

Politische Bildung als Prinzip in den Lernbereichen

1. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer: Kann pB über den politischen Unterricht und den engeren Kreis seiner Nachbarfächer hinaus (Mickel 1979) eine Aufgabe aller Fächer sein? Ein auch nur cursorischer Blick in die Geschichte des öffentlichen Schulwesens zeigt, daß pB immer schon – mit unterschiedlichen Intentionen und Schwerpunkten – Aufgabe der ganzen Schule war (Pöggeler 1985). Man denke z.B. an die anti-demokratische Konzeption der religiösen Erziehung in den Stiehlischen Regulativen von 1854, an das Verständnis des Sportunterrichts als »Manneszucht« und als Wehertüchtigung im Wilhelminischen Deutschland, an die »Deutschkundebewegung« in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts oder an die durchgängige Politisierung aller Fächer in der nationalsozialistischen Schule. In aller Regel diente diese Art pB der möglichst reibungslosen Integration der nachwachsenden Generation in eine autoritär verfaßte Gesellschaft. Nicht-demokratische Gesellschaften haben es seit jeher verstanden, sich die Schule als Ganzes für die politische Indoktrination zunutze zu machen.

Die nachhaltigen Erfahrungen mit der Politisierung aller Fächer in der NS-Schule haben denn auch wesentlich dazu beigetragen, daß in den 50er und 60er Jahren eine politische Selbstreflexion der verschiedenen Schulfächer unter einem demokratischen Vorzeichen ausblieb, obwohl die KMK in ihrem Beschluß über »Vorläufige Grundsätze zur politischen Bildung an den Schulen und Hochschulen« von 1950 bereits festgestellt hatte, daß »politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten« sei. Zwar gab es eine Debatte über die falsche Alternative, ob pB in der demokratischen Schule am besten als eigenes Fach oder als Unterrichtsprinzip (Up) aller Fächer zu realisieren sei, zu einer konzeptionellen Ausarbeitung der Forderung

nach pB als Up, die den politischen Implikationen aller Fächer systematisch nachgegangen wäre, kam es jedoch nicht. Es blieb weitgehend bei Appellen oder, wie bei der Konzeption der »Partnerschaftserziehung« (Oetinger), bei der Konzentration auf die Pflege eines höflichen Miteinander im Sozialverhalten der Schüler. Im übrigen wurden fachliche Eigenständigkeit und eine vorgeblich politikfreie Sachlichkeit des Fachunterrichts betont.

Erst in den 70er Jahren setzte, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, in allen Fachdidaktiken eine kritische Selbstreflexion der politischen Aspekte des jeweiligen Faches ein. Zahlreiche Schulbuchanalysen und Studien zur Geschichte und zur aktuellen fachdidaktischen Diskussion verschiedener Fächer wiesen nach, daß sich hinter dem unpolitischen Selbstverständnis der meisten Fächer eine unreflektierte, aber deshalb keineswegs unwirksame politische Erziehung zur Anpassung verbarg. Die »politikfreie Sachlichkeit« erwies sich als Illusion; es zeigte sich, daß die politische Dimension eines Faches nicht dadurch unwirksam wird, daß sie unbeachtet bleibt: »Der unpolitische Lehrer hat sich politisch entschieden, und er unternimmt es ständig, seine Schüler auf seine Seite herüberzuziehen.« (Fischer 1973, 132) Inzwischen liegen für alle Fächer auch erste konzeptionelle Überlegungen zur pB als Up unter demokratischem Vorzeichen vor (Sander 1985 b).

pB als Up knüpft somit an politische Aspekte des Gegenstandsbereichs des jeweiligen Faches, an seine fachspezifische politische Dimension an. Es geht nicht darum, fachfremde Lerngegenstände an die Fächer der Schule heranzutragen, nicht darum, ein Fach künstlich zu politisieren, sondern darum, den Schülern die politische Dimension des menschlichen Lebens unverkürzt als Feld für eigenständiges Urteilen und Handeln zu erschließen. Die politische Dimension muß den Fachunterricht nicht dominieren; wo sie aber gänzlich ausgeklammert wird, wird den Schülern Ideologie im Sinne von »falschem Bewußtsein« vermittelt. Wenn z. B.

- der Religionsunterricht die Bedeutung von Religion und Kirche für die Integration und/oder Veränderung gesellschaftlich-politischer Ordnungen ausklammert;
 - der naturwissenschaftliche Unterricht gesellschaftlich-politische Voraussetzungen und Folgen naturwissenschaftlicher Forschung nicht anspricht;
 - der Kunstunterricht die politische Funktion der Kunst negiert,
- dann werden Schülern wichtige Aspekte der Realität, auf die die Schule ja vorbereiten und in die sie einführen will, verschwiegen und wird auf diese Weise die Realität verzerrt.

2. *Zum Verhältnis von politischer Bildung als Fach und Prinzip:* pB als Up kann durch den Politikunterricht als selbständiges Fach nicht ersetzt werden, wenn nicht die Intentionen des Politikunterrichts durch eine unreflektiert betriebene → politische Sozialisation in anderen Fächern konterkariert werden sollen. Umgekehrt kann aber auch der Beitrag anderer Fächer zur pB den Politikunterricht als Fach nicht ersetzen. Im Gegenteil: Das Gelingen pB als Up hängt auch davon ab, ob der Politikunterricht als das Fach, in dem Politik in wissenschaftlich fundierter und fachdidaktisch systematischer Weise thematisiert wird, in der Schule angemessen repräsentiert ist. Häufig wird sich der politische Aspekt eines Lerngegenstandes in einem »politikferneren« Fach nur dann sachgerecht aufarbeiten lassen, wenn der

Bezug zu einem größeren politischen Zusammenhang hergestellt werden kann; dieser Zusammenhang wird aber in der Regel nur im Politikunterricht erarbeitet werden können. So kann z. B. der Deutschunterricht aus Anlaß eines Wahlkampfes die Sprache der politischen Werbung untersuchen; die politischen Kontroversen und ihre Hintergründe, um die es in diesem Wahlkampf geht und die sich möglicherweise in dem einen oder anderen Slogan verdichten, wird er aber schwerlich »nebenbei« aufarbeiten können.

pB als Fach und pB als Prinzip aller Fächer stehen somit in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung zueinander. Der Politikunterricht vermittelt Basiswissen und -qualifikationen im Umgang mit Politik, auf die pB als Prinzip in anderen Fächern zurückgreifen können muß; umgekehrt ergänzt der fachspezifische Blick anderer Fächer auf Aspekte des Politischen die überwiegend sozialwissenschaftliche Orientierung des Politikunterrichts. pB kann so in der Disparität schulischen Lernens eine Integrationsleistung erbringen, indem sie Schüler(innen) Zusammenhänge, wechselseitige Beziehungen und Spannungen zwischen den von den Schulfächern repräsentierten Wissenschaften und Wirklichkeitsbereichen verdeutlicht. pB steht dann im Zentrum eines der demokratischen Gesellschaft angemessenen, neuen Verständnisses von Allgemeinbildung (Klafki 1985).

Diese Perspektive kann jedoch nur dann im Unterricht verwirklicht werden, wenn es nicht bei einem beziehungslosen Nebeneinander von pB als Fach und Prinzip bleibt und wenn der Beitrag anderer Fächer zur pB nicht nur in unzusammenhängenden Episoden besteht. Das angestrebte Verhältnis wechselseitiger Ergänzung bedarf eines über bloße Appelle hinausgehenden curricularen Gerüsts für fächerübergreifende pB. Fächerübergreifende Zusammenarbeit in der pB wäre auf drei Ebenen zu konkretisieren: Diese betreffen unter zunehmender Vertiefung der Kooperation.

- die zwanglose Bezugnahme des Politikunterrichts auf den Gegenstandsbereich anderer Fächer (und umgekehrt) und den Rückgriff auf dort bereits Erarbeitetes, ohne daß es zu einer gezielten Koordination der Fächer kommt; notwendig ist hier nur ein gewisses Maß gegenseitiger Transparenz in der → Unterrichtsplanung;
- die gezielte Koordination parallel laufender Unterrichtseinheiten in zwei oder mehr Fächern, verbunden mit einer Absprache über Lernziele und Strukturierung des Unterrichts;
- die thematisch und zeitlich begrenzte Integration des Politikunterrichts mit anderen Fächern, etwa im Rahmen von → Projektwochen.

3. *Das Beispielfeld »Friedenserziehung«:* Am Beispiel der Friedenserziehung lassen sich Notwendigkeit und Chancen fächerübergreifender pB besonders deutlich erkennen. Da der Friede letztlich durch politisches Handeln gesichert und entwickelt werden muß, ist Friedenserziehung ein Teilbereich pB (Sander 1985 a); zugleich aber gehören je unterschiedliche Aspekte des breiten Problemfeldes Krieg und Frieden zum Gegenstandsbereich aller Fächer der Schule (Reich/Weber 1984). Einige Stichworte zu einzelnen Fächern müssen hier als Illustration genügen:

- Der Deutschunterricht kann schwerlich von der Beschäftigung mit der breiten literarischen Verarbeitung der Friedensthematik in Geschichte und Gegenwart oder von der kritischen Analyse der Sprache der Kriegspropaganda absehen;

- der Kunstunterricht wird sich mit dem Friedensthema in der bildenden Kunst auseinandersetzen müssen;
- im Musikunterricht wäre die Funktion und Wirkungsweise von Musik in Militär- und Kriegspropaganda, aber auch in historischen und gegenwärtigen Friedensbewegungen, sowie die künstlerische Auseinandersetzung mit der Friedensthematik in der E- und U-Musik zu untersuchen;
- der Religionsunterricht hätte die Rolle religiöser Motive als Kriegslegitimation ebenso wie als Triebkraft für friedensstiftendes Handeln aufzuarbeiten;
- der naturwissenschaftliche Unterricht kann über die Wirkungsweise moderner Waffensysteme und über technologische Aspekte des Rüstungswettlaufs informieren.

Es liegt auf der Hand, daß der Politikunterricht alleine mit der Aufarbeitung dieser hier nur beispielhaft aufgeführten Aspekte der Friedensthematik fachlich überfordert wäre. Umgekehrt müßte die isolierte Behandlung dieser Aspekte im jeweiligen Fachunterricht ins Leere laufen oder bei den Lernenden eine verkürzte und verzerrte Sichtweise der komplexen Thematik fördern, wenn der politische Kontext des jeweiligen Unterrichtsthemas nicht vermittelt wird. Eine solche verzerrte Sichtweise würde beispielsweise entstehen, wenn technologische Aspekte als einzige Determinante des Rüstungswettlaufs erschienen, wenn also eine entsprechende Unterrichtseinheit im Physikunterricht nicht mit der Aufarbeitung des Ost-West-Konflikts und seiner Hintergründe im Politikunterricht vermittelt wäre. Erst in der fächerübergreifenden Kooperation kann somit die Komplexität der Friedensthematik ohne unzulässige Verkürzung didaktisch angemessen reduziert und vermittelt werden.

4. Fächerübergreifende politische Bildung in der Erwachsenenbildung: Vom Grundsatz her stellt sich die Notwendigkeit fächerübergreifender Zusammenarbeit in der pB im Bereich der → Erwachsenenbildung in gleicher Weise wie im schulischen Bereich. Auch hier lassen sich zahlreiche Problembereiche nur dann sinnvoll erarbeiten, wenn die Perspektiven verschiedener Wissenschaften im Lernprozeß Berücksichtigung finden. Allerdings findet Erwachsenenbildung unter gänzlich anderen institutionellen Bedingungen als schulisches Lernen statt (Sander 1988). Da sich diese Bedingungen im einzelnen von Praxisfeld zu Praxisfeld und von Träger zu Träger unterscheiden, werden im folgenden Probleme fächerübergreifender pB lediglich am Beispiel der → Volkshochschulen (VHS) erörtert.

Institutionell unterscheiden sich VHS vom schulischen Sektor in erster Linie durch ihre offene Struktur. Die Teilnehmer an VHS-Veranstaltungen kommen freiwillig und müssen sich über Gebühren an den Kosten beteiligen; verbindliche Lehrpläne gibt es nicht, die Planung des Angebots ist im Grundsatz nicht an Vorgaben gebunden (was in der Praxis jedoch Kontrolle durch politische Institutionen bis hin zur Zensur nicht ausschließen muß; Hufer 1985). Für fächerübergreifende pB ergeben sich aus dieser offenen Struktur erhebliche Chancen, aber auch spezifische Hemmnisse. Hemmnisse erwachsen vor allem aus der Erfahrung, daß die pB im marktorientierten Angebot der VHS einen schweren Stand hat, insbesondere dann, wenn politische Aufsichtsgremien zu einer engstirnigen Kontrolle von Mitarbeitern neigen, die auch »heiße Eisen« aus der politischen Diskussion zum Gegenstand der Erwachsenenbil-

dung machen wollen. Dann besteht die Gefahr, daß VHS ihr Angebot auf »ungefährliche« Veranstaltungen, die stark nachgefragt werden, konzentrieren und sich bemühen, diese Veranstaltungen von Politik freizuhalten. Sehr leicht können dann z.B. Computerkurse auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten, ohne Reflexion der gesellschaftlich-politischen Bedeutung der Neuen Technologien, oder Sprachkurse auf den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz, ohne eine breite Berücksichtigung landeskundlicher politischer Aspekte, konzentriert werden.

Auf der anderen Seite bietet die offene Struktur der VHS – wie auch anderer Institutionen der Erwachsenenbildung – besondere Chancen für fächerübergreifende pB. Veranstaltungen oder Veranstaltungsreihen, in denen die Perspektiven verschiedener Wissenschaften zu einem bestimmten Thema zur Sprache kommen, können ohne besonderen organisatorischen Aufwand angeboten werden und stoßen nicht selten gerade wegen dieser Vielfalt der Perspektiven auf Interesse bei den potentiellen Teilnehmern. Einige Beispiele mögen dies illustrieren:

- Foto- und Filmkurse können mit bestimmten thematischen Vorgaben angeboten werden. Das Erlernen von Techniken kann mit der Auseinandersetzung über ein politisch relevantes Thema, sei es auf kommunaler oder auf allgemeinerer Ebene, verknüpft werden; die Teilnehmer eines solchen Kurses werden dann häufig die Ergebnisse ihrer Arbeit einer breiteren Öffentlichkeit, etwa in Form einer Ausstellung, zugänglich machen.
- Im Bereich der berufsqualifizierenden Angebote bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Verknüpfung von politischem und berufsbildendem Lernen. Da die VHS gerade im berufsbildenden Bereich sensibel auf Bedürfnisse des (Arbeits-)Marktes reagieren (müssen), kommt es darauf an, daß dieses Reagieren nicht blind geschieht, sondern daß – z.B. im Bereich der Neuen Technologien – der politische Zusammenhang beruflicher Qualifizierung im Lernprozeß mitdiskutiert wird.
- Bei landeskundlichen und historischen Angeboten kann die VHS zwanglos in Form von Querschnittsbetrachtungen unterschiedliche Perspektiven zur Diskussion stellen. So bietet z.B. eine VHS eine Vortragsreihe über die fünfziger Jahre an, in der Wirtschaft, Musik, Film, Literatur, Kunst, Architektur, Wohn- und Geschäftskultur, Philosophie sowie die politische Entwicklung in jener Zeit zur Diskussion gestellt werden.

Allerdings gilt auch für den Bereich der Erwachsenenbildung, daß es noch an erprobten und reflektierten Modellen für fächerübergreifende pB mangelt, die die Perspektiven der verschiedenen Disziplinen nicht nur additiv aneinanderreihen, sondern didaktisch integrieren. Insbesondere dann, wenn unterschiedliche Fachperspektiven nicht in einer Vortragsreihe, sondern innerhalb eines Kurses zur Sprache kommen sollen, ergeben sich in dieser Hinsicht hohe Anforderungen an die Veranstalter. Häufig wird es dann – ähnlich wie im schulischen Bereich – sinnvoll sein, daß an der Planung und Durchführung solcher Kurse mehrere Kursleiter mit einem unterschiedlichen fachlichen Hintergrund beteiligt sind.

Wolfgang Sander, Ailsfeld

BECKER, F.J.E., Fachübergreifender Unterricht: Geschichte, Geographie, Politik, Düsseldorf 1979. – FISCHER, K.G., Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1973. – HUFER, K.-P., Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt 1985. – KLAFKI, W., Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: DERS., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim-Basel 1985. – MANNZMANN, A. (Hrsg.), Geschichte der Unterrichtsfächer II. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München 1983. – MICKEL, W.W. (Hrsg.), Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern, München 1979. – PÖGGELER, F. (Hrsg.), Politik im Schulbuch, Bonn 1985. – PREUSS-LAUSITZ, U. u. A. (Hrsg.), Fachunterricht und politisches Lernen, Weinheim-Basel 1976. – REICH, B./WEBER, N.H. (Hrsg.), Unterricht im Dienste des Friedens. Bedingungen und Möglichkeiten einzelner Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung in der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1984. – SANDER, W., (Wie) Ist Frieden lehrbar? Friedenserziehung als Aufgabe politischer Bildung, in: Forum Politische Bildung, 2/1985 (a). – DERS., Naturwissenschaften und politische Bildung, in: Gegenwartskunde, 4/1982. – DERS. (Hrsg.), Politische Bildung in den Fächern der Schule, Stuttgart 1985 (b). – DERS., Die Einheit der politischen Bildung. Zusammenhang und Unterscheidung von politischer Bildung in Schule und Erwachsenenbildung, in: GEORGE, S./SANDER, W. (Hrsg.), Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1988. – SCHAEFFER, B./LAMBROU, U., Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule, Frankfurt 1972. – SCHNEIDER, H. (Hrsg.), Politische Bildung in der Schule, Bd. II.: Die Beiträge der Unterrichtsfächer zur Entwicklung der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland, Darmstadt 1975. – THIENEL-SAAGE, U., Ansätze zu einer Didaktik des fächerübergreifenden politischen Unterrichts, in: APuZ, B 51-52/78. – ULSHÖFER, R./GÖTZ, TH. (Hrsg.), Politische Bildung – ein Auftrag aller Fächer, Freiburg 1975.