

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Hagen Weiler  
Politischer Unterricht  
im Sinne des Grundgesetzes

Wider die rechtsverbindliche  
Festlegung von Lernzielen

Wolfgang Behr  
Konflikte und Konfliktbewältigung  
in der politischen Bildung

Wilhelm Frenz  
Der Beitrag der Erdkunde  
zur politischen Bildung

ISSN 0479-611 X

B 15/80  
12. April 1980

Hagen Weiler, Dr. jur., Dr. rer. pol., Dipl. Pol., geb. 1939, Studium der Rechtswissenschaft, der Politologie, der Erziehungswissenschaft und politischen Didaktik; Akademischer Oberrat für Politische Bildung und Bildungsrecht am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen.

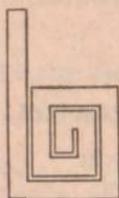
Veröffentlichungen u. a.: Politische Emanzipation in der Schule. Zur Reform des politischen Unterrichts, Düsseldorf 1973; Verfassungstreue im öffentlichen Dienst; Wissenschaftsfreiheit im politischen Unterricht (beide Königstein/Ts. 1979).

Wolfgang Behr, Dr. phil., geb. 1940; Professor für Politikwissenschaft und Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Veröffentlichungen u. a.: Sozialdemokratie und Konservatismus, Hannover 1969; Strukturprobleme der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 5/73; Vermittlungsprobleme der Politikwissenschaft, in: Materialien zur Politischen Bildung 3/1974; Politikwissenschaft und politische Didaktik, in: Gegenwartskunde 27/1978, S. 373—393; Gesellschaft und Politik. Ein sozialwissenschaftliches Systemmodell für den Politikunterricht, in: W. Mickel (Hrsg.), Politikunterricht, München 1979, S. 52—67; Bundesrepublik Deutschland — Deutsche Demokratische Republik. Systemvergleich Politik — Wirtschaft — Gesellschaft, Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz 1979.

Wilhelm Frenz, Dr. phil., geb. 1933; 1972—1975 Lehrbeauftragter an der Universität Marburg; seit 1975 Professor für Didaktik der Gesellschaftslehre an der Gesamthochschule Kassel; 2. Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Hessen.

Veröffentlichungen u. a.: Die politische Entwicklung in Kassel. Eine wahlsoziologische Untersuchung, Meisenheim am Glan 1974; Ist der Zweite Bildungsweg am Ende?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 2/78; Wirtschaftskonzentration, 2 Teilbände, Stuttgart 1979; Probleme der Kommunen bei der Ansiedlung von Wirtschaftsunternehmen, in: Politische Didaktik 1/1979.



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. 0651/46171, 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 0,77 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.

# Politischer Unterricht im Sinne des Grundgesetzes

## Wider die rechtsverbindliche Festlegung von Lernzielen

### I. Der Streit um die obersten Lernziele

Seit den hessischen „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I“ (RRL, 1973) und den nordrhein-westfälischen „Richtlinien für den politischen Unterricht“ (NRW-RL, 1973) hat sich ein offener Streit um die obersten Lernziele im politischen Unterricht entwickelt. Die Kritiken konzentrieren sich hauptsächlich auf das „oberste Lernziel... (der) Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung“ in den hessischen RRL<sup>1)</sup> sowie auf die „Qualifikationen und Lernziele“ in den NRW-RL wie die „Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen...“ bzw. „Fähigkeit zum Widerstand gegen nicht akzeptierbare Herrschaftsverhältnisse und gesellschaftliche Zwänge...“<sup>2)</sup>.

Die Einwände reichen von der „problematischen, in ihrer Zielsetzung undurchsichtigen imperativen Überinterpretation des Grundgesetzes“, der „Gefahr verfassungswidriger Indoktrination“, der „Maximierung eines einzelnen Zielwertes“, „der totalen Demokratisierung der Gesellschaft“, der „einseitigen Auslegung der Verfassung“ gegenüber den hessi-

schen RRL bis zur „Propagierung des Widerstandes gegen die Rechtsordnung“, der „Verletzung der verfassungsrechtlichen Grenzen des Art. 79, III GG“, der „Verletzung des Toleranzgebotes der Verfassung“, des „Ansatzes zum systemüberwindenden Gegenstoß“, der mangelnden „Formulierung der Grundnormen der Bundesrepublik“.

Es kann an dieser Stelle dahinstehen, ob und inwieweit diese Kritiken zu belegen waren auf der Grundlage des Wortlauts und Sinnzusammenhangs der Richtlinientexte. Es kann auch dahinstehen, ob und inwieweit diese Kritiken mehr waren als spitzfindige Wortklaubereien gegenüber einigen, aus (juristischer) Sicht mißverständlichen Formulierungen in den ersten Fassungen der Richtlinien, die sich erklären ließen vor allem aus dem Umstand, daß sie von Nichtjuristen für Nichtjuristen gemacht worden waren. (Die Richtlinienverfasser hätten sich überflüssige Einwände weitgehend ersparen können, wenn sie von vornherein ihren Richtlinien die Grundsätze der Grundrechte und Staatsziele im Sinne der Art. 1—20 GG vorangestellt hätten, ohne damit auch nur ein einziges ihrer möglichen bildungspolitischen Reformziele aufgeben zu müssen.)

Der Vorwurf, der hier erhoben wird, begründet sich auf dem Verdacht, eine „Reform“ des politischen Unterrichts „von oben nach unten“ verordnet oder diese zumindest versucht zu haben. Es gab und gibt keinen verfassungsrechtlichen Grund, Richtlinien nicht parlamentarisch diskutieren und beschließen zu lassen. (Dieser Grundsatz gilt selbstverständlich nicht nur für die Bundesländer, in denen die CDU die Opposition stellt.) Dabei sollten jedoch die Lernziele des (politischen) Unterrichts — so das erkenntnisleitende Interesse dieses Beitrags — wenn überhaupt, nur in empfehlender Form gesetzgeberisch verabschiedet werden.

<sup>1)</sup> Vgl. Hagen Weiler, *Wissenschaftsfreiheit des Lehrers im politischen Unterricht*, 1979, S. 136.

<sup>2)</sup> Ebenda, S. 136.

*Dieser Beitrag beruht auf einigen zusammenfassenden bzw. weiterführenden Schlußfolgerungen meiner 1979 vorgelegten Untersuchungen:*

a) *Verfassungstreue im öffentlichen Dienst. Dokumentation und Kritik politischer Justiz und Rechtslehre zur politischen Meinungsfreiheit des Beamten.*

b) *Wissenschaftsfreiheit des Lehrers im politischen Unterricht. Dokumentation und Kritik politischer Justiz und Rechtslehre zum grundgesetzlichen Bildungsauftrag der wissenschaftlichen Verfassungstreue in der Schule (beide Königstein/Ts. 1979).*

c) *Das Lehrstück „Sexualkunde“ — Elternrecht versus Staatsschulprinzip in: Ernst-August Roloff, Schule in der Demokratie — Demokratie in der Schule? Stuttgart 1979.*

## II. Das Konsensproblem in der politischen Didaktik

Während das verfassungsrechtliche Gebot, die „wesentlichen“, „grundrechtsrelevanten“ obersten Lernziele des (politischen) Unterrichts der traditionellen Richtlinienkompetenz der Kultusminister zu entziehen, nach dem sog. Sexualkunde-Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 21. Dezember 1977 verfassungsrechtlich nicht mehr in Frage gestellt wird, erscheint inzwischen schon die Forderung, überhaupt noch Lernziele des politischen Unterrichts in Richtlinien rechtsverbindlich vorzugeben, umstritten.

Soweit ersichtlich, zeigt sich in der aktuellen Diskussion zum Konsensproblem in der politischen Bildung Sutor als der einzige Didaktiker, der oberste Lernziele aus dem Grundgesetz — in enger Anbindung an das „Menschenbild“ und die „Werteordnung des Grundgesetzes“ in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts — gewinnen will. Eine präzise Analyse dieser Intention Sutors steht vor einer doppelten Schwierigkeit: Zum einen gebraucht Sutor vielfach Wendungen, die sich gegenseitig derart ausbalancieren, daß ihre Konsequenzen nicht eindeutig zu bestimmen sind, so z. B. wenn er „von der Grundthese ausgeht, daß die Richtziele politischer Bildung aus einer Orientierung am Verfassungskern des GG zwar nicht zwingend abgeleitet, aber interpretierend gewonnen und konsensfähig formuliert werden können“<sup>3)</sup>. Der Leser bleibt ohne Antwort auf die Frage, ob die somit „gewonnenen Richtziele“ in Richtlinien nun rechtsverbindlich (und von wem?) vorgegeben werden sollen oder nicht.

Zum anderen zieht Sutor regelmäßig nur partielle Begründungspassagen aus der frühen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts heran, deren (Rechts-)verbindlichkeit er an keiner Stelle prüft. Weder geht er auf die rechtswissenschaftliche Diskussion zu § 31 BVerfGG ein, nach der nur die „Entscheidungen“ des Gerichts, nicht aber seine „Begründungen“ Gesetzeskraft erlangen können, zumal, wenn deren Ergebnisrelevanz nicht zwingend ist, noch berücksichtigt er die inzwischen umfangreich vorliegende methodologische Kritik bezüglich gravierender Begründungs-

defizite in der Sprechpraxis des Bundesverfassungsgerichts<sup>4)</sup>.

Wer sich nicht damit begnügt, sich wie Sutor pauschal auf die „bekannten Grundgesetzkommentare“ zu berufen<sup>5)</sup>, sondern kritisch nach Textgrundlage, Subsumtionsregeln, kategorialer Bestimmtheit und konsistenter Beweisführung fragt gegenüber Argumentationsfiguren des Bundesverfassungsgerichts wie „Menschenbild“ und „Werteordnung des Grundgesetzes“, kann nicht — wie Sutor — einen „in Verfassungsinterpretation und Rechtsprechung unbestrittenen Tatbestand zugrunde legen, nach dem das Grundgesetz mehr ist als ein formales Organisationsstatut für politische Prozesse; daß seine normative Substanz vielmehr Ausdruck auch materialer Wert- und Sinnorientierung ist“<sup>6)</sup>.

Es gilt in der Herausbildung einer Verfassungstheorie zwei Ebenen analytisch voneinander zu trennen: Zweifelsfrei sind die „Verfassungsväter“ von verschiedenen, sogar konkurrierenden, katholisch-naturrechtlichen, liberalen und demokratisch-sozialistischen „Werteordnungen“ und „Menschenbildern“ ausgegangen, die auch zum Teil Eingang in die Formulierungen bestimmter Grundrechte gefunden haben. Davon zu unterscheiden ist jedoch die Frage, ob und welche „Werteordnungen“ und „Menschenbilder“ als rechtsverbindliche Strukturkonzepte insgesamt zwingend, d. h. nach den Regeln (juristischer) Logik eindeutig und widerspruchsfrei aus dem Wortlaut und Textzusammenhang der Grundrechte und Staatsziele i. S. der Art. 1—20 GG abzuleiten sind.

Eine in diesem Sinne textgetreue Verfassungsinterpretation kommt nicht um den Tatbestand herum, daß das Grundgesetz keine „Menschenbilder“ und keine „Werteordnungen“ benennt, sondern „Grundrechte“ der Bürger und Rechtsverpflichtungen staatlicher Organe. Der Parlamentarische Rat hat sich bewußt nicht auf die inhaltliche Festlegung einer bestimmten Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung verständigen können und wollen. Auch dieser Tatbestand ist unbestritten. Was blieb ihm also anderes übrig als ein Verfahrensregelungskompromiß öffentlicher, staatlich-politischer Meinungs- und Willensbil-

<sup>3)</sup> Bernhard Sutor, Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider, Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 159.

<sup>4)</sup> Vgl. u. a. Helmut Goerlich, Werteordnung und Grundgesetz, Baden-Baden 1973.

<sup>5)</sup> Sutor, a. a. O., S. 156.

<sup>6)</sup> Ders., a. a. O., S. 156.

dungsprozesse in der westeuropäischen Tradition parlamentarisch-demokratischer Mehrheitsbildungen und grundrechtlich-gerichtsförmigen Rechts- und Minderheitenschutzes? Es ist kein Zufall, daß der Grundgesetzgeber die Konkretisierung des Würdeschutzgebotes des Menschen beginnt mit den formalisierten Grundrechten der „freien Entfaltung“ („soweit nicht die Rechte anderer verletzt werden ...“, Art. 2, I) und der „Gleichheit vor dem Gesetz“ (Art. 3) bzw. sie beschließt mit den institutionellen Regelungen des gewaltenteiligen, demokratischen und sozialen Bundesstaates“ i. S. des Art. 20 GG.

Im folgenden soll deutlich werden, daß dieses kombinierte Prinzip freier, gleichberechtigter und öffentlicher Meinungs- und Willensbildung den einzigen grundgesetzlich und wissenschaftlich-didaktisch überzeugenden Konsens für den politischen Unterricht enthält. Weitergehender inhaltlicher Zielorientierungen bedarf es nicht.

Schließlich kommt Sutor selber zu dem Eingeständnis, daß die von ihm als konsensfähig hingestellten „Grundnormen ... bis zu einem gewissen Grad ... Leerformeln bleiben ... da die Begründung oder Herleitung aus dem Minimalkonsens herausfallen ...“ bzw. „Richtlinien sollen die Antworten nicht vorwegnehmen“<sup>7)</sup>. Nach diesem Resultat läßt sich insgesamt ein Fazit aus der neueren Diskussion um den Konsens im politischen Unterricht ziehen. Als Beleg sollen zwei repräsentative Didaktiker zu Worte kommen, deren Formulierungen in ihrer spezifischen Aussagekraft für sich selbst sprechen können.

#### Kurt Gerhard Fischer:

„Das Grundgesetz ist ein *politischer* Kompromiß auch in den Teilen, die man als ‚Kern‘ der Verfassung bezeichnen könnte. Es ist interpretationsbedürftig und interpretierbar.“

„... als kontrovers ist im Unterricht darzustellen, was unter Wissenschaftlern kontrovers ist...“

„Schüler haben einen Rechtsanspruch zu wissen, daß die Entscheidung hinsichtlich der Grundrechte zugunsten eines naturrechtlichen

Erklärungsansatzes eine und nicht etwa die alleinige darstellt und daß Naturrecht nicht etwas Vorfindliches, sondern etwas Gedachtes ist...“

„Schülern ist zuzumuten, daß sie kritisch mit dem Grundgesetz umzugehen lernen, so daß sie selbst erkennen und üben, daß es interpretierbar und interpretationsbedürftig ist und daß keine erdenkliche Auslegung Exegese darstellt, sondern bestenfalls — im doppelten Wortsinn — herrschende Deutung ...“ „Das Angebot einer ‚philosophisch-politischen‘ Anthropologie als Konsensus, anders: eines womöglich dem Grundgesetz immanenten ‚Menschenbildes‘ ist zurückzuweisen aus zwei Gründen: dem GG ist kein ‚Menschenbild‘ immanent — es gibt nicht *die* ‚philosophisch-politische Anthropologie‘“<sup>8)</sup>.

#### Hermann Giesecke:

„... das Konsensproblem kam nicht dadurch zustande, daß zwischen den gesellschaftlichen Gruppen Streitigkeiten entstanden, die der Staat nun als Hüter des gesellschaftlichen Friedens hätte zum Konsens bringen müssen, sondern dadurch, daß der Staat selbst Richtlinien festsetzte, durch die sich bestimmte Gruppen der Bevölkerung hinsichtlich ihrer ‚weltanschaulichen Grundrichtung‘ benachteiligt fühlten ...“ „Das Problem des Konsenses ist nämlich nicht schon dann gelöst, wenn die im zuständigen Parlament vertretenen Parteien sich einig sind; denn die weltanschauliche Pluralität kann gar nicht adäquat in den Parteien widergespiegelt werden, weshalb auch zu Recht von einem ‚Toleranzgebot‘ des Staates z. B. in Schulfragen gesprochen wird.“

„Das wissenschaftliche Studium ist überhaupt das einzige historisch vorliegende Modell einer Lehr- und Lerndienstleistung, das pluralistischen Zwecken, Zielen und Perspektiven nutzen kann, ohne dabei seine Identität zu verlieren“<sup>9)</sup>.

<sup>8)</sup> Kurt Gerhard Fischer, Über das Konsensproblem in Politik und politischer Bildung heute, in: Schiele/Schneider, Stuttgart 1977, S. 43, 48, 51.

<sup>9)</sup> Hermann Giesecke, Die Schule als pluralistische Dienstleistung und das Konsensproblem in der politischen Bildung, in: Schiele/Schneider, Stuttgart 1977, S. 58, 60f.

<sup>7)</sup> Ders., a. a. O., S. 162ff.

### III. Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue im politischen Unterricht

Sind nach einem Verzicht auf eine rechtsverbindliche Zielorientierung des politischen Unterrichts die Schüler ohne rechtlichen Schutz vor der „Willkür“ oder „pädagogischen Autonomie“ ihrer Lehrer? Dürfen diese nach freiem Belieben mal diese oder jene Zielvorstellung zugrunde legen, mal diesen oder jenen Gegenstand behandeln oder auch nicht, mal diese oder jene Methode benutzen, so daß es dem Zufall überlassen bleibt, wozu, mit welchen Inhalten, in welcher Weise und vor allem mit welchem Ausbildungsniveau Schüler politischen Unterricht erfahren?

Empirisch dürfte das Mißverhältnis zwischen dem (ver-)öffentlichten Aufwand an Lernziel-diskussion und seiner tatsächlichen Wirksamkeit für die Unterrichtspraxis nicht zu bestreiten sein. Tatsächlich wird die Unterrichtsrealität individuell bestimmt durch die Unterrichtsmaterialien (für deren Zulassung man sich deswegen erheblich mehr unter den Gesichtspunkten der Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue interessieren sollte!).

Zur verfassungsrechtssystematischen Bestimmung der Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue im politischen Unterricht stehen wir nun vor der Aufgabe, drei Grundgesetzprinzipien widerspruchsfrei zu verbinden:

1. Wissenschaftsfreiheit
2. Verfassungstreue
3. Grundrechtsmündigkeit der Schüler

(Die Anordnung könnte auch umgekehrt werden; entscheidend ist lediglich die logische Übereinstimmung in den Ergebnissen.)

Beginnen wir mit der *Wissenschaftsfreiheit*, so stehen wir zunächst vor der Tatsache, daß der Text des Grundgesetzes keine Definition von „Wissenschaft“ benennt. Aus dem Gebot der Wissenschafts-Freiheit ist sogar der Schluß zu ziehen, daß das Grundgesetz eine (inhaltliche) Bestimmung von Wissenschaft nicht zuläßt. Dennoch muß zumindest eine (formale) Definition von Wissenschaft gefunden werden, denn sonst wäre die grundgesetzliche Unterscheidung zu anderen Grundrechten wie der Meinungsfreiheit oder Versammlungsfreiheit gegenstandslos. Um wiederum das Freiheitsgebote der Verfassung zum Schutze der Wissenschaft nicht zu verletzen, kann verfassungsrechtlich konsequent der Begriff der Wissenschaft nur bestimmt werden durch den Kon-

sens der Wissenschaftler. Dieser Konsens kann selbst nur formaler Natur sein, da die gegenwärtig vertretenen, konkurrierenden Wissenschaftstheorien sich zumindest inhaltlich gegenseitig (weitgehend) von ihrem Anspruch her ausschließen.

Der so gefundene Wissenschaftsbegriff soll in der Lehre „verfassungstreu“ sein. „Verfassungstreue“ kann hier sinnvollerweise nur bedeuten, daß wissenschaftliche Lehre die verfassungsmäßigen Grundrechte anderer und die Staatsziele i. S. der Art. 1—20 GG nicht verletzen darf.

Unbestritten steht diese verfassungstreu wissenschaftliche Lehre in der Schule unter dem Anspruch, die Schüler in rationaler Aufklärung zum Gebrauch ihrer Grundrechte zu qualifizieren. (Warum sollte sonst politischer Unterricht stattfinden?) Dazu bedarf es unbestritten eines bestimmten, qualitativ und quantitativ vergleichbaren Ausbildungsstandes schon als Grundlage staatlicher Prüfungen.

Nicht zuletzt darf unter dem Gebot der Entfaltungsfreiheit der Schüler i. S. des Art. 2, I GG nicht übersehen werden der grundgesetzliche Unterschied zwischen der Ausbildungsfunktion der Schule zugunsten der (intellektuellen) Grundrechtsmündigkeit der Schüler i. S. der Art. 7, I; 2, I i. V. m. 20, I GG und dem elterlichen Erziehungsrecht i. S. des Art. 6, II GG, womit der gedankliche Kreis zu den grundgesetzlichen Grenzen von Wissenschaft und Verfassungstreue wieder geschlossen sein wird.

Alle die hier aufgezählten Gesichtspunkte sollen nun auf der Grundlage höchstrichterlicher Rechtsprechung und aktueller Rechtslehre im einzelnen geprüft und aufeinander bezogen werden.

Im Grundsatz erscheint der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue im politischen Unterricht in Richtlinien und Didaktiken unbestritten. Selbstverständlich wird vom Lehrer Verfassungstreue verlangt. Fast genauso selbstverständlich jedoch versuchen immer noch Schulbehörden, traditionelle Rechtsprechung und sog. herrschende Lehre dem Lehrer an staatlichen Schulen die Wissenschaftsfreiheit des Hochschullehrers zu verwehren. Dieser Versuch wird so lange weiter praktiziert und toleriert werden können, bis es nicht gelingt, allgemein verfassungs-

rechtlich darüber aufzuklären, daß sich Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue im politischen Unterricht als Verfahrensformen für den Lehrer zu entsprechen haben.

Im Interesse der im folgenden versuchten verfassungsrechtlichen Aufklärung gilt es,

1. Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue (zunächst voneinander getrennt) kategorial zu bestimmen und

2. Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue als grundgesetzliche Gebote des politischen Unterrichts herauszuarbeiten.

## 1. Wissenschaft

Aus der Formulierung des Art. 5, III, 1 GG („Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei ...“) ist der Schluß zu ziehen, daß der Verfassungsgeber — zumindest unmittelbar — eine inhaltliche Festlegung der Wissenschaft unterlassen hat. Lediglich eine mittelbare Interpretation bietet sich durch die Zuordnung der „Wissenschaft“ zu „Kunst, Forschung und Lehre“ an. Vielfach ist die höchstrichterliche Rechtsprechung diesen Weg gegangen. So heißt es z. B. im KPD-Verbotsurteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE, Bd. 7, S. 146) vom 17. August 1956: „... Wissenschaft und Lehre ist die Erarbeitung und Darstellung von Erkenntnissen ...“

Eine ähnliche, noch weitergehende Zuordnung hat das Bundesverwaltungsgericht (Bd. 34, S. 69ff., 77) in einer Entscheidung vom 26. September 1969 vorgenommen: „Äußerungen der Wissenschaft sind Forschung und Lehre. Mit dem Begriff ‚Forschung‘ ist das Bemühen um die Findung, mit dem Begriff ‚Lehre‘ das Bemühen um die Verkündung der Wahrheit erfaßt ...“

Den Begriff der Wissenschaft weiter präzisiert hat der Beschluß des Bundesverfassungsgerichts (Bd. 35, S. 79ff., 113) vom 29. Mai 1973 zum Niedersächsischen „Vorschaltgesetz“: „Der gemeinsame Oberbegriff ‚Wissenschaft‘ bringt den engen Bezug von Forschung und Lehre zum Ausdruck. Forschung als ‚die geistige Tätigkeit mit dem Ziele, in methodischer, systematischer und nachprüfbarer Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen‘, bewirkt angesichts immer neuer Fragestellungen den Fortschritt der Wissenschaft ...“

Auf diese überzeugende Definition wird zurückzukommen sein. Zuvor jedoch soll noch eine frühere, detaillierte höchstrichterliche Bestimmung von „Wissenschaft“ außerhalb der

Forschung erwähnt werden. In einem Beschluß des Bundesverwaltungsgerichts (Bd. 29, S. 78) vom 26. Januar 1968 wird die Tätigkeit eines Kustos am Museum für Kunst und Gewerbe in Hamburg als „vorwiegend wissenschaftlich“ charakterisiert mit der Begründung:

„Die Wissenschaft ist die Gesamtheit der Erkenntnisse auf einzelnen Wissensgebieten. Daß dieses Wissen zur Wissenschaft wird, hängt von folgenden Voraussetzungen ab:

a) ein möglichst lückenloses, geschlossenes Erfassenwollen eines bestimmten Teilbereichs der wirklichen Welt (System),

b) das Beobachten aller Schritte, die bei der Erfassung des Gegenstandsbereichs gemacht werden (also bei der Forschung), und das folgerichtige Aufbauen einer Erkenntnis auf die andere (Methode) und

c) Sicherung der systematisch und methodisch gewonnenen Erkenntnisse und das geordnete Zusammenfügen (Objektivität und Systematik).

Daraus lassen sich folgende Stufen der wissenschaftlichen Aufarbeitung und damit der wissenschaftlichen Fähigkeit bestimmen:

a) Darstellen und Beschreiben (Tatsachenermittlung),

b) Erklären (den nächstliegenden Ursachen-, Wirkungs- oder Grundfolgezusammenhang ermitteln und ausdrücken),

c) Deuten (den tieferen Sinnzusammenhang aus der Sache ermitteln),

d) Verstehen (einen Sinn- und Ausdruckszusammenhang im Bereich der menschlichen Person, der Sprache oder Geschichte in einem Nachvollzug erreichen),

e) Beurteilen und Bewerten (den umfassenden Sinnzusammenhang ermitteln) ...“

Bemerkenswerterweise endet der für unser Thema interessante Begründungsteil mit der Feststellung:

„Die wissenschaftliche Tätigkeit erschöpft sich also nicht ... in der Forschung.“ Auf diese Erkenntnis wird noch zurückzugreifen sein im Zusammenhang der wissenschaftlichen Verfassungstreue im politischen Unterricht.

Aus der aktuellen Rechtslehre zur verfassungsrechtlichen Klärung des Wissenschaftsbegriffs im Sinne des Art. 5, III GG sind besonders die Dissertationen von Manfred Schumacher (1972) und Ekkehard Beck (1975) hervorzuheben. Schumacher geht von der Erkenntnis

aus, daß es einen allgemein anerkannten Wissenschaftsbegriff nicht gibt. Andererseits hält er daran fest, daß Wissenschaft „Schutzgut der Verfassung ist, weil eine bestimmte Form von Wissenschaftlichkeit mit den Zielen und Grundprinzipien der Verfassung identisch ist. Es geht nicht um die Verfassungsdäquanz eines bestimmten Wissenschaftsbegriffs, sondern um die Verfassungskonformität eines Wissenschaftsprozesses“, die keine „unfehlbare Instanz kennt, schon gar nicht eine staatlicher Organe“<sup>10)</sup>.

Diese „Verfassungsdäquanz“ des „Wissenschaftsprozesses“ wird im Rahmen der Klärung der Verfassungstreue zu vertiefen sein. Die Kategorie Schumachers der prinzipiell unter Wissenschaftlern vereinbarungsfähigen „Objektivität“ läßt sich durch zwei von Beck genannte Merkmale ergänzen: „Intersubjektiv verständlich und *verfügbar* gemachte (potentielle) Kritik bisherigen Wissens und gesellschaftlichen Handelns“; „Vollständigkeit als Korrektiv subjektiver Darstellung“ (durch nachprüfbare Zitierung entgegenstehender Auffassungen)<sup>11)</sup>. Fassen wir die bisher nachgewiesenen Erkenntnisse höchstrichterlicher Rechtsprechung und aktueller Rechtslehre zusammen, so läßt sich Wissenschaft begreifen als methodisch-systematisches, nachprüfbares Ermitteln neuer Erkenntnisse unter dem Anspruch einer gewissen, nur von den Wissenschaftlern selbst jeweils neu zu vereinbarenden Vollständigkeit und Objektivierbarkeit. Mit diesem ersten Zwischenergebnis verfassungsrechtlicher Klärung der „Wissenschaft“ i. S. des Art. 5, III, 1 GG ist dem grundgesetzlichen Freiheitsanspruch der Wissenschaft Rechnung getragen. Ausgeschlossen bleibt eine inhaltliche Festlegung sowie ein (staatliches) Wissenschaftsrichteramt.

Einzugehen bleibt an dieser Stelle nur noch auf folgendes Problem: Zwar verzichtet keine der heute vertretenen Wissenschaftstheorien auf den Anspruch der methodisch-systematischen Nachprüfbarkeit ihrer Aussagen; dennoch ist vor allem zwischen den Wissenschaftstheorien des sog. Kritischen Rationalismus und der sog. Kritischen Theorie umstritten und ungelöst, ob und inwieweit z. B. die Methoden empirisch-induktiver bzw. logisch-deduktiver Falsifizierbarkeit oder historisch-

materialistischer Dialektik dem Anspruch intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und kritischer Analyse genügen können. Diesen Streit, der auf unterschiedlichen Gesellschaftsanalysen und Erkenntnistheorien beruht, kann und darf der Verfassungsrechtler nicht entscheiden, der das Freiheitsgebot des Art. 5, III, 1 GG respektiert. Er kann jedoch darauf bestehen, daß wissenschaftliche Arbeiten ihrem eigenen, insoweit noch gemeinsamen verfahrensmäßig vereinbarten Anspruch nachkommen, ihre Quellen, Methoden, Kategorien und Fragestellungen derart ausweisen und konsistent zugrunde legen, daß die konsequente Ableitung ihrer Ergebnisse intersubjektiv nachprüfbar ist.

Aus diesem nachvollziehbaren Ableitungsgebot wissenschaftlicher Erkenntnisbildung und -vermittlung läßt sich ein weiteres Kriterium ermitteln, das bereits oben in der Zitierung von Schumachers und Becks Wissenschaftsbegriff ausgesprochen worden ist: Da der Wissenschaftsprozeß gekennzeichnet ist von der (kritischen) Auseinandersetzung verschiedener, ebenfalls im oben entwickelten Sinne begründbarer Positionen, versteht es sich von selbst, daß diese nicht unterschlagen werden dürfen, sondern zumindest (zitierend) auf sie zu verweisen ist. Man könnte in diesem Sinne von einem Indoktrinationsverbot wissenschaftlicher Lehre sprechen.

## 2. Verfassungstreue

Ausgangspunkt zur Bestimmung verfassungstreuer wissenschaftlicher Lehre hat die Bestimmung des Art. 5, III, 2 GG zu sein, in der „die Freiheit der Lehre nicht von der Treue zur Verfassung entbindet“. Zur Interpretation dieses Satzes sollen wiederum einige höchstrichterliche Entscheidungen sowie drei Beiträge aus der jüngeren Rechtslehre herangezogen werden.

Als erstes wäre das bereits oben angeführte KPD-Verbotsurteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahre 1956 zu nennen, das in seinem siebten Leitsatz (Bd. 5, S. 85) ausführt: „Die eindeutig bestimmbare Grenze zwischen wissenschaftlicher Theorie, die durch Art. 5, III GG geschützt ist, und politischen Zielen einer Partei, die der Beurteilung nach Art. 21, II GG unterliegen, ist dort, wo die ... gewonnenen Erkenntnisse von einer politischen Partei in ihren Willen aufgenommen und zu Bestimmungsgründen ihres politischen Handelns gemacht werden.“

<sup>10)</sup> Manfred Schumacher, Wissenschaftsbegriff und Wissenschaftsfreiheit. Zur Auslegung von Art. 5, III GG, jur. diss. Mainz 1972, S. 74ff.

<sup>11)</sup> Ekkehard Beck, Die Geltung der Lehrfreiheit des Art. 5, III GG für Lehrer an Schulen, jur. diss. Bonn 1975, S. 164ff.

Im einzelnen führt dazu die Entscheidungsbegründung (S. 145f.) aus: „Soweit es sich ... um wissenschaftliche Erkenntnisse ... im Sinne des Art. 5, III GG handelt, ist diese Wissenschaft als solche selbstverständlich frei, sie kann vorgetragen, gelehrt, weiterentwickelt, allerdings auch diskutiert und bekämpft werden ... Sie kann, auch wenn sie zu einer Prognose künftiger Entwicklungen führt, als solche niemals gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung verstoßen. Andererseits können allerdings die ... praktisch-politischen Ziele einer Partei nicht deshalb eine Sonderbehandlung erfahren, weil sie auf dem Boden einer bestimmten wissenschaftlichen Grundhaltung erwachsen ...“

Auf dieser deutlichen Trennungslinie zwischen wissenschaftlich-theoretischer Erkenntnis-(vermittlung) und praktisch-politischem Handeln bewegt sich auch die Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts Berlin (DVBl. 1972, S. 738ff.) gegenüber dem damaligen Wissenschaftssenator Prof. Stein, in der die „Treueklausel“ des Art. 5, III, 2 GG als Verpflichtung nur zu Wissenschaftlichkeit erkannt wird: „Zwar entbindet die Freiheit der Lehre gem. Art. 5, III, 2 GG nicht von der Treue zur Verfassung; diese Treueklausel enthält jedoch keine zusätzliche Schranke. Die Treueklausel legt dem akademischen Lehrer keine weitere Pflicht auf als die zur Wissenschaftlichkeit. Somit spricht Art. 5, III, 2 GG nur eine Begrenzung aus, die sich bei richtiger Erkenntnis des Wesens der Lehrfreiheit aus dieser selbst ergibt. Daher ist ein Einschreiten nur gegen solche Verletzungen der Treue zur Verfassung zulässig, die sich gleichzeitig als wissenschaftswidrig darstellen ... Politische Agitation kann das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit nicht in Anspruch nehmen, weil wissenschaftliche Betätigung ihrer Natur nach in erster Linie auf Erkenntnis, nicht dagegen auf ein Handeln zur Erreichung eines bestimmten Erfolges gerichtet ist.“

Aus der jüngeren Rechtslehre, die in analoger Weise zur Rechtsprechung Wissenschaftsfreiheit und Verfassungstreue gegenüberstellt, seien Gerd Roellecke, Michael Rennert und wiederum Ekkehard Beck zitiert. Für Roellecke „wird die Lehrfreiheit mißbraucht, wenn ... die Regeln des rechtsstaatlich-demokratischen Willensbildungsprozesses bzw. wissenschaftlichen Meinungsbildungsprozesses praktisch aufgehoben und absolut gesetzt werden ... Die Treueklausel ermächtigt den Staat, die Kultusverwaltung rechtsstaatlich-demokratisch zu *organisieren*“<sup>12)</sup>.

Zu interpretieren ist Roelleckes Position in dem Sinn, daß der parlamentarisch-demokratisch legitimierte Gesetzgeber berechtigt und verpflichtet ist, die Verfahrensbedingungen freier wissenschaftlicher Kommunikation zu gewährleisten, die abweichende (Minderheits-)Positionen insoweit zulassen muß, als sie nicht ihrerseits darauf abzielen, sich in dem Sinne absolut zu setzen, daß sie andere wissenschaftlich begründbare Positionen nicht mehr zu Worte kommen lassen.

Auf diesem Hintergrund begründet sich auch überzeugend Rennerts Differenzierung der unterschiedlichen, selbständig nebeneinanderstehenden Bestimmungen des Art. 5, III, 2 und des Art. 18 GG: Gemäß Art. 18 GG „verwirkt“ seine Lehrfreiheit derjenige, der sie „zum Kampfe gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung *mißbraucht*“. Gewissermaßen unterhalb des Geltungsbereichs des Art. 18 ist Art. 5, III, 2 GG heranzuziehen, wenn indoktrinierend oder agitierend die Grenzen wissenschaftlicher Lehre überschritten werden<sup>13)</sup>.

Ekkehard Beck vertieft die Analyse des Verhältnisses von wissenschaftlicher Lehre und Verfassungstreue im Sinne der „Freiheit und Selbstverantwortung, der Emanzipation“ als Ziel der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Ziel des Art. 5, III, 2 GG ist demnach, die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu schützen, da andernfalls Emanzipation des einzelnen nicht möglich ist. „Emanzipation des einzelnen und freiheitlich-demokratische Grundordnung bedingen sich gegenseitig. Jede von beiden ist zugleich Ziel und Voraussetzung für die jeweils andere.“<sup>14)</sup>

Nach der Auffassung des Verf. läßt sich dieses wechselseitige Bedingungsverhältnis in der Parallelisierung der Strukturmerkmale der freiheitlich-demokratischen Grundordnung einerseits und der verfassungstreuen Wissenschaftslehre andererseits weiter aufklären. Die freiheitlich-demokratische Grundordnung im Sinne der gem. Art. 79, III GG unveränderbaren Grundsätze der Menschenwürde i. S. des Art. 1 (bzw. ihrer Konkretisierung in den Hauptgrundrechten der Entfaltungsfreiheit i. S. des Art. 2 und der Gleichheit vor dem Ge-

<sup>12)</sup> Gerd Roellecke, Wissenschaftsfreiheit als institutionelle Garantie, JZ 1969, S. 729.

<sup>13)</sup> Michael Rennert, Die Bindung der Hochschullehrer durch die Treueklausel des Art. 5, III GG, jur. diss. Heidelberg 1973, S. 75ff.

<sup>14)</sup> Beck, a. a. O., S. 230f.

setz i. S. des Art. 3 GG) im demokratischen, sozialen Bundes- und Rechtsstaat i. S. des Art. 20 GG stellt sich dar als die Verbindung von Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz, im einzelnen konkretisiert als freie, gleichberechtigte, öffentliche Meinungs- und Willensbildung („Demokratie“) und institutionalisierter, gewaltenteiliger, gesetzmäßiger (Grund-)Rechts- und Minderheitenschutz („Rechtsstaat“, „Bundesstaat“).

Greifen wir auf die oben entwickelten Merkmale des freien Wissenschaftsprozesses im Sinne des Art. 5, III GG zurück, so ist die inhaltliche Analogie von Demokratie und Wissenschaft nicht zu übersehen. Beide basieren auf dem Vertrauen in die freien, gleichen, öffentlichen Meinungs- und Willensbildungsprozesse auf der Grundlage zwangloser Information und Diskussion. Der Unterschied liegt lediglich in folgendem: Die (öffentlichen) nichtwissenschaftlichen Meinungen stehen nicht unter dem Anspruch ihrer methodisch-systematischen Begründung und ihres argumentativen, objektivierbaren Vergleichs. Ihnen fehlen die selbst auferlegten Grenzziehungen der wissenschaftlichen Lehre, die den freien Austausch aller kontrollierbaren Auffassungen zu gewährleisten hat.

Dazu kommt, daß sie ohne weiteres überleiten können zur politischen Willens- und Organisationsbildung etwa im Sinne der Art. 8, 9 und 21 GG. Sie stehen damit in der ständigen Problematik der gegenseitigen Grundrechtsbeschränkungen auf der Logik des Art. 2, I (1. Alt.) GG. Um die Realisierung der Grundrechte aller zu sichern nach den konditionalen Regeln der Entfaltungsfreiheit (Art. 2, I GG) und der Gleichheit vor dem Gesetz (Art. 3 GG), hat der Verfassungsgeber dem sog. einfachen Gesetzgeber den Gesetzesvorbehalt zur Beschränkung der Grundrechte eingeräumt. Im Wege der abstrakten Rechtsgüterabwägung sollen allgemeine Gesetze die Kriterien gegenseitiger Grundrechtsbeschränkungen konkretisieren, um so den ungehinderten, gewaltfreien, demokratisch-rechtsstaatlichen Willensbildungsprozeß rechtlich-institutionell zu sichern.

Eines derartigen Gesetzesvorbehalts gegenüber der Wissenschaftsfreiheit i. S. des Art. 5, III GG bedarf es nicht. Aus ihrer oben entwickelten Selbstbeschränkung heraus kann wissenschaftliche Lehre rechtslogisch Grundrechte anderer nicht verletzen. Sie kann niemanden aus dem Prozeß wechselseitig überprüfbarer Diskussion ausschließen. Dazu

kommt ein weiteres Spezifikum: Der Adressat wissenschaftlicher Lehre hat frei zu bleiben in seiner eigenen Erkenntnisbildung. Entweder überzeugen ihn die dargelegten Aussagen und Begründungen oder sie überzeugen ihn nicht. Jeder Versuch, über argumentative Kommunikation hinaus auf den Adressaten Druck auszuüben, überschreitet die seit der Aufklärung als selbstverständlich erkannten Grenzen wissenschaftlicher Auseinandersetzung.

Zusammenfassend können wir also von einem Agitationsverbot wissenschaftlicher Lehre sprechen, deren Verfassungstreue nichts anderes als ihre argumentativ-theoretisch-analytische Selbstbeschränkung zum Ausdruck bringt. Diese Erkenntnisse sollen nicht mißverstanden werden als Versuch, Wissenschaftler von politischen Engagements abzuhalten. Sie sollen lediglich verdeutlichen, daß für „politisierende“ Wissenschaftler dieselben rechtlichen Grundrechtsbeschränkungen gelten wie für alle anderen politisch tätigen Bürger auch. Der demokratisch-egalitäre Rechtsstaat des Grundgesetzes kennt keine Privilegien.

Diese verfassungsrechtliche Analyse verfassungstreuer wissenschaftlicher Lehre soll nicht abgeschlossen werden, ohne ein weiteres, mögliches Mißverständnis auszuräumen: Aus dem bisher entwickelten wechselseitigen inneren und äußeren Entsprechungsverhältnis der Rationalität von freiheitlich-demokratischer Grundordnung und wissenschaftlicher Lehre i. S. des Art. 5, III GG darf nicht der Schluß gezogen werden, wissenschaftliche Lehre dürfe die Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung selbst nicht kritisieren oder gar (theoretisch-analytisch) ablehnen. Zwar erklärt das Grundgesetz in Art. 79, III die „Änderung“ der Grundsätze in Art. 1 und 20 GG für „unzulässig“; diese Bestimmung kann jedoch nicht im Sinne eines wissenschaftlichen Frage-, Analyse- und Kritikverbots interpretiert werden.

Jede unhistorische Tabuisierung und Festschreibung widerspricht wissenschaftlich fortzuschreibender neuer Erkenntnisbildung und -vermittlung. So wie der Verfassungsgeber nicht den (unsinnigen) Versuch unternommen hat, die Grundsätze der freiheitlich-demokratischen Grundordnung einer neuen Verfassung (vgl. Präambel) vorzuschreiben, so ist auch aus dem Text der geltenden Verfassung kein Verbot herauszulesen, in wissenschaftlicher Form über das Grundgesetz hinauszudenken und zu diskutieren.

## IV. Wissenschaftlichkeit und Verfassungstreue im politischen Unterricht

In diesem Abschnitt unserer Überlegungen gilt es nun, die bisher entwickelten Kriterien verfassungstreuer wissenschaftlicher Lehre (methodisch-systematischer Begründungsanspruch, Indoktrinations- und Agitationsverbot) als Inhalte und Grenzen des grundgesetzlichen Bildungsauftrages der Schule und des politischen Unterrichts nachzuweisen. Auszugehen ist dabei wiederum von höchstrichterlicher Interpretation des Art. 7, I GG, in dem es heißt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“

Als immer noch gültig anzusehen ist die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts (Bd. 26, S. 238f.): „Zur Schulaufsicht i. S. des Art. 7, I gehört jedenfalls die Befugnis des Staates zur zentralen Ordnung und Organisation des Schulwesens mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet.“ Erweitern läßt sich diese höchstrichterliche Erkenntnis der Bildungsaufgabe der staatlichen Schule im Interesse der gesellschaftlichen Qualifizierung der Schüler durch das verfassungsrechtliche Gebot der Toleranz, daß das Bundesverfassungsgericht (NJW 1976, S. 947ff.) in einigen Entscheidungen vom 17. Dezember 1975 zur christlichen Gemeinschaftsschule herausgearbeitet hat, wenn es im einzelnen in der Urteilsbegründung feststellt:

„Das Grundgesetz legt ... nicht etwa einen ‚ethischen Standard‘ im Sinne eines Bestands von bestimmten weltanschaulichen Prinzipien fest, ... nach denen der Staat den von ihm gestalteten Schulbereich auszurichten hätte ... Der ‚ethische Standard‘ des Grundgesetzes ist vielmehr die Offenheit gegenüber dem Pluralismus weltanschaulich-religiöser Anschauungen angesichts eines Menschenbildes, das von der Würde des Menschen und der freien Entfaltung der Persönlichkeit in Selbstbestimmung und Eigenverantwortung bestimmt ist. In dieser Offenheit bewahrt der freiheitliche Staat des Grundgesetzes seine religiöse und weltanschauliche Neutralität.“ Toleranz, Offenheit, Sachlichkeit und Pluralität werden noch einmal angesprochen im abschließenden Begründungsteil: „Der Rahmen ist ... auf Mit- und Gegeneinander pluralistischer Kräfte zugeschnitten ..., auf Versachlichung des Unterrichts im Vortrag weltanschaulich religiöser

Auffassungen ..., bei deren Innehaltung auch nichtchristliche Minderheiten nicht in eine Isolierung gedrängt werden ...“

Diese Grundsätze der Respektierung der Grundrechte, vor allem im Interesse von Minoritäten, Pluralität der Weltanschauungen, Toleranz und Verbot von Indoktrination lassen sich ebenfalls herauskristallisieren aus dem letzten, für unser Thema entscheidenden (sog. Sexualkunde-)Beschluß des Bundesverfassungsgerichts (NJW 1978, S. 807ff.) vom 21. Dezember 1977, wenn die Urteilsbegründung im einzelnen feststellt: „Der Jugendliche ist nicht nur Objekt der elterlichen und staatlichen Erziehung. Er ist vielmehr von vornherein in immer stärkerem Maße eine eigene, durch Art. 2, I in Verbindung mit Art. 1, I geschützte Persönlichkeit“ (S. 809), und daraus an späterer Stelle die Konsequenz zieht: „Aufgrund der Vorschriften des Grundgesetzes (Art. 4; Art. 3, III; Art. 33, III GG) können die Eltern ... die gebotene Zurückhaltung und Toleranz bei der Durchführung der Sexualerziehung verlangen. Die Schule muß den Versuch einer Indoktrinierung der Schüler mit dem Ziel unterlassen, ein bestimmtes Sexualverhalten zu befürworten oder abzulehnen.“

Unschwer läßt sich die hier entwickelte verfassungsrechtliche Orientierung des Sexualkundeunterrichts auch auf den politischen Unterricht beziehen, wenn auch nicht zu übersehen ist, daß das Bundesverfassungsgericht hier nur einen ersten Schritt gewagt hat, „auf halbem Wege stehengeblieben ist“, indem es nicht erkannte, daß eine konsequente Subsumtion des Sexualkundeunterrichts (wie auch jeden anderen Unterrichts) unter die oben dargestellten Merkmale wissenschaftlicher Lehre am treffendsten den Geboten der Entfaltungsfreiheit der Schüler bzw. den diesen entsprechenden Bildungsauftrag der Schule nach den vom Bundesverfassungsgericht selbst zugrunde gelegten Regeln der Offenheit, Pluralität, Toleranz und Sachlichkeit Rechnung getragen hätte.

Offensichtlich erscheint dem Gericht der Verpflichtungscharakter wissenschaftlicher Lehre in seinen Konsequenzen auch für den Lehrer an der staatlichen Schule noch nicht völlig geklärt, wenn die Urteilsbegründung (S. 811) dem Parlament „die Festlegung der Erziehungsziele in den Grundzügen („Groblernziele“) und den Schulbehörden die Bestimmung der „Fein-

lernziele und der zur Erreichung der Ziele zweckmäßigsten Unterrichtsmethoden" zuweist und erst die „letzten Einzelheiten dem Lehrer beim Unterricht in der Schulklasse anheimgibt“.

Das Gericht hat sich nicht von tradierten Vorstellungen über die „pädagogische Freiheit“ und seiner „pädagogischen Verantwortung“ lösen können, die anscheinend nur darin begründet sein sollen, daß „Einzelheiten der Lehr- und Lernmethoden ... grundsätzlich nicht der gesetzlichen Regelung“ (also auch hier noch Zugriffsmöglichkeiten der Schulbehörden?) „vorbehalten seien, zumal da solche Einzelheiten kaum normierbar sein werden und die Unterrichtsgestaltung für situationsbedingte Anpassung offen bleiben muß“.

Mit keinem Wort hat das Gericht einen verfassungsrechtlichen Begründungsansatz angesprochen, aus dem sich zwingend die hier eingeräumte Kompetenz der Schulbehörden zur Bestimmung der „Feinlernziele“ und „Unterrichtsmethoden“ ableiten läßt. Auch der ansonsten richtige Grundgedanke bezüglich des Gesetzesvorbehalts in grundrechtsrelevanten Fragen im Schulwesen erscheint in den Konsequenzen ungeklärt. Anscheinend hat das Gericht sich nicht praktisch veranschaulicht, ob und inwieweit parlamentarisch-gesetzlich bestimmte Groblernziele des Unterrichts die Grundrechte von Schülern überhaupt verletzen können.

Dazu sind zum einen Lernziele im politischen Unterricht erfahrungsgemäß viel zu leerformelhaft und kaum operationabel<sup>15)</sup>. Zum anderen jedoch könnte eine hinreichende bestimmte Zielfixierung — möglicherweise noch dazu nur von einer knappen parlamentarischen Mehrheit getragen — die Grundrechte der Schüler in problematischer Weise einschränken. Läge es da nicht nahe, aus didaktischen und rechtlichen Gründen generell auf gesetzliche — und konsequenterweise auch auf behördliche — Zielfixierungen zu verzichten? Damit würden keineswegs die grundgesetzlichen Bildungsaufgaben eines vergleichbaren, gleichwertig qualifizierenden Schulwesens gefährdet. Verfassungsrechtlich überzeugend hat das Bundesverfassungsgericht, wenn auch erst am Schluß seiner Urteilsbegründung zur Sexualkundeentscheidung (S. 811), die Verpflichtung des Gesetzgebers zur grundrechtsrelevanten gegenständlichen Organisa-

tion und Verfahrensregulierung des Unterrichts herausgearbeitet.

Einen rechtlichen Weg, gegenständliche Organisation von Lernprozessen und wissenschaftliche Qualifizierung institutionell regelnd unter dem Anspruch der Effizienz aufeinander zu beziehen, hat das Hochschulrahmengesetz gewiesen, wenn es in den §§ 2; 3, III, IV; 7; 11; 12; 15 und 16 zum Ausdruck bringt, daß die Freiheit wissenschaftlicher Lehre i. S. des Art. 5, III GG bezüglich ihrer Fragestellungen, ihrer Methodik, ihrer Bewertungen und Verbreitung gewährleistet ist im Interesse systematisch-geordneter Qualifizierung der Lernenden. Welches rechtliche Interesse könnten Gesetzgeber und Schulbehörden darüber hinaus für sich in Anspruch nehmen, es sei denn, es ginge ihnen gar nicht um die Sicherung wissenschaftlichen Unterrichts, dessen Begründung im Anschluß an die neuere Rechtslehre noch vertieft werden soll.

Im Zentrum der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates steht das Anliegen, „für alle das wissenschaftsorientierte Lernen zu organisieren“. Dieses wird im wesentlichen begründet mit dem „Anspruch ebenso des einzelnen wie der Gesellschaft darauf, daß die Selbstentfaltung der Person und die Selbständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen durch eine hinreichende Orientierung in der modernen Welt gefördert wird, insbesondere durch ein kritisches Verständnis der Zusammenhänge, die das Leben des Menschen mitbestimmen. Ebenso liegt es im Interesse des einzelnen wie der Gesellschaft, daß die Fähigkeit zur Mitwirkung im demokratischen Staat, das elementare Verständnis von Wissenschaft ... entwickelt wird ... Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind.“<sup>16)</sup>

Leider beläßt es der Deutsche Bildungsrat bei derartigen „Empfehlungen“, ohne wirklich konsequente, rechtlich relevante, institutionalisierte Regelungsvorschläge.

Aus der großen Anzahl von Beiträgen der jüngeren Rechtslehre zur Wissenschaftsfreiheit des Lehrers soll wiederum Ekkehard Becks Dissertation herausgehoben werden. Zu würdigen ist vor allem Becks Erkenntnis über den Charakter moderner Didaktik als forschungs- und lehrbezogener Unterrichtswissenschaft, deren Grundzüge wegen ihrer rechtlichen Be-

<sup>15)</sup> Lutz-Rainer Reuter, Normative Grundlagen des politischen Unterrichts, Opladen 1979, 3. Kap.

<sup>16)</sup> Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, 1971, S. 30ff.

deutung relativ ausführlich zitiert werden sollen.

Beck (S. 41) setzt sich auseinander mit der weithin verbreiteten, in der Regel auf Unkenntnis beruhenden Abwehrhaltung gegenüber der Didaktik, über die „die Meinung herrscht, sie sei etwas Wissenschaftsfremdes, weil sie — gleichsam von außen — an die wissenschaftliche Lehre herangetragen werde“. Im Kontrast dazu vertieft Beck (S. 47f.) die Erkenntnis, daß das Bemühen um optimale kommunikative *Verwertung* von Forschungsergebnissen selbst ein Prozeß ist, in dem Forschung und Lehre einen jeweils aktualisierten Bedingungs-zusammenhang eingehen in dem Verständnis von Wissenschaft, die „eine ... Erkenntnis *darstellt* und dabei offenlegt, wie diese zustande gekommen ist“.

Für Beck „konstituiert sich ein wissenschaftlicher Sachverhalt durch die Aussage, deren Gegenstand er ist. Daraus folgt, daß die Aussage nicht neben der ‚eigentlichen Erkenntnis‘ besteht und dieser lediglich hinzugefügt wird. Sie ist vielmehr das ‚Zwischenmedium‘, in dem die wissenschaftliche Erkenntnis überhaupt erst existiert. Denn wissenschaftliche Erkenntnis ist undenkbar ohne die Sprache, in der wissenschaftliche Feststellungen niedergelegt werden.“

Becks schlußfolgerndes Resümee: „Wissenschaft ist somit nicht nur Darstellung schlechthin, sondern Darstellung, die sich an und nach dem Adressaten und dem Zweck richtet, dem sie dient ... Es besteht ein notwendiges Verhältnis zwischen Erkenntnis und Kommunikation ... , das sich als ein der Wissenschaft selbst innewohnendes Prinzip begreifen läßt.“ „Es macht Wissenschaft“ — so Beck (S. 54) — „nicht unwissenschaftlich, wenn sie sich Rechenschaft darüber gibt, wozu sie dies oder das treibt und sagt; es gehört nicht auch noch dazu, es macht geradezu ihre zentrale Aufgabe aus, die Aussage in ein ... ökonomisches, rationales Verhältnis zur möglichen Anwendung zu bringen.“

Es wäre nicht einzusehen, daß die systematische Katalogisierung von Museumsgegenständen — wie oben erwähnt — höchststrichlerlich (zu Recht) als wissenschaftliche Tätigkeit erkannt wird, während der jeweils forschend und lehrend zugleich didaktisch reflektierte Zusammenhang zwischen „Stoff“ und möglichen Erkenntnisinteressen der Lernenden „bloßer“, d. h. nichtwissenschaftlicher Unterricht sein soll.

Hochschullehre und Unterricht bewegen sich aufeinander zu. Unbestritten dürfte die Beobachtung sein, daß der Anteil der „reinen Lehre“ im Sinne des monologisierenden Vortrages quantitativ zurückgegangen ist, nicht zuletzt angesichts der Erkenntnis geringerer Lerneffizienz dieses eindimensionalen Kommunikationsweges. Dazu kommt die ebenfalls unbestreitbare Einsicht in die Notwendigkeit, Schüler und Studenten in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens einzuführen, um sie in den Stand zu versetzen, die expandierende Flut von Informationen systematisch, zielgerichtet und problembezogen auszuwerten. Angesichts massenhaft vorliegender oder leicht vorzulegender schriftlicher Materialien würde es einen anachronistischen Rückfall bedeuten, wenn Lehrer und Hochschullehrer nicht in das Zentrum ihrer Organisation von Lernprozessen mit Studenten und Schülern den kritischen Umgang mit ausgewählten Materialien und Quellen selbst stellten. Gerade im politischen Unterricht erscheint das Lehrbuch für sich allein genommen in der Regel — notwendigerweise — eher einseitig und rasch überholt. Wichtiger wäre eine technisch-optimale Ausstattung der Schulen mit Unterrichtsmaterialien aus den Bereichen des Fernsehens und der Presse. Je vielseitiger und differenzierter den Schülern auf diesem Wege das öffentliche politische Meinungsspektrum zu ihrer eigenen, vom Lehrer methodisch angeleiteten Analyse vorgelegt wird, desto gegenstandsloser wird die Gefahr der Indoktrination und Agitation.

Unter dieser Perspektive sollte ein letztes, verbreitetes, rechtliches und didaktisches Mißverständnis korrigiert werden. Intentionen — selbst solche gesetzgeberischer oder behördlicher Herkunft —, die Schüler mit irgendwelchen „Werten“ zu „identifizieren“, sind als wissenschaftlich und verfassungsrechtlich unzulässig anzusehen. Das Grundgesetz hat keine „Werte“ normiert, sondern Grundrechte der Bürger und Rechtspflichten staatlicher Organe. Verfassungsrechtlich zweifelhaft ist auch, ob den Lehrern überhaupt neben den Eltern i. S. des Art. 6, II GG ein Erziehungsrecht gegenüber den Schülern zusteht, das über deren Verhaltensorientierung im Interesse eines geordneten Unterrichtsablaufs hinausgeht. Zweifelsfrei ist allerdings der grundgesetzliche Bildungsauftrag der Lehrer an einer staatlichen Schule, unzweideutig den rechtlichen Verpflichtungscharakter (grund-)gesetzlicher Regelung herauszustellen, deren Respektierung allerdings in ihren allgemeinen Vorteilen begründet werden sollte; dies ist jedoch

nicht im Sinne einer Propagandapflicht mißzuverstehen.

Welche wissenschaftlich-politische Substanz sollte einer gesinnungsmäßigen Werte-Identi-

fikation zukommen, die nicht auf argumentativ vergleichende, freigebildete Einsichten in die Vorteile grundrechtlicher Ordnung beruht?

## V. Ergebnis

Halten wir abschließend die Kriterien wissenschaftlich-verfassungstreuer Verfahrensformen des Lehrers im politischen Unterricht fest:

1. Er ist gebunden an die gegenständlich-organisatorischen, gesetzlichen und behördlichen Regelungen bzw. kollegialen Absprachen bezüglich der Auswahl und Reihenfolge der Unterrichtsthemen, damit ein geordnetes, gleichwertiges und vergleichbares Unterrichtsangebot gewährleistet bleibt.

2. Er ist gehalten, nach den Regeln wissenschaftlicher Diskussion im Unterricht den Schülern gegenüber seine Quellen, Kategorien, Methoden und Fragestellungen insoweit auszuweisen, als diese willens und interessiert sind, diese kritisch analysierend zu vergleichen und zu überprüfen.

3. Er darf abweichende, ebenfalls wissenschaftlich begründbare Positionen nicht unterdrücken, sondern hat zumindest auf sie zu verweisen.

4. Ihm ist jeder Druck auf die Willens- und Entscheidungsbildung der Schüler verwehrt. Wohl aber ist er berechtigt und unter Umständen sogar verpflichtet, im Rahmen seines grundgesetzlichen Bildungsauftrages die Schüler zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte zu qualifizieren, politische Aktionen (der Schüler) antizipierend oder nachträglich in ihren Verlaufsformen, Bedingungen, Alternativen und Konsequenzen zu analysieren.

Was könnte und sollte angesichts dieser strengen Pflichten des Lehrers weiter an wissenschaftlicher Verfassungstreue im politischen Unterricht zu fordern sein?

# Konflikte und Konfliktbewältigung in der politischen Bildung

## I. Bilanz konflikttheoretischer Ansätze in der politischen Bildung

Konflikte sind alltäglich und allgegenwärtig. Sie begegnen uns in vergleichsweise harmlosen Streitigkeiten zwischen spielenden Kindern ebenso wie in todbringenden Gewaltaktionen des Krieges. Unterschiedliche Arten der Behandlung von Konflikten in der politischen Bildung haben tiefgreifende Konflikte in der politischen Bildung selbst hervorgerufen. Es bestehen Konflikte zwischen unterschiedlichen didaktisch-politischen Konzeptionen — „Konflikt“ ist zu einem Reizwort in der politischen Bildung geworden. Die damit einhergehende Verunsicherung von Lehrern, Studenten und Schülern hat ein Ausmaß angenommen, das es geboten erscheinen läßt, sich mit dieser grundlegenden Thematik zu befassen. Am Anfang steht daher eine knappe Bilanz:

Die sechziger Jahre (insbesondere deren zweite Hälfte) brachten eine zunehmende Betonung des Konfliktansatzes in der politischen Bildung. Partnerschafts- und Harmoniemodellen<sup>1)</sup> wurden Konflikt- und Emanzipationsmodelle entgegengestellt<sup>2)</sup>. Sozialwissenschaftlich zugrunde gelegt wurden die liberale Konflikttheorie Ralf Dahrendorfs<sup>3)</sup> und die kritisch-emanzipatorische Theorie der „Frankfurter Schule“<sup>4)</sup>. Für Dahrendorf galt es, „in Konflikten das fruchtbare und schöpferische Prinzip zu erkennen“<sup>5)</sup>. „Jenseits des Realitätsprinzips“ erschien Herbert Marcuse „die fortge-

setzte unterdrückende Organisation der Triebe weniger durch den ‚Kampf ums Dasein‘ erzwungen, als durch ein Interesse an der Verlängerung dieses Kampfes — ein Interesse der Herrschaft.“<sup>6)</sup>

Die meisten Auseinandersetzungen unterschiedlicher politisch-didaktischer Konzeptionen reduzierten daraufhin ihren Erkenntnis-horizont auf Konflikt- und Emanzipationskonzepte oder harmonisierendes und problemverharmlosendes Ordnungsdenken. Tatsächlich handelt es sich dabei um zwei Extremformen der Behandlung von Konflikten in der politischen Bildung<sup>7)</sup>. Die Realität von Konfliktsituationen und ihre Behandlung im Unterricht kam dabei immer wieder zu kurz.

Die „Tendenzwende“ in der ersten Hälfte der siebziger Jahre war eine Konsequenz des zunehmenden Konfliktpotentials in der Gesellschaft. Erscheinungen des Extremismus und Radikalismus, hervorgegangen aus der Protestbewegung der „Neuen Linken“, lieferten Rechtfertigungsargumente für konservative Gegenmaßnahmen. Deren Initiatoren hatten ohnehin von jeher einem sozialliberalen Demokratieverständnis und einer emanzipatorischen Veränderung der Gesellschaft skeptisch bis ablehnend gegenübergestanden<sup>8)</sup>.

<sup>1)</sup> Marcuse, S. 129.

<sup>2)</sup> Vgl. hierzu zuletzt die Kontroverse zwischen Kurt Gerhard Fischer und Klaus Hornung (K. G. Fischer, Wo steht die Politische Bildung heute? Versuch einer Standortbestimmung, der durchaus nicht frei von Unmut versucht wird, in: Materialien zur Politischen Bildung 1/1979, S. 67—73; K. Hornung, Gründe der Krise politischer Bildung. Bemerkungen zur Misere der fundamentaldemokratischen und emanzipatorischen Didaktik und zur Standortbestimmung Kurt Gerhard Fischers in der letzten Ausgabe der „Materialien“, in: Materialien zur Politischen Bildung 2/1979, S. 84—88); K. G. Fischer, Die Attraktivität des Grundgesetzes muß erhalten bleiben!, in: Materialien zur Politischen Bildung 3/1979, S. 74—77).

<sup>3)</sup> Vgl. hierzu einzelne Beiträge in: Heiner Geißler (Hrsg.), Der Weg in die Gewalt. Geistige und gesellschaftliche Ursachen des Terrorismus und seine Folgen, München/Wien 1978. Der Band beinhaltet 16 Referate einer fachwissenschaftlichen Tagung der CDU in Bonn am 29./30. 11. 1977.

<sup>1)</sup> Friedrich Oetinger, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953.

<sup>2)</sup> Paradigmatisch hierfür Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965 sowie die Neuauflage 1972.

<sup>3)</sup> Vgl. Ralf Dahrendorf, Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1965, insbes. „Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts“, S. 197—235. Dort auch die allgemeine Definition von „Konflikt“ und Typisierungen von Konflikten in dem hier gebrauchten Sinn (S. 201 ff., 206).

<sup>4)</sup> Vgl. hierzu unter der Vielzahl von öffentlichkeitswirksamen Arbeiten eine der einflußreichsten: Herbert Marcuse, Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1971, zuerst erschienen unter dem Titel „Eros und Kultur“ 1957.

<sup>5)</sup> Dahrendorf, S. 227.

Die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und die Richtlinien für den politischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen führten zu einem weitreichenden politischen Tendenzumschwung, der auch in der politischen Bildung einen starken Niederschlag fand. Zum Ausdruck kam dies

— in dem Protest der hessischen Elternvereine gegen die Rahmenrichtlinien;

— in einer Reihe von einseitig konservativ inspirierten Gutachten zu Rahmenrichtlinien und Schulbüchern für den politischen Unterricht;

— in der verstärkten Ablehnung von Schulbüchern, die ihrem Inhalt nach die Schüler zur Kritikfähigkeit erziehen wollten;

— in einem offiziösen Gegenkonzept zu konfliktorientierten und kritischen Ansätzen in der politischen Bildung<sup>9)</sup>;

— in den Thesen „Mut zur Erziehung“<sup>10)</sup>, die eine Richtungsänderung im Sinne normativ-ontologischer Gewissensbildung und Tugendlehre anstreben.

Verzerrungen und Überspitzungen, Eindimensionalität und Realitätsferne, die teilweise im Gefolge der „Konflikt- und Emanzipationspädagogik“ auftraten, bewirkten entsprechende konservative Reaktionen.

Eine tiefe Verunsicherung ist durch dieses konfliktorientierte/restaurative Wechselbad eingetreten. Die Auswirkungen halten unvermindert an. Betroffen sind davon Lehrer, Studenten und Schüler sowie der gesamte Bereich der politischen Bildung. Lehrer fragen skeptisch:

Wieweit dürfen wir bei der Behandlung von Konflikten im Unterricht überhaupt gehen?

Wie sollen wir uns im Unterricht mit dem Terrorismus auseinandersetzen, wenn wir nicht wagen, die eine oder andere uns wichtig erscheinende Quelle den Schülern zu Interpretation und Diskussion zugänglich zu machen?

Wie können wir die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik behandeln, wenn Probleme der Energieversorgung (Kernkraftwerke) und Analysen

<sup>9)</sup> Dieter Grosser/Manfred Hättich/Heinrich Oberreuter/Bernhard Sutor, Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, Stuttgart 1976 (hrsg. von W. Braun, W. Hahn, H. Maier u.a.).

<sup>10)</sup> Abgedruckt mit der Stellungnahme der „Tübinger Erklärung“, in: betrifft: erziehung 5/1978, S. 52f.

über die Folgen des weiteren quantitativen wirtschaftlichen Wachstums notwendigerweise zu einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Zuständen in der Bundesrepublik führen?

Wie sollen wir das politische System der Bundesrepublik zutreffend behandeln, wenn wir nicht wissen, wieweit wir die Rolle der Parteien, die Politik von Regierung, Opposition und Verwaltung, den Funktionsverlust der Parlamente und die Anstöße von Bürgerinitiativen kritisch und konfliktangemessen behandeln dürfen?

Wie sollen wir den Schülern Kenntnisse über den Nahost-Konflikt vermitteln, wenn wir nicht wagen, zentrale Konfliktelemente zwischen Israelis und Palästinensern offen zu diskutieren, um nicht in den Verdacht zu geraten, PLO-Sympathisanten zu sein?

Wie sollen wir die Rolle der Weltmächte USA und UdSSR im Mittelost-Konflikt (Iran, Afghanistan) realistisch darstellen, wenn wir unsicher sind über den Bonus, den wir der amerikanischen Politik als verbündeter Macht einräumen sollen, während wir die UdSSR vorwiegend in der Perspektive einer imperialistisch-aggressiven Supermacht sehen?

Wie sollen wir zutreffend das Verhältnis von Bundesrepublik und DDR bestimmen, wenn in einem Beschluß der Kultusministerkonferenz ein Vergleich der beiden deutschen Staaten gefordert wird, der die Bewertung der DDR ausschließlich dem Wertmaßstab des Grundgesetzes unterwirft?<sup>11)</sup>

Wie sollen wir Themen wie ‚Familie‘, ‚Jugend‘, ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ behandeln, wenn alle diese Themen mit Tabus belegt sind in einer Weise, daß nicht klar ist, wieweit die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Bundesrepublik für die Lehrfreiheit genutzt werden darf und wo möglicherweise Anschuldigungen eines nicht verfassungskonformen Verhaltens erhoben werden könnten?

Das Grundgesetz der Bundesrepublik gibt darauf ebensowenig eine rezeptartige Antwort wie die Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern<sup>12)</sup>. Konflikte sind somit — und dies auf pluralistisch-demokratischer Grundlage zu Recht — in den Grundnormen der Menschenwürde, der freien Entfaltung der Persön-

<sup>11)</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Die Deutsche Frage — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 23. 11. 1978, Bonn 1978, S. 15f.

<sup>12)</sup> Vgl. Lutz-Rainer Reuter, Die normativen Grundlagen des Politischen Unterrichts, Opladen 1979.

lichkeit, des Rechtsstaats und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung selbst angelegt und sind nur am jeweiligen Einzelfall und dessen strukturell-funktionaler Einbeziehung in die Gesamtzusammenhänge zu konkretisieren. Nur so sind sie in der politischen Bildung

zu veranschaulichen, zu bewerten und zu entscheiden. Die Analyse und Bewertung konkreter Konflikte auf pluralistisch-demokratischer Grundlage hilft undiskutierte und unkritische Gesinnungsvermittlung und konventionell-statische Institutionenkunde zu überwinden.

## II. Konsequenzen für die Behandlung von Konflikten

Als Konsequenz dieser Bilanz kann es nicht darum gehen, in Rückzugsgefechten rechthaberisch zu behaupten, dieses oder jenes Element der Dahrendorfschen Konflikttheorie oder der Emanzipationsansätze der Frankfurter Kritischen Schule seien objektiv richtig, sie seien nur falsch verstanden oder durch die Reaktion verfälscht worden. Ebenso wenig geht es darum, wichtige Denkanstöße konflikttheoretischer und kritisch-emanzipatorischer Richtung einfach über Bord zu werfen. Es sind vielmehr deren Leistungen und Schwächen unter den Bedingungen ihres wissenschaftlichen Diskussionsstandes, ihrer politisch-didaktischen Anwendung und ihrer praktischen Wirksamkeit zu überprüfen und daraus Schlußfolgerungen für Wissenschaft, Erziehung, Bildung und Politik zu ziehen.

Wichtig und unausweichlich ist hierbei die Feststellung, daß es — soweit geschehen — *falsch war und ist, Konflikte einseitig den Integrationsmechanismen einer ihren Ansprüchen nach normal funktionierenden Gesellschaft überzuordnen*. Jeder historische Rückblick vermag zu verdeutlichen, daß zwar in allen Gesellschaften zu jeder Zeit Konflikte vorhanden waren, daß jedoch die normale Entwicklung durch die Integrationsfähigkeit unterschiedlicher Gruppen in einer Gesellschaft gekennzeichnet war und nur die Anomalität (Kriege, Revolutionen, Gesellschafts- und Wirtschaftskrisen) durch die Dominanz von antagonistischen Strukturkonflikten. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß ausschließlich oder überwiegend in anomalen, dysfunktionalen gesellschaftlichen und politischen Situationen Konfliktzuspitzungen stattfinden, in denen sich Herrschende und Beherrschte in unversöhnlichem Gegensatz gegenüberstehen (Bürgerkrieg, Revolution) oder Staaten sich zu Allianzen zusammenschließen, die in der Ausschließlichkeit des Freund-Feind-Denkens gegeneinander Krieg führen. Bezeichnenderweise bricht im Anschluß an jede Revolution und an jeden Krieg ein mehr-

dimensionaler Konflikt wieder auf, in dem sich die zuvor eindimensionale Zuspitzung des Konfliktaustrags wieder auf eine stärker gestreute Breite widerstreitender Interessen verteilt. Es sei zusätzlich an dieser Stelle vermerkt, daß derartig vehementen Totalkonflikten in der Regel Konfliktunterdrückungen und -verdrängungen vorausgegangen sind, die zu einer derartig explosiven Lage geführt haben.

Analyse und Behandlung von Konflikten haben somit für die Normalsituationen und -entwicklungen von Gesellschaften und Staaten — „normal“ soll heißen: gemessen an ihren eigenen Ansprüchen und ihrem Selbstverständnis — deren Integrationsmechanismen und Integrationswirkungen zu berücksichtigen. Es sind Integrationsmechanismen, die maßgeblich Bewußtsein, Denken und Handeln der Mehrzahl der Menschen in einer Gesellschaft bestimmen — und häufig auch die Politik. Traditionen, Gewohnheiten und bestehende Strukturen — so mangelhaft sie allgemein oder unter bestimmten Wertgesichtspunkten (z. B. soziale Gerechtigkeit) sein mögen — haben auf das menschliche Zusammenleben und dessen politische Gestaltung durchweg stärkeren Einfluß als gesellschaftliche Konflikte. Dies trifft auch unter den Bedingungen tiefgreifender Strukturkonflikte zu, wie etwa zwischen Kapital und Arbeit in westlichen Industriegesellschaften oder zwischen autoritären Parteiführungen und wichtigen Teilen der Gesellschaft in einer Reihe osteuropäischer sozialistischer Staaten.

Aufgabe der Konfliktanalyse ist es, Konfliktpotentiale nachzuweisen und mit der Integrationsfähigkeit eines gesellschaftlich-politischen Systems oder mehrerer Systeme in Verbindung zu setzen. Eine derartige dialektische Methode geht davon aus, daß Konflikte ebenso selbstverständliche Bestandteile von Gesellschaften sind wie deren integrative Strukturen und Elemente. Ein *Übergewicht an Integration („Ultra-Stabilität“)* führt zur politi-

schen Kastration einer Gesellschaft. Nach aller bisherigen Erfahrung wird eine derartige Stabilität durch den Staat und nicht durch gesellschaftliche demokratische Prozesse garantiert. Die groteske Folge wäre für eine derart „stabile“ Demokratie, daß sie sich ihrer Demokraten entledigt. Eine *Überbetonung von Konflikten* vermindert oder behindert demgegenüber die Steuerungsfähigkeit der politischen und gesellschaftlichen Entscheidungszentren und führt damit zur *Funktionsunfähigkeit* der gesamten Gesellschaft.

Weder werden auf Dauer Konflikte durch Integrationsmechanismen aus der Welt geschafft, noch beinhaltet die Eskalierung eines Konfliktpotentials notwendigerweise die berechtigte Aussicht auf die Überwindung von Schwächen und Mängeln eines Systems. Vielmehr bestehen wechselseitige Bezugsverhältnisse zwischen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen, deren Funktionen und Dysfunktionen. Konsensus- und Zwangsmodelle der Gesellschaft<sup>13)</sup> sind somit in der Realität in je spezifischen Mischformen anzutreffen. Jede Gesellschaft (außer in Phasen der äußersten Krise) weist Verbindungen auf von:

Stabilität und Instabilität,

Statik und Dynamik,

Stillstand und Wandel,

Gleichgewicht und Ungleichgewicht,

Funktionalität und Dysfunktionalität,

Konsensus und Zwang,

Integration und Konflikt.

Daraus sind für die Bestimmung der Rolle von Konflikten in der politischen Bildung Konsequenzen zu ziehen. Eine Rückkehr zu Partnerschaftserziehung, Harmonie- und Gemeinschaftsmodellen kann keine ernst zu nehmende Alternative zur Korrektur fehlerhafter Einseitigkeiten und Fehleinschätzungen sein, die im Rahmen konfliktorientierter politischer Didaktik zutage traten. Es ist vielmehr an der Zeit, durch die Überprüfung verschiedenartiger Ansätze in der politischen Bildung Maßstäbe zu gewinnen, die das Erlernen des Verhaltens in Konfliktsituationen unter realen gesellschaftlichen Bedingungen in der politischen Bildung erleichtert. Im Vordergrund stehen dabei weder abstrakte ethische Normen (Sittlichkeit, Vertrauen, Dankbarkeit)

noch eindimensionale emanzipatorische Ansprüche. Beide Zielleitlinien erwiesen sich in der Vergangenheit als so realitätsfern, daß sie wenig dazu beitrugen, in der politischen Bildung dem einzelnen Hilfen anzubieten zur Bewältigung seiner alltäglichen Lebenssituationen, deren Einordnung in übergreifende gesellschaftlich-politische Zusammenhänge und für die daraus sich ergebenden Perspektiven.

Der wichtige und grundlegende Auftrag der politischen Bildung, mündige Demokraten zu erziehen, wird durch ein Demokratieverständnis eingelöst, das Konflikte nicht verdrängt oder verschleiert, sondern offenlegt, analysiert und nach überprüfbaren Wertepremissen und Zielen entscheidet. So werden demokratische Prozesse in der Gesellschaft gewährleistet und der Auslaugung durch einseitiges Ordnungs- und Sicherheitsdenken mit dem einhergehenden Verlust bürgerlichen demokratischen Selbstbewußtseins und einer Tendenz zu politischer Ängstlichkeit und Passivität entgegengewirkt.

Anzuknüpfen ist an bestehenden unterschiedlichen Denkstrukturen und Verhaltensweisen als den Ergebnissen unterschiedlicher Sozialisationsprozesse in einer demokratischen Gesellschaft<sup>14)</sup>. Hierzu erbrachten empirische Untersuchungen immer wieder Hinweise auf ein politisch überwiegend konfliktscheues Verhalten in der Bundesrepublik<sup>15)</sup>. Es darf allerdings keine Verharmlosung von Konflikten geben, nur weil ein Teil der davon Betroffenen nicht über ein entsprechendes Problem- und Konfliktbewußtsein verfügt. Beispiele hierfür beziehen sich auf Probleme des technologischen „Fortschritts“ (Gift, Schmutz, Lärm), Konflikte im Zusammenhang mit einer Fortsetzung des quantitativen wirtschaftlichen Wachstums (Kernenergie, Energiesparen, alternative Energiegewinnung, Sicherung des wirtschaftlichen Wohlstandes und der Arbeitsplätze), Dilemmata zwischen Anforderungen der inneren Sicherheit (Verfassungsschutz, polizeiliche Computerkontrolle, Extremistenabwehr) und legitimen persönlichen Freiheitsrechten, Ursachen und Wirkungen täglicher inhumaner Lebensverhältnisse durch „Wohnmaschinen“ sowie die psychische und physische Gesundheit gefährdenden Arbeitsplatzverhältnisse.

<sup>14)</sup> Vgl. hierzu Wolfgang Behr, Strukturprobleme der politischen Bildung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 5/1973, S. 39ff.

<sup>15)</sup> Martin und Sylvia Greiffenhagen, *Ein schwieriges Vaterland. Zur Politischen Kultur Deutschlands*, München 1979, S. 122ff.

Konflikt- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln unter den Bedingungen einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaftsstruktur ist eine schwierige Aufgabenstellung für die politische Bildung. Geht es etwa um das „Ja“ oder „Nein“ zum Bau von Kernkraftwerken, so vertritt ein Ingenieur, der an der Herstellung von Kernkraftwerken mitwirkt, legitimerweise eine andere Auffassung als ein davon betroffener Landwirt oder Winzer. Deren Einstellungen können auch ihre Kinder beeinflussen, so daß das pluralistische Meinungs- und Interessenspektrum der Gesellschaft in Schulklassen reproduziert wird. Es entsteht so ein Entscheidungskonflikt zwischen vielfältigen Dimensionen — nicht nur „der gesellschaftlichen Dimension“ oder „der Dimension der Betroffenen“, sondern *vielfältigen gesellschaftlichen Dimensionen* und den *Dimensionen vieler Betroffener*. Zu berücksichtigen sind hierbei *differenzierte bestehende Macht- und Interessenverhältnisse*, vor allem im Bereich

— des *Staates* auf der Grundlage von dessen zentraler Entscheidungskompetenz und dessen erwarteter Fähigkeit, diese auch exekutiv durchzusetzen, dabei allerdings die Gesamtzahl gesellschaftlicher Interessen soweit wie möglich zu berücksichtigen;

— der *Wirtschaft* auf der Grundlage des technologischen Wissens, des dadurch bedingten Informationsvorsprungs sowie damit verbundener verbesserter Durchsetzungsmöglichkeiten für eigene Interessen;

— der *Gesellschaft* auf der Grundlage gruppenpezifischer Pluralität und entsprechender Vielfalt der Meinungs- und Willensbildungsprozesse sowie deren sich gegenseitig teilweise ausschließenden Realisierungsmöglichkeiten;

— der *legitimen Grundlagen der Verfassung*.

Die Vielfalt dieser Macht- und Interessenverhältnisse zeigt sich in der Rolle von Parteien und Verbänden, Bundestag und Landtagen, Bundesregierung und Landesregierung, Regierungen und Oppositionen, Bürgerinitiativen und Gerichtsentscheidungen. Gerade der Konflikt um den Bau von Kernkraftwerken vermag zu verdeutlichen, daß es sich hierbei nicht um einen simplen Strukturkonflikt

zwischen Kapital und Arbeit handelt, sondern um ein äußerst differenziertes, mehrdimensionales Konfliktpotential. So sprachen sich etwa Gewerkschaftsvorsitzende nach teilweisem Widerstand und unschlüssigem Zögern mit Einschränkungen für den weiteren Bau von Kernkraftwerken aus<sup>16)</sup>. Ein gutes Beispiel ist weiterhin die äußerst vielfältige Ökologie-Bewegung in der Bundesrepublik (Grüne, Bunte, Kernkraftgegner, Alternative, biologische Landwirte). Traditionelle orthodoxe Raster der Gesellschaftseinteilung (Klassen, Intelligenz, Progressive) versagen, wenn sie dazu herhalten sollen, die an diesem Konfliktpotential Beteiligten schubladenförmig einzuteilen.

Das erhöhte und vielfältige Konfliktpotential in den entwickelten westlich-demokratischen Industriegesellschaften bringt es mit sich, daß es immer schwieriger wird, einen die jeweilige Gesellschaft integrierenden Konsens im je konkreten Einzelfall kurzfristig herzustellen. Derartige Konsense setzen voraus, daß Konfliktregelungen erreicht werden, die

— mehrheitsfähig,

— integrationsfähig und

— kompromißfähig

sind. Die Vielzahl häufig widersprüchlicher Grundsatz- und Einzelentscheidungen verhindert die Realisierung umfassender gesellschaftlicher und politischer Konsensbildungen. Die Konsequenz daraus ist, daß die Menschen in den westlichen demokratischen Industriegesellschaften mehr denn je dazu befähigt sein müssen, in Konflikten zu leben, dennoch jedoch nicht zu resignieren, sondern Konfliktregelungsstrategien zu entwerfen, die ihnen die Wahrnehmung eigener Interessen erlauben. Dies alles hat sich auf dem Boden eines demokratisch-pluralistischen Grundkonsenses zu vollziehen.

<sup>16)</sup> DGB-Vorsitzender Vetter warnte z. B. auf dem 11. Kongreß der IG Bergbau und Energie 1976 vor Gefahren, die von der Behinderung des geplanten Baus von Kernkraftwerken ausgingen. Das „Wohl und Wehe“ von Arbeitnehmern könne nicht von dem begrenzten Interessensblickwinkel der Bürgerinitiativen abhängig gemacht werden (Frankfurter Rundschau 25. 11. 1976).

### III. Mehrdimensionale Konfliktfähigkeit

Konsensbildung durch „optimale Objektivierung“<sup>17)</sup> oder „in Wahrheit“<sup>18)</sup> ist in einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft wegen deren legitimer Komplexität und wegen des sozioökonomischen Wandels mit der entsprechenden Vielfalt und Widersprüchlichkeit politisch-gesellschaftlicher Meinungs- und Willensbildungsprozesse nicht möglich. Individuelle Entscheidungsfähigkeit („Herr über das eigene Leben“) tritt an die Stelle des ehemals einheitlichen und für jeden verbindlichen Volks- und Nationsgedankens („Für Gott, Volk und Vaterland!“). Unterschiedlich bestimmbare Standorte und Wertepremissen sowie die Einbeziehung und Auswahl vielfältiger Dimensionen ersetzen autoritär-uniforme Gesinnungsbildung. Dies ist die geschichtlich neue Situation, die enorme Konflikte auf vielen Ebenen beinhaltet. Deren Bewältigung setzt neue Fähigkeiten der Lebensgestaltung der Menschen in diesen Gesellschaften voraus. Entsprechende Lernprozesse sind in der politischen Bildung zu vermitteln. Welcher Art ist die damit verbundene Konfliktfähigkeit, die jedem einzelnen helfen soll, sich in seiner konfliktreichen Umwelt selbstbewußt zu bewegen, sich zu entwickeln und die Erfüllung von Zielen zu realisieren?

Hierzu gehört zunächst die Fähigkeit zur Einsicht in die Selbstverständlichkeit von Konflikten im Rahmen des menschlichen Zusammenlebens, in Gruppen und Gesellschaften sowie deren spezifische Ausprägungen unter den Bedingungen einer modernen demokratischen Industriegesellschaft. Es gehört weiterhin dazu die Fähigkeit zur Einsicht, daß Konflikte weder Selbstzweck, noch Zufall oder Schicksal im Leben des einzelnen Menschen, menschlicher Gruppen oder Gesellschaften sind. Daraus resultiert die Erkenntnis zur *Be-fähigung zu alternativem Denken und Handeln* unter den Bedingungen komplexer und widersprüchlicher Gesellschaftsstrukturen. Traditionen, Gewohnheiten, Institutionen und Zwänge wirken dabei ebenso mit wie berechnete eigene Interessen, die darauf gerichtet sind, das eigene Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.

<sup>17)</sup> Samuel B. Robinsohn, *Erziehung als Wissenschaft* (hrsg. von F. Braun u.a.), Stuttgart 1973.

<sup>18)</sup> Vgl. Thesen „Mut zur Erziehung“, a.a.O.

Prämissen und Ziele gesellschaftlichen und politischen Denkens und Handelns sind durch die Vermittlung entsprechender Lernprozesse in der politischen Bildung in ihrer *Multidimensionalität* zu bestimmen, offenzulegen, zu diskutieren und immer wieder auf neue Erscheinungen und Wandlungsprozesse gesellschaftlicher Entwicklungen zu beziehen. Partnerschafts- und Harmonisierungskonzeptionen sind hierbei in ihrem Leistungsvermögen ebenso begrenzt wie eindimensional konzipierte oder interpretierte konfliktdidaktische Ansätze. Statt dessen ist es erforderlich, daß durch politische Bildung

— die *Zusammenhänge* des politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens vermittelt werden;

— ihre wichtigen *integrativen Elemente* erkannt und beurteilt werden können;

— die damit in Verbindung stehenden *Dysfunktionen und Konflikte* einschätzbar und bewertbar gemacht werden;

— in einem *dialektischen Denk- und Handlungsprozeß* die Multidimensionalität der gesellschaftlichen und politischen Realität sowie der eigenen Interessen und Bedürfnisse im Sinne legitimer Selbstverwirklichung (Grundrechte) miteinander in Bezug gesetzt werden. Für die politische Bildung in der Bundesrepublik ist hierbei das Grundgesetz prinzipielle Bezugsbasis und gültiger Bezugsrahmen.

Dieses politisch-didaktische Konzept des Lernens von Konfliktfähigkeit beinhaltet gleichzeitig die Absage an eine scheinbar neutrale und objektive politische Bildung, die sich damit begnügt, Fakten aufzuzeigen oder allgemeine „konsensfähige“ Ziele zu formulieren. Gefordert ist statt dessen eine politische Bildung, die mit der Fähigkeit des Lernens für Konfliktsituationen die Fähigkeit zur Entscheidung verbindet. Komplexität und Wandel der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse verlangen weiterhin, daß diese Entscheidungen weder dogmatisch noch „auf ewig“ gefällt werden. Sie unterliegen vielmehr selbst dem sozialen Wandel, sind gegebenenfalls zu revidieren und begründet neu herbeizuführen.

Aus dem bisher Dargelegten ergibt sich, daß es in der vorliegenden Konzeption für die politische Bildung nicht um ein Lernen von Konfliktfähigkeit geht mit dem eindimensionalen Ziel der Eskalation von Konflikten. Vielmehr beinhaltet sie die *Vermittlung* und das *Lernen der Einschätzung von Konflikten* unter den Bedingungen objektiver, realer gesellschaftlicher und politischer Zustände und Entwicklungen sowie subjektiver Betroffenheit, Interessen, Ziele und Wertvorstellungen<sup>19)</sup>. Dies setzt die Fähigkeit zur *Kalkulation von Konflikten* voraus. Konfliktkalkulation ist ohne die Fähigkeit, Konflikte zu erkennen, zu analysieren und zu bewerten nicht möglich. Dies wiederum befähigt zur *Konfliktbewältigung*. Sie ist nur möglich, wenn Konflikte offengelegt werden als Voraussetzung für die Regelung sowohl alltäglicher Lebenssituationen als auch politischer Entscheidungsprozesse. *Die Aufrechterhaltung der Integration einer Gesellschaft, die Regelung oder gar Lösung ihrer Konflikte, setzt mithin die Offenlegung von Konflikten, Konfliktanalyse, Konfliktfähigkeit und Konfliktbewältigung in dem beschriebenen dialektischen Verhältnis voraus*. Wertedimensionen in diesem Prozeß sind Solidarität, Frieden, Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Selbst- und Mitbestimmung.

Konfliktbewältigung schließt ein, daß Konflikte nicht zwangsläufig in dem ursprünglich beabsichtigten Sinne geregelt oder gelöst werden können. Konfliktbewältigung meint in einem derartigen Fall die subjektive Fähigkeit, unter den Bedingungen eines Konflikts leben und ihn aushalten zu können in der Erkenntnis, daß Konfliktregelung unmittelbar und kurzfristig nicht möglich ist, daß allerdings Konfliktregelungsstrategien entwickelt werden können, die erwarten lassen, daß ein bestehender Konflikt durch die Einleitung von

Entwicklungsprozessen so gemindert werden kann, daß er mittel- oder langfristig an negativer Wirksamkeit verliert. Gleiches gilt für die Regelung von Konflikten durch alternatives Lernen und Handeln, neue Schwerpunktsetzungen, neue Perspektiven und die dadurch bedingte Verlagerung und Abschwächung von Konflikten mit der daraus resultierenden Möglichkeit der Konfliktbewältigung<sup>20)</sup>. Derartig alternatives Denken bleibt weder in vordergründiger Realität befangen, noch verliert es sich in perspektivlosen Utopien.

Die Auffassung, Konflikte könnten kurzfristig durch radikale Strukturveränderungen der Gesellschaft aus der Welt geschafft werden, sind realitätsfern, schaffen — insbesondere bei Jugendlichen — falsche Wunschträume und führen letztlich (da sie sich nicht realisieren lassen) zu Resignation, Unsicherheit, Verzweiflung und Ängsten und damit zum Gegenteil dessen, was politische Bildung in einer Demokratie bewirken soll: Die Entwicklung selbständiger und verantwortungsbewußt denkender und handelnder Persönlichkeiten.

Folgende *Fähigkeiten* soll politische Bildung zur Bewältigung von Konflikten vermitteln:

— Die Fähigkeit, bestehende Zustände und daraus sich ergebende Entwicklungen mehrdimensional (d. h. unter verschiedenartigen Aspekten, unter den Gesichtspunkten verschiedenartiger Betroffener) zu analysieren. Hierzu bedarf es der Anwendung empirisch-analytischer Verfahren, der Einbeziehung historischer, vor allem zeitgeschichtlicher Erkenntnisprozesse sowie eines struktur-funktionalen Rastermodells<sup>21)</sup>, in das die systemimmanent gewonnenen Erkenntnisse einge-

<sup>19)</sup> Vgl. hierzu auch Friedrich Bilzer, *Konfliktlernen*. Informationsbedingungen und kommunikative Voraussetzungen von Konfliktbewußtsein, Konfliktfähigkeit und Konfliktbewältigung, Frankfurt/Main 1978, S. 68ff. Bilzer betont einerseits zu Recht Informationsbedingungen, „(meta-)kommunikative Kompetenz“ (S. 89ff., 93ff.) und Sprechakte (s. 91ff.) als *objektive* Voraussetzungen zur Bewältigung von Konflikten, vernachlässigt allerdings andererseits — wie auch andere Autoren vor ihm, z. B. Sigris, Watzlawick, Jackson, Baacke, Gronemeyer, Bahr — den im vorliegenden Beitrag politisch-didaktisch akzentuierten Aspekt der *subjektiven Fähigkeit und Bereitschaft* der an Konflikten Beteiligten, Konflikte *in sich selbst und mit anderen* dialektisch zu bewältigen.

<sup>20)</sup> Dies erscheint als wichtiges Konzept zur Bewältigung der Problem- und Konfliktsituationen Jugendlicher, z. B. der Jugendarbeitslosigkeit. Vgl. hierzu Walter Heidrich, Henning Schierholz, Rudi Swoboda, *Alternatives Lernen mit dem Ziel ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung*, in: Materialien zur Politischen Bildung, Sonderheft 1979, S. 19—23.

<sup>21)</sup> Vgl. als Beispiel Wolfgang Behr, *Gesellschaft und Politik*. Ein sozialwissenschaftliches Systemmodell für den Politikunterricht, in: Wolfgang W. Mikkel, *Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern*, München 1979, S. 52—67. Vgl. weiter das Kapitel „Der Systemvergleich Bundesrepublik Deutschland — DDR in der politischen Bildung“ in: W. Behr, *Bundesrepublik Deutschland — Deutsche Demokratische Republik. Systemvergleich Politik — Wirtschaft — Gesellschaft*, Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz 1979, S. 179—187.

ordnet und miteinander verbunden werden können. Entsprechende Grundlagenqualifikationen der Konfliktbewältigung können allen Lernenden in der politischen Bildung vermittelt werden, sofern eine politische Didaktik entsprechend konzipiert ist;

— die Fähigkeit, unter den Bedingungen mehrdimensional wirksamer Ereignisse die eigenen Interessen zu erkennen und unter den gegebenen realen Zuständen und Entwicklungen wahrzunehmen (kritisch-dialektische Theorien und Methoden; struktur-funktionale Theorien und Methoden);

— die Fähigkeit, die sich wandelnde und weiterentwickelnde Realität und die eigenen Interessen in ein begründetes gesellschaftsbezogenes und politikorientiertes Handeln umzusetzen (politische Wahlentscheidungen, Eintritt in eine politische Partei und/oder Verbände, Mitbeteiligung und Mitbestimmung in verschiedenen Bereichen, private und öffentliche Diskussionen, Meinungs- und Willensbildungsprozesse, Solidarisierung mit Betroffenen, Petitionen, Aktivitäten im Rahmen von Parteien und Verbänden, Mobilisierung der Öffentlichkeit, Nutzung von Medien, Demonstrationen, Bürgerinitiativen, Streik, Gerichtsentscheidungen, legales Widerstandsrecht).

In jedem *Einzelfall* geht es um die Fähigkeit

— die allgemeine Einschätzung und die Besonderheit des Einzelfalles aufeinander abzustimmen;

— Vorteile und Nachteile der gegebenen Situation und ihre Entwicklung abzuwägen und in gesellschaftliche und politische Dimensionen einordnen zu können;

— die eigenen Interessen zu reflektieren und diese unter mehrdimensional abgeschätzten Gesichtspunkten zu kalkulieren;

— sich nicht von Vorurteilen, Haß, Feindbildern, ideologisch-dogmatischen und irrational bedingten Verzerrungen leiten zu lassen;

— Gruppenprozesse einzuschätzen und soviel Selbstbewußtsein zu entwickeln, daß die Selbständigkeit der eigenen Entscheidung auch im Rahmen der Gruppensolidarität und möglicher oligarchischer Führungstendenzen gewahrt bleibt;

— zu überlegen, inwieweit nicht durch die Vermeidung des Aufbrechens von Konfliktpotentialen auf andere Weise Einfluß auf gesellschaftliche Prozesse und deren alternative Entwicklungsmöglichkeiten genommen werden kann;

— Ziele und geeignete Mittel zur Zielerreichung zu kennen und unter Beachtung dieser Ziel-Mittel-Relation Entscheidungen zu treffen;

— die gewählten Mittel zum Austragen oder zur Vermeidung von Konflikten überlegt und angemessen einzusetzen;

— mögliche Erfolge bzw. Mißerfolge der angewandten Konfliktregelungsstrategie sowie deren Auswirkungen zu überprüfen und daraus zu lernen.

In der politischen Bildung ist Konfliktbewältigung nötig in den vielfältigen Fällen der *unmittelbaren und mittelbaren Betroffenheit*. Dies gilt für Schüler der Primarstufe im Zusammenhang mit Spielkonflikten, Konflikten auf Grund von Lebensverhältnissen (z. B. Familie, Wohnung), Konflikten in der Schule u.a. Immer geht es darum, diese Konflikte nicht als leicht aufhebbar hinzustellen, wenn nur diese oder jene Grundstruktur verändert würde. Vielmehr ist auf ein Leben in Konflikten vorzubereiten, in dem derjenige mit Konfliktsituationen am besten fertig wird, der in der Lage ist, sie zu erkennen, zu beurteilen und sein Leben entsprechend zu gestalten. Eine Erziehung zum Opportunismus ist damit so lange nicht verbunden, als der Grundrechtekatalog des Grundgesetzes die verbindliche Normensetzung für die politische Bildung in der Bundesrepublik und die durch sie zu vermittelnden Lernprozesse und Fähigkeiten darstellt (etwas anderes wäre in der Tat verfassungswidrig).

In prinzipiell gleicher Weise sind Jugendliche in der Sekundarstufe I und II von Konflikten betroffen: Konflikte in der Freizeit (Freundschaften, Sexualprobleme), Generationenkonflikt, Konflikte im Zusammenhang mit abweichendem Verhalten (psychosoziale Störungen, Alkohol- und Drogenkonsum, Jugendkriminalität, Selbstmordversuche). Das Ziel, Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung in der politischen Bildung zu vermitteln, besteht konkret nicht darin, Familienkonflikte oder andere Konflikte in einer Weise für die Schüler und Jugendlichen manifest zu machen, daß daraus tiefgreifende persönliche und private Auseinandersetzungen entstehen. Wohl aber kann an konkreten Beispielen, die die Betroffenheit der Jugendlichen einbeziehen, die räumliche und zeitliche Dimension der Entstehung und Auswirkung von Konflikten gezeigt werden, Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Bewältigung, Intensität und Regelbarkeit sowie die Einschätzbarkeit von Größenordnungen latenter und manifester Konfliktpotentiale und

Konflikte. Prinzipiell gleiches gilt für die Konfliktbewältigung im Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern oder für Lehrlinge in ihrem Ausbildungsbetrieb. Konflikte, die eskalieren, ohne daß sich Chancen für ihre sinnvolle Regelung zeigen oder abschätzen lassen, deuten auf mangelnde Fähigkeit zur Konfliktbewältigung bei den Beteiligten hin. Auch diese wichtige Erkenntnis hat die politische Bildung zu vermitteln.

Anknüpfungspunkte für *mittelbare* Konfliktbetroffenheit liefern aktuelle und die Schüler interessierende Berichte und Nachrichten in den Medien sowie durch Familienangehörige, Freunde, Mitschüler u.a. Im Rahmen derartiger sozialer Interaktionen sind auch Motivationen für das Interesse an politischen und gesellschaftlichen Themen in der politischen Bildung zu erwarten. Gegenwärtig schließt dies etwa Probleme um die Energieversorgung, die starke Anhebung der Öl- und Benzinpreise in Verbindung mit allgemeiner Preissteigerung, die Auseinandersetzungen um die Kernenergie, Menschenrechtsfragen in Ost und West, Probleme der Überwachungspraxis des Verfassungsschutzes, wirtschaftliche Prozesse und Entwicklungen des Arbeitsmarktes, Widersprüche zwischen Konsum-/Freizeitmöglichkeiten und Arbeitsverhältnissen ein.

Auch in den Fällen mittelbarer Betroffenheit beinhaltet Konfliktbewältigung nicht die Hinlenkung auf die Ausweitung von Konfliktpotentialen und die unmittelbar damit verbundene spontane und wenig reflektierte politische Aktion. Vielmehr ergibt sich eine umfangreiche Skala von Verhaltensmöglichkeiten als Folge der Einschätzung von Konflikten und ihrer weiteren Entwicklung. Die Handlungsformen reichen hierbei von persönlichen Meinungsäußerungen im kleinen Kreis über verschiedene Stufen der Meinungsbildung in formalen und informellen Gruppen (Parteien, Verbände, mitbestimmte Gremien, Selbstverwaltungsorgane, kommunale Planung, Bürgerinitiativen, Demonstrationen) bis hin zu der *ultima ratio* des grundgesetzlich gebotenen Widerstandsrechts gegen Gefahren der Beseitigung von Demokratie, Rechtsstaat und Freiheit in der Bundesrepublik Deutschland (Art. 20, Abs. 4 Grundgesetz).

Didaktische Entscheidungen zugunsten einer derartigen Konfliktbewältigung in der politi-

schen Bildung sind von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und Forschungsergebnissen her gerechtfertigt. Was fehlt, ist eine Bildungspolitik zur Umsetzung dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse und Ergebnisse für die Praxis der politischen Bildung. Parteien, Parlamente, Regierungen, Verbände, Eltern, Lehrer, Schüler und Bürgerinitiativen haben hierbei auf pluralistisch-demokratischer Grundlage — und damit im legitimen Konflikt unterschiedlicher Interessen — versucht, ihre jeweiligen Auffassungen gegenüber Widerständen anderer Seiten durchzusetzen. Was dabei herauskam, war bisher allerdings immer wieder wenig ermutigend. Die in vielen Untersuchungen konstatierte Unwirksamkeit der politischen Bildung und damit die wenig gelungene Erfüllung des Auftrages einer Erziehung zu mündigen Demokraten durch die Schule und andere Bildungsinstitutionen stellen drängend die Frage nach einer *Neuorientierung*. Diese kann allerdings nur vollzogen werden, wenn die berechtigte Abwehr politischer Extremisten nicht gleichgesetzt wird mit der Vermeidung und Unterdrückung von Konflikten, die in der Gesellschaft objektiv vorhanden sind. Vielmehr müssen Konflikte Gegenstand politischer Bildung sein. Die Aufgabe der politischen Bildung besteht darin, Hinweise und Hilfestellungen zur Konfliktbewältigung zu geben.

Moderne Industriegesellschaften sind weitgehend durch die Anonymität ihrer Konfliktsachen und auch deren Folgen gekennzeichnet. Wer ist für welche Ursachen und Folgen verantwortlich? Jeder Umweltskandal (z. B. der jüngste Munitions- und Giftgasskandal in Hamburg) zeigt erneut, wie schwierig diese Frage in der Praxis zu beantworten ist. Gleiches gilt für eine Vielzahl von täglichen Konfliktfällen in der Öffentlichkeit, die sich tief im Leben des einzelnen niederschlagen. Identitätskrisen und Desorientierung einer erschreckend zunehmenden Anzahl von Jugendlichen zeigen die Unfähigkeit dieser Jugendlichen und der mit ihnen Verantwortlichen, in den Konflikten dieser Gesellschaft und der sich wandelnden Umwelt zu leben und sie zu bewältigen. Dies sollte für die politische Bildung Herausforderung genug sein, ihren dringend erwarteten Beitrag zur Konfliktbewältigung zu leisten.

## Der Beitrag der Erdkunde zur politischen Bildung

Seit den sechziger Jahren hat sich das Verständnis des Schulfaches Erdkunde so verändert, daß der Erdkundeunterricht heute fast unbestritten in der Sekundarstufe I dem Lernbereich politische Bildung/Gesellschaftslehre und in der Sekundarstufe II dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet ist. Der Paradigmenwechsel der wissenschaftlichen Geographie, der Vorrang der Sozialgeographie, hat maßgebliche Voraussetzungen dafür geschaffen. Die Geographiedidaktik hat auf diese Entwicklung hauptsächlich inhaltlich reagiert. Sie hat eine curriculare Überarbeitung der Unterrichtsstoffe geleistet und das sozialgeographische Konzept, mit kognitiven und methodisch-instrumentellen Lernzielen verbunden, in Rahmenlehrpläne und

Schulbücher übertragen. Die didaktische Analyse und Berücksichtigung der Lernbedingungen der Schüler sowie die Koordinierung der geographischen Lernziele mit den Zielen politischer Bildung traten dagegen in den Hintergrund.

Mit diesem didaktischen Diskussionsbeitrag ist beabsichtigt, auf das Desiderat hinzuweisen und die Lücke füllen zu helfen. Wie der Titel des Aufsatzes zeigt, geht es nicht darum, eine umrißhafte Skizze für eine gesellschaftlich-politisch akzentuierte Geographiedidaktik vorzustellen; die didaktischen Überlegungen konzentrieren sich vielmehr auf den Beitrag, den erdkundlicher Unterricht als Arbeitsschwerpunkt innerhalb der politischen Bildung/Gesellschaftslehre leisten kann.

### I. Auswahl der Unterrichtsstoffe

Gesellschaftliche und politische Strukturen und Entwicklungen werden wesentlich mitbedingt durch natur- und sozialräumliche Faktoren. Auseinandersetzungen der Gesellschaft, gesellschaftlicher Gruppen und Organisationen mit der Natur finden ebenso wie soziale, politische, wirtschaftliche, technische und kulturelle Prozesse ihren sichtbaren Ausdruck in räumlichen Strukturen. Zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und den geographischen Räumen, in denen sie wirksam werden, bestehen also Wechselbeziehungen, deren Verständnis für gesellschaftlich-politisches Lernen unverzichtbar ist. Raum- und Umweltbewußtsein ist Bestandteil politischer Bildung und notwendige Voraussetzung dafür, daß der demokratische Bürger sachkundig und verantwortlich handeln kann.

Wie die curriculare Diskussion über die erdkundlichen Unterrichtsstoffe gezeigt hat, ist es didaktisch nicht mehr zu vertreten, daß man die Sachgebiete der wissenschaftlichen Geographie in linearer Folge in den Schulunterricht übernimmt. Schon in der Zeit stofforientierter Lehrpläne war es für die Erdkundepläne ein großes Problem, die Stofffülle zu bewältigen<sup>1)</sup>. In den beiden letzten Jahrzehnten hat sich die Geographie als dynamische Wissenschaft weiterentwickelt und vielfältig auf-

gegliedert. Neue gesellschaftliche Bereiche (z. B. Umwelt, Regionalplanung) werden wissenschaftlich bearbeitet. Neue Teildisziplinen (insbesondere die Sozialgeographie) sind in den Vordergrund getreten<sup>2)</sup>. Innerhalb der geographischen Teildisziplinen (z. B. der Sozialgeographie) gibt es wiederum verschiedene methodische Forschungsansätze<sup>3)</sup>.

Die Fülle und Vielfalt wissenschaftlich erarbeiteter geographischer Erkenntnisse spricht allein schon gegen eine fraglose Übertragung

<sup>1)</sup> Vgl. z.B. M.F. Wocke, Das Problem eines exemplarischen Erdkundeunterrichts, in: H. Roth, A. Blumenthal (Hrsg.), Auswahl 6. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Hannover 1965, S. 43. Wocke erklärt die Stofffülle damit, daß jedes Stück der Erdoberfläche eine einmalige Erscheinung im Raum sei, deshalb sei die Erdkunde als Lehre von den Einmaligkeiten der Erdoberfläche von der Stofffülle besonders betroffen.

<sup>2)</sup> Vgl. „Unterschiedliche Darstellungen zum System der Geographie“ bei H. Bobek, Gedanken über das logische System der Geographie, in: W. Storkebaum (Hrsg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, Darmstadt 1967, und G. Hard, Die Geographie, Berlin 1973.

<sup>3)</sup> Z. B. Das Lebensgruppenkonzept, den sozialökologischen, den indikatorischen, den sozialräumlichen und den prozessualen Ansatz. Vgl. E. Thomale, Sozialgeographie. Eine disziplingeschichtliche Untersuchung, Marburg 1972, S. 209 ff., und K. Ruppert, F. Schaffer, Zur Konzeption der Sozialgeographie, in: Geographische Rundschau, 6/1969, S. 205 ff.

dieser Ergebnisse in den erdkundlichen Unterricht. Eine Abbilddidaktik, die Wissenschaft auf einem niedrigeren Verständnisniveau an die Schüler bringen will, würde den Unterricht mit Stoff überladen. Weil geographische Wissenschaft und Schulunterricht nicht auf systematische Zusammenarbeit hin organisiert sind, würden die Schüler außerdem überfordert, wenn sie im Lernprozeß die in wissenschaftlicher Arbeitsteilung herausgebildete Fachstruktur relativ unvermittelt, ohne das notwendige Verständnis ihrer Entstehung und ihres Sinnzusammenhangs, übernehmen müßten.

Wie die Diskussion der letzten Zeit um das Selbstverständnis der Geographie und die Reichweite und Abgrenzung des Faches zeigt, kann man auch nicht mehr schlechthin von der Geographie reden, deren Arbeitsergebnisse nur zu elementarisieren wären, um sie in die Lehrpläne und den Unterricht der ver-

schiedenen Schulformen und Schulstufen übertragen zu können.

Diese Einschränkungen sind kein Einwand gegen die übereinstimmende Auffassung in der Geographiedidaktik, daß die Unterrichtsstoffe wissenschaftsorientiert auszuwählen sind. Diese Auswahl geschieht mit Hilfe von didaktischen Kriterien. Die geographiedidaktische Aufgabe bei der Stoffauswahl besteht darin, auf einer ersten Arbeitsstufe wesentliche Inhalte und damit verbundene Fragestellungen und Methoden aus der Bezugswissenschaft und ihren Teildisziplinen als Unterrichtsgegenstände zu ermitteln. Im folgenden werden zunächst wissenschaftsbezogene Gegenstände in Übereinstimmung mit Geographiedidaktiken gesichtet und aufgelistet, indem auf Stoffkataloge und Pläne zurückgegriffen wird, die im Zusammenhang mit der neueren didaktischen und curricularen Diskussion entstanden sind.

Stoffe	Stichwörter
Erde als Himmelskörper	Erde im Weltraum, Landschaft, Landkarten, Gradnetz, Verteilung von Land und Wasser, Erddrehung, Jahres- und Tageszeiten, Zeitzonen
Meere	Gezeiten, Meeresströmungen, Winde, Stürme, Sturmfluten, Küsten, Landgewinnung, Küstenschutz, Inseln, Häfen, Seeverkehr, Fischerei, Nahrung und Rohstoffe aus dem Meer
Gebirge	Gebirgsformen, Hochgebirge, Gletscher, Lawinen, Gebirgsklima, Almwirtschaft, Gebirgstäler, Verkehrswege, Mittelgebirge
Trockenräume der Erde	Wüstentypen, Oasen, Wüstenklima, Bewässerungsmöglichkeiten, Erdölfelder, Trockensteppen, Viehzucht, Wildtierreservate
feuchtheiße Gebiete der Erde	Tropenklima, Regenwald, tropische Landwirtschaft, tropische Güter (z. B. Kaffee, Kakao, Kautschuk, Edelhölzer, Tropenfrüchte)
Kältegebiete der Erde	Polargebiete, ewiges Eis, Polarmeere, Polarklima, Tundra, Eskimoleben, Eiszeiten
Klimazonen und Höhenstufen	Temperaturzonen, Klimakarte, Höhenstufen in tropischen und subtropischen Gebirgsländern
Eingriffe in die Natur	Bodenerosion, Verkarstung, Flußregulierung, Bewässerung und Versalzung, Staudämme
Veränderungen der Erdoberfläche	Hebungen und Senkungen, Auffaltungen, Grabenbrüche, Kontinentalverschiebungen, Vulkanismus, Entstehung von Inseln, tektonische und vulkanische Erdbeben
Große Städte	Entstehung von Städten/Stadttypen, Verstädterung, Stadtgliederung: Stadtteile — Stadtviertel, Stadtreionen, Stadtsanierung, Haupt- und Weltstädte
Wohnen im Dorf, in der kleinen und großen Stadt	Wohnformen, Wohnumwelt, Wohnviertel, Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz, Ein- und Auspendler
Raumordnung — Raumplanung — Raumentwicklung	Ballungs- und Entleerungsräume, Raumordnungspolitik, zentrale Orte, Strukturverbesserung, Entwicklungsgebiete, Standortprobleme, Industrieansiedlung, Bürgerbeteiligung
Flächennutzungsplan — Bebauungsplan	Funktionen von kommunaler und regionaler Planung

Stoffe	Stichwörter
Tourismus — Fremdenverkehr	Naherholungsräume, Mittelgebirge als Erholungs- und Kurgebiete, Alpinismus und Wintersport, Badeurlaub an nördlichen und südlichen Meeren, Reisen in die Vergangenheit, Flugreisen und Kreuzfahrten
Wetter	Einfluß der Sonne, Erdrotation, Hoch- und Tiefdruck, Wetterfronten, Niederschläge, Windgürtel, Windrichtungen, Wirbelstürme, Wetterbeobachtung und -vorhersage, Wetterbeeinflussung
Verkehrsprobleme — Verkehrsplanung	Nah- und Fernverkehr, Verkehrswege, Verkehrsentwicklungsachsen, Generalverkehrsplan, autogerechte Stadt, Fußgängerzonen, Massenverkehrsmittel
Wasserstraßen	wichtige natürliche und künstliche Wasserstraßen Europas und der Welt
Wirtschaftsräume — Wirtschaftsformen	große und kleine Wirtschaftsräume, Industriegebiete, landwirtschaftliche Räume, Zusammenschlüsse von Wirtschaftsgebieten (EG, RGW)
Entwicklung der Landwirtschaft	in westlichen Industriegesellschaften, im Ostblock, in Ländern der Dritten Welt
Rohstoff- und Energieversorgung	Wasserversorgung, Bodenschätze, Bergbau, landwirtschaftliche Rohstoffe, Energieträger: Bedarf/Vorräte, Atomenergie
Erdeile — Kontinente — Länder	länderkundliche Fragen
Industrieländer und Entwicklungsländer	arme und reiche Länder, Probleme der Welternährung, Bevölkerungswachstum, Probleme des Welthandels und der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung, Entwicklungshilfe
politische Räume — politische Grenzen	Zoll- und Verwaltungsgrenzen, Hoheits- und Nutzungszonen auf See und im Weltraum, offene und geschlossene Grenzen, Abbau von Grenzen, geteilte Völker — geteilte Staaten, Weltmächte
internationale Konflikte — internationale Zusammenarbeit	internationale Abkommen, z. B. über die Antarktis, Freiheit der Meere; Kampf um einen eigenen Staat (Beispiel: Israel), Funktionen der Vereinten Nationen.

## II. Wissenschaftliche Konzepte und ihre didaktische Übertragbarkeit

Die in der Liste aufgeführten Stoffe sind in fast allen vorliegenden Entwürfen, Vorschlägen und Plänen enthalten. Sie erscheinen darin aber im allgemeinen nicht als bloßer Stichwortkatalog mit möglichen Unterrichtsstoffen, man bezieht sie dort auf wissenschaftliche Auffassungen (Paradigmata) der Geographie. Das Verständnis der Geographie als Raumwissenschaft, das der Stoffliste zugrunde liegt, ist aus allen Stoffkatalogen ablesbar. Der länderkundliche „Durchgang“ ist heute als fachliches und didaktisches Konzept nicht mehr aktuell.

Verschiedene Pläne und Stoffkataloge orientieren sich an der Anthropogeographie und setzen das übergeordnete Ziel, „dem Schüler grundlegende Einsichten in die Beziehungen

zwischen Mensch und Raum“<sup>4)</sup> zu vermitteln. Die Unterrichtsstoffe werden, diesem *anthropogeographischen Ansatz* entsprechend, dann z. B. so formuliert: „Der Mensch in Räumen mit unterschiedlicher Naturlausstattung: Am Meer; im Gebirge“<sup>5)</sup> oder „Menschen an der Küste“, „Menschen in großen Städten“<sup>6)</sup>. Im

<sup>4)</sup> So z.B. die drei Vorläufigen Lehrpläne Erdkunde des Saarlandes für die Klassenstufe 5 — Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Schriftenreihe des Ministers für Kultus, Bildung und Sport: Schulreform an der Saar, Saarbrücken 1977.

<sup>5)</sup> Vgl. Schulreform an der Saar, Vorläufiger Lehrplan für die Klassenstufe 5 — Gymnasium — Erdkunde, a. a. O., S. 7; dieselben Forderungen findet man in den entsprechenden Lehrplänen für Realschule, a. a. O., S. 18 ff., und für Hauptschule, a. a. O., S. 18 ff.

<sup>6)</sup> Kapitelüberschriften aus dem Unterrichtswerk „Neue Geographie“ für die Jahrgangsstufen 5/6.

Hinblick auf die politische Bildung für die Schüler kann man darin die Gefahr sehen, daß *der Mensch* im Grunde asozioologisch, ungeschichtlich und unpolitisch als kollektives Gattungswesen gesehen wird, wie es auch im anthropogeographischen Titel des Unterrichtsbuches „Der Mensch gestaltet die Erde“<sup>7)</sup> zum Ausdruck kommt. Der anthropogeographische Ansatz wird vermittelt über die didaktische Aufgabenstellung: „Es gilt im weitesten Sinne die ‚Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt‘ zu thematisieren“<sup>8)</sup>, in den Unterrichtsstoff „Wie *der Mensch* den Boden nutzt“, „Wie *der Mensch* Bodenschätze fördert und Industrien baut“ usw.<sup>9)</sup> und schließlich in Lernziele hinein: „Erkennen, wie *der Mensch* das natürliche Potential seiner Umwelt zur Versorgung nutzt“<sup>10)</sup>. Nicht beachtet wird dabei, daß es nicht der Mensch schlechthin ist, sondern daß es vielmehr sozial unterschiedlich organisierte Gruppen, auf verschiedene Weise politisch, staatlich verfaßte Gesellschaften und verschiedenartige gesellschaftliche Organisationen sind, die sich mit der Umwelt auseinandersetzen und auf diese einwirken. Es besteht die Gefahr, daß bei einer auf den Menschen im allgemeinen beschränkten geographischen Sichtweise zentrale gesellschaftliche Bedingungsgefüge — wie gesellschaftliche Produktionsweisen, soziale Werte, Normen und Institutionen, politische Herrschaftssysteme, Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen, Sozialisationsformen und soziale Strukturen — vernachlässigt werden. Diese sind jedoch notwendig, um zu erklären, wie sich die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Gruppen und räumlichen Strukturen tatsächlich vollzieht und in historischer Sicht vollzogen hat.

In neueren didaktischen Vorschlägen, Lehrplänen und Unterrichtswerken für Erdkunde wird öfter das sozialgeographische Konzept der kategorialen „Grunddaseinsfunktionen“, besser: der Grundfunktionen sozialen Daseins

von Menschen, übernommen<sup>11)</sup>. Die Grundfunktionen sozialen Daseins, die sich auf menschliche Grundbedürfnisse beziehen (subjektive Sicht), sind:

1. „Sich fortpflanzen und in (privaten und politischen) Gemeinschaften leben“
2. „Wohnen“
3. „Arbeiten“
4. „Sich versorgen und konsumieren“
5. „Sich bilden“
6. „Sich erholen“
7. „Verkehrsteilnahme“

Diese Grundfunktionen, die zugleich menschliche Daseinsäußerungen sind, verbindet ein mehrseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Sie bilden ein „komplexes Wirkungsgefüge“ und stehen in Wechselbeziehung zu den Kräftefeldern und der Ausstattung der natürlichen Umwelt, die materielle Grundlage für die räumliche Lebensentfaltung ist. „Alle diese menschlichen Daseinsfunktionen besitzen spezifische Flächen- und Raumansprüche sowie ‚verortete‘ Einrichtungen.“<sup>12)</sup> Arbeitsbereich der Sozialgeographie sind demnach „räumliche Organisationsformen und raumbildende Prozesse der Grunddaseinsfunktionen menschlicher Gruppen und Gesellschaften“. Ihr Hauptinteresse „zielt auf die Sozialgruppen bzw. die Gesellschaften in ihrer räumlichen Aktivität, mit ihren Verhaltensweisen und den von ihnen ausgehenden raumbildenden Prozessen und Funktionen“<sup>13)</sup>. Die Sozialgeographie ist, so verstanden, eine Weiterentwicklung der funktionalen Anthropogeographie unter sozialwissenschaftlichem Aspekt.

Die sozialwissenschaftlich orientierte Betrachtung der Mensch-Raum-Beziehung<sup>13a)</sup> wird deutlich, wenn Sozialgruppen nicht nur als Träger der Daseinsfunktionen beschrieben werden, sondern auch als Träger räumlicher Prozesse, die selber dem Strukturwandel un-

<sup>7)</sup> Der Mensch gestaltet die Erde, Erdkundebuch, Band 1—3, von Manfred Bohle unter Mitarbeit von Prof. Dr. Adolf Köhler, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt a. M.

<sup>8)</sup> Vgl. Verband Deutscher Schulgeographen, Zwischenbilanz, in: Geographische Rundschau 8/1975, S. 356.

<sup>9)</sup> Kapitelüberschriften aus dem Unterrichtswerk „Neue Geographie“.

<sup>10)</sup> Grobziel aus dem Lehrplanentwurf Erdkunde — Orientierungsstufe — Kultusministerium Rheinland-Pfalz, S. 11. Andere Grobziele sind ähnlich formuliert, z. B. „Erkennen, wie *der Mensch* die Rohstoff- und Energiequellen der Erde zur Versorgung heranzieht“, ebda., S. 14.

<sup>11)</sup> Partzsch spricht (1964) nach der funktionalen Betrachtungsweise der Raumordnung von den kategorialen Grunddaseinsfunktionen. Ruppert und Schaffer haben diese Grunddaseinsfunktionen in ihre sozialgeographische Konzeption aufgenommen und weiter ausgearbeitet. Vgl. K. Ruppert, F. Schaffer, Zur Konzeption der Sozialgeographie, in: Geographische Rundschau 6/1969, S. 208 ff.

<sup>12)</sup> Ruppert, Schaffer, Zur Konzeption der Sozialgeographie, a. a. O., S. 209.

<sup>13)</sup> Ruppert/Schaffer, a. a. O., S. 210.

<sup>13a)</sup> Raum wird hier als zentrale geographische Kategorie verstanden und ist nicht als ontologische Größe (z. B. „Lebensraum“, „Volk ohne Raum“) zu mißdeuten.

terworfen sind. Dem von Sozialgruppen getragenen und von der Umwelt beeinflussten Systemablauf: Veränderung der Bewertung von Umweltfaktoren — Wandel bestimmter wirtschaftlicher und sozialer Verhaltensweisen — Ingangsetzen neuartiger wirtschaftlicher und sozialer Prozesse — Umbau bestehender, auch räumlicher Muster — Umschlag in räumliche Prozesse — Entstehung neuer sozialgeographischer Strukturen, kommt eine besondere Bedeutung zu. Dieser „Systemablauf“ ist nicht linear, muß nicht nur in eine Richtung verlaufen; alle Rückkoppelungen und Beziehungen im Sinne eines mehrseitigen Abhängigkeitsverhältnisses sind möglich<sup>14)</sup>.

In verschiedene curriculare Vorschläge und Pläne der letzten Zeit wurde das sozialgeographische Konzept als inhaltliche Weiterführung des anthropogeographischen Ansatzes aufgenommen. Um die zu vermittelnden Grundeinsichten über die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum übertragbar zu machen, sollen die „Daseinsgrundfunktionen (wohnen, arbeiten, sich versorgen usw.) im Zusammenhang mit sozialgeographischen und wirtschaftsgeographischen Erkenntnissen sowie politischen Bedingungen und Folgen“<sup>15)</sup> analysiert werden. In entsprechenden Lehrplänen erhalten diese Daseinsgrundfunktionen die didaktische Funktion von thematischen Schwerpunkten<sup>16)</sup>.

Das sozialgeographische Konzept hat viel dazu beigetragen, daß die Erdkunde als ein fachlicher Arbeitsschwerpunkt im Lernbereich politische Bildung/Gesellschaftslehre (bzw. im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld der Sekundarstufe II) verstanden wird. Es erscheint aber in mehrfacher Hinsicht fragwürdig, ob die didaktische Übernahme dieses *fachwissenschaftlichen* Konzepts in die Planungen für den Schulunterricht angemessen ist.

1. Zunächst kann man fragen, ob die genannten Daseinsgrundfunktionen vollständig sind, wenn wesentliche subjektive Bedürfnisse gesellschaftlich lebender Menschen — wie Sicherheits-, Achtungs-, Kommunikations- und

Selbstverwirklichungsbedürfnisse und daraus entspringende Daseinsäußerungen, z. B. sich informieren / sich anderen mitteilen / sich mit anderen verständigen (an der Kommunikation teilnehmen) — nicht berücksichtigt werden.

Bei der Übertragung der Daseinsgrundfunktionen wird auch nicht genügend beachtet, daß menschliche Bedürfnisse sowie Daseinsäußerungen (und damit auch die Daseinsgrundfunktionen) sich immer an den jeweiligen geschichtlichen sozialen Verhältnissen und der gesellschaftlich-räumlichen Umwelt orientieren, so wie Menschen unterschiedlicher Gesellschaften/Klassen/Schichten sie besonders in den ersten Sozialbeziehungen, in Kindheit, Jugend und weiter bis ins Alter erleben.

2. Das sozialgeographische Konzept geht von einer subjektiven Betrachtungsweise aus; die Daseinsgrundfunktionen werden vom abstrakt gesehenen Einzelmenschen her bestimmt. Funktionen der Gesellschaft und gesellschaftlicher Groß- und Kleingruppen sowie gesellschaftlich-politische Kategorien (z. B. Macht, Herrschaft, Eigentum, Besitz, Konflikt, Recht, Institutionalisierung) können von den Schülern, soweit man sie in die Analyse der Daseinsgrundfunktionen einbezieht, nur aus der Sicht subjektiver Funktionserfüllung begriffen werden. Gesamtgesellschaftliche raumwirksame Prozesse, das Handeln des Staates, gesellschaftlicher Großorganisationen, transnationaler Gesellschaften, Konzerne und Großunternehmen, durch das Räume beansprucht, genutzt, umgestaltet, umbewertet und auch belastet werden, werden den Lernenden so nicht bewußt oder können durch das ihnen vermittelte subjektive Verständnis nur insoweit erfaßt werden, wie sie die Ziele dieses Handelns auf Befriedigung und Sicherung der Daseinsgrundbedürfnisse zurückführen können. Sie werden also die objektiv zu betrachtenden gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, die sozialen Strukturen und wirtschaftlichen Antriebskräfte raumwirksamer Prozesse entweder nicht beachten oder subjektiv umdeuten.

Die subjektive Sichtweise wird in die Pläne, die einem derartigen sozialgeographischen Konzept folgen, so übernommen, daß die Grunddaseinsfunktionen in jeweils eigenen, voneinander getrennten thematischen Schwerpunkten im Unterricht behandelt werden sollen. Im sozialen Lebenszusammenhang, wie ihn die Lernenden erfahren, bedingen bestimmte Daseinsgrundfunktionen andere Funktionen, und die Daseinsäußerungen sind wechselseitig aufeinander bezogen. Beispiels-

<sup>14)</sup> Vgl. Ruppert/Schaffer, a. a. O., S. 212 f.

<sup>15)</sup> Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Richtlinien und Lehrpläne, Band II, Beobachtungsstufe der Volksschule (Kl. 5—6), Haupt- und Realschule (Kl. 7 bis 10), Lehrplan Erdkunde, S. 5, und Band III, Beobachtungsstufe des Gymnasiums (Kl. 5—6), Gymnasium (Kl. 7—10), Lehrplan Erdkunde, S. 5.

<sup>16)</sup> So z. B. in den o. a. Erdkunde-Lehrplänen von Hamburg (Anmerkung 15) und im Lehrplänenentwurf Erdkunde, Orientierungsstufe, des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz, S. 5.

weise ist bei uns das Wohnen abhängig vom Arbeitsplatz und Arbeitseinkommen, die berufliche Stellung ist wiederum bedingt durch Bildung und Qualifikation. Die Art und Weise, wie sich jemand erholt, hängt von seiner Erziehung und Bildung, von seinem (Arbeits-) Einkommen, seinen Arbeits- und Wohnbedingungen usw. ab. Wenn man die Daseinsgrundfunktionen als inhaltliche Schwerpunkte im Unterricht hintereinanderstellt, ohne sie zu verbinden, wird für die Lernenden die soziale Lebenswirklichkeit (und damit auch der Funktionszusammenhang) in scheinbar selbständige Einzelfunktionen zerlegt; dadurch wird ihnen das Verständnis sozialräumlicher Strukturen und Prozesse erschwert.

3. Das sozialgeographische Konzept beschränkt sich überwiegend auf eine funktionale Sichtweise. Es vernachlässigt die Werte, Normen, Ziele und Interessen raumwirksamen Handelns gesellschaftlicher Gruppen. Auf Fragen wie: „Wer setzt mit welchen Zielen und welcher Begründung, an welchem Ort und mit welchen Mitteln raumwirksames Handeln / räumliche Nutzung durch? Welche Folgen hat dieses Handeln / diese Nutzung? Wer ist davon wie betroffen?“ finden Schüler beim funktionalen Vorgehen keine hinreichenden Antworten. Sie werden damit nicht erkennen, daß das raumbezogene Handeln einzelner, sozialer Gruppen und gesellschaftlicher Organisationen innerhalb bestimmter politisch-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ge-

schieht und von unterschiedlichen Interessen geleitet ist. Dabei erfahren Schüler z. B. durch Medien, daß die Frage oft umstritten ist, von wem, auf welche Weise, in welchem Umfang und zu welchen Zwecken Räume genutzt, bewertet und umgestaltet werden. Folgt das Lernen dem funktionalen Ansatz, und das ist naheliegend, wird bei den Schülern ein mehr sozialtechnologisches Denken begünstigt, das unpolitisch und unhistorisch ist und den Zielen politischer Bildung zuwiderläuft.

Wenn Stoffkataloge und stofflich orientierte geographische Konzepte, wie das anthropogeographische oder das sozialgeographische, in den Unterricht übertragen werden, dann heißt das: für dieses didaktische Vorgehen ist die Lebens- und Lernsituation der Schüler bei der Stoffauswahl nachrangig. Für die Schüler sind z. B. die oben aufgelisteten Stoffe keine Themen und die Daseinsgrundfunktionen keine thematischen Schwerpunkte, die aus ihrer gesellschaftlichen Lage, ihrer Alltagserfahrung und ihren Lerninteressen hervorgehen. Stoffe wecken bei Schülern erst dann Interesse und Motivation zum Lernen, wenn sie bei ihnen Fragen auslösen, Probleme aufwerfen, d. h. für sie selber zu einem Thema werden. Mit Themen sind hier schülerorientierte Lerninhalte gemeint, die didaktisch und curricular zu erarbeiten sind, indem die stofflichen Gegenstandsbereiche — in diesem Lernbereich — auf die Lernziele politischer Bildung<sup>17)</sup> bezogen werden.

### III. Umweltwahrnehmung

Wenn man Zusammenhänge zwischen der Lebenssituation und dem Lernverhalten der Schüler und ihren Lernmöglichkeiten im erdkundlichen Unterricht innerhalb der politi-

schen Bildung didaktisch untersucht, stößt man auf die Fragen:

*Wo und wie erfahren Kinder und Jugendliche ihre räumliche Umwelt?*

*Wie entwickelt sich die Raumwahrnehmung der Schüler?*

Die Umweltwahrnehmung gilt bei didaktisch interessierten Geographen inzwischen als ein wichtiges Problemfeld, das die Schulgeographie zu neuen Erkenntnissen und Orientierungen führen kann<sup>18)</sup>.

<sup>18)</sup> Vgl. z. B. R. Geipel, Die Zielsetzungen und Schwerpunkte des raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekts, in: Raumwissenschaftliches Curriculum-Forschungsprojekt. Materialien zu einer neuen Didaktik der Geographie 1, München 1974, S. 6—9; ders., Didaktisch relevante Aspekte der Geographie aus der Sicht der Sozialgeographie, in: Kreuzer/Bauer/Hausmann (Hrsg.), Didaktik der

<sup>17)</sup> Mit Lernzielen politischer Bildung (auf einer hohen Abstraktionsebene) sind hier gemeint: Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler durch Entwicklung von Fähigkeiten und Bereitschaften:

- a) zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung,
- b) sich in eigene und fremde Lebenssituationen und Positionen hineinzusetzen, sie zu verstehen und begründet Partei zu ergreifen,
- c) zur Mitbestimmung und Mitverantwortung, zur Solidarität und Kooperation bei Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen,
- d) interessegeleitet und sozialverantwortlich zu handeln,
- e) ein demokratisches Wertebewußtsein aufzubauen,
- f) berufliche Tüchtigkeit zu erwerben.

Schüler erfahren die räumliche Umwelt, insbesondere im Kindesalter, vor allem in kleinräumlichen Erlebnissituationen in ihrer Wohn- und Spielumwelt. In diesem begrenzten Raum, der für die Kinder zugleich Bewegungsraum, Spielraum, Orientierungs- und Erfahrungsraum ist, entwickelt sich ihre Raum- und Umweltwahrnehmung. In den Erlebnisräumen des Elternhauses, der Familienwohnung, in der räumlichen Gestaltung des Wohnhauses und seiner Umgebung, auf den Straßen und Spielorten des Wohngebietes verläuft hauptsächlich die räumliche Sozialisation der Kinder, aus der sie räumliches Zugehörigkeitsgefühl, Orientierungsvermögen und Verhaltenssicherheit gewinnen. Von verfügbaren Wohn- und Spielräumen hängt es auch ab, wie Kinder sich entfalten können, z. B. ob sie nur wenig Raum in einer engen Wohnung, in einem Wohnblock, an einer verkehrsreichen Großstadtstraße ohne nahe Spielflächen haben, oder ob ihnen ein ganzes Haus mit Bewegungs- und Handlungsräumen dazu in Hof und Garten zur Verfügung steht. Die Schule und ihr räumliches Umfeld kommen als Erlebnisraum hinzu. Auch dort machen die Schüler unterschiedliche Raumerfahrungen. Diese werden insbesondere durch sozialräumliche Gegebenheiten bestimmt, z. B. von der Lage der Schule, der Größe des Schulkomplexes und der Schulgebäude, der Art und Länge des Schulweges, dem lokalen und regionalen Angebot von Schulformen.

Die verschiedenartigen räumlichen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in ländlicher oder großstädtischer Umgebung machen, lassen bei ihnen unterschiedliche Vorstellungen von der Umwelt entstehen. In Dörfern und kleineren Gemeinden, wo es noch Landwirtschaft gibt, erleben sie — auch in unserem technisch-industriellen Zeitalter — noch eher die Abhängigkeit von Naturfaktoren. Großstadtkinder erfahren stärker die durch Sozialfaktoren und gesellschaftliche Prozesse gestaltete Umwelt.

Wahrnehmung wird oft unbedenklich als Registrierung der vorhandenen räumlichen Wirklichkeit angesehen. Tatsächlich konstruieren Kinder und Jugendliche aus verschiedenen sozialen und räumlichen Umgebungen / Milieus / Schichten / Klassen bereits bei

Geographie in der Universität, München 1974, S. 44 bis 53; ders., Qualifikationsermittlung in der Geographie, in: K. Frey (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Band 2, München 1975, S. 249—256; G. Hard, Die Geographie, Berlin 1973; ders., Zur Methodologie und Zukunft der physischen Geographie an Schule und Hochschule.

der Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen sehr unterschiedliche Erscheinungsbilder. Hinzu kommt die psychologische Verarbeitung, bei der perzeptive, kognitive und affektive Vorgänge eine wichtige Rolle spielen. Phantasiegebilde von fernen, exotischen Ländern, Wunschprojektionen von Ferien- und Freizeitlandschaften, das Filtern und Verschleiern von Umwelteindrücken, die als befremdend, belastend und beängstigend empfunden werden, können die Wahrnehmung so verzerren, daß die daraus entstehenden Bilder der räumlichen Welt für andere (z. B. Lehrer und Mitschüler) nicht mehr zu verstehen sind bzw. ihnen verfälscht erscheinen. Fragen wie: „Sprechen wir von demselben Ort / demselben Land?“ weisen auf solche Wahrnehmungsunterschiede hin. In räumliche Wahrnehmungsvorgänge gehen Gedächtnisleistungen, Affekte, ästhetische Vorstellungen, Bewertungen, Wünsche, Erkenntnisse u. a. ein.

Der Raum als sinnhafter Zusammenhang entsteht dadurch, daß bestimmte Strukturen, Motivationen und Dispositionen des Lernverhaltens, die durch Sozialisation, Erziehung und Bildung hervorgerufen werden, in die wahrgenommenen räumlichen Formen integriert werden. Die Entdeckung der räumlichen Welt ist für die Heranwachsenden letztlich eine Konstruktion der Welt. Der erfahrene Raum und die darin wahrgenommenen Erscheinungen, die ihnen unklar sind, die bei ihnen Neugier hervorrufen, die sie verstehen wollen, die bei ihnen Fragen auslösen, die sie als Probleme ansehen, werden zum Anlaß von entdeckender und erkundender Tätigkeit, zum Suchen nach Erklärungen, zum Herstellen von Beziehungen; sie führen zum Verlangen nach Aufklärung und Erkenntnis.

Erfahrung, Wahrnehmung und Deutung sind nicht voneinander zu trennen. Die gedeutete Raumwahrnehmung der Schüler ist eine wesentliche Lernvoraussetzung, und ihre Bewußtmachung und lernzielorientierte Entwicklung ist eine zentrale Aufgabe für den erdkundlichen Unterricht und seinen Beitrag zur politischen Bildung. Kinder sehen ihre natur- und sozialräumliche Umgebung zunächst als normal und selbstverständlich an. Ihr Denken ist an die sinnliche Wahrnehmung gebunden und streng erfahrungsbezogen. Die Umwelt ist so, wie sie wahrgenommen wird, und kann nicht anders sein. Die unmittelbaren Einstellungen und die Verhaltensweisen, die sich aus dieser bestimmten Umwelt ergeben, erscheinen als die richtigen und einzig möglichen. Die naturräumliche wie die sozialräum-

liche Umwelt wird konkret und statisch begriffen. Sie ist so da, wie sie ist. Fabriken, Geschäftsstraßen, Hochhäuser, ein- und mehrstöckige Häuser, Autos und Eisenbahnen sind in gleicher Weise Bestandteile der vorhandenen Wirklichkeit wie Dörfer und Bauernhäuser, Felder und Wälder, Berge und Täler, Flüsse und Bäche. Es macht noch keinen Unterschied, daß Häuser, Straßen und Städte durch menschliche Arbeit, durch soziale Gruppen und Organisationen gebaut worden sind, während Berge, Täler und Flüsse durch erdgeschichtliche Prozesse entstanden sind.

Dieser unbewußte Konkretismus und die egozentrische kognitive und affektive Haltung wirken zunächst hemmend sowohl für das Verständnis der eigenen Umgebung und des eigenen Landes als auch für die Entwicklung einer objektivierenden Erkenntnishaltung zu anderen Ländern und räumlichen Umwelten<sup>19)</sup>. Es bedarf z. B. eines langwierigen und beschwerlichen Prozesses der Entwicklung ihrer kognitiven und affektiven Integrationsfähigkeit, bis die Kinder ein Bewußtsein von ihrer und anderer Menschen Heimat (von ihrer Stadt, von ihrem Bundesland, von Deutschland) erlangen. Das normale Kind muß beträchtliche Anstrengungen zur Erweiterung seiner Interessenschwerpunkte über den Wohnort und seine nähere Umgebung hinaus und zur Integration seiner verschiedenen Eindrücke aus fremden Gegenden unternehmen, bevor es seines Heimatlandes kognitiv und affektiv gewahr wird<sup>20)</sup>. Das geschieht im allgemeinen erst, wenn die Schüler in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe sind. Dann wird auch die Gegenständlichkeit der Raumwahrnehmung und des räumlichen Denkens allmählich überwunden.

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich von vielen Erwachsenen darin, daß sie das „herrliche Panorama einer Gebirgslandschaft“, die „schöne Ansicht eines alten Stadtbildes“, den „idyllischen Anblick einer Dorfszenerie“ kaum wahrnehmen. Bei Klassenwanderungen und Schulfahrten fällt Lehrern oft auf, daß sich Schüler für die landschaftliche Umgebung wenig interessieren, dafür „keine Augen“ zu haben scheinen. Wenn sich Schüler über die Gegend äußern, in der sie beim Schullandheimaufenthalt oder in den Ferien waren, beschreiben und beurteilen sie meistens nicht die

Landschaft, sondern sie bewerten selektiv, bedürfnisorientiert und funktional nach den Versorgung-, Freizeit- und Unterhaltungsmöglichkeiten. „Da war's primal Sauberes Wasser, 'ne schöne Liegewiese und gleich nebenan ein Sportplatz und 'ne Diskothek. Das Essen war auch gut.“ Oder „Die Gegend war langweilig. Zum Schwimmbad und zur nächsten Kneipe war's viel zu weit.“ Die Wahrnehmung und Deutung räumlicher Gestaltungsformen im ganzen, die sich erkenntnis- und gefühlsmäßig z. B. an ästhetischen, kunst- und kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten orientiert, wird wahrscheinlich erst von den älteren Jugendlichen in ihr räumliches Wahrnehmungsmuster aufgenommen.

Die sozialen und räumlichen Umweltvorstellungen der Schüler gehen nur zum geringeren Teil aus unmittelbarer Anschauung und bewußter Wahrnehmung von natur- und sozialräumlichen Erscheinungen hervor. Sie entstehen vorwiegend aus vermittelten Informationen und Deutungsmustern. Kinder und Jugendliche erfahren aus „zweiter Hand“, über Erzählungen und Berichte ihrer Angehörigen und Freunde, durch Massenmedien oder Lektüre von anderen Gegenden und anderen Ländern, von andersartigen Lebensumwelten und Lebensgewohnheiten. In diesen Informationen sind im allgemeinen Bewertungen enthalten, die von den Heranwachsenden, die oft über keine anderen Beurteilungsmöglichkeiten verfügen, teilweise, ohne daß es ihnen voll bewußt ist, übernommen werden.

Die Raster, mit denen Schüler Raumstrukturen und Umwelterscheinungen aufnehmen und ausblenden, auswählen, einordnen und zuordnen, die Deutungsmuster, mit denen sie Emotionen, vorgefaßte Meinungen und Urteile in das Wahrgenommene hineinprojizieren, sind Ergebnis ihrer spezifischen Sozialisation. So entsteht bei den Heranwachsenden z. B. nicht nur aus eigener Erfahrung ein Bild der Wohnumwelt, hinzu kommen vielmehr sozial vermittelte Eindrücke und Bewertungen von Familienmitgliedern, Freunden, Bekannten, aus den Massenmedien und der Werbung, die einbezogen werden in die verinnerlichten Schemata, mit denen sie wahrnehmen und beurteilen, „wie man wohnt“. Andersartige Wohnformen werden über diese Wahrnehmungsraster aufgenommen und bewertet. Soziale Stereotype von Landschaften, z. B. Urlaubs- oder Freizeitlandschaften, werden manchmal in Zeichnungen und Collagen sichtbar, die Schüler anfertigen. Darin kommen mit typischen, übernommenen Land-

<sup>19)</sup> Vgl. hierzu: J. Piaget/A.M. Weil, Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder, in: A. Wacker (Hrsg.), Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern, Frankfurt a. M. 1976, S. 127 ff.

<sup>20)</sup> Piaget/Weil, a.a.O., S. 128.

schaftselementen Vorstellungen zum Vorschein, etwa von der „heimatlichen Mittelgebirgslandschaft als einer Feierabendlandschaft“ oder Bilder von einer „Urlaubslandschaft“ im Hochgebirge oder an der See, die aus ganz bestimmten, sozial und medial vermittelten, symbolhaften Elementen zusammengesetzt sind. Diese vorgefertigten symbol- und klischeehaften Wahrnehmungsmuster sind oft affektiv besetzt und können es den Schülern erschweren, die Landschaft und Umwelt, in der sie wohnen oder Ferien verbringen, wirklichkeitsgemäß zu beobachten und zu erkennen.

Im Unterricht ist zu prüfen, inwieweit die Lernenden nur diejenigen natur- und sozialräumlichen Gegebenheiten richtig wahrnehmen und erkennen, die ihren Deutungsmustern im wesentlichen entsprechen und andere beiseite lassen oder uminterpretieren. Ein Ziel des gesellschaftlich-politischen Lernens im erdkundlichen Unterricht ist es, die Wahrneh-

mungs- und Erkenntnisfähigkeit der Schüler zu erweitern und zu vertiefen. Sie sollen dazu fähig werden, die räumliche Umwelt und ihre Strukturen bewußt zu sehen und gezielt zu erfassen sowie die gesellschaftlich verwendeten Symbolgehalte von Umwelterscheinungen zu untersuchen und die dahinterstehenden Interessen zu erkennen. Lernpsychologisch ist dabei zu beachten, daß Umweltbereiche, die den Schülern psychisch näher sind, etwa weil sie diese gut kennen oder für sich als wichtig ansehen (z. B. Schule, Wohnung, Freizeit), früher, intensiver und größer erlebt sowie besser durchgliedert werden, während psychologisch entfernte Räume kaum oder nur schemenhaft wahrgenommen werden. Erst im Laufe der Förderstufe/Orientierungsstufe (mit 10 bis 12 Jahren) verbinden sich die ausschnittshaften Wahrnehmungen der räumlichen Umwelt zu funktionsfähigen wirklichkeitsbezogenen Vorstellungen, in deren Rahmen die Schüler flexibel operieren können<sup>21)</sup>.

Auseinandersetzungen der Gesellschaft mit Natur und Umwelt „finden ebenso wie gesellschaftliche Prozesse ihren sichtbaren Ausdruck in räumlichen Strukturen. Diese werden von Natur- und Sozialfaktoren bestimmt:

- Von dem natürlichen Potential (Klima, Boden, Rohstoffe usw.),
- von den jeweiligen Sozial- und Wirtschaftsverhältnissen, also dem jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstand,
- von den jeweils vorherrschenden Wertvorstellungen, also auch von den jeweiligen Ansprüchen an die Nutzung des Raumes, und
- von historisch entstandenen Raumstrukturen.

Diese Faktoren sind miteinander verschränkt. Dadurch bestimmte räumliche Strukturen, Funktionen und Nutzungsprobleme sind Ausdruck und Ergebnis gesellschaftlicher Entscheidungsvorgänge. Insofern ist Raum als Wirkungs- und Verfügungsraum für gesellschaftliche Gruppen zu definieren. Dem Arbeitsschwerpunkt Geographie (in der Gesellschaftslehre / politischen Bildung) obliegt es, Interessenunterschiede und -gegensätze aufgrund unterschiedlicher Nutzungs- und Verwertungsansprüche, die an den Verfü-

#### IV. Strukturlernen — Prozeßlernen

gungsraum gestellt werden, erkennbar zu machen.“<sup>22)</sup>

Gesellschaftlich-politisches Lernen der Schüler im erdkundlichen Arbeitsschwerpunkt vollzieht sich nach diesem Verständnis, indem sie räumliche Strukturen, ihre natürlichen und gesellschaftlich-politischen Bestimmungsfaktoren, ihre historischen und gegenwärtigen Entstehungs- und Veränderungsprozesse unter den jeweiligen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen und Wertvorstellungen sowie gesellschaftlich-politische Nutzungs- und Verwertungsinteressen und ihre Durchsetzungsmöglichkeiten wahrnehmen, erkennen, untersuchen und verstehen. Dieses Lernen beschränkt sich nicht nur auf die bewußte Wahrnehmung und Beschreibung von natur- und sozialräumlichen Erscheinungen, sondern ist im Ansatz Struktur-, Prozeß- und Interessen-

<sup>21)</sup> Vgl. A. W. Siegel und S. H. White, The Development of Spatial Representations of Large-Scale Environments, in: H. W. Reese (Hrsg.), Advances in Child Development and Behavior, New York 1975, S. 10—48.

<sup>22)</sup> Zit. nach einem Entwurf einer Gruppe hessischer Universitätsgeographen und Geographiedidaktiker zum Arbeitsschwerpunkt Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre. In diesem Vorschlag wird das sozialgeographische Konzept für den Bereich der politischen Bildung fachlich und didaktisch weiterentwickelt.

analyse. Es unterscheidet sich grundsätzlich nicht vom forschenden, wissenschaftlichen Lernen. „Je nach Fragestellung und Problem- perspektive sind dazu naturwissenschaftliche, historische und/oder sozialwissenschaftliche Untersuchungsverfahren heranzuziehen.“<sup>23)</sup>

Mit Strukturlernen ist insbesondere gemeint, daß die Schüler „in die Lage versetzt werden, einerseits den räumlichen Zusammenhang der Sozialfaktoren wie auch andererseits die Interdependenz der Sozialfaktoren mit den Naturfaktoren zu erkennen“<sup>24)</sup>. Die Struktur eines Themas zu erkennen, heißt für die Lernenden, daß sie es nicht nur auf ihre bisherigen Alltags- und Lernerfahrungen und ihre Fragen und Probleme beziehen können, sondern daß sie es auch so verstehen, daß sie andere natürliche und gesellschaftliche Erscheinungen, Wahrnehmungen und Erkenntnisse dazu in sinnvolle Beziehungen bringen können. „Kurz: Die Struktur lernen, heißt lernen, wie die Dinge aufeinander bezogen sind.“<sup>25)</sup>

Räumliche Strukturen sollen von Schülern nicht als statisch begriffen werden, nicht als fest vorgegeben und unveränderlich erscheinen. Deshalb ist Prozeßlernen notwendig. Prozeßlernen bedeutet, daß die Schüler erkennen und verstehen, daß räumliche Strukturen historisch veränderbar sind. Diese Veränderungsprozesse stehen mit Naturvorgängen im Zusammenhang, die von Menschen, sozialen Gruppen und Gesellschaften oft als Naturkatastrophen erlebt und erklärt werden, zum anderen werden/wurden Raumstrukturen durch gesellschaftliche Prozesse und durch Handeln von Sozialgruppen und Organisationen verändert. Kurz: Prozeßlernen heißt lernen, wie Veränderungsprozesse zustande kommen, welche Bedingungen und Triebkräfte vorhanden sind, wie das Geschehen verläuft und welche Folgen, welche Strukturveränderungen die Prozesse bewirken. Die Schüler müssen z. B. die für sie als Zusammenhang nicht ohne weiteres wahrnehmbare Stadt/Region/Land als Bereiche wirtschaftlichen, sozialen und politischen

Geschehens kennenlernen und ihre Bedeutung für sie selber erkennen und verstehen. Durch Struktur- und Prozeßlernen werden die räumlichen Strukturen der Stadt/Region nicht nur als punktuelle oder ausschnittshafte und persönliche Erfahrungswelt, sondern darüber hinaus als Ausdruck politischer Herrschaftsformen, als Prozeß von Entscheidungen, Auseinandersetzungen und Konflikten zwischen Interessengruppen, die über unterschiedliche Machtbefugnisse und Durchsetzungsmöglichkeiten verfügen, von den Schülern erschlossen.

Struktur- und Prozeßlernen ist nicht nur im Hinblick auf die Strukturierung gesellschaftlicher und sozialräumlicher Wirklichkeit und die Ziele politischer Bildung ein sinnvolles Vorgehen, sondern es entspricht auch gesicherten lernpsychologischen Erkenntnissen. Einzelheiten werden schnell wieder vergessen, wenn sie nicht in eine strukturierte Form gebracht worden sind<sup>26)</sup>. Wenn größere Struktur- und Prozeßzusammenhänge erarbeitet worden sind, in die später gelernte Einzelinformationen eingeordnet werden können, ist es leichter, diese neuen Einzelkenntnisse aufzunehmen und zu behalten<sup>27)</sup>. Die Schüler erdkundliche Sachverhalte oder Fertigkeiten zu lehren, die häufig als notwendige Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten angesehen werden, ohne deren Stellung im Zusammenhang der Struktur des Lernbereichs klarzumachen, ist, auf die Dauer gesehen, wenig erfolgversprechend. „Kenntnisse, die man erworben hat, ohne daß eine Struktur sie genügend verbindet, sind Wissen, das man wahrscheinlich bald wieder vergißt. Ein Stapel von unverbundenen Fakten nach Prinzipien und Ideen zu organisieren, ... ist die einzig bekannte Methode, dies schnelle Verblässen der Erinnerung aufzuhalten.“<sup>28)</sup>

<sup>26)</sup> Vgl. J. S. Bruner, a.a.O., S. 36.

<sup>27)</sup> Vgl. R. Bergius, Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens, in: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, Stuttgart 1969<sup>4</sup>, S. 241.

<sup>28)</sup> Bruner, a.a.O., S. 43.

<sup>23)</sup> Zit. n. „Entwurf“, s. Anmerkung 22.

<sup>24)</sup> Zit. n. „Entwurf“, s. Anmerkung 22.

<sup>25)</sup> J. S. Bruner, Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1973, S. 22.

## V. Exemplarisches Lernen — problembezogenes Lernen

Mit exemplarischem Vorgehen ist gemeint, daß Schüler lernen, wesentliche raumbezogene gesellschaftliche Problemfelder mit Hilfe von Erkenntniskategorien aufzuschließen. Das Exemplarische ist weniger im Gegenstand enthalten, der als typisch oder beispielhaft für eine Mehrzahl geographischer Gegenstände angesehen wird, sondern in der Art und Weise, wie Gegenstände thematisiert, problematisiert und mit bestimmten Frage- und Zugriffsweisen für die Erkenntnis und Einsicht der Schüler erschlossen werden. Wenn Schüler beispielsweise erkennen sollen, daß sich Wandlungen im Sozial- und Wirtschaftsgefüge auch im Raum auswirken und in welcher Weise und über welche Prozesse sich Raum- und Siedlungsstrukturen an die technischen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessen von heute angepaßt haben, können sowohl solche umstrukturierte städtische als auch landwirtschaftliche Räume/Regionen gewählt werden, um an ihnen diese Erkenntnisse zu erarbeiten. Exemplarisch ist es also, zu erkennen, daß wahrnehmbare räumliche Strukturveränderungen Folge eines bestimmten gesellschaftlichen und wirtschaftlich-technischen Wandels sind. Das Beispiel, der umstrukturierte Raum, ist jeweils nach den konkreten Lernzielen und den Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten der Schüler auszuwählen.

Im gesellschaftlich-politischen Lernen ist darüber hinaus zu fragen: Welche Antriebskräfte haben den sozialen und räumlichen Strukturwandel bewirkt? Welche Zwecke wurden dabei verfolgt? Welche Interessen waren daran beteiligt? Welchen Nutzen hat dieser Strukturwandel für welche Gruppen gebracht? Wem hat er vielleicht geschadet? — Wenn die Schüler auf diese Weise grundlegende Erkenntniskategorien der Erdkunde im gesellschaftlich-politischen Lernbereich erarbeiten, gehört dazu „nicht nur das Begreifen allgemeiner Prinzipien, sondern auch das Herausbilden einer Einstellung gegenüber Lernen und Forschen, Vermutungen und Ahnungen sowie der Möglichkeit, Probleme aus eigener Kraft zu lösen“<sup>29)</sup>. Exemplarisches Lernen, forschendes und entdeckendes Lernen und problembezogenes Lernen gehören zusammen. Die Schüler können die Möglichkeit der Verallgemeinerung von Fragestellungen (z. B. welche Bedeutung unterschiedliche Standortbedingun-

gen und ihre Einschätzung für die Entwicklung im agraren und industriellen Bereich haben) und von Ergebnissen selbst entdecken und prüfen. Die Analyse z. B. einer Standortentscheidung „als spezifisches Beispiel eines allgemeineren Falls zu begreifen — und das ist hier mit dem Verstehen eines grundlegenden Prinzips oder einer Struktur gemeint — bedeutet, daß man nicht nur einen speziellen Sachverhalt erlernt hat, sondern auch ein Modell für das Verstehen anderer, ähnlicher Sachverhalte“<sup>30)</sup>.

Wenn Schüler exemplarische Erkenntnisweisen erlernen und grundlegende allgemeine Prinzipien anwenden können, um neue, vergleichbare Probleme und Sachverhalte zu erschließen und zu erklären, übertragen sie Fragestellungen / Untersuchungsansätze / Sicht- und Zugriffsweisen/Hypothesen/Erklärungsmodelle aus bekannten Erfahrungs- und Lernsituationen auf ähnliche Sach- und Fragezusammenhänge. Solche Übertragungen von Lernverhalten und Lernerfahrungen, die sich auf geographische Gegenstandsbereiche beziehen, auf neue erdkundliche Lerngegenstände und Lernsituationen, nennt man Transfer. — Lernpsychologisch sind für das Transferlernen besonders vier Gesichtspunkte zu beachten:

1. Die exemplarischen Momente/Kriterien/Zugriffs- und Erkenntnisweisen, die auf andere Lernsituationen/Gegenstandsbereiche/Problemstellungen übertragbar sind, müssen im Lernprozeß bewußt erarbeitet werden.
2. Es sind Möglichkeiten sinnvoller Verallgemeinerungen zu entwickeln und bei jeder Anwendung neu zu prüfen.
3. Im Unterricht sind vielfältige Erfahrungen und Problemzusammenhänge zu bearbeiten, an denen übertragungsfähige grundlegende und allgemeine Prinzipien zu gewinnen sind.
4. Die Schüler müssen möglichst oft Gelegenheit haben, exemplarische Fragezusammenhänge / Untersuchungsweisen / Erkenntnisprinzipien / Erklärungsmöglichkeiten auf andere Fälle und Sachzusammenhänge anzuwenden.

Neben sozialräumlichen Erfahrungen und sozial vermittelten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern bestimmen gegenwärtige umweltbezogene Probleme und Bedürfnisse we-

<sup>29)</sup> Bruner, a.a.O., S. 33.

<sup>30)</sup> Bruner, a.a.O., S. 37.

sentlich das allgemeine Interesse an Faktoren, die raumwirksame gesellschaftliche Entwicklungen hervorrufen und beeinflussen. Erfahrungen und Bedürfnisse einzelner und gesellschaftlicher Gruppen sind verschieden, werden unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Die Auffassungen über Bedingungen, Handlungsmöglichkeiten und ihre Folgen sowie Alternativen sozialräumlicher Umweltplanung sind widersprüchlich. Das zeigen vor allem die Auseinandersetzungen über Probleme wie

- Rohstoffausbeutung, Raubbau, Monokulturen, Chemisierung der Landwirtschaft bzw. Erhaltung der natürlichen Ressourcen, Recycling;
- Gewährleistung des „ökologischen Gleichgewichts“, des Umweltschutzes und der Umweltplanung (Kampf gegen Lärm, Boden-, Luft- und Wasserverschmutzung);
- Fragen der Energieversorgung (Erdöl, Atomkraftwerke, Abbau von Braunkohle, Verflüssigung und Verstromung von Steinkohle);
- Fragen der Regional-, Stadt- und Verkehrsplanung (autogerechte oder einwohnerfreundliche Städte, mehr Autobahnen, Flugplätze, Verkehrsflächen oder Landschaftserhaltung, Naturparks und Freizeiteinrichtungen, Boden- und Mietpreisentwicklung, Citybildung);
- Disparitäten zwischen hochentwickelten und zurückgebliebenen Regionen in Europa (Verdichtungs- und Entleerungsräume);
- Strukturgefälle und Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern (weltwirt-

schaftliche Arbeitsteilung und ungleiche Austauschbedingungen, Armut, Unter- und Mangelernährung, Überfremdung und Kulturzerstörung, eigener Entwicklungsweg oder nachholende Industrialisierung);

— Bevölkerungsprobleme (wie viele Menschen trägt die Erde?).

Bei allen Meinungsverschiedenheiten gibt es in der Geographie und in der gesellschaftlich-politischen Öffentlichkeit dennoch weitreichende Übereinstimmung darüber, was die wichtigen raumbezogenen Probleme unserer Gegenwart und Zukunft sind, von deren Lösung das „gute Leben“ und das Überleben der Menschheit entscheidend abhängt. Diese lebenswichtigen Probleme unserer Zeit sind auch Fragen, die die Lernenden *betreffen*, selbst wenn sie diese noch nicht *betroffen* machen, weil die Schüler sie noch nicht genügend wahrnehmen und als Probleme erkennen und verstehen. Ein Unterricht, der Erfahrung, Wahrnehmung und Bewußtsein der Lernenden schärfen und erweitern soll, damit sie lebensstüchtig und gesellschaftlich urteils- und handlungsfähig werden, muß auch in dieser Hinsicht problembezogenes Lernen ermöglichen und fördern.

Lernpsychologische Forschungen haben den Wert problembezogenen Lernens auch für die Übertragung und Anwendung des Gelernten auf neue Probleme bestätigt. Schüler lernen Probleme einer bestimmten Art besser bearbeiten, wenn sie vorher Probleme einer anderen, aber ähnlichen Art zu bearbeiten gelernt haben<sup>31</sup>).

## VI. Erkenntnisleitende Fragen

Ein geographiedidaktischer curricularer Ansatz geht von dem „leitenden Interesse“ der Geographie, dem gesellschaftlich-räumlichen Prozeß der „Inwertsetzung“ von Räumen, aus. Dieses leitende Interesse gibt die Richtung an, in der „die Fachwissenschaftler bzw. Fachdidaktiker auf einen von ihnen zu liefernden Grundkanon hin zu befragen“ sind<sup>32</sup>). Das leitende Interesse wird allein vom Fach bzw. von einem zentralen Schwerpunkt des Faches her funktional bestimmt. — Hier sind dagegen mit

erkenntnisleitendem Interesse Fragehaltungen und Bezugssysteme gemeint, die auf bewußt wahrnehmbare gesellschaftlich-räumliche Strukturen und Prozesse und ihre Zusammenhänge gewendet werden, um diese zu erkennen, zu untersuchen und zu erklären. Didaktische Leitfragen, die sich an dem so verstandenen erkenntnisleitenden Interesse orientieren, beziehen sich insbesondere auf die möglichen Erkenntnisinteressen von Schülern, indem sie den Erfahrungs-, Erkenntnis- und Fragehorizont der Lernenden berücksichtigen. Die didaktischen Leitfragen kann man um fünf grundlegende Problem- und Interessenschwerpunkte gruppieren. Zentrale Gegenstandsbereiche der Erdkunde beziehen

<sup>31</sup>) Vgl. Bergius, a. a. O., S. 240.

<sup>32</sup>) Vgl. J. Birkenhauer, Die Möglichkeit einer „Plattform“ für ein geographisches Schulcurriculum, in: Beiheft Geographische Rundschau 1/1975, S. 50—60.

sich wiederum auf diese Problemschwerpunkte.

Der *erste* Fragenkomplex nimmt das Problem der Auseinandersetzung der Menschen mit dem natürlichen Potential auf:

In welcher Beziehung stehen Menschen/soziale Gruppen/Gesellschaften zu Naturbedingungen/Naturfaktoren (z. B. Bodenbeschaffenheit, Klima, Wetter, Bewässerung, Pflanzen- und Tierwelt, Naturkatastrophen)? Warum und inwieweit konnten/können sie sich davon unabhängig machen (z. B. durch Methoden des Landbaus und der Viehzucht, durch handwerkliche und industrielle Produktionsformen, durch künstliche Bewässerung, Landgewinnung, Wetter- und Klimabeeinflussung, durch Entwicklung und Anwendung von Technologien)? Wie haben sich die räumlichen und sozialen Strukturen dadurch verändert? Wie werden diese Strukturveränderungen beurteilt? Welche individuellen/gesellschaftlichen Bedürfnisse konnten/können durch die Verminderung der Naturabhängigkeit befriedigt werden, — welche nicht? Welche neuen Bedürfnisse und Probleme sind dadurch entstanden?

Im *zweiten* Fragebereich wird die Verfügung über den Raum und seine Nutzung angesprochen:

Auf welche Weise wurden/werden bestimmte Räume von Menschen/sozialen Gruppen und Organisationen/Gesellschaften genutzt? Von welchen natürlichen/sozialen/wirtschaftlichen/technischen/politischen Gegebenheiten ist/war diese Nutzung bedingt? Welche gesellschaftlichen Bedürfnisse/Funktionen werden/wurden durch die Nutzung erfüllt, welche nicht? Wie wurden die Raumstrukturen durch die Nutzung umgestaltet? Wer hat mit welchen Zielsetzungen über bestimmte Räume verfügt? Wie werden/wurden diese Verfügungsräume abgesetzt und gesichert? Von wem werden/wurden nach welchen Gesichtspunkten Nutzungs- und Standortentscheidungen getroffen? Welche Folgen haben/hatten die Nutzungen für die Bewertung der Räume/Standorte? Welche Wirkungen haben/hatten sie für die davon betroffenen sozialen Gruppen? Durch welche Prozesse verändern sich Funktionen bestimmter Verfügungsräume? Welche Ansprüche stellen verschiedene soziale Gruppen/Organisationen/Gesellschaften/Staaten an Verfügungsräume? Wie setzen sie diese durch? Nach welchen Planungs- und Entscheidungsprozessen wird über Nutzungen/Nutzungsänderungen von räumlichen Po-

tentialen entschieden? Wie laufen diese Prozesse ab, wer ist daran beteiligt — wer nicht?

In der dritten und vierten Fragengruppe steht der Verfügungsraum als Grundlage für die menschliche und gesellschaftliche Lebenshaltung im Mittelpunkt. Das Erkenntnisinteresse richtet sich im *dritten* Frageschwerpunkt auf die Produktion der materiellen Lebensgrundlagen (z. B. Nahrungsmittel, Rohstoffe):

Durch welche raumbezogenen Bedingungen ist/war in bestimmten Räumen/Regionen/Ländern das Leben/Überleben von einzelnen und sozialen Gruppen gefährdet? Warum können/konnten dort menschliche Grundbedürfnisse nicht hinreichend befriedigt werden? Welche geographischen/wirtschaftlichen/sozialen/politischen/kulturellen Verhältnisse bestehen jeweils in diesen Regionen? Wer verfügt dort in welcher Weise über die natürlichen Ressourcen und das produktive Potential, und wer ist davon ausgeschlossen? Inwieweit sind historisch geprägte Nutzungs- und Verfügungsverhältnisse entwicklungshemmend? Welche Anstrengungen werden von wem unternommen, um die Erfüllung der Daseinsgrundfunktionen in diesen Ländern für alle sozialen Gruppen zu gewährleisten? Welche Folgen hat hohes Bevölkerungswachstum für Regionen der Dritten und Vierten Welt? Welche Funktionen erfüllt Entwicklungshilfe und wie nutzt sie den Entwicklungsländern, wie den Industrieländern?

Die *vierte* Fragengruppe bezieht sich auf die Erhaltung und den Schutz der Lebensumwelt:

Durch welche räumlich-gesellschaftlichen Prozesse wird/wurde der natürliche Regelkreis/das ökologische Gleichgewicht gestört? Wo liegen Grenzen der räumlichen Nutzung und Umweltbelastung (z. B. durch Lärm, strahlende Materie, Luft-, Wasser-, Bodenverschmutzung) und wer entscheidet darüber? Von wem und warum werden bestimmte räumliche Strukturveränderungen (z. B. durch Überindustrialisierung, Verkehrsverdichtung, Entleerung, Zersiedlung) als Gefahr für die Lebensbedingungen und als sozial schädlich angesehen, von wem nicht? Welche Gesichtspunkte sprechen für, welche gegen eine maximale Ausbeutung und Nutzung der vorhandenen Ressourcen (z. B. Abbau von Rohstoffvorkommen, ertragreiche Monokulturen in Land- und Forstwirtschaft, Leerfischen und Abernten der Meere)? Wie wirken sich moderne

Kriege und waffentechnische Entwicklungen (z. B. ABC-Waffen) auf die räumlich-gesellschaftliche Umwelt und die menschlichen Lebensbedingungen aus?

Der *fünfte* Fragenbereich beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen Gesellschaften und Gruppen verschiedener Räume und der Überwindung räumlicher und gesellschaftlicher Distanz:

Mit welchen Mitteln und Wegen wurden/werden Beziehungen zwischen räumlich entfernten Menschen/sozialen Gruppen und Organisationen/Gesellschaften hergestellt? Welche Bedeutung hat die Entwicklung des Personen-, Güter- und Nachrichtenverkehrs für Veränderungsprozesse auf der Erde und im erdnahen Weltraum? Wodurch wurden/werden Wanderungsbewegungen von einzelnen/sozialen Gruppen ausgelöst und welche Folgen haben diese? Warum bestehen Ungleichheiten in der

internationalen Arbeitsteilung und den Handelsbeziehungen? Wem nützen und wem schaden diese? Von wem und warum wird die Welt in drei oder vier Teilwelten aufgeteilt? Wo liegen die Krisenherde unserer Welt und was sind ihre sozialräumlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen? Was spricht für eine Überwindung der Grenzen und eine Entwicklung über internationale Bündnisse/Zusammenschlüsse/Zusammenarbeit in Richtung auf eine Weltgesellschaft — was dagegen?

Mit diesen Fragezusammenhängen können zentrale natur- und sozialräumliche Problemereiche im Sinne politischer Bildung aufgeschlossen werden. Sie sind als Beispiele für Schlüsselfragen zu verstehen und für jede zu untersuchende Situation neu zu formulieren, damit das Erkenntnisinteresse immer gezielt auf das jeweilige Problem gerichtet wird.

## VII. Für Handeln orientierendes Lernen

Erdkundliches Lernen in der politischen Bildung kann sich nicht damit begnügen, dazu beizutragen, daß die Schüler räumliche und gesellschaftlich-politische Wahrnehmungsfähigkeit, Erkenntnisfähigkeit, Analysefähigkeit und Urteilsfähigkeit entwickeln; sie muß sie darüber hinaus auf Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeiten hin orientieren. Das ist, wie alle Erfahrung zeigt, im Schulunterricht nur begrenzt möglich. Handeln in der Schule ist vor allem Lernhandeln. Die sozialwissenschaftlich orientierte Geographiedidaktik bezieht dennoch die Handlungsperspektive ein. Handlungsorientierte Qualifikationen werden z. B. in zwei Bereichen gesehen: Erstens unter den Gesichtspunkten politischer Betätigung und zweitens für die individuelle Lebensführung des Bürgers. Im ersten, politischen Bereich geht es z. B. um die im Umfeld von Bürgerinitiativen in konkreten Lebenssituationen benötigten instrumentellen Qualifikationen (Fertigkeiten), um die im Bereich der räumlichen Planung entstehenden kognitiven Bedürfnisse (z. B. Durchschauen von Lokations-/Allokationsvorgängen als einen „eminenter politischen Prozeß“). Die Sensibilität und Kreativität für Umweltqualitäten soll erhöht werden. Das wird als zugleich kognitives und affektives Lernziel eines an sich überfachlichen Unterrichts hervorgehoben, zu dem die Geographie umweltpsychologische, sozial-

wissenschaftliche und planungsbezogene Beiträge leisten könne<sup>33</sup>). Auch zum Ziel „erhöhte Rationalität individueller Lebensführung“ soll die Erdkunde beitragen. Dabei sind die „Grunddaseinsfunktionen“ geeignet „als Ordnungsraster für menschliche Qualitäten, die sich innerhalb individueller Aktionsräume entfalten“<sup>34</sup>). Bereitschaft und Fähigkeit zum Handeln im Sinne einer „bewußten Umweltgestaltung“ zur Verbesserung der Lebenschancen<sup>35</sup>) schließt soziale und räumliche Orientierungsfähigkeit ein.

Die Raumorientierung verläuft in der Entwicklung der jungen Menschen in mehreren Phasen. (Ältere Schüler und Erwachsene durchlaufen diese Phasen der Raumorientierung gleichsam im Zeitraffertempo, wenn sie sich in einer neuen Umgebung orientieren.) Zunächst werden bestimmte Orientierungspunkte erfaßt. In der zweiten Phase werden

<sup>33</sup>) Vgl. R. Geipel, Qualifikationsermittlung in der Geographie, in: K. Frey (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Band 2, München 1975, S. 249—256.

<sup>34</sup>) Geipel, ebda. Hier stellt sich die Frage, inwieweit individuelle Lebensführung nicht zugleich auch soziale Lebensführung ist. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht kann der Aktionsraum von Personen nicht als rein individuell begriffen werden. Die Grenzen des Aktionsraums sind gesellschaftlich gesetzt, die Inhalte und Aktionsformen sind mindestens sozial vermittelt.

<sup>35</sup>) Vgl. „Entwurf“, s. Anmerkung 22.

zwischen den Orientierungspunkten Verbindungen gezogen, auf denen man sich sicher zurechtfindet. Auf der dritten Stufe werden die wichtigen Lebensbereiche (Wohngegend, Schulbereich, Spielumgebung) besser durchgliedert und miteinander verbunden. Die dazwischen- und danebenliegenden Umweltbereiche sind aber noch vage und wenig bekannt. Erst im Laufe der fünften/sechsten Jahrgangsstufe werden die Bereiche zu durchstrukturierten, wirklichkeitsnahen Abbildern der Umwelt verbunden, in der sich die Schüler sicher orientieren können<sup>36</sup>). Auch mit einer Karte als einer stark abstrahierenden Darstellung räumlicher Erscheinungsformen können die Heranwachsenden in dieser Entwicklungsphase umgehen, wenn es ihnen gelingt, sich ein Orientierungsnetz von ihrer Umgebung aufzubauen, und wenn ihre Vorstellungen und Denkvorgänge bewußt und von dem Gegenstand unabhängig werden, auf den sie angewendet werden<sup>37</sup>). Dann wird für die Lernenden auch Methodendenken und methodisch-reflektiertes Vorgehen bei der räumlichen Erkundung und Orientierung möglich. Die eigene Anfertigung von Skizzen des erfahrenen Raumes ist für die Schüler ein wichtiger Vermittlungsschritt, um ihre konkreten Raumwahrnehmungen mit dem abstrakten Orientierungsmittel Landkarte in Verbindung zu bringen.

Auch räumliche Orientierungsfähigkeit können die Schüler am besten erfahrungs- und anwendungsbezogen (z. B. durch gezielte Erkundungsaufträge) und an Problemen ihrer Um-

welt orientiert erwerben (z. B. indem Schüler anfangen, Klassenwanderungen und Klassenfahrten mit vorzubereiten, dafür Orte und Strecken heraussuchen, Pläne zeichnen, Kartenausschnitte, Beschreibungen und Prospekte zusammenstellen usw.).

Handeln kann in der Schule meistens nur im Nachvollzug und als Probehandeln geübt werden. Von der Geographiedidaktik wird vorgeschlagen, daß im Unterricht Laborsituationen zum Simulieren von Entscheidungen hergestellt werden, in denen die Schüler durch praktischen (Nach-) Vollzug (z. B. Standortsimulationen) lernen: „Der Schüler bewertet in seinem Rollenverhalten geographische Gegebenheiten, er hat operationablen Umgang mit ihnen und ordnet sie nach Konzepten, die ihm die Wissenschaft liefert.“<sup>38</sup>) Durch Umwelterkundungen und durch Planspiele können die Schüler Chancen kennen- und beurteilen lernen, die einzelne oder Gruppen haben, Planungsvorgänge und Standortentscheidungen zu beeinflussen. Sie können dabei prüfen und nachvollziehen, inwieweit Unterschiede bestehen zwischen rechtlich zugesicherten Beteiligungsmöglichkeiten betroffener Bürger und den wirklich ausführbaren Handlungen (bei Verkehr-/Stadt-/Bauleitplänen, bei Stadt-sanierungen und Ansiedlung von umweltbelastenden Betrieben). Sie können herausfinden, welche Erwägungen und Interessen in die Planungs- und Entscheidungsprozesse eingehen, und zu wessen Gunsten die Ergebnisse ausfallen. Bei diesem auf Realsituationen und Handlungsmöglichkeiten bezogenen, an exemplarischen Problemen und Fragestellungen orientierten Vorgehen verbindet sich sozialräumliches mit gesellschaftlich-politischem Lernen, gleichzeitig werden geographische Verfahrensweisen und Fertigkeiten an konkreten Fällen angewendet und geübt.

<sup>36</sup>) Vgl. Siegel/White, a.a.O.

<sup>37</sup>) Vgl. hierzu die Untersuchung von L.J. Sorohan, *The Grade Placement of Map Skills According to the Mental Ages of Elementary School Children*. Doctoral Dissertation Ohio State University 1962, zit. n. B. Rollett, *Zur Entwicklung 14—18jähriger Jugendlicher*, in: Fernuniversität Gesamthochschule Hagen, *Verkehrserziehung, Kurseinheit 2: Jugendliche und Straßenverkehr*.

<sup>38</sup>) R. Geipel, *Qualifikationsermittlung*, a.a.O., S. 254.

## Hagen Weiler: Politischer Unterricht im Sinne des Grundgesetzes. Wider die rechtsverbindliche Festlegung von Lernzielen

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/80, S. 3—14

Da wissenschaftliche Aussagen aus ihrer grundgesetzlich gebotenen Selbstbeschränkung heraus in den Grenzen überprüfbarer Erkenntnisbildung und -vermittlung verbleiben und somit weder Grundrechte anderer noch die Staatsziele des Grundgesetzes tatbestandsmäßig verletzen können, ergeben sich vier durch die Schulaufsicht wahrzunehmende Leitlinien:

1. Es dürfen nur Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelt werden, welche sich wissenschaftlich begründen lassen können.
2. Alternative, ebenfalls wissenschaftlich begründbare Positionen dürfen nicht unterdrückt werden (Indoktrinationsverbot).
3. Der Unterricht hat sich auf (Er)kenntnisfindung, -diskussion und -vermittlung zu beschränken, d. h. auf unmittelbar tätige, praktische Umsetzung in die Wirklichkeit zu verzichten (Agitationsverbot).
4. Der Unterricht hat den wissenschaftlich-systematisch gebotenen Sachzusammenhang zu beachten (Verbot sachfremden Unterrichts).

Staatliche Schulaufsicht kann ihre Funktion grundgesetzlich nur begründen in der Garantie der Bedingungen wissenschaftlich qualifizierten und qualifizierenden Unterrichts. Der Gesetzgeber trägt die Verantwortung für die grundlegenden organisatorisch-gegenständlichen Regelungen eines gleichwertig geordneten Unterrichtsangebots. Die Festlegung inhaltlich-methodischer Zielvorstellungen unterliegt kollegialen Einigungszwängen der Lehrer unter Berücksichtigung der Schüler- bzw. Eigeninteressen. Es besteht weder ein rechtlicher Zwang noch ein praktischer Bedarf, Richtlinien zum Politischen Unterricht anders als in Empfehlungsförmigkeit zu vermitteln.

## Wolfgang Behr: Konflikte und Konfliktbewältigung in der politischen Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/80, S. 15—23

Die zunehmende Betonung des Konfliktansatzes in der politischen Bildung führte Anfang der siebziger Jahre zu einer konservativen Gegenbewegung („Tendenzwende“). Die Thesen „Mut zur Erziehung“ betonen im Gegensatz zur „Konflikt- und Emanzipationspädagogik“ eine traditionelle Wissensbildung und Tugendlehre. Eine tiefe Verunsicherung ist durch dieses konfliktorientierte/restaurative Wechselbad bei Lehrern, Studenten und Schülern eingetreten.

Im vorliegenden Aufsatz geht es um eine *Neuorientierung* bei der Behandlung von Konflikten in der politischen Bildung und dem Versuch ihrer Bewältigung. Eindimensionale Konflikt- und Emanzipationskonzepte werden als ebenso realitätsfern dargestellt wie harmonisierendes und problemverharmlosendes Ordnungsdenken. *Konflikte* werden vielmehr im *Zusammenhang mit Integrationsmechanismen* gesehen; zwischen Konflikten und Integration bestehen *wechselseitige Bezugsverhältnisse*.

Lernprozesse in der politischen Bildung sollen dazu befähigen, die vielfältigen und sich wandelnden Bezüge von Konflikten und Integration aufeinander abzustimmen. Konfliktbewältigung in der politischen Bildung schließt demnach ein, daß Konflikte nicht notwendigerweise in dem ursprünglich beabsichtigten Sinn geregelt oder gelöst werden können. Statt dessen müssen durch politisches und soziales Lernen Fähigkeiten entwickelt werden, durch Konfliktregelungsstrategien Wandlungserscheinungen in der Gesellschaft wie im persönlichen Leben so zu beeinflussen, daß bestehende Konflikte an Intensität verlieren und langfristig möglichst aufgehoben werden können. Diese Art der Konfliktbewältigung setzt die *Fähigkeit zu alternativem Denken* voraus, das weder in der vordergründigen Realität befangen bleibt, noch sich in perspektivlosen Utopien verliert. Es erscheint dem Autor wichtig, daß insbesondere unter den Bedingungen neuartiger und gravierender Jugendprobleme in einer rasch sich ändernden Umwelt die politische Bildung mit einem entsprechenden Konzept der Konfliktbewältigung ihren dringend erwarteten Beitrag leistet.

## Wilhelm Frenz: Der Beitrag der Erdkunde zur politischen Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/80, S. 24—38

Erdkundeunterricht und wissenschaftliche Geographie sind nicht auf systematische Zusammenarbeit hin organisiert; es ist daher nicht zu vertreten, die Sachgebiete der Geographie im Sinne einer Abbilddidaktik in den Schulunterricht zu übernehmen. Wissenschaftsbezogene Problemstellungen und Unterrichtsgegenstände sind nach didaktischen Kriterien auszuwählen.

Das sozialgeographische Konzept, das die Daseinsgrundfunktionen einbezieht, hat viel dazu beigetragen, daß Erdkunde als ein Arbeitsschwerpunkt der politischen Bildung verstanden wird. Diese wissenschaftliche Konzeption ist aber nicht direkt auf den Unterricht übertragbar. Wissenschaftsbezogene Unterrichtsgegenstände wecken bei Schülern erst dann Interesse und Motivation zum Lernen, wenn sie bei ihnen Fragen auslösen, Probleme aufwerfen, d. h. für sie zum „Thema“ werden. Im problemorientierten Unterricht sind die von der Geographie nachgewiesenen Problemstellungen, Inhalte und Arbeitsmethoden auf die Lernbedingungen der Schüler und auf die Lernziele politischer Bildung zu beziehen.

Zur Reflexion der Lernbedingungen gehört es, zu wissen, wo und wie Kinder und Jugendliche ihre räumliche Umwelt wahrnehmen, und wie sich die räumliche Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler entwickelt. Mit diesen Fragen beschäftigt sich neben der Psychologie der wahrnehmungsgeographische Ansatz. — Gesellschaftlich-politisches Lernen im Arbeitsschwerpunkt Erdkunde geschieht, indem die Schüler räumliche Strukturen, ihre natürlichen und gesellschaftlich-politischen Bestimmungsfaktoren, ihre historischen und gegenwärtigen Entstehungs- und Veränderungsprozesse unter den jeweiligen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen und Wertvorstellungen sowie gesellschaftlich-politische Nutzungs- und Verwertungsinteressen und ihre Durchsetzungsmöglichkeiten wahrnehmen, erkennen, untersuchen und verstehen. Dieses Lernen ist im Ansatz Analyse von Strukturen, Prozessen und Interessen. Im Erdkundeunterricht ist exemplarisches Lernen sinnvoll und notwendig. Damit ist gemeint, daß Schüler lernen, wesentliche raumbezogene gesellschaftliche Problemstellungen mit Hilfe von Erkenntniskategorien, Frage- und Zugriffsweisen aufzuschließen, die auf ähnliche Sach- und Problemzusammenhänge übertragbar sind. Solche erkenntnisleitende Fragen werden auf fünf Problemschwerpunkte bezogen:

1. Auseinandersetzung der Menschen mit dem natürlichen Potential;
2. Verfügung über räumliche Strukturen und ihre Nutzung;
3. Produktion der materiellen Lebensgrundlagen;
4. Erhaltung und Schutz der Lebensumwelt;
5. Beziehungen zwischen Gesellschaften und Sozialgruppen verschiedener Regionen und Überwindung räumlicher und gesellschaftlicher Distanz.

Mit Fragezusammenhängen wie diesen können zentrale natur- und sozialräumliche Problembereiche im Sinne politischer Bildung bearbeitet werden. Die Handlungsorientierung des politischen Lernens kann im Arbeitsschwerpunkt Erdkunde in verschiedenen Situationen und Formen des Probedhandelns geübt werden.