu verbessern. Seit den achtziger Jahren denkt er darüber nach, wie die Entfaltung des Individuums in der demokratisierten Gesellschaft erreicht werden kann. Dann verlegt er seinen bildungstheoretischen Schwerpunkt auf die Einordnung in die bestehenden Institutionen, die ihm als Grundlage und Garantie der Demokratie gelten. Daher wird der spezielle Normencharakter der Pädagogik durch die institutionellen Regeln und Verhaltensweisen ersetzt.

Giesecke hat damit zwar die Nachteile der überflutenden Soll-Anforderungen in der Pädagogik umgangen, ist aber in ein anderes Extrem gefallen. Er verzichtet auf die päda-

¹⁷ H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 256f.

¹⁸ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Um ein Vorw. erg.

gogische Normenbegründung und gibt politische Normen als Voraussetzung der Individualität aus. Die Pädagogik wird der Politik untergeordnet. Daher wird die Stellung der beiden verwechselt.

Zweitens: Gieseckes Vorhaben ist, durch die politische Pluralität die Entfaltung der Individualität zu gewährleisten. Dazu wird eine andere Frage aufgeworfen: Ist Individualität erst in der demokratischen Gesellschaft möglich? Kann man durch den kollektiven gesellschaftlichen Fortschritt der individuellen Autonomiemöglichkeit eine grundlegende Basis anbieten?

In den zwei angedeuteten Problemen zeigt sich eine methodologische Problematik der politischen Pädagogik Gieseckes: Die Synchronisierung von Pädagogik und Politik.

Darunter verstehe ich nicht nur die Gleichzeitigkeit von beiden, sondern auch ihren Ursache-Wirkungs-Zusammenhang. D. h., die pädagogische Theoriebildung variiert mit dem sozialen Wandel. Wenn die Entwicklung der Pädagogik sich immer im Rahmen der politisch-gesellschaftlichen Analyse hält, kann sie dann noch das Ziel der Individualität erreichen, wie Giesecke es konzipiert? Die Grundlage der Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums basiert nicht auf der gesellschaftlichen Dimension, sondern eher auf der anthropologischen. Daraus erst kann man für das Subjekt bzw. die Pädagogik allgemeingültige Normen gewinnen, die für die Individualität unerlässlich sind.

Ich versuche, auf der Basis des kantischen Subjektbegriffs die Kernproblematik Gieseckes zu behandeln. Heitger hat sich in der transzendentalphilosophischen Tradition Kants über die Selbstbestimmung des Subjekts geäußert: »Die Bestimmung des Menschen ist es, sich selbst zu bestimmen. Darin gründet seine Freiheit. Sie begründet die Forderung, sich von allem frei zu machen, was diese Selbstbestimmung behindert oder gar verhindert.«¹⁹ Selbstbestimmung ist vor allem von anthropologischer Bedeutung. Während Giesecke die Entfaltungschancen des Individuums in der pluralistischen Gesellschaft sieht, übersieht er elementare Sachverhalte. (Vgl. K. 6)

Ausg. 1996, S. 131f.

¹⁹ M. Heitger: Systematische Pädagogik - Wozu? Paderborn 2003, S. 56f.

Von daher kann man bestätigen, dass sich alle Versuche, eine Bestimmung des Menschen unter vorgegebenen Normen zu definieren, nicht rechtfertigen lassen. Sie verfehlen den Menschen als Entscheidenden und als Denkenden.²⁰ An den allenthalben wirkenden normativen Bestimmungen in der Schule kann man ablesen, dass die aus den Bedürfnissen der Gesellschaft entwickelten Normenansprüche das Recht auf die Selbstbestimmung des Educandus ignorieren, wie Giesecke zu Recht behauptet. Aber das bedeutet nicht, dass alle pädagogischen Normen unnötig sind. Ihr Grundanspruch muss in der Selbstbestimmung liegen: Die Selbstbestimmung verlangt die Anerkennung des Rechts auf die Selbstbestimmung des anderen. Das heißt, Selbstbestimmung bezieht sich nicht auf ein isoliertes Individuum, sondern ist dadurch definiert, dass und wie das Ich sich in korrelativer Beziehung mit dem Du in Staat, Gesellschaft und sozialer Umwelt umgeht.²¹

Mit diesem ethischen Fundus wird die Paradoxie von Pädagogik und Politik verdeutlicht.²² Normen lassen sich zwar in der pluralistischen Gesellschaft nicht eindeutig vorschreiben, aber das grundlegende ethische Prinzip kann nicht pluralisiert werden. Dem politischen Pluralismus muss ein normativer ethischer Monismus zugrunde liegen, damit die Pluralität verankert werden kann.²³ Das heißt gleichzeitig: Nur eine begrenzte Pluralität kann das Fundament des Pluralismus festigen. Die praktische Vernunft Kants kann als die Basis der moralischen Reflexion angesehen werden, die plurale Wirklichkeiten moralisch regelt. Nur dadurch kann die Destruktivität des Pluralismus beschränkt werden. (Vgl. K. 6) Diese Denkweise basiert auf dem Universalitätsanspruch der praktischen Philosophie Kants, aber geht darüber hinaus, um auf die empirische Tatsache der normativen Pluralität Rücksicht zu nehmen.²⁴

²⁰ Vgl. a. a. O., S. 57.

²¹ Vgl. a. a. O., S. 98f.

²² Die Paradoxie besteht hier darin, dass ein normativer ethischer Monismus dem politischen Pluralismus zugrunde liegen muss. Diesen Gedanken repräsentiert hauptsächlich die »Pädagogische Ethik« von Oelkers. Er weist in anderen Zusammenhängen noch auf eine andere Paradoxie hin: Trotz der beklagten erzieherischen Defizite verstärken sich die normativen Zielsetzungen immer noch. Vgl. ders.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991, S. 7.

²³ Ich habe diesen Gedanken der »Pädagogischen Ethik« von Oelkers entnommen. Vgl. ders.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim und München 1992.

²⁴ Vgl. a. a. O., S. 87, 91.

Aber würde die praktische Vernunft die Selbstbestimmung des Individuums verhindern, wie Giesecke befürchtet? Es geht also um die immer wieder in der Erziehung gestellte Frage, »ob und wie eine allgemeingültige Bestimmung des Menschen angesichts seiner Individualität möglich ist.«²⁵ Dieser pädagogische Widerstreit in der Nachfolge Kants besteht darin, wie sich die Autonomie des Subjekts mit den Abhängigkeiten in sinnlich-empirischen Verhältnissen verträgt. Kant löst das Dilemma mit der Zwei-Welten-Theorie: Der Mensch ist sowohl als intelligibles Wesen und als auch als Sinneswesen existent. Nur das letztere unterliegt den Naturgesetzen, das erste dagegen den Geboten der Vernunft, die das Sinnliche nicht wahrnimmt. Die Freiheit gilt der praktischen Vernunft als regulatives Prinzip und sie verbindet eine intelligible Welt der Zwecke, in der jeder selbst wie auch der andere als Zweck an sich betrachtet wird.²⁶ Das Problem ist, wenn die Freiheit als regulative Idee der Vernunft sinnlich nicht wahrnehmbar ist und darum ihre Qualität versichern kann, verliert Erziehung auch die Legitimation, in den Handlungsbereich des Educandus einzugreifen.²⁷

Im Anschluss an den systemtheoretischen Ansatz Luhmanns möchte ich das traditionelle Dilemma der Pädagogik neu formulieren, um moralischer Erziehung als Basis der Individualität einen festen Boden zu geben. Der Subjektbegriff von Kant wird dabei auch durch die funktionale Beschreibung der Beziehung zwischen Subjekt und Umwelt erhellt. (Vgl. K. 6)

Zusammenfassend sind zwei Thesen zu beweisen:

1. Die thematische Kontinuität der politischen Pädagogik Gieseckes liegt in der Entfaltung der Individualität.
2. Die Kernproblematik Gieseckes ist die Synchronisierung von Politik und Pädagogik.
Daher wird nicht nur die anthropologische Grundlage der Selbstbestimmung des Men-

²⁵ M. Heitger: Systematische Pädagogik - Wozu? A. a. O., S. 99.

²⁶ Vgl. I. Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: W. Weischedel (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Bd. IV. Darmstadt 1956, S. 61-63. Vgl. A. Schäfer: Systemtheorie und Pädagogik. Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien. Königstein 1983, S. 70f.

schen, sondern auch der speziell normative Charakter der Pädagogik vernachlässigt.

Die Rekonstruktion der pädagogischen Konzeption Gieseckes ist durch die historisch-systematische Vorgehensweise bestimmt. Historisch ausgerichtet ist diese Arbeit deshalb, weil sie in zeitlicher Reihenfolge die Pädagogik Gieseckes darstellt und problematisiert. Die Systematik beruht auf der Annahme, dass Giesecke die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse als Grundlage seiner Theoriebildung und -entwicklung angesetzt hat. Seine pädagogische Theorie ist nicht ohne diese Grundlage zu verstehen. Dabei bietet sein Erinnerungsbuch »Mein Leben ist Lernen« (2000) eine große Hilfe dafür, wie er seine Beziehung zu den sozialen Lagen ins Bewusstsein gebracht und sie zur weiteren Reflexion in seinen wissenschaftlichen Arbeiten transformiert hat.²⁸

Mit der Grundlinie des Verhältnisses von Pädagogik und Politik in dem pädagogischen Denken Gieseckes unterscheidet sich die vorliegende Arbeit von der Studie, die Kreis 1978 unter dem Titel »Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. Untersuchungen zu den erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen Klaus Mollenhauers, Hermann Gieseckes und Klaus Schallers« vorgelegt hat. Darin wird Gieseckes Pädagogik nur bis 1977 dargestellt und die weitere gedankliche Entwicklung bzw. Veränderung nicht behandelt. Außerdem ging Kreis vom Verhältnis zwischen Emanzipation und Engagement aus, um den erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen von Mollenhauer, Giesecke und Schaller einzeln nachzugehen, wie dieses Verhältnis von ihnen gesehen wird.²⁹ Daher setzt die Untersuchung Kreis einen merklich anderen Akzent als diese.

Ich hoffe, dass meine Arbeit nicht nur mein subjektives Interesse befriedigt hat, sondern auch zu weiteren Reflexionen über das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft beitragen kann.

²⁷ Vgl. A. Schäfer: Systemtheorie und Pädagogik. A. a. O., S. 71.

²⁸ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O.

²⁹ Vgl. H. Kreis: Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. Untersuchungen zu den erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen Klaus Mollenhauers, Hermann Gieseckes

2. DEFINITIONEN UND BEZIEHUNGEN DER PÄDAGOGISCHEN BEGRIFFE GIESECKES

Um auf die politische Pädagogik Gieseckes einzugehen, sollten wir uns zuerst über ein paar verwirrende pädagogische Grundbegriffe, die in seinen pädagogischen Gedanken eine entscheidende Rolle spielen, Klarheit verschaffen.

2.1 Definitionen der pädagogischen Begriffe

Die pädagogischen Gedanken von Giesecke gehen von gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und Tendenzen aus. D. h., die Pädagogik entwickelt sich unter dem Einfluss der sozialen Entwicklungen. Wenn er von der Pädagogik oder der Erziehung redet, dann ist dies mit einem bestimmten Zeitraum verbunden. Unter diesem Gesichtspunkt versteht Giesecke alle pädagogischen Ideen, Institutionen, Maßnahmen, Didaktiken und Methoden geschichtlich, und auch die pädagogischen Bemühungen zur Veränderung des Menschen sind der Geschichte unterworfen.³⁰ Die Entstehung und Bedeutung der pädagogischen Gedanken wird nicht als eigenständig betrachtet, sondern ist für ihn immer mit den gesellschaftlichen Situationen verbunden. Die pädagogischen Begriffe und Probleme werden vom soziologischen Standpunkt analysiert und überprüft. Dies zieht sich wie ein roter Faden durch alle seine Gedanken. Dieser Perspektivenwechsel in der Pädagogik hat viel mit dem Wandel der Zeit zu tun. Giesecke hat in seiner Autobiographie erklärt: »Ich habe mich der Pädagogik zu einem Zeitpunkt zugewandt, als sie gerade dabei war, ihre überlieferte geisteswissenschaftliche Betulichkeit zu überwinden und sich auf die modernen Wissenschaften einzulassen. Dabei konnte ich in mancherlei Hinsicht Neuland betreten.

und Klaus Schallers. Bad Heilbrunn/OBB. 1978, S. 10f.

³⁰ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 46. Dieses Buch hat Giesecke in den Jahren 1973, 1978, 1990 dreimal überarbeitet. In den Anmerkungen markiere ich nur die Ausgabe, in der das Zitierte zum ersten Mal erschienen ist.

Die Horizonte waren weitgehend offen, weshalb ich manche Aufgaben aufgreifen konnte, die andere noch nicht so recht interessiert hatten.«³¹ Im Kontext der modernen bürgerlichen Gesellschaft definiert Giesecke die Pädagogik als Pädagogik des bürgerlichen Zeitalters.³² Die wichtigen Merkmale dieser modernen Gesellschaft sind wie folgt beschrieben:³³

1. Die Welt wird »polyvalent«, d.h., die Normen und Werte dieser Gesellschaft werden mehrdeutig, sie werden »pluralistisch«.
2. An die Stelle der ständischen Gliederung ist die berufliche und soziale Mobilität getreten.
3. Der Prozess der Demokratisierung hat die alten, »selbstverständlichen« Autoritäten zerstört.
4. Durch die technischen Erfindungen (von der Eisenbahn bis zum Fernsehen) wurde die Welt »größer« und zugleich abstrakter.
5. Die Folge all dieser und noch anderer - damit zusammenhängender - Veränderungen ist die schon angedeutete große Entfremdung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden.

Diese fünf Merkmale der modernen Gesellschaft kommen in verschiedenen Variationen immer wieder in den Publikationen von Giesecke vor und spielen in der Entwicklung seiner pädagogischen Begriffe und den damit zusammenhängenden Gedanken eine erhebliche Rolle. In diesem Kapitel werden die grundlegenden pädagogischen Begriffe Gieseckes erklärt. Mit diesen Vorkenntnissen kann man die Entwicklung seiner politischen Pädagogik verfolgen.

Giesecke hat unterschiedliche pädagogische Begriffe im Jahr 1969 im »Einführung in der Pädagogik« zum ersten Mal systematisch formuliert. Da die Geschichte der Erziehung nur ein Teil der Realgeschichte ist, bestimmt die kulturelle, soziale, politische Geschichte - z. B. die jeweiligen Herrschaftsverhältnisse, die ökonomischen Bedingungen, die herrschen-

³¹ H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 257.

³² Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. Neu bearb. Aufl. München 1978, S. 46.

den Ideologien, die jeweiligen sozialen Schichten - die Entwicklung der Erziehung.³⁴ Die pädagogischen Begriffe bei Giesecke sollen auch in diesem Kontext verstanden werden. Giesecke gibt keine allgemeine, zeitlos gültige Definition. Seine Definitionen variieren seit den sechziger Jahren bis heute mit der politisch-geschichtlichen Entwicklung der Bundesrepublik. Aus diesem Grund hat er seine Publikationen in verschiedenen Zeiträumen überarbeitet und revidiert, um mit den sozialen Veränderungen mitzuhalten. Die einzelnen pädagogischen Begriffe, wie Erziehung, Bildung, Lernen, Mündigkeit, Emanzipation und ihre Zusammenhänge werden in den folgenden Abschnitten skizziert.

-Erziehung

Giesecke definiert den Erziehungsbegriff auf verschiedenen Ebenen:

1. Die anthropologische Ebene:

In der »Einführung in die Pädagogik« hat Giesecke über die Weltoffenheit des Menschen gesprochen, die aus biologischer und psychologischer Sicht Voraussetzung der Erziehung ist. Unabhängig von den jeweiligen geschichtlichen und kulturellen Zuständen sind die Menschen auf Erziehung angewiesen. Giesecke nannte diese natürliche Tatsache »die prinzipielle Erziehungsbedürftigkeit des Menschen«³⁵

2. Die sozio-kulturelle Ebene:

Aber Erziehung bedeutet in den gesellschaftlichen Verhältnissen eine Herrschaft von Menschen über Menschen. Die Interessen der herrschenden Gruppe hängen davon ab, ob »die nachfolgende Generation die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Einstellungen der Erwachsenen übernimmt oder nicht.«³⁶ Die erwachsene Generation vermittelt der nachwachsenden die vorherrschenden kulturellen, politischen Normen und ge-

³³ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 44f.

³⁴ Vgl. a. a. O., S. 41.

³⁵ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 17.

³⁶ A. a. O., S. 13.

sellschaftlichen Rollen. Dieses Herrschaftsverhältnis ist in der Spanne der Generationen verankert.³⁷

3. Die Ebene umgangssprachlicher Erfahrung:

Giesecke hat »Erziehung« oft auch zusammen mit »Bildung« undifferenziert umgangssprachlich verwendet. Wie z. B. »Erziehungs- und Bildungsziele«, »bürgerliche Erziehung und Bildung« usw.

Diese drei Dimensionen des Erziehungsbegriffs verwendet Giesecke in allen seinen gedanklichen Phasen. Sogar in »Das Ende der Erziehung« (1985) verleugnet er außer seiner negativen Herrschaftsbedeutung seine naturgegebene Notwendigkeit nicht: »Bekanntlich ist Erziehung eine fundamentale Tatsache unseres menschlichen Lebens. Ihre Notwendigkeit beruht im wesentlichen darauf, daß Neugeborene ohne Fürsorge und Hilfe Erwachsener nicht überleben können. Dies gilt im biologischen wie im kulturellen Sinne;.....Erziehung in diesem Sinne entspringt also einer naturgegebenen Notwendigkeit«³⁸ Von den obengenannten Dimensionen werden vielschichtige Definitionen über Erziehung gegeben. Das Herrschaftsverhältnis hat Giesecke jedoch betont, um Erziehung von anderen pädagogischen Begriffen zu unterscheiden. Im Vergleich zu Mündigkeit, Lernen und Bildung: Das erzieherische Herrschaftsverhältnis rechtfertigt sich aus der Unmündigkeit des Kindes und daher markiert die Mündigkeit das Ende der Erziehung; der Erwachsene kann und muss weiter lernen, aber wird nicht mehr erzogen;³⁹ Bildung ist frei von Machtverhältnissen und bezieht sich auf die ungezwungene Begegnung des Individuums mit den bildenden kulturellen Objektivationen.⁴⁰

Die Herrschafts- und Gewaltsimplikationen begründen den Übergangscharakter der Erziehung. Statt über bestimmte Normen als Erziehungsziele zu reden, hat Giesecke mit

³⁷ Vgl. a. a. O., S. 73.

³⁸ H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 29.

³⁹ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 70.

⁴⁰ Vgl. a. a. O., S. 81.

dem politischen Begriff der Herrschaft das Allgemeinverbindliche in der Pädagogik zur Geltung gebracht. Die Machtübung bietet keine positive Orientierung, sondern nur die notwendige und vor allem negative Kontrolle, die so wenig wie möglich beibehalten oder so viel wie möglich abgeschafft werden sollte. Durch diese Art und Weise wollte Giesecke die Autonomiemöglichkeit des Individuums begründen.

-Bildung:

Die inflatorische Verwendung des Begriffs der Bildung, wie Bildungsplanung, Bildungspolitik usw., hat den Begriff fast entleert.⁴¹ Daher weiß man nicht mehr genau, was damit gemeint ist. Gieseckes Bildungsbegriff versucht eine Neuformulierung der Bildungstheorie Humboldts aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts, die auch als Neuhumanismus bezeichnet wird. Im Gegensatz zur traditionellen philosophischen und pädagogischen Anthropologie, die sich eher dem Universellen als dem Besonderen widmete, zielen die Überlegungen Humboldts darauf, das Besondere hervorzuheben und es mit dem Allgemeinen zu verbinden. Darum steht die Mannigfaltigkeit des Individuums im Mittelpunkt seiner Anthropologie.⁴² Seine Bildungsidee wird in drei Grundkategorien entfaltet, nämlich »Individualität«, »Universalität«, »Totalität«, die Giesecke wie folgt zusammengefasst hat: »Wenn ein Mensch geboren wird, ist er noch kein Individuum. Er muß durch den Prozeß der Bildung seine Individualität erst herausarbeiten. Das Ziel der Bildung ist >Totalität<, d.h. die Entwicklung möglichst aller seiner Fähigkeiten, aber nicht additiv und unverbunden nebeneinander, sondern so, daß daraus eine mit der ganzen Person integrierte Version wird, daß >Identität< entsteht. Damit nun die Entfaltung aller Anlagen und Fähigkeiten auch tatsächlich erfolgen kann, müssen auch die *Bildungsstoffe*, die Gegenstände, entsprechend ausgewählt sein, sie müssen >universell< sein. Der Begriff >Universalität< meint aber nicht Vielwisserei, also daß alles zum Bildungsinhalt werden müsse, sondern alle für die totale Entfaltung des Individuums nötigen geistigen Strukturen

⁴¹ Vgl. W. Böhm: Wörterbuch der Pädagogik. 15. überarb. Aufl. Stuttgart. 2000, S. 76.

⁴² Vgl. Ch. Wulf: Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilhelm

und Werte.«⁴³ Danach werden die gesamten Fähigkeiten des Menschen durch universelle geistige Stoffe gebildet und so seine Individualität hervorgebracht. Die Neuhumanisten hielten die antike Welt für die Verkörperung der wesentlichen geistigen Strukturen und Werte für die allgemeine Bildung.⁴⁴

Weiter hat Giesecke unter sozialgeschichtlichem Aspekt die Entstehungszusammenhänge der Bildungstheorie Humboldts analysiert. Humboldt habe mit den drei Grundbegriffen gegen die utilitaristische und ständische Ausbildung der Aufklärung und des Merkantilismus gekämpft. Der »Gebildete« als ein Persönlichkeitesideal stehe in ausdrücklichem Gegensatz zu dem damals vorherrschenden utilitaristischen Erziehungsideal, das sich nur auf die Funktion und Nützlichkeit des Menschen, wie brauchbare Arbeiter (Handwerker) und brauchbare Staatsdiener, richtete. Im Unterschied dazu forderten die Neuhumanisten vor jeder beruflichen Nützlichkeit eine allgemeine Bildung, die sich auf eine unspezialisierte Potenz des Humanen bezieht und letztlich auch dem Beruf und dem Staate nützlicher ist.⁴⁵ Aber der Neuhumanismus wurde leider im Laufe des 19. Jahrhunderts wegen der ständischen Verhältnisse nur ein Privileg des Bügertums. Seine unverwirklichte Kernidee kann man - so meint Giesecke - im geschichtlichen Sinne in der modernen Gesellschaft als ein noch einzulösendes pädagogisches Ideal betrachten.⁴⁶ Das heißt konkret: »Nur einige Aspekte dieses ursprünglichen Bildungsbegriffes können heute noch eingehen in eine brauchbare pädagogische Zielvorstellung, eben vor allem die Vorstellung einer höchstmöglichen Individuation. Ebenso wichtig ist aber auch die andere Vorstellung, daß Bildung mit der Fähigkeit zur Distanz von den unmittelbaren privaten und gesellschaftlichen Interessen zu tun hat, und zwar eben mit dem Ziel, diese Interessen so - und *nur* so! - *kritisch* realisieren zu können.«⁴⁷ Danach wird die individuelle Bedeutung des Bildungsbegriffs von Giesecke als zeitgemäß betrachtet. Die von der Nützlichkeit distan-

von Humboldts. In: Ders. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. S. 166f.

⁴³ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1978, S. 83.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 81.

⁴⁶ Vgl. a. a. O., S. 85, 90f.

⁴⁷ Vgl. a. a. O., S. 90f.

zierende Fähigkeit wird von Giesecke als diejenige interpretiert, die die privaten und gesellschaftlichen Zwecke kritisch verwirklichen kann. Die Individuation verwirklicht sich in der Spannung von Fern und Nah. Anders gesagt: Nur durch Distanzierung zum Alltag kann man wieder dazu zurückkehren.

Dieser individuelle Bildungsbegriff wird nach Giesecke in der pluralisierten Gesellschaft dringlich gebraucht, denn »die demokratisierte Gesellschaft verlangt ein nie gekanntes Maß an Urteils-, Entscheidungs- und Kritikfähigkeit von *allen* Menschen, Fähigkeiten, die sich vor allem im Jugendalter aufbauen müssen.«⁴⁸ Das heißt, die Individuation zielt nicht auf das isolierte, sondern auf das sozial und politisch orientierte Individuum. Das entspricht der Auffassung der Demokratie.

Um die Individualität zu fördern, hat Giesecke gezielt den Bildungsbegriff von dem der Erziehung unterschieden, die normalerweise, auch im Neuhumanismus, mit Bildung als die Einheit der Pädagogik bezeichnet wird. Mit der Unterscheidung von den beiden könne die spezifische Bedeutung des Bildungsbegriffs heutzutage deutlich gemacht werden können.⁴⁹ Giesecke geht, um Bildung von Erziehung zu unterscheiden, von folgenden zwei Aspekten aus: Von den Entstehungshintergründen her ist Bildung das Produkt der modernen Industrialisierung und der damit verbundenen vielschichtigen Demokratisierung. Als ein pädagogisches Ideal wendet sie sich gegen die jeweilige ökonomieorientierte utilitaristische Erziehung. Erziehung bezieht sich von der Bedeutung her auf die Funktionen eines Menschen, die durch ein legitimes Machtverhältnis von Erwachsenen über Kinder und Jugendliche weitergegeben werden. Demgegenüber bedeutet Bildung die freie Begegnung des Individuums mit der bildenden kulturellen Objektivität und legt vor allem Wert auf ein allgemeines Potential des Humanen. So gesehen ist Bildung das fortschrittliche pädagogische Ziel in der modernen Gesellschaft. Erziehung ist mit Bildung nicht nur unverträglich, sondern ihr auch hinderlich.⁵⁰ Deshalb behauptet Giesecke, um das individuelle Bildungsideal zu fördern, müsse erzieherische Gewalt auf einem Minimum be-

⁴⁸ H. Giesecke: Jungsein in Deutschland. München 1967, S. 76f.

⁴⁹ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. München 1965, S. 83f.

schränkt werden. »Das klassische deutsche Bildungsideal heute ernst nehmen heißt also, in allen unseren Erziehungseinrichtungen unter anderem das Ziel maximaler Individuation anzustreben, oder anders ausgedrückt: ein Minimum an erzieherischem Konformismus, an erzieherischer Gewalt, an pädagogischer Gleichmacherei zu intendieren.«⁵¹

Wenn es um den Bildungsinhalt geht, ist nach Humboldt Bildung die individuelle Konfrontation mit den kulturellen Objektivationen der Antike, v. a. der Griechen, ein Prozess, in dem das Individuum sich das Fremde als einen Teil seiner Innenwelt aneignet. Die Antike als bloßer Bildungsinhalt sei unzeitgemäß. Giesecke geht über ihn hinaus, indem er das demokratische Gesellschaftsverständnis hineinbringt. Der Entfaltung der Individuation liegt der Anspruch des Objektiven zugrunde: »In diesem dialektischen Spiel zwischen Aufklärung über die ohne Rücksicht auf die Interessen und Bedürfnisse des Subjekts geltenden objektiven Sachverhalte und Normen einerseits und der Anregung zur je individuellen Aneignung andererseits realisierte sich die Idee der bürgerlichen Bildung und Erziehung....., oder anders: Aufklärung über die Objektivität galt als Bedingung der Möglichkeit für Subjektivität«⁵² Nur im Spannungsverhältnis des Objektiven und Subjektiven wird Individualität verwirklicht. Nach Ansicht Gieseckes ist die Schule die einzige Institution, in der man die Bildungsidee realisieren kann, weil das regelmäßige Abhalten des schulischen Unterrichts die Möglichkeit bietet, die Welt in planmäßiger Reihenfolge in verschiedenen Fächern zu erschließen. Durch die Konfrontation mit dem systematischen Lehrinhalt des Unterrichts wird das Subjekt seine Subjektivität Schritt für Schritt entfalten.⁵³ »Konfrontieren« ist hier prozessual gemeint. Der Schüler geht auf den objektiven Lerninhalt ein und verarbeitet ihn weiter mit eigenen Erfahrungen. Was dabei herauskommt, überlässt man dem Schüler selbst. Dies hat Giesecke an einem Beispiel verdeutlicht: »Wenn es z. B. darum geht, einen politischen Text, z. B. den Katalog der Grund-

⁵⁰ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 89.

⁵¹ A. a. O., S. 91.

⁵² H. Giesecke: Aufklärung und Subjektivität. Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. In: Ders. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 164.

⁵³ Vgl. H. Giesecke: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/München 1993, S. 71.

rechte, zu verstehen, dann liegt nach traditioneller Auffassung den Schülern dieses Original vor, und sie müssen es im Kontext seiner Bedeutung und in Konfrontation mit ihren eigenen Erfahrungen sich erarbeiten. Vielleicht interessiert sie dieser Text nicht, vielleicht verstehen sie ihn nicht, vielleicht verweigern sie die Mitarbeit.....Aber wie dem auch sei: Auch in Falle des Desinteresses der Schüler läge das, worum es ginge, offen auf dem Tisch.«⁵⁴

Noch das abweichende Lernergebnis des Schülers zeigt gerade seine Individualität. Deswegen wendet sich Giesecke stark gegen die seit den siebziger Jahren in der Reformpädagogik herrschende Curriculum-Konstruktion, die durch atomisierte Lernziele die Lernergebnisse des Schülers im Griff haben will. Ihre Nachteile hat er an folgendem Beispiel gezeigt: »Wenn jedoch dieser selbe Text, der Katalog der Grundrechte, unter vorweg entwickelte Lernziele subsumiert wird, dann liegt das, worum es geht, nicht mehr offen auf dem Tisch, dann wird daraus vielleicht nur ein kleiner Teil benötigt, vielleicht nur ein Satz, der als Material für die Veranschaulichung des Lernzieles gebraucht wird. Der sachliche Zusammenhang wird gesprengt und atomisiert, das Lernen wird additiv, wenn der Schüler ein solches Teilstück verstanden hat, weiß er nicht, was er nun verstanden hat.«⁵⁵ Die Bildung konzentriert sich insofern nicht auf das zerlegte Wissen und dem entsprechende Verhaltensweisen, sondern auf die Fähigkeit, »sich Wissen zu beschaffen und sich geistig flexibel auf neue Anforderungen einzustellen....., unter neuen Bedingungen und Situationen weiterlernen zu können«⁵⁶

Andererseits verwirft Giesecke den blinden Subjektivismus, in dem nur die Interessen und Bedürfnisse des Individuums im Mittelpunkt stehen. In diesem Zusammenhang kritisiert er heftig die Pädagogisierungstendenz bzw. Psychologisierung seit den achtziger Jahren. Das würde nicht zur Individualisierung, sondern nur zur Infantilisierung des Kindes führen. (Vgl. K. 4) Diese zwei Richtungen in den Bildungsreformen seit Mitte der siebziger Jahre lehnt er ab.

⁵⁴ H. Giesecke: Aufklärung und Subjektivität. A. a. O., S. 171.

⁵⁵ A. a. O., S. 169f.

Das Bildungsmodell - subjektive Auseinandersetzung mit dem Objektiven - wird in verschiedenen Zeiträumen unterschiedlich ausgelegt. Den Wandel kann man vor allem an der Überarbeitung der verschiedenen Ausgaben der »Einführung in die Pädagogik« ablesen. Von den sechziger bis in die siebziger Jahren heißt das Bildungsverständnis Gieseckes: Das Individuum reflektiert die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse mit Distanz und strebt nach der weiteren Demokratisierung. Mitte der achtziger Jahren, nachdem sich die Demokratisierungswelle verlaufen hatte, dringt er nicht mehr darauf, das Objektive zu transzendieren, sondern darauf, sich ihm anzupassen. Das »kritische« Potential im Bildungsverständnis wird auch mit anderer Brille betrachtet. Die kritische Fähigkeit zu unmittelbar persönlicher und gesellschaftlicher Existenz dient nicht mehr zur Verbesserung der Gesellschaft, wie in den älteren Ausgaben bis in die siebziger Jahre, sondern steht im Dienst der Selbstverwirklichung. Dazu finden wir eine neue Stelle in der neuen Ausgabe von 1990, in der die kritische Distanzierung zur Unmittelbarkeit unserer Existenz als Rollendistanz zu verschiedenen Lebensbereichen und Perspektivenwechsel zwischen sich Selbst und anderen bezeichnet wird.⁵⁷

-Lernen:

Giesecke versteht unter »Lernen« folgendes: »Wir wollen aber unter Lernen im allgemeinsten Sinne verstehen die produktive und auf Förderung angewiesene Fähigkeit des Menschen, Vorstellungen, Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten aufzubauen bzw. zu verändern.«⁵⁸ Dieser Lernbegriff ist sehr umfassend und schließt verschiedenartige Aspekte ein: »den Erwerb aller möglichen intellektuellen und manuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, soweit sie in unserer kulturellen Umgebung sinnvoll, zweckmäßig oder notwendig sind, gleichgültig, wo und wie sie erworben worden sind.«⁵⁹

⁵⁶ H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? 4. Aufl. Stuttgart 1999, S. 296.

⁵⁷ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. Neuausgabe. Weinheim/München 1990, S. 87f.

⁵⁸ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S.47.

⁵⁹ Vgl. a. a. O., S. 62.

Gerade wegen des umfassenden Charakters des Lernbegriffs hat Giesecke versucht, mit ihm die Probleme der Modernisierung in der Pädagogik zu lösen. Die traditionelle geisteswissenschaftliche Pädagogik war im großen und ganzen identisch mit der Schule. Die Jugendarbeit und der Jugendtourismus, der seit Anfang der sechziger Jahre aufkam, werden dagegen als unerzieherisch bzw. erziehungsgefährdend hingestellt, weil sie zum kommerziellen Bereich gehörten.⁶⁰ Zum Lernen nimmt Giesecke einen klaren Standpunkt ein, von dem die Pädagogik als Wissenschaft überhaupt bestätigt wird. Nachträglich hat er sich daran erinnert: »Daß der Mensch von Natur aus ein erziehungsbedürftiges Wesen sei, wie Kant gesagt hatte, ist immer wieder bestritten worden; aber daß er von Geburt an ein lernbedürftiges Wesen ist, hat noch niemand geleugnet. So hatte ich mit dem Oberbegriff des Lernens einen festen Bezugspunkt gewonnen, von dem aus sich alles andere einigermaßen mühelos entfalten und dann eben auch wissenschaftlich bearbeiten ließ.«⁶¹ Der Mensch wird als Lernwesen gekennzeichnet. Nur durch Lernen kann ein Mensch wirklich zum Menschen werden. Das Lernen als pädagogischer Begriff schließt alles, was gelernt werden kann, ein. Wenn man die wesentlichen Aufgaben der modernen Gesellschaft in Lernprobleme und Lernorganisationen übersetzt, argumentiert Giesecke, wird die Erziehungswissenschaft unabhängig von bestimmten Normen neu gestaltet. »Pädagogik im Sinne des Lernens läßt sich demnach einerseits veranstalten in eigens dafür geschaffenen Feldern wie der Schule, ist aber andererseits auch als eine Implikation des gesellschaftlichen Lebens im ganzen zu verstehen, insofern überall dort, wo Mensch miteinander zu tun haben, auch gelernt wird.«⁶² So wird die wertfreie Lernwissenschaft von den traditionellen Erziehungsfeldern wie Schule und Familie vorurteilslos auf Jugendarbeit, Jugendtourismus bzw. auf alle gesellschaftlichen Bereiche erweitert. Solche Erweiterung bricht die zwangsläufige Kongruenz von erzieherischer Absicht und Erfolg ab. Das Kind ist nicht mehr ein passives Objekt, das das Vermittelte nur in sich aufnimmt, sondern ein denkendes Subjekt, das alles Vermittelte durch eigene Erfahrungen verarbeitet. Vor die-

⁶⁰ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 149.

⁶¹ A. a. O., S. 224.

sem Zusammenhang kann man das Kind nicht zu einem bestimmten Ziel erziehen, sondern nur zu seinem Weiterlernen anregen.⁶³

-Emanzipation:

Das Emanzipationsinteresse beherrscht die Gedanken Gieseckes. Er hat in seiner Autobiographie verraten, dass sein Interesse an der Emanzipation schon mit seinem Geschichtsstudium anfing und der Kern seiner wissenschaftlichen Arbeit seit jeher die Emanzipation war. »Im Umfeld meines Geschichtsstudiums las ich viel, was nicht unbedingt zum Stoffplan der Seminare gehörte. Dabei schälte sich bereits der Kern meines Interesses heraus.....Die Geschichte der modernen Emanzipationsbewegungen, insbesondere der Arbeiterbewegung.....Jedenfalls fand ich schon früh in meiner Studienzeit in diesen Emanzipationsbewegungen den Kern meiner weiteren wissenschaftlichen Arbeit, gleichsam ihr intellektuelles Zentrum.«⁶⁴ Das Zitat kennzeichnet die Emanzipation als das Zentrum seiner Gedanken. Seine Bildungstheorie in den spätsechziger und siebziger Jahren wurde der emanzipatorischen Pädagogik zugeschrieben.⁶⁵

Giesecke beschreibt zwei Ebene der Emanzipation:

1. Die anthropologische Ebene:

Gieseckes Emanzipationsgedanke geht von der Vielschichtigkeit der menschlichen Bedürfnisse aus. »>Geistige Auseinandersetzungen<, Arbeit, individuelle Hobbies, Geselligkeit, Amusement, Flirt, Langweile, diese menschlichen Daseinsweisen machen *zusammen* erst Humanität aus.....Indem wir durch die Tagungsgestaltung die grundsätzliche Gleichrangigkeit dieser verschiedenen Bedürfnisse demonstrieren, trugen wir einem wichtigen Ergebnis der Demokratisierung Rechnung. Im Prozeß der gesellschaftlichen Demokratisierung, von dem die Entwicklung der Freizeitkultur ein Teil ist, gewinnen

⁶² Ebd.

⁶³ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 101.

⁶⁴ H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 87f.

⁶⁵ Vgl. Ch. Wulf: Wörterbuch der Erziehung. München 1984, S. 103.

auch diejenigen Bedürfnisse eine Berechtigung, die sich nicht eindeutig auf bestimmte von außen angesonnene Leistungen und Pflichten funktionieren lassen.«⁶⁶ Emanzipation bedeutet in diesem Sinne die ausgewogene Entfaltung der menschlichen Bedürfnisse, die sich an die Totalität in der Bildungsidee Humboldts anschliessen lässt.

2. Die geschichtlich-gesellschaftliche Ebene:

Im Gegensatz zu Kant, der die Unmündigkeit eher der Selbstschuld zugerechnet hat,⁶⁷ hielt Giesecke sie für historisch hergestellt. Sie sei vor allem von geschichtlichen Entwicklungen des deutschen Volksschulwesens und des erziehungswissenschaftlichen Denkens verursacht worden.⁶⁸ Daher spezifiziert Giesecke das Argument für die Notwendigkeit der Emanzipation: Befreiung aus der geschichtlich verschuldeten Unmündigkeit und Unterdrückung.⁶⁹ Emanzipation als Kampfgeschichte kann auf die Französische Revolution zurückgeführt werden. Die Geschichte der Emanzipation hat zunächst mit dem dritten Stand - dem Bürgertum -, der sich gegen die oberen Stände, nämlich den Adel und die Geistlichen aufgelehnt hat, begonnen und damit neue Kämpfe von anderen Gruppen angeregt.⁷⁰ »Vielmehr waren Unterprivilegierungen teils immer noch vorhanden, teils neu eingetreten. So kann man die Sozialgeschichte seit der Französischen Revolution als eine Geschichte von Emanzipationskämpfen beschreiben: der Arbeiter, der Armen, der Frauen, der Kinder, der Jugendlichen.«⁷¹

Gemäß Gieseckes Emanzipationsinteresse geht es nicht nur um die Ablösung von ökonomischen Abhängigkeiten, für die der Bürger, der Arbeiter usw. in der Tradition der Emanzipation seit der französischen Revolution kämpft. Er strebt auf der Basis des Grundgesetzes nach einer weiteren inneren Demokratisierung. »Das Grundgesetz steht selbst im Kontext deshistorischen Demokratisierungsprozesses. Es ist zu verstehen als Aus-

⁶⁶ H. Giesecke: Politische Bildung in der Jugendarbeit. München 1972, S. 126.

⁶⁷ Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: W. Weischedel (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Bd. VI. Frankfurt am Main 1964, S. 481f.

⁶⁸ Vgl. H. Giesecke: Bildungsreform und Emanzipation. München 1973, S. 31-34.

⁶⁹ Vgl. a. a. O., S. 9.

⁷⁰ Vgl. H. Giesecke: Die Jugendarbeit. München 1971, S. 145.

druck eines langfristigen historischen Emanzipations- und Demokratisierungsprozesses, dessen Ergebnisse im Grundgesetz teils fixiert sind (z. B. die Grundrechte), teils als einzulösende Versprechung noch ihrer künftigen Realisierung harren (z. B. Chancengleichheit).«⁷² Danach erscheint die Emanzipation als ein sich weiterentwickelnder Prozess, weil die bestehende grundgesetzliche Absicherung ungenügend ist und ihre künftigen Verwirklichungschancen noch zu erkämpfen oder zu erringen sind.

An anderer Stelle bezeichnet Giesecke das Streben nach den im Grundgesetz versprochenen Möglichkeiten als »Fundamentaldemokratisierung«: »Der Prozeß der Demokratisierung, von dem hier die Rede ist, spielt sich keineswegs nur auf der obersten staatlichen und gesellschaftlichen Ebene ab. Es geht um >Fundamentaldemokratisierung<, also um die Neubestimmung aller menschlichen Verhältnisse.«⁷³ Nicht nur die staatliche Herrschaft ist verdächtig, sondern auch alle Arten der Herrschaft von Menschen über Menschen: des Mannes über die Frau, des Vaters über den Sohn, des Lehrers über den Schüler, des Arbeitgebers über den Arbeitnehmer usw.⁷⁴ Von daher hat Giesecke die Nachkriegssituation kritisiert: Obwohl die Bundesrepublik seit dem zweiten Weltkrieg im Rahmen des Grundgesetzes aufgebaut wurde, blieben seine Prinzipien (Wahlrecht, Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit usw.) nur formal auf der staatlichen Ebene.⁷⁵ Die Demokratie solle jedoch nicht nur auf der staatlichen Ebene bleiben, sondern nach einer inneren Demokratisierung streben. Demokratie bleibt nicht die Sache des Staates, sondern wird die Angelegenheit jedermanns. Das Politische erweitert sich bis in die gesellschaftlichen Dimensionen hinein. »Fundamentaldemokratisierung«, ein Gedanke, den man auf Karl Mannheim zurückführen kann,⁷⁶ ist das Ziel der Emanzipation von Giesecke.

Giesecke vertritt dann die Auffassung, die politische Bildung solle nicht mehr der bestehenden Gesellschaftsstruktur zur Verfügung stehen, sondern am Prozess der inneren De-

⁷¹ Ebd.

⁷² H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. München 1972, S. 129.

⁷³ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1973, S. 101.

⁷⁴ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München, 1969, S. 95.

⁷⁵ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 230.

⁷⁶ Vgl. H. Kreis: Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. A. a.

mokratisierung mitwirken. Genauer formuliert: Die Aufgabe der politischen Bildung besteht darin, die Kinder und Jugendlichen dazu zu bewegen, im Rahmen des Grundgesetzes nach fortschreitender Emanzipation im Sinne des Abbaus überflüssiger Herrschaft zu streben.⁷⁷

Konkret ergibt sich daraus als das oberste pädagogische Ziel die »emanzipierte Beteiligung«, wie sie Giesecke in der »Einführung in die Pädagogik« (1969) beschrieben hat: »Emanzipierte Beteiligung heißt also eine solche, die von Herrschaft von Menschen über Menschen möglichst frei ist. Emanzipierte Beteiligung an der Politik z. B. würde heißen, daß sich jede Form von Herrschaft über Menschen vor dem kritischen Bewußtsein rechtfertigen muß, und zwar immer wieder neu. Dies gilt auch für das Herrschaftsverhältnis in der Erziehung: auch dieses muß sich in jedem einzelnen Falle rechtfertigen, es muß seine Notwendigkeit unentwegt neu beweisen.«⁷⁸ 1973 hat er dann in der neu bearbeiteten Ausgabe die »emanzipierte Beteiligung« zu »emanzipierender Mitbestimmung« gemildert, um den Prozesscharakter des Demokratisierungsprozesses hervorzuheben.⁷⁹ Aber auch der Ausdruck »Emanzipierende Mitbestimmung« kommt aber in der nächsten Ausgabe von 1978 nicht mehr vor. Stattdessen werden drei Zielvorstellungen - Mündigkeit, Partizipation, Emanzipation - zusammengestellt. Seine neue Auffassung ist: »Während der Begriff Mündigkeit einen starken gesellschaftskritischen Impetus hat - die gesellschaftlichen Verhältnisse werden insofern immer auch kritisiert, als sie der Mündigkeit aller im Wege stehen -, nimmt der Begriff der Partizipation die Gesellschaft im wesentlichen so hin, wie sie ist; Die Art und Weise der Partizipation bzw. ihre Qualität - ob es sich z. B. um eine >mündige< oder nur um eine >konformistische< Partizipation handelt - bleibt offen.....Man kann also sagen, daß sich in den Begriffen Mündigkeit bzw. Partizipation zwei unterschiedliche Vorstellungen über das demokratische Selbstverständnis ausdrü-

O., S. 72.

⁷⁷ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 230f.

⁷⁸ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 95.

⁷⁹ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1973, S. 98.

cken.«⁸⁰ Offensichtlich hat Giesecke den Begriff der Mündigkeit noch eingefügt, um den unvollständigen Sinn der emanzipierenden Mitbestimmung als oberstes Lernziel zu ergänzen. Der Begriff der Mitbestimmung bzw. Partizipation ist eher ein formales Prinzip in der Demokratie, das allein die Qualität der Demokratie nicht garantieren kann. Mündigkeit richtet sich auf die inhaltliche Ebene, mit der die Voraussetzung der Demokratie erst gesichert wird.

Von daher können wir verstehen, dass Giesecke nicht auf das traditionelle pädagogische Ideal - Mündigkeit - verzichtet, sondern ihr einen politischen Hintergrund verleiht. Für Giesecke richtet sich die Mündigkeit zwar auf die individuelle Selbstständigkeit, aber darin ist kein Gesellschaftsbewußtsein impliziert. Das Bewusstsein, dass sich die Gesellschaft ändern werde und müsse, gerät aus dem Blick.⁸¹ Um die Bedeutung der Mündigkeit zu modernisieren, hat Giesecke sie um den Emanzipationsbegriff ergänzt: Mündigkeit bedeutet ein idealisierter Endzustand. Um ihn zu erreichen, müsse das Individuum lernen, sich unter bestimmten, konkreten Situationen von unterschiedlichen, je bestehenden Abhängigkeiten langsam zu lösen. Dieser partielle Fortschritt in Lernprozessen ist die Emanzipation.⁸² Das heißt, Mündigkeit ist durch dynamische Emanzipationsprozesse Schritt für Schritt zu erreichen.

Es müssen noch einige Mißverständnisse über den Emanzipationsbegriff ausgeräumt werden. Obwohl Giesecke oft als kritischer Erziehungswissenschaftler bezeichnet wurde, ist seine Rezeption von kritischer Theorie nicht ohne Vorbehalt. In folgenden Punkten unterscheidet sich sein Emanzipationsbegriff von dem der kritischen Theorie:

1. Seine Einstellung zur Freizeit- und Konsumkultur:

Nachdem der Emanzipationsbegriff seit Ende sechziger Jahre im Rahmen der kritischen Theorie öffentlich verbreitet worden war, ging für Giesecke seine besondere Bedeutung verloren, die ihm seit Mitte der fünfziger Jahre aus seinem Studium bei Conze geläufig

⁸⁰ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1978, S. 99f.

⁸¹ Vgl. H. Giesecke: Die Jugendarbeit. A. a. O., S. 147.

war.⁸³ »Den Begriff >Emanzipation< kannte ich längst aus den sozialgeschichtlichen Vorlesungen von Conze, bevor er Ende der 60er Jahre in aller Munde war und durch Einflüsse der >kritischen Theorie< eine neue Färbung annahm. Wenn ich ihn später vor allem im Zusammenhang der politischen Bildung benutzte, meinte ich immer diese ursprüngliche Fassung einer Deskription machtvoller und letztlich unumkehrbarer politischer Bewegungen, mit denen ich mich allerdings auch identifizierte, weil ich sie für Träger und Motoren demokratischer Prozesse und Verbesserungen hielt und immer noch halte.«⁸⁴ Conze hielt die seit dem 19. Jahrhundert weiter fortschreitende Arbeiterbewegung für positiv und hat daraus die Folgerung gezogen, dass die deutschen Arbeiter im Grund genommen nicht die radikale Revolution wagten, sondern nur die Verbesserung ihrer materiellen Existenz, die Anerkennung der Ehre ihrer Arbeit und ihrer Klasse forderten. Anders ausgedrückt: Die Emanzipation der Arbeiter richtet sich nicht auf die Umwälzung, sondern die Wandlung der bestehenden Gesellschaft.⁸⁵ Diese Emanzipationsrichtung hat Giesecke aufgenommen. Er interessiert sich für den Klassenkampf insoweit, als dadurch die materiellen, beruflichen und existenziellen Bedingungen der unterdrückten Arbeiterklasse und anderer sozialen Gruppen verbessert werden. Seine Absicht ist anders als die der Frankfurter Schule, die sich maßgeblich auch als Kulturkritik darstellt. Während die kulturkritische Linke feindlich gegenüber der Freizeit- und Konsumtendenz ist, beurteilt Giesecke sie als Kind armer Arbeiter optimistisch: »Als Kind armer Leute fiel es mir andererseits nicht schwer, die positiven Aspekte dieser gesellschaftlichen Entwicklung zu erkennen: Die moderne Freizeit in Verbindung mit steigenden Löhnen und der Massenproduktion von technisch hochwertigen Gütern für den Alltag emanzipierte im Laufe der Jahrzehnte insbesondere die Arbeiter vom Existenzminimum und von ihrer Fixierung auf ein früher lebenslang für unausweichlich gehaltenes Milieu. Die kulturkritische Animosi-

⁸² H. Giesecke: Emanzipation - ein neues pädagogisches Schlagwort? In: deutsche jugend, 17(1969), S. 539.

⁸³ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 86, 229.

⁸⁴ A. a. O., S. 88.

⁸⁵ Vgl. W. Conze: Vom »Pöbel« zum »Proletariat«. Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland. In: H. -U. Wehler (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln 1966, S.134f. (Der Aufsatz ist ursprünglich in der »Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte« 1954 erschi-

tät des Bildungsbürgertums gegen die moderne Freizeit und deren ökonomische und soziale Implikationen verkannte diesen Zusammenhang und hatte deshalb die Bedürfnisse der unteren sozialen Schichten nicht im Blick.«⁸⁶ Von daher achtet Giesecke auf die emanzipatorische Bedeutung des Freizeit- und Konsumbereichs, in dem die Jugendlichen mit den Erwachsenen gleichberechtigt würden. Die im Betrieb nichts zu sagen habenden Lehrlinge könnten beim Freizeitangebot souverän auswählen wie ihre Meister oder Lehrer. Deswegen setzt Giesecke zunächst seine Hoffnung darauf, dass sich langfristig die emanzipatorische Wirkung des Freizeitsystems auf andere konservative Lebensbereiche übertrage.⁸⁷ Im Rückblick bedauert er, dass die Verbreitung der neuen Medien nicht zur Steigerung des kulturellen und politischen Bewußtseins des Individuums beigetragen hat, wie er sich das wünschte.⁸⁸ Trotz dieser Enttäuschung verleugnet er die positive Bedeutung der unaufhaltsamen Entwicklung der Freizeit und des Konsums nicht. Mit ihrer Ambivalenz für die individuelle Emanzipation hat sich Giesecke seit den neunziger Jahren beschäftigt. (Vgl. K. 5)

2. Seine Einstellung zur sozialen Ungleichheit:

Um sich weiter gegen die soziale Ungleichheit einsetzen zu können, verschob sich der Horizont der akademischen Linken von der unterdrückten Arbeiterklasse auf die sozialen Randgruppen.⁸⁹ Dagegen meint Giesecke im Blick auf die Verbesserung der Lebensbedingungen der untergedrückten Klassen, dass der Emanzipationsprozess zum Ende gekommen sei. »Nachdem sich die neue Frauenbewegung schon Anfang der 80er Jahre durchgesetzt hatte, gab es keine gesellschaftliche Teilgruppe mehr, die noch einer Emanzipation in jenem klassischen Sinne bedurft hätte.«⁹⁰ Nach dem angeblichen Ende der politischen Emanzipation hat Giesecke seine Bildungstheorie ins Gegenteil verändert: Nicht

enen)

⁸⁶ H. Giesecke: Mein Leben ist lernen. A. a. O., S. 164f.

⁸⁷ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 144.

⁸⁸ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 165.

⁸⁹ Vgl. M. Vester/P. v. Oertzen/H. Geiling u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main, S. 130.

mehr die äußerliche gesellschaftliche Ungleichheit zu verbessern, sondern durch persönliche Leistung die innere Befreiung anzustreben, das steht im Mittelpunkt. (Vgl. K. 5)

3. Die Unterscheidung von politischer und pädagogischer Emanzipation:

Wenn Emanzipation ursprünglich auf gesellschaftliche Veränderungen zum Zwecke der Auflösung parteiischer Abhängigkeiten und Unterprivilegierungen abzielte, ihr danach pädagogische Bedeutung zukam und sie sogar Leitvorstellung der Pädagogik wurde, gerät ihr Sinn in Unklarheit. So sahen die pädagogischen Diskussionen über Emanzipation in den sechziger Jahren und siebziger Jahren aus. Der Hauptgrund liegt nach Giesecke darin, dass die Unterscheidung zwischen pädagogischer und politischer Emanzipation nicht beachtet wurde. Weder Mollenhauer in »Erziehung und Emanzipation« (1969) noch Blankertz in »Theorien und Modelle der Didaktik« (1969) hätten sich mit der Transformation ihrer Bedeutung beschäftigt.⁹¹

Diese begriffliche Unklarheit hat Giesecke auf deren theoretischen Ansätze, vor allem auf die kritische Theorie, zurückgeführt. Er war der Auffassung: »Es sind Theorien (kritische Theorie. S.-M. Ch.) über die gesellschaftliche Totalität, über das spätkapitalistische System, die die Geschichte der menschlichen Gesellschaft auf den Begriff bringen und die vorgefundene Realität an dem Anspruch messen, den diese als den ihren ausgibt. Dafür jedoch, daß Lernen, gerade auch Lernen im Sinne einer Zunahme von Emanzipation bei den Menschen, im Kontinuum einer je einzelnen Lebensgeschichte erfolgen muß, hat diese Theorie keinen Platz.«⁹² In der kritischen Theorie werden die Lernziele nicht individuell betrachtet, sondern aus gesellschaftlichen Ziele abgeleitet. Aber das subjektive Lernen kann nicht auf die kollektive gesellschaftliche Theorie reduziert werden. Deshalb kritisiert Giesecke die deutsche Linke als unfähig, die pädagogische Seite der Dialektik von Aufklärung und Aktion wie die politische zu erfassen.⁹³

⁹⁰ H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 230.

⁹¹ Vgl. H. Giesecke: Die Jugendarbeit. A. a. O., S. 199.

⁹² H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. München 1972, S. 34.

⁹³ Vgl. a. a. O., S. 17.

An einem Beispiel hat Giesecke die Unterscheidung von politischer und pädagogischer Emanzipation einleuchtend gemacht: »Wenn zum Beispiel Schüler in ihren Schulen Mitbestimmung bei der Wahl der Lehrer oder der Themen des Unterrichts fordern, so ist dies ein Akt der *politischen* Emanzipation. Von *pädagogischer* Emanzipation kann man in diesem Falle jedoch erst dann sprechen, wenn dabei gelernt wird: Im Sinne einer Zunahme an Selbstständigkeit und Ich-Stärke und in Sinne eines Abbaus von verinnerlichten Autoritätsängsten, von Konformismus usw.«⁹⁴ Danach geht es in der pädagogischen Emanzipation um die persönliche Lernleistung, die nicht mit der politischen Emanzipation gleichzusetzen ist.

Nach diesen drei Erläuterungen kann man besser nachvollziehen, warum sich Giesecke im Laufe der Zeit von den Linken immer weiter distanziert.

Obwohl Gieseckes Begriff der Emanzipation mit zwei Dimensionen rechnet, beschäftigt er sich hauptsächlich mit der sozio-geschichtlichen Ebene: Die Entstehung der politischen Emanzipation, ihr Rahmen im Grundgesetz, ihre Erweiterung von der staatlichen Ebene auf alle gesellschaftlichen Bereiche und ihre Übertragung auf die pädagogische Dimension.

Bis hierher gaben wir einen Überblick über die Definitionen der einzelnen pädagogischen Begriffe bei Giesecke. Es wird deutlich, dass die pädagogischen Grundbegriffe ihre Bedeutung nicht für sich allein haben, sondern in einem größeren, politisch-sozialen Zusammenhang stehen. Wie Giesecke selber behauptete: »Die Bedeutung eines Begriffes hängt offensichtlich davon ab, in welchem gedanklichen Feld, in welcher systematischen Vorstellung oder Theorie er seinen Ort hat. Wissenschaftliche Begriffe existieren niemals für sich allein, sondern stehen immer in einer Beziehung mit anderen Begriffen und können nur in diesem Zusammenhang verstanden werden.«⁹⁵ Deswegen sollen alle päd-

⁹⁴ H. Giesecke: Emanzipation - ein neues pädagogisches Schlagwort? A. a. O., S. 541.

⁹⁵ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 88.

gogischen Begriffe noch in seiner ganzen Pädagogik zusammengeführt werden. Dann wird ihre jeweilige Bedeutung und Besonderheit als Ganzes einleuchtend. Des Weiteren wird die Beziehung zwischen verschiedenen pädagogischen Begriffen reflektiert.

2.2 Beziehungen der pädagogischen Begriffe

Giesecke betrachtet »Lernen« als obersten Begriff seiner Pädagogik. 1969 versuchte er zum ersten Mal im Buch »Einführung in die Pädagogik« mit dem Lernbegriff die verschiedenen pädagogischen Bereiche wie Schulerziehung, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Fürsorgeerziehung, sogar den nicht zur Pädagogik gehörenden Tourismus und Industriebetrieb usw., in der Pädagogik zusammenzuhalten.⁹⁶ Im Jahre 1973 hat er die Erziehungswissenschaft »Lernwissenschaft« genannt. Diese Formulierung kommt jedoch nur in der »Einführung in die Pädagogik« der Auflage des Jahres 1973 vor, weil Giesecke aus praktischen Gründen die Erziehungswissenschaft schließlich doch nicht zur Lernwissenschaft umtaufen wollte.⁹⁷ Aber der Ausdruck markiert den Unterschied seiner Pädagogik zur traditionellen Pädagogik. Nach dem Entwurf von Giesecke sollte der Begriff der Erziehung dem des Lernens untergeordnet sein. Im Erziehungsbegriff stecke immer ein Machtverhältnis von Menschen über Menschen, in der Regel das Gewaltverhältnis der Erwachsenen bzw. bestimmter Erwachsener über Kinder und Jugendliche.⁹⁸ In diesem Verhältnis interessiert insbesondere, wie die überlieferten gesellschaftlichen Vorgaben weitergegeben werden können. Die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes wird nicht berücksichtigt. Deshalb betrachtet Giesecke den Schüler als ein Objekt im Erziehungsprozess. Im Vergleich dazu legt das Lernen den Akzent stärker auf die selbständige Tätigkeit der Individuen.⁹⁹ Obgleich Lernen zunächst eine Form von Anpassung an die jeweils vorhandenen gesellschaftlichen Verhältnisse, Normen, kulturellen und sozialen Ansprüche - der extreme Fall ist die totale Unterwerfung von Säuglingen unter

⁹⁶ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 224.

⁹⁷ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1973, S. 199.

⁹⁸ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 68.

⁹⁹ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1973, S. 100.

die Eltern - ist, würden Anpassung und Gewöhnung irgendwann auf das kritische Bewußtsein überleiten. Erfolgreiches Lernen ist immer von emanzipatorischer und freiheitlicher Bedeutung: »Wer etwas gelernt hat, wird ein Stück unabhängiger gegenüber dem, dem er sonst unterworfen geblieben wäre.«¹⁰⁰ Das bedeutet zugleich, dass durch das Lernen die Kinder und Jugendlichen sich stufenweise von der erzieherischen Kontrolle befreien können. Das gilt auch in der politischen Dimension: »Um Unterdrückungen und Unterprivilegierungen politisch überwinden zu können, bedarf es nicht nur des politischen Kampfes im Sinne der objektiven Demokratisierung, sondern auch zahlreicher Lernprozesse (z. B. hinsichtlich der eigenen Interessen, hinsichtlich der Interessen der Unterdrücker, hinsichtlich des Systems der Herrschaft usw.), die man daher als die subjektive Seite des Demokratisierungsprozesses bezeichnen könnte.«¹⁰¹ Danach verlangt die politische Emanzipation nach individuellen Lernleistungen. Lernen ist die subjektive Seite von Emanzipation. Die objektive Seite ist der politische Kampf gegen alle überflüssigen Formen von Herrschaft.¹⁰² Mit anderen Worten: Politische Emanzipation ist erst durch Lernen von pädagogischer Bedeutung.

Ob das Lernen die Emanzipation fördern kann, hängt nach der Ansicht Gieseckes von dem institutionellen Pluralismus ab. Die pluralistische Umgebung bietet die Lernmöglichkeiten zur Emanzipation, weil die mannigfaltigen Lernangebote das einzelne Lernmonopol durchbrechen können. Giesecke hat ein paar Beispiele gegeben: Wenn ein Kind zur Schule geht, emanzipiert er sich teilweise vom Elternhaus; oder die deutsche Arbeiterbewegung gründete eigene Bildungsmaßnahmen, um den einseitigen Einfluß der Volksschule zu relativieren.¹⁰³ So gesehen ist die lernorientierte Pädagogik von Giesecke gleichzeitig emanzipatorisch gemeint.

Die emanzipatorische Pädagogik Gieseckes hat nicht auf das traditionelle pädagogische Ziel der Mündigkeit verzichtet, sondern es in Hinblick auf die neue Herausforderungen

¹⁰⁰ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1978, S. 68.

¹⁰¹ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1973, S.65.

¹⁰² Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 95.

¹⁰³ Vgl. a. a. O., S. 62.

der Modernisierung mit politisch-gesellschaftlicher Bedeutung neu ausgerüstet. Mündigkeit bedeutet, frei und autonom am politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und die damit verbundenen Pflichten und Rechte wahrzunehmen.¹⁰⁴ Das erfordert höchste Individuation, die im traditionellen Bildungsbegriff impliziert ist. Um diese individuelle Mündigkeit zu ermöglichen, stellt er sich gegen den Begriff der Erziehung in dem von ihm definierten Sinn. Das bedeutet aber nicht, dass Giesecke sich gegen alle Formen der Erziehung wendet. Er verleugnet das Machtverhältnis von Erziehung nicht. Nur ihre Grenze müsse beachtet werden - die Notwendigkeit der Fürsorge, die altersbedingte Unfähigkeit werden ernst genommen, bis das Kind einmal selbstständig bzw. erwachsen wird. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich durch selbständiges Lernen schrittweise von erzieherischer Herrschaft befreien und nach individueller Mündigkeit streben. Dieser Prozess ist ein Emanzipationsprozess, der sich durch individuelles Lernen weitergehend fortsetzt.

In diesem Modell steht Bildung und Erziehung in einem Spannungsverhältnis. Herrschaft von Menschen über Menschen widerspricht der höchsten Individuation. Das Hauptmotiv in der Pädagogik Gieseckes ist, wie die Individualität ohne Zwangsnormen verwirklicht werden kann. Aus diesem Grund hebt Giesecke die Herrschaftsbedeutung der Erziehung hervor und wendet in verschiedenen gedanklichen Phasen gegen Erziehung folgendes ein: Wegen des zunehmenden Interesses an Emanzipation in den späten sechziger und siebziger Jahren betont Giesecke, im Prozess der weiteren Demokratisierung müsse die Erziehung rational legitimiert und kontrolliert werden, damit die Jugendlichen »von Herrschaftobjekten zu mitbeteiligten Herrschaftssubjekten«¹⁰⁵ werden. Anders ausgedrückt: Die emanzipatorischen Lernziele verlangen ein »Höchstmaß an herrschaftsfreier Kommunikation«¹⁰⁶ die es ermöglicht, von den konservativen Erziehungsmächten, wie Schule, Familie, Kirche, zu befreien. Obwohl Giesecke Mitte der achtziger Jahre das Ende der überlieferten Erziehungsmächte auf Grund des Endes der politischen Emanzipation

¹⁰⁴ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1978, S. 78.

¹⁰⁵ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München, 1969, S. 77.

angekündigt hat, warnte er vor den neuen Erziehungszwängen, die abstrakt und vor allem verinnerlicht im Kontrast zu konkreten und anschaulichen Ansprüchen aus traditionellen Erziehungsinstanzen sind.¹⁰⁷ In diesem Zusammenhang wendet sich Giesecke weiterhin gegen die neuen Herrschaftsformen der Erziehung, um die Entfaltungsmöglichkeiten der Individualität zu verteidigen. Seit den neunziger Jahren hat Giesecke den Erziehungsbegriff zwar wieder aufgenommen - nicht mehr als Behinderung, sondern als Unterstützung der Verwirklichung von Individualität. Aber er ist immer noch mit dem politischen Begriff der Herrschaft verbunden. Die Entfaltung der Individualität hängt vor allem von der Relativierung der Herrschaftsformen ab. Mit solchen Argumenten hat Giesecke die individuellen Emanzipationsmöglichkeiten mit den politisch-gesellschaftlichen Möglichkeiten gleichgesetzt und die pädagogischen Normenprobleme umgangen. Kurz formuliert: Mit der sozio-politischen Begründung setzt Giesecke die Erziehung dem Bildungsideal entgegen und interpretiert sie eher als Beschränkung denn als Orientierung. Im K. 6 wird näher auf diese Grundproblematik von Giesecke eingegangen.

¹⁰⁶ A. a. O., S. 101.

3.

3.PÄDAGOGIK ALS REAKTION AUF DIE AUTORITÄRE GESELLSCHAFT (IN DEN SECHZIGER UND SIEBZIGER JAHREN)

Wir gehen zunächst auf die erste gedankliche Phase von Giesecke ein. In folgenden Paragraphen wird also gefragt: In welchem Zeitraum entstand Gieseckes Pädagogik? Wo liegen seine Schwerpunkte? Wie wurden sie im Zuge des sozialen Wandels verändert? Es wird erkennbar, in welcher Weise in seiner Pädagogik die pädagogische und die politische Dimension einander durchdringen.

3-1 Von der Allgemeinbildung zur politischen Bildung: Reaktion auf die autoritäre Gesellschaft

3-2 Konfliktorientierte politische Didaktik: Ziele und Inhalte (1965 und 1972)

3-3 Die Problemanalyse

3-1 Von der Allgemeinbildung zur politischen Bildung

Giesecke hatte Ende der fünfziger Jahre angefangen, mit der politischen Bildungsdarbit der Jugendlichen auf die Schiene der Pädagogik zu setzen. 1967 trat er in Göttingen die Professur für Pädagogik und Sozialpädagogik an.¹⁰⁸ Schon vor Antritt seiner Professur hat er als einer der ersten eine »politische Didaktik« geschrieben.¹⁰⁹ Sie spielt eine erhebliche Rolle in seinen pädagogischen Ideen, obwohl sie mit der Veränderung der gesellschaftlichen Situation dann immer wieder umgeschrieben wurde. Um Gieseckes Gedanken besser

¹⁰⁷ Vgl. H. Giesecke: Die Jugendarbeit. 5. völlig neu bearb. Aufl. München 1980, S. 114.

¹⁰⁸ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lenen. A. a. O., S. 104, 165.

¹⁰⁹ Vgl. W. Gagel: Der lange Weg zur demokratischen Schulstruktur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«),

einordnen zu können, sollten wir zuerst auf die Entwicklung der Pädagogik in der damaligen Zeit blicken.

Wegen der Verbrechen des Dritten Reiches wurde nach dem Kriegsende die Diskussion über politische Bildung ein heißes Thema. Die Mehrzahl der Beiträge waren zunächst moralische Vorwürfe wegen der entsetzlichen politischen Kriminalität, ohne jedoch die deutsche Tradition insgesamt verantwortlich zu machen. So wurden die Schulverhältnisse und die Pädagogik nach dem Krieg wieder an die Zeit vor 1933 angeschlossen. Im Gegensatz zu der damals populären Haltung hat Wilhelm-Oetinger im Jahre 1951 mit einem Buch, dem er 1953 den Titel »Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung« gab,¹¹⁰ mit der traditionellen Bildungsideologie abgerechnet. Er hat den überlieferten Bildungsbegriff als den Nährboden der NS-Ideologie betrachtet. Darum lehnte er seine Verwendung ganz und gar ab. Nur von politischer Erziehung war die Rede.¹¹¹ Es geht ihm nicht darum, von der Schuld der NS-Zeit zu lernen. Es müsse geklärt werden, wie die traditionelle politische Erziehung versäumt oder falsch gemacht habe.¹¹²

Ein wichtiger Begriff Oetingers war die »Staats-Metaphysik«. Darunter wurde verstanden, dass der Staat als übermenschliches Subjekt dem Bürger gegenüberstand und jedes Individuum dem Staat sich unterwerfen bzw. gehorchen sollte. Damit wurde der Zwischenbereich zwischen Bürger und Staat, der Raum gesellschaftlicher und sozialer Beziehungen, in der staatsbürgerlichen Erziehung ignoriert. Die Aktivität des Bürgers besteht dann nur darin, den Staat zu verstehen und ihm zu folgen.¹¹³ Von einer Veränderung des Staates war konsequenterweise keine Rede. Gegen diese Staatsideologie entwickelte Oetinger sein Konzept der »Partnerschaft«. Dabei handelte es sich darum, die ideale Verabsolutierung des Staates zu verhindern bzw. den Staat als die politische Organisation des

Nr. B 45/2002, S. 13.

¹¹⁰ Friedrich Oetinger ist Pseudonym von Theodor Wilhelm. Sein Buch erschien 1951 unter dem Titel »Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe«. Seit der zweiten Auflage von 1953 trägt das Buch einen anderen Titel: »Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung«. Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 20f.

¹¹¹ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 39.

¹¹² Vgl. F. Oetinger: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. 3. erw. Aufl. Stuttgart 1953, S. VII.

¹¹³ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 21.

gemeinsamen Lebens sichtbar zu machen und die Politik auf deren konkrete sozialen und gesellschaftlichen Beziehungen zu beziehen.¹¹⁴

Dagegen wendeten sich die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie Theodor Litt oder Erich Weniger. Theodor Litt vertrat, Giesecke zufolge, in seinem Buch »Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes« (1957) die Auffassung, Oetinger vermische die Dimension des Politischen und des Sozialen. Der Staat gewährleiste die Ordnung im sozialen Bereich und sei deswegen nicht damit gleichzusetzen. Außerdem unterschied Litt Demokratie und Totalitarismus: In der Demokratie dürfen die konkurrierenden Ordnungsvorstellungen um die Macht im Staate kämpfen und sich dann nur eine davon durchsetzen. Im Grund genommen vertrat Litt eine politisch-philosophische Tradition, in der der Staat als autonomes sittliches Subjekt betrachtet wurde. Er hat allerdings die Idee der Demokratie anerkannt und zwar als Ordnungsform des Staats. Aus diesen Gründen hat Litt eine politische Erziehung gefordert, die unmittelbar auf den Staat zielt und Einsicht in das Wesen des Staates hervorbringt. Das impliziert ein distanzierendes Verhältnis der Bürger zur politischen Lage. Die Idee der partnerschaftlichen Erziehung lasse sich bei Litt nur für den sozialen Bereich rechtfertigen, nicht für den politischen.¹¹⁵

Die Wirkung der Schrift von Litt war groß. Sie wurde von der »Bundeszentrale für Heimatdienst« (jetzt: »Bundeszentrale für politische Bildung«) unterstützt und weit verbreitet. Sie wurde sogar als eine »klassische« Schrift in der westdeutschen Restauration bezeichnet.¹¹⁶ Dagegen hat die Ansicht von Oetinger, so Giesecke, in den fünfziger Jahren ambivalent gewirkt: »Partnerschaft« ist damals ein Schlagwort geworden, ohne ihre kämpferische Seite im Sinne der Demokratisierung der menschlichen Beziehungen zu berücksichtigen. Nur von der Verbesserung der menschlichen Beziehungen war die Rede. Nach dem Motto »Seid nett zueinander« wurde die Idee der »Partnerschaft« auf harmonische zwischenmenschliche Verhältnisse reduziert. Sie wurde sogar beliebt bei den Mächtigen wie z. B. den Unternehmern. Die ursprüngliche Intention von Oetinger, radikal

¹¹⁴ Vgl. a. a. O., S. 24.

¹¹⁵ Vgl. a. a. O., S. 32.

mit dem traditionellen Bildungsbegriff abzurechnen und demokratische menschliche Beziehungen zu fördern, wurde im Laufe der Zeit nicht adaptiert.¹¹⁷ Im Gegenteil, unter dem Einfluß der westdeutschen Restauration wurde Oetingers Position in den folgenden Jahren, nach Auffassung Gieseckes, in die traditionellen pädagogischen Kategorien eingeordnet.¹¹⁸

Warum wurden die konservativen Gedanken von Litt schnell akzeptiert? Abgesehen von der staatsphilosophischen Tradition seit Hegel hat Giesecke die Nachkriegssituation zur Erklärung herausgezogen: Für viele Vertreter der alten Generation erschien die Einführung der Demokratie nach dem Krieg eher eine staatspolitische Notwendigkeit. Die Eliten, die in der Nazi-Zeit großen Einfluß ausgeübt haben, hatten nach dem Krieg die Macht in Politik, Wirtschaft und Kultur wieder gewonnen. Sie sind zwar moralisch vom Nationalsozialismus abgerückt und haben das neue demokratische politische System anerkannt. Aber ihre eingefleischten politisch- kulturellen Einstellungen blieben noch autoritär und antipluralistisch. Nicht zuletzt war die Demokratie für viele nur identisch mit der Erfüllung der allgemeinen und gleichen Wahlrechte.¹¹⁹ Das ist der Hintergrund, warum die Erziehungseinrichtungen und -vorstellungen nach dem Krieg immer noch autoritär waren. Seit Mitte der fünfziger Jahre wurde diese konservative Politikvorstellung von Seiten der Politologie und Sozialwissenschaften angegriffen, u. a. von Adorno, Bergstraesser, Henning, Landshut, Habermas und Sontheimer.¹²⁰ Trotz ihrer unterschiedlichen Argumente waren sie sich in einem Punkt einig: Die Trennung von Staat und Gesellschaft ist aufzuheben. Giesecke hat für die Entwicklung der Kontroverse über politische Bildung in den fünfziger Jahren bis zum Beginn der sechziger Jahre die Bilanz gezogen, dass die Universitätspädagogik sich Zug um Zug aus der Diskussion ausgeschlossen hat und stattdessen die Sozialwissenschaften die ganzen »pädagogischen« Auseinandersetzungen leiteten. Oetingers Konzept der politischen Erziehung war am Anfang der fünfziger Jahre die ein-

¹¹⁶ Vgl. a. a. O., S. 72.

¹¹⁷ Vgl. a. a. O., S. 25f.

¹¹⁸ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 12.

¹¹⁹ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 159.

zige aus der Pädagogik stammende Innovation. Er hat auf die Fehler der überlieferten Bildungstheorie bzw. die ganze alte Erziehungswissenschaft aufmerksam gemacht und darauf hingewiesen, dass das Politische sich nicht auf die staatliche Organisation beschränke, sondern auch in alltäglichen Situationen und Menschenbeziehungen wirksam sein müsse.¹²¹ Jedoch wurde seine kritische Wirkung bald entschärft. Spätere Innovationen kamen von Sozialwissenschaftlern.¹²² Gegen diese Tendenz hat Giesecke erst 1972 in seiner neuen Ausgabe der »Didaktik der politischen Bildung« Bedenken erhoben. Die politische Theorie als eine pädagogische auszugeben, habe zu problematischen Folgen geführt. (Vgl. 3-3)

Als Giesecke sich Ende der fünfziger Jahre mit der politischen Jugendarbeit beschäftigt hat, befand sich die politische Bildung in einer wie oben skizzierten Gegensätze-Diskussion. Allerdings war sie für Giesecke zu abstrakt. Aufgrund seiner Erfahrungen aus der Praxis interessierte sich Giesecke für didaktische und methodische Fragestellungen. Vor allem war ihm die Didaktik, die sich auf »Was« bezieht, die Basis, den weiteren pädagogischen Problemen nachzugehen: »Gerade das >Was<, also die politischen Lehr- und Lerninhalte, ist aber das, was nach wie vor heftig umstritten ist und offensichtlich erst einmal geklärt werden muß, bevor man die übrigen pädagogischen Probleme der politischen Bildung befriedigend lösen kann.«¹²³ Bevor Giesecke sich auf die Probleme der politischen Lehr- und Lerninhalte einliess, hatte er versucht, den Begriff des Politischen zu klären: Er hat die These über die Aufhebung der Trennung von Staat und Gesellschaft aufgenommen, die von Oetinger wie auch von den modernen Sozialwissenschaften, vor allem von der »kritischen Theorie«, verfeinert formuliert wurde. Das heißt für Giesecke, dass sich das Politische auf alle Bereiche der gesellschaftlichen Kommunikationen erstreckt.

An anderer Stelle ist genauer gesagt, was Giesecke unter »politisch« verstanden hat:

¹²⁰ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 13.

¹²¹ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 26f.

¹²² Vgl. a. a. O., S. 38.

¹²³ H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 13.

»Politisch wäre dann das, was in einer Gesellschaft umstritten ist oder wird...Demnach ist Politik kein eigener Seinsbereich wie die Literatur oder das Religiöse, sondern eine Implikation aller Seinsbereiche. Oder anders ausgedrückt: Politik ist kein ontologisch fixierbarer Gegenstand, sondern ein jeweiliges Problematischerwerden der Massenkommunikation.«¹²⁴ Demnach bezieht sich »das Politische« auf die Kultur des Streits, die überall bedeutsam ist. In gewisser Weise kann man sagen: Das Leben ist überall und immer »politisch«, soweit es sich in Differenzen und Konflikte ausdrückt. Das machte jedoch die politische Lehre noch komplizierter als vorher.

Giesecke hat die Bedeutung des Politischen im Anschluß an den Soziologen Karl Mannheim noch vertieft. Er hat bei der Politik einen wissbaren, rationalisierbaren und einen irrationalen Teil auseinandergehalten. Das hat zur Folge, dass man einerseits einen politischen Sachverhalt wissenschaftlich aufklären und begründen kann; dass andererseits ein Spielraum eröffnet wird, in dem man eine wissenschaftlich letztlich nicht überzeugende Entscheidung treffen kann. Deswegen würden die politische Entscheidungen immer anders sein können als wissenschaftliche Erklärungen. Insofern sei Politik offensichtlich mehr als die Summe der Erkenntniszusammenhänge.¹²⁵

In diesem Sinne hat Giesecke gedacht: Wenn politischer Unterricht¹²⁶ sich nur mit dem systematisierten politischen Wissen beschäftigen würde, wäre er ganz unpolitisch, weil das wesentlich Politische bloss auf wissenschaftliche Erklärung reduziert würde. »Wenn aber ein solcher Wissenszusammenhang das Politische verfehlen muß, weil er allein einer harmonischen Gesellschaft angemessen wäre, so bleibt nur übrig, das politische Leben grundsätzlich kontrovers zu sehen, also als in Konflikten begriffen.«¹²⁷ Um das harmonische Bild der Gesellschaft aufzubrechen und den offenen, mehrdeutigen Charakter des

¹²⁴ A. a. O., S. 100.

¹²⁵ Vgl. a. a. O., S. 21f.

¹²⁶ Politischer Unterricht schließt Sozialkunde, Gesellschafts- und Gemeinschaftslehre dergleichen Fächer ein. Gieseckes Auffassung nach herrschte die pädagogisch begründete Entpolitisierung der Politik in den fünfziger und sechziger Jahren, dann wurde die Einführung des politischen Unterrichts immer mit anderen Namen umgeschrieben. Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe, 1972, a. a. O., S. 18.

¹²⁷ A. a. O., S. 24.

Politischen herauszuheben, sollte der politische Unterricht direkt vom Konflikt ausgehen. Damit ist aber nicht gemeint, dass auf den Wissenszusammenhang verzichtet, sondern nur, dass unter der Analyse der aktuellen Konflikte unterschiedliches Fachwissen in Verbindung gebracht werden sollte: »Wir brauchen offenbar eine didaktische und methodische Konstruktion des Unterrichts, die von der Analyse politischer Konflikte ausgeht und dabei den jeweils notwendigen Kenntnis- und Bewertungszusammenhang erarbeitet, ständig reproduziert, verändert, differenziert und präzisiert.«¹²⁸ In diesem Zusammenhang wirken die politischen Aktualitäten im Unterricht als der rote Faden, der das verschiedene Wissen und die Fragestellungen dynamisch zusammenbringen. Wenn sie nur methodisch zur Motivierung der Jugendlichen dienen - so argumentierte Giesecke - und nach kurzem »Einstieg« über Bord geworfen werden, dann wird die Abstraktion wie z. B. »Staatschutz und Pressefreiheit« wieder im Vordergrund stehen. Für Giesecke war wichtig, für ein jeweilig konkretes politisches Ereignis eine Entscheidung zu treffen. Die mobilisierten Wissenszusammenhänge seien nur Mittel der Aufklärung.¹²⁹

Bis dahin schien es, es reiche für den politischen Unterricht, mit der Analyse der Konflikte das darauf bezogene politische Wissen zu kombinieren. Giesecke wollte aber die Bedeutung der allgemeinen Bildung für die Gegenwart vermitteln. Um die Mitteilung über einen Konflikt unter den Menschen oder in den Massenmedien zu verstehen, brauche man allgemeine geistige Fähigkeiten. Giesecke hatte in seinen Erfahrungen in politisch-bildenden Tagungen mit Lehrlingen herausgefunden, dass ihr politisches Desinteresse eng von der Unzulänglichkeit allgemeiner geistiger Fähigkeiten abhängt. Wegen des fehlenden Wortschatzes - »Produktivität«, »Klasse«, »Vergesellschaftung«, »Rolle«, »sozialer Status« u. a. - könnten die Lehrlinge sich nicht in politische Aktualitäten vertiefen. Die mit dem Wortschatz zusammenhängende begriffliche Vorstellungskraft sei nicht ausreichend. So gelinge es ihnen nicht, sich auf eine sprachliche Darstellung zu konzentrieren oder miteinander über politische Ereignisse zu diskutieren usw.. Die deutlichste Folge

¹²⁸ A. a. O., S. 28.

¹²⁹ Vgl. a. a. O., S. 42.

war, dass die Lehrlinge von der politischen Beteiligung ausgeschlossen waren.¹³⁰ Nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten und das Denkvermögen aus der allgemeinen Bildung sind Giesecke zufolge für die politische Gegenwart unentbehrlich, sondern auch das Verständnis für kulturelle Bereiche, weil sie als Quelle zum politischen Urteil zur Verfügung stehen müssten. Giesecke gibt ein Beispiel: Die religiöse Bildung und Erziehung etwa bleibt in einer politischen Auseinandersetzung nicht beiseite, sondern ist ein Maßstab, an dem das politische Verhalten der Kritisierten und das eigene gemessen werde. Sie geht in die konkrete politische Bewertung ein.¹³¹ Deswegen ist Giesecke der Auffassung, dass die allgemeine Bildung der politischen Bildung zugrundeliegt. Wie die allgemeine Bildung und die politische Bildung durch die Analyse der aktuellen Konflikte miteinander korrespondieren, wird bei dem Entwurf der Lehr- und Lerninhalte der politischen Didaktik noch präzisiert.

Zusammenfassend gesagt: Giesecke hat von den Sozialwissenschaften den Begriff des Politischen in die Pädagogik übernommen und die traditionelle bzw. geisteswissenschaftliche Pädagogik politisiert. Er versuchte, einerseits mit dem Konfliktansatz im politischen Unterricht die politische Wirklichkeit zu manifestieren und andererseits durch ihre Analyse allgemeine Bildung und politische Bildung zu kombinieren.

Darum kann man sagen, Gieseckes Pädagogik sei eine Pädagogik der modernen Gesellschaft, die unter Berücksichtigung der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse aufgebaut ist, damit sie sich nicht in einem luftleeren Raum befindet und den gesellschaftliche Dimensionen bzw. Problemen Rechnung trage. Eine solche pädagogische Theorie bezeichnet Giesecke als politische Didaktik. Insofern erweitert sich politische Didaktik zur ganzen pädagogischen Theorie. Es bedeutet: »In diesem Sinne macht die politische Didaktik für die Erziehungswissenschaft die politischen Implikationen aller ihrer Aufgaben und

¹³⁰ Vgl. H. Giesecke: Politische Bildung in der Jugendarbeit. München 1966, S. 50f. Das Buch ist ein Bericht über politisch-bildende Tagungen mit Jugendlichen, die unter der Leitung von Giesecke in den Jahren 1960 bis 1963 im Jugendhof Steinkimmen bei Delmenhorst durchgeführt wurden.

¹³¹ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 38.

Probleme bewußt. Oder anders ausgedrückt: Mit der politischen Didaktik schafft sich die Erziehungswissenschaft eine politische Kontrollinstanz für alle ihre Reflexionen und Untersuchungen.«¹³² Die Pädagogik sollte also aus der Unverbindlichkeit abstrakter Lehren herauskommen und ihre Probleme mit der politisch-gesellschaftlichen Dimension auffüllen. Die politische Kritik wurde ein konstruktives Moment der Pädagogik.

Im nächsten Paragraphen werden die Lernziele und Lerninhalte vorgestellt.

3-2 Konfliktorientierte politische Didaktik: Ziele und Inhalte (1965 und 1972)

Das Konzept der politischen Bildung von Giesecke hat im Laufe der Zeit große Veränderungen erfahren. Das zeigt sich sehr deutlich im Vergleich der beiden Ausgaben seines Hauptwerks »Didaktik der politischen Bildung« (alte und neue Ausgabe). Allerdings sind auch die anderen Publikationen nicht zu vernachlässigen. Um diese Änderungen aufzudecken, wird sein doppeltes Konzept der politischen Bildung getrennt beschrieben und dann Bilanz gezogen.

I. Didaktik der politischen Bildung um das Jahr 1965 :

Didaktik der Aufgaben

Die erste Ausgabe der »Didaktik der politischen Bildung« ist eine Neufassung seiner Dissertation. Ohne auf Bildung oder Mündigkeit als höchstes Lernziel noch zu sprechen zu kommen, bezeichnet Giesecke stattdessen die »politische Beteiligung« als oberste Zielsetzung. Bildung und Mündigkeit hatten das isolierte Individuum vorausgesetzt und folglich die Gesellschaft aus dem Blick verloren. Außerdem steckte im Begriff der Mündigkeit noch eine Kampffideologie gegen bestimmte Teilgruppen. Um in der Verfassung der BRD einen allgemein akzeptierten Begriff zu finden, hat Giesecke die »politische Beteili-

¹³² A. a. O., S. 175.

gung« als pädagogisches Ziel bezeichnet: »Politische Beteiligung ist ein jedem Bürger von der Verfassung verliehenes Recht, es ist grundsätzlich dem Streit der Parteien entzogen. Wer jemandem dieses Recht streitig macht bzw. die für die Wahrnehmung dieses Rechtes unerläßliche Erziehung und Unterrichtung verweigert, verstößt gegen den Geist der Verfassung.«¹³³ Die »politische Beteiligung« entspricht dem Geist des Grundgesetzes. Außerdem ist sie die einzige allgemeine und konkrete Erwartung, die die moderne Gesellschaft hat und die die Pädagogik erfüllen sollte. Giesecke führt aus: »Wir wissen weder, welchen Beruf der spätere Erwachsene ausüben und wie oft er ihn wechseln wird, noch, in welcher sozialen Umgebung er sich bewegen wird. Aber wir wissen, daß er bei den zu erwartenden politischen und gesellschaftlichen Änderungen soweit wie möglich Subjekt und so wenig wie nötig Objekt sein soll.«¹³⁴ Danach ist die politische Beteiligung im Gemeinwesen (fast) das einzige, was man für Jugendliche voraussehen kann. Die sozialen Rollen wechseln, aber die Staatsbürgerrolle bleibt: »Die Staatsbürgerrolle ist die einzige allgemeine und zugleich konkrete Erwartung der Gesellschaft; sie ist allgemein, weil sie für jeden vollmündigen Bürger ohne Rücksicht auf seinen sonstigen sozialen Status gilt; sie ist konkret, weil sie sich angesichts der gegenwärtigen politischen Welt und ihrer heute absehbaren Entwicklungstendenzen relativ genau inhaltlich bestimmen läßt.«¹³⁵ Giesecke hat das oberste Lernziel - politische Beteiligung - der Verfassung entnommen. Sie ist ihm die unbestreitbare und notwendige Lernaufgabe für alle modernen Bürger. Dazu soll eine Pädagogik verhelfen, die sich in die demokratische Gesellschaft einfügt.

Der didaktische Ansatzpunkt Gieseckes war, eher die Schwierigkeiten der politischen Lehre zur Kenntnis zu nehmen, als die Lehr- und Lerninhalte zu bestimmen.¹³⁶ Um den Sinn dessen nachzuvollziehen, muss man den damaligen Hintergrund vergegenwärtigen. Wegen des im zwanzigsten Jahrhundert rasch vermehrten Wissens wurde das Problem der Stofffülle immer größer. Ein wichtiges Gespräch zur Schul- und Hochschulreform in der

¹³³ A. a. O., S. 66.

¹³⁴ A. a. O., S. 177.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 165.

Universität Tübingen am 30. 9. - 1. 10. 1951 zum Thema Lernstoffüberladung hatte viele Diskussionen ausgelöst und vielfältige Konzeptionen hervorgebracht. Man versuchte, Auswahlmaßstäbe für Lerninhalte zu finden. Es entwickelten sich viele verschiedene Bemühungen und Auffassungen zur Reduktion der Lernstoffe. Das war eine bedeutsame Zeitströmung der Pädagogik nach dem zweiten Weltkrieg.¹³⁷ Doch während die Pädagogen sich darauf konzentrierten, die Lehr- und Lernstoffe zu reduzieren bzw. neu zu bestimmen, bemühte sich Giesecke, ausgehend von der politisch-gesellschaftlichen Dimension, auf die Unbestimmtheit der Lehrinhalte aufmerksam zu machen. Er wollte den politischen Charakter der Didaktik herausstellen. Vor diesem Hintergrund lässt sich besser verstehen, warum Giesecke die Mehrdeutigkeit der Lehr- und Lerninhalte als ersten Ausgangspunkt der politischen Didaktik betrachtet. Er ist von drei Dimensionen ausgegangen, um auf die Unbestimmtheit der Lehrinhalte einzugehen:

1. Die politische Dimension:

Giesecke sah, dass die Entscheidung über die Bildungs- und Erziehungsziele in den Machtkämpfen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (Kirchen, Gewerkschaften, Lehrerverbänden usw.) erfolgt. Spätestens nach der Revolution von 1918 wurde das Problem der Entscheidung über Erziehungs- und Bildungsinhalte als ein politisches Problem unübersehbar. Die herrschenden konservativen Gruppen hatten ihr politisches Entscheidungsmonopol verloren, nun entstand das Problem, »wie in einer nun pluralistischen Gesellschafts- und Staatsverfassung Erziehungs- und Bildungsziele und damit auch Stoff- und Lehrplanentscheidungen trotz der widersprüchlichen gesellschaftlichen Kräfte einheitlich hergestellt werden könnten«¹³⁸ Doch die Pädagogik zwischen 1918-1933 verpasste die Chance, eine notwendig gewordene Politisierung des Bildungswesens vernünftig, nämlich unter Betrachtung der Fundamentaldemokratisierung nach rationalen Spielregeln zu gestalten.

¹³⁷ Vgl. C. -H. Chu: Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki. A. a. O., S. 21f.

2. Die wissenschaftliche Dimension:

Der Fortschritt der wissenschaftlichen Erkenntnis, der auf Arbeitsteilung basiert, entwickelte sich immer weiter. Jeder spezialisierte Zugang einer einzelnen Wissenschaft konnte nicht mehr auf die ganze Wahrheit hinweisen. Sie wurde zum Teilaspekt. Die Folge ist das Zerfallen von Theorie und Praxis. Wissenschaftliche Aussagen können der pädagogischen Praxis nur nutzen, wenn sie nach bestimmten Handlungssituationen geordnet werden. Giesecke hat ein Beispiel gegeben: »Eine psychologische Untersuchung zum Beispiel über Reifungsprobleme von 17jährigen ist an sich nur potentiell pädagogisch. Sie wird pädagogisch manifest erst in dem Augenblick, wo der handelnde Pädagoge deren Einsichten - sagen wir im Lateinunterricht - berücksichtigt. Dann aber hat sie aufgehört, ein bloß psychologische Aussage zu sein, weil sie nun nämlich in einem ganz bestimmten Zusammenhang mit anderen Aussagen steht und als benutzte Aussage neu interpretiert wurde.«¹³⁹ Hier wird im Zusammenhang des Lateinunterrichts der begrenzte Nutzen einer psychologischen Aussage oder Behauptung für die pädagogische Praxis manifest. Verschiedene Teilaspekte jeweiliger Wissenschaften kombinieren sich in der pädagogischen Praxis. Die Interpretation der pädagogischen Praxis ist mehrdeutig geworden.¹⁴⁰

3. Die pädagogische Dimension:

Pädagogische Prozesse vollziehen sich in der Gesellschaft. Man kann nicht allein nach intern-pädagogischen Prinzipien erziehen, ohne die anderen gesellschaftlichen Bereiche zu berücksichtigen. So ist z. B. die Lehrplanentscheidung eine politische Frage. Sie ist keine autonome pädagogische Fachfrage, wie es die überlieferte Pädagogik sich vorgestellt hatte. Der Sinn der »pädagogischen Autonomie« besteht - nach Ansicht Gieseckes - heutzutage nur mehr darin, dass »alle kritische Reflexion einer gewissen Unabhängigkeit vom Kritisierten bedarf. Die pädagogische Autonomievorstellung verwandelte in

¹³⁸ H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 160.

¹³⁹ A. a. O., S. 161.

Wahrheit politische Entscheidungen in pädagogische Fachfragen.«¹⁴¹

Giesecke hat aus diesen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen die Unbestimmbarkeit der Lehrinhalte abgeleitet. Die Unbestimmtheit der Lehrinhalte resultiert insofern nicht nur aus politischen Machtkonkurrenzen, sondern auch aus wissenschaftlicher Mehrdeutigkeit. Nicht zuletzt steht auch die Pädagogik unter den Herausforderungen des Pluralismus. Daher sind die Lehrinhalte politisch, wissenschaftlich und pädagogisch mehrdeutig geworden. In einer Situation, in der die ungewissen Lehrinhalte voller Schwierigkeiten und Widersprüche sind, ist die didaktische Reflexion unentbehrlich geworden. Zunächst muss geklärt werden, welche Inhalte gelehrt werden sollen oder müssen. »Für die Aufklärung dieser Zusammenhänge steht die wissenschaftliche Bemühung der Didaktik.«¹⁴² Was Giesecke anbietet, ist aber noch keine inhaltliche Antwort. Er sucht zunächst den Weg zu dieser Antwort zu formulieren und zu begründen. Sein konkretes Konzept für die politischen Lernstoffe berücksichtigt vier Ebenen: die Ebene des Bildungswissen, des Orientierungswissens, der politischen Verhaltensweisen, des Aktionswissens.

1. Bildungswissen:

Giesecke ist der Auffassung, dass es einen Bereich des Wissens, der Vorstellungen und Erfahrungen geben muss, »der nicht völlig im jeweils Gebrauchten aufgeht und der auch das Reservoir enthält, aus dem Normen, Möglichkeiten und Vorstellungsgehalte immer wieder neu entnommen werden können.«¹⁴³ Demnach geht das Bildungswissen über die direkte Brauchbarkeit hinaus. Und gerade aus diesem Grund wird es zur Quelle, aus der die Anwendbarkeit produktiv schöpfen könnte. Giesecke war der Auffassung, dass sich alle politischen Vorstellungen der klassischen Theorien nicht nur von Politik, sondern auch vom philosophischen, anthropologischen, soziologischen, literarischen Bereichen in-

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ A. a. O., S. 163.

¹⁴² A. a. O., S. 166.

¹⁴³ A. a. O., S. 78.

spirieren lassen. Deswegen würden sie sich nicht auf die politische Gegenwart beschränken, sondern die direkte politische Problemlage aus bestimmter Distanz beleuchten können. Würden sich die Bildungsgehalte dagegen nur auf die aktuellen Bedürfnisse konzentrieren, würde sie Gefahr laufen, für eine falsche Politisierung mobilisiert zu werden.¹⁴⁴

2. Orientierungswissen:

Der Bildungsbegriff ist eingeeengt auf einen bestimmten Teilbereich der gesamten Erziehungsaufgabe. Damit wird auf die Bedeutung des Orientierungswissens aufmerksam gemacht. Das Orientierungswissen bezieht sich auf eine Fülle von Lerninhalten, die die Durchsetzung der politischen Beteiligung fördern, nämlich die »Sozialkunde«. Allerdings verfügt jeder schon mehr oder weniger über eigene politische Gesamtvorstellungen, mit denen er sowohl sich selbst als auch die politische Welt erklärt. Was das Orientierungswissen anbietet, ist die Möglichkeit, die politische Gegenwart als ein Ganzes zu betrachten und verstehen zu lassen, damit der Schüler seine flüchtigen politischen Vorstellungen in ein oder mehrere Modelle integrieren könne. In Gieseckes Konzept wird das Orientierungswissen in vier zusammenhängende Systeme unterteilt:

- 1) System der Produktion und des Marktes: Dabei handelt es sich um die technischen und ökonomischen Grundlagen der modernen Volkswirtschaft. Nur wenn ein Gesamtverständnis der Produktion und des Marktes besteht, wird es möglich, viele Probleme in ihren technisch-ökonomischen Zusammenhängen zu vertiefen. So sollte z. B. der Umgang mit Geld unter dem Aspekt der Erkenntnisse darüber berücksichtigt werden, welche Funktion die Investition in der Gesellschaft hat, statt nur naiv das Sparen als einzige Umgangsform anzusehen.
- 2) System der Verwaltung: Das System der Verwaltung gehört eigentlich zu dem der politischen Herrschaft. Aber die Formen der Verwaltung sind immer umfangreicher geworden. Deswegen sortiert Giesecke das System der Verwaltung eigens aus. Hier

¹⁴⁴ A. a. O., S. 78-86.

geht es hauptsächlich um die Kenntnis der wichtigsten Verwaltungszweige und ihrer Grundsätze und Prinzipien, z.B. die Weisungsstruktur oder die Grundsätze der Finanzverwaltung.

3) & 4) System der politischen Herrschaft und der internationalen Politik: Giesecke nimmt die beiden Systeme zusammen, weil sie im traditionellen Sinne als typisch politisch betrachtet werden. Zum System der politischen Herrschaft gehören Parteien, Parlament, Rechtsprechung, politische Verbände, politische Institutionen, Wahlrecht, Wähler usw.. Ost-West-Bündnisse und Entwicklungsländer kennzeichnen das System der internationalen Politik.

Im Vergleich zum Bildungswissen und Aktionswissen ist das Orientierungswissen wertneutral. Es lässt sich sogar für Lernmaschinen programmieren.¹⁴⁵

3. Politische Verhaltensweisen:

Politische Verhaltensweisen sind die subjektive Seite des Orientierungswissens. Giesecke hat sie aus der Ansicht der pädagogischen Praxis ausgesondert, weil sie keine notwendige Folge des Wissens sind, sondern eigens gelernt und geübt werden müssten. Wenn Lernende als Subjekte mit der objektiven politisch-ökonomischen Welt umgehen und eigene Interessen durchsetzen wollen, dann müssen sie politisch differenzierte Verhaltensweisen lernen, weil primitive Sozialverhältnisse wie Familie und Freundeskreis ganz anders als andere Sozialbereiche funktionieren und daher ihre Verhaltensmodelle nicht unmittelbar auf die letzteren übertragen werden könnten. Giesecke unterschied die soziale Beziehung dreifach:¹⁴⁶

1) Personaler Umgang: Das ist die erste Ebene der sozialen Beziehungen. Es geht darum, sein ganzes Menschsein soweit wie möglich in die Beziehung einzubringen. Das ist die Ebene der Intimität. Dazu gehören Familie und Freundschaft. Verhaltensweisen wie Liebe, Vertrauen, Wahrhaftigkeit oder Kameradschaft sind für diese Di-

¹⁴⁵ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 86-91.

¹⁴⁶ A. a. O., S. 93-96.

mension charakteristisch. Deshalb haben sie mit der politischen Betrachtungsweise wenig zu tun. Wenn man sich mit den Sozialerwartungen der Intimität in der Politik bewege, könnte die nationalsozialistische Ideologie wie »Volksgemeinschaft« wieder auftreten.

2) Gesellschaftlicher Umgang: Er betrifft den Umgang mit fremden oder nur flüchtig bekannten Menschen, die uns nicht hauptsächlich als Repräsentanten einer öffentlichen Institution gegenüberstehen: andere Verkehrsteilnehmer, Mitreisende, Tischnachbarn im Restaurant, Arbeitskollegen usw.. Wir interessieren uns weniger für ihre Persönlichkeiten als für ihre Rollen. Das ist ein natürlicher Schutz für die Seele. Der Mensch könnte den ihn überflutenden intimen Umgang gar nicht verkraften, versuche er, auf jede soziale Beziehung personal einzugehen. Die jeweilige Umgangsform auf dieser Ebene ist von der Gesellschaft für bestimmte soziale Situationen vorgeschrieben bzw. kultiviert. Sie lässt einen gewissen Spielraum, in dem man sich individuell ausdrücken kann. Solche Kommunikation hat Giesecke als »Ästhetik der Kommunikation« bezeichnet. Aus der Sicht der politischen Bildung basiert auch das politische Selbstbewußtsein auf der Beherrschung solcher gesellschaftliche Beziehungsformen.

3) Politischer Umgang: Der politische Umgang ist die am deutlichsten funktionalisierte zwischenmenschliche Beziehung. Er bezieht sich auf den Umgang mit Menschen, insofern sie uns als Repräsentanten einer öffentlichen Organisation gegenüberstehen: Die Beziehung zu einem Finanzbeamten, einem Abgeordneten, einem Minister. Solch politischer Umgang ist klarer beschreibbar als der gesellschaftliche Umgang, in dem - wie oben angegeben - noch ein bestimmter Freiraum für das Individuum bleibt. Diese Beziehungsform hat Giesecke unter dem Begriff »kritische Loyalität« zusammengefasst: »Jeder >institutionelle Repräsentant< kann - in einer demokratischen Gesellschaft - zunächst einmal von den Bürger Loyalität erwarten, das heißt das Zutrauen, daß er so, wie er handelt, institutionsangemessen, als in Entsprechung zu seinem öffentlichen Auftrag handelt. Zugleich aber muß der Bürger durch seine kritische Voreinstellung dafür sorgen, daß diese Entsprechung auch erhalten bleibt. Ohne diese kritische Ein-

stellung der Bürger kann es also letztlich kein institutionsangemessenes Verhalten mehr geben.«¹⁴⁷ Das Zutrauen und die Loyalität können nur unter der Voraussetzung beibehalten werden, dass die Repräsentanten nach den institutionellen Regeln ihre Pflicht tun. Darin liegt gerade die Rolle der Bürger in der demokratischen Gesellschaft.

Insgesamt sind die drei Ebenen des Umgangs vorwiegend dadurch differenziert, »daß die emotionale Intensität des Bezuges in dem Maße abnimmt, wie die rationale zunimmt.«¹⁴⁸ Die drei Arten Umgangs sind zwar verschieden, aber sie haben auch Gemeinsamkeiten: nämlich die unspezifischen Verhaltensweisen, die wenigstens in jeder Umgangsform gelten könnten. Hier ist an »Fairneß«, »Takt«, »Kooperationsfähigkeit«, »Höflichkeit«, »Sachlichkeit«, »Hilfbereitschaft« u. a. zu denken. Allerdings macht Giesecke darauf aufmerksam, dass sie als undifferenzierte Verhaltensweisen nicht die Funktionalität überbieten bzw. abschaffen könnten. Sie werden in Selbsttäuschung und Manipulation umschlagen, wenn sie nicht durch spezifische politische Verhaltensweisen beschränkt und ergänzt werden.¹⁴⁹

4. Aktionswissen:

Die Bedeutsamkeit des Aktionswissens besteht darin, dass die Lernebenen des Bildungswissens, des Orientierungswissens und der politischen Verhaltensweisen erst durch Aktionswissen politisch werden, weil Aktionswissen die anderen Ebenen des Wissens und Verhaltens mobilisiert und vermittelt. Das Aktionswissen besitzt keine eigenen Inhalte. Es mobilisiert und vermittelt nur das Bildungs- und Orientierungswissen, um beide politisch zu machen. Dies hört sich sehr verwirrend an. Was soll es bedeuten, politisches Wissen politisch zu machen? Wie im ersten Paragraphen geschrieben wurde, ist »politisch« für Giesecke kein fixierbarer Bereich, wie z. B. das Parlament oder die Parteien oder andere politische Systeme, sondern umfasst alle Lebensbereiche. Was in einer Gesellschaft umstritten ist oder strittig wird, ist an sich schon von politischer Bedeutung. Darum kann

¹⁴⁷ A. a. O., S. 96.

¹⁴⁸ A. a. O., S. 97.

man auch sagen: Was harmonisch betrachtet oder behandelt wird, ist - im Sinne Gieseckes - nicht mehr politisch, egal ob es um politische Themen geht. Wie Giesecke an der Spiegel-Affäre am Anfang seines Buches »Didaktik der politischen Bildung« gezeigt hat, kann man politische Lehrinhalte auch ganz unpolitisch behandeln. Dieser Skandal könnte auf verschiedene Fachzusammenhänge hinauslaufen: auf Staatsrecht, Ethik, Strafrecht, Journalistik und noch anderes, ohne dass sein Konfliktcharakter herauskäme.¹⁵⁰ »Alles, was wir stofflich lehren können, ist nur potentiell auch politisches Wissen, insofern es nämlich politische Implikationen enthält. Ob diese Implikationen im Bewußtsein realisiert werden oder nicht, hängt davon ab, ob sie angesichts eines Konfliktes sich zum Aktionswissen strukturieren«¹⁵¹ Die Wichtigkeit des Aktionswissens liegt also darin, die Potenz des politischen Wissens durch die Analyse des Konfliktes im Bewußtsein manifest werden zu lassen. Aus diesem Grund wird der Konflikt ein unentbehrlicher Ansatzpunkt in der politischen Didaktik bzw. Pädagogik Gieseckes.

Insgesamt kann man sagen, dass die verschiedenen Ebenen des Wissens und Verhaltens aufeinander angewiesen sind. Orientierungswissen bezieht sich allein auf Fachwissen und bietet keinerlei Werturteil an. Es braucht das Bildungswissen als Reservoir der Normen und des Urteils. Seine »Nützlichkeit« basiert dialektisch auf seiner Abstraktheit, die weit von der politischen Realität entfernt ist. Blicke es jedoch immer abstrakt und würde es in keinen Bezug zur aktuellen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Welt gesetzt, ginge seine Qualität verloren. Daher muss sich Bildungswissen mit dem Orientierungswissen verbinden. Doch auch das Bildungswissen und das Orientierungswissen allein können den Konfliktcharakter der politischen Themen nicht manifest machen. Dazu braucht es Aktionswissen. Es spielt eine vermittelnde Rolle. Dazwischen ist dann auch die Einübung der differenzierten politischen Verhaltensweisen notwendig, damit das Individuum mit der politisch-gesellschaftlichen Dimension umgehen kann. So sind die vier

¹⁴⁹ Vgl. ebd.

¹⁵⁰ Vgl. a. a. O., S. 100.

Lernebenen im politischen Lernen unentbehrlich.

Die weitere Frage ist dann die nach dem »Wie«? Wie kann man das Aktionswissen inhaltlich bestimmen, damit es die politischen Stoffe zum Politischen bringen kann? Giesecke versuchte, die vermittelnde Funktion des Aktionswissens elf Kategorien zuzuordnen.¹⁵²

1. Konflikt:

Wie bereits gesagt, wurde der Konflikt von Giesecke als notwendiger Anlaß im politischen Unterricht angesehen. Denn Politik wird als Praxis der Widersprüche bzw. der Auseinandersetzungen zwischen Menschen und Gruppen verstanden. Aus diesem Grund geht die Analyse politischer Sachverhalte von Konflikten aus. Das heißt auch: es geht nicht darum, die Tatsachen zu harmonisieren, sondern ihre möglichen Konflikte zu hinterfragen.

2. Konkretheit:

Die allgemeine Konfliktanalyse kann die jeweilige konkrete Analyse des aktuellen Konfliktes nicht ersetzen, weil jeder politische Entscheidungsfall immer einmalig, unwiederholbar ist. Deswegen ist jede Einzelheit des aktuellen Konfliktes von großer Bedeutung, wobei ihre Bedeutung nicht mit der einer gegenständlichen Analyse des Geschichtsunterrichts zu verwechseln ist. Die letztere könnte sogar die Einsicht in die gegenwärtige Situation verhindern, obwohl sie auch dazu verhelfen mag, die Gegenwartsituationen besser zu verstehen. Sowohl die historische als auch die gegenwärtige Analyse sind für Entscheidungen notwendig.

3. Macht:

Diese Kategorie bezieht sich für Giesecke nicht nur auf die staatliche Verwaltung und

¹⁵¹ A. a. O., S. 101.

¹⁵² Vgl. H. Giesecke: Didaktik der Politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 102-113.

Herrschaft, sondern auf alle mögliche Formen, andere zu einem bestimmten gewünschten Verhalten zu veranlassen. Dabei sind die verschiedenen Formen der Macht einzuschließen: die ökonomische Macht, die Macht des Streiks, der öffentlichen Meinung, oder die Macht der spontanen Massendemonstration.

4. Recht:

Giesecke geht dabei von der Voraussetzung aus, dass sich alle politischen Entscheidungen im Rahmen des Rechtes bewegen sollen. Der Respekt vor dem Recht besteht nicht darin, alle vorgeschriebenen Gesetze hinzunehmen, sondern darin, sie im konkreten Fall als Maßstab für das Urteils zu nehmen. Es soll auch von anderen Kategorien, wie u. a. Menschenwürde, befragt und im gegebenen Falle vernünftig überprüft werden.

5. Funktionszusammenhang:

Die politischen Situationen oder Konflikte sind unter den modernen politisch-gesellschaftlichen Bedingungen keine isolierte Erscheinungen, sondern ein komplexer Zusammenhang. In dieser Kategorie wird erkundet, wie eine politische Tatsache angesichts des Ganzen des Zusammenlebens auf viele andere einwirken kann. Sie erfordert die Verantwortung für die Folgen, die durch eine politische Entscheidung verursacht werden, weil diese Kategorie sich an der Ordnung des Zusammenlebens, nämlich dem Gemeinwohl, orientiert. Sie ist nicht moralisch gemeint, sondern wird als Produkt eines immer zu überprüfenden politischen Prozesses von Meinungen, Interessen und Ideen aufgefasst. Die modernen Wissenschaften bieten immer mehr Möglichkeiten an, die Konsequenzen und Wirkungen von politischen Maßnahmen im gesellschaftlichen Zusammenhängen genau vorauszusagen. Darum sind die Übernahme der Verantwortung und die sorgfältige langfristige Zukunftsplanung weitaus eher möglich als früher.

6. Interessen:

Der Begriff des Interesses wird so verstanden: »Er betrifft alle persönlichen Wünsche -

nicht nur die materiellen -, deren Erfüllung irgendwie an politisch-gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden ist und also nicht allein im Bereich der persönlichen Lebensführung zu erreichen ist.«¹⁵³ Es wurde darauf hingewiesen, dass das Interesse sich nicht auf die objektive Ebene, sondern auf das jeweilige Individuum bezieht. Interessen sind die subjektive Seite der Politik. Das Grundrecht des Menschen liegt gerade darin, die individuellen Interessen in den politischen Spielraum einzubringen. Das ist auch die Voraussetzung des obersten Lernziels »politische Beteiligung«. Man denke an die Interessengegensätze in den gesellschaftlichen Institutionen: Die vernachlässigten Schüler oder die ausgebeuteten Lehrlinge. Sie haben schon politische Interessen. Ihnen fehlt nur die didaktische Anleitung, um eigene Interessen zu erkennen und zu formulieren.

7. Mitbestimmung:

Mitbestimmung wird als Grundgedanke des Grundgesetzes angesehen und von Giesecke als oberstes Lernziel politischer Bildung gesetzt. In der Kategorie der Mitbestimmung geht es um die Durchsetzung der individuellen Interessen. Die beiden Kategorien sind aufeinander bezogen. Als didaktische Kategorie sollen die realistischen Handlungsmöglichkeiten ermittelt werden: einerseits sind die einzelnen vorhandenen Möglichkeiten der Mitbestimmung, andererseits ihre Beschränkungen zu erforschen.

8. Solidarität:

Um die individuellen Interessen durchzusetzen, muss man sich mit anderen solidarisieren. Damit ist die Solidarität nicht von emotionaler und moralischer Bedeutung, sondern ein wirksames Mittel für die Zielerreichung. Für Giesecke steht der individuelle politische Zweck im Vordergrund, nicht die Loyalität für die dazugehörenden Organisationen. Solidarität bleibt nur, wo man sich in der jeweiligen politischen Entscheidung mit anderen Gruppen einig sein kann. Daher ist die Solidarität nicht unbedingt auf eine bestimmte Gruppe konzentriert. Dies bedeutet - in diesem Zusammenhang -, dass die den subjektiven

¹⁵³ A. a. O., S. 107f.

Interessen angemessene kollektive Organisation nicht ein für allemal festgelegt ist, sondern in konkreten Situationen immer wieder gesucht werden muss.

9. Ideologie:

Im jeweiligen politischen Handeln steckt eine Ideologie, die politisches Handeln in Vertretung eines partikularen Interesses aus dem Ganzen der gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen begründet. Das bedeutet die Zweiseitigkeit der Ideologievorstellung: einerseits enthält jede politische Aktion bestimmte gesamtheitliche Ordnungsvorstellungen; andererseits gerät sie leicht in Gefahr, ihre Theorie den partikularen Interessen zu opfern. Dann ist wichtig, dass der Bürger über Erkenntnisse der Ideologiekritik verfügt, um seine Interessen im neuen Horizont betrachten zu können.

10. Geschichtlichkeit:

Die Einsicht in die Vergangenheit öffnet erst einen Horizont für das gegenwärtig Aktuelle. Aus der historischen Kontinuität kann man ein politisches Urteil entwickeln. Das historische Bewußtsein soll sogar alle andere Kategorien durchziehen. Hier handelt es sich hauptsächlich darum, ähnliche politische Erfahrungen der Vergangenheit für die aktuellen Entwicklungen kontinuierlich lebendig zu machen bzw. im Bewußtsein des Schülers zu verankern. Giesecke hat auch auf die mögliche Gefahr hingewiesen, dass die historischen Vorstellungen nur als Legitimation für vorhandene Entscheidungen mobilisiert werden, wenn man diese Kategorie isoliert betrachtet. Diese einseitige Gefahr ist zu vermeiden, wenn das historische Bewußtsein das, was jeweils gebraucht wird, übersteigt.

11. Menschenwürde:

Diese Kategorie stammt aus den Grundrechten. In ihr sind alle Grundrechte des Menschen eingeschlossen. Wichtig ist, diese Kategorie im politischen Unterricht nicht abstrakt zu formulieren, sondern im konkreten Fall das konkrete Dasein konkreter Menschen zu diskutieren. Sonst wird die Bedeutung der Menschenwürde sich zu einer reinen Formalität

verflüchtigen.

Die in den politischen Kategorien implizierten Werteinstellungen lassen sich wie folgt formulieren: »Daß Menschen im politischen Raum kontrovers zueinander stehen, ist kein Mangel ihrer moralischen Konstitution, sondern definiert ihre Würde mit (*Konflikt*); politische Gegner haben Anspruch darauf, daß ihre Gegnerschaften auch so verstanden werden, wie sie sie selbst im Augenblick meinen (*Konkretheit*); es konstituiert die einmalige Persönlichkeit der Menschen, daß sie die individuelle Wünsche haben und diese politisch durchsetzen wollen (*Interessen*); daß jeder Bürger in allen Bereichen des politisch-gesellschaftlichen Lebens reale Möglichkeiten hat, seine Wünsche soweit wie möglich zu verwirklichen, ist ein moralischer Sinn des Grundgesetzes (*Mitbestimmung*); daß diese Realisierung nur möglich ist in Zusammenarbeit mit anderen Menschen gleicher Interessenlage, ist nicht nur notwendiges Übel in einer hochdifferenzierten Gesellschaft, sondern ist zugleich auch Grundlage einer sozialen Ethik (*Solidarität*); daß menschliches Denken über Politik immer auch vital besetzt ist und sich untrennbar mit den eigenen Hoffnungen, Wünschen und Interessen verbindet, macht seinen Anspruch, auf der Ebene der rationalen Argumentation ernst genommen zu werden, nicht geringer und enthält in dieser Rationalität erst die Chance, sich für humane Aspekte zu öffnen (*Ideologie*); daß alle Entscheidungen in der Kontinuität eines faktischen Zusammenhangs stehen, ermöglicht den Menschen, Erfahrungen aufzuspeichern und damit die Möglichkeit irrtümlicher und inhumaner Entscheidungen zu verringern (*Geschichtlichkeit*); die Respektierung rechtlicher Festsetzungen dient auch dann dem öffentlichen Frieden, wenn sie im einzelnen ungerecht sind und auf den dafür vorgesehenen Wegen geändert werden sollten (*Rechtlichkeit*); unabhängig von der Frage der Legitimität ist die Anwendung von *Macht* aller Art nicht nur notwendiges Übel zur Aufrechterhaltung des öffentlichen Ordnung, sondern auch das wesentliche Instrument dafür, daß menschliche Verhältnisse verbessert werden können; der Anspruch eines jeden Menschen, in einem höchstmöglichen Maß auch Subjekt seiner Lebensbedingungen zu sein, ist ein moralisches Hauptanliegen der demokratischen Grund-

rechte (*Menschenwürde*); daß alle politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Erscheinungen miteinander zusammenhängen, ist die sachliche Voraussetzung dafür, die Durchsetzung von Interessen mit einem Höchstmaß an Verantwortlichkeit für das Ganze, und das heißt immer für andere Menschen, wahrnehmen zu können (*Funktionszusammenhang*).«¹⁵⁴ Die sachlichen und normativen Bedeutungen der elf Kategorien sollen als Grundlage für den Konsensus der Gesellschaft betrachtet werden. Die kategoriale Übereinstimmung in den moralischen Grundprinzipien bedeutet aber nicht, dass sie bei der konkreten Anwendung Kontroversen ausschließen.¹⁵⁵ Im Gegenteil, sie werden als Rahmen die Meinungsverschiedenheiten einschließen. Von ihrer Struktur her kann man sogar behaupten, dass sie sich zum Teil widersprechen. So stimmt etwa das subjektive Interesse nicht mit dem der Gruppe überein. Daher betonte Giesecke wieder den Konfliktcharakter in den verschiedenen Lebensbereichen. Daran liege die Notwendigkeit der Diskussion, um im konkreten Falle die Mehrdeutlichkeit zur eindeutigen Entscheidung zu wenden.¹⁵⁶

Didaktik der Institutionen

Bis jetzt wurden die Lernaufgabe und die Lerninhalte beschrieben. Sie gehören zur Aufgaben-Didaktik, welche Giesecke von der Institutions-Didaktik unterscheidet. In der Aufgaben-Didaktik handelt es sich darum, bestimmte Lernaufgaben so deutlich wie möglich inhaltlich zu beschreiben. Die Institutions-Didaktik bezieht sich auf die Frage, wie die Ergebnisse der Aufgaben-Didaktik in verschiedenen Lerninstitutionen durchgeführt werden können.¹⁵⁷ Hier merkt man, dass Giesecke den Lernhorizont von Schule auf andere Institutionen erweitert hat. Er ist der Meinung, man könne nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule die vier Ebenen des Politischen erlernen. Die Erziehungswissenschaft, kritisiert Giesecke, habe sich meistens nur auf die Schule konzentriert und die

¹⁵⁴ A. a. O., S. 115f.

¹⁵⁵ Vgl. a. a. O., S. 117f.

¹⁵⁶ Vgl. a. a. O., S. 119f.

¹⁵⁷ Vgl. H. Giesecke : *Didaktik der politischen Bildung*. 1965, a. a. O., S. 177.

anderen Lernmöglichkeiten vernachlässigt. Giesecke betrachtet den Erziehungsprozess aus der Sicht der modernen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse. »Wenn wir aber heute den Vorgang Erziehung noch einigermaßen überzeugend beschreiben wollen, dann müssen wir ihn als Resultante eines vielschichtigen Zusammenhangs sehen, in dem pädagogisch geplante Felder wie die Schule nur ein Faktor unter vielen sind. Deren Aufgaben können wir sinnvoll nur noch ermitteln, wenn wir ihre Ortsbestimmung im Zusammenhang der anderen Faktoren vornehmen.«¹⁵⁸ Wenn allerdings die Schule nur ein beliebiger Einflussfaktor neben anderen wäre, bestünde die Leistung der Schule nur in dem, was die anderen sozialen Felder nicht leisten könnten. Solche Denkweise ist Giesecke zu additiv. Er will die jeweiligen Einflussfaktoren synthetisch betrachten und noch ein neues Moment einführen. In dieser Betrachtungsweise ist für die Rolle der Schule ein neues Verständnis zu gewinnen. Das neue Moment war für Giesecke »das Bewußtsein, das sich unsere Gesellschaft von der heute notwendigen Erziehung und Unterrichtung bildet und das sie in den pädagogisch planbaren Feldern institutionalisiert. Dann wäre etwa die Schule nicht mehr nur ein Faktor unter all den anderen, sondern derjenige, in dem die Wirkungen aller anderen zum Bewußtsein gekommen sind.«¹⁵⁹ Anders gesagt: die Schule steht zwar unter den Gesamtsozialverhältnissen, aber sie kann den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten erschließen, andere Einflussmächte sich bewusst zu machen bzw. darüber nachzudenken.

Im folgenden wird den Vermittlungsmöglichkeiten von Lerninhalten in verschiedenen Institutionen nachgegangen. Es sind:

1. Der Arbeitsplatz:

»Disponibilität« gilt als das höchste Prinzip für alle beruflichen Zweige. Hier wird nicht Bildungswissen verlangt, weil es für arbeitsteilige Tätigkeiten mittelbar oder unmittelbar unnötig ist. Ganz anders verhält es mit dem Orientierungswissen. Wenn die berufliche

¹⁵⁸ A. a. O., S. 137.

¹⁵⁹ A. a. O., S. 138.

Ausbildung sich auf die modernen Bedürfnisse der Gesellschaft einlässt, liegt ihre Chance nicht darin, der Literatur, Kunst, u. a. begegnen zu lassen, sondern die berufliche Position und Tätigkeit von Jugendlichen im Wissen der Systeme der Produktion und des Marktes oder der Verwaltung feststellen bzw. ändern zu können. Hier werden auch die politischen Verhaltensweisen geübt, wenngleich beschränkt. Die Arbeitenden, die mit mehreren institutionellen Repräsentanten Kontakt aufnehmen müssen, lernen unmittelbar politische Umgangsformen.¹⁶⁰

2. Das Freizeitsystem:

Dieses System wird unter dem Aspekt der Erwartungen und Angebote verstanden, die unter ökonomischen Marktprinzipien stehen. Solange die kommerziellen Aspekte vorherrschen, wird in das Bildungswissen nicht investiert. Dagegen ist das Orientierungswissen nötig. Am ehesten werden Kauf- und Geldtechniken gelernt. In Hinblick auf politische Verhaltensweisen leistet das Freizeitsystem keinen direkten Beitrag. Doch wird der gesellschaftliche Umgang gefördert und differenziert. Auf dieser Basis kann sich politisches Verhalten besser entwickeln.¹⁶¹

3. Die Bezugsgruppe:

Giesecke verstand unter Bezugsgruppen nicht nur die Familie, sondern auch andere intime Sozialverhältnisse wie Freundschaften, Jugendgruppen, jugendliche Banden usw.. Sie spielen eine große Rolle für die Bildung der politischen Urteile und Vorurteile. Obwohl die Familie zumeist den größten Einfluss auf die Menschen ausübt, kann man nicht genau sagen, welche Gruppe für bestimmte Menschen die dominante Bezugsgruppe ist. Dort sind gesellschaftliche Verhaltensweisen nicht erforderlich, weil die intime Kommunikation herrscht, geschweige denn politische Verhaltensweisen und das Orientierungswissen. Wenn die Bezugsgruppe der einzige Ort für politische Urteilsbildung wäre, würde das

¹⁶⁰ Vgl. a. a. O., S. 139-142.

¹⁶¹ Vgl. a. a. O., S. 143f.

Aktionswissen zwangsläufig unter die Kontrolle der Bezugspersonen gebracht. Giesecke warnt, dass solches Aktionswissen oft gegen pädagogische Prinzipien steht. Die Schule muss sich mühsam gegen die Urteilsmaßstäbe solcher Gruppen stemmen.¹⁶²

4. Die Massenkommunikation:

Hier ist speziell vom Fernsehen zu reden. Das Fernsehen kann viel für das Bildungswissen leisten, woran auch die Literatur durch neue Darstellungsmöglichkeiten beteiligt ist. Zum Aufbau des Orientierungswissens leistet es einen sehr wichtigen Beitrag. Dafür sind viele politische Informationssendungen ein Beweis. Noch bedeutsamer ist die Übung des Aktionswissens. Giesecke war der Meinung, dass die sogenannte politische Aktualität von Massenmedien vor allem vom Fernsehen hergestellt und vermittelt wird. Dadurch werden die Probleme ins Bewußtsein des Staatsbürgers gebracht. Das Fernsehen versucht z. B., mit dem Orientierungswissen eine aktuelle Kontroverse zu beleuchten. Deshalb hielt Giesecke das Fernsehen sogar für ein Aufklärungsmittel, ohne das die Lernaufgabe »politische Beteiligung« nur sehr beschränkt zu verwirklichen sei. Politische Verhaltensweisen werden durch Zuschauen und Nachmachen gelernt, weil die institutionellen Repräsentanten im Interview und in der Diskussion zeigen können, wie man institutionsgerecht, kritisch und kontrollierend verfährt. In vielen Unterhaltungssendungen werden zudem die gesellschaftlichen Umgangsformen vorgeführt.¹⁶³

5. Die Schule:

Nach der bisherigen Darstellung können die außerschulischen Lerninstitutionen die anderen Lernebenen effektiv vermitteln, »aber die Begegnung mit kulturellen Objektivitäten und vor allem die kontinuierliche Beschäftigung mit ihnen wird und kann wohl von niemandem außerhalb des geplanten Erziehungsfeldes wahrgenommen werden.«¹⁶⁴ Das heißt, das Bildungswissen wird nur unter den planmäßigen und kontinuierlichen Bedin-

¹⁶² Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 144ff.

¹⁶³ Vgl. a. a. O., S. 18, 146ff.

gungen der Schule vermittelt. Das Lernen des Orientierungswissens wird erleichtert, weil die Jugendlichen außerhalb der Schule immer mehr Erfahrungen und Informationen bekommen und die Fächer des Orientierungswissens immer weniger die Aufgabe haben, die Welt Zug um Zug planmäßig in die Köpfe der Schüler zu bringen, sondern eher die, ihre vorhandene Fülle und Diffusität auf zwei Weisen einzuordnen: durch sachlich elementarisierte Systematik und kategoriale Infrage-Stellung. Nach Giesecke können die Massenmedien diese Anforderungen wohl besser wahrnehmen. Doch das Bildungswissen, das in der Schule gelernt wird, ist als Basis des Ordners der Vorstellungen und der Erfahrungen unerlässlich. Politische Verhaltensweisen können die Jugendlichen außerhalb der Schule lernen und die Förderung der gesellschaftlichen Verhaltensweisen wird besser dem Freizeitsystem überlassen. Deswegen will Giesecke die grundsätzliche Bedeutung der Schule auf die Vermittlung des Bildungswissens beschränken. Damit wird die Schule auf anderen Ebenen entlastet.¹⁶⁵

6. Die Jugendarbeit:

Die Jugendarbeit entspricht der Freizeitwelt. Dieser Bereich lässt sich nur schwer einordnen, weil sie ganz verschiedene Träger, Formen, Inhalte umfasst. Darum ist es auch schwierig, allgemein über Lernaufgaben der Jugendarbeit zu sprechen. Aus den Erfahrungen Gieseckes bilden Tagungen eine gute Möglichkeit für Bildungswissen und Orientierungswissen. Für die Übung der politischen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen hat die Jugendarbeit allgemein zahlreiche Möglichkeiten, nicht nur weil sie zum Freizeitsystem gehört, sondern auch, weil sie Situationen schaffen kann, in denen für ihre Bewältigung politische und gesellschaftliche Verhaltensweisen erforderlich sind. So haben zum Beispiel in einer Veranstaltung die Leiter und Mitarbeiter bestimmte Pflichten, wie Aufsichtspflicht gegenüber den Jugendlichen. Die Teilnehmer können dadurch lernen, wie sie mit bestimmten institutionellen Geboten und Verboten umgehen. Im ganzen genommen

¹⁶⁴ A. a. O., S. 148.

¹⁶⁵ Vgl. a. a. O., S. 148-152.

ist die Jugendarbeit voller Möglichkeiten, da sie am wenigsten in Vorschriften eingespannt ist. Deswegen kann die Jugendarbeit vieles kompensieren, was in den anderen Lernfeldern nicht gemacht wird.¹⁶⁶ In seinem Erfahrungsbericht »Politische Bildung in der Jugendarbeit« hat Giesecke beschrieben, dass die Jugendlichen in der Jugendarbeit viele pädagogisch-politische Grunderfahrungen machen, die sie in anderen Lernbereichen nicht machen können. Die Jugendarbeiter können den äußeren sozialen Druck so gering wie eben möglich halten - freiwillige Teilnahme, keine Erteilung von Zeugnissen, keine feste Rollenveteilung usw. - , so dass die Teilnehmer weniger Repression erleben und ihr Verhalten und ihre Meinungen ausprobieren könnten. Solche Erfahrungsmöglichkeiten könnten womöglich weitere Erfahrungen von der Veränderbarkeit des Alltags hervorbringen und die Demokratisierung weitertreiben.¹⁶⁷ Giesecke war freilich der Auffassung, dass die Jugendarbeit ihre besonderen Chancen noch nicht wahrgenommen habe und von traditionellen Klischees und insbesondere von schulischen Vorbildern beherrscht sei.

Zusammenfassung: Statt die Kriterien für Lehr- und Lerninhalte der politischen Bildung eindeutig zu bestimmen ist Giesecke von ihrer Mehrdeutigkeit ausgegangen, um sie in einer modernen Didaktik zu untersuchen. Auf einer doppelten Basis - Lernaufgaben und Institutionen - baut seine Didaktik auf. Damit werden die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung und Bildung in der modernen Gesellschaft erkennbar.

II. Die Erneuerung der politischen Bildung um das Jahr 1972:

Gieseckes ursprünglicher Absicht, die Pädagogik zu politisieren, schien kein Erfolg beschert zu sein. Statt dessen setzte sich die konservative politische Bildung durch. Das erklärt Giesecke folgendermaßen:¹⁶⁸

Die normativen und die Herrschaftsgrundlagen des gesellschaftlichen Systems wurden

¹⁶⁶ Vgl. a. a. O., S. 152-156.

¹⁶⁷ Vgl. H. Giesecke: Politische Bildung in der Jugendarbeit. A. a. O., S. 129f., 132ff.

¹⁶⁸ Vgl. H. Giesecke: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In:

nicht hinterfragt. Diese formale Harmonisierung in der politischen Dimension wurde mit pädagogischen Begründungen in der Schule noch verstärkt und deswegen wurde der Konfliktcharakter von Gesellschaft - Machtverteilung, Interessengegensätze u. a. - in der Schule unterdrückt. Außerdem blieb die schulische politische Bildung auf kognitive Lernleistung bedacht. Dagegen wurden eigene Emotionen und Wünsche, worin die politischen Interessen begründet sind, vernachlässigt. Insofern wurden die Interessen der Jugendlichen nicht ernst genommen und sie selbst in der politischen Bildung nur als Objekte betrachtet.

Insgesamt spiegelte die politische Bildung bis zu Beginn der Studentenbewegung 1967 noch immer das herrschende politische Selbstverständnis wider. Oder wie Giesecke in Anlehnung an eine marxische These gesagt hat, »daß die herrschende Erziehung immer die Erziehung der Herrschenden sei.«¹⁶⁹ Allerdings wurde die Reformbedürftigkeit der traditionellen politischen Bildung durch die Herausforderungen der Studentenbewegung erweckt. Sie begann im Jahre 1967 - fast zeitgleich mit dem Antritt Gieseckes als Professor an der pädagogischen Hochschule Göttingen. Sie bewirkte für Giesecke einige positive Veränderungen in Hinblick auf die politische Bildung:¹⁷⁰

- 1) Der Demokratisierungsprozess der Gesellschaft wurde thematisiert.
- 2) Konfliktorientierte Vorstellungen wurden verbreitet. Konflikte wurden in allen gesellschaftlichen Bereichen zunehmend als wesentliche politische Aufgabe betrachtet.
- 3) Die rebellischen Jugendlichen (Studenten, Schüler und Lehrlinge) weigerten sich, bloße Objekte in der politischen Bildung zu sein und wollten ihre eigene Bedürfnisse und Interessen durchsetzen.
- 4) Die Psychoanalyse hatte in dieser Zeit Hochkonjunktur. Die Unterdrückung der Emotionalität wurde als die Unterdrückung der eigenen Interessen und Wünschen interpretiert. Das individuelle Wohlbefinden rückte im politischen Lernen in den Vorder-

H.Giesecke/ D. Baacke/ H. Glaser u. a.: Politische Aktion und politisches Lernen. München 1970, S. 11-14.

¹⁶⁹ A. a. O., S. 14.

¹⁷⁰ A. a. O., S. 15f. Vgl. H. Giesecke: Erziehung gegen den Kapitalismus? Neomarxistische Pädagogik in der Bundesrepublik. In: Ders.: Bildungsreform und Emanzipation. München 1973, S. 151.

grund.

5) Entdeckt wurde die moralische und politische Verantwortung für die Schwächeren und Benachteiligten, die vom kapitalistischen Leistungsprinzip ausgeschlossen sind.

6) Der gesellschaftliche Totalzusammenhang kam in den Blick und wurde hinterfragt. So wurde z. B. der Hunger in der Dritten Welt mit dem Neo-Kolonialismus des westlichen und östlichen Privat- und bzw. Staatskapitalismus verbunden, oder das Vietnamproblem mit den technokratischen parlamentarischen Systemen in Zusammenhang gebracht.

Diese politischen Veränderungen haben die Pädagogik schnell politisiert. Politische Bildung bedeutete nicht mehr wertneutrale Informationsaufnahme, sondern verkörperte politische Stellungnahme und konkretes Handeln.¹⁷¹ Viele Diskussion wurden ausgelöst und Emanzipation ist plötzlich ein Schlagwort. Giesecke ist dieser Tendenz entgegengekommen. Er hat sich den Verbesserungsmöglichkeiten der demokratischen Gesellschaft zugewendet. 1967 äußerte er in dem Artikel »Didaktik der politischen Bildung im außerschulischen Bereich«: »Die moderne Pädagogik hat zum Gegenstand die politisch-gesellschaftlichen Emanzipationsprozesse, *insofern diese je subjektives Lernen zur Voraussetzung haben.*«¹⁷² An dieser Stelle wurde deutlich, dass moderne Pädagogik mit Emanzipationsbemühungen verknüpft wird und dass die politischen Bedingungen entscheiden, ob das subjektive Lernen stattfindet. Weiter wurde gesagt, dass der moderne pädagogische Begriff vom mündigen Menschen eine mündige Gesellschaft voraussetzt und »folgerichtig die jeweils bestehende Gesellschaft überall dort kritisieren muß, wo die an sich mögliche Chancen des mündigen Lebens aus Herrschaftsinteressen oder anderen Gründen verweigert.«¹⁷³ Die Pädagogik ist also verpflichtet, die politische Emanzipation weiterzutreiben. Anders als im Jahre 1965, als die erste Ausgabe der »Didaktik der politischen Bildung« erschien, hat Giesecke erkennbar auf die Emanzipationsbedürftigkeit der

¹⁷¹ Vgl. D. Baacke: Reflexion und Aktion als Spannungspunkte politischer Bildung. In: H. Giesecke/D. Baacke/H. Glaser u. a.: Politische Aktion und politisches Lernen. A. a. O., S. 53f.

¹⁷² H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung im außerschulischen Bereich. In: deutsche jugend, 15(1967), S. 413.

Gesellschaft hingewiesen und die Politisierung der Pädagogik fortgesetzt. Damals hatte sich die Pädagogik noch in einer Lage befunden, in der die pädagogische Autonomie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Oberhand hatte, und Giesecke bemühte sich nur insofern, die politische Dimension in die Pädagogik einzuführen und die Grenzen der pädagogischen Autonomie zu betonen. Unter den Einflüssen der Studentenunruhen hat er seine politische Pädagogik weiter entwickelt.

In denselben Jahren hatte er in einer Untersuchung »Pädagogik des Jugendreisens« (1967) die Freizeitpädagogik seit den zwanziger Jahren als mittelständisch- kleinbürgerlich bezeichnet und daraus den Schluss gezogen, sie sei, eher darauf gerichtet, den emanzipatorischen Charakter der modernen Freizeit für die unteren Klassen zu verdrängen, als ihnen zur Verwirklichung der Emanzipation zu verhelfen.¹⁷⁴ Ein Jahr später (1968) hat er dann in dem Buch »Freizeit- und Konsumerziehung« unter emanzipatorisch-kritischem Aspekt den Entstehungszusammenhang der Freizeit in der neueren Geschichte als eine Emanzipation von allen Naturnotwendigkeiten und Herrschaftsformen beschrieben.¹⁷⁵ Aus den geschichtlichen Emanzipationsbestrebungen leitete Giesecke seine These ab, dass erst die Änderung und Erweiterung der gesellschaftlichen Bedingungen zu einem Fortschritt an individueller Mündigkeit beitragen können.¹⁷⁶ Hier wurde noch einmal die politische Veränderung als die Voraussetzung der pädagogischen Dimension herausgestellt. An der gedanklichen Entwicklung von Giesecke seit 1967 kann man ablesen, dass sein Interesse an Emanzipation mit der gesamtgesellschaftlichen Schwenkung zugenommen hat.

Obwohl Giesecke zunächst der Emanzipationswelle positiv gegenüberstand, hat er sich dann doch nach einiger Zeit von ihr distanziert, weil sich einiges aus pädagogischer Sicht nicht rechtfertigen liess.¹⁷⁷ Er bemühte sich jetzt, das Pädagogische von der politischen Theorie zu unterscheiden bzw. die Politisierung der Pädagogik zu begrenzen. 1969 hat

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Vgl. H. Giesecke: Pädagogik des Jugendreisens. München 1967, S. 24, 30.

¹⁷⁵ Vgl. H. Giesecke (Hrsg.): Freizeit- und Konsumerziehung. München 1968, S. 227.

¹⁷⁶ A. a. O., S. 229.

Giesecke im Artikel »Emanzipation - ein neues pädagogisches Schlagwort?« sich zur Unterscheidung von pädagogischer und politischer Emanzipation geäußert: Schülermitbestimmung in der Schule zu fordern, bedeute z. B. nicht, dass jeder Schüler durch die Einforderung des Mitbestimmungsrechts automatisch sogleich lernt, selbstständig zu denken, zu handeln und verinnerlichte Autoritätsängste abbauen zu können. Die Pädagogik muss in der Bestrebung nach politisch-gesellschaftlicher Emanzipation die subjektive Seite, die lebensgeschichtliche Dimension des Individuums, berücksichtigen.¹⁷⁸

Konkret heißt das: Die Verwirklichung des jeweiligen Maßes an Selbstbestimmung ist nur in einem bestimmten Zeitpunkt im Kontinuum einer Lebensgeschichte möglich. Gieseckes Schlussfolgerung war, dass pädagogische Emanzipation ein langsamer, kontinuierlicher Prozess ist, deren Realisierung von der persönlichen Biographie abhängt.

Auf einer Studientagung, zu der die Bundeszentrale für politische Bildung eingeladen hatte, um die Herausforderung der Studentenunruhe für die politische Bildung zu bedenken,¹⁷⁹ hat Giesecke weitere Reflexionen vorgestellt. Er argumentierte einerseits, es sei unrealistisch, das politische Lernen zufälligen politischen Aktionen zu überlassen, andererseits, dass im Rahmen der Aktionen nur Aktionswissen gelernt werde und dass deren Erfolge - das Kriterium der Aktionen - das anscheinend »unnützliche«, andere Lernen ausschliesse. Doch gerade das mittelbare Wissen, nämlich die systematischen Vorstellungen, die sich auf die individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhänge beziehen, machen die Aktionen erst verstehbar.¹⁸⁰ Anders gesagt: »Didaktisch gesehen ist die Aktion nämlich nichts weiter als ein Einstieg, an den systematisch anzuküpfen wäre.«¹⁸¹

Außerdem war Giesecke nun der Überzeugung, dass auch die psychoanalytische These vom »Lernen durch Provokation«¹⁸², auf die sich ein paar politische Aktionen stützten,

¹⁷⁷ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 188.

¹⁷⁸ Vgl. H. Giesecke: Emanzipation - ein neues pädagogische Schlagwort? A. a. O., S. 541f.

¹⁷⁹ Vgl. M. Faltermaier: Zu diesem Buch. In: H. Giesecke/D. Baacke/H. Glaser u. a.: Politische Aktion und politisches Lernen. A. a. O., S. 8.

¹⁸⁰ Vgl. H. Giesecke: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. A. a. O., S. 27.

¹⁸¹ A. a. O., S. 23.

¹⁸² Ihre Hauptgedanke ist wie folgt: die Persönlichkeit der Menschen würde von der bisherigen Erziehung

bedenklich sei, weil nach ihr die Voraussetzung des Lernerfolges darin liegt, dass eine Änderung des Verhaltens in sozialen Kontexten honoriert wird. Ohne Honorierung und Stützung führt danach das provokative und ungehorsame Verhalten zur ständigen Frustration der Persönlichkeit. Schlimmer noch sei, wenn die Provokateure sozial isoliert werden und dadurch in größere Angst geraten. Die Folgen sind, dass sie sich in ihre eigenen subkulturellen Gruppen zurückziehen und die Gesellschaft die ursprüngliche Intention der Provokationen - Aufruf zur Emanzipation - verleugnet. Hier hat Giesecke auf einen neuen Punkt aufmerksam gemacht, nämlich den, dass die Emanzipationsmöglichkeiten sich auf die bisherigen gesellschaftlichen Verhältnisse beschränken. In Verbindung mit dem, was 1969 gefordert wurde, die Änderung der Persönlichkeit im Kontext der Lebensgeschichte zu betrachten, bedeutet dies: Das politische Lernen ist nicht nur auf die bestehenden gesellschaftlich-politischen Bedingungen beschränkt, sondern auch von der jeweiligen Lebensgeschichte eingeeengt, die ihrerseits wieder durch vielschichtige geschichtliche und gesellschaftliche Instanzen beeinflusst ist. Wie man gleichwohl unter der doppelten politischen und pädagogischen Beschränkung Emanzipation befördern kann, hat Giesecke so zum Ausdruck gebracht: »Für die politische Pädagogik jedoch ist die möglichst genaue Bestimmung dieses gesellschaftlich zugelassenen Spielraumes - und der Kampf um seine ständige Erweiterung - von entscheidender Bedeutung; denn nur, wenn sie diesen Spielraum richtig erkennt und in der richtigen - nämlich auf subjektivem Zuwachs an Emanzipation gerichteten - Richtung ausnutzt, kann sie ihren bescheidenen Beitrag zur fortschreitenden Emanzipation leisten.«¹⁸³ Das heißt: was die politische Pädagogik unter den geschilderten Einschränkungen machen kann, ist, den bestehenden politisch-gesellschaftlichen Freiraum auszunutzen, um sowohl die politische Emanzipation als auch die subjektive Emanzipation im Kontinuum einer Lebensgeschichte soweit wie möglich

und Sozialisation durch Ängste und Verbote so verzogen, dass ihre Sehnsucht nach Freiheit und Selbstbestimmung sogar gedämpft würde. Um durch politisches Handeln lernen zu können, müsse man vorher die Freiheit zur Selbsterfahrung machen, gleichsam die gesellschaftlichen Regeln und Autoritäten durchbrechen, damit man die inneren Hindernisse Zug um Zug überwinden könnte. A. a. O., S. 29.

¹⁸³ H. Giesecke: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. A. a. O., S. 39.

zu realisieren.

Nachdem wir den Gedankengang Gieseckes von 1967 bis 1970 nachvollzogen haben, ist klar geworden: Giesecke hat angesichts der Herausforderungen der Studentenrevolte weitgehend neue Gesichtspunkte für seine Pädagogik entwickelt. Im Vergleich zu seinen früheren Bemühungen um die Politisierung der Pädagogik hat er später versucht, die Politisierung der Pädagogik zu beschränken. Seine Schlussfolgerung lautet: In dem bestehenden gesellschaftlichen Spielraum ist nach der möglichen individuellen und politischen Emanzipation zu suchen. Aber wie kann man den überlieferten politisch-gesellschaftlichen Freiraum ausnutzen? Was ermöglicht das Bestreben nach individueller und gesellschaftlicher Emanzipation? Mit diesen Fragenstellungen geht Giesecke auf die genauere Konkretisierung seiner politischen Didaktik zu, die in seinen weiteren Publikationen zu beantworten war.

Im Jahre 1971 hat Giesecke in der »Jugendarbeit« geäußert, die Jugendarbeit habe die Möglichkeit, die lebensgeschichtlichen Perspektiven der Emanzipation (die pädagogische Seite) mit den Möglichkeiten der gesellschaftlichen Emanzipation (die politische Seite) zu verbinden. Der Anknüpfungspunkt ist »Konflikt«: »Der pädagogische Gedanke der Emanzipation muß vielmehr davon ausgehen, daß der charakterisierte Widerspruch von bisheriger Erziehung und gesellschaftlichem Selbstanspruch nach zunehmender Demokratisierung gesellschaftliche Widersprüche erzeugt, die ihrerseits in den Individuen zu *Konflikten* führen.«¹⁸⁴ Danach basiert der didaktische Ausgangspunkt darauf, die objektiven Konflikte, die von bestehenden politisch-gesellschaftlichen Strukturen verursacht werden, für die Individuen erlebbar zu machen. An anderer Stelle hat Giesecke klarer ausgedrückt, dass die äußerliche Abhängigkeit und Herrschaft subjektiv als »Übel« erfahrbar ist oder erfahrbar gemacht werden kann, was die jugendlichen Teilnehmer dazu bewegt, das Übel pädagogisch und politisch zu bearbeiten.¹⁸⁵ »Pädagogisch« heißt, das Unbehagen in der eigenen Biographie kontinuierlich zu bearbeiten; und »Politisch« be-

¹⁸⁴ H. Giesecke: Die Jugendarbeit. A. a. O., S. 150.

¹⁸⁵ Vgl. a. a. O., S. 152.

zieht sich auf die politischen Aktionen. Im Vergleich zu früheren Aussagen wird der Konfliktvorstellung eine andere Bedeutung beigemessen. Der Unterschied liegt darin, dass der politische Unterricht sich früher nur auf wenig wichtige große Konflikte konzentrieren sollte, wogegen die derzeitige Konfliktvorstellung die gesellschaftlichen Konflikte mit subjektiven Erfahrungen verschmelzen lässt. Auf dieser Art und Weise hat Giesecke in der Jugendarbeit die lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Perspektiven verbunden.¹⁸⁶

1972 legt Giesecke schließlich eine neue völlig bearbeitete »Didaktik der politischen Bildung« vor, in der er sich mit bereits veröffentlichten gedanklichen Änderungen und neuen didaktischen Konzepten systematisch und ausführlich befasst. Durch sie wollte Giesecke zeigen, wie man im Rahmen des bestehenden gesellschaftlichen Kontextes weiter nach innerer Demokratisierung streben kann. In diesem Sinne wurde das Grundgesetz herausgehoben, das nicht zum ersten Mal bei Giesecke eine Rolle spielte. In der Mitte der sechziger Jahre schon hatte Giesecke die Verfassung erwähnt. »Politische Beteiligung«, damals oberstes Lernziel der politischen Bildung, stammte aus der Verfassung. Gieseckes »Verfassungspatriotismus« zeigte sich dann noch deutlicher in einem Vortrag »Braucht die deutsche Jugend Nationalgefühl?«, der 1966 von ihm gehalten wurde. Giesecke hat die Titelfrage entschlossen verneint. »Kein neues Nationalgefühl, sondern ein neues Staatsbewußtsein werde benötigt«, war seine These.¹⁸⁷

D. h., der Nationalismus hatte die antidemokratische Vergangenheit bestimmt. Die Idee des Nationalen ist problematisch, weil sie oft zur Unterdrückung rassistischer Minderheiten führt.¹⁸⁸ Das nötige Staatsbewußtsein dagegen muss sich aus der bestehenden bundesre-

¹⁸⁶ Vgl. a. a. O., S. 161.

¹⁸⁷ Giesecke wurde vom Bundesjugendring zum Thema »Braucht die deutsche Jugend Nationalgefühl?« eingeladen. Diese Veranstaltung wurde von konservativen Kreisen, vor allem Gieseckes Vatergeneration geplant, um die Notwendigkeit eines neuen deutschen Nationalbewußtseins zu diskutieren. Das ist zum ersten Mal, dass Giesecke zu einem aktuellen politischen Thema Stellung nehmen und öffentlich darüber systematisch reden sollte. Obwohl er vorher einiges über politische Bildung geschrieben hatte, blieb er auf der theoretischen Ebene. Das regte Giesecke jedoch zum Nachdenken an: »Wie stand ich selbst zu den Grundlagen unserer Republik, was hielt ich daran unter dem Gesichtspunkt meines Demokratieverständnisses für besonders wichtig?« Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 158f.

¹⁸⁸ Vgl. H. Giesecke: Braucht die deutsche Jugend Nationalgefühl? In: deutsche jugend, 14(1966), S. 543.

publikanischen Verfassung nähren. Darin ist das Bekenntnis zur Verfassung verwurzelt.¹⁸⁹

Trotzdem standen die verfassungsbezogenen Gedanken zunächst nur am Rand seines Konzepts der politischen Bildung. Erst nachdem Giesecke selber von dem Aktionismus der Studentenrevolten herausgefordert wurde, hat er die Bedeutsamkeit des Grundgesetzes in den Vordergrund gerückt. Wie lassen sich die politischen Aktionen und die Intentionen der Emanzipation rechtfertigen? Das war nach der Studentenbewegung eine dringende Frage der politischen Bildung. Deswegen wurde das Grundgesetz als Maßstab gesetzt. Dies ist für Giesecke zu verstehen »als Ausdruck eines langfristigen historischen Emanzipations- und Demokratisierungsprozesses, dessen Ergebnisse im Grundgesetz teils fixiert sind (z. B. die Grundrechte), teils als einzulösende Versprechungen noch ihrer künftigen Realisierung harren (z. B. Chancengleichheit)..... Vereinfacht ausgedrückt: In vielen Fragen erlaubt das Grundgesetz die Verteidigung des Status quo ebenso wie dessen Veränderung, weil tatsächlich eben nicht alle Menschen die vom Grundgesetz gewährten Chancen im gleichen Maße in Anspruch nehmen können.«¹⁹⁰ Das Grundgesetz wird also nicht statisch betrachtet, sondern dynamisch interpretiert. Es steht im Kontext der historischen Demokratisierungsprozesses. Es sichert sowohl das bisherige Ergebnis des Demokratisierungsprozesses, verlangt aber auch eine weitere inhaltliche Realisierung. Seine Dynamisierung wurde an folgenden Beispielen erläutert:¹⁹¹

- 1) Das Grundrecht der »freien Entfaltung der Persönlichkeit« (Artikel 2 GG) ist noch nicht ganz eingelöst, weil die Individuen je nach sozio-ökonomischem Status unterschiedliche Möglichkeiten hätten, dieses Grundrecht für sich zu verwirklichen. Seine Realisation wird eingefordert.
- 2) Ähnlich beim Gleichheitsgrundsatz (Artikel 3 GG). Die sozialen und ökonomischen Bedingungen liessen sich nicht realisieren.
- 3) Der Kern des Demokratiebegriffes, der Grundsatz der Volkssouveränität (Artikel 20

¹⁸⁹ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 159.

¹⁹⁰ H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 129f.

GG), wird nicht durch insitutionelle Regelungen für immer gesichert, sondern im Laufe der Zeit müssen ihre faktischen Herrschaftsverhältnisse neu intepretiert werden.

4) Das Sozialstaatsprinzip (Artikel 20 GG, sowie die Artikel 14 und 15 GG) erfordert inhaltlich die Demokratisierung der ökonomischen Verfügungsverhältnisse.

5) Die Sicherung der Informations- und Meinungsfreiheit (Artikel 5 GG) steht gegen die politisch-ökonomisch bedingten und technologisch erleichterten konzentrierten Mächte über Informationen und die damit verbundene Manipulation von Meinungen.

6) Der Grundsatz der Rechtstaatlichkeit (Artikel 20 GG) ist als eine Aufforderung zu verstehen, bestehende Rechtsmöglichkeiten durch Inanspruchnahme zu verwirklichen und nötige gesellschaftliche Veränderungen durch die Änderung der Rechtslage abzusichern.

7) Die Verpflichtung auf Friedenspolitik, Völkerrecht und Überwindung nationalstaatlicher Beschränkungen (Artikel 24, 25, 26 GG) ist aufzueifen, um zum Engagement für die globale Durchsetzung politischer und sozialer Emanzipation und zum Einsatz für eine Welt ohne Krieg, ohne Ausbeutung, ohne imperialistische Herrschaft aufzufordern.

Der Geist der politischen Verfassung der Bundesrepublik orientiert sich an Emanzipation und Demokratisierung. Man soll ihn einerseits positiv aufgreifen und andererseits in die Zukunft verlängern - allerdings unter bestimmten Regelungen. Dabei hat Giesecke nicht mehr, wie in der ersten Ausgabe der »Didaktik der politischen Bildung« von 1965, einen kühlen Kopf behalten, sondern für die Programmatische Fortsetzung der Emanzipation Partei ergriffen: » >Parteilichkeit< heißt demnach nichts anderes, als die im Grundgesetz zugestandenen Chancen für die bisher Benachteiligten optimal zu realisieren.«¹⁹² Konkret heißt es: die politische Bildung sei parteilich »für die Interessen des Lehrlings, des Arbeiters, des >Sozialfalles<, des Jugendlichen, und somit folgerichtig gegen die Interessen des Meisters, des Unternehmers, der Fürsorgebehörde, der Schulbehörde usw., allgemei-

¹⁹¹ A. a. O., S. 130f.

¹⁹² Ebd.

ner: sie ist *für* die Interessen und Bedürfnisse des jeweilig Schwächeren, Ärmeren, Unterprivilegierten. «¹⁹³ Unter der starken Forderung nach Demokratisierung wird Neutralität sogar als Hindernis betrachtet.

Pädagogisch gewendet heißt dies für Giesecke: Die obersten, allgemeinen Lernziele für den politischen Unterricht müssen aus dem im historisch-dynamischen demokratisierten Kontext stehenden Grundgesetz hergeleitet werden. Sie müssen diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen, die dazu beitragen, die im Grundgesetz geforderten, noch einzulösenden Lebensversprechungen soweit wie möglich durchzusetzen.¹⁹⁴

In diesem Zusammenhang bedeutet das oberste Lernziel »Mitbestimmung«¹⁹⁵, das Mitmachen im zweckmäßigen Veränderungsprozess in Verbindung mit zunehmender gesellschaftlicher Demokratisierung.¹⁹⁶ Durch die Einführung des Prinzips der Parteilichkeit hat Giesecke auch seine konfliktorientierte Didaktik verändert. In der ersten Ausgabe der »Didaktik der politischen Bildung« hatte er aufwendig alle vier Ebenen des politischen Wissens und Lernens beschrieben, um den traditionellen Bildungsbegriff mit der Konfliktvorstellung zu vermitteln, damit die Lehrer sie akzeptieren könnten. Da sich der Konfliktbegriff inzwischen einigermaßen durchgesetzt hat, ging Giesecke in der Neuausgabe von 1972 direkt vom Standpunkt des politischen Konflikts aus und leitete die weiteren Lernziele des politischen Unterrichts davon ab.¹⁹⁷

Nun werden diese Lernziele dargestellt:

Teilziel 1. Analyse aktueller Konflikte:

Giesecke hat die objektiven Konflikte mit den subjektiven in Zusammenhang gebracht: Die persönlichen Konflikte (Autoritäts-Konflikte zwischen Eltern und Kindern, die indi-

¹⁹³ A. a. O., S. 126f.

¹⁹⁴ Vgl. a. a. O., S. 128, 131.

¹⁹⁵ Hier genannte oberstes Lernziel war »Mitbestimmung«. Im Jahre 1965 hieß noch »politische Beteiligung«. In der »Einführung in die Pädagogik«(1969) wurde es als »emanzipierte Beteiligung« bezeichnet. In deren zweiter überarbeiteten Ausgabe (1973) wurde es zur »emanzipierenden Mitbestimmung« korrigiert. Das oberste Lernziel wurde von Giesecke in seinen verschiedenen Büchern wegen unterschiedlichen Schwerpunkte umformuliert.

¹⁹⁶ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 139.

viduellen sexuellen Ängste und Frustrationen usw.) werden als die private Besonderheit eines allgemeinen objektiven gesellschaftlichen Widerspruchs interpretiert. Die Jugendlichen sollen lernen, auf diese Weise ihre Konflikte zu objektivieren und unter eigenen Interessen zu analysieren. Zu beachten war, dass der jeweilige Konfliktfall einmalig ist. Wenn man die jeweiligen offenbaren Konflikte abstrakt mit »kapitalistischer Ausbeutung« oder »Antisemitismus« usw. pauschal beurteilt, dann wird die Einmaligkeit der politischen Entscheidungen verhängnisvoll ignoriert.¹⁹⁸

Teilziel 2. Training systematisch gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen:

Das erste Teilziel muss durch das zweite ergänzt werden. D. h., die Analyse des konkreten politischen Falls soll anschließend in einen größeren Zusammenhang einbezogen werden, weil sonst das politische Bewußtsein mit Gelegenheitsstoffen diffus und additiv wird. Gemeint sind:

- das Produktions- und Verteilungssystem in hochindustrialisierten (kapitalistischen und sozialistischen) Gesellschaften;
- das politische Regierungssystem der Bundesrepublik und der DDR;
- das System der Verwaltung unter besonderer Berücksichtigung derjenigen Verwaltungszweige, die vor allem für den Schüler bzw. dessen Familie von Bedeutung sind (Finanzverwaltung; Sozialverwaltung; Verwaltungen mit beratender Funktion wie Berufsberatung, Erziehungsberatung; Kultusverwaltung am Beispiel der Schule);
- das System der internationalen Politik;
- das System der verschiedenen menschlichen Kommunikationsweisen, dargestellt auf der Grundlage des sozialwissenschaftlichen Kommunikationsmodells (z. B. Familie; Bezugsgruppe; Massenorganisation; Massenkommunikation).

Was noch festzustellen ist, dass die vielen systematischen Gesichtspunkte die Analyse der aktuellen Konflikte nicht belasten sollten. Andererseits solle das Teilziel 2. auch nicht der

¹⁹⁷ A. a. O., S. 10.

¹⁹⁸ Vgl. a. a. O., S. 144ff., 184.

direkten Nützlichkeit ausgeliefert werden. Es ergibt sich eine Spannung zwischen der direkten und allgemeinen Aufklärung.¹⁹⁹

Teilziel 3. Historisches Bewußtsein:

Dem Teilziel 2. fehlt noch die historische Dimension. Dem gesamtgesellschaftlichen Bewußtsein muss in seiner geschichtlichen Ursache und ihrem Ursprung nachgegangen werden, damit klar wird, welche Erfolge und welche Schwierigkeiten der Demokratisierungsprozess gebracht hat und wie er weiterentwickelt werden kann. Das demokratische politische Selbstverständnis des Bürgertums bzw. des Proletariats wurde ursprünglich gerade von historischem Selbstbewußtsein aufgebaut. Für politischem Unterricht heißt das: Die wichtigen Schlüsselereignisse der Geschichte der Neuzeit bis 1945 werden kontinuierlich in ihren fördernden bzw. hemmenden Wirkungen für die Demokratisierung dargestellt. Und um die chronologischen Ereignisse nicht nur additiv zu interpretieren, soll alle Geschehnisse eine Gesamtstruktur durchziehen, die von Giesecke als die moderne Industriegesellschaft gekennzeichnet wird.²⁰⁰

Teilziel 4. Training selbständiger Informationsvermittlung und Informationsverarbeitung:

Im Sinne Gieseckes ist im einzelnen Folgendes gemeint:

- die Benutzung von Lexika und Nachschlagewerken gemäß eigener Zwecke;
- die Benutzung der öffentlichen Informationsdienstleistungen, z. B. Beratungsinstitutionen; Presse- und Informationsbüros von Behörden, Verbänden, Gewerkschaften usw;
- die planmäßige Übung der Ermittlung und Organisation der Information von Presse und anderen Massenmedien;
- das Angebot für eine elementare Kunde des modernen Informationswesens, nämlich die Informationsbeschaffung und -bearbeitung und damit zusammenhängende mediale Ge-

¹⁹⁹ Vgl. a. a. O., S. 146-151.

²⁰⁰ Vgl. a. a. O., S. 151-155.

sichtspunkte, nicht zuletzt die politische Bedeutung der Industriegesellschaft dieses Jahrhunderts.²⁰¹

Teilziel 5. Training praktischer Handlungsformen:

Die erwähnten vier Teilziele reichten vielleicht aus, wenn es nur um das mittelbare politische Handeln ginge. Aber gemäß Gieseckes Idee der unmittelbaren Demokratie sollen diejenigen Verhaltensmöglichkeiten, die zur jeweiligen politischen Mitbestimmung in gesellschaftlichen Institutionen beitragen können, auch vermittelt werden. Die folgenden Fähigkeiten sind nach Meinung Gieseckes für die weitere Demokratisierung notwendig:

- die Fähigkeit, mit einfachen Rechtstexten umzugehen, damit man notfalls eigene Interessen im realen Rechtsspielraum wahrnehmen kann;
- die Fähigkeit, eine Diskussion zu strukturieren, zu leiten, ihre Ergebnisse zu protokollieren;
- die Fähigkeit, andere für den eigenen Handlungszweck zu gewinnen und Koalitionen zu bilden;
- die Fähigkeit, den Freund vom Feind zu unterscheiden und die Zahl der Gegner der eigenen Interessen so gering wie möglich zu halten;
- die Fähigkeit, politische Urteile und Forderungen wirksam zu formulieren in Form etwa von Flugblättern, Referat.

Diese Fähigkeiten sollen nicht als reine Technik betrachtet werden. Gruppendynamische und psychologische Kenntnisse sollen als ihre Basis gelernt werden, damit ihre Anwendungen auf der Einsicht in menschliches Verhalten beruhen können.²⁰²

Alle obengenannten Lernziele richten sich auf das oberste Lernziel Mitbestimmung. Um dies zu erreichen, muss der jeweilige Konfliktfall im Mittelpunkt stehen, damit die Mitbestimmung nicht auf der theoretischen Ebene bleibt, sondern zu politischem Handeln

²⁰¹ Vgl. a. a. O., S. 155f.

²⁰² Vgl. a. a. O., S. 156ff.

führt. Das heißt, alle Erkenntnisse und Fähigkeiten sollten zu der Analyse des aktuellen Konflikts mobilisiert werden, um in der jeweiligen Situation politisch handeln zu können.²⁰³

Nun hat Giesecke von der antiautoritären Bewegung auch die negative Seite wahrgenommen und gesehen, wie der Konfliktansatz mißbraucht werden kann. Die einseitige Betonung subjektiver Konflikte kann zu einer zu starken persönlichen Fixierung auf ein bestimmtes Problem führen. Giesecke hat darum darauf gedrungen, die persönlichen Konflikte in den politisch objektiven Zusammenhang zu bringen. Nicht sollten umgekehrt die persönlichen Konflikte politische Fragen bestimmen.²⁰⁴ Die deutlichsten Beispiele dafür: »Etwa Ladendiebstähle, um auf diese Weise den angelernten Respekt vor Eigentum in sich zu stören; oder die prinzipielle Verweigerung von intellektueller Arbeit, um auf diese Weise das gesellschaftliche Leistungsprinzip zu vernichten usw.«²⁰⁵ Um dieses Problem zu vermeiden, sollen immer die politischen Fragen gestellt werden. Die elf Kategorien - Konflikt, Konkretheit, Interesse, Mitbestimmung, Solidarität, Ideologie, Geschichtlichkeit, Funktionszusammenhang, Recht, Menschenwürde und Macht - werden darum im politischen Unterricht weiter als Grundmuster politischer Fragestellungen angesichts eines aktuellen politischen Konflikts angewendet, damit der Unterricht nicht in die subjektive Fixierung auf bestimmte Probleme gerate. Die elf politischen Fragestellungen bleiben also wie in der alten Ausgabe unverändert. Aber bei den genauen Beschreibungen hat Giesecke stärker für benachteiligte soziale Gruppen Partei ergriffen. Das zeigt sich etwa in der Kategorie der Macht: in der alten Ausgabe hatte Giesecke nur die allgemeinen Formen und die Wirksamkeit der Macht beschrieben. In der neuen dagegen wird betont: Die unterschiedlichen Interessenpositionen besitzen keineswegs gleiche Macht. Wie die benachteiligten Interessengruppen angesichts der bestehenden Möglichkeiten ihre Macht vermehren können, soll darum in der Kategorie »Macht« dargestellt werden.²⁰⁶ Weiterhin

²⁰³ Vgl. a. a. O., S. 159.

²⁰⁴ Vgl. a. a. O., S. 184ff.

²⁰⁵ H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 185.

²⁰⁶ Vgl. a. a. O., S. 163.

wird gefragt, wie sich die mögliche Machtgewinnung oder Machtvermehrung in der Kategorie des Rechtes auswirkt. In früheren Zusammenhängen hatte Giesecke nur abstrakt erwähnt, dass die fixierten Rechtsbestimmungen im konkreten Fall auch der rationalen Überprüfung unterzogen werden müssten.

Auch den Wertakzent der politischen Kategorien hat Giesecke wegen seiner nun stärkeren Betonung des Grundgesetzes umformuliert: »Es ist zulässig, die aus der gesellschaftlichen Ungleichheit resultierenden Konflikte im Sinne der eigenen Interessen zu behandeln (*Konflikt*); es ist zulässig, den Spielraum einer politischen Situation optimal für die eigenen Interessen auszunutzen (*Konkretheit*); es ist zulässig, individuelle Wünsche zu haben und diese politisch durchzusetzen zu wollen (*Interesse*); es ist zulässig, vorhandene Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrzunehmen und besser zu fordern (*Mitbestimmung*); es ist zulässig, das individuelle Interesse mit dem einer Gruppe, Klasse oder Organisation zu verbinden (*Solidarität*); es ist zulässig, die eigenen Hoffnungen, Wünsche und Interessen nicht nur als partikulare, sondern auch als auf das Gemeinwohl bezogene Ideen zu formulieren und entsprechende andere abzuwehren (*Ideologie*); es ist zulässig, Erfahrungen aus dem historischen Zusammenhang aufzuspeichern und damit in der politischen Aktualität politisch zu operieren (*Geschichtlichkeit*); es ist zulässig, den Rechtsspielraum auszunutzen für die Verfolgung der eigenen Interessen und um einen Fortschritt der Rechtsposition zu kämpfen (*Rechtlichkeit*); es ist zulässig, legitimierte *Macht* anzuwenden und nach weiteren Durchsetzungsmöglichkeiten Ausschau zu halten; es ist zulässig, daß Menschen in einem höchstmöglichen Maß Subjekt ihrer Lebensbedingungen und frei von Angst, Ausbeutung und Unterdrückung sein wollen (*Menschenwürde*); es ist zulässig, das eigene Interessen im Rahmen des gesamtgesellschaftlichen *Funktionszusammenhangs* zu definieren und zu relativieren.«²⁰⁷ Die elf Kategorien dienen nicht mehr nur als politische Kriterien der Analyse der Konflikte, sondern auch und vor allem zur Wertorientierung. Ihre Wertvorstellungen kommen aus dem Grundgesetz und können als Konsensus für die

²⁰⁷ A. a. O., S. 176f.

ganze Gesellschaft angesehen werden.²⁰⁸

Giesecke hat darüber hinaus in Hinsicht auf die Praxis sein allgemein didaktisches Modell differenziert. Ich versuche, dies in drei Punkten zu formulieren:

1. Der biographische Aspekt:

Gieseckes politische Didaktik bietet keinen festgelegten Inhalt bzw. kein »richtiges« Bewußtsein an. Sie beschränkt sich auf Verfahrensweisen dazu, wie man mit individuellen Interessen bzw. Lebenserfahrungen den Weg zum »richtigerem« Bewußtsein finden kann.²⁰⁹ Das heißt, dass das sogenannte »richtige« Bewußtsein vom Individuum in seinem Horizont verarbeitet bzw. verstanden werden muss. Die individuelle Verarbeitung der objektiven politischen Tatbestände entscheidet nämlich den Lernerfolg des Individuums. Die pädagogische Theorie orientiert sich darum zunächst am Individuum. Die Lernerfolge sind nach Giesecke von Schüler zu Schüler unterschiedlich, weil jeder seine eigene Lebensgeschichte, seine Wünsche und Bedürfnisse hat. Wenn man nur auf gleiche Ergebnisse hoffte, würde man enttäuscht.

2. Der altersspezifische Aspekt:

Giesecke kritisiert zwar die Entwicklungspsychologie, die den altersspezifischen psychobiologischen Entwicklungsgesichtspunkt kultiviert, aber er verleugnet nicht, dass es von verschiedenen Altersgruppen unterschiedliche Zugänge zu politischen Themen gibt und Politik für verschiedene Alter von unterschiedlicher Bedeutung ist. Es ist wichtig, bei jüngeren Schülern - im Unterschied zu älteren - ihren sozialen Kontext nicht zu hinterfragen und zu verunsichern. Sonst werden sie vielleicht nur dissozial. Denn sie sind noch nicht in der Lage, sich von den Determinanten des Herkunftsmilieus zu distanzieren oder etwas gegen sie zu unternehmen. Vielmehr ist für sie die Übereinstimmung mit dem eige-

²⁰⁸ Vgl. ebd.

²⁰⁹ Vgl. a. a. O., S. 174.

nem Milieu existentiell bedeutsam. Deswegen soll sich der politische Unterricht von Kindern nicht nur auf Konflikte konzentrieren, sondern sich auch der Erschließung der empirischen Klärungen zuwenden. Auf jeden Fall sollen die Kinder nicht durch verfrühte Problematisierung deprimiert werden. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, in den frühen Altersklassen positive Verhaltensweisen einzuüben.²¹⁰ Etwa »selbständiges Arbeiten; Solidarisierungen zum Geltendmachen von Interessen; Eintreten und Hilfe für die Schwächere; Begründungen für Anordnungen fordern; Strategien für Konfliktlösungen Lernen.«²¹¹ Solches Verhaltenstraining schafft eine Vorbereitung für die spätere Übersteigerung der politisch-pädagogischen Ziele.

3. Der institutionelle Aspekt:

Obwohl Parteilichkeit im politischen Unterricht gefordert wird, bedeutet dies nicht, einzelne Interessengruppen zu ignorieren. Besonders muss man die verschiedenen Institutionen differenzieren. In der Schule soll ein didaktisches Modell alle Klassen und Gruppen der Schule berücksichtigen, weil die Schule als staatliche Institution prinzipiell für alle Schüler aus allen Schichten offen ist. In anderem Zusammenhang hat Giesecke darauf gedrungen, die Schule bzw. den politischen Unterricht als »eine Dienstleistung für die pluralistische, also ideologisch wie ökonomisch heterogen zusammengesetzte Schülerschaft« zu betrachten.²¹² Im Vergleich dazu eröffnet die außerschulische Jugendarbeit einen größeren Spielraum, in dem sich bestimmte didaktische Konzepte für bestimmte Interessengruppen anwenden lassen. Aus diesem Grund meint Giesecke, die Jugendarbeit sei für die Bestrebung nach der Emanzipation geeigneter als die Schule.²¹³

Wenn Giesecke in der Umsetzung seiner politischen Didaktik die biographischen und al-

²¹⁰ Vgl. a. a. O., S. 189f.

²¹¹ A. a. O., S. 190.

²¹² H. Giesecke: Die Schule als pluralistische Dienstleistung und das Konsensproblem in der politischen Bildung. In: S. Schiele/H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 59.

²¹³ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 191f.

terspezifischen Dimensionen des Individuums und die bestehenden Funktionen der gesellschaftlichen Institutionen berücksichtigt, dann kann man sehen, dass Giesecke nicht nur auf die differenzierte Praxis aufmerksam war, sondern wieder die Grenzen der Emanzipation der Gesellschaft markiert hat. Die sich entwickelnde Lebensgeschichte bzw. -phase des Individuums und Funktionen der Institutionen sind zu respektieren.

Zusammenfassend lässt sich für die neue Idee der politischen Didaktik vom Jahre 1972 sagen: Giesecke hat das Grundgesetz als Grundlage alles politischen Handelns genommen und interpretiert. Es bietet ein Versprechen künftiger Lebensmöglichkeiten, auf Grund derer man ihre allmähliche Verwirklichung verlangen kann. Mit der Orientierung am Grundgesetz hat Giesecke energisch ein sich parteilich für die sozial benachteiligten Klassen einsetzendes didaktisches Modell der politischen Bildung entworfen. Dafür konkretisiert Giesecke das höchste Lernziel »Mitbestimmung«, das aus der Verfassung abgeleitet wurde, in fünf Teilziele. Darin werden die gesellschaftlich-politischen Konflikte mit persönlichen Konflikten in Bezug gesetzt und jeweils unter elf Kategorien analysiert. Es soll verhindert werden, dass die Fragestellungen zur Fixierung der persönlichen Probleme führen. Alles, was man durch Teilziele und politische Kategorien gelernt hat, wird unter der Mobilisierung des Aktionswissens in Konfliktsituation konkretisiert. Der Schwerpunkt des ganzen didaktischen Konzeptes besteht darin, »daß es beim politischen Unterricht im Kern auf die Bearbeitung des politischen *Bewußtseins* als eines gesamtgesellschaftlich-historischen ankommt und darauf, dieses Bewußtsein für politisches Handeln in konkreten Situationen nutzbar zu machen.«²¹⁴ Die pädagogischen Bemühungen zielen auf das konkrete politische Handeln, damit die Gesellschaft sich weiter in Richtung der Emanzipation ändern kann. Mit anderen Worten, die Pädagogik bemüht sich, zur politischen Veränderung der Gesellschaft zu verhelfen.

Im Kontrast dazu hatte Giesecke früher nicht an die Handlungsmöglichkeiten gedacht.

²¹⁴ A. a. O., S. 159.

Vielmehr hatte er sich darauf konzentriert, wie man sein Wissen mobilisiert, um über einen Konfliktfall nachzudenken. Es ging ihm nur um die Politisierung des Gewußten.²¹⁵ In der neuen Ausgabe formuliert Giesecke fünf Lernziele statt der vier Ebenen des politischen Wissens. Die beiden überschneiden sich zwar zum Teil: Das Orientierungswissen und die politischen Verhaltensweisen kombinieren sich in Teilziel 2. (Punkt 5. enthielt die politischen Verhaltensweisen). Allerdings hat Giesecke unterschiedliche Schwerpunkte für das oberste Lernziel »Mitbestimmung« gesetzt. Teilziel 4. und Teilziel 5. wurden später hinzugefügt. Sie bezogen sich auf die mittelbaren und unmittelbaren politischen Handlungssituationen. Die mittelbaren Handlungen, z. B. die Teilnahme an der Wahl oder das Unterzeichnen einer Resolution, sind alles, was unter repräsentativer Demokratie zu verstehen ist. Dafür reicht das Training der Urteilsfähigkeit aus. Dagegen wird das unmittelbare politische Handeln, etwa die Mitbestimmung in gesellschaftlichen Organisationen, vernachlässigt. Nachdem diese seit etwa 1967 thematisiert wurde, wurde Giesecke dazu bewegt, das politische Handeln, v. a. das unmittelbare, als Thema in die Didaktik einzubringen.²¹⁶ Das Teilziel 4. dient noch den zwei Handlungstypen, das Teilziel 5. steht den letzteren zur Verfügung. Historisches Bewußtsein wurde in der Ausgabe von 1972 als ein Teilziel (Teilziel 3.) hervorgehoben, weil Giesecke durch die dynamische Evolution des Grundgesetzes die blinden utopischen politischen Aktionen abwehren wollte. Deshalb erschien es ihm nötig, in didaktisch geeigneter Weise den Prozess der gelungenen bzw. gescheiterten Demokratisierung zu klären, damit das gesamtgesellschaftliche demokratische Bewußtsein in geschichtlicher Reflexion weitergetrieben werden kann. Im Grunde genommen kann man sagen, die Studentenbewegung war der Hauptbeweggrund, der Giesecke dazu brachte, Wert auf politische Aktionen zu legen. (Im Zuge dieser Veränderung hat Giesecke das Bildungswissen, das in der ersten Ausgabe noch eine entscheidende Rolle spielte, vernachlässigt. Das wird im K. 4-1 diskutiert)

Bezogen auf die Entwicklung der politischen Pädagogik Gieseckes besteht die wesentli-

²¹⁵ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 99.

²¹⁶ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 143f.

che Wende darin, dass Giesecke die Veränderungsbedürftigkeit der Gesellschaft wahrgenommen hat: Vor der Studentenrevolte interessierte er sich dafür, wie man seine individuellen Interessen in der demokratischen Gesellschaft durchsetzen könne; danach dafür, wie die Gesellschaft weiter demokratisiert werden könne, damit dem Individuum unter solchen Voraussetzungen eigene Interessen möglich werden. Deshalb trat die gesellschaftliche Emanzipation in den Vordergrund. Trotzdem wollte Giesecke nicht im Namen der gesellschaftlichen Veränderung auf individuelle Emanzipationsmöglichkeiten verzichten und hat versucht, die pädagogische Ebene von der politischen zu unterscheiden und wieder zu verbinden.

3-3 Die Problemanalyse

Giesecke führte in den sechziger Jahren eine didaktische Wende herbei, in der er das Politische von der staatlichen Ebene zur gesellschaftlichen erweitert und damit das naive harmonische Gesellschaftsbild durchbrach.²¹⁷ Diese theoretische Überwindung in der politischen Bildung bedeutet einen Fortschritt zur Demokratie. Seit der Studentenbewegung hat Giesecke seine Konzepte durch die Rezeption der Kritischen Theorie noch weiter entwickelt. Am deutlichsten verband Giesecke die Neuausgabe seiner politischen Didaktik von 1972 mit der Kritischen Theorie.²¹⁸ Danach wurde er ein kritischer Erziehungswissenschaftler. Meine Kritik konzentriert sich in diesem Paragraphen v. a. auf seine kritische bzw. emanzipatorische Pädagogik.²¹⁹

Je mehr es Diskussionen über Emanzipation gibt, desto mehr entstehen Verwirrungen über ihre Definition. Emanzipation wird oft durch andere Begriffe umschrieben: Mollen-

²¹⁷ Nach Sutor haben außer Giesecke auch Kurt Gerhard Fischer und Wolfgang Hilligen, trotz verschiedener Begründungen, zu dieser Wende beigetragen. Vgl. B. Sutor: Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der fünfziger und sechziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«), Nr. B 45/2002, S. 18.

²¹⁸ Vgl. ebd.

²¹⁹ Giesecke wurde - wie Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Wolfgang Lempert u. a. - als kritischer Pädagoge bezeichnet, weil er als Grundlage seiner Pädagogik auf die kritische Theorie von Habermas zurückgegriffen hatte. Vgl. E. König/P. Zedler: Theorien der Erziehungswissenschaft. A. a. O., S. 124. Trotzdem nahm er kritische Theorie nur unter Vorbehalt auf. Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. A. a. O., S. 119f. (Vgl. K. 2)

hauer versteht unter Emanzipation ein Interesse »an der Aufhebung von Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen«; Klafki hat sie mit »Selbststimmung« »Freiheit« und »Recht auf individuelles Glück« indentifiziert. Emanzipatorische Erziehung wird mit repressionsfreier oder anti-autoriärer Erziehung gleichgesetzt. Demokratisierung und Aufklärung tauchen im Umfeld von Emanzipation auf usw..²²⁰ Darin wurde die politische mit der pädagogischen Ebene verschränkt. Der große Beitrag von Gieseckes politischer Pädagogik liegt darin, dass er mit der Unterscheidung der politischen und pädagogischen Emanzipation eine begriffliche Klarheit zwischen Pädagogik und politischer Theorie geschaffen hat. Die Befreiung der Gesellschaft ist eben nicht identisch mit individueller Freiheit und Selbstbestimmung. Der Hinweis auf diese Differenz hat zwei Vorteile: Die individuelle Dimension wird gegenüber der kollektiven politischen herausgehoben, womit die Gefahr, die Pädagogik zur politischen Kampfstrategie zur Veränderung der Gesellschaft zu entwickeln, vermieden wird. Deswegen wies Giesecke mehrmals auf die individuelle biographische Ebene als Begrenzung der Erfolge der gesellschaftlichen Emanzipation hin. Außerdem hat er immer betont, dass die politischen emanzipatorischen Theorien - sei es die kritische Theorie oder der Marxismus - nur auf Gesellschaftsveränderung gerichtet sind und daher keinen Platz für die individuelle Lernreichweite lassen. Das hielt Giesecke auseinander, anders als andere emanzipatorische Pädagogen, die sich eindeutig mit utopischen Konzepten beschäftigten, wie Gamm oder Beck.²²¹

In der emanzipatorischen Pädagogik unternimmt Giesecke den Versuch, die pädagogische und politische Dimension zu unterscheiden und zu verbinden, um eine realistische Pädagogik aufzubauen. »Realistisch« heißt bei ihm, die Verhältnisse der Pädagogik und Politik zu differenzieren und daher die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehungs- und Bildungsprozesse aufzuweisen. In diesem Punkt denkt Giesecke anders als Mollenhauer, der

²²⁰ L. Kerstiens: Modelle der emanzipatorischen Erziehung. Bad Heibrunn/OBB. 1974, S. 9.

²²¹ Hans-Jochen Gamm (Kritische Schule, 1970) und Johannes Beck u. a. (Erziehung in der Klassengesellschaft, 1970) sind nach Meinung von Tenorth Vertreter der typischen Pädagogik der Neuen Linken nach der Studentenbewegung, die sich nur um den politischen Kampf kümmern. Vgl. H. -E. Tenorth: Die zweite Chance. Oder: die Geltung von Kritikansprüchen kritischer Erziehungswissenschaft. In: H. Sünker (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! A. a. O., S. 144.

sich eher für die theoretische Ebene interessierte.²²² Ist Gieseckes Versuch denn auch gelungen?

Die Kernproblematik bestand bei Giesecke in der Synchronisierung von Pädagogik und Politik. Die starke Forderung nach Emanzipation führt ihn erstens zur Verneinung der bisherigen gesellschaftspolitischen Wirklichkeiten. Ohne dass positive Bedeutungen hervorgebracht werden: »Es fehlt die Frage nach dem positiven Sinn von Freiheit, die nicht einfach mit der Formel des rationalen Handelns beschrieben werden kann; es fehlt auch die Frage nach den positiven Bedingungen, die gegeben sein oder geschaffen werden müssen, um die Kinder zur vollen Selbstentfaltung ihrer Menschlichkeit zu führen.«²²³ In Anschluss an H. Kreis hat die einseitige Kritik der bestehenden sozialen bzw. Erziehungswirklichkeiten dazu geführt, die erzieherischen normativen Ansprüche zu verleugnen, ohne ihre positiven Möglichkeiten wahrzunehmen.²²⁴ Die Rolle der Erziehungswissenschaft wird daher von der Politik bzw. sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen eingeschränkt. Giesecke war der Auffassung, die Funktion der Erziehungswissenschaft wäre »Kritik an der jeweils vorgefundenen Praxis im Namen von Maßstäben, die aus dem gesellschaftlichen Prozeß der Demokratisierung gewonnen werden (»Mündigkeit«, »Individuation«, »Emanzipation« usw.).«²²⁵ Mit anderen Worten: Die erziehungswissenschaftliche Kritik an der jeweiligen pädagogischen Praxis orientiert sich an der fortschreitenden Demokratisierung. Hier geht es darum, dass allein die politischen Normen und Forderungen den pädagogischen Bereich entscheiden. Damit wird die Verantwortung der Pädagogik für die Normenfindung der Politik überlassen und die Suche nach Normen im nichtpolitischen, persönlichen Bereich verhindert.²²⁶

²²² Mollenhauer als der Urheber der kritischen Erziehungswissenschaftler beschäftigte sich in seiner Pädagogik eher mit den Implikationen der Rationalität, die für die Emanzipation als grundlegende Komponente von großer Bedeutung ist. Allerdings ist von praktischer Anwendung keine Rede. Vgl. H. Kreis: Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. A. a. O., S. 168.

²²³ L. Kerstiens: Modelle emanzipatorischer Erziehung. A. a. O., S. 60.

²²⁴ Vgl. H. Kreis: Das pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. A. a. O., S. 177.

²²⁵ H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 194f.

²²⁶ Vgl. H. Kreis: Das pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. A. a. O., S. 180.

Die Unvereinbarkeit von Pädagogik und Politik verkörpert sich noch in anderen praktischen Dilemmata: Zuerst müssen wir fragen, ob die Jugendlichen sich und die Gesellschaft ändern wollen? Es geht um die Motivation. Es war nicht zu übersehen, dass sich viele Menschen in den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse noch wohl fühlten und zur Veränderung nicht bereit waren. Egal ob wir dies, was Marcuse mit »freiwilliger Knechtschaft«²²⁷ bezeichnet hat, unter kritischem Aspekt sehen, die Tatsache ist nicht übersehbar. Besonders wenn Giesecke gerade von drückenden oder schlechten Empfindungen den Ausgang für seine politische Didaktik genommen hat, wird ihr Standpunkt verlorengehen. Giesecke selber sah: »Müßte man z. B. davon ausgehen, daß die Individuen sich im Zustand nicht-emanzipatorischer Sozialzusammenhänge eigentlich ganz wohl fühlen, wären emanzipatorische Bestrebungen von vorherein zum Scheitern verurteilt.«²²⁸ Außerdem fragen wir uns: Sollen wir die jüngere Generation zum politischen Bewußtsein und Engagement erziehen? Es geht um die Legitimität. Kritische Fähigkeiten und politisches Engagement bedeuten nicht das ganze Leben - obwohl ihre Wichtigkeit nicht zu leugnen ist. Das sollte einem realistischen pädagogischen Konzept nicht aus dem Blick geraten. Wenn wir nur dies versuchen, machen wir die jüngere Generation vielleicht nur ohnmächtig und unglücklich. Wir können bestätigen, was Giesecke im Jahre 1965 in der alten Ausgabe der »Didaktik der politischen Bildung « beiläufig geäußert hat: »Die Erfahrungen, daß man ohne allzuviel zu fragen weiterkommt und leichter durchs Leben geht - eine Erfahrung, die der Jugendliche in all seinen Lebensbereichen jeden Tag aufs neue machen kann - muß letzten Endes stärker bleiben als der Appell, der Wirklichkeit immer die bessere Möglichkeiten entgegenzudenken.«²²⁹ Von den alltäglichen Erfahrungen her wissen wir, dass in den meisten Lebensbereichen die kritischen Staatsbürger gar nicht verlangt werden. Während Giesecke sich seit Studentenbewegung stark an dem Konzept

²²⁷ Vgl. H. Marcuse: Versuch über die Befreiung. Frankfurt am Main 1969, S. 19. Marcuse ist der Meinung, die meisten Arbeiter in der industriellen Gesellschaft würden von dem technisch fortschrittenen Kapitalismus integriert. Daher würden ihre Bedürfnisse von Kauf und Verkauf gesteuert und mitverändert. Die von diesem System erzeugten Bedürfnisse seien wie eine zweite Natur der Menschen. »Die Konterrevolution ist in der Triebstruktur verankert.«

²²⁸ H. Giesecke: Die Jugendarbeit. A. a. O., S. 150.

der Emanzipation orientierte, hat er offensichtlich diese seine eigene Aussage vergessen. Eine Pädagogik nur auf der Basis der politischen Betrachtung ist von den alltäglichen Realitäten entfernt und hat keinen Platz für die individuellen, nicht-politischen Bereiche.

Weiter ist ja die Frage, ob die Jugendlichen, wenn sie denn wirklich zur Emanzipation bewegt wären, das politische Ziel erreichen können? Hier handelt es sich um die Erfolgsmöglichkeiten. Nach Giesecke sollen in der politischen Didaktik kein festgelegtes Ziel, sondern nur Verfahrensweisen angeboten werden, um das jeweilige Individuum zu respektieren. Doch wenn es so praxisnah ginge, worin liegt dann das Überprüfungs-kriterium für das Ziel? Politische Emanzipation wird unvermeidlich von Individuen begrenzt bzw. relativiert. Giesecke hat zwar erklärt, durch Diskussion und Auseinandersetzung der Beteiligten werde das Kriterium herausgearbeitet.²³⁰ Abgesehen aber davon, ob auf diese Weise wirklich Kompromisse geschlossen werden können, wird zumindest auf diese intersubjektive Art und Weise die Richtung der gesellschaftlichen Änderung zerstreut, von ihrer Wirkungen ganz zu schweigen, weil keine konkreten Inhalte und Formen für die politische Emanzipation bestimmt werden. Auch Giesecke selber zweifelte daran, ob die eng mit politischen Zielen verbundenen pädagogischen Lernprozesse zur kapitalistischen Systemüberwindung führen könnte. Jedoch solche politisch-pädagogische Konzepte sind für Giesecke die einzige Versuchsmöglichkeit.²³¹

Nicht zuletzt ist der mögliche Widerspruch von klassenspezifischen und damit zusammenhängenden individuellen Interessen mit den gesamtgesellschaftlichen Interessen zu beachten. Giesecke betonte, der parteiliche Einsatz für die innere Demokratisierung widerspreche den persönlichen Interessen nicht, weil verschiedene Klassen und Schichten unter gesamtgesellschaftlicher Verbundenheit in der Form einer bestimmten staatlichen Ordnung und Regelung stünden und deswegen verschiedene Interessen aufs engste miteinander verbunden seien.²³² Obgleich man theoretisch die einzelnen politischen Interes-

²²⁹ H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. 1965, a. a. O., S. 54.

²³⁰ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1969, S. 96.

²³¹ Vgl. H. Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 1972, a. a. O., S. 128.

²³² Vgl. a. a. O., S. 128f.

sen unter einer gesamtgesellschaftlichen Verbundenheit einordnen kann, ist doch zu bezweifeln, ob die privilegierten Gruppen sich auf Kosten der eigenen Interessen parteilich für die benachteiligten Schichten und Klassen einsetzen werden, um nach weiterer Demokratisierung zu streben. Giesecke hat offensichtlich die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Individuum und Gesellschaft, Pädagogik und Politik unterschätzt.

Im Blick auf die oben genannte Problematik Gieseckes können wir behaupten, dass sein Versuch, sich durch die Verbindung der pädagogischen und der politischen Dimension der Theorie und Praxis der kritischen Pädagogik anzunähern, nicht gelungen ist. Seine sogenannte »praxisnahe« Pädagogik ist paradoxerweise eine »praxisferne« geworden.

Wie hat Giesecke auf seine innere Problematik reagiert? Dazu hat Giesecke nichts gesagt. Aber wenn wir die weitere gedankliche Entwicklung von Giesecke verfolgen, können wir merken, dass er auf gesellschaftliche Verbesserung verzichtet und seinen Schwerpunkt ganz auf die individuelle Emanzipation verschoben hat. Diese Revision hat er eher auf die gesellschaftliche Veränderung als auf seine Problematik zurückgeführt.

Ich bin der Meinung, dass Gieseckes Reaktion auf die neue gesellschaftliche Lage die grundlegende Problematik seiner politischen Pädagogik nicht gelöst hat. Die emanzipatorische Pädagogik wurde revidiert, jedoch die Kernproblematik der Synchronisierung der Pädagogik mit der Politik erstreckt sich über die achtziger und neunziger Jahre bis heute. Im nächsten Kapitel werden sein Wechsel des Blickwinkels und seine gedanklichen Probleme weiter erörtert.

4. PÄDAGOGIK ALS REAKTION AUF DIE FREIZEIT- UND KONSUMGESELLSCHAFT (IN DEN ACHTZIGER JAHREN)

In diesem Kapitel wird die Weiterentwicklung der Probleme der politischen Pädagogik Gieseckes behandelt. In den achtziger Jahren hat Giesecke aufgrund des sozialen Wandels seinen gedanklichen Schwerpunkt von der politischen Bildung auf die allgemeine Bildung verlegt. Mit seiner Bildungsidee hat er sogar die provokative These »Bildung statt Erziehung« aufgestellt. Die Infragestellung der Erziehung ist die eigentliche Fortsetzung seiner Emanzipationsgedanken der sechziger und siebziger Jahre. Hier zeigt sich auch, dass die Synchronisierung der Pädagogik mit der Politik bzw. den Sozialwissenschaften nach wie vor sein gedankliches Kernproblem ist.

4-1 Von der politischen Bildung zur Allgemeinbildung

4-2 »Bildung statt Erziehung«

4-3 Kontroverse um »Das Ende der Erziehung«

4-1 Von der politischen Bildung zur Allgemeinbildung

In den gieseckeschen Publikationen der siebziger und achtziger Jahre zeichnet sich der Übergang von der politischen Bildung zur Allgemeinbildung ab. Im folgenden Abschnitt verfolgen wir seinen Wandlungsprozess:

Identitätsfindung als pädagogisches Kernproblem

Die westdeutsche Gesellschaft erlebte in den siebziger und achtziger Jahren einen großen

Wandel: 1975 galten für 96 Prozent der Beschäftigten Arbeitszeiten unter 41 Stunden.²³³ Die vermehrte Freizeit war mit einem ansteigenden Einkommen verbunden. Das real verfügbare Einkommen pro Person stieg nach amtlicher Statistik in den alten Bundesländern von 16169 im Jahr 1970 auf 25121DM im Jahr 1991. Das ist ein Anstieg von über 50 Prozent. Entsprechend vermehrten sich auch Investitionen in Freizeitgüter und Urlaube: So stieg das Freizeitbudget von Vier-Personen -Haushalten der Arbeiter und Angestellten mit mittlerem Einkommen von 12,3 (1970) auf 18,4 Prozent (1990).²³⁴ Die damalige Gesellschaft erlebte eine außergewöhnliche Wohlstandssteigerung. Ein großer Konsummarkt öffnete sich - von technisch hochwertigen Geräten bis zum Tourismus usw..²³⁵

Freizeit und Konsum als gesellschaftlicher Bereich hat erheblich dazu beigetragen, dass Kinder und Jugendliche sich von den traditionellen Erziehungsmächten emanzipierten. Die Erfahrungen, als Subjekt in der Freizeit und mit Hilfe der Konsumausgaben Autonomie zu genießen, haben die anderen Lebensbereiche stark mitgeprägt. Giesecke hatte bereits 1968 angesichts der in Zukunft verminderten Arbeitszeit und der Vermehrung der privat disponiblen Zeit vorausgesagt, dass »Freizeit als ein pädagogisches Problem sich erst in Zukunft in aller Schärfe stellen wird.«²³⁶ Giesecke zufolge wird die gesellschaftliche Entwicklung einen Punkt erreichen, an dem Freizeit- und Konsumtendenz als die Hauptströmung der Gesellschaft bezeichnet werden. Daher hat er versucht, das sich daraus ergebende pädagogische Problem zu bedenken. Im Rückblick sagt er, »Allerdings habe ich mich damals in einem zentralen Punkt geirrt: Ich habe nicht vorausgesehen, daß der Prozeß der Emanzipation in wenigen Jahren zum Ende kommen werde;Insbesondere die Emanzipation der Jugend von den traditionellen Erziehungsmächten, die damals im Mittelpunkt meiner Überlegungen stand, war schon Mitte der 70er Jahre weitergehend erfolgt, so daß gerade deren neue *Freiheiten* zum pädagogischen

²³³ Vgl. H. Giesecke: *Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik*. München 1983, S. 76.

²³⁴ Vgl. A. Schildt: *Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik*. In: *Informationen zur politischen Bildung*, Nr. 270/2001, S. 35f.

²³⁵ Vgl. H. Giesecke: *Leben nach der Arbeit*. A. a. O., S. 76f.

²³⁶ H. Giesecke (Hrsg.): *Freizeit- und Konsumerziehung*. A. a. O., S. 97.

Problem wurden - was unter dem Begriff der >Identität< in den folgenden Jahren diskutiert wurde.«²³⁷ Die gesellschaftliche Emanzipation vollzog sich also viel schneller, als Giesecke es erwartete. Schon seit Mitte der siebziger Jahre liegt das Problem der Jugendlichen nicht mehr darin, wie sie sich von der überlieferten Kontrolle befreien, vielmehr darin, wie sie in der neuen Lage ihre individuelle Identität bzw. Emanzipation erreichen könnten. Das neue pädagogische Problem wird als »Identitätsfindung« bezeichnet. Obwohl das Verschwinden der traditionellen Erziehungsmächte wie Familie, Schule und Kirche ein Stück Fortschritt an Emanzipation bedeutete, haben sich die Abhängigkeiten und Zwänge nur verschoben. Sie unterliegen jetzt den vielfachen Einflüssen der Gleichaltrigengruppen und der Massenmedien: »In dieser Lage bekommt die Gleichaltrigen-Gruppe eine alle anderen Sozialbeziehungen überragende Bedeutung für die Herausbildung der Identität. Da aber das Jugendalter andererseits im besonderen Maße hinsichtlich von Normen, Riten und Verhaltensweisen der Vermarktung durch die Massenmedien und die Konsumprinzipien unterliegt, muß die Identität in dem Maß labil bleiben, wie jene Einflüsse z. B. ständigen modischen Veränderungen unterliegen«²³⁸

Im Vergleich zu den konkreten und anschaulichen Ansprüchen aus überlieferten Erziehungsinstanzen sind diese neuen Mächte abstrakter und vor allem verinnerlicht. Daher muss die Bedeutung der Emanzipation neu interpretiert werden: »Nun geht es um Befreiung von diesen abstrakt-verinnerlichten Zwängen, um Selbstbestimmung gegen jene Vergesellschaftungsprinzipien der Massenmedien und des Konsums, um Selbstbestimmung zum Zwecke der Identitätsfindung.«²³⁹

Im Jahr 1981 erschien das Buch »Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend«, das aus dem historischen Einleitungskapitel zu »Die Jugendarbeit« (1971) hervorgegangen ist. Statt davon zu reden, inwiefern die Geschichte der Jugendarbeit gegen-emanzipatorisch war, hat Giesecke das Grundproblem der Identität der Jugendlichen thematisiert. Seine Unter-

²³⁷ H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 230.

²³⁸ Das Zitat kommt aus der neuen Ausgabe »der Jugendarbeit«. H. Giesecke: Die Jugendarbeit. München 1980, S. 114.

²³⁹ A. a. O., S. 114f.

suchung zeigt, dass die Jugendlichen in einem Jugendverband das suchen, »was die sie umgebende Gesellschaft ihnen bietet oder vorenthält, und zwar im Hinblick auf die Balance von Emanzipation und Geborgenheit bzw. sozialer Integration.«²⁴⁰ Anders gesagt: Die Jugend ist auf der Suche nach dem, was dem gesellschaftlichen Umfeld fehlt und versucht in diesem Prozess, sich in der Spannung von Emanzipation und Geborgenheit auszubalancieren, um die eigene Identität zu entwickeln.

Schon in der überarbeiteten Ausgabe der »Jugendarbeit« (1980) hatte Giesecke angefangen, sich mit dem Problem der Identitätsbildung in Rahmen der Freizeitgesellschaft zu befassen. Dabei handelt es sich um einen wichtigen Teil der Freizeitpädagogik, um die außerschulische Jugendarbeit. Zwei Jahre später ist Giesecke in »Leben nach der Arbeit« (1983) auf die grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen Freizeit und Pädagogik weiter eingegangen.²⁴¹

Der Titel »Leben nach der Arbeit« impliziert eine doppelte Bedeutung: Einmal verweist er auf jenen Teil des Lebens, der nach der beruflichen Arbeit geschieht; zum anderen ist er auf die Zukunft bezogen und prophezeit eine neue Perspektive der Gesellschaft, in der die Erwerbsarbeit nicht mehr im Mittelpunkt steht.²⁴² Giesecke ist überzeugt, dass die Arbeit als Zentrum des Lebens für viele immer mehr an Bedeutung verlieren wird - durch Verkürzung der Arbeitszeit und neue Formen der Verteilung von Arbeit, nicht zuletzt auch durch hohe strukturelle Arbeitslosigkeit, besonders die Jugendarbeitslosigkeit.²⁴³ Die Freizeitpädagogik Gieseckes lässt sich nicht auf ihre traditionelle Bedeutung beschränken, etwa auf pädagogische Hilfe für »sinnvolle« Gestaltung der Freizeit, oder Freizeit als Distanz zum Alltag in den Ferien. Sie ist zu definieren als »besonderer Aspekt der *allgemeinen* Pädagogik, als Reflexion *aller* Probleme, die aus der menschlichen Freizeit entstehen.«²⁴⁴ Die von der Freizeit ausgehenden Probleme lassen sich als das Verhältnis von

²⁴⁰ H. Giesecke: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. München 1981, S. 212f.

²⁴¹ Vgl. H. Giesecke: Leben nach der Arbeit. A. a. O., S. 12.

²⁴² Vgl. a. a. O., S. 9.

²⁴³ Vgl. a. a. O., S. 7f., 133.

²⁴⁴ A. a. O., S. 113.

Option und Identität charakterisieren.²⁴⁵ »Sich Entscheiden aber bedeutet Verzicht auf das, wofür man sich auch hätte entscheiden können, und dieser Verzicht läßt eine latende Unzufriedenheit mit dem Gewählten aufkommen.«²⁴⁶ In dieser Lage sei unausweichlich wichtig, wie man seine Identität mit dem Gewählten finden kann und so zu seiner Identität kommt.²⁴⁷ Der Prozess der Identitätsfindung im Freizeit- und Konsumsystem ist Giesecke zufolge v. a. durch zwei grundlegende Optionsprobleme erschwert:

1. Die »Verdinglichung«:

Das Grundprinzip der Konsumwerbung liegt darin, menschliche Bedürfnisse nur mit Waren zu befriedigen. Wenn die menschlichen Beziehungen von diesem Prinzip durchdrungen werden, wird die warenunabhängige menschliche Dimension beschädigt. Die dringende Voraussetzung der Identitätsfindung ist, zwischen Bedürfnis und Wareangebot differenzieren zu können.²⁴⁸

2. Die unreflektierte Übertragung der Freizeit- und Konsumerfahrungen auf andere Lebensdimensionen:

Privilegien wie Freizeitautonomie oder sexuelle Betätigung, die früher zum Erwachsenenstatus gehörten, fallen Heranwachsenden ohne Anstrengung und Erkämpfung einfach zu. Die Konsumgüter bekommen die Kinder im Prinzip ohne Gegenleistung. Solche Lebenserfahrungen aus dem Freizeit- und Konsumbereich, verstärkt durch die Massenmedien, verursachen entsprechende Erwartungen in anderen Lebensbereichen. Die Forderung nach Autonomie ohne Bindung und Verantwortung in Politik und Arbeit ist gefährlich, wie das Beispiel der Neonazis zeigt. Wenn die Gewöhnung an Spaß und reichliche Abwechslung auf die Schule übertragen wird, geht geistige Anstrengung und intellektuelle Disziplin

²⁴⁵ Vgl. a. a. O., S. 12.

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ Vgl. a. a. O., S. 125.

verloren.²⁴⁹ Wie Kinder und Jugendliche in verschiedenen Bereichen ihre relative Eigengesetzlichkeit einsehen und handhaben können, das verlangt eine erhebliche Lernleistung für die Gewinnung der Identität.

Zusammenfassend ist zu sagen: Die Freizeit- und Konsumtendenz ist dem kommerziellen Prinzip unterworfen. Damit verstärken sich die unmittelbaren subjektiven Bedürfnisse des Individuums - Glück ohne Anstrengungen, Autonomie ohne Verantwortung u. ä.. Diese Tendenz setzt sich weiterhin durch und greift auf andere Lebensdimensionen wie Schule, Politik, Arbeit und menschliche Beziehungen über, welche eigentlich zum großen Teil unter eigenen Gesetzen stehen sollten. Die Übertragung der kommerziellen Gesamttendenz auf alle Bereiche verschärft die Identitätsprobleme. Diese Schwierigkeiten machen folgende Einzelaspekte noch besser verständlich:

1. Die Auflösung der Generationsunterschiede:

Die Prinzipien der Freizeit- und Konsumgesellschaft werden sich weiter durchsetzen, und alle Generationen werden unter denselben kulturellen und normativen Bedingungen stehen. Da sie ähnliche Erfahrungen hinter sich haben, verliert der Altersunterschied seine zentrale Bedeutung.²⁵⁰ »Durch das Zurückgeworfensein auf die Gleichaltrigen, wobei Erfahrungen der Älteren immer unwichtiger werden bzw. diesen ausgewichen werden kann, so daß die klassische Bedeutung des Generationsverhältnisses als eines Erziehungsverhältnisses, an dem sich der Jüngere abarbeiten und profilieren müßte (und könnte), mehr und mehr entfällt.«²⁵¹

2. Das Schrumpfen des Zeitgefühls auf die Gegenwart:

Die Folge der Einebnung der Generationsunterschiede ist, dass das Zeitgefühl auf eine immer wiederholbare Gegenwart zusammenschrumpft. »Geschichte, die nicht mehr durch

²⁴⁹ Vgl. a. a. O., S. 123f.

²⁵⁰ Vgl. H. Giesecke: Leben nach der Arbeit. A. a. O., S. 117f.

(ältere) Personen repräsentiert wird, ist uninteressant und unbrauchbar, und Zukunft, die nichts anderes versprechen kann als die Gegenwart schon hält, kann eben nur deren Wiederholung sein.«²⁵²

3. Das Verschwinden der kulturellen Verbindlichkeiten:

Neue kulturelle Erscheinungen bilden sich und von daher regulieren sich die Optionen. Auf der gegenwärtigen wirtschaftlichen Basis kann man die verschiedenen traditionellen Leitvorstellungen und Kulturen beliebig wählen, ohne die eigene Lebensgeschichte zu berücksichtigen.²⁵³ In Verbindung mit dem zweiten Aspekt bedeutet dies das Entschwinden der biographischen Selbstvergewisserung. Daher wird der Fortschritt der eigenen Lebensgeschichte im Sinne des Älter - und Reiferwerdens erschwert.²⁵⁴

4. Die Gleichgültigkeit gegenüber der Dignität der Sachen und Menschen:

Wenn die Jugendlichen eigene innere Maßstäbe noch nicht gefunden haben, dann werden ihre Bedürfnisse durch den Moden - Wechsel der Waren bestimmt und lediglich in immer neuen Formen vergesellschaftet.²⁵⁵ Die voraussehbare Folge ist, dass die Jugend den Respekt vor der Dignität der Sachen bzw. Sachverhalte und Menschen verliert.

Giesecke meint, dass die Pädagogik dieses Problem zwar nicht lösen, aber einen Beitrag zur Identitätsarbeit leisten könne. Darum hielt er den Zeitpunkt für gekommen, den klassischen Bildungsbegriff wieder aufzunehmen. »Nun aber, da unsere Arbeitsgesellschaft zur Neubesinnung gezwungen wird, erwächst in Anlehnung an die klassische Bildungsidee die Chance, den Grundgedanken der Entfaltung *aller* wichtigen menschlichen Fähigkeiten *vor* jeder beruflichen Spezialisierung wieder aufleben zu lassen, Fähigkeiten, die durch die Abarbeitung an kulturellen Objektivationen (vom Handwerk über die Wis-

²⁵¹ A. a. O., S. 129.

²⁵² A. a. O., S. 118.

²⁵³ Vgl. a. a. O., S. 118f.

²⁵⁴ Vgl. a. a. O., S. 129.

²⁵⁵ Ebd.

senschaft bis zur Politik) entstehen.«²⁵⁶ Die Chance der Realisierung der überlieferten Bildungsidee besteht darin, dass die Freizeit zunehmend Bedeutung gewonnen hat. Daher sollen nicht mehr nur berufliche Spezialisierungen, sondern v. a. grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Vorstellungen, also die Allgemeinbildung, gefördert werden.

Kritik an der subjektiven Wende in der Pädagogik

Mit dem steigenden Wohlstand im Hintergrund hatte die seit Ende der sechziger Jahre starke Forderung nach »Bildungschancengleichheit« in den siebziger Jahren ihre großen Erfolge erreicht, die man als entscheidendes Jahrzehnt der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik bezeichnen kann. 1980/81 hat die Zahl der Studierenden an den Hochschulen der Bundesrepublik zum ersten Mal eine Million überschritten. Innerhalb von zehn Jahren (1970-80) stieg die Zahl der GymnasiastInnen von 22 auf 31 Prozent.²⁵⁷ Während dieses einmalige Phänomen der Bildungsexpansion im Allgemeinen mit der Hoffnung auf fortschreitende Emanzipation verbunden war, vertrat Giesecke die Auffassung, es sei im Ganzen gegen-emanzipatorisch,²⁵⁸ weil es dem aufklärerischen Prinzip widerspreche. Im Jahre 1973 übte Giesecke mit seinem Buch »Bildungsreform und Emanzipation« heftige Kritik an den herrschenden Bildungsreformen. Seither hat Giesecke sich immer mehr gegen sie gewendet.²⁵⁹ Ihre ideologischen Syndrome hat er mit dem Kriterium »Emanzipation durch Wissenschaft« entlarvt. Darunter verstand Giesecke, dass »Emanzipation als Befreiung aus der historisch verschuldeten Unmündigkeit und Unterdrückung nur zu ha-

²⁵⁶ A. a. O., S. 128.

²⁵⁷ Vgl. A. Schildt: Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik. A. a. O., S. 37.

²⁵⁸ Vgl. H. Giesecke: Bildungsreform und Emanzipation. A. a. O., S. 8.

²⁵⁹ Bis 1981 erschienen viele Artikel im Rahmen der Kritik an Bildungsreformen: Vgl. H. Giesecke: Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich »Gesellschaftskunde. Sekundarstufe I«. In: Neue Sammlung, 13(1973), S. 130-141. Ders.: Pädagogische und politische Funktionen von Richtlinien. Eine Diskussion über »Richtlinien für den politischen Unterricht« in NRW. In: Neue Sammlung, 14(1974), S. 84-132. Ders.: Was müssen Lehrer wirklich lernen und wie teuer muß das sein? In: Die Deutsche Schule, 69(1977), S. 107-115. Ders.: Zur Kritik am Normenbuch »Gemeinschaftsskunde«. In: Die Deutsche Schule, 69(1977), S. 164-168. Ders.: Aufklärung und Subjektivität (Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik). In: Ders. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 163-176. Ders.: Die Aufgaben der außerschulischen Bildungsstätte im Bildungssystem. In: deutsche jugend, 24(1977), S. 22-29. Ders.: Politisch-didaktischer Dogmatismus bei der hessischen Schulbuchzulassung. In: Neue Sammlung, 20(1980), S. 395-405. Ders.: Keine Reform, sondern Repression. Die Empfehlung für das Studium der Er-

ben ist im Durchgang durch die wissenschaftliche Bearbeitung des Bewußtseins. Die >Herstellung eines richtigen Bewußtseins< (Adorno), und zwar tendenziell für und durch alle Menschen, ist die einzige Möglichkeit, sich der Idee der Emanzipation theoretisch zu versichern, ihre konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Chancen zu ermitteln und sich an ihrer praktischen Realisierung im Kontinuum historischer Prozesse zu beteiligen.«²⁶⁰ Bei der Emanzipation handelt es sich also um »die Herstellung eines richtigen Bewußtseins«. Seine Möglichkeit besteht in der wissenschaftlichen Bearbeitung, damit man die sozialen Konditionen gegenständlich aufgreifen und die praktische Verwirklichung der Emanzipation erreichen kann. Für diesen Zusammenhang wird das gegenwärtige Bewußtsein als defizitär vorausgesetzt. Es ist nur durch wissenschaftliche Ausbildung Zug um Zug zu befreien.

Unter der Perspektive »Emanzipation durch Wissenschaft« wurden die linken Bildungsreformen von Giesecke heftig kritisiert: Die Forderung nach Revision der Curricula und Lehrpläne hat seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre eine Menge von Reformkonzepten ausgelöst, von der Modernisierung einzelner Lehrplanelemente bis hin zur Entwicklung umfassender gesellschaftspolitischer Rahmenrichtlinien.²⁶¹ In dieser Welle der Curriculumreform handelte es sich um die Theorie der Curriculum-Konstruktion, die als Hoffnungsträger zur Demokratisierung der Lerninhalte und -methoden in die bildungspolitische Diskussion eingeführt wurde. Ihr Kern bestand in einer organisierten Anordnung bestimmter inhaltlicher Lernvorgänge angesichts von Lernzielen, die sich als Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse soweit wie möglich konkretisieren lassen. Kurz gesagt umfasst ein Curriculum folgende Elemente:²⁶²

- Lehrplan (Lernziele, Lerninhalte)
- Lernorganisation (Unterrichtsverfahren, -formen, -sequenzen, Unterrichtsmedien)
- Lernkontrolle (die Lernziele zu überprüfen)

ziehungswissenschaften in Niedersachsen ist reine Reglementierung. In: Die Zeit, Nr.49/1981.

²⁶⁰ H. Giesecke: Bildungsreform und Emanzipation. A. a. O., S. 9.

²⁶¹ Vgl. H. -G. Roth: 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bad Heilbrunn/OBB. 1975, S. 88f.

²⁶² A. a. O., S. 89.

Giesecke kritisierte den darin versteckten Machbarkeits-Wahn. Die Lernziele werden auf Meßbares reduziert und die Wissenschaft nur zur ihrem Erreichen mobilisiert. Das wissenschaftliche Bewußtsein wird zu prüfbareren Verhaltensweisen und Kenntnissen vereinfacht und von der technokratischen Vernunft dominiert.²⁶³

Die deutlichsten Beispiele dieses Bewußtseins waren die neuen Rahmenrichtlinien für den politischen Unterricht, die 1973 zunächst in Hessen und dann in NRW verabschiedet wurden. Zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik wurden Pläne für ein Unterrichtsfach mit großer Leidenschaft in der Öffentlichkeit diskutiert.²⁶⁴ Gieseckes Überzeugung nach basierten die Curriculumtheorien auf den positivistisch-empirischen Wissenschaften. Unter ihrer Dominanz sind die politischen Wirklichkeiten nach Lernzielsequenzen zu konstruieren, ohne die politisch-praktischen Interessen zu berücksichtigen. Durch diese einseitige wissenschaftliche Richtung erschien Giesecke die politische Wirklichkeitsstruktur vom praktisch-politischen Denken entfremdet. Außerdem schien es fragwürdig, ob neben den kognitiven Lernzielen auch soziale und emotionale Lernziele formuliert bzw. realisiert werden könnten. Darin steckte die Frage, ob die Aufgabe der Schule über die kognitive Dimension hinausgehen kann. Giesecke war der Auffassung, wenn die Schüler zu einem bestimmten politischen Verhalten, etwa antikommunistisch oder kritisch erzogen werden, würde nicht nur in die Rechte der Personen eingegriffen, sondern es würde auch die Gefahr bestehen, den politischen Konsens der Gesellschaft zu verletzen.²⁶⁵ Nicht zuletzt wurden die Bedürfnisse und Interessen des Schülers kollektiv definiert, um die zerlegten Lernziele zu erreichen.²⁶⁶ Nicht nur sein biographischer Prozess und seine Tradition wurden ignoriert, sondern er wurde auch gezwungen, total zur Verfügung zu stehen.²⁶⁷

²⁶³ Vgl. H. Giesecke: Bildungsreform und Emanzipation. A. a. O., S. 15.

²⁶⁴ Diese Kritik »Probleme der politischen Bildung seit 1972: Politischer Konsens, Legitimation und Curriculum-Konstruktion« wurde als ein Nachtrag in die neue Auflage der »Didaktik der politischen Bildung« von 1976 aufgenommen. Die Inhalte bleiben unverändert.

²⁶⁵ Vgl. a. a. O., S. 235-240.

²⁶⁶ Vgl. H. Giesecke: Aufklärung und Subjektivität. Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. A. a. O., S. 169.

²⁶⁷ Vgl. a. a. O., S. 170.

In diesem Zusammenhang hat Giesecke im Aufsatz »Aufklärung und Subjektivität: Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik« (1977) seine Sorge zum Ausdruck gebracht, dass der verbreitete Subjektivismus in der Reformpädagogik der siebziger Jahre die überlieferte bürgerliche Bildung und Erziehung beenden könne. Statt wie früher von »politischer Beteiligung« oder »Mitbestimmung« zu reden, hat Giesecke die bürgerliche Bildung zur grundlegenden Basis der Pädagogik und Politik erklärt: »Die großen Leitziele für die Erziehung der heranwachsenden Generation wie >Mündigkeit< und >Emanzipation<, denen ja auch die gegenwärtigen Reformpädagogen verpflichtet sind, entstammen jedenfalls dem Horizont der bürgerlichen Bildungsprinzipien und sind ohne sie nicht denkbar: Nimmt man also an, daß die bürgerliche Erziehung an ihrem historischen Ende sei, dann bedeutet dies auch das Ende jener pädagogischen Leitvorstellungen und darüber hinaus das Ende derjenigen politischen Prinzipien, auf denen unsere gesellschaftliche Verfassung und der Katalog der Grundrechte beruhen.«²⁶⁸ Die Bedeutung von bürgerlicher Bildung und Erziehung liegt in ihrem individuellen Prinzip: »Eines der wichtigsten Prinzipien der bürgerlichen Bildung und Erziehung ist das der Individuierung. Die Erziehung, insbesondere auch die schulische, sollte so verlaufen, daß die individuellen Fähigkeiten des Kindes gefördert und ihm bewußt würden, dass es sich mit vorgegebenen Normen, Traditionen und kulturellen Stoffen individuell auseinandersetzt, diese sich sozusagen in einer persönlichen Version aneignet.«²⁶⁹ Wir müssen uns wundern, dass Giesecke als kritischer Erziehungswissenschaftler sich wieder für die Tradition und Normen interessiert zeigt, während er 1971 noch das Gegenteil ausdrückte: »der pädagogische Begriff der Emanzipation.....geht also davon aus, daß die bestehende Sozialisation im ganzen gegen-emanzipatorisch ist«²⁷⁰ Diese Wende deutet sich eigentlich im Artikel »Emanzipation, Tradition und praktisches Bewußtsein« (1975) schon an. Darin wird Emanzipation als die Wiederherstellung oder Rekonstruktion von Traditionen bezeichnet. Giesecke ist der Meinung, dass auch die revolutionären Gedanken mehr oder weniger aus

²⁶⁸ A. a. O., S. 174f.

²⁶⁹ A. a. O., S. 163.

den Traditionen stammen, nur dass sie sich im geschichtlichen Prozess nicht durchgesetzt haben und nun nach ihren Realisierungschancen suchen.²⁷¹ Im Zusammenhang mit der Wiederkehr des traditionellen Bildungs- und Erziehungsbegriffs kann man sagen, dass Giesecke in der Bildungstradition das emanzipatorische Element wieder entdeckt. Daher wird das individuelle Prinzip im Bildungs- und Erziehungsbegriff im Licht der Emanzipation herausgestellt.²⁷²

Es ist verständlich, dass Giesecke wegen der offeneren gesellschaftlichen Lage nicht mehr über die Veränderungsmöglichkeiten der Gesellschaft durch politische Aktionen redet. Im Rahmen der Freizeit- und Konsumgesellschaft hat er das pädagogische Problem nun auf die Identitätsfindung des Individuums konzentriert. In dieser Schwerpunktverschiebung sieht Giesecke die Vorbedingung für die Verwirklichung des individuellen Bildungsprinzips. In dieser Situation ist er zur überlieferten geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurückgekehrt. Er will die Individualität bewahren, weil nur die Bildungsvorstellung als Konfrontation von Objektivität und Subjektivität die einseitige subjektive Akzentuierung der Bildungsreformen korrigieren könne. Die sogenannte »Emanzipation durch Wissenschaft« entspricht dem Geist des Bildungsbegriffs.

An der Reflexion über das Problem der Identitätsfindung und seine Kritik an der subjektiven Wende in der Pädagogik im Rahmen der Freizeitgesellschaft kann man ablesen, dass Giesecke angesichts der neuen politisch-gesellschaftlichen und pädagogischen Lage das Gewicht von der politischen Bildung auf die Allgemeinbildung verlagert hat.

Wozu noch politische Bildung?

Das soll aber nicht heißen, dass die politische Bildung für Giesecke überflüssig geworden wäre. Das Gewicht hat sich nur verschoben. 1978 äußerte er, durch die Gewichtung des historischen Unterrichts wolle er zu der aktuellen Politik auf Distanz gehen, weil immer

²⁷⁰ H. Giesecke: die Jugendarbeit. München 1971, S. 150f.

²⁷¹ Vgl. H. Giesecke: Emanzipation, Tradition und praktisches Bewußtsein. In: P.Biehl/H. -B. Kaufmann (Hrsg.): Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Frankfurt am Main 1975, S. 76.

²⁷² Der Erziehungsbegriff ist für Giesecke von verschiedenen Bedeutungen. Hier wird er undifferenziert mit

häufiger leichtsinnige Stellungnahmen gegenüber den aktuellen politischen Konflikten vorgekommen seien.²⁷³ Nach Gieseckes Konzeption liegt die zentrale Aufgabe des historischen Unterrichts in der Vermittlung der objektiven und subjektiven Realitäten. Die objektiven Realitäten beziehen sich auf die »Lebensgeschichte« der demokratischen Gesellschaft,²⁷⁴ und bei den subjektiven geht es um »die historische Selbstaufklärung der Individuen zum Zwecke ihrer Mündigkeit, also um die Aufklärung ihrer aktuellen Wünsche, Bedürfnisse und Intentionen, Probleme und Konflikte«.²⁷⁵ Das objektive Wissen hält Abstand von der Aktualität. Und in der Distanz werden gerade die Möglichkeiten der kritischen Selbstreflexion gewonnen. Das ist der Unterschied zur Parteilichkeit, die Giesecke Anfang der siebziger Jahre noch vertreten hat.

1985 hat Giesecke, nachdem nahe zu vierzig Jahre die politische Bildung in der Schule geübt wurde, ihr Problem noch weiter reflektiert. Die Umwandlung der politischen Bildung sei notwendig, denn die politischen Zukunftsprobleme der heutigen wie auch der künftigen Generationen hingen weniger mit der NS-Vergangenheit zusammen als mit der hochmodernen demokratisierten Gesellschaft. Die in den siebziger und achtziger Jahren aufkommenden Schwierigkeiten hätten ganz andere Zusammenhänge als die der Hitlerzeit.²⁷⁶ Giesecke stellte vier Zukunftsfragen:²⁷⁷

- Wie kann man die demokratische Struktur von Staat und Gesellschaft unter den *gegenwärtigen* Bedingungen erhalten?
- Wie kann man die gesellschaftliche Arbeit gerecht verteilen und damit das System der sozialen Sicherung bewahren beziehungsweise reformieren?
- Wie kann man den Frieden wahren und vor allem eine atomare Auseinandersetzung verhindern?

dem Bildungsbegriff zusammen verwendet. Vgl. dazu K. 2

²⁷³ Vgl. H. Giesecke: Skizzen zu einer politisch begründeten historischen Didaktik. In: Neue Sammlung, 18(1978), S. 58.

²⁷⁴ Vgl. a. a. O., S. 64.

²⁷⁵ A. a. O., S. 65.

²⁷⁶ Vgl. H. Giesecke: Wozu noch »politische Bildung«? Anmerkungen zum 40. Geburtstag einer nach wie vor umstrittenen Bildungsaufgabe. In: Neue Sammlung, 25(1985), S. 467.

²⁷⁷ A. a. O., S. 469.

- Wie können wir unsere Umwelt retten?

Damit hat Giesecke seine Sensibilität für Zeittendenzen gezeigt. In den vier Fragen geht es um die Bewahrung und Verbesserung der Demokratie, das Friedensproblem und den Umweltschutz.

Werfen wir einen Blick in die siebziger und achtziger Jahre: Die Bundesrepublik befand sich nicht nur in freizeit- und konsumorientiertem Wohlstand, auch die gesellschaftlichen Probleme waren nicht zu übersehen. Das ökologische Bewußtsein in der Bevölkerung wuchs in den siebziger Jahren: In Hinsicht auf die Abfallbeseitigung, die Luftverschmutzung, die Gefährdung der Lebensmittel und die Gefahr der Atomkraft. Das waren Themen, die in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit erhielten. Auf der politischen Seite wurde die »Nachrüstung« der NATO zum zentralen Thema. Im Dezember 1979 hatte der NATO-Rat beschlossen, 464 bodengestützte »Marschflugkörper« in Westeuropa und 108 Mittelstreckenraketen (Pershing II) ausschließlich in der Bundesrepublik zu stationieren, um der Aufrüstung der Sowjetunion mit SS 20-Raketen zu begegnen. Inzwischen hatte der neugewählte Präsident der USA den Abschluss des SALT-II -Vertrages zur Begrenzung der sowjetischen und amerikanischen strategischen Nuklearwaffen verweigert. Damit wurden die Verhandlungen zur Begrenzung der eurostrategischen atomaren Waffen noch aussichtsloser. In diesem Kontext entstand die bundesrepublikanische Friedensbewegung am Anfang achtziger Jahre, die Millionen von Menschen mobilisierte. Sie zielte auf ein Ende des atomaren Rüstungswettlaufs in Ost und West und auf die Rücknahme des Beschlusses zur Stationierung neuer NATO-Mittelstreckenraketen in Westeuropa.²⁷⁸ Außerdem wurde in den achtziger Jahren die soziale Ungleichheit befestigt, »die etwa unter dem Stichwort >Zwei-Drittel-Gesellschaft < diskutiert wurde. Demnach verbreiterte sich die gut verdienende Mittelschicht und zwei Drittel der Gesellschaft würden in wachsendem Wohlstand leben, während gleichzeitig ein tiefer sozialer Graben zum

²⁷⁸ Vgl. A.Schildt: Innere Entwicklung der Bundesrepublik bis 1989. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 270/ 2001, S. 10-14.

unteren Drittel der Gesellschaft, das auf staatliche Unterstützung angewiesen sei, entstehe.«²⁷⁹ Vor diesem Hintergrund ist die politische Bildung verpflichtet, über die (politische) Welt und ihre Probleme aufzuklären, damit die Bürger sich an der Politik beteiligen können. Dies erfordert eine neue Legitimation der politischen Bildung. Sie solle als Bürgerrecht und als professionelle pädagogische Tätigkeit neu begründet und ohne parteiliche Umerziehungsabsicht durchgeführt werden.²⁸⁰

Gieseckes Argumente scheinen nicht überzeugend zu sein. Obwohl die politisch-gesellschaftliche Situation der siebziger und achtziger Jahre anders ist als die von 1933-1945; ihre Zukunftsprobleme sind auch bedrohlich. Sollte die politische Bildung sich nicht weiter parteilich der neuen Probleme annehmen und Lösungen finden? Wieso nach 40 Jahren ein guter Zeitpunkt sei, sich auf die aufklärerische Professionalität einzulassen, blieb im Artikel unerklärt. Giesecke hat sich von seiner ganzen gedanklichen Entwicklung her immer mehr auf die individuelle Emanzipation konzentriert. Die politische Bildung wird nicht mehr verpflichtet, die Beseitigung der sozialen Ungleichheit zu befördern, sondern die Schüler über die demokratische Lage aufzuklären. Darum soll die politische Bildung wie ein normales Fach behandelt werden und die allgemeine Bildung im Mittelpunkt stehen.

Die Rückkehr zur Allgemeinbildung bedeutet nun nicht, das politische Bewußtsein etwa abzuschaffen. Sie basiert auf der Kenntnis der modernen Gesellschaft, ohne die Entwicklung der Gesellschaft aus dem Auge zu verlieren. Allerdings erfährt die Vermittlung von politischer Bildung und Allgemeinbildung keine grundlegende Veränderung bei Giesecke. Er ist nur zu seinen Thesen im ersten Buch »Didaktik der politischen Bildung« (1965) zurückgekehrt. Er war ja erst durch die Studentenrevolte dazu bewegt worden, sich mit der gesellschaftlichen Ungleichheit auseinanderzusetzen und seine politische Didaktik für die gesellschaftliche Verbesserung nutzbar zu machen. Damals wurde aus strategischen Gründen das Bildungswissen weggestrichen, das in der alten Ausgabe betont worden war.

²⁷⁹ A. Schildt: Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik. A. a. O., S. 35.

²⁸⁰ Vgl. a. a. O., S. 467, 470.

Nachträglich hat Giesecke es für einen Fehler gehalten, seine »Didaktik der politischen Bildung« völlig neu bearbeitet zu haben.²⁸¹ Im Zuge der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung hat Giesecke die Allgemeinbildung wieder herausgehoben und die politische Bildung an den Rand gerückt.

Auf diesem Hintergrund werden wir erörtern, wie Giesecke im Buch »Das Ende der Erziehung« die radikale These »Bildung statt Erziehung« vertreten hat.

4-2 »Bildung statt Erziehung«

1985 veröffentlichte Giesecke sein Buch »Das Ende der Erziehung«. Das Buch ist aus folgenden Gründen von entscheidener Bedeutung:

Wie oben erwähnt, hatte Giesecke seit Mitte der siebziger Jahre die neuen emanzipierenden gesellschaftlichen Prozesse in seine Pädagogik aufgenommen. Aber erst in diesem Buch hat er das Ende der politischen Emanzipation verkündet und die individuelle Emanzipation in den Mittelpunkt gestellt. Das heißt, Giesecke hat mit diesem Buch ein neues Zeitalter markiert.

Giesecke betrachtet das Buch als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung seiner Gedanken. Er reflektiert weiter über den pädagogischen Beruf; er bedenkt, wie das traditionelle pädagogische Verständnis sich angemessen wandeln kann, wenn die Lehrer den pädagogischen Prozess von Bildung und Erziehung nicht mehr in den Griff bekommen können. Davon ist in »Pädagogik als Beruf« (1987) die Rede.²⁸² 1996 hat er »Wozu ist die Schule da?« vorgelegt. Hier werden seine Thesen von »Das Ende der Erziehung« weiterentwickelt.²⁸³

Das Buch war und ist es für viele eine radikale Provokation und Forderung und hat viele Diskussionen ausgelöst, obwohl Giesecke betont, sein Buch stelle nur ein sachliches Er-

²⁸¹ Vgl. H. Giesecke : Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 230.

²⁸² Vgl. H. Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 6. Aufl. München 1997, S. 10.

²⁸³ Vgl. H. Giesecke: Die politische und die pädagogische Dimension der Schule. In: Neue Sammlung,

gebnis vor.²⁸⁴ In den größeren Zusammenhängen geht es um die Diskrepanz zwischen Erziehungsabsicht und -erfolg. Dem Thema wurde in den achtziger Jahren viel Aufmerksamkeit geschenkt.²⁸⁵

Nicht zuletzt wird gerade durch Gieseckes These vom »Ende der Erziehung« seine gedankliche Kernproblematik, die Synchronisierung der Pädagogik und Politik, offengelegt, was im nächsten Paragraphen erst präziser diskutiert wird. Aus den genannten Gründen stelle ich Gieseckes Werk »Das Ende der Erziehung« in die Mitte seiner zweiten gedanklichen Phase.

Giesecke wollte die These beweisen, dass wir von der Kindlichkeit des Kindes Abschied nehmen müssen und damit auch vom traditionellen Begriff der Erziehung, weil sich die ihm zugrunde liegenden historisch-kulturellen Bedingungen weitgehend verändert haben und noch weiter verändern werden. Die Grundlagen der bürgerlichen Erziehung basieren nach Auffassung Gieseckes auf der Zukunftsoffenheit, der Trennung zwischen Kind und Erwachsenen, auf der Individualisierung und dem Generationsunterschied. Die soziokulturellen Veränderungen hätten der Erziehung diese vier Säulen entzogen. Die Form des Buches ist ein Essay, der in lockerer Folge Tendenzen aufzeigt. Bei der Beschreibung der jeweiligen Tendenz finden sich noch mehrere Untertitel, die nicht unbedingt logisch eng miteinander verbunden sind. Ich versuche, bei der Wiedergabe der vier Tendenzen eine möglichst enge Verbindung zu rekonstruieren:

1. Das Entschwinden der Zukunft:

Die Privilegien des Adels wurden in der westlichen bürgerlichen Gesellschaft gebrochen. Jeder kann nun potentiell die eigene Zukunft gestalten. Der Erziehung ist darum große Bedeutung beizumessen, weil erst sie den Wunsch nach bürgerlicher Entfaltung erfüllen

36(1996), S. 143.

²⁸⁴ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. Um ein Vorw. erg. Ausg. Stuttgart 1996, S. 7.

²⁸⁵ Seit Ende der Siebziger Jahre hat wegen Luhmanns These vom »Technologiedefizit« eine Technologie-Diskussion im pädagogischen Kreis ausgelöst. Vgl. H. Bussmann: Überlegungen zur Theorie kybernetischer Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26(1980), S. 431.

kann.²⁸⁶ In diesem Zusammenhang entstand die schulische Erziehung: Die gleichaltrigen Kinder werden aus dem gesellschaftlichen Leben und dem Verband der Generationen herausgenommen und in der Schule versammelt. Da die Aufstiegschancen für alle Kinder offen sind, müssen sie nach ihren individuellen Leistungen beurteilt werden - anschaulich faßbar in den Schulnoten. Dies macht die Konkurrenz unter Kindern unvermeidlich, und so wurden die Leistungs- und Konkurrenzprinzipien in der bürgerlichen Gesellschaft zum Maßstab für den künftigen sozialen Aufstieg. Langsam jedoch entschwindet die Kategorie der Zukunft, was den Boden der bürgerlichen Erziehung untergräbt. Folgende Gründe lassen sich angeben:

- 1) Der weitgehend veränderte Arbeitsmarkt macht die Berufschancen unsicher. Die »Zukunft« kann im Bildungssystem nicht Schritt für Schritt organisiert werden, weil die entsprechenden Arbeitsstellen nicht garantiert werden können. Beschäftigungssystem und Bildungssystem sind auseinander gefallen.²⁸⁷
- 2) Aufgrund der ökologischen und militärischen Lage geht der bürgerlichen Gesellschaft ihr Fortschrittsoptimismus verloren.²⁸⁸ Wie in 4-1 erwähnt, ist das Wirtschaftswachstum an seine Grenzen gestoßen und sind die Umweltprobleme nicht zu übersehen. Außerdem verursacht der militärische Waffenwettbewerb bei den Menschen große Unsicherheit. Dies hat den Menschen bewußt gemacht, dass die Zukunft nicht linear optimistisch verläuft, sondern unsicher ist.
- 3) Der Emanzipationsprozess gesellschaftlicher Teilgruppen wie der Arbeiter und der Frauen ist spätestens am Anfang achtziger Jahre zum Erliegen gekommen.²⁸⁹ In Deutschland wurde ein soziales Netz aufgebaut, das die soziale Ungerechtigkeit verhindert. Durch Ergänzung der Fakten kann man die damalige Situation besser nachvollziehen: Die Sozialversicherung ist in den siebziger Jahren kontinuierlich

²⁸⁶ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 30ff.

²⁸⁷ Vgl. a. a. O., S. 40f.

²⁸⁸ Vgl. a. a. O., S. 43.

²⁸⁹ Ebd.

angestiegen.²⁹⁰ Die Aufstiegsmöglichkeit der 30- bis 40-jährigen Arbeitersöhne in die höchsten Dienstleistungsgruppen (gehobene und höhere/leitende Beamte und Angestellte) ist zwischen 1970 und 1979 von 5 auf 11 Prozent gestiegen.²⁹¹ Die siebziger Jahre spielten in der Geschichte der Bundesrepublik eine entscheidende Rolle für die weibliche Emanzipation. Die gesetzlichen Veränderungen bedeuten einen großen Entwicklungsschritt zum Selbstbestimmungsrecht der Frauen: Die Abtreibungskampagne als der Ansatzpunkt der Emanzipationsarbeit der Frauen hat im Jahre 1976 durch die Verabschiedung des § 218 StGB einen großen Sieg errungen.²⁹² Dazu gehört die Veränderung des Scheidungsrechts, nach dem eine Ehe auch ohne die Zustimmung einer Seite nach Ablauf einer Frist geschieden werden kann, und die Bestimmung des Familienrechts, in der die Pflicht der Ehefrau zur Hausarbeit als Norm aufgehoben wird. Gegen die von Männern ausgeübte Gewalt wurde 1976 in West-Berlin das Frauenhaus eingerichtet, 1982 gab es in Westdeutschland 120 Frauenhäuser. Notrufe und Selbsthilfegruppen werden weiter aufgebaut. Die feministische Kultur besitzt seit Mitte der siebziger Jahren eigene Presseorgane (»Courage« seit 1976, »Emma« seit 1977), Diskussionsthemen und Treffpunkte. 1979 wurde in Hamburg die erste staatliche Gleichstellungsstelle auf Länderebene begründet und weitere folgten in anderen Bundesländern, in Kommunen und schließlich auf der Bundesebene.²⁹³ Die Situation der schwächeren Gruppen hat sich verbessert und durch rechtliche Regelung wurde ein stabiles Sozialnetz aufgebaut. In diesem Kontext, so behauptet Giesecke, werden immer weniger Menschen eine »bessere« Zukunft vor sich haben, für die sich zu kämpfen lohnt.²⁹⁴

Die Menschen sind also weniger motiviert, sich für die eigene oder eine bessere Zukunft zu engagieren. Logischerweise werde dadurch die Gegenwartsorientierung in den Vorder-

²⁹⁰ Vgl. A. Schildt: Innere Entwicklung der Bundesrepublik bis 1989. A. a. O., S. 12f.

²⁹¹ Vgl. R. Geißler: Soziale Mobilität - Aufstiege und Abstiege. In: Informationen zur politischen Bildung. Nr. 269/2000, S. 37.

²⁹² Vgl. M. Gante: § 218 in der Diskussion. Meinungs- und Willensbildung 1945-1976. Düsseldorf 1991, S. 333f.

²⁹³ Vgl. A. Schildt: Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik. A. a. O., S. 36f.

grund gerückt. Dies spiegelt sich auf verschiedenen Ebenen wider:²⁹⁵

- 1) Schule ist zunehmend eine Custodia geworden: Die Schule betreut die Kinder für ein paar Stunden am Tag, damit die Eltern inzwischen arbeiten gehen oder anderen Verpflichtungen nachkommen können.
- 2) Pädagogischer Bezug: Da die Zukunft nicht in Sicht ist bzw. im Kind selbst verankert werden muss, wird die Beziehung zu Kindern emotionalisiert. Die Emotionalität steht im Vordergrund. Das heißt, die Beziehungsharmonie zwischen Eltern und Kinder ist wichtiger als das Fördern der Fähigkeiten des Kindes.
- 3) Die zukunftsorientierte Bedeutung der Schule geht immer mehr verloren: Weil das Bildungssystem und Beschäftigungssystem wegen der Veränderung der Gesellschaft langsam auseinandergetreten sind, wird dem Schulbesuch und v. a. dem Hochschulbesuch eine veränderte Bedeutung beigemessen - sei es, sinnvoll die Zeit zu gestalten, sei es, eigene Fähigkeiten zu probieren, sei es, sich mit dem zu beschäftigen, was Spaß macht. Die Zukunftsbedeutung der Schule kommt aus der Sicht.
- 4) Freizeit statt Arbeit rückt in den Mittelpunkt: Giesecke hatte schon 1983 geschrieben, dass Freizeit anstatt Arbeit langsam ins Zentrum des Lebens gerückt wird.²⁹⁶ Damit verbunden ist das Entschwinden der Zeitkategorie »Zukunft«. Sie bezieht sich im bürgerlichen Sinne immer auf die Erwerbsarbeit. In der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft dreht sich alles Leben um die Arbeit: Sozialer Aufstieg und Abstieg hängen von beruflichen Positionen ab; mit ihnen sind die menschlichen Tugenden und der Charakter verbunden. Nun haben die ständig vermehrte Massenfreizeit, steigender Massenwohlstand und die Unterhaltungstechnologie - z. B. Fernsehen - die Bedeutung der Arbeit verändert. Giesecke nannte das eine kulturell-moralische Revolution. »Freiheit statt Gehorsam, Gleichordnung statt Unterordnung, Verschwendung statt Verzicht und Sparsamkeit, Aufsehen erregen statt Bescheidenheit zeigen, Müßiggang statt Arbeitseifer, Selbstbestimmung statt Pflichttreue. Die aus dem Freizeitbereich kommen-

²⁹⁴ Vgl. H.Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 43.

²⁹⁵ Vgl. a. a. O., S. 40-45.

den neuen Leitwerte setzten sich sowohl im Bereich der Arbeit als auch in der Schulen und Hochschulen langsam durch.«²⁹⁷ Damit verschwindet die Zukunftsperspektive. »Die Erfahrungen und Maßstäbe des Freizeit- und Konsumbereiches sind nicht zukunftsorientiert, sondern lassen das Zeitgefühl auf immer sich wiederholende, kaum Neues bringende Gegenwärtigkeiten schrumpfen.«²⁹⁸

Die Zukunftskategorie als Grundlage des bürgerlichen Erziehungsziels bzw. der bürgerlichen Erziehungsmotivation ist also, Giesecke zufolge, weitgehend verblaßt. Entsprechend findet die bürgerliche Erziehung ein Ende.

2. Die Pädagogisierung der Gesellschaft:

Der Ausdruck »Pädagogisierung« ist bei Giesecke mehrdeutig. Er bezieht sich auf das Kind im zubereiteten Erfahrungsraum. Unter der Pädagogisierung der Gesellschaft wird dagegen verstanden, dass die Pädagogik den Lebensraum des Kindes zu verlassen beginnt und sich zur umfassenden gesellschaftlichen Tendenz entwickelt. Sie hat sich von der Erziehung des Kindes auf alle Generationen, vom kindgerechten Raum auf verschiedene Lebensbereiche ausgeweitet.²⁹⁹ Giesecke gibt ein paar Beispiele: Der »Erziehungsstaat« von Hitler hat durch Propaganda und Indoktrination der Gesellschaft die Grenze der Erziehung, die sich auf das Kind beschränkt, durchbrochen.³⁰⁰ Dies taten auch das »lebenslange« Lernen und die Konzepte der »Nacherziehung« in der Sozialpädagogik und Sozialtherapie. Pädagogisierung der Gesellschaft bedeutet, dass die »Erziehung« zur »Sozialisation« erweitert ist. Es ist dann »keine spezielle Differenz mehr zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus zu kennzeichnen, und dann kann er (der Begriff der Erziehung. S. -M. Ch.) nur noch allgemeine, generationsunabhängige gesellschaftliche Prägungen meinen, die wir Sozialisation nennen.«³⁰¹

²⁹⁶ Vgl. H. Giesecke: Leben nach der Arbeit. A. a. O., S. 7.

²⁹⁷ A. a. O., S. 45.

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ A. a. O., S. 50.

³⁰⁰ A. a. O., S. 48.

³⁰¹ A. a. O., S. 49.

Woher kommt die Tendenz der Pädagogisierung? Giesecke ist darauf nicht eingegangen.³⁰² Nur auf die problematischen Konsequenzen der Pädagogisierung der Gesellschaft hat er hingewiesen, besonders die Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Öffentlichkeit und die Wissenschaften wurden von ihm einer scharfen Kritik unterzogen. Sie stellt sich wie folgt dar:

1) Sie fördert die persönliche Verantwortungslosigkeit: Giesecke hat der Pädagogisierung vorgeworfen, dass ganze pädagogische wie therapeutische Berufsgruppen davon leben, dass das Kind psychologisch möglichst lange Kind bleibt, ohne Verantwortung übernehmen zu müssen. Die Verantwortungslosigkeit wird durch Wissenschaften verschärft, und v. a. durch psychoanalytische Gedanken. Weil ihr therapeutischer Ansatz sei, dass der Klient Recht hat mit seinem Leiden und seinem Verhalten. Wenn dies zur Norm für öffentliches Verhalten überhaupt gemacht wird, kann das leicht zur Infantilisierung führen.³⁰³

2) Sie unterstellt die menschliche Defizienz, ohne den Menschen zum Maßstab zu machen (z. B. seine Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation): Giesecke hat das am Beispiel des neuen pädagogischen Feldes »Familienpädagogik« kritisiert: Der neue Studiengang setze grundsätzlich Defizite der Familien voraus. Diese Annahme schaffe genug Verunsicherung, weil die normalen Familien nun als asozial und unfähig erscheinen. Die sogenannte Familienpädagogik setze eher auf Prävention als auf Problemlösung. Giesecke zweifelt an der Wirkung der Prävention, denn die Idee der Prävention unterstelle dabei ein öffentliches Mißtrauen in die Fähigkeiten der Familie. Dies höhle das Selbstbewußtsein der Familien aus, ohne das sich keine Gruppe kritisieren lasse und verändern könne. Das Vertrauen in die menschlichen Fähigkeiten müsse vor ihrer Mangelhaftigkeit stehen. Bemerkenswert erscheint, dass solche Pädagogik psychologisieren muss. Denn nur, wenn die Beziehungen zur Familie eng genug sind, ergeben

³⁰² Zumindest hat er im Buch »Das Ende der Erziehung« nicht erwähnt, bis 1996 im Buch »Wozu ist die Schule da?« hat Giesecke die Entstehung der Pädagogisierung bzw. Psychologisierung auf die 68er-Bewegung zurückgeführt. (Vgl. K. 5)

³⁰³ Vgl. a. a. O., S. 57ff. Giesecke hat in »Wozu ist die Schule da?« eine vertiefende Kritik an psychoanaly-

sich Möglichkeiten, in ihre Probleme einzugreifen. Solche engen Beziehungen sind aber keine Hilfe für die jüngere Generation, sondern aufs Ganze gesehen eine soziale Überwachung.³⁰⁴

3) Sie unterhöhlt die Dignität, den Selbstzweck von Sachen und Menschen und damit die Möglichkeit zu authentischen Erfahrungen: Die Vermittlung zwischen dem Wohl und der Autonomie des Kindes einerseits und den Ansprüchen der politisch-kulturellen Objektivationen andererseits führt zu einem Spannungsverhältnis in der Didaktik. Unter der Tendenz der Pädagogisierung wird die Spannung abgeschafft, weil nur die Subjektivität des Kindes hervorgehoben wird. Die pädagogische Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt dient hier nicht der Eigentümlichkeit der Sache, sondern der Bestätigung der Subjektivität des Kindes. Im diesem Fall wird die Dignität der Sache instrumentalisiert. Das didaktische Defizit, die Eigentümlichkeit der Sache zu vernachlässigen, ist auch in die Wissenschaften eingezogen. So wurde die »Wissenschaftsdidaktik« durch eine »Hochschuldidaktik« ersetzt. Der wissenschaftliche Anspruch passt sich an den vorfindbaren Standard der Studenten an und die Dignität der Sachverhalte wird geopfert.³⁰⁵

4) Sie fixiert die Menschen auf die Unmittelbarkeit, auf die bloße Gegenwärtigkeit ihrer Bedürfnisse und Interessen, von deren Ausbeutung sie lebt: Das sei die Folge der »Psychologisierung«, die zur differenzierten Pädagogisierungstendenz gehört. Giesecke hat die Psychologisierung der gesellschaftlichen Realitäten heftig kritisiert, weil dadurch jede gesellschaftliche Realität auf die Unmittelbarkeit ihrer persönlichen Beziehungsstrukturen reduziert und der sachliche Unterschied zwischen verschiedenen Lebensbereichen eingeebnet wird. Dadurch werden die menschlichen Wünsche und Bedürfnisse in die Öffentlichkeit eingebracht und die Trennung von Intimität und Öffentlichkeit aufgehoben. Das gesellschaftliche Verhalten wird entdifferenziert und bringt eine Konfusion der Erwartungen an den jeweiligen sozialen Orten hervor. Die

tische Gedanken von Alice Miller und Horst-Eberhard Richter geübt.

³⁰⁴ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 72ff.

Verhaltensunsicherheit und die damit bedrohte Stabilität und Identität des Individuums sind die Folgen.³⁰⁶

Hinter den vier Kritikpunkten steht das Bild des mündigen Menschen, in dem der Mensch als Individuum fähig sein soll, eigene Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen und den Unterschied zwischen Intimität und Öffentlichkeit zu erkennen. Der Erwerb solcher Fähigkeiten geschieht Giesecke zufolge im Prozess der Konfrontation von Objektivität und Subjektivität. Hier taucht der Bildungsbegriff wieder auf. Dagegen setzt die Tendenz der Pädagogisierung einseitig auf die subjektiven Wünsche und Interessen und gefährdet so die Entwicklung des mündigen Individuums.

Kurz gesagt: Der Begriff der bürgerlichen Erziehung wird nach Giesecke aufgelöst, in dem die Kinder von Erwachsenen unterschieden werden, weil »Erziehung« im Sinne von »Sozialisation« nun auf alle Generationen, alle Lebensebenen erweitert wird. Diese Erweiterung führt zur allgemeinen gesellschaftlichen Verantwortungslosigkeit bzw. Entmündigung. Wille und Ziel einer Erziehung zur Mündigkeit werden nicht berücksichtigt und daher auch nicht gefördert. Der Mensch bleibt unmündig.

3. Das Kind als Forschungs- und Handlungsobjekt - Die Pädagogik wird zur Sozialisationswissenschaft:

Rousseau, der größte Kritiker zukunftsorientierter bürgerlicher Vorstellungen, behauptet, das Kind sei ein eigenständiges Wesen mit eigenen Gefühlen, Vorstellungen und sein gegenwärtiges Leben solle nicht seiner Zukunft als Erwachsener geopfert werden. Die Gedanken von Rousseau haben den Weg für das Bündnis von pädagogischer Profession und Wissenschaft gebahnt: Um das eigenständige Wesen »Kind« besser zu verstehen, brauchte man Fachkenntnisse und entsprechend ausgebildete Erzieher. Nun werden die Erziehungswissenschaften einschließlich Psychologie und Soziologie als Träger und

³⁰⁵ Vgl. a. a. O., S. 62f., 66ff.

³⁰⁶ Vgl. a. a. O., S. 50.

Motor der pädagogischen Professionen angesehen.³⁰⁷

Als die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch das beherrschende Konzept war, konnte das bürgerliche Prinzip der Wissenschaftlichkeit für die pädagogische Profession einen relativen Freiraum legitimieren - unabhängig von den Eltern, dem Staat und anderen Erziehungsmächten. So konnte die Entfaltung der Autonomie und der Fähigkeiten des einzelnen Kindes im Rahmen der pädagogischen Autonomie gefördert werden. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik herrschte jedoch nur bis zum Anfang der sechziger Jahre. Seither wendete sich die Pädagogik: Die Leitidee der Bildung als Bürgerrecht für alle bekam große Resonanz und führte zur Expansion des Bildungswesens, besonders in der Hochschule und im Gymnasium.³⁰⁸ »Die Frage war nicht mehr, wie man dem einzelnen Kind zur Entfaltung seiner Kräfte und Fähigkeiten verhelfen, sondern wie man möglichst vielen Kindern eine möglichst hohe Qualifikation verschaffen könne. Die politische Forderung verdrängte gewissermaßen die pädagogische Fragestellung. Das Kind wurde gleichsam nur noch im Plural gedacht.«³⁰⁹

Die sozialwissenschaftlichen Forschungen werden - so meint Giesecke - in diesem Kontext deswegen in die Pädagogik eingeführt, um den Unterricht effektiver zu gestalten: Die Soziologie entdeckt die Benachteiligung der Unterschichtkinder für zufriedenstellende Schulleistungen; Psychologen versuchen herauszufinden, wie man die Schüler besser motivieren und stimulieren kann, damit sie die erwünschten Leistungen erbringen; die Psychoanalyse konzentriert sich auf die unbewußten Ursachen für Lern- und Verhaltensstörungen des Kindes; die Bildungsökonomie sorgt sich, wie man das Bildungssystem effektiver betreiben kann. Giesecke vertritt die Auffassung, alle diese Wissenschaften hätten das Kind zum Objekt von Forschungen und Planungen gemacht.³¹⁰ Der Standpunkt des einzelnen Kindes in der bürgerlichen Erziehung verliert an Bedeutung. Giesecke hat darum die modernen Erziehungswissenschaften ironisch als »Erzieherwissenschaften«

³⁰⁷ Vgl. a. a. O., S. 76f.

³⁰⁸ Vgl. a. a. O., S. 77f.

³⁰⁹ A. a. O., S. 78.

³¹⁰ Vgl. a. a. O., S. 79f.

betrachtet³¹¹ und zwar aus folgenden Gründen:³¹² Zuerst gerieten die Erziehungswissenschaften unter Erfolgszwang: Viele politische Erwartungen in der Bildungsreform führten zur hohen Konjunktur der Erziehungswissenschaften. Sie mussten auf der einen Seite die gestiegenen Ausgaben rechtfertigen und auf der anderen Seite die Qualität der Erzieher garantieren. Das Ergebnis war ein Übermaß an empirischen Forschungen und Curriculum-Konstruktionen.

Deutlich ist zu merken, dass die erziehungswissenschaftlichen Forschungen und die daraus abgeleiteten Handlungsanweisungen immer weniger von der Seite des Kindes ausgehen, sondern vielmehr von der Seite der Erzieher: Die Bedürfnisse des Kindes werden manipulativ definiert. Diese Tendenz zeigt sich nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der emotionalen und sozialen Ebene. Alle sogenannten negativen Gefühle und Defekte müssen nach gruppodynamisch-psychoanalytischen Erkenntnissen und Verfahren verarbeitet werden. Das Kind kann sich der Intervention des Erziehers nicht mehr entziehen und frei entwickeln.

Nicht zuletzt werden in den neuen Erziehungswissenschaften die Grenzen der disziplinären Methoden vernachlässigt: Die Soziologie erforscht z. B. nicht das Individuum, sondern die sozialen Gruppen. Sie hat vielleicht viel über Arbeiterkinder erkannt und entsprechende bildungspolitische Maßnahmen gefördert, aber sie kann die pädagogische Frage nicht beantworten, wie man die Fähigkeit des einzelnen Arbeiterkindes entfalten kann. Die empirische Psychologie kann nur die Lernmotive von Kindern untersuchen, doch wie dies dem pädagogischen Zweck dienen soll, steht außerhalb ihres Wissenschaftsverständnisses. Die Psychoanalyse kann die Ursachen von Verhaltenstörungen des Kindes herausfinden und vielleicht heilen. Das bedeutet aber nicht, dass das Kind autonomie- und selbstbestimmungsfähig wird. Nach Giesecke lassen sich die Erziehungswissenschaften als Wissenschaften definieren, die über die Grenzen ihrer Methoden nicht nachdenken. Diese Tendenz hat sich weitgehend durchgesetzt. Die Folge ist, dass die In-

³¹¹ Vgl. a. a. O., S. 80.

³¹² Vgl. a. a. O., S. 80ff.

dividualität des Kindes ignoriert und es zum zweckmäßigen Objekt wird. Heimlich betreiben alle neuen Erziehungswissenschaften die ständige Vergesellschaftung des Kindes: es soll sozial integriert, kooperations- und anpassungsfähig werden, wie die Soziologie und die Psychoanalyse zeigen. In diesem Sinne sind die Erziehungswissenschaften zu Sozialisationswissenschaften geworden.³¹³

Andererseits hat Giesecke darauf hingewiesen, dass durch die schnelle Entwicklung und Differenzierung die Erziehungswissenschaften in den siebziger und achtziger Jahren dazu gezwungen wurden, ständig ihre Grundlagen zu rechtfertigen. »Je stärker diese Wissenschaften expandieren, je mehr sie sich an den Universitäten und in Berufsverbänden institutionalisieren, um so hartnäckiger vermögen sie eine öffentliche Propaganda für ihre Angebote zu entfalten. Sie expandieren, weil sie Absolventen produzieren, für die Arbeitsplätze gefunden werden müssen. So werden immer neue Bedürftigkeiten definiert und behauptet.«³¹⁴ Unter Legitimationsdruck ist die Entdeckung neuer Bedürftigkeiten unerlässlich. So wurden die Alten, die Familien, die Touristen weitgehend als neue Berufsgegenstände entdeckt.³¹⁵ So gesehen fördert bzw. unterstützt die Expansion der Erziehungswissenschaften die verhängnisvolle Entwicklung der Pädagogisierung der Gesellschaft.

Zusammenfassend ist festzustellen: Giesecke hat einerseits betont, dass die Individualität und die Besonderheit des Kindes im Zug der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaften nicht berücksichtigt wird, andererseits kritisiert, dass ihre Ausdehnung zwangsläufig dazu führt, immer mehr pädagogische und therapeutische Berufe zu »entdecken« und zu rechtfertigen. Auf diese Art und Weise wird die gesellschaftliche Pädagogisierung unterstützt bzw. beschleunigt. Das heißt: Die Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaften ist nach Ansicht Gieseckes ungünstig für die individuelle Entfaltung des Einzelnen. So verblasst eine wichtige Basis der bürgerlichen Erziehung - das Kind als einzigartiges Subjekt.

³¹³ Vgl. a. a. O., S. 83f.

³¹⁴ H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 76.

4. Die Auflösung des Generationsverhältnisses:

Giesecke ist - in der Tradition Schleiermachers - davon ausgegangen, dass Erziehung und Sozialisation, die beiden Lernformen, auf dem Generationsverhältnis basieren, auf dem Verhältnis von junger und erwachsener Generation. Er hat die historische Entwicklung des Generationsverhältnisses seit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft in drei Phasen unterteilt:³¹⁶

Die erste Phase reicht vom Ende des achzehnten bis zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts. In dieser Phase behalten die Erwachsenen die Oberhand und verfügen über den Erfahrungs- und Wissensvorsprung. Die Zukunft der jüngeren Generation liegt in der Hand der älteren. Daher hat sie auch die Macht, über die Erziehungsziele zu bestimmen. Dieser Trend wird mit der Zeit immer unbedeutender, so wie die industrielle und kulturelle Revolution auf viele Ebenen übergriffen. Die Unsicherheit der Zukunft macht die Jüngeren langsam unabhängig von den weitergegebenen Erfahrungen der Älteren. Dennoch bleibt die Autorität der Erwachsenen stark, sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft. Sie präsentiert sich personal: Z. B. durch Lehrer, Offiziere, Vorgesetzte usw..

Die zweite Phase liegt zwischen 1900 und der Mitte der sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts: Die Erziehungsansprüche der Älteren werden durch die Selbsterziehungsansprüche der Jugend nur relativiert. Ein deutliches Beispiel ist die Jugendbewegung. Nach Gieseckes Interpretation hat die Anfang des zwanzigsten Jahrhundert aufkommende Jugendkultur die Älteren nicht ausgeschlossen. Im Gegenteil: Die Jugendbewegung wurde von Erwachsenen gesteuert und geleitet. Das bekannte Fest der Jugendbewegung auf dem Hohen Meißner im Jahre 1913 war hauptsächlich eine Versammlung von Erwachsenen, die mit ihrem Patriotismus und lebensreformerischen Ideen die Jugend gewinnen wollten. Sie hofften, durch eine persönlich-verbindliche Beziehung freiwilligen Gehorsam der Jugend zu erreichen. Darin unterschieden sie sich von früheren Erwachsenen, die die Jugend nur der Macht oder Autorität unterworfen hatten. Die neu aufkom-

³¹⁵ Vgl. ebd.

³¹⁶ Vgl. a. a. O., S. 86f.

mende Freiwilligkeit hatte einen »Kampf um die Jugend« ausgelöst - Wer die Jugend gewinnen will, muss um sie werben. Giesecke nennt diese Entwicklung »die Politisierung des Jugendalters«. Die hat sich in der Weimarer Zeit in den verschiedenen Jugendorganisationen und -verbänden gezeigt und in der Nazizeit ihren Höhepunkt erreicht. Die Konsequenz der Politisierung des Jugendalters war ein tiefes Mißtrauen zwischen den Generationen.

Die dritte Phase beginnt Ende der sechziger Jahre. Eine zentrale Rolle spielen jetzt die Einflüsse der Gleichaltrigen-Gruppen. Wo sie zunehmen, nehmen die persönlichen Einwirkungsmöglichkeiten der Erwachsenen ab, weil die Erwachsenen im Sinne Gieseckes nur noch als Funktionäre wirken. Das heißt, die Älteren treten im Raum gesellschaftlicher Partikularität und Pluralität immer weniger als persönliche Repräsentanten den Kindern und Jugendlichen gegenüber, sondern immer mehr als Funktionäre auf, z. B. im Berufsleben, als bezahlte Freizeitpädagogen oder Vertreter einer Jugendorganisation. Sie vertreten nur den Auftraggeber und können selbst weitgehend anonym bleiben. Die rasante Entwicklung der Massentechnologien unterstützt diese Tendenz. Es ist nicht schwer sich vorzustellen, dass die junge Generation mit minimalen persönlichen Beziehungen zur älteren Generation heranwachsen kann und dennoch soweit kulturell gesteuert wird, dass man sie nicht mehr als erzogen, sondern als sozialisiert betrachtet.³¹⁷

Die Massenmedien werden die Generationsunterschiede weiter einebnen, wie sie auch die Funktion der kulturellen und moralischen Weitergabe übernehmen, was eher ein Prozess der Sozialisation als der Erziehung ist. Giesecke hat darauf aufmerksam gemacht, dass die anonym kontrollierte Sozialisation immer mehr die planmäßige und persönlich verantwortete Erziehung ersetzt.

Die Verschärfung der Politisierung seit der zweiten Phase und die Funktionalisierung des Generationsverhältnisses in der dritten Phase haben die Generationen auseinandergebracht. Gleichaltrigengruppen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Giesecke nennt diese Tendenz »die Separierung der Generation«. Sie hat zu folgenden aufeinander bezogenen

Konsequenzen geführt:

1) Jungsein wird ein auf unbestimmte Dauer angelegtes gesellschaftliches Phänomen: Giesecke vertritt die Auffassung, dass die Gleichaltrigen Gruppen heutzutage eine andere Qualität bekommen haben als in der Zeit von Eisenstadt. Eisenstadt hatte die Funktion der Peergroup in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften positiv affirmiert, weil man außerhalb der Familie emotional distanzierte und funktionspezifische Rollen für die Öffentlichkeit üben müsse; dafür biete die Gleichaltrigen Gruppe ein Experimentierfeld an, vom Kindheits- zum Erwachsenenstatus überzugehen. Giesecke ist der Meinung, dieses Modell gelte nur, solange das Erwachsensein klar definiert und erstrebenswert sei. Heute aber stehe die Jugend eher unter dem Schutz und zugleich der Versuchung der Pädagogisierungstendenz, ewig jung zu bleiben, ohne erwachsen zu werden. Sie will kaum Verantwortung übernehmen, die Mindestversorgung behalten und Erwachsenenprivilegien wie Sexualität und Freizeitselbststimmung bekommen. Das Erwachsenwerden - einen Beruf haben, Familie gründen, eventuell öffentliche Ämter wahrnehmen - erscheint der Jugend nicht nur unattraktiv, sondern auch sinnlos - wenn die Zukunft nicht sicher wird. Jungsein wird auf unbestimmte Dauer verlängert.³¹⁸

2) Die Peergroup konkretisiert nur die von Massenmedien gesteuerten Sozialisationsprozesse: Sie orientiert sich an Konsumstandards und Freizeittätigkeiten. Ihre Probleme liegen nicht nur darin, dass sie kein Zeitbewußtsein hat und das Leben nur in eine Summe sich wiederholender Gegenwärtigkeiten gliedert, sondern auch offen ist für problematische »Subkulturen« wie Drogenszene, Jugendsekten, Neonazismus, Rocker.³¹⁹ »Dabei sind Inhalte und Maßstäbe der von den Gleichaltrigen ausgehenden Einflüsse in ihrer Substanz nicht originär, sondern nur Konkretisierungen des über die Massenmedien laufenden Sozialisationsprozesses.«³²⁰

³¹⁷ Vgl. a. a. O., S. 93.

³¹⁸ Vgl. ebd.

³¹⁹ Vgl. a. a. O., S. 96f.

³²⁰ A. a. O., S. 97.

Kurz ausgedrückt: In den geschilderten vier Tendenzdiagnosen hat Giesecke zu beweisen versucht, dass die bürgerliche Erziehung historisch am Ende ist. Das Entschwinden der Zukunftskategorie, die Erweiterung der Pädagogisierung vom Kind auf die Gesellschaft, die Veränderung der Erziehungswissenschaft zur Sozialisationswissenschaft und die Einebnung der Generationen wegen der anonymen Sozialisation durch die Verbreitung der Massenmedien - alle Faktoren wirken so zusammen, dass die bürgerliche Erziehung ausgehöhlt wird. Giesecke hat nicht geleugnet, dass diese gesellschaftlichen Entwicklungen von Ort zu Ort in verschiedenen kulturellen Milieus oder sozialen Schichten auch verschieden sein können. Aber er behauptet trotzdem, dass sich die modernen Tendenzen mit Hilfe der Massenmedien durchsetzen werden.³²¹

Giesecke folgert daraus als seine These, »daß der Zeitpunkt dafür gekommen ist, daß wir - abgesehen von den ersten Lebensjahren - von dieser Idee - Kindlichkeit des Kindes - Abschied nehmen müssen, damit auch vom traditionellen Begriff von >Erziehung<, und daß wir gut daran tun, Kinder wieder wie kleine, aber ständig größer werdende Erwachsene zu behandeln.«³²² Die überlieferte Erziehungsvorstellung schien mit der Aufhebung der Kindheit historisch am Ende. Gegenüber dieser Situation versucht er, die neuen Möglichkeiten des Umgangs zwischen Erwachsenen und Kindern konstruktiv aufzugreifen.³²³ Sein Vorschlag ist, Kinder wie kleine Erwachsene zu behandeln. Das heißt: »Unser Plädoyer geht also dahin, jene alte Maxime der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wieder zur Geltung zu bringen, daß es Aufgabe aller Erziehung sei, die Fähigkeiten des Kindes sich entfalten zu lassen und sich allen Einflüssen und Einwirkungen zu widersetzen, die dies behindern. Zugleich aber kommt es darauf an, die mit jener geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch eingeleitete Pädagogisierung des Kindes außer Kraft zu setzen.«³²⁴ In dem Zitat hat Giesecke deutlich darauf hingewiesen, dass er die geisteswissen-

³²¹ Vgl. a. a. O., S. 101.

³²² H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 22f.

³²³ Vgl. a. a. O., S. 25.

³²⁴ A. a. O., S. 102.

schaftliche Pädagogik in die neue Sozialsituation überführen und revidieren will: die subjektiven Gedanken will er aufnehmen und die Pädagogisierungstendenz aufgeben. Im Verfolg seiner Idee »Bildung statt Erziehung« geht Giesecke auch auf institutionelle Aspekte - Familie und Schule - ein.

1. Familie als »sozialer Heimathafen«:

Der soziale Heimathafen ist Heranwachsenden »eine soziale Organisation ..., zu der sie unbedingt gehören, aus der ihnen keine Entfernung oder Entlassung droht, in der sie selbst eine feste Position haben und die Kontinuität verspricht.«³²⁵ Giesecke will sagen, dass die Familie statt auf intensiven emotionalen Beziehungen auf sozialer Zuverlässigkeit basieren soll, die bei der Trennung oder Scheidung der Eltern in anderer Form wiederhergestellt werden kann. Dann wird der weiteren Entwicklung des Kindes nicht geschadet.

Die soziale Bedeutung der Familie besteht darin:

- 1) **Tätigkeitsgemeinschaft der Generationen:** Die primäre soziale Funktion der Familie ist, dass die Mitglieder füreinander und miteinander sorgen. Nicht nur die Eltern, sondern auch die Kinder müssen lernen, je nach ihren Fähigkeiten und Kräften bei den familiären Tätigkeiten zu helfen. Durch diese Gegenleistung können die Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen.³²⁶
- 2) **Interessengemeinschaft:** Während die Kinder viel Zeit in ihrer Clique verbringen, gewinnen die Eltern einen relativ größeren Raum für eigene berufliche und private Interessen. Die Kinder lösen sich frühzeitig von den Eltern und umgekehrt. In diesem gegenseitigen Emanzipationsprozess zeigt sich nicht wechselseitiges Desinteresse, sondern öffnen sich neue Möglichkeiten für produktive Beziehungen zwischen den Generationen. Denn die differenten Interessen bieten auch einen Anknüpfungspunkt für

³²⁵ A. a. O., S. 114.

³²⁶ Vgl. a. a. O., S. 115-118.

Mitgefühl und Zuwendung.³²⁷

3) Ein authentisches Leben miteinander: Darunter versteht Giesecke: »sich den anderen gegenüber offen verhalten, zum Ausdruck bringen, was man wirklich meint, damit die anderen die Chancen zu einer entsprechenden Reaktion erhalten.«³²⁸

In diesem Sinne meinte Giesecke, dass die pädagogische Verantwortung der Eltern neu umgeschrieben werden müsse: »Etwa vom Schuleintritt an kann sie sich mehr und mehr verlagern von der *Stellvertretung* für das kindliche Handeln auf das *Setzen von Grenzen*.«³²⁹ Im zugelassenen Rahmen sollten die Erwachsenen das Kind lernen lassen, für seine eigene Handeln verantwortlich zu sein und eigene Fähigkeiten zu entfalten.

2. Die entpädagogisierte Schule:

Die Rolle der Schule soll sich darauf konzentrieren, was ihre eigene Aufgabe im gegenwärtigen Sozialisationsprozess ist und was nur sie leisten kann. Dies hatte Giesecke schon 1965 in seiner politischen Didaktik erwähnt. Seine Antwort lautet: Die Aufgabe der Schule ist, systematischen Unterricht über die wesentlichen Dimensionen der gesellschaftlichen und kulturellen Existenz - über Politik, Wirtschaft, Kultur, Natur anzubieten, damit das Kind sich mit objektiven Ansprüchen auseinandersetzen kann.³³⁰ In diesem Zusammenhang hat er »Bildung statt Erziehung« fordert. Die Erziehungsabsicht kann sich nicht mehr auf die ganze Persönlichkeit des Kindes richten, sondern nur auf partikulare Verhaltensweisen - ein gewisses Maß an Selbstdisziplin, an Kooperationsfähigkeit, an Aufmerksamkeit und Artikulationsfähigkeit -, soweit sie mit dem Unterricht zu tun haben.³³¹

Fazit: Pädagogisierung als Maßstab für den sozialen Wandel

Die vier genannten sozialen Änderungen hat Giesecke eigentlich bereits in »Leben nach

³²⁷ Vgl. a. a. O., S. 118ff., 138.

³²⁸ A. a. O., S. 122.

³²⁹ A. a. O., S. 110f.

³³⁰ Vgl. a. a. O., S. 143.

Arbeit« (1983) angedeutet. In »Das Ende der Erziehung« werden diese Gedanken wieder aufgegriffen und vom Prinzip der Pädagogisierung durchzogen.

Giesecke ist der Auffassung, Rousseau habe den Weg für die Professionalisierung und Verwissenschaftlichung in der Pädagogik gebahnt. Denn die Wahrnehmung des Status des Kindes ist nicht möglich, ohne auf seine Bedürfnisse und Interessen einzugehen. Von daher legitimiert sich ein neues und sich auf die Wissenschaften stützendes pädagogisches Berufsverständnis.³³² Die pädagogische Aufgabe und wissenschaftliche Ausbildung wurden miteinander verkoppelt. Die Expansion der pädagogischen Berufsgruppen seit Mitte der siebziger Jahre hat die Pädagogisierung vom Kind auf alle Generationen ausgeweitet, sogar auf die ganze Gesellschaft. Das meint »Pädagogisierung der Gesellschaft« im Sinne Gieseckes. Das Entschwinden der Zukunftsperspektive hat Giesecke zufolge die Pädagogisierung verstärkt. Weil keine klare Lebensplanung möglich ist und die Bedeutung der schulischen Erfahrungen bzw. Leistungen schwer einzuordnen ist, kam es dazu, die unmittelbaren Bedürfnisse und Interessen des Kindes zu befriedigen.

Der enorme Aufschwung der pädagogischen Berufsgruppen hat die Expansion der Erziehungswissenschaften mitbewirkt. Unter dem Motto »Chancengleichheit der Bildung« haben die neuen »Erziehungswissenschaften« sich bemüht, die Kinder als Kollektiv zu diagnostizieren, damit ein effizienter Unterricht für alle Kinder stattfinden kann. Man will kooperationsfähige und gruppenfähige Kinder erziehen. Heimlich werden die soziale Kontrolle und die Versorgung verstärkt und durchgeführt. Dazu zeigt sich Auflösung des Generationsverhältnisses, dass Pädagogisierung u. a. eine Variante der Funktionalisierung ist. Die Pädagogen sind nicht mehr erzieherische Repräsentanten gegenüber Kindern und Jugendlichen, sondern nur Funktionäre von Auftraggebern. Sie behandeln die Kinder wie Klienten, haben dabei die wichtige Aufgabe des Unterrichts jedoch aus dem Auge verloren.³³³

In Gieseckes Kritik der vier gesellschaftlichen Tendenzen beklagt er die Pädagogisierung.

³³¹ Vgl. a. a. O., S. 145.

³³² Vgl. a. a. O., S. 34.

Diese hat zu einem Mangel an Autonomie und Mündigkeit des Menschen geführt. Eigentlich entstammt Gieseckes Kritik an der Pädagogisierung der Tradition von Schelsky.³³⁴ Dessen Schüler Kob hat die Pädagogisierung wie die Technisierung und Bürokratisierung den notwendigen strukturellen Entwicklungen der modernen Gesellschaft zugeschrieben.³³⁵ Die Dynamik der Pädagogisierung hängt nach der Meinung von Kob davon ab, dass die immer höheren Ansprüche innerhalb und außerhalb der modernen Arbeitswelt eine erzieherische Vorbereitung und Vorgeformtheit des Menschen erfordern. Der Ausbau der Erziehungsintitutionen und der pädagogischen Professionen ist die Folge.³³⁶ Im Anschluss an Kob hat Schelsky im Zug der Kritik am Entwurf der Bildungsreform vom »Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen« im Jahr 1959 stark vor der Gefahr der Pädagogisierung oder des Pädagogismus gewarnt: »Die hier angedeutete Gefahr des >Pädagogismus< liegt in der schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs. Der Mensch wird, nicht nur als Kind und Jugendlicher, sondern wie die Konzeptionen der Erwachsenenbildung auch des Deutschen Ausschusses zeigen, noch als Erwachsener zum >animal educandum< erklärt, dem gewisse Organisationen in unserer Gesellschaft als Führungsinstitutionen auf einem Wege zur dauernden >Bildung< zugeordnet werden. Jede dieser Institutionen ist mit nicht weniger zufrieden, als daß sie >den ganzen Menschen< bilden und formen will. Dieser so romantisch überbewertete und den historischen Rückzugsgefechten der kleinräumigen Sozialvorstellungen gegenüber der modernen Gesellschaftsverfassung entstammende Begriff der >Ganzheit< des Menschen ist recht eigentlich das Vehikel jedes sozialen Totalismus.«³³⁷ Die sich ausweitenden Erziehungsansprüche bis zum Erwachsenen im Namen einer ganzheitlichen Bildung entspricht nicht dem modernen Gesellschaftsbild. Sie ist für

³³³ Vgl. a. a. O., S. 92.

³³⁴ Vgl. P. Dudek: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn/OBB. 1999, S. 233.

³³⁵ Vgl. H. Schelsky: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1963, S. 161.

³³⁶ Vgl. J. Kob: Die Schule als soziales System. Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 12(1960), S. 91-93.

³³⁷ H. Schelsky: Anpassung oder Widerstand? A. a. O., S. 162.

Schelsky nicht nur unerreichbar. Er sieht darin auch eine allseitige Kontrolle über die Menschen. Er bezeichnete die Pädagogisierung deswegen als »Zivilisationsgefahr«.³³⁸ Die Pädagogik gerate damit in Widerspruch zu dem, was sie eigentlich vorhabe, indem sie nämlich nicht zur Autonomie des Individuums ver helfe, sondern es infantilisiere.³³⁹ Giesecke hat im Anschluss an die Gedanken von Schelsky seine Kritik der Pädagogisierung entwickelt. Solche Einwände kamen während der siebziger und achtziger Jahre besonders in der Professionalisierungsdiskussion der Sozialpädagogik zur Geltung.³⁴⁰ Für Giesecke ist der Pädagogismus sogar das einzige Hindernis zu Mündigkeit und individueller Emanzipation.

4-3 Kontroverse um »Das Ende der Erziehung«

Das Buch »Das Ende der Erziehung« hat wegen seines sensationellen Titels große Aufregung in pädagogischen Kreisen ausgelöst. Viele Auseinandersetzungen kreisen u. a. um folgende Dimensionen:

1. Das Problem der »Pädagogisierung«:

Gieseckes Überzeugung nach ist die Tendenz der Pädagogisierung für die Infantilisierung und Unmündigkeit des Menschen verantwortlich. Alle Übel der Gesellschaft schob er der »Pädagogisierung« zu. Deshalb meinte von Hentig, im Buch gehe es nicht um eine sachliche Analyse der Sachverhalte - Wie Giesecke selber behauptet,³⁴¹ sondern um eine zornige Abrechnung.³⁴² Müller fragt sich, was denn die Pädagogisierung genau bedeute. »Es wird nicht recht deutlich, was Giesecke eigentlich mit diesem Etikett meint bzw. warum er die unter ihm diskutierten vielschichtigen Probleme dem Begriff der >Pädagogisierung< subsumiert. Da ist von der *Therapeutisierung* zwischenmenschlicher Bezie-

³³⁸ A. a. O., S. 163.

³³⁹ Vgl. P. Dudek: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. A. a. O., S. 229.

³⁴⁰ Vgl. ebd.

³⁴¹ Vgl. H. Giesecke: Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. A. a. O., S. 510.

³⁴² Vgl. H. v. Hentig: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der

hungen ebenso die Rede wie von der fortwährenden *Anpassung des Wissensstandes* an neue berufliche Gegebenheiten, von nicht-intendierten *Sozialisationswirkungen* ebenso wie von der *Abwesenheit gesellschaftlicher Realität* in den pädagogischen Schonräumen und im Titel des betreffenden Abschnittes, als Folgen der Pädagogisierung bezeichnet, von *>Verantwortungslosigkeit<*, *>Gleichgültigkeit<* und *>Manipulation<*.³⁴³ Die Bedeutung der Pädagogisierung erscheint grenzenlos. Die weitere Frage von von Hentig, Benner und Müller ist: Wie kann die Pädagogisierung so allmächtig sein, dass sie die Schule, die Medien, die Wissenschaft und alle zwischenmenschliche Beziehungen in diesem Grad beschädigt? Die Autoren waren sich in dem Punkt einig, dass Giesecke das »Pädagogisierungs-Syndrom« maßlos übertrieben und daher die Rolle der Pädagogik überschätzt hat, ohne auf die politisch-gesellschaftlichen Bedingungen Rücksicht zu nehmen.³⁴⁴

Angesichts dieser Vorwürfe hat Giesecke den Begriff der Pädagogisierung in seiner Replik nochmal erklärt, »Die *>Pädagogisierung<* erlaubt uns allen, auf persönliche Verantwortung zugunsten ihrer mehr oder weniger anonymen Kollektivierung zu verzichten.«³⁴⁵ Aber wieso alles, was zuungunsten der Übernahme der individuellen Verantwortung abläuft, als »Pädagogisierung« bezeichnet wurde, bleibt weiter unklar. In der weiteren Erklärung hat Giesecke sich nur dazu geäußert, warum er die Erscheinungen der Psychologisierung der Pädagogisierung zugeschrieben hat. Seine Kritik konzentriert sich darauf, dass die Pädagogen die psychologisierende Tendenz schnell aufgegriffen und in das Erziehungsverständnis eingeführt hätten.³⁴⁶ Mit solcher Replik kann er jedoch die Schwächen des Pädagogisierungsbegriffes, seine immense Ausdehnung und die Über-

Erwachsenen. In: Neue Sammlung, 25(1985), S. 493, 503.

³⁴³ H. R. Müller: Vom »Ende der Erziehung«: Kritik der pädagogischen Rezeption »postmodernen« Denkens. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66(1990), S. 316.

³⁴⁴ Vgl. H. v. Hentig: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? A. a. O., S. 494. Vgl. D. Benner/K. -F. Göstemeyer: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33(1987), S. 81. Vgl. H. R. Müller: Vom »Ende der Erziehung«. A. a. O., S. 316.

³⁴⁵ H. Giesecke: Replik. Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. In: Neue Sammlung, 25(1985), S. 514.

³⁴⁶ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 14f.

schätzung seines Einflusses, nicht verdecken. Giesecke hat seinen Mangel vielleicht auch erkannt. Nach diesem Buch hat er den Begriff nicht mehr unbegrenzt verwendet. 1987 hat er in »Zweifamilie« nur mit der Psychologisierung die Familie kritisiert,³⁴⁷ und in »Wozu ist die Schule da?« (1996) hat er bei der Kritik an dem neuen pädagogischen Zeitgeist nur den Ausdruck »Psychologisierung« benutzt.³⁴⁸ Pädagogisierung kommt nicht mehr vor. Die Kritik Gieseckes beschränkt sich auf die psychologische Ebene und zwar konkret im pädagogischen Bereich.

2. Die These »Das Ende der Erziehung« wird zum Streitpunkt:

Von Hentig vertritt die Auffassung, die Behauptung von Giesecke, Erziehung werde durch Sozialisation ersetzt, könne die Bedeutung der Erziehung nicht abschaffen, denn: »Erziehung ist eine Kulturabsicht, Sozialisation ist ein Kulturerfolg. Das eine *kann* das andere nicht ersetzen.«³⁴⁹ Somit ist für von Hentig Erziehung nicht nur unersetzbar. Sie muss auch gegen die Sozialisation verstärkt werden, weil Erziehung in dieser Situation verpflichtet ist, »die Menschen die ihnen (unbewußt und anonym) widerfahrene Sozialisation kritisch bewußt zu machen und sie dagegen zu stärken.«³⁵⁰

Giesecke hat 1985 in seiner Replik auf von Hentig geäußert, von Hentigs Begriff von Erziehung sei weiter als der seine. »Das Ende der Erziehung« bezieht sich für ihn nur auf bestimmte Formen der Erziehung. Er versteht darunter: »nicht jede pädagogische Handlung, sondern nur diejenigen, die absichtsvoll und planmäßig von bestimmten Erwachsenen gegenüber bestimmten Kindern ausgeübt werden mit dem Ziel, diese Kinder langfristig in einem erwünschten Sinne zu beeinflussen.«³⁵¹ Giesecke wendet sich also nicht gegen die erzieherischen Handlungen überhaupt, sondern nur gegen die absichtsvolle Erziehung zugunsten der Zukunft des Kindes. Sein Beispiel dafür ist: »Wenn ich jedoch in ihre

³⁴⁷ Vgl. H. Giesecke: Die Zweifamilie. Leben mit Stiefkindern und Stiefeltern. Stuttgart 1987, S. 95.

³⁴⁸ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. 4. Aufl. Stuttgart, S. 127-160.

³⁴⁹ H. v. Hentig: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? A. a. O., S. 503.

³⁵⁰ Vgl. a. a. O., S. 493.

³⁵¹ H. Giesecke: Replik. Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. In: Neue Sammlung,

(meiner Kinder. S. -M. Ch.) Freizeit eingreife, weil sie mehr Zeit für ihre Schulaufgaben verwenden sollen, *damit* sie ein möglichst gutes Abitur machen, *damit* sie dann studieren können, *damit* sie dann einen einträglichen Beruf ausüben können usw., dann erziehe ich.«³⁵² Man mag Giesecke Recht geben, dass man auf eine solche, auf eine bestimmte berufliche Zukunft fixiertes Erziehungshandeln verzichten kann. Giesecke hat jedoch geschickt das wesentliche Problem der moralischen Erziehung umgangen. Kann man denn die moralische Erziehung wegen des Zweifels an ihrer Wirksamkeit aufgeben? Giesecke behauptet pauschal, dass die bürgerliche Erziehung ihrem geschichtlichen Ende entgegengehe, ohne differenziert auf deren Inhalt einzugehen. Wenn es um die moralische Erziehung geht, ist ihre Notwendigkeit unverzichtbar. (Die Normenbegründung in der Pädagogik wird näher in K. 6 erörtert.)

Wir fragen zudem, ob wirklich der soziale Wandel die Erziehung dysfunktional gemacht hat, wie Giesecke meint. Die Antwort hängt davon ab, was man als erzieherischen Erfolg betrachtet. Über ihn hat Heitger zwei zu bedenkende Momente geäußert.³⁵³

1) Erzieherischer Erfolg ist nicht unmittelbar meßbar: Das menschliche Handeln lässt sich nicht direkt operationalisieren und ablesen. Seine zugrundeliegenden Motive kann man nur zu verstehen versuchen. Daher müssen die Pädagogen in dieser Unsicherheit lernen, sensibel mit Kindern und Jugendlichen umzugehen.

2) Erzieherischer Erfolg ist nicht zeitlich festlegbar: Jeder hat seine Art und Weise. Wie und wann der Educandus auf die erzieherischen Erwartungen reagieren wird, ist in seiner zeitlichen Dimension unberechenbar. »Wer sich an den meßbaren Erfolg in einer meßbaren Zeit in seinem erzieherischen Tun bindet, der ist entweder versucht, kausales Einwirken zu wollen, oder er verfällt der Resignation in der vermeintlichen Wahrnehmung der eigenen Nutzlosigkeit.«³⁵⁴

Der pädagogische Erfolg ist unverfügbar und unberechenbar. Aus seiner Unkalkulier-

25(1985), S. 510f.

³⁵² A. a. O., S. 511.

³⁵³ Vgl. M. Heitger: Systematische Pädagogik - Wozu? Paderborn 2003, S. 114f.

³⁵⁴ A. a. O., S. 115.

barkeit kann man die These vom »Ende der Erziehung« kaum ableiten. Giesecke hat mit dem Argument des sozialen Wandels die Wirksamkeit der Erziehung relativiert und auf ihre Abschaffung gesetzt. Er hat die politische Dimension mit der pädagogischen verwechselt (Vgl. K. 6). Es ist schwer, nicht daran zu zweifeln, dass Giesecke in der Tat eine starke Abneigung gegen »Erziehung« hat. In »Das Ende der Erziehung« hat er das Verschwinden der Erziehung durch die sozialen Veränderungen »bewiesen«. Zwei Jahre später hat er im Aufsatz »Über die Antiquiertheit des Begriffes >Erziehung<« (1987) zusätzlich darlegt, warum er auf den Erziehungsbegriff verzichtet: »Der alltagssprachliche Begriff >Erziehung< enthält offensichtlich Elemente, die sich der Aufklärung widersetzen, und diese sind *normativ* bestimmt: der verantwortungsvolle Umgang mit Minderjährigen unterscheidet sich, so wird postuliert, grundlegend von allen anderen Formen des verantwortlichen mitmenschlichen Umgangs, und diese Besonderheit begründet Rechte des Intervenierens, der Stellvertretung und nicht zuletzt des psychischen Besitzes, und vor allem legitimiert sie die pädagogische Profession und deren Ausbilder.«³⁵⁵ Die normative Bedeutung der Erziehung legitimiere die Macht von Erwachsenen über Minderjährige und daher widerspreche sie dem Prinzip der Aufklärung, so meinte Giesecke. Weiter hat er ausgeführt: »Nun sollte die Erziehungswissenschaft eigentlich versuchen, diese Irrationalität aufzuklären. Das will sie natürlich auch, aber indem sie am generellen Begriff von >Erziehung< festhält, verstärkt sie nur diese kulturkritische Gegen-Aufklärung. Jeder kann nämlich das, was er im Umgang mit Minderjährigen tut, mit dem Begriff >Erziehung< rechtfertigen, weil dieser in der Umgangssprache in sich keine kritische Potenz enthält, sondern schlechthin affirmativ ist.«³⁵⁶ Hier hat Giesecke klar dargelegt, dass Erziehung als Rechtfertigung für mancherlei pädagogische Handlungen kein Kriterium enthält und daher gegen-aufklärerisch ist. Deswegen wollte Giesecke die Pädagogik von der vermeintlichen Ideologie der Erziehung befreien. Autonomie und Mündigkeit sind im Sinne Gieseckes bessere pädagogische Begriffe, denn darin lägen keine normativen Im-

³⁵⁵ H. Giesecke: Über die Antiquiertheit des Begriffes »Erziehung«. In: Zeitschrift für Pädagogik 33(1987), S. 401.

plikationen.³⁵⁷

Dem Artikel von 1987 können wir noch besser entnehmen, was hinter der angeblichen »Analyse« des sozialen Wandels steckt. Für Giesecke ist die normative Bedeutung der Erziehung allererster Feind der menschlichen Aufklärung. Er hat in »Das Ende der Erziehung« nur versucht, diesen Gedanken mit historischen Argumentationen zu artikulieren. Anders ausgedrückt, die gesellschaftlichen Veränderungen dienen ihm nur als Begründung seiner These (Auf die methodologische Problematik wird in K. 6 eingegangen). Gieseckes Abneigung gegen Erziehung wird sehr deutlich in seiner Schlußfolgerung: Das Kind als kleinen Erwachsenen zu behandeln. Der erste Schritt für die Abschaffung des Erziehungsbegriffes ist, den Sonderstatus des Kindes, der die Erziehung rechtfertigt, wegzustreichen. Obwohl Giesecke nicht leugnet, dass im juristischen Sinne Erwachsene Verantwortung für Minderjährige tragen, meint er, diese Verantwortung könne differenziert eingesetzt werden, es käme darauf an, was man dem Minderjährigen in bezug auf sein Alter zumuten könne.³⁵⁸ Wenn er zugibt, dass bei der Übernahme von Verantwortung die Entwicklung des Kindes berücksichtigt werden soll, so ist das ein deutlicher Beweis dafür, dass das Kind nicht als Erwachsener zu behandeln ist. Prange geht von der phänomenologischen Beobachtung aus, dass ein Kind sich im »unfertigen« Zustand befindet und zum Erwachsenen übergeht. In diesem Sinne ist die Unterscheidung von Kind und Erwachsenem in der Pädagogik konstitutiv. Erst auf der Basis dieser elementaren Tatsache könne man von Erziehung reden, die zum Übergang verhilft. Von daher sei die Kindheit allein Natur und ergebe sich weder als Ergebnis einer Sitte noch einer sozialen Konstruktion.³⁵⁹

Bis hierher mag uns klar werden, dass das Ende der Erziehung bzw. »das Kind als kleiner Erwachsener« eher eine Forderung von Giesecke als eine historische Tatsache ist.³⁶⁰ Gie-

³⁵⁶ A. a. O., S. 401f.

³⁵⁷ Vgl. a. a. O., S. 405.

³⁵⁸ Vgl. a. a. O., S. 402.

³⁵⁹ Vgl. K. Prange: Plädoyer für Erziehung. Hohengehren 2000, S. 235.

³⁶⁰ Vgl. E. Terhart: Pädagogisches Handeln nach dem »Ende der Erziehung«. Zu Hermann Gieseckes Arbeit über »Pädagogik als Beruf«. In: Bildung und Erziehung, 41(1988), S. 485.

secke wollte durch seine radikale Forderung die normative Bedeutung der Erziehung abschaffen, weil die die Mündigkeit des Menschen verhindere. Sonderbar ist, dass Giesecke vom selbstkonstruktiven Charakter des Kindes überzeugt ist. Er behauptet, die Persönlichkeit des Kindes sei niemals ein passives Produkt von Anlage und Umwelt, also des Erziehungswillens, sondern das Kind bilde mit eigenem Lebenswillen aus allen äußeren Einflußfaktoren seine eigene Individualität.³⁶¹ Wenn es tatsächlich so ist, dann wäre seine Abneigung gegen Erziehung unnötig.

Wie kommt Giesecke dazu, Erziehung so energisch abzulehnen? Einerseits hat diese Haltung mit seiner subjektiven Lebenserfahrung zu tun. Gieseckes Selbstreflexion: ».....daß ich mißtrauisch bin gegen die Pädagogik, insofern sie auf die Machbarkeit des menschlichen Geistes und der Persönlichkeit spekuliert. Ich kann mir nicht vorstellen, dass auch nur eine einzige wichtige menschliche Qualität - sei es ein Motiv, ein Gedanke, ein Gefühl - das Ergebnis der Planung anderer Leute ist.«³⁶² Giesecke glaubt nicht an die Planbarkeit der Erziehung und er lehnt sie ab. Dieses Erziehungsverständnis hat seine pädagogischen Gedanken tiefgreifend geprägt.³⁶³

Andererseits liegt der Einspruch gegen Erziehung in der Kontinuität seines Emanzipationskonzepts. Der Erziehungsbegriff wird abgewertet, weil Emanzipation in der allseitigen Verneinung der bestehenden Normen und Verhältnisse besteht und darum der normativen Bedeutung der Emanzipation im Wege steht. Ein weiterer Gedanke Gieseckes ist, statt »Erziehung« von pädagogischem Handeln zu sprechen, um seine partikuläre Bedeutung und Wirkung zugunsten der Entfaltung der Individualität des Kindes neu zu definieren. So entsteht das Buch »Pädagogik als Beruf«.³⁶⁴

Giesecke begrüßt einerseits das Ende der bürgerlichen Erziehung, aber er hat auch andererseits an einem neuen Emanzipationshindernis, der subjektiven Wende, heftige Kritik geübt. Mit dem Buch »Methodik des politischen Unterrichts« von 1973 hat er angefan-

³⁶¹ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 131.

³⁶² H. Giesecke: Skeptische und engagierte Notizen über Pädagogik. In: R. Winkel (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf 1984, S. 66.

³⁶³ Vgl. ebd.

gen, im Prozess des Zeitenwechsels von dogmatischer Autorität zum Pluralismus die Subjektivierungstendenz zu kritisieren. Für ihn wurde die überlieferte Erziehungskontrolle von dem neuen subjektiven pädagogischen Zeitgeist abgelöst, der gleichermaßen gegen individuelle Aufklärung stand.³⁶⁵ Dieser Zeitgeist verwandelt sich später in »Das Ende der Erziehung« in die Tendenz der Pädagogisierung, die von Kritikern als unklar definiert betrachtet wird. Ihre Bedeutung muss im Kontext der gieseckeschen Pädagogik interpretiert werden. Der Sinn der Pädagogisierung ist deshalb undeutlich, weil sie alles, was stärker zur subjektiven Seite tendiert und die Balance zwischen Subjektivität und Objektivität stört, in sich aufgenommen hat. Das neue Erziehungsdenken, das Individuum von der Kindheit zum Erwachsenen, von der Familie und Schule bis zur Öffentlichkeit zu subjektivieren bzw. pädagogisieren, steht noch am Anfang. In solcher Lage kämpft Giesecke gegen die neue Erziehungsform, um die Autonomie des Menschen zu betonen.

Trotz aller Kritik an »Das Ende der Erziehung« dient das Buch nicht nur als Provokation, sondern auch zum Nachdenken. Im Vergleich zu vielen Auseinandersetzungen, die vor allem die ideologische Verteidigung der Unentbehrlichkeit der Erziehung betrifft, sind Gieseckes Ideen nach wie vor anregend, wie man angesichts der sich im Prozess des sozialen Wandels ergebenden Möglichkeiten, Problemen und Grenzen der Erziehung noch pädagogisch handeln kann. Leider irritiert Gieseckes Titel »Das Ende der Erziehung«. Das hat er 1998 auch zugegeben.³⁶⁶ Man kann höchstens sagen, die »Grenzen und die Wandlung der Erziehung«,³⁶⁷ wie Giesecke es eigentlich wünscht.

»Das Ende der Erziehung ist also keineswegs auch das Ende der Pädagogik, sondern ermöglicht deren Neuorientierung, ja deren >Modernisierung<.«³⁶⁸

Im nächsten Kapitel wird erörtert, wie Giesecke trotz der Revision seines Erziehungsbegriffs seine Kernproblematik, die Synchronisierung von Pädagogik und Politik, seit den

³⁶⁴ Vgl. H. Giesecke: Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. A. a. O., S. 511.

³⁶⁵ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 256f.

³⁶⁶ Th. Rex: Interview mit Hermann Giesecke. Professor emerit. für Pädagogik und Sozialpädagogik. In: BR-Alpha: Alpha-Forum. Erstaussstrahlung: 8. Juni, 1998, 20.15 Uhr

³⁶⁷ v. Hentig hat in seiner Kritik an Giesecke »Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen« damit gemeint.

neunziger Jahren fortsetzt.

³⁶⁸ H. Giesecke: Replik. Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. A. a. O., S. 511.

5. PADAGOGIK ALS REAKTION ALS AUF DIE INDIVIDUALISIERUNGSTENDENZ (SEIT DEN NEUNZIGER JAHREN)

In den neunziger Jahren bezeichnete Giesecke mit Bezugnahme auf die fortschreitende Entwicklung der Freizeit- und Konsumgesellschaft die »Individualisierung« als die Haupttendenz, durch die das Individuum seine Individualität finden und entfalten muss. Bildung scheint noch dringender zu sein, weil das Kind lernen muss, allein seine Entscheidungen zu treffen. Wie bereits erwähnt, ist Giesecke im letzten Jahrzehnt zum Thema der Allgemeinbildung zurückgekehrt. Aber diese Rückkehr zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik bedeutet nicht, das politische Bewußtsein im Bildungsverständnis wegzustreichen, sondern die politische Implikation von Bildung zu normalisieren. Das heißt, Gieseckes Anschauungen über politische Bildung haben sich um 180 Grad gedreht, haben sich von der »Parteilichkeit« zur objektiven Aufklärung gewandelt. In den neunziger Jahren geht er weiter auf die normalisierte politische Bildung ein. Das zeigt sich in der neuen Ausgabe seines Buches über Bildung, das Giesecke 1993 völlig neu bearbeitet hat. Er schrieb die beiden älteren Arbeiten »Didaktik der politischen Bildung« (1965; 12. Aufl. 1982) und »Methodik des politischen Unterrichts« (1973; 6. Aufl. 1984) zu dem Band »Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit« um.³⁶⁹ Sein Schwerpunkt ist nun, wie die Kinder und Jugendlichen in der Schule lernen, in der demokratischen Gesellschaft mit ihren politischen Grunderfahrungen - Macht, Interesse, Recht usw. - umzugehen und eigene Interessen zu verwirklichen.

Aber die Individualisierungstendenz ist von ambivalenter Wirkung. Obwohl sie ein günstiger Fundus für die freie Entfaltung des Subjekts ist, hat sie andererseits die Orientie-

³⁶⁹ Vgl. H. Giesecke: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Stuttgart 1993, S. 5.

rungelesigkeit zur Folge. Dafür hat Giesecke seinen Erziehungsbegriff revidiert. Nun verhindert die moralische Erziehung nicht mehr Individualität und Identitätsfindung, sondern die individuelle Entwicklung braucht die Unterstützung durch die Erziehung. Trotzdem ist er immer noch der Meinung, dass die normative Begründung der Erziehung angesichts der Pluralisierung der Gesellschaft partikular bleibt. Seine Grundproblematik bleibt trotz seiner Korrektur des Erziehungsbegriffs ungelöst. Im folgenden gehe ich der Weiterentwicklung und Revision der politischen Pädagogik Gieseckes seit den neunziger Jahren nach.

5-1 Die Ambivalenz verschärfter Individualisierung

Die Entwicklung der Individualisierung ist ambivalent. Einerseits ist sie die notwendige Basis der Individualität, andererseits bringt sie aber auch viele Probleme mit sich.

Der Individualisierungsprozess als Basis für die Entwicklung von Individualität

In »Das Ende der Erziehung« (1985) hatte Giesecke die Tendenz der Individualisierung noch nicht im Blick gehabt. Zwei Jahren nachher erwähnte er in der Arbeit »Zweitfamilie« (1987) die Individualisierung kurz, ging aber nicht weiter darauf ein.³⁷⁰ Vermutlich wurde Giesecke von der Zeitdiagnose des Buches »Risikogesellschaft« von Beck inspiriert, das 1986 veröffentlicht wurde und große Aufmerksamkeit gefunden hatte.³⁷¹ Erst Mitte der neunziger Jahre stellte Giesecke die Individualisierung als Haupttendenz dar.

Die Individualisierungstendenz versteht Giesecke so, dass die Voraussetzung der individuellen Mündigkeit erreicht ist. In solcher Lage muss das Individuum lernen, »zwischen unterschiedlichen Anforderungen zu balancieren und dabei persönliche Ziele entwickeln

³⁷⁰ H. Giesecke: Die Zweitfamilie. Leben mit Stiefkindern und Stiefeltern. Stuttgart 1987, S. 118.

³⁷¹ Vgl. U. Beck: Risikogesellschaft. Frankfurt am Main 1986.

und durchzuhalten zu können«. ³⁷² »Mündigkeit« betrifft bei Giesecke die Fähigkeit, unter den gegebenen Verhältnissen den eigenen Willen durchzusetzen. In diesem Zusammenhang betont er, eine solche Fähigkeit sei die reine subjektive Leistung des einzelnen Kindes, die weder anerzogen noch pädagogisch planbar sei. ³⁷³ Die unterschiedlichen Anforderungen beziehen sich nicht auf einen bestimmten Normenanspruch. Sie sind Giesecke zufolge die unterschiedlichen Regeln in den verschiedenen Institutionen, die als Vorbedingungen für die Entwicklung der Individualität fungieren. Das ist die politische Seite der Allgemeinbildung. Giesecke hatte in den achtziger Jahren nur zur traditionellen Allgemeinbildung aufgerufen, ihr Verhältnis zur politischen Bildung aber nicht erklärt. Jetzt betont Giesecke die politische Dimension, die mit der Wandlung seines Verständnisses von politischer Bildung zusammenhängt.

Schwieriges Erwachsenwerden und Psychologisierungstendenz

Mit der Weiterentwicklung der Individualisierung verschwinden allmählich die bisher tragenden Milieus. Das Milieu als sozio-kulturelle Lebensform gibt dem Individuum den übergeordneten kollektiven Rahmen und ist nützlich bei der Suche nach persönlicher Identität, weil es den individuellen Wahlanteil gering halten und die Identität leichter bewahren lässt. In der pluralistischen Sozialisation zerfallen die Milieus weitgehend, und so steht das Individuum unmittelbar der Gesellschaft gegenüber. ³⁷⁴ Es gibt keine bestimmten Zeichen mehr, die den Erwachsenenstatus markieren können. Das Erwachsenwerden ist schwieriger geworden. »Es liegt auf der Hand, daß das Aufwachsen unter den geschilderten Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität ein sehr komplizierter und ständig vom Scheitern bedrohter Prozeß ist. Der Pluralismus produziert gleichsam *strukturelle Probleme des Aufwachsens*, also solche, die in seinen Widersprüchen grundsätzlich angelegt und insofern nicht auf persönliche Fehler von Erziehern oder der betroffenen Kinder zu-

³⁷² H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? 4. Aufl. Stuttgart 1999, S. 72.

³⁷³ Ebd.

³⁷⁴ Vgl. a. a. O., S. 93-96.

rückzuführen sind.«³⁷⁵

Die alten Alltagsmilieus, die die soziale Zugehörigkeit und normative Orientierung bestimmen, sind langsam zerfallen.³⁷⁶ In Hinblick auf die Orientierungslosigkeit ist der Prozess des Aufwachsens immer wieder vom Scheitern bedroht. Damit bringt Giesecke viele Jugendprobleme, wie Drogenkonsum, Jugendsekten, Neonazi-Gruppen und Gewalttätigkeit usw. auf einen gemeinsamen Nenner, ohne ihre Verschiedenheit zu verleugnen: Sie sind ein Zeichen der Flucht vor der großen Belastung der pluralistischen Optionen.³⁷⁷

Weil die objektive Welt nicht mehr eindeutig begreifbar ist, muss die Sicherheit im Menschen selber fundiert werden. So kommt es zur subjektiven Wende, die Giesecke auch als Psychologisierung bezeichnet und die für ihn das größte Hindernis zur individuellen Mündigkeit ist. Seine Kritik an der Psychologisierung ist eigentlich die Weiterentwicklung und Neuformulierung der Kritik an der Pädagogisierung.

Während er in den achtziger Jahren sich nicht zu der Frage geäußert hatte, woher die Pädagogisierungstendenz kommt, hat er diese Lücke in den neunziger Jahren gefüllt. Er führte das Aufkommen der Psychologisierung bzw. die subjektive Wende konkret auf die 68er-Bewegung zurück:

Einmal sind die 68er von der neomarxistischen Gesellschaftsanalyse ausgegangen, um die bestehende Gesellschaft zu kritisieren. Ihre Erwartung richtete sich auf politische Veränderung. Diese Theorie wurde auf die pädagogische Auffassung übertragen, ohne sorgfältige Überlegung. So ist die Absicht, Erziehungs- und Bildungsziele objektiv aus der neomarxistischen Gesellschaftsanalyse abzuleiten, sehr bald gescheitert. Von daher geriet jeder Versuch in der Pädagogik, die gesellschaftlichen und politischen Faktoren in der Erziehung zu berücksichtigen, in Mißkredit. Das Nachdenken über Erziehung wurde unpolitisch und konzentriert sich eher auf sich selbst.³⁷⁸ Darum verwundert die Wende zum

³⁷⁵ A. a. O., S. 90.

³⁷⁶ Vgl. a. a. O., S. 101.

³⁷⁷ Vgl. a. a. O., S. 115f.

³⁷⁸ A. a. O., S. 135.

Subjekt nicht. »Angesichts dieser Lage kann es nicht verwundern, daß wir seit den 70er Jahren eine *Wende zum Subjekt*, zum Individuum zu verzeichnen haben. Was in der objektiven Welt - in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft - nicht mehr verankert werden kann, soll nun im Menschen selbst fundiert werden. In diesem Prozeß verschwand die ursprüngliche *politische* Definition des Subjektes mehr und mehr zugunsten seiner internen Psychologisierung.«³⁷⁹

Zum anderen enthält die neomarxistische Pädagogik schon eine Tendenz zum didaktischen Subjektivismus. Um den objektiven Inhalt neomarxistischer gesellschaftlicher Grundüberzeugungen in die Köpfe des Schülers zu transportieren, ist die Fragestellung unerlässlich: Wie könnte man die Betroffenheit des Schülers erzeugen, damit er überzeugt wird, dass die reaktionäre gesellschaftliche Struktur menschenfeindlich ist und seine persönliche Entwicklung beeinträchtigt? Darum sind die Bemühungen, den objektiven Lerninhalt zu vermitteln, den inneren psychischen Seiten zugewandt: »Wenn die betreffende Jugendlichen von sich aus keine derartigen Beschwerden fanden oder äußerten, wurden sie eindringlich gefragt, ob sie tatsächlich so leben wollten, wie sie lebten - wer will das schon im Jugendalter!? -, oder sie wurden zur Introspektion ermuntert; sie sollten doch einmal in sich hineinhorchen ob sie nicht wichtige Wünsche verdrängt hätten, weil sie ihnen unerfüllbar oder verboten erschienen seien.«³⁸⁰

Ein anderer Grund für die Wende zum Subjekt ist nach Gieseckes Ansicht das Mißtrauen gegenüber der Institution Schule. Nachdem die 68er-Bewegung den grundlegenden Zweifel an allen Autoritäten gesät hatte, sowohl aus institutionellen als auch persönlichen Gründen, werden alle Autoritäten als Repräsentanten der repressiven Gesellschaft bezeichnet, die der Ausbeutung des Menschen dienen.

Der Zweifel an Autoritäten hat zu zwei Folgen geführt: Zur Desorientierung der sozialen Bezüge und des Intimlebens und zum Entschwinden der normativen Vorgaben. Im ersten Fall handelt es sich um die Unsicherheit in den zwischenmenschlichen Beziehungen, wo-

³⁷⁹ Ebd.

³⁸⁰ A. a. O., S. 132f.

für Giesecke die Schule als Beispiel gibt: »Es erreichte auch die Schulen und vor allem die gerade die Universität verlassenden Junglehrer und gab diesen vor allem zweierlei mit auf den Weg: ein tiefes Mißtrauen gegen den demokratischen Charakter der Institutionen unseres Staates im allgemeinen und der Schule im besonderen und die Vorstellung, man müsse durch Mobilisierung der >Basis< - also auch der Schüler - den eigentlichen demokratischen Sinn dieser Institutionen erst zur Geltung bringen.«³⁸¹ Das heißt, dass der Lehrer Distanz zur Schule hält und mit den Schülern enge Beziehungen eingeht zugunsten des Aufbaus der Basisdemokratie. Wenn die menschlichen Beziehungen trotz verschiedener emotionaler Bedürfnisse und Erwartungen nach Unmittelbarkeit streben, dann ist die Konfusion der Verhaltenserwartung an den verschiedenen sozialen Orten nicht verwunderlich.

Im zweiten Fall geht es um das Entschwinden der sozialen Vorgaben. Insofern sie verschwinden und keine neue an die Stelle der alten treten, ist das Feld individueller Entscheidungen weit geöffnet. In Verbindung mit der Tendenz zur Psychologisierung geht es bei den individuellen Entscheidungen nicht darum, ob man objektiv eine vernünftige Entscheidung treffen kann, sondern ob die inneren Motive und Bedürfnisse befriedigt werden.

Die zwei Faktoren haben die subjektive Wende herbeigeführt. Die pädagogischen Berufsinteressen haben Giesecke zufolge die Wende in den späten Sechzigern genutzt. Die Sinn-Lücke, die nach dem Scheitern der gesellschaftskritischen Pädagogik entstand, ist von den pädagogischen Berufen aufzufüllen. Sie suchen nach einer neuen Rechtfertigung. Die Nachfolger der 68er waren und sind die Psychologen und Psychotherapeuten, die mehr oder weniger auf der Psychoanalyse basieren. Ihr Berufsinteresse hat sich mit psychoanalytischen Gedanken verbunden und in der Öffentlichkeit durchgesetzt. Der enorme Optionsdruck vermehrt den Zwang zur Beratung und Betreuung quantitativ, und ihr Rahmen wird außergewöhnlich erweitert: »War er über lange Zeit lediglich für bestimmte

³⁸¹ A. a. O., S. 129.

Problemfälle, also für seelisch Kranke zuständig, so hat er sich inzwischen zu einer nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche erfassenden beratenden und therapierenden Profession ausgeweitet. Diese Aufgabenerweiterung erschien nicht zuletzt deshalb so plausibel, weil eben in dem Maße, wie nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in anderen Bereichen des Alltagshandelns die überlieferten normativen Vorgaben und institutionellen Orientierungen schwanden, die Entscheidungskompetenz auf den Einzelnen verlagert wurde, was ihn zunehmend auf eine Beratung und Betreuung verwies, die insbesondere seine *inneren* Motive und Bedürfnisse ansprechen mußte.«³⁸² Dieser psychologische Zeitgeist wurde nicht nur von den Berufsinteressen verbreitet, sondern auch von Medien unterstützt. Die Medien - besonders das Fernsehen - haben sowohl zu seiner schnellen Verbreitung beigetragen, als ihn auch inhaltlich mitbestimmt. Der psychologische Zeitgeist konnte sich mit der Eigenschaft der Medien gut verbinden. In den Medien übertragen die psychoanalytischen Konzepte die konservative Position - z. B. »Mut zur Erziehung« - und andere psychologische Konzeptionen - z. B. die verhaltenstherapeutischen -, weil sie besser mit Bildern präsentiert werden können.³⁸³

Was die Entwicklung der Psychologisierung in der Pädagogik betrifft, führt sie nach Ansicht Gieseckes zur Manipulation der ganzen Persönlichkeit des Kindes: »Erst über die durch den pädagogischen Zeitgeist gelegte emotionale Schiene ist der Erziehungsanspruch zu einem totalen, manipulativen, die ganze Persönlichkeit des Kindes in die Zange nehmenden geworden. Wer genügend über die Psyche eines Menschen zu wissen glaubt, kann dieses Wissen auch für seine Zwecke ausnutzen. Aus dieser psychologisierenden Falle müssen wir uns befreien«³⁸⁴ Danach haben sich der Respekt bzw. die Erkenntnisse über die subjektiven Bedürfnisse und Interessen des Kindes in die erzieherische Steuerung seiner Persönlichkeit verwandelt.

Gieseckes Auffassung zufolge hat die Studentenbewegung mit der Entwicklung der Mediengesellschaft zusammengewirkt und die Autoritäten außer Kraft gesetzt. Er zeigt an

³⁸² H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 138.

³⁸³ A. a. O., S. 127, 135f., 143.

den konkreten Vorgängen der 68er-Bewegung diese Nicht-Autoritären-Lage und ihre Wirkungen.³⁸⁵ Die Konsequenzen daraus - die Verhaltensunsicherheit, Überforderung durch Entscheidungsdruck, die Überbetonung der subjektiven Bedürfnisse und Erwartungen usw. - liessen die Psychologisierung aufkommen und versetzen die Menschen weitgehend in die Lage der radikalen Individualisierung.

Giesecke geht davon aus, die Pädagogik soll helfen, die Kinder und Jugendlichen mit der pluralisierten und partikularisierten Sozialstruktur bzw. deren Begrenzungen zu konfrontieren, weil er in der Auseinandersetzung des Subjekts mit dem objektiv Gegebenen die einzige Möglichkeit der Entwicklung der Individualität sieht. Jedoch habe der psychologisierende pädagogische Zeitgeist die Subjektivität der Objektivität übergeordnet und daher zu einer Krise geführt.

In diesem Zusammenhang betont Giesecke weiter den Wert der Bildung, besonders ihre politische Dimension. Die Objektivität wird herausgehoben, damit das Subjekt sich mit ihr auseinandersetzen kann, um die eigene Individualität zu entwickeln. Anders als in den achtziger Jahren, als die Individualisierungstendenz verstärkt war, betonte er die Bedeutung der Unterstützung und Rückmeldung von anderen Menschen. Das hat zur Revision seiner Erziehungsvorstellung geführt, von »Bildung statt Erziehung« zu »Erziehung ist die Basis der Bildung«.

Mit einem Worte: In den neunziger Jahre hat Giesecke einerseits die politische Dimension der Bildung herausgestellt, andererseits seine Erziehungsvorstellung korrigiert. Ich erörtere jetzt diese beiden Richtungen weiter.

5-2 Die politische Dimension der Allgemeinbildung

Die Normalisierung der politischen Bildung

Nach der politischen Emanzipation der achtziger Jahre erwähnte Giesecke seine neue

³⁸⁴ A. a. O., S. 31.

³⁸⁵ Die Schuldanweisung für die pädagogischen Fehlentwicklungen an die 68er-Bewegung und -Generation ist sehr fragwürdig. Vgl. P. Dudek: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. A. a. O., S. 236.

Auffassung von politischer Bildung in dem Essay von 1985 nur kurz.³⁸⁶ Erst 1993 hat er im Werk »Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit« seine neuen Gedanken über politische Bildung vollständig vorgelegt. Das zeigt sich hauptsächlich in seiner Wende von der »Parteilichkeit« zur objektiven Aufklärung. Für Giesecke bedeutete die Aufklärung in der politischen Bildung in den sechziger und siebziger Jahren zwangsläufig Parteinahme, weil »sie mit Hilfe der modernen Sozialwissenschaften über die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse und damit auch über Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen, ideologische Verschleierungen von Machtverhältnissen u. a. m. aufklärte.«³⁸⁷ In diesem Zeitraum entstanden einige Emanzipationsbewegungen der Schüler, der Lehrlinge, der Studenten und v. a. der Frauen. Giesecke ist der Überzeugung, die Emanzipationsbewegungen hätten mittlerweile soviel gebracht, dass sie sich von sich selbst distanzieren könnten. Damit ist der Sinn der »Parteilichkeit« für die politische Aufklärung verlorengegangen.³⁸⁸ Der heutige politische Unterricht reagiert jedoch noch nicht auf die neue Lage. Darum hat Giesecke die »Parteilichkeit« als Krise der heutigen politischen Bildung bezeichnet:

1. Die Politisierung der politischen Bildung:

Der politische Unterricht wurde 1951 in allen Bundesländern eingeführt - mit der Erwartung, demokratisch zu erziehen. Das hatte zur Folge, dass die politische Bildung von vorherein als politische Ideologie verdächtig wurde. Die politisch-ideologische Bildung erreichte ihren Höhepunkt in der Zeit vom Ende der sechziger bis Ende der siebziger Jahre, in der eine innenpolitische Polarisierung stattfand. Die Richtlinien für den politischen Unterricht in Nordrheinwestfalen und Hessen zeigen deutlich, wie politische Richtlinien-texte mit pädagogischer Didaktik verschmelzen können. Aber der pädagogische Erfolg - Lernen zu ermöglichen - leidet darunter.³⁸⁹

³⁸⁶ Vgl. H. Giesecke: Wozu noch »politische Bildung«? A. a. O. Vgl. 4-1.

³⁸⁷ A. a. O., S. 24.

³⁸⁸ Vgl. a. a. O., S. 25.

³⁸⁹ Vgl. a. a. O., S. 17-26.

2. Die Moralisierung der politischen Bildung:

Das moralische Bewußtsein hat die politische Bildung in Westdeutschland nachhaltig geprägt - allerdings auf verschiedene Art und Weise. Nach den Aufbaujahren drehen sich die politischen Themen darum, wie man durch Erziehung »Auschwitz« künftig verhindern kann. Die Abneigung gegen den Nationalsozialismus hat im kalten Krieg den ideologischen Kampf zwischen Demokratie und Totalismus entflammt. Die Studentenbewegung hat durch ihre Gegnerschaft gegen die NS-Ideologie die antifaschistische moralische Gegenbewegung ins Spiel gebracht. Der moralistische Unterton belastete die politische Bildung mit blinden Emotionen, ohne auf die Tatsachen sachlich einzugehen.³⁹⁰ In dieser Situation sollte die politische Bildung sich von der politischen und moralischen bzw. parteilichen Altlast emanzipieren und einen neuen Schwerpunkt setzen, nämlich sich »auf die gegebenen Normen und Strukturen der demokratischen Gesellschaft zu beziehen und die Bedingungen der Möglichkeit politischen Lernens didaktisch-professionell zu reflektieren«³⁹¹

Nunmehr zielt die politische Bildung auf den Erhalt der fundamentalen demokratischen Strukturen und Prinzipien. Die politische Bildung hat ihre ursprüngliche Ausgabe, die demokratische Verfaßtheit mit zu konstituieren, verlassen und kann sich jetzt auf die Verfassung berufen.³⁹² Sie ist nur den Werten verpflichtet, die das Grundgesetz vorgibt. Nun ist auch der Zeitpunkt da, die Didaktik von der Politik zu emanzipieren.³⁹³ Die allgemeine Didaktik wird sich nicht mehr an der politischen Didaktik orientieren, wie Giesecke in den sechziger und siebziger Jahren behauptete. Es ist jetzt umgekehrt: Diese ordnet sich der allgemeinen Didaktik unter.

³⁹⁰ Vgl. a. a. O., S. 26-33.

³⁹¹ Vgl. a. a. O., S. 26.

³⁹² In folgenden Jahren hat Giesecke ähnliche Ansicht über die Normalisierung der politischen Bildung wieder veröffentlicht. Vgl. H. Giesecke: Die Normalisierung der politischen Bildung. In: D. Weidinger (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Opladen 1996, S. 106-111. Vgl. ders.: Was bleibt von der politischen Bildung? In: K. Neumann (Hrsg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim 2001, S. 153-158.

³⁹³ Vgl. H. Giesecke: Politische Bildung. A. a. O., S. 25.

Konkret gesagt: Die politische Bildung wird auf einen politischen Unterricht reduziert, der nun eine andere Stellung einnimmt. Die Aufgabe des politischen Unterrichts besteht nun darin, durch systematische Aufklärung in das kindliche Weltbild einzugreifen, welches das Kind von der Umgebung her in unzähligen sozialen Verhaltensweisen, Einstellungen und Vorstellungen erlebt. »Deshalb stellt der politische Unterricht das politische Weltbild der Schüler nicht her, er interveniert nur in dieses Weltbild, und die Schüler können diese Eingabe benutzen, um ihre Vorstellungen zu revidieren, zu ergänzen, zu präsentieren, zu erweitern.«³⁹⁴

Abgesehen von der Aufklärungsfunktion des politischen Unterrichts in der Schule ist sein überindividueller institutioneller Charakter ein gutes Beispiel für den politischen Unterricht, weil die Schule die erste Institution ist, der das Kind begegnet. So ist z. B. der Lehrer sowohl der Repräsentant der Institution als auch der Pädagoge. Der politische Konflikt wird manifest bei der Benotung, weil der Lehrer als Repräsentant verpflichtet ist, nach objektiven Maßstäben Zensuren zu geben, als Pädagoge jedoch auf jeden Lernfortschritt des jeweiligen Schülers zu achten. Der politische Unterricht kann die wichtigen politisch-sozialen Schulerfahrungen nutzen und sie als vorbildlich für allgemeinere Zusammenhänge darstellen. So gesehen spielen die institutionellen Regeln der Schule eine entscheidende Rolle im späteren Bildungsverständnis Gieseckes.

Mit diesem Buch »Politische Bildung« hat Giesecke angefangen, auf den institutionellen Charakter der Schule einzugehen. 1995 veröffentlichte er einen Artikel »Wozu ist die Schule da?«. Im kommenden Jahr war ein ganzes Buch »Wozu ist die Schule da?« dem Thema Schule gewidmet. Auf der Basis dieses Buches entstanden weitere Analysen der Schule bzw. der Bildung. Ebenso geht Giesecke in »Pädagogische Illusion« (1998) weiter auf die Schuldiskussion ein. Im neuestem Buch »Was Lehrer leisten« (2001) handelt es sich darum, unter politischem und historischem Aspekt das Unterrichten als professionelles Selbstverständnis des Lehrers zu beschreiben - der Blick überschreitet nicht den Rah-

men der Schule. Schule als Thema ist ein wichtiger Schlußpunkt für seine wissenschaftliche pädagogische Tätigkeit.³⁹⁵

»Wozu ist die Schule da?« und die Kontroverse über die Schule

1995 hielt Giesecke einen Funk-Vortrag »Wozu ist die Schule da?« auf NDR4 und veröffentlichte im gleichen Jahre den überarbeiteten Text in der »Neuen Sammlung«.³⁹⁶ Er löste eine Debatte um die Aufgabe der Schule aus.³⁹⁷ In Vortrag und Artikel handelt es sich hauptsächlich um die Begrenztheit der Möglichkeiten der Schule. Er ist der Meinung, dass man die Rolle der Schule in der pluralistischen Gesellschaft neu überdenken sollte.

»Alles Nachdenken über Schule muß also bei ihrer *gesellschaftlichen Funktion* ansetzen, und es darf nicht von den individuellen Bestrebungen der Schüler ausgehen.«³⁹⁸ Daher ist die Aufgabe der Schule nicht beliebig nach persönlichen Wünschen - wie die verschiedenen Erwartungen an die Schule, sondern gesellschaftlich-institutionell zu bestimmen. Die Schule ist für den Unterricht da, in dem die Schüler allgemeine Fähigkeiten für unbekannte Situationen lernen. Um den Unterricht abhalten zu können, müssen die Schüler bestimmte geltende Regeln einhalten. Dafür wäre die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen nötig: Die Eltern sind verpflichtet, die Kinder für den Schulunterricht bereit zu machen, damit die Schule sich auf die systematische Förderung der geistigen Fähigkeiten des Kindes konzentrieren kann. Um dieses Ziel durchzusetzen, muss die Schule auch Sanktionen ergreifen können. Für die unterrichtsuntauglichen Kinder ist nicht die Schule, sondern die Jugendhilfe zuständig.

Im Buch »Wozu ist die Schule da?«, das 1996 vorgelegt wurde, hat Giesecke den institutionellen Charakter der Schule weiter systematisch verdeutlicht. Ihre gesellschaftlichen Funktionen lauten wie folgt:

³⁹⁴ A. a. O., S. 44.

³⁹⁵ Vgl. H. Giesecke: Mein Leben ist Lernen. A. a. O., S. 254.

³⁹⁶ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 35(1995), S. 93.

³⁹⁷ Vgl. H. -W. Fuchs/L. R. Reuter: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf. Opladen 2000, S. 58.

³⁹⁸ H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, a. a. O., S. 97.

1. Wirtschaftlichkeit:

Eine höchstmögliche Bildung für alle sei die Aufgabe der demokratischen Gesellschaft. Um möglichst vielen Kindern möglichst hohe Bildung zu vermitteln, muss das Schulsystem unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten effektiv gestaltet werden. Daraus hat er abgeleitet, dass die Schule sich auf die Aufgabe des Unterrichts konzentrieren muss, die an anderen sozialen Orten nicht erfüllt werden kann.³⁹⁹

2. Sanktionen:

Die Schule als Institution muss ihren Zweck - Unterricht - durchsetzen. Um das zu erreichen, muss sie den »Normalfall« definieren und die Abweichungen davon ahnden. Der Normalfall in der Schule legt fest, »was ein schul-bzw. unterrichtsfähiges Kind ist und welches Mindestmaß an Disziplin für die Abhaltung vom Unterricht vorausgesetzt werden muß.«⁴⁰⁰ In diesem Sinne dienen die Sanktionen zunächst nicht dem pädagogischen Zweck, sie richten sich aber auch nicht gegen bestimmte Lernerfolge, sondern geben ihm einen realisierbaren Spielraum. Deswegen sollte man unter Sanktionen die Grenzsetzung verstehen.⁴⁰¹

3. Ton und Stil:

Giesecke vertritt die Auffassung, dass an verschiedenen sozialen Orten für die Kommunikation unterschiedliche Regeln gelten müssen. In der Schule übt sich der Schüler in den Verhaltensweisen, die mit der Abhaltung des Unterrichts zu tun haben. Anders ausgedrückt: Die Schule leistet nur ihre spezifische Arbeit. Das heißt auch, die Schule ist nicht verantwortlich für die Verhaltensweisen, die an anderen sozialen Orten gelten. Giesecke beharrt auf der Einhaltung von festen Regeln an verschiedenen Orten. Er hält dies für einen Grundsatz der modernen Zivilisation. Deswegen hat er den herrschenden Zeitgeist

³⁹⁹ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 200ff.

⁴⁰⁰ A. a. O., S. 206.

kritisiert, der viel Sympathie dafür zeigt, dass der verhaltensgestörte Schüler seine Probleme in die Schule hereinträgt.⁴⁰² Wenn seine psychischen Probleme überall berücksichtigt würden, würde die klare Trennung von Privatem und Öffentlichem aufgehoben, die im Sinne Gieseckes einerseits die Stabilität und Identität des Individuums bewahren und andererseits den menschlichen Verschleiß in Grenzen halten kann.⁴⁰³

4. Selektion:

Obwohl die Selektionsfunktion der Schule keine zukünftigen beruflichen Chancen garantieren kann, setzt sich Giesecke dafür ein. Es gebe keine andere Alternative.⁴⁰⁴ Im Gegensatz zu der verbreiteten heftigen Kritik hält Giesecke Leistungsbewertung für positiv: »Leistungsanspruch und Selektion sind *im Prinzip* - in Einzelfällen läßt sich darüber immer streiten - keine gleichsam natürlichen Feinde des Kindes; sie orientieren sich vielmehr dabei an Maßstäben, die auch für das spätere Leben des Kindes von Bedeutung sind.«⁴⁰⁵

5. Soziale Integration:

Giesecke versteht unter sozialer Integration Folgendes: »Politisch jedenfalls kann >Integration< heute nur bedeuten, daß kein Kind aus religiösen oder ethnischen oder sonstigen Gründen, die nichts mit seiner schulischen Leistungsfähigkeit zu tun haben, benachteiligt wird.«⁴⁰⁶ Danach wird die Integration als ein politischer Anspruch betrachtet, der nicht höher als die Selektion bewertet wird, da diese ein pädagogischer Anspruch der Schule ist. Wenn die Integration in der integrierenden Schule sich als pädagogischer Anspruch ausgabe, würde das den Schwerpunkt der Schule aus dem Blick geraten lassen. Denn: einerseits hat der begabte Schüler einen Anspruch auf die optimale Entfaltung eigener Fähigkeiten und kann sich nicht immer nach dem Lerntempo der Lernschwachen richten;

⁴⁰¹ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A.a. O., S. 206

⁴⁰² Vgl. a. a. O., S. 207-210.

⁴⁰³ H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 52.

⁴⁰⁴ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 211.

⁴⁰⁵ A. a. O., S. 214.

⁴⁰⁶ A. a. O., S. 217.

andererseits führt es leicht zu Minderwertigkeitsgefühlen, wenn der lernschwächere Schüler langfristig unter leistungstärkeren lernen muss.⁴⁰⁷

6. Lehrplan:

Giesecke betrachtet den Lehrplan als Grundlage des schulischen Unterrichts. Die Einführung des Lehrplans ist seit Beginn des modernen Schulwesens immer eine politische Sache gewesen. Doch der Unterschied im Vergleich zu früher besteht darin, dass der heutige Lehrplan nicht mehr bestimmten Klassen dient, sondern alle politischen und religiösen Gruppen einschließt in Hinblick auf die demokratische und pluralistische Gesellschaft. Daher ergeben sich folgende Kriterien für den Lehrplan:

- 1) Toleranzgebot beachten: Die Unterrichtsthemen lassen verschiedene Interpretationen und Werteinstellungen zu, d. h., »politisch konsensfähig« hat den Vorrang vor richtig oder falsch.
- 2) Agitations- und Indoktrinationsverbot: Das ist die andere Seite des Toleranzgebots. Die Stoffe dürfen nicht einseitig geschrieben oder vermittelt werden. Der Lehrer solle den Schülern freistellen, eigene, vielleicht gegensätzliche Meinungen auszudrücken. Sonst würde das zur Agitation oder Indoktrination führen.
- 3) Wissenschaftsorientiert: Ein wissenschaftsorientierter Lehrplan ist objektiv, nicht von irgendeiner Richtung oder einem Milieu bestimmt. Dieses Prinzip verbindet sich mit den zwei obengenannten.⁴⁰⁸

Der institutionelle Charakter der Schule hat Giesecke zufolge mit dem pädagogischen Zweck zunächst nichts zu tun. Aber er ist gerade die Voraussetzung der persönlichen Entwicklung. »Nur die Macht der per definitionem überindividuellen Regeln der Institution kann vielmehr die Voraussetzungen dafür schaffen, daß individuelle Lernprozesse sich überhaupt zu entfalten vermögen. Insofern ist die Institution kein antagonistischer Feind

⁴⁰⁷ Vgl. a. a. O., S. 214-218.

⁴⁰⁸ Vgl. a. a. O., S. 219-224.

der kindlichen Individualisierung, sondern ermöglicht diese erst durch das Setzen von Grenzen.«⁴⁰⁹ Die Institutionen verhindern die individuelle Entfaltung nicht, sondern ermöglichen sie. Dabei sind die Grenzsetzungen der Institutionen keine pädagogischen, sondern politischen Maßnahmen, in deren Rahmen das Kind erst die Möglichkeit hat, wie Giesecke nachdrücklich betont, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Gieseckes Schulidee hat viele Kritiken ausgelöst. Sie erschienen hauptsächlich 1996 in der »Neue Sammlung«. Die meisten Kritiker wenden sich heftig gegen die »traditionelle Unterrichtsschule« Gieseckes, die sich nur auf politische Funktionen wie Lehrplan und Unterricht beschränkt. Kucharz und Sörensen haben auf die schlechten Verhältnisse aufmerksam gemacht, auf die gestörte Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler, sowie auf die Unfähigkeit vieler Eltern zur Erziehung. Man könne solche Probleme nicht einfach mit politischen Maßnahmen wie Zensuren oder Sanktionen lösen und erwarten, dass die Eltern mehr Verantwortung für die Kindererziehung übernehmen. Den beiden Autoren zufolge verursachen die politischen Lösungen innerschulische »Betriebsstörungen« und vernachlässigen die pädagogischen Möglichkeiten der Schule. Diese darf angesichts der rasanten gesellschaftlichen Veränderungen und der damit entstehenden Probleme den Unterricht nicht als einzigen Zweck betrachten. Sie muss versuchen, einen Erfahrungs- und Handlungsbezug zur heutigen und künftigen Wirklichkeit der Schüler herzustellen.⁴¹⁰ Von Hentig äußert aus einer ähnlichen Position, dass Gieseckes Schule »in eine heile Welt der Großväter zurückversetzt, in der die Schule in der Tat ein klar begrenztes Gebiet mit einer klar begrenzten Aufgabe und Funktionsweise«⁴¹¹ hatte. Die Schule sollte sich nicht in ihrer überlieferten Funktion verstecken, sondern wegen der gewandelten Verhältnisse als Lebens- und Erfahrungsraum dienen, in dem Erziehung und Bildung bzw. Unterricht zusammengefaßt sind.⁴¹²

Im Fokus der Kritik stehen auch die Selektionsfunktion der Schule und die darin impli-

⁴⁰⁹ A. a. O., S. 206.

⁴¹⁰ Vgl. D. Kucharz/B. Sörensen: Die Schule ist für alle Kinder da! Eine Replik auf Hermann Giesecke: Wozu ist die Schule da? 36(1996), S. 96-99.

⁴¹¹ H. v. Hentig: Abdankung. In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 137.

zierten Leistungsgedanken. Während Giesecke Leistung bzw. Noten für notwendig hält, damit man eigene Fähigkeiten, Begabungen einschätzen und die weitere Lebensplanung realistisch überlegen kann,⁴¹³ ist Fauser der Ansicht, die Beziehungsqualität zwischen Erwachsenen und Kindern leide unter dem objektivierenden Kontext der Sache. Es würden auch die Beziehungen der Kinder untereinander von der Schulleistung mitgeprägt.⁴¹⁴ Von Hentig ging von einem anderem Aspekt aus, um die Leistungsvorstellung zu verwerfen. Er behauptet, die Schulleistung entstamme dem gesellschaftlichen Auftrag und verderbe deswegen den individuellen Geist der Bildung. Die Leistungsnachweise »erschweren es den Schülerinnen und Schülern, das Lernen in der Schule als ihre eigene Sache zu erkennen, als etwas, was sie in die eigene Hand nehmen müssen - eben als Bildung.«⁴¹⁵

Abgesehen von der Kritik am politischen Effekt des Unterrichts wird auch dessen sachliche Aufklärungsfunktion angegriffen. Der große Vertreter der Schule als »Lern- und Erfahrungsraum«, H. von Hentig, ist stark gegen die mündliche und schriftliche Belehrung im Unterricht, weil die Fachkenntnisse nach Schulabschluss, ja, sogar nach Monaten schon, in Vergessenheit geraten und für die künftige Nutzung nicht zu verwenden sind.⁴¹⁶ Im Sinne von Hentigs wird von der Schule erwartet: »Soviel Belehrungen wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen oder doch durch Erfahrung zu ergänzen.«⁴¹⁷

Giesecke hat in seiner Replik noch einmal mit politischen Argumenten begründet, dass die Schule die sozialpädagogischen Aufgaben nicht übernehmen könne, weil einerseits ihre eigenen Aufgaben im Unterrichten zu kurz kämen, andererseits die Lehrer nicht dazu ausgebildet seien und Sozialpädagogen dafür geeigneter wären.⁴¹⁸

Um den politischen Charakter der Schule weiter zu verteidigen, übte Giesecke im Jahr 97 Kritik an dem neuen Allgemeinbildungskonzept, das Klafki in »Neue Studien zur Bil-

⁴¹² Vgl. a. a. O., S. 141.

⁴¹³ H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 68.

⁴¹⁴ Vgl. Fauser, P.: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 154f.

⁴¹⁵ H. v. Hentig: Abdankung. A. a. O., S. 141.

⁴¹⁶ Vgl. H. v. Hentig: Die Schule neu denken. München 1993, S. 191.

⁴¹⁷ A. a. O., S. 220.

⁴¹⁸ Vgl. H. Giesecke: Die politische und die Pädagogische Dimension der Schule. In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 148.

dungstheorie und Didaktik«⁴¹⁹ vorgetragen hat. Vor allem kritisierte Giesecke seine parteilich-politischen Implikationen, die dem Grundgesetz widerspräche. Nach Klafki soll die Bildung drei Grundfähigkeiten vermitteln: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit und die Solidaritätsfähigkeit. Die zwei erstgenannten Fähigkeiten könnten nur gerechtfertigt werden, »wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und mit dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.«⁴²⁰

Giesecke zufolge hat der Staat zwar die Selbst- und Mitbestimmung gemäß der Verfassung im Bildungswesen zu ermöglichen, doch werden diese auf keinen Fall erst durch das Solidaritätsprinzip gerechtfertigt. Die Solidaritätsfähigkeit ist sowohl ein politisch-parteilicher als auch ein moralischer Anspruch, der weit über den Rahmen des Grundgesetzes hinaus geht.⁴²¹ Von der Praxis her sind die von Klafki genannten drei Grundfähigkeiten der Allgemeinbildung schwer zu überprüfen. Worin liegen ihre Kriterien, wenn sie keine beobachtbaren Resultate haben? Sie könnten höchstens im sozialen Kontext der Schule gelernt werden. Inwieweit aber das Gelernte auf die außerschulischen Situationen übertragen werde, sei unvorausehbar.⁴²² Die klafkischen drei Grundfähigkeiten sind für Giesecke nur die erzieherischen Instrumentalisierungen, die er als Bildung ausgibt.⁴²³

Klafki konkretisierte seine Bildungsidee in »Schlüsselprobleme«: »Allgemeinbildung bedeutet..., ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und - soweit voraussehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und die Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüssel-*

⁴¹⁹ Vgl. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5.Aufl. Weinheim 1996.

⁴²⁰ A. a. O., S. 52.

⁴²¹ Vgl. H. Giesecke: Was ist ein »Schlüsselproblem«? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis »neuem Allgemeinbildungskonzept«. In: Neue Sammlung, 37(1997), S. 564f.

⁴²² Vgl. a. a. O., S. 566.

⁴²³ Ebd.

probleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen.«⁴²⁴ Auf die Schlüsselprobleme - wie die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Kommunikationsmedien und nicht zuletzt die individuelle Subjektivität und ihre Beziehung zu anderen u. a. - müssen sich alle Schulfächer gemeinsam konzentrieren und daher müsse fächerübergreifendes Lernen das fächergetrennte Lernen ersetzen.⁴²⁵ Giesecke geht dagegen einerseits von der politischen Dimension aus, dass in der Allgemeinbildung gemeinsame Kenntnisse, Fähigkeiten und Wertvorstellungen vermittelt werden sollen, damit jede nachwachsende Generation die gesellschaftlichen Funktionen zumindest minimal übernehmen könne. Die Allgemeinbildung darf deswegen nicht nur auf im wesentlichen politisch definierte Schlüsselprobleme reduziert werden, ohne auf die gesellschaftlichen Vorgaben Rücksicht zu nehmen.⁴²⁶ Auf der anderen Seite hat er sich aus pädagogischen Gründen gegen das fächerübergreifende Lernen gewendet. Der Fachunterricht biete disziplinierende sachliche Erklärungen für die Sachverhalte an. Ohne Fachkenntnisse würden die Schlüsselprobleme im Unterricht leicht nur einseitig weltanschaulich behandelt, und der Schüler bekomme keine Möglichkeit, seine im Leben erworbenen Kenntnisse und Vorstellungen selbst zu ordnen.⁴²⁷

Klafkis Bildungskonzept hat die Bildungsreform seit den sechziger Jahren dauerhaft bestimmt.⁴²⁸ In der NRW-Denkschrift, die der dritte große Entwurf der Bildungsreform nach dem »Rahmenplan« des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und dem »Strukturplan« des Deutschen Bildungsrates seit dem zweiten Weltkrieg ist und im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesregierung in »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft« von 1995 vorliegt,⁴²⁹ hat Klafki auch seine »Schlüsselprobleme« als Bildungsinhalte eingeführt. Die künftige Schule bekommt in der Denkschrift folgende

⁴²⁴ Vgl. a. a. O., S. 568.

⁴²⁵ Vgl. ebd.

⁴²⁶ Vgl. a. a. O., S. 580.

⁴²⁷ Vgl. a. a. O., S. 570, 581.

⁴²⁸ Vgl. H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart 1998, S. 207.

⁴²⁹ Vgl. H. Giesecke: Kritik des Lernihilismus - Zur Denkschrift »Zukunft der Bildung - Schule der Zu-

Teilaufgaben.⁴³⁰

- Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung sollen zusammengesehen und wieder stärker zueinander in Beziehung gesetzt werden,
- Fachliches und überfachliches Lernen müssen ins Gleichgewicht gebracht werden,
- Soziales Lernen von Kindern und Jugendlichen untereinander und mit Erwachsenen muß möglich werden,
- Anwendungsorientiertes Lernen mit Bezug zu biographischen, historischen und umfeldbezogenen Erfahrungen wird unverzichtbar,
- Das Finden der eigenen Identität und die Achtung der Integrität anderer, der Respekt vor dem Andersartigen müssen in der Schule gelebt werden können.

Anschaulich wird die Schule der Zukunft als »das Haus des Lernens« bezeichnet. Giesecke kritisiert, die oben genannten Erziehungsziele - wie »Persönlichkeitsbildung«, »soziales Lernen«, »Finden der eigenen Identität«, »Achtung der Integrität«, »Respekt vor dem Andersartigen« - könnten die neue schulpädagogische Richtung nicht rechtfertigen. Auch in der alten »Unterrichtsschule« hat man - so argumentiert Giesecke - die Möglichkeit, solche Erziehungsziele zu erreichen. Wenn der Schüler sich z. B. mit dem Fachstoff auseinandersetzt, könne er dabei auch lernen, dem Lehrer und den Mitschülern zuzuhören und andere Meinungen zu respektieren. Die erzieherischen Vorgaben bleiben nach der Ansicht von Giesecke Leerformeln, weil ihr Erfolg zuletzt von den Schülern selbst abhängt. Wenn man mit gewissen Bedingungen die erzieherischen Wirkungen erhöhen will, wird nicht die Individualität gefördert, sondern nur die kollektiven Gemeinsamkeiten. Denn Erziehung habe nur das Kollektiv im Blick. Wenn das Individuum seine eigene Form finden will, muss es selbst lernen, sich mit äußerlichen, auch erzieherischen Ansprüchen auseinanderzusetzen.⁴³¹

In »Pädagogische Illusionen« sieht Giesecke die Problematik der Denkschrift zusammen

kunft«. In: Neue Sammlung, 38(1998), S. 85. Vgl. ders.: pädagogische Illusionen. A. a. O., S. 207.

⁴³⁰ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein - Westfalen. Neuwied 1995, S. XIV.

mit der der »Schlüsselprobleme«. Danach sind die starken erzieherischen Implikationen unrealisierbar und deshalb illusorisch, weil eine öffentliche Einrichtung wie die Schule keinen Anspruch darauf habe, in die Persönlichkeitsrechte des Schülers einzugreifen.⁴³² Weiter reflektiert Giesecke die Rolle der Schule in der demokratischen Gesellschaft. Wenn die Erziehungsfunktion in der Schule maßlos erweitert würde, würde die pädagogische Arbeitsteilung zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe durcheinanderkommen und die Schule zu einem pädagogischen Leviathan werden.⁴³³ Schließlich besteht er auch darauf, dass der Staat kein Recht hat, in der Schule zu erziehen, »weil er diesseits der Legalität alle wesentlichen normativen Entscheidungen freigegeben hat und deswegen den Schülern nicht mehr vorschreiben kann, wie sie sich in Alltagsfragen zu verhalten haben.«⁴³⁴ Danach hat der Staat keinen Anspruch auf das Erziehen und überlässt die moralischen Urteile den Schülern. Inwiefern ist aber dann die Schule gerechtfertigt, den Schüler zu beeinflussen? Im diesem Punkt geht es zunächst um den Widerspruch zwischen dem Schüler als Bürger, der seine Meinungen beliebig äußern kann, und als Unterrichtsteilnehmer, der für Argumentationen und Nachdenken bereit sein soll. Um dieses Problem zu lösen, hat Giesecke vorgeschlagen, der Lehrer solle die beiden Rollen des Schülers respektieren.⁴³⁵ »Indem er (der Lehrer. S. -M. Ch.) zwischen diesen Rollen wechselt und diesen Wechsel jeweils deutlich macht, vermag er wenigstens tendenziell die *sachlichen* Zusammenhänge, die zu unterrichten seine Aufgabe ist, von deren *normativen* Implikationen zu trennen, die - wie alle politischen Fragen - der Diskussion unterliegen können. Stehen diese letzteren Fragen zur Debatte, hat er gar keinen Vorsprung mehr vor seinen Schülern, weil auf dieser Ebene alle Staatsbürger gleichrangig sind - was nicht ausschließt, daß seine Art der Argumentation und der persönlichen Stellungnahme durchaus Vorbildwirkungen haben mag; aber darauf kann er nicht setzen.«⁴³⁶ Das heißt, der Primat des Lehrers

⁴³¹ Vgl. H. Giesecke: Kritik des Lernihilismus. A. a. O., S. 87f.

⁴³² Vgl. H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. A. a. O., S. 220f.

⁴³³ Vgl. a. a. O., S. 139ff.

⁴³⁴ H. Giesecke: Kritik des Lernihilismus. A. a. O., S. 89.

⁴³⁵ Vgl. H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. A. a. O., S. 219.

⁴³⁶ A. a. O., S. 220.

liegt hauptsächlich in der sachlichen Dimension. Was die Normen betrifft, hat der Lehrer keinen Vorsprung. Dadurch kann der Schüler dann sein Recht als Bürger behalten.

Insgesamt kritisierte Giesecke, dass die »Schlüsselprobleme« von Klafki in der von ihm beeinflussten Bildungsreform in NRW mit ihren übertriebenen erzieherischen Vorgaben die traditionelle Bildungsidee, die Welt verständlich zu machen, an den Rand gedrängt haben, weil die erzieherischen Vorgaben im Bildungskonzept das kritische Potential des Schülers an den staatlichen und gesellschaftlichen Autoritäten abschwächen und daher die Entwicklung seiner Individualität gefährden.⁴³⁷

Klafki wies im Jahr 1998 Gieseckes Kritik zurück. Danach ist jedes Bildungskonzept unvermeidlich - bewußt oder unbewußt - mit den gesellschaftlich-politischen Implikationen verbunden. Die Pädagogik hat seit der Aufklärung des achtzehnten Jahrhunderts ihr Verantwortungsbewußtsein gegenüber den jungen Menschen entwickelt. Sie gibt den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung und fördert so die Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen.⁴³⁸ Aus dieser ihrer Verantwortung ist die Pädagogik verpflichtet, »die jeweiligen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Verhältnisse kritisch daraufhin zu prüfen, wieweit sie *allen* Kindern, Jugendlichen und bildungswilligen Erwachsenen im Rahmen der jeweils realisierbaren Möglichkeiten *wirklich* gleiche bzw. gleichwertige Bildungschancen bieten.«⁴³⁹ Klafkis Pädagogik ist in der kritisch-konstruktiven Theorie verankert. Unvermeidlich folgt daraus die politische Parteilichkeit für die Verbesserung der Gesellschaft und der Bildungschancen der jungen Menschen. Solche Begründung für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ist Klafkis Überzeugung nach vor allem moralisch-pädagogisch begründet. Dagegen gingen Gieseckes Argumente - kritisierte Klafki - vor allem von der politischen Dimension aus und wechseln zwischen der politischen und pädagogischen Ebene. Klafki vertritt die Auffassung, wer für sich das Selbst- und Mitbestimmungsrecht in Anspruch nimmt, jedoch sein Eintreten für die Benachteiligten verweigert, der verliert zwar nicht

⁴³⁷ Vgl. a. a. O., S. 140, 221.

⁴³⁸ Vgl. W. Klafki: »Schlüsselprobleme« in der Diskussion - Kritik einer Kritik. A. a. O., S. 106.

die politischen Grundrechte der Selbst- und Mitbestimmung, aber vernachlässigt die weiteren ethischen Pflichten für die Menschen, die im Grundgesetz tiefgreifend impliziert sind. Im Bildungsprozess sollten die Schüler dazu angeregt werden, über die Voraussetzungen, Begründungen und Konsequenzen der Verfassung nachzudenken. Wenn man das nur als einen abgeschlossenen Kanon betrachten und seine inneren Implikationen nicht bildungstheoretisch ins Gespräch bringen würde, wäre es ein Mangel an Bildung.⁴⁴⁰ Kurz gesagt: Klafki hat mit pädagogischen Argumenten sein Bildungskonzept verteidigt, um die politisch-gesellschaftlichen Probleme zu überwinden. Demgegenüber basieren Gieseckes Gegenargumente vor allem auf der politischen Dimension, durch die die pädagogischen Möglichkeiten entschieden bzw. eingeengt werden.

Bisher habe ich die Schulkontroverse zwischen Giesecke und anderen Pädagogen besprochen. Man bekommt nun vielleicht den Eindruck, Giesecke setze sich nur für einen altmodischen Unterrichtsstil ein und lehne die Erziehung nach wie vor ab. Aber die oben genannten Ansichten sind nur ein Teil seiner Schulidee. In »Politische Bildung« wird man von dem überrascht, was Giesecke neben ihren politisch-institutionellen Charakter der Schule zugewiesen hat. Er will die Schule auch zum »Identifikationsobjekt« machen.

»Angesichts der gegenwärtigen Orientierungslosigkeit keineswegs nur in den neuen Ländern wäre es sinnvoll, soweit möglich die Schule auch zu einem Identifikationsobjekt für die Schüler zu gestalten. Stolz sein können auf die Schule, in der man soviel Zeit verbringt, sich ihr zugehörig fühlen, sie gegenüber der Öffentlichkeit vertreten und verteidigen,«⁴⁴¹

Schauen wir weiter in das Buch »Wozu ist die Schule da?«, in dem Giesecke seine Schulidee präzise formuliert, kann man sein Schulbild noch ausführlicher in den Blick bekommen:

Erstens: Was in der Schule gelernt werden kann, beschränkt sich nicht auf das Wissen allein, sondern umfasst auch die mit dem Leben zusammenhängenden Fähigkeiten: »Vor-

⁴³⁹ Ebd.

⁴⁴⁰ Vgl. a. a. O., S. 107f.

aussetzung dafür (durch Bildungsangebote sozialen Aufstieg zu schaffen. S. -M. Ch.) ist allerdings nicht nur die Erfüllung von Schulleistungen, sondern auch die im wesentlichen durch die Schule - teilweise auch durch das Elternhaus - vermittelte Fähigkeit, mit den überlieferten im 1. Teil erwähnten Sozialisationsfaktoren souverän im Sinne der eigenen Lebensziele umzugehen, z. B. den Fernsehkonsum entsprechend zu regulieren.«⁴⁴² In diesem Zusammenhang hat Giesecke sogar die traditionelle Schule kritisiert, weil »bis heute die Schule kein wirklich pädagogisches produktives Verhältnis zu den modernen Medien gefunden« habe.⁴⁴³

An anderer Stelle hat er die Bildersprache der Medien behandelt. Er hat die Tatsache, dass die jüngere Generation durch die Medien eine neue Bildersprache lernt, ernst genommen und für die ästhetische Erziehung und Bildung Folgendes vorgeschlagen: »Möglicherweise kann die ästhetische Erziehung und Bildung in der Schule nicht nur gelegentlich, sondern grundsätzlich didaktisch an diesen TV-Erfahrungen anknüpfen. Das müssen sich die einschlägigen Fachdidaktiker überlegen.«⁴⁴⁴ Er meinte, die Bildersprache wirke sich besonders auf die Emotionalität und Spontaneität aus. Deswegen sei sie besonders geeignet für die ästhetische Erziehung und Bildung, wenn wir die Beziehung zwischen Schule und Medien didaktisch verbinden. Giesecke wollte also die Medien in die Schule einführen, weil die Bildersprache die Kinder und Jugendlichen so prägt, dass man vor dieser Tatsache nicht wegschauen kann. Die Lernstoffe sollten modernisiert werden und auf die neuen Gegebenheiten reagieren.

Außerdem wird in die alte »Unterrichtsschule« nach dem Entwurf Gieseckes Methodenvielfalt eingeführt: Der Unterricht könne sich vielfarbig gestalten und müsse sich nicht auf bestimmten Methoden beschränken. Denn: »jede Methode beleuchtet vielmehr die Sache in je besonderer Weise, wirft auf sie ein spezifisches Licht. Deshalb ist auch keine Me-

⁴⁴¹ H. Giesecke: politische Bildung. A. a. O., S. 99.

⁴⁴² H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 235.

⁴⁴³ A. a. O., S. 138.

⁴⁴⁴ A. a. O., S. 40.

thode - ebensowenig wie in der Wissenschaft - per se unsinnig.«⁴⁴⁵ Giesecke warnt nur davor, bestimmte Methoden zu übertreiben. Er hat nichts gegen vielfältige Methoden, solange sie nicht zum eigentlichen Modus des Unterrichts propagiert, sondern nur gelegentlich angewendet werden.⁴⁴⁶ Das heißt, Giesecke ist nicht gegen bestimmte Methoden, sondern nur gegen die Dominanz bestimmter Methoden.

Überraschenderweise hat Giesecke dem Lehrervortrag keine besonders große Bedeutung beigemessen. Er ist der Ansicht, dass er nur eine Form des Unterrichts unter anderen ist. Theaterstücke vorzuführen, gemeinsame Projekte zu gestalten usw. seien auch Unterricht. Für ihn ist Methodenvielfalt im Unterricht von besonderer Bedeutung. Sie hilft, das Lernen zu erleichtern und lässt Freude am Lernen aufkommen.⁴⁴⁷ Insofern kann Giesecke einen kindergerechten Unterricht akzeptieren. »>Kindergerecht< ist ein Klima, das Verständnis für die Schwierigkeiten des Kindes aufbringt, es andererseits aber auch schützt vor (noch) unangemessenen Forderungen und aggressiven Zumutungen.«⁴⁴⁸

Was die »Schlüsselprobleme« als Bildungsinhalt betrifft, so hat Giesecke nichts gegen ihre Wichtigkeit. Er ist nur dagegen, sie als Leitfaden des ganzen Lehrplans zu betrachten. Er schlägt vor, die grundlegenden politisch-gesellschaftlichen Probleme wie »Schlüsselprobleme« als Kern im Fach Politik zu behandeln.⁴⁴⁹

Ich fasse zusammen: Die gieseckesche Schule ist nicht nur Ort des Unterrichts, sondern auch eine Lerngemeinschaft, in der die Schüler sowohl für die Schule als auch für das Leben lernen: »Ein weites Feld für die Gestaltung der Schule als >Lerngemeinschaft< sind natürlich interne oder öffentliche Veranstaltungen, in denen künstlerische oder aus anderen Projekten resultierende Arbeitsergebnisse vorgestellt oder auch einfach nur Feste gefeiert werden, wobei die Schüler Fähigkeiten entfalten können, die sonst im Unterricht im

⁴⁴⁵ A. a. O., S. 254.

⁴⁴⁶ Vgl. a. a. O., S. 254f.

⁴⁴⁷ Vgl. a. a. O., S. 236f, 253f.

⁴⁴⁸ A. a. O., S. 237.

⁴⁴⁹ Vgl. H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. A. a. O., S. 218f.

allgemeinen nicht so abgerufen werden.«⁴⁵⁰

In dieser Lerngemeinschaft werden verschiedene Veranstaltungen vorgesehen, damit die Schüler die Fähigkeiten, die sie im Unterricht nicht lernen und einüben, auch in der Anwendung entwickeln können. Zudem ist die Schule dann kindgerecht gestaltet, wenn ein angenehmes Lernklima und Methodenvielfalt im Unterricht das Lernen erleichtern und die individuelle Förderung unterstützen. Demnach ist die Schulidee von Giesecke eigentlich wie die »neue« Schule seiner Gegner ein Lern- und Erfahrungsraum. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass der Unterricht die zentrale Aufgabe der Schule bleibt und alles andere nicht von der dominanten Aufgabe des Unterrichts ablenken soll. Wenn z. B. der Lehrer einem Schüler die gesunde Ernährung nahebringen möchte, geschieht das nicht durch ein gemeinsames Frühstück - damit würden die Eltern ihre Fürsorgepflicht vernachlässigen -, sondern im Biologieunterricht, wo das Thema im sachlichen Zusammenhang mit anderen Lebensfunktionen erklärt wird.⁴⁵¹ Auch das sogenannte »soziale Lernen« muss nicht außerhalb des Unterrichts arrangiert werden, weil es eine Reihe von Möglichkeiten gibt, aus der Sache selbst und den Problemen des Zusammenlebens in der Institution Schule bestimmte soziale Verhaltensweisen zu lernen.⁴⁵² Im Aufsatz »Erziehung statt Unterricht?« (1999) hat Giesecke noch konkreter die erzieherische Dimension von Unterricht beschrieben: Die Unterrichtsstoffe bieten zahlreiche Chancen für die Schüler, mit Werten konfrontiert zu werden. Dazu werden wichtige soziale Verhaltensweisen wie Zuhören, Toleranz und Einfühlungsvermögen im Unterricht eingefordert. Sogar die Art und Weise, wie der Lehrer mit den Stoffen und den Schülern umgeht, ist von beispielhafter Wirkung.⁴⁵³

Aber eine solche Kombination von Unterricht und Erziehung erscheint von Hentig ungenügend. Für ihn ist sie nutzlos, wenn auch Weltprobleme wie Umweltzerstörung oder Fundamentalismus als Themen im politischen Unterricht behandelt werden können. Die

⁴⁵⁰ A. a. O., S. 230.

⁴⁵¹ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 268.

⁴⁵² Vgl. a. a. O., S. 262f.

⁴⁵³ Vgl. H. Giesecke: Erziehen statt Unterricht? In: M. Felten (Hrsg.): Neue Mythen in der Pädagogik.

Unterordnung der Erziehung unter den Unterricht sei nicht nur wirkungslos, sondern trage zur gesellschaftlichen Ungleichheit bei.⁴⁵⁴ »Es geht nicht um mehr Belehrung über die Übel dieser Welt, sondern die Einübung in das Verhalten und die Mittel der Überwindung - in Verantwortungsbereitschaft, Tatkraft, Zuversicht, neue vorausschauende, asketische, widerständige, opfervolle Lebensformen.«⁴⁵⁵

Nach Fauser sollte nicht eine unterrichtsorientierte Erziehung in der Schule geschehen, sondern die primäre Einheit von Erziehung und Unterricht: Der vormoderne und institutionelle Sinn des Unterrichts besteht im Zusammenhang von Lehren und Lernen zwischen Älteren und Jüngeren. Sprachgeschichtlich gesehen, entwickeln sich »Lehren«, »Lernen« und »Lesen« aus dem Wort »Leisan«, das nach Grimm bedeutet, dass der ältere Weidmann den jüngeren die Spur des Wildes identifizieren und berücksichtigen lehrte.⁴⁵⁶

Mit dieser Wortwurzel hat Fauser uns ein originelles Bild für Unterricht vorgeführt: »Jung und alt suchen miteinander Spuren, lebenswichtige Zeichen zu erkennen und zu beachten - eine lebenspraktische Aufgabe, die sie über die Unterschiede nach Alter, Wissen und Erfahrung hinweg verbindet und die sie gemeinsam bewältigen oder verfehlen können.«⁴⁵⁷ Hier zeigt sich, dass das Unterrichten ursprünglich eine aus dem Lebensganzen erwachsende Tätigkeit ist. Nach der Rationalisierung und Spezialisierung der gesellschaftlichen Teilbereiche wird der Unterricht als eine wichtige pädagogische Ebene aus dem Lebensganzen herausgenommen. Im Rahmen der Institution Schule lässt man ihn nun regelmäßig und routinemäßig ablaufen.⁴⁵⁸ Daher wird der Unterricht nicht mehr mit Lebenserfahrungen verbunden, sondern stattdessen sachlich orientiert. Die Folge ist, »den Umgang mit den Dingen durch das Reden über die Dinge zu erweitern bzw. zu ersetzen.«⁴⁵⁹ Fauser gibt daher den Rat, die Schule der Sache bzw. des Wortes wieder in den

Donauwörth 1999, S. 87f.

⁴⁵⁴ Vgl. H. v. Hentig: Die Schule neu denken. A. a. O., S. 191-194.

⁴⁵⁵ A. a. O., S. 193.

⁴⁵⁶ Vgl. P. Fauser: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 152.

⁴⁵⁷ Ebd.

⁴⁵⁸ Vgl. a. a. O., S. 153.

⁴⁵⁹ A. a. O., S. 161.

Erfahrungsraum zurückzubringen.⁴⁶⁰

Hier ist vom »ganzheitlichen Lernen« die Rede. Der systematische Unterricht ist dagegen für Giesecke eine wunderbare kulturelle Erfindung, während er in den Augen von Fauser und H. von Hentig ein Verderber des Menschen zu sein scheint.

Klafki lehnt den Vermittlungsversuch von Unterricht und Erziehung auch ab. Die »Schlüsselprobleme« können nicht auf einen politischen Unterricht reduziert werden. Klafkis Meinung nach gehören sie zu verschiedenen Ebenen.⁴⁶¹ Die Friedens- bzw. Kriegsproblematik, die Umweltfrage und das Problem der gesellschaftlichen Ungleichheit kann man noch als Gegenstand des Faches »Politik« charakterisieren. Die Medienfrage ist sowohl ein politisches als auch kulturtechnisches Phänomen, wie Giesecke selber behauptet hat.⁴⁶² Die Unterschiede zwischen Mann und Frau liegen auf noch anderer Ebene. Deswegen können die »Schlüsselprobleme« nicht nur zum politischen Unterricht gerechnet werden.

Außerdem hat Klafki den von Giesecke unterstützten Fachunterricht einer scharfen Kritik unterzogen. Er geht davon aus, dass die Schulfächer nicht allgemein mit ihrer sogenannten »immanenten Struktur« die Welt aufklären, wie Giesecke immer wieder äußert. Solche vereinfachte These schließe wichtige Erkenntnisse über zentrale Merkmale des schulischen Fächerkanons und der einzelnen Fächer sowie ihrer didaktischen Strukturierung aus. Darunter versteht Klafki folgendes: Einmal ist der in Richtlinien und Lehrplänen enthaltende Fächerkanon von bestimmten historisch, politisch, gesellschaftlich und schul- bzw. unterrichtsorganisatorischen Bedingungen bestimmt. Die sogenannte innere Logik der Schulfächer ist deshalb nicht zeitlos korrekt. Abgesehen davon sind Schulfächer keine elementare Vorstufe für bestimmte Universitätsdisziplinen. Nur unter dieser Voraussetzung könnte man das schulische Fachwissen angemessen verwenden. Indes kann man von den Prozessen der disziplinären Erweiterungen und Veränderungen der Perspektiven in den letzten Jahrzehnten viele produktive Kooperationsnotwendigkeiten bzw. -erfolge ab-

⁴⁶⁰ Ebd.

⁴⁶¹ Vgl. W. Klafki: »Schlüsselprobleme« in der Diskussion. A. a. O., S. 118.

lesen: Physikalische Chemie, Biochemie, Religionssoziologie und -psychologie sind Beispiele dafür. Die didaktische Ebene sollte sich der Entwicklung der Wissenschaftsebene anschließen.⁴⁶³ Das bedeutet für Klafki, die epochalen Schlüsselprobleme »in ihrer Komplexität, hinsichtlich der Wechselwirkungszusammenhänge der sie konstituierenden Faktoren in irgendeinem Grade zu begreifen, die Erkenntniselemente der verschiedenen, ihrer angeblich je eigenen >inneren Logik< folgenden Fächer zusammenzubringen, sie aufeinander zu beziehen«⁴⁶⁴ Allein durch schulisches Fachwissen kann man die Komplexität der Wirklichkeit nicht aufklären. Für Klafki liegt die Aufklärung in der Kombination der interdisziplinären Schulfächer.

Jetzt kann man den Streitpunkt in der Kontroverse über die Schule präziser nachvollziehen. Es geht nicht darum, ob Unterricht oder Erziehung, sondern darum, ob Fachunterricht im Mittelpunkt stehen und alle Erziehungsgelegenheiten im Unterricht wahrgenommen werden sollen. Der fachorientierte Unterricht ist für Giesecke unverzichtbar, weil er die einzige Möglichkeit anbietet, die Identitätsfindung des Kindes ihm selbst zu überlassen.⁴⁶⁵

Andererseits kann man an der Schulkontroverse ablesen, dass Giesecke seine Einstellung zur Erziehung revidiert hat. Er wendet sich nicht mehr prinzipiell gegen Erziehung, sondern versucht, Erziehungsvorstellungen in seine Schulidee aufzunehmen. In nächsten Paragraphen wird deutlicher gezeigt, wie Giesecke seine Erziehungsvorstellung revidiert hat.

5-3 Die Revision des Erziehungsbegriffes: Von »Bildung statt Erziehung« zu »Erziehung ist die Basis der Bildung«

Giesecke hatte sich gegen Erziehung gewandt und sogar 1985 die Verneinung der Erziehung zum Hauptthema des Buches »Das Ende der Erziehung« gemacht. Mitte der achtzi-

⁴⁶² Vgl. H. Giesecke: Was ist ein »Schlüsselproblem«? A. a. O., S. 569.

⁴⁶³ Vgl. W. Klafki: »Schlüsselprobleme« in der Diskussion - Kritik einer Kritik. A. a. O., S. 119f.

⁴⁶⁴ A. a. O., S. 121.

ger Jahre hat er sich noch bemüht, statt Erziehung das pädagogische Handeln zu begründen. Seit den neunziger Jahren versucht er nun aber nicht mehr, für das Ende der bürgerlichen Erziehung zu plädieren, sondern die Idee der Erziehung mit einem Konzept von Unterricht zu kombinieren. 1993 drückt er dies in »Politische Bildung« so aus: »Erzieherisch wirksam können also die Lernarrangements sein, Ton und Stil der Kommunikation, die Wahl der Unterrichtsformen vom Frontalunterricht bis zur Gruppenarbeit usw.. Aber diese Absichten dürfen nicht dominant werden, so daß aus ihnen die zu unterrichtenden Stoffe erwachsen oder deren didaktische Konstruktion abgeleitet wird.«⁴⁶⁶

Seit 1996 definiert Giesecke »Erziehung als Intervention«.⁴⁶⁷ Angesichts der fortschreitenden Tendenz der Individualisierung vertritt er die Ansicht, dass die traditionellen Erziehungsinstanzen Familie und Schule nicht mehr die Gesamtverantwortung für die Entwicklung des Kindes übernehmen können. Sie können höchstens im Rahmen ihres sozialen Ortes für das Kind verantwortlich sein. In diesem Sinne kann man die Erziehung nur als Intervention in die Biographie der Kinder verstehen, weil sie das Aufwachsen des Kindes weder planen noch steuern kann.⁴⁶⁸ Ähnliche Gedanken hatte Giesecke bereits in den letzten Jahrzehnten angedeutet. Verwunderlich ist, warum Giesecke nunmehr das Wort »Erziehung« verwendet. Seine Erklärung ist, »da der Begriff der Erziehung jedoch so sehr in der Alltagssprache verwurzelt ist, daß man ihn - im Unterschied zu einem wissenschaftlichen Begriff - nicht einfach aus der Welt schaffen kann«⁴⁶⁹

Diese Aussage ist fragwürdig. Aus seinen verschiedenen Publikationen wird nämlich deutlich, dass Giesecke den Erziehungsbegriff nicht nur wegen seiner sprachlichen Geläufigkeit aufgenommen hat, sondern dass er ihn korrigierte, um die Kernproblematik seiner Pädagogik zu lösen.

Wie im K. 3 und K. 4 erwähnt wird, besteht die größte Problematik der politischen Pädagogik Gieseckes in der Normenlosigkeit. Die Frage ist, ob die individuelle Emanzipation

⁴⁶⁵ Vgl. H. Giesecke: Erziehen statt Unterricht? A. a. O., S. 91.

⁴⁶⁶ H. Giesecke: Politische Bildung. A. a. O., S. 52.

⁴⁶⁷ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 191.

⁴⁶⁸ Vgl. a. a. O., S. 189f.

ohne Beschränkungen durch Normen und allein mit der Wissensverarbeitung zu erreichen ist. In der neuesten gedanklichen Phase hatte Giesecke sich bemüht, auf dieses Problem zu reagieren.

1995 wird die fünfte Auflage von »Pädagogik als Beruf« (1. Aufl. 1987) überarbeitet und es werden wichtige Änderungen vorgenommen. Im Vorwort zur 5. Auflage gesteht Giesecke, »dabei habe ich auch kritische Einwände gegen die erste Fassung aufgegriffen.«⁴⁷⁰ Die entscheidende Veränderung bezieht sich auf die Normen: »Widerspricht es der pädagogischen Professionalität, überhaupt Normen geltend zu machen? Davon kann keine Rede sein. Zum Aufwachsen von Kindern gehört selbstverständlich auch die Konfrontation mit Normen. Aber diesseits der Strafgesetze haben Normen auch nur eine jeweils *partikulare* Bedeutung erhalten. Der Lehrer in der Schule z. B. kann nur diejenigen Normen geltend machen, die - abgesehen von gesetzlichen Vorgaben - im Zweck der Institution Schule begründet liegen, jene Normen nämlich, die für das Abhalten von Unterricht unerlässlich sind: Toleranz und Disziplin. Die muß er aber auch geltend machen, wobei er nicht weiter darüber verfügen kann, ob und wie diese Werteerfahrungen im außerschulischen Leben der Schüler weiterwirken und wie sie mit den an anderen sozialen Orten geltenden Normen zusammenwirken.«⁴⁷¹ Hier erkennt Giesecke die Bedeutsamkeit von Normen als alltägliche Konfrontation an. Eine andere neu hinzugefügte Stelle ist auch bemerkenswert: »Was vom traditionellen Erziehungsverständnis bleibt, ist also die *Grenzsetzung*. Sie erfolgt einmal durch die Gesetze, zum anderen durch die Regeln, die in menschlichen Gemeinschaften - z. B. in der Familie - oder im Rahmen von Institutionen - z.B. in der Schule - Geltung haben. Diese Vorschriften müssen auch von Pädagogen durchgesetzt werden, - ich habe dies vorhin die *politische* Handlungsdimension genannt. Nun können solche Grenzsetzungen bewußtlos, etwa im Sinne der Einforderung eines blinden Gehorsams, erfolgen, oder aber in allgemein moralischer oder in sozial-

⁴⁶⁹ A. a. O., S. 190f.

⁴⁷⁰ H. Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 6. Aufl. Weinheim/München 1997, S. 5.

⁴⁷¹ A. a. O., S. 34.

funktionaler Hinsicht aufgeklärt werden, wie dies etwa im Bildungsauftrag der Schule verstanden wird. Jedenfalls ist Grenzsetzung nicht identisch mit der Beeinflussung der Gesamtpersönlichkeit, sondern setzt für deren Selbstentfaltung nur einen Rahmen.«⁴⁷² Erziehung als Grenzsetzung, die sich auf den politischen Rahmen beschränkt, hatte Giesecke bereits 1987 betont.⁴⁷³ Die zugefügte Stelle von 1995 ist offensichtlich von neuer Bedeutung. Die Grenzsetzung kann auch moralische Aufklärung bedeuten.

Im folgenden Jahr (1996) hat Giesecke die Normen definiert: »*Normen* sind nämlich *kollektive Vorgaben* für die subjektive Wertbildung; sie erwachsen aus Gesetzen, aber auch aus allgemeinen Überzeugungen über Sitten und Gebräuche sowie aus Vorschriften innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft, z. B. einer Familie.«⁴⁷⁴ Unter den Bedingungen des Pluralismus und der Individualisierung hat Giesecke Werte und Normen auseinandergehalten. »Davon zu unterscheiden ist die je subjektive *Wertbildung*, die der einzelne Mensch entweder als je persönliche Aneignung der Normen für sich entwickelt, oder die er als für sich verbindlich in einem Handlungsraum aufbaut, in dem Normen keine Vorschriften (mehr) machen.«⁴⁷⁵ Hier zeigt sich, dass Giesecke inzwischen nicht nur die Bedeutsamkeit der Normen anerkennt, sondern sie auch als Basis der subjektiven Wertbildung betrachtet. Das bedeutet gleichzeitig, dass er die normenverbundene Erziehung anerkennt. Die Aussagen Gieseckes in den neunziger Jahren zeigen einen offensichtlichen Übergang von objektiven Normen zu subjektiven Werten. In seinen pädagogischen Gedanken dient nicht mehr die normenlose Aufklärung der subjektiven Wertbildung, sondern die Konfrontation mit objektiven Normen bildet die Basis der Entwicklung eigener Werte. Giesecke hat die Notwendigkeit der moralischen Erziehung bestätigt, die er in der früheren Phasen abgelehnt hatte. Er rechtfertigt nun nicht mehr mit dem Nicht-Erziehen-Können das Nicht-Erziehen-Sollen. Mit Oelkers glaube ich, dass moralische Erziehung trotz ihrer kontingenten und prekären Lage in Theorie und Praxis ein notwendiges

⁴⁷² A. a. O., S. 78f.

⁴⁷³ Vgl. H. Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/ München 1987, S. 22.

⁴⁷⁴ H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 105.

Geschäft ist. Sogar die sogenannte Nicht-Erziehung steht unter dem Behaupten der moralischen Begründung, nur dass sie den Schülern beliebige moralische Entscheidungen überlässt.⁴⁷⁶

Im Jahr 1998 hat Giesecke weiter die Konfrontation mit erzieherischen Ansprüchen für die Entwicklung der Individualität für nötig erachtet: »Zunächst ist daran zu erinnern, daß der Begriff der Erziehung immer einen Bezug zu einem *Kollektiv* voraussetzt, zur Individualität kann man nicht erziehen; das Individuum findet seine Form vielmehr in tätiger Auseinandersetzung mit äußeren Ansprüchen, auch mit erzieherischen.«⁴⁷⁷ So wurde auch das Verhältnis von Erziehung zur Bildung verändert: »Bildung dient demnach nicht irgendwelchen erzieherischen Zwecken und ist auch nicht von daher zu begründen. Obwohl sie natürlich erzieherische Implikationen hat: Wer sich bildend mit der Welt beschäftigen will, muß dafür eine gewisse Disziplin aufbringen, kooperativ mit anderen umgehen, sich tolerant verhalten gegenüber anderen Meinungen, sonst kann das Vorhaben nicht gelingen. Aber darüber hinausgehende erzieherische Ansprüche müssen anders begründet werden, nämlich mit der Notwendigkeit sozialer und gesellschaftlicher Normen und Regeln.«⁴⁷⁸

Vergleichen wir diese Aussage mit der folgenden aus dem Jahre 1985: »Damit der Unterricht gelingen kann, ist ein gewisses Maß an Selbstdisziplin, an Kooperationsfähigkeit, an Aufmerksamkeit und Artikulationsfähigkeit nötig. Diese Fähigkeiten und Verhaltensweisen muß die Schule mit ausbilden, aber darüberhinaus hat sie keine Legitimation mehr, zu irgend etwas zu erziehen«⁴⁷⁹ Es besteht ein großer Unterschied zwischen den scheinbar ähnlichen Zitaten: In der letzten Aussage werden Selbstdisziplin, Kooperationsfähigkeit usw. nur als für den Unterricht bzw. die Schule geltende Verhaltensweisen betrachtet. Die erste Aussage von 1998 bezieht sich nicht nur auf diese Ebene des Ver-

⁴⁷⁵ Ebd.

⁴⁷⁶ Vgl. J. Oelkers: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. München/Weinheim 1992, S. 15, 21.

⁴⁷⁷ H. Giesecke: Kritik des Lernihilismus. A. a. O., S. 88.

⁴⁷⁸ H. Giesecke: Pädagogische Illusion. A. a. O., S. 25.

⁴⁷⁹ H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 145.

haltens, sondern auch auf die gesellschaftlichen Normen und Regeln. Giesecke impliziert hier, dass erst ein gut erzogener Mensch qualifiziert ist, sich gut zu bilden.

Indem der Erziehungsbegriff in die Pädagogik Gieseckes aufgenommen wird, verändert sich seine Haltung dazu von negativ zu positiv. Dies mache ich in den zwei folgenden Schritten deutlich:

1. Vom Grenzsetzen zur persönlichen pädagogischen Wirkung:

Giesecke hatte die traditionelle Erziehung so verstanden, dass die Erwachsenen versuchen, alle kontextuellen Faktoren zu kontrollieren und damit auch die Persönlichkeit des Kindes in den Griff zu bekommen.⁴⁸⁰ Dieses emanzipationsverhindernde Erziehungsverständnis wurde von ihm abgelehnt. Er konnte Erziehung höchstens als Grenzsetzen akzeptieren.⁴⁸¹ Im Gegensatz dazu versteht er 1999 Erziehung auch als persönliche pädagogische Einwirkung: »Was wir traditionell >Erziehung< nennen, hat sich also in zwei verschiedene Ebenen aufgeteilt: als Grenzsetzung durch die Normen und Regeln der jeweiligen sozialen Orte einerseits und als persönliche pädagogische Einwirkung (von Eltern und Lehrern) im Rahmen des individualisierten Handlungsspielraums der Kinder und Jugendlichen andererseits. Man kann, wie es heute üblich ist, beides unter dem Begriff der Erziehung zusammenfassen, muß dann aber die Unterschiede deutlich sehen. In zweiten Falle geht es z. B. nicht darum, Gehorsam zu verlangen, sondern eher um Vorbild sein, überzeugen, Perspektiven entwickeln, unterstützen und ermutigen.«⁴⁸²

Giesecke hat also sein Erziehungsverständnis erweitert. Er sieht darin nicht mehr nur die negative Grenzsetzung, sondern auch die positiven Wirkungen der älteren Generation auf die jüngere. Die Aussage von 1996 zeigt noch offensichtlicher seine veränderte Interpretation des Generationenverhältnisses: »Vielmehr gehört die *Differenz der Generationen* zu den fundamentalen Tatsachen der menschlichen Gesellschaft. Sie erwächst nicht nur

⁴⁸⁰ Vgl. H.Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 7. Vgl. ders.: Pädagogik als Beruf. 6. Aufl. A. a. O., S. 10.

⁴⁸¹ H. Giesecke: Pädagogik als Beruf. Stuttgart 1987, S. 21f.

⁴⁸² H. Giesecke: Erziehung statt Unterricht? A. a. O., S. 83f.

einfach aus dem Altersunterschied und auch nicht aus dem damit im allgemeinen verbundenen Machtgefälle, sondern vor allem aus *unterschiedlichen Erfahrungen*, die die Erwachsenen seinerseits und die Kinder andererseits mit der Welt machen bzw. die die Erwachsenen nun einmal den Kindern voraus haben.....Die aus dem Widerspruch der unterschiedlichen Erfahrungen sich ergebende Spannung zwischen den Generationen gehört zu den bedeutsamsten Tatsachen unseres Lebens. Wir können sie nutzen für die Auseinandersetzung mit der nachwachsenden Generation.«⁴⁸³ Während Giesecke in »Das Ende der Erziehung« die Auflösung des Generationenverhältnisses betont, weisen diese beiden Zitate darauf hin, dass Giesecke nun Wert auf die erzieherischen Möglichkeiten der älteren Generation gegenüber der jüngeren legt, statt sie zu leugnen.

2. Von der Ohnmacht der Erziehung zur Hoffnung auf die Erziehung:

In den neunziger Jahren setzt Giesecke offensichtlich statt der Ablehnung mehr Hoffnung auf die erzieherische Wirkung:

»Die Schule kann nur noch für sich selbst erziehen, aber sie darf hoffen, daß die Verhaltensweisen, die sie auf diesem Wege herausfordert, auch außerhalb der Schule eine positive Wirkung haben werden.«⁴⁸⁴

»Wir können *hoffen*, daß das Kind - auch durch unser Vorbild - zu einem >guten Menschen< wird, aber wir können dies nicht wirklich planen«⁴⁸⁵

In beiden Zitaten werden einige Punkte verwoben:

Die Schule kann in der heutigen Lage nur für sich selbst erziehen. Aber die Hoffnung, dass der Schüler sich verändert, darf man nicht aufgeben. Diese Hoffnung verrät die Wandlung in Gieseckes pädagogischen Gedanken. Er setzt sich nicht mehr mit dem Ende der Erziehung für den Freiraum der persönlichen Entwicklung ein. Angesichts der Probleme und Widersprüche der Individualisierungstendenz ging er dazu über, denacherziehungserfolg neu zu bedenken. Er ist nur erhoffbar. Man kann nicht fest damit rechnen. Giesecke verzichtet

⁴⁸³ H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 28f.

⁴⁸⁴ A. a. O., S. 286f.. In S. 225 gibt es auch ähnliche Gedanken.

darauf, in einer »emanzipierten« Gesellschaft weiter die Vorstellung der Emanzipation zu propagieren. Jetzt betont er die Basis der individuellen Emanzipation: Die Erziehung.

Obwohl Giesecke die Erziehungsvorstellung nun aufgenommen hat, lautet seine Behauptung noch immer, dass ihre normative Begründung und ihr Erfolg angesichts der Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft partikular bleiben werde. »Normen sind *soziale* Tatbestände, und sie werden nur in dem Maße gültig, wie sie an einem bestimmten sozialen Ort auch eingefordert werden.«⁴⁸⁶

Dadurch hat Giesecke aber seine gedankliche Problematik noch nicht gelöst, wie im kommenden Kapitel behandelt wird.

⁴⁸⁵ A. a. O., S. 31.

⁴⁸⁶ H. Giesecke: Pädagogik als Beruf. 6 Aufl. A. a. O., S. 34.

6. KRITIK DER POLITISCHEN PÄDAGOGIK GIESECKES

In den vorherigen Kapiteln haben wir die politische Pädagogik Gieseckes in ihren verschiedenen Phasen Zug um Zug rekonstruiert und jeweils anschließend Kritik an seinen Gedanken geübt. In diesem Kapitel möchte ich systematisch auf seine gesamte Theorie wie seine Problematik eingehen. Zuerst fasse ich zusammen, wie Giesecke seine Idee der Entfaltung der Individualität in drei gedanklichen Phasen darstellt. Er versucht, im Rahmen verschiedener politisch-gesellschaftlicher Stufen die Individualität zu begründen bzw. fördern. Die Synchronisierung von Politik und Pädagogik ist seine Kernproblematik. Das ist eine Rollenverwechslung zwischen Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft. Von daher leiten zwei Thesen den folgenden Text:

1. Die Kontinuität der politischen Pädagogik Gieseckes ist die Entfaltung der Individualität.
2. Die Kernproblematik Gieseckes ist die Synchronisierung von Politik und Pädagogik. Daher wird nicht nur die anthropologische Grundlage als Selbstbestimmung des Menschen, sondern der speziell normative Charakter der Pädagogik vernachlässigt.

Die Kontinuität der Pädagogik Gieseckes: Die Entfaltung der Individualität

Ich gebe zuerst einen kurzen Überblick über die Entwicklung der gedanklichen Phasen Gieseckes. Für ihn ist die Entwicklung der demokratischen Gesellschaft die Voraussetzung der Entfaltungsmöglichkeit des Individuums. Nach dem zweiten Weltkrieg ist die Bundesrepublik schon auf dem Weg der Demokratie. Sein erstes Buch »Didaktik der politischen Bildung« (1965) ist der Versuch, den überlieferten Bildungsbegriff mit demokratischem Bewußtsein auszurüsten. Der Schwerpunkt besteht darin, dass die Pädagogik dazu verhelfen sollte, die Interessen des Individuums als Bürger in der Demokratie durchzusetzen. Im Hintergrund der Studentenbewegung hat Giesecke die Veränderungsbedür-

ftigkeit der Gesellschaft wahrgenommen: Vor 68 interessierte er sich dafür, wie die individuellen Interessen in der demokratischen Gesellschaft durchgesetzt werden können. Nach 68 ging es ihm darum, wie die Gesellschaft weiter demokratisiert werden kann, damit das Individuum unter den gegebenen Voraussetzungen eigene Interessen verwirklichen kann. Deshalb trat die gesellschaftliche Emanzipation in den Vordergrund. Er hat die soziale Ungleichheit als neue Aufgabe gesehen und in seine politische Bildung aufgenommen. Vor diesem Hintergrund hat Giesecke eine neue politische Didaktik entworfen, die nach den im Grundgesetz versprochenen Demokratisierungschancen strebte. Trotz der Politisierung seiner Pädagogik hat er sich von vielen linken Pädagogen distanziert, die hauptsächlich die Umwälzung der kapitalistischen Gesellschaft im Auge hatten. Für Giesecke haben solche Pädagogen den pädagogischen Aspekt nicht von dem politischen unterschieden - der erstere hat den Einzelnen im Blick, der letztere ist kollektivorientiert. In der politischen Bildung sollten die individuellen Interessen und Lebensgeschichten trotz des Strebens nach gesellschaftlicher Veränderung berücksichtigt werden. Man kann deswegen behaupten, dass Giesecke die individuelle Dimension nicht der gesellschaftlichen Verbesserung zum Opfer gebracht und weiter über die Entfaltungsmöglichkeit des Individuums nachgedacht hat.

Die politische Emanzipation ist viel schneller verlaufen, als Giesecke sich vorgestellt hat. Aufgrund der Weiterentwicklung der Freizeit- und Konsumgesellschaft haben die Erziehungsmächte Schule, Familie und Kirche ihre Macht weitgehend verloren. Obwohl das Verschwinden der traditionellen Erziehungsmächte ein Stück Fortschritt an Emanzipation bedeutet, kommen andere Probleme und Schwierigkeiten auf. Einerseits haben sich die Abhängigkeiten und Zwänge nur verschoben. Die Kinder und Jugendlichen unterliegen jetzt den vielfachen Einflüssen aus gleichaltrigen Gruppen und den Massenmedien. In dieser Lage liegt das Problem der Jugendlichen nicht mehr darin, wie sie sich von der überlieferten Kontrolle befreien, vielmehr wie sie in der neuen Lage ihre individuelle Identität bzw. Emanzipation erreichen können. Weil die gesellschaftlichen Verbesserungsbestrebungen gegenstandslos geworden sind, wird es die Aufgabe der Pädagogik, die

Schwierigkeiten der Identitätsfindung zu bearbeiten. Das bedeutet: Die Pädagogik soll dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen mit den neu entstehenden Freiheiten umgehen lernen und ihre eigene Identität entwickeln können. Deswegen hat Giesecke Mitte der achtziger Jahre eine sensationelle These, »das Ende der Erziehung«, aufgestellt. Von seiner Behauptung, dass mit dem Ende der politischen Emanzipation die bürgerliche Erziehung am Ende sei, wird die These »Bildung statt Erziehung« abgeleitet. Die Selbstbildung wird statt Erziehung jetzt das zentrale Thema in seiner Pädagogik. Angesichts der neuen pädagogischen und politisch-gesellschaftlichen Situation hat Giesecke das Gewicht von der politischen Bildung auf die Allgemeinbildung verlagert und ist damit zum traditionellen Bildungsbegriff zurückgekehrt. Er meint, dass allein Bildung der individuellen Entfaltung dient. In diesem Zusammenhang kritisiert er heftig, dass die Pädagogik sich an die Freizeit- und Konsumtendenz angepasst hat und einseitig subjektorientiert geworden ist. Daher würde die Entfaltung des Subjekts ohne die Auseinandersetzung mit der Objektivität parteiisch ablaufen. Giesecke kämpft gegen die subjektive Tendenz und für die Aufklärung und Autonomie des Menschen.

In den neunziger Jahren hat er im Hinblick auf die fortschreitende Entwicklung der Freizeit- und Konsumgesellschaft die »Individualisierung« als die Haupttendenz betont, in der jeder seine Individualität finden und entfalten muss. Ihm scheint jetzt der Bildungsbegriff noch dringender zu sein, damit das Kind lernen kann, allein Entscheidungen zu treffen. Giesecke baut jetzt seine Bildungsidee der achtziger Jahre weiter aus mit dem Schwerpunkt, wie die demokratisierte politische Lage zur Bildungsidee beitragen könnte. Die politische bzw. objektive Dimension der Bildung steht nun im Vordergrund.

Die gedanklichen Entwicklungen Gieseckes zeigen, dass seine Pädagogik aufgrund des sozialen Wandels zwar variiert, dass er aber seinen zentralen Gedanken, die Entfaltung der Individualität, immer im Auge behält.

Die Kernproblematik Pädagogik Gieseckes: Die Synchronisierung von Politik und Pädagogik

Die obengenannte Zusammenfassung zeigt, dass die gieseckesche Pädagogik immer auf der politisch-gesellschaftlichen Dimension basiert. In diesem Sinne kann seine Pädagogik auch politische Pädagogik genannt werden. Vom Ende der sechziger Jahre bis zum Ende der siebziger Jahre beschäftigte er sich damit, die individuellen Emanzipationschancen durch die gesellschaftlichen Verbesserungen zu steigern. Seit den achtziger Jahren denkt er weiter darüber nach, wie die Entfaltung des Individuums in der demokratisierten Gesellschaft erreicht werden kann. Die Entwicklung und Revision der Pädagogik Gieseckes bleibt im Rahmen der politisch-gesellschaftlichen Analyse. Hornstein vertritt die Auffassung, dass die Erziehungswissenschaft von sozialwissenschaftlichen Analysen und Diagnosen nach zwei Seiten lernen kann: Einerseits können die Sozialwissenschaften als Herausforderung der Pädagogik angesehen werden um »die in derartigen Gegenwartsdiagnosen und Modernisierungstheorien herausgestellten Zusammenhänge und Entwicklungstendenzen in *eigenen*, von >pädagogischen< Fragestellungen her konzipierten Analysen aufzugreifen und diesen in historisch-systematischen Untersuchungen nachzugehen.«⁴⁸⁷

Auf der anderen Seite sei es wichtig, über die eigene Zunft bzw. den Horizont hinaus die von außen kommenden Analysen zu akzeptieren, denn dadurch könne neues Licht in die Erziehungswissenschaft gebracht werden. In diesem Sinne hat Hornstein Giesecke in Bezug auf »Das Ende der Erziehung« gelobt, insofern er auf die historische Relativität bestimmter Erziehungsformen hingewiesen und Perspektiven für die Wandlungen in der Erziehung eröffnet hat.⁴⁸⁸ Hornstein hat indes nur die positiven Seiten der Rezeption der sozialwissenschaftlichen Gegenwartsdiagnosen in der Pädagogik beschrieben. Aber im Rezeptionsprozess gibt es auch immer Probleme.

⁴⁸⁷ W. Hornstein: Sozialwissenschaftliche Gegewartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34(1988), S. 394.

⁴⁸⁸ Vgl. a. a. O., S. 393.

Auf der Basis der Forschungsergebnisse über das Verhältnis von Individuum und Milieu, über das Problem der Ungleichheit, hat Giesecke seine Pädagogik aufgebaut und neu formuliert. Zunächst fragen wir, ob die soziologische Forschung die sozialen Wirklichkeiten widerspiegeln kann. Bedauerlicherweise finden wir keine eindeutigen Interpretationen für die gesellschaftliche Entwicklung. Geißler ist der Auffassung, dass das Modewort »neue Unübersichtlichkeit« (Jürgen Habermas) nicht nur für die deutsche Sozialstruktur der achtziger und neunziger Jahre gilt, sondern auch schon fünfzig Jahre vorher. Schon seit Ende des zweiten Weltkrieges geraten die deutschen Soziologen in Streit über die »wirklichen« Strukturen des Ungleichheitsgefüges in der Bundesrepublik. Verschiedene Konzepte konkurrierten gegenseitig oder lösten einander ab.⁴⁸⁹ In den fünfziger Jahren hat Schelsky bereits den wagemutigen Versuch unternommen, mit der vereinfachten These der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« die neu entstandene soziale Struktur zu deuten. Er ging davon aus, dass die marxistische Klassentheorie des neunzehnten Jahrhunderts durch die radikalen sozial-politischen Ereignisse überwunden worden ist. In der industriell-bürokratischen Gesellschaft zeigen die umfangreichen Aufstiegs- und Abstiegsprozesse die Nivellierung der sozialen Schichten und Klassen an. Die Industriearbeiterschaft, die Technik- und Verwaltungsangestellten seien kollektiv aufgestiegen. Das ehemalige Besitz- und Bildungsbürgertum sei von kollektiver Deklassierung betroffen. Die Verschmelzung der Klassen und Schichten in der Mitte hat eine Vereinheitlichung des sozialen und kulturellen Lebensstils und der Verhaltensweisen mit sich gebracht. Der Massenkonsum sei ein deutlicher Beweis dafür, wie die Massen, ohne unten oder oben, übereinstimmend an der materiellen und geistigen Fülle teilhaben.⁴⁹⁰ Dieses Phänomen der Verbürgerlichung hat das Selbstverständnis der westdeutschen Bevölkerung in den fünfziger und sechziger Jahren geprägt. Einzelne Kritiker, z. B. Dahrendorf, warnte davor, ihre Breitenwirkung könnte unter den Führungsschichten zu einer Ideologie führen, hinter der sich die ökonomischen und politischen Privilegien und die weiterhin deutlichen Mobili-

⁴⁸⁹ Vgl. R. Geißler: Die Sozialstruktur Deutschlands. Bonn 2002, S. 112.

⁴⁹⁰ Vgl. a. a. O., S. 113f. Vgl. H. Schelsky: Auf der Suche nach Wirklichkeit. München 1979, S. 326ff. (zit.

tätsbarrieren ignorieren liessen.⁴⁹¹

Seit den achtziger Jahren herrscht die neue These der Individualisierung, und eine Kontroverse wird wiederum über die Struktur der sozialen Ungleichheit in der Bundesrepublik entfacht. Diese Debatte in Deutschland kann man auf verschiedene Autoren zurückführen, die zeitgleich, aber unabhängig voneinander und aus verschiedenen Perspektiven argumentieren.⁴⁹² In dieser Debatte tritt die Verschmelzung der Klassen und Schichten im Mittelstand nicht mehr in den Vordergrund, sondern es ist von ihrer Auflösung die Rede.⁴⁹³ Die These ist umstritten. Michael Vester und Rainer Geißler u. a. sind große Gegner.⁴⁹⁴ Geißler hebt in Anlehnung an eine Fülle von empirischen Daten hervor, dass die Variationen von Wertorientierung, Lebensstil und Verhaltensweise immer noch sehr mit Schichten zusammenhängen. Z. B. sind nur 1.5 % der Frauen mit Hauptschulabschluss mit einem Akademiker verheiratet und bloß jeder 300. von den Männern mit Hauptschulbildung mit einer Akademikerin. Das beweist, dass die gesellschaftlichen Kreise sich nicht mit der Zeit sozial geöffnet, sondern eher geschlossen haben. Auch die Verwendung der Massenmedien und des Internets variiert schichttypisch. Der Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf die Erziehungsziele ist zum Teil noch tiefgreifender als in den fünfziger Jahren. Die schichtspezifischen Unterschiede auf das Wahlverhalten (Parteipräferenzen) sind in den letzten zwei Jahrzehnten noch deutlich usw.. Außerdem haben Wilson, Levy, Runciman, Gans und Katz auf eine neue Unterklasse aufmerksam gemacht, die der globalen wirtschaftlichen Konkurrenz, den neuen Technologien und dem Abbau integrativer staatlicher Regulierungen ausgeliefert ist. Problemgruppen wie Alleinerziehende,

Aufsatz zuerst 1953).

⁴⁹¹ Vgl. R. Geißler: Die Sozialstruktur Deutschlands. A. a. O., S.114f.

⁴⁹² Folgende Autoren das Thema der Individualisierung in die Diskussion gebracht: z. B. M. Kohli: Thesen zur Geschichte des Lebenslaufs als sozialer Institution. In: Ch. Conrad/J. -J. v. Kondratowitz (Hrsg.): Gerontologie und Sozialgeschichte. Berlin 1983, S. 133-145. Ders.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37(1985), S. 1-29. U. Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986. U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main 1994. Vgl. M. Wohlrab-Sah: Individualisierung: Differenzierungsprozess und Zurechnungsmodus. In: U. Beck/P. Soop (Hrsg.): Individualisierung und Intergration. Opladen 1997, S. 23f.

⁴⁹³ Vgl. M. Vester/P. v. Oertzen/H. Geiling u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Intergration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main 2001, S. 121.

⁴⁹⁴ R. Geißler: Facetten der modernen Sozialstruktur-Modelle und Kontroversen. In: Information zur poli-

schlecht Ausgebildete oder Zuwanderer usw. werden z. B. von der langfristigen beruflichen Ausgeschlossenheit bedroht. Die immer mehr verschärfte Trennung zwischen Verlierer und Gewinner in der modernen Welt ist offensichtlich.⁴⁹⁵

Geißler hat weiter argumentiert, dass sich die Durchsetzungsmöglichkeit der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse nur in den höheren Klassen, im »Umfeld akademischer Milieus« intensiver vollziehen, denn »mit höherem Wohlstand ist eine stärkere Freisetzung von materiellen Zwängen und mit höherer Bildung ein höheres Maß an Selbstreflexion und eine weitergehende Lösung aus traditionellen Bindungen verknüpft.«⁴⁹⁶

Aus dieser soziologischen Analyse kann man keine eindeutigen Schlüsse ziehen. Die Unübersichtlichkeit der modernen Gesellschaft bildet vielleicht den einzigen Konsens unter den verschiedenen Soziologen. Daher kann man die sozialen Strukturen nur mit bestimmten Prognosemustern partikular interpretieren. Das kann leicht dazu verleiten, dass man ein bestimmtes Deutungskonzept herausgreift, um eigene Thesen zu unterstützen. Dies wird als eine große Identitätskrise in der Erziehungswissenschaft erfahren. Die Pädagogik versucht, in Anlehnung an die Sozialwissenschaften ihre Forschungs- und Handlungsprobleme neu zu gestalten. Die erziehungswissenschaftlichen Selektionskriterien fehlen jedoch so sehr, dass die Rezeption in die Beliebigkeit gerät.⁴⁹⁷ So hat Giesecke Ende der sechziger Jahre angesichts der Herausforderung durch die Studentebewegung die gesellschaftliche Ungleichheit aufgegriffen und seine parteilich orientierte politische Didaktik entwickelt. Erst in den neunziger Jahren hat er die Individualisierungstendenz aufgenommen und darauf seine Pädagogik weiter aufgebaut. Diese Missgriffe und Widersprüche zeigen sich noch in folgenden Beispielen: Er hat die Jugend in den achtziger Jahren nur als freizeit- und gegenwartsorientiert gekennzeichnet, um die These »das Ende der Erziehung« zu belegen. Aber das Jugendbild ist eigentlich ganz divergent, reicht wie ein Spektrum von der Null-Bock-Generation, die nichts von der Zukunft er-

tischen Bildung. Nr. 269/2000, S. 60.

⁴⁹⁵ Vgl. M. Vester: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. A. a. O., S. 134.

⁴⁹⁶ R. Geißler: Die Sozialstruktur Deutschlands. A. a. O., S. 140.

⁴⁹⁷ P. Vogel: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei

wartet, hin zu einer optimistisch das Leben meisternden Jugend. Solche Bilder zeigen nur, dass es immer weniger möglich ist, die pluralisierte Jugendszene auf einen Nenner zu bringen.⁴⁹⁸ Während er in »Das Ende der Erziehung« von 1985 noch behauptet, dass sich das Verhältnis von Arbeit und Freizeit verändert hat, - Freizeit statt Arbeit stehe im Mittelpunkt⁴⁹⁹ -, meint er 1996 im »Wozu ist die Schule da?«, Arbeit stehe nach wie vor in der Mitte des Lebens, sie beeinflusst die Moral mit.⁵⁰⁰ Um seine unterschiedlichen und jeweiligen Thesen nachzuweisen, hat Giesecke zwei unterschiedliche Interpretationen von Arbeit und Freizeit benutzt. In »Ende der Erziehung« wird die Dominanz der Freizeittendenzen, die das Entschwinden der Zukunft markiert, betont, damit das Ende der bürgerlichen Erziehung herausgehoben wurde; in den neunziger Jahren hingegen will er der Idee der kindgerechten Schule entgegenwirken. Daher legt er viel Nachdruck darauf, dass die Zukunft des Kindes kein Selbstzweck, sondern arbeitsorientiert ist.⁵⁰¹

Die gleiche Tendenz kann sogar gegensätzliche Argumente hervorbringen, so z. B. belegt für Giesecke die pluralistische Sozialisation die Ohnmacht der bürgerlichen Erziehung. Demgegenüber hat von Hentig so argumentiert, dass gerade die Verbreitung der anonymen Sozialisation die Bedeutung der Erziehung noch verstärkt.⁵⁰² Aus der pluralistischen Sozialisation haben sich zwei umgekehrte Schlußfolgerungen ergeben: Die eine ist das Entschwinden, die andere die Verstärkung der Erziehung.

In »Das Ende der Erziehung« hat Giesecke auch mit zweierlei Logik angesichts des sozialen Wandels argumentiert: Er kritisiert die Psychologisierung- bzw. Pädagogisierungstendenz und entwirft eine entpädagogisierte Schule, die sich dieser Tendenz entgegensetzen sollte, andererseits hat er die Auflösung der Generationsunterschiede begrüßt, um davon die Abschaffung der Erziehung abzuleiten. Bei der These »Bildung statt Erziehung« geraten seine Argumentationen auch ins Zwielflicht: Wenn das Ende der Erziehung nur

Kant. Frankfurt am Main 1990, S. 14f.

⁴⁹⁸ Vgl. A. Schildt: Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik. In: Informationen zur politischen Bildung. Nr. 270/2001, S. 37.

⁴⁹⁹ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 43-46.

⁵⁰⁰ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 232f.

⁵⁰¹ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 232f.

»das Ergebnis eines nicht umkehrbaren historischen Prozesses«⁵⁰³ wäre, könnten wir auch mit der selben Logik begründen, dass der bildungsbürgerliche Zeitgeist mit der Zeit auch verschwinden wird, denn die Bildersprache der Medien hat anstelle der Bücher als dominierende Deutungsform die sozialen Realitäten interpretiert.⁵⁰⁴ Dann scheint es genau so hoffnungslos, die Bildungsidee wieder aufleben zu lassen. Offensichtlich richtet Giesecke sich gegen die Erziehung, um sein Bildungsideal zu betonen - die bürgerliche Erziehung sollte mit der Zeit zum Ende kommen, aber die Bildung sollte gegen die Zeit aufleben. Alle Versuche Gieseckes werden unternommen, in verschiedenen Phasen mit verschiedenen gesellschaftlichen Analysen seine Bildungsidee durchzusetzen. Man muss doch fragen, ob die sozialwissenschaftlichen Ergebnisse nur dazu dienen, um als Maßstab zur Verfügung zu stehen und instrumentalisiert zu werden.

Wie kommt es dazu, dass die Tendenzdiagnosen willkürlich gebraucht werden? Es geht um die unterschiedliche Rolle von Pädagogik und Sozialwissenschaften. Die letzteren - freilich unter verschiedenen Modellen - beschränken sich ursprünglich auf Analysen. Ihre Arbeitsmethoden führen nur dazu, festzustellen, was ist, wie es ist, und warum es so ist. Sie ist nur für die prognostische Feststellung geeignet.⁵⁰⁵ Schelsky hat der Soziologie diese Grenze gesetzt, sie ist nur für die Diagnose zuständig, die Therapie überlässt sie anderen Instanzen.⁵⁰⁶ Der medizinische Vergleich vermag eher mehr Streit zu verursachen als Klarheit zu schaffen. Aber abgesehen davon, ob die Gesellschaft krank ist oder nicht, kann man zumindest damit sagen, die Soziologie ist zu nichts verpflichtet und eine klare Diagnose genügt ihr. Aus den sozialwissenschaftlichen Ergebnissen lassen sich keine eindeutigen pädagogischen Resultate folgern. Es führt leicht zum subjektiven Mißbrauch, wenn man versucht, davon bestimmte pragmatische oder normative Urteile abzuleiten.⁵⁰⁷

⁵⁰² Vgl. H. v. Hentig: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? A. a. O., S. 492f.

⁵⁰³ H. Giesecke: Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. A. a. O., S. 510.

⁵⁰⁴ Vgl. H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 137f.

⁵⁰⁵ Vgl. H. Rauschenberger: Zum Verhältnis von Pädagogik und Soziologie. In: Thomas Ellwein u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Handbuch, Bd. III, Berlin 1971, S. 397.

⁵⁰⁶ Vgl. W. Flitner: Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik. Hamburg 1964, S. 20f.

⁵⁰⁷ Vgl. H. Rauschenberger: Zum Verhältnis von Pädagogik und Soziologie. A. a. O., S. 398.

Von daher behaupten wir, dass die pädagogische Normenbegründung unverzichtbar ist. Weiter fragen wir, worin die Normen der Pädagogik bestehen? Wie in der Einleitung erwähnt wurde, leidet die Pädagogik gerade unter überbordenden Normenanforderungen. Aus diesem Grund will Giesecke durch die Gleichsetzung der Pädagogik mit der pluralistischen Gesellschaft die speziellen pädagogischen Normen abschaffen, damit die Subjektivität unbehindert sich entfalten kann. Aber kann die Voraussetzung der Entfaltung der Subjektivität erst geschaffen werden, wenn die Pädagogik ihre Normenbegründung verliert?

Andererseits besteht die andere Gefahr bei der Rezeption der sozialwissenschaftlichen Ergebnisse in die Pädagogik darin, dass die Mikroebene des Einzelnen von der Makroebene gewissermaßen zugedeckt wird. In den Sozialwissenschaften geht es um die durchschnittlich-allgemeinen Beobachtungen der gesellschaftlichen Tendenzen. Wie der Einzelne auf die jeweilige Tendenz reagiert, bleibt offen. In den achtziger Jahren gab es für Giesecke keine Zukunftsperspektive mehr, aber für andere kann sie als Zukunftsoffenheit optimal begriffen werden. Aber wie man auch diese Tendenz interpretiert, die realen Zukunftschancen liegen unmittelbar im Individuum bzw. in seiner Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und Lebensgeschichte.⁵⁰⁸ Wenn die Entwicklung der Individualität vor allem auf politischer Ebene entschieden würde, würde die Gesellschaft dem Einzelnen die individuelle Entscheidung abnehmen. Doch die Makroebene der Gesellschaft kann die Mikroebene des Individuums nicht ersetzen. Die Entfaltung der Subjektivität wird nicht allein von der Außenwelt determiniert. Wir erinnern uns noch daran: Giesecke hat in den achtziger Jahren noch die Soziologie heftig angegriffen, dass ihre Forschung nur die menschlichen Gruppen betrifft, ohne die Entwicklung des »einzelnen« Kindes ins Auge zu fassen.⁵⁰⁹ Leider hat sein ganzer Denkvorgang gerade seiner Absicht, Individualität zu fördern, widersprochen.

Man kann nicht durch den gesellschaftlichen Fortschritt die Autonomiemöglichkeit ge-

⁵⁰⁸ Vgl. H. R. Müller: Vom »Ende der Erziehung«: Kritik der pädagogischen Rezeption »postmodernen« Denkens. A. a. O., S. 317.

währleisten. Zwar hat in der demokratisierten Gesellschaft das Individuum mehr Freiraum sich durchzusetzen, aber der kollektive Fortschritt kann der Selbstbestimmung des Menschen keine grundlegende Basis anbieten. Mit solcher Denklöge hat Giesecke in den sechziger und siebziger Jahren seinen Schwerpunkt darauf gelegt, die Voraussetzung der Autonomie, die demokratische pluralistische Gesellschaft, zu schaffen. Erst seit den achtziger Jahren hat er die Selbstbestimmungsmöglichkeit anerkannt, weil die pluralistische Sozialisation sich vollzogen hatte. Das heißt gleichzeitig: Für Giesecke besteht in einer eindeutigen Sozialisation keine Möglichkeit, sich selbst zu bestimmen. Solcher Aspekt setzt Wahlmöglichkeiten voraus. Nur wenn verschiedene Optionen vorhanden sind, kann man von der Individualität sprechen. Diese Betrachtungsweise bleibt hauptsächlich auf die je erreichten Ergebnisse beschränkt. Die prozessuale Bedeutung wird übersehen, die auf die Anthropologie zurückführt.

Ich gehe von Kant aus, um die zwei Probleme zu behandeln. Man findet mit dem Subjektbegriff Kants eine anthropologische Grundlage für die Selbstbestimmung; und der darin implizierte normative Anspruch bietet die Basis der individuellen bzw. pädagogischen Normenbegründung. So gesehen kann man die politisch-soziale Voraussetzung von Gieseckes Pädagogik verneinen. Individualität ist nicht erst in der demokratischen Gesellschaft möglich, weil die Individualität nicht von sozialen Situationen abhängig ist, sondern vor allem eine anthropologische Grundlage hat. Daraus kann man für das Subjekt bzw. die Pädagogik die allgemeingültigen Normen folgern, die für die Individualität unerlässlich sind. Mit der Hilfe von Luhmanns »Selbstreferenz« wird die Selbstbestimmung des Subjekts und sein Verhältnis zur Erziehung neuformuliert. Weiter werden im folgenden die zwei Probleme erörtert:

I. Anthropologische Grundlage der Selbstbestimmung:

Sich selbst zu bestimmen, ist in der Tradition Kants die Bestimmung des Menschen. Seine

⁵⁰⁹ Vgl. H. Giesecke: Das Ende der Erziehung. A. a. O., S. 82.

Freiheit wird von der Selbstbestimmung her begründet.⁵¹⁰ Daher wird die anthropologische Grundlage des Subjekts transzendentalphilosophisch definiert. Aber wie der Mensch als Subjekt mit der Außenwelt kommuniziert und seine Selbstbestimmung durchsetzen kann, bleibt unerklärt. Mit der »Selbstreferenz« nach Luhmanns systemtheoretischen Ansatz wird die Selbstbestimmung des Subjekt funktional analysiert. Sein Subjektbegriff bricht zwar mit den überkommenen Substanzvorstellungen, aber er gibt den Gedanken der Individualität nicht preis.⁵¹¹ Seiner Meinung nach interpretiert die Soziologie die gesellschaftlichen Sachverhalte nach Klassen und Schichten und begreift die Sozialisation nur als die Reproduktion der Schichtung von Generation zu Generation. Eine derartige Erklärung bietet aber keine befriedigende Antwort auf die verschiedenen Abweichungen. Luhmanns Absicht ist es, die Disziplinengrenzen zu überschreiten und ein Deutungsmuster für Sozialisation zu entwerfen.⁵¹² In diese Lücke der kollektivorientierten Soziologie hat er mit selbstreferenziellen Systemen bzw. psychischen Systemen eingegriffen, »die ihre eigene Reproduktion aufgrund eines geschlossenen Netzwerkes rekursiver Operationen betreiben - was gelingen oder auch mißlingen kann.«⁵¹³ Jedoch die Geschlossenheit der selbstreferenziellen Systeme schließt die Beeinflussung der Umwelt nicht aus, die aufgrund ihrer Andersartigkeit im Hinblick auf das System definiert ist. Sie unterscheiden sich scharf von sozialen Systemen und bilden gleichzeitig zusammen eine Einheit. Das heißt, System und Umwelt unterscheiden sich, aber sind aufeinander bezogen.⁵¹⁴

Die weitere Frage ist, wie man unter der Bedingung der Geschlossenheit der selbstreferenziellen Systeme ein hohes Maß an Konformität in Sozialisationsprozessen erklären kann. Luhmann ist davon ausgegangen, dass die psychischen und sozialen Systeme trotz ihrer scharfen Trennung in einem wichtigen Aspekt noch Gemeinsamkeit haben. »Sie be-

⁵¹⁰ M. Heitger: Systematische Pädagogik - Wozu? A. a. O., S. 56.

⁵¹¹ Vgl. J. Oelkers: System, Subjekt und Erziehung. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 193.

⁵¹² Vgl. N. Luhmann: Sozialisation und Erziehung. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1987, S. 173f.

⁵¹³ A. a. O., S. 174.

⁵¹⁴ Vgl. E. Anhalt: Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität. Weinheim 1999, S. 54.

stehen beide aus Elementen, die den Charakter von Ereignissen haben, also mit ihrem Auftreten sogleich wieder verschwinden. Im einen Falle können wir von Gedanken, im anderen Falle von Kommunikationen sprechen. In jedem Falle wird das >Material<, aus dem das System besteht, nicht gespeichert, sondern sofort wieder aufgelöst; und in jedem Falle erfordert die >autopoietische< Reproduktion des Systems nicht eine ungefähr gleiche Replikation der Elemente, sondern die Herstellung eines *andersartigen* Ereignisses, das ebenfalls sofort wieder verschwindet, um weiteren Gedanken bzw. Kommunikationen Platz zu machen. Die Strukturen beider Systeme sind deshalb spezialisiert auf dieses ständige Ersetzen von etwas durch etwas anders, und sie stehen in beiden Fällen daher unter der Notwendigkeit, Anschlußfähigkeit zu sichern.«⁵¹⁵ Die psychischen und sozialen Ereignisse im Gedanken- und Kommunikationsprozess treten auf und verschwinden wieder. Dadurch sind psychische und soziale Systeme miteinander verbunden. Gerade die Simultanpräsenz ihrer Elementarereignisse bilden die Basis der Konformität der Sozialisation, weil sie zum großen Teil zusammenfallen können. Aber so eine Konformität ist nicht stabilisiert, denn »die Ereignishaftigkeit der Elemente verhindert, daß sie aneinander kleben bleiben. Die momentane Übereinstimmung löst sich immer sofort wieder auf, und im nächsten Moment kann das Bewußtsein abschweifen, etwas Nicht-kommunizierbares denken, abrechnen oder pausieren, während die Kommunikationslast auf andere übergeht.«⁵¹⁶ Wegen der ständigen Auflösung der Ereignisse kann die Übereinstimmung in der Sozialisation nicht langfristig garantiert werden. Das erklärt zugleich, warum die Systeme trotz hoher Kongruenz verschieden bleiben können, denn ihre Elemente können im Laufe der Zeit immer auch von andersartigen Ereignissen ersetzt werden. Andererseits hat das Bewußtsein psychischer Systeme die Möglichkeit, in der Kommunikationen abzuschweifen, abzubrechen oder zu pausieren, weil sie für Verneinung und Bejahung bereit sind. Dadurch steht alle nachfolgende Kommunikation vor der Alternative, vorausgehen-

⁵¹⁵ N. Luhmann: Sozialisation und Erziehung. A. a. O., S. 174.

⁵¹⁶ A. a. O., S. 175.

de Kommunikation entweder zu billigen oder zu mißbilligen.⁵¹⁷

Aus dem Deutungsmodell der selbstreferentiellen Systeme hat Luhmann Konsequenzen für die Theorie der Sozialisation gezogen, die nicht vereinfacht auf eine Übertragung des Konformitätsmusters reduziert wird. Es liegt auf der Hand, dass die Sozialisation zusammenhängt »mit der durch Kommunikation ständig reproduzierten Alternative von Konformität oder Abweichung, Anpassung oder Widerstand; und dies gilt auch dann, wenn man die zum Konflikt führende Kommunikation der Ablehnung scheut und die Ablehnung bei sich behält.«⁵¹⁸ Die unterschiedlichen Reaktionen von selbstreferentiellen Systemen auf die Sozialisation bzw. umweltliche Beeinflussung zeigen ihre Eigenständigkeit. Die äußerliche Konformität kann sogar auch eine innerliche Ablehnung implizieren. Auch der Widerstand im Nationalsozialismus zeigt die Diskrepanz zwischen eigener Entscheidung und fremder Deutung, die allein das widerständige Verhalten nicht erklären kann. Der Widerstand stellt sich nach U. Pfeiffer aus einem doppelten Aspekt dar: »einmal als negative, ablehnende Reaktion, die jemand unter bestimmten Umständen, etwa auf eine Forderung oder eine Bitte hin, erfährt oder erduldet, zum anderen als negative, ablehnende Reaktion, mit der eine Person auf eine Erwartung reagiert. Es handelt sich also einerseits um ein passives >Widerstand erleben< und andererseits um ein aktives >Widerstand leben<.«⁵¹⁹ Das heißt, der Widerstand wird sowohl positiv als auch passiv verstanden. Nicht nur die bestimmte ablehnende Handlung, sondern auch Distanz, Abgrenzung zu einer Sache oder zu einem Thema. Im Anschluß an Luhmann kann man sagen, die Selbstbestimmungsmöglichkeiten sind strukturell unabhängig von der äußerlichen Situation des Menschen. Deswegen ist die soziale Pluralität für die Selbstbestimmung zweitrangig.

Paradoxerweise liegt die Bedeutung der Emanzipation sogar gerade im Prozess des Strebens. Giesecke hat Mitte der neunziger Jahre einen nachdenkenswürdigen Satz

⁵¹⁷ Ebd.

⁵¹⁸ Ebd.

⁵¹⁹ U. Pfeiffer: Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn. Hamburg 1999, S. 17f.

niedergeschrieben: »Wenn die Emanzipation aber kaum noch Anstrengung kostet, sondern in den Schoß fällt, ist sie historisch wie biologisch erledigt.«⁵²⁰ Giesecke hat das Entschwinden der emanzipatorischen Bedeutung im Freizeit- und Konsumbereich den Grunderfahrungen des materiell guten Lebens zugeschrieben. Wenn die jüngere Generation bereits materiell nach ihren Wünschen leben könnte, würden sie nicht motiviert, sich von den Eltern zu emanzipieren und für die eigene Zukunft zu kämpfen. Interpretieren wir den Satz weiter, führt die ständige Konfrontation mit der sozialen und der politischen Lage dazu, den Reflexionsprozess über die eigene Wertbildung und Identität in Gang zu setzen. Mit anderem Worte: Die Verwirklichung der Autonomie ist so komplex, dass man ihre Realisierung nicht auf den sozialen Faktor reduzieren kann. Die anthropologische Grundlage ist eher der elementare Sachverhalt.

II. Paradoxie von Pädagogik und Politik:

Die disziplinäre Besonderheit der Pädagogik liegt in der Normenbegründung. Die Gleichsetzung von Pädagogik und Sozialwissenschaften hat zu der Normenlosigkeit in der Pädagogik geführt. Weil Giesecke in seiner gedanklichen Entwicklung immer das Pädagogische mit dem Politischen identifiziert, zieht sich die Normenproblematik in seiner Pädagogik durch:

Im Namen der Emanzipation hat er sich in der ersten gedanklichen Phase gegen die bestehenden Normen und gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. die traditionelle Erziehung gewandt. Mitte der achtziger Jahre hat er aus dem Ende der politischen Emanzipation das Ende der Erziehung abgeleitet. Damit hat er das Sollen-Problem in der Pädagogik verleugnet und hielt das Ende der Erziehung für vorteilhaft für die Emanzipation des Individuums. Die Verschärfung der Individualisierungstendenz seit den neunziger Jahren ist doppelseitig: Sie gibt zwar günstige Bedingungen für die Entwicklung der Individualität, aber ihre Folge ist die Orientierungslosigkeit. Giesecke hat auf diese Bedrohung reagiert und den Erziehungsbegriff wieder in das pädagogische Denken aufgenommen. Trotzdem

⁵²⁰ H. Giesecke: Wozu ist die Schule da? A. a. O., S. 46.

behauptet Giesecke immer noch, dass die normative Begründung der Erziehung angesichts der Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft partikular ist. Von daher lautet sein Entwurf für die Schule: Der Schüler ist nicht nur ein Unterrichtsteilnehmer, sondern auch ein Bürger. Im sachlichen Informieren hat der Lehrer die Oberhand, dagegen hat er in der normativen Debatte keinen Vorsprung mehr vor seinen Schülern und diskutiert gleichrangig mit ihnen.⁵²¹ Dadurch wird die pädagogische Dimension auf die politische beschränkt. Die Synchronisierung von Pädagogik und Politik bzw. Gesellschaft übersieht ihre paradoxe Beziehung. Die politische Lage muss durch die pädagogischen Erfolge abgesichert werden. Denn:

»der Pluralismus ist kein Neutralismus. Und dieser normative ethische Monismus des Pluralismus fordert eine bestimmte - und nicht: beliebige! - moralische (rechtliche, soziale, politische, pädagogische) Ordnung, damit die Pluralität überlebensfähig ist. Versteht man unter Pluralismus ein Ordnungs- und Organisationsgefüge der Nichtübereinbestimmung innerhalb bestimmter Regeln, so wird deutlich, daß die moralischen Bedingungen für Pluralität zwar noch differenzierbar, aber eben nicht mehr pluralisierbar werden.«⁵²²

Das ist die Paradoxie des Pluralismus, dass ihm ein normativer ethischer Monismus zugrunde liegen muss, damit die Pluralität verankert werden kann.⁵²³ Um den Boden für den politischen Pluralismus zu schaffen, muss er u. a. auch durch die Pädagogik gestützt werden. Der pädagogische Monismus ist für den politischen Pluralismus nötig, damit er nicht zum Relativismus führt.⁵²⁴ Diese Paradoxie hat Oelkers in der Tradition der praktischen Vernunft von Kant weiter wie folgt ausgelegt.⁵²⁵

1. Praktische Vernunft kann nicht plural begriffen werden:

⁵²¹ Vgl. H. Giesecke : Pädagogische Illusion. A. a. O., S. 220.

⁵²² J. Zirfas: Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. A. a. O., S. 239.

⁵²³ Vgl. a. a. O., S. 238. Die Bedeutung von Pluralität und Pluralismus wird nach der Meinung von Zirfas differenziert: Die erstere lässt sich als die Vielfalt ethisch-pädagogischer Entwürfe und die letztere als ethische Theorie der Pluralität bezeichnen. Vgl. a. a. O., S. 233.

⁵²⁴ Vgl. a. a. O., S. 239.

⁵²⁵ Vgl. J. Oelkers: Pädagogische Ethik. A. a. O., S. 91ff.

Die pluralen Realitäten können nur vermittelt werden, »wenn >praktische Vernunft< die Bedingung der Möglichkeit ethischer Reflexionen und moralischer Handlungen definiert und überwacht.«⁵²⁶ Deswegen kann sie nicht selber plural sein. Für den moralischen Regelungsbedarf pluraler Wirklichkeiten besteht nur eine praktische Vernunft, die zwar nicht mehr wie ein Allgemeinanspruch gelten, aber als Kommunikationsprozess begreifbar sein kann.

2. Moral ist nur aus der Zuschauer-, nicht jedoch aus der Handlungsperspektive »pluralisierbar«:

Der Pluralismus ist eine Beobachterzuschreibung. Aber die moralische Einstellung eines Handelnden ist nicht pluralisierbar, sonst könnte er sein Handeln weder rechtfertigen noch entschuldigen. Um seine Identität zu bewahren, muss er sich der Vielfalt widersetzen.

Die zwei Punkte zeigen, dass die Pluralität im Widerspruch zum Handelnden steht. Die politische vielfältige Wirklichkeit muss im Erziehungsprozess verarbeitet werden und zwar im Namen der praktischen Vernunft. Das heißt: Die grundsätzlichen moralischen Bedingungen werden vermittelt, damit der Schüler auf dieser Basis die pluralen Regeln und Verhaltensweisen in den verschiedenen Institutionen weiter reflektieren kann. In diesem Zusammenhang sollte die Normendiskussion zwischen Lehrer und Schüler nicht symmetrisch laufen, wie Giesecke behauptet. Die Asymmetrie bleibt nicht nur in der sachlichen Erklärung von Sachverhalten, sondern auch in der normativen Auseinandersetzung bestehen. Solche asymmetrische moralische Kommunikation bedeutet für Oelkers »Erziehung«.⁵²⁷ Es ergeben sich plurale Meinungen, die wegen der Differenzierungsdynamik der modernen Gesellschaft nicht vermieden werden können. Aber aus der pädagogischen Verantwortung und der damit verbundenen Autorität, die der Erwachsene gegen-

⁵²⁶ A. a. O., S. 92.

⁵²⁷ Vgl. a. a. O., S. 263.

über Noch-Nicht- Erwachsenen hat,⁵²⁸ sollte der Lehrer auf der grundlegenden ethischen Voraussetzung beharren und dann die pluralen Meinungen des Schülers akzeptieren, egal ob er sie wünschen kann oder nicht.

Im Grund genommen bezieht sich die aus der sozialen Tatsache folgende Pluralität auf die Ergebnisse, nicht auf die Verfahren. Darin liegt die Verwechslung von politischer und pädagogischer Dimension von Giesecke. Die praktische Vernunft ist für das Verfahren nötig, durch das ethische Prinzipien in den Kommunikationsprozess gebracht werden, die eine allgemeine Geltung haben müssen. Nur so kann das Kind als Subjekt daraus seine Meinungen ableiten und sich rechtfertigen und muss in seinen Handlungen nicht dem Zufallsprinzip folgen. Die Verfahrensweise ist grundlegend für die subjektive moralische Reflexion. Die daraus abgeleitete Vielfalt ist zweitrangig. Giesecke hat Ursache und Wirkung verwechselt, wenn er mit den pluralen Normen der Entfaltung der Individualität einen Boden geben will. Die politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeiten sind keine Voraussetzung der Subjektivität. Nur unter der erzieherischen Leitung kann das Individuum seine Freiheit und sein Gewissen gebrauchen und hat dadurch erst die Möglichkeit zur individuellen Wertebildung. Nicht die politische entscheidet die pädagogische Ebene, sondern das Wechselspiel zwischen der politischen und pädagogischen Ebene - die Pluralität aus der Einheit - macht die individuelle Selbstbestimmung möglich.

In diesem Zusammenhang ist die moralische Erziehung unentbehrlich. Die Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der erzieherischen Wirksamkeit sollte man eher als »Unmacht« als die Ohnmacht der Erziehung bezeichnen.⁵²⁹ Von der Unplanbarkeit der Erziehung kann man nicht direkt zum Ende der Erziehung überspringen. Giesecke wendet sich deshalb stark gegen die erzieherische Absichten und Normen, weil er sie als Kontrolle betrachtet und dadurch die Individualität des Kindes geopfert wird. Noch schlimmer für Giesecke ist, dass das Gelingen der moralischen Erziehung vielleicht als gefährliche politische Folge eine Wiederholung der Nazi-Zeit verursachen kann. Deshalb hält er die voll-

⁵²⁸ Vgl. a. a. O., S. 256.

⁵²⁹ Vgl. J. Zirfas: Die Lehre der Ethik. A. a. O., S. 262.

zogene pluralistische Sozialisation für positiv, denn sie kann die pädagogische Totalität verhindern.⁵³⁰ Wenn der erzieherische Erfolg mit politischer Pluralität korrespondiert, wird nicht nur die Subjektivität des Educandus gerettet, sondern auch die gefährliche politische Wirkung verhindert. Aber er hält die von außen aufgedrungenen erzieherischen Normen und die universellen Normen nicht auseinander. Er hat moralische Erziehung einfach ganz und gar abgelehnt und das Lernen als den Oberbegriff in seiner Pädagogik herausgehoben, in dem nur die souveräne subjektive Leistung betont wird. Stattdessen, wie man den Educandus zu ethischer Reflexion bringen kann, lehnt Giesecke die möglichen Technologien moralischer Erziehung ab. Damit hat er die seit Kant immer wieder gestellte pädagogische Antinomie, wie man durch Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung erziehen könne, umgangen. Wenn die Kausalpläne nicht auf die Persönlichkeit des Kindes einwirken - so meint Giesecke, sind die Kinder und Jugendlichen auf den Weg zur individuellen Emanzipation. Unter der Formel »Lernen statt Erziehung« wird gegen die Kausalität und Technologie entschieden. Die Frage ist nun, ob Gieseckes Substitution das klassische pädagogische Dilemma lösen kann. Diese können wir in Hinblick auf die moralische Erziehung mit Luhmann und Schorr analysieren. Ihrer Auffassung nach ist Pädagogik unfähig, theoretisch mit diesem Grundproblem umzugehen.⁵³¹ Die mit der Systemtheorie neu formulierte Fragestellung heißt nun: Wie kann ein zu Erziehendes Subjekt erzogen werden, wenn es ein selbstreferentielles System darstellt? »Der Sozialisand kann immer auch anders, und das Problem wiederholt sich verschärft, wenn man versucht, diese anderen Möglichkeiten durch Konditionierungen auszuschließen. Jedes Wort kann bezweifelt werden, jede Maßnahme ist in ihrer Intention durchschaubar und erzeugt Möglichkeiten der Opposition. Im Prinzip nimmt der Erzieher sich also etwas Unmögliches vor.«⁵³² Daher machen Luhmann und Schorr darauf aufmerksam, dass die Technologiedefizit ein

⁵³⁰ Vgl. H. Giesecke: Politische Bildung. A. a. O., S. 50.

⁵³¹ Vgl. N. Luhmann/K. E. Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main 1982, S. 12.

⁵³² N. Luhmann: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: J. Oelkers/H. -E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 60.

strukturelles Problem im Erziehungssystem ist.⁵³³ Sollte man auf die Technologie verzichten, wenn sie nicht oder zumindest wenig funktioniert? Aber der Sinn der Technologien besteht nicht in der perfekten Entsprechung der Wirklichkeiten, sondern im praktischen Aspekt: um Handeln zu ermöglichen. »Da es keine für soziale Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektive Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müßte. Es gibt lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich >falsche< Kausalpläne, an denen die Beteiligten sich selbst in bezug auf sich selbst und in bezug auf andere Beteiligte orientieren. *Das ist die einzige Basis jeder möglichen Technologie.*«⁵³⁴ In dieser Ansicht ist eine Paradoxie in der pädagogischen Praxis impliziert. Der Erzieher verhält sich, als ob er den Kommunikationsprozess mit den zu Erziehenden in Griff bekommen hätte. Das heißt, diese Als-ob-Logik ist die Basis des erzieherischen Handelns, damit die komplexen Situationen durch die Kausalpläne einigermaßen reduziert bzw. beherrschbar werden. Luhmann und Schorr haben zwar darüber hinaus skizziert, wie Erziehung unter zwei selbstreferenziellen Systemen möglich ist, aber diese Skizzierung geht eher vom Aspekt des Erziehers aus. Prange versucht demgegenüber, mit dem Lern- und Erziehungsbegriff auf die zwei Aspekte von Zögling und Erzieher Rücksicht zu nehmen. »Das Lernen geht nicht auf in dem, was die Erzieher sich vornehmen und wollen; es ist teils konform, teils neutral und teils resistent gegenüber der Erziehung.....Was immer rezipiert wird, wird *modo recipientis* rezipiert, woraus erhellt, dass das Lernen nicht im passiven Hören und Gehorchen, in der kopierenden Anpassung besteht, sondern in der verwandelnden Aneignung, dem Zueigenmachen im Kontext der eigenen Lebensgeschichte, der epochalen Umstände und auch der zufälligen Absichten.«⁵³⁵ Danach wird die Unterscheidung von Erziehen und Lernen gemacht. Das Lernen ist nicht allein von den erzieherischen Zwecken und Maßnahmen bestimmt und entspricht nicht der Erzie-

⁵³³ Vgl. N. Luhmann/ K. E. Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. A. a. O., S. 14.

⁵³⁴ A. a. O., S. 19.

⁵³⁵ K. Prange: Plädoyer für Erziehung. Hohengehren 2000, S. 203f.

hung.⁵³⁶ Diese pädagogische Differenz ist erfahrbarer Sachverhalt: »Das Lernen ist der Erziehung inkommensurabel.....In jedem Falle gilt: Das Lernen geht nicht auf in Erziehung, und die Erziehung erreicht das Lernen immer auch anders, als sie gemeint ist.«⁵³⁷ Die Differenz von Erziehen und Lernen bzw. die pädagogische Differenz zeigt die Autonomie des Individuums. Nicht die Abschaffung der moralischen Erziehung, sondern die Grenze ihrer Wirksamkeit gewährleistet Individualität.

Zusammenfassend ist zu sagen: In vorliegender Arbeit werden zwei Thesen aufgestellt. Zum einen wird behauptet, dass die Entwicklung von Gieseckes Bildungstheorie in der Thematisierung der Entfaltung der Individualität kontinuierlich verläuft. Zweitens wird der Versuch unternommen, durch die Thematisierung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik die Problematik der Pädagogik Gieseckes zu kritisieren. Giesecke wollte und will durch politische Pluralität die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten garantieren. Pädagogische Normen werden daher ignoriert zugunsten der Individualität. Ich versuche zuerst, auf die anthropologische Grundlage von Selbstbestimmung hinzuweisen, die vor gesellschaftlichen Entwicklungsstufen steht. Die allgemeingültigen Normen werden aus der Anthropologie abgeleitet und gelten als Basis der Individualität. Daher entsteht die Paradoxie von Pädagogik und Politik: Der politische Pluralismus muss durch eindeutige moralische Erziehung abgesichert werden. Die moralische Erziehung gefährdet die Verwirklichung des Subjekts nicht, sondern sie bietet ethische Überlegungen, mit denen der jeweilige Educandus im Kontext seiner eigenen Lebensgeschichte seine moralischen Reflexion unterschiedlich entwickelt und unterschiedliche Lernergebnisse hervorbringt, die seiner Individualität entsprechen. Die moralische Erziehung wird nicht in der pluralistischen Gesellschaft diskreditiert, sondern sie weist durch ihre Differenz zum Lernen auf ihr neues Gesicht hin.

⁵³⁶ Vgl. ebd.

⁵³⁷ A. a. O., S. 145.

7. LITERATURVERZEICHNIS

I. Schriften und Aufsätze von Giesecke

1. Bücher

Didaktik der politischen Bildung. München 1965 (Neue Ausgabe 7. Aufl. 1972, 10. erw. Aufl. 1976, 12. Aufl. 1982)

Politische Bildung in der Jugendarbeit. München 1966

(Mit A. Kiel und U. Perle) Pädagogik des Jugendreisens. München 1967

Jungsein in Deutschland. München 1967

(Hrsg.) Freizeit- und Konsumerziehung. Göttingen 1968

Einführung in die Pädagogik. München 1969 (5. überarb. Aufl. 1973, neu bearb. Aufl. 1978, 9. Aufl. 1982, Neuausgabe Weinheim/München 1990)

Die Jugendarbeit. München 1971 (5. völlig Neubearb. Aufl. 1980)

(Hrsg.) Offensive Sozialpädagogik. Göttingen 1973

Methodik des politischen Unterrichts. München 1973

Bildungsreform und Emanzipation - Ideologiekritische Skizzen. München 1973

Anleitung zum pädagogischen Studium. München 1974

(Mit A. Klönne und D. Otten) Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik. Eine Sozialkunde. Frankfurt am Main 1976

Einführung in die Politik. Lese- und Arbeitsbuch für den Sozialkundeunterricht im Sekundarbereich I. Stuttgart 1976 (3. Aufl. 1982, 4. neu bearb. Aufl. 1988)

(Hrsg.) Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977

Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981

Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektive der Freizeitpädagogik. München 1983

Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985 (Um ein Vor. erg. Ausg. Stuttgart 1996)

- Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München 1987 (6. überarb. Aufl. 1997)
- Die Zweitfamilie. Leben mit Stiefkindern und Stiefeltern. Stuttgart 1987 (überarb. Taschenbuchausgabe München: Knaur 1992)
- Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim/München 1993 (2. überarb. Aufl. 1999)
- H. Giesecke: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/München 1993 (2. überarb. Aufl. 2000)
- Studium Pädagogik. Weinheim/München 1994
- Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996 (4. Aufl. 1999)
- Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim/München 1997
- Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts. 1997
- Wenn Familien wieder heiraten. Stuttgart 1997
- Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart 1998
- Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim/München 2001

2. Aufsätze

- Auf den Weg zu einem sozialistischen Bildungsideal? Gedanken zur neuen Schulreform in der SBZ. In: West-Ost-Berichte H. 10/1958, S. 161-166.
- Marxismus als Unterrichtsprinzip. Gesichtspunkte des Schulaufbaus in der SBZ. In: West-Ost-Berichte H. 9/1959, S. 299-304.
- Kleinbürger, persönliche Anständigkeit und technischer Mord. In: West-Ost-Berichte H. 9/1959, S. 325-332.
- Das Amerikabild der Deutschen. In: West-Ost-Berichte H. 10/1959, S. 367-370.
- Die Zerstörung der deutschen Politik. In: West-Ost-Berichte H. 10/1959, S. 371-373.
- Chruschchow kämpft gegen die Erstarrung. Zur Einführung der polytechnischen Bildung in

- der Sowjetunion. In: West-Ost-Berichte H. 2/1959, S. 33-38.
- Die Ostthematik in der politischen Bildung. In: West-Ost-Berichte H. 6/1960, S. 253-257.
- Erziehung als Organisation. In: West-Ost-Berichte H. 7-8/1960, S. 333-336.
- Zur Theorie der demokratischen Gesellschaft. In: Neue Politische Literatur, 5(1960), S. 320-324.
- Amerikas soziale Wirklichkeit. In: West-Ost-Berichte H. 1/1960, S. 25-27.
- Zur Geschichte des Antisemitismus. In: West-Ost-Berichte H. 9-10/1960, S. 429-434.
- Das Politische in der politischen Bildung. In: Neue Politische Literatur, 6(1961), S.797-803.
- Deutschlands Weg in die Didaktik. In: Neue Politische Literatur, 6(1961), S. 503-514.
- Demokratie in Amerika. In: West-Ost-Berichte H. 2-3/1961, S. 154-155.
- Hefte zum Zeitgeschehen. In: Neue Politische Literatur, 6(1961), S. 1073-1074.
- Verrat und Verräter. In: Neue Politische Literatur, 6(1961), S. 227-236.
- Tondokumente zur Zeitgeschichte. In: Neue Politische Literatur, 7(1962), S. 245-254.
- Die politische Bildung und die Mauer. In: deutsche jugend, 8(1962), S. 270-273.
- Zur Geschichte des jüdischen Schicksals. Ein Literaturbericht. In: Europäische Begegnung, 2(1962), S. 46-51.
- Zur Bildung und Ausbildung der Jugendgruppenleiter. In: deutsche jugend, 11(1963), S. 451-456.
- Eine kritische Dokumentation. In: deutsche jugend, 11(1963), S. 431.
- Die Misere der geplanten Jugendlichkeit. In: deutsche jugend, 11(1963), S. 61-71.
- Landjugend und Bildung. In: deutsche jugend, 9(1963), S. 431-432.
- Kurt Schumacher. In: Neue Politische Literatur, 8(1963), S. 259-262.
- Otto Monsheimer/Wolfgang Hilligen: Fragen-Urteilen-Handeln. In: Neue Politische Literatur, 8(1963), S. 479-480.
- Ist die Geschichte des Dritten Reiches noch ein politisches Thema für die Jugendbildung?
In: deutsche jugend, (1963), S. 273-278.
- Worauf antworten die jungen Arbeiter? Kritische Überlegungen zu Arlt/Wilms: Junge

- Arbeiter antworten. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 14(1963), S. 423-426.
- Jugend und Gesellschaft. In Neue Politische Literatur, 9(1964), S. 479-506.
- Ist Jugendtourismus pädagogisierbar? In: deutsche jugend, 12(1964), S. 109-114.
- Was ist Jugendarbeit? In: W. C. Müller u. a.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München 1964, S. 119-164.
- Fragezeichen-Schallplatten. In: deutsche jugend, 12(1964), S. 47-48.
- Die Entwicklung der Jugendhöfe. In: deutsche jugend, 12(1964), S. 43-44.
- Erziehung im »Dritten Reich«. In: Neue Politische Literatur, 9(1964), S. 442-447.
- Ist Tourismus jugendgefährdend? In: Sonntagsblatt, Nr.2/1964.
- Freizeitpädagogik. In: deutsche jugend, 12(1964), S. 379-381.
- Pädagogisches Plädoyer fürs Fernsehen. In: Sonntagsblatt, Nr.27/1964.
- Wandlungen in der Theorie der Jugendarbeit. In: Lebendige Seelsorge, 16(1965), S. 254-256.
- Was ist Sozialpädagogik? In: deutsche jugend, 13(1965), S. 177-184.
- Der Jugendschutz bei Film und Fernsehen. In: Zeitschrift f. Pädagogik, 11(1965), S. 299-302.
- Carlo Schmid: Tätiger Geist: Erich Ollenhauer: Reden und Aufsätze. In: Neue Politische Literatur, 10(1965), S. 218-219.
- Jung-Sein in Deutschland. In: Sonntagsblatt, Nr. 19-25/1965.
- Tourismus als neues Problem der Erziehungswissenschaft. In: H. Hahn (Hrsg.): Jugendtourismus. Beiträge zur Diskussion über Jugenderholung und Jugendreisen. München 1965, S. 103-122.
- Sinn und Standpunkt der Jugendarbeit heute. In: Jugendpflege in Hessen, ?(1965), S. 10-14.
- Freiheit in der Freizeit? In: Freizeit-Urlaub-Freie Zeit. Sonderheft der »Hessischen Jugend«, März 1965, S. 6-7.
- Gegen eine positivistisch verstandene »Erziehungswirklichkeit«. In: deutsche jugend, 13(1965), S. 468-472.

Das Gymnasium im Bildungssystem der DDR. In: Th. Wilhelm (Hrsg.): Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften. Festgabe für Fritz Blättner zum 75. Geburtstag. Weinheim 1966, S. 69-78.

Braucht die deutsche Jugend Nationalgefühl? In: deutsche jugend, 14(1966), S. 541-552.

Animositäten aus des Bürgers Mottenkiste. Der Jugendbericht der Bundesregierung hält nicht, was er verspricht. In: Sonntagsblatt, Nr.3/1966.

Entwurf einer Didaktik der Berufsfähigkeit. In: Päd. Rundschau, ?(1966), S. 362-373.

Der Job ersetzt den Beruf. Unsere Ausbildung ist veraltet. In: Die Zeit, Nr.9/1966.

Lehrzeit oder Leerzeit? Schulische und berufliche Ausbildung. Ein Beitrag zur Berufspädagogik. In: Sonntagsblatt, Nr.7/1966.

Denken statt Dienen? Zum Jugendbericht der Bundesregierung. In: deutsch jugend, 14(1966), S. 23-30.

Ein gut organisiertes Chaos. Probleme der Berufswahl heute. In: Sonntagsblatt, Nr.7/1966.

Bestandaufnahme der DDR-Pädagogik. In: Europäische Begegnung, 6(1966), S. 386-388.

Einwände, die nur verschleiern. Zur Herabsetzung des Wahlalters auf 18 Jahre. In: deutsche jugend, 14(1966), S. 269-271.

Mit der Lüge leben lernen. In: deutsche jugend, 12(1966), S. 430-431.

Kommunistische Pädagogik in westdeutscher Sicht. In: Neue Politische Literatur, 11(1966), S. 266-275.

Didaktik der politischen Bildung im außerschulischen Bereich. In: deutsche jugend, 15(1967), S. 411-420.

Gesellschaftliche Faktoren des sozialpädagogischen Bewußtseins. In: Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim 1967, S. 86-98.

Zur Didaktik der Mitarbeiterfortbildung. In: deutsche jugend, 15(1967), S. 107-116.

Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung - ihre Einheit und ihr Zusammenhang. In: Neue Sammlung, 8(1968), S. 210-221.

Was heißt: Studentische Mitbestimmung? In: deutsche jugend, 16(1968), S. 69-74.

- Freiwillige soziale Dienste. In: deutsche jugend, 16(1968), S. 443-452.
- Politische Bildung - Rechenschaft und Ausblick. In: Gesellschaft - Staat - Erziehung, 13(1968), S. 277-286.
- Pädagogische Konsequenzen. In: Veränderte Jugend - gewandelte Erziehung. Bericht über die Tagung des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages in Kiel von 15. bis 17. Mai 1968, S. 47-59. (Neue Schriftenreihe des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages)
- Massenmedien und Pädagogik. In: deutsche jugend, 17(1969), S. 183-189.
- Kritik des verwalteten Lernens. Über einige didaktische Problem der wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Neue Sammlung, 9(1969), S. 331-347.
- Emanzipation - ein neues pädagogisches Schlagwort? In: deutsche jugend, 17(1969), S. 539-544.
- Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht in der differenzierten Gesamtschule. In: Deutsche Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 12: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969, S. 55-59.
- Über das Schreiben von Lehrbüchern. In: Neue Sammlung, 10(1970), S. 406-415.
- Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: H. Giesecke u. a.: Politische Aktion und politisches Lernen. München 1970, S. 11-45.
- Die Krise der politischen Bildung - ein Literaturbericht. In: deutsche jugend, 18(1970), S. 35-45.
- Das Dilemma der Jugendkriminologie. In: deutsche jugend, 18(1970), S. 571-586.
- Jugendarbeit und Emanzipation. In: Neue Sammlung, 11(1971), S. 216-230.
- Ins eigene Netz gegangen. Die Dogmen der Bildungspolitiker werden unglaubwürdig. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr.40/1971.
- Jugendarbeit. In: Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971, Sp. 533-534.
- Jugendbildungsstätten. In: Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971, Sp. 538-539.
- Jugendhilfe. In: Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971, Sp. 544-545.
- Jugendtourismus. In: Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971, Sp. 557-559.
- Von der Einheitsschule zur Gesamtschule - Interessenwidersprüche zwischen Lehrern und

- Arbeiterkindern. In: Neue Sammlung, 12(1972), S. 187-202.
- Janusz Korczak. Der Anwalt des Kindes. In: deutsche jugend, 20(1972), S. 397-402.
- Die Reform, die zur Ideologie entartet ist. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr.9/1973.
- Lehrerschaft und Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule, 65(1973), S. 188-190.
- Erziehung gegen den Kapitalismus? Neo-marxistische Pädagogik in der Bundesrepublik. In: Neue Sammlung, 13(1973), S. 42-61.
- Pluralistische Sozialisation und das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. In: deutsche jugend, 21(1973), S. 351-360.
- Die neue hessische Rahmenrichtlinien für den Lernbereich »Gesellschaftskunde, Sekundarstufe I«. In: Neue Sammlung, 13(1973), S. 130-141.
- Freizeit- und Konsumerziehung. In: Chr. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 212-215.
- Der alte Adam und seine Lebensmittel. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 33/1974.
- Pädagogische und politische Funktionen von Richtlinien. Eine Diskussion über »Richtlinien für den politischen Unterricht« in NRW (mit W. Gagel, H. Knepper, D. Menne und R. Schörken). In: Neue Sammlung, 14(1974), S. 84-132.
- Thesen zum Geschichtsunterricht. In: Neue Sammlung, 14(1974), S. 53-65.
- Wer macht den politischen Unterricht parteilich? In: Materialien zur politischen Bildung, 2(1974), S. 91-97.
- Wandern sie nach rechts? Die Erfahrung der Erfolglosigkeit macht die Jugend anfällig für politische Verführung. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 2/1974.
- Freizeit- und Konsumerziehung. In: deutsche jugend, 22(1974), S. 69-76.
- Politische Bildung. In: Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1974, S. 320-323.
- Emanzipation, Tradition und praktisches Bewußtsein. In: P. Biehl/H. B. Kaufmann (Hrsg.): Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Frankfurt am Main 1975, S. 76-79.

- Sozialwissenschaft für die Schule. In: Neue Sammlung, 15(1975), S. 499-501.
- Brezinkas gesammelte Ressentiments. In: Neue Sammlung, 15(1975), S. 585-591.
- Plädoyer für eine praktische und praktikable politische Didaktik. In: K. G. Fischer (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. Stuttgart 1975, S. 53-61.
- Abschied von der Vergangenheit? Zur Krise des Geschichtsunterrichts. In: Vorgänge, 14(1975), S. 88-98.
- Prüfungen und Zensuren fürs Leben? Sensibilität zählt hier nicht. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 15/1976.
- Erfahrung und Einsicht, Schülern zuliebe. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 38/1976.
- Was müssen Lehrer wirklich lernen und wie teuer muß das sein? In: Die Deutsche Schule, 69(1977), S. 107-115.
- Zur Kritik am Normenbuch »Gemeinschaftskunde«. In: Die Deutsche Schule, 69(1977), S. 164-168.
- Die Aufgaben der außerschulischen Bildungsstätten im Bildungssystem. In: deutsche jugend, 23(1977), S. 22-29.
- Die Schule als pluralistische Dienstleistung und das Konsensproblem in der politischen Bildung. In: S. Schiele, H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 56-69.
- Spontaneität und Bürokratie. Überlegungen zu H. E. Richters Buch »Flüchten oder Standhalten«? In: Neue Sammlung, 17(1977), S. 200-204.
- Rollen und Funktionen des Lehrers im Politikunterricht. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 73(1977), S. 194-200.
- Aufklärung und Subjektivität. Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. In: Ders. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977.
- Skizzen zu einer politisch begründeten historischen Didaktik. In: Neue Sammlung, 18(1978), S. 55-73.

- Konflikt. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler 1978, S. 497-501.
- Was ist eine didaktische Theorie? In: Neue Sammlung, 20(1980), S. 65-67.
- Sozialkunde. In: W. Spiel (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XI, Zürich 1980, S. 851-855.
- Wie und Warum wird man Terrorist? In: Ch. Schaefers (Hrsg.): Notausgänge. Hannover 1980, S. 149-156.
- Entwicklung der Didaktik des politischen Unterrichts. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I, Stuttgart 1980, S. 501-547.
- Politisch-didaktischer Dogmatismus bei der hessischen Schulbuchzulassung. In: Neue Sammlung, 20(1980), S. 395-405.
- Anmerkungen zur »Konfliktpädagogik«. In: Zeitschrift f. Pädagogik, 26(1980), S. 629-633.
- Das Konzept der Partnerschaft - von heute aus gesehen. In: G. Groth (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Zu aktuellen Probleme von Bildung, Erziehung und Unterricht. Festgabe für Theodor Wilhelm zum 75. Geburtstag. Stuttgart 1981, S. 145-156.
- Ewiger Lückenbüßer. Immer wieder wird die Schule für politische Absichten mißbraucht. In: Die Zeit, Nr. 39/1981.
- Keine Reform, sondern Repression. Die Empfehlung für das Studium der Erziehungswissenschaften in Niedersachsen ist reine Reglementierung. In: Die Zeit, Nr. 49/1981.
- Ein Plädoyer für politische Kultur. In: Neue Sammlung, 21(1981), S. 499-501.
- Jugend zwischen Autonomie und Vergesellschaftung. In: Neue Sammlung, 21(1981), S. 455-463.
- Eine ziemlich mühelose Ablehnung. Mit welchen Begründungen Rheinland-Pfalz ein Schulbuch ablehnt. In: Neue Sammlung, 21(1981), S. 602-603.
- Zur Unzeit laut gedacht. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 18/1982.

deutsche jugend, 30(1982), S. 457-467.

Veränderungen im Verhältnis der Generation. In: Neue Sammlung, 23(1983), S. 450-463.

Die Suche nach der sinnvollen Zeit. Vorschläge für potentiell Arbeitslose. In: Die Zeit, Nr. 48/1983.

Jugend in Verbänden und Organisationen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 80-89.

Bildung, politische. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 358-360.

Widerstand lernen. Zum Verhältnis von Pädagogik und Protest. In: W. Hill (Hrsg.): Widerstand und Staatsgewalt. Güterloh 1984, S. 103-113.

Studieren als vernünftige Freizeittätigkeit. In: H. Becker/H. v. Hentig (Hrsg.): Der Lehrer und seine Bildung. Frankfurt/Berlin/Wien 1984, S. 155-158.

Wozu noch Jugendarbeit? In: deutsche Jugend, 32(1984), S.443-449.

Zum Gedenken an Jürgen Henningsen. In: Herwig Blankertz und Jürgen Henningsen zum Gedenken. =Schriftenreihe der westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Neue Folge, H. 3., S. 31-44.

Jugend in der bürgerlichen Gesellschaft. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 7. 2, Düsseldorf, 1985, S. 1272-1279.

Wozu noch politische Bildung? In: Neue Sammlung, 25(1985), S. 465-474.

Wer braucht Freizeitpädagogie? In: Neue Sammlung, 25(1985), S. 99-101.

Was ist des Pädagogen Profession? In: Neue Sammlung, 26(1986), S. 205-215.

Jugendarbeit als Kulturpädagogik. In: deutsche jugend, 26(1986), S. 297-303.

Die Grenzen der Antipädagogik und ihre Kritiker. In: päd. extra, 10(1986), S. 41-42.

Lernbereich: Gesellschaft-Politik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.3 Stuttgart 1986, S, 288-295.

Über die Antiquiertheit des Begriffs »Erziehung«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33(1987), S.401-406.

- Der Freizeitpädagoge. In: Animation, Sep./Okt. 1987, S. 224-227.
- Zur Geschichte der außerschulischen politischen Jugendbildung. In: R. Hanisch/G. Lämmermann (Hrsg.): Jugend in der Kirche zur Sprache bringen. München 1987, S. 191-200.
- Die Gemeinschaft aus dem Chaos. Erinnerung an Anton Semjonowitsch Makarenko, den Pädagogen und Publizisten. Am 13. März wäre er hundert geworden. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 11/1988.
- Der Mensch muß auch »Nein« sagen können. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 28/1988.
- Jugendarbeit und Jugendbildung. In: W. W. Mickel/D. Zitzlaff (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1988, S. 458-461.
- Parteinahme, Parteilichkeit und Toleranzgebot. In: W. W. Mickel/D. Zitzlaff (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 69-72.
- Familie als pädagogisches Feld. In: Neue Sammlung, 30(1990), S. 223-231.
- Markt und Pädagogik. Chancen für organisatorische Arrangements und Lernmöglichkeiten. In: Animation, Ja./Febr. 1990, S. 11-13.
- Was wird aus der »sozialistischen« DDR-Pädagogik? In: Pädagogik und Schulalltag, ?(1990), S. 861-868.
- Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. In: Die Deutsche Schule, 82(1990), S. 21-24.
- Die pädagogische Vernichtung des Studierens. In: Neue Sammlung, 31(1991), S. 544-552.
- Vermutungen über die Zukunft der Familie. In: Pädagogik, ?(1991), S. 6-9.
- Der Geist braucht mehr Freiheit. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 51/1992.
- Jugendarbeit. In: R. Bauer (Hrsg.): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. Bd. 2., München 1992, S. 1077-1088.
- Wenn nur noch Helden die Moral hochhalten können. In: Deutsches Allgemeines

- Sonntagsblatt, Nr. 7/1993.
- Vom Kanon-Mythos und andere Irrtümern. In: Die Deutsche Schule, 85(1993), S. 330-337.
- Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 35(1995), S. 93-104.
- Was ist mit der Schule los? In: Die Welt v. 20. 7. 1995 - Auch in: W. Stöltzing: Gewalt an Schulen. Die Lehrer als Prügelknaben der Nation. Tübingen 1997, S. 61-64.
- Terror von der letzten Bank. Aufsässige Schüler, hilflose Lehrer: Hat das pädagogische Vermächtnis der 68er-Generation versagt? In: Das Sonntagsblatt, Nr. 10/1996.
- Abschied vom Reich der Wünsche. In: Deutsche Lehrerzeitung v. 14. 03. 96, S. 3.
- Kinder mögen und neugierig bleiben. Eine Diskussion mit Peter Daschner und Anne Ratzki. In: Erziehung und Wissenschaft, ?(1996), S. 6-16.
- Was ich dem Jugendhof verdanke. In: Jugendhof Vlotho (Hrsg.): Bildung - Entfaltung des ganzen Menschen: Jugendhof Vlotho 1946-1996. Münster 1996, S. 81-83.
- Erziehung als soziales Phänomen - Markarenko's Kinder und Jugendkolonien, In: Neue Sammlung, 36(1996), S.303-323.
- Die Normalisierung der politischen Bildung. In: D. Weidinger (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Opladen 1996, S. 106-111.
- Das »Ende der Erziehung«. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalität? In: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main 1996, S. 391-403.
- Was ist ein »Schlüsselproblem«? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis »neuem Allgemeinbildungskonzept«. In: Neue Sammlung, 37(1997), S. 563-583.
- Unterricht ist nicht altmodisch. In: Deutsche Lehrerzeitung v. 24. 06. 97, S. 3.
- Zur Krise der politischen Bildung. Versuch einer Bilanz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«), Nr. B32/1997, S. 3-10.
- Effizienzprobleme der Lehrerbildung. In: W. Böttcher/H. Weishaupt/M. Weiß (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach

- Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim/München 1997, S. 302-313.
- Verteidigung des Unterrichts. Der Unterricht als systematische Veranstaltung in Distanz zum Leben. In: Der Bürger im Staat, 47(1997), S. 224-227.
- Lehreralltag - Alltagslehrer. In: Die Deutsche Schule, 89(1997), S. 123.
- Mehr Autorität für den Lehrer? In: Eichholz Brief, 35(1998), S. 69-75.
- Kritik des Lernihilismus - Zur Denkschrift »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft«. In: Neue Sammlung, 38(1998), S. 85-102.
- Was muß Schule leisten? Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In: Der berufliche Bildungsweg, ?(1998), S. 4-9.
- Zum Verhältnis von Allgemeiner und Fachdidaktik - Das Beispiel Politik unterrichtet. In: D. Hoffmann/K. Neumann (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998, S. 119-127.
- Offenheit für die Zukunft. In: Das Parlament, Nr. 36/1998, S. 3.
- Zur Wissensvermittlung zurückkehren! In: Schüler 98: Zukunft. Velber 1998, S. 61-63.
- Wozu Schule? In: A. Wenger-Hadwig (Hrsg.): Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. Innsbruck/Wien 1998, S. 9-32.
- Auf der Suche nach einer Theorie der Jugendarbeit - Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer. In: neue praxis, 28(1998), S. 541-547.
- Gesellschaftliche Faktoren des sozialpädagogischen Bewußtseins. In: W. Thole/M. Galuske/H. Gängler (Hrsg.): KlassikerInnen der sozialen Arbeit. Neuwied 1998, S. 323-334.
- Entstehung und Krise der Fachdidaktik Politik 1960 - 1976. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«), Nr. B7-8/1999, S. 13-23.
- Erziehen statt Unterricht? In: M. Felten (Hrsg.): Neue Mythen in der Pädagogik - Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Donauwörth 1999, S.77-94.
- Nicht das Leben, nur die Bildung bildet. In: Psychologie heute, 26(1999), S. 54-59.
- Erziehung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: A. Leschinsky/P. Gruner/G. Kluchert (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Weinheim 1999, S. 72-79.

Was heißt: Wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe? In: Abschied von einer Fakultät. Ansprachen auf der akademischen Veranstaltung aus Anlaß der Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät am 8. Febr. 1999 (=Göttinger Universitätsreden 93). Göttingen 1999, S. 37-48.

Rückkehr zur Bildung? In: D. Hoffmann (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim 1999, S. 125-131.

Verteidigung des Praxiskriteriums. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 10(1999), S. 89-91.

Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Politische Bildung, ?(1999), S. 104-108.

Kurze Anmerkungen zur »emotionalen Bildung« in der Schule. In: Neue Sammlung, 39(1999), S. 583-584.

Was bleibt von der politischen Bildung? In: K. Neumann/R. Uhle (Hrsg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim 2001, S. 153-158.

Was nützt den Schülern wirklich? Die Pisa-Studie entlarvt pädagogischen Zeitgeist - Nun gehören die Illusionen auf den Prüfstand. In: Die Stuttgarter Zeitung (Wochenendebeilage), v. 26.01.02, S. 49.

Fächer, Stoffe, Bildung. In: W. Böttcher/P. E. Kalb (Hrsg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim/Basel 2002, S. 64-81.

Bei Werner Rietz im Vlothoer Bildungskonzern. In: M. Günther (Hrsg.): Werner Rietz. Ein Leben für die politische Bildung. Münster 2002, S. 57-69.

Ganztagsschule und außerschulische Jugendbildung. In: deutsche jugend, 50(2002), S. 440-446.

Brauchen wir eine neue Unterrichtskultur? In: Blickpunkt - Zukunft der Schule. Reden vom Kongress »Blickpunkt Schule« der CDU NRW, 22. Juni 2002. Oer-Erkenschwick 2002, S. 31-36.

Werteerziehung als schulpädagogische Aufgabe. In: Die Realschule in Schleswig-Holstein, Nr. 286/2003, S. 12-22.

Rezension: Wolfgang Böttcher: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische

- sein? In: Die Deutsche Schule, 95(2003), S. 118-119.
- Ganztagsschulen: Operation am lebenden Objekt. In: Starke Eltern - Starke Kinder. Deutscher Kinderschutzbund: Jahresheft 2003, S. 101-103.
- Warum die Schule soziale Ungleichheit verstärkt. Ein Zwischruf. In: Neue Sammlung, 43(2003), S. 254-256.
- Warum »Wirtschaft« in der Geschichte der Politischen Bildung marginal geblieben ist. In: R. Hedtke (Hrsg.): Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik. Jahresband 2001, S. 53-61.
- Wozu ist die Schule da? In: C. Ludwig/A. Mannes (Hrsg.): Mit der Spaßgesellschaft in den Bildungsnotstand. St. Goar 2003, S. 83-98.
- »Der Politikunterricht wurde nach dem Kriege vor allem durch die zentralen politischen Konflikte begründet und fundiert.« In: K. Pohl (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interview Buch zur Politikdidaktik. Schwalbach 2004, S. 62-77.
- »Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft.« Die sozialistische Erziehungsutopie der »Kinderfreunde« in der Weimarer Zeit. In: D. Hoffmann/R. Uhle (Hrsg.): Utopisches Denken und pädagogisches Handeln. Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis. Hamburg 2004, S. 79-88.
- PISA und der pädagogische Zeitgeist. In: T. Hansel (Hrsg.): PISA- und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim 2003, S. 106-125.

3. Biographie

- Mein Leben ist Lernen - Erlebnisse, Erfahrungen und Interpretationen. Weinheim und München 2000.
- Thomas Rex: Interview mit Hermann Giesecke. Professor emerit. für Pädagogik und Sozialpädagogik. In: BR-Alpha: Alpha-Forum. Erstausstrahlung: 8. Juni, 1998, 20.15 Uhr
- Skeptische und engagierte Notizen über Pädagogik. In: R. Winkel (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf 1984, S. 65-86.

II. Sekundärliteratur zu Giesecke

Diederich, J.: Die Schule ist für alle(s) da. In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 115-123.

Edler, K.: Die multifunktionale Schule - ein pädagogischer Leviathan? In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 107-113.

Fausser, P.: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 151-164.

Frommann, A.: Was ist eine »übliche reformpädagogische Verengung«? In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 103-105.

Hentig, H. v.: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung, 25(1985), S. 475-509.

Herrmann, U.: Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung - Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein »Ende der Erziehung«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33(1987), S.105-114.

Klafki, W.: »Schlüsselprobleme« in der Diskussion - Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung, 38(1998), S. 103-124.

Kreis, H.: Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinem Verhältnis zum Engagement. Untersuchungen zu den erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen Klausmollenhauers, Hermann Gieseckes und Klaus Schallers. Bad Heilbrunn/OBB. 1978.

Kucharz, D./Sörensen, B.: Die Schule ist für alle Kinder da! eine Replik auf Hermann Giesecke: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 93-101.

Leschinsky, A.: Kommentar zu einer Bußpredigt wider den Zeit(un)geist. In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 125-132.

Müller, H. R.: Vom »Ende der Erziehung«: Kritik der pädagogischen Rezeption »postmodernen« Denkens. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66(1990),

Tehart, E.: Pädagogisches Handeln nach dem »Ende der Erziehung« - Zu Hermann Gieseckes Arbeit über »Pädagogik als Beruf«. In: Bildung und Erziehung, 41(1988),

S.477-490.

Hentig, H. v.: Abdankung. In: Neue Sammlung, 36(1996), S. 133-141.

III. Gieseckes Gegenkritik

Replik - Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. In: Neue Sammlung, 25(1985), S. 510-517.

Die politische und pädagogische Dimension der Schule. In: Neue Sammlung, 36(1996), H.1, S.143-150.

IV. Weiterführende Literatur

Anhalt, E.: Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität. Weinheim 1999.

Baacke, D.: Reflexion und Aktion als Spannungspunkte politischer Bildung. In: H. Giesecke/D. Baacke/ H. Glaser u. a.: Politische Aktion und politisches Lernen. 2. Aufl. München 1971, S. 47-86.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt am Main 1986.

Berner, H.: Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule. Dissertation. Zürich 1991.

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein - Westfalen. Neuwied 1995.

Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 15. überarb. Aufl. Stuttgart 2000.

Bussmann, H.: Überlegungen zur Theorie kybernetischer Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26(1980), S. 431-438.

Chu, Ch. H.: Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki. Dissertation. Tübingen, 2002.

Conze, W.: Vom »Pöbel« zum »Proletariat«. Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für

- den Sozialismus in Deutschland. In: H. -U. Wehler (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln 1966, S. 111-136.
- Dudek, P.: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn/OBB. 1999.
- Flitner, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik. Hamburg 1964.
- Fuchs, H. -W./Reuter, L. R.: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf. Opladen 2000.
- Gagel, W.: Der lange Weg zur demokratischen Schulstruktur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«), Nr. B 45/2002, S. 6-16.
- Gante, M.: § 218 in der Diskussion. Meinungs- und Willensbildung 1945-1976. Düsseldorf 1991.
- Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. 3. grundlegend überarb. Aufl. Bonn 2002.
- Geißler, R.: Facetten der modernen Sozialstruktur-Modelle und Kontroversen. In: Information zur politischen Bildung. Nr. 269/2000, S. 56-61.
- Geißler, R.: Soziale Mobilität - Aufstiege und Abstiege. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 269/2000, S. 36-39.
- H. Schelsky: Auf der Suche nach Wirklichkeit. München 1979.
- Heitger, M.: Systematische Pädagogik - Wozu? Paderborn 2003.
- Hentig, H. v.: Die Schule neu Denken. München 1993.
- Hornstein, W.: Sozialwissenschaftliche Gegewartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34(1988), S. 381-395.
- Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: W. Weischedel (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Bd. VI. Frankfurt am Main 1964, S. 53-61.
- Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: W. Weischedel (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Bd. IV. Darmstadt 1956, S. 11-102.

- Kaufmann, H. B./Lütgert, W./Schulze, Th u. a. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991.
- Kentler, H.: Jugendarbeit mit emanzipierter Jugend. In: deutsche jugend, 17(1969), S. 201-208.
- Kerstiens, L.: Modelle der emanzipatorischen Erziehung. Bad Heilbrunn/OBB. 1974.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5.Aufl. Weinheim 1996.
- Kob, J.: Die Schule als soziales System. Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 12(1960), S. 91-107.
- König, E./Zedler, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim 1998.
- König, E.: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36(1990), S.927-936.
- Koring, B.: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn/OBB. 1992.
- Kosmale, A. F.: Emanzipiert oder verwahrlost? In: deutsche jugend, 17(1969), S. 395-399.
- Lenhart, V.: Aktuelle Aufgaben einer kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: H. Sünker/H. -H. Krüger (Hrsg.): Die kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999, S. 210-230.
- Luhmann, N./Schorr, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main 1982, S. 11-40.
- Luhmann, N.: Sozialisation und Erziehung. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1987, S. 173-181.
- Luhmann, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: J. Oelkers/H. -E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 57-75.
- Marcuse, H.: Versuch über die Befreiung. Frankfurt am Main 1969.

- Oelkers, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. München/Weinheim 1992.
- Oelkers, J.: System, Subjekt und Erziehung. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S.175-201.
- Pfeiffer, U.: Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn. Hamburg 1999.
- Prange, K.: Plädoyer für Erziehung. Hohengehren 2000.
- Rauschenberger, H.: Zum Verhältnis von Pädagogik und Soziologie. In: Thomas Ellwein u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Handbuch, Bd. III, Berlin 1971, S. 390-401.
- Roth, H. -G.: 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bad Heilbrunn/OBB. 1975.
- Schäfer, A.: Systemtheorie und Pädagogik. Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien. Königstein 1983.
- Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1963.
- Schelsky, H.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. München 1979.
- Schildt, A.: Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik. In: Informationen zur politischen Bildung. Nr. 270/2001, S. 34-43.
- Schildt, A.: Innere Entwicklung der Bundesrepublik bis 1989. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 270/2001, S. 4-14.
- Stieglitz, H.: Soziologie und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1970.
- Sünker, H./Krüger, H. -H. (Hrsg.): Die kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999.
- Sutor, B.: Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der fünfziger und sechziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«), Nr. B 45/2002, S. 17-27.
- Tenorth, H. -E.: Die zweite Chance. Oder: die Geltung von Kritikansprüchen kritischer Erziehungswissenschaft. In: H. Sünker/H. -H. Krüger (Hrsg.): Kritische

- Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999, S.
- Vester, M.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Intergration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main 2001.
- Vogel, P.: Kausalität und Freiheiten in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt am Main 1990.
- Winkler, M.: Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Proträt. Weinheim/Basel 2002.
- Wohlrab-Sahr, M.: Individualisierung: Differenzierungsprozess und Zurechnungsmodus. In: U. Beck/P. Soop (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Opladen 1997, S. 23-36.
- Wulf, Ch.: Wörterbuch der Erziehung. München 1984.
- Wulf, Ch.: Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. In: Ders. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. S. 165-181.
- Zirfas, J.: Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1999.