

**Die Aufarbeitung der jüngsten Vergangenheit –
eine Herausforderung für die politische Bildung in Korea und in Deutschland**

Statements

10. – 13. September 2006, Berlin

PANEL III: Politische Bildung, Politikwissenschaft und Lehrerausbildung in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung: eine Bilanz nach 16 Jahren

Professor Dr. Sibylle Reinhardt

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Politikwissenschaft

<mailto:reinhardt@politik.uni-halle.de>

Politische Bildung und Lehrerausbildung in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung

Nach der Wende in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) und noch vor dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland, der deutschen Vereinigung, wurden interessierte Lehrerinnen und Lehrer in den Ost-Ländern mit Grundprinzipien der politischen Bildung der BRD bekannt gemacht. Viele Institutionen haben sich damals Verdienste um dieses Bemühen um die deutsche Einheit erworben: die Stiftungen der politischen Parteien, die westlichen Bundesländer als Partnerländer der östlichen, viele Zentralen für politische Bildung, viele Institute der Lehrerfortbildung und andere mehr. Ich selbst war seit 1990 für das Land Nordrhein-Westfalen in seinem Partnerland Brandenburg engagiert und seit 1994 als Professorin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Land Sachsen-Anhalt tätig.

Ein Herzstück der Didaktik der politischen Bildung – der sog. Beutelsbacher Konsens – stieß auf großes Interesse in den östlichen Ländern. Der Beutelsbacher Konsens schien den Lehrerinnen und Lehrern eine Richtschnur für ihr Lehrerhandeln im (zweiten) Transformationsprozess in Deutschland sein zu können. Dieser Konsens war ein Ergebnis des ersten Transformationsprozesses Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg: Nach einer Diktatur galt es damals, politische Bildung für eine pluralistische Demokratie zu entwerfen. Erst in den 1960er-Jahren wurde allmählich ein eigenes Unterrichtsfach für politische Bildung in den unterschiedlichen Bundesländern konstruiert und installiert. Die Entwürfe für Richtlinien gerieten teilweise in heftige politische Auseinandersetzungen entlang der Frage, ob der Unterricht die Anpassung an gegebene Verhältnisse fördern oder zum Widerstand gegen sie befähigen sollte. (In zwei Landtagswahlkämpfen – in Hessen und Nordrhein-Westfalen - bestimmte dieses Thema in den 1970ern-Jahren die Auseinandersetzungen.)

Offensichtlich konnte die Öffentlichkeit sich nur vorstellen, dass der Politik-Unterricht (es gab und gibt auch andere Namen für das Unterrichtsfach) – dessen Gegenstand die Pluralität von Interessen, Wertungen und Lebensgeschichten und deren Konkurrenz und Auseinandersetzung sein muss – sich auf eine Seite im politischen Kampf schlagen müsste und würde. Die misstrauische Frage war: Wessen Partei ergreift der Unterricht und wohin manipuliert er die Schüler? Auch in der Fachdidaktik sortierten sich die Autoren scheinbar entlang der Dimension „progressiv“ versus „konservativ“ in zwei Lagern. Eine Konferenz in Beutelsbach im Jahre 1976 zeigte dann aber das Resultat, dass auf einer abstrakteren Ebene – gewissermaßen über den konkreten Konfliktthemen – Einigkeit bestand, wie der Politik-Unterricht zu verfahren habe. Dieser Konsens schlug sich in einem Protokoll nieder, das bis heute allgemeine Zustimmung gefunden hat. (Damit verträgt sich durchaus, dass der dritte Grundsatz heute anders formuliert würde als damals – Erfahrungen mit dem Problem der Verallgemeinerung von Interessen gehen hier ein.)

Eine klassische "Dreieinigkeit" didaktischer Grundsätze - der Beutelsbacher Konsens (1976)

1. Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und ihn an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern: Politische Bildung darf nicht zur Indoktrination werden. Da Indoktrination zu einem wesentlichen Teil durch einseitige Faktenauswahl und deren voreingenommene Interpretation erfolgen würde, folgt aus diesem ersten gleich das zweite Prinzip des "Beutelsbacher Konsens":

2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch in der politischen Bildung kontrovers erscheinen.

Das dritte Prinzip nimmt auf die Persönlichkeit des Lernenden selbst Bezug, indem es seine persönlichen Interessen berücksichtigt:

3. Der Lernende muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine *Interessenlage* zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. (...)

Hans-Georg Wehling: Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens. Eine Nachlese. in: Siegfried Schiele/ Herbert Schneider (Hg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart: Metzler 1987, S. 199
abgedruckt in: Breit, Gotthard / Massing, Peter (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1992, S. 130

Diese Dreieinigkeit von Überwältigungsverbot, Kontroversgebot und Subjektbezug übersetzte das zentrale Merkmal einer pluralistischen Demokratie – die Anerkennung von unterschiedlichen Interessen und Werten aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen und Lebensgeschichten und der Notwendigkeit des Konflikts um politische Lösungen für politische Probleme – in didaktische Leitlinien. Demnach bezieht der Unterricht nicht inhaltlich Stellung, sondern verwickelt die Lernenden in die Auseinandersetzung um ein kontroverses Thema und ermöglicht ihnen so den Erwerb einer eigenen Position und die Äußerung ihrer Stellungnahme. Politische Urteilsfähigkeit des Individuums kann durch aufklärenden Streit gefördert werden.

Dieser Beutelsbacher Konsens ist aber keine konkrete Handlungsanweisung, sondern die Konkretisierung muss im Unterricht geleistet werden. Hier muss das Prinzip der Repräsentation von Kontroversen gehandelt werden. Wenn dies gelingt, wird durch die Kontroverse hindurch auch der Konsens aufscheinen: dass unterschiedliche Interessen und Auffassungen legitim sind, dass ihre Konfrontation in gegenseitiger Achtung zu erfolgen hat, dass sich möglicherweise (partiell) eine gemeinsame Position ergeben kann, dass – allgemein gesprochen –

Konflikt und Konsens zusammengehören. Der/die unterrichtende Lehrer/in fragt sich aber bei solchen überzeugenden Postulaten natürlich: Wie macht man das denn? Welche unterrichtliche Strategie steht mir zur Verfügung?

Diese Frage hat mich als junge Lehrerin schon Jahre vor der Formulierung des Beutelsbacher Konsenses umgetrieben und ich habe aus meinen Erfahrungen eine Typologie von Unterrichtssituationen entwickelt und 1976 – also parallel zur Erarbeitung der Dreieinigkeit – veröffentlicht. Hinter der Typologie stand die Beobachtung, dass unterschiedliche Lerngruppen sehr unterschiedlich mit Kontroversen umgingen und sich daraus auch unterschiedliche Strategien für die Führung eines Unterrichtsgesprächs ergaben.

Typologie: Wie politisch darf/muß der Politiklehrer sein?

- I Lerngruppe = politisch heterogen
 - ° viel Selbststeuerung
- II Lerngruppe = politisch polarisiert/aggressiv
 - ° Minimalkonsens notwendig

Ž Lerngruppe repräsentiert die Kontroversen;
Lehrer kann „unpolitisch“ sein.

-
- III Lerngruppe = politisch homogen
 - ° Lehrer muss gegensteuern
 - IV Lerngruppe = wenig spontan, uninteressiert
 - ° Lehrer muss aufrütteln,
provozieren

Ž Lerngruppe ist nicht kontrovers;
Lehrer ist z.T. (scheinbar) einseitig, also „politisch“

nach Reinhardt, Sibylle: Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. In: Breit, Gotthard / Massing, Peter (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1992, S. 140-147 (zuerst 1988)
vgl. auch Reinhardt, Sibylle: Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1976, B 8/76, S. 25-35

Obwohl ungelernete Politik-Lehrer am meisten Bedenken für den ersten Fall der aus sich heraus streitenden, weil politisch interessierten und politisch heterogenen, Lerngruppe haben („da gibt es so viel Streit“), ist dies der leichteste Fall. Der Lehrer kann diese Gruppe weitgehend ihrer Selbststeuerung überlassen, was im zweiten Fall der zwar heterogenen, aber polarisierten und aggressiv kämpfenden Gruppe nicht möglich ist. Hier muss das Problem des falschen Streitverständnisses (Mangel an Achtung und Anerkennung der anderen Positionen) in Meta-Betrachtungen thematisiert werden, damit dann sinnvolle Elemente von Streitkultur verabredet werden können. Die dritte Gruppe, die sich bei womöglich bester Stimmung einig in der politischen Stellungnahme ist, verlangt vom Lehrer, die Kontroverse in den Unterricht zu bringen (durch die Wahl des Materials oder im laufenden Unterrichtsgespräch durch das „Vertreten“ der fehlenden Positionen). Dies verlangt kognitiv viel Wissen um die Kontroversen und pragmatisch die Fähigkeit der Präsentation, ohne dass die Person des Lehrenden mit diesen inhaltlich „vertretenen“ Positionen identifiziert wird (zu Details dieser schwierigen Balance-Akte vgl. Reinhardt 1976, 1988). Noch heikler ist für den Lehrenden die vierte Gruppe der Stummen: wie setzt

man sie in Gang? Provokationen – z.B. durch sehr dezidierte inhaltliche Äußerungen – mögen funktionieren, müssen aber dann auch in ihrer Funktion für den Unterricht aufgeklärt werden. Sonst besteht die Gefahr, dass Lernende und vielleicht auch Eltern meinen, der Lehrer habe eine radikale Ansicht als Person und nicht in strategischer Absicht geäußert.

Für die Ziele politisch-demokratischer Bildung ist das Handeln der Kontroverse ein fachdidaktisches Muss. Auch bietet dieser Grundsatz für die Befriedung von Lager-Denken und inhaltlichen Konflikten den Vorteil, dass in offiziellen Texten wie Richtlinien die Formulierung dieser abstrakteren Verfahrensebene die Konflikte zulässt und vielleicht benennt, aber nicht inhaltlich entscheidet – denn „zuständig“ sind dafür die Bürger und Bürgerinnen und nicht eine regelnde staatliche Instanz.

Dem Alltagsdenken und –fühlen ist dieses unterrichtliche Vorgehen aber natürlich fremd. Den Schülern wird keine klare Direktive – wo es im Leben lang gehen soll – geboten, was viele Menschen aber von der Schule erwarten. Sondern die Lernenden werden auf ihre Autonomie als Staatsbürger verwiesen und zur Auseinandersetzung mit Kontroversen aufgefordert. Das irritiert auch Kollegen in den Schulen. Als junge Lehrerin hatte ich 1970 in meiner ersten Klasse als erstes nach einer Diskussion über den Zusammenhang von Raum und Kommunikation (die „ökologische“ Tradition in der Soziologie) die Tische und Stühle zu einer kommunikativeren Sitzordnung umräumen lassen – ich wollte nicht eine Klasse unterrichten, die wie die Touristen im Omnibus einer Fremdenführerin lauschen sollten. Wenn Menschen in den Rücken von Menschen blicken, wie sollen sie sich dann miteinander verständigen können? Ich erntete den Protest von Kolleginnen, die mir erklärten, dass man Englisch so nicht unterrichten könne usw. Der unausgesprochene Verdacht war wohl, dass es drunter und drüber gehen dürfe. Vergleichbares hat mir ein junger Kollege in Sachsen-Anhalt berichtet, der vor einigen Jahren Krach mit Hausmeister und Hauptlehrerin des Raumes wegen der geänderten Sitzordnung bekommen hatte. Als ich ihn – eingedenk meiner eigenen Erfahrungen - etwas erschreckt fragte, ob er etwa nicht zurückgeräumt hatte, sagte er: „Doch, aber nicht genau auf Kante“. Wenn die Unterrichtstradition stark auf Lehrervortrag und fragend-entwickelnden Unterricht gerichtet ist, dann irritiert eine auf Kontroversen ausgerichtete Unterrichtsform übrigens auch manche Schüler und Schülerinnen, die die Klarheit der Anforderungen im sog. Frontalunterricht schätzen (vgl. dazu auch Breidenstein 2006: 95). Zu empfehlen ist die Offensive: Wo es geht, sollten Politiklehrer ihr Fach in Elternversammlungen vorstellen und erläutern und auch mit den Schülern besprechen, solange die Kontroversität im Schulleben keine Selbstverständlichkeit geworden ist.

Das Vertrauen auf die Kunst des Unterrichtsgesprächs, in dem die Lehrenden es schaffen müssen, die Kontroverse „in den Raum zu holen“ und der zivilen Auseinandersetzung zu überlassen, ist ehrenwert, aber nicht immer realistisch. Die nächste Frage ist also: Wie kann die Kontroverse weniger über Kunst als vielmehr über Verfahren, also vorprogrammiert, eingeholt werden? Die Spielregeln der unterrichtlichen Kommunikation werden vom Lehrer gesetzt, was er zur Abgabe der Steuerung des Unterrichts nutzen kann. Für die Verhandlung einer aktuellen Streitfrage – zum Beispiel um die gesetzliche Vorschrift von ärztlichen Zwangsuntersuchungen bei kleinen Kindern – kann das Verfahren des Streitgesprächs gewählt werden. Dabei wird die Kontroverse durch Teilgruppen repräsentiert, die ihren Part spielen, also die von ihnen vertretene Perspektive provisorisch – nur mit spielerischer Identifikation – darstellen. In der Auswertung des Streitgesprächs müssen dann Gefühle und Erfahrungen noch vor der inhaltlichen Analyse thematisiert werden. Das Verfahren stellt sich so dar:

Konfliktanalyse

- 1) Konfrontation - erste Begegnung mit dem Konflikt, Auseinandersetzung, ev. Abstimmung in der Lerngruppe
- 2) Analyse - mit Hilfe von Kategorien / Leitfragen wird der Konflikt analysiert
- 3) Stellungnahme - die Lernenden beziehen Positionen, sie streiten sich - eventuell:
- 4) Kontrovers-Verfahren - Arrangements wie Streitgespräch, Debatte, Rollenspiel inszenieren den Konflikt
- 5) Generalisierung - eventuell steht der konkrete Konflikt für einen Strukturkonflikt

Hier wird klar sichtbar, dass der Konflikt die Struktur der unterrichtlichen Behandlung bestimmt. Die Homologie von Sachstruktur (Konflikt in der Demokratie und ihr ziviler Austrag) und Lernprozess bietet die Chance, dass nicht nur die Inhalte, sondern auch die Struktur der Kommunikation das Ziel des Erwerbs von Mündigkeit fördern. Viel zu wissen ist zu wenig – der Umgang mit dem Wissen geht über das Lernen von Fakten hinaus.

Auch um Werte und moralische Leitlinien muss in der Demokratie gestritten werden. Es ist ein häufig vertretener Irrglaube, wir könnten die Vermittlung und das Vertreten von Werten an andere Institutionen wie Kirchen und an andere Schulfächer wie Religion und Ethik abgeben. Denn auch universalisierungsfähige Werte (wie Frieden, Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität) bedürfen vor ihrer Anwendung auf konkrete Fälle der Auseinandersetzung sowohl um die moralischen als auch die tatsächlichen und die politisch-pragmatischen Aspekte – wie dies im Prinzip der politisch-moralischen Urteilsbildung ausbuchstabiert wird. Hinzu kommt die Möglichkeit des Konflikts zwischen Werten, wenn – ein Standardbeispiel – Freiheit und Gerechtigkeit nicht zu derselben politischen Entscheidung führen. Auch Werte-Bildung als Teil der politischen Bildung ist also dem Kontrovers-Prinzip verpflichtet.

Literatur

Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006

Breit, Gotthard / Massing, Peter (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1992

Reinhardt, Sibylle: Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1976, B. 8/76, S. 25-35

Dies.: Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. In: Breit/Massing (Hg.) 1992, S. 140-147 (zuerst 1988)

Dies.: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2005

Wehling, Hans-Georg: Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens. Eine Nachlese. In: Breit/Massing (Hg.) 1992, S. 129-134 (zuerst 1987)