

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Paul Ackermann
Ernst H. Ott

Politisch-gesellschaftliche
Erziehung
auf der Primarstufe

Klaus Sochatzy

Schulische Bildung
und politisches Handeln

B 49/72

2. Dezember 1972

Paul Ackermann, Dr. phil., Professor für Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen und Lehrbeauftragter an der Universität Tübingen; geb. 1939; Studium der Politikwissenschaft, Geschichte, Agrarpolitik und Altphilologie,

Veröffentlichungen: Der Deutsche Bauernverband im politischen Kräftespiel der Bundesrepublik, Tübinger Studien zur Geschichte und Politik Bd. 27, Tübingen 1969; Erziehung und Friede (Mitherausgeber und Autor), München 1971; Beiträge für das Staatslexikon, Freiburg 1969 ff.; Demokratisches System und politische Praxis der Bundesrepublik, Festschrift für Theodor Eschenburg, München 1971; Didaktische Aufsätze in Zeitschriften und Sammelwerken.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels, Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt entgegen: Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Ernst H. Ott, Dr. phil., Dozent für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten/Württ.; geb. 1938; Studium der Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Geographie. Arbeitsgebiete: Curriculumtheorie und -praxis, Analyse schulischer Lernprozesse, „Rechtskunde“ in der Schule.

Veröffentlichungen: Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift „Die Erziehung“ 1925—1933, Göppingen 1971.

Klaus Sochatzy, Dr. phil., geb. am 30. 12. 1929; Studienrat im Hochschuldienst im Fachbereich „Gesellschaftswissenschaften“ der Universität Frankfurt/M.

Veröffentlichungen: Über bildende Funktionen des sozialkundlichen Situationsspiels in der Volksschule, in: Gedanken zur Soziologie und Pädagogik. Festschrift für Ludwig Neundörfer, hrsg. v. K. Kippert, Weinheim und Berlin 1967; Arbeit und Freizeit, in: Seminar für Staatsbürgerkunde, Meinungen — Informationen — Nachrichten, hrsg. v. Seminar für Staatsbürgerkunde, Olpe 1969; Stichworte „Gruppe, soziale“ und „Soziologie der Schulklasse“ in: Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1970 f.; Das Neuhumanistische Gymnasium und die reinmenschliche Bildung. Ein Versuch neuhumanistischer Schulreform in seiner weiterreichenden Bedeutung, Göttingen 1972.

Politisch-gesellschaftliche Erziehung auf der Primarstufe

Relevanzkriterien für ein sozialwissenschaftliches Curriculum

Im Rahmen der Diskussion über die Revision des Grundschulcurriculums stand bisher der naturwissenschaftlich-mathematische Bereich im Vordergrund, während die politische und soziale Erziehung noch vernachlässigt wurde. Im folgenden Beitrag soll es darum gehen, mögliche Bedingungen und Voraussetzungen für ein Grundschulcurriculum im sozialwissenschaftlichen Bereich zu prüfen, zu entwickeln und zu begründen. Dabei stehen Zielfragen des Unterrichts und nicht curriculumstrategische Probleme im Vordergrund. Die Bemühungen um eine Reform des Sachunterrichts in der Grundschule gehen gegenwärtig in eine Richtung, welche retrospektiv und prospektiv durch zwei Merkmale zu kennzeichnen ist:

- Absage an das Konzept der Heimatkunde und kritische Überprüfung der diesem Konzept zugrunde liegenden didaktischen Hypothesen.
- Abwendung der Curriculumentwicklung von dem traditionellen Fächerkanon der Schule und Suche nach neuen gesellschaftsbezogenen Orientierungspunkten bei der Bestimmung realisierbarer Lehrziele.

Zunächst scheint es notwendig, den politisch-gesellschaftlichen Hintergrund und die didaktischen und psychologischen Prämissen der Heimatkunde, deren Konzept noch die Lehrpläne der meisten Bundesländer bestimmt, aufzuzeigen. Auf dieser Folie sollen dann mögliche Neuansätze diskutiert werden.

I. Die didaktische und politische Fragwürdigkeit des heimatkundlichen Ansatzes

1. Der gesellschaftspolitische Kontext der Heimatkunde

Die Heimatkunde, für deren didaktische Konzeption neben dem Heimatbegriff vor allem die Kategorien „volkstümliche Bildung“ und „Gemeinschaftsgefühl“ kennzeichnend waren, trat in den frühen zwanziger Jahren mit dem Anspruch auf, den gesamten Erfahrungshorizont des Grundschulkindes vergegenwärtigen und ihn didaktisch aufbereiten zu können. 1920 schreibt E. Hauptmann über den Sinn der Heimatkunde: „Heimatkunde ist die Erziehung zum Gemeinschaftsgedanken, zur Gemeinschaftsempfindung“; und weiter unten fährt er fort: „Das ausschließliche Ziel der Heimatkunde ist die Einführung in diese Welt, die Öffnung des jugendlichen Sinnes für die verborgenen Persönlichkeitsbeziehungen zwischen ihm und der Heimatgemeinschaft, für den Sinn und Zweck des Heimatlebens.“¹⁾

Es würde zu weit führen, die gesellschaftlichen Hintergründe dieser ganzen Bewegung

aufzuzeigen. Nicht zu verkennen sind dabei antizivilisatorische und kulturpessimistische Tendenzen. Nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg versuchte die Heimatbewegung, den scheinbar entwurzelten Menschen der sich ausbreitenden Stadt- und Industriegesellschaft eine neue Geborgenheit zu vermitteln. Sie griff dabei auf restaurative Tendenzen des 19. Jahrhunderts zurück, ohne deren antide-

Klaus Sochatzy:

Schulische Bildung und

politisches Handeln S. 20

mokratischen Akzent zu sehen. So hat W. Jeismann neuerdings herausgearbeitet, daß das heimatkundliche Prinzip ursprünglich „ein Ergebnis reaktionärer Volksschulpolitik nach der Revolution von 1848 (war), ein Mittel im Kampf gegen die Emanzipation der unteren Schichten und gegen die nationale und liberale Idee“²⁾. Die Heimatkunde verfolgte nach

¹⁾ E. Hauptmann, Heimatkunde, Leipzig 1920; zit. in: H. Fiege (Hrsg.), Die Heimatkunde, Weinheim 1964², S. 60 f.

²⁾ W. Jeismann, Landesgeschichte im Unterricht der Schulen, in: Mitteilungen des Deutschen Heimatbundes, 1969, Nr. 9, S. 16 f.

Jeismann eine „Beschränkung des einfachen Volkes auf enge Erkenntnisgrenzen und Lebensbezirke, d. h. aber eine politische Ideologie des neu verstandenen, als christlich bezeichneten Ständestaates, setzte den unteren Ständen enge Bildungsgrenzen und verwies die Volksschule auf den Lebenskreis von Familie und engster Heimat, verbot geradezu einen über diesen Kreis hinausgehenden Unterricht auch im Lehrerseminar, spannte die Volksbildung zwischen zwei Pole: Heimat und Kirche“³⁾.

Trotz der Pervertierung des Heimat- und Gemeinschaftsgedankens im Dritten Reich knüpfte man in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, ähnlich wie nach dem Ersten Weltkrieg, wieder an diese Tradition an. Die Zielsetzung des Lehrplanes von Baden-Württemberg aus dem Jahre 1958 klingt wie ein ferner Nachhall der frühen zwanziger Jahre: „So dient der Heimatkundeunterricht der geistigen Durchdringung, Klärung und Ordnung der kindlichen Lebenswirklichkeit. Er führt die Kinder dazu, daß sie ihre Heimat lieben und erzieht sie zu dem Bewußtsein, in einer Gemeinschaft zu leben und ihr zu dienen.“⁴⁾ Es erhebt sich die Frage, weshalb die administrativen Verlautbarungen der Nachkriegszeit gerade auf diese Tradition zurückgriffen und die kritischen Einwände der Bildungstheoretiker selbst gegen ihre eigenen Positionen völlig außer acht ließen. Unter dem Eindruck der starken gesellschaftlichen, politischen und weltwirtschaftlichen Veränderungen wurden nämlich bereits seit der Mitte der zwanziger Jahre kritische Stimmen laut, welche im Zusammenhang mit einer Neuorientierung der Pädagogik überhaupt auch eine gründliche Überprüfung der Voraussetzungen der sog. Heimatkunde forderten⁵⁾.

2. Die apolitische didaktische Grundkonzeption

Wir fragen zunächst: Was ist in den vorliegenden Zielsetzungen des Unterrichts der Grundschule unter dem Begriff „Gemeinschaft“ zu verstehen? Am besten läßt sich die Frage beantworten mit Hilfe von E. Sprangers Denk-

modell der konzentrischen Lebenskreise⁶⁾. Danach ist die Gesellschaft ein stets sich erweiterndes Gefüge von gemeinschaftlichen Beziehungen, das sowohl in den „naturnahen, gemeinschaftsverbundenen Verhältnissen“ der Familie als auch in der „Verbundenheit mit der großen Welt“ von jedem einzelnen Menschen eigentätig und selbständig erfahren werden kann und muß, und zwar in doppeltem Sinn von „Do and undergo“ (J. Dewey). Die Gesellschaft existiert nur insofern, als sie sich durch gelebte interpersonelle Beziehungen darstellt. Menschliche Aktivitäten sind grundsätzlich auf das Wohlergehen des anderen Menschen und des ganzen Gemeinlebens ausgerichtet. Alles Handeln hat einen tieferen Sinn, seine tiefere Bedeutung. Die Gemeinschaft ist nicht ein der zweckhaften Gesellschaft vorgelagertes Selbsterfahrungsgebilde wie etwa Tönnies meinte, sondern die Gesellschaft ist im letzten Gemeinschaft, in der alle an allem partizipieren. Primärgruppen, wie z. B. die Familie, werden also den Sekundärsystemen von Wirtschaft und Politik gleichgesetzt.

Von dieser Grundkonzeption ausgehend, erscheint es unter didaktischem Aspekt konsequent, wenn in der Heimatkunde zunächst versucht wurde, die Menschen in ihren persönlichen, beruflichen und öffentlichen Beziehungen zu befragen und die ermittelten Querverbindungen dann lehrbar zu machen. Was mit diesem abbildenden und mehr informierenden Vorgehen im Hinblick auf den Lern- und Erkenntnisprozeß des Schülers geleistet wurde, läßt sich in folgende Frage fassen: Welche Personen stehen im Dienste der Gemeinschaft, des Gemeinwesens? So wird in der Heimatkunde z. B. das Problem der Feuerwehr oder der Krankenfürsorge unter dem Motto „Alle für Einen — Einer für Alle“ behandelt, obwohl diese Probleme heute nur im Zusammenwirken der sekundären Systeme von Gesetzgebung, Verwaltung, Technik und Wissenschaft gelöst werden können. Anstelle des „Dienst“gedankens erscheinen heute die Kategorien Organisation, Solidarität und Kritik gesellschaftsadäquater. G. Kudritzki kommt daher zu dem Ergebnis, daß der Heimatkundeunterricht sich letztlich als pädagogische Ideologie des Obrigkeitsstaates erweist⁷⁾.

Neuerdings hat H. Müller darauf hingewiesen, daß die Heimatkunde in extremer Weise dazu geeignet ist, die Kinder in bestehende soziale

³⁾ Ebd.

⁴⁾ Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg, eingeführt durch Erlaß des Kultusministeriums vom 10. 1. 1958, Eßlingen 1958, S. 70.

⁵⁾ Vgl. zum ganzen Problemkreis: E. H. Ott, Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift „Die Erziehung“ von 1925—1933. Göppinger Akademische Beiträge, Bd. 41, Göppingen 1971.

⁶⁾ Vgl. E. Spranger, Der Bildungswert der Heimatkunde, Stuttgart 1962² (Reclam Nr. 7562).

⁷⁾ Vgl. G. Kudritzki, Die Kategorie des Volkstümlichen, in: Die Deutsche Schule, 1962, Nr. 3, S. 113 ff.

Verhältnisse einzufügen und sie anzupassen, und zwar dadurch, „daß Ohnmacht und Resignation vor dem Realen oder vermeintlich Faktischen eingeübt und damit im gesellschaftlichen Bereich die unkritische Anerkennung des Bestehenden erreicht wird“⁸⁾. In der Tat verhindert die Gemeinschaftsideologie der Heimatkunde und die rein strukturierende Repräsentation der bestehenden Verhältnisse die Einsicht in die Gesellschaft als einen dynamischen Prozeß von rivalisierenden und konkurrierenden, auf Macht bedachten Gruppen und Kräften. Das Vorhandensein von „Konflikten, Pannen, Fehlentscheidungen, Ausnahmen, Randerscheinungen und Unberechenbarkeiten“⁹⁾ im öffentlichen politischen Leben wird im Unterricht als Erfahrungsobjekt ausgeblendet und verdrängt.

Es ist außerdem zu fragen, ob die Heimatkunde wirklich noch den politischen und gesellschaftlichen Erfahrungshorizont der Kinder trifft; Vorstellungen, wie sie Gemeinschaft und Heimat suggerieren, sind durch die Verwissenschaftlichung der Kultur und Indu-

strialisierung weitgehend fragwürdig geworden. So muß überlegt werden, ob heute die Verhaltensregeln eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens überhaupt noch im Familienleben erfahren werden können. Das Verhalten des Einzelnen in den Primärbezügen ist heute weitgehend durch soziopolitische Strukturen bestimmt. Durch die Massenkommunikationsmittel ist das Ausgehen von den sog. „nächsten Verhältnissen“, wie z. B. der Gemeinde als erstem politischen Erfahrungsbereich der Kinder, fragwürdig geworden. Der Schüler wird vielmehr mit einer verwissenschaftlichten Zivilisation konfrontiert, die mit ihren operationalisierten Aussagesystemen durch die heimatkundliche Primärerfahrung nicht mehr zugänglich ist. Angesichts dieses Realitätsverlustes ist die Heimatkunde somit zu einer Sackgasse geworden. Sie führt die Kinder nicht in die Wirklichkeit ein, sondern verfälscht diese. Sie verstellt den Zugang zur politischen Öffentlichkeit mit ihren Kommunikationsmitteln und den Weg zur wissenschaftlich bestimmten Kultur.

II. Psychologische Implikationen des politisch-gesellschaftlichen Unterrichts

1. Kritik der entwicklungspsychologischen Befunde

Mit dem Volkstumsgedanken der Heimatkunde verband sich ein entwicklungspsychologisches Argument. Als Entwicklung ist hier die Ausdifferenzierung einer ursprünglichen Ganzheit zur strukturierten Gestalt zu verstehen. Daraus folgerte man eine Lehre von bestimmten Entwicklungsphasen des Kindes bzw. des Jugendlichen, die mit einer Pädagogik des Reifen- und Wachsenlassens verbunden wurde. Die erlebnisbezogene Unterrichtsgestaltung und der heimatbezogene Unterricht sollten zur Grundlegung einer volkstümlichen Bildung beitragen, die dann vollends in der Oberstufe erschlossen werden sollte. Nach diesem Modell durchläuft das historische und politische Verstehen des Jugendlichen mehrere Stufen, vom märchenhaften Verständnis der Geschichte beim Grundschüler bis die Jugendlichen schließlich in der Pubertät eindeutig einen Bezug zum Politi-

schen bekommen¹⁰⁾. Empirische Untersuchungen, die diese Phasenlehre zu untermauern suchten, geben nur die Wirkungen eines Unterrichts wieder, der von diesen entwicklungspsychologischen Prämissen ausgeht¹¹⁾. Daß Politik auch heute zum großen Teil als noch nicht kindgemäß gilt, sieht man u. a. daran, daß in den meisten Bundesländern im Gymnasium erst im 9. Schuljahr — also in der Pubertät — dieses Fach unterrichtet wird.

Die wissenschaftliche Diskussion der letzten Jahre hat gezeigt, daß eine Reihe entwicklungspsychologisch relevanter Tatbestände durch das Stufenmodell nicht erfaßt werden können. Das betrifft u. a. die Zusammenhänge zwischen Sprache und Sozialstatus und die Abhängigkeit der Entwicklung und Erziehung von soziokulturellen Normen. Vor allem die Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung und die tiefenpsychologischen Aspekte, auf die im folgenden mehr eingegangen wird, machen deutlich, daß Entwicklung nicht als ein „endogen“ bestimmter Reifungsprozeß,

⁸⁾ H. Müller, Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in: H. J. Gamm (Hrsg.), Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 215.

⁹⁾ H. Müller, a. a. O., S. 216.

¹⁰⁾ Vgl. H. Roth, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München 1958⁸.

¹¹⁾ Vgl. W. Küppers, Psychologie des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1961.

sondern als sozialer Lernprozeß zu verstehen ist¹²⁾. Bei der Erforschung der Möglichkeiten des politischen und sozialen Lernens in der Grundschule wird man also nicht von dem Prinzip der Kindgemäßheit ausgehen, sondern eher die bekannte Prämisse des amerikanischen Psychologen J. S. Bruner zugrunde legen müssen: „Wir setzen die Hypothese voran, daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann... Es gibt Befunde, die dieser Hypothese widersprechen, jedoch eine Reihe von Befunden, die sie unterstützen.“¹³⁾

2. Die Bedeutung der tiefenpsychologischen Befunde

Der Beitrag der Psychoanalyse für eine differenziertere Betrachtungsweise der kindlichen Entwicklung ist vor allem darin zu sehen, daß Entwicklung als eine Resultante der ersten Gefühlsbeziehungen zwischen Kind und leibnahen Bezugspersonen interpretiert wird. Im Gegensatz zur Heimatkunde, die von einem harmonischen Eltern-Kind-Verhältnis ausging, wird von der Psychoanalyse hervorgehoben, daß die Entwicklung in hohem Maße von der Art der individuellen Lösung von unausweichlichen sexuellen Konflikten abhängig ist. Nach dem individualpsychologischen Modell von S. Freud durchläuft das Kind vom zweiten bis zum fünften Jahr das Stadium der infantilen Sexualität (orale, anale und phallische Phase) und tritt mit dem zwölften, dreizehnten Jahre in das Stadium der pubertären Sexualität. Dazwischen befindet sich die etwa sieben Jahre dauernde Latenzzeit.

Die Latenzzeit als sexuelle „Ruhepause“ ist nun in unserem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Denn gerade in dieser Zeit beginnt das Kind, auf der Matrix der elterlichen sexuellen Gefühlsbindungen sein individuelles Sozialverhalten in Schule und Gesellschaft auszubilden. Repressive Sexualerziehung der Eltern in den ersten Lebensjahren beeinträchtigt zumindest nach der Theorie Freuds Ich-Entwicklung, Triebausübung und vor allem das Sozialverhalten in der Latenzzeit¹⁴⁾.

¹²⁾ Vgl. H. Ritter, Entwicklungsphasen und Grundschulpädagogik, in: Grundschulkongreß 69, Band I, Begabung und Lernen im Kindesalter, hrsg. von E. Schwartz, Frankfurt 1970, S. 55.

¹³⁾ J. S. Bruner, Bereitschaft zum Lernen, in: F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Köln-Berlin 1967, S. 105 ff.

¹⁴⁾ Vgl. dazu S. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, in: S. Freud, Gesammelte Werke V, Frankfurt 1961³, S. 133.

In neuerer Zeit wurde besonders von seiten der Aggressionsforschung darauf aufmerksam gemacht, daß sich die Psychoanalyse nicht nur mit dem individuellen, sondern auch mit dem kollektiven Erfahren und Erleben von Situationen zu befassen habe. Die Forschung habe sich der zusätzlichen Frage zu widmen, welche Folgen überpersönlich erfahrene gesellschaftliche Verhältnisse und Zwänge für die Entwicklung von Individuen haben könnten. A. Mitscherlich fordert dazu auf, nach Gründen zu fragen, aus denen heraus „die Wegwendung von sozialen und politischen Problemen, oder auch das Gegenteil, konsequent erscheint. Denn auch die hier entstehenden Gefühle der Hilflosigkeit, der Aussichtslosigkeit, durch eignes Zutun die Lage ändern zu können, werden intrapsychisch verarbeitet. Die apathische Nichtbeteiligung an politischen Entscheidungen erfüllt eine Schutzfunktion gegen heftige Affekte — gegen Wut, Haß, Neid (wegen der erfahrenen Ohnmacht).“¹⁵⁾ Es besteht Grund zu der Annahme, daß das soziale und politische Verhalten eines Menschen in gleicher Weise von den frühkindlichen Objektbeziehungen und von den objektiven Lebensbedingungen einer Gesellschaft abhängt, und daß bereits das Kind in der Latenzzeit diesen beiden Bedingungen ausgesetzt ist. Durch die „Entfunktionalisierung der Vater- und Mutterfiguren als Vermittler der Sozialisation“ scheinen sogar eher gesellschaftliche Interessen schon in diesem Alter sich in erhöhtem Maße des entstandenen familiären „Sozialisationsvakuums“ zu bemächtigen¹⁶⁾

Unter didaktischen Gesichtspunkten lassen die psychoanalytischen Befunde den Schluß zu, daß das Kind, wenn es in die Grundschule kommt, sich im Hinblick auf soziale Erfahrungen in einer sehr offenen Phase befindet. Zwar sind seine Gefühle durch die psychosexuelle Konstellation des Elternhauses präformiert, aber Aufgabe der Schule könnte es sein, sie vor Verfestigungen zu bewahren. Die Überwindung der infantilen Abhängigkeit von den Eltern nützt jedoch nichts, wenn die Kinder nicht lernen, daß auch von gesellschaftlichen Situationen Zwänge ausgehen, die ihr Verhalten wirksam bestimmen. Die schulpädagogische Konsequenz der psychoanalytischen Tatbestände liegt darin, daß die Schüler die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zu erlernen haben.

¹⁵⁾ A. Mitscherlich, Psychoanalyse und die Aggression großer Gruppen, in: Psyche, 25. Jg. (1967), 6/7, S. 473 f.

¹⁶⁾ H. Holzer, Frühkindliche Entwicklung und politisches Verhalten der Erwachsenen, in: Politische Studien, 1970, Nr. 193, S. 584 f.

Die Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung erhärten und erweitern die psychoanalytischen Befunde. Während die latente politische Sozialisation vorrangig in den ersten drei Lebensjahren von Bedeutung zu sein scheint, setzt nach Easton und Hess¹⁷⁾ der Prozeß der politischen Sozialisation im engeren Sinne, d. h. die manifeste politische Sozialisation etwa mit drei Jahren ein. Aus den empirischen Untersuchungen über diesen Prozeß scheinen uns folgende drei Gesichtspunkte für die didaktische Diskussion wichtig zu sein¹⁸⁾:

1. Stellung zum politischen System

Im Kindesalter bilden sich schon Bindungen an das politische System aus. So identifizieren sich beispielsweise US-Kinder mit ihrem Land, dessen politischen Autoritäten und Institutionen, Werten und Normen. Eine Schlüsselrolle in diesem Sozialisationsprozeß nimmt der amerikanische Präsident ein. Er erscheint den Kindern als mächtigster und bester Mann der Welt, als charismatischer Führer und großer Wohltäter, wobei empirisch keine sichere Relation zwischen der Bindung an den Vater und der an die Person des Präsidenten nachgewiesen wurde. Außerdem sehen die Kinder in den USA einen Hort der Freiheit in der Demokratie, während für sie Kommunismus und unfreie Staatsform identisch sind.

2. Persistenz des frühen politischen Lernens

Die genannten Untersuchungen weisen vor allem auf die Stabilität dieser in der Kindheit gewonnenen politischen Einstellungen hin. Greenstein spricht von einer „Persistenz des frühen Lernens“¹⁹⁾. Das zeigt sich u. a. auch daran, daß die Kinder in der Mehrzahl dazu neigen, der Parteienpräferenz ihrer Eltern zu folgen. Obwohl die Einstellung zum politi-

schen System durch schulische und außerschulische Lernprozesse kognitiv differenziert wird, bleibt die grundlegende affektive Bindung an das politische System des eigenen Landes erhalten.

3. Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten

Besonders beachtenswert erscheint uns, daß nach einer Arbeit von Easton und Dennis die Kinder die Möglichkeiten zur politischen Partizipation ganz verschieden einschätzen²⁰⁾. Der Glaube an die politischen Einflußmöglichkeiten des Einzelnen hebt demnach einmal ab vom Grad der Intelligenz und zum anderen vom sozioökonomischen Status der Eltern, d. h. Kinder aus sozial niedriger gestellten Familien glauben, politisch wirkungslos zu sein. Dies hängt sicherlich auch mit der geringeren Sprachkompetenz dieser Kinder zusammen, wie wir aus soziolinguistischen Untersuchungen wissen. Als weitere Variable wird in der genannten Untersuchung das Alter hervorgehoben. Die Einschätzung der Wirkungsmöglichkeiten steigt mit zunehmendem Alter, was wohl auch auf eine bessere Kenntnis der politischen Prozesse und Institutionen zurückzuführen ist.

Da über den politischen Sozialisationsprozeß der Kinder in der Bundesrepublik Deutschland so gut wie noch keine repräsentative Untersuchungen vorliegen, ist die Frage zu stellen, ob die empirischen Befunde aus den USA auch für die Bundesrepublik Deutschland Gültigkeit besitzen. Voruntersuchungen von E. H. Müller²¹⁾ deuten darauf hin, daß Grundschüler vor allem den Bundeskanzler kennen, und daß auch schon relativ konstante Einstellungen gegenüber den Parteien bestehen. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß bei den Kindern schon ähnliche grundlegende Bindungen an das politische System und seine Institutionen bestehen. Die vergleichende Studie über die politische Kultur verschiedener Länder von Pye/Verba hat gezeigt, daß sich die Deutschen im Gegensatz zu den US-Bürgern weit mehr mit den wirtschaftlichen Vorzügen ihres Systems

¹⁷⁾ D. Easton und R. Hess, *The Child's Political World*, in: *Midwest Journal of Political Science*, 6/1962, S. 229–246.

¹⁸⁾ Vgl. dazu auch die zusammenfassenden Berichte von G. Behrmann, *Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der BRD*, in: *Gesellschaft — Staat — Erziehung*, 1969, Nr. 3, S. 145–160, und F. Nyssen, *Kinder und Politik*, in: *Erziehung* 1970, Nr. 1, S. 20–26.

¹⁹⁾ F. J. Greenstein, *Children and Politics*, New Haven 1969, S. 80.

²⁰⁾ D. Easton und J. Dennis, *The Child's Acquisitional of Regime Norms: Political Efficacy*, in: *American Political Science Review* 61/1967, S. 25–38.

²¹⁾ Politisches Lernen im Kindesalter, in: Müller/Rehm/Nußbaum, *Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule*, Ulm 1971.

identifizieren als mit dessen Verfassung und den politischen Institutionen ihres Landes ²²⁾.

4. Konsequenzen für die politische Bildung

Trotz der angedeuteten Einschränkungen ergeben sich aus der politischen Sozialisationsforschung für das Problem des frühen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland einige Konsequenzen oder zumindest Fragestellungen. Daß im Kindesalter entgegen entwicklungspsychologischen Prämissen politische Lernprozesse stattfinden, scheint offensichtlich zu sein. Da nach den genannten Ergebnissen politische Einstellungen und die Bindungen an das politische System im Kindesalter nicht nur vorgeformt, sondern auch verfestigt werden, ist eine organisierte politische Erziehung in der Schule nicht nur möglich, sondern auch notwendig. G. Behrmann, der mehr von der Perspektive der Stabilität des politischen Systems in der Bundesrepublik Deutschland ausgeht, weist darauf hin, daß bisher in der politischen Bildung dem Problem des Legitimitätsglaubens und „einer auch affektiv grundierten politischen Kultur“ ²³⁾ zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden sei.

F. Nyssen befürchtet dagegen, „daß die im vorkognitiven politischen Sozialisationsprozeß

erworbenen, tief verwurzelten Loyalitätsbindungen gegenüber den Grundlagen des bestehenden politischen Systems zugunsten einer kritischen Distanz (nicht mehr) aufgebrochen werden können“ ²⁴⁾. Er sieht deshalb die einzige Chance einer emanzipatorischen politischen Erziehung darin, daß der politische Sozialisationsprozeß den Schülern möglichst früh durch Sachinformationen und durch die Aufklärung über die Ursachen des eigenen Verhaltens bewußt gemacht wird. Dabei müßten die schichtspezifischen politischen Erfahrungen der Kinder in angemessener Weise berücksichtigt werden.

Die Tatsache, daß den Grundschulkindern indirekt erfahrbare politische Phänomene, wie z. B. der amerikanische Präsident oder bei uns der Bundeskanzler, leichter zugänglich sind als etwa ein Dorfbürgermeister ²⁵⁾, deutet darauf hin, daß der politische Lernprozeß anderen Gesetzen folgt als dem didaktischen Prinzip der Heimatkunde „vom Nahen zum Fernen“. Außerdem muß gefragt werden, ob für das Kindesalter der Einfluß der Familie als Sozialisationsagentur gegenüber anderen Instanzen, wie z. B. den Massenmedien, nicht überschätzt wurde. Der Überschätzung der Familie entsprach bisher einer Unterschätzung des frühen politischen Lernens in der Schule.

IV. Neuere didaktische Ansätze zur politischen Bildung in der Grundschule

Um die Bedingungen und Voraussetzungen für ein sozialwissenschaftliches Curriculum in der Grundschule der Bundesrepublik Deutschland besser herausarbeiten zu können, ist es notwendig, bereits vorliegende Teilcurricula bzw. Lehrpläne zu sichten und auf ihre didaktischen Implikationen hin zu befragen.

1. The New Social Studies

Ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland wurde auch in der Social-Studies-Diskussion der USA der Grundschule anfangs weniger Aufmerksamkeit geschenkt ²⁶⁾. Wie in den

höheren Schulstufen wurde auch in den Lehrplänen der Grundschule das didaktische Prinzip der konzentrischen Kreise im Unterricht zugrunde gelegt. Der Lehrplan für die verschiedenen Jahrgangsklassen sah etwa so aus: Heim — Schule — Nachbarschaft — Gemeinde — Transportwesen — Stadt — Großstadt — Kreis — amerikanische Regionen und Staaten. Die Curriculumforschung in den USA, die am Anfang der sechziger Jahre die Social Studies erfaßte, konzentrierte sich nicht zuletzt auf die Primarstufe. Dabei ist ein für bundesrepublikanische Verhältnisse ungewöhnlich starkes Engagement der Fachwissenschaftler zu verzeichnen. In kurzer Zeit wurden viele didaktisch strukturierten Unterrichtsmaterialien entwickelt, während in der Bundesrepublik Deutschland bis heute noch so gut wie keine Unterrichtsmodelle für die Sozialkunde in der Grundschule vorliegen. Im folgenden greifen wir drei unseres Erachtens repräsentative Ansätze heraus und versuchen sie gegeneinander abzugrenzen. Wir sind uns dessen bewußt, daß

²²⁾ Pye/Verba, *Political Culture and Political Development*, Princeton, New Jersey, 1965.

²³⁾ G. Behrmann, a. a. O., S. 195.

²⁴⁾ F. Nyssen, a. a. O., S. 26.

²⁵⁾ Vgl. im Rahmen eines Seminars durchgeführte Voruntersuchungen.

²⁶⁾ Chr. Wulf, *Die New Social Studies in den USA*, in: *Die Grundschule 1971*, Nr. 4, S. 20 f.; vgl. auch Jutta B. Lange-Quassowski, *Curriculumreform und New Social Studies in den USA*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21/72, S. 16 ff.

wir dabei die vorhandenen Überschneidungen der verschiedenen Positionen in den einzelnen Curricula vernachlässigen.

Disziplinentorientierte Curricula

Um den Sozialisationsprozeß zu strukturieren und die Kinder zu einer rationalen Bewältigung der immer mehr verwissenschaftlichten Umwelt zu befähigen, orientieren sich viele Entwürfe an der Struktur der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Dabei wird der Begriff der Struktur sowohl auf repräsentative Themata und Bereiche einer Disziplin als auch auf fachimmanente Begriffs- und Denkstrukturen bezogen. J. Bruner als Hauptvertreter dieser Richtung vertritt die These, daß die wissenschaftlichen Disziplinen die geeignete Quelle zur Identifizierung von curricularen Inhalten seien. In dem von ihm angeregten sozialwissenschaftlichen Lehrgang für die Grundstufe: „Man: A Course of Study“, steht der Mensch selbst im Mittelpunkt, seine Eigenart als biologisches Gattungswesen und die Kräfte, die sein Wesen als Mensch formten und weiter formen²⁷⁾. Hier wird das Verhalten von Menschen verschiedener Kulturen und von Tieren beobachtet und verglichen und damit die biologische und soziokulturelle Bedingtheit des menschlichen Verhaltens aufgezeigt.

In der wissenschaftlichen Diskussion über dieses curriculare Strukturierungsverfahren wird einmal eingewandt, daß der Erkenntniswert der einzelnen Disziplinen für den Schüler nicht von vornherein gegeben sei. Die Entscheidung darüber, welche Struktur des Wissens auf welche Weise auf eine kognitive Struktur der Lernenden übertragen werden kann, ist nicht leicht auszumachen. „Die Fragen, warum bestimmte Wissenschaften, Methoden und Untersuchungsfelder ausgewählt wurden und was ein solches elementarisierendes Denken für die politische Sozialisation bedeutet, bleiben letztlich ungeklärt.“²⁸⁾ Vor allem stellt sich für die politische Erziehung das Problem, daß die für sie relevante Wissenschaftsstruktur nicht in dem eindeutigen Maße vorgegeben ist, wie es etwa bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern der Fall ist. Wenn man zudem davon ausgeht, daß es u. a. die Aufgabe des politischen Lernens in der Schule sei, gesellschaftliche und politische Erfahrungen der Kinder zu reflektieren, erhebt

sich zum anderen die Frage, ob die disziplinentorientierten Curricula die soziale Realität der Schüler genügend treffen.

Inquiry/Discovery/Curricula

Einen anderen Weg in der Konzipierung von Curricula beschreibt eine Gruppe von Wissenschaftlern, deren Ansatz mit Begriffen, wie „Problemlösen“, „Kreatives Denken“, „Induktive Methoden“, „Untersuchungsmethode“ (Inquiry method) oder „Entdeckungsmethode“ (Discovery method) gekennzeichnet wird. Ihnen geht es in erster Linie darum, dem Schüler die Möglichkeit zu verschaffen, sich selbst als Fragenden und Problemlösenden zu erfahren. Dabei gehen sie nicht so sehr von Wissenschaftsstrukturen aus, sondern orientieren sich pragmatisch an konkreten Problemen, die ihnen in der Commonsense-Erfahrung für die Schüler wichtig erscheinen. L. Senesh z. B. greift in dem dritten Teil seines Grundschulcurriculums „Our Working World“ Probleme der Stadt heraus²⁹⁾. Fragen wie: Warum ist eine Stadt gerade da, wo sie ist? Oder: Weshalb wächst eine Stadt? Oder: Weshalb brauchen wir Stadtplanung? charakterisieren die Richtung seines methodischen Ansatzes.

Die Fruchtbarkeit dieser Inquiry-Discovery-Methode hängt weitgehend davon ab, ob es gelingt, solche unterrichtlichen Bedingungen zu schaffen, in denen der Schüler über Auswahl und die Lösungsmöglichkeiten von Problemen selbst entscheiden kann.

Methodenorientierte Curricula

Lipitt/Fox und Schaible kritisieren in ihren für das 4.—6. Schuljahr entwickelten Social Science Laboratory Units (SSLU), daß die in den Social Studies vermittelten Lehrinhalte für den Schüler keine aktuelle Bedeutung haben³⁰⁾. Sie bemängeln vor allem, daß die bei den Schülern oder in der Gesellschaft vorhandenen Einstellungen und Vorurteile zu wenig berücksichtigt und nicht zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wurden. Nach ihrer Ansicht haben die Schüler gar keine andere Möglichkeit, „als jeden Tag soziale Erfahrungen zu machen. Sie verkehren mit ihren Familienmitgliedern, Klassenkameraden, Spielkameraden, Mitgliedern von Kirchen und Clubs. Tagtäglich treffen sie verallgemeinernde Feststellungen über soziales Verhalten und fällen Werturteile.“³¹⁾ Diese Werturteile sollen die Schüler

²⁷⁾ Vgl. P. B. Dow, Man: A Course of Study, ein sozialwissenschaftlicher Lehrgang für die Grundschule, in: Politische Bildung 1971, Nr. 3, S. 73.

²⁸⁾ H. Prokasky, Politische Bildung in den USA, in: Politische Bildung 1971, Nr. 3, S. 11.

²⁹⁾ L. Senesh, „Our Working World“, Cities at work, Chicago 1964.

³⁰⁾ R. Lipitt, R. Fox, L. Schaible, Social Science Laboratory Units, Chicago.

³¹⁾ Lipitt u. a., SSLU — The Teachers Role in Social Science Investigation, TR, S. 6.

mit einem einzuübenden wissenschaftlichen Instrumentarium analysieren. So werden sie in einer Grundeinheit mit wissenschaftlichen Methoden, wie z. B. Datensammlung, Interviewtechnik und Meßverfahren, vertraut gemacht. Nach Beschäftigung mit den SSLU sollen die Schüler in der Lage sein, „Probleme menschlichen Verhaltens mit der Objektivität von Wissenschaftlern zu untersuchen“³²⁾.

Im Gegensatz zu den disziplinentorientierten Curricula sind die SSLU demnach stärker methodenorientiert. Hier wird versucht, die Denkorientation der „Inquiry-Curricula“ durch konsequentes sozialwissenschaftliches Methodentraining zu verfeinern und damit zu erleichtern.

Obwohl die SSLU vom Ansatz und von der umfassenden Aufbereitung des Unterrichtsmaterials her als das bisher brauchbarste Curriculum gelten können, müssen doch einige kritische Bemerkungen gemacht werden³³⁾. Die Einheit erhebt den Anspruch, von der sozialen Realität der Kinder auszugehen. Sie ist jedoch eindeutig am amerikanischen Mittelstand orientiert. Daß Kinder aus Unterschichten ganz andere soziale und politische Erfahrungen machen, d. h. ganz andere Werteinstellungen haben, wird überhaupt nicht berücksichtigt. Außerdem ist es den Verfassern bei der Einführung der wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden nicht gelungen, den Schülern deutlich zu machen, daß auch diese Zugriffsweisen zur soziopolitischen Wirklichkeit selbst interessengeleitet und in ihrer Reichweite begrenzt sind. Auffallend ist auch die eindeutige Beschränkung der SSLU auf mikrosoziale Situationen. Die strukturelle Bedingtheit von Konflikten im Primärbereich, wie z. B. der Familie, wird nicht gesehen.

2. Neue Lehrpläne in der Bundesrepublik

Die Ausführungen haben gezeigt, daß in den USA bereits einige sozialwissenschaftliche Grundschulcurricula konkurrieren. Das liegt nicht zuletzt an der fortgeschrittenen Curriculumsdiskussion und an den etwa fünfzig finanziell und personell gut ausgestatteten Instituten. In der Bundesrepublik Deutschland gehen noch die meisten Lehrpläne von dem oben skizzierten Konzept der Heimatkunde aus. Nur in den Ländern Berlin, Nordrhein-Westfalen und Bayern wurde versucht, die bestehenden Lehrpläne den neuen gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen.

³²⁾ Ebd., S. 2.

³³⁾ Vgl. dazu auch J. Schwenk, *Schulfunktsendung: Didaktische Ansätze zur Politischen Bildung*, Südd. Rundfunk Stuttgart, März 1972.

Zunächst werden wir fragen, welchen Ort- und Stellenwert die politisch-gesellschaftliche Erziehung innerhalb der neuen Lehrpläne hat. In allen drei Fällen ist sie dem Sachunterricht zugeordnet. In den verschiedenen Bezeichnungen „Sozialkundlicher Aspekt der Sachkunde“ (Berlin), „Soziale Studien“ (Nordrhein-Westf.), „Sozial- und Wirtschaftslehre“ (Bayern) spiegeln sich unterschiedliche Konzeptionen wieder. Uns geht es im folgenden nicht um eine Gesamtanalyse, sondern darum, einzelne Aspekte, die uns für die Curriculumsdiskussion im sozialwissenschaftlichen Bereich der Grundschule wichtig erscheinen, hervorzuheben.

Bayern

Beim bayrischen Lehrplan fällt auf, daß innerhalb des Sachunterrichts neben der sog. Sozial- und Wirtschaftslehre die Bereiche Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie gesondert ausgebracht sind. Weil von der Voraussetzung ausgegangen wird, daß „sich das Kind in der Grundschule in einer besonders lerneffektiven und bildsamen Phase der Entwicklung befindet“³⁴⁾, hat der Grundschulunterricht nach Meinung der Verfasser des Lehrplans eine „propädeutische Aufgabe ... für den Sachunterricht der weiterführenden Schulen“³⁵⁾. Dabei scheint man von der Struktur und der Rangordnung des tradierten Fächerkanons auszugehen. Neuere lernpsychologische Erkenntnisse sind nicht eingearbeitet. Für diesen Lehrplan dürfte der Hinweis Theodor Wilhelms gelten: „Der Kanon der Fächer erscheint im Grunde auch heute noch wichtiger als der Kanon der Aufgaben.“³⁶⁾ Die Vorschläge im Bereich der sozialen Wirtschaftslehre bringen zwar einige neue Themen, wie z. B. „Möglichkeiten der Produktion“, „Der Wandel in der Wirtschaft“ und „Erweiterte Freizeit“³⁷⁾. Es tauchen jedoch einige heimatkundlich orientierte Themen wieder auf, wie z. B. „Berufsbilder aus der Umwelt des Kindes“. Es besteht hier leicht die Gefahr, daß die Lehrer unter der Hand diesen neuen Lehrplan unter das bewährte Konzept der Heimatkunde subsumieren.

Nordrhein-Westfalen

Im Gegensatz zum Bayrischen Lehrplan aus dem Jahre 1971 versuchen die „Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule“ aus Nord-

³⁴⁾ Lehrplan für die Grundschule 1.—4. Jahrgangsstufe, München 1971, S. 335.

³⁵⁾ Ebd., S. 370.

³⁶⁾ Th. Wilhelm, *Theorie der Schule*, Stuttgart 1967, S. 208.

³⁷⁾ Lehrplan, a. a. O., S. 373.

rhein-Westfalen³⁸⁾ den sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts unter dem Titel „Soziale Studien“ zu integrieren. Dabei ist es verwunderlich, daß Probleme, die dem „tradierten Schulfach Erdkunde“ herkömmlicherweise zugeordnet werden, hier nicht den Sozialen Studien zugerechnet sind. Soziale und politische Erfahrungen sind jedoch nicht von der „Erschließung der räumlichen Umwelt des Kindes“³⁹⁾ zu trennen.

Die Zielsetzung der Sozialen Studien steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der neuen Konzeption des Sachunterrichts in der Grundschule. Der nordrhein-westfälische Lehrplan nennt folgende Relevanzkriterien für den Sachunterricht:

1. Rezeption von Erfahrungen der Kinder;
2. Systematisierung und Theoretisierung dieser Erfahrungen;
3. Vermittlung von Instrumentarien zum Wissenserwerb für die Schüler.

Bei diesen Zielformulierungen liegt der Hauptakzent auf einer „bewußteren Erfahrungsaufnahme“. Es geht um „bewußtes Auffassen von Erscheinungen und Vorgängen“, um „erste Schritte einer Theoriebildung“⁴⁰⁾. Für den Bereich der Sozialen Studien soll mit Hilfe der Kategorien „Mensch als Konsument und Produzent“, „Mensch und Zeit“ und „Mensch und Mitmensch“ die soziale Erfahrungswelt der Kinder strukturiert werden. Die genannten Kategorien sind als „Rahmenplan“ zu verstehen. Dieser didaktische Bezugsrahmen fungiert nur als Raster, der den örtlichen Gegebenheiten angepaßt und für aktuelle soziopolitische Probleme offen gehalten werden soll.

Es ist zu fragen, ob die genannten Kategorien von ihrer Auswahl und Formulierung her nicht eine bestimmte Sicht der Wirklichkeit des Menschen und eine statische Gesellschaftsauffassung determinieren. Am deutlichsten wird diese Tendenz bei der dritten Kategorie „Mensch und Mitmensch“. Dabei „soll die Einsicht geweckt werden, daß im Zusammenleben der Menschen Ordnungen notwendig sind, jeder Verantwortung für sich, für den andern und für das Ganze trägt, Konflikte bestehen und durch Diskussionen und Kompromisse gelöst werden können“⁴¹⁾. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird hier als gegeben und nicht veränderbar hingestellt. Die strukturelle Be-

dingtheit von aktuellen Konflikten, welche nicht durch Diskussionen und Kompromisse zu lösen sind, kann den Schülern auf diesem Wege nicht zum Bewußtsein kommen.

Bei der oben genannten Zielbestimmung des Sachunterrichts ist die Forderung erhoben, daß die Schüler in die Lage versetzt werden, selbständig und bewußt ihre Umwelt zu erschließen. Für die Sozialen Studien hieße dies, daß die Gesellschaft nur dann didaktisch adäquat erfahrbar zu machen ist, wenn die Schüler bei der Analyse von gesellschaftlichen Realsituationen auch die Kriterien für deren Beurteilung und Wertung kennen lernen. Diese Aufgabe leisten die Richtlinien nicht. Im NRW-Lehrplan ist also eine deutliche Diskrepanz zwischen allgemeiner Zielbestimmung und der Konzeption, die für die Strukturierung der einzelnen Themenbereiche maßgebend ist, festzustellen. Antonius Holtmann pointiert seine Kritik folgendermaßen: „Gesellschaftliche Wirklichkeit bleibt draußen, eine didaktische Reduktion in Richtung auf eine vereinfachte idealtypisierende Institutionenkunde, idyllische Soziale Studien also, die bestätigen, was ist und Probleme auf später verschieben, nachdem der Anpassungsdruck der familiären Sozialisation seine erste schulische Bestätigung erfahren hat.“⁴²⁾

Berlin

Die „Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule“ bezeichnen die politische Bildung als „dominierendes Prinzip“⁴³⁾ in der Grundschule. Fachlich ist die „Sozialkunde“ der „Sachkunde“ zugeordnet, innerhalb derer zwischen fünf Aspekten, dem technisch-physikalischen, dem biologischen, dem erdkundlichen, dem geschichtlichen und dem sozialkundlichen unterschieden wird. So ist im Lehrplan vorgeschlagen, die Hafenstadt Berlin unter technisch-physikalischem, erdkundlichem und sozialkundlichem Gesichtspunkt zu behandeln. Die Aspektierung der Unterrichtsgegenstände hat die Funktion, die Erschließung von Sachverhalten nur von einem einzelnen Unterrichtsfach her zu verhindern. „Auch innerhalb der integrierten Unterrichtseinheiten soll stets berücksichtigt werden, daß die den einzelnen Aspekten entsprechenden Arbeitsweisen berücksichtigt werden.“⁴⁴⁾ Dies

³⁸⁾ Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, Schulversuch in Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministeriums, H. 40, 1969.

³⁹⁾ Richtlinien und Lehrpläne, a. a. O., S. 253.

⁴⁰⁾ Richtlinien und Lehrpläne, a. a. O., S. 248.

⁴¹⁾ Richtlinien und Lehrpläne, a. a. O., S. 259.

⁴²⁾ Antonius Holtmann, Soziale Studien ohne soziales Lernen, in: Die Grundschule, 1971, Nr. 4, S. 17.

⁴³⁾ Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, hrsg. v. Senator für Schulwesen, Sonderdruck aus dem Werk „Schulrecht in Berlin“, Berlin o. J.

⁴⁴⁾ Berliner Rahmenpläne, B II 1, S. 101.

schließt die Erörterung von rein fachlichen Themen nicht aus. Im Gegensatz zum bayrischen Lehrplan sind die Berliner Rahmenpläne stärker an gesellschaftlich relevanten Problemen und Erfordernissen als am tradierten Fächerkanon orientiert.

Bei den vorgeschlagenen Unterrichtsgegenständen für die Sozialkunde fehlen die kon-

kreten Aufschlüsselungen der Themen und Angaben über die dabei zu erlernenden Arbeitstechniken. Der Berliner Lehrplan lehnt den Stufengang vom Nahen zum Fernen ab und empfiehlt die Verfremdung des Nahen durch das Ferne, Andersartige und Fremde. In dem Kapitel „Sozialkunde“ fehlen jedoch entsprechende Themenangaben.

V. Relevanzkriterien für ein sozialwissenschaftliches Curriculum

In den bisherigen Ausführungen haben wir versucht, unter ideologiekritischen und didaktischen Aspekten die vergangenen und gegenwärtigen Bemühungen um die politisch-gesellschaftliche Erziehung auf der Primarstufe zu analysieren. Dabei fragten wir nicht zuletzt danach, ob und in welcher Weise die Ergebnisse der empirischen Sozialisationsforschung bei der Organisierung von Lernprozessen berücksichtigt wurden. Die vorgelegte kritische Bestandsaufnahme hat einmal gezeigt, daß die sog. Heimatkunde den Kindern, denen sie die Fähigkeit zu politischem Denken und Verhalten absprach, ein obrigkeitsstaatliches und harmonisierendes Gesellschaftsbild oktroyierte. Die Lehrer, welche vorgaben und noch vorgeben, sich im vopolitischen Raum zu bewegen, erteilten einen Unterricht, der für die Schüler trotzdem von hoher politischer Relevanz ist. Die Möglichkeit und die Notwendigkeit einer sozialen und politischen Erziehung in der Grundschule sind zwar heute kaum mehr bestritten, es fehlen aber weitgehend theoretisch fundierte Konzepte. Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, daß heimatkundliche Denkweisen unter neuem Namen perpetuiert oder ausländische Curricula unreflektiert übernommen werden.

Wir wollen nun versuchen, zusammenfassend in Form von Thesen — die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben — einige Relevanzkriterien für ein sozialwissenschaftliches Curriculum zu entwickeln.

1. Reflektierte politische Sozialisation

Die Ergebnisse der empirischen Sozialisationsforschung weisen darauf hin, daß sich die politischen Einstellungen der Kinder bereits gegen Ende des Grundschulalters verfestigen. Für die organisierte politische Bildung besteht eher die Gefahr der Verspätung als der Verfrühung. Bei der augenblicklichen Forschungslage ist es schwer möglich, so differenzierte

und gesicherte Aussagen über den sozialen und politischen Lernprozeß der Kinder zu machen, daß man daraus entsprechende didaktische Konsequenzen ziehen kann. Die folgenden Überlegungen müssen daher teilweise hypothetischen Charakter haben. Wir vertreten die These, daß emanzipatorisches Lernen nur möglich ist, wenn die Schüler schon im Grundschulalter die Sozialisationsprozesse, denen sie selbst unterworfen sind, reflektieren.

a) Reflexion des Vermittlungsprozesses

Der Stellenwert der verschiedenen Sozialisationsfaktoren, wie z. B. Familie, peer-groups, Schule, Massenmedien, Parteien und Verbände, und ihre Interdependenz ist jeweils gesondert nach Situation und sozio-kulturellem Milieu auszumachen. Die oben genannten Untersuchungen machen beispielsweise deutlich, daß die Familie als ‚politischer Sozialisationsagent‘ im Vergleich zu den Massenmedien an Bedeutung verloren hat. Die sozialen Normen und Wertvorstellungen der Familie werden immer mehr durch die Massenmedien bestimmt. So suggeriert z. B. die Werbung den Kindern selbst oder indirekt über die Eltern, auf welche Weise sie sich kleiden oder ernähren sollen. Die Kinder richten ihr Verhalten in peer-groups bewußt oder unbewußt an „Vorbildern“, wie sie ihnen das Fernsehen darbietet, aus. Bei Schuleintritt sind die Kinder einem z. T. gegensätzlichen Erwartungsdruck von Eltern und Lehrern ausgesetzt. Aufgabe der Schule wäre es, diesen Vermittlungsprozeß selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, wobei die Schüler die Funktion und den Stellenwert der verschiedenen Sozialisationsfaktoren erkennen sollten.

b) Analyse von Werteinstellungen

Bei der Untersuchung des Vermittlungsprozesses ergibt sich die weitere Frage, welche Interessen hinter den einzelnen Sozialisationsagenturen bzw. den von ihnen verbreiteten

Meinungen und Auffassungen stehen. Wenn z. B. amerikanische Kinder ihr Land als das beste und demokratischste bezeichnen und die Sowjetunion verteufeln, dann wird daraus ersichtlich, wie stark die Kinder durch die allorts betriebene Schwarz-Weiß-Malerei beeinflusst sind. Durch den Vergleich von Schulbuchtexten könnten die Kinder erkennen, welche politischen Wertvorstellungen hinter einfachen Landesbeschreibungen stehen können. Selbst auf den ersten Blick als besonders objektiv erscheinende Darstellungsweisen wie Karten und Statistiken müssen auf ihren eventuell interessengeleiteten Zusammenhang hin befragt werden.

c) Rekonstruktion von Sachverhalten

Werteinstellungen wollen bestimmte Sachverhalte treffen, die den Grundschulkindern nur bruchstückhaft entgegentreten. Wenn die Kinder auch diese Bruchstücke der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit nicht in ihrer vollen Reichweite verstehen können, so bilanzieren sie sie doch in ihren Vorurteilen und Meinungen. Die Politik z. B. begegnet den Kindern nach der Untersuchung von Greenstein in der Person des amerikanischen Präsidenten. Die Grundschüler spüren, daß ihm eine hervorragende Rolle zukommt. Da sie aber die politische Funktion des Präsidenten nicht rational erklären können, schmücken sie ihn mit Eigenschaften von Führungspersönlichkeiten wie z. B. Heiden, Vätern u. a.

An dieser Stelle wird deutlich, daß die Sachverhalte nicht isoliert von dem oben erörterten Vermittlungsprozeß und den dabei einfließenden Wertentscheidungen gesehen werden können. Um eine Verfestigung der genannten unpolitischen Einstellungen zu vermeiden, kommt es im Unterricht darauf an, durch gezielte Sachinformationen diese Vorurteile aufzubrechen und aufzuarbeiten. Der Grundschüler sollte langfristig in die Lage versetzt werden, sich selbständig Informationen zur genauen Rekonstruktion von Sachverhalten zu beschaffen.

d) Konflikt als politische Grundkategorie

„Die Zuwendung zum sozialen Konflikt und zur politischen Kontroverse als Brennpunkt der allgemeinen politischen Bildung“⁴⁵⁾ muß auch für die Grundschule gelten. Ein unpolitischer Sachunterricht läuft Gefahr, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu verdecken. Die Schüler erkennen z. B. „bei den Experi-

menten zwar, wie das Wasser gereinigt wird, erfahren aber nicht, warum es nicht gereinigt wird, obwohl in der unmittelbaren Nähe der Schule das Schmutzwasser einer Fabrik unge-reinigt in den Fluß läuft“⁴⁶⁾. Auch die Grundschüler können vor sozialen Konflikten wie z. B. dem Arbeitskampf nicht bewahrt werden, da sie diese Auseinandersetzungen zumindest indirekt in ihrer Familie miterleben. Wenn die Schule solche Konflikte nicht thematisiert und reflektiert, übernehmen die Kinder die z. T. resignierenden und apathischen politischen Vorstellungen ihrer Eltern.

e) Reflexion des eigenen Verhaltens

Die Grundschule kann nicht bei der rationalen Durchdringung von Konflikten stehen bleiben. Wenn sie den Erfahrungshorizont der Schüler treffen will, muß sie die Konfliktsituationen aufnehmen, an denen die Schüler selbst als Akteure beteiligt sind. Der Leistungsdruck etwa, durch Lehrer und Eltern ausgeübt, kann bei Kindern zu Schul- und Trennungsängsten führen. Ein Interaktionsfeld wie das der Klasse bedeutet Rivalitäten und der stetige Kampf um Positionen innerhalb der Gruppe. Zu einer reflektierten Sozialerziehung gehört es einmal, die Schüler zu befähigen, diese gruppenspezifischen Prozesse zu artikulieren. Zum anderen müssen die Kinder lernen, Muster von Konfliktregelungen zu finden und sie praktisch anzuwenden. Ein so verstandenes soziales Lernen führt zu höherer Sensibilität für soziale Beziehungen.

f) Entwickeln von Partizipationsmöglichkeiten

Wenn die gesellschaftlich-politische Erziehung auf der Primarstufe letztlich zum politischen Handeln führen soll, dann müssen soziales und politisches Lernen integriert werden. Unter politischem Lernen verstehen wir im Gegensatz zum sozialen Lernen die rationale Analyse von gesellschaftlichen Konflikten und die Erörterung und Erprobung von Handlungsmodellen zu ihrer Überwindung. Nur wenn den Schülern bewußt wird, daß ihr Konfliktverhalten in der Klasse und anderen Gruppen durch gesellschaftliche und politische Faktoren mitbestimmt ist, können sie ihre eigenen Einflußmöglichkeiten richtig abschätzen. Die Mitbestimmungsdiskussion in einer Klasse kann nur dann sinnvoll geführt werden, wenn die Schüler neben der individuellen auch die politische und institutionelle Bedingtheit der Lehrerrolle sehen. Erst auf diesem Hintergrund

⁴⁵⁾ Donald W. Oliver und James P. Shaver, Die Auswahl von Unterrichtsinhalten in der politischen Bildung, in: Politische Bildung, 1971, Nr. 3, S. 24.

⁴⁶⁾ R. Engelhardt, Fünf Thesen zur politischen Bildung in der Grundschule, in: Die Grundschule, 1971, Nr. 4, S. 7.

können mögliche Solidarisierungen mit dem Lehrer politisch wirksam werden.

Die von uns entwickelten Kriterien einer reflektierten politischen Sozialisation könnte man auch unter dem von Alexander Mitscherlich geprägten Begriff der „aktiven Anpassung“ subsumieren, d. h. ihre Aufgabe besteht darin, „in die Gesellschaft einzuüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen, statt kritischer Einsicht“⁴⁷⁾.

2. Wissenschaftsorientierung

Eine reflektierte politische Sozialisation, die zur Emanzipation führen soll, setzt beim Schüler „das Erschließen, Ordnen, Durchsichtigmachen und Ermöglichen von Erfahrungen durch Methoden, Begriffe und Denkmodelle wissenschaftlicher Erkenntnis“⁴⁸⁾ voraus. Der hochkomplexe Sozialisationsprozeß, der vor allem durch die Interdependenz von Primär- und Sekundärerfahrung gekennzeichnet ist, kann nicht durch unmittelbares Erfahren und Erleben, wie es in der Heimatkunde geschah, bewußt gemacht werden. Wissenschaftlich-operationelle Denkweisen sind notwendig.

a) Operationelles Denken

Da politisches Lernen die Konfliktsituation, in die der Schüler verstrickt ist, und die Sachverhalte, mit denen er konfrontiert wird, aufarbeiten muß, sollte der Unterricht auf der Primarstufe nicht Bildungsinhalte vermitteln, die bisher der Sekundarstufe vorbehalten waren, sondern in erster Linie intellektuelle Fähigkeiten. So fordert etwa H. Taba in ihrem Beitrag „Die Entwicklung des Denkens als Ziel der politischen Bildung“ die Ausbildung folgender kognitiver Fähigkeiten:

- „1. Die Begriffsbildung oder die Organisation von Informationen in einem System von Gruppen und Klassen;
2. Die Interpretation von Werken, das Schlußfolgern und Abstrahieren;
3. die Anwendung bekannter Begriffe, Abstraktionen und Daten zum Zwecke der Ausbildung einer Hypothese oder Theorie.“⁴⁹⁾

Diese eingeübten Denkoperationen befähigen den Schüler, soziale Verhaltensweisen und ge-

⁴⁷⁾ A. Mitscherlich, Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, München 1965, S. 350 f.

⁴⁸⁾ W. Popp, Zur Reform des Sachunterrichts in der Grundschule, in: Die Deutsche Schule, 62. Jg. 1970, Nr. 6, S. 407.

⁴⁹⁾ H. Taba, Die Entwicklung des Denkens als Ziel der politischen Bildung, in: Politische Bildung, 1971, Nr. 3, S. 46.

ellschaftliche Prozesse gedanklich zu antizipieren. Allerdings sind insbesondere die Sozialwissenschaften, welche gesellschaftlich relevante Tatbestände zum Gegenstand ihres Forschens gemacht haben, in erhöhtem Maße von diesen gesellschaftlichen Prozessen selbst abhängig. Dem Schüler müßte einsichtig gemacht werden, daß hinter den genannten Denkoperationen und wissenschaftlichen Modellen ein bestimmtes gesellschaftlich geleitetes Erkenntnisinteresse steht und sie daher nur einen Aspekt der gesellschaftlichen Wirklichkeit treffen können. Sozialwissenschaftlicher Unterricht muß also die Grenzen seiner eigenen Instrumentarien mitreflektieren, wenn er nicht zu einem Wissenschaftsfetischismus führen will.

b) Politische Artikulationsfähigkeit

K. Giel hat im Zusammenhang mit der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts auf die didaktische Bedeutung des Unterschiedes von Umgangssprache und Wissenschaftssprache hingewiesen⁵⁰⁾. Die Konfrontation von umgangssprachlich artikulierten Meinungen mit wissenschaftlich formalisierten Erklärungsweisen im Unterricht soll deren spezifische Leistungsfähigkeit erweisen. Daraus sind für den sozialwissenschaftlichen Unterricht folgende Konsequenzen zu ziehen: Durch die Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Fachtermini wird die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes gefördert. Es lernt die wissenschaftlich durchsetzte Sprache des öffentlichen Lebens zu verstehen und gewinnt damit Einsicht in dessen anonyme Strukturen. Das Kommunikationsmodell z. B. hilft dem Schüler die Wirkungen der Massenmedien zu verbalisieren. Da politisches Verhalten weiterhin auf sprachliche Artikulation angewiesen ist und die Kinder verschiedener Gesellschaftsschichten hierzu nicht die gleichen sprachlichen Voraussetzungen mitbringen, dürfte ein sozialwissenschaftlich orientierter Unterricht einen wichtigen Beitrag für eine kompensatorische politische Erziehung leisten.

c) Fähigkeit zur Rollendistanz

Eine wissenschaftsorientierte politische Bildung ermöglicht nicht nur eine Analyse politischer und gesellschaftlicher Phänomene, sondern gibt dem Schüler Instrumente an die Hand, sein eigenes Verhalten in sozialen Gruppen zu beobachten und zu beschreiben. Da die Artikulationsfähigkeit des Kindes begrenzt ist, besteht die Gefahr, daß es seine

⁵⁰⁾ K. Giel, Operationelles Denken und sprachliches Verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft, S. 111—124.

soziale Rolle nur passiv „rezipiert“ und nicht „interpretiert“. Wenn es aber die verschiedenen, an ihn gerichteten Rollenerwartungen isolieren und in ihrem Stellenwert erkennen kann, gewinnt es Distanz zur eigenen Rolle und die Fähigkeit, sie individuell auszugestalten. Es müßte auch in der Schule möglich sein, Ergebnisse und Methoden der Gruppendynamik anzuwenden. Die Schule sollte sich als offenes Konfliktfeld verstehen, in dem die Schüler ihre Gefühle und Aggressionen formulieren und rationalisieren können. Auf diesem Hintergrund könnte sich bei den Schülern eine reflexive Einstellung im Handeln und eine Ich-Autonomie entwickeln.

3. Curriculare Organisationsprinzipien

a) Der Stellenwert der einzelnen Disziplinen

Ausgehend von den beiden grundlegenden Kriterien ‚Reflektierte politische Sozialisation‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ stellen wir nun die Frage, nach welchen Gesichtspunkten ein Grundschulcurriculum strukturiert sein muß, um diesen Anforderungen zu genügen. Für die Rezeption der wissenschaftlichen Disziplinen in ein Curriculum gibt es nach dem bisherigen Diskussionsstand zwei Verfahrensmöglichkeiten: „Man kann sich entscheiden, die Sozialwissenschaften als akademische Disziplin zu lehren oder aber ihre Inhalte in den ‚social studies‘ dazu zu benutzen, die allgemeine intellektuelle Kompetenz aller Bürger zu vermehren.“⁵¹⁾

In unseren bisherigen Überlegungen vertreten wir die These, daß der sozialwissenschaftliche Unterricht von den politischen Sozialisationsprozessen auszugehen habe. Die Reflexion dieser Erfahrungen soll zugleich gesellschaftliche Integration und Emanzipation ermöglichen. Reflektierte politische Sozialisation benötigt wissenschaftliche Instrumentarien und die Ergebnisse der einzelnen Sozialwissenschaften. Die Orientierung an einer einzelnen akademischen Disziplin als organisierendem Prinzip für die Auswahl der Gegenstands- und Problembereiche erscheint uns für ein Grundschulcurriculum nicht angemessen, da hier die Bedürfnisse und Interessen der Kinder im Vordergrund stehen müssen. Von hier aus erscheint uns die Option für dezentrale sozialwissenschaftliche Curricula, die den soziokulturellen Hintergrund der Kinder berücksichtigen, angebracht⁵²⁾.

⁵¹⁾ D. W. Oliver u. J. P. Shaver, a. a. O., S. 17.

⁵²⁾ Vgl. W. Edelstein, Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule: Eine dezentrale Entwicklungsinitiative, in: *Bildung und Erziehung*, 1972, Nr. 2, S. 28–40.

b) Der sozialwissenschaftliche Bereich und die Schulfächer

Wenn wir die kritische Sozialisation als organisierendes Prinzip für ein Curriculum fordern, ergibt sich daraus die Funktion und der Stellenwert der sozialwissenschaftlichen Disziplinen: Sie müssen danach befragt werden, ob und in welcher Weise ihre Methoden und Ergebnisse reflektierte politische Sozialisation in der Schule initiieren können. Wir sprechen bewußt von einem sozialwissenschaftlichen Bereich, für den uns folgende Disziplinen relevant scheinen: Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie, Geographie, Ökonomie und Geschichte. Je nach Problemstellung und Konfliktsituation der Kinder kann zwar einzelnen Disziplinen eine Priorität zukommen; es besteht aber keine grundsätzliche Rangordnung.

Der sozialwissenschaftliche Bereich durchbricht den tradierten Fächerkanon der Schule. Er relativiert die Stellung herkömmlicher Schulfächer und bezieht bisher ausgeschlossene und nicht berücksichtigte Disziplinen in curriculare Entscheidungen ein. Damit widersprechen wir der Ansicht, daß der Sachunterricht als „Propädeutik der Schulfächer“ zu organisieren sei.

b) Projekte und Kurse

Die Konzeption eines sozialwissenschaftlichen Bereichs in der Grundschule hat Konsequenzen für die Organisationsform schulischen Lernens. Der Projektunterricht scheint reflektierte politische Sozialisation am ehesten in Gang zu setzen. Ohne auf definitorische Probleme des Projektbegriffes und entsprechender Verfahren einzugehen, seien hier wenigstens einige Kriterien für Projekte in der Grundschule genannt:

- Motivation und Bedürfnisse der Schüler
- aktuelle politisch-gesellschaftliche Konfliktorientierung
- Integration der Fächer und Methodenpluralismus
- Kooperation und Kommunikation

Die genannten Kriterien sollen am Beispiel des Projekts Kinderspielplatz verdeutlicht werden⁵³⁾. Die Kinder sind in ihren eigenen Interessen betroffen. Es handelt sich dabei nicht um ein persönliches Problem der Kinder, sondern um eine Frage, die gesellschaftspolitisch umstritten ist. Für die Planung von Kinderspielplätzen sind u. a. geographische, soziologische, politische, hygienische und psy-

⁵³⁾ H. Kasper, Das Projekt als Forschungs- und Studienreform in der Lehrerbildung, in: *PH-Information*, Reutlingen, Nr. 3 (1971), S. 5.

chologische Kenntnisse erforderlich. Die Informationsbeschaffung zu diesem Problem erfordert die Arbeitsteilung in Kleingruppen, die Kommunikation zwischen den Gruppen und die Kooperation mit Erwachsenen. Das Projekt darf nicht dabei stehen bleiben, das Problem der fehlenden Kinderspielplätze zu analysieren. Die Kinder sollen vielmehr auch politische Handlungsstrategien zur Verbesserung der Lage (z. B. durch Flugblattaktionen, Solidarisierung mit den Eltern u. a.) entwickeln lernen.

Der Projektunterricht mit dem Ziel der reflektierten politischen Sozialisation ist ohne Kurse nicht durchführbar. In Lehrgängen sollen die Kinder Fertigkeiten wie z. B. Interviewtechnik oder Interpretation von Statistiken erwerben, die sie selbständig auf verschiedene Sachverhalte anwenden können. Die Durchführung und Erprobung eines nach solchen Kriterien entwickelten Curriculums erfordert freilich einen schulorganisatorischen Handlungsspielraum, den Politiker und Behörden gewähren und garantieren müßten.

Bibliographie zur sozialen und politischen Erziehung auf der Primarstufe

Zusammengestellt von Günter Müller und Julia Schwenk

Bibliographien

Claßen, Johannes

Bibliographie zur antiautoritären Erziehung, Heidelberg 1971.

Erziehungswissenschaftliche Dokumentation, Band 8

Bibliographie zur besonderen Unterrichtslehre, Teil 2: Politische Bildung, Geschichte, Erdkunde, Heimatkunde, Weinheim 1970.

Jacobsen, H. A.; Bracher, K. D.

Bibliographie zur Politik in Theorie und Praxis, Düsseldorf 1970.

Markmann, Jochen

Gesellschaftskunde 1969. Eine Auswahl didaktischer Literatur. Politischer Unterricht — Geschichte — Erdkunde, Berlin, PZ-Informationen, Okt. 1970.

Sozialisation

Behrmann, Günter

Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik, in: GSE, 14/1969/3, S. 145—160.

Coleman, James S.

Education and Political Development, New Jersey 1965.

Easton, David; Dennis, Jack

Children in the Political System, New York 1969.

Easton, David; Dennis, Jack

Political Socialisation of the Elementary School Child. Political Science in the Social

Studies, 36. Yearbook National Council for Social Studies, Washington 1966, S. 216—235.

diess.

The Child's Acquisition of Regime Norms: Political Efficacy, in: American Political Science Review, 61 (1967) S. 25—38.

diess.

The Child's Political World, in: Midwest Journal of Political Science, VII, 1962, S. 229—246.

diess.

Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy, New York 1969.

Fromm, Eberhard

Zur Entwicklung des politischen Bewußtseins, in: Pädagogik, 25/1970/7, S. 666—670.

Fürstenau, Peter

Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1969.

Harnischfeger, Annegret

Politische Sozialisation, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 21/1970/2, S. 80—90.

Hess, Robert; Torney, Judith V.

The development of political attitudes in children, Chicago 1967.

Hymans, Herbert

Political Socialisation, Glencoe 1959.

Greenstein, Fred I.

Children and Politics, New Haven 1969.

ders.

The Benevolent Leader. Childrens Images of Political Authority, in: American Political Science Review, Vol. LIV, S. 934 ff.

McNaughton, A. H.

Piaget's theory and Primary School social studies, in: Educational Review, 19 (1966/67) 1, S. 23—32.

Müller, Erich H.

Politisches Lernen im Kindesalter, in: Müller/Rehm/Nußbaum, Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule, Ulm 1971.

Nyssen, Friedrich

Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation, in: b:e, 3/1970/1, S. 20—26.

Theoretische Ansätze

Baumgartner, Alex; Günther, Klaus

Vorschulerziehung in der DDR, in: b:e, 3/1970/9, S. 25—29.

Berliner Kollektiv „Rotkol“ (Hrsg.)

Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt 1970.

Bernfeld, Siegfried

Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. 3. Ausgewählte Schriften. Hrsg.: Lutz von Werder, Reinhart Wolff, Darmstadt 1970, S. 691 bis 953. März-Archiv.

Böhlmeier, G.

Gemeinschaftskunde in der Grundschule, in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Bochum, 7/1956, S. 9—11.

Bönsch, Manfred

Politische Erziehung und Bildung im 3. Schuljahr, in: Unsere Volksschule, Stuttgart, H. 13 (1962/63), S. 405—407.

Bott, Gerhard (Hrsg.)

Erziehung zum Ungehorsam. Antiautoritäre Kinderläden. Frankfurt 1971.

Breuer, Hubert

Gemeinschaftskunde in der Grundschule, in: Welt der Schule, München, 14/1961, S. 104 bis 107.

Chapmann-Taylor, Ray; Clark, Harold V.

Thinking about education. An introduction to curriculum studies in the primary school. Auckland 1968.

Chesler, M.; Fox, R.

Role-Playing Methods in the Classroom. Chicago 1966.

Christian, Wolfgang

Politische Bildung für 10- bis 12jährige, Praxis des politischen Unterrichts, Frankfurt 1970.

Clemens, M. H.; Fiedler, W. R.; Tabachnick, R. B.

Social Study. Inquiry in Elementary Classroom, New York 1966.

Czajka, Ruth

„Politisches Erleben“ bei Volksschülern im 3. und 4. Schuljahr, in: GSE, 10/1965/4. S. 335 bis 341.

Dohmann, Hubert

Sozialkunde in der Grundschule, in: Praxis der Volksschule, Bochum 3/1952, S. 31—35.

Düring, Paul

Politische Bildung in Grundschule und Hauptschule, München 1968.

Dunfee, Maxine; Sagel, Helen

Social Studies through Problem solving. A Challenge to Elementary School Teachers, New York 1966.

Dutton, Wilburg; Hockett, John A.

The modern elementary school. Curriculum and methods. New York 1965.

Engelhardt, Rudolf

Aspekte politischer Bildung in der Grundschularbeit, in: Neue Deutsche Schule, 21/1969/21, S. 398—401.

ders.

Aspekte politischer Bildung in der Grundschule, in: b:e, 3/1970/2.

ders.

Fünf Thesen zur politischen Bildung in der Grundschule, in: Die Grundschule, 3/1971/4, S. 4—11.

ders.

Erkenntnisziel: Ideologie und Manipulation, in: Die Grundschule, 3/1971/4, S. 35—40.

Fox, R. S.; Lippitt, R.; Lohmann, J. E.

Teaching of Social Science Material in the Elementary School. United States Office of Education 1964.

Frister, Erich

Grundschulkongreß, eine Herausforderung für die Politiker, in: Die Grundschule, 2/1970/1, S. 13—14.

Heinsohn, Gunnar

Vorschulerziehung im Kapitalismus. Frankfurt 1971.

Holtmann, Antonius

Soziale Studien ohne soziales Lernen, Zu den neuen Lehrplänen für die Grundschule in NRW, in: Die Grundschule, 3/1971/4, S. 15—18.

- Jarolinek, J.; Walsh, H. (Hrsg.)
Readings for social Studies in Elementary Education, New York/London 1969.
- Kessel, J. H.; Cole, G. F.; Sedding, R. G.
Micropolitics, Individual and group level concepts. New York 1970.
- Kessinger, Thea
Gemeinschaftskunde in der Grundschule, in: Welt der Schule, München, 3/1950, S. 180—183.
- Kudritzki, Gerhard
Die Kategorie des Volkstümlichen. Eine Erkenntnisgrenze gegenüber politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen? in: Die deutsche Schule, Heft 3, 1962, S. 113 ff.
- Leibersberger, W.
Sozialkunde in der Grundschule, in: Die Gewerbeschule, 39/1948, S. 190—195.
- Lichtenstein-Rother, Ilse
Sachunterricht und elementare Weltkunde in der Grundschule, in: Die Grundschule, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen, Sachunterricht in der Grundschule II, 1968, Heft 4, S. 1—16.
- MacLendon, Jonathon; Joyce, William (Hrsg.)
Readings on elementary Social Studies, Emerging Changes, Boston 1970².
- Memmert, Wolfgang
Die Integration der Sozialkunde in den Gesamtunterricht. Dargestellt an der Fibel „Kinderland“, in: Die Scholle, 37/1969/3, S. 140 bis 150.
- Memmert, Wolfgang
Sozialkunde im ersten Schuljahr? Katalog der für diese Altersstufe wichtigen sozialen Bereiche, in: Die Scholle, 37/1969/3, S. 132—140.
- Mildner, Heidi
Grundstufe und politische Bildung, Praxis des politischen Unterrichts, Frankfurt 1970.
- Mitter, Wolfgang
Social Studies in der amerikanischen Elementarschule, in: Die Grundschule, 1/1969/4, S. 37 bis 46.
- Morrisett, Irving (ed)
Concepts and structure in the new social science curricula, New York 1967.
- Müller, Hermann
Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1970.
- ders.
Der Reihe nach? Zur Kritik des heimatkundlichen Prinzips, in: GSE, 1/1963, S. 4—6.
- ders.
Politische Bildung an Volksschulen (Grund- und Hauptschulen und Realschulen), in: GSE, 4/1967, S. 242—250.
- Münker, Helmut
Soziale und politische Erziehung in der Grundschule? Informationen des Hess. Instituts für Lehrerbildung, H. 1: Die pädagogische Entwicklung der Grundschule I, Juli 1969, S. 70 bis 83.
- Preston, Ralph
Teaching Social Studies in the Elementary Schools, New York 1958.
- Rateike, F.
Vom Vaterhaus zum Heimatkreis, Bonn 1956.
- Schepper, Rainer
Sozialerziehung im 2. Schuljahr der weniggliederten Schule, in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Bochum 14/1963, S. 250—253.
- ders.
Sozialerziehung im 3. und 4. Schuljahr der weniggliederten Schule, in: Lebendige Schule, München, 16/1961, S. 427—433.
- Schmidt, Siegfried
Zur Planung der politisch-erzieherischen Arbeit an den Pionierf.eundschaften, in: Pädagogik, 25/1970/8, S. 766—780.
- Schwartz, Erwin
Gemeinschaftskunde schon mit den Kleinen? In: Neue deutsche Schule, Essen, 13/1961, S. 16—17.
- Shaftel, Fannie R.
Role playing: An approach to meaningful social learning, in: Social Education, 34/1970/5, S. 556—559.
- Spranger, Eduard
Der Bildungswert der Heimatkunde, Berlin 1943.
- Swift, D. F. (ed)
Basic Readings in the sociology of Education. London 1970.
- Taba, Hilda; Levine, Samuel; Elzey, Freeman
Thinking in Elementary School Children, San Francisco 1964.
- Wenzel, Achill
Social Science — eine Anregung für den grundlegenden Sachunterricht? In: Die Grund-

schule, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen, Sachunterricht in der Grundschule II, 1968, Heft 4, S. 34—40.

Wilden, Herbert
Gemeinschaftskunde und politische Bildung in der Grundschule, in: Jugendrotkreuz und Erzieher, 1967/19, S. 6—8.

Wulf, Christoph
Die „New Social Studies“ in den USA, in: Die Grundschule, 3/1971/4, S. 19—24.

Praktische Ansätze

Beck, Gertrud; Aust, Siegfried; Hilligen, Wolfgang
Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Frankfurt 1971.

Bruner, Jerome
Man: A Course of Study. An Experimental Science Course for Elementary School (seit 1965 in Entwicklung).

Czwalina, Clemens
Soziale Erziehung und politische Bildung durch Leibeserziehung, in: Die Grundschule, 3/1971/4, S. 25—31.

Emmerich, Maria
Versuche sozialkundlicher Bildungsarbeit im 1. und 2. Schuljahr, in: Katholische Frauenbildung, Paderborn, 53/1952, S. 193—209.

Geppert, Gerda
Benehmen im Pausenhof. Ein sozialkundliches Unterrichtsbeispiel für das 2. Schuljahr, in: Lernen und Lehren, 5/1968/10, S. 457—460.

Gieding, Hans
Ein Beispiel zur Konfliktanalyse, in: Die Grundschule, 3/1971/4, S. 32—34.

Hartlaub, Geno
Kinder sind gute Pädagogen. Eine Heimschule als Modell unautoritärer Erziehung, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt 23/1970/36, S. 24.

Kinderladen.
So wird's gemacht. Hrsg.: Gerlinde Deubel, Ulla Hertel, Dorothee Koch, Helga Rinne, Christiane Zimmer, in: b:e, 3/1970/9, S. 39—40.

Lippitt, R.; Fox, R.; Schaible, L.
Social Science Laboratory Units, Chicago 1969.

Michaelis, John Udell (ed.)
Teaching units in the social sciences (1—3), Chicago 1966.

Nyssen, Friedrich
Politische Erziehung im Vorschulalter. Ein Papier aus der Kinderladenarbeit in Frankfurt, in: b:e, 4/1971/1, S. 35—38.

Presno, V. and C.
Man in Action Series — An interdisciplinary social science program for the elementary school (6 Bände, dazu Lehrbücher), Englewood Cliffs, N. J., 1967.

Riemenschneider, Hartmut
Soziales Umweltspiel und Bewußtseinsbildung. Überlegungen zur Erweiterung des Schulspielkanons in der Grundschule, in: Die Grundschule, 3/1971/4, S. 45—49.

Ruhloff, Jörg
Ein Schulkonflikt wird durchgespielt. Beschreibung und Analyse, Heidelberg 1971.

Schmidt, Eva
Gesittung als Grundlage politischer Bildung. Aus der Arbeit einer Unterstufe einer Volksschule, in: Niedersächs. Lehrerzeitung, 12/1961/1, S. 14—15.

Schulfunk (SWF)
Sachunterricht und elementare Weltkunde in der Grundschule, 46/22 Herbsttartal (7. 9. bis 18. 12. 70).

Senesh, Lawrence
Our Working World. Cities at Work, Chicago 1964.

Taba, Hilda; Hills, L. James
Teacher Handbook for contra Costa Social Studies Grades 1—6 San Francisco 1965. (Kommentierte Auszüge finden sich bei: H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969², S. 114 ff.).

Urban, Dieter
Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1970.

Vogel, Bernhard
Parteien und Grundschule, in: Die Grundschule, 2/1970/1, S. 15—16.

Schulische Bildung und politisches Handeln

I.

Es ist in der letzten Zeit mehrfach nachgewiesen worden, daß und warum das Konzept der literarisch-ästhetischen Bildung der frühbürgerlichen Bewegung in Deutschland seine politische Dynamik so schnell verloren hat. Schon die erste Konfrontation mit der politisch-sozialen Wirklichkeit wurde vom deutschen Bildungsidealismus beantwortet durch die Flucht vor den dissonierenden Realitäten in den Zielbereich dieser Bildung: das harmonische Reich des Geistes. Die Schule erklärte man zur Pflanzstätte des „Guten, Wahren und Schönen“. In ihr wurde das vermittelt, was man als „Kultur“ bezeichnete. Dieser Schule als metaphysische Instanz stand „die Welt“ des zweckgerichteten, konkreten Handelns gegenüber. In ihr vollzog sich damals die erste industrielle Revolution mit allen ihren sozialen Begleiterscheinungen. Diese „Welt“ und alle die, die leider ins Leben eintauchen müssen, wie W. v. Humboldt das nannte, überließen die Bildungsidealisten ihrem Schicksal. Man apostrophierte es abwertend als „Zivilisation“. Humboldts Hoffnung, der durch Wissenschaft Gebildete werde allein durch seine Haltung die „Welt“ veredeln, hat sich nicht bewahrheitet. Diese „Gebildeten“ ließen sich bestenfalls zur Kulturkritik herab, die eigentlich Zivilisationskritik genannt werden müßte. Der von Humboldt empfohlene „Selbstgenuß der Bildung“ konnte allerdings nicht verhindern, daß die „wahre Bildung“ zur Bildungsware entartete. Ihr Besitz berechtigte zum Mitgenuß der Machtpartikel, die der neuen „Geistesaristokratie“ als honorierungswürdige Disziplinierungsmittel von der politisch führenden Aristokratie überlassen wurden. Sie spannte gleichfalls die wissenschaftliche, technische, industrielle und wirtschaftliche Progression für die Verwirklichung ihrer machtpolitischen Ziele ein.

In dieser Beziehung hat sich heute eine strukturelle Wandlung vollzogen. Die Technik, nach Habermas ein System, in dem Forschung und ihre Anwendung mit Ökonomie und Verwaltung rückgekoppelt sind¹⁾, schränkt in ihrem

scheinbar zwangsläufig gewordenen Fortschritt den Raum der politischen Entscheidungsfreiheit zunehmend ein. Da die BRD eines der wenigen hochindustrialisierten Länder geblieben ist, die nach dem Zweiten Weltkrieg keine durchgreifende Schulreform unternommen haben, mußten die OECD-Experten, die jüngst unser Bildungswesen examinierten, feststellen, daß zwischen unserem hochentwickelten Wirtschaftssystem und unserem Bildungssystem, dessen Grundzüge dem 19. Jahrhundert entstammen, ein offenkundiges Mißverhältnis besteht²⁾.

Auch diese Tatsache hat mitbewirkt, daß eine Expertokratie, eine Herrschaft der fachbefähigten Spezialisten, auf uns zuzukommen scheint. Ihr steht ein höchst irrationaler Entscheidungsfaktor auf seiten der politisch Verantwortlichen gegenüber, deren Abhängigkeit von sog. Sachverständigen und deren Gutachten ständig wächst. Das Urteil politischer Vernunft wird so durch das Zwangshandeln eines potenzierten Dezisionismus ersetzt. Im weltweiten Erschrecken über die Atombombe wurde die Gefährlichkeit jener Entscheidungsproblematik erstmals bewußt. Doch schon bald wurde diese Solidarität der Angst durch Politiker, ihre Berater und die ihnen zur Verfügung stehenden Beeinflussungsmedien einem Aushöhlungsprozeß durch Argumente voll scheinbarer Vernünftigkeit unterworfen. Man lehrte und lernte mit der Bombe zu leben.

Heute scheint eine neue Solidarität der Angst im Bewußtsein vieler Platz zu greifen; die Problematik des Umweltschutzes stellt erneut die Frage nach dem Verhältnis von Technik und der Struktur politischer Entscheidungsprozesse. Habermas fordert in dieser Hinsicht die Etablierung demokratischer Kontrolle technischer Verfügungsgewalt³⁾. Die so immens gewachsenen Möglichkeiten technischen Vermögens sollen in den Konsensus handelnder und verhandelnder Bürger zurückgeholt werden.

¹⁾ Vgl. Jürgen Habermas, Technischer Fortschritt und soziale Lebenswelt, in: Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Dialog über die „zwei Kulturen“, hrsg. v. H. Kreuzer, Stuttgart 1969, S. 244 f.

²⁾ Vgl. Sabine Gerbaulet, Kein Lorbeerkrantz für die deutsche Schule. Die OECD-Experten halten das Bildungswesen für dringend reformbedürftig, in: FAZ Nr. 289 v. 14. 12. 1971, S. 5.

³⁾ Vgl. Jürgen Habermas, a. a. O., S. 245.

Das miteinander Verhandeln-Können ist abhängig von Kommunikationsfähigkeit und Informiertheit. Das Handeln-Können und -Wollen ist gebunden an die Form, in der Informationen vermittelt werden und Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft erzeugt wird. Das Problem der demokratischen Kontrolle technischer Verfügungsgewalt ist also nicht zuletzt ein Bildungsproblem. Daß wir Bildung neu begreifen müssen, wird uns in einem jüngst erschienenen Pädagogik-Lexikon ⁴⁾ jetzt damit erläutert, nur in bewußter Vermeidung eines Rückgriffs auf den Ästhetizismus könne Bildung eine zeitgemäße Basis finden; sie habe eine anthropologische zu sein. Weiter heißt es dort, die existentielle Bedeutung einer derartig fundierten Bildung zeige sich bereits in der Bildung der Sprache, auf die alle menschliche Kommunikation zurückgehe. Sie setze sich fort im Verhältnis von Wissen (Unterricht) und Bildung, von dem alle Planbarkeit menschlichen Handelns abhängt; sie reiche über die Motivationsbildung bis zu der durch Bildung vermittelten Beziehung zwischen Ich, Gesellschaft und Moral.

Diese Bildungsdefinition, die menschliche Kommunikationsfähigkeit allein auf Sprache zurückführt, die die Funktion der Wissensvermittlung in der Planbarkeit des menschlichen Handelns sieht, die Motivationen bilden, d. h. Interessen manipulieren will und Bildung ausschließlich als soziales Integrationsmedium wertet, ist weniger neu als die Problematik, bei deren Lösung sie helfen soll. Eine solche Pädagogik verhindert die Erreichung der Ziele, als deren Verwirklichungsmöglichkeit sie sich empfiehlt. Das mag an den unreflektierten Wertsetzungen der Anthropologie liegen. Vielleicht meint man auch, es genüge, die Traditionsorientiertheit durch modernere Begriffe zu tarnen. Unter Umständen huldigt man dem frommen Wunschenken, die Fakten änderten sich tatsächlich durch die Neuartigkeit ihrer Bezeichnungen.

Wie dem auch sei, es steht fest, daß wir angesichts solcher Grundhaltungen vor der Entscheidungsfrage stehen, wen wir, im Sinne der Habermasschen Förderung, als „Bürger“ betrachten wollen oder sollen oder zu können glauben.

III.

Einen entsprechenden Hinweis gibt uns die Popularisierung der Bernsteinschen Thesen über die Schichtgebundenheit der Sprache und der Stile sozialen Verhaltens samt der Rezeptologie einer „kompensatorischen Erziehung“, die jetzt allseits propagiert wird. Sie will eine gesellschaftlich verursachte Benachteiligung durch vorschulische und schulische Individualleistungsprozesse „ausgleichen“, ohne die schulischen Kriterien, auf Grund derer eine Benachteiligung festgestellt wird, als Ausdruck einer benachteiligenden Sozialstruktur zu reflektieren.

Wenn Bernstein dem elaborierten (ausgearbeiteten, differenzierten) Sprachstil (elaborated code) der Ober- und Mittelschicht den restringierten (eingeschränkten) Sprachstil (restricted code) der Unterschicht gegenüberstellt, dann gilt diese Eingeschränktheit des Unterschichten-Codes im doppelten Sinne: Er ist — gemessen am elaborated code — als Denk- und Sprachmedium eingeschränkt und der auf ihn Angewiesene ist im Hinblick auf seine Kommunikationsmöglichkeiten eingegrenzt auf die

Angehörigen seiner Sprachschicht. Beides trifft für den, der aus sozialstrukturellen Gründen über den elaborierten Sprachstil verfügen kann, nicht zu. Hinzu kommt außerdem, daß im restricted code nicht nur die Ausdrucksfähigkeit, sondern auch die kognitive Potenz, d. h. die Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit eingeschränkt sind.

Wenn man die Komplexität und Kompliziertheit gegenwärtiger politisch-sozialer Sachverhalte berücksichtigt, dann kommt in den Blick, daß die verhandelnden und handelnden Bürger, die Habermas fordert, momentan nur oberhalb der Unterschicht zu suchen sind. Lediglich dort also kann angeblich demokratische Kontrolle technischer Verfügungsgewalt ausgeübt werden, wo man bewiesen hat, daß man dazu die Fähigkeiten nicht besitzt. Der Beweis für diese Behauptung ist einfach: Gäbe es in jenen Schichten diese Fähigkeiten, dann gäbe es die Problematik nicht, zu deren Lösung alle nach dem Maße ihrer Elaboriertheit nun aufgerufen sind. Da zwischen Denken, Sprechen und Handeln das Verhältnis einer relativen Kongruenz besteht, müssen wir im Rückblick auf die letzten anderthalb Jahrhunderte unserer Geschichte feststellen: Die „Gebildeten“,

⁴⁾ Vgl. Erich E. Geißler in: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, hrsg. v. W. Horney, J. P. Ruppert u. W. Schultze, Bd. 1, Gütersloh o. J., Sp. 397 f.

die Schicht der elaboriert Denkenden und Sprechenden, konnten nicht verhindern, daß jene konkret die Geschicke bestimmten, die im Hinblick auf das Handeln weniger von Skrupeln befallen waren als die vom Bildungsidealismus Geprägten. Diesen war und ist — laut Goethe — stete Mahnung, daß der, der handelt, eo ipso Unrecht hat. Politik galt und gilt noch heute als ein schmutziges Geschäft. Wer sich durch „rein-menschliche“ Bildung dem sog. Guten, Wahren und Schönen verpflichtet glaubt, kann politische Abstinenz mit gängigen Vokabeln von gutem Klang hinlänglich motivieren.

Meiner Ansicht nach muß Sprache im Sinne Emile Durkheims als „fait social“ begriffen werden: In ihr manifestiert sich das Selbstverständnis einer Gesellschaft. Sprache wird von uns vorgefunden. Sie unterliegt sehr viel weniger unserem persönlichen Einfluß als wir dem ihren. Kein Kind wird sich weigern, seine Muttersprache zu erlernen. Kein Kind wird den unfühlbar-zwanghaften Charakter dieses Übernahmeprozesses empfinden, in dem dem Individuum die Normen der jeweiligen Gesellschaft vermittelt werden. Daß diese gesellschaftliche Kanalisierungsprozedur uns im grundlegenden Aneignungsvorgang der „Muttersprache“ nicht bewußt wird, garantiert die Wirksamkeit der in ihr liegenden und durch sie ausgeübten Kontrolle.

Talcott Parsons sah syntaktische Regeln analog zu institutionalisierten Normen. Jene üben Kontrollfunktionen aus, so daß allgemein die Bildung syntaktisch richtiger Sätze mit sozialer Gratifikation bedacht wird. Folglich beschrieb Parsons 1961 die Sprache als den am meisten generalisierten Mechanismus, der menschliche Kommunikation vermittelt. Dabei stellt die Sprache *das* Verbindungsmedium von kulturellem und sozialem System dar. Bei Parsons ist in starkem Maße der Normierungs-

aspekt der Sprache hervorgehoben, die hier als übergeordnetes System und als unabhängige Variable auftritt.

1971 beschrieben Hartig und Kurz Sprache als soziale Kontrolle. Ausgehend von der Überzeugung, daß das Individuum durch Sprache sozialisiert wird, gaben sie die Sozialisation als den Ausgangspunkt der sozialen Kontrolle an. Sie entwarfen das Modell eines Regelkreises, „der über die Erzeugungsphase (Sozialisation) und die Rückverstärkungsphase (soziale Kontrolle) die soziale Struktur (Differenzierung) sowohl inhaltlich (symbolische Kultur) als auch formal (hierarchische Herrschaftsstruktur) kontrolliert. Soziale Kontrolle ist hierbei äquivalent mit Sprache...“⁵⁾ Für diese beiden Soziolinguisten liegt die Funktion der Sprache darin, daß sie die Bedingung der Möglichkeit für alle anderen Arten der differenzierten sozialen Kontrolle darstellt. In der Sichtweise von Hartig und Kurz ist jeder Sprachakt ausgeübte soziale Kontrolle.

Vor diesem Hintergrund kann die „kompensatorische Erziehung“, die so sehr als pädagogisches Allheilmittel gepriesen wird, als beleidigende Gedankenlosigkeit oder als systemstützender Integrationsmechanismus interpretiert werden. Bernstein nannte sie jüngst einen „Unfug“⁶⁾. Ich meine, sie ist mehr und Schlimmeres: Sie ist ein Verhängnis! Ihr Vorsatz, ein Defizit auszugleichen, erscheint in peinlicher Weise wie eine karitative Aktion von seiten derer, die sich besser ausgestattet fühlen. Ihr Maßstab dabei sind sie selbst. Ihr so humanitär erscheinendes Bemühen richtet sich auf die Beseitigung eines Schadens, den sie selbst mit geschaffen haben. Die Kriterien zur Beurteilung sprachlicher Fähigkeit und die Mittel, die man bei dieser Hilfsaktion benutzen will, verraten, daß man noch nicht bemerkt hat, wie sehr man das Produkt seiner selbst-erzeugten Verhältnisse ist.

IV.

Was Bernstein, Oevermann u. a. zur Diagnostik und Therapie von restringiertem Sprachverhalten und Sozialverhalten gesagt haben, zeigt, daß man sich über den möglichen Eigenwert des restricted code noch kaum Gedanken gemacht hat. Dieser Code ist affirmativ, kontextgebunden, voll von Emotionalien und darauf eingestellt, Solidaritätsgefühle zu erzeugen oder zu erhalten. Das alles ist der elaborated code nicht. Ist das ein Vorzug oder ein Mangel?

Gehen wir auf Bernsteins frühere Bezeichnungen zurück, auf öffentliche und formale Sprache, dann erweist sich, daß in bezug auf unser Problem der demokratischen Kontrolle technischer Verfügungsgewalt auch folgende Code-Bewertung möglich erscheint: Formale

⁵⁾ Matthias Hartig/Ursula Kurz, Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik, edition suhrkamp, Nr. 453, Frankfurt/M. 1971, S. 139.

⁶⁾ Vgl. Basil Bernstein, Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung, in: Basil Bernstein u. a., Lernen und soziale Kontrolle, Aufsätze 1965—1970, Amsterdam 1970, S. 34 ff.

Sprache, je besser sie ausgebildet ist, führt desto mehr zur Handlungsunfähigkeit und Handlungsunwilligkeit. Konkretes Handeln wird dann gerne durch das ersetzt, was als gymnasiales Bildungsziel für den Deutschunterricht gilt: Sprachhandeln. Das führt denn doch sehr oft dazu, daß man das Sprechen als Ersatz für das Tun wertet. Die Tat ist eine konkretisierte Entscheidung, kaum je zurückholbar, Fakten schaffend, die man nicht ohne weiteres revidieren, in ihren Erscheinungen und Folgen nachträglich abschwächen oder umwerten oder als etwas Unverbindliches erscheinen lassen kann. Zu einem solchen Tun, in dem sich auch unsere Emotionalität direkt oder mittelbar konkretisiert, wird der sog. Gebildete gemäß unserer neuhumanistischen Bildungstradition nicht erzogen. Er lernt, sich von seiner Gruppe und schließlich von sich selbst zu distanzieren, das Pro und das Contra einer Sache abzuwägen und Entscheidungen so zu formulieren, daß deutlich wird, daß das berühmte letzte Wort noch offen bleibt. Seine formale Sprache ist so „abständig“, so auf Distanzierung bedacht, daß jedes persönliche und konkrete Engagement fast als sozialdeklassierend eingestuft wird. Schon wer beim Reden gestikuliert, macht sich verdächtig. Daß gar ein Philosoph und Nobel-Preisträger für Literatur wie Bertrand Russell politische Aktionen initiiert und an ihnen persönlich und voller Leidenschaft teilgenommen hat, löste mehr Befremden unter den Gebildeten aus als etwa die Tatsache, daß Wissenschaftler und Politiker auf eine Frage in der Regel so zu ant-

worten beginnen: „Ich würde meinen ...“. Im elaborated code sollte dieses „ich“ vielleicht noch tunlichst durch „man“ ersetzt werden.

Hinter dieses „man“ verschanzt, überlassen die Elaborierten das Handeln den Pragmatikern der Macht und den praktizierenden Ideologen. Von fachbefangenen Spezialisten beraten, fällen zum Handeln verurteilte und von Wahlerfolgen abhängige Dezipionisten politische Entscheidungen, während die Volksvertretung als kaum hinlänglich informiert bzw. als kaum ausreichend informierbar bezeichnet werden muß.

Wer das als Mangelkrankheit eines demokratischen Staates empfindet, ruft nach der reformierten Gesellschaft und der reformierenden Schule. Sie ist, sagt Charlotte Lütken, eine Mittelklassen-Institution. Dem wird kaum widersprochen. Ihre hochgradige Verbalisiertheit ist dabei nur ein Kennzeichen neben anderen. Doch gerade dieses Kennzeichen beweist, daß die Institution Schule als staatliche Zwangseinrichtung und als Zuteilungsapparat für Sozialchancen auf Unterschicht-Kinder diffamierend wirkt, falls diese nicht zur Überanpassung gebracht werden; man übernimmt dabei die Normen der Schicht, in die man persönlich aufsteigen will, in einem derartigen Maße, daß der individuelle Erfolg garantiert erscheint. Damit schwächt man die Herkunftsschicht ebenso wie man das bestehende System stärkt, dem es erspart bleibt, generelle Veränderungen der Sozialstruktur vorzunehmen.

V.

Daß die heutige Schule Manifestation des Elaborierten, damit des Selbstverständnisses der Mittel- und Oberschicht ist, stellt eine weithin bekannte Behauptung dar. Bei näherer Betrachtung zeigt sich indessen, daß diese Charakterisierung für die Ziele und Inhalte des Schulunterrichts zwar zutreffen, in bezug auf die Vermittlungsformen dieser Ziele und der ihnen entsprechenden Inhalte bin ich aber der Ansicht, daß die Schule repressiv handelt und restringierend wirkt.

Für den Sozialisationsstil der Mittelschicht soll beispielsweise typisch sein, daß früh das leistungsfördernde Prinzip des langen Weges angewandt wird: Belohnungen winken in einiger Zukunft und sind recht immateriell. Ge- und Verbote werden begründet. Motive finden mehr Beachtung als konkrete Handlungsergebnisse. Bestraft wird mit vorsichtigem Liebes-

entzug, der auch noch anklingen läßt, daß der Strafende durch den Strafzwang sich mitbestraft fühlt. Die Ich-Stärkung wird durch konjunktivisch sich verhüllende Autorität so behutsam betrieben, daß kindliches Planen und Verhalten noch gewisse alternative Möglichkeiten zu sehen vermögen.

Trifft das für den Sozialraum Schule zu? Unterrichten und erziehen so die Lehrer? Meine These lautet: Elaborierte Ziele und Inhalte werden in einem Stil vermittelt, der den Sozialisations- und Kommunikationsgewohnheiten der Unterschicht sehr nahe kommt. Ich möchte zum Beweis für diese Behauptung die Beschreibung des subkulturellen Milieus der Unterschicht durch Oevermann ⁷⁾ mit dem So-

⁷⁾ Vgl. Ulrich Oevermann, Schichtungsspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Basil Bernstein u. a., a. a. O., S. 145 ff.

zialklima unserer Schulwirklichkeit vergleichen:

1. Die Arbeitssituation des Unterschicht-Angehörigen ist gekennzeichnet durch starke institutionelle und informelle Kontrollen. Abhängigkeit und Unterordnung stellen die entscheidenden Charakteristika dar. Aus ihnen resultiert der Mangel an Autonomie in bezug auf Arbeitseinteilung und im Hinblick auf die Möglichkeit zur rationalen Durchleuchtung der Struktur des Produktionsprozesses.

Die Situation des Schülers ist gleichfalls gekennzeichnet durch sein Unterworfenheit unter permanente Kontrolle. Die Institution Schule übt sie aus durch tägliche Leistungskontrollen verschiedenster Art — vom Vorzeigenlassen der Hausaufgaben bis hin zum Unterrichtsgespräch. Auch dieses markiert noch Leistungen und Fehlleistungen. Es frustriert alle die, die nicht drangenommen werden und sanktioniert negativ diejenigen, die sich nicht beteiligen wollen oder können. Noch jede Lehrermahnung an ein restringiert fragendes oder antwortendes Kind: „Sprich im ganzen Satz!“, stellt eine soziale Kontrolle dar. Sie läßt immer die Ansicht mitschwingen, daß sachadäquate Schüleräußerungen, die sprachlich-formal richtig sind, eine höhere Qualität besitzen als verbale Kurzäußerungen oder Dialektformeln, die einen Sachverhalt zwar zutreffend kennzeichnen, ihrer Unschicklichkeit wegen im schulischen Raum aber nicht zugelassen werden dürfen. Dem Schüler, dem durch den Zwang zur Bildung syntaktisch „normaler“ Sätze die Lust am Reden überhaupt vergeht, wird schnell Interessenlosigkeit bescheinigt.

Daß neben der institutionellen Kontrolle, die sich „objektiv“ in mündlichen und schriftlichen Noten sowie in Zeugnissen niederschlägt, auch informell kontrolliert wird, erweist sich an der institutionalisierten Konkurrenzsituation aller Schüler und den verschiedenen Rangordnungsbildungen, die sie — entsprechend der hierarchischen Grundstruktur der Primärgruppen und der Schule — vorzunehmen pflegen.

Abhängigkeit und Unterordnung der Schüler stellen das wesentlichste Strukturprinzip der Schule dar. Daß Subordination grundlegend zur Schülerrolle gehört, ist sogar noch im „pädagogischen Bezug“ aus der autonomen Pädagogik Hermann Nohls (trotz aller euphemistischen Einkleidungen) zu spüren.

Daß Arbeitseinteilung nicht Sache der Schüler ist, weiß jeder, der Lektionsvorbereitungen von Lehrern kennt, der weiß, was Stunden-, Stoffverteilungs- und Bildungspläne sind. Wie

der Arbeiter die Gliederung des Produktionsverlaufs nicht rational transparent machen kann, so fehlt jedem Schüler die Möglichkeit, Sinn und Zweck, die Struktur und die Prozessualität seiner schulischen Existenz, des Raumes, in dem sie sich vollzieht, und seine funktionale Eingliedertheit in den Lebensvollzug des einzelnen und die sozialen Wandlungsvorgänge der Gesellschaft zureichend zu erfassen. Hilfen werden ihm da kaum angeboten.

2. Für den Angehörigen der Unterschicht stellen vereinzelte solidarische Sozialbeziehungen den Rückzugspunkt gegenüber nichttransparenten, nach universalistischen Gesichtspunkten strukturierten Außenweltinstitutionen und ihren bürokratischen Manifestationen dar, d. h. im privaten Bereich werden die anti-individualistischen Arbeitsplatz Erfahrungen prolongiert. Man lebt familienzentriert; darüber hinaus geht man vorwiegend nur mit denen um, die so sind, wie man selbst ist. Der Anonymität, der Undurchblickbarkeit der Öffentlichkeit mit ihrer Dynamik und ihren Veränderungszumutungen stellt man die Statik des Vertrauten, die Wiederkehr des immer gleichen entgegen. Man sucht persönliche Bestätigung durch Solidaritätserlebnisse. Der Rationalität und Funktionalität der formellen Struktur der Arbeitswelt setzt man ein Geflecht aus informellen Gruppen gegenüber, deren Existenz privaten Bedürfnissen entspringt.

In gleicher Weise bieten sich dem Schüler informelle Gruppen als Möglichkeiten solidarischen Schutzes, die — wie in der Sphäre fremdbestimmter Arbeit — typische Verhaltensweisen gegenseitiger Hilfe hervorbringen. Daß diese gegenseitigen Stützungsaktionen in bestimmten Schülergruppen das Prinzip der Vereinzelung durchbrechen, durch das die Schule ihre Herrschaft sichert, macht verständlich, daß etwa Gruppenarbeit nur im formellen Rahmen absolviert werden darf. Team-work dient hier wie in der Produktion der Effizienzsteigerung. Die Verschleierung von individueller Leistungspotenz und -willigkeit liegt nicht in der Absicht einer Gruppenpädagogik, die am durchgängigen Prinzip der Einzelbewertung scheitern muß.

3. Oevermann berichtet, in der Unterschicht organisierten sich Gruppenaktivitäten auffällig um die Merkmale „Alter“ und „Geschlecht“. Bezüglich des Strukturierungsfaktors „Alter“ ergibt sich für den Sozialraum Schule lediglich der Unterschied, daß ihre altersorientierte Gliederung höchst unfreiwillig erfolgt. Nur sehr langsam löst man sich hier vom Altersklassenprinzip. Haben wir

auch inzwischen weitgehend die Koedukation, so steckt unsere Schule mit ihren Bildungsplänen noch voll von Residuen einer geschlechtsspezifischen Erziehung. Die Erfahrungen jenes Frankfurter Schülers, der verlangte, zum Nadelarbeitsunterricht zugelassen zu werden, wo er als Junge doch eigentlich zu werken hätte, sprechen dafür, daß eine rudimentäre Geschlechterrollen-Ideologie unserem Bildungswesen noch nicht unzeitgemäß erscheint.

Daß — wie in der Unterschicht — in der Schule soziale Beziehungen nicht beliebig gestaltet werden können, bedarf eigentlich ebensowenig eines Beweises wie die Tatsache, daß (unterschichtenäquivalent) innerschulische Sozialbeziehungen an grundlegende, strukturtypische äußere Statusmerkmale gebunden sind. Die festgestellte Nicht-Umkehrbarkeit von Lehreräußerungen sei hier nur ein Hinweis auf jene Gegebenheiten.

4. Entsprechend dem Unterschicht-Milieu ist in der Schule die Stabilität der Rollenbeziehungen an die Befolgung nicht mehr diskutierbarer Regeln geknüpft. Der Modifikation offen stehen meist bestenfalls „Ordnungsdienstfragen“ (etwa über den „Problembereich“ Blumenpflege und Tafelreinigung). Daß stellenweise die Schülermitverwaltung inzwischen ihren Namen in Richtung auf die Betonung größerer Autonomiebekundung geändert bekommen hat, sollte nicht verschleiern, daß sie bislang teils als demokratisches Sandkastenspiel, teils als Erfüllungsgelhilfe der Schulaufsicht funktioniert hat.

5. Wenn für das Verhalten von Unterschicht-Mitgliedern die Abwehrhaltung als Antwort auf Veränderungszumutungen, ferner ein prägnanter Traditionalismus und die unkritische Übernahme von Modeerscheinungen als typisch angegeben werden, dann ist die Umsetzung dieser Kennzeichnungen in den pädagogischen Raum ohne weiteres möglich. Die Stärke der Animosität unseres Bildungswesens gegenüber Reformbestrebungen ist zwar vertikal verteilt (sie nimmt von der Grundschule zur Höheren Schule hin beträchtlich zu), doch ist sie dieser gesellschaftlichen Selbststradierungseinrichtung notwendig eigen; weder die Schule noch die Gesellschaft stellen sich so in Frage, daß etwa das Leistungsprinzip zum Gegenstand ernsthafter und konsequenter Reflexion gemacht würde.

Über die Häufigkeit von Modeerscheinungen in der Pädagogik brauchen wir weniger zu klagen als über die Tatsache, daß neue pädagogische Konzepte zumeist das Resultat von vorsichtigen Arrangements etwa zwischen Psy-

chologie und Soziologie einerseits und Tradition andererseits darstellen. Daß das Moderne einer ständigen Aushöhlung durch das Gewohnte unterliegt, ist nicht nur ein Produkt mangelnder Lehrerfortbildung.

6. Das autoritäre Einstellungssyndrom finden wir, wenn wir es aus dem Betrachtungsraum „Unterschicht“ lösen, auf der Ebene der Schüler ebenso wieder wie auf dem der Lehrer.

Einerseits zeigt es sich in der Diskriminierung von „leistungsschwachen“ Gruppen durch den Lehrer innerhalb der Schulklasse. Diese Abwertung bleibt nicht ohne Beispielwirkung im Schülerverhalten. Dem entspricht, daß „Streber“ im allgemeinen nicht zu den beliebtesten Mitschülern zählen. Die Stellung der sozialschwächeren, leistungsschwächeren und körperlich schwächeren Kinder findet auf der Schülerseite ihre Entsprechung zu der systemtypischen Totalaussonderung von „Sonderschülern“, die etwa der Waldorfschule ebenso fremd ist wie den samskap-Schulen in Schweden.

Andererseits muß gesehen werden, daß Lehrer gegenüber dem Sado-Masochismus nicht unanfällig sind; zur Selbststabilisierung identifiziert man sich mit dem hierarchisch strukturierten System und den ihm innewohnenden „Werten“, mit denen, die mehr sind als man selbst. Diese Unterwerfung verleiht Sicherheit. Doch sie erweckt auch Unlustgefühle, die man dadurch abreagiert, daß man empfundenen Druck „von oben“ nach unten weitergibt — an die noch Schwächeren, an die Schüler also, vor allem an diejenigen, die sich nicht ohne weiteres jenen „Werten“ des gesellschaftlichen Systems „Schule“ unterwerfen zu wollen scheinen. Der Sado-Masochismus der Lehrer resultiert aus ihrer relativen Machtlosigkeit gegenüber der Schuladministration und der Unterbewertung des Erzieherberufes, der in unserer leistungsorientierten Gesellschaft weithin als Fluchtberuf für Risikoscheue angesehen wird.

7. Wie den Unterschicht-Angehörigen ist jedem Schüler das tiefsitzende Unsicherheitsgefühl, das durch die permanente und höchst schicksalsträchtige Testsituation erzeugt und aufrechterhalten wird, ebenso zu eigen wie die Gefühle der Entfremdung und der Machtlosigkeit. Hier wie dort bleiben diese Frustrationen ohne konkret sich auswirkende Artikulationsmöglichkeiten. Hier wie dort resultieren daraus ein passiver Schicksalsglaube und ein gewisser Fatalismus, die im Vorhandensein eines geringen Planungshorizontes ihre Resultate zeigen.

8. In beiden Bereichen, die hier verglichen werden, führt das Fehlen von nicht installierter Selbstkontrolle zur Erhöhung von zeit- und fallweise auftretender Impulsivität. Sie wird auf beiden Ebenen abgeblockt durch den Zwang zur Befolgung von Verhaltensroutine, die ab und zu explosionsartig durchbrochen wird durch das, was Oevermann „Ausschweifungen“ nennt. In ihnen macht man sich plötzlich und kurzlebig Luft. Das Maß, in dem Schüler „ausschweifen“ können, ist gering. Doch auch schon bei kleineren Anzeichen von schulinkonformem Verhalten pflegen Lehrer eher Disziplinierungsmaßnahmen als eventuell systemkritischen Situationsanalysen zuzuneigen.

9. Die allgemeine Form der Sozialbeziehungen in der Unterschicht wirkt sich aus auf die Rollenstruktur, die erwachsenenzentriert genannt wird. Keine sogenannte „Pädagogik vom Kinde aus“ schafft hinweg, daß in unseren Schulen der Lehrer samt dem System, dessen Funktionär er darstellt, das Maß aller Dinge ist. Er erzieht Mitläufer seiner selbst und steht als Vermittler von Zielen und Inhalten, deren

Orientiertheit an objektiven kindlichen Interessen schwerlich nachweisbar sein dürfte.

10. Dem Unterschicht-Vater mit seiner kaum einsehbaren Autorität, der er in gelegentlichen spektakulösen Auftritten scheinbare Berechtigung zu verschaffen sucht, korrespondiert der Lehrer, dessen Autorität häufig nur aus der Amtsautorität besteht. Nicht nur den gerade Eingeschulten dürfte unklar sein, warum ein Lehrer Macht hat, was seine Machtmittel letztlich bedeuten, woher es kommt, daß der eine Lehrer sie so, der andere sie anders anwendet und warum man dazu gezwungen ist, sich weder diesen Mitteln entziehen noch sich für oder gegen einen Lehrer entscheiden zu dürfen.

Wenn Oevermann die wesentlichen Charakteristika der Unterschicht-Erziehung im Elternhaus wie folgt zusammenfaßt, dann kann man sein Fazit pauschal auf die Schule übertragen: „autoritäre, auf Einhaltung äußerer Normen dringende Disziplinierung, inkonsistentes und wenig psychologische Mittel einsetzendes Sanktionierungsverhalten . . . , geringe Erziehung zur Selbständigkeit“⁹⁾.

VI.

Eine derartige rigide Schule mit elaborierten Zielen und Inhalten bewirkt, bezogen auf die Sprachschichten, zweierlei: Für die Kinder aus der Unterschicht setzt sie den gewohnten Sozialisationsstil fort. Sie verstärkt seine Repressivität dadurch, daß sie ihren Lehrstoff in der spezifischen Semantik und der spezifischen syntaktischen Struktur der Mittelschichtsprache vermittelt, ohne den permissiven, sogenannten „liberalen“ Sozialisationsstil konsequenterweise zu übernehmen, der diesem Mittelschicht-Code entspricht.

Daß die Schule vor allem punitiv, „strafend“ sozialisiert, hat für die Mittelschicht-Kinder zur Folge, daß sie ihre relative Ich-Stärke gegenüber der Institution Schule und ihren Zielen und Inhalten nicht zur Geltung zu bringen wagen. Ihre betonte Leistungsorientiertheit läßt Unterordnung ohnehin als ratsames Mittel zur Erfolgsförderung erscheinen. Diesen Kindern sind — als Folge eines internalisierten moralischen Bewußtseins — Freude am Wettbewerb und Einsicht in die Aufschiebbarkeit von Belohnungen von Hause aus mitgegeben. Beides kann Schulerfolg garantieren, der so entscheidend vom schuladäquaten Wohlverhalten abhängt. Im Gegensatz zum Unterschicht-Kind hat der Mittelschicht-Spröß-

ling früh gelernt (und die Schule empfiehlt die Fortsetzung dieses Prozesses), seine affektiven Zustände mittelbar, verbal, ohne expressive Gesten darzustellen. Mit anderen Worten: Das Mittelschicht-Kind distanziert sich von ihnen durch Verbalisierung und lebt sich — übertrieben ausgedrückt — in Phantasieaufsätzen aus. Seine anerzogene Egozentrik findet hier ein schulisch-qualifizierbares Realisierungsfeld, das in seiner Art typisch ist: In ihm kulminiert unsere schulische Spracherziehung, die so tut, als sollte jeder Schüler ein *homme de lettres* werden.

Die Bevorzugung von soziozentrischen Sätzen bei Unterschicht-Kindern, die Darlegung ihrer subjektiven Intentionen im außerverbalen Raum und ihre Selbstauffassung als Träger kollektiver Solidarität zeigen insgesamt, daß sie in einem Deutschunterricht, der sich sprachregelnd und ästhetisierend betätigt, fehl am Platze sind. Daß auch der Unterricht in fast allen anderen Fächern höchst verbalisiert ist, stempelt die Stellung dieser Kinder in unserer Schule zur Außenseiterposition. Ihre Lage ist so gut wie hoffnungslos.

⁹⁾ Ulrich Oevermann, a. a. O., S. 149 f.

Für Mittelschicht-Kinder gilt, daß sie sich sprachliche Mittel zur Darstellung differenzierter Emotionen anzueignen vermögen und damit diese für sich selbst manipulierbar machen können. Man nimmt an, daß die sprachliche Differenzierung und damit die individuierte Wahrnehmung des Selbst und der Umwelt ausgedehnt werden auf die kognitive Erfassung von Objekten. Daraus, so folgert man, ergebe sich die Möglichkeit der Einsicht in schwierige raum-zeitliche Zusammenhänge.

Hier ist zu fragen, ob die behauptete individuelle Manipulierungsmöglichkeit von Emotionen nicht so sehr entsprechend einem internalisierten Normenkatalog erfolgt, daß stattdessen mehr die gesellschaftliche Manipulation der Emotionen des Individuums durchgeführt wird. Die angenommene Selbststeuerung wird anhand des verinnerlichten Über-Ichs der Erzieherpersönlichkeiten vollzogen, das seinerseits bestimmt wird von den überkommenen Normen einer Gesellschaft, die als einziges Sozialisationsziel die Selbsttradiierung gelten läßt.

Weiterhin ist zu fragen, ob die sprachliche Differenzierung, ausgedehnt auf die geistige Objekterfassung, wirklich dazu führt, daß komplizierte raum-zeitliche Zusammenhänge einsehbar werden und ob das genügt. Man kann das bezweifeln. Transparenz, die hier zu fordern wäre, ist etwas anderes als Einsicht. Transparentes ist durchscheinend und durchschaubar, so daß hinter den gewohnten Ansichten des Gegebenen im Durchblick eventuell neue Erkenntnisse bis hin zur Motivation alternativer Modellvorstellungen möglich werden. Einsicht will etwas anderes. Da sehen wir eigentlich „in etwas hinein“, ohne daß wir dieses zu durchschauen vermögen. Der Begriff „Einsicht“, so wie wir ihn normalerweise gebrauchen, kann seinen Ursprung nicht verleugnen: Er wurde vor allem im Sinne des Erkennens — und somit wohl auch des Anerkennens —

religiöser Wahrheiten benutzt und von Kant und Goethe schließlich ins Weltliche gewendet. Seitdem läßt schon unser alltägliches Sprachgefühl den Unterschied zwischen „etwas einsehen“ und „etwas durchschauen“ recht deutlich werden. Im Bildungsprozeß neigen wir der Anregung konstruktiv-kontroverser Denkmöglichkeiten weniger zu als zu der Haltung, die Berechtigung überkommener Einsichten erneut einsehen zu lassen; denn da gilt es, das „Bewährte“ zu bewahren. Schon das erscheint hier als Wert an sich.

Selbst der wissenschaftlichen Lehre ist diese Einstellung nicht fremd. Schulisch weitergegebene Wissenschaft ist aber noch unreflektierter, noch unkritischer gegenüber sich selbst, als Wissenschaft dies ohnehin schon ist. Kaum ein Lehrer wird zeigen, daß etwa die mathematischen Gesetze nur eine system-immanente Geltung beanspruchen dürfen und nicht auf Wahrheiten, sondern auf Übereinkünften über die operationale Verwendbarkeit von Annahmen, von Festsetzungen beruhen.

Dazu zwei Beispiele: Welcher Lehrer deckt auf, daß man die Festsetzung, daß $-x = +$ ist, nur so erklären kann, daß man diese Unverständlichkeit als Gegebenheit zu glauben hat, damit man innerhalb eines vorhandenen Systems rechnen kann. Oder: Wir haben gelernt, daß Parallelen Linien sind, deren Abstand immer gleich ist. Wir haben ein paar Schuljahre später ebenso gelernt, daß sich Parallelen im Unendlichen schneiden. Wir haben beides trotz seiner Widersprüchlichkeit geglaubt, weil schulisch vermittelten „Wahrheiten“ ein autoritativer Geltungsanspruch eignet. Das Recht und die Fähigkeit (unbequeme) Fragen zu stellen, sind im traditionellen Unterricht nicht vorgesehen. Er lehrt, „Wahrheiten“ einzusehen — auch dann, wenn es keine Wahrheiten sind, auch dann, wenn die einen „Wahrheiten“ anderen „Wahrheiten“ widersprechen.

VII.

Kaum ein Lehrer wird zeigen, daß etwa die Aussagen der Anthropologie voll sind von nicht reflektierten Wertübernahmen. Das könnte zum Beispiel an einer Analyse der Feststellung des angeblich so soziologisch denkenden Anthropologen Helmuth Plessner exemplifiziert werden, mit zehn Jahren weine man nur noch aus verletztem Stolz, mit dreißig Jahren über die Größe eines Verses, über Güte, aus Mitleid, Reue und Freude, und man schäme sich — jedenfalls als Mann (!) — der

Tränen über körperliche oder seelische Leiden⁹⁾. Dieses Beispiel entstammt dem Raume der Wissenschaft. Wer unsere Schulbuchmiserie kennt, der weiß, daß diese Bücher in Lyrik und Prosa solche und andere „Menschen-

⁹⁾ Helmuth Plessner, Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. *Conditio humana*, Ergebnisse aus den Wissenschaften vom Menschen, hrsg. v. Thure von Uexküll u. I. Grubrich-Simitis, Frankfurt/M. 1970, S. 131.

bilder“, die genau so vorurteilsvoll und unwahrhaftig sind, massenhaft widerspiegeln.

Sicher, gerade auf naturwissenschaftlichem Gebiet werden heute die heiligen Kühe der Wissenschaften häufiger und früher geschlachtet als in den Geisteswissenschaften. Doch davon merkt man in unseren Schulen — wo man noch immer gerne das „Fließen“ des elektrischen Stromes mit dem strömenden Wasser vergleicht oder das Auge mit dem Fotoapparat, nicht ahnend, welche verheerenden Folgen solche „anschaulichen“ Analogien nicht nur in Kindergehirnen hervorbringen — vorläufig nur sehr wenig, Dorthin gelangen diese verehrungswürdigen Gegenstände nämlich im ausgestopften Zustand. Das erkennen die Schüler aber deshalb nicht, weil das Berühren verboten ist. Wenn naturwissenschaftliche Lehrbücher von heute Versuchsanordnungen zur Kontrolle von wissenschaftlichen Ergebnissen minutiös beschreiben, weil jeder Schüler sie ja wegen des Selbsttätigkeitsprinzips alleine nachvollziehen können soll, dann verschütten sie ein echtes Problemlösungsinteresse. Wer das Wie einer Kontrolle vorschreibt, sichert damit, daß herauskommt, was herauskommen soll. Die Möglichkeit, das Problem einmal andersherum anzupacken, wird damit ausgeschlossen. Hier rangiert das Studieren vor dem Probieren, denn es geht nicht um Phantasieentbindung und Stärkung alternativen Denkens, sondern um den bewertbaren Nachvollzug absolvierter Lernschritte, die man gerne innerhalb der ausgetretenen Bahnen hält. Daß die verbalisierten Schulfächer pausenlos traditionelle Normen weitergeben, ist bekannt. Selbst im Unterricht in deutscher Grammatik wird noch überkommene Weltan-

schauung eingepflegt, wie Klaus Roehler jüngst nachgewiesen hat.¹⁰⁾

Bernsteins Behauptung, der elaborated code biete seiner Struktur nach einen weiten Bereich der Alternativen des Ausdrucks und der kognitiven Orientierung und damit des Handelns, muß angesichts dieser Lage kritisch gewertet werden. Seine These stimmt relativ, d. h. lediglich in bezug auf den restricted code; als Aussage über den elaborierten Code muß sie jedoch in Zweifel gezogen werden. Interpretiert man Nietzsches Diktum, der liebe Gott sei ein Produkt unserer Syntax, so ernsthaft, wie es nötig ist, dann muß auch gesehen werden, daß jede Sprachdifferenzierung und jede unkritische Wissenschaftsübermittlung die Gefahr mit sich bringt, daß das Netz der Regelmäßigkeit enger, der Druck der autoritär als geltend behaupteten Gegebenheiten wissenschaftlicher Herkunft stärker wird. Man bringt so nicht nur die Möglichkeiten des Verhandeln und Handelns bei, sondern auch die angeblichen Unmöglichkeiten — also die systemgesetzten Grenzen für verändernde Aktivität.

Daß die Schule eher syntaktisch und semantisch geregeltes Verhandeln-Können produziert als die Fähigkeit und den Willen zum Handeln überhaupt, vor allem aber zum divergierenden Handeln, ist sowohl eine Folge ihrer elaborierten Ziele und Inhalte als auch ihres primär punitiven Erziehungsstils. Wer in diesen Schulen „kompensatorische Erziehung“ für Unterschicht-Kinder realisiert, weiß nicht, was er damit anrichtet. Wer aber diese Kinder auf Systemkonformität hin zurichten will, wird es trotzdem tun.

VIII.

Wie müßten die Schulen aussehen, in denen das verhindert werden könnte? Hinweise haben u. a. Hartmut von Hentig mit seinen „Alternativen zur Schule“¹¹⁾ und Hans-Jochen Gamm mit seiner „Kritischen Schule“¹²⁾ gegeben. In der Diskussion um solche Modelle sollte die Schule in den Blick kommen können,

die nötig wäre, um zu demokratischer Kontrolle technischer Verfügungsgewalt zu gelangen. Was wir auf dem Wege dorthin aufgeben müßten, das ist vor allem unsere einseitige Intelligenzinterpretation, die die Erkenntnis vom Eigenwert und von dem strategischen Wert der unterschichtspezifischen kognitiven Fähigkeiten unmöglich macht.

Die Kreativitätsforschung hat gezeigt, daß unsere herkömmliche IQ-Bewertung die Potenz zu divergentem Denken nicht erfaßt. Suchen wir intellektuelle Originalität, erfinderisches Problemlösungsverhalten und spekulative Phantasie, dann finden wir sie in der Regel nicht in der Gruppe der sogenannten Hoch-

¹⁰⁾ Vgl. Klaus Roehler, Die Abrichtung. Deutsche Sätze für Schüler, in: Kursbuch 20, hrsg. v. H. M. Enzensberger, Frankfurt/M. 1970, S. 78 ff.

¹¹⁾ Vgl. Hartmut von Hentig, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule, Stuttgart-München 1971, S. 109 f.

¹²⁾ Vgl. Hans-Jochen Gamm, Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970.

intelligenten, die zum Konformismus neigen. Neuartige Umweltdeutung durch die Lösung von Verhaftungen an eingeschliffenen Ausdrucksmustern, semantischen Gehalten und traditionellen Interpretationsmodellen sind eher von denen zu erwarten, die affektive Qualitäten des Vorbewußten kognitiv wirkungsvoll machen können. Beispielsweise können hinsichtlich der demokratischen Kontrolle technischer Verfügungsgewalt, die durch die Umweltproblematik so akut geworden ist, zwei Bildungswege beschritten werden. Der erste ist üblich, der zweite empfehlenswert. Beide sollen an einem Beispiel angedeutet werden:

Der Ausgangspunkt ist für beide Wege derselbe: Die Abwässer eines Stahlveredelungswerkes verunreinigen einen Fluß. Ein Schüler berichtet vom Erlaß eines Badeverbotes und vom Zorn seines Vaters, der eine Anglerlizenz besitzt und nun — angesichts des Fischsterbens — nichts davon hat.

Auf dem ersten Bildungsweg stellt man unter tätiger Mithilfe der Schüler fest: Bestimmte Stähle müssen auf bestimmte Weise veredelt werden. Dieser Prozeß ist schwer erklärbar, muß aber — wie man darstellen kann — von der Natur der Sache her so sein, wie er ist. (Eine eindrucksvolle Werksbesichtigung kann diese Ansicht stärken, da das „funktionierende“ Faktische eher von seiner „Richtigkeit“ überzeugt, als daß es kritische Fragen provoziert.) Veredelten Stahl braucht man dringend für die Herstellung vieler anderer Produkte. An der Arbeit dieses Werkes hängt also die Arbeitsplatzsicherheit vieler Menschen. Über-

haupt muß man derartige Probleme im gesamtwirtschaftlichen Rahmen sehen und darf den Kampf um unsere Position auf dem Weltmarkt nicht aus dem Auge verlieren. Der Zorn des verärgerten Vaters muß demgegenüber als private Gefühlsäußerung bezeichnet werden, die durch die vernünftige Berücksichtigung des vorrangigen Allgemeinwohls aufgehoben werden muß. Das Badeverbot ist eine unvermeidliche Schutzmaßnahme. Wir alle können versichert sein, daß die politisch Verantwortlichen, die ja viele verschiedene Interessen berücksichtigen müssen, schon um ihre Pflichten wissen.

Auf dem zweiten Bildungsweg fragt man etwa: Kann das Stahlveredelungsverfahren wirklich nicht geändert werden? Sind diese Stähle tatsächlich überall dort nötig, wo sie heute verbraucht werden? Welche Interessen stehen entsprechenden Suchprozessen entgegen? Müssen Produktionsänderungen zu Entlassungen führen? Können diese nicht die quantitativen Verschiebungen innerhalb der Tätigkeitssektoren positiv beschleunigen? Wie sehen die entsprechenden Voraussetzungen und Konsequenzen aus? Sind — langfristig gesehen — produktionsorientierte Modernisierungen nicht die beste Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit? Sind das sogenannte „Große und Ganze“ und das „Allgemeinwohl“ nicht oftmals Verschleierungen bestimmter machtgestützter Interessen? Auf welche Weise können Solidarisierungsbewegungen von in ihren Rechten und Freiheiten eingeschränkten Individuen politisch wirksam werden? Muß repräsentative Demokratie Bürgeraktionen ausschließen?

IX.

Fazit: Wir können zum Fatalismus erziehen, indem wir Einsichten vermitteln in die Komplexität des Bestehenden. Auf diesem Wege wird — wie das bisher geschehen ist — das gesamtgesellschaftliche Geschehen als hochdifferenzierter Funktionszusammenhang dargestellt, der Eingriffe in seine Struktur nur dann und nur dem erlaubt, der in aller Sachkenntnis garantieren kann, daß das sogenannte Gleichgewicht des Ganzen nicht gestört wird.

Damit bestärkt man die bei uns weit verbreitete Haltung der Passivität, die „denen da oben“ dieses schwierige Geschäft gerne und erleichtert überläßt. Mitwirkung erschöpft sich dann in der Stimmabgabe bei Wahlen. Dieses Abgeben der Stimme als demokratische Pflichtübung enthebt sozusagen von

der Verpflichtung, die eigene Stimme zwischen den Wahlakten auch einmal vernehmlich und wirkungsvoll zu erheben. Statt dessen handeln die Mandatsträger, während die politische Bildung in den Schulen sich in der Schilderung demokratie-staatlicher Mechanismen ergeht, so als ob es in erster Linie darauf ankäme, daß Schüler wissen, wie etwa der Bundespräsident gewählt wird.

Alternativ dazu: Wir können zum Aktivismus erziehen, indem wir die „Richtigkeit“ des Bestehenden ständig und grundlegend in Frage stellen. Das hat zur ersten Voraussetzung, daß wir die Re-Emotionalisierung der Sprache zulassen, ihre im Abstrahierungsprozeß zunehmende Bedeutungs- und Differenzierungsverarmung, die sich in dem häufigen Gebrauch von Leerformeln äußert, zu reduzieren versu-

chen, daß wir sie dynamisieren und politisieren. In einer „Kritischen Schule“ könnte sich die Forderung, daß Sprache nur im Zusammenhang mit Handeln vermittelt werden darf, realisieren. Vorerst werden wir uns damit begnügen müssen, Sprache wenigstens permanent kritisch zu betrachten.

Auch dazu ein Beispiel: Der Lehrer, der den Beruf eines Vaters erfragt, und die dialektgefärbte Antwort erhält, der ginge schaffen — in die Fabrik, darf nicht nur sagen, das heiße doch eigentlich richtig, der Vater sei Arbeitnehmer im industriellen Fertigungsbereich. Er hat vielmehr sachlich zu verdeutlichen, daß die Begriffe „Arbeitnehmer“ und „Arbeitgeber“ Verschleierungstermini sind, die man — der Sache nach — auch umkehren könne.

Der Lehrer hat so die euphemistische Funktion unseres „Schonwortschatzes“, wie ihn Hildesheimer nennt, aufzudecken. Versteht er sich im Sinne Gammes als Anreger einer fortgesetzten Ideologiekritik, dann wird er gut daran tun, Schule als Handlungsraum eines kritischen Bewußtseins zu sehen.

Nur wenn das erreicht wird, kann sich in der Schule als dem so entscheidenden intermediären Sozialgebilde das entwickeln, was Habermas als Fähigkeit aller Bürger fordert: das Verhandeln-Können und die Bereitschaft, die Fähigkeit und die Möglichkeit zum Handeln.

Daß man Demokratie nicht von oben her „machen“ kann, ist eine Binsenweisheit, nach der selten genug gehandelt wird. Demokratie braucht notwendig von seiten ihrer Bürger her eine sinnerfüllende und sinneinlösende konkrete Realisierungsbewegung, die fordert, was zu fordern ihr z. B. das Grundgesetz zubilligt.

Eine solche Verdeutlichung demokratischer Strukturen wird nur glücken, wenn eine neue Bildung das Handeln der Gebildeten nicht mehr hemmt, sondern motiviert und aktiviert. Zu diesem Zweck muß kompensatorische Erziehung in zwei Richtungen wirken: In der einen muß sie kritisch formale Sprache denjenigen vermitteln, die sie nicht beherrschen, d. h. so, daß sie sich nicht von dieser Sprache beherrschen lassen, sondern lernen, sie instrumentell zu benutzen. In der zweiten Richtung muß kompensatorische Erziehung denen, für die formale Sprache etwas Vertrautes ist, zeigen, wie und warum ihr Bewußtsein überformt ist, daß — um mit Adorno zu sprechen — Bewußtsein ein Denken in bezug auf Realität sein muß¹³⁾ und daß diese Realität gerade denjenigen, die zur kritischen Reflexion der Wirklichkeit fähig sind, mehr abverlangt, als nur mit resignativem Tonfall über sie zu reden.

¹³⁾ Vgl. Theodor W. Adorno, Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966, S. 99.

Die Notwendigkeit der Reform des Sachunterrichts der Grundschule wird heute in der Bundesrepublik allgemein anerkannt. Wie einige wenige Ansätze beweisen, fehlt es jedoch weiterhin für den Bereich des gesellschaftlich-politischen Lernens an curricularen Kriterien, mit deren Hilfe die in der Praxis noch vorherrschende Heimatkunde abgelöst werden kann. Die traditionelle Heimatkunde, die in ihrem Gesellschaftskonzept von einem vorindustriellen Erfahrungshorizont ausgeht, gaukelt mit ihrer Gemeinschafts-ideologie eine konfliktlose Welt vor und verstellt den Zugang zur politischen Öffentlichkeit und zur wissenschaftlich bestimmten Industriekultur.

Entgegen den Prämissen der älteren Entwicklungspsychologie, nach denen politisches Lernen erst mit der Pubertät möglich ist, zeigen Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung, daß bereits in der frühen Kindheit politische Einstellungen und Verhaltensmuster präformiert werden. Auch die neuere Begabungsforschung läßt vermuten, daß die Grundschüler durchaus in der Lage sind, relativ komplexe soziale und politische Prozesse zu verstehen.

Wie Lernmaterialien zu diesen Problemen organisiert und strukturiert werden können, zeigen beispielhaft verschiedene amerikanische New Social Studies-Projekte, wenn auch deren Wissenschaftsoptimismus und Mittelstandsorientierung vermieden werden muß.

Der Unterricht muß den Schülern solche Lernsituationen anbieten, in denen ihnen ihr eigener Sozialisationsprozeß und dessen bestimmende Faktoren bewußt gemacht werden können. Dabei geht es nicht in erster Linie um die Vermittlung von Sachwissen, sondern um die Aneignung von wissenschaftsadäquaten Verfahren und Instrumenten, mit denen die Kinder den gesellschaftlichen und politischen Hintergrund ihrer Probleme erschließen können.

Reflektierte politische Sozialisation ist auf die Ergebnisse und Methoden verschiedener Sozialwissenschaften angewiesen. Es ist daher innerhalb des Sachunterrichts der Primarstufe ein sozialwissenschaftlicher Bereich zu schaffen, der nicht an den traditionellen Schulfächern, sondern an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler orientiert ist. Projekt- und Kursunterricht erscheinen unter diesen Gesichtspunkten als geeignete Unterrichtsform.

Klaus Sochatzy: Schulische Bildung und politisches Handeln

Der sogenannte technische Fortschritt hat uns — wie etwa bei der Umweltschutz-Problematik deutlich wird — in eine Krisensituation geführt. Um sie zu bewältigen, müssen bisherige Macht- und Herrschaftsstrukturen durch öffentliche Kontrolle technischer Verfügungsgewalt ersetzt werden. Dazu bedarf es u. a. einer Neubestimmung von institutionalisierter Bildung: Schule darf nicht länger eine gesellschaftliche Zwangseinrichtung bleiben, die auf preiswertem Wege die weitaus meisten zu im Produktionsprozeß möglichst effektiv verwertbaren Arbeitskräften ausbildet, während sie durch ihre traditionellen Auslesemechanismen garantiert, daß relativ wenige, zumeist von Hause aus Privilegierte, durch sie erneut privilegiert werden. Programme zur „kompensatorischen“ Erziehung verschleiern diesen Tatbestand nur, indem sie sozial-strukturelle Veränderungen umgehbar machen durch dosierten individuellen sozialen Aufstieg.

Ein Vergleich zwischen der schulischen Realität und den Stilen einer schichtenspezifischen Sozialisation zeigt, daß unsere Schule repressiv erzieht unter einer Zielsetzung, die genau dies an sich verbieten müßte. Sie soll den mündigen Bürger hervorbringen.

Einerseits schließen jedoch ihr Sprachstil und ihre Bildungsinhalte Unterschichtskinder vom Prozeß des Mündigwerdens aus. Andererseits werden die Kinder, die die Schule „mündig“ macht, durch einen strukturtypischen Erziehungsstil, der dem der Unterschicht ähnelt, dazu gebracht, „Mündigkeit“ in der Art mißzuverstehen, daß man notwendiges politisches Handeln bestenfalls durch Reden über die Notwendigkeit politischen Handelns ersetzen zu können glaubt.

Beide genannten Gruppen werden zu einer öffentlichen Kontrolle technischer Verfügungsgewalt nicht imstande sein. Deshalb muß eine Neuorientierung kompensatorischer Erziehung erfolgen, die in bestimmter Weise die typischen Defizite jener beiden Gruppen berücksichtigt.