

Wolfgang Sander

Was alle gemeinsam angeht

## Neue Allgemeinbildung und politisches Lernen

Ein ganz normaler Schultag : Die Schüler einer neunten Klasse haben zwischen 8 und 13 Uhr sechs Stunden Unterricht. Sie werden sich an diesem Tag vielleicht mit Deutsch, Mathematik, Englisch, Religion, Geschichte und Sport beschäftigen. Alle 45 Minuten wechselt das Fach und meist auch die Lehrkraft. In jeder Stunde wird mit anderen Schulbüchern zu anderen Themen gearbeitet.

So mag an diesem Tag von 9.50 Uhr bis 10.35 Uhr eine Kurzgeschichte gelesen, von 10.40 Uhr bis 11.25 Uhr eine neue grammatikalische Form im Englischen eingeübt und von 11.30 Uhr bis 12.15 Uhr über die Spätantike gesprochen werden. Zusammenhänge zwischen diesen Themen bestehen nicht. In der Regel werden die Lehrer nicht einmal darüber informiert sein, womit ihre Schüler sich in den anderen Stunden des Schultages beschäftigen. Im Laufe der Schulwoche werden die Schüler auf diese Weise nach den hessischen Stundentafeln in 32 Unterrichtsstunden mit 14 Schulfächern konfrontiert, wobei der Wahlpflichtunterricht noch hinzukommt. In anderen Bundesländern ist die Situation nicht grundsätzlich anders.

So genügt schon ein oberflächlicher Blick auf die Stundentafeln und Lehrpläne der heutigen Schule, um festzustellen, daß eines der hervorstechendsten Merkmale schulischen Lernens seine Zersplitterung ist. In 45-Minuten-Einheiten wird eine Vielzahl von Informationen vermittelt, deren Zusammenhang für die Schüler und oft auch für die Lehrer nicht durchschaubar ist. Die Vorstellung, die wichtigsten Bildungsgüter ließen sich in einem begrenzten Kanon von Schulfächern und Lerninhalten zusammenfassen und unverändert von Generation zu Generation weitergeben, ist angesichts der Wissensexplosion in den modernen Wissenschaften schon in den sechziger und siebziger Jahren als obsolet erkannt worden.

Heute verdoppelt sich das von den Wissenschaften zur Verfügung gestellte Wissen jeweils in wenigen Monaten. Immer neue Lerninhalte und Schulfächer drängen in die Schule; Beispiele aus jüngerer Zeit sind

Polytechnik, Ethik, Informatik und Umwelterziehung. Die Integration der Lehrerbildung in die wissenschaftlichen Hochschulen hat zwar den Ausbildungsstand qualitativ verbessert, aber auch die Spezialisierung gefördert, denn fächübergreifende Fragestellungen spielen im Lehramtsstudium nur eine geringe Rolle. Viele Lehrer verstehen sich heute als Vertreter ihrer Fächer. Sie sind von ihrer Ausbildung her kaum in der Lage, ihre fachbezogene Lehrtätigkeit auf eine allgemeine Bildungsidee zu beziehen und diese gegenüber den Schülern zu repräsentieren. Letzlich mutet es die Schule den Schülern zu, die Vielzahl von unzusammenhängenden Lerninhalten zu einem sinnvollen Weltverständnis zu integrieren. Wenn aber schon Lehrplanautoren und Lehrer an der Aufgabe scheitern, die disparaten Fächer in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, dann sind die Schüler mit dieser Aufgabe erst recht überfordert.

### Wiederentdeckung des Allgemeinbildungsbegriffs

Mit der zunehmenden Zersplitterung des schulischen Lernens ist aber auch das Unbehagen an dieser Situation gewachsen. In der Erziehungswissenschaft ist es deshalb in den letzten Jahren zu einer Wiederentdeckung des Bildungs- bzw. Allgemeinbildungsbegriffs gekommen. Einen wesentlichen Anstoß zu dieser Diskussion hat der Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki mit seinen Überlegungen zu "Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts"<sup>1</sup> gegeben. Klafki weist dem Bildungsbegriff eine zentrierende Funktion für die pädagogische Praxis zu:

"Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogische Bemühung um die nachwachsende Generation ... nicht in ein unverbundes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen."<sup>2</sup>

Der Bildungsbegriff soll also Kriterien liefern, die ein Lernen in Zusammenhängen ermöglichen.

Um eine Wiederentdeckung handelt es sich bei dieser neuen Diskussion insofern, als die Erziehungswissenschaft den Bildungsbegriff in den sechziger und siebziger Jahren kaum mehr verwendet hatte. Mit guten

Gründen wurde das Verständnis von "Bildung", wie es sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland durchgesetzt hatte, einer ideologie-kritischen Analyse unterzogen. Ihm wurde vorgehalten, es propagiere eine scheinbar unpolitische Innerlichkeit und diene letztlich der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit.

Tatsächlich wurde der Bildungsbegriff ab der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts immer mehr seiner politischen Momente entkleidet. Das deutsche Bürgertum, das sich 1848 mit seinen demokratischen Forderungen politisch nicht durchsetzen können, begann, sich mit den alten Mächten zu arrangieren. Seine eigene Identität suchte das Bürgertum nun in einem Selbstverständnis als "gebildeter Stand" - Bildung wurde als "Adel des Geistes" verstanden. Mit diesem Selbstverständnis grenzte sich das Bildungsbürgertum jedoch nicht nur gegen den Adel, sondern auch gegen die unteren sozialen Schichten und Klassen ab. Bildung wurde zum Privileg einer wohlhabenden Klasse. Dieses Privileg wurde nach unten durch die soziale Selektionswirkung des Berechtigungswesen abgesichert.

Nun wer die Abiturprüfung und möglichst den einjährig-freiwilligen Militärdienst absolviert hatte, galt als "gebildet". Beides stand aber faktisch und zum Teil auch rechtlich nur den Söhnen der "gebildeten Stände", überwiegend also des Bürgertums, offen. Immer mehr verband sich der Bildungsbegriff so mit einer scheinbar unpolitischen, in Wirklichkeit aber konservativen, ja anti-demokratischen Grundhaltung. Mit Recht hat Hartmut von Hentig deshalb von einem "Scheitern der alten Allgemeinbildung angesichts des Nationalsozialismus" gesprochen<sup>3</sup>. Nach einem Jahrhundert der Wirksamkeit in der Schule hatte sich das traditionelle Bildungsverständnis 1933 als unfähig erwiesen, ausreichende Widerstandspotentiale gegen die nationalsozialistische Barbarei zu entfalten.

Heute wird jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wieder deutlicher gesehen, daß der klassische Bildungsbegriff, wie er um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert von Schleimacher, Humboldt, Pestalozzi, Herder, Schiller und anderen entwickelt worden ist, nicht einfach mit dem Bildungsverständnis identisch ist, das sich in Deutschland historisch durchgesetzt hatte<sup>4</sup>. Gemessen an den Intentionen der klassischen Bildungstheoretiker stellt sich die Geschichte des Bildungsbegriffs im

späten 19. und frühen 20. Jahrhundert als eine Verfallsgeschichte dar. Ursprünglich zielte der Bildungsbegriff auf die Mündigkeit des Menschen. Der Mensch wurde als ein Wesen verstanden, das prinzipiell in der Lage ist, sich zu vernünftiger Selbstbestimmung heranzubilden.

Pädagogische Unterstützung sollte dazu dienen, den Anspruch jedes Menschen auf Entfaltung aller seiner humanen Möglichkeiten einzulösen. Wenn dies gelinge, so war die Hoffnung der klassischen Bildungstheorie, wenn Vernunftfähigkeit in jedem Individuum entfaltet und gefördert werde, dann sei auch eine vernünftige und humane Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse zu erwarten.

An diese Tradition des Bildungsdenkens knüpft die neue erziehungswissenschaftliche Diskussion wieder an. Klafki spricht von der Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Ergebnis von Bildung und aktualisiert damit die klassische Vorstellung vom mündigen Individuum in heutiger Terminologie. Einen weiteren Aspekt des klassischen Bildungsbegriffs greift Klafki auf, wenn er Bildung als Allgemeinbildung auslegt.

Das "Allgemeine" der Allgemeinbildung sieht Klafki in einer dreifachen Bedeutung: erstens als Bildung für alle Menschen, zweitens als allseitige Entfaltung aller humanen Möglichkeiten des Menschen und drittens als "Bildung im Medium des Allgemeinen"<sup>5</sup>. Dieses dritte Bedeutungsmoment besagt, daß der Bildungsprozeß sich ganz wesentlich in der Auseinandersetzung mit dem vollzieht, was alle Menschen gemeinsam angeht.

Mit diesem dritten Bedeutungsmoment in Klafkis Allgemeinbildungskonzept wird ein weiteres Motiv für die Renaissance des Bildungsbegriffs berührt. Die Zersplitterung des schulischen Lernens in unzusammenhängende Wissensbruchstücke ist nicht zuletzt deshalb unvermeidbar, weil sie kein zureichendes Verständnis von den gemeinsamen Angelegenheiten der menschlichen Gesellschaft vermitteln kann. Gerade dies ist aber angesichts der tiefgreifenden Probleme, vor denen die menschliche Gattung heute steht, dringlicher erforderlich denn je.

Es ist vor allem die Fähigkeit zur Selbstvernichtung, über die die heute lebenden Generationen erstmals in der Menschheitsgeschichte verfügen, die eine historische neue Situation und eine neue Dimension menschlicher Verantwortung geschaffen hat. Die Sicherung des Friedens ist im

Atomzeitalter zu einer Existenzfrage für die menschliche Gattung geworden. Erstmals in der Geschichte erfahren wir heute schmerzlich, daß die natürlichen Ressourcen, die die Erde für unser Überleben bereithält, endlich sind und durch menschliches Handeln zerstört werden können. Mehr denn je hängt eine menschenwürdige Zukunft von vernünftigem politischen Handeln ab.

In dieser Situation stellt sich die Frage nach dem inneren Zusammenhang schulischen Lernens neu. Die nachwachsenden Generationen werden die Mittel zur Selbstvernichtung und mit ihnen die Verantwortung für das Überleben der Menschheit erben. Wie kann die Schule auf diese Verantwortung vorbereiten? Wie kann sie angesichts drohender Gefahren einer verzweifelten Flucht in den Irrationalismus entgegenwirken und zu vernünftigem Handeln befähigen?

#### Allgemeinbildung als politische Bildung

Angesichts der Herausforderungen, vor denen die menschliche Gesellschaft heute steht, ist Allgemeinbildung, wie Theodor Wilhelm formuliert hat, "keine Angelegenheit privater Beliebigkeit, sondern ein Politicum."<sup>6</sup> Und Wilhelm schreibt weiter: "Es wird die These vertreten, daß unsere rechtlich geordnete und zivilisierte Welt nur dann eine Chance des Überlebens hat, wenn Allgemeinbildung nicht stirbt. ... Die Machbarkeit des Weltendes macht den normativen Horizont der Allgemeinbildung aus. Die Endperspektive ist nicht mehr eine Angelegenheit der Eschatologie, sondern der Verantwortung des Menschen."<sup>7</sup> Allgemeinbildung ist damit ohne eine Auseinandersetzung mit den politischen Problemen, vor denen die menschliche Gesellschaft heute steht, nicht möglich. Das dritte Bedeutungsmoment in Klafkis Allgemeinbildungsverständnis, die "Bildung im Medium des Allgemeinen", konkretisiert sich denn auch als pädagogisch angeleitete Auseinandersetzung mit diesen Problemen. In den Worten Klafkis:

"Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet, in der hier angesprochenen Perspektive, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen

um ihre Bewältigung teilzuhaben."<sup>8</sup>

Als Beispiel für solche "Schlüsselprobleme" der Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft nennt Klafki neben der Friedensfrage und dem Umweltproblem unter anderem Möglichkeiten und Gefahren des technischen Fortschritts, das Verhältnis der Industrieländer zur Dritten Welt, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Arbeit und Freizeit, das Verhältnis der Generationen und der Geschlechter zueinander und das Problem des Freiheitspielraums des einzelnen angesichts des Systems großer Organisationen und Bürokratien.

Es ist unschwer zu erkennen, daß es sich bei diesen und anderen Schlüsselproblemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft fast durchweg um Themen der politischen Bildung handelt. Es gehört denn auch zu den herausragenden Merkmalen der neuen erziehungswissenschaftlichen Debatte um den Bildungsbegriff, daß Bildung bzw. Allgemeinbildung ganz wesentlich als politische Bildung definiert wird. Oder anders: Die Schule kann den Erfordernissen, die sich aus einem zeitgemäßen Bildungsverständnis ergeben, nur gerecht werden, wenn sie der politischen Bildung in ihrem Curriculum eine zentrale Stellung einräumt.

Nun kann politische Bildung die Grundprobleme der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft nicht lösen. Aber die Bewältigung dieser Probleme wird nur dann auf eine humane und demokratische Weise gelingen können, wenn möglichst viele Menschen über hinreichendes politisches Wissen, rationales Problemverständnis und sichere politische Urteilsfähigkeit verfügen. Diese Kompetenzen kann politische Bildung vermitteln.

Sie muß dabei beachten, daß in einer pluralen Gesellschaft zwar ein Konsens darüber möglich ist, welche Probleme als Schlüsselprobleme unserer Zeit gelten könnten. Für die politische Bewältigung dieser Probleme gibt es aber sehr unterschiedliche, kontroverse politische Lösungsansätze. So wird es beispielsweise in unserer Gesellschaft keinen Streit darüber geben, daß die Sicherung des Friedens zu einer Überlebensfrage der Menschheit geworden ist. Wie aber Friedenssicherung heute möglich ist, welche politischen Strategien diesem Ziel am ehesten dienen, wird höchst kontrovers diskutiert.

Politische Bildung kann daher nicht bestimmte politische Positionen als verbindlich vorgeben. Dies wäre mit dem zentralen Leitgedanken von Bildung, der Mündigkeit der Lernenden, nicht vereinbar. Politische Bildung

kann nur zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen anregen, den Ursachen und Hintergründen dieser Probleme nachgehen, mit kontroversen Lösungsansätzen bekanntmachen, eventuell auch nach neuen Lösungsansätzen suchen. Die politische Urteilsbildung muß sie jedoch den Schülern selbst überlassen.

Gerade hierin besteht eine wesentliche politische Wirkung der politischen Bildung: Indem sie den rationalen politischen Diskurs einübt, leistet sie einen unersetzbaren Beitrag zur politischen Kultur. Die politische Bildung stellt einen Ort dar, an dem die Grundprobleme unserer Zeit ohne den Zwang zur politischen Entscheidung diskutiert werden können. In dieser Diskussion zählt nur die Überzeugungskraft des besseren Argumentes. Auch Minderheitenpositionen haben in der Diskursituation der politischen Bildung prinzipiell gleiche Artikulationschancen. Politische Bildung leistet auf diese Weise einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung einer politischen Streitkultur. Eine solche politische Streitkultur kann der Gefahr entgegenwirken, daß es in Krisen- und Umbruchsituationen zu kollektiven Regressionen oder gar zu einem erneuten Rückfall in die Barbarei kommt.

#### Konzentration und Perspektivenvielfalt

Die zentrale Stellung, die die politische Bildung in einem zeitgemäßen Verständnis von Allgemeinbildung einnimmt, darf nicht als Hegemonieanspruch der Sozialwissenschaften in der Schule mißverstanden werden. Die meisten Schlüsselprobleme unserer Zeit lassen sich nur dann angemessen verstehen, wenn Perspektiven und Sichtweisen unterschiedlicher Wissenschaften berücksichtigt werden. Beispielsweise läßt sich über Chancen und Gefahren der Neuen Technologien nur dann sachgerecht urteilen, wenn über die Funktionsweise und die Möglichkeiten dieser Technologien Klarheit besteht.

Ähnlich erfordert das sachgerechte Urteil zu ökologischen Problemen nicht nur politische bzw. sozialwissenschaftliche, sondern auch biologische Kompetenz. Umgekehrt aber läßt sich keines der Schlüsselprobleme mit ausschließlich technokratischen Mitteln lösen. Die Biologie vermittelt notwendige, aber keine hinreichenden Kenntnisse für umweltpolitische Urteilsfähigkeit. Diese Fähigkeit kann nur in der Zusammenschau biologischer und politischer Fragestellungen erworben werden. Gerade hierin liegt nun die zentrierende Wirkung der politischen Bildung in einem

neuen Allgemeinbildungsverständnis. Indem politische Bildung das schulische Lernen auf die Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft konzentriert, macht sie Zusammenhänge zwischen den disparaten Schulfächern erkennbar. Politische Bildung tritt dabei in zweierlei Gestalt auf: Sie ist zum einen ein selbständiger Sachbereich mit einer eigenen didaktischen Systematik, der fachlich an den Sozialwissenschaften orientiert ist. Zum anderen spürt sie als Unterrichtsprinzip aller anderen Fächer den politischen Aspekten und Zusammenhängen des jeweiligen Faches nach. Als Unterrichtsprinzip fragt politische Bildung beispielsweise, was die Naturwissenschaften, der Religionsunterricht, der Deutschunterricht oder die Kunsterziehung zur Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen beitragen können.

Dabei geht es nicht darum, die Fächer der Schule mit fachfremden Themen zu überfrachten oder sie künstlich zu politisieren. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip muß den Fachunterricht nicht dominieren. Ihre Aufgabe ist es aber, den von der Sache her gegebenen politischen Bezügen des jeweiligen Faches nachzuspüren. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip trägt so dazu bei, den Schülern die politische Dimension des menschlichen Lebens unverkürzt als Feld für eigenständiges Urteilen und Handeln zu erschließen. Zugleich vertieft sie das Verständnis für den jeweiligen fachlichen Gegenstand, weil sie den Schülern eine wichtige Dimension dieses Gegenstandes zugänglich macht.

Beide Aspekte der politischen Bildung, der selbständige Sachbereich bzw. das selbständige Fach und das Unterrichtsprinzip aller Fächer, ergänzen sich wechselseitig. Das selbständige Fach der politischen Bildung vermittelt Basiswissen und Basisqualifikationen, auf die politische Bildung als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern zurückgreifen können muß; umgekehrt ergänzt der fachspezifische Blick andere Fächer auf Aspekte des Politischen die sozialwissenschaftliche Orientierung des selbständigen Faches der politischen Bildung. Beide Aspekte politischer Bildung müssen in der Unterrichtsplanung aufeinander abgestimmt werden, wenn das angestrebte Lernen in Zusammenhängen möglich sein soll.

Politische Bildung ist damit zwar ein zentrales, aber nicht das einzige Element eines zeitgemäßen Allgemeinbildungsverständnisses. Allgemeinbildung geht in politischer Bildung nicht auf. Vielmehr muß sich die Vielfalt menschlicher Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit auch in

der Schule widerspiegeln. Die mathematische und naturwissenschaftliche Sicht der Welt muß den Schülern ebenso vorgestellt werden wie etwa historische und künstlerische Zugänge zur Wirklichkeit. Gerade in der Spannung zwischen unterschiedlichen Zugängen liegen auch Chancen für Bildung.

So muß die Zersplitterung schulischen Lernens in unzusammenhängende Segmente zwar überwunden werden, wenn verlässliche Orientierung in der Welt durch Bildung möglich sein soll. Dies darf aber auf der anderen Seite nicht dazu führen, daß die Vielfalt menschlichen Welt- und Selbstverständnisses künstlich reduziert wird. Zum Begriff der Allgemeinbildung gehört auch das Bedeutungsmoment der allseitigen Entfaltung aller humanen Möglichkeiten. Dies kann nur gelingen, wenn die Schule die Entfaltung unterschiedlicher Interessen und Neigungen der Schüler zuläßt und fördert. Erst in dieser Spannung zwischen Konzentration und Perspektivenvielfalt läßt sich das Curriculum der Schule von morgen entwickeln.

#### Fatale Lage der politischen Bildung

Dennoch ist eine angemessene Stellung der politischen Bildung in der Schule Voraussetzung für die didaktische Umsetzung eines neuen Allgemeinbildungsverständnisses. Von einer solchen angemessenen Stellung ist die politische Bildung derzeit noch weit entfernt. Das selbständige Fach der politischen Bildung, das in den Bundesländern unter verschiedenen Bezeichnungen wie Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder Politik firmiert, hat bestenfalls eine Randposition im Kanon der Schulfächer inne. In vielen Bundesländern wird dieses Fach nur mit einer Wochenstunde und nur in den Abschlußklassen erteilt. Der Anteil des Faches an der Gesamtstundenzahl der Schule bewegt sich je nach Bundesland und Schulform zwischen 0 und 3,2 Prozent. In keinem Bundesland wird der politische Unterricht ab der fünften Klasse durchgängig mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche erteilt, was angesichts der Bedeutung und der Komplexität seiner Themen eine Mindestvoraussetzung für einen kontinuierlichen Unterricht wäre. Wenn die notwendige Zeit nicht zur Verfügung steht, kann eine gründliche und perspektivenreiche Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen unserer Zeit nicht gelingen.

Um die politische Bildung als Unterrichtsprinzip ist es nicht besser

bestellt. Auch wenn konzeptionelle Ansätze für diesen Aspekt politischer Bildung durchaus schon vorliegen<sup>9</sup>, ist nicht erkennbar, daß in der Schulpraxis die politische Dimension aller Fächer in nennenswertem Umfang ein bewußter Gegenstand des Lernens wäre. In der Lehrerbildung an den Hochschulen hat die politische Bildung in den letzten Jahren einen dramatischen Stellenabbau hinnehmen müssen. So ist beispielsweise in Hessen seit mehr als 10 Jahren keine einzige frei gewordene Professur für Didaktik der politischen Bildung wieder besetzt worden. Auch hier ist die Situation in anderen Bundesländern nur graduell besser.

Die Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik kann also nur als fatal bezeichnet werden. Eine Untersuchung der Lehrpläne und Stundentafeln aller Bundesländer kommt denn auch zu einer ernüchternden Bilanz:

"Demokratische politische Bildung findet im Rahmen der Pflichtschulen in so geringem Maße statt, daß jede damit verknüpfte hochgesteckte Erwartung illusorisch sein dürfte, ja müßte. Die Schulen der Bundesrepublik Deutschland leisten keinen diskutablen Beitrag für die Erhaltung und Weiterentwicklung unserer politischen Strukturen in Staat und Gesellschaft. Aus ihnen werden weder potentielle "Aktivbürger" noch etwa politisch Engagierte entlassen, sondern bestenfalls junge Staatsbürger mit fragmentarischem Wissen, mit eher zufälligen Erkenntnissen und ungesicherter Grundeinstellung ..."<sup>10</sup>

Von den Erfordernissen, die ein zeitgemäßes Verständnis von Allgemeinbildung stellt, sind unsere Schulen also noch weit entfernt. Wenn die Schule diesen Erfordernissen näher kommen soll, muß die Position der politischen Bildung deutlich gestärkt werden. Dies gilt sowohl für das Unterrichtsfach als auch für das Unterrichtsprinzip. Die dafür notwendigen bildungspolitischen Maßnahmen sind Voraussetzung für den zweiten Schritt: Für eine Abstimmung und inhaltliche Konzentration der Lerninhalte aller Fächer, wobei die Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen der Gegenwart und der vorsehbaren Zukunft von der Peripherie ins Zentrum schulischen Lernens rücken muß. Hierfür müssen neue Formen des fächerübergreifenden Dialogs in Wissenschaft und Schulpraxis entwickelt werden. Wenn dies gelingt, ist vielleicht der Zeitpunkt gekommen, über eine grundlegende Revision der Lehrerorganisation der Schule nachzudenken. Die Zersplitterung des

Lernens in eine immer weiter wachsende Zahl von Schulfächern, die unvermittelt nebeneinander stehen, wird auf lange Sicht nicht mehr tragbar sein. Nicht umsonst experimentieren heute schon viele Schulen mit Projektwochen, in denen für einen begrenzten Zeitraum ein konzentriertes Lernen an einem Thema ohne Rücksicht auf tradierte Fächergrenzen möglich ist. Aus diesen Ansätzen kann für eine zukünftige Neuorganisation des Schulalltags gelernt werden. Dabei mag dann auch eine Überlegung zum Tragen kommen, die der Politikdidaktiker Ernst-August Roloff angestellt hat:

" Ein Tag in der Woche sollte ausschließlich der interdisziplinären politischen Bildung gewidmet werden, ohne den tötenden Mechanismus von Klingel und Gong - der Politiklehrer im Team mit Kollegen verschiedener Fächer, von Deutsch über Physik, Chemie und Biologie bis Kunst, Musik, Sport und selbstverständlich Erdkunde und Geschichte."<sup>11</sup>

Noch sind solche Überlegungen von der Alltagsrealität in der Schule weit entfernt. Sie können aber die Richtung andeuten, in die die Schule sich bewegen muß, wenn sie den Herausforderungen der Zukunft gerecht werden will.

#### Anmerkungen:

- 1 Vgl. Wolfgang Klafki: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985
- 2 Ebd. S. 13
- 3 Hartmut von Hentig: Eine Antwort an Theodor Wilhelm. In: Neue Sammlung 1985, S. 159
- 4 Vgl. Wolfgang Klafki: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitmäßiges Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/186
- 5 Vgl. Klafki 1985, S. 17 ff.
- 6 Theodor Wilhelm: Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung! In: Neue Sammlung 1985, S. 120
- 7 Ebd., S. 124 und 126
- 8 Klafki 1985, S. 20
- 9 Vgl. Wolfgang Sander (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip.

Stuttgart 1985; ders.: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg 1989

- 10 Kurt Gehard Fischer/Frank Sygusch: Lernen und politische Bildung in der Schule. Versuch einer Situationsbeschreibung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schule und Erwachsenenbildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 244, Bonn 1987, S. 67
- 11 Ernst-August Roloff: Demokratische politische Bildung und ihre Umsetzung im Lernprozeß. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 258, Bonn 1988, S. 29

---

*Dr. Wolfgang Sander ist Landesvorsitzender der DVPFB Hessen. Der vorliegende Text ist das Manuskript einer Sendung aus der Reihe "Bildungsfragen", die der Hessische Rundfunk (hr2) am 22. Januar 1989 ausstrahlte. Die Redaktion dankt für die Abdruckgenehmigung.*