

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Wolfgang W. Mickel

Das Wertproblem
in der politischen Bildung
der Gegenwart

Uwe Uffermann

Problemorientierter
Geschichtsunterricht
oder

Die Frage nach dem
Zugang des Schülers
zu historischem Denken

ISSN 0479-611 X

B 4/78

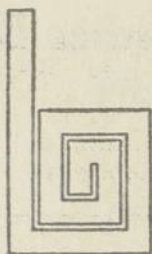
28. Januar 1978

Wolfgang W. Mickel, Dr. phil., geb. 1929; von 1953 bis 1972 im höheren Schuldienst des Landes Hessen, Studiendirektor a. D.; von 1963 bis 1965 wiss. Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internat. Päd. Forschung in Frankfurt/M.; 1972 Habilitation und Privatdozent in Köln, derzeit Professor für Wiss. Politik in Karlsruhe.

Veröffentlichungen u. a.: Politische Bildung an Gymnasien 1945 bis 1965, Stuttgart 1967 (Bildungssoziologische Forschungen Bd. 2); Methodik des politischen Unterrichts, Frankfurt/M. 1974³; Lehrpläne und politische Bildung. Ein Beitrag zur Curriculumforschung und Didaktik, Neuwied 1971; Europäische Einigungspolitik, 2 Bde., Neuwied 1974; Konfliktfeld: Internationale Politik, Neuwied 1974; Politik und Gesellschaft. Lehr- und Arbeitsbuch für den historisch-politischen Lernbereich (S II), Bd. 1, Frankfurt/M. 1977³, Mitherausgeber von Bd. 2, Frankfurt/M. 1977³; Arbeitsbuch: Politik (S I), Düsseldorf 1977³. — Mitherausgeber der Luchterhand Arbeitsmittel für Studium und Unterricht.

Uwe Uffermann, Dr. phil., geb. 1937 in Kassel, Studium der Geschichte und Germanistik in Marburg und Heidelberg; 1966—1971 Studienrat am Gymnasium in Fritzlar, politikwissenschaftliches Begleitstudium 1967—1969, seit 1971 Professor für Geschichtswissenschaft und Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg.

Veröffentlichungen u. a.: Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 33/75; Die Stedinger Bauern, in: G. Schneider (Hrsg.), Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth 1975; Internationale Politik und deutsche Frage 1945—1947. Ein didaktisches Konzept für Schule und Studium, Düsseldorf 1976; Zur Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Ein Reader für den historisch-politischen Unterricht (zus. mit H. Schneider), Paderborn 1977; Die Befähigung zum sozialen Handeln als Dimension des Verbots der Überwältigung des Schülers. Vorüberlegungen und Unterrichtsbeispiel für die Hauptschule, in: S. Schiele/H. Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

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

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65,
5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— 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.

Das Wertproblem in der politischen Bildung der Gegenwart

I. Die Wechselbeziehung von politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen bei der Herausbildung des Wertbegriffs

1. Wertprioritäten in der Geschichte der Politischen Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg

Politische Bildung ist ohne den Wertbegriff nicht denkbar, andernfalls würde sie zu einem unverantwortlichen, opportunistischen, ungeschichtlichen Dezisionismus denaturieren. Die herrschenden Werte einer Gesellschaft waren stets auch die Lernziele der Schulen. Jede Staats- und Gesellschaftstheorie enthält normative, wertbezogene Postulate. So ist innerhalb der Demokratietheorie bedeutsam, welchen Stellenwert z. B. Demokratie und Pluralität, Freiheit und Gleichheit, Individualität und Sozialität einnehmen sollen.

In der Geschichte der Politischen Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg lassen sich (epochale) Wertprioritäten feststellen, die ihrerseits die staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik wider-

spiegeln: Während der Epoche der Partnerschaftserziehung galt vorrangig der Zentralbegriff der Gemeinschaft, es folgte die Erziehung zum Staat und zur demokratischen Verantwortlichkeit, dann zu nationalen Werten, Vor- und Leitbildern (moralische Erziehung)¹⁾, darauf zu fundamentalen Einsichten, schließlich trat politische Erziehung in die

INHALT

- I. Die Wechselbeziehung von politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen bei der Herausbildung des Wertbegriffs
 1. Wertprioritäten in der Geschichte der Politischen Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg
 2. Die Wende in der politischen Wertorientierung nach der Studentenbewegung
 3. Die funktionale Definition von Werten und Normen
- II. Die Wertrepräsentanz in der Didaktik politischer Bildung
 1. Normativ-ontologische versus liberal-individualistische Grundrechts- und Grundwertediskussion
 2. Sozialistische und linksliberale Wertakzentuierungen
 3. Gegenteilendenz seit 1975: Die Restauration der konservativen Wertordnung
- III. Zusammenfassung und Ausblick: Die Kontroverse um den Wertkonsens

¹⁾ Neu aufgegriffen von Josef Fellsches, *Moralische Erziehung als politische Bildung*, Heidelberg 1977. Vgl. Antonius Holtmann (Hrsg.), *Werte in der Politischen Erziehung — Moralische Urteilen im Politischen Unterricht*, in: *Politische Didaktik* 3/1977.

²⁾ Vgl. Klaus Wallraven, *Der unmündige Bürger. Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik*, München 1976, S. 323.

³⁾ Ebda., S. 91, 100, 109.

⁴⁾ Für diese Entwicklung stehen die Namen Oettinger, Litt, Spranger, Weniger, Weinstock, Hornung, H. Schneider, Pieper, Petzelt, v. d. Gablentz, Newe, Nachtwey u. a. Vgl. Heinrich Schneider (Hrsg.), *Politische Bildung in der Schule*, 2 Bde., Darmstadt 1975; Kurt Gerhard Fischer, *Einführung in die Politische Bildung*, Stuttgart 1970, S. 20 ff.; Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1972, S. 20 ff.; Günther C. Behrmann, *Soziales System und politische Sozialisation*, Stuttgart 1972, S. 7 ff.; Wolfgang Mickel, *Politische Bildung an Gymnasien 1945—1965*, Stuttgart 1967, S. 43 ff.; Rolf Schmiederer, *Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945*, Frankfurt 1972; ders., *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, Hannover 1977, S. 7 ff.; Karl Hüser u. a., *Politische Bildung in Deutschland im zwanzigsten Jahrhundert*, Neuwied 1976.

Phase der Ideologiekritik und sozialwissenschaftlichen Analyse ein.

Zu den ersten beiden Phasen gehörten Gemeinschaftstugenden wie Kooperation, Mitmenschlichkeit, Toleranz, Einordnen, Dienen, Pflichtbewußtsein, Opferbereitschaft, Sittlichkeit, Humanität, Würde des Menschen, Individualität, Persönlichkeitsentfaltung²⁾, Charakter- und Gewissensbildung, Haltung³⁾. Es handelt sich durchweg um verschiedenen geistesgeschichtlichen Ebenen entstammende ‚konservative‘ Wertbegriffe⁴⁾. Bis zur Mitte

der sechziger Jahre blieb die Erwartenshaltung in der Bevölkerung kongruent mit der ökonomischen Entwicklung und mit dem politischen System. Die Wertfrage stellte sich nicht im Grundsätzlichen wie in den folgenden Jahren bis heute; der Grundkonsens — hervorgerufen durch die Befriedigung der unmittelbaren wirtschaftlichen und sozialen Sicherheitsbedürfnisse — war weitgehend vorhanden. Die letzte Phase ist demgegenüber gekennzeichnet durch Begriffe wie Rationalität, Partizipation, Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Toleranz, Mündigkeit, Kritik(fähigkeit), Selbst- und Mitbestimmung, Menschenwürde.

Bis zu dieser Phase der kritisch-emanzipatorischen Erziehung seit etwa 1967 (Ende der ersten Wirtschaftskrise, Große Koalition, Notstandsgesetzgebung) hatten die angeführten Wertbegriffe eine systemstabilisierende, affirmative Funktion; sie beruhten auf moralisch-ideellen Positionen und einem bürgerlich-idealistischen Begriffshorizont. Sie richteten sich im wesentlichen nach dem Verlauf der Politik: Rekonstruktion von Staat und Gesellschaft nach traditionellen Mustern, Westintegration, Antikommunismus, Wiedervereinigungspolitik, Kalter Krieg, Abgrenzung gegenüber dem Osten, soziale Stabilisierung im Innern, parteipolitische Abstinenz der Bevölkerung, gesellschaftlicher und politischer Immobilismus usw.

Die Studenten, Schüler und Lehrlinge, vorbereitet durch das Wiederaufleben der Sozialwissenschaften und der sie (mit-)bedingenden Wissenschaftstheorien (besonders der Kritischen Theorie), haben am Ausklang der sechziger Jahre erhebliche Defizite in der Gesellschaft der Bundesrepublik aufgedeckt und ein neues Demokratieverständnis (Prozeßdemokratie versus Ordnungsdemokratie) gefordert. Zur Grundlage der Politischen Pädagogik wurde die Konfliktlehre. Fortan beherrscht(en) Begriffe wie Interessen, Kämpfe, Macht- und Herrschaftsansprüche von Gruppen, Emanzipation usw. das gesellschaftspolitische Feld. Der Wertpluralismus wurde sichtbar⁵⁾; neue Auffassungen entwickelten sich über Begriffe wie Freiheit und Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Individuum und Gesellschaft usw.⁶⁾.

⁵⁾ Vgl. Felix v. Cube, Schule zwischen Gott und Marx. Konfessionelle Lernziele in einer pluralistischen Gesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/74.

⁶⁾ Die theoretischen Grundlagen lieferten die vielen Schriften zur Marx-Renaissance, ferner die folgenden Arbeiten: Johannes Agnoli/Peter Brückner,

Der in der Nachkriegszeit erfolgte bewußte Rekurs auf ein affirmatives, die überkommenen gesellschaftlichen Strukturen restaurierendes Wertsystem wurde gegen Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre von der Studentenbewegung in seiner konservativen Funktion entlarvt. Sie stellte ihre eigene aufklärerische Auffassung von Rationalität, Kritik und Emanzipation dagegen. Das Herausfinden von sog. objektiven Widersprüchen in der Gesellschaft auf der Grundlage des „richtigen“ Bewußtseins sollte zu rationalen Verhaltenskriterien und Gesellschaftsmodellen führen und hatte die unbefragte (Wert-)Evidenz für sich. Diese neomarxistische Variante des Selbst- und Wertbewußtseins verabsolutierte mit dem Mittel des ideologiekritischen Befragens von Interessenpositionen, gesellschaftlichen Strukturen und Antagonismen, sozialen Klassen, von Basis und Überbau die eigene Methode und sparte diese gleichzeitig von der Kritik aus. Daher war es kein Wunder, daß dieser Vulgärmarxismus in einem blinden, voluntaristischen Aktionismus endete. Dort, wo man einflußreiche Positionen in (Hoch-)Schule, Verwaltung, Justiz und Sozialarbeit gewonnen hatte, wurden Indoktrination und Protektion rigider gehandhabt als unter der Herrschaft denunzierter Demokraten.

Offensichtlich hat die linke Reformbewegung, trotz zugestandener Erfolge, den Bogen überspannt und ist zum Bürgerschreck geworden⁷⁾. Ubereilte, unausgereifte Maßnahmen wie die Verunsicherung der Justiz und ihrer Organe, die Anwendung von Gewalt gegen Sachen und Menschen, die Ablehnung des Leistungsprinzips in allen Bereichen, die Verweigerung von Loyalitäten, die Ignorierung rechtsstaatlichen Verhaltens, die Verschär-

Die Transformation der Demokratie, Berlin 1967; Oskar Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1968; Wilfried Gottschalch, Soziologie der politischen Bildung, Frankfurt 1970; Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968; Urs Jaeggi, Macht und Herrschaft in der BRD, Frankfurt 1969; Jürgen Habermas u. a., Student und Politik, Neuwied 1967²; Gert Schäfer/Carl Nedelmann (Hrsg.), Der CDU-Staat, 2 Bde., Frankfurt 1969; Egon Becker u. a., Erziehung zur Anpassung?, Schwalbach 1967; Manfred Teschner, Politik und Gesellschaft im Unterricht, Frankfurt 1968.

⁷⁾ Vgl. Erwin K. Scheuch (Hrsg.), Die Wiedertäufer der Wohlstandsgesellschaft. Eine kritische Untersuchung der „Neuen Linken“ und ihrer Dogmen, Köln 1968; Kurt Sontheimer, Das Elend unserer Intellektuellen. Linke Theorie in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1976.

fung der außerparlamentarischen Opposition und Infragestellung der parlamentarischen Demokratie sowie des politischen und gesellschaftlichen Pluralismus haben viele Menschen in unserem Lande verängstigt.

Der darauf erfolgte konservative Rückschlag bestand und besteht in dem Ruf nach Ordnung und Sicherheit im Sinne einer formaldemokratisch-engen Auslegung des Grundgesetzes. Konservative Publizisten⁸⁾ rufen nach einem starken Staat, nach einem harten Durchgreifen der Justiz- und Polizeibehörden, nach Wiederherstellung der (Amts-)Autorität in den (Hoch-)Schulen, nach politischer Disziplinierung usw. Dieser Konservatismus ist z. T. irrational geprägt, mehr eine Sache des Glaubens, Fühlens und der inneren Haltung als der Vernunft. Deshalb sind große Teile seiner Inhalte problematisch. Dies zeigt sich in seinem gefühlsmäßigen Eintreten für Tradition und Erbe, für Heimat- und Sinnverständnis, für die Anerkennung übergeordneter Normen, für Tugenden wie Dienst, Opfer und Pflicht, für die Nation, das Naturrecht, die Infragestellung des Wohlstands als Ausdruck des praktischen Materialismus, für Selbstwert und Eigengesetzlichkeit, für das Gemeinwohl auf christlich-abendländischer Grundlage, für das Eintreten gegen die (vermeintliche) Vermassung, für das (angeblich) anthropologisch Unveränderbare, für das Bewußtsein der Grenze — alles Formulierungen, die sich rationaler Begründung weitgehend entziehen bzw. einem bestimmten Wertsystem zuzuordnen sind. Der Einsatz des Konservatismus für einen starken, organisch gegliederten Verfassungsstaat (C. Schmitt, W. Weber, E. Forsthoff), für Autorität (gegen gleichmacherischen Demokratismus), für die Bevorzugung des Rechtsstaatsprinzips vor dem Sozialstaatsprinzip (z. B. gegen die sog. Gewerkschaftsmacht), für Stabilität und Ordnung, für machtvolle staatliche Institutionen, für Eliten, gegen Rationalismus und Liberalismus, gegen Planung und Kollektivismus entspricht seiner hierarchischen Grundhaltung.

Demgegenüber ist ein Wertsystem erforderlich, das auf die heutigen Probleme in emanzipatorischer Absicht eingeht: auf Fragen des ökologischen Gleichgewichts, auf den vorsichtigen Umgang mit knappen Ressourcen, auf die Humanisierung der Arbeitswelt, auf zwischenmenschliche Solidarität, auf Probleme

der Gesundheit und der sozialen Sicherung, auf die Verbesserung der demokratischen Strukturen in Staat und Gesellschaft, auf die Lösung arbeitsmarkt- und strukturpolitischer Fragen, auf die sinnvolle Ausfüllung der Freizeit, auf die Hinwendung zu menschlichen Sinnfragen usw. Solche Probleme erfordern eine neue Wertorientierung — in Gestalt von Einstellungen, Haltungen, Meinungen, Präferenzen, Glaubenssystemen usw., bei denen das evaluative Moment, d. h. die Anwendung bestimmter normativer Standards, im Vordergrund steht —, die sich von der vordergründig materiellen Ausrichtung der ersten drei Nachkriegsjahrzehnte durch einen stärker verantwortungsethisch-kollektiven und teilweise immateriellen Bezug von der seitherigen individuell-materiellen Zentrierung unterscheidet.

2. Die Wende in der politischen Wertorientierung nach der Studentenbewegung

Die Wende in der Wertorientierung in der Bundesrepublik ist etwa mit dem Jahr 1972 anzusetzen und seitdem durch eine Reihe von nationalen und internationalen Faktoren ausgewiesen: dem Auslaufen der studentischen Protestbewegung, dem Ende der staatlichen Reformpolitik infolge knapper Finanzen, dem Rückschritt in der europäischen Einigungspolitik als Folge nationaler und internationaler Wirtschafts- und Währungsprobleme, dem Beginn einer restaurativen Nationalpolitik, dem zunehmenden Selbstbewußtsein der Länder der Dritten Welt (Olkartell, Forderung nach einem Rohstoffkartell, Nord-Süd-Dialog), den ungelösten Ausbildungs- und Beschäftigungsfragen, der zunehmenden Kriminalität, der Polarisierung der politischen Parteien, dem Nahostkonflikt, den Rückschlägen in der West-Ost-Entspannungspolitik usw. Weltweit ist das Bewußtsein einer globalen Krisensituation vorhanden.

Die politische Bildung hat die neuen Wertnotwendigkeiten⁹⁾ positiv aufgenommen. 1972 wurde ihre Rezeption durch eine Grundrechts- und -wertediskussion eingeleitet, an der sich vor allem Assel, Roloff, Fischer und Sutor beteiligten. Ein Jahr danach hat der Verfasser in seiner Antrittsvorlesung zum erstenmal auf die geänderte Bedeutung des

⁸⁾ Vgl. Gerd-Klaus Kaltenbrunner (Hrsg.), *Konservatismus in Europa*, Freiburg 1972.

⁹⁾ Peter Kmiecik, *Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland*, Göttingen 1976.

Wertbegriffs für die politische Bildung hingewiesen, indem er sie auf der Folie der herrschenden Wissenschaftstheorien — des Kritischen Rationalismus, der Kritischen Theorie und der Systemtheorie — vom emanzipatorischen Ansatz her untersucht und deren methodologische Besonderheiten herausgearbeitet hat¹⁰⁾. Dazu kam die Forderung nach Anerkennung des grundgesetzlich verankerten Minimalkonsenses in Form der (kritisch diskutierbaren) Grundwerte wie der Prinzipien der Demokratie, der Rechts- und Sozialstaatlichkeit, der Selbstbestimmung und -verwirklichung, der Presse- und Meinungsfreiheit, der Toleranz usw. In der Bundesrepublik hatten Vorkommnisse beim Mißtrauensvotum gegen den Bundeskanzler (1972) die Wertfrage aufkommen lassen, schließlich wurden die Bundestagswahlkämpfe von 1972 und 1976 u. a. unter Berufung auf die neu interpretierten Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz und Pluralismus geführt¹¹⁾.

Zur gleichen Zeit erschienen die eine wertmäßige Neubesinnung auf der Basis der Kritischen Schule liberaler bzw. sozialistischer Provenienz signalisierenden Arbeiten von Giesecke, Schmiederer, Hilligen und Fischer. Ab 1975 ist eine konservative „Gegentendenzwende“ sichtbar in den Beiträgen von Boverter, Sutor, den Autoren der „arbeitsgruppe freie gesellschaft“ sowie der Verfasser der sogenannten Gelben Bibel, denen es wieder mehr auf normative Kategorien wie Konsens, Kooperation, Gemeinwohl, Ordnung, Frieden usw. ankommt.

3. Die funktionale Definition von Werten und Normen

Werte sollen als regulative Prinzipien für individuelles und soziales Handeln¹²⁾, als handlungsleitende Standards des Wünschenswerten verstanden werden. Ihre Aufgabe besteht in der begründbaren Selektion von Handlungsalternativen. Sie sind von bloßen Attitüden, Bedürfnissen, Motivationen und Zielen zu unterscheiden. In unserem Zusammenhang interessieren die politischen Werte. Sie rekurrieren in ihrer Begründung auf die

¹⁰⁾ Wolfgang W. Mickel, Das Wertproblem in der politischen Bildung, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 21 (1973), S. 367—372; vgl. ders., Wertvorstellungen in der Didaktik politischer Bildung, in: *Materialien zur Politischen Bildung* 1/1974, S. 67—73.

¹¹⁾ Vgl. Günter Gorschenek (Hrsg.), *Grundwerte in Staat und Gesellschaft*, München 1977.

Gesellschaft und sind — im Gegensatz zu philosophischen oder theologischen Werten — aposteriori, d. h. durch positive Setzung entstanden, mit Ausnahme des als aprioristisch zu betrachtenden Wertes der Menschenwürde. Man unterscheidet kognitive und instrumentelle, affektiv-expressive und evaluativ-normative Werte. Alle sind ein funktionales Erfordernis eines sozialen Systems, der Wertbegriff kann aus keiner Gesellschaftstheorie völlig eliminiert werden. Werte sind verantwortlich für gesellschaftliche Konformität und Stabilität, für reziproke Rollenerwartungen u. dgl. Sie werden durch einen Sozialisations- und Lernvorgang internalisiert, schaffen feste Verhaltensmuster und sorgen für gesellschaftliche Kontinuität und Identität. Ferner sind sie ein Teil des sozialen Status und führen zu bestimmten Rollen- und Handlungserwartungen.

Die Begriffe „Wert“ und „Norm“ werden häufig synonym gebraucht. Eine genauere soziologische Unterscheidung bezeichnet den Wertbegriff als neutral, während die „Norm“ Werte beinhaltet und von einer Allgemeinheit (Gruppe) gesetzt wurde sowie Sanktionscharakter hat. D. h. die Norm enthält ein Sollen, eine Verpflichtung, die bei Verletzung u. U. geahndet wird. Die Norm liefert einen Standard, eine Regel und ist stärker als der Wert auf ein (erwartetes) Verhalten oder Handeln bezogen.

Das semantische Spektrum des Wertbegriffs ist breit angelegt, da eine Wertdefinition, wissenschaftstheoretisch betrachtet, individuell von jedem Forscher vorgenommen werden kann. Das bedeutet, die meisten Normen und Werte, nach denen wir uns richten, sind durch das Verfahren ihres Zustandekommens legitimiert (z. B. durch Wissenschaft, gesellschaftliche Gruppen, Basiskonsens). Eine Reihe von Bezeichnungen für Werte lauten: Prinzipien, Postulate, Formen, Kriterien, Codes, Muster, Modelle, Maßstäbe, Regeln, Parameter, Matrices, Konzepte u. a.¹³⁾. Der Wertbegriff ist demnach wenig präzise.

Nach einer (faktoriellen) Analyse des soziologischen Schrifttums hat Lautmann herausgefunden¹⁴⁾, daß der Normbegriff nur für das

¹²⁾ Vgl. Jürgen Friedrichs, *Werte und soziales Handeln. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie*, Tübingen 1968.

¹³⁾ Rüdiger Lautmann, *Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie*, Köln und Opladen 1969, S. 30 f.

¹⁴⁾ Ebd., S. 69 ff.

Handeln, der Wertbegriff für das Handeln und alle weiteren Objekte (Artefakte, Abstrakta, Eigenschaften, Zustände) verwendet wird. Folglich ist „Regel“ das Formelement der Norm, im Sinne von „Handlungsregel“ zu verstehen, als Richtschnur, während das klarste Formelement von Wert „Maßstab“ heißt (ein allgemeineres Wort). Dazu kommen für „Norm“ die oben genannten Momente der Allgemeinheit ihrer Setzung durch eine gesellschaftliche Gruppe und die Sanktionie-

rung von Handlungsabweichungen. Beides findet sich nicht beim „Wert“. Normen sind präziser als Werte. Werte sind oft so allgemein, daß konkrete Handlungsanweisungen — Normen — ihre Realisierung übernehmen müssen. Allerdings stehen die Werte durch ihren höheren Grad an Allgemeinheit über den spezielleren Normen, so daß bei einer Hierarchisierung die Werte das Allgemeine darstellen und die Spezifika, die Normen, legitimieren.

II. Die Wertrepräsentanz in der Didaktik politischer Bildung

Die politische Bildung befindet sich in einer Legitimationskrise infolge normativer Defizite. Es ist ihr offensichtlich nicht hinreichend gelungen, eine Identifikation des jungen Menschen mit der demokratischen Gesellschaft und dem demokratischen Staat der Bundesrepublik herzustellen und entsprechende (kritische) Loyalitäten zu schaffen sowie eine allgemeinverbindliche Wertorientierung zu bewerkstelligen. Die notwendige Grundwertediskussion fand nur ausnahmsweise statt. Einige Ansätze in den fünfziger und sechziger Jahren, die auf ein eingeschränktes Staatsbewußtsein abzielten, wurden durch eine vermeintlich wert- und emotionsfreie Erziehung zur Rationalität und Kritikfähigkeit abgeblockt. Die Inhalte spielten eine sekundäre Rolle. Gegen Ende der sechziger Jahre bot sich der Marxismus als ein geschlossenes Wertsystem mit der vermeintlichen Fähigkeit zur Lösung aller menschlichen Probleme an. Neomarxistische Schlagworte von „der Gesellschaft“, den „objektiven Bedürfnissen“, dem „richtigen Bewußtsein“, den „Klassen“verhältnissen, den „Grundwidersprüchen“, den im Kapitalismus unauflösbaren „Antagonismen“ und „Konflikten“ figurierten für scheinbar Vorhandenes. Die Hoffnungen auf eine globale Identifikation, z. B. mit Europa, mit den Entwicklungsländern, mit den Unterprivilegierten in aller Welt, erfüllten sich nicht. Übrig geblieben ist das ungelöste Problem der nationalen Identität.

Im folgenden wird dem Vorhandensein der Wertfragen in den verschiedenen Richtungen politischer Didaktik nachgegangen. Aus Platzgründen kann jedoch nicht die vollständige didaktische Konzeption eines Autors vorgetragen werden. Die klassifikatorische Einteilung soll der Übersicht und Lesbarkeit dienen; der Umfang der Behandlung braucht

nicht der sonstigen Bedeutung einer Konzeption innerhalb der politischen Bildung zu entsprechen¹⁵⁾.

1. Normativ-ontologische versus liberal-individualistische Grundrechts- und Grundwertediskussion

H.-G. Assel¹⁶⁾ geht es in der Politik um die Grundfrage, „das Zusammenleben der Menschen vernünftig zu ordnen“¹⁷⁾, „wie man eine menschenwürdige Ordnung, d. h. eine Ordnung, die auf Repression, Manipulation, Fremdtäuschung, auf Unfreiheit, Ungleichheit und Intoleranz weitgehend verzichtet, zum Wohle aller gestalten kann“¹⁸⁾. Aus diesem inhaltlichen Ansatz entwickelt er die Kategorie der Ordnung als zentrale Kategorie für die politische Bildung. Sie impliziert die dialektische Spannung von Integration und Konflikt. Diese Ordnung wird vom ideologischen — im Gegensatz zum kritischen — Bewußtsein bedroht, weil es sich „auf Autorität und Parteilichkeit“ beruft, sich „in einer intoleranten und fanatischen Überzeugungstreue“ äußert, „jede Kompromißbereitschaft ablehnt und nicht gewillt ist, dem Andersdenkenden die gleiche Achtung zu erweisen“¹⁹⁾.

Der von Assel in seiner positiven Funktion anerkannte Konflikt (Austragung von Macht-, Interessen- und Wertkonflikten in aller Of-

¹⁵⁾ Vgl. Ludwig Helbig, Trends in der politischen Didaktik, in: *betrifft: erziehung*, 10. Jg., Juni 1977, S. 28—33; Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des Politikunterrichts, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 3/1977, S. 163—180.

¹⁶⁾ Hans-Günther Assel, *Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung*, München 1970.

¹⁷⁾ Ebda., S. 7.

¹⁸⁾ Ebda., S. 8.

¹⁹⁾ Ebda., S. 73.

fentlichkeit) darf — systemtheoretisch — eine Grenze nicht überschreiten, nämlich wo der „Bestand einer freiheitlichen, humanen und sozialen Ordnung gefährdet wird“²⁰⁾; er ist also fest an das Gemeinwohl gebunden. Von daher stammt die Unterscheidung zwischen „destruktiven“ und „konstruktiven“ Konflikten. Für die Bewältigung von Konfliktsituationen werden von Assel — über Lingelbach²¹⁾ hinausgehend — die Begriffe Konsens, Grundeinsicht, Gemeinwohl, Kooperation, Solidarität und Ordnungsnorm für wichtig gehalten. Aus diesen Konstanten setzt sich seine Ordnungstheorie zusammen.

In der politischen Bildungspraxis kommt es Assel darauf an, „das werterfüllte Leben kritisch zu analysieren, um die echten Werte von ideologischen Scheinwerten zu trennen... Der hierfür verbindliche Maßstab stellt die menschenwürdige Ordnung dar“²²⁾. „Orientierungspunkt für das Politische ist die freiheitliche Grundordnung, welche menschenwürdige Existenz garantiert.“²³⁾ „Gemeinwohl und Mündigkeit“ haben als „regulative“ Prinzipien die würdige menschliche Existenz im Blickpunkt.“²⁴⁾ Die Begründungszusammenhänge für die genannten Prinzipien werden allerdings nicht nachgewiesen.

Die ontologisch-normative Konzeption von H.-G. Assel greift zu kurz und wird nicht im gesamten Bereich der politischen Bildung durchgehalten. Sie reflektiert nicht die Tragfähigkeit der von ihr postulierten Begriffe, sondern begnügt sich mit deren ausführlichen historischen Herleitungen und mit leerformelhaften Äußerungen für ihren gegenwartsbezogenen Gebrauch. In ihrer affirmativen Herausstellung eines einzigen Zentralbegriffs ist diese Konzeption nicht geeignet, ihrem Anspruch nach Wirklichkeitskritik selbst gerecht zu werden. Die von Assel bemühten Ordnungsvorstellungen werden nicht kritisiert — obwohl „kritisches Bewußtsein“ für seine Auffassung konstitutiv sein soll —, die geschriebene Verfassung wird zum Wert an sich stilisiert²⁵⁾.

²⁰⁾ Hans-Günther Assel, Kritische Gedanken zu den Denkansätzen der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 31/69, S. 19.

²¹⁾ Karl Christoph Lingelbach, Der Konflikt als Grundbegriff der politischen Bildung, in: Päd. Rundschau 21 (1967), S. 48—55 u. 125—138.

²²⁾ Ideologie und Ordnung..., a. a. O., S. 78.

²³⁾ Ebd., S. 99.

²⁴⁾ Ebd., S. 101.

²⁵⁾ Vgl. Erwin Schaaf, Ordnung und Konflikt als Grundprobleme der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 1/70.

Offensichtlich hat Assel die angedeuteten materiellen Schwächen seiner Position erkannt und bald darauf eine Diskussion über den Stellenwert der Grundrechte eingeleitet²⁶⁾. Er verfolgt den anthropologisch-politischen Ansatz bei der Priorität um das Gemeinwohl. Nicht eine abstrakte Gesellschaft oder gar der Staat stehen danach im Vordergrund politischen Bemühens, sondern die Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit, Gerichtsschutz und soziale Gerechtigkeit als fundamentale Normen des Grundgesetzes. „Es kommt also auf das richtige Verhältnis von Mensch und Staat, von Wert und Macht an.“²⁷⁾ Nicht umsonst haben die Väter des Grundgesetzes jene Wertpostulate an den Anfang der Verfassung — im Gegensatz zur Weimarer Reichsverfassung — gestellt. Deswegen ist es angebracht, immer wieder die grundgesetzlichen Normen — sie sind formales wie materiales Recht — nach dem Grad ihrer Verwirklichung in unserer Gesellschaft zu befragen²⁸⁾.

Gerade weil sich unsere Demokratie als „streitbar“ und „abwehrbereit“ versteht, muß sie ihre zu verteidigenden Positionen transparent machen und kritisieren lassen; denn eine wertneutrale Haltung bzw. der totale Wertrelativismus werden als ein Negativum der Weimarer Staatskonstruktion verstanden. Absoluter Relativismus und Neutralismus ermöglichten es damals den Verfassungsfeinden, die Verfassung mit Hilfe der Verfassung außer Kraft zu setzen. Demgegenüber bestimmt das Grundgesetz im Artikel 79 Absatz 3 die Unveränderbarkeit der Artikel 1 (Menschenwürde) und Artikel 20 (demokratischer, republikanischer, bundesstaatlicher Rechts- und Sozialstaat) sowie generell die Unabänderlichkeit der überpositiven (vorstaatlichen) Grundrechte in ihrem Wesensgehalt²⁹⁾. Daraus resultiert für die verfassungsrechtliche Konstruktion der Bundesrepublik die „wertbewußte“ Demokratie. Allerdings streiten sich die Geister um die Verfassunggebote. Der politische Kampf der Neuen Linken geht um die extensive Auslegung und Instrumentalisierung der Verfassungsartikel

²⁶⁾ Hans-Günther Assel, Die Grundrechte — ewiges Fundament oder wandelbare Satzung?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 1—2/72, S. 3—15.

²⁷⁾ Ebd., S. 4.

²⁸⁾ Vgl. Erwin Stein, Der Beitrag des Bundesverfassungsgerichts zur politischen Bewußtseinsbildung, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung 13 (1968), S. 221—251.

²⁹⁾ Vgl. Die Grundrechte..., a. a. O., S. 5 ff. (Grundrechtsdiskussion).

z. B. über die sozialgebundene Eigentumsgarantie, das Bodenrecht usw. Dem steht eine konservative Position gegenüber, die sich mit der affirmativen Hinnahme des Erreichten zufriedengibt. Die seitherige Urteilspraxis des Bundesverfassungsgerichts läuft auf eine Stabilisierung des bisher politisch Durchgesetzten hinaus und ist eher als konservativ zu bezeichnen. Diese Situation weist auf das von Leibholz formulierte Grundproblem einer demokratischen Verfassung hin: „Die bestehenden dialektischen Spannungen zwischen liberalen und sog. sozialen Grundrechten, zwischen Freiheit und Gleichheit enthebt uns nicht der Verpflichtung, in Freiheit einen Ausgleich zwischen den freiheitsbedrohenden sozialen Grundrechten und den liberalen Grundrechten zu suchen.“³⁰⁾

Assel betont die Notwendigkeit einer rationalen Normdiskussion im Unterricht, weil von ihrem Ergebnis die Glaubhaftigkeit unseres politischen Systems abhängig ist, insbesondere „weil vom politischen Wertbewußtsein die Einstellung zur Macht, zum Recht und zur sozialen Gerechtigkeit beeinflusst wird“³¹⁾. Dabei sollen die Normen im obigen Sinne diskutiert und in ihrer derzeitigen Form in Frage gestellt werden. Dies muß — im Gegensatz zu Assels Auffassung — materiellrechtlich auch für die Menschenrechte gelten. Sie stehen nur formalrechtlich „außerhalb von Kontroverse und Ermessen und bilden den Minimalkonsensus der politischen Gemeinschaft“³²⁾. Es kann kein Zweifel bestehen, daß an ihrer inhaltlichen Fixierung immer wieder gearbeitet werden muß. Das gesteht auch Assel zu, indem er davon ausgeht, daß das Recht auf Leben, die Würde des Menschen, Freiheit und Gleichheit wie das gesamt-demokratische System stets der kritischen Analyse offen sein müssen:

„Nur in der offenen Auseinandersetzung lassen sich Wertentscheidungen für bestimmte Prinzipien gewinnen, denn in der rationalen Erörterung werden Kriterien ermittelt, welche für die Wertdifferenzen von Ordnungen entscheidend sind. Wer das Verbot infallibler Instanz nicht respektieren will, enthüllt sein Interesse für eine Ordnung, die sich nicht in Frage stellen läßt. Hinter jeder infalliblen Instanz steht der normative Dogmatismus und das Frageverbot.“³³⁾

Voraussetzung für den Minimalkonsens ist demnach die rationale, undogmatische Diskussion. Gerade hier ergeben sich z. T. unüberbrückbare Schwierigkeiten mit ideologisch fixierten Gruppen, deren Denk- und Sprachstrukturen sich gegenüber dem Normalmaß erheblich verschoben haben. Beispiele dafür sind Begriffe wie repressive Toleranz, repressive Gewalt, emanzipatorische Gewalt u. a. (Marcuse, Fanon). Demgegenüber läßt das Grundgesetz der Bundesrepublik eine öffentliche Diskussion seiner Wertgehalte nicht nur zu, sondern stellt sie unter seinen besonderen Schutz³⁴⁾.

Nach E.-A. Roloffs sozialwissenschaftlichem Ansatz³⁵⁾ muß jedes Ziel des politischen Unterrichts kritisch überprüft werden: „In dem im Grundgesetz fixierten Minimalkonsensus über Grundrechte ‚die Axiomatik heutiger Pädagogik‘ zu sehen — wie z. B. Heinrich Busshoff³⁶⁾ und andere —, bedeutet, auf eine kritische Befragung dieser Prinzipien zu verzichten. Denn die von den politischen Entscheidungsträgern gewünschte Entscheidung für die eigene Ordnung impliziert die entschiedene Ablehnung einer angenommenen oder tatsächlich vorhandenen Kontra-Ordnung, die aber politisch nicht überzeugen kann, wenn diese Alternative rational nicht diskutabel, weil von vornherein moralisch nicht akzeptabel erscheint.“³⁷⁾

Damit werden zum erstenmal in der kritischen Didaktik der „Wesensgehalt“, die „Prinzipien“ des Grundgesetzes, die im konservativen Schrifttum als formell und materiell „unantastbar“ bezeichnet werden, kritischer Prüfung unterzogen. Eine normative Ordnung muß sich stets an der mitgedachten Kontra-Ordnung messen lassen. Dadurch wird das Grundgesetz nicht ausgehöhlt, wie Roloffs Kritiker — besonders Andreae³⁸⁾ — vermerkt haben, sondern auf seine geistige und

³⁴⁾ Behrmann (Soziales System und politische Sozialisation, Stuttgart 1972, S. 65) hat die normativen Wertbegriffe wie Ordnung, Herrschaft, Politik, Ideologie, Interesse oder Konflikt einer Kritik vom Standpunkt sozialen Verhaltens nach dem (soziologischen) funktional-strukturellen Ansatz Luhmanns unterzogen.

³⁵⁾ Ernst-August Roloff, Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/71, S. 3—20.

³⁶⁾ Heinrich Busshoff, Politikwissenschaft und Pädagogik, Berlin 1968.

³⁷⁾ Politische Bildung . . . , a. a. O., S. 14.

³⁸⁾ Hugo Andreae, Über die Ideologisierung der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/72, S. 3—22.

³⁰⁾ Gerhard Leibholz, Strukturprobleme der modernen Demokratie, Karlsruhe 1958, S. 130 f.

³¹⁾ Die Grundrechte . . . , a. a. O., S. 11.

³²⁾ Ebda., S. 11.

³³⁾ Ebda., S. 11.

gesellschaftliche Tragfähigkeit stets aufs neue untersucht und für fortschrittliches Denken offen gehalten.

Der politische Unterricht soll nach Roloff dazu beitragen, „z. B. nicht erfüllte Möglichkeiten von Grundgesetzenormen verwirklichen zu helfen, etwa den sozialen Rechtsstaat oder das Gleichheitsprinzip, sowie neuen politischen Entscheidungsraum und mehr Demokratie durch Übernahme selbst erkämpfter Verantwortung zu gewinnen. In dieser Weise orientiert sich eine politische Didaktik... — durchaus im Rahmen der Normen des Grundgesetzes — an einem Leitbild von Freiheit und Würde des Menschen, das zu erreichen nicht ohne Änderung bestehender Herrschaftsverhältnisse... möglich ist.“³⁹⁾

Roloff geht in seiner didaktischen Verortung des Grundgesetzes von der ambivalenten, systemabhängigen Interpretationsmöglichkeit der Grundrechte aus. „Unter anderen Bedingungen, bei anderen historischen Erfahrungen und anderen Herrschaftsverhältnissen wären die Formulierungen der Artikel 2 bis 17 auch in anderer Weise denkbar und vermutlich auch anders ausgefallen.“⁴⁰⁾

Roloff will verhindern, daß die Grundrechte von einem bestimmten Staat gleichsam *ex officio* beansprucht und integriert, d. h. in ihrer politischen Aussage neutralisiert werden. Vielmehr sollen sie nach liberalem Staatsverständnis primär als Abwehrrechte des Bürgers gegenüber einem Machtmißbrauch der Staatsgewalt verwendet werden. Roloff konkretisiert dies am Beispiel der Spiegel-Affäre, an der einer breiten Öffentlichkeit ein bis dahin verdrängter Vorgang schlagartig bewußt wurde, „daß die garantierten Grundrechte u. U. auch gegen die Inhaber der politischen Macht in unserem Staate zur Geltung gebracht werden müssen und daß sie nicht nur von außen gefährdet sind“⁴¹⁾. (Hier lag auch der Ansatz zur kritischen Didaktik Gieseckes in der ersten Auflage von 1965.) Andere Beispiele betreffen die Notstandsverfassung, die Studentenunruhen, den Einmarsch der Sowjets in die ČSSR usw.

Die „Würde des Menschen“ wird bei Roloff zur „Fundamentalnorm der Didaktik“⁴²⁾ und damit zum allgemeinen Bezugsrahmen für die

politische Bildung wie zum Minimalkonsens zur Erhaltung unserer bundesrepublikanischen Ordnung⁴³⁾. Entscheidend aber ist die Frage nach der praktischen Konkretisierung dieses Postulats. Es läßt sich positiv umschreiben als das Herstellen von Bedingungen, in denen sich der Mensch kraft unseres heutigen anthropologischen Verständnisses frei zur autonomen Persönlichkeit mit kollektiver Verantwortung entfalten kann; negativ geht es um den Abbau jeder Art überflüssiger, nicht legitimierter Herrschaft.

Der junge Mensch soll nach Roloff den Konfliktcharakter der Grundrechte exemplarisch erkennen „an dem fundamentalen und aporetischen Widerspruch, der der Institution Schule innewohnt: Als Teil der Herrschaftsordnung dient sie zu deren Stabilisierung und Erhaltung, als Mittel zur Verwirklichung der Würde des Menschen ist sie aber der Raum, in dem das Individuum Selbstbestimmung gewinnen soll; sie ist also Instrument von Herrschaft und des Abbaus von Herrschaft zugleich.“⁴⁴⁾

Emanzipatorischer Unterricht wird diesen Widerspruch thematisieren und mögliche Freiheitsräume aufzeigen. Roloff weist mit Recht darauf hin, daß der Umgang mit den Grundrechten weder einer Klasse/Schulstufe noch einer Unterrichtsreihe allein vorbehalten sein darf, sondern als ständiger Prozeß aufgefaßt werden muß. „Die ‚Betroffenheit‘ durch einzelne Grundrechte in relevanten Entscheidungssituationen als Prinzip zielt weiter auf die Überwindung der noch weithin vorherrschenden affirmativen Tendenzen.“⁴⁵⁾ Vor allem muß in diesem Zusammenhang die der liberalen Staatslehre entstammende fiktive Unterscheidung zwischen öffentlicher und privater Sphäre aufgegeben werden.

Kritik gegen Roloff trägt B. Sutor vor⁴⁶⁾. Dieser wendet sich gegen die vermeintlich falsche Alternative, wonach sich Ziele und Inhalte der Erziehung nicht an zeitlos gültigen (absoluten) Werten, sondern an situationsbedingten gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Zielsetzungen (Roloff) orien-

³⁹⁾ Politische Bildung..., a. a. O., S. 16.

⁴⁰⁾ Ernst-August Roloff, Das Grundgesetz als Problem der Didaktik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 1-2/72, S. 16-31, hier S. 17.

⁴¹⁾ Ebda., S. 19.

⁴²⁾ Ebda., S. 21.

⁴³⁾ Vgl. die Antwort der Bundesregierung der Großen Koalition auf Anfragen der drei Fraktionen vom 23. 9. 1968; abgedruckt in: Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, 1968, S. 24 ff.

⁴⁴⁾ Das Grundgesetz..., a. a. O., S. 23.

⁴⁵⁾ Ebda., S. 29.

⁴⁶⁾ Bernhard Sutor, Politische Bildung in der Sackgasse?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/72, S. 23-31.

tieren. Im Anschluß an Blankertz⁴⁷⁾ übernimmt er die Lehre der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, „daß die in ihrem Bildungsbegriff enthaltene normative Intention der Pädagogik es dem Erzieher verbietet, gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Zielsetzungen unbesehen zu folgen“⁴⁸⁾.

In dieser einseitigen Form hat Roloff seine pädagogischen Ziele allerdings nicht formuliert. Er leugnet weder die Normativität des Grundgesetzes — er will lediglich die Legitimation dafür stets neu von der kritischen Vernunft bestätigt haben — noch hängt er sich unmittelbar an den gesellschaftlichen Alltag an. Es kommt ihm allein auf das Erkennen der geschichtlichen Vermitteltheit von gesellschaftlichen Normen an. Deswegen kann ihm auch nicht unterstellt werden, er wolle „unbesehen“ „gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Zielsetzungen“ folgen. Dies gibt Sutor schließlich zu: „Ich pflichte Roloff voll bei in der Forderung, daß im politischen Unterricht auch der Inhalt des Minimalkonsensus‘, auf dem unsere heutige demokratische Ordnung aufbaut, Gegenstand des Zweifels und Fragens sein muß. Der politische Unterricht darf keine unbefragte Axiomatik kennen, keine Indoktrination im Sinne etwa einer Ideologie der Demokratie zum Ziel haben.“⁴⁹⁾

Mit den Beiträgen von H.-G. Assel und E.-A. Roloff setzt sich ebenfalls K. G. Fischer⁵⁰⁾ auseinander. Er hat elf Thesen über die Grundrechte vorgelegt, von denen die wesentlichen Gesichtspunkte im folgenden zitiert werden⁵¹⁾. Grundrechte — als Manifestationen der Emanzipationsbewegungen — sind geschichtlich geworden und infolgedessen gibt es keine „ewigen Werte“; sie lassen sich auch nicht als Teile eines philosophischen Naturrechts deklarieren. Das Grundgesetz relativiert die Grundrechte selbst, indem es nur ihren Wesensgehalt für unantastbar erklärt. Diese Relativierung kommt nach Fischer „in der bisherigen ‚Fortschreibung‘ des Verfassungstextes zur Geltung, die als permanente Einengung der Geltungs-Bandbreite gerade der Grundrechte angesehen werden muß.

Ökonomischer Zusammenhang und geschichtliche Vermittlung können gar nicht besser belegt werden.“⁵²⁾

Daraus wird folgerichtig abgeleitet, „daß die politische und vertragsgeschichtliche Weiterentwicklung von Grundrechten nicht hinter den Stand der ‚bürgerlichen‘ Freiheitsrechte zurückfallen darf, sondern darüber hinausgehen muß“⁵³⁾.

Als Beispiel für die Implikate falschen Bewußtseins im Grundrechtskatalog wird der Eigentumsbegriff angeführt. Dabei handelt es sich um die „Stilisierung“ eines wirtschaftsliberalen Begriffs zu einem Grundrecht, „die im Widerspruch zu den Grundgedanken des historischen Entfaltungsprozesses von Grundrechten steht und im wesentlichen der Erhaltung von Privilegien — und damit gesellschaftlicher Ungleichheit — dient. Am Beispiel des Eigentums an Grund und Boden wird diese Problematik in unseren Tagen jedermann sichtbar“; sie befindet sich „im Widerspruch zum prinzipiell unteilbaren Grundsatz der Gleichheit“⁵⁴⁾.

Deshalb muß nach Fischer die kritische Reflexion rechtlicher Setzungen auf zwei Bezüge hin erfolgen: 1. auf die gesellschaftliche Wirklichkeit (Verfassungsrecht — Verfassungswirklichkeit) und 2. auf eine konkrete Utopie (Gesellschaft von Gleichen und Freien)⁵⁵⁾. Den Begriff des Wertes verweist Fischer in den Bereich der Ökonomie: „... jede der uns bekannten Fixierungen von Grundrechten stellt die vertragliche Festlegung von Beteiligung an ökonomischen Werten, durch Jahrhunderte primär an Grund und Boden, unter dem Prinzip ‚pacta sunt servanda‘ dar“⁵⁶⁾.

Eine Kritik an Fischer muß bei seinem zu eng ökonomisch verstandenen Wertbegriff ansetzen. Eigentum wird nach wie vor von den meisten Menschen als wesentliche Komponente einer möglichst unabhängigen Existenz betrachtet, auch wenn die liberale These widerlegt ist, wonach es die unerläßliche Voraussetzung einer freien menschlichen Entfaltung sei. Eigentum kann also nicht schlechthin diskriminiert werden, sondern nur soweit, als es ungerechtfertigte Herrschaft von Menschen über Menschen zuläßt. Die von Fischer

⁴⁷⁾ Vgl. Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, 9. Aufl., München 1975, S. 33 f.

⁴⁸⁾ Politische Bildung . . . , a. a. O., S. 23.

⁴⁹⁾ Ebda., S. 29.

⁵⁰⁾ Kurt Gerhard Fischer, Consensus omnium zwischen Minimum und Staatsgesinnung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29/72, S. 28—38.

⁵¹⁾ Ebda., S. 29 f.

⁵²⁾ Ebda., S. 29.

⁵³⁾ Ebda., S. 29.

⁵⁴⁾ Ebda., S. 29.

⁵⁵⁾ Ebda., S. 30.

⁵⁶⁾ Ebda., S. 29.

apodiktisch vorgetragene Gleichheitsforderung bedarf zumindest einer Abschwächung, verursacht durch ihr dialektisches Verhältnis zur Freiheit (was am Schluß seiner Ausführungen auch angedeutet wird).

Fischers Kontroverse mit seinen Kritikern Roloff, Sutor und Andreae kann hier übergangen werden, da die angegriffenen Punkte bereits kritisiert wurden. Interessant für den Zusammenhang ist jedoch Fischers⁵⁷⁾ Auseinandersetzung mit Busshoff⁵⁸⁾ um die Grundrechte als Fundament der politischen Bildung. Fischer wendet sich u. a. gegen Busshoffs apodiktisches Postulat: „Die Grundrechte und die damit korrespondierenden Grundpflichten bilden nicht nur die Axiomatik der politischen Ordnung, sondern sollten auch die Axiomatik der heutigen Pädagogik sein.“⁵⁹⁾ Allerdings wird konzidiert, daß der Grundrechtsteil „nicht vollständig und in allen Punkten deutlich genug und in der sprachlichen Formulierung ergänzungsbedürftig“⁶⁰⁾ ist.

Kritik richtet sich gegen diese Konzeption insgesamt, weil sie auf eine affirmative politische Bildung hinausläuft, offensichtlich den Grundrechten nur eine sprachliche Korrektur zugesteht, die Grundrechte allein in Korrespondenz mit den Grundpflichten sieht und schließlich von der Dynamik eines den Status quo weiterentwickelnden Demokratiebegriffs absieht. Dies wird besonders in dem Satz deutlich: „Nur von den Grund- und Menschenrechten her ist es möglich, eine prinzipielle Einsicht in die Struktur unserer politischen Ordnung zu gewinnen. Denn diese Grundrechte sind die Bedingungs-, Funktions- und Ordnungselemente der politischen Ordnung. Sie sind gleichzeitig die Grundkategorien politischer Bildung, aber auch ihre Inhalte“.⁶¹⁾ Die Menschenrechte sind nach Busshoff „gültige und nicht den Zeitverhältnissen unterworfenen Kategorien“⁶²⁾. Hieraus geht die unhistorische Festschreibung des Wertesystems hervor, ferner die der politischen Didaktik zugeordnete Begrenztheit.

⁵⁷⁾ Kurt Gerhard Fischer, Rezension Busshoff, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung 14 (1969), S. 409 f.; ders., Replik einer Replik. Zu Heinrich Busshoffs Buch und Entgegnung, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung 15 (1970), S. 260—263.

⁵⁸⁾ Heinrich Busshoff, Politikwissenschaft und Pädagogik, Berlin 1968.

⁵⁹⁾ Ebda., S. 152.

⁶⁰⁾ Ebda., S. 154.

⁶¹⁾ Ebda., S. 154.

⁶²⁾ Ebda., S. 261.

Im Gegensatz zu Busshoffs Kritik an der Rezension Fischers⁶³⁾ muß angemerkt werden, daß Fischer in seinen Arbeiten nicht die Leugnung der Grundrechte als konstitutive Momente unserer politischen Ordnung betreibt, sondern um ihre (nicht normative) Verwirklichung im Sinne eines vom Grundgesetz zugelassenen emanzipatorischen Demokratieverständnisses wirbt. Danach verhindert erst die kritische Diskussion des in einer Gesellschaft vorhandenen Werterepertoires, seine Behandlung als soziales Faktum die Affirmation wie Indoktrination. Nur so — nicht im Stile einer emotionalen Übernahme — kann es, ja muß es zum Gegenstand politischen Unterrichts werden. Erst wenn Werte und Normen objektiviert werden, sind sie rationaler Kritik zugänglich und erhalten ihren Ort im sozialen System. Dadurch werden sie transparent und können vom einzelnen akzeptiert oder negiert werden. Fischer sieht in diesem Moment des „zur Wahl stellen“, im Gegensatz zum Oktroi, eine wesentliche Aufgabe politischer Bildung⁶⁴⁾.

2. Dialektisch-kritische und linksliberale Wertakzentuierungen

Politische Bildung ist nach R. Schmiederer⁶⁵⁾ „ihrer gesellschaftlichen Funktion nach primär eine Veranstaltung zur Absicherung der in der jeweiligen Gesellschaft bestehenden Herrschaftsstrukturen, Besitzverhältnisse, Privilegien, Autoritätsverhältnisse usw.“⁶⁶⁾. Dies gilt für jedes gesellschaftliche System; deswegen kommt es auf emanzipatorische Bildung an, deren Chancen dort zu suchen sind, „wo durch Konflikte und Widersprüche die immanente Rationalität des gesellschaftlichen Systems gestört ist, und wo durch sie die Verschleierung von Tatbeständen und die reibungslose Anpassung an das Bestehende erschwert oder auch partiell verhindert wird“⁶⁷⁾. Ergänzend dazu soll der Erzieher sich „in den Dienst der unterprivilegierten, der unterdrückten und ausgebeuteten Klassen und Gruppen des Volkes“ stellen⁶⁸⁾.

⁶³⁾ Heinrich Busshoff, Eine Entgegnung auf Fischers Besprechung meines Buches „Politikwissenschaft und Pädagogik“, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung 15 (1970), S. 179—182.

⁶⁴⁾ Vgl. Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1970, S. 73 ff.

⁶⁵⁾ Rolf Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt 1971.

⁶⁶⁾ Ebda., S. 24.

⁶⁷⁾ Ebda., S. 27 f.

⁶⁸⁾ Ebda., S. 28.

Schmiederer hält die Gesellschaft der Bundesrepublik im Grunde für eine sich demokratisch gerierende Klassengesellschaft, auf die die Analyse verschleierter Herrschaftsstrukturen zutrifft. Sein Interpretationsansatz folgt dem neomarxistischen Modell der ökonomischen Bedingtheit der Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnisse. Deshalb sind für ihn die Stichwörter „Demokratisierung“ und „Emanzipation“ Schlüsselbegriffe für die Beseitigung überflüssiger Abhängigkeit, herbeizuführen durch die Verbesserung der wirtschaftlichen Basis. Das Endziel besteht in der „Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung“⁶⁹⁾, „daß schließlich Herrschaft über Menschen transformiert wird in die ‚Verwaltung von Sachen‘“⁷⁰⁾.

Diese Position erfordert einen neuen Unterricht: „das Wecken neuer Bedürfnisse, die Sensibilisierung gegen Unterdrückung, Not und Elend, die Einübung von Solidarität und Kollektivbewußtsein verlangen nicht nur neue kognitive, sondern insbesondere auch neue psychische und soziale Voraussetzungen, wie z. B. die Überwindung von Vorurteilen und autoritären Strukturen, von Leistungszwang und Konkurrenzdenken sowie die Stärkung des Selbstbewußtseins.“⁷¹⁾

Mittel dazu sind kritische Gesellschaftsanalyse — bei Schmiederer orientiert an Marcuse, W. Hofmann, Jaeggi und Gottschalch — sowie Artikulation und Durchsetzung von Interessen, ferner kritische Aufklärung, Herrschafts- und Ideologiekritik.

Die politische Wertorientierung Schmiederers erfolgt am neomarxistischen Modell einer herrschaftsfreien Gesellschaft, konkret (unausgesprochen) am demokratischen Sozialismus⁷²⁾. Gegen seine konsequente Vertretung der Kritischen Theorie ist nichts einzuwenden, solange sie sich als eine Methode unter anderen versteht. Sie wird aber in dem Maße ideologisch, als sie mit Hilfe des Unterrichts versucht, ein bestimmtes Gesellschaftsmodell exklusiv zu realisieren. Dafür reicht ihre Legitimationsbasis nicht aus. Der Schulunter-

richt sollte für persönliche (Wert-)Entscheidungen offen bleiben.

Dies müßte gerade für Schmiederer unverzichtbar sein, da er — im Gegensatz zu anderen Didaktikern — explizit die Werturteilsproblematik angeht⁷³⁾. Allerdings setzt er hier seine eindimensional-klassenspezifische Herrschaftsanalyse fort. Danach ist „das geltende gesellschaftliche Wertesystem... immer zugleich Bestandteil und Basis des bestehenden Herrschaftssystems. Die Vermittlung und die Internalisierung der tradierten gesellschaftlichen Normen und Werte dienen somit der Aufrechterhaltung von Herrschaft und Vormachtstellung der privilegierten Klassen in der Gesellschaft.“⁷⁴⁾ Dabei ist es wiederum klar, daß Werte kritisch untersucht werden müssen; jedoch gerät man in eine aporetische Situation, wenn man fragt, was an Stelle der vermeintlich oder tatsächlich als interessengeleitet dekouvrierten Werte gesetzt werden soll. Die positive Funktion von Werten kann nicht einfach konflikttheoretisch aufgehoben werden. An anderer Stelle traut Schmiederer der bundesdeutschen Verfassung tendentiell kaum noch eine emanzipatorische Wirkung zu: „Da ein Curriculum selbstverständlich den Rahmen der jeweiligen Verfassung einhalten muß, liegen die notwendigen curricularen Entscheidungen gerade in dem Raum, der durch eine bürgerlich-demokratische Verfassung nicht inhaltlich bestimmt, sondern formal für die inhaltliche Ausfüllung offen ist, der real aber durch außerhalb des Verfassungsrechts liegende sozio-ökonomische Herrschaftsstrukturen bestimmt wird... Die Verfassungsentwicklung seit 1949 und die gängige Auslegung des Grundgesetzes zeigen, daß dieses in aller Regel primär der Absicherung überkommener politisch-ökonomischer Privilegien und Machtpositionen sowie der bestehenden gesellschaftlichen Ungleichheit dient.“⁷⁵⁾

Die Behauptung Schmiederers (ähnlich Abendroth und J. Seifert), die Nachkriegsentwicklung sei vorwiegend in Richtung einer Absicherung politisch-ökonomischer Privilegien einzelner Gruppen gelaufen, geht an der Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik

⁶⁹⁾ Ebda., S. 38.

⁷⁰⁾ Ebda., S. 39.

⁷¹⁾ Ebda., S. 43.

⁷²⁾ Ein konsequent marxistisches Modell politischer Bildung stammt von Franz Heinisch, Politische Bildung — Integration oder Emanzipation?, in: J. Beck u. a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 155—183; vgl. ferner Wolfgang Christian, Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht, Köln 1974.

⁷³⁾ Zur Kritik . . . , a. a. O., S. 71 ff.

⁷⁴⁾ Ebda., S. 72.

⁷⁵⁾ Rolf Schmiederer, Anmerkungen zur Curriculumentwicklung für den politischen Unterricht, in: Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik, Bonn 1974, S. 55—75, hier S. 68 f. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 100).

vorbekommen. Die Erfolge von Gewerkschaften, Parteien und Verbänden, z. B. in der Liberalisierung des Strafrechts, bei der sozialen Sicherung, der hohen Lohnquote, in dem hohen Maß an Rechts- und Sozialstaatlichkeit, in der Verwirklichung von realer Freiheit und Menschenwürde, werden — auch in der historischen Perspektive — ignoriert zugunsten der Herauskehrung zweifellos auch vorhandener Defizite.

Generell besteht bei Schmiederer nach W. Behr⁷⁶⁾ „die Gefahr der einseitigen Behandlung von Themen, die die Bedingungen des Status quo vernachlässigen und sich auf eindimensionale Herrschafts- und Ideologiekritik im Blick auf Demokratisierung und Emanzipation im Sinne eines einfachen Zielmodells beschränken, d. h. die Zielvariablen ‚Demokratisierung‘ und ‚Emanzipation‘ werden unter ungenügender Berücksichtigung anderer Systemfaktoren (z. B. konservatives, politisch-desinteressiertes Bewußtsein der Mehrheit der Gesellschaft, determinierende Wirkung der bestehenden Produktionsverhältnisse, Ausdifferenzierung des Systems, wichtige Interdependenzrelationen auf der Basis bestehender politisch-ökonomischer Bedingungen) maximiert und als kritische Normen dem bestehenden Normensystem unvermittelt gegenübergestellt, wobei Ziel- und Istwert nicht miteinander verglichen und weder theoretisch noch pragmatisch mit Aussicht auf die Realisierbarkeit ein Weg der Annäherung von Soll- und Istwert aufgezeigt wird.“⁷⁷⁾ ⁷⁸⁾

⁷⁶⁾ Wolfgang Behr, Strukturprobleme der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 5/73.

⁷⁷⁾ Ebda., S. 28 f.

⁷⁸⁾ In seiner neuesten Schrift (Politische Bildung im Interesse der Schüler, Hannover 1977) macht Schmiederer eine radikale Kehrtwendung von der stoff- und problemorientierten zur schülerzentrierten Didaktik. Der „objektive Faktor Subjektivität“ (wird) zur zentralen didaktischen (und politischen) Kategorie. Das Prinzip ‚Betroffenheit‘ wird konstitutiv für die Organisation von Unterricht“ (S. 109). Dennoch wird auf unerläßliche inhaltliche Desiderata nicht verzichtet (vgl. S. 169, 174 ff.). Als Wertminimum gelten „der erreichte Stand der Kultur, die bestehende Gesellschaftsordnung und die verfassungsmäßige Ordnung“ als Rahmen und Ausgangspunkt jeder politischen Bildung (S. 82). Die indirekte zielprojektive Anbindung des politischen Unterrichts an mehr Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Emanzipation, Demokratisierung, Bejahung bestehender sozialer Normen und Institutionen bleibt erhalten (S. 83). Diese „kritische“ Konzeption politischer Bildung „bekennt sich zur unbegrenzten Analyse aller Systeme, Einrichtungen, politischen Richtungen usw. — einer Aufklärung ohne Tabus also — als der Basis eines eigen-

Ziel und Voraussetzung jeder Erziehung sind nach E.-A. Roloff⁷⁹⁾ die für ein gesellschaftliches und politisches System konstitutiven Verhaltensnormen und Werte: „In unserem Staate sind diese Normen als unveränderlich im Grundrechtsteil der Verfassung festgelegt. Das heißt: Die Prinzipien der freiheitlichen demokratischen Grundordnung ... bilden wie für jedes politische Handeln auch für die politische Didaktik in der Bundesrepublik den vorgegebenen Bezugsrahmen. Sie sind folglich auch konstitutives Prinzip für den politischen Unterricht in der Schule und dessen oberster Zielwert.“⁸⁰⁾ „Jeder Lernprozeß ist durchgängig wertbezogen, weil er sowohl von Wertprämissen ausgeht als auch Zielwerte anstrebt.“⁸¹⁾

Damit ist nicht gesagt, es gehe in der politischen Didaktik um die Rechtfertigung der bestehenden staatlichen Ordnung, vielmehr kommt es Roloff auf Ideologiekritik an, deren Aufgabe darin besteht, „Normen und Verhaltenserwartungen in ihrer Funktion als Sicherung von Herrschaft erkennbar zu machen“⁸²⁾. Die Frage nach den jeweils zugrunde liegenden Interessen vervollständigt die politikwissenschaftlichen Grundlagen der Politischen Pädagogik, nämlich Herrschaftsanalyse, Entscheidungslehre und Ideologiekritik. Die didaktischen Prinzipien eines solchen Unterrichts sind „Betroffenheit, Sachlichkeit und Verhaltensrelevanz“⁸³⁾. Von der angewandten Herrschaftsanalyse darf die Schule als der primäre Bereich von „Betroffenheit“ des Schülers („Betroffenheit meint nicht das momentane subjektive Interesse und Angerührtsein, sondern die vorgegebene Situation, in der der einzelne zur Entscheidung gezwungen ist“⁸⁴⁾) nicht ausgenommen werden. Sie enthält als staatliche Institution einen fundamentalen Widerspruch in sich, denn sie ist einerseits ein Teil der systemstabilisierenden Herr-

nen Urteilsvermögens, eigener Zielentscheidungen und selbstgewählter Handlungsintentionen. Im Gegensatz zur Didaktik eines fremdbestimmten und ‚entfremdeten‘ Unterrichts, für die der Schüler eher Objekt als Subjekt ist, für die andere ‚Werte‘ immer wichtiger sind als die Persönlichkeit und das Schicksal des Schülers, bekennt sich diese Konzeption zum Primat des Schülers als Subjekt, als dem Zentrum aller didaktischen Überlegungen“ (S. 81).

⁷⁹⁾ Ernst-August Roloff, Erziehung und Politik, Bd. 1, Göttingen 1972, Bd. 2, Göttingen

⁸⁰⁾ Ebda. II, 41.

⁸¹⁾ Ebda. I, 12.

⁸²⁾ Ebda. I, 15.

⁸³⁾ Ebda. II, 29 ff.

⁸⁴⁾ Ebda. II, 15.

schaftsordnung und soll andererseits in ihrem Raum die „Würde des Menschen“ realisieren, d. h. qua Anleitung zur Selbstbestimmung des jungen Staatsbürgers zum Abbau eben dieser Herrschaft beitragen. Die Konsequenz bestünde darin, die Schule als Herrschaftsinstrument müßte auf ihre eigene Aufhebung hinarbeiten⁸⁵⁾.

In Roloffs kritischer Didaktik spielen allgemeine Werte und Grundwerte der Verfassung eine erhebliche Rolle unter ideologiekritischem, herrschaftsrelevantem Aspekt. Dabei wird jedoch auf ihre positiven Seiten zu wenig eingegangen. Im Gegenteil: Der Zweifel ist in ihm stark, „daß die Verfassung nicht in erster Linie als Chance für demokratische Selbstregierung, sondern als Garantie für die Sicherung der Grundrechte in das Bewußtsein der Menschen eindringen sollte“⁸⁶⁾.

Die Verfassung werde bei uns weitgehend im altliberalen Sinne der Abwehrrechte gegen den Staat, nicht modern als Aufforderung zur Selbst- und Mitgestaltung empfunden. Roloff tritt daher für eine extensiv-dynamische Verfassungsinterpretation ein, wobei er dem Prinzip der Volkssouveränität — das im Grundgesetz jedoch nur in fundamentaler und repräsentativer, nicht in direkter Form angesprochen wird — stärkere Geltung verschaffen möchte. Er beruft sich u. a. auf die Verantwortlichen für die nordrhein-westfälische Curriculumrevision, Schörken und Gagel, die eine Deduktion von Lernzielen aus Verfassungsnormen ablehnten, „weil diese auslegungsbedürftig (wie Art. 1 GG) oder auslegbar (wie die übrigen) sind, soweit es sich um Verhaltensnormen handelt, die für den Staatsbürger relevant sind. Ein aus dem Grundgesetz zu deduzierendes Curriculum würde die Entscheidungen über Lehrinhalte an das Bundesverfassungsgericht delegieren“⁸⁷⁾. Diese Auffassung darf nicht mißverstanden werden, als wollten die nordrhein-westfälischen Didaktiker sich über das Grundgesetz hinwegsetzen — die Verfassungskonformität zumindest der 2. Auflage der „Richtlinien für den Politik-Unterricht“ von 1974 kann nicht bestritten werden —, sondern es geht ihnen um die Of-

fenhaltung der Wertfragen, darum, „daß — nach Roloff — auch das Bundesverfassungsgericht die letzten Wertkonflikte nicht lösen kann“⁸⁸⁾.

Überzogen und dem repräsentativen Verfassungssystem der Bundesrepublik angemessen und über seine eigenen Darlegungen zum Grundgesetz weit hinausgehend ist allerdings Roloffs Konsequenz einer totalen Relativierung der Aufgaben des Bundesverfassungsgerichts und seines vermeintlich wörtlichen Grundgesetzverständnisses: „... vielmehr verstehe ich unter ‚Demokratisierung‘ hier und heute, dem Prinzip der Volkssouveränität gegenüber dem bislang vorherrschenden Prinzip der Grundrechtssicherung (Rechtsstaatlichkeit) gleiche Geltung zu verschaffen. Radikale Inanspruchnahme der Grundrechte durch jeden einzelnen Staatsbürger und durch betroffene Gruppen und organisierte Interessen hat nach meinem Verständnis auch die institutionelle Ausweitung der Mitentscheidung des Volkes zur Folge, von dem dann alle Staatsgewalt nicht nur ausgeht, sondern mehr und mehr selbst ausgeübt wird. Je mündiger die Bürger werden, desto weniger Vormundschaft braucht die Staatsgewalt auszuüben. Eine akademische Lehrerschaft, die die Freiheit von Forschung und Lehre für sich beansprucht, ohne damit gegen die ‚Treue zur Verfassung‘ zu verstoßen, braucht ihre Entscheidungen über Inhalte und Ziele des Unterrichts nicht durch das Verfassungsgericht überprüfen zu lassen. M. a. W.: ‚Curriculum‘ sollte nicht von ‚oben‘, d. h. von Kultusministern verordnet und verantwortet, sondern durch die Zustimmung der Lehrer, die den Unterricht konkret organisieren, der Schüler und ihrer Eltern von ‚unten‘ legitimiert werden. Indem Lehrer, Schüler und Eltern in der unmittelbaren Schulsituation Inhalte und Ziele am Verfassungsauftrag orientieren und ‚operationalisieren‘, leistet die Schule einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft.“⁸⁹⁾

Wie Roloff diese radikaldemokratischen Vorstellungen in einer nach Chancen- und Rechtsgleichheit strebenden demokratischen Massengesellschaft realisieren will, bleibt unklar. Dagegen ist ihm zuzustimmen, daß wesentliche Bestandteile unseres Grundgesetzes — generell der Konfliktpotential enthaltende Widerspruch zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit — noch

⁸⁵⁾ Vgl. ebda. I, 127.

⁸⁶⁾ Ernst-August Roloff, *Psychologie der Politik*, Stuttgart 1976, S. 131.

⁸⁷⁾ Walter Gagel, *Sicherung vor Anpassungsdidaktik*, in: *Gegenwartskunde* 22 (1973), S. 241; vgl. Ernst-August Roloff, *Grundgesetz und Geschichtlichkeit. Über das Legitimationsproblem in der politischen Bildung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 22/74.

⁸⁸⁾ *Erziehung zur Politik*, a. a. O., II, 14.

⁸⁹⁾ Ebda. II, 25 f.

der Verwirklichung bedürfen bzw. unter diesem Aspekt von ihrem gesellschaftspolitischen Hintergrund her in Frage gestellt werden müssen (z. B. die Diskrepanz zwischen Artikel 6 und 7, 14 und 15 GG)⁹⁰⁾.

Die neubearbeitete Ausgabe von H. Gieseckes „Didaktik der politischen Bildung“⁹¹⁾ basiert auf „dem ‚erkenntnisleitenden Interesse‘ an zunehmender Emanzipation und Demokratisierung“⁹²⁾. Sie nimmt eindeutig Stellung für die Erweiterung demokratischer Strukturen in Staat und Gesellschaft, bei dezidiertem Eintreten für die Verbesserung der Lage der Unterprivilegierten (z. B. der Arbeiter, Lehrlinge, Jugendlichen) durch „Parteilichkeit“ für diese Gruppen. Dadurch erfolgt eine enge Bindung einer für alle Gültigkeit beanspruchenden didaktischen Konzeption an ein bestimmtes Gesellschaftsmodell der Kritischen Theorie. Bei aller Würdigung der „Parteilichkeit“ — was nicht mit „Parteilichkeit“ zu verwechseln ist (vgl. die Kontroverse zwischen Sutor und Giesecke⁹³⁾) — für eine bestimmte Bevölkerungsschicht, kann sie nicht zum durchgängigen Prinzip einer Theorie gemacht werden, weil sie diese ihrer wissenschaftlichen Stringenz beraubt und sie letztlich ideologisiert. Die favorisierte Theorie wird so zu einem unkontrollierten politischen Herrschaftsinstrument hochstilisiert. Selbst wenn Giesecke die politische Folgerung aus der Kritischen Theorie, den demokratischen Sozialismus, nicht direkt nachvollzieht, kann bei seinem expliziten Eintreten für die Frankfurter Schule kaum daran gezweifelt werden. An dieser politischen Konsequenz wird spätestens klar, daß eine solche Theorie für den Schulunterricht fragwürdig erscheint. Dagegen wäre es durchaus möglich, Elemente der Kritischen Theorie als methodologisches Instrumentarium in die Gesellschaftsanalyse einzubringen (wie z. B. Hilligen).

„Parteilichkeit“ wird von Giesecke für die Realisierung der von ihm vermuteten Ansprüche des Grundgesetzes verwendet: für die Einlösung des Versprechens auf „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Art. 2), für Gleich-

heit (Art. 3), Volkssouveränität (Art. 20), für das Sozialstaatsprinzip (Art. 20, 14, 15), für Informations- und Meinungsfreiheit (Art. 5), Rechtsstaatlichkeit (Art. 20), für die Verpflichtung auf Friedenspolitik, Völkerrecht und Überwindung nationalstaatlicher Beschränktheiten (Art. 24, 25, 26).

Dieser Katalog repräsentiert die Diskrepanz zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit. Das Grundgesetz der Bundesrepublik versteht sich jedoch nicht als partikular-parteilich, sondern als eine permanente Aufgabe für alle gesellschaftlichen Gruppen. Es eröffnet die Möglichkeit zu einem breiten Spektrum differierender Positionen, die ständig miteinander im (Wett-)Streit liegen. Seine alleinige Inanspruchnahme für die „Herrschenden“ ist ebenso abwegig wie für die „Unterprivilegierten“ (deren Besserstellung eine ernste Aufgabe der Rechts- und Sozialpolitik ist).

Aus dem Grundgesetz deduziert Giesecke die „Mitbestimmung“ (im Gegensatz zur „Menschenwürde“ anderer Didaktiker) als oberstes Lernziel im Sinne des Teilhaberechts an Demokratisierung (Welcher? Sie ist im Grundgesetz nicht ausformuliert). Eine totale Mitbestimmung bietet aber zu wenig Raum für Selbstbestimmung, verleiht der Kollektivität Vorrang gegenüber der Individualität. Dies ist weder mit dem Grundgesetz noch mit seiner Interpretation durch das Bundesverfassungsgericht vereinbar (vgl. Sutor). Giesecke stellt die These auf, daß es — als wesentliches Teilziel von Mitbestimmung — „beim politischen Unterricht im Kern auf die Bearbeitung des politischen Bewußtseins als eines gesamtgesellschaftlich-historischen ankommt und darauf, dieses Bewußtsein für politisches Handeln in konkreten Situationen nutzbar zu machen“⁹⁴⁾. Giesecke nennt aufgrund bestimmter Fragestellungen elf Kategorien, die das Kernstück seiner didaktischen Konzeption darstellen: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde⁹⁵⁾.

Die Evidenz dieser Kategorien ist umstritten, ebenfalls Gieseckes Forderung, sie müßten in jeder Konfliktsituation alle verifizierbar sein. Warum nicht auch andere Kategorien (wie bei Mollenhauer, Assel, Hilligen, Sutor) bedeutsam sein sollen, ist nicht einzusehen. Das

⁹⁰⁾ Vgl. ebda. II, 18 ff.

⁹¹⁾ Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung* N. A., München 1972.

⁹²⁾ Ebda., S. 9.

⁹³⁾ Vgl. Bernhard Sutor, *Parteilichkeit politischer Bildung?*, in: *Materialien zur Politischen Bildung* 4/1974, S. 85—91; Hermann Giesecke, *Wer macht den politischen Unterricht parteilich?*, in: *Materialien zur Politischen Bildung* 4/1974, S. 91—97.

⁹⁴⁾ *Didaktik . . .*, a. a. O., S. 159.

⁹⁵⁾ Ebda., S. 161 ff.

gleiche gilt für die „Umwandlung der Kategorien in Grundeinsichten“⁹⁶⁾.

Nach der Überzeugung von W. Hilligen⁹⁷⁾ kommt es primär auf „Überleben“ und „gutes Leben“ an, zwei Begriffe, die er aus den Analysen der empirisch-analytischen und kritischen Richtungen der Sozialwissenschaften herausgearbeitet hat. In einem weiteren Schritt fragt er nach den „Chancen“ und „Gefahren“ sowie nach den „Herausforderungen“ und „Folgen“ der gesellschaftlichen Charakteristika unserer Situation.

Der von Hilligen erstrebte Minimalkonsens politischer Bildung läßt sich nach seiner Auffassung in drei ‚Optionen‘ zusammenfassen; Optionen werden als Schlüsselbegriffe für Wertentscheidungen und „erkenntnisleitende Interessen“ verstanden. Ihre geringe Anzahl und ihr dialektisches Verhältnis zueinander erleichtern — im Gegensatz zu vielen ausformulierten, als „Ist“-Aussagen mißzuverstehenden „Einsichten“ (Fischer) — lernpsychologisch den Aufbau einer emotionalen und kognitiven Struktur:

„— für Sicherung der personalen Grundrechte (liberal-konservative Komponente der Menschenwürde);

— für Herstellung der politischen Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit aller und für die Überwindung sozialer Ungleichheiten, für Chancengleichheit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung (Emanzipation) (soziale Komponente der Menschenwürde);

— für die Notwendigkeit, Spielraum und Institutionen für politische Alternativen zu erhalten, zu verbessern, neu zu schaffen“⁹⁸⁾.

Diese zunächst vorwissenschaftlich gesetzten Optionen werden von Hilligen historisch-politisch, didaktisch, pragmatisch und wissenschaftstheoretisch begründet⁹⁹⁾. Nach seiner Ansicht sind sie „der Versuch, Normentscheidungen konsensfähig zu machen“ und „definieren einen am Grundgesetz orientierten formalen und materialen Minimalkonsensus, als politische Entscheidung für den politischen Unterricht“¹⁰⁰⁾. Hilligen versteht seine Konzeption als linksliberal. Das will heißen, er versucht, unter seine drei Optionen die unter-

schiedlichen Theorieansätze zu subsumieren, nicht im Sinne ihrer Vereinnahmung in einer eklektischen Metadidaktik, sondern in Gestalt einer konsensualen Zusammenführung unbestrittener Elemente. Dabei bleibt die Frage offen, inwieweit sie ausreichen, um zentrale politische Kategorien wie Macht, Konflikt, Herrschaft, Recht, Interesse, Geschichtlichkeit, Gemeinwohl u. a. abzudecken.

Zusammenfassend liegt der didaktischen Konzeption Hilligens das Betroffensein (vgl. Roloff) als eine Schlüsselkategorie zugrunde: „Von zentraler Betroffenheit wird gesprochen, wenn es geht um basale Bedürfnisse (Wohnung, Kleidung, Nahrung), um Wohlergehen, Selbstverwirklichung, Lebenssinn, Daseinserkenntnis — um Bedingungen für Überleben und menschenwürdiges Leben, die durch sozialen Wandel gefährdet oder verbessert werden können.“¹⁰¹⁾

K. G. Fischer orientiert sich wissenschaftstheoretisch am Kritischen Rationalismus¹⁰²⁾. Hieraus folgt sein Insistieren auf Kritik wie auf Einsichten, auf „kontroversen Denken“ (weniger auf Konflikt)¹⁰³⁾. Die unserem Verfassungsrecht immanenten „Einsichten“ sollen bewußtgemacht werden: „Das bedeutet eben gerade nicht ‚Affirmation‘ von Werten in Form von Gesinnungsbildung, das bedeutet eben gerade nicht Sanktionierung von geltenden normativen Systemen und Identifizierung der Verfassungswirklichkeit mit wertbesetzten Deklamationen, vielmehr: unsere Schüler sollen erkennen, daß menschliches Denken ohne Denkevidenzen nicht auskommt...“¹⁰⁴⁾. Menschliches Denken beruht auf Denkvoraussetzungen (Einsichten), die — wie jede Gesellschaftsanalyse — Wertvorstellungen implizieren¹⁰⁵⁾.

Fischer geht es darüber hinaus um die Begründung „eines Minimums gemeinsamer Grundüberzeugungen“, um einen „rationalen, immer wieder zu überprüfenden Minimum-Consensus“¹⁰⁶⁾. Dieser wird im Sinne eines

¹⁰¹⁾ Wolfgang Hilligen, Vorschläge für konsensfähige Optionen und Auswahlkriterien für den politischen Unterricht, in: K. G. Fischer (Hrsg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart 1975, S. 63—86, hier S. 68.

¹⁰²⁾ Kurt Gerhard Fischer, Einführung ..., a. a. O.

¹⁰³⁾ Vgl. Rudolf Engelhardt, Urteilsbildung im politischen Unterricht, Essen 1968.

¹⁰⁴⁾ Kurt Gerhard Fischer, Einführung ..., a. a. O., S. 97.

¹⁰⁵⁾ Kurt Gerhard Fischer u. a., Der politische Unterricht, Bad Homburg 1965², S. 39 ff.

¹⁰⁶⁾ Einführung ..., a. a. O., S. 98.

⁹⁶⁾ Ebda., S. 179 ff.

⁹⁷⁾ Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Bd. I., Opladen 1975.

⁹⁸⁾ Ebda., S. 175.

⁹⁹⁾ Ebda., S. 176 ff.

¹⁰⁰⁾ Ebda., S. 187.

liberalen Grundrechts- und Staatsverständnisses am Grundrechtskatalog der Verfassung gewonnen. Dazu gehören u. a. die folgenden Einsichten:

Der Mensch als ein von Natur aus freies und gleiches Wesen;

Politik als Versuch der Durchsetzung von Interessen; demokratische Politik sorgt sich um die Ordnung des Daseins in der Gesellschaft, um den Abbau von Fremdbestimmung und Herrschaft zugunsten von Selbstbestimmung¹⁰⁷⁾.

Selbst wenn man nicht bereit ist, der Schlußfolgerung einer tendentiellen Abschaffung des Staates zuzustimmen, bleiben die von Fischer postulierten wertmäßigen Minima konsensfähig. Ein häufiger Vorwurf gegen seinen Einsichtenkatalog richtet sich einmal gegen seine (notwendige) Unvollständigkeit und zum andern gegen Fischers inzwischen etwas zurückgenommene Auffassung, wonach die Inhalte (der politischen Bildung), an denen die Einsichten gewonnen werden, austauschbar seien. Ein solches Verfahren läuft auf die Beliebigkeit der Inhalte hinaus.

Aus dem Rahmen der besprochenen Arbeiten fällt Fischers Beitrag zur Gewissensbildung heraus¹⁰⁸⁾. Gewissensbildung wird im allgemeinen als eine spezifisch pädagogisch-ethische Angelegenheit betrachtet. Daher spielt sie in erster Linie bei bildungstheoretisch orientierten Pädagogen und Politologen um die sechziger Jahre — z. B. bei Newe, Nachtwey, Petzelt, H. Schneider, v. d. Gablentz (in den siebziger Jahren bei Sutor¹⁰⁹⁾) eine herausragende Rolle. Infolge der Ambivalenz des Gewissensbegriffs (entweder: so viele Menschen, so viele Gewissen, oder: ein Volk, ein Gewissen) kommt man zwar moralisch-wertmäßig ohne ihn nicht aus, ist sich jedoch seiner ideologischen Anfälligkeit bewußt. Deshalb hat z. B. die lerntheoretisch begründete politische Bildung auf das Gewissen zugunsten von rationalen Strukturen und Herrschaftsanalysen verzichtet.

Fischer weist auf eine verfassungsrechtliche Dimension des Gewissens (Art. 4 GG) hin: „Die

¹⁰⁷⁾ Ebda., S. 111 f.

¹⁰⁸⁾ Kurt Gerhard Fischer, Vom Begriff des Gewissens in der politischen Bildung, in: F. Neumann/K. G. Fischer (Hrsg.), Option für Freiheit und Menschenwürde (Hilligen-Festschrift), Frankfurt 1976, S. 47—55.

¹⁰⁹⁾ Vgl. Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1971, S. 258 ff.

Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ Und: „Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden.“ Aus diesem Kontext schließt er, daß politische Bildung auch Gewissensbildung sein muß, wenn sie — was sie tatsächlich nachdrücklich tut — Grundrechtsfähigkeit als ein Ziel postuliert¹¹⁰⁾. Damit auch hier das Gewissen nicht im Unverbindlichen bleibt, zitiert Fischer ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Dezember 1960, wonach Gewissen „als ein ... real erfahrbares Phänomen zu verstehen (ist), dessen Forderungen, Mahnungen und Warnungen für den Menschen unmittelbar evidente Gebote unbedingten Sollens sind“¹¹¹⁾.

Auch jetzt läßt sich allerdings nicht sagen, wie das Gewissen strukturiert sein muß, damit eine von allen anerkannte Evidenz entsteht. Was ist im Fall des abweichenden oder irrenden, des gar nicht oder fehlausgebildeten Gewissens? Auf dieser Grundlage wäre auch ein gegen die Verfassung gerichtetes Gewissen vertretbar. Im konkreten Fall wäre es Aufgabe der politischen Bildung, das singuläre Gewissen im Sinne des allgemeinen Verfassungsverständnisses zu überzeugen. Fischer stellt kritisch-rational fest: „Erst die Reduktion von Wertvorstellungen auf nicht weiter auflösbare evidente Grundwerturteile dürfte dem Anspruch von gewissenhafter Gewissensbildung entsprechen.“¹¹²⁾ Dies ist jedoch in einer pluralen, objektive Evidenz von Wertvorstellungen ausschließenden Gesellschaft nicht vorstellbar.

3. Gegentendenz seit 1975: Die Restauration der konservativen Wertordnung

Nachdem die curriculare Legitimationsfrage insbesondere durch F. Minssen¹¹³⁾ gründlich problematisiert wurde, kritisiert H. Boven-

¹¹⁰⁾ Vom Begriff ..., a. a. O., S. 51.

¹¹¹⁾ Zit. ebda., S. 51.

¹¹²⁾ Ebda., S. 52.

¹¹³⁾ Friedrich Minssen, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre — Zum Streit um die hessischen „Rahmenrichtlinien“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/73; ferner: Bernhard Sutor, Legitimationsprobleme politischer Bildung, in: Civitas — Jahrbuch für Sozialwissenschaften 14, Mainz 1976; Jürgen Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973.

ter¹¹⁴) den Zentralbegriff moderner Curricula politischer Bildung, die Emanzipation. Von seinem christlich-pädagogischen Ansatz her vermisst er den Transzendenzbezug in der lerntheoretischen Didaktik schlechthin. Damit rekurriert Boverter auf den Standpunkt einer ideologisch-weltanschaulichen (Gruppen-) Pädagogik, die eine gesinnungsmäßige Orientierung des jungen Menschen zum Ziel hat. Was er der auf sachlichen Informationszuwachs bedachten Didaktik zu Unrecht vorwirft (sie erziehe mit Hilfe ihrer Lernziele zum „Gesinnungs- und Richtungsstaat“ und das Ergebnis des Lernprozesses werde vorprogrammiert — eine Gefahr, die bei keinem Curriculum ganz auszuschließen ist), trifft jedoch eher auf eine Pädagogik zu, die ihre Ziele aus nicht überprüfbaren transzendenten (Glaubens-)Werten ableitet. Nach Boverter ist „das curriculare Verfahren kein freies, freiheitlich-offenes Verfahren“¹¹⁵), obwohl es doch seine Lernziele für jedermann transparent und nachvollziehbar macht — im Gegensatz zu der normativen Festschreibung transzendental deduzierter Wertvorstellungen. Zwei Alternativen des Emanzipationsbegriffs gibt es nach Boverter: Von den einen wird er zur marxistisch-sozialistischen Welt- und Gesellschaftserklärung benutzt und als Kampfbegriff verwendet (Überwindung der bürgerlichen Gesellschaft, Gamm), den andern dient der kritische Ansatz als Methode, um bestehende soziale Ungerechtigkeiten auf reformerischem Wege abzubauen (Giesecke)¹¹⁶). Die von Habermas diagnostizierte „Legitimationskrise“ spätkapitalistischer Gesellschaften sei das Indiz für die Relativierung aller Werte. Diese Situation, in der sich nach Boverter die „selbstverschuldete Unmündigkeit“ (Kant) des Menschen offenbart, könne nur durch Mündigkeit bewältigt werden.

Damit wird die vermeintliche Schuld der Menschen (soziologisch-politisch gesehen) auf den Kopf gestellt: Nicht die Verhältnisse sind schuld an der Unmündigkeit des einzelnen, sondern er selbst. Die Konsequenz besteht im Grunde in einer elitären Pädagogik, die den wenigen ein qualifiziertes Angebot macht, die von sich aus (d. h. von ihren arrivierten Eltern aus) davon Gebrauch machen wollen und können. Von da ist es nicht weit zur Wieder-

herstellung der jahrhundertlang im Sinne einer „natürlichen Ordnung“ transzendental begründeten Ständegesellschaft.

Aus solcher Position resultiert die Ablehnung von Emanzipation und das Plädoyer für Freiheit. Beide Begriffe sollten sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen. Emanzipation wird von Boverter deswegen abgelehnt, weil sie u. a. auf gesellschaftliche Veränderungen abzielt, um die Bedingungen und den Raum für die Entfaltung von Freiheit zu schaffen. Der von Boverter verwendete Freiheitsbegriff bewegt sich dagegen in einem transzendental-wertmäßig vorgegebenen Rahmen, unter Ausklammerung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Er möchte ihn auf „Transzendenzbezug“ und „Unbedingtheit der Normen“ festlegen¹¹⁷). Hier wird Freiheit zur religiösen Glaubensangelegenheit. Sie existiert zwar nicht im luftleeren Raum, aber nach liberalem Verständnis überläßt sie dem einzelnen die Sache nach ihren Inhalten und nach der rechten Weise ihrer Verwirklichung. Sie enthält kein absolutes Wertapriori, wie Boverter fordert.

Emanzipationspädagogik fragt — im Gegensatz zu Boverters Meinung — ebenfalls nach dem werthaften Sinn des Lebens, verlangt allerdings dafür rational einsehbare Gründe. Dagegen kommt Boverters Eintreten für eine transzendental-bildungstheoretische Pädagogik und Didaktik einem Glaubensbekenntnis nahe, das zwar für eine begrenzte Population, z. B. für Angehörige von Konfessionsschulen, legitim ist, aber keine Allgemeinheit im Schulwesen des weltanschaulich neutralen Staates beanspruchen kann.

Die Auffassungen Boverters wenden sich im Grunde — wie die Brüder Castner dargelegt haben¹¹⁸) — gegen die Demokratisierung unserer Gesellschaft qua curricularer Vorschriften, gegen die Kritische Theorie und gegen ein fortschrittliches Politikverständnis. Ferner wird von ihm die sachliche Ebene des Unterrichts mit der erzieherischen in unzulässiger Weise vermischt, z. B. sind die Weckung von Vertrauen, die Reduzierung von Angst, der Aufbau von Selbstvertrauen erziehungspsychologische Forderungen, die zwar im Kontext des (Sach-)Unterrichts eingeübt werden müssen, aber diesen nicht primär kon-

¹¹⁴) Hermann Boverter, Emanzipation durch Curriculum? Kritik der Emanzipationspädagogik und die Frage nach den Erziehungswerten, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 13/75, S. 3—27.

¹¹⁵) Ebda., S. 10.

¹¹⁶) Ebda., S. 13 f.

¹¹⁷) Ebda., S. 25.

¹¹⁸) Hartmut und Thilo Castner, *Entgegnung zu H. Boverters „Emanzipation durch Curriculum?“*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 45/75, S. 11—18.

stituieren. Ebenso sind die personale Zuwendung des Lehrers und das Bestehen einer Schulgemeinschaft begrüßenswerte menschlich-pädagogische Erscheinungen, jedoch keine Widersprüche zur Emanzipation ¹¹⁹⁾.

In seiner neueren Arbeit insistiert B. Sutor ¹²⁰⁾ auf dem „Versuch normativer Legitimierung politischer Bildung vom Grundgesetz her“ ¹²¹⁾ angesichts des mangelnden Konsenses der unterschiedlichen Ansätze politischer Didaktik (des empirisch-analytischen, historisch-dialektischen, normativ-institutionellen, funktional-theoretischen). Er möchte die Umrisse einer politischen Anthropologie — als Basis praktischen politischen Handelns — aus der Grundgesetzinterpretation entlang der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und unter Zuhilfenahme der Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts ableiten. Dabei geht er von der „Bindung an einen obersten vorstaatlichen Wert“ ¹²²⁾ — der „Würde des Menschen“ (Art. 1 [1] GG) —, der zugleich die konsensfähige Gemeinsamkeit unter den Demokraten herstellen soll, aus. Inhaltlich-politisch lehnt er sich an die bekannten Aussagen zur bundesstaatlichen Ordnung im KPD-Urteil von 1956 an. Als Fazit einer aus dem Grundgesetz deduzierten politischen Anthropologie stellt Sutor fest:

„Der Inbegriff dieses Menschenbildes heißt Person; als konstitutiv für Person ergeben sich Individualität, Sozialität und Geschichtlichkeit. Der konkrete Vollzug menschlichen Daseins in Gesellschaft und Geschichte bewegt sich in unaufhebbaren Spannungen, in einer Dialektik sich gegenseitig bedingender und begrenzender Prinzipien.“ ¹²³⁾

Die Herausbildung der Persönlichkeit entspricht dem scholastisch-sozialphilosophischem Ansatz Sutors. Es bleibt unbestritten, daß auch eine stärker kollektivistische Interpretation vom Grundgesetz zugelassen wird, je nachdem, wie man die Dialektik von Freiheit und Gleichheit, Freiheit und Ordnung, Kommunikation und Normen/Institutionen, Pluralität und Integration, partikulare Interessen und Allgemeininteressen (Gemeinwohl), Konflikt

¹¹⁹⁾ Vgl. Hermann Boverter, Stellungnahme zu H. und Th. Castners Kritik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 45/75, S. 19—29, hier S. 20 f.

¹²⁰⁾ Bernhard Sutor, *Grundgesetz und politische Bildung. Ein Beitrag zur Wiedergewinnung eines Minimalkonsens im Streit um den Politikunterricht*, Mainz 1976.

¹²¹⁾ Ebda., S. 8.

¹²²⁾ Ebda., S. 43.

¹²³⁾ Ebda., S. 49.

und Konsens, Partizipation und Repräsentation, Moralität und Erfolg (Gesinnungs- und Verantwortungsethik) einschätzt ¹²⁴⁾.

Die eindeutige Position Sutors setzt sich in seinem Politikverständnis fort: „Im Sinne der freiheitlich-demokratischen Ordnung ist die Aufgabe, reale Freiheit der Individuen mit gesellschaftlichem Frieden und sozialer Gerechtigkeit zugleich zu verwirklichen, nicht ein für allemal zu lösen, sondern sie stellt sich immer neu in Form konkreter Probleme. Das Grundgesetz geht davon aus, daß Ordnungen der Freiheit verbindlich gesetzt werden müssen; so sehr, daß es die Fundamentalnorm dieser freiheitlichen Ordnung und ihre tragenden Strukturprinzipien (Art. 1 und 20 GG) sogar der Kompetenz der verfassungsändernden Mehrheit entzieht (Art. 79 [3] GG). Menschenbild und Politikverständnis des Grundgesetzes bewegen sich in einer unaufhebbaren Dialektik von Prinzipien, deren sich auch politische Bildung vergewissern muß.“ ¹²⁵⁾ Sutor interpretiert das Grundgesetz streng ordnungspolitisch, wobei er der Gefahr anheimfällt, seine Exegese für verbindlich zu halten. Demgegenüber besteht die permanente Aufgabe für die Weiterentwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik darin, den im Grundgesetz zugelassenen normativen Rahmen je neu auszuschöpfen. Dies dokumentiert sich u. a. in der Kontroverse verschiedener verfassungsrechtlicher Lehrmeinungen (z. B. Abendroth, Kriele, Seifert, W. Weber, Forsthoff).

In seiner „Didaktik des politischen Unterrichts“ hält Sutor den „Begriff der politischen Ordnung (für) den didaktischen Schlüsselbegriff politischen Unterrichts“ ¹²⁶⁾. Dieser impliziert durchaus auch den begrenzten Konflikt als treibendes Element für neue Ordnungsaufgaben. Im Zusammenhang mit der auf das Gemeinwohl gerichteten politischen Ordnung sind weitere Grundbegriffe erforderlich: „Herrschaft, Legitimität, Recht, Gesellschaft und Staat, Konflikt und Pluralität, Konsens und Solidarität, Geschichtlichkeit der Gemeinwohlfindung und der politischen Ordnung, Demokratie als Versuch konstitutioneller und institutioneller Sicherung des Gemeinwohls und als Möglichkeit der Mitbeteiligung vieler an seiner konkreten Bestimmung, Idee als geistige Begründung politischer Ordnungen und Ziele, Ideologie als interessengelenkte Verschleierung. Die Erörte-

¹²⁴⁾ Ebda., S. 54 ff.

¹²⁵⁾ Ebda., S. 53.

¹²⁶⁾ Bernhard Sutor, *Didaktik . . .*, a. a. O., S. 89.

rung dieser Grundbegriffe, die zwar kein vollständiges und geschlossenes System darstellen, aber alle in einer systematischen Verbindung zum Gemeinwohlbegriff stehen, soll zentrale Aufgaben des politischen Unterrichts aufzeigen und zugleich ein kategoriales Instrumentarium zum Begreifen des Politischen liefern.“¹²⁷⁾

Aus der Bedeutung von Sozialisation und Individuation für die personale Entfaltung leitet Sutor die Dialektik von Anpassung und Widerstand, Affirmation und Emanzipation als konstitutive Momente für Bildung ab. Im Gegensatz zum marxistischen Emanzipationsverständnis — „als eine unzulängliche Vorstufe eigentlich menschlicher Emanzipation von Staat und Politik“¹²⁸⁾ — meint Sutor Emanzipation durch Politik, d. h. die Mehrung von Freiheitschancen, die Veränderung sozialer Strukturen usw.¹²⁹⁾

Unter dem neomarxistischen Emanzipationsaspekt im Sinne des Klassenkampfes ist die Forderung nach Parteilichkeit der politischen Bildung zugunsten der Unterprivilegierten nur folgerichtig. Setzt man dagegen — wie Sutor in seiner Kontroverse mit Giesecke¹³⁰⁾ — als Grundbedingung die Rechtsgleichheit (wobei das historische Zustandekommen von [privilegierten] Rechten und Unrecht nicht reflektiert und der Status quo als naturgesetzlich angenommen wird), dann verbieten sich extrem einseitige politische oder soziale Privilegierungen. Dagegen tritt Sutor für „verantwortliche Parteinahme“¹³¹⁾ ein. Die formal-ordnungspolitische Interpretation des Grundgesetzes — unter Einbeziehung der Pluralität der Auffassungen — wird von ihm aufrechterhalten.

Parteilichkeit gibt es für Sutor nur im Eintreten für die „Sinn- und Wertorientierung aus den Grundnormen der Verfassung“¹³²⁾, wobei er sich der oben angedeuteten politischen Anthropologie bemerkenswert sicher ist. Er bleibt aber insofern offen, als „auch die Grundnormen unserer Verfassung nicht als unbefragbare Axiomatik, als anzunehmende Dogmatik“ vorgestellt werden dürfen, „sondern (man) muß sie im Dialog interpretierend dem Verstehen des Schülers zugänglich machen“. Nach Anerkennung der „Fundamental-

norm des Grundgesetzes“ — der Menschenwürde — und der „aus ihr abgeleiteten Grundrechte“ wie der „politischen Ordnungsprinzipien“¹³³⁾ bleibt nach Sutors Auffassung genügend Spielraum für die Kontroversen der politischen Praxis.

Insgesamt vertritt Sutor eine normativ-ontologische Position, die sich aus der scholastischen Sozialphilosophie und den Repräsentanten der Freiburger und Mainzer Politologenschule (z. B. Bergsträsser, Hättich, Maier, Oberndörfer, Möbus, Buchheim) herleitet.

Die theoretische (und praktische) Ausformung einer extrem konservativen Konzeption stellen die Äußerungen (und Arbeitsmaterialien) der „arbeitsgruppe freie gesellschaft“¹³⁴⁾ dar. Die Freiheit verwirklichte sich vor allem in der Ordnung: „Der Lehrer wird aber nicht umhin können, den jungen Menschen in die Prinzipien des Ordnungsdenkens einzuführen, das einem allgemein menschlichen Wertkodex entspricht. Im übrigen sind im Grundgesetz solche Werte in ausreichendem Maße ausgesprochen.“¹³⁵⁾

In der praktischen Politik muß die Regierung „nach Werten suchen, die sie als allen vorgegebenen Werte rechtlich durchsetzen muß. Das heißt, man muß Anleihen bei einer Begründungsphilosophie machen“¹³⁶⁾. Wie das in einer pluralen Gesellschaft geschehen soll, welche Philosophie als Begründungsphilosophie geeignet erscheint, wie die Werte des Grundgesetzes zu begründen sind, wird nicht gesagt. Der Leerformelcharakter solcher unverbindlichen Aussagen ist evident. So fällt es auch leicht, Kulturkritik mit Wertkritik zu verbinden. Danach hängt „die Wertschwäche unserer Gesellschaft“ „mit dem fortschreitenden Prozeß der ‚Privatisierung der Werte‘ zusammen. Darunter versteht man den in allen modernen Industriestaaten zu beobachtenden Vorgang, daß das gesellschaftliche, das öffentliche Leben immer weniger von einem allgemein verbindlichen Wertkodex getragen und bestimmt wird, der von allen Mitbürgern, unabhängig von ihren religiös-weltanschaulichen und politischen Überzeugungen sowie ihren sittlichen Bindungen, anerkannt ist.“¹³⁷⁾

¹²⁷⁾ Ebda., S. 111.

¹²⁸⁾ Grundgesetz . . . , a. a. O., S. 95.

¹²⁹⁾ Ebda., S. 95 f.

¹³⁰⁾ Vgl. Anm. 93.

¹³¹⁾ Grundgesetz . . . , a. a. O., S. 103.

¹³²⁾ Ebda., S. 104.

¹³³⁾ Arbeitsgruppe freie Gesellschaft (Hrsg.), Politische Bildung im Umbruch, München 1976; vgl. Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, München 1975.

¹³⁴⁾ Politische Bildung im Umbruch, a. a. O., S. 13 (Utz).

¹³⁵⁾ Ebda., S. 18 (Utz).

¹³⁶⁾ Ebda., S. 26 (Rauscher).

Falls es jemals in der Geschichte — außer in geschlossenen Gesellschaften — einen allgemeingültigen Wertkodex als tägliche Richtschnur gegeben hat, wer hat die Werte gesetzt? Wo bleibt die sonst postulierte Freiheit des einzelnen?

Dort, wo von den Vätern des Grundgesetzes vermeintlich „eine klare Wertentscheidung getroffen“¹³⁸⁾ wurde, nämlich die Fundamentaltentscheidung für Demokratie, wird diese vom selben Autor denunziert: „Wichtig ist in unserem Zusammenhang, daß Demokratisierung keine positive Wertorientierung meint, sondern den Abbau von Autorität bezweckt, und die Gestaltung der Gesellschaft einem fundamentaldemokratischen Prozeß überantwortet.“¹³⁹⁾ Es erhebt sich die Frage, wie frei die freie Gesellschaft sein darf. In Wirklichkeit wird eine formierte Gesellschaft anvisiert, ein obrigkeitsstaatliches, im Grunde antidemokratisches Konstrukt.

Das Problem liegt hier nicht in der pointierten Akzentuierung des Wertaspekts für die politische Bildung. Im Gegenteil: Sozialisationsforschung, Politische Psychologie, Politische Philosophie, Politische Pädagogik, praktische Politik und alle Humanwissenschaften sind sich über die Notwendigkeit eines minimalen Konsenses über das Wertesystem als Stabilisationsfaktor einer jeden Gesellschaft und eines Staates einig. Entscheidend ist die Begründung von Menschenwürde und Freiheit als den Fundamentalwerten westlicher Gesellschaften. Es gilt ein Wertesystem zu verhindern, das unter seinem ideologischen Schleier das erreichte Maß an Aufklärung rückgängig machen möchte.

Es ist ungewöhnlich, daß sämtliche CDU-Kultusminister die Herausgeberschaft für eine Grundsatzschrift zur politischen Bildung übernehmen. Dies ist im Falle der sog. Gelben Bibel über die „Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen“ von Großer, Hättich, Oberreuter und Sutor geschehen¹⁴⁰⁾. Damit haben sie dieser Schrift für den gesamten süd- und norddeutschen Raum, mit Ausnahme der Stadtstaaten, einen offiziellen Charakter verliehen mit dem Ziel, einen (Minimal-)Konsens herzustellen, vor allem als Kontrast zu den politischen Richtlinien in

¹³⁸⁾ Ebda., S. 27 (Rauscher).

¹³⁹⁾ Ebda., S. 31 f. (Rauscher).

¹⁴⁰⁾ Dieter Großer u. a., Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, Stuttgart 1976.

Hessen und Nordrhein-Westfalen. Der Verdacht einer kultusministeriell (nicht parlamentarisch) verordneten politischen Bildung mit der Konsequenz der Ablehnung bzw. Einschränkung anderer Meinungen liegt auf der Hand, trotz der Versicherung im Vorwort, man wolle bloß eine Gegenposition — orientiert an den Wertnormen der Verfassung — zur Kritischen Theorie aufbauen.

Die Frage ist, ob das Postulat der „kritikfähige(n) Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung“¹⁴¹⁾ eingelöst werden kann. Ausgehend von der Bindung unserer politischen Ordnung „an die Menschenwürde als obersten vorstaatlichen Wert“¹⁴²⁾ wird das Menschenbild des Grundgesetzes im Sinne von Sutor (s. o.) herausgearbeitet. Der (repräsentative) Demokratiebegriff wird „als politisches Prinzip staatlicher Ordnung“¹⁴³⁾ interpretiert, seine Anwendung auf die Sozialbereiche allerdings in Frage gestellt. Demokratie wird als plurale Demokratie verstanden, die sich in einer Spannung von Konkurrenz und Konflikt, Konsens und Integration bewegt¹⁴⁴⁾ und am Gemeinwohl orientiert ist. Im Auftrag der Verwirklichung von Freiheit — bei „dem Vorrang individueller Freiheit“¹⁴⁵⁾ („Das Prinzip der Gleichheit kann sinnvollerweise nur auf Bereiche angewendet werden, in denen prinzipiell Gleichheit der Individuen angenommen werden muß“¹⁴⁶⁾) — ist dieses Demokratiemodell normativ.

Zur normativen These und allgemeinem Ziel der politischen Bildung gehört es, „den Menschen zur Rationalität des Urteilens über soziale und politische Sachverhalte zu befähigen“¹⁴⁷⁾. Inhaltlich basiert das Ziel politischer Bildung „auf der Option für die plurale, repräsentative, rechtsstaatliche und sozialstaatliche Demokratie, wie sie von der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich festgelegt ist“¹⁴⁸⁾. Die Zentralkategorie der Rationalität (weitere Zielkategorien sind Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden¹⁴⁹⁾) wird in Zweckrationalität (Zweck-Mittel-Relation von Urteilen) und Wertratio-

¹⁴¹⁾ Ebda., S. 7.

¹⁴²⁾ Ebda., S. 9.

¹⁴³⁾ Ebda., S. 16.

¹⁴⁴⁾ Ebda., S. 21.

¹⁴⁵⁾ Ebda., S. 14.

¹⁴⁶⁾ Ebda., S. 16; vgl. Wilhelm Hennis, Demokratisierung. Zur Problematik eines Begriffs, Köln 1970.

¹⁴⁷⁾ Ebda., S. 25.

¹⁴⁸⁾ Ebda., S. 41.

¹⁴⁹⁾ Ebda., S. 45.

nalität (das Messen von Sachverhalten an akzeptierten Werten, z. B. an Menschenwürde, Gerechtigkeit, Freiheit) aufgeteilt. Die Normen werden ständig an der Rationalität überprüft.

Rationalität schließt nach Auffassung der Autoren die politische Aktion aus dem Bereich der Schule aus; denn „Bildung setzt Distanz zur Lebenspraxis voraus“ und „schulische Bildung besitzt zudem in besonderem Maße vorbereitenden Charakter“¹⁵⁰). Hier wird die mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmende Schonraumideologie restauriert. Die „kritische Distanz“ zum Staat, mit dem andererseits eine Identifizierung des Menschen durch politische Bildung ermöglicht und gefördert werden soll¹⁵¹), wird wieder zurückgenommen, indem die Schule versuchen soll, „gefühlsmäßige Bindungen an den Staat und an die politische Ordnung zu pflegen“¹⁵²).

Diese (halbamtliche) Konzeption politischer Bildung rekurriert auf das Diskussionsniveau

zu Beginn der sechziger Jahre. In ihm kündigt sich der Versuch einer „konservativen Tendenzwende“ an. Sie favorisiert ein stark konsensual-ordnungspolitisches Modell, eine Erziehung zur Systemkonformität und Einschränkung von Kritik. Problembereiche wie Emanzipation, Solidarität, Interessen und Aktion werden zurückgedrängt, Gesellschafts- und Herrschaftsanalysen spielen keine herausragende Rolle mehr. Selbst die stark akzentuierte Rationalität ist normativer Art. Die Bindung an das formal-statisch interpretierte Grundgesetz — die Verfassung soll andererseits nicht normativ-ontologisch im Sinne der Verkündigung (wie im Religionsunterricht) vorgeführt werden, sondern die Offenheit der Werthaltung gewährleisten — wird inhaltlich nicht erläutert. Die intendierte — und begrüßenswerte — Balance zwischen Freiheit und Gleichheit, Konflikt und Konsens, Individuum und Gemeinschaft, Gemeinwohl und Gruppeninteressen, Distanz und Identifikation mit gesellschaftlichen Normen ist nicht gelungen.

III. Zusammenfassung und Ausblick: Die Kontroverse um den Wertkonsens

Diese kritische Übersicht über die (terminologisch großzügig interpretierte) Repräsentanz des Normen- und Wertproblems in der Didaktik politischer Bildung der letzten zehn Jahre hat erhebliche Defizite und Diskrepanzen aufgedeckt. Die allseitige formale Akzeptierung des Grundgesetzes als Wertgrundlage darf nicht über die realen Differenzen hinwegtäuschen. Diese bewegen sich auf einer Skala zwischen streng ordnungspolitisch-gemeinwohlorientierten bis zu extrem konflikttheoretisch-emanzipatorischen Positionen. Sie zeigen in dieser Reihenfolge so etwas wie ein geographisches Süd-Nord-Gefälle an und können mit den politischen Mehrheitsverhältnissen in den jeweiligen Ländern korreliert werden. Ferner spiegeln sie die zeitgeschichtlichen Veränderungen in der Gesamtgesellschaft der Bundesrepublik. Während um die Wende des letzten Jahrzehnts noch konservative und fortschrittliche Positionen nebenein-

anderstanden — die einen als Reaktion gegen die progressiven Tendenzen in Gesellschaft und Politik, die andern zu deren Unterstützung —, kann man seit dem Ende der Reformpolitik (etwa seit 1974) eine konservative Gegenbewegung konstatieren, die z. Z. auf keinen expliziten Gegenpart trifft. Sie beruft sich — angesichts knapper werdender finanzieller Ressourcen und ihrem hierarchischen Staatsverständnis — besonders auf immaterielle Werte und auf die Durchsetzung einer Ordnungspolitik.

Eine ernst zu nehmende Kontroverse um die Wertordnung des Grundgesetzes — formale versus materiale Exegese — hat es nur für eine kurze Zeit zu Beginn der siebziger Jahre gegeben. In eine umfassende Auseinandersetzung über das Wertsystem der Bundesrepublik Deutschland ist die politische Didaktik noch gar nicht eingetreten. Andererseits ist jedoch die Konsensfrage fundamental für das Überleben, wobei in einer offenen, pluralen Gesellschaft die Einigung auf einen tragfähigen Minimalkonsens ein unverzichtbares Desiderat

¹⁵⁰) Ebda., S. 37.

¹⁵¹) Ebda., S. 35.

¹⁵²) Ebda., S. 42.

darstellt¹⁵³). Dazu reicht das unterschiedliche Auffassungen zulassende Grundgesetz allein nicht aus, auch nicht die zusätzlichen Erläuterungen durch das Bundesverfassungsgericht, ebensowenig der rationale, herrschaftsfreie Diskurs. Vielmehr muß eine zu entwickelnde soziale Werttheorie mit einbezogen werden, die konsensuale und dissensuale Momente im gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Kontext gegeneinander abzuwägen weiß. So wäre eine Verständigungsbasis zwischen Politikern und Didaktikern herzustellen, ferner eine Legitimationsbasis z. B. für Lehrpläne/Curricula in unserem quasi-staatsmonopolistischen Schulsystem.

Andererseits ist nicht zu übersehen, daß fundamentale Wertfestlegungen bereits durch die Anlehnung an bestimmte Wissenschaftstheorien — eine Problematik, der sich besonders Antonius Holtmann in den letzten Jahren gewidmet hat¹⁵⁴) — erfolgen, sich ferner legitimieren durch die divergierenden Interessen in einer jeden Gesellschaft und durch die unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Positionen. Die vieldiskutierten modernen Politikrichtlinien (und Lehrbücher) verstehen sich als ein Teil der Tradition der Aufklärung: „Sie gehen nicht von vorgegebenen ontologischen Wertsetzungen aus, die ein für allemal

¹⁵³) Herbert Uhl, Politische Didaktik — Auf der Suche nach dem Konsens, in: Sozialwissenschaftliche Information für Unterricht und Studium 4/1976; Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977; Jakob Schüssler, Pluralismus über alles? Das Konsensproblem in der Didaktik politischer Bildung, in: Materialien zur Politischen Bildung 3/1977, S. 81—86.

¹⁵⁴) Antonius Holtmann, Dialektisches Denken und Handeln in der politischen Bildung, in: Politische Didaktik 3/1976, S. 2—23; ders., Sozialisation, Lernen und Theoriebildung — Überlegungen zu einer sozialtheoretischen politisch-historischen Didaktik, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik, Bonn 1973, S. 127—159 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 96).

das festlegen, was den Menschen ausmacht; sie sehen die Gesellschaft und ihre Geschichte als grundsätzlich offen an . . .“¹⁵⁵).

Am ehesten ist ein (unzulänglicher) formaler Konsens möglich. Es besteht z. B. allgemeine Übereinstimmung über das Erfordernis eines Minimalkonsens', das Überwältigungsverbot gegenüber Andersdenkenden, die Zurücknahme überhöhter Zielsetzungen (z. B. Weltverbesserung), die Offenheit (umfassende Information), die Freiheit der Urteilsbildung, die Zulässigkeit des Dissens', die Unzulänglichkeit ideologischer Zielprojektionen usw. Eindeutig sind auch die negativen (jedoch weiterhin diskutierbaren) Abgrenzungen des Grundgesetzes, nämlich seine strikte Ablehnung des Antiparlamentarismus, der Rätedemokratie, des Kollektivismus und Doktrinarismus, des kommunistischen Systems usw. Positiv gewendet geht es um die Konkretisierung von Normen und Werten, z. B. was heißt Emanzipation, Menschenrechte, Würde des Menschen (im eigenen Land, in Entwicklungsländern)?

Ein bloßer Verfahrenskonsens anstelle eines inhaltlichen Konsenses reicht jedoch nicht aus. Er würde das politische Gemeinwesen lediglich über anerkannte „demokratische“ und „rechtsstaatliche“ Verfahren zu begründen suchen und politische Streitfragen, z. B. das Maß an Sozialstaatlichkeit, nach diesem Verfahren entscheiden¹⁵⁶). Demgegenüber kommt es auf eine werterfüllte, keine (vermeintlich) neutrale Demokratie an, in der die Grundwerte der Verfassung die Grundlagen des staatlichen Zusammenlebens statuieren und für alle Bürger verbindlich machen.

¹⁵⁵) Rolf Schörken, Streitpunkte des Politik-Unterrichts, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 8/76, S. 3—24, hier S. 17.

¹⁵⁶) Paul-Ludwig Weinacht, Kompetenz für politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/76, S. 3—17, hier S. 4.

Problemorientierter Geschichtsunterricht oder Die Frage nach dem Zugang des Schülers zu historischem Denken

Lohnt es sich, weiterzulesen?

Die wichtigsten Thesen lauten:

1. Das Problem der Auswahl historischer Unterrichtsinhalte ist nur dann befriedigend lösbar, wenn es gelingt, ein existenziell begründetes Interesse des Individuums an Geschichte zu ermitteln.

2. Die Auswahl eines Inhalts — der die Erkenntnis zugrunde liegt, daß die historische Dimension konstitutiver Bestandteil der Ich-Identität ist — vollzieht sich auf zwei Ebenen:

a) der Ebene der Setzung eines Inhalts unter dem Kriterium der Bedeutsamkeit für die Identitätsgewinnung des Schülers;

b) der Ebene der Prüfung des Inhalts unter dem Kriterium der Betroffenheit des Schülers.

3. Die Setzung des Inhalts erfolgt auf der Basis der sich in Zielorientierung und erkenntnisleitenden Interessen artikulierenden didaktischen Konzeption mit Hilfe der Bedeutsamkeitskriterien „*Ursachen gegenwärtiger Probleme*“ und „*Gelebte und gedachte Möglichkeiten menschlich-gesellschaftlicher Existenz*“.

4. Die Prüfung des Inhalts orientiert sich am sozialen Ort der Schüler und den hier lokalisierten Bedürfnissen.

5. Die Instrumentalisierung des Faktors „Bedürfnisse“ für die Inhaltsauswahl verlangt

a) die Erschließung einer mittleren Bedürfnisorientierung der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland als Maßstab, da die Inhaltsfindung nicht ständig neu vom einzelnen Lehrer geleistet werden kann;

b) eine Sensibilisierung des Schülers für seine eigenen Bedürfnisse wie für die in seiner

Gesellschaft vorhandenen, damit er zu den im Lichte von Bedürfnisorientierungen gewonnenen historischen Problemstellungen selber die Brücke zu schlagen vermag.

6. Ein historischer Sachverhalt, der die beiden Ebenen der Auswahl erfolgreich durchlaufen hat, wird zum zielorientiert strukturierten Unterrichtsinhalt.

INHALT

I. Die Fragestellung

II. Das grundsätzliche Interesse des Individuums an Geschichte

1. Zum Begründungszusammenhang eines problemorientierten Geschichtsunterrichts im sozialwissenschaftlichen Lernbereich
2. Die lebensweltliche Einbindung des Individuums in die Geschichte
3. Zur Zielorientierung des historischen Unterrichts

III. Das Problem der Auswahl historischer Unterrichtsinhalte

1. Interesse, Bewußtseinslage und Betroffenheit des Schülers
2. Die erste Ebene der Inhaltsauswahl: Setzung eines Inhalts unter dem Kriterium der Bedeutsamkeit für die Identitätsgewinnung des Schülers
3. Die zweite Ebene der Inhaltsauswahl: Prüfung des Inhalts unter dem Kriterium der Betroffenheit des Schülers
 - a) Der soziale Ort
 - b) Menschliche Bedürfnisse
 - c) Bedürfnisse und gesellschaftliche Entwicklung
 - d) Didaktische Instrumentalisierung der Bedürfnisse

I. Die Fragestellung

Die sowohl Lehrer wie Fachdidaktiker angesichts der (trotz Lernzielorientierung) immer noch geringen Erfolgsträchtigkeit des Geschichtsunterrichts beunruhigende Frage, wie der Zugang des Schülers zu historischem Denken erleichtert werden kann, soll im folgenden unter dem Aspekt der Inhaltsauswahl behandelt werden. In diesem Bemühen erscheint es dem Verfasser wichtig, zunächst nach der Legitimation von Geschichtsunterricht überhaupt zu fragen. Zu diesem Zweck ist zu prüfen, ob die historische Dimension als notwendiger bewußter oder unbewußter Bestandteil des Deutungs- und Handlungsentwurfs, den der junge Mensch in seinem Umgang mit der ihm vorgegebenen Umwelt konzipiert, definiert werden kann, d. h. ob das

Individuum grundsätzlich Zugang zu historischem Denken hat.

Erst wenn es gelingt, die historische Identität als zur Ich-Identität gehörig zu beweisen, kann die Frage angemessen behandelt werden, was ein Inhalt leisten muß, soll über ihn der Zugang des Schülers zu geschichtlichem Denken erleichtert werden, d. h. welche Bedingungen ein historischer Sachverhalt erfüllen muß, damit er zum Unterrichtsinhalt werden kann.

Die nachstehenden Überlegungen stellen eine Erweiterung und Fortsetzung der 1975 an gleicher Stelle veröffentlichten „Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich“ dar¹⁾.

II. Das grundsätzliche Interesse des Individuums an Geschichte

1. Zum Begründungszusammenhang eines problemorientierten Geschichtsunterrichts im sozialwissenschaftlichen Lernbereich

Im genannten Beitrag hat der Verfasser versucht, Zielsetzung und Anlage des problemorientierten Geschichtsunterrichts zu beschreiben²⁾: *Was ist problemorientierter Geschichtsunterricht?*

Unter problemorientiertem Geschichtsunterricht wird eine Unterrichtskonzeption verstanden, die auf der Basis wissenschafts-, sozialisations- und lerntheoretischer Reflexion, anknüpfend an Interesse, Bewußtseinslage und Betroffenheit der Schüler, einen Lernprozeß einleitet und durchführt, der dem jungen Menschen Fähigkeit und Bereitschaft vermittelt, in Auseinandersetzung mit historischen Problemen ein Gegenwartsverständnis zu gewinnen, das ihm mündige Beteiligung am ge-

genwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglicht.

Der problemorientierte Geschichtsunterricht ist in seinem Ablauf (Einheit, Kurs, Lehrgang, Projekt) dadurch gekennzeichnet, daß die Schüler

1. in der *Motivationsphase* an Hand z. B. einer historischen Quelle, die einen Bezug zu ihrer eigenen individuellen und kollektiven Lage herzustellen geeignet ist, ein Problem finden, das sie zur Hypothesenbildung anregt und sie darüber nachzudenken veranlaßt, wie und mit welchen Mitteln sie es partiell im Rahmen der ihnen verfügbaren Möglichkeiten lösen können;

2. in den *Lösungsphasen* die historische Analyse in selbständiger Arbeit mit Hilfe von bereitgestellten und selbstgefundenen Materialien in verschiedenen, Gemeinschaftsarbeit fördernden Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Unterrichtsgespräch) durchführen, um die eingangs aufgestellten Hypothesen zu überprüfen;

3. in der *Schlußphase* die gewonnenen Ergebnisse sammeln, diskutieren und auf ihren Erkenntniswert für die Klärung der Problematik, die sie als solche aufgrund ihrer eigenen

¹⁾ U. Uffemann, Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 33/75, S. 3 ff.

²⁾ Ebd., S. 4 f.; siehe auch: U. Uffemann, *Internationale Politik und deutsche Frage 1945—1947. Ein didaktisches Konzept für Schule und Studium*, Düsseldorf 1976, S. 12.

Betroffenheit formuliert haben, wie auf die möglichen Handlungskonsequenzen hin auswerten.

Die Begriffe „Interesse“, „Bewußtseinslage“ und „Betroffenheit“ bleiben trotz des Hinweises auf wissenschafts-, sozialisations- und lerntheoretische Reflexion recht unscharf, und es ist nicht schwer einzusehen, daß das Instrumentarium für die Hand des Lehrers noch nicht fertig geschmiedet ist. Damit wird zugleich eine andere Schwäche des genannten Entwurfs deutlich, nämlich die, daß es in ihm noch nicht gelungen ist, den am Interesse des Schülers orientierten Geschichtsunterricht in einen wirklich stringenten Begründungszusammenhang zu stellen:

Zu dem Versuch, den Entwurf einer Konzeption vom problemorientierten Geschichtsunterricht zu beschreiben und wissenschafts-, sozialisations- und lerntheoretisch zu dimensionieren, ist der Verfasser u. a. durch die Frage nach der Anwendbarkeit der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule auf die Geschichtsdidaktik angeregt worden. So sind die wissenschaftstheoretischen Überlegungen stark von diesem Impuls getragen, indem sie das Problem der Entwicklung und Begründung erkenntnisleitender Interessen für den Geschichtsunterricht als Analyseinstrumentarium wie als Motivationsfaktor für die Schüler vordringlich berücksichtigen. Dabei lassen sie andere Aspekte der wissenschaftstheoretischen Dimension unbehandelt, so etwa eine spezifisch geschichtstheoretische Begründung des problemorientierten Geschichtsunterrichts.

Dieser Umstand verweist auf eine Erscheinung der geschichtsdidaktischen Diskussion der letzten Jahre: Seit 1970 ist wohl viel Neues aus den verschiedenen, das fachdidaktische Feld konstituierenden Wissenschaftsbereichen aufgenommen und verarbeitet worden, es ist aber noch nicht gelungen, alle Impulse der Fachwissenschaften wie der Grundwissenschaften in einem stringenten Begründungszusammenhang einer curricularen Fachdidaktik Geschichte zu verschmelzen. Der Prozeß der Rezeption des Neuen ist noch im Gang. Er hat jedoch die notwendige additive Phase durchlaufen und ist in dem Stadium angelangt, in dem Möglichkeiten eines konsistenten Begründungszusammenhangs langsam ins Blickfeld treten.

Annette Kuhns Skizzierung der wichtigsten neueren Ansätze der Geschichtsdidaktik sollte als Bestandsaufnahme des bisher Geleisteten verstanden werden, ihre Überlegungen zum Begründungszusammenhang einer curricularen Geschichtsdidaktik als Wegweiser für die ins Haus stehenden Aufgaben der Fachdidaktik Geschichte³⁾. Die Vielfalt der Diskussionsbeiträge bedarf zuweilen einer klärenden Durchforstung, damit die zurückgelegten und die noch zu beschreitenden Wege bewußter werden. Kuhns diesbezügliche Leistung in den genannten beiden Aufsätzen sollte nicht nur von den Studenten als wertvolle Orientierungshilfe verstanden, sondern auch von keinem der „Eingeweihten“, gleich, welche Position er einnimmt, unterschätzt, vielmehr als Aufruf zur Überprüfung der eigenen Überlegungen begriffen werden.

Für den didaktischen Entwurf des Verfassers heißt dies, daß ein Aspekt, der zum stringenten Begründungszusammenhang des problemorientierten Geschichtsunterrichts unerlässlich ist, noch auf seine Aufarbeitung wartet. Die bisherigen wissenschaftstheoretischen Begründungen des problemorientierten Geschichtsunterrichts bewegen sich auf der Ebene wissenschaftstheoretischer Reflexion, die Kuhn als „Wissenschaftsdidaktik“ bezeichnet. Es handelt sich dabei um einen den einzelnen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften vorausgehenden Frageansatz, ein interessegebundenes, erkenntnisleitendes Prinzip, das wissenschaftliche Tätigkeit in ihren spezifischen gesellschaftlichen Bezugsrahmen und Wertungszusammenhang stellt.

Die andere Ebene der wissenschaftstheoretischen Reflexion ist eine fachspezifische. Im Falle der Geschichte ist es die Geschichtstheorie, die Historik, die u. a. das lebensweltliche Fundament geschichtlicher Erkenntnis untersucht. Um diese Ebene geht es bei der Bewältigung des unter Punkt 1 der Fragestellung genannten Problems, ob die historische Identität als notwendiger Bestandteil der Ich-Identität definiert werden kann⁴⁾.

³⁾ A. Kuhn, Neuere Ansätze in der Didaktik der Geschichte, in: Neue Sammlung 1976, Heft 2, S. 134 ff.; dies., Zum Begründungszusammenhang einer Geschichtsdidaktik, in: F. Neumann / K. G. Fischer (Hrsg.), Option für Freiheit und Menschenwürde. Festschrift für Wolfgang Hilligen zum 60. Geburtstag, Frankfurt /Kronberg 1976, S. 83 ff.

⁴⁾ A. Kuhn, Zum Begründungszusammenhang . . . , a. a. O., S. 85 ff.

2. Die lebensweltliche Einbindung des Individuums in die Geschichte

In verschiedenen Studien hat J. Rüsen das Verhältnis von Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik in der Absicht untersucht, der Fachdidaktik mit Hilfe der Historik Einsichten in Prinzipien historischer Erkenntnis zu vermitteln. „Die Historik stellt . . . ihre Relevanz für die Fachdidaktik unter Beweis, wenn sie die Eigenart der historischen Methode bestimmt. Eine solche Bestimmung knüpft an den konkreten Forschungsprozeß der Geschichtswissenschaft an. Die Historik macht an ihm die Besonderheiten wissenschaftlicher Rationalität aus, die der Etablierung des Wissenschaftsbereichs ‚Geschichte‘ zugrunde liegen und die ihn von anderen Wissenschaftsbereichen abgrenzen.“⁵⁾

Indem die Historik es sich zur Aufgabe setzt, die Besonderheiten geschichtswissenschaftlicher Rationalität zu ermitteln, muß sie sich an das erkennende Subjekt wenden. Daß dieses erkennende Subjekt nicht erst im ausgebildeten Historiker seinen Anfang hat, macht Rüsen deutlich, indem er die genannten Besonderheiten in dem Vorgang aufspürt, in welchem „vor- und außerwissenschaftliches, alltägliches Denken und Handeln sich in wissenschaftliche Theorien und Vorgehensweisen umsetzt“⁶⁾. Demselben Problem wendet sich K. Bergmann zu, wenn er in seinem Aufsatz im ersten Heft (1976) der neuen Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ die Frage stellt und zu beantworten sucht: „Warum sollen Schüler Geschichte lernen?“⁷⁾.

Nach einer Aufarbeitung des Bedeutungsumfanges des Begriffs Geschichte (Realgeschichte, referierte Geschichte, wissenschaftliche Disziplin Geschichte) stellt Bergmann dar, wie der Mensch Geschichte erfährt:

⁵⁾ J. Rüsen, Zum Verhältnis von Theorie und Didaktik der Geschichte, in: GWU 1975, Heft 7, S. 427 ff., hier S. 435; siehe auch: ders., Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J. G. Droysens, Paderborn 1969; ders., Probleme und Funktionen der Historik, in: W. Oelmüller (Hrsg.), Wozu noch Geschichte?, München 1977, S. 119 ff.; ders., Historik und Didaktik, in: E. Kosthorst (Hrsg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik — Forschung — Theorie, Göttingen 1977, S. 48 ff.

⁶⁾ J. Rüsen, Zum Verhältnis . . . , a. a. O., S. 435.

⁷⁾ K. Bergmann, Warum sollen Schüler Geschichte lernen?, in: Geschichtsdidaktik 1976, Heft 1, S. 3 ff.

a) als Realgeschichte — zeitgleich zu seiner eigenen Lebensgeschichte —, in die er eingewoben ist und die seine Identifikationen, seine Zeitperspektive, seine Wertvorstellungen und seine Einstellung zu politischer Praxis beeinflusst;

b) als referierte Geschichte, einmal in Gestalt der ihn umgebenden, sinnlich wahrnehmbaren Reste vergangener Zeiten, den „Objektivationen vergangenen menschlichen Lebens“, zum andern als historische Erarbeitungen, indem er das bis zu ihm hin Durchlebte und Erarbeitete in sich aufnimmt in dem Sinne, daß die Wirklichkeit in ihrer Totalität auch eine historische Erarbeitung darstellt;

c) in Gestalt von Elementen der Geschichtswissenschaft insofern, als er Teil jener Öffentlichkeit ist, der Historiker ihre Fragestellungen, Denkformen und Ergebnisse mitteilen⁸⁾.

Die Bedeutung des hier Gesagten für die geschichtstheoretische Grundlegung eines problemorientierten Geschichtsunterrichts liegt auf der Hand. Denn in der Begegnung mit der zeitgleich geschehenden Geschichte, den Relikten der Vergangenheit und den historischen Erarbeitungen beginnt das Individuum, wenn auch rudimentär, historisch zu fragen und zu denken. Dieser Denkansatz steht nicht im Gegensatz zu fachwissenschaftlichem historischen Denken; die Differenz liegt allein im methodischen Instrumentarium: „Historisches Fragen und Denken als Ausdrucksformen des Strebens nach lebens- und gattungsgeschichtlicher Erinnerung sind nicht beschränkt auf eine professionell betriebene Fachwissenschaft; sie sind vielmehr gattungsgeschichtlich erarbeitete und lebensgeschichtlich erlernte Frage- und Denkweisen von Individuen gegenüber der Wirklichkeit — ein historisch-anthropologischer Befund. Dem vorwissenschaftlichen Streben nach Geschichtsverständnis liegt ein lebenspraktisches Erkenntnisinteresse zugrunde. Vorwissenschaftliche Erinnerung geht darauf aus, primäre lebensgeschichtliche und sekundäre vermittelte Erfahrungen für anstehendes Handeln zu aktualisieren.“⁹⁾ Damit wird Geschichte bereits in vorwissenschaftlicher Gestalt dem entscheidenden Zweck, Weltverstehen und Handeln des Individuums mit zu bestimmen, dienstbar gemacht.

⁸⁾ K. Bergmann, a. a. O., S. 7 f.

⁹⁾ K. Bergmann, a. a. O., S. 8.

Der Deutungs- und Handlungsentwurf, den das Individuum in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konzipiert, enthält somit, da in dieser Auseinandersetzung immer auch Begegnung mit Geschichte stattfindet, eine historische Dimension, gleich, ob sie ihm bewußt wird oder nicht.

Rüsen sieht vornehmlich die *bewußte* Einbeziehung der Geschichte in den jeweiligen Entwurf: „Wenn dieser Entwurf sich auf die zeitliche Dimension der gegebenen soziokulturellen Bedingungen und Regelungen von Handeln bezieht, dann konstituiert sich Geschichte: Der Mensch weiß um sich selbst, indem er sich die Veränderung seiner Welt durch Handeln und Leiden klarmacht. In diesem Bewußtsein ist er freigesetzt, die ihm vorgegebenen Bedingungen und Regelungen seines Handelns und Leidens zu relativieren auf eine Einsicht davon, was sein soll. Die Einsicht wiederum, was sein soll, wird nicht unabhängig vom Wissen darüber gewonnen, wie das, was geworden ist. Im Zusammenhang von Wissen darüber, was sein soll, und darüber, was geworden ist, wird Geschichte vor-wissenschaftlich, lebensweltlich gewußt.“¹⁰⁾

Ich meine dagegen, daß aufgrund eben dieser lebensweltlichen Einbindung des Individuums in die Geschichte in jedem Deutungs- und Handlungsentwurf die historische Komponente, wenn auch noch so rudimentär, angelegt ist. Die historische Dimension von Denken und Handeln ist gleichsam jedem einzelnen in die Kinderschuhe gesteckt und bedarf — da nicht jedes Individuum ihrer selbst bewußt wird — nur der Bewußtmachung. Und eben dieses wäre dann die erste Aufgabe des Geschichtsunterrichts, dessen Legitimation damit feststeht.

Für diese Zugehörigkeit der Geschichte zum Leben des Menschen ist im Anschluß an K. Bergmann, der das in den Sozialwissenschaften diskutierte Identitätskonzept geschichtsdidaktisch fruchtbar macht, der Begriff der *historischen* Identität als Teil der Ich-Identität verwendbar: „Historische Identität meint eine Selbstlokalisierung von sozialen Gruppen und ihren Mitgliedern im historischen Prozeß. Vom Individuum her meint sie eine selbst-

identifikatorische Zuordnung zum historischen Selbstverständnis sozialer Bezugsgruppen.“¹¹⁾

Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es folglich einmal, dem Schüler die historische Dimension seines Denkens und Handelns überhaupt bewußt zu machen, zum anderen ihn über die Reflexion kognitiver Inhalte zu veranlassen, „seine eigene individuelle Lebensgeschichte und kollektive Sozialgeschichten für sich aufzuarbeiten“¹²⁾ und somit historische Identität zu gewinnen.

Damit ist auf hoher Abstraktionsebene eine geschichtstheoretische Begründung des problemorientierten Geschichtsunterrichts gefunden, die erlaubt, als Ergebnis festzuhalten, daß der Mensch von Kindheit an Geschichte täglich erfährt und somit grundsätzlich Zugang zu historischem Fragen hat, wenn dieser Zugang auch durch spezifische Sozialisationsbedingungen verschüttet sein kann und folglich freigelegt werden muß.

Dieses Ergebnis kann mit Hilfe eines anderen Begriffs noch akzentuiert werden: Wenn feststeht, daß das Individuum grundsätzlich Zugang zu historischem Denken hat, ist es wohl nicht abwegig, unter Aufnahme des Interesse-Begriffs von einem grundsätzlichen Interesse des Menschen an Geschichte, das auf Identitätsgewinnung gerichtet ist, zu sprechen. Die lebensweltliche Einbindung des Individuums in die Geschichte ermöglicht diese Definition des Schülerinteresses, so daß dabei auf alle umständlichen, Geschichte nur am Rande berücksichtigenden Theoriekonstrukte verzichtet werden kann. Nicht gemeint, und das sei deutlich gesagt, sind mit dieser Definition die empirisch ermittelbaren jeweiligen Interessen einer Schülergruppe an Geschichte generell bzw. an bestimmten Inhalten.

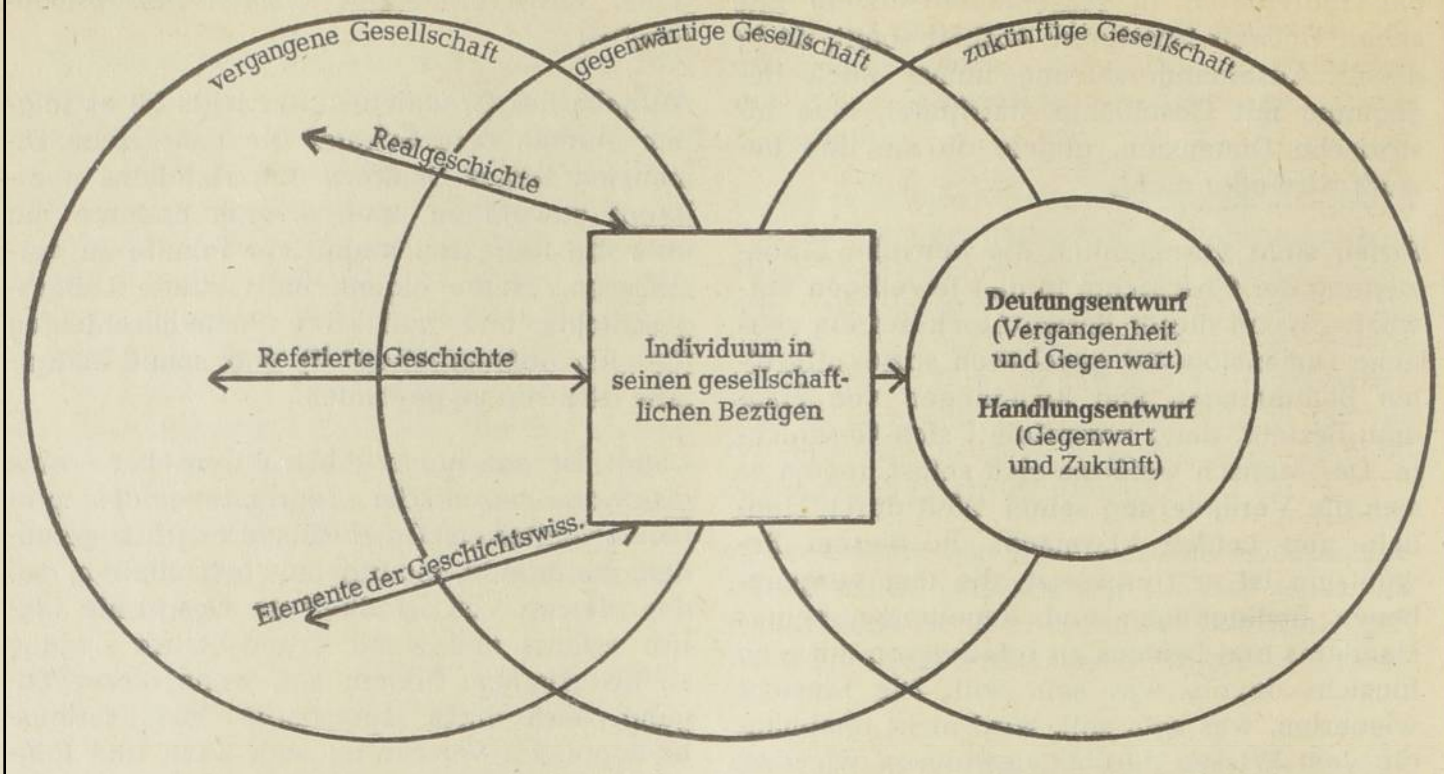
Die lebensweltliche Einbindung des Individuums in die Geschichte einschließlich der Konsequenzen für dessen eigenen Deutungs- und Handlungsentwurf lassen sich graphisch folgendermaßen darstellen:

¹¹⁾ K. Bergmann, Geschichtsunterricht und Identität, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 39/75, S. 19 ff., hier S. 23.

¹²⁾ K. Bergmann, *Geschichtsunterricht ...*, a. a. O., S. 24.

¹⁰⁾ J. Rüsen, *Zum Verhältnis ...*, a. a. O., S. 435.

Schaubild I



3. Zur Zielorientierung des historischen Unterrichts

Welche Konsequenzen für die Zielorientierung des Geschichtsunterrichts ergeben sich aus den gewonnenen Einsichten in die Voraussetzungen des Zugangs der Schüler zu historischem Denken? Ist die Ich-Identität u. a. ein Ergebnis der Bildung an und durch Geschichte¹³⁾, dann ist die Förderung der historischen Identität als Teil der Ich-Identität zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts. Historische Identität ist Voraussetzung für das mit dem problemorientierten Geschichtsunterricht angestrebte weiterführende Ziel, dem

Schüler mündige Beteiligung am gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen und politischen Leben zu ermöglichen. Auf eine Formel gebracht: Ohne historische Identität keine mündige Beteiligung!

Die Frage, welche Qualifikationen notwendig erscheinen, um solches, die historische Identität einschließendes Verhalten zu ermöglichen, hat der Verfasser in den „Vorüberlegungen“ mit der Darlegung des Richtziels für den historisch-politischen Unterricht und dessen Auffächerung in Gestalt der erwünschten Sozialisierungsergebnisse beantwortet. Auf eine Wiederholung kann an dieser Stelle verzichtet werden¹⁴⁾.

III. Das Problem der Auswahl historischer Unterrichtsinhalte

1. Interesse, Bewußtseinslage und Betroffenheit des Schülers

Nachdem die historische Dimension des Deutungs- und Handlungsentwurfs, den das Individuum in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konzipiert, als zur Ich-Identität gehörig nachgewiesen ist, gilt es nun, die sich

daraus ergebenden Konsequenzen für die Auswahl der historischen Unterrichtsinhalte zu ziehen.

Im genannten früheren Beitrag wurde als wichtigstes Mittel zur Erreichung der erwünschten Sozialisierungsergebnisse die Analyse gegenwärtiger und vergangener Gesellschaften auf der Basis des strukturgeschichtlichen Ansatz-

¹³⁾ K. Bergmann, Warum sollen Schüler Geschichte lernen?, a. a. O., S. 8.

¹⁴⁾ U. Uffelman, Vorüberlegungen..., a. a. O., S. 13 f.

zes erkannt¹⁵⁾. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, daß die Analyse vergangener Gesellschaften ebenso an Interesse, Bewußtseinslage und Betroffenheit der Schüler anknüpfen müsse wie die gegenwärtiger. Was dies jedoch für die Auswahl der Unterrichtsinhalte bedeutet, ist bisher nicht genügend reflektiert worden.

Wenn man von einer „Anknüpfung“ des Unterrichts an Interesse, Bewußtseinslage und Betroffenheit der Schüler spricht, kann man die drei Begriffe gleichgeordnet nebeneinander stehen lassen, nicht aber, wenn man nach Kriterien für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände sucht. Während „Interesse“ eine fundamentale Größe darstellt, ohne deren Klärung die Inhaltsauswahl gar nicht erst beginnen kann, ist die „Bewußtseinslage“ wohl ein wichtiger Faktor, der sich jedoch noch unter das Betroffenheitskriterium subsumieren läßt:

Es bedarf keiner weiteren Diskussion mehr, daß das oben definierte grundsätzliche, auf Identitätsgewinnung ausgerichtete Interesse des Individuums an Geschichte Basis des historischen Unterrichts überhaupt ist und damit auch für die Inhaltsfindung ausschlaggebend sein muß. Dennoch wird man den Interessebegriff für die Inhaltsauswahl nicht direkt verwenden können. Man wird vielmehr einen

¹⁵⁾ U. Uffelman, Vorüberlegungen . . . , a. a. O., S. 14 f.:

Gesellschaftsanalyse:

1. Ermittlung der Struktur einer Gesellschaft unter Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen des Systems:

— Die Strukturelemente bilden das System, das Ganze der Gesellschaft;

— die Veränderung eines Elements bewirkt eine mehr oder weniger große Veränderung des Ganzen: Wandel;

— die Strukturelemente haben folgende Aspekte: politisch, ökonomisch, gesellschaftlich, kulturell, ideologisch.

2. Untersuchung der Bedingungen des Wandels:

— Ermittlung der Strukturelemente, die bestimmte Veränderungen bewirken;

— Überprüfung der Bedeutung dieser Elemente für das Strukturgefüge.

3. Untersuchung von Verlaufsformen und Richtungen des Wandels, d. h. Aufsuchen des Ausmaßes der Veränderung bzw. der Abweichung vom Ausgangszustand:

— Radikalität des Wandels;

— Geschwindigkeit des Wandels (einschl. Beschleunigung bzw. Verlangsamung);

— Verhältnis von geplanten und ungeplanten Veränderungen.

historischen Sachverhalt daraufhin befragen, ob er im Sinne des auf Identitätsgewinnung gerichteten Interesses des Individuums an Geschichte *bedeutsam* sein kann. Es empfiehlt sich daher, bei der Benennung des am Interesse orientierten Kriteriums für die Inhaltssuche den Begriff *Bedeutsamkeit* zu wählen und damit die Basis des Geschichtsunterrichts schlechthin („Interesse“) und erstes Auswahlkriterium („Bedeutsamkeit“) begrifflich zu scheiden.

Mit der Feststellung eines durch die lebensweltliche Einbindung des Individuums in die Geschichte bedingten grundsätzlichen historischen Interesses des Menschen ist noch nichts über den Bewußtheitsgrad bzw. das Vorhandensein eines empirisch meßbaren Interesses beim Schüler ausgesagt. Die empirisch feststellbaren Interessen oder Desinteressen sind Ergebnisse von Sozialisationsprozessen und deshalb für die Inhaltsfindung unter dem am grundsätzlichen Interesse orientierten Kriterium der Bedeutsamkeit ungeeignet. Gleichwohl gewähren sie Einblick in die durch Sozialisation bestimmten Bewußtseinslagen der Schüler. Auf die immer wieder neue Ermittlung der Bewußtseinslagen kann aber nicht verzichtet werden, soll der Zugang des Schülers zu historischem Fragen mit Hilfe eines ausgewählten Inhalts „getroffen“ werden. Den Zugang des Schülers zur Geschichte treffen, heißt, ihn *betroffen* machen. Das ist mit der Forderung gemeint, der problemorientierte Geschichtsunterricht solle an die Betroffenheit des Schülers anknüpfen.

Erhebt man die Betroffenheit des Schülers zum weiteren Auswahlkriterium, so bedeutet dies, daß ein historischer Sachverhalt, der das grundsätzliche Interesse des Schülers an Geschichte wecken, seinen grundsätzlichen Zugang zu historischem Denken treffen soll, sich ohne Abwägung dessen, *ob* und *wo* er den Schüler betroffen machen kann, nicht als Unterrichtsinhalt konstituieren lassen wird. Konkret: Ein historischer Sachverhalt, der den Schüler treffen soll, muß ihn mit Beginn des Prozesses seiner Aneignung subjektiv betroffen machen. Diese Aussage darf nicht zu der Schlußfolgerung verleiten, das Betroffenmachen des Schülers sei allein eine Frage des Unterrichtsverfahrens. Gewiß kann auch die Art und Weise der Vermittlung eine Betroffenheit veranlassen, aber dieses Verfahren kann nicht losgelöst von dem zu vermittelnden Inhalt erfolgen. Eine sachbezogene (intrinsische) Betroffenheit kann nicht durch einen sachfremden (extrinsischen) „Trick“ des

Lehrers erreicht werden, sondern nur durch den Inhalt selber, um den es geht, z. B. durch die Aussage eines Quellentextes. Daran ist gedacht, wenn in der Beschreibung des problemorientierten Geschichtsunterrichts davon die Rede ist, daß die Schüler in der Motivationsphase anhand eines historischen Materials, das einen Bezug zu ihrer eigenen individuellen und kollektiven Lage herzustellen geeignet ist, ein Problem finden sollen, das sie zu Hypothesenbildung und Problemlösung anzuregen vermag.

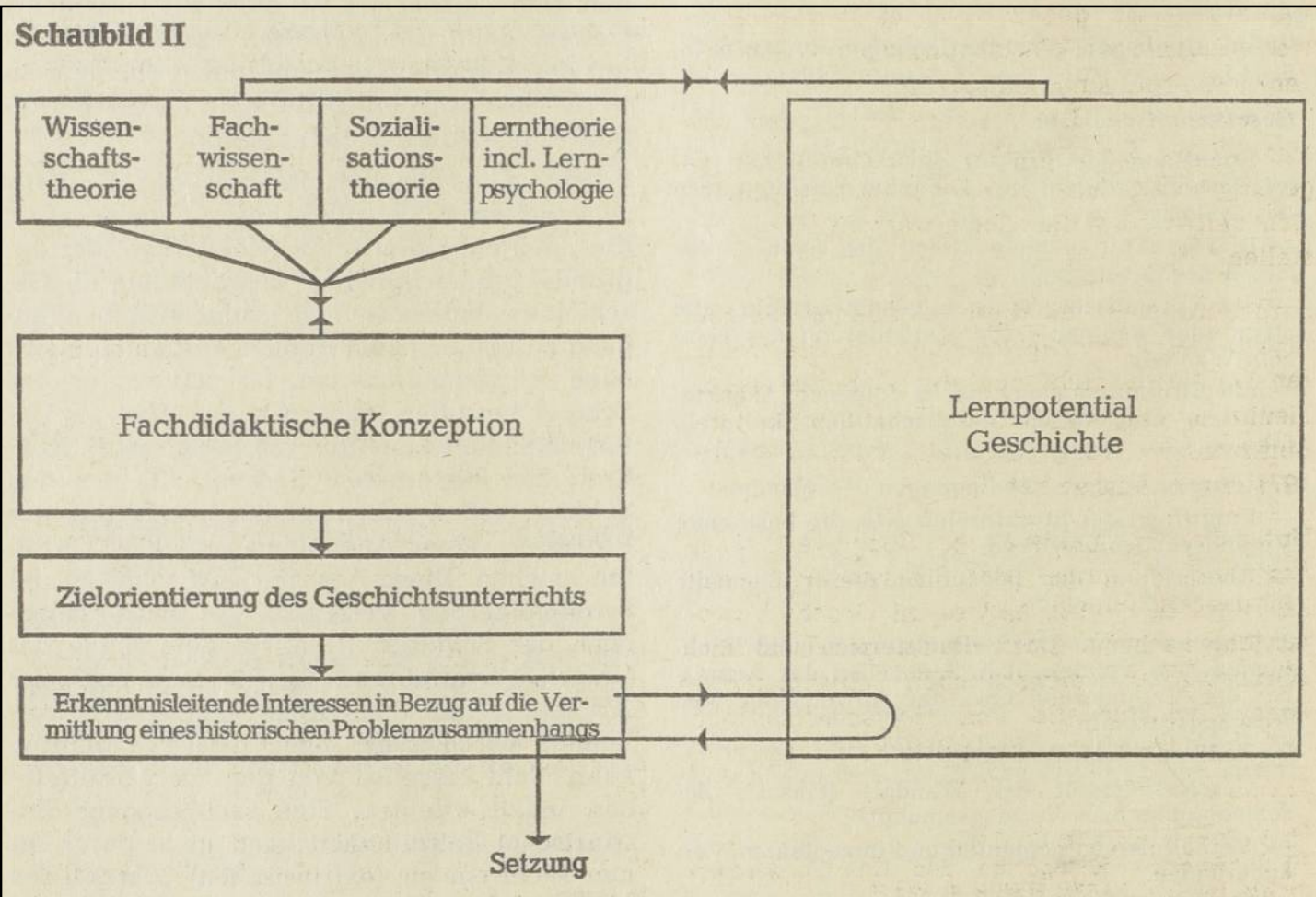
Auf der Basis des Interesses wird nun vorgeschlagen, beim Prozeß der Inhaltsauswahl zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden:

- a) Setzung eines Inhalts unter dem Kriterium der Bedeutsamkeit für die Identitätsgewinnung des Schülers;
- b) Prüfung des Inhalts unter dem Kriterium der Betroffenheit des Schülers.

2. Die erste Ebene der Inhaltsauswahl: Setzung eines Inhalts unter dem Kriterium der Bedeutsamkeit für die Identitätsgewinnung des Schülers

Die Wahl des Begriffes „Setzung“ läßt erkennen, daß der Verfasser eine absolut gültige

Aussage darüber, welche Inhalte den Schüler objektiv betreffen und welche nicht, als unmöglich erachtet. Mit den folgenden Überlegungen soll der Anspruch zurückgewiesen werden, der Didaktiker könne allgemeinverbindliche Entscheidungen treffen, d. h. wissen, welche Inhalte mit welcher Zielsetzung für die Gewinnung historischer Identität unerlässlich und welche entbehrlich seien. Die Überprüfung eines historischen Sachverhalts hinsichtlich seiner Eignung als Unterrichtsinhalt ist nur möglich, wenn man bei der Benennung eines Gegenstandes klarlegt, daß es sich dabei um eine auf bestimmten erkenntnisleitenden Interessen beruhende Setzung handelt, die im einzelnen begründet werden muß. Dabei genügt es nicht allein, Kriterien für die Ermittlung der Bedeutsamkeit eines Sachverhalts für die Identitätsgewinnung zu benennen, vielmehr müssen vorher die Prämissen, unter denen die Bedeutsamkeitskriterien erst wirksam werden können, ausgewiesen werden. Kurz: Der den Inhalt Setzende muß seine fachdidaktische Konzeption darlegen. Welche Komponenten eine fachdidaktische Konzeption bilden und wie der Vorgang der Entnahme eines historischen Sachverhalts aus dem Lernpotential Geschichte zum Zweck seiner Setzung als Lerninhalt aussieht, läßt sich graphisch folgendermaßen darstellen:



Mit der Entnahme eines historischen Sachverhalts aus dem Lernpotential Geschichte ist dessen Setzung auf der ersten Ebene der Inhaltsauswahl eingeleitet. Die Setzung erfolgt entsprechend den obigen Überlegungen mit Hilfe des Kriteriums der Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die Identitätsgewinnung des Schülers.

In seinem Beitrag „Warum sollen Schüler Geschichte lernen?“ nennt K. Bergmann zwei leitende Ideen für die Auswahl historischer Sachverhalte im Hinblick auf das lernende Subjekt, die als Bedeutsamkeitskriterien im oben genannten Sinn gelten können:

„1. Die Auswahl richtet sich auf historische Sachverhalte, die als Ursachen gegenwärtig anstehender Probleme gelten können. Die Kenntnis der Genese eines gegenwärtigen Problems stellt ein Informationswissen dar, das die Gefahr irrtümlicher Entscheidungen und Handlungen zwar nicht ausschließt, aber verringert.“

2. Die Auswahl richtet sich auf historische Sachverhalte, die durch die in ihnen auffindbaren Werte und Sinnvorstellungen für Schüler bedeutsam sein können. Sie richtet sich auf Probleme und/oder Werte und Sinnvorstellungen, die gegenwärtig existenten Problemen und/oder Werten und Sinnvorstellungen identisch sind, entsprechen oder entgegengesetzt sind. Die Auseinandersetzung mit historischen Sinn- und Wertvorstellungen ist geeignet, den Käfig der Gegenwart zu öffnen, sich selber und die Gegenwart in Frage zu stellen.“¹⁶⁾

Bergmann greift mit diesen Aussagen die Kategorie des Gegenwartsbezuges in der weiteren Definition nicht nur als Wirkungszusammenhang, sondern auch als Bedeutungs- oder Sinnzusammenhang auf, die J. Rohlfes bereits 1971 vorgenommen hat¹⁷⁾.

Unter der Perspektive des Gegenwartsbezuges als Bedeutungs- oder Sinnzusammenhang im Hinblick darauf, daß es im Geschichtsunterricht nach M. Dörr darum gehen müsse, „Grundmuster menschlichen Zusammenlebens, Grundmodelle von Herrschaftsformen und eine räumliche und zeitliche Großglieder-

ung“¹⁸⁾ zu erarbeiten, oder, wie F. Jahr formuliert, „Menschen, Lebensbedingungen, Gesellschaftsordnungen und Werthaltungen der Vergangenheit kennenzulernen, die zum Vergleich mit der Gegenwart herausfordern und zu einem vertieften Verständnis des ‚Ich‘, des ‚Wir‘ und der ‚Anderen‘ in den Lebensbedingungen unserer Zeit“ verhelfen¹⁹⁾, ist es unschwer einzusehen, daß die Inhalte historischen Lernens ohne Bedenken auch aus weit zurückliegenden Zeiten gewählt werden können, sofern der den Inhalt Setzende den entsprechenden Sinnzusammenhang zu erschließen vermag. Da es verhältnismäßig einfacher ist, einen Wirkungszusammenhang auszumachen und dafür auch breitere Zustimmung zu erhalten, sollte das, was unter Sinn- oder Bedeutungszusammenhang zu verstehen sei, etwas präziser gefaßt werden. Vielleicht ist dazu die Formulierung geeignet, daß ein Inhalt dann für den Schüler bedeutsam sein könne, wenn er Auskunft über „gedachte und gelebte Möglichkeiten menschlich-gesellschaftlicher Existenz und . . . ihr Verhältnis zur ‚objektiv realen Möglichkeit‘ damals und heute“ zu geben in der Lage sei²⁰⁾.

Zum Zweck ihrer leichteren Instrumentalisierung erscheint es sinnvoll, die beiden Bedeutsamkeitskriterien kurz zusammenzufassen:

Ein historischer Sachverhalt ist auf der ersten Ebene der Inhaltsauswahl als Lerninhalt setzbar, wenn er — unter Ausweisung der für seine Entnahme aus dem Lernpotential Geschichte maßgeblichen didaktischen Prämissen — einer der beiden Dimensionen des Kriteriums der Bedeutsamkeit für die Identitätsgewinnung des Schülers genügt: Er muß in der Lage sein, Auskunft zu erteilen über

- a) Ursachen gegenwärtiger Probleme und/oder
- b) gelebte und gedachte Möglichkeiten menschlich-gesellschaftlicher Existenz.

Graphisch läßt sich diese erste Ebene der Inhaltsauswahl folgendermaßen darstellen:

¹⁶⁾ M. Dörr, Zur Reform des Geschichtsunterrichts, in: GWU 1972, Heft 6, S. 338 ff., hier S. 341 f.

¹⁹⁾ F. Jahr, Didaktische Kategorien für den Geschichtsunterricht an Realschulen, in: GWU 1967, Heft 1, S. 16 ff., hier S. 19. S. dazu auch U. Uffelmann, Geschichte in der Orientierungsstufe, in: Die Schulwarte 1974, Heft 1/2, S. 31 ff.

²⁰⁾ K. Bergmann, Warum sollen Schüler Geschichte lernen, a. a. O., S. 11.

¹⁶⁾ K. Bergmann, a. a. O., S. 11.

¹⁷⁾ J. Rohlfes, Kategorien des Geschichtsunterrichts, in: GWU 1971, Heft 8, S. 474 ff.

Schaubild III

Erste Ebene der Inhaltsauswahl

Setzung eines Inhalts unter dem Kriterium der Bedeutsamkeit für die Identitätsgewinnung des Schülers	
Ursachen gegenwärtiger Probleme	Gelebte und gedachte Möglichkeiten menschlich-gesellschaftlicher Existenz

In diesem Zusammenhang ist ein wichtiger Hinweis vonnöten: Damit sich eine Inhaltssetzung nicht verabsolutiert, sollte den Schülern im Laufe der unterrichtlichen Realisierung des Gegenstandes auf jeden Fall die Möglichkeit eingeräumt werden, den Setzungscharakter des behandelten Themas zu erkennen und zu überprüfen, ob die Annahmen, die für die Konstituierung des Unterrichtsinhalts maßgeblich waren, zutreffen. Kurz: Die Schüler müssen selber zur Kontrollinstanz für die didaktische Entscheidung werden, indem sie die Frage beantworten, ob der gesetzte Inhalt wirklich für sie bedeutsam ist und ihrer Identitätsgewinnung dient.

Mit der Feststellung, daß das Kriterium der Bedeutsamkeit nicht nur Sachverhalte aus der Vorgeschichte der Gegenwart, sondern auch solche aus weit zurückliegenden Zeiten für den Unterricht zuläßt, ist wohl eine wichtige Aussage gemacht, das Problem der Inhaltsauswahl jedoch keineswegs gelöst. Im Gegenteil: Es wird relativ leichtfallen, eine Fülle von Inhalten zu gewinnen, die die erste Ebene der Auswahl passieren, indem sie dem Bedeutsamkeitskriterium genügen. So weit ist man bisher immer gekommen, und das zur Setzung eines Inhalts Dargelegte stellt im Grunde nichts Neues dar. Würde man hier einhalten, dann bliebe alles beim alten, und der Versuch könnte im Papierkorb verschwinden. Der gesetzte Inhalt kann zum Unterrichtsgegenstand erst dann werden, wenn er auf dem Prüfstand der zweiten Ebene nicht versagt. Immerhin — und dies sollte festgehalten werden — müßte der Inhalt auf der ersten Ebene zu einem durch ein umfassendes Problem konstituierten „Strukturthema“ verdichtet werden. Ich habe in anderem Zusammenhang derartige Strukturthemen vorgeschlagen ²¹⁾.

²¹⁾ U. Uffelmann, Vorüberlegungen ..., a. a. O., S. 23.

3. Die zweite Ebene der Inhaltsauswahl: Prüfung des Inhalts unter dem Kriterium der Betroffenheit des Schülers

a) Der soziale Ort

Die Frage aber, ob und wie ein das Strukturthema konstituierendes Gesamtproblem zu einem echten Problem für die Schüler zu werden vermag, kann nur mit Hilfe des Betroffenheitskriteriums beantwortet werden. Betroffenheit der Schüler läßt sich ermitteln, wenn man konkret die Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der Schüler erkundet und die Möglichkeiten des Zugangs zu dem auf der ersten Ebene erschlossenen Inhalt am Bewußtseinsstand der Schüler ermittelt.

Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der Schüler ermitteln heißt, über die Bedingungen einer bestimmten Lerngruppe (Schulklasse) hinaus den „sozialen Ort“ auszumachen, der ihre Bewußtseinslage prägt. Dieser Ort ist das politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche System der Bundesrepublik Deutschland, er ist im besonderen die moderne Industriegesellschaft. Die industrielle Arbeitswelt ist zweifellos der Faktor unter den verschiedenen Artikulationen des Gesamtsystems der Bundesrepublik Deutschland, der Bewußtseinslage und Verhaltensweisen der Majorität der Bevölkerung und damit auch der Majorität der Schüler bestimmt. „Indem die moderne industrielle Gesellschaft tagtäglich erfahren wird, und zwar vorwiegend als eine unbegriffene Naturnotwendigkeit mit scheinbar eigener Sachgesetzlichkeit, schlagen sich diese mannigfaltigen Erfahrungen der scheinbaren Unabänderlichkeit einer modernen technisch-industriellen Welt auf die Deutungen unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit nieder. Das gesamtgesellschaftliche Phänomen der Industriegesellschaft wird meistens nur in seinen parzellierten Fragmenten wahrgenom-

men.“²²⁾ Auf dieser Grundlage ist es erforderlich, die in der primären Sozialisation vermittelten Interpretationsmuster für die Deutung der Umwelt des Kindes zu erschließen. Denn nur so lassen sich auch die lebensgeschichtlichen Erfahrungen des Individuums ausmachen, die in diese Deutung eingehen.

Die Vermutung liegt hier nahe, daß der Zugang des Schülers zu historischem Fragen über Sachverhalte, die die Unterschichten gegenwärtiger und vergangener Gesellschaften betreffen, eher erreichbar ist als über Themen, die auf den höheren Ebenen der staats- und gesellschaftspolitischen Entscheidungen und Ereignisse angesiedelt sind. Betroffenheit läßt sich an Sachverhalten herstellen, die Identifizierungsmöglichkeiten enthalten, da sie Lebenslagen zeigen, die den Schülern aufgrund ihrer eigenen Situation nicht fremd erscheinen. Viele Versuche, Unterschichtenprobleme vergangener Gesellschaften didaktisch aufzuarbeiten, sind von daher erklärbar. Meistens werden entsprechende Verhältnisse aus der entstehenden Industriegesellschaft thematisiert. Hier ist das Betroffenmachen — z. B. über Kinderarbeit in England im 19. Jahrhundert — einfacher als bei dem Versuch, den Schülern die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Bauern im Mittelalter zu erschließen²³⁾. Ein historischer Sachverhalt zur Unter- und auch wohl zur Mittelschichtenproblematik, der die erste Ebene der Inhaltsauswahl passiert hat, wird auf der zweiten leichter bestehen können als einer, der z. B. Diplomatiegeschichte betrifft. Das darf aber nicht bedeuten, daß nur Unterschichtenprobleme zu Gegenständen des Unterrichts werden können. So wichtig diese bisher vernachlässigten The-

men auch sind, der Geschichtsunterricht darf nicht dabei stehenbleiben, soll er dem jungen Menschen „gesamtgesellschaftliche“ Einsichten, Erkenntnisse über Strukturen und Wandlungsprozesse von Gesellschaften vermitteln, die der Identitätsgewinnung dienen. Alle Artikulationen einer Gesellschaft müssen prinzipiell thematisierbar sein. Nur wird nicht jeder Inhalt den Schüler primär betroffen machen können. Die Betroffenheit aber eröffnet den Zugang. Und über diesen Zugang können auch schwerer faßbare Dimensionen eines Problemkomplexes erschlossen werden. Deshalb ist es wichtig, die Wege zu suchen, die den Zugang des Schülers zu historischem Fragen erleichtern. Sind die Wege bekannt, dann kann ein Sachverhalt leichter danach befragt werden, ob er Dimensionen enthält, die diese Wege zu treffen vermögen. Anders gesagt: Die Prüfung eines Sachverhalts daraufhin, ob er in der Lage ist, Betroffenheit beim Schüler auszulösen, ist nur möglich, wenn die Wege zumindest annähernd bekannt sind, die das Betroffenwerden überhaupt zulassen. Mit der Nennung des „sozialen Orts“ ist ein Weg markiert, auf dem der Schüler angesprochen werden kann.

Dieser Ort ist der Erlebnis- und Erfahrungsraum des Schülers und damit auch der Ort seiner lebensweltlichen Einbindung in die Geschichte. Geschichte wird am sozialen Ort erfahren. Deshalb muß der die historischen Lerninhalte Auswählende die Chance des Zugangs des Schülers zu historischem Fragen nutzen, die der direkte Bezug zur industriellen Arbeitswelt und der in ihr arbeitenden Bevölkerung gewährt. Mit einem Bild ausgedrückt: Man kann sich die zweite Ebene der Inhaltsauswahl als einen Filter vorstellen. Der auf der ersten Ebene als bedeutsam für die Identitätsgewinnung erkannte Sachverhalt wird durch das in das Filtergehäuse „Betroffenheit“ eingelegte Filterblatt „sozialer Ort des Schülers“ gefiltert.

Der kritische Leser wird einwenden, daß das der Betroffenheit subsumierte Kriterium des sozialen Orts wohl ein partiell brauchbares Instrumentarium sein könne, daß es aber dem Mißbrauch nicht entzogen sei, denn die Analyse des sozialen Orts hänge stark von den Prämissen des Analysierenden ab. Diese Gefahr wird erkannt. In einer freiheitlichen Demokratie hat jedoch der Spielraum für unterschiedliche Ansätze aufgrund des Normensystems der Gesellschaft, das der Verfasser im Hinblick auf die Bundesrepublik Deutschland

²²⁾ A. Kuhn, Wozu Geschichtsunterricht? Oder ist ein Geschichtsunterricht im Interesse des Schülers möglich?, in: Geschichtsdidaktik 1976, Heft 1, S. 39 ff., hier S. 41 f.; zur Sozialisationsforschung s. auch: L. Steinbach, Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Geschichtsdidaktik, in: Geschichtsdidaktik 1976, Heft 1, S. 30 ff.

²³⁾ Siehe dazu u. a.: L. Steinbach, Der Pauperismus in Großbritannien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine didaktische Fallstudie, in: G. Schneider (Hrsg.), Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth 1975, S. 181 ff.; H. D. Schmid, Der Bauernstand. Kontinuität und lange Dauer in der Geschichte. Planungsbeispiel für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I, in: J. Rohlfes/K. E. Jeismann (Hrsg.), Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Beiheft GWU 1974, S. 97 ff.; U. Uffelmann, Die Stedinger Bauern. Ein Unterrichtsbeispiel im Rahmen der Thematik ‚Bäuerliche Freiheitsbestrebungen im Mittelalter‘, in: G. Schneider (Hrsg.), Die Quelle . . . , a. a. O., S. 139 ff.

skizziert hat²⁴⁾, recht groß zu sein, d. h. die Toleranzgrenzen müssen sich also recht weit voneinander entfernt befinden. Dennoch sollte es eine Korrekturinstanz geben, die als weiteres Filterblatt in das Filtergehäuse „Betroffenheit“ eingelegt werden kann. Diese Instanz müßte in der Lage sein, das der Betroffenheit subsumierte Kriterium des sozialen Orts so zu differenzieren, daß die Sachverhalte, die über die Basisebenen hinausgehen und die Ebene der „staats- und gesellschaftspolitischen Entscheidungen und Ereignisse“²⁵⁾ betreffen, nicht einfach im Filter hängenbleiben und sich nicht von vornherein als filtrierungsunfähig erweisen. Eine weitere Instanz in Gestalt eines Auswahlkriteriums als Filterblatt in das Gehäuse einzulegen heißt allerdings, sie nur in Verbindung mit dem sozialen Ort zu instrumentalisieren. Das wiederum setzt voraus, daß eine Beziehung zwischen ihm und dem sozialen Ort besteht und nicht erst gewaltsam hergestellt werden muß. Es wird vorgeschlagen, dieses neue Kriterium aus der Dimensionierung der Kategorie „menschliche Bedürfnisse“ zu gewinnen.

b) *Menschliche Bedürfnisse*

In einem früheren Beitrag hat der Verfasser unter der Frage nach der Qualität der politischen Bildung, die ein Staat veranlaßt und organisiert, festgestellt, daß eine Antwort nur gefunden werden könne, wenn die Frage nach dem Wert des betreffenden Systems auf den verschiedenen Ebenen seiner Artikulation nicht ausgeklammert werde. Man müsse folglich nach Kriterien suchen, die es ermöglichen, prinzipiell verschiedene Gesellschaften auf ihre Leistungen für den Menschen hin zu überprüfen. Als Kriterien für diese Überprüfung wurde in Anlehnung an Überlegungen R. Engelhardts im Anschluß an A. Rapoport die „Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse“ vorgeschlagen. „Die Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse könnte insofern als Kriterium in Frage kommen, als man damit die verschiedenen Gesellschaften danach befragen kann, ob und inwieweit sie diese Bedürfnisse befriedigen und aus welchen Gründen nicht.“²⁶⁾

²⁴⁾ U. Uffelman, *Vorüberlegungen...*, a. a. O., S. 10 ff.

²⁵⁾ H. Süßmuth, *Politische Sozialisation als Determinante der Unterrichtsplanung*, in: *Anmerkungen und Argumente 7/1*, Stuttgart 1973, S. 71 ff., hier S. 88.

²⁶⁾ U. Uffelman, *Politischer Unterricht in der integrierten Gesamtschule*, in: *Die Schulwarte 1973*,

Die Kategorie „Bedürfnis“ könnte somit Kriterien für die Auswahl der Inhalte des historisch-politischen Lernens liefern. Eine didaktische Dimensionierung der menschlichen Bedürfnisse ist nach R. Engelhardts Versuch erst wieder von dem Autorenteam des neuen Lehrbuches für die Sekundarstufe I „Thema Politik“ im Jahr 1976 vorgenommen worden²⁷⁾. Aber weder Engelhardt noch die Schulbuchautoren liefern eine hinlängliche Begründung und Problematisierung der menschlichen Bedürfnisse. Einen profunden Zugriff wagt indes K. O. Hondrich in seiner 1975 erschienenen Einführung in die Sozialwissenschaft mit dem Titel „Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung“²⁸⁾.

Was sind Bedürfnisse?

„Nach einer alten Definition aus den Wirtschaftswissenschaften ist ein Bedürfnis das ‚Gefühl eines Mangels, verbunden mit dem Bestreben, ihn zu beseitigen ...‘ Anders ausgedrückt, können wir Bedürfnis als einen Spannungs- oder Konfliktzustand innerhalb des personalen Systems bezeichnen: Eine Person nimmt wahr, daß es ein Mittel der Bedürfnisbefriedigung gibt, über das sie gern verfügen möchte; sie nimmt zugleich wahr, daß sie unter den gegebenen Umständen nicht sofort über dieses Mittel verfügen kann. Spannung besteht also zwischen diesen beiden Wahrnehmungen, man könnte auch sagen, zwischen der Wahrnehmung eines Ist-Zustandes (tatsächliche Verfügung über Mittel der Bedürfnisbefriedigung) und eines Soll-Zustandes (angestrebte Verfügung über Mittel der Bedürfnisbefriedigung). Genaugenommen hat ein Bedürfnis also immer zwei Pole. Die auf bestimmte Gegenstände gerichteten Bestrebungen von Menschen sind nicht denkbar ohne die Wahrnehmung von Mitteln der Befriedi-

Heft 4, S. 55 ff., hier S. 55; vgl. dazu R. Engelhardt, in: *Zur Didaktik der politischen Bildung — Entwicklung und Probleme. Protokoll des Lehrgangs 1799 des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung*, Dez. 1971; ders., *Auswahlkriterien für die Gegenstände des politischen Unterrichts*, in: *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, 1972, Heft 4, S. 229 ff.; vgl. ferner A. Rapoport, *Philosophie heute und morgen*, Darmstadt 1971.

²⁷⁾ H. Becker / J. Feick / M. Greiffenhagen / G. Hufnagel / H. Müller / H. Stetzer / H. Uhl, *Thema Politik. Lese- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I*, Stuttgart 1976. Das dazugehörige Heft „Informationen für den Lehrer“ wurde von H. Becker, J. Feick und H. Uhl verfaßt. Besonders wichtig für die Bedürfnisse: S. 6 f.

²⁸⁾ K. O. Hondrich, *Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung*, Reinbek/Hamburg 1975.

gung. Bedürfnisse sind nicht vorstellbar ohne den Vorgang der Befriedigung. Was aber ist mit Befriedigung gemeint? Von einer Befriedigung soll gesprochen werden, wenn ein Spannungszustand so weit vermindert wird, daß (vorübergehend) ein Zustand der Ruhe eintritt.“²⁹⁾

Wenn Hondrich vom „personalen System“ spricht, versteht er, ausgehend von einem systemtheoretischen Ansatz³⁰⁾, die Person als einen „Sinnzusammenhang von Bedürfnissen bzw. Bedürfnisorientierungen unterschiedlicher Intensität und/oder Relevanz“³¹⁾. Der Person stellt Hondrich die in drei Systeme aufgegliederte Umwelt gegenüber, so daß es möglich wird, die wichtigsten Einwirkungen der Umwelt auf eben diese Person wie deren Reaktionen systematisch zu erfassen: den Körper als biologisches System der Person (Person wird dabei nicht als der ganze Mensch, sondern nur als dessen psychologischer Aspekt verstanden), das System der Natur als Zusammenhang von biologischen, geologischen, meteorologischen u. a. Faktoren außerhalb des Körpers und schließlich das soziale System, das durch die Beziehungen zwischen den Personen gebildet wird. Mit Hilfe dieses Instrumentariums der in drei Systeme gegliederten Umwelt der Person kann genau bestimmt werden, wie Probleme in der Wahrnehmung von Personen zustande kommen, nämlich durch Veränderungen des Körper-, des Natur- oder des Sozialsystems. „Jede dieser Umweltveränderungen trifft zunächst auf ein Personensystem, das sein Zusammenspiel von Bedürfnisorientierungen und Bedürfnisbefriedigungen unter früheren Umweltverhältnissen gelernt und an ihnen ausgerichtet hat.“³²⁾

Entstehen also Probleme für ein Personensystem, wenn sich das Verhältnis zwischen der Person und ihrer Umwelt verändert, so bringen Verhältnisänderungen zwischen Person und Körper bzw. Natur natürliche und Verhältnisänderungen zwischen Person und sozialem System soziale Probleme hervor. „Probleme sind demgemäß eine Verhältnisgröße; sie sind nur denkbar, wenn man sich zuvor

²⁹⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 27 ff.

³⁰⁾ „Unter einem System sollen Eigenschaften von Einheiten verstanden werden, die in einem raumzeitlich bestimmbar Sinnzusammenhang (= einer funktionalen Beziehung) miteinander stehen.“ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 19.

³¹⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 20.

³²⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 23.

Person und Umwelt in einer bestimmten Relation gedacht hat.“³³⁾

Für die Überlegungen Hondrichs wie für die didaktische Dimensionierung und Instrumentalisierung der menschlichen Bedürfnisse sind vor allem die Beziehungen zwischen personalem und sozialem System Untersuchungsgegenstand.

Nach diesen weit ausholenden Bemerkungen, die aber zum Verständnis des Ansatzes notwendig sind, kann die Definition von Bedürfnis als Spannungs- oder Konfliktzustand innerhalb des personalen Systems erst voll begriffen werden. Der Leser wird zum anderen verstehen, warum der Verfasser einen sozialwissenschaftlichen Ansatz, der von der Person als einem Sinnzusammenhang von Bedürfnissen ausgeht, für die Konzeption eines an lebensgeschichtlich begründeten Interessen orientierten historischen Unterrichts auf seine Brauchbarkeit für die Gewinnung von Kriterien für die Auswahl „schülernaher“ Unterrichtsinhalte überprüft: Ist das System der Person als ein Bedürfnissystem definiert, so ist unter dem Ziel der Findung von Auswahlkriterien zu fragen, welche Bedürfnisse sich „ausmachen“ lassen, wie sie entstehen und wie sie vergehen.

Vor einer Aufzählung wichtiger menschlicher Bedürfnisse ist aber nach dem bisher Ausgesagten bereits deutlich, daß das Person-System nicht losgelöst von seiner Umwelt gesehen werden kann, daß es also ebenso wie von dem Körper- und dem Natur-System von dem sozialen System bestimmt wird. Wenn das System der Person sich als ein Sinnzusammenhang von Bedürfnissen definiert, dann sind diese Bedürfnisse Resultate der Auseinandersetzung mit der natürlichen und der sozialen Umwelt.

Unter dem Erkenntnisinteresse-Schwerpunkt „Personales und soziales System“ betrachtet, bedeutet dies, die allgemeine Aussage einengend, „daß alle Bedürfnisse sich in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt formen, das Personensystem sich also in der Orientierung am sozialen System ausbildet“³⁴⁾. Deshalb schlägt Hondrich vor, von Bedürfnisorientierung statt von Bedürfnis zu sprechen: „Es ist schwer vorstellbar, daß Bedürfnisse völlig unabhängig von Sozialsystemen entstehen. Alle Bedürfnisse sind sozial ‚verformte‘ Bedürfnisse, die unter anderen so-

³³⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 19.

³⁴⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 31.

zialen Bedingungen zwar eine andere Form oder einen anderen Differenzierungsgrad annehmen, sich aber niemals von sozialen Systemen völlig emanzipieren und ihnen als unabhängige Kontrollinstanz gegenüber treten können.“³⁵⁾

Damit sind die Bedürfnisse, noch bevor sie im einzelnen ausgesondert sind, bereits an dem (der Betroffenheit subsumierten) Kriterium des „sozialen Orts“ festgemacht. Die oben geforderte Beziehung ist somit gegeben und braucht nicht erst „gewaltsam“ hergestellt zu werden. Es ist zugleich aber auch festzuhalten, daß die Bedürfnisse weder bloße Konstrukte sind, die sozusagen frei im leeren Raum schweben, noch daß sie im Sinne H. Marcuses dereinst in einer manipulationsfreien Gesellschaft als „wahre“ oder „wirkliche“ Bedürfnisse sichtbar werden können³⁶⁾. Auf dieser Basis ist eine Aussonderung von Bedürfnissen wie deren Instrumentalisierung für die Auswahl historischer Unterrichtsinhalte unter dem Kriterium der subjektiven Betroffenheit des Schülers möglich:

Einer der bekanntesten Versuche, menschliche Bedürfnisse zu klassifizieren, ist der A. H. Maslows, dem auch Hondrich in seiner Analyse folgt. Maslow unterscheidet folgende Bedürfnisse: 1. Physiologische Bedürfnisse; 2. Sicherheitsbedürfnisse; 3. Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe; 4. Bedürfnisse nach Achtung; 5. Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung³⁷⁾.

Entsprechend der Definition, daß Bedürfnisse nicht vorstellbar seien ohne den Vorgang ihrer Befriedigung, nimmt Hondrich folgende Unterteilung der Mittel der Bedürfnisbefriedigung vor: 1. politische Mittel (Androhung und Anwendung physischer Stärke), 2. ökonomische Mittel (materielle Güter und Dienste) und 3. normative oder kulturelle Mittel (Kenntnisse, Denk- und Urteilsfähigkeit sowie Zugehörigkeitsgefühle)³⁸⁾.

Das heißt im Hinblick auf die eingangs dieses Kapitels gestellte Frage nach möglichen Kriterien für die Überprüfung der Qualitäten von Gesellschaftssystemen, daß der Wert einer Gesellschaftsordnung mit Hilfe dieses Instru-

mentariums daran gemessen werden könnte, wieweit und mit welchen Mitteln sie Leistungen für den Menschen erbringt, die seinen Bedürfnissen gerecht werden.

c) Bedürfnisse und gesellschaftliche Entwicklung

Wenn die menschlichen Bedürfnisse aber nicht als allgemein in jeder Gesellschaftsordnung gleichermaßen gültig angesehen werden können, muß bei der Bemühung, den Wert des betreffenden Systems zu ermitteln, die „gesellschaftliche Entwicklung als Konstitutionsprozeß sozialer Probleme“ berücksichtigt werden³⁹⁾. Die in der fachdidaktischen Konzeption des problemorientierten Geschichtsunterrichts vorgeschlagene Analyse der Struktur einer Gesellschaft sowie der Bedingungen, Verlaufsformen und Richtungen ihres Wandels wird, wenn sie unter die Frage nach den Leistungen des Ordnungsgefüges für die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse gestellt wird, ermitteln müssen, welche Bedürfnisse aufgrund des Standes der gesellschaftlichen Entwicklung überhaupt vorhanden sind.

In anderem Zusammenhang habe ich meine Überlegungen zur didaktischen Strukturierung der Geschichte des Mittelalters an der sehr bedeutenden, aber bisher noch nicht voll ausgeschöpften — obwohl nicht mehr ganz neuen — Zivilisationstheorie von N. Elias orientiert. Ich teile dessen Untersuchungsprämissen, daß nämlich im Hinblick auf heutige wie auf frühere Gesellschaften Ur-Antriebe von Veränderungen weder durch „wirtschaftliche Zwecke und Zwänge für sich *allein* oder *allein* politische Motive und Motoren“ gebildet werden. „Ungeordnete oder geordnete Monopole der physischen Gewaltausübung und der wirtschaftlichen Konsumtions- und Produktionsmittel sind unaufhebbar miteinander verbunden, ohne daß eines je die eigentliche Basis und das andere lediglich einen ‚Überbau‘ darstellt. Beide zusammen bilden das Schloß der Ketten, durch die sich die Menschen gegenseitig binden. Und in beiden Verflechtungssphären, in der politischen wie in der wirtschaftlichen, sind, in steter Interdependenz, die gleichen Verflechtungszwänge am Werke.“⁴⁰⁾

³⁵⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 31 f.

³⁶⁾ H. Marcuse, *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied 1967, S. 26.

³⁷⁾ A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, New York 1970; vgl. dazu K. O. Hondrich, a. a. O., S. 30 f.

³⁸⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 32.

³⁹⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 39 ff.

⁴⁰⁾ N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation*, 2 Bände, München/Bern 1969 (zuerst 1936), hier Band 2, S. 436 f.

K. O. Hondrich stellt unter Verarbeitung auch der Studien von N. Elias⁴¹⁾ zwei Modelle auf: Erstens ein Modell ‚primitiver‘ Gesellschaften und zweitens ein Evolutionsmodell von Bedürfnis- und Sozialsystemen.

Zu 1: Hondrich geht davon aus, daß die Probleme, die den heutigen Menschen so unendlich vielfältig erscheinen, sich im Hinblick auf die früheren Entwicklungsstufen leicht zu einem einzigen Problem, nämlich dem, die biologisch-personale Existenz (ursprünglich noch keine Trennung von biologischem und personalem System) zu erhalten, verdichten. Das Grundproblem ist also das des Überlebens. Es wird gelöst in der Auseinandersetzung mit der Natur durch Arbeit und Fortpflanzung zur Reproduktion des Lebens. Beide Lösungen des Grundproblems vollziehen sich in einem sozialen System, das als Verwandtschaftssystem im Sinne verwandtschaftlich definierter Regeln des Sozialverhaltens funktioniert: „Das Grundproblem menschlichen Überlebens wird demnach auf früher Entwicklungsstufe durch den Austausch zwischen bio-personalem System und umgebendem Natur-System einerseits, zwischen verschiedenen bio-personalen Systemen andererseits gelöst ... Reproduktion des Lebens auf einer relativ niedrigen Entwicklungsstufe bedeutet aber, daß sich eine Reihe von Problemen, die in der modernen Gesellschaft im Brennpunkt des Interesses stehen, noch gar nicht stellt. Erziehung etwa ist nicht problematisch ... , weil die Jugendlichen in dieselben unveränderten Rollen hineinwachsen, die die Erwachsenen ihnen vormachen. Bestrebungen der Jungen, sich davon ‚zu emanzipieren‘ und neues, abweichendes Verhalten auszuprobieren, sind schon deshalb illusorisch, weil primitive Gesellschaften, im Gegensatz zu modernen, gar nicht genug materielle Möglichkeiten für neues Verhalten eröffnen. Sie verfügen nicht über einen Vorrat an technischem und sozialem Wissen, materiellen Produktionsmitteln und Konsumgütern, die zu Experimenten reizen könnten. Entsprechend bleibt neben der sozialen Differenzierung auch die Differenzierung der Bedürfnisorientierungen gering ...“⁴²⁾

⁴¹⁾ Außerdem wurden Studien verarbeitet von E. Durkheim, A. Hauser, K. Marx, R. König, J. Layard, Ch. Sigrist, A. J. Toynbee, H. P. Dreitzel u. a.

⁴²⁾ Die längeren Zitate dienen dem leichteren Hineindenken des Lehrers in die Gedankengänge Hondrichs. Aus diesem Grunde sei die Ausführlichkeit des Zitierens freundlicherweise gestattet; K. O. Hondrich, a. a. O., S. 42 f.

Zu 2: Die Befreiung einer Gesellschaft aus dem Teufelskreis der Rückständigkeit kann nur durch eine neue Lösung des Grundproblems des Überlebens erreicht werden, nämlich durch die Produktionsausweitung, d. h. den Übergang von der reproduktiven zur produktiven Problemlösung in dem Sinne, daß über die Subsistenzmittel hinaus ein Mehrprodukt erzeugt wird. Hondrich unterscheidet zwischen zwei Evolutionsimpulsen, einem externen (Umweltveränderungen) und einem internen (Dynamik des Bedürfnissystems selbst), die zur Produktionsausweitung anregen. Differenzierung sozialer Beziehungen, d. h. Ausweitung der Kontakte auf immer mehr Personen, und eine Spezifizierung dieser Beziehungen sowie Verteilungsprobleme im Hinblick auf das Mehrprodukt (Konsumgüter und Produktivgüter, d. h. das Einsetzen des Konkurrenz- bzw. Monopolmechanismus [N. Elias]) sind Begleit- und Folgeerscheinungen der durch Produktionsausweitung gekennzeichneten zweiten Lösung des Grundproblems des Überlebens.

Bezogen auf das Schicksal der menschlichen Bedürfnisse bedeutet das in den Worten Hondrichs: „Ausgegangen waren wir von einem Bedürfnis bzw. Bedürfnisklumpen‘: zu überleben. Dieses Bedürfnis in seiner einfachsten Ausrichtung auf physisches Überleben ist durch die Produktionsausweitung in sozialer Evolution andauernd befriedigt und somit unproblematisch geworden. Zugleich hat sich jedoch die Art des Überlebens verändert: Überleben heißt unter Bedingungen der Differenzierung, Akkumulation und Zentralisation für die einzelnen Personen jetzt: Anpassung an differenzierte Rollenerwartungen, soziale Ungleichheit und Großkollektive mit zentralisierten Entscheidungen. Dies bedeutet für die einzelnen, daß ihnen Sicherheiten und Regelmäßigkeiten verlorengelassen, die auf früheren, eher statischen Stufen der Vergesellschaftung selbstverständlich waren: die Sicherheit des Unveränderten, die klar überschaubaren Zugehörigkeiten in relativ undifferenzierten Sozialbeziehungen, die gegenseitige Achtung, die aus der sozialen Gleichheit erwuchs, und das Gefühl der Selbstbestimmung in Kleinkollektiven, in denen man an allen wesentlichen Entscheidungen teilhaben konnte. Diese Selbstverständlichkeiten der statischen Gesellschaft werden in der dynamischen zu Bedürfnissen. Und so kann man sagen, daß die Bedürfnisklassifikation von Maslow ... nicht ‚ewige‘, ‚wahre‘ oder ‚authentische‘ Bedürfnisse des Menschen widerspiegelt, sondern

eine Bedürfniskonstellation, die sich auf einer bestimmten Stufe sozialer Entwicklung im personalen System herausdifferenziert hat und sich im Laufe fortschreitender Entwicklung weiter differenzieren wird.“⁴³⁾

Mit diesen Konsequenzen für die Bedürfnisstruktur evolutionärer Gesellschaften ist zugleich eine Aussage über die Bedürfnisse in unserer Gesellschaft möglich. Wenn sich unsere Bedürfnisse am „sozialen Ort“ unserer Gesellschaft orientieren, so bilden sie sich beim jungen Menschen im Rahmen der primären Sozialisation heraus. Die Instanzen der primären Sozialisation prägen das personale System als ein Bedürfnissystem. Die Ermittlung der Sozialisationsbedingungen der Schüler muß folglich münden in Reflexion des Bedürfnissystems, das Hondrich für den gegenwärtigen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung in unserer Gesellschaft in generalisierter, noch nicht auf einzelne Lerngruppen differenzierter Form folgendermaßen beschreibt: „Da unsere Sozialkontakte durch weitere Rollendifferenzierung andauernd gefährdet werden, entwickeln wir ein Bedürfnis nach Sicherheit (Kontinuität, Zugehörigkeit, Liebe) und suchen nach einer weniger hektischen Gesellschaft, die dieses Bedürfnis befriedigen kann; da die Ungleichheit der Belohnungen nicht mehr der zunehmenden Gleichbedeutung von Arbeitsleistungen entspricht, entwickeln wir ein Bedürfnis nach gleichmäßigerer Verteilung von Belohnungen und suchen nach einer gerechteren Gesellschaft; da die zunehmende Zentralisation von Entscheidungen in Großkollektiven nicht mehr unserer Vorstellung vom selbstentscheidenden Individuum entspricht, entwickeln wir ein Bedürfnis nach Durchschaubarkeit von und Beteiligung an Entscheidungen und suchen nach einer mündigen Gesellschaft. Alle diese ‚Bedürfnisse nach‘ und die vorgeschlagenen Lösungen einer ‚guten‘ oder zumindest ‚besseren‘ Gesellschaft zeigen nicht die authentischen oder wahren Bedürfnisse der Menschheit überhaupt an; dahinter stehen vielmehr Diskrepanzen zwischen erlernten und befriedigten Bedürfnisorientierungen bestimmter Gruppen/Klassen auf einer ‚modernen‘ Stufe gesellschaftlicher Entwicklung. Auf anderen Entwicklungsstufen mögen die Diskrepanzen und die darauf bezogenen Lösungsvorschläge anders aussehen.“⁴⁴⁾

⁴³⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 52.

⁴⁴⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 53.

Diese Formulierungen werden den Leser, der die erwähnten „Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich“ in dieser Zeitschrift gelesen hat, an die Ausführungen zu den erkenntnisleitenden Interessen als Analyseinstrumentarium und als Motivationsfaktor für die Schüler sowie an die Überlegungen zur negativen und positiven Welterfahrung der Schüler erinnern, in denen es darum ging, Defizite, die der junge Mensch in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit erfährt, als Ansatzpunkte für den historischen Unterricht zu wählen. Der Erkenntniswert dieser zur Begründung eines an Interesse, Bewußtseinslage und Betroffenheit der Schüler anknüpfenden problemorientierten Geschichtsunterrichts entwickelten Überlegungen gewinnt unter der Bemühung, die Betroffenheit der Schüler an ihrem eigenen sozialen Ort festzumachen, eine neue, die bisherigen Aussagen konkretisierende Bestätigung. Wenn sich die erkenntnisleitenden Interessen an konkreten Bedürfnissen der Schüler gewinnen lassen und wenn die Defizite, die der junge Mensch in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit erfährt, Bedürfnissen insofern zum Ausdruck verhelfen, als diese die Spannung zwischen der Wahrnehmung eines Ist-Zustandes (tatsächliche Verfügung über Mittel der Bedürfnisbefriedigung) und eines Soll-Zustandes (angestrebte Verfügung über Mittel der Bedürfnisbefriedigung) darstellen, so sind die früheren Überlegungen mit den hier vorgenommenen verschmolzen und für den Unterricht besser, d. h. konkreter instrumentalisiert.

Als Ergebnis der vorstehenden Ausführungen kann gelten, daß das Kriterium „menschliche Bedürfnisse“ geeignet erscheint, die entsprechende Funktion als Filterblatt im Filtergehäuse „Betroffenheit“ wahrzunehmen: Indem sich die historischen Unterrichtsinhalte an den Bedürfnissen der Schüler dadurch konstituieren, daß sie die Defizite, die die Schüler in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren, aufnehmen, konstituieren sich auch die erkenntnisleitenden Interessen sowohl als Instrumentarium für die historisch-politische Analyse als auch als Motivationsimpuls für das Wagnis des Zugriffs überhaupt.

Zum Instrumentarium für die historisch-politische Analyse vermögen die Bedürfnisse insofern zu werden, als die Ermittlung der Struktur einer vergangenen — natürlich auch gegenwärtigen — Gesellschaft sowie der Bedingungen, Richtungen und Ver-

laufsformen ihres Wandels unter der Fragestellung erfolgen kann, welche Bedürfnisse sich in dieser Gesellschaft entwickelten, ob und wie sie befriedigt bzw. warum sie nicht befriedigt wurden usw. Mit einem derartigen Fragezugriff lassen sich alle Ebenen der Artikulation eines gesellschaftlichen Ordnungsgefüges einschließlich seiner Außenbeziehungen zu anderen Gesellschaften thematisieren. Erst die Einbeziehung der Bedürfnisse in den „Filter“ eröffnet die Chance, Betroffenheit über den eigenen sozialen Ort des Schülers hinaus auch für die Erarbeitung einer fremderen Vergangenheit durchzuhalten.

d) Didaktische Instrumentalisierung der Bedürfnisse

Sind die menschlichen Bedürfnisse grundsätzlich als brauchbare Kriterien für die Auswahl historischer Unterrichtsinhalte erkannt worden, so ist es zum Zweck ihrer relativ leichten Verwendbarkeit durch den Lehrer sinnvoll, die Vielfalt der Bedürfnisorientierungen auf wenige Basisbedürfnisse bzw. Kategorien von Bedürfnissen zu reduzieren.

Die Bedürfnisklassifikation Maslows legt eine derartige Konzentration durchaus nahe. Die physiologischen Bedürfnisse und die Sicherheitsbedürfnisse lassen sich unter die von den Schulbuchautoren des Lehrbuches „Thema Politik“ (die sich an H. F. Lorenz orientieren) und auch von R. Engelhardt genannten Überlebensbedürfnisse subsumieren⁴⁵⁾. Den Überlebensbedürfnissen sollte aber auch das von Engelhardt gesondert aufgeführte „Bedürfnis ‚gut‘/‚richtig‘ zu leben“ zugeordnet werden; denn es dürfte unzweifelhaft sein, daß der Mensch in seinen auf das Überleben bezogenen Anstrengungen seine Vorstellungen vom guten und richtigen, zumindest vom besseren Leben⁴⁶⁾ entwickelt und sie zum Ziel seiner Bemühungen macht.

Die von Maslow genannten Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe wie die nach Achtung könnten der Kategorie der Bedürfnisse nach gesellschaftlichem Kontakt, Austausch und sozialer Anerkennung (Schulbuchauto-

ren) zugeordnet werden. Schließlich verbleibt eine dritte Kategorie, die sowohl bei Engelhardt (Grundbedürfnis nach Wirksamkeit) als auch bei den Verfassern des Schulbuches (Bedürfnisse nach Selbstentfaltung, Kreativität und Individuation) erscheint und mit Maslow als Kategorie der ‚Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung‘ bezeichnet werden sollte.

Zusammenfassend ergibt sich folgende Aufstellung:

Bedürfniskategorien

Erste Kategorie: Überlebensbedürfnisse

- Bedürfnisse zu überleben im engeren Sinn;
- Bedürfnisse „gut“, „richtig“, „besser“ zu leben;
- Bedürfnisse nach Sicherheit.

Zweite Kategorie: Bedürfnisse nach gesellschaftlichem Kontakt, Austausch und sozialer Anerkennung

- Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe;
- Bedürfnisse nach Achtung.

Dritte Kategorie: Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung

- Bedürfnisse nach Wirksamkeit generell;
- Bedürfnisse nach Selbstdefinition und Ich-Stärke.

Gewiß läßt sich manches gegen diese Kategorisierung einwenden. Trotz der nicht übersehbaren Unschärfen und fließenden Trennungslinien sollte die Qualität der drei Kategorien aber von ihrem instrumentalen Charakter als Kriterien für die Auswahl historischer Unterrichtsinhalte her bewertet werden.

Eines sollte bei der didaktischen Instrumentalisierung der Bedürfnisse für die Inhaltsfindung zum Zweck der Vermeidung von Mißverständnissen deutlich festgehalten werden: Die Bedürfnisse sind nur ein Auswahlkriterium unter anderen; sie dürfen deshalb nicht verabsolutiert werden. Anders ausgedrückt: Die Auswahl historischer Unterrichtsinhalte erfolgt nicht auf der Basis des Bedürfnisansatzes, sondern unter anderem auch im Lichte der Bedürfnisorientierungen der Gegenwart wie vergangener Epochen.

⁴⁵⁾ Vgl. Anm. 26 und 27; außerdem: H. F. Lorenz, Verwaltung in der Demokratie, München 1972, S. 20 ff.

⁴⁶⁾ U. Uffelman, Vorüberlegungen..., a. a. O., S. 5 ff. (s. dort die Gewichtung „bessere Gesellschaft“ und „besseres Leben“).

Zwei Fragen bleiben zu klären:

1. Müssen die Bedürfnisse der Schüler ständig neu ermittelt werden, damit historische Sachverhalte daraufhin überprüft werden können, ob sie über Bedürfnisdimensionen verfügen, die durch Ähnlichkeit oder Andersartigkeit ein Betroffenmachen der Schüler ermöglichen können?

2. Ist mit einem im Lichte der Bedürfnisse geprüften historischen Sachverhalt das Betroffenmachen bzw. das Betroffenwerden des Schülers gewährleistet?

Zu 1: Die erste Frage kann — so wichtig die immer neue Ermittlung der Schülerbedürfnisse auch ist — mit ‚nein‘ beantwortet werden: Die Inhaltsauswahl müßte sonst sozusagen täglich neu erfolgen, und der Lehrer hätte sie allein zu leisten. Dies zu verlangen, hieße die Schulwirklichkeit zu verkennen, abgesehen davon, daß der Willkür die Tür geöffnet würde. Eine in Grenzen verallgemeinerungsfähige Inhaltsauswahl kann einmal nur von fachdidaktisch und fachwissenschaftlich qualifizierten zusammengesetzten Gremien geleistet werden, zum anderen bedürfen auch derartige Gremien eines Maßstabes zur angemessenen Handhabung des Bedürfnisinstrumentariums. Ohne eine zumindest für einen bestimmten Zeitraum verallgemeinerungsfähige inhaltliche Füllung dessen, wie sich in der gegenwärtigen Gesellschaft die Überlebensbedürfnisse, die Bedürfnisse nach gesellschaftlichem Kontakt und die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung artikulieren und sich über die primäre Sozialisation auch im Schüler darstellen, kann keine dem Betroffenheitskriterium gerecht werdende Inhaltsentscheidung gefällt werden.

Diese Orientierungshilfe könnte in einer Verbindung von empirisch ermittelten Bedürfnissen und dem Normengefüge der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland bestehen. Das Ergebnis könnte eine *mittlere* Bedürfnisorientierung der Majorität der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland sein.

Wenn hier eine derartige mittlere Bedürfnisorientierung auch nicht sofort konsensfähig formuliert werden kann, sollte doch ein Impuls für eine mögliche Denkrichtung gegeben werden:

Auf der Basis einer Verbindung meiner früher vorgelegten Überlegungen zu den aus dem Grundgesetz ableitbaren Prinzipien für die politische Bildungsarbeit in Gestalt von Auf-

gaben der Gesellschaft⁴⁷⁾ mit dem Ergebnis der Untersuchungen K. O. Hondrichs zum gegenwärtigen Bedürfnissystem könnte eine solche mittlere Bedürfnisorientierung der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland skizziert werden. Zu ihr gehören u. a.:

— das der 1. Kategorie subsumierbare Bedürfnis nach gleichmäßigerer Verteilung von Entlohnungen mit dem Ziel einer gerechteren Gesellschaft;

— das der 2. Kategorie subsumierbare Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe mit dem Ziel einer weniger hektischen Gesellschaft;

— das der 3. Kategorie subsumierbare Bedürfnis nach stärkerer Durchschaubarkeit von und größerer Beteiligung an Entscheidungen mit dem Ziel einer mündigen Gesellschaft⁴⁸⁾.

Von der Grundlage einer mittleren Bedürfnisorientierung aus könnte nun ein historischer Sachverhalt daraufhin geprüft werden, ob er Aussagen darüber zuläßt, ob und auf welche Weise sich Überlebensbedürfnisse, Bedürfnisse nach gesellschaftlichem Kontakt, Austausch und sozialer Anerkennung sowie Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung dargestellt haben und welche Identifikationsmöglichkeiten sich daraus für die Schüler ermitteln lassen. A. Borsts drei Fragen an das Mittelalter, die sich in ihrer Reihenfolge den Überlebensbedürfnissen, den Bedürfnissen nach Selbstverwirklichung und den Bedürf-

⁴⁷⁾ „1. Bewahren der personalen Grundrechte;

2. Erhalten der rechtsstaatlichen Ordnung;

3. Beseitigen bestehender sozialer Ungerechtigkeiten;

4. Erreichen größtmöglicher Beteiligung aller am gesellschaftlich-politischen Leben;

5. Offenhalten des politischen Systems für immer neue Lösungen;

6. Verhindern der monopolistischen Dogmatisierung eines sozialen Entwurfs auf Kosten aller anderen;

7. Verwenden nur solcher Mittel zur Durchsetzung innenpolitischer Ziele, die die menschliche Existenz nicht gefährden und die Tendenz zum Abbau von personaler und struktureller Gewalt verstärken;

8. Verhindern militärischer Gewaltanwendung zur Durchsetzung außenpolitischer Ziele;

9. Beitragen zur Beseitigung von Unterentwicklung in allen Teilen der Welt unter dem Postulat der Gewaltminimierung.“

U. Uffemann, Vorüberlegungen . . . , a. a. O., S. 11.

⁴⁸⁾ K. O. Hondrich, a. a. O., S. 53.

Schaubild IV

Zweite Ebene der Inhaltsauswahl

Prüfung des Inhalts unter dem Kriterium der Betroffenheit des Schülers

Sozialer Ort

Überlebensbedürfnisse

Bedürfnisse nach gesellschaftlichem Kontakt, Austausch und sozialer Anerkennung

Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung

Mittlere Bedürfnisorientierung der Gesellschaft

nissen nach gesellschaftlichem Kontakt zuordnen lassen, sollen als Beispiel für einen entsprechenden Zugriff hier angeführt werden:

„Wie geht es den Menschen, also wie verhielten sich mittelalterliche Menschen in ihrem Lebenslauf zwischen Geburt und Tod?

Wo befindet sich der Mensch, also wie richteten sich die Menschen ihre Lebensräume zwischen Landstraße und Gaststube ein?

Mit welchen Gefährten lebt der Mensch, also in welchen Gemeinschaften vollzog sich das Zusammenleben zwischen Knechtschaft und Krieg? Und welche Beziehungen bestanden dabei zwischen Bedürfnissen, Konventionen, Institutionen und Normen?“⁴⁹⁾

Zu 2: Selbst wenn es gelingen sollte, den Gegenstand „Mittelalter“ auf dem genannten Wege ins Blickfeld der Schüler zu rücken und Betroffenheit zu ermöglichen, so wäre damit für das Gelingen des Betroffenenmachens und des Betroffenwerdens jedoch noch nicht genug getan:

Die Zeugen der mittelalterlichen Gesellschaft vermögen dem Schüler gewiß vielfache Aussagen über menschliche Bedürfnisse zu geben, vorausgesetzt, er ist fähig und bereit, sie überhaupt zu hören und sich von ihnen zum Fragen anregen zu lassen. Ein ausgewähltes historisches Material kann nur dann für den Schüler zur Initialzündung werden⁵⁰⁾, wenn

er dafür sensibilisiert ist, d. h. konkret, wenn er gelernt hat, seine eigenen Bedürfnisse und die der Gesellschaft, in die er eingefügt ist, zu ergründen; wenn er gelernt hat, überhaupt Fragen an seine Umwelt, seine Gegenwart zu stellen und sie nicht als selbstverständlich und unveränderbar hinzunehmen. Nur so kann echte Betroffenheit, die über naives Erstaunen hinausgeht, möglich werden und zur längerfristigen Auseinandersetzung mit Gegenwart und Vergangenheit motivieren.

Das erwähnte Lehrbuch „Thema Politik“ wählt den Weg der Bedürfnisreflexion⁵¹⁾. Wenn auch die Geschichte hier natürlich weitgehend ausgespart bleibt, sollte das Buch jedoch daraufhin geprüft werden, ob es in Ansatz und Verfahren nicht einen geeigneten Ausgangspunkt auch für den historischen Unterricht darstellen könnte. Die lebensweltliche Einbindung des Individuums in die Geschichte müßte dann allerdings stärker ausgewiesen werden, damit der Nährboden für das Betroffenwerden durch historische Probleme zeitig geebnet werden kann.

Über diesen Weg der das primäre Erfahren von Geschichte einbeziehenden Bedürfnissensibilisierung des Schülers sollte es dem jungen Menschen gelingen können, zu historischen Problemstellungen, die die Bedürfnisdimension aufweisen, selber die Brücke zu schlagen.

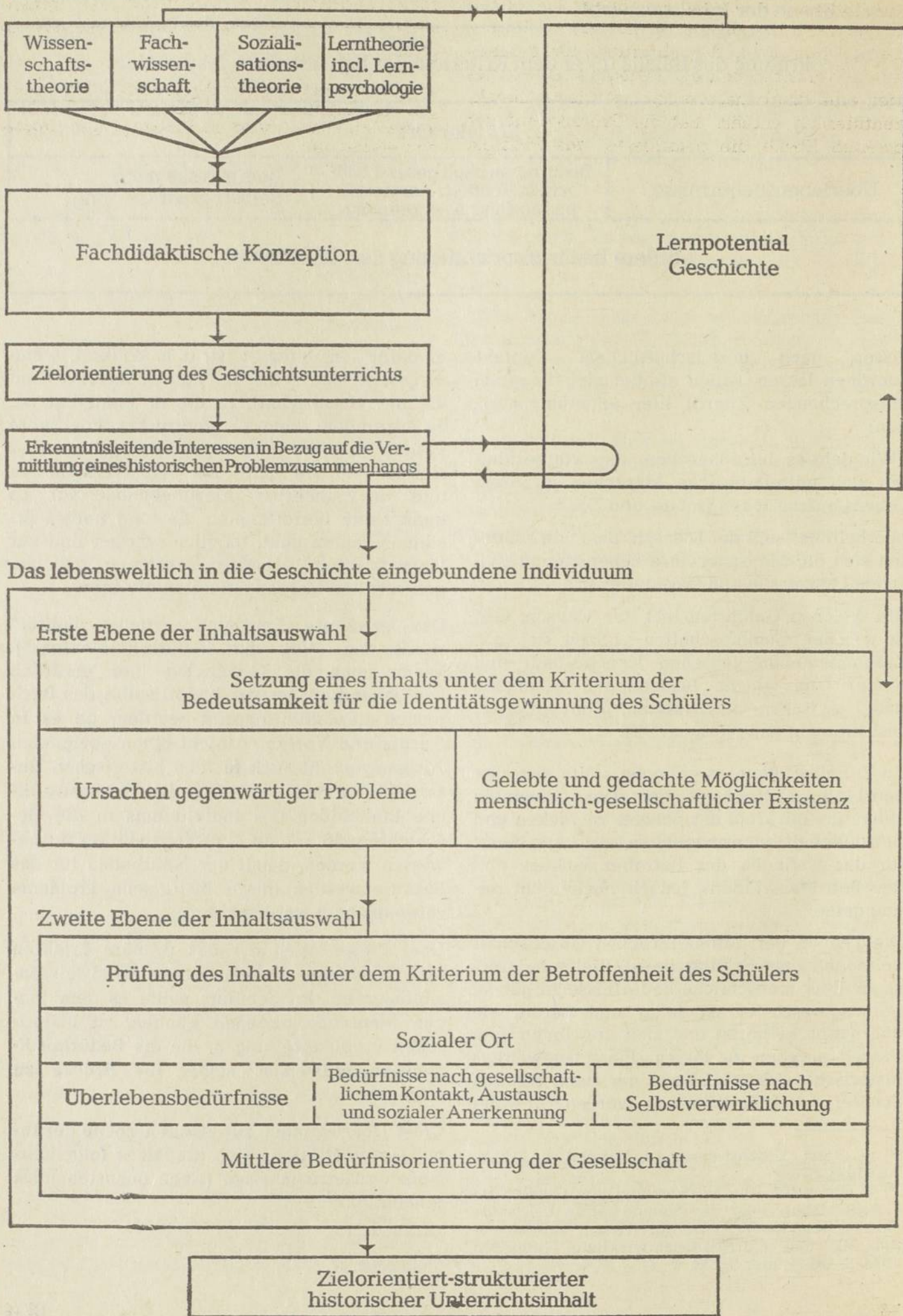
Diese Überlegungen zur zweiten Ebene der Inhaltsauswahl lassen sich graphisch folgendermaßen zusammenfassen (siehe obenstehendes Schaubild).

⁴⁹⁾ A. Borst, Lebensformen im Mittelalter, Frankfurt 1973, S. 33 f.

⁵⁰⁾ L. Steinbach, Die Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Diskussionsbeitrag, in: W. Fürnrohr (Hrsg.), Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, München 1974, S. 135 ff., hier S. 138.

⁵¹⁾ S. Anm. 27.

Schaubild V Die Auswahl historischer Unterrichtsinhalte im Hinblick auf das lebensweltlich in die Geschichte eingebundene Individuum



Der Prozeß der Inhaltsauswahl endet mit der zielorientierten Strukturierung des Unterrichtsinhalts. Während am Ende der ersten Ebene der Auswahl ein Strukturthema formulierbar sein muß, das aufgrund der didaktischen Prämissen und der Bedeutsamkeitskriterien eine deutliche problemorientierte Zielakzentuierung enthält, hat die Prüfung auf der zweiten Ebene die detaillierte, das Problem

auffächernde Gliederung des Unterrichtsinhalts zu bewirken: Der problemorientierte Geschichtsunterricht entsprechend der nebenstehenden graphischen Beschreibung kann beginnen ⁵²⁾.

⁵²⁾ Eine Anwendung der theoretischen Überlegungen zur Inhaltsauswahl am Beispiel der Geschichte des Mittelalters wird im Herbst 1978 in Düsseldorf erscheinen.

Wolfgang W. Mickel: Das Wertproblem in der politischen Bildung der Gegenwart

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 4/78, S. 3—24

Bis zu Beginn der siebziger Jahre haben sich politische Bildung und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland mit der Wertproblematik schwergetan. Dies hängt mit der tiefreichenden Zäsur im tradierten Wertsystem durch die Jahre 1933 und 1945 zusammen. Während die Staaten in Ost und West ihre überkommenen Werte fast kontinuierlich durch Unterricht und Erziehung weitergaben, entstand in der Bundesrepublik infolge der Zeitereignisse und kritischer Reflexion der neueren deutschen Geschichte ein Wertevakuum. Vor allem wollte man sich vor den vermeintlichen sozialpsychologischen Folgen eines neuen (verbindlichen) Wertsystems bewahren. Man nahm den Verlust der gruppenintegrativen Wirkung eines Wertsystems in Kauf und denunzierte letzteres als irrational. Politische Bildung sollte allein auf Rationalität gegründet sein. Der Mensch als ein ens rationale et irrationale wurde ignoriert.

Dieses Vorgehen ließ sich so lange durchhalten, wie man in der Bundesrepublik mit dem materiellen Wiederaufbau beschäftigt war und sich keine nennenswerten Störungen in einer fast zwanzig Jahre prosperierenden Wirtschaft und innerem wie äußerem Frieden bei ständiger Erweiterung von sozialer Sicherheit und allgemeiner Bildung einstellten. Gelegentliche Einzelaktionen, z. B. Hakenkreuzschmierereien, restaurativer Nationalismus, Demonstrationen gegen Bundeswehr, Atomrüstung, Notstandsgesetze usw., signalisierten zwar ein latentes andersgerichtetes politisches Potential, wurden aber letztlich als bloße Störfaktoren betrachtet.

Seit den siebziger Jahren ist die Bundesrepublik in eine innere Krise geraten. Zu deren Bewältigung fehlt ein Wertsystem, das die Grundfreiheiten der Verfassung als unbestrittenes (zwar diskutierbares) Minimum fest im öffentlichen Bewußtsein integriert. Was man 25 Jahre hindurch denunziert hatte — nämlich ein Wertsystem als nationalen Stabilisationsfaktor —, ist nun zum Problem unserer staatlichen und gesellschaftlichen Existenz geworden. Zusammen mit einem Mangel an Geschichtsbewußtsein bemerkt man insbesondere bei der Jugend ein Fehlen an nationaler Identifikation und Loyalität, ohne die kein Staat bestehen kann. Das Wertsystem erhält eine in der Nachkriegszeit nie gekannte Aktualität. Aufgabe der politischen Didaktik ist es, die Diskussion um die Normen und Werte der politischen Bildung so rasch wie möglich zu führen und Versäumtes nachzuholen. Die vorgelegte Analyse gibt eine Übersicht über den derzeitigen Diskussionsstand.

Uwe Uffemann: Problemorientierter Geschichtsunterricht oder Die Frage nach dem Zugang des Schülers zu historischem Denken

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 4/78, S. 25—45

Der vorliegende Aufsatz versteht sich als ein Folgebeitrag zu dem in B 33/75 erschienenen Aufsatz des Verf. „Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich“ und behandelt das in der geschichtsdidaktischen Diskussion bisher ungelöste Problem der Auswahl der historischen Unterrichtsinhalte. Die Überlegungen gehen aus von der lebensweltlichen Einbindung des Individuums in die Geschichte, die als Rechtfertigung und Grundlage für historischen Unterricht generell anzusehen ist. Ein Geschichtsunterricht, der diese Voraussetzungen historischen Lernens ernst nehmen und den Zugang des Schülers zu historischem Fragen und Denken treffen will, wird der Inhaltsfindung besonderes Gewicht beimessen müssen.

Hier wird der Versuch gemacht, zwei Ebenen der Inhaltsauswahl zu unterscheiden: Erstens die Ebene der Setzung eines Inhalts unter dem Kriterium der Bedeutsamkeit für die Identitätsgewinnung des Schülers; zweitens die Ebene der Prüfung des Inhalts unter dem Kriterium der Betroffenheit des Schülers. Die Setzung des Inhalts erfolgt auf der Basis einer durch Lernzielorientierung und erkenntnisleitende Interessen charakterisierten didaktischen Konzeption mit Hilfe der Bedeutsamkeitskriterien „Ursachen gegenwärtiger Probleme“ und „Gelebte und gedachte Möglichkeiten menschlich-gesellschaftlicher Existenz“. Die Prüfung der Inhalte orientiert sich am sozialen Ort der Schüler und den hier lokalisierten Bedürfnissen. Neu ist dabei der Versuch, „menschliche Bedürfnisse“ als Auswahlkriterien zu finden und für den Unterricht zu instrumentalisieren.

Die Ergebnisse sollten als vorläufig betrachtet und der gesamte Versuch, erneut den Zugriff zum Problem der Inhaltsauswahl zu wagen, als Diskussionsimpuls verstanden werden, der besonders den Lehrer „treffen“ möchte.