

Wolfgang Sander

Zum Autor: Dr. Wolfgang Sander ist hauptberuflich Leiter der Hauptstelle Alsfeld der Kreisvolkshochschule Vogelsberg und nebenberuflich Privatdozent für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Gießen.

Außerdem ist er hessischer Landesvorsitzender des Fachverbandes Deutsche Vereinigung für Politische Bildung.

Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen zur Zukunft der schulischen politischen Bildung in der DDR bzw. in den wahrscheinlich wieder entstehenden Ländern sind vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion der letzten 20 Jahre in der Bundesrepublik Deutschland und anderen westeuropäischen Ländern geschrieben. Sie verstehen sich als ein Beitrag zur dringend notwendigen Diskussion um diesen wichtigen Aufgabenbereich schulischer Bildung, die in der DDR inzwischen in Gang gekommen ist und von deren Ergebnissen die demokratische Qualität der zukünftigen Schule in der DDR nicht unwesentlich abhängen wird.

Meine Überlegungen sind ohne die Absicht zur Belehrung von außen geschrieben, und sie bedürfen in vieler Hinsicht der Konkretisierung vor dem Hintergrund der konkreten schulischen wie gesellschaftlichen Situation. Ein demokratischer Neubeginn in der politischen Bildung wird aber kaum gelingen können, wenn die Fachdiskussion in der DDR nicht den Anschluß an den Stand der wissenschaftlichen Diskussion in der Politikdidaktik findet, von dem sie – stärker noch als die Sozialwissenschaften generell – in den letzten Jahrzehnten offenkundig abgeschottet wurde. Auch wenn für eine Neugestaltung politischer Bildung in Theorie und Praxis nicht einfach die fertigen Rezepte bei der westdeutschen Politikdidaktik abgerufen werden können, ist eine solche Neugestaltung ohne eine Auseinandersetzung mit den in der Bundesrepublik entwickelten konzeptionellen Ansätzen für eine demokratische politische Bildung kaum vorstellbar. Schon weil eine solche offene und öffentliche Auseinandersetzung

bisher nicht stattgefunden hat, sind Mißverständnisse nicht auszuschließen – sie mögen Anlaß zu Nachfrage und weiterer Diskussion sein.

Das Ende der Staatsbürgerkunde und die Chance des Neubeginns

Die Staatsbürgerkunde ist tot, und es gibt keinen Grund, ihr Tränen nachzuweinen. Was viele Eltern und Schüler immer schon wußten, ist durch die demokratische Revolution auch zum öffentlichen Thema geworden: Sinn und Zweck der Staatsbürgerkunde war die ideologische Legitimation der Politik der SED, auch um den Preis der Schaffung einer „zweiten Realität“ im Unterricht, die teilweise in völligem Gegensatz zu der Wirklichkeit stand, die die Schüler tagtäglich außerhalb der Schule erlebten. Schon deshalb mußte die Staatsbürgerkunde letztlich scheitern, und das Offenbarwerden des tatsächlichen politischen Denkens bei der Mehrheit der Bevölkerung in den letzten Monaten hat dieses Scheitern in eindrucksvoller Weise bestätigt. Die Staatsbürgerkunde in der DDR war ein politisches Instrument zur Herrschaftssicherung in den Händen einer Partei ohne demokratische Legitimation – dies in aller Klarheit festzustellen schließt nicht aus, daß es auch Staatsbürgerkundelehrer gegeben hat, die unter Ausnutzung der wenigen Spielräume, die ministerielle Vorgaben und Schulaufsicht zuließen, um ein wenigstens in Ansätzen offenes Gesprächsklima mit ihren Schülern bemüht waren.

Kein Grund zur Trauer also, wohl aber Grund zur gründlichen Aufarbeitung der Geschichte dieses Fachs (wie auch des Geschichtsunterrichts) in der DDR! Eine solche Aufarbeitung hätte nicht nur der Rolle der Staatsbürgerkunde im System stalinistischer Herrschaftssicherung nachzugehen, sondern historisch weit tiefer und grundlegender nach den Wurzeln eines Verständnisses von politischer Bildung als „Schulung“, als Vermittlung feststehender Wahrheiten, in der Geschichte der Arbeiterbewegung zu fragen. Dies kann hier nicht geleistet werden, aber der Hinweis sei gestattet, daß ein solches Verständnis politischer Erziehung sich schon im sozialdemokratischen Milieu im wilhelminischen Deutschland nachweisen läßt, damals

vorrangig gedacht als Immunisierung der Arbeiterjugend gegen die anti-sozialdemokratische ideologische Ausrichtung der öffentlichen Schule mit Hilfe einer eigenständig organisierten Schulungsarbeit/1/. Mit moralischen Kategorien wie der Rede vom „Verrat der zweiten Generation der Führung (nach dem zweiten Weltkrieg) am Volk und an der Partei“, mit der Horst Lange und Uwe Matthes dem Verhältnis von Gesellschaftskrise und Staatsbürgerkunde nachspüren wollen./2/ wird eine solche historische Analyse jedenfalls nicht zu leisten sein.

Das Ende der Staatsbürgerkunde bedeutet freilich auch Chance wie Notwendigkeit eines demokratischen Neubeginns in der politischen Bildung. Es wäre fatal, wenn die berechtigte Verärgerung über die Staatsbürgerkunde zu einer Streichung oder auch nur Kürzung des politischen Unterrichts in der Schule führen würde; für eine sich demokratisierende Gesellschaft ist eine Erziehung der jungen Generation zur Demokratie ein elementares Erfordernis. Dies heißt jedoch keinesfalls, daß jetzt nur die Etiketten gewechselt, die Wahrheiten ausgetauscht werden müssen, für die die Schüler dann im alten Stil politisch zu instrumentalisieren sind. Eine demokratische politische Bildung muß eine völlig andere inhaltliche und didaktisch-methodische Struktur entwickeln als die Staatsbürgerkunde. Sie muß politisch von einer vorbehaltlos pluralistischen Orientierung sowie von der Tatsache ausgehen, daß Grundrechte, wie das Recht auf freie Meinungsäußerung, auch für Schüler gelten.

Wenn R. Klawitter von den Schülern zwar den Mut fordert, „einen eigenen begründeten Standpunkt zu verteidigen“, sowie „die Fähigkeit, sich sachlich mit anderen Auffassungen auseinanderzusetzen“, zugleich aber Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen nur dann zulassen will, „wenn diese auch das Gesellschaftsziel Sozialismus anstreben“./3/ dann ist dies keine Perspektive für eine demokratische politische Bildung, sondern der vergebliche Versuch einer Quadratur des Kreises.

Noch drastischer ist bei den „Vorschläge(n) zur Arbeit in Staatsbürgerkunde, Geschichte und Geographie“, die die Hauptabteilung Unterricht des Ministeriums für Volksbildung im vergangenen November vorgelegt hat, ablesbar, wie man mit einigen kosmetischen Korrekturen alten Wein in neue Schläuche gießen kann./4/

Politische Mündigkeit als Leitidee demokratischer politischer Bildung

Meinungspluralismus in der Klasse und das Vertreten von eigenständigen politischen Positionen

durch die Schüler, die sich von denen des Lehrers unterscheiden können, ist für demokratische politische Bildung keine lästige Rahmenbedingung, sondern wesentliches Ziel des Unterrichts. In einer demokratischen Gesellschaft ist politische Bildung immer mit einer politischen Realität konfrontiert, die durch die legitime Konkurrenz kontroverser politischer Interessen und Positionen gekennzeichnet ist; sie kann sich mit dieser Realität nur dann in einem demokratischen Sinne angemessen auseinandersetzen, wenn sie diese Pluralität pädagogisch konstruktiv aufnimmt.

Politische Bildung beschäftigt sich mit Politik, nicht mit der Perspektive, bestimmten politischen und weltanschaulichen Positionen Geltung zu verschaffen und Gefolgschaften zu rekrutieren. Sie will vielmehr durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Politik die Schüler befähigen, ihre eigenen politischen Standorte, Interessen, Bedürfnisse, Überzeugungen und Intentionen selbst zu entwickeln und zu vertreten. Mit einer Kurzformel läßt sich diese grundlegende Zielperspektive für demokratische politische Bildung als *politische Mündigkeit* bezeichnen./5/ Politische Mündigkeit schließt die Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ein; ohne den Bezug auf diese Fähigkeiten und damit auf die Aufgaben politischer Bildung läßt sich ein demokratisches Gesellschaftsgemäßes Verständnis von Allgemeinbildung nicht entwickeln./6/

Die demokratische Qualität politischer Bildung erweist sich also an der Art und Weise, wie sie mit der pluralen Konkurrenz unterschiedlicher politischer Positionen in der Gesellschaft umgeht. In der politikdidaktischen Diskussion der Bundesrepublik ist es in dieser Frage in den siebziger Jahren nach einer langen kontroversen Diskussion zu einem Minimalkonsens zwischen Politikdidaktikern aus unterschiedlichen politischen Lagern gekommen.

In diesem nach einem Tagungsort benannten „Beutelsbacher Konsens“ wurden drei Prinzipien formuliert, die bis heute in der Fachdiskussion als allgemein akzeptiert gelten können:

„1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinung zu übertrumpfen und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ (Minssen) zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers er-
scheinen.

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten ...

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“/7/

Auch wenn politische Bildung schon deshalb nicht in einem Freiraum jenseits von Politik betrieben werden kann, weil sie sich thematisch mit Politik beschäftigt, ist sie doch nicht einfach Fortsetzung politischen Handelns mit anderen Mitteln. Sie muß für sich in der Auseinandersetzung mit Politik eine *relative Autonomie pädagogischen Handelns* beanspruchen. Als pädagogisches Handeln nimmt sie Partei für das Recht der Schüler auf freie Entfaltung und Entwicklung ihrer Persönlichkeit.

Es wäre freilich ein Mißverständnis, aus der Leitidee der politischen Mündigkeit zu folgern, politischer Unterricht bestünde nur im unverbindlichen politischen Meinungs austausch. Politische Bildung will zwar die politische Urteilsbildung der Schüler nicht inhaltlich vorherbestimmen, wohl aber sie im Sinne rationalen, begründeten Urteilens erst ermöglichen. Politische Bildung will also die für rationales politisches Urteilen – und Handeln – unerläßlichen *Kompetenzen* vermitteln. Dazu gehören insbesondere:

- ein grundlegendes politisches Orientierungswissen (das jedoch nicht vor, sondern während der Auseinandersetzung mit kontroversen Themen zu vermitteln ist, siehe dazu Abschnitt 4);
- die Fähigkeit zur Analyse von gesellschaftlich-politischen Situationen, Strukturen und Problemen (die nur unter Beachtung der Pluralität sozialwissenschaftlicher Theorieansätze angemessen vermittelt werden kann);
- die für die Teilnahme am politischen Leben erforderlichen kommunikativen Fähigkeiten (wie z. B. das Vertreten einer politischen Meinung in einer kontroversen Diskussion);
- instrumentelle Qualifikationen (wie z. B. das Beschaffen von Informationen, der reflektierte, kritische Umgang mit der politischen Publizistik, die Planung einer politischen Veranstaltung usw.).

Lernfeld Politik – zum Gegenstandsbereich des politischen Unterrichts

Politische Bildung befaßt sich thematisch mit Politik. Definiert man „Politik“ als die Regelung von gemeinsamen Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften/8/, so können prinzipiell alle Aspekte des sozialen Lebens, die in diesem Sinne eine politische Dimension haben, also einen Bezug zu der Art und Weise aufweisen, in der eine Gesellschaft ihre gemeinsamen Angelegenheiten regelt, Gegenstand politischer Bildung werden. Allerdings kann diese Definition nur einen allgemeinen Rahmen für die Frage nach dem Gegenstandsbereich politischer Bildung abgeben, für die Beantwortung der Frage nach der Inhaltsstruktur des politischen Unterrichts ist sie noch zu allgemein gefaßt. Wolfgang Hilligen hat vorgeschlagen, die Frage nach dem „Bedeutsam-Allgemeinen“ zum Ausgangspunkt für eine präzisere Bestimmung möglicher Lerngegenstände zu nehmen. Zu fragen wäre danach: „Welche Informationen (Inhalte) können Lernende für die Bewältigung (d. h. für Erkennen, Beurteilen, Handeln) von und in Situationen befähigen, die für Überleben und menschenwürdiges Zusammenleben bedeutsam sind?“/9/

Ausgehend von dieser Frage, wird im folgenden vorgeschlagen, für den Politikunterricht – für den in der DDR offenbar die wenig glückliche Bezeichnung Gesellschaftskunde vorgesehen ist – als allgemeine Aufgabenbestimmung die *unterrichtliche Auseinandersetzung mit den politischen Grund- bzw. Schlüsselproblemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft* zu sehen. Diese Formulierung bedarf in mehrfacher Hinsicht einer Erläuterung:

Als Grund- bzw. Schlüsselprobleme sollen solche Probleme angesehen werden, die für die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens heute und in absehbarer Zukunft von fundamentaler Bedeutung sind. Es geht somit im Politikunterricht nicht in erster Linie um tagesaktuelle, bloß regional bedeutsame oder nur bestimmte soziale Gruppen betreffende Fragen, sondern um Probleme von *permanenter Aktualität*, von denen Schüler schon deshalb, weil sie hier und heute aufwachsen, objektiv betroffen sind. Bei der Identifikation solcher Probleme dürfte sich ein gesellschaftlicher Konsens herstellen lassen; schon bei der Frage nach den Ursachen der Probleme und erst recht bei der Frage nach Lösungsperspektiven werden jedoch tiefgreifende wissenschaftliche und politische Kontroversen erkennbar. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien als Beispiele für solche Schlüsselprobleme genannt:

- die Frage nach der deutschen Identität in Vergangenheit und Zukunft und nach der Rolle der Deutschen bei der Gestaltung des zukünftigen Europa;
- das Problem der Friedenssicherung im Atomzeitalter;
- die Bedrohung des ökologischen Gleichgewichts auf der Erde;
- die Frage nach einer für industrielle Gesellschaften angemessenen Wirtschaftsordnung und das Problem der sozialen Gerechtigkeit;
- Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts;
- Nord-Süd-Konflikt und Entwicklungspolitik;
- das Demokratietheorieproblem in komplexen Gesellschaften;
- die Gleichstellung der Geschlechter.

Im politischen Unterricht werden diese (und andere) Schlüsselprobleme aus der Perspektive der Sozialwissenschaften behandelt, d. h. der Politikunterricht bringt in die pädagogische Auseinandersetzung mit solchen Problemen das Wissen und das methodische Instrumentarium der Sozialwissenschaften ein. Hierin unterscheidet er sich von anderen Fächern, in denen andere Formen der Auseinandersetzung mit diesen Problemen (literarische, künstlerische, musikalische ...) zur Sprache kommen können.

Allerdings kann der Politikunterricht Perspektiven der Sozialwissenschaften nur dann mit der Intention der Förderung politischer Mündigkeit zur Geltung bringen, wenn er die Pluralität innerhalb der Sozialwissenschaften beachtet. Dies gilt schon für die Frage nach den Bezugsdisziplinen, um die es geht. Politische Bildung ist nicht nur auf eine, sondern im Grundsatz auf alle Wissenschaften bezogen, die sich mit Politik beschäftigen (vor allem Politikwissenschaft und Soziologie, aber auch z. B. Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Sozialpsychologie u. a.). Vor allem aber stellt sich für die politische Bildung in der DDR die dringende Aufgabe, die Pluralität sozialwissenschaftlicher Theorieansätze und „Schulen“ in der internationalen Diskussion überhaupt erst zur Kenntnis zu nehmen. Demokratische politische Bildung ist mit dem bisherigen Monopolananspruch des Marxismus-Leninismus in den Sozialwissenschaften der DDR unvereinbar.

Für den Politikunterricht folgt aus den bisherigen Überlegungen weder, daß er in seiner thematischen Struktur einer sozialwissenschaftlichen Systematik zu folgen hat, noch, daß die Schlüsselprobleme gewissermaßen „der Reihe nach“ abzuhandeln sind. Die Schlüsselprobleme definieren den *Gegenstandsbereich* des politischen Unterrichts, sie sind aber als solche noch keine *Unterrichtsthemen*.

Ein Grundproblem, wie z. B. „Die Bedrohung

des ökologischen Gleichgewichts auf der Erde“ wäre also nicht in einem lehrgangsmäßigen Halbjahreskurs, sondern im Durchgang durch mehrere, auf die Schuljahre verteilte Einzelthemen zu erschließen, wobei bei jedem Einzelthema der Bezug zum dahinter stehenden Grundproblem herauszuarbeiten wäre. Solche Einzelthemen könnten bei diesem Beispiel etwa sein:

- „Das Waldsterben“,
- „Pro und kontra Kernenergie“,
- „Die ökologische Situation in unserer Stadt“,
- „Umweltschutz im Haushalt“ u. a. m.

Bei der Auswahl und Strukturierung dieser Unterrichtsthemen wären *didaktische Prinzipien politischer Bildung* zu beachten, wie sie im folgenden Abschnitt in aller Kürze skizziert werden, wobei zu bedenken ist, daß nicht bei jeder Unterrichtseinheit alle genannten Prinzipien in gleicher Weise und mit gleicher Gewichtung zur Geltung kommen können. Es muß in der didaktischen Kompetenz des Lehrers liegen, hier Gewichtungen und Akzentuierungen vorzunehmen, die für seine jeweilige Lerngruppe angemessen erscheinen.

Die vielfältigen konzeptionellen wie unterrichtspraktischen Fragen, die sich bei jedem der im folgenden genannten Prinzipien stellen, können hier nicht im einzelnen erörtert werden. Auch dem Spannungsverhältnis, das zwischen einigen dieser Prinzipien besteht und das in der politikdidaktischen Diskussion der Bundesrepublik zu unterschiedlichen Gewichtungen dieser Prinzipien in verschiedenen politikdidaktischen Konzeptionen geführt hat, kann hier nicht näher nachgegangen werden.

Didaktische Prinzipien politischer Bildung

1. Kontroversität

Auf die fundamentale Bedeutung dieses Prinzips für eine demokratische politische Bildung ist bereits hingewiesen worden: Politische Urteilsfähigkeit setzt voraus, die unterschiedlichen Interessen, Ziele, Positionen erkennen und analysieren zu können, die für die Beurteilung einer Situation, eines Problems oder Konflikts relevant sind. Politische Bildung muß immer wieder erkennbar machen, daß es in jeder Gesellschaft unterschiedliche Interessen gibt und daß es bei politischen Entscheidungen immer um *Alternativen* geht.

Im konkreten Unterricht kann dies z. B. auch bedeuten, daß Schüler lernen müssen, sich in die Sichtweise und Interessenlage anderer hineinzuversetzen; es kann ferner bedeuten, daß Lehrer gezielt einen vorschnellen Konsens in

der Klasse durch die Artikulation von Sichtweisen und Positionen, die den Schülern bisher nicht vertraut sind, problematisieren müssen.

Selbstverständlich schließt das Prinzip der Kontroversität aus, daß es für die politische Bildung eine verbindliche weltanschauliche Grundlage gibt oder daß der Politikunterricht auf eine bestimmte wissenschaftliche Position festgelegt wird.

2. Problemorientierung

Eine grundsätzliche Problemorientierung des politischen Unterrichts ergibt sich schon aus dem Bezug auf Schlüsselprobleme als Gegenstandsbereich des Faches. Als didaktisches Prinzip bei der Auswahl und Strukturierung einzelner Unterrichtsthemen meint Problemorientierung die bevorzugte Auswahl konkreter politischer Probleme als Lerninhalte. Als Merkmale solcher, für den Unterricht geeigneter Probleme hat Walter Gagel genannt:^{10/}

- die *Dringlichkeit*, d. h., der Sachverhalt bringt Gefährdungen für Individuen, Gruppen oder die ganze Gesellschaft mit sich;
- die *Ungewißheit*, d. h., die Lösung ist noch unklar;
- die *Konkretheit*, d. h., es gibt Beteiligte und Betroffene, die mit ihren Interessen und Sichtweisen in einen politischen Entscheidungsprozeß verwickelt sind.

Politische Probleme können sich in *Konflikten* manifestieren, die unter Umständen in besonderer Weise geeignet sein können, Problemverständnis zu vermitteln.^{11/} Allerdings gilt es bei der Analyse von Konflikten im Unterricht, den unterschiedlichen Charakter sozialer Konflikte in verschiedenen Situationen zu beachten (z. B. Wertkonflikte, Verteilungskonflikte, partielle/strukturelle Konflikte etc.).

3. Exemplarisches Lernen

Exemplarisches Lernen will in der Auseinandersetzung mit konkreten Einzelbeispielen allgemeine Strukturen und Probleme erkennbar machen.^{12/} Exemplarisches Lernen kann als Gegenentwurf zu allen Versuchen gelten, enzyklopädische Vollständigkeit in der Behandlung von Politik oder Politikfeldern anzustreben, Versuche, die schon angesichts der Fülle des potentiell für ein umfassendes Verständnis politischer Realität bedeutsamen Wissens von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. An die Stelle eines notwendigerweise oberflächlich bleibenden Überblickswissens setzt exemplarisches Lernen die gründliche, in die Tiefe gehende Untersuchung des Einzelbeispiels mit dem Ziel, am Einzelnen Allgemeines zu erkennen. Ein Gesamtbild politischer Realität ergibt sich für die Schü-

ler hierbei im Durchgang durch eine Vielzahl von Einzelstudien, bei denen aber immer wieder auch gemeinsame Strukturen und Probleme entdeckt werden.

Eine Hauptschwierigkeit für exemplarisches Lernen in der politischen Bildung liegt in der Klärung der Frage, für welche allgemeinen Strukturen und Probleme das gewählte Einzelbeispiel exemplarisch sein soll. Hier ist jeweils eine sorgfältige Analyse erforderlich, die vor allem vermeiden muß, daß sich im Prozeß der Verallgemeinerung von Einzelbeispielen bewußt oder unbewußt die ausschließliche Orientierung an nur *einer* sozialwissenschaftlichen Theorie durchsetzt.

Ein Sonderfall exemplarischen Lernens in der politischen Bildung ist das *Fallprinzip*^{13/}. Hier wird ein *Ereignis* zum Gegenstand des Lernens genommen und in gründlicher Analyse durch die Schüler in seinen Aspekten, Ursachen und Folgen untersucht. Ausgangspunkt kann häufig eine Zeitungsmeldung sein, von der aus nach Hintergründen und Zusammenhängen gefragt wird. Unterricht nach dem Fallprinzip zur ökologischen Situation der DDR könnte also z. B. bedeuten, daß eine konkrete Betriebsschließung aus ökologischen Gründen Thema einer Unterrichtseinheit wird; wichtig im Sinne exemplarischen Lernens wäre hierbei, daß dieser konkrete Einzelfall nicht „Aufhänger“ für eine lehrgangsmäßige Unterrichtseinheit über Umweltpolitik bleibt, sondern tatsächlich als Fall in allen seinen Aspekten durchgängig Thema bleibt.

4. Schülerorientierung

Schülerorientierte politische Bildung stellt die Art und Weise, wie Schüler in ihrem Lebenszusammenhang Gesellschaft und Politik erfahren, und die konkreten Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Schüler in den Mittelpunkt des Lernens:

„Gesamthalt des Unterrichts ist die gesellschaftliche Wirklichkeit des Schülers, seine reale Existenz als Kind, Schüler, Konsument, Geschlechtswesen, Lehrling, angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser) usw.“^{14/}

Die Schüler werden somit nicht einfach als „Adressaten“ des Unterrichts gesehen, sondern ihre Betroffenheit von Politik steht im Zentrum gemeinsamen Lernens. Schülerorientierte politische Bildung will die intendierte *Subjektposition* der Lernenden im Bereich der Politik im Unterricht selbst ein Stück weit realisieren; dies erfordert die weitestmögliche Beteiligung der Schüler an der Planung und Organisation des Unterrichts. Mit schülerorientiertem Unterricht unvereinbar sind daher Lehrpläne, die Inhalte, Ziele und Methoden des Lernens in allen Einzelheiten verbindlich fixieren.

5. Handlungsorientierung

Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip meint nicht etwa das kollektive politische Engagement der Schulklasse, etwa durch geschlossene Teilnahme an Demonstrationen o. ä. Gemeinsames politisches Handeln einer Lerngruppe wird schon deshalb in der Regel nicht möglich sein, weil die Schulklasse als Zwangsverband nicht auf politischem Konsens beruht. Handlungsorientierung ist für politische Bildung in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen schließt die Leitidee der politischen Mündigkeit die prinzipielle Befähigung der Schüler zu politischer Partizipation ein, ohne daß politische Bildung vorschreiben könnte, ob, in welcher Weise und mit welchen Zielen die Schüler später als Erwachsene tatsächlich am politischen Geschehen teilnehmen *wollen*. Gleichwohl muß politische Bildung mit Schülern politische Partizipationsmöglichkeiten erkunden und die für politische Partizipation erforderlichen Qualifikationen vermitteln.

Zum anderen ist Handlungsorientierung für die Praxis des Unterrichts ein methodischer Gegenbegriff zu bloß rezeptiven sowie ausschließlich textorientierten Unterrichtsverfahren. So können Schüler einen realen Fall oder eine reale politische Situation handelnd erarbeiten, indem sie z. B. Befragungen vornehmen, Erkundungen vor Ort durchführen, eine Sozial- oder Regionalstudie erarbeiten oder Arbeitsergebnisse in einer Ausstellung dokumentieren. Hierbei kommen immer auch Elemente eines forschenden Lernens zur Geltung. Wichtige Handlungsmöglichkeiten ergeben sich jedoch auch bei der Durchführung von Simulationen (Rollen- oder Planspiele) im Unterricht. Handlungsorientierter Unterricht in diesem Sinne ermöglicht ein lebendiges, realitätsnahes Lernen in der politischen Bildung.

Politische Bildung – mehr als ein Schulfach

So notwendig, ja unverzichtbar die Erhaltung eines eigenständigen Unterrichtsfaches für die demokratische politische Bildung ist, so muß doch zugleich gesehen werden, daß die politische Bildung als Aufgabe der Schule sich nicht auf ein Fach Gesellschaftskunde beschränken kann. Über dieses Fach hinaus kommt es darauf an, die politische Dimension anderer Fächer im Sinne von politischer Bildung als Unterrichtsprinzip durchgängig zu beachten und nach Möglichkeiten sinnvoller fächerübergreifender Kooperation zu suchen./15/ Es muß betont werden, daß es hierbei nicht um eine künstliche Politisierung bzw. Ideologisierung anderer Fä-

cher gehen kann, sondern um das Aufspüren von politischen Bezügen, die dem sachlichen Gegenstand des jeweiligen Faches immanent sind. Diese politischen Bezüge für die Schüler transparent zu machen ist für die Entwicklung von politischer Mündigkeit unerlässlich.

Dringend wünschenswert ist in diesem Zusammenhang, daß bei der Lehrplanentwicklung für das neue Fach Gesellschaftskunde und bei der Überarbeitung von Lehrplänen insbesondere der im engeren Sinne benachbarten Fächer wie Geschichte, Geographie und Deutsch auf eine sinnvolle thematische Abstimmung und auf die Schaffung von fächerübergreifenden Kooperationsmöglichkeiten geachtet wird. Grundsätzlich aber gilt, daß die politischen Bezüge aller Fächer, auch und gerade von Naturwissenschaften und Technik,/16/ in der politischen Bildung zu reflektieren sind.

Ferner ist es für eine demokratische politische Bildung unerlässlich, daß die Schule sich generell, in allen Fächern wie in ihrer institutionellen Struktur, zu einem *Erfahrungsraum für Demokratie* entwickelt. Dazu gehört nicht nur das Recht auf freie Meinungsäußerung für die Schüler, sondern auch die Schaffung realer Mitbestimmungsmöglichkeiten durch eine frei gewählte Schülervertretung.

Eine neue Lehrerrolle

Es dürfte bei den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein, daß demokratische politische Bildung ein neues Selbstverständnis der Lehrer erfordert. Die Lehrer können nicht länger diejenigen sein, die eine politisch vorgegebene Wahrheit an vorgeblich unwissende Schüler weiterzugeben haben. Der pädagogische Handlungsspielraum des Lehrers muß gegenüber dem bisherigen System starrer, detaillierter Lehrplanvorgaben erheblich erweitert werden; dies gilt nicht nur für das unterrichtsmethodische Vorgehen, sondern auch für zentrale didaktische Entscheidungen wie die Auswahl von Unterrichtsthemen. Lehrer können nicht länger *Anwender* sein, die andernorts getroffene Entscheidungen nur umzusetzen haben. Sie müssen sich als Sachwalter der Mündigkeit der Schüler verstehen lernen und ihre Aufgabe darin sehen, diese Mündigkeit mit fachlicher, didaktischer und methodischer Kompetenz zu fördern.

Dies hat tiefgreifende Konsequenzen auch für den alltäglichen Interaktions- und Arbeitsstil im Unterricht:

„Politische Bildung verträgt nicht die Unterrichtsform des Dozierens, der Verkündigung, der Übermittlung von fertigen Erkenntnissen aus dem Lehrermund im Frontalunterricht; gemeinsames Be- und Erarbeiten, Diskussion

von Wegen und Ergebnissen und Debatte konträrer Stellungnahmen sind angemessene Unterrichtsformen.“(17)

Es geht also darum, in der politischen Bildung einen *demokratischen Interaktionsstil* zu entwickeln, der die einseitige Dominanz des Lehrers abbaut. Die Fähigkeit, auch eigene Irrtümer einzugestehen, sich selbst auch als Lerner zu erkennen zu geben, wird gerade in der derzeitigen politischen Situation in der DDR Teil einer Neudefinition der Lehrerrolle sein müssen.

Schlußbemerkung

Wenn die Chance eines demokratischen Neubeginns in der politischen Bildung ergriffen werden soll, sind tiefgreifende Veränderungen auf allen Ebenen nötig, von den Lehrplänen bis zu allen Schulbüchern, von der Lehrerausbildung bis zur Lehrerfortbildung, von der Schulverwaltung bis zum Schulalltag. In der Lehrerausbildung wird es in den nächsten Jahren darauf ankommen, eine internationalen Standards entsprechende Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin überhaupt erst zu etablieren; in der Lehrerfortbildung sollte der grenzüberschreitende Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der Bundesrepublik gesucht werden (was auch manche Defizite der politischen Bildung im westdeutschen Schulalltag, über die aus Platzgründen hier nicht gesprochen werden konnte, erkennbar machen dürfte).

In einen deutsch-deutschen Dialog können die Kolleginnen und Kollegen aus der DDR die Erfahrung der ersten geglückten demokratischen Revolution auf deutschem Boden einbringen, eine Erfahrung, die für die politische Bildung erst noch ausgewertet werden muß.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. Sander, W.: Demokratischer Sozialismus und politische Bildung, und Fischer, K. G.; Der Politikunterricht als bildungspolitische Aufgabe, beide in: Sander, W. (Hrsg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung. Marburg: 1988.
- 2 Vgl. Lange, H.; Matthes, U.: Gesellschaftskrise und Staatsbürgerkunde. Gesch.-Unterr. u. Staatsbürgerkd., 1/90, S. 92.
- 3 Ebenda. S. 20.
- 4 Deutsche Lehrerzeitung, 47/89, S. 8.
- 5 Vgl. ausführlicher Sander, W.: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg: 1989, S. 149ff.
- 6 Vgl. Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: 1985.
- 7 Wehling, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach? Schiele,

- S.; Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: 1977, S. 179f.
- 8 Der theoretische Kontext, in dem diese knappe Definition steht, kann hier nicht erörtert werden; vgl. dazu Sander, W.: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, A. a. O., S. 139–148.
- 9 Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 4. Aufl. Bonn: 1985. S. 22.
- 10 Vgl. Gagel, W.: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: 1983. S. 54ff.
- 11 Vgl. Dederich, H. (Hrsg.): Konflikt als pädagogicum. Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung konfliktorientierter Didaktik. Frankfurt a. Main/Aarau/Wien: 1981.
- 12 Vgl. ausführlicher Sandmann, F.: Das Exemplarische in der politischen Bildung. Nitzschke, V.; Sandmann, F. (Hrsg.): Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts. Stuttgart: 1982.
- 13 Vgl. Kaiser, F.-J.: Fallmethode und Fallprinzip. Mikkel, W. W.; Zitzlaff, D. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: 1988. S. 267ff.
- 14 Schmiederer, R.: Konzeption und Elemente eines kritischen und schülerzentrierten politischen Unterrichts (Thesen). Fischer, K. G., (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 5. Auflage. Stuttgart: 1986. S. 226; vgl. auch Schmiederer, R.: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt a. Main: 1977.
- 15 Vgl. ausführlicher Sander, W.: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, A. a. O., S. 163ff.; ders. (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. Stuttgart: 1985.
- 16 Vgl. Ackermann, A. u. a. (Hrsg.): Technikentwicklung und politische Bildung. Opladen: 1988; George, S.: Curriculare Aspekte der Neuen Technologien im politischen Unterricht. Computer in der Schule. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: 1986; George, S.: Chancen und Risiken der Neuen Technologien. Stuttgart: 1988.
- 17 Fischer, K. G.: Einführung in die Politische Bildung. 3. Aufl., Stuttgart: 1973. S. 136.

Ergänzender Literaturhinweis:

Eine breit angelegte, kommentierte Übersicht über Neuerscheinungen zur Theorie und Praxis der politischen Bildung aus der ersten Hälfte der achtziger Jahre gibt Bernhard Clausen: Entwicklungen und Tendenzen neuerer Überlegungen zur sozialwissenschaftlich-politischen Bildung. In: Neue politische Literatur, Beiheft 2, Wiesbaden: 1986. S. 9–98.