Politische Bildung als Unterrichtsprinzip

von Wolfgang Sander

1. Zum Begriff der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip
2. Fehlformen der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip
2.1 Die Stiehlschen Regulative von 1854
2.2 Die Politisierung der Schule im Nationalsozialismus
2.3 Partnerschaftserziehung als Flucht vor der Politik
2.4 »Politikfreie Sachlichkeit« als Ideologie
3. Aufgaben und Perspektiven Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip – zwei Beispiele
3.1 Religionsunterricht
3.2 Naturwissenschaften (Physik/Chemie)
4. Zum didaktischen Zusammenhang von Politikunterricht und Politischer Bildung als Prinzip in anderen Fächern
5. Anmerkungen
6. Literaturhinweise

1. Zum Begriff der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip

Die Forderung nach Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip in den verschiedenen Fächern der Schule begleitet die Geschichte der Politischen Bildung von ihren Anfängen an [1]. Bereits lange vor der Einführung eines selbständigen Unterrichtsfaches der Politischen Bildung wurde der Schule die Aufgabe zugewiesen, das politische Bewußtsein und Verhalten der nachwachsenden Generation pädagogisch zu beeinflussen, zumeist mit dem Ziel ihrer reibungslosen Integration in eine vorgegebene gesellschaftlich-politische Ordnung. Insbesondere der Religions- [2] und Geschichtsunterricht [3] wurden für diese Aufgabe in Anspruch genommen.

Mit der Etablierung des Politik- (bzw. Sozialkunde-, Gemeinschaftskunde- etc.) Unterrichts als Schulfach ist das Problem der Politischen Bildung als Prinzip in anderen Fächern jedoch nicht erledigt. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip ist weder bloß eine Notlösung für die Organisation der Politischen Bildung, noch ist sie eine sachfremde, willkürliche Anforderung an die anderen Fächer, ein Ballast, der dem »eigentlichen« fachlichen Lernen im Wege steht. Sinn und Aufgabe Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip ist es vielmehr, die politischen Aspekte und Implikationen, die sich aus dem sachlichen Gegenstandsbereich des jeweiligen Faches ergeben, im Unterricht transparent zu machen und mit den Schülern zu erörtern. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip wird somit nicht »von außen« an die Fächer der Schule herangetragen, sondern ist in der sachlichen Struktur des jeweiligen Faches selbst begründet.

Damit wird unterstellt, daß »Politik« als Gegenstandsbereich der Politischen Bildung nicht auf die Themen des Politikunterrichts beschränkt, sondern darüber hinaus in vielfältiger Weise mit den Gegenstandsbereichen anderer Fächer verwoben ist. Tatsächlich wäre es eine problematische Verengung des Politikbegriffs, wollte man das Politische als einen eindeutig abgrenzbaren Sektor verstehen, der von den übrigen Bereichen des menschlichen Lebens klar getrennt ist. Zwar hat sich in den modernen Gesellschaften ein spezifisch politischer Sektor herausgebildet, in dessen Zentrum der Staat steht, aber schon Begriffe wie Sozial-, Familien- oder Wirtschaftspolitik zeigen an, daß die Übergänge zwischen Staat und Gesellschaft fließend sind. Versteht man unter Politik die Regelung der gemeinschaftlichen Angelegenheiten einer Gesellschaft [4], so wird man das Politische als *eine Dimension* aller Lebensbereiche ansehen müssen, weil kein Lebensbereich von der Frage, wie wir als menschliche Gesellschaft unser Zusammenleben regeln und gestalten wollen, völlig unberührt bleibt.

Dies bedeutet zugleich, daß das Politische nur *eine* Dimension menschlichen Lebens neben anderen ist. Manfred Hättich bemerkt hierzu treffend: »Es würde uns beim Musizieren oder beim Anhören von Musik sehr stören, wollten wir die ökonomischen, soziologischen und politischen Aspekte des Vorgangs immer zugleich mitbedenken. Der eigentliche Zweck, nämlich die Freude an der Musik, würde uns genommen. Auf der anderen Seite würden wir die vielschichtige Wirklichkeit nicht verstehen, wenn wir die anderen Beziehungen überhaupt nicht erkennen könnten« [5].

Diese »anderen Beziehungen« sind Gegenstand Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip, in diesem Fall im Rahmen des Musikunterrichts. Auf der einen Seite gilt somit: »Wenn in allem Politik ist, so gibt es keine ganz und gar unpolitische ›Sache‹, gibt es auch kein apolitisches Fach und Lehrgut in der Schule« [6]. Auf der anderen Seite darf dies nicht zu einer Totalisierung der politischen Dimension führen, die alle erdenklichen Lerngegenstände *ausschließlich* nach ihrem Beitrag zur Politischen Bildung beurteilt. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip bewegt sich zwischen den Extremen der Negierung und der Totalisierung der politischen Dimension aller Fächer. Sie ist anfällig für Fehlformen, die sich aus dem einen oder dem anderen Extrem ergeben können und für die die Geschichte des Schulwesens zahlreiche Beispiele bietet.

2. Fehlformen der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip

2.1 Die Stiehlschen Regulative von 1854

Die Stiehlschen Regulative von 1854, benannt nach dem Leiter der Abteilung für Volksschulen und Lehrerseminare im preußischen Unterrichtsministerium, Ferdinand Stiehl, waren die bildungspolitische Entsprechung der politischen Restauration nach dem Scheitern der Revolution von 1848. Diese Erlasse setzten auch im Bereich der Bildungspolitik den Schlußpunkt hinter die Phase der preußischen Reformen. Deren neuhumanistischem Gedankengut wurde nun ein geschlossenes restauratives Erziehungskonzept entgegengestellt: »Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums [...].« Ziel war es, »die Kinder schon früh sich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinschaft erkennen« zu lassen. Zu diesem Zweck sollte der Unterrichtsstoff so ausgewählt werden, »daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesamtzweck dient« [7].

Über die Lehrerbildung hieß es entsprechend: »Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlicher Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hilfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf« [8]. Strenge Reglementierungen des Lebens in den Lehrerseminaren (genaue Vorplanung des Tagesablaufs, Kontrolle der Privatlektüre der Seminaristen, Freiheitsstrafen für Verstöße gegen die Hausordnung) ergänzten die restriktiven Ausbildungsvorschriften.

Die Stiehlschen Regulative ließen an ihrer restaurativen politischen Absicht keinen Zweifel. Sie stellten den Versuch dar, das gewünschte politische Verhalten von Lehrern und Schülern über eine Kombination von Bildungsbeschränkung, straffer Schuldisziplin und Gründung des gesamten Lernens auf einen christlich-konservativen Geist zu erzielen. Inhaltliches Zentrum politischer Erziehung war der Religionsunterricht, eine ausdrückliche Behandlung politischer Themen war dabei jedoch nicht vorgesehen. Aber gerade dieser Verzicht auf eine explizite Thematisierung politischer Fragen war ein wesentliches Element einer politischen Erziehungskonzeption, die auf Untertanenmentalität und politische Abstinenz abzielte.

2.2 Die Politisierung der Schule im Nationalsozialismus

Auch im Nationalsozialismus wurde die gesamte Schule als politisches Instrument zur Herrschaftssicherung benutzt. Das in der Weimarer Republik etablierte Schulfach der Staatsbürgerkunde wurde abgeschafft, nun aber nicht, um politische Themen aus der Schule herauszudrängen, sondern um im Gegenteil alle Fächer zu politisieren: »Die Jugend muß – kurz gesagt – politisiert werden. Wir wollen in unserer Schule keine theoretischen, sondern politische Menschen bilden, wir wollen Tatmenschen. Wenn wir so die volkhafte zur völkischen Bildung machen, so wird damit der Schule nichts von ihrem Gehalt genommen, den sie als volkhafte Schule gewonnen hat. Wir geben ihr nur eine andere, nämlich die völkische Schau. Geschichte nationalsozialistisch geschen; Märchen nationalsozialistisch verstanden; Erdkunde nationalsozialistisch betrieben; Lebenskunde nationalsozialistisch gedacht usw. [...] Aller Unterricht ist Weltanschauungsunterricht, d.h. alle Lehrgebiete sind weltanschaulich auszurichten« [9].

Einige Kapitelüberschriften aus Kurt-Ingo Flessaus Analyse von Schulbüchern und Lehrplänen des Nationalsozialismus deuten an, wie dies zu verstehen war: »›Deutschbewußtsein‹ als Ziel des Deutschunterrichts; Geschichtsunterricht: Glaube an die ›Deutsche Größe‹; ›Erziehung zum ganzen Deutschen‹ im Erdkundeunterricht; Fremdsprachenunterricht aus dem Geist der ›Rassenverwandtschaft‹; Von der völkischen Kraft der Musik; Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln« [10]. Wie letzteres konkret aussehen konnte, mag das Inhaltsverzeichnis eines Rechenbuches für das 8. Schuljahr an Volksschulen aus dem Jahr 1940 illustrieren:

»I. Adolf Hitler übernimmt ein trostloses Erbe
II. Adolf Hitler – der Retter in der Not
III. Was durch den ersten Vierjahresplan erreicht wurde
IV. Deutschland muß leben, wenn wir auch vergehen
V. Erhalte dich gesund für dein Volk
VI. Aus der Versicherungsrechnung
VII. Der Geldverkehr
VIII. Die Deutsche Reichspost im Zeichen des Wiederaufbaus
IX. Die Deutsche Reichsbahn im Zeichen des Wiederaufbaus
X. Aus der Raumlehre« [11].

Der Nationalsozialismus stellte Politische Bildung im Sinne einer Ausrichtung aller Fächer auf eine inhumane Weltanschauung ins Zentrum des schulischen Erziehungsauftrages. Diese Perversion der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip hat nach 1945 die skeptische Zurückhaltung vieler Fachlehrer gegenüber einer Reflexion der politischen Dimension ihres Faches wesentlich motiviert.

2.3 Partnerschaftserziehung als Flucht vor der Politik

Trotz dieser Skepsis stand die Frage, ob eine der jungen Demokratie angemessene Politische Bildung am sinnvollsten als neues Unterrichtsfach oder als Prinzip aller Fächer zu verwirklichen sei, im Mittelpunkt der Diskussion um die Politische Bildung in den fünfziger Jahren. Der erste KMK-Beschluß zur Politischen Bildung aus dem Jahr 1950 stellte fest, daß »Politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten« *ist;* politischer Unterricht »in besonderen Fachstunden« wurde dagegen nur *empfohlen* [12].

Allerdings stand diese Betonung des Unterrichtsprinzips nur in einem scheinbaren Widerspruch zur weitverbreiteten Abneigung gegen Politik in der Schule. Theodor WILHELM hatte mit seinem Konzept der »Partnerschaftserziehung« ein Programm politischer Erziehung vorgelegt, das im wesentlichen eine soziale Verhaltenslehre darstellte [13]. Politische Erziehung bedeutete hiernach vor allem Einübung partnerschaftlichen Verhaltens in den verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens. Politik wurde analog zum sportlichen Spiel als geregeltes, von Antagonismen freies, dialogisches Handeln gedacht. Entsprechend konnte WILHELM schreiben: »Das klassische Gelände für die Erziehung zur Partnerschaft ist der Sportplatz« [14].

Hier wird deutlich, warum sich ein apolitisches Fachverständnis mit dem Plädoyer für Politische Bildung als Unterrichtsprinzip durchaus vertragen konnte: Wer sich, in welchem Fach auch immer, im Sinne WILHELMS um die Pflege des Sozialverhaltens seiner Schüler bemühte, konnte sich als politischer Erzieher fühlen. WILHELMS Konzept ermöglichte faktisch vielen Lehrern die bequeme Rationalisierung ihrer Abneigung gegen Politik. So verbarg sich hinter der Kontroverse um die Scheinalternative »Politische Bildung als Fach oder als Prinzip« auch der Versuch, »jede Politische Bildung insgesamt zu verhindern bzw. ihr aus dem Wege zu gehen« [15].

2.4 »Politikfreie Sachlichkeit« als Ideologie

Die Flucht vor der Politischen Bildung durch den Rückzug auf das »Fachliche«, auf eine »politikfreie Sachlichkeit«, ist jedoch immer eine Illusion gewesen. Wenn in allem Politik ist, so besteht zwar die Möglichkeit, diese politische Dimension des jeweiligen Faches zu leugnen, nicht aber die Möglichkeit, ihr dadurch tatsächlich auszuweichen, denn in diesem Fall gerät Politische Bildung als Unterrichtsprinzip zum »heimlichen Lehrplan« des Fachunterrichts. Zwei Beispiele mögen verdeutlichen, wie dieser heimliche Lehrplan wirken kann:

- In einem Schulbuch für den Religionsunterricht aus den fünfziger Jahren heißt es: »Am Kreuz hat er [Jesus] gesagt: ›es ist vollbracht!‹ (Joh. 19,30). Nun kann auf der Welt nichts Neues und Aufregendes mehr geschehen. Was immer auch passieren mag, entscheidend für die Welt und uns Menschen ist es nicht. Krankheit und Krieg, Hunger und Not, Glück und Gewinn, Erfolg und Fortschritt können uns treffen. Aber sie können weder die Welt noch die Menschen verändern. Die große Entscheidung ist damals gefallen, als Jesus Christus zu uns kam« [16].
- Ein Schulbuch für den Physikunterricht beschreibt das Selbstverständnis seines Faches wie folgt: »Der Mensch ist [...] nicht damit zufrieden, die Fülle der ihm durch seine Sinnesorgane vermittelten Naturerscheinungen lediglich zu beobachten, sich an ihnen zu erfreuen oder sich erschrocken von ihnen abzuwenden, sondern er strebt mit seinem Wissensdrang nach einer Erkenntnis der gegenseitigen Abhängigkeit und Bedingtheit der Naturvorgänge. Er fragt nach dem Wie und dem Warum. Warum fallen die Regentropfen und die Schneeflocken zur Erde? Warum ist der Himmel am Tage blau und in der Nacht schwarz? [...] Jeder denkende Mensch legt sich immer wieder solche Fragen vor. Sie entspringen dem reinen Streben des Menschen nach Erkenntnis der Natur und der Erfassung ihrer inneren Zusammenhänge. Die Beantwortung aller dieser Fragen ist die Aufgabe der Physik. Die Physik ist also in erster Linie eine reine Wissenschaft, deren Wurzel und Triebkraft das menschliche Streben nach Erkenntnis ist. Erst in zweiter Linie steht die Anwendung physikalischer Erkenntnisse in der Technik, durch die es dem Menschen möglich wird, die Naturvorgänge zum Nutzen oder bisweilen auch zum Schaden der Menschheit zu beherrschen.

  Wir werden die Physik hier vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Gewinnung von Erkenntnis betreiben und die praktischen Verwendungsmöglichkeiten nur am Rande behandeln« [17].

Im ersten Beispiel wird scheinbar ausschließlich theologisch argumentiert. Unter der Hand aber gerät der theologische Argumentationszusammenhang zum politischen. Die politische Botschaft lautet: Die Welt ist nicht veränderbar, wie wir sie gestalten, ist nicht entscheidend, Krieg und Not sind Schicksalsschläge, die wir letztlich fatalistisch hinnehmen müssen. Gerade weil der Text auf eine politische Analyse als Vermittlungsinstanz zwischen der theologischen Aussage und dem gesellschaftlich-politischen Leben, aus dem die Beispiele gewählt sind, verzichtet, wird er zum Politikum. Das gesellschaftlich-politische Vorverständnis der Autoren (bzw. im konkreten Unterricht des Lehrers) wird damit zu einer unreflektierten, aber darum nicht unwirksamen Determinante der Unterrichtsgestaltung.

Im zweiten Beispiel sollen politische Bezüge ausdrücklich ausgeklammert werden. Wiederum gerät der Unterricht gerade dadurch zum Politikum [18]. Den Schülern werden Zusammenhänge verschwiegen, die für ihre Orientierung in der Gesellschaft, in die sie hineinwachsen, von großer Bedeutung sind. Die »Anwendung physikalischer Erkenntnisse« ist ja keine sekundäre, den Forschungsprozeß selbst nicht tangierende Erscheinung, sondern sie beeinflußt diesen Prozeß ganz entscheidend. Den Schülern wird ein unzutreffendes Bild der gesellschaftlich-politischen Realität vermittelt, wenn ihnen im Physik- und Chemieunterricht beispielsweise die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Nuklearforschung und der politischen Entscheidung zum Bau der Atombombe in den vierziger Jahren oder die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von chemischen Waffen und von Pflanzenschutzmitteln (letztere sind als Abfallprodukt der Kriegschemie entstanden) verschwiegen werden.

Verschwiegen werden den Schülern damit zugleich politische Einflußmöglichkeiten. Unterschwellig wird in einem im Sinne des zitierten Schulbuchs als wertfrei sich verstehenden Physikunterricht das politische Lernziel vermittelt, die physikalische Forschung sei eine Art politikfreier Insel, die von eigenen, dem Laien nicht zugänglichen Sachgesetzen regiert wird und die deshalb den Experten überlassen bleiben sollte. Es spricht einiges für die Vermutung, daß dieser Glaube an die politikfreie Kompetenz von Experten eine Tendenz zur Übertragung technologischer Steuerungsmodelle auf die gesellschaftliche Lebenswelt unterstützt [19].

Beide Beispiele zeigen, daß die Ausblendung politischer Zusammenhänge den Unterricht nicht vor politischen Wirkungen schützt. Wo die politischen Implikationen des jeweiligen Themenzusammenhangs den Schülern nicht zur Diskussion gestellt sondern verschwiegen werden, werden gesellschaftlich-politische Vorgegebenheiten unreflektiert hingenommen, wird somit unreflektiert Erziehung zur bloßen Anpassung betrieben. Auch der »unpolitische Lehrer hat sich politisch entschieden, und er unternimmt es ständig, seine Schüler auf seine Seite herüberzuziehen« [20]. Unreflektierte Anpassung kann aber nicht Ziel demokratischer Erziehung sein.

3. Aufgaben und Perspektiven Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip – zwei Beispiele

Aufgabe demokratischer Politischer Bildung ist es, den Schülern die politische Dimension des menschlichen Lebens unverkürzt als Feld für eigenständiges Urteilen und Handeln zu erschließen. Es geht somit nicht um die Politisierung an sich politikfreier Fächer, sondern um die Offenlegung und Reflexion ihrer immer schon vorhandenen politischen Bezüge. Sinn Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip ist es daher nicht, fachfremde Themen an das jeweilige Fach heranzutragen und den Politikunterricht gewissermaßen unter anderem Titel in anderen Fächern zu wiederholen. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip bezieht sich thematisch auf die politische Dimension des jeweiligen fachspezifischen Gegenstandsbereichs. Was dies konkreter bedeuten könnte, sei im folgenden am Beispiel des Religionsunterrichts und der naturwissenschaftlichen Fächer Physik und Chemie erläutert.

3.1 Religionsunterricht

Etwa zu Beginn der siebziger Jahre begann in der Religionspädagogik eine Grundsatzdiskussion um Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts (RU) in der Schule, in deren Verlauf ein relativ breiter Konsens über die Notwendigkeit erzielt werden konnte, den traditionellen biblischen Unterricht zu überwinden und im RU an der Lebenssituation der heute lebenden Menschen anzusetzen [21]. Weithin ist damit die Einsicht verbunden, daß der RU sich auch mit gesellschaftlich-politischen Fragestellungen befassen muß, wenn er diese Lebenssituation ernst nehmen will. Allerdings ist hier in jüngster Zeit wieder eine Gegenbewegung zu verzeichnen [22]. Ferner muß festgestellt werden, daß der Konsens über eine politische Bildungsaufgabe des RU oftmals eher oberflächlicher Natur geblieben ist. Systematische Arbeiten zur politischen Dimension des RU und zu Problemen einer fächerübergreifenden Kooperation mit dem Politikunterricht sind jedenfalls sehr dünn gesät [23].

Wo Politische Bildung als Aufgabe des RU angenommen wurde, kam es in den siebziger Jahren häufig zu einer Anlehnung an den, teilweise auch zu einer bloßen Verdopplung des Themenbereichs des Politikunterrichts. Themen wie Krieg und Frieden, Außenseiter, Familie, Dritte Welt oder Umweltschutz finden sich in zahlreichen Lehrplänen und Schulbüchern für den RU, ohne daß es dabei immer gelungen wäre, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip am spezifischen Gegenstandsbereich des Faches festzumachen.

Dagegen hätte Politische Bildung im RU nach der politischen Dimension der *Religion* zu fragen [24]. Die Vielfältigkeit der Verflechtungen von »Religion« und »Politik« in unserer Gesellschaft verbietet es dabei, den Beitrag des RU zur Politischen Bildung auf *einen* Kurs oder ein Thema »Christentum und Politik« zu reduzieren. In Stichworten sei angedeutet, in welcher Weise Politische Bildung durchgängiges Prinzip des RU bei unterschiedlichen Themenbereichen sein müßte:

- Die Kirchen als gesellschaftliche Großorganisationen spielen nach wie vor eine bedeutende politische Rolle. Der RU könnte sich etwa mit der Problematik ihrer Bedeutung für die politische Identität der Bundesrepublik (Rolle der Kirchen im Widerstand gegen den Nationalsozialismus und in den Jahren nach 1945), mit ihrer besonderen Rechtsstellung (etwa am Beispiel des RU selbst), mit dem Einfluß kirchlicher Stellungnahmen auf die öffentliche Diskussion zentraler politischer Fragen (z. B. viele Denkschriften der EKD

oder die Haltung der katholischen Kirche zum § 218), mit der sozialpolitischen Rolle der Kirchen oder mit dem Problem der innerkirchlichen Demokratie beschäftigen.

- Auch im Alltagsbewußtsein der eher kirchenfernen Bevölkerungsmehrheit finden sich zahlreiche Rudimente der christlichen Tradition, die auch für die Bewertung und Anleitung politischen Handelns von Bedeutung sind und die im RU aufzuarbeiten wären [25]. Diese Rudimente sind in der Regel nicht theologisch reflektiert und werden häufig als Elemente einer religiösen Tradition kaum mehr erkannt. Beispiele wären etwa Einstellungen zu Autorität und Gehorsam, zur Arbeit oder die Rezeption einzelner religiöser Motive wie etwa die Arche Noah in der Auseinandersetzung mit heutigen Problemen [26]. Ein Indikator für die relativ große Bedeutung dieser Motive mag die Tatsache sein, daß die Konsumwerbung sehr häufig mit solchen, der religiösen Tradition entlehnten Motiven arbeitet (z. B. »Das Paradies hat eine Telefonnummer« – Werbeslogan eines Reiseveranstalters) [27].

  Eine beträchtliche Rolle dürften diese christlichen Rudimente bei der Prägung grundsätzlicher politischer und politisch relevanter Einstellungen spielen, etwa bei gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen, bei Leitbildern des familiären Zusammenlebens, bei Zukunftserwartungen (z. B. Fatalismus oder utopische Hoffnung) und insbesondere auch bei der Reduktion von Komplexität in der Wahrnehmung politischer Vorgänge und Zusammenhänge, beispielsweise durch ein Denken in den Kategorien von »Gut« und »Böse« bei der Interpretation internationaler Konflikte.
- Der RU hätte zu fragen, welche Perspektiven sich aus einer *reflektierten* Auseinandersetzung mit der biblischen Tradition für Handlungsorientierungen im politischen Raum ergeben können. Dies kann beispielsweise an den Themenkomplexen »Schöpfungsglaube und Gefährdung der natürlichen Umwelt«, »Feindesliebe und Friedenspolitik« oder »Parteinahme Gottes für die Armen und soziale Ungerechtigkeiten« erörtert werden. Allerdings muß sich der RU hierbei vor der Versuchung hüten, den Schülern ein fertiges Programm christlicher Politik zu präsentieren. Politische wie theologische Kontroversen, an denen es in diesem Feld nicht mangelt, dürfen nicht verschwiegen werden, sondern müssen sich im Unterricht widerspiegeln.
- Die Auseinandersetzung mit der Kirchengeschichte kann, sofern sie nicht aus ihrem historisch-politischen Kontext herausgelöst und verselbständigt wird, das Verständnis für die Komplexität historischer Prozesse fördern und zur Erschließung der historischen Bedingungen unserer heutigen Situation beitragen.
- Bei der Beschäftigung mit Religion(en) in anderen Ländern kann der RU Zusammenhängen zwischen Religion und Gesellschaftsstruktur in anderen Teilen der Welt nachgehen. Dies gilt sowohl für die Auseinandersetzung mit der Rolle des Christentums etwa in der Dritten Welt (die zugleich zu kritischen Rückfragen an die kirchliche Praxis in den hochindustrialisierten Ländern führen kann) als auch für die Beschäftigung mit der politischen Rolle anderer Religionen (z. B. die Renaissance des Islam).

  Bei der Beschäftigung mit den politischen Aspekten der Religion wird der RU immer wieder auf deren Vielschichtigkeit und Ambivalenz stoßen. Religiöse Einstellungen und religiös motivierte Handlungsdispositionen können demokratischen Einstellungen und Handlungsdispositionen sowohl korrespondieren, sie sogar motivieren und wesentlich fördern, als auch hemmen oder gar konterkarieren. Die christliche Überlieferung, so wie sie sich historisch entwickelt hat, kennt beide Traditionsstränge, sowohl die Nachwirkungen einer jahrhundertelangen Obrigkeitstheologie als auch den biblisch motivierten Widerstand gegen demokratisch nicht legitimierte Herrschaft. Am Verhalten der Kirchen im Nationalsozialismus etwa läßt sich beides studieren.

  Die Vielfältigkeit und Ambivalenz der Religion lassen weder die Festlegung des RU auf christliche Apologetik noch auf eine religionskritische Position zu. Zielperspektive Politischer Bildung im RU müßte vielmehr die eigenständige Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler in der kritischen Auseinandersetzung mit den politischen Aspekten der Religion sein.

3.2 Naturwissenschaften (Physik/Chemie)

Die naturwissenschaftlichen Fächer, insbesondere der Physik- und der Chemieunterricht, sind wohl diejenigen Fächer der Schule, in denen bis heute die oben problematisierte Ansicht, der Unterricht diene allein objektiver, wert- und politikfreier Vermittlung von Kenntnissen, am weitesten verbreitet ist. Dabei ist lange in Vergessenheit geraten, daß die Einführung der Naturwissenschaften in die Schule selbst bereits ein Politikum darstellte. Im Streit um die Bedeutung der »Realien« konnten sich die Naturwissenschaften gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch ein Zusammenwirken von Industrieinteressen und einer aufklärerischen Denktradition, die die realistische Weltsicht als Gegenpol zum christlich-konservativen Geist der traditionellen Schule betrachtete, in der Schule etablieren. Für ihre Expansion im Fächerkanon der Schule hat dann im Zuge der Weltkriege der Einfluß des Militärs eine beträchtliche Rolle gespielt [28].

Inzwischen ist in Teilen der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken das unpolitische Selbstverständnis grundlegend problematisiert worden, erste konzeptionelle und unterrichtspraktische Vorschläge für die Integration der politischen Bildungsaufgabe in den naturwissenschaftlichen Fachunterricht liegen vor [29]. Allerdings sind diese Ansätze bisher noch nicht zu einem tragfähigen didaktischen und curricularen Gesamtkonzept für den naturwissenschaftlichen Unterricht verdichtet worden. Dennoch lassen sich grundlegende Perspektiven für einen pädagogisch produktiven Umgang mit der politischen Dimension der Naturwissenschaften im Unterricht erkennen. Diese Dimension wäre im Unterricht auf drei Ebenen zu reflektieren:

- Die tatsächlichen und möglichen Folgewirkungen der Anwendung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen müssen durchgängig zur Sprache kommen.

  Hier kommt es darauf an, die künstliche Trennung zwischen »reiner«, autonomer Forschung und politisch determinierter Anwendung von Forschungsergebnissen didaktisch zu überwinden. Es ist eine absurde Situation, wenn Schüler im Alltagsleben und über die Massenmedien ständig mit der politischen Brisanz naturwissenschaftlicher Forschung konfrontiert werden (Stichworte: Mikroelektronik, ökologische Probleme, Rüstungspolitik usw.), im Fachunterricht hierüber aber nichts erfahren können. Ausgesprochen skandalös ist es, wenn festgestellt werden muß, daß Chemielehrer üblicherweise »so gut wie nichts« über Produktion und Auswirkung von C-Waffen wissen [30].

  Dagegen käme es darauf an, die politische Relevanz der Naturwissenschaften als ein Kriterium (neben anderen) für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände im naturwissenschaftlichen Unterricht zu etablieren.
- Die gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen des Forschungsprozesses und die auf ihn einwirkenden Interessen müssen herausgearbeitet werden.

  Hier geht es darum, im Unterricht deutlich zu machen, daß der Forschungsprozeß in den Naturwissenschaften nicht einfach einer autonomen Forschungslogik folgt, sondern von gesellschaftlich-politischen Konstellationen und Interessen mindestens mitbeeinflußt wird. Dies kann sich etwa in der offenen Setzung politischer Prioritäten für die Forschungsförderung ausdrücken (z. B. im Bereich der Energieversorgung oder der Rüstungsforschung), womit zugleich das Problem der Einflußnahme von Interessengruppen auf politische Entscheidungen berührt ist. Darüberhinaus ist hier der grundsätzliche Zusammenhang zwischen der Entwicklung der ökonomischen Produktion und der Entwicklung der Forschung angesprochen, der in der industriellen Gesellschaft auf der Hand liegt und der sich beispielsweise in der Tatsache ausdrückt, daß ein beträchtlicher Teil der naturwissenschaftlichen Forschung in den Forschungsabteilungen von Industrieunternehmen oder auf dem Weg der Drittmittelförderung an den Hochschulen vonstatten geht.
  Der Wahrheitsanspruch der Naturwissenschaften darf nicht einfach vorausgesetzt, sondern muß im Unterricht problematisiert werden. Hierbei müssen kontroverse wissenschaftstheoretische Auffassungen in geeigneter Reduktion zur Sprache kommen.

  Spätestens seit Thomas S. KUHNS Untersuchung zur Theoriegeschichte der Naturwissenschaften ist deutlich geworden, daß sich die Naturwissenschaften nicht in einem stetigen Prozeß zunehmender Erkenntnis entwickeln, sondern daß ihre Geschichte von tiefgreifenden Umbrüchen (Paradigmenwechseln) gekennzeichnet ist, in deren Verlauf die Denkvoraussetzungen naturwissenschaftlicher Forschung jeweils grundlegend neu formuliert wurden [31]. Das Weltverständnis der Naturwissenschaften hat sich mehrfach gewandelt und ist keineswegs so unumstritten, wie es sich nach außen oftmals darstellt. Dieses Weltverständnis strukturiert den Forschungsprozeß zu einem wesentlichen Teil vor, es stellt gewissermaßen die Folie dar, vor deren Hintergrund die Fragen, die die Forschung beantworten soll, erst gestellt werden können.

  Für die Politische Bildung sind hier besonders Wechselwirkungen zwischen den Wandlungen des naturwissenschaftlichen Weltverständnisses und der gesellschaftlich-politischen Entwicklung von Interesse. Allerdings sind diese Wechselwirkungen erst in Ansätzen erforscht. Immerhin aber lassen sich einige auffallende Parallelen zwischen der realhistorischen Entwicklung und der naturwissenschaftlichen Theoriegeschichte konstatieren, wobei es nicht selten zu politischen Auseinandersetzungen um das Weltbild der Naturwissenschaften gekommen ist. Beispiele wären hier etwa der Übergang vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild, seine Verbindung zum Ende der mittelalterlichen Feudalgesellschaft und der damit verbundene Konflikt GALILEIS mit der Kirche, der Konflikt um DARWINS Evolutionstheorie oder die Parallelität zwischen ökologischer Krise und der Krise des naturwissenschaftlichen Selbstverständnisses in der Gegenwart.

  Im Unterricht können diese Zusammenhänge wohl am fruchtbarsten in einem historisch-genetischen Unterrichtsansatz verdeutlicht werden, der naturwissenschaftliche Theorien von vorneherein in ihrem historischen Entwicklungszusammenhang darstellt [32]. Darüberhinaus sollte es durchgängiges Prinzip des naturwissenschaftlichen Unterrichts sein, naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht einfach als »Tatsachen« zu vermitteln, sondern die Theoriegebundenheit von Tatsachenfeststellungen und damit die Frage nach ihrer Reichweite und ihren Denkvoraussetzungen zu problematisieren.

Ein solcher naturwissenschaftlicher Unterricht müßte sehr viel stärker als bisher seine allgemeinbildende Aufgabe ernst nehmen und sich weniger als Ausbildung künftiger Experten begreifen. Gefordert ist damit eine stärkere Orientierung am Erfahrungsbereich der Schüler und an den Prinzipien des problemorientierten und exemplarischen Lernens [33]. Eine solche Neuorientierung des naturwissen-

schaftlichen Unterrichts böte zugleich eine Vielzahl von Chancen für die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Politikunterricht.

4. Zum didaktischen Zusammenhang von Politikunterricht und Politischer Bildung als Prinzip in anderen Fächern

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip ist ein unverzichtbares Element schulischen Lernens in allen Fächern, wenn die Schule nicht eine unreflektierte Anpassung der Schüler an gesellschaftlich-politische Vorgegebenheiten betreiben will. Der Politikunterricht als selbständiges Unterrichtsfach der Politischen Bildung macht dieses Unterrichtsprinzip nicht überflüssig, denn die politische Dimension anderer Fächer würde durch ihre Nichtbeachtung ja nicht aufgehoben werden, sondern würde vermutlich eher schon als heimlicher Lehrplan die Intentionen des Politikunterrichts konterkarieren. Umgekehrt kann aber auch Politische Bildung als Unterrichtsprinzip den Politikunterricht nicht ersetzen, denn dies müßte entweder zu einer Überforderung anderer Fächer durch fachfremde Themen führen oder aber zentrale Themen Politischer Bildung aus der Schule verdrängen.

Politische Bildung als Fach und Prinzip sind daher keine Alternativen, sondern müssen als aufeinander bezogene und sich wechselseitig ergänzende Aspekte Politischer Bildung verstanden werden. Aufgabe des Politikunterrichts müßte es hierbei sein, die politischen Grundprobleme der Gegenwart didaktisch systematisch aufzuarbeiten. Wenngleich keine völlige Übereinstimmung darüber besteht, welches diese Grundprobleme sind, zeigt doch ein Blick in Schulbücher und Lehrpläne für den Politikunterricht, daß über zentrale Inhalte des Faches, die von keinem anderen Fach »miterledigt« werden können, ein faktischer, pragmatischer Konsens besteht [34]. Hierzu gehören insbesondere Probleme des Demokratieverständnisses und der politischen Ordnung in der Bundesrepublik, der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, der Friedenssicherung, der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und der Stellung der Bundesrepublik in der Welt (Deutsche Frage, Europapolitik, Ost-West- und Nord-Süd-Konflikt).

Durch die Thematisierung der politischen Grundprobleme der Gegenwart stellt der Politikunterricht zugleich Basisinformationen und -qualifikationen für Politische Bildung als Prinzip in anderen Fächern bereit. In der Regel wird sich die politische Dimension eines Themas in einem anderen Fach nur dann sachgerecht aufarbeiten lassen, wenn sie in einen größeren politischen Zusammenhang eingebettet werden kann. Dieser Zusammenhang kann aber zumeist im Rahmen des jeweiligen Fachunterrichts nicht erarbeitet werden. So kann sich beispielsweise der Deutschunterricht mit Literatur in der DDR beschäftigen, er kann aber nicht das gesellschaftlich-politische System nebenbei miterarbeiten; der Religionsunterricht kann zwar christliche Motive in der friedenspolitischen Diskussion erörtern, er wird aber kaum den politischen und militärstrategischen Hintergrund dieser Diskussion aufarbeiten können; der Kunstunterricht kann zwar die ästhetischen Gestaltungsmittel von Wahlplakaten, nicht aber die Bedeutung von Wahlen selbst analysieren.

An diesen Beispielen wird deutlich, daß die fächerübergreifende Zusammenarbeit des Politikunterrichts mit anderen Fächern dringlich geboten ist, wenn Politische Bildung als Unterrichtsprinzip nicht aus unzusammenhängenden Episoden bestehen soll. Diese Zusammenarbeit ist nicht unbedingt mit beträchtlichem schulorganisatorischem Aufwand verbunden. Sie beginnt bereits, wenn ein Fachlehrer eines anderen Faches sich über den Themenplan des Politikunterrichts an seiner Schule orientiert und in der Aufarbeitung von politischen Bezügen seines Faches zwanglos hierauf Bezug nimmt. Als sinnvoll und fruchtbar dürfte sich sehr oft auch die gezielte Koordination parallel laufender Unterrichtseinheiten zu bestimmten Themenkomplexen erweisen, so beispielsweise bei den Themen »Dritte Welt« (Politik, Geographie, Religion), »Umweltschutz« (Politik, Chemie, Biologie) oder »Wahlkampf« (Politik, Deutsch, Kunst).

Aufwendiger ist dagegen die zeitlich begrenzte Integration des Politikunterrichts mit einem oder mehreren weiteren Fächern zur projektorientierten Bearbeitung eines Themas. Dieses Verfahren erfordert zwar eine intensive Kooperation der beteiligten Lehrer, ermöglicht aber die sachgerechte und perspektivenreiche Aufarbeitung von Themen, bei denen Fragestellungen des Politikunterrichts mit denen anderer Fächer aufs engste miteinander verwoben sind. Beispiele hierfür wären etwa die Themen »Die Renaissance des Islam« (Religion/Politik) oder »Sprache und Politik« (Deutsch/Politik).

Mittel- und langfristig stellt sich der Politikdidaktik die Aufgabe, in der Kooperation mit den anderen Fachdidaktiken ein fächerübergreifendes Konzept für die Politische Bildung in der Schule auszuarbeiten und konkrete curriculare Vorschläge hierzu zu machen. Ein solches Konzept böte die Chance, der Tendenz zur zunehmenden Spezialisierung und Isolierung der Unterrichtsfächer entgegenzuwirken und der Gefahr, daß sich die außerschulische Realität nur noch in unzusammenhängenden Segmenten in der Schule widerspiegelt, wirksam zu begegnen. Erziehung zur Demokratie wäre dann kein bloßes Postulat, sondern ein inhaltliches Zentrum der Schule, das über die Grenzen der Fächer hinausgreift.

5. Anmerkungen

1 vgl. SANDER, W.: Politische Bildung als Fach und Prinzip. Aspekte und Probleme politischer Bildung im fächerübergreifenden Zusammenhang. In: DERS. (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. (Metzler) Stuttgart 1985, S. 7ff.

2 vgl. BLOTH, P.C.: Religion in den Schulen Preußens. (Quelle & Meyer) Heidelberg 1968. WEBER, B.: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts. In: MANZMANN, A. (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. Bd. 2. (Kösel) München 1983.

3 vgl. BERGMANN, K./SCHNEIDER, G. (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980. (Schwann) Düsseldorf 1982.

4 vgl. hierzu ausführlicher Sander 1985, S. 15ff.

5 HÄTTICH, M.: Probleme des Politik- und Demokratieverständnisses. In: OBERREUTER, H. (Hrsg.): Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung. (Klett) Stuttgart 1980, S. 52.

6 FISCHER, K.G.: Einführung in die Politische Bildung. (Metzler) 3. Aufl., Stuttgart 1973, S. 131.

7 Aus dem 3. Regulativ vom 3. Oktober 1854, zit. nach MICHAEL, B./SCHEPP, H.H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1. (Athenäum) Frankfurt/M. 1973, S. 313f.

8 Aus dem 1. Regulativ vom 1. Oktober 1854, zit. nach GIESE, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. (Muster-Schmidt) Göttingen 1961, S. 148.

9 HUBER, F.: Unterrichtslehre. 1944, zit. nach BORCHERDING, K.: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in Schulen 1871–1965. (Olzog) München 1965, S. 62.

10 vgl. FLESSAU, K.J.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. (Fischer) Frankfurt/M. 1979.

11 zit. nach NYSSEN, E.: Schule im Nationalsozialismus. (Quelle und Heyer) Heidelberg 1979, S. 113.

12 zit. nach SCHNEIDER, H.: Einleitung zu ders. (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Bd. 1. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1975, S. XV.

13 vgl. WILHELM, T. (OETINGER, F.): Wendepunkt der politischen Erziehung – Partnerschaft als politische Aufgabe. (Metzler) Stuttgart 1951 (ab 1953: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung).

14 EBDA. (zit. nach der 3. Aufl. 1953), S. 169

15 SCHMIEDERER, R.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer. In: ULSHÖFER, R./Görz, T. (Hrsg.): Politische Bildung – ein Auftrag aller Fächer. (Herder) Freiburg 1976, S. 46.

16 BASTIAN/HAMMELSBECK (Hrsg.): Die Gottesbotschaft. Bd. III. Düsseldorf o.J., S. 194.

17 HÖFLING, O.: Lehrbuch der Physik. Oberstufe, Ausgabe A. (Dümmler) 9. Aufl., Bonn 1971, S. 15f. zit. nach QUITZOW, W.: Naturwissenschaft und Weltbild. Ein Modell für die Sekundarstufe II. (Vandenhoek/Ruprecht) Göttingen/Zürich 1981, S. 8f.

18 vgl. ausführlicher SANDER, W.: Naturwissenschaften und Politische Bildung. Anmerkungen zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht aus der Perspektive der Politischen Didaktik. In: Gegenwartskunde 4/1982, S. 465ff. (Leske/Budrich).

19 vgl. die Befunde bei BRÄMER, R./NOLTE, G./TILLMANNS, P.: Zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Zur Typologie naturwissenschaftlicher Studenten. Soznat-Sonderband 2. (Soznat-Selbstverlag) Marburg 1980.

20 Fischer 1973, S. 132.

21 Die Diskussion wurde mit einer Thesenreihe von Hans-Bernhard KAUFMANN zum Thema »Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?« eröffnet (heute zugänglich in DERS. (Hrsg.): Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. (Diesterweg) Frankfurt/M. 1973, S. 23ff.). Eine Kurzübersicht über die religionspädagogische Theoriebildung seit 1945 findet sich u.a. bei DÖRGER, H.J./LOTT, J./OTTO, G.: Religionsunterricht 5–10. (Beltz) München/Wien/Baltimore 1981. Eine kritische Analyse dieser Theorieentwicklung siehe bei SANDER, W.: Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik. (Metzler) Stuttgart 1980, S. 33–79.

22 vgl. hierzu kritisch SANDER, W.: Emanzipation als Leitidee des RU. Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religion, Politik und Pädagogik. Perspektiven des RU in der demokratischen Gesellschaft. In: Religion heute 3 und 4/1984, S. 161ff. (Arbeitsgemeinschaft Religionspädagogische Verlags GmbH).

23 vgl. insbesondere RICKERS, F. (Hrsg.): Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld. (Calwer) Stuttgart 1973. DERS.: Religion. In: SANDER, 1985, S. 96ff. HOHMANN, T.: Politische Bildung und RU. Versuch einer Verhältnisbestimmung. In: GLÖTZNER, J. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht. (Fink) München 1981. SANDER 1980.

24 Wenn hier von »Religion« die Rede ist, so ist damit die historisch-konkrete Religion unserer Gesellschaft, also überwiegend das Christentum in seinen vielfältigen Schattierungen, gemeint. vgl. hierzu ausführlicher die in den Anmerkungen 21 und 22 genannten Arbeiten des Verf.

25 vgl. hierzu insbesondere STOODT, D.: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich. In: DAHM, K.W./LUHMANN, N./STOODT, D.: Religion – System und Sozialisation. (Luchterhand) Darmstadt/Neuwied 1972.

26 vgl. etwa zum Motiv der Arche Noah in der politischen Karikatur JENTSCH, G.: Ich bin ein Arche-Typ oder Rette sich wer kann! In: Religion heute 3 und 4/1984, S. 107ff.

27 vgl. ZILLESSEN, D.: Der Traum vom Glück. Überlegungen zur religiösen Symbolik am Beispiel alltäglicher Werbeanzeigen. In: DERS.: Emanzipation und Religion. (Diesterweg) Frankfurt/M. 1982.

28 vgl. AG SOZNAT: Siegeszug mit Hindernissen. In: Wechselwirkung 5/1980 (Verlag Reinhard Behnisch) S. 13. BRÄMER, R.: Der heimliche Hang zur Prostitution. Thesen zur Geschichte des gymnasialen Physikunterrichts im Dritten Reich. ebda. S. 7ff. QUITZOW, W.: Naturwissenschaften (Physik/Chemie). In: SANDER 1985, S. 181f.

29 vgl. die entsprechenden Beispiele und weiterführenden Literaturhinweise bei QUITZOW 1985 und SANDER 1982.

30 so Wolfgang MÜNZINGER aufgrund von Erfahrungen in der hessischen Lehrerfortbildung. vgl. GERBAULET, S.: Das Thema Giftgas taucht im Lehrplan nirgends auf. Vom Chemieunterricht erwarten die Schüler eine Antwort. In: Frankfurter Rundschau vom 13.12.1984, S. 13.

31 vgl. KUHN, T.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. (Suhrkamp) Frankfurt/M. 1967.

32 vgl. QUITZOW 1985, S. 188ff.

33 In diesem Zusammenhang muß vor allem auf die Arbeiten von Martin WAGENSCHEIN hingewiesen werden. vgl. u.a. WAGENSCHEIN, H.: Naturphänomene sehen und

verstehen. Genetische Lehrgänge. Berg, H.C. (Hrsg.). (Klett) Stuttgart 1980.

34 vgl. Henning, B./Müller, P./Schlausch, H.: Inhaltliche Schwerpunkte in den Lehrplänen der Bundesländer. In: Zur Situation der politischen Bildung in der Schule. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 185. Bonn 1982. vgl. auch den Beitrag dieser Autoren im vorliegenden Band.

6. Literaturhinweise

Da die meisten Publikationen zur Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip sich nur auf ein Fach oder eine eng begrenzte Gruppe von Fächern beziehen, können im folgenden nur zwei breiter angelegte Sammelbände genannt werden. Weiterführende Literaturhinweise zu einzelnen Fächern finden sich in den Einzelbeiträgen dieser Bände.

Sander, W. (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. (Metzler) Stuttgart 1985 (mit Beiträgen zum Politikunterricht sowie zu den Fächern Geschichte, Geographie, Deutsch, Religion, Arbeitslehre, Kunst/Visuelle Kommunikation, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften [Physik/Chemie], Biologie, Musik und Sport).

Ulshöfer, R./Götz, T. (Hrsg.): Politische Bildung – ein Auftrag aller Fächer. Ein neues fächerübergreifendes Gesamtkonzept für die gesellschaftspolitische Erziehung. (Herder) Freiburg 1976 (mit Beiträgen zu den Fächern Mathematik/Physik/Informatik, Biologie, Deutsch, Geschichte, Englisch, Französisch und Religion).

Mit dem Politikunterricht im Kontext seiner *sozialwissenschaftlichen* Nachbarfächer und Bezugswissenschaften beschäftigt sich

Mickel, W.W. (Hrsg.): Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern. (Ehrenwirth) München 1979 (mit Beiträgen zum Politikunterricht in verschiedenen Schulstufen und zu den Fächern bzw. Bezugswissenschaften Pädagogik, Geschichte, Ökonomie, Recht, Psychologie und Geographie).