

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hans-Joachim Lißmann
Problembezogenes Handeln
als Prinzip politischer Bildung

Hartmut Wasser
Aktuelle Anmerkungen
zur Misere politischer Bildung
in der Bundesrepublik

Hans Süßmuth
Kontinuität und
Neuorientierung
in den Social Studies der USA

ISSN 0479-611 X

B 44/82
6. November 1982

Hans-Joachim Lißmann, Dr. phil., geb. 1944; Akad. Oberrat an der J. W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Methodologie der Unterrichtsforschung, Methodik der politischen Bildung. 1967—1970 Lehrer; 1970—1975 Zweitstudium der Politikwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Neueren Geschichte und Ev. Theologie; von 1971—1974 Wiss. Mitarbeiter an der Hess. Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.

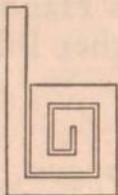
Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Hans Nicklas/Anne Ostermann) Vorurteile und stereotype Muster in Schulbüchern, in: Anita Karsten (Hrsg.), Vorurteil, Darmstadt 1978; Zielprojektion „Frieden“ — Schulgeschichtsbücher als Medien einer Erziehung zum Frieden, in: Horst Schallenger/Gerd Stein, Zur Sache Schulbuch, Bd. 7, Kastellaum 1978; Bruchstellen im Wertsystem: Jugendliche und Nationalsozialismus, in: medium 1/81; „Holocaust“ als Medium politischer Bildung, in: b:e 3/81; Beispiele für Unterrichtsforschung im politischen Unterricht, in: Volker Nitzsche/Fritz Sandmann, Neue Ansätze zur Methodik des politischen Unterrichts, Stuttgart 1982.

Hartmut Wasser, Dr. phil. habil., geb. 1937; Studium der Politikwissenschaft, Geschichte, Germanistik und Anglistik in Tübingen und München; Professor für Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, langjähriger Gastdozent der Stanford University.

Veröffentlichungen u. a.: Die Vereinigten Staaten von Amerika. Porträt einer Weltmacht, Stuttgart 1982; Amerika. Der unbekannt Partner. Materialien und Dokumente zur politisch-sozialen Ordnung der USA, Paderborn 1982; neue Beiträge zu amerikakundlichen und zeitgeschichtlichen Fragen in Zeitschrift für Politik, Merkur, Universitas.

Hans Süsmuth, Dr. phil., geb. 1935; 1970 o. Professor an der Pädagogischen Hochschule Rheinland; seit 1980 Inhaber des Lehrstuhls für Geschichte (Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte) an der Universität Düsseldorf; 1982 Gastprofessor an der Universität Bloomington/Indiana (USA).

Veröffentlichungen u. a.: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts (Zus. m. G. Behrmann, K. E. Jeismann), Paderborn 1978; Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches (zus. m. E. Forndran, H. J. Hummel), Düsseldorf 1978; Geschichtsdidaktik. Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder, Göttingen 1980; (Hrsg.) Geschichtsunterricht ohne Zukunft? 2 Bde., Stuttgart 1972 (1978³); (Hrsg.) Historisch-politischer Unterricht. Planung. Organisation. Medien, 2 Bde., Stuttgart 1973 (1978/79³); (Hrsg.) Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980; (Hrsg.) Soziale Studien. Fragen an die Sozialwissenschaften, Düsseldorf 1980; (hrsg. zus. m. J. Rüsen) Theorien in der Geschichtswissenschaft, Düsseldorf 1980; (hrsg. zus. m. S. Quandt), Erzählte Geschichte. Formen und Funktionen, Göttingen 1982.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

Redaktion:

Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus Wippermann, Paul Lang, Holger Ehmke.

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 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Problembezogenes Handeln als Prinzip politischer Bildung

Anstöße und Orientierungshilfen einer Handlungstheorie für den politischen Unterricht

Im folgenden Beitrag wird dafür plädiert, die Diskussion um Ziele, Inhalte und Methoden der politischen Bildung in besonderer Weise theoriegeleitet und praxisorientiert zu führen. Es wird dabei ein Konzept zur Gestaltung des politischen Unterrichts vorgestellt, das an jenen Spuren ansetzt, die alltägliche Erfahrungen Jugendlicher im Umgang mit Familie, Arbeitswelt, Schule, Massenmedien und Öffentlichkeit bei ihnen hinterlassen haben. Diese Spuren sind Ausgangspunkt eines Unterrichts, der sich im problembearbeitenden Handeln vollzieht. Seine Anlage erfährt — wie an einem Fallbeispiel gezeigt wird — systematisch Anstöße und Orientierungshilfen aus einem theoretischen Modell zur Handlungsforschung, das Harald Wohlrapp 1979¹⁾ vorgelegt hat.

Die Verknüpfung einer fortgeschrittenen wissenschaftstheoretischen Position wie die der dialektischen Handlungstheorie mit der Analyse und Planung von Lehrer- und Schülerhandeln im politischen Unterricht erweist, daß

Wohlrapps Theorie-Modell eine leistungsfähige Hilfe sein kann, einen Unterricht zu gestalten, der Jugendlichen Anstöße zur Erkundung ihrer selbst und ihres sozialen Umfelds gibt. Dieses Modell wird zunächst systematisch vorgestellt und in einem weiteren Schritt zur Rekonstruktion eines Projekts zur Spurensicherung für die Zeitgeschichte durch Jugendliche herangezogen. Dabei werden Konturen eines Unterrichts sichtbar, der Jugendlichen hilft, sich gesellschaftlich relevante Probleme ihrer Lebenswelt darstellbar zu machen, zu erklären und in gemeinsamem Handeln zu bearbeiten. Solcher Unterricht zeichnet sich dadurch aus, daß sozialwissenschaftliche Expertise ihn als Anleitung zum Handeln von Schülern und Lehrern in einem ganzheitlichen Erfahrungszusammenhang bestimmt. Die Erfahrungen problem- und interesseorientierten Handelns lassen dabei sogar Neigungen zu sozialen Ressentiments bearbeiten, die, unbearbeitet geblieben, bewußtes politisches Handeln behindern.

Überlegungen zu einer dialektischen Handlungstheorie

Wohlrapp hat mit dem von ihm vorgestellten Modell „Handlungsforschung“ den Versuch gemacht, den Idealtypus bewußten, problembearbeitenden Handelns systematisch zu beschreiben und zu erklären. Das Modell wird dabei so dargestellt, daß es als eine theoretische Folie verfügbar wird, mit der man Handlungen u. a. auch im politischen Unterricht auf ihren Ort in größeren Handlungseinheiten und auf den Grad der Bewußtheit von Handlung und Problembezug hin betrachten kann.

Dabei beschreibt Wohlrapp Anforderungen an einen sozialwissenschaftlich orientierten, experimentell gestalteten politischen Unterricht, wenn er das Verhältnis von Erkennen und Handeln zum Gegenstand von Überlegungen zu einer dialektischen Handlungstheorie macht. Diese Möglichkeit zieht er, im Zusammenhang mit pädagogischer Handlungsforschung, folgendermaßen in Betracht: Bei „Schulversuchen arbeiten die Handlungsforscher mit Lehrern zusammen, denen daran liegt, Schulkinder nicht einfach an die Erfordernisse der Gesellschaft, wie sie *jetzt* ist, anzupassen, sondern sie zu mündigen Menschen heranzubilden ... Hier besteht die Arbeit darin, daß die schulischen und außerschulischen

¹⁾ H. Wohlrapp, Handlungsforschung, in: Mittelstraß (Hrsg.), Methodenprobleme der Wissenschaften im gesellschaftlichen Handeln, Frankfurt 1979.

... Interaktionen analysiert werden im Hinblick auf Variationsmöglichkeiten, die zu einer Verbesserung von Chancengleichheit und Mündigkeit führen.“²⁾

Mit dem Verhältnis zwischen Erkennen und Handeln thematisiert Wohlrapp das Theorie-Praxis-Problem und führt einen neuen Vorschlag zu seiner Interpretation in die sozialwissenschaftliche Diskussion ein. Der Vorschlag besteht darin, daß Handeln in Situationen zugleich als Akt des Bewußtwerdens von Problemen und als Versuch zur Verbesserung von Situationen aufgefaßt werden sollte, in die im weitesten Sinne schwierige Verhältnisse eingeschrieben sind. Der „Anfang“ von Handeln und Erkennen sind also Widersprüche, die sich den Betroffenen „aufdrängen“, d. h. als Situationselemente wahrgenommen werden, gegen die etwas unternommen werden sollte.

Exkurs: Jugendarbeitslosigkeit und politische Bildung

Bevor ich diesen Handlungszyklus im einzelnen beschreibe, soll hier an Aufgaben politischer Bildung erinnert werden, die im Kontext von Jugendarbeitslosigkeit gegeben sind. Der Exkurs über diese Aufgaben politischer Bildung soll dazu anregen, Wohlrapps eher abstrakte Vorüberlegungen zu einem Modell „Handlungsforschung“ kontinuierlich mit der Frage zu belegen, was daraus für die Analyse und Planung von politischem Unterricht als institutionell organisiertem Handeln zu lernen sei.

Auf einen Ausbildungs- oder einen Arbeitsplatz warten zu müssen, gehört heute für viele Jugendliche, insbesondere für Haupt- und Sonderschüler, nach dem Ende der Schulzeit zu den Erfahrungen, die ihren Alltag ausmachen. Die Tatsache, daß ihnen das Handeln in einem zentralen Bereich des Lebens für eine bestimmte Zeit unmöglich ist, bleibt, ebenso wie die Art und Weise, wie ihnen dieser Tatbestand aufgezwungen wird, nicht ohne Konsequenzen für ihre Einstellungen zu Politik und Gesellschaft und ihre Vorstellungen davon, wie sie ihre mittel- und langfristigen Lebensperspektiven gestalten sollten. Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, daß

Allgemein bedeutet ein Problem für Wohlrapp „eine Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten, eine Störung, Behinderung oder Verunmöglichung dessen, was man sonst tun würde“³⁾. Problematische Strukturen faßt er allgemein „als ein *Verhältnis* zwischen der Situation, den beteiligten Menschen und ihrem Wollen und Wissen“⁴⁾. Daraus geht hervor, daß es von den Intentionen, Situationsdefinitionen und Selbsteinschätzungen der Betroffenen abhängt, was als Problem erfahren wird und worin diese Problemerkennung besteht. Es kann also durchaus in ‚einundderselben‘ Situation kontroverse Auffassungen dazu geben, was ein Problem sei. Genau diese Situation der Erfahrung eines Problems ist für Wohlrapp der systematische Ausgangspunkt seiner Konzeption dialektischen Handelns. Die allgemeine Struktur dieses Handelns rekonstruiert er systematisch in einem vierphasigen Handlungszyklus.

Jugendliche in der Situation von Arbeitslosigkeit ihre Interessen und Bedürfnisse fast ausschließlich in subkulturelle Gruppen verschieben und dabei eine Anfälligkeit für Gruppen zeigen, die einer „Starke-Mann“-Ideologie und der Akzeptanz von Gewalt als einem Mittel zur Lösung sozialer Probleme huldigen⁵⁾. Wir betrachten eine solche Präferenz als Ausdruck normativer Desorientierung, emotionaler Labilität und einer eingeschränkten sozialen Handlungskompetenz.

Den Widerspruch zwischen dem Bildungsauftrag, der einem Ideal der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz eines mündigen, demokratischen Bürgers folgt, und den eben benannten Bewußtseinsstrukturen gilt es zu bearbeiten, und zwar mit dem Ziel, stabile Orientierungen aufzubauen und ihnen damit zu ermöglichen, politische Handlungskompetenz zu entwickeln.

Bei der Realisierung dieses Ziels kommt der Methodik des Handelns eine wesentliche Bedeutung zu. In die Formen des Handelns, mit dem Probleme bearbeitet werden, muß die Zwecksetzung eingeschrieben werden, die

²⁾ Ebenda, S. 136.

³⁾ Ebenda, S. 141.

⁴⁾ Ebenda, S. 142.

⁵⁾ H. Treinen, Arbeitslose Jugendliche — Hilfe von dem „starken Mann“, in: Arbeitnehmer, 1979 27 (9), S. 326—328.

Schule im allgemeinen und politischer Unterricht im besonderen in unserer demokratisch verfaßten Gesellschaft haben: Sie sollen zu „selbstständigem und kritischem Denken, zu intellektueller Beweglichkeit, kultureller Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, sozialer Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und zur Fähigkeit zur Selbstverantwortung“⁵⁾ erziehen. Diese wiederum sind als Gegeninstanzen gegenüber den Versuchsungen totalitärer Systeme zu verstehen und sollten durch einen politischen Unterricht gekräftigt werden, der an den Spuren ansetzt, die Schule, Arbeitswelt, Familie und Öffentlichkeit in den Alltagserfahrungen der Jugendlichen hinterlassen haben. Das bedeutet ernst zu nehmen, daß sich insbesondere arbeitslose Jugendliche von der Gesellschaft nicht als Subjekte ihres Handelns anerkannt sehen.

Ein Unterricht aber, der „letzlich die politisch-soziale Handlungsfähigkeit der Schüler vergrößern soll“⁷⁾, muß in einer Schule, „in der sich Handeln sonst nur als Lernhandeln abspielt, Möglichkeiten für Handeln bewußt herstellen und in den Unterricht einbeziehen“⁸⁾. Er hat zur Voraussetzung, daß die Schüler als Subjekte und nicht als Objekte pädagogischen Handelns begriffen werden. Das hat aber erhebliche Konsequenzen für die inhaltliche Struktur und das methodische Arrangement eines Unterrichts, das heißt für die Modalitäten, nach denen handelnd unterrichtet wird. Denn: „... methodisch ist an den Lebenserfahrungen, Bedürfnissen und Interessen“ der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen⁹⁾, sind die Erfahrungsmöglichkeiten der Jugendlichen, ihr Alltagsbewußtsein, ihre soziale Herkunft als Kontext zu erkennen, auf den sich pädagogisches Handeln bezieht¹⁰⁾.

Bewußtes Handeln als Form der Problembearbeitung

Im Wohlrappschen Handlungsmodell folgt dem Auftreten eines Problems eine erste Phase der Bearbeitung. In ihr versuchen die Betroffenen sich das Problem als solches zu erklären und sein Auftreten zu begründen. Dabei wird bevorzugt an jenen Strukturen der problematischen Situation angesetzt, die in ihrer Wahrnehmung und Erinnerung bereits repräsentiert sind. Elemente der Situation, die dabei zunächst unerklärlich bleiben, markieren das Problem als einen „Widerspruch“, der zwischen Teilen ein und derselben sozialen, politischen und wirtschaftlichen Situation besteht. Wohlrapp geht bei seinen Überlegungen zu einer Theorie bewußten Handelns davon aus, daß ein solcher Widerspruch selbst auf Erklärung drängt und so die Kritik der Situation in diese erste Phase der Darstellung eines Problems einschließt. Kritik versteht sich dabei als engagierte Thematisierung eines Problems und der in ihm gefaßten widersprüchlichen Form einer sozialen Situation.

Da unter den Betroffenen in dieser Phase zwar Einigkeit darüber besteht, daß ein Problem als eine „Einschränkung“ oder „Störung“ von Handlungszusammenhängen gegeben ist, dieses aber in der Regel unterschiedlich gedeutet werden kann, sieht Wohlrapp in den Aspekten „Erklärung“ und „Kritik“ zwei miteinander korrespondierende Anstöße zum Fortschritt im bewußten Handeln zusammengebunden: Über gegebenenfalls wiederholte situativ-konkrete Rekonstruktionen des Problems und seine theoretische Kritik drängen die Betroffenen auf eine Überwindung der gemeinsam ausgemachten Schwierigkeiten.

In der zweiten Phase des Handlungsmodells werden auf das Ziel der Problemüberwindung hin Handlungsentwürfe konzipiert. In einem Argumentationsgeflecht werden Konsequenzen aus der Kritik des Problems, wie sie in der vorhergehenden Phase geübt wurde, gezogen, in dem Lösungsmöglichkeiten für das beschriebene Problem vorgestellt und begründet werden. Der widersprüchliche Charakter einer Problemsituation wird sich in einander widerstrebenden Positionen unter den Betroffenen wiederfinden, die ihren Grund in unterschiedlichen Erklärungen für eine gemeinsam als Problem erkannte Schwierigkeit, Störung oder Einschränkung haben. Für diese Phase bewußten Handelns ist es notwendig, daß im Gespräch konsistente und argumentativ bewährte Problemfassungen herausgearbeitet

⁵⁾ E. Stein, Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien (hektogr. Manuskript) 1979, S. 8.

⁷⁾ Hess. Kultusminister, Entwurf: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Sekundarstufe 1 (hektogr. Manuskript), S. 390.

⁸⁾ Ebenda.

⁹⁾ E. Stein, a. a. O., S. 11.

¹⁰⁾ Eine Anleitung zur Lebensweltanalyse bei Jugendlichen findet sich bei: D. Baacke, Die 13—18jährigen, München 1976.

werden können und sich eine Kontroverse darauf konzentriert, welche Handlungen zur Lösung des Problems unternommen werden

sollten und wie diese zu begründen sind. Eine so gerichtete Argumentation läßt sich als „theoretisches Handeln“ begreifen.

Von „theoretischem Handeln“ und „praktischem Argumentieren“

Mit der systematischen Struktur derartiger Argumentationen werde ich mich nun etwas näher befassen. Die Rezeption der Wohlrapp'schen Argumentationstheorie vermag über einige ihrer Grundbegriffe ein handlungstheoretisch geleitetes Verständnis für Problemsituationen und dabei einen politischen Unterricht eröffnen und begründen, der an den Problemen und Interessen von Jugendlichen ansetzt und sie diese gemeinsam handelnd bearbeiten läßt.

Argumentieren impliziert zunächst die Einigung aller Teilnehmer darüber, daß eine Schwierigkeit vorhanden ist, die nicht fortbestehen soll. Argumentieren ist also eine „Auseinandersetzung zwischen kontroversen Positionen in Richtung auf Überwindung der Widersprüche. Argumentieren ist damit nichts weiter als der bewußte Aspekt des Handelns . . . , der sich aber durch immer verbindlichere Zeichenhandlungen hindurch als ein besonderer Teil der Auseinandersetzung abgehoben hat“¹¹⁾. Was meint in diesem Zusammenhang der Begriff „Überwindung der Widersprüche“? Mit ihm wird der Prozeß gekennzeichnet, in dem theoretisch handelnd versucht wird, ein Problem zu überwinden. Dazu wird auf Ergebnisse der Phasen „Erklärung“ und „Kritik eines Problems“ durch seine Darstellung zurückgegriffen. Daraus sollen jedoch nicht „formallogisch“ Handlungsentwürfe abgeleitet werden, sondern zukunftsbezogene Argumentationen sollen auch mit notwendigerweise unzulänglichen Analogien, Hypothesen und Vergleichen arbeiten.

Es fließen bei solchen praxisbezogenen Kontroversen also auch Aspekte in die Argumentation ein, die spontan und intuitiv sind. Die Zukunftsoffenheit „praktischen Argumentierens“ kommt darin zum Ausdruck. Für den Begriff „Überwindung der Widersprüche“ heißt das, daß er nur die allgemeine Richtung anzugeben sucht, in die sich die Argumentation bewegen soll. So soll der Argumentationsprozeß vor allem zu einer vorläufigen und relativen Gewißheit über die Möglichkeiten der Handlungsentwürfe zur Überwindung der Widersprüche führen.

Nun bleibt noch zu klären, welche Bedeutungen den Begriffen der „Position“ und der „Kontroverse“ zukommt. Wohlrapp versteht die Kontroverse als Ausgangspunkt jeder Argumentation. Zielpunkt kontroverser Argumentation zwischen widersprüchlichen Positionen ist das Auffinden der „unvereinbaren Thesen, . . . die die Kontroverse *genau* ausdrücken“¹²⁾. Dabei lassen sich in einem Zyklus folgende Formen und Phasen des Argumentierens rekonstruieren:

„a) Das Verstehen des vorigen Arguments, das Erkennen seiner Voraussetzungen und Konsequenzen, also dessen, wie es sich aus der bisherigen Position ergibt.

b) Die Kritik des Arguments bzw. der Position, zu der es gehört, auf Beschränkungen hin (auf Unvollständigkeit oder Widersprüchlichkeit).

c) Das Vorbringen eines Gesichtspunktes, mit dem die Sache, die Kontroverse, das, was man anstrebt oder als allgemein anstrebenwürdig fordert . . . , dergestalt „re-präsentiert“ wird, daß die Beschränkung überwunden ist.

d) In diesem neuen Gesichtspunkt wird die eigene Position an der Gegenposition konkretisiert, soll heißen erweitert, und in den Teilen, die es nötig haben, neu verstanden.“¹³⁾

Diese Phasen-Folge des Argumentierens bringt die verschiedenen Verständnisweisen für eine Problemlage in einen produktiven Zusammenhang, der die Betroffenen neue Problemschichten eines Handlungszusammenhangs erschließen läßt.

Zurück zum Handlungszyklus: Wir befinden uns noch in der Phase der „Darstellung II“ des Zyklus, in der es um eine Vorstellung von Lösungen eines Problems und um die Begründung dieser Lösungen geht. Die Basis dafür waren die Erklärungen und Kritiken des Problems aus der Phase „Darstellung I“. Zu welchen Ergebnissen führt nun die Phase „Darstellung II“? Zunächst sind begründete, weil argumentativ bewährte Handlungsentwürfe vorhanden, welche die theoretische Darstellung des Anspruchs repräsentieren, die handlungsauslösende Schwierigkeit zu bewältigen.

¹¹⁾ Wohlrapp, a. a. O., S. 199.

¹²⁾ Ebenda, S. 200.

¹³⁾ Ebenda, S. 201.

Diese Handlungsentwürfe stehen auf der gleichen theoretischen Stufe wie die Problemstellungen und Situationsmodelle. Das Ziel der Handlungsentwürfe ist, durch ihre Realisierung Handlungsstrukturen zu ändern, die die jeweiligen Positionen für problemkonstitutiv halten. Am Schluß der zweiten Phase müssen sich die Vertreter der kontroversen Positionen auf zu realisierende Handlungsentwürfe einigen.

Damit vollzieht sich „theoretisches Handeln“ in der „Darstellung II“ soweit, daß nun mit begründeten Handlungsentwürfen an das praktisch-historische Handeln herangegangen werden kann. Diese „eigentliche“ Handlungsphase nennt Wohlrapp „Forschung I“. Sie ist folgendermaßen gekennzeichnet: „Die in der Vorstellung formulierten Ergänzungen der Situation werden im Handeln zur Wirklichkeit gebracht. Das Handeln ist so die Verlängerung der Darstellung in das Werden der Situation hinein, soweit man mit seiner Tätigkeit daran beteiligt ist.“¹⁴⁾

Bei der Explikation dieser Phase sollen zugleich die verschiedenen Bedeutungsvarianten des Handlungsbegriffs mit erläutert werden. Zunächst geht Wohlrapp davon aus, daß in der Handlungsphase mehr geschieht als nur die Aktualisierung der vorbedachten Handlungsentwürfe: Im Handeln setzt sich nämlich das Subjekt zugleich mit der konkreten Wirklichkeit, wie sie sich ihm darstellt, auseinander und mit den vorgängigen theoretischen Gedanken. Das bedeutet, daß die Handelnden nicht nur (wie beim Argumentieren) unter Begründungszwang stehen, sondern jetzt kommt für sie gleichzeitig der jeweils konkrete Entscheidungszwang für ganz bestimmte Handlungen hinzu, der jedem praktisch-kommunikativen Handeln eigen ist. Im praktischen Handeln ist jedoch auch, aufgrund der vorhergegangenen Phasen, Theorie anwesend. Sie strukturiert die Aufmerksamkeit der Handelnden, indem vorüberlegte Deutungsmuster aktualisiert werden. Die theoriegeleitete Aufmerksamkeit soll den praktisch Handelnden dazu verhelfen, das durchzusetzen, was sie für die Überwindung eines Problems halten. (Insofern genau dies geschieht, ist Handeln auch „praktisches Argumentieren“¹⁵⁾.)

Der Vorteil theoriegeleiteter Aufmerksamkeit liegt nun darin, daß die Akteure dadurch überhaupt erst explizit etwas erkennen (genauer: etwas „erfahren“) können und entsprechend

gezielt zu handeln imstande sind. Der Nachteil ist allerdings der, daß man durch diese theoretische Ausrichtung auch vieles an der Situation *nicht* erkennt, was eventuell problemrelevant ist; insoweit dies zutrifft, war die vorherige theoretische Arbeit mangelhaft. Das zeigt sich spätestens in der Phase der Auswertung.

Eine zweite Art der Anwesenheit von Theorie im Handeln sind die expliziten Handlungsentwürfe. Sie stellen eine Vermittlung von Vorüberlegungen und Voreinstellungen mit der Wirklichkeit dar. Dabei gilt, „daß der Übergang von der Theorie zum Handeln nicht einfach ein Anwenden oder Ausführen ist. Zwar hat ... das Handeln, insofern wir es konzipieren, diesen Aspekt, aber im wirklichen Tun kann man kaum umsichtig genug sein.“¹⁶⁾ Es passiert also im praktischen Handeln immer mehr und anderes als das Vorbedachte und Gewollte. Insofern ist jedem praktischen Handeln eine (latente) *innovative* Kraft eigen, die sowohl auf die Theorie als auch auf das Handeln selbst zurückwirkt.

An dieser Stelle bezeichnet Wohlrapp handlungstheoretisch begründet Möglichkeiten für den politischen Unterricht, daß Schüler in sozialen Experimenten sich forschend der Problemlösung nähern. Aus seiner theoriegeleiteten Perspektive kann pädagogisches Tun von Lehrern und Schülern also als forschendes Handeln interpretiert werden. Seine Perspektive lädt gleichzeitig dazu ein, die Bedeutung der Voreinstellungen der Beteiligten für das Experiment und seinen Verlauf zu bemessen.

Diese Phase der rekonstruktiven Handlungsdeutung nennt Wohlrapp „Forschung II: Auswertung“¹⁷⁾. In ihr geht es darum, das Getane als Handeln in einer problemgeladenen Situation zu bestimmen. Kurz: „Die vierte Phase des Zyklus ist die Auswertung der veränderten Situation auf das hin, was erreicht worden ist.“¹⁸⁾ Dieser Abschnitt der Rekonstruktion von Handlungsstrukturen kann nicht positionsunspezifisch in einer objektiven Analyse bewältigt werden. Es ist eher anzunehmen, daß bei der Analyse und Beurteilung ähnliche Kontroversen auftreten werden wie in der Phase der „Darstellung I“: „Thema dieser Argumentation sind Beschreibungen der Handlungen und ihrer Folgen als Konkretionen der dem Handeln systematisch vorausgegangenen Darstellung. Anders ausgedrückt: Die Argumentation geht

¹⁴⁾ Ebenda, S. 157.

¹⁷⁾ Ebenda, S. 159.

¹⁸⁾ Ebenda.

¹⁴⁾ Ebenda, S. 154.

¹⁵⁾ Ebenda, S. 156.

darum, in welcher Beschreibung die Handlungen in die Darstellung eingefügt werden sollen.“¹⁹⁾

Dabei ist anzunehmen, daß in der Kontroverse Handlungsbeschreibungen positionsspezifisch und positionsmodifizierend ausfallen werden. Jede Seite wird versuchen, möglichst viel von den unstrittigen Ergebnissen für sich zu reklamieren und in ihre Position „einzubau-

en“. Weiterhin werden in dieser neuen Argumentationssituation die verschiedenen Ausgangsthese gestärkt, modifiziert und auf den „neuesten Stand“ gebracht. Thema der Rekonstruktion in der Auswertungsphase sind demnach nicht nur die Handlungen der Phase „Forschung I“, sondern auch die theoretischen Bemühungen von „Darstellung I: Erklärung und Kritik“, und von „Darstellung II: Vorstellung und Begründung“.

Lernen — ein Fortschreiten in Handlungszyklen

In der Darstellung der nun veränderten Situation spezifizieren sich die verschiedenen Positionen neu. Wird diese Situation ebenfalls als problemgeladene erfahren, so beginnt eine Kontroverse darüber, ob die Problemverschiebung progressiv sei, sowohl im Sinne der Betroffenen als auch bezüglich des bisherigen Handelns. Mit dieser neuen Kontroverse treten die Akteure bereits in einen neuen Zyklus bewußten Handelns ein, welcher, systematisch betrachtet, die gleiche Struktur hat wie der gesamte zuvor beschriebene Zyklus.

Mit der theoretischen Explikation dieser zyklischen Struktur und den darin enthaltenen handlungs- und argumentationstheoretischen Implikationen meint Wohlrapp geklärt zu haben, wie beim bewußten, problembezogenen Handeln Erkennen, Argumentieren und Handeln notwendig ineinander greifen. Er zeigt dabei, daß praktisches Tun, soll es zu bewußtem Handeln sich entfalten, von Theorie umschlossen sein muß.

Wohlrapp läßt umrißhaft bei seinen Bemühungen eine Theorie dialektischen Handelns erkennbar werden, die, auf die politische Bildung gewendet, einen Idealtypus bewußten, problembezogenen Handelns bezeichnet. Unter welchen Bedingungen dieser innerhalb und außerhalb von Schule Wirklichkeit werden kann, soll bei der Betrachtung des nun beschriebenen Fallbeispiels erörtert werden. Dabei erfährt die systematische Darstellung des Zyklus insofern notwendige Relativierungen, als seine idealtypische Form, wie sie im Modell „Handlungsforschung“ gegeben ist, mit der Beschreibung unterrichtlicher Wirklichkeit zusammen gelesen werden kann. Dabei erweist sich Wohlrapp's Begriff von Handeln als theoretische Möglichkeit, latente Innovationschancen jenseits des nur Pläne ausführenden pädagogischen Handelns zu erkennen und (eventuell) zu realisieren.

„Handlungsforschung“ — eine Anleitung zur Rekonstruktion und Konstruktion von Vorhaben zur politischen Bildung

Wir gehen davon aus, daß sich politische Bildung am wirkungsvollsten vollzieht, wenn sie als problembearbeitendes Handeln organisiert werden kann. In dieser Annahme sehen wir uns auch durch Leon Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz bestärkt. Sie hält aus lerntheoretischer Sicht Erklärungen dafür bereit, warum sich widersprechende Verständnisse eines Problems bedeutsam dafür sind, daß sich Menschen um ein neues Modell zur Erklärung einer Situation bemühen und dabei diese und sich verändern²⁰⁾. In diesem Sinne

sollte politischer Unterricht Kinder und Jugendliche sich zunehmend in dem „gesellschaftliche(n) Kräftespiel (handelnd erfahren lassen), ... das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“²¹⁾. Adorno hat das gesellschaftliche Kräftespiel als einen Gegenstand des Lehrens bezeichnet und dafür plädiert, daß sich politischer Unterricht in Soziologie verwandeln müsse²²⁾.

Die Diskussionen in den letzten fünfzehn Jahren um die Pragmatik sozialwissenschaftlicher

¹⁹⁾ Ebenda.

²⁰⁾ L. Festinger, *Theory of Cognitive Dissonance*, New York 1957.

²¹⁾ T. W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, in: ders., *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt 1975, S. 104.

²²⁾ Ebenda.

Theorie veranlassen uns, Adornos Plädoyer dahingehend zu erweitern, daß im politischen Unterricht die Soziologie als eine Handlungsweise praxisrelevant werde, „durch die die Gesellschaft, als Subjekt unterstellt, sich ihre Beschränkungen und Widersprüche bewußt macht, so daß Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden, die zu ergreifen aus dem zunächst nur unterstellten Subjekt mehr und mehr ein tatsächlich denkendes und handelndes Subjekt machen können“²³⁾.

Insofern der Jugendliche und Heranwachsende bewußtwerdender Teil von Unterricht als einer Einrichtung der Gesellschaft ist, erfährt er, daß Handeln mehr ist als das Aktualisieren von Schemata. Denn Anwesenheit von Soziologie im politischen Unterricht meint nicht einfach das Anwenden des Wissens einer Theorie. Vielmehr ist sozialwissenschaftliche Expertise dann in einem Unterricht anwesend, wenn ein theoretischer Ansatz sich als handlungsleitend erweist.

Daß dies möglich ist, macht beispielhaft die Rekonstruktion eines Unterrichtsmodells deutlich, das Antwort der politischen Bildung auf Fragen war, die vom Medienereignis „Holocaust“ als Probleme unserer Gesellschaft vergegenwärtigt worden waren. Harald Wohlrapps Modell erweist sich dabei gleichzeitig als eine Anleitung zur unterrichtlichen Selbst-

reflexion und läßt Aufmerksamkeitsrichtungen für eine problemorientierte Analyse unterrichtlichen Handelns deutlich werden. Es sind nämlich nicht nur thematische Widersprüche — unterschiedliche Verständnisweisen von Zeitzeugen für Formen nationalsozialistischer Gewaltherrschaft z. B. —, die Schüler zu eigenem Handeln im Unterricht bewegen, sondern ein Mangel an Problemlösungskapazität der Schüler selbst — Defizite im Wissen um den Alltag im Nationalsozialismus — tritt als Widerspruch in der Schul- und Unterrichtssituation hinzu. Wohlrapps Überlegungen zu einer Theorie sozialen Handelns bestimmen folglich den politischen Unterricht als Handlungsgeschehen nicht nur mit einem thematischen Problembezug, sondern auch mit einem situativen Problembezug.

Betrachtet man die Motivierung zu problembezogener Selbsttätigkeit als ein zentrales Kriterium gelungenen Unterrichts, so hat der Lehrer in der Analyse und in der Planung von Unterricht handlungsprovozierende wie handlungshemmende Faktoren auf beiden Ebenen und ihr Verhältnis zueinander zu bedenken. Insofern kann der oben dargestellte dialektische Handlungsbegriff wie das aus ihm entfaltete Modell selbstforschenden Handelns als Anstoß und Orientierungshilfe insbesondere zur Weiterentwicklung der Methodik des politischen Unterrichts gewertet werden.

Exkurs: Eine Fernsehserie zur Zeitgeschichte als handlungsprovozierendes Medienereignis

In einer Studie, die von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wurde, haben wir die Reaktionen Jugendlicher auf die Fernsehserie „Holocaust“ untersucht. Neben eher affirmativ rezipierenden Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren haben wir dabei Arbeiten von Angehörigen der gleichen Altersgruppe kennengelernt, an deren Anfang thematische und situative Probleme — wie die oben beschriebenen — standen. Sie veranlaßten sie, auch gegen Widerstand aus Teilen der Bevölkerung, die historische Wirklichkeit des Lebens und Leidens jüdischer Mitbürger unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft zu rekonstruieren und über die Ergebnisse ihrer Arbeit Öffentlichkeit herzustellen. Inwiefern es Sinn macht, den Versuch einer dialektischen Handlungstheorie für den politischen

Unterricht zu nutzen, machen die Arbeitsergebnisse und das Lernklima deutlich, die die Gruppen sich erarbeiteten. Sie werden im folgenden Szenario charakterisiert:

Ort, Zeit und Personen der Handlung: Gesamtschule in Altenkirchen/Westerwald, April 1979, 15 Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren, Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft „Spurensicherung in Hadamar“;

Auf einem Couchtisch: Fotos, Faksimile von Dokumenten aus dem Stadtarchiv, Tonbandprotokolle, Video-Monitor;

Vorhaben: Redaktionskonferenz der Arbeitsgruppe für eine Video-Produktion;

Eine Arbeitsgruppe zieht Bilanz: Die Jugendlichen diskutieren Leitfäden für Interviews mit Suchtkranken, die in der Klinik in Hadamar untergebracht sind. Die Auswahl dieser Zielgruppe ist ebenso wie die der Fragen an sie ein

²³⁾ Wohlrapp, a. a. O., S. 146.

Ergebnis des Projekts, an dem sie arbeiten, nachdem sie gemeinsam die Fernsehserie „Holocaust“ gesehen und sich im nahen Hadamar auf die Suche nach Spuren der im Film angesprochenen Opfer gemacht hatten.

Recherchen im Stadtarchiv hatten Aufschluß über den Umfang des planvollen Massenmords an jüdischen Mitbürgern wie an Behinderten ergeben. Die Suche nach Augenzeugenberichten an Straßenecken und in Wirtshäusern führte zu einer weitreichenden Erfahrung: Die Jugendlichen wurden darauf aufmerksam, daß Fragen nach der Schuld und Mitschuld jüdischer Familien und behinderter Mitbürger mit Formen der Rationalisierung und Schuldabwehr beantwortet werden. Vor allem aber stießen sie auf eine fortbestehende Tradition von Aggressivität gegenüber Minderheiten. Damals wie heute werden Kranke und Behinderte ausgegrenzt, werden Fremde zum Projektionsschirm für Aggressionen.

Die Jugendlichen beschließen, für sich und ihre Gesprächspartner einen Film über die Situation der Suchtkranken herzustellen.

Die Fernsehserie „Holocaust“ mit ihrer fiktiven Geschichte zweier Familien als Repräsentanten der Täter, Opfer und Mitläufer in einer Gewaltherrschaft war zunächst Anlaß, Empfindsamkeit gegenüber den Opfern und Abscheu gegenüber den Tätern zu entwickeln. Als handlungsprovozierende Störungen in ihrer sozialen Wirklichkeit erwies sich zum einen der Hinweis in der Serie, daß das vierzig Kilometer entfernte Hadamar ein Schauplatz verbrecherischer Politik im Nationalsozialismus gewesen war, zum anderen die Erfahrung, daß ihr bisheriges Wissen um das Euthanasieprogramm im NS-System eher den Charakter einer Sammlung von Andeutungen hatte.

In einer ersten Reaktion, die eher medienkritisch gerichtet war, stellten sie sich vor allem die Frage, inwieweit ein Fernsehspiel die menschliche Katastrophe des Massenmordes realitätsgerecht darstellen könne. Der eigene Erfahrungsschatz sowie ihr Vorstellungsvermögen reichte für eine Antwort auf diese Frage nicht hin; die Suche nach einer Lösung wurde zum Problem. Das bedeutete gleichzeitig für diese Jugendlichen, die Kritik nicht nur auf das eigene Wissen zu konzentrieren, sondern auch die Formen in die Kritik einzubeziehen, in denen sie sich Wissensorientierungen bislang angeeignet hatten. Diese Problemstellung als Folge einer Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Serie führte zu der Einsicht, daß zweckmäßigerweise Grenzen des Lernorts

Schule da zu überschreiten seien, wo in seinem Rahmen Fragen nicht zu beantworten sind und zu vermuten ist, daß andere Quellen gesucht werden müssen. Auf die Suche nach ihnen begaben sie sich mit Mikrofon und Videokamera und betrachteten Straßenecken und Wirtshäuser in Hadamar als mögliche Lernorte.

In einer Feldstudie begannen Schüler im Alter von 15 bis 18 Jahren im nahen Hadamar nach Spuren ehemals ortsansässiger jüdischer Familien zu suchen. Nach mehreren Anläufen in Behörden verlagerte sich das Interesse auf die Frage nach dem Geschehen in der Anstalt Hadamar und ihrer Bedeutung im Euthanasieprogramm des NS-Regimes. In Gesprächen auf der Straße und im Wirtshaus wurden sie auf Formen der ‚Rationalisierung‘ der Verbrechen und der Schuldabwehr aufmerksam gemacht. So erhielten sie im Gespräch am Stammtisch in Hadamar auf die Frage nach den Verantwortlichkeiten für das Euthanasie-Programm Antworten wie: „Das geschah im Interesse der Behinderten. Die hätten sowieso nur eine unglückliche Zukunft gehabt. Die lagen der Gemeinschaft doch nur auf der Tasche.“ „Die Vernichtung lebensunwerten Lebens wurde von Hitler befohlen. Selbst die Krankenpfleger (die die Todesspritzen verabreichten) konnten sich nicht auflehnen. Andernfalls wären sie Gefahr gelaufen, selbst umgebracht zu werden.“

Auf der anderen Seite trafen sie im gleichen Kontext auf Zeugen aus der Zeit des Nationalsozialismus in Hadamar, die vom öffentlichen Widerspruch einzelner Pfarrer gegen das Vernichtungsprogramm erzählten und berichteten, wie einzelne ihren jüdischen Mitbürgern halfen, die vom NS-Staat aufgezwungene materielle Not zu überleben.

Bedeutungsvoller für den weiteren Verlauf des Projekts war aber der in den Interviews offenkundig werdende Tatbestand, daß Behinderte damals wie heute als Fremde aus der Gesellschaft ausgegrenzt werden. Die Schüler bargen in solchen Gesprächssituationen reichlich empirisches Material, das von einem Nachleben des Nationalsozialismus in der Gegenwart zeugt. Die Sprache, die ihre Gesprächspartner im Umgang mit Behinderten fanden, erwies sich als von derselben menschenverachtenden Gewalt, die sie in der Fernsehserie bei den Tätern beobachtet hatten. So wurden die Suchtkranken, die heute in der Klinik in Hadamar untergebracht sind, u. a. als „Pestbeule am Volkskörper“ bezeichnet, die „ausgemerzt werden“ müsse.

In ihrem sozialen Experiment erfuhren die Jugendlichen aber auch, daß sie selber dazu neigten, die in der Anstalt lebenden Suchtkranken zu stigmatisieren und auszugrenzen. Die Spuren psychischer Regression im eigenen Bewußtsein, auf die sie stießen, veranlaßten sie, die Menschen entdecken zu wollen, die in ihrer Vorstellung unkenntlich gemacht waren. Im Umgang mit ihren ersten Gesprächspartnern vollzog sich in diesem Zusammenhang ein Erkenntnisprozeß, dessen Ergebnis eine Schülerin so zusammenfaßt: „Für das, was vor vierzig Jahren geschehen ist, kann man die ältere Generation nicht generell verantwortlich

machen, aber uns kann man für Gegenwärtiges verantwortlich machen.“

Diese Einsicht war nicht Endpunkt eines Lernprozesses, sie war vielmehr Durchgangsstation auf dem Weg zu weiteren eigenen Initiativen, die in der Produktion eines informativen Filmes über Lage und Probleme der Suchtkranken zusammenliefen. Mit den Mitteln des Mediums, mit dem sie sich ihre Umgebung zugeeignet hatten, gingen sie daran, einen ersten Film einer Reihe zu produzieren, mit der sie Minderheiten unseres Volkes der Mehrheit vorstellen wollen.

Ein Versuch zur Modellbildung: Anstöße und Orientierungshilfen eines Mediums

Die Situationen eines politischen Unterrichts in den Begriffen eines Modells zu fassen, soll in erster Linie die Verknüpfungsregeln zugreifbar werden lassen, die pädagogisches Handeln erfolgreich machen. Wohlrapps Konzept einer dialektischen Handlungstheorie dazu heranzuziehen, ist, wie wir gezeigt haben, vor allem darin begründet, daß er die Phasen der Aneignung einer Problemsituation mit dem Ziel verbunden hat, zu verdeutlichen, wie emanzipatorisches Lernen sich vollzieht. Es zeigt sich dabei, wie die einzelnen Schritte dieses Prozesses auseinander hervorgehen. Das Modell erlaubt, die Entwicklung nachzuzeichnen, in deren Verlauf ein einzelner oder eine Gruppe unbegriffene Zwänge einer Gesellschaft bearbeiten. Um dieses Modell für eine Unterrichtsanalyse wie für die Planung vergleichbarer Projekte handhaben zu können, fasse ich es in der folgenden Skizze zusammen:

Ein Vergleich der Kurzbeschreibung des Altenkirchener Projekts mit diesem Modell zeigt, daß die vom Fernsehspiel „Holocaust“ und dessen Rezeption geschaffene Problemlage forschendes Handeln provozierte, ja, daß Inhalt und Dramaturgie der Serie Orientierungshilfen für einen Prozeß der „Spurensicherung“ als politischer Selbstbewußtwerdung enthielten. Wir wollen dies an „lernstrategisch“ bedeutsamen Situationen des Altenkirchener Projekts verdeutlichen:

Zunächst provozieren Serie und Vorberichterstattung in den Medien bei den Schülern die Erfahrung, daß ihnen kaum oder nur andeutungsweise Informationen darüber zugegan-

Darstellung I: Erklärung und Kritik

Beschreibung der handlungsauslösenden Schwierigkeit; kontroverse Formulierung des Problems; „Kritik“ des Problems durch Darstellung der Situation als widersprüchliche; Aktualisierung von vorhandenen Deutungsmustern



Darstellung II: Vorstellung und Begründung

Entwurf von möglichen Handlungen, Beschreibung von Situationen, in denen das Problem überwunden ist, Kontroverse zur Prüfung der Problemlösungsvorschläge; Aktualisierung von vorhandenen Deutungsmustern



Forschung I: Das Handeln

Handeln gemäß den Vorüberlegungen aus Phase 1 und 2; aufmerksames Erforschen, Prüfen und Verändern der Situation; Sammeln neuer Erfahrungen



Forschung II: Die Auswertung

Rekonstruktion des Getanen als Handeln; Beschreibung und Bewertung des Erreichten im Blick auf Vorüberlegungen und neue Erfahrungen; Ziel- bzw. Problemverschiebung; Kontroversen über die neue Situation und die neuen Probleme; eventuell neuer Zyklus

gen waren, was sich vierzig Kilometer von ihrem Heimatort entfernt in der Zeit des Nationalsozialismus in Hadamar im Rahmen des Euthanasieprogramms abgespielt hatte.

Daneben erwies sich das bislang in der Schule vermittelte Wissen als in dieser Situation kaum verwendbar.

Beide Erfahrungen, miteinander in einem Akt der Problemdarstellung und -interpretation vermittelt, ließen auf dem Hintergrund der durch die Serie offenkundig gemachten Widersprüche zwischen konventionellem Wertesystem und politischem Alltag im Nationalsozialismus einen eingeschränkten Informationsstand als eine Fessel erfahren, die die Jugendlichen in ihren Handlungsmöglichkeiten beschränkt. Zugleich haben sie den entfes-selnden Charakter dieses Tatbestandes handelnd erkannt: Die Widersprüchlichkeit zwischen eingeschränkter Information aus der Schule und neuen Informationen via Serie provoziert bei ihnen Handlungsentwürfe und forschendes Handeln: Sie sind motiviert, sich selbständig neue Informationsquellen zu erschließen. Wohlrapp sieht in diesem Moment ein Charakteristikum der zweiten Phase zunehmenden Selbstbewußtwerdens eines Subjekts²⁴⁾.

Handeln vor Ort als Tätigwerden wird für die Jugendlichen zu einem Teil des Argumentationsprozesses, in dem sie sich ihre Problemlage erklären. Auf den Stufen I und II der Darstellung der Problemsituation haben sie „theoretisch gehandelt“, jetzt argumentieren sie praktisch.

Einem Handeln, das forschend Widersprüche bearbeitet, kommt demnach im Prozeß der Selbstbewußtwerdung eine integrierende und das Problem progressiv verschiebende Funktion zu. Diese Funktion kann es erfüllen, weil es die in der Vorstellung formulierten Handlungsentwürfe im Handeln zur Wirklichkeit bringt.

Das hat Konsequenzen nicht nur für die Beziehungen innerhalb des sozialen Systems, in dem die Akteure leben, etwa im Umgang mit Angehörigen der Augenzeugen-Generation, sondern es spiegelt sich auch in der Struktur des Unterrichts. So organisiert die Altenkirchner Schülergruppe zunehmend ihre Arbeiten und deren Auswertung selbst — ein Zeichen der Subjektwerdung im Unterricht²⁵⁾. Für ihr Selbstverständnis, ihr Verständnis von Öffent-

lichkeit und den Umgang mit Angehörigen der Augenzeugen-Generation bringt das forschende Handeln in Interviews formtranszendente Handlungsperspektiven: Die Schüler aus Altenkirchen, die begonnen hatten, die Spuren jüdischer Familien in Hadamar nachzuzeichnen, stoßen bei ihren Recherchen — wie bereits dargestellt — auf Problemschichten, die sie im stärkerem Maße betreffen: Sie entdecken eine fortbestehende Aggressivität gegenüber Fremden, Kranken und Behinderten und stellen bei der Auswertung der Interviews fest, daß sie selbst — in Sprache und Gefühl — dazu neigen, insbesondere Suchtkranke auszugrenzen. Das aber bedeutet, daß die Auswertung der Phase III einen beachtenswerten Sprung im Prozeß der Bewußtwerdung hervorbringt: Das forschende Handeln und seine Zielsetzungen werden durch die Assoziation und Reflexion des eigenen Verhaltens neu bestimmt, die Problemsituation neu gefaßt.

Diese Tatsache, daß sie in ihrem Bewußtsein und Verhalten jene psychische Regression aufspüren können, die die Äußerungen von Angehörigen der älteren Generation bestimmt, provoziert zum einen, daß sie ihr Verhältnis zu ihnen neu fassen — noch einmal das Zitat: „Für das, was vor vierzig Jahren geschehen ist, kann man die ältere Generation nicht generell verantwortlich machen, aber uns kann man für Gegenwärtiges verantwortlich machen.“

Zugleich wollen sie aber ihre Kritik an der passiv-hinnehmenden Haltung der älteren Generation in der weiteren Perspektive des Projekts aufrechterhalten. Entsprechend nehmen sie sich für das Projekt vor, sich und ihre Gesprächspartner durch Interviews mit den Suchtkranken über deren Lage aufzuklären.

Das Verfahren der Feldstudie, einen Widerspruch handelnd zu bearbeiten, wird auch in der neuen Problemlage genutzt — offenbar ist dazu eine (relativ stabile) Kompetenz entwickelt worden; das neue Bewußtsein von Öffentlichkeit erweist sich so stark, daß die Gruppe entschlossen ist, ihre Beziehungen zu den Suchtkranken als einer Randgruppe umzuprägen.

So folgt der Auswertung des ersten Zyklus ein neuer, der eine qualitative Veränderung ihrer Problemlage signalisiert. Beim Versuch, widersprüchliches Verhalten gegenüber Suchtkranken zu erklären, erkennen sie, daß dies kein individuelles Problem ist, sondern eines, das die gesamte Bevölkerung betrifft. Sie be-

²⁴⁾ Ebenda, S. 154.

²⁵⁾ Ebenda.

schließen, einen Film über die Situation der Suchtkranken in Hadamar zu drehen und somit aktiv in das Bewußtsein der Öffentlichkeit einzugreifen.

Dieser Handlungsentwurf zeigt an, daß sich der Umgang der Gruppe mit den Medien während des Versuches grundlegend geändert hat: Standen sie zu Beginn des Vorhabens der Serie „Holocaust“ zunächst wie anderen Medienprodukten primär als Konsumenten gegenüber, so gehen sie nun aktiv mit dem Medium um.

Die unterrichtliche Bedeutung des oben dargelegten dialektischen Handlungsbegriffs ist aber nicht nur auf den Entwurf von Projekten zu beschränken. Er impliziert — wie wir über die Dimension des situativen Problembezugs angedeutet haben — auch Anleitungen zur Selbstreflexion des Unterrichts durch Schüler und Lehrer. Soziale Probleme in einer Klasse, die sich alltäglich zeigen, wenn Schüler sich dem Unterricht verweigern, stellen als Störungen die Herausforderung an Lehrer und Schüler dar, kollektiv aktuelle Problemsituationen zu rekonstruieren. Anleitungen dazu können

für die Schüler ein Einstieg ins bewußte und begründete unterrichtliche Handeln sein.

Rekonstruktion, Kritik und praktische Änderung sollten als zentrale Kategorien des Handlungsmodells dem „Unterricht über Unterricht“ Struktur geben und Erfahrungsschritte ermöglichen, so daß die anfänglichen sozialen Probleme das Handeln nicht mehr behindern können. Problembezogenes Handeln, das Alltagserfahrungen der Jugendlichen zu Ausgangspunkten von Unterricht macht, erweist sich als ein tragendes Prinzip für Innovation im Unterrichts- und Bildungsgeschehen. Zugleich zeigt die Diskussion des Modells im Blick auf einen neuen Ansatz für den politischen Unterricht, wie nahe sozialwissenschaftliche Theorie erziehungswissenschaftlich fundierten Konzepten wie dem des „Unterricht über Unterricht“²⁶⁾ sein kann.

Für die Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik der politischen Bildung bedeutet dies, daß sie sich, stärker als bisher, von der Theoriebildung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften anregen lassen sollte.

²⁶⁾ T. Heinze, Unterricht als soziale Situation, München 1976.

Aktuelle Anmerkungen zur Misere politischer Bildung in der Bundesrepublik

Anhaltende Klagen aller einschlägig Engagierten und Betroffenen — Klagen also von Lehrern, Eltern, Schülern, Politikern, die Liste läßt sich verlängern — schließen jeden Zweifel aus: Es steht derzeit schlecht um das Geschäft der politischen Bildung, über den Dauen gepeilt wohl in allen Bundesländern und Schulgattungen.

Der Schluß vom „derzeit“ auf das „zuvor“ ginge in die Irre, falls er den gegenwärtigen Zustand als defiziente Ausnahme einer andersgearteten Regel interpretierte: Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit politischer Bildung, in den vergangenen zwei Jahrzehnten mehrfach durchgeführt, haben schlichtweg schok-

kierende Unzulänglichkeiten als kontinuierlichen Begleiter diesbezüglicher Erziehungs- und Bildungsbemühungen ausgewiesen. Vor keinem anderen unterrichtlichen Ansinnen, die Sexualkunde vielleicht ausgenommen, bekreuzigen sich Lehrer ähnlich heftig wie vor dem Schulfach „Politik“, das unter vielfältigen Bezeichnungen, mal als Gemeinschafts- oder Staatsbürgerkunde, mal als Sozial- oder Weltkunde (der Etiketten-Phantasie waren in diesem Falle keine Grenzen gesteckt) durch unsere Bildungsinstitutionen geistert; kein anderes Fach stößt bei einer Überzahl von Schülern auf solch unverhohlenen Desinteresse, solch deutlich manifestierte Geringschätzung.

Die ursprüngliche Konzeption der politischen Bildung

Dabei ist unserem Kind in der Wiege eine durchaus verheißungsvolle Zukunft gesungen worden. Die Kontrollrats-Anweisung Nr. 54: „Es sollen alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen und Lehrpläne, Schulbücher, Lehr- und Lernmittel und die Organisation der Schule selbst auf diesen Zweck ausrichten“, im Geiste der Erziehungstheorie eines John Dewey abgefaßt, mochte begründete Hoffnungen wecken, der „re-education“-Elan der Siegermächte in der unmittelbaren Nachkriegszeit sie bekräftigen. Hatte das Erlebnis des braunen Totalitarismus nicht auch viele Deutsche für die Einsicht aufgeschlossen, es hänge das Gelingen einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung im Massen- und Manipulationszeitalter unter anderem von einer tiefenwirksamen politischen Erziehung ab?

Die *Grundsätze zur politischen Bildung*, von der Ständigen Konferenz der Kultusminister am 15. Juni 1950 statuiert, schienen im Verein mit den *Empfehlungen der westdeutschen*

Rektorenkonferenz für die politische Bildung und Erziehung an den Universitäten und Hochschulen vom 6. Januar 1954 der Forderung zu genügen, die zweite deutsche Demokratie auch im politischen Bewußtsein ihrer Bürger zu verankern, Verfassungsrecht mit Verfassungswirklichkeit durch adäquates politisches Engagement, durch sachgerechte, schulisch geübte Partizipation der Beherrschten zu versöhnen. Urteilskraft, Entscheidungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft in politischer Hinsicht sollten nach dem Willen der Kultusminister gleichermaßen erzeugt werden, politische Bildung als *Unterrichtsfach* die kognitiven Bedingungen des demokratischen Stabilisierungsprozesses befördern, als *Unterrichtsprinzip* das Fach in der Weise stützen, daß benachbarte Disziplinen, wo immer möglich, politische Bezüge ihrer Bildungsgehalte sichtbar machen, als *Lebensprinzip* schließlich die überkommene autoritär-obrigkeitliche Ständeschule in Richtung auf ein genossenschaftlich-freiheitlich organisiertes Bildungssystem, Übungsfeld zur Entwicklung demokratischer Verhaltensweisen, modifizieren.

Die Konzeption in der schulischen Wirklichkeit

Die Beschlüsse der professionellen Bildungsmanager haben mancherlei in Bewegung gesetzt — Lehrpläne hervorgebracht, die freilich letztlich in immer kürzeren Intervallen revidiert werden, die Lehrerbildung durch neue Studiengänge ergänzt und verändert, der Lehr- und Lernmittelindustrie einen konsumfreudigen Markt beschert und anderes mehr —, jedoch eben nicht jene hoffnungsvoll verkündeten Wirkungen zeitigt. Daß die triadische Ausformung der politischen Bildung von gutem Willen, aber schwach entwickeltem Realitätssinn zeugte, ist frühzeitig deutlich geworden. Als *Unterrichtsprinzip* hat sie eine besonders eigenartige Rolle gespielt: Zunächst von Schulverwaltungen und Pädagogen mancherorten als trojanisches Pferd beföhdet, als Einbruchsstelle einer ideologieverdächtigen „Politisierung“ der Schule denunziert, hat seine Harmlosigkeit bald Gegner zu Befürwortern avancieren lassen, die nun die Etablierung des Unterrichtsfaches Politik mit dem Einwurf des „doppelt gemoppelt“ zu verhindern suchten. Dabei sind freilich mögliche politische Impulse von einem bildungshumanistisch orientierten Deutsch- oder Geschichtsunterricht neutralisiert und in eine allgemein-ethische Grundhaltung verformt, oder dort, wo sie denn endlich eingelöst wurden, im Religionsunterricht, etwa von „progressiven“ Theologen unserer Zeit, zum Vehikel menschheitsbeglückender Visionen gutmeinender Dilettanten degradiert worden.

Die Auswertung primär nichtpolitischer Unterrichtsstoffe im Geiste jenes vielbeschwo-

nen Prinzips verlangt eine spezifische Denksucht und zureichende Einblicke in die Komplexität unserer politisch-sozialen Umwelt, wie sie nur eine fachwissenschaftliche Ausbildung vermitteln kann; an diesem Sachverhalt sind noch so gut gemeinte Bemühungen in dieser Richtung aufgelaufen.

Der zarte Keim von 1950, politische Bildung im Sinne Deweys oder der autochthon-reformpädagogischen Bewegung in Deutschland als *Lebensprinzip* der Schule zu verstehen, hat mancherlei Initiativen zum Trotz auch nicht so recht gedeihen wollen. Die „reglementierte“ und „verwaltete“ Schule ist die Regel selbst dort geblieben, wo demokratischere Organisationsformen erprobt, wo partizipationsgerechtere Umgangsformen zwischen Eltern, Lehrern, Schulverwaltungen und Schülern gesucht wurden; „nicht (bloß, d. Verf.), weil die bösen Behörden alles ihren vereinheitlichenden Ordnungen unterwerfen, alles verwaltbar machen wollen, sondern weil die Veränderer selbst keinen Schritt ohne rechtliche, finanzielle und wissenschaftliche (Ver)Sicherung mehr zu gehen wagen und das Neue darum meist sorgfältiger reguliert und vollständiger registriert ist als das Alte“¹⁾. Wie auch immer, der Geist der Partnerschaft, von Friedrich Oetinger (alias Theodor Wilhelm) als Bedingung und Ziel politischer Bildung beschworen, hat ebensowenig Wurzeln geschlagen wie gut gemeinte Absichten, die Schule zum Übungsfeld demokratischer Verhaltens- und Aktionsweisen umzufunktionieren.

Politikunterricht zwischen Utopie und Frustration

Bleibt die Suche nach Gründen für die offenkundige Ineffizienz des eigentlichen *Politikunterrichts*, die etwas weitere Wege gehen muß. Schicken wir einen Umstand voraus, der die politischen Bildungsententionen von allem Anfang an belastete: die Überschätzung nämlich ihrer Möglichkeiten in der Gesellschaft — Teil jener Utopie, unter der die Schule insgesamt in einem Augenblick zu leiden hat, da andere „Sozialisationsinstanzen“ offenbar vor ihrer Aufgabe versagen. Wann immer Heranwachsende vom Pfad der offiziellen Tugend, vom „Konsens der Demokraten“, von der mehr-

heitsfähig interpretierten Auslegung unserer Verfassung oder der „Freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ abwichen, wann immer sie sich extremen Gruppen und Aktivitäten auslieferten, blinkten in den Herrschaftszentralen rote Warnlichter auf und setzten den ewig gleichen Mechanismus in Gang: den Ruf nach verstärkter politischer Bildung.

Als Ende der fünfziger Jahre Hakenkreuzschmierereien und antisemitische Äußerungen die Republik verunsicherten, novellierten einige Landtage in hektischer Eile Lehrerbildungsgesetze: Künftig sollte kein angehender Pädagoge mehr in die Schule entlassen werden, der nicht (in zwei- oder vierstündigen

¹⁾ H. v. Hentig, in: MONAT 4/1981, S. 38.

pflichtseminaren!) politikkundlichen Unterricht erhalten hatte und damit der geforderten Forcierung politischer Bildung dienen konnte. Als zu Beginn der siebziger Jahre die Zahl der Wehrdienstverweigerer sprunghaft anstieg, glaubten Kultusverwaltungen, durch Erlasse die verstärkte „Berücksichtigung der Landesverteidigung im Schulunterricht“ erzwingen und so dem kritisierten Trend entgegensteuern zu können; und just in diesem Augenblick — die Wehrunwilligkeit schwillt neuerlich an — sucht etwa der baden-württembergische Kultusminister Mayer-Vorfelder als Vorreiter der KMK den Schulen par ordre de mufti einmal mehr die Verantwortung für die Erzeugung staatsbürgerlicher Opferbereitschaft zuzuspielen und möchte gar die Themen „Bundeswehr“ bzw. „Verteidigung“ für die Lehrerbildung und Lehrprüfung verbindlich festschreiben.

Derselbe Mechanismus ist auch mit umgekehrten Vorzeichen zu beobachten: Wo sich

Abhilfe nicht, schon gar nicht rasch, einstellen wollte (und will), wo APO und die alternative Szene für anhaltende politisch-gesellschaftliche Unruhe sorg(t)en, waren und sind Politiker nebst anderen Zeitgenossen rasch mit dem Vorwurf bei der Hand, die politische Bildung habe (wieder einmal) versagt, mehr noch, das „Heer der Politologen und Soziologen“ in Hochschulen, Schulen und anderswo habe mit Konflikttheorien, marxistischen Gesellschaftsutopien, Demokratisierungspostulaten und Emanzipationsparolen an den Grundfesten unserer Verfassungsordnung gerüttelt und bei den Heranwachsenden eine Haltung zynisch-selbstsicherer Distanz zum Gemeinwesen kultiviert.

Das Wechselbad zwischen überhöhten Erwartungen und gleichermaßen unproportionierten Frustrationen ist der politischen Erziehung nicht eben gut bekommen; dieser Sachverhalt wird uns zum Schluß nochmals beschäftigen.

Der Politikunterricht als schulisches Aschenbrödel

Wenden wir uns den schul- und fachspezifischen Gründen zu, welche die zu recht konstatierte Ineffizienz des Politikunterrichts mindestens teilweise erklären, wobei gelegentliche Verallgemeinerung den Preis der Deutlichkeit markiert.

Immer noch gebriht es dem Politikunterricht an jener selbstverständlichen Anerkennung im schulischen Fächerkanon, die als *conditio sine qua non* jeglicher Wirksamkeit gelten darf. Erst kürzlich hat der Präsident des Deutschen Lehrerverbands, Clemens Christians, bewegte Klage geführt, daß in Nordrhein-Westfalen die Zahl der in der gymnasialen Unterstufe zu erlernenden englischen Vokabeln von 4 300 auf 3 000 reduziert wurde, „ein Beispiel, wie die Anforderungen in einem *zentralen* Bereich ... zugunsten *neuer* Fächer, zum Beispiel Politik (sic!), herabgesetzt werden müssen“; der Mann sprach vielen Pädagogen aus dem Herzen. Die Unterbewertung dieser „Politik“ wurzelt gleichermaßen in Unkenntnis und Besorgnis. In jener Unkenntnis, die die Sozialwissenschaften insgesamt als Modetorheit disqualifiziert und schlichtweg verkennt, daß die Beschäftigung mit der *Politeia*, dem *bonum commune* und den *res gerendae* in altewürdigsten Wissenschaftstraditionen des Abendlandes ankert und sich ihre schulische Vari-

ante mindestens einer langen angelsächsischen Übung verpflichtet weiß; wobei, vergessen wir es nicht, gelegentlich solche Ignoranz auch vorgetäuscht und zum Schutzschild des ehernen Fächeregoismus wird.

Aus Besorgnis resultiere die eklatante Unterbewertung zum anderen, sagten wir, aus der Besorgnis, es dringe mit der Behandlung politischer Aktualität Parteilichkeit in den „neutralen“ Raum der Erziehung ein und gefährde den ideologischen Konsens der Schule, der auf der apolitischen Bildungstradition in Deutschland basiert. Die Aschenbrödel-Rolle der politischen Erziehung im Fächerkanon unserer Bildungsanstalten ist somit gleichsam zementiert; und ungerügt reichern sie jene Autodidakten, die sich noch immer zahlreich in ihr tummeln, mit so brisanten Themen wie der Gestaltung der Klassenparty oder des Schullandheimaufenthaltes an, da doch das Fach auch Kommunikationsfähigkeit und soziales Verhalten einüben soll; oder mißbrauchen sie zur Aufarbeitung des unbewältigten Geschichts- und Erdkundestoffes.

Freilich kommt den bisherigen Realisationsformen der politischen Bildung selber ein gerüttelt Maß an Schuld bei der Fixierung sol-

cher Vorurteile zu. Wo bis in die sechziger Jahre hinein im wesentlichen Autodidakten Politikunterricht erteilten, die fehlenden Sachverstand entweder mit pädagogischen Vereinfachungen, mit „Weltbildern“ überspielten, welche die Komplexität unserer politisch-sozialen Existenz verfehlten oder einem unverbindlichen Eklektizismus huldigten („Wir lesen heute wieder gemeinsam die Tageszeitung!“), trübte später der Streit um die hessischen und nordrhein-westfälischen Rahmenrichtlinien das Bild des Faches in Schule und Gesellschaft ein: Das emanzipatorische „Interesse“ der Jugendlichen, ihr Streben nach Selbstverwirklichung auch im politisch-sozialen Bereich, sollte fürderhin den Politikunterricht strukturieren, die klassenmäßige „Konflikthaftigkeit“ als Wurzel alles Politischen und folgerichtig die Erzeugung von „Konfliktfähigkeit“ im Mittelpunkt des erzieherischen Bemühens stehen, weil allein so grundlegende Veränderungen des defizitären „Systems“ zu gewährleisten seien.

Und schließlich hat die technokratische Revolutionierung der Stoffpläne durch „curriculare“ Vorgaben, mit deutscher Gründlichkeit von Kultusverwaltungen, Hochschulpädagogen und Schuldidaktikern letzthin in Szene gesetzt, die Konsolidierung des Faches vereitelt, jener Lernzielüberschwang und formalisierte Planungswahn, der Politik zum Spielmaterial pädagogischer Berechnung degradiert und ins Korsett curricularer Zielvorgaben zwingt. Freilich darf manches schon wieder getrost als Makulatur gelten, was Lehrplankommissionen und Kultusverwaltungen erst kürzlich dekretierten. Augenblicklich rücken „Entrümpelungs“-Experten der „Theorielastigkeit“ der Curricula zu Leibe und demonstrieren dabei „Mut zur Lücke“. Ob aber dieser „Mut zur Lücke“ nicht bloß als vornehme Drapierung jenes Trends erhalten muß, der die Reduktion politischer Lerninhalte im Fache „Politik“ beabsichtigt?

Die Frage rückt eine weitere Hypothek ins Blickfeld, die auf dem Geschäft politischer Bildung lastet — die der unzureichenden Unterstützung durch Politiker und jene Schulbürokraten, die vor allem in den Ländern herrschaftliche Impulse verstärkt weitergeben, wo sich über viele Jahre hinweg die Machtverhältnisse verkrustet haben. Sicher kreiden sie der politischen Bildung zu Recht Mitschuld an, wenn jugendlicher Extremismus den „Konsens der Demokraten“ aufkündigt oder (bloß vordergründig unpolitisches) Vandalentum samstagnachmittäglicher Fußballfans künftiges

Ungemach signalisiert. Bloß: Warum zementieren sie de facto die Aschenbrödel-Rolle der schulischen „Politik“ und schreiben damit ihre Unwirksamkeit fest? Ich höre den entrüsteten Aufschrei: Man habe dem Fach doch da und dort, im SI- und SII-Bereich Stunden zugeschlagen (und so den unhaltbaren Zustand beseitigt, daß mangels kontinuierlichen Politikunterrichts Lehrer der Oberstufe gezwungen waren, schlichtweg den Mittelstufen-Stoff wiederzukäuen!); man habe doch durch neue Lehrplanvorgaben dem Fach wesentliche Aufgaben und damit erhöhte Bedeutung zugewiesen.

Als Beweis für solches Engagement muß etwa das vor kurzem in Baden-Württembergs Hauptschulen installierte Superfach Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre erhalten, in Klasse 9 gar mit drei Wochenstunden ausgestattet. Doch eben dieses Beispiel entlarvt den Krokodilstränen-Charakter der amtlich-politischen Entrüstung. Die Lehrplan-Forderung, es sollten womöglich „die Unterrichtsziele und Inhalte der beiden Fachbereiche Gemeinschaftskunde und Wirtschaftslehre integriert oder koordiniert werden“, wird praktisch durch den Hinweis wieder aufgehoben, es seien in Klasse 9 für die Gemeinschaftskunde eine, für Wirtschaftslehre aber zwei Stunden einzuplanen; was anders auch gar nicht möglich ist, da weit und breit kein praktikabler Ausbildungsgang in Sicht ist, der zwei Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden zum schulisch geforderten Retortenprodukt zusammenzwänge. Was aber schwerer wiegt: Von einer Ausweitung der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Phänomen der Politik kann keinesfalls die Rede sein; intendiert ist im günstigeren Falle die Angliederung wirtschaftlicher (oder sozialer, oder rechtskundlicher) Stoffe an den Politikunterricht, im ungünstigeren Falle die bloße Entpolitisierung des Faches.

Manche der neu erstellten Lehrpläne nähren den stets gehegten Verdacht, es sei politische Bildung gar kein richtiges Unterrichtsfach, sondern allenfalls ein Gemischtwarenladen, eine Addition disparater Wissensstoffe, ein „Phänomen“, das eher zur „fächerübergreifenden Verkehrserziehung“ beitragen als genuin politische Einsichten erzeugen kann. Der Dilettantismus scheint über kurz oder lang vollends die Oberhand zu gewinnen, der den Politikunterricht schon in der Vergangenheit zum Alptraum von Eltern, Lehrern und Schülern degradiert hat.

Daß die Kenntnis beruflicher, wirtschaftlicher oder rechtlicher Sachverhalte unserer sozialen Existenz ein Desideratum sei, wird vernünftigerweise niemand bestreiten. Sicher kann aber die Multifunktionalität eines Superfaches „Politik“, wie sie sich derzeit abzeichnen beginnt, nicht die angemessene Lösung

für die mit solchen gesellschaftlichen Forderungen an unser Bildungssystem herangetragenen Probleme sein; und zwar um so weniger, als bislang keinesfalls der politikwissenschaftliche Sachverstand die Rahmenrichtlinien für die Eingliederung wirtschaftlicher oder anderer Stoffe in den Politikunterricht definiert.

Der Politikunterricht im Spannungsfeld der Politik

Die schon konstatierte Eigentümlichkeit politischer Bildung, stärker als andere Schuldisziplinen der stetigen Wechselwirkung mit aktuellen politischen Befindlichkeiten ausgeliefert zu sein, erweist sich augenblicklich als gravierender Nachteil. Wo sich die „Tendenzwende“ des politischen Klimas in der Bildungspolitik mancher CDU-regierten Länder als „Mut zur Erziehung“ im Kampf gegen die „Politisierung der Schule“ darstellt, gedeihen Lernziel-Kataloge und „Reform“-Pläne in bezug auf den Politikunterricht, deren Absicht mit „Entpolitisierung“ oder, ganz recht, mit „Re-Ideologisierung“ zu umschreiben, ihr kein Unrecht antut. „Nicht die Vermittlung von ‚Konflikttheorien‘, sondern objektive Geschichtsvermittlung“ sei notwendig, „um den jungen Menschen in ihrem Gemeinschaftsbedürfnis entgegenzukommen, damit sie sich stärker als bisher an der Schicksals- und Überzeugungsgemeinschaft ihres Volkes orientieren“, schreibt beispielsweise Edmund Stoiber²⁾ und fährt fort: „Bei verständnisvoller Auseinandersetzung ist es besonders in der Familie und in der Schule möglich, ein attraktives ‚Bild von der Gesellschaft der Zukunft‘ zu vermitteln, hier ist es möglich, ‚Sachzwänge‘ verständlich zu vermitteln und das Interesse zur Teilnahme an der politischen Willensbildung zu fördern“. Ob die dringlich gebotene Diskussion über ein erfolgsversprechendes Krisen-Management zugunsten der politischen Bildung hier dem CSU-Generalsekretär nicht zu leicht von der Hand geht? Ob Kultusminister Mayer-Vorfelder der vielbeklagten Misere mit jenem jüngst vor dem Landesverband der baden-württembergischen CDU entwickelten Konzept gerecht werden kann, das auf die Reduktion *politischer* Erziehung in Unter- und Oberklassen abzielt und dies mit dem Postulat der Landesverfassung rechtfertigt, es sei die Jugend zu erziehen „in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat ...“, dabei aber vergißt, daß

Artikel 21 der gleichen Landesverfassung dazu aufruft, „die Jugend in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen ...“, weshalb „in allen Schulen Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach ist“? Kann man den „freien und verantwortungsfreudigen“ Bürger erziehen, wenn man die Auseinandersetzung mit dem Politischen ins Gefühls- und Gesinnungshafte auflöst?

Seit den Tagen der Antike gilt die analytische Beschäftigung mit dem eigenen Herrschaftssystem samt kritisch wertendem Vergleich mit anderen Ordnungsmodellen, gilt die problembewußte Auseinandersetzung mit den *res gerendae* als vornehmste Beschäftigung des Menschen, des *zoon politikon*; in solchem Bemühen, das die Aufgabe der politischen Bildung zureichend umschreibt, mangelnde Loyalität zum Gemeinwesen zu diagnostizieren, ist widersinnig. Wie wollen Politiker künftig, wenn die Verwaltung des Mangels unpopuläre Entscheidungen diktieren wird, mit staatsbürgerlicher Einsicht rechnen, wie in außen- und innenpolitischen Krisenzeiten gesellschaftliche Unterstützung mobilisieren, wenn sie den Politikunterricht durch Entpolitisierung „disziplinieren“? Wenn sie ihm auftragen, bei Heranwachsenden Verfassungsrpekt und Achtung vor den Institutionen zu entwickeln, aber selbst nicht eben pfleglich mit Institutionen umgehen und demjenigen leichtfertig „Verfassungsrpekt“ absprechen, der ihre jeweils „linke“ oder „rechte“ Auslegung des Grundgesetzes nicht teilt? Das unbekümmerte Taktieren der Parteien in der jüngsten Vergangenheit dürfte wieder einmal die Bemühungen vieler Lehrenden konterkariert haben, die demokratische Ordnung der Bundesrepublik im Bewußtsein der Heranwachsenden zu festigen.

Wenn heute überkommene Normen und Werte in der Gesellschaft angezweifelt werden, ist die Schuld bloß partiell der Schule, zum wenigsten dem Politikunterricht anzulasten. Im Gegenteil: Ein recht verstandener Politikunterricht könnte seinen Beitrag zur Ein-

²⁾ Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/81, S. 31.

dämmung der um sich greifenden Irrationalität in öffentlichen Angelegenheiten leisten; ein Politikunterricht, der, auf dem Boden des Grundgesetzes angesiedelt, Schüler zu wahrhaft engagierter Auseinandersetzung mit *politischen* Macht- und Ordnungsfragen anleitete, zum differenzierten Nachdenken über *politische Gegenwarts- und Zukunftsprobleme*. Solchem Politik-Unterricht gebracht es derzeit an fast allen Voraussetzungen: an öffentlicher

Unterstützung, zureichenden Lehrplänen, ausreichender Stundenzahl und Lehrern, denen das wissenschaftliche Rüstzeug zu Gebote steht, um komplex-ambivalente Sachverhalte für Jugendliche begreifbar zu machen, und jene Courage, (politische) Erziehung auch in einem Augenblick als geistige Auseinandersetzung zu begreifen, wo „Mut zur Erziehung“ verlangt wird, der doch nicht selten unkritische Indoktrination meint.

Dokumentation von Lehrplänen

Die folgende Übersicht¹⁾ dokumentiert — exemplarisch am Bereich der Hauptschule in Baden-Württemberg — inwieweit sich das von Politikern vielfältig beschworene Bemühen um eine verstärkte politische Bildung in der Lehrplanentwicklung niedergeschlagen hat und will somit auch zur kritischen Auseinandersetzung mit den streitbaren Thesen Hartmut Wassers herausfordern.

Anschließend sollen zwei Lehrplaneinheiten (GK 9.5.: „Das Leben im geteiltem Deutschland“ und WI 9.3.: „Verbraucher in der Marktwirtschaft“) Einsichten in die curricularen Absichten und Zielvorstellungen der gegenwärtig noch gültigen, jedoch bereits wieder in Revision befindlichen Lehrplankonzeption ermöglichen²⁾.

Beim Vergleich der Themenbereiche aus dem alten Lehrplan mit denen aus dem neuen ist zu berücksichtigen, daß der alte Plan ein „Rahmenplan“ war und die thematische „Auswahl und Schwerpunktbildung“ in den Bereich der pädagogischen Verantwortung des Lehrers fiel. Im derzeit gültigen Plan sind dagegen „Ziele und Inhalte“ verbindlich vorgeschrieben. Insofern kann deshalb nicht unbedingt Gleiches mit Gleichem verglichen werden.

Die Übersicht zeigt, daß durch die Ausweitung und stärkere Gewichtung der „Wirtschaftslehre“ das „neue“ Fach „Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre“ stundenplanmäßig ausgeweitet wurde. Ob dadurch freilich die postulierte Intensivierung der *politischen* Bildung

erreicht wurde, darf füglich bezweifelt werden, wenn man die abgedruckten Lehrplaneinheiten genauer betrachtet. Das relativ unverbundene Nebeneinander von Gemeinschaftskunde und Wirtschaftslehre sowie die Konzeption der Wirtschaftslehre selbst, die sehr stark am Leitbild des zweckrational handelnden Verbrauchers orientiert zu sein scheint³⁾, haben all jene enttäuscht, die die „Wirtschaftslehre“ gern als integralen Bestandteil einer *politische* Bildung vermittelnden „Gemeinschaftskunde“ gesehen hätten.

Die Lehrplaneinheit GK 9.5. „Das Leben im geteilten Deutschland“ verweist — beispielhaft — auf Gefahren, die sich aus dem unvermeidbaren Zwang zur Reduzierung des Stoffes ergeben können. Der sich lediglich auf das Alltagsgeschehen beschränkende Vergleich der Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik mit denen in der Deutschen Demokratischen Republik läßt den Hauptschülern die Unterschiede zwischen den beiden deutschen Staaten nur als Oberflächendifferenzen erscheinen, ohne daß sie Beziehungen zu den je verschiedenen Wert- und Normvorstellungen oder politischen Ordnungsstrukturen herstellen könnten. Eine Modifizierung dieser Lehrplaneinheit soll im Rahmen der gegenwärtig laufenden Revision der Lehrpläne vorgenommen werden; dabei und bei der Koordinierung der Lehrpläne zwischen Hauptschulen und Berufsschulen sollte jedoch auch überlegt werden, ob die „spiral-curriculare“ Entkopplung von System und Lebenswelt, d. h. ob die Behandlung der unterschiedlichen Lebenswelten von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik im 9. Schuljahr und die Thematisierung der dazu gehörigen normativen Systeme im 2. Ausbil-

¹⁾ Die Dokumentation wurde von Anton Hauler erarbeitet und dem Verfasser freundlicherweise überlassen.

²⁾ Dazu jüngst: Anton Hauler, Entpolitisierung der politischen Bildung? Zum aktuellen Stand der Lehrplangestaltung in Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre an Hauptschulen in Baden-Württemberg, in: *Gegenwartskunde*, 31. Jg., H. 2, 1982, S. 207 ff.

³⁾ Siehe Lehrplaneinheit WI 9.3.

dungsjahr der beruflichen Schulen wirklich sinnvoll ist im Sinne einer politischen Bildung, die einen realen Beitrag zur Entwicklung eines Wertebewußtseins leisten will. Gerade unter diesem Gesichtspunkt ist auch das Fehlen

der politischen Bildung in den Klassen 5 und 6 zu beklagen, da das Herausbilden und Einüben einer freiheitlich-demokratischen Werthaltung einer kontinuierlichen Förderung bedarf.

Hauptschule

Alter Lehrplan (Gemeinschaftskunde/Pol. Bildung) „Leitthemen“ und „Unterrichtsgegenstände“ für das 6. und 7. Schuljahr

- I Gesellschaftliche Elementarerziehung
 - 1. Menschenverständnis und Umgang mit den Mitmenschen
 - 2. In unserer Schule
 - 3. Die Kunst des rechten Helfens
- II Die Selbstverwaltung von Gemeinde und Kreis
- III Umgang mit Massenmedien und Auseinandersetzung mit den Masseneinflüssen
 - 1. Die Zeitung
 - 2. Reklame und Werbung
 - 3. Rundfunk und Fernsehen
 - 4. „Schund und Schmutz“
 - 5. Schlager
 - 6. Die Masseneinflüsse: Anpassung und Widerstand
 - 7. Tagesfragen, Gedenktage, Wiederholungen

(je 1 Jahreswochenstunde)

Seit 1979 gültiger Lehrplan (Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre) 7. Klasse

- a) Lehrplaneinheiten Gemeinschaftskunde
 - I Die Institution Schule als sozialer Erfahrungsraum
 - 1. Gruppen, Rollen, Interessen
 - 2. Mitberatung, Mitwirkung
 - II Der Einfluß der Familie auf Entwicklung, Einstellung und Verhalten junger Menschen
 - III Der Einfluß des Fernsehens auf das Verhalten Jugendlicher
 - IV Gemeinsame Handlungsfelder und politische Entscheidungsfelder in Gemeinde und Kreis
- (1 Jahreswochenstunde)
- b) Lehrplaneinheiten Wirtschaftslehre
 - I Grundlagen der Haushaltsführung
 - II Bedarfsdeckung des Haushalts
 - III Zahlungs- und Finanzierungsvorgänge im Haushalt

(1 Jahreswochenstunde, wobei zu berücksichtigen ist, daß davon 6 Unterrichtsstunden in die verbindlichen fächerübergreifenden Lehrplaneinheiten im Unterrichtsbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik einbezogen werden.)

Hauptschule

Alter Lehrplan (Gemeinschaftskunde/Pol. Bildung) „Leitthemen“ und „Unterrichtsgegenstände“ für das 8. Schuljahr

- I Das demokratische Führungssystem
 1. Demokratie und Rechtsstaat
 2. Die Grundrechte (Menschen und Bürgerrechte)
 3. Jeder will sein Recht
 4. Der Aufbau des Staates
 5. Parteien und Wahlen
 6. Die Sozialstruktur
- II Umgang mit Massenmedien und Auseinandersetzung mit Masseneinflüssen
 1. Nachrichten
 2. Wir untersuchen Illustrierte
 3. Freie Zeit und Freizeit
 4. In der Traumfabrik
- III Wirtschaftliche Elementarerziehung (zu verknüpfen mit Themen des 9. Schulj.)
 - Taschengeld, Bedürfnisse-Bedarf, Gütererzeugung, -verteilung, -verbrauch
- IV Die Frau — damals und heute (1 Jahreswochenstunde)

Hauptschule

Alter Lehrplan (Gemeinschaftskunde/Pol. Bildung) „Leitthemen“ und „Unterrichtsgegenstände“ für das 9. Schuljahr

Einsichten in die Gegenwart

- I Grundfragen des Sozialstaates
- II Der zeitgeschichtliche Aspekt: Die totalitäre Bedrohung
- III Der erdkundlich-weltkundliche Aspekt
- IV Der politisch-weltkundliche Aspekt
- V Umgang mit Massenmedien und Auseinandersetzung (Fortsetzung und Vertiefung) (1 Jahreswochenstunde)

Neuer Lehrplan (Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre) 8. Klasse

- a) Fachbereich Gemeinschaftskunde
 - I Massenmedien: Presse
 - II Erziehungsziele und Erziehungsstile in der Familie
 - III Gesellschaftliche Probleme: Randgruppen
 - IV Die Bedeutung des Rechts im demokratischen Staat
 1. Menschen und Grundrechte
 2. Rechtsfähigkeit
 3. Das Recht und seine Anwendung
 4. Straffälligkeit von Jugendlichen und Jugendstrafvollzug (fakultativ)
 - V Zusammenwirken der Bürger und politische Verantwortung in unserem Bundesland Baden-Württemberg (1 Jahreswochenstunde)
- b) Fachbereich Wirtschaftslehre
 - I Leistungserstellung der Unternehmung
 - II Interessenvertretung und Mitbestimmung (1 Jahreswochenstunde, wobei zu berücksichtigen ist, daß davon 14 Unterrichtsstunden in den verbindlichen fächerübergreifenden Lehrplaneinheiten im Unterrichtsbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik einbezogen werden.)

Neuer Lehrplan (Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre) 9. Klasse

- a) Fachbereich Gemeinschaftskunde
 1. Nord-Süd-Spannung fordert Entwicklungspolitik
 2. Friedenssicherung
 3. Wirtschaftliche und politische Verflechtungen am Beispiel der EG
 4. Gewaltenteilung im parlamentarischen System der Bundesrepublik Deutschland
 5. Das Leben im geteilten Deutschland (1 Jahreswochenstunde)
- b) Fachbereich Wirtschaftslehre
 1. Wirtschaftsordnungen
 2. Soziale Sicherheit in der Arbeitswelt
 3. Verbraucher und die Marktwirtschaft
 4. Autokauf und Kreditaufnahme (2 Jahreswochenstunden)

Lehrplaneinheit Gk 9.5: Das Leben im geteilten Deutschland

Richtzahl: 5 Stunden

Die Unterrichtseinheit soll Unterschiede und Härten, die durch die Teilung Deutschlands entstanden sind, herausstellen. Auf politische Detailfragen und Kenntnisse der Institutionen wird weniger Wert gelegt, da diese Bereiche im beruflichen Schulwesen ausführlich behandelt werden. Die Schüler sollen an der Auswirkung des politischen Systems auf das Alltagsgeschehen der Menschen Rückschlüsse auf den Freiheitsspielraum des einzelnen Bürgers ziehen.

Der Vergleich der Wirtschaftssysteme ist im Fachbereich Wirtschaftslehre vorgesehen.

Ziele	Inhalte	Hinweise
Erkennen, daß zwei politisch und gesellschaftlich verschiedene deutsche Staaten bestehen	1. Vergleichende Gegenüberstellung von: 1.1 Konfirmation Erstkommunion/Firmung Jugendweihe	Beispiele: Urlaubsplanung in der Bundesrepublik Deutschland / in der DDR Organisierte Freizeit (FDJ — Junge Pioniere) — freie Jugendarbeit
Einsehen, daß die Teilung für die Menschen in beiden Teilen Deutschlands Härten schafft	1.2 Freizeitgestaltung 1.3 Pressewesen 1.4 Berufswahl (2 Beispiele sollen bearbeitet werden.)	Pressefreiheit — Zensur (Gefahren) → G 9.6.4 → R. ev. 8 → Ek 8.3.3
Erkennen, daß Kontakte die Härten mildern	2. Folgen der Teilung 2.1 Reiseverkehr innerhalb Deutschlands 2.2 unterschiedliche Versorgungslagen 2.3 Eine Grenzeriegelt Nachbarn (Städte und Dörfer) hermetisch ab (Zwei Beispiele sollen bearbeitet werden.) 3. Kontaktmöglichkeiten 3.1 Verwandtenbesuche 3.2 Sport- und Kulturaustausch 3.3 Briefkontakte 3.4 Rundfunk- und Fernsehprogramme der Bundesrepublik und der DDR	Art. 1 der DDR-Verfassung und Art. 20 des Grundgesetzes Grenzen Deutschlands von 1937 Verwandtenbesuche Das Los alter Menschen, die ihre Angehörigen besuchen wollen, Zwangsumtausch Vergleich: Grenze Bundesrepublik nach Frankreich und Bundesrepublik — DDR; Schlange stehen — man kauft, was vorrätig ist — Lieferfristen → Gk/Wi 9.1

(Lehrplanheft 6/1981, S. 44f.)

Lehrplaneinheit WI 9.3: Verbraucher in der Marktwirtschaft

Ziele	Inhalte	Hinweise
1. Methoden der Hersteller und des Handels zur Absatzförderung kennen	Produktinformationen stammen zum größten Teil von Unternehmen, Haushalte können nur auf das Angebot reagieren, die persönliche Lebenssituation (Wohnort, Alter, Einkommen) beeinflusst das Käuferverhalten Produktgestaltung, Gestaltung der Verpackung, Plazierung im Ladengeschäft	Unternehmen betreiben den Verkauf als Hauptberuf, Verbraucher den Kauf nur „nebenberuflich“ (z. B. Zeitnot bei Kaufentscheidungen) Beobachtung und Befragung zum Käuferverhalten (z. B. bei den Eltern) Erkundung z. B. eines Lebensmittelmarktes
2. Verbraucherbewußte Verhaltensweisen kennen und üben	Preis- und Qualitätsvergleich, Planung beim Einkauf, z. B. Einkaufszettel Auswertung von zusätzlichen Informationen, die nicht von Anbietern stammen	Informationen, z. B. von Verbraucherberatungsstellen, durch spezielle Verbraucherzeitschriften („test“) durch Presse, Rundfunk und Fernsehen
3. Wissen, daß der Staat die Verbraucher durch Gesetze schützt	Beispiele: Auszeichnungspflicht bei Waren und Dienstleistungen Angabe der Füllmenge auf Fertigpackungen Rücktrittsrecht bei Abzahlungsgeschäften Schutz des Verbrauchers bei Abschluß von Kaufverträgen Schutz vor Gesundheitsschäden und Täuschung über Beschaffenheit und Qualität	Verordnung über Preisauszeichnung Eichgesetz Abzahlungsgesetz Gesetz über Allgemeine Geschäftsbedingungen Lebensmittelgesetz

(Lehrplanheft 6/1981, S. 49f.)

Kontinuität und Neuorientierung in den Social Studies der USA

Problemaufriß

In der Bundesrepublik steckt die vergleichende Forschung der Geschichtsdidaktik und der politischen Bildung noch in den Anfängen. Das gilt ohne Einschränkung auch für die Auseinandersetzung mit der Geschichtsdidaktik in den USA. Zu dieser Thematik liegt in der Bundesrepublik bisher keine Monographie vor. Das ist um so erstaunlicher, als Kurse in amerikanischer Geschichte und in Weltgeschichte immer der zentrale Bestandteil des Social-Studies-Curriculum gewesen sind.

Ein günstigeres Bild bietet sich für den Informationsstand über die Social Studies unter Ausschuß des Geschichtsunterrichts. Es ist ein Verdienst der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn, in diesem Teilgebiet den Kontakt zwischen deutschen und amerikanischen Experten hergestellt zu haben. Drei internationale Tagungen gehen auf ihre Initiative zurück: an der University of Bloomington/Indiana (1975), in der Akademie für politische Bildung Tutzing (1977), an der University of Surrey/Guilford (1980). Die Dokumentation der amerikanischen Beiträge dieser Tagungen gehört für die Bundesrepublik zu den wichtigsten Informationsquellen über die Entwicklung der New Social Studies in den USA¹⁾. Hinzu kommen Aufsätze, Projektbeschreibungen, Übersetzungen, die deutsche Autoren zu meist in den frühen siebziger Jahren veröffentlicht haben²⁾.

¹⁾ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Politische Bildung in den Vereinigten Staaten. Verfahren der Curriculumentwicklung, Schriftenreihe der BpB, Bd. 115, Bonn 1977; dies. (Hrsg.), Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, Schriftenreihe der BpB, Bd. 132, Bonn 1979; Judith A. Gillespie (Ed.), Social and Political Education: International Perspectives, Teaching Political Science 8, 1981, 3; Irving Morrisett/Ann M. Williams (Ed.), Social/Political Education in three Countries, Britain, West Germany and the United States, Boulder/Colorado 1981.

²⁾ Akademie für politische Bildung Tutzing (Hrsg.), Individuum und Gesellschaft in der politischen Sozialisation, Materialien und Berichte Nr. 56, Tutzing 1980 (bearbeitet von G. Schmitt); Günter C. Behrmann, Politische Sozialisation in den USA und politische Bildung in der Bundesrepublik, in: Gesell-

Gleichwohl ist festzustellen, daß auch hier keine systematisch angelegte und kontinuierlich durchgeführte Auseinandersetzung stattfindet. Im Einzelfall sind Zerrbilder des amerikanischen Social-Studies-Curriculum vermittelt worden.

Für die praktische Arbeit der Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik wäre die Berücksichtigung der amerikanischen Forschungsergebnisse hilfreich gewesen und hätte Irrwege ersparen helfen. Das zeigte beispielsweise die Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und die Richtlinien Politik in Nordrhein-Westfalen, die zur Beantwortung der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Geschichte und systematischen Sozialwissenschaften die Ergebnisse der amerikanischen Social-Studies-Experimente ignorierte. Aber auch im Zusammenhang mit der Einführung der Wirtschafts- und Arbeitslehre oder der Rechtskunde für die Sekundarstufe I in einer Reihe von Bundesländern erscheint es sinnvoll und zweckmäßig, die Erfahrungen nutzbar zu machen, die das seit 1916 etablierte, fächerübergreifend konzipierte Social-Studies-Angebot in den USA erbracht hat.

schaft, Staat, Erziehung 14, 1969, S. 145—160; D. Elbers, Curriculumreform in den USA, Studien und Berichte Bd. 28, Berlin 1973; S. George, Curriculumforschung in den Social Studies, in: GSE 15/1970, S. 209—229; Wolfgang Hilligen, Forschung im Bereich der Social Studies, in: Handbuch der Unterrichtsforschung III, hrsg. von K. H. Ingenkamp, Weinheim 1971, S. 2533—2670; Antonius Holtmann (Hrsg.), Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972; Klaus Huhse, Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung, Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 13, Berlin 1968; Jutta B. Lange-Quassowski, Curriculumreform und „New Social Studies“ in den USA, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht, Bd. 15, 1974, S. 283—314; dies., Curriculumreform und „New Social Studies“ in den USA, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21/1972, S. 16—38; Robert Multhoff, Social Studies und Gemeinschaftskunde als didaktisches Problem, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht Bd. 11, 1967, S. 5—14.

Bis zum Vietnamkrieg und Watergate vermittelten die USA den Eindruck einer homogenen Gesellschaft mit einem relativ geschlossenen System von Werten, Normen, Verhaltensweisen und Realitätsvorstellungen. Erst seit den sechziger Jahren müssen sie zunehmend auf innen- und außenpolitische Herausforderungen Antworten geben. Innenpolitische Erschütterungen und außenpolitische Niederlagen haben in den USA zu einer Bewußtseinsänderung geführt, die den Blick für die eigenen ungelösten sozialen Probleme ebenso geschärft hat wie für außenpolitische Fehlentscheidungen, internationale Krisen und gegenseitige Abhängigkeiten³⁾.

Von diesem Wandel ist auch die amerikanische Jugend betroffen. Daher schwindet nach empirischen Erhebungen zunehmend deren Interesse am bisherigen historisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht, der den Herausforderungen der Zeit nicht genügend Rechnung trage.

Vor diesem Hintergrund wird es verständlich, daß gegenwärtig von führenden Experten, die unterschiedliche Ausgangspositionen vertreten, das vorherrschende traditionelle Konzept des Social-Studies-Curriculum kritisiert wird. Dabei suchen diese Kritiker, zu denen neben anderen der Historiker Howard Mehlinger, die Ökonomen Suzanne W. Helburn und Irving Morrissett, die Erziehungswissenschaftler John D. Haas, Robert D. Barr, James L. Barth, S. Samuel Shermis, die Politikwissenschaftler John J. Patrick und Cleo H. Cherry

holmes gehören, zugleich konstruktive Reformvorschläge aufzuzeigen.

Im Unterschied zur kritischen Auseinandersetzung mit den Social Studies in den siebziger Jahren insbesondere von Donald W. Oliver und seinen Schülern Harold Berlak, James P. Shaver und Fred M. Newmann, besteht in den achtziger Jahren ein breiter Konsens über die Notwendigkeit einer Veränderung. Darin liegt die relativ größere Chance, dieses Mal ein tragfähiges Fundament für die politische Sozialisation zu schaffen.

In der Bundesrepublik gibt es über diesen sich anbahnenden Prozeß der Veränderung des traditionellen amerikanischen Social-Studies-Curriculum kaum Informationen und noch keine Auseinandersetzung.

Der Aufweis der zentralen Fragestellungen und der wichtigsten Versuche, neue Zugriffe und Ansätze des historischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichts zu entwickeln, Ziele zu modifizieren und neue Inhalte einzubringen, soll an den gegenwärtigen amerikanischen Social-Studies-Diskussionsstand herantreiben und die Frage beantworten helfen, wie weit diese Ergebnisse für die Auseinandersetzung in der Bundesrepublik nützlich sein können, bei der es in Hessen noch immer um eine Revision der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre geht, in Nordrhein-Westfalen um eine Reform des Geschichtsunterrichts und in Niedersachsen um neue Rahmenrichtlinien für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II.

Das traditionelle Grundmuster der Social Studies und die Reformbemühungen der sechziger und siebziger Jahre

Zum Verständnis der gegenwärtig in den USA geführten Grundsatzdiskussion um das Social-Studies-Curriculum ist ein Rückgriff in die Entwicklungsgeschichte dieser Disziplin notwendig. Dabei werden unter der zentralen Fragestellung nach veränderten Zielen und Inhalten nur Wendepunkte dieses Prozesses

berücksichtigt, durch die langfristig andauernde Veränderungen eingeleitet wurden.

In den USA stehen die verschiedenen Reformversuche um eine Verbesserung des historisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts jeweils in engem Zusammenhang mit den wiederholten Bemühungen einer Revision des (Sekundar-) Schulwesens insgesamt. Auf Veränderungen der politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen Verhältnisse und daraus abgeleitete Forderungen gesellschaftlicher Gruppen antwortet der Bildungssektor jeweils mit einer Curriculumreform. Getragen wurden diese Initiativen von Berufsverbänden (Historikern, Politikwissenschaftlern, Ökono-

³⁾ Vgl. Hartmut Wasser, Die Vereinigten Staaten von Amerika. Porträt einer Weltmacht, Stuttgart 1980; Jürgen Gebhardt, Die Krise des Amerikanismus. Revolutionäre Ordnung und gesellschaftliches Selbstverständnis in der amerikanischen Republik, Stuttgart 1976; Peter H. Merkl/Dieter Raabe, Politische Soziologie der USA. Die konservative Demokratie, Wiesbaden 1977; Arthur M. Schlesinger jr., Das erschütterte Vertrauen, Bern, München 1969.

men, Psychologen etc.)⁴⁾, Schulbuchverlagen und Lehrmittelherstellern, Stiftungen, halbstaatlichen Institutionen und seit den fünfziger Jahren im Rahmen der Möglichkeiten, die das föderative Bildungssystem bietet, auch vom U. S. Department of Health, Education and Welfare⁵⁾. Eine führende Rolle haben beim Aufbau des Social-Studies-Curriculum Lehrer- und andere Berufsverbände gespielt. Durch die Veröffentlichung und Diskussion von Berichten der Kommissionen, die in ihrem Auftrag kontinuierlich zur Aufarbeitung zentraler Fragestellungen eingesetzt wurden, konnten sie über Zielsetzung, inhaltliche und methodische Ausgestaltung entscheidend mitbestimmen. Die Einflußnahme der Verbände soll exemplarisch aufgezeigt und ihr Gewicht in der Auseinandersetzung um den Aufbau des Curriculum verdeutlicht werden.

1916 veröffentlichte die National Education Association im Rahmen ihrer Reformbemühungen um das gesamte Sekundarschulwesen den Kommissionsbericht „The Social Studies in Secondary Education“.

Der Begriff *Social Studies* wurde hier offiziell für ein fächerübergreifend konzipiertes Unter-

richtsfach eingeführt, dessen inhaltlicher Aufbau stark auf Geschichte und in geringerem Maße auf staatsbürgerliche Bildungsinhalte und Geographie ausgerichtet war⁶⁾. Das Fach sollte sich direkt auf die Organisation und die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft und auf den Menschen als Mitglied sozialer Gruppen beziehen, der Unterricht sollte stärker um konkrete Probleme gesellschaftlicher Bedeutung und vitale Schülerinteressen organisiert werden als um sozialwissenschaftliche Disziplinen. Folgerichtig wird vom Geschichtsunterricht gefordert, daß er sich am Schülerinteresse auszurichten und zum Verständnis gegenwärtiger Probleme beizutragen habe. Ziel ist die staatsbürgerliche Erziehung. Die Social Studies wollen zur sozialen Effizienz beitragen und den Schüler zu einem Bürger erziehen, der sich in seiner Gruppe, seiner Gemeinde am Gemeinschaftsleben aktiv beteiligt und in dem Bewußtsein lebt, Mitglied einer Weltgesellschaft zu sein.

Die Reformkommission schuf für das schon Ende des 19. Jahrhunderts verbindlich eingeführte Fach auch einen organisatorischen Rahmen. So gibt es in den USA ein Grundmuster der Social Studies, das trotz des dezentralen amerikanischen Bildungswesens seit mehr als 65 Jahren in den einzelnen Bundesstaaten eine nicht aufgegebenen Orientierung bietet⁷⁾.

Das Schulfach *Social Studies* ist nicht identisch mit den in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik eingeführten Fächern Sozialkunde, Politik oder Gesellschaftslehre. Es umfaßt Inhalte, die der historischen, der geographischen und der sozialwissenschaftlichen Forschung entnommen sind. Die Organisation ist im Regelfall additiv oder kooperativ, in einzelnen Curriculumprojekten integrativ angelegt, und nur für die Primarstufe gibt es Materialien, die durchgängig integrativ konzipiert

⁴⁾ Von den Lehrerverbänden ist insbesondere die National Education Association (NEA) zu nennen; Nationale Council for the Social Studies (NCSS), Berufsverbände, die sich engagieren, sind beispielsweise: American Historical Association (AHA), Organization of American Historians (OAH), American Political Science Association (APSA); American Economic Association (AES), American Sociological (ASS), National Society for the Study of Education (NSSE);

⁵⁾ Vgl. als Literaturauswahl: L. A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876—1957*, New York 1961; D. Elbers, *Curriculumreform in den USA*, Berlin 1973; A. C. Eurich (Hrsg.), *High School 1980. The Shape of the Future in American Secondary Education*, New York 1970; John Goodlad (Ed.), *The Changing American School*, Chicago 1966 (Yearbook of the NSSE, 65,2); ders., *The Dynamics of the Education Change: Toward Responsive Schools*, New York 1975; B. Gross, R. Gross (Ed.), *Radical School Reform*, New York 1969; Ernest R. House, *The Politics of Educational Innovation*, Berkeley 1974; Beatrice Lea (Ed.), *Education in the United States*, Washington, D. C. 1976; National Conference on America's Secondary Schools — *New Dimensions for Educating Youth*, Edited by J. Chaffee, Jr., A. Bicentennial Conference Report on America's Secondary Schools, National Association of Secondary School Principals, Denver 1976; National Institut of Education (Ed.), ERIC: *What It Can Do for You/How to Use it*, Washington, D. C.: the Institute 1977; dass. (Ed.), *Institutional Profiles of Education Laboratoris and R&D. Centers*, Washington, D. C. 1976; E. Tanner, *Secondary Curriculum. Theory and Development*, New York 1971; ders., *Secondary Education. Perspektiven und Projects*, New York 1972.

⁶⁾ Vgl. für die folgenden Ausführungen: U. S. Bureau of Education, *Bulletin 28*, Washington 1916.

⁷⁾ Zu den folgenden Ausführungen vgl. H. Hertzberg, *Historical Parallels for the Sixties and Seventies: Primary Sources and Coe Curriculum Revisited*, SSES, Boulder/Col. 1971; J. Jarolimek, *The Social Studies. An Overview*, in: H. Mehlinger, O. L. Davis, Jr. (Eds.), *The Social Studies*, 18. Yearbook of the NSSE, Part II, Chicago 1981, S. 3—18; O. L. Davis, *Understanding the History of the Social Studies*, in: *ibid.*, S. 19—35; E. B. Wesley, St. Wronski, *Teaching Secondary Social Studies in a World Society*, Lexington 1956, Part 1 und 2; L. J. Nelson, U. Michaelis, *Secondary Social Studies. Instruction, Curriculum, Evaluation*, Englewood Cliffs 1980; D. O. Schneider, *Tradition and Change in the Social Studies Curriculum*, in: *Journal of Research and Development in Education* 13/1980.

sind wie Lee F. Anderson: „Windows on Our World“ und Lawrence Senesh: „Our Working World“⁸⁾.

Nach der Intention und dem inhaltlichen Aufbau erscheint es zweckmäßig, das Social-Studies-Curriculum mit der deutschen Umschreibung *historisch-sozialwissenschaftlicher Unterricht* zu umfassen. Das traditionelle und heute in den Bundesstaaten der USA verbreitete Grundmuster der Social Studies, das für die Kindergarten- und Primarstufe in konzentrischen Kreisen vom Schüler ausgehend, über die nähere und weitere Umwelt in die internationalen und globalen Bezüge führt und in der Sekundarstufe zwischen zwei Zyklen (7—9 und 10—12) unterscheidet, hat seit 1916 eine wenig veränderte Struktur⁹⁾.

Analysiert man die Social-Studies-Curricula K-12 der amerikanischen Bundesstaaten, so wird klar, daß die strukturellen Abweichungen von dem 1916 konzipierten Grundmuster unerheblich sind. Das zentrale Ziel des Social-Studies-Curriculum ist unverändert die Erziehung zum verantwortungsbewußten Staatsbürger¹⁰⁾. Über die inhaltliche Bestimmung dieses Begriffes besteht insoweit Konsens, als er Loyalität und zugleich unabhängiges Denken und Handeln dem Staat gegenüber enthält.

Gegenwärtig ist ein Trend zu internationaler Ausweitung des Curriculum ebenso festzu-

⁸⁾ Lee F. Anderson, *Windows on our World*, Boston, Mass, 1976; L. Senesh, *Our Working World*, Chicago 1973. Vgl. außer den Orientierungsrahmen der Bundesstaaten insbesondere: J. M. Oswald, *Research in the Social Studies and Social Science Education. Introduction, Analyses, and Reviews of Research*, SSEC, Boulder 1972; K. G. Wiley, J. Race, *The Status of Pre-College Science, Mathematics and Social Science Education: 1955—1975*, vol. III. *Social Science Education*, SSEC, Boulder 1977, S. 21—47; O. L. Davis, Jr., *Understanding the History of the Social Studies*, in: ebda., S. 19—35; P. H. Martorella, *Social Studies Goals in the Middle Grades*, in: *JRDE* 13/1980, No 2 (Winter), S. 47—59; J. L. Nelson, J. U. Michaelis, *Secondary Social Studies*, Englewood Cliffs 1980, S. 2—15; J. C. Lengel, *Current State: Social Studies Curriculum Organization*, SSEC, Boulder/Col. (Nov.), 1980; Edgar Wesley, B. Wronski, P. Stanley, *Teaching Secondary Social Studies in A World Society*, Lexington, 1956.

⁹⁾ Vgl. James M. Oswald (Hrsg.), *Research in Social Studies and Social Science Education. Introduction, Analyses and Review of Research*, *Social Science Education Consortium*, Boulder 1972.

¹⁰⁾ Zur Komplexität des Begriffes vgl. A. W. Foshay, W. W. Burton, *Citizenship as the Aim of the Social Studies*, in: *ThRSE IV/1976*, S. 1—22; R. C. Remy, *Social Studies and Citizenship Education; Elements of Changing Relationship*, in: *ThRSE VI 1978*, S. 40—59; J. P. Shaver (Ed.), *Rationales for Citizenship Education*, *NCSS Bulletin 52*, Arlington 1977.

stellen wie die stärkere Berücksichtigung von Kursen in den systematischen Sozialwissenschaften. Darüber hinaus gibt es in den Schulen eine Reihe neuer Angebote wie Werterziehung, Erziehung für die Zukunft, Umwelterziehung. Sie gewinnen ebenso an Raum, wie die jüngeren Kurse in Verbrauchernerziehung, berufsvorbereitende Erziehung und Rechtskunde.

Die großen inhaltlichen Unterschiede in den Social-Studies-Curricula der amerikanischen Bundesstaaten könnten ein Zeichen der Stärke einer Disziplin sein, die innerhalb eines fundierten Orientierungsrahmens aufgrund konzeptionell abgesicherter Spielräume der einzelnen Schule Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet. Das setzt eine sehr qualifizierte Lehrerschaft voraus, die in der Lage ist, das Social-Studies-Curriculum den Entwicklungen in den Bezugsdisziplinen und den sich verändernden Bedürfnissen der Schüler anzupassen, zugleich aber auch die sich wandelnden Forderungen der Gesellschaft kritisch zu berücksichtigen. Ob sich gegenwärtig ein Prozeß der Reform vollzieht oder das Angebot der achtziger Jahre lediglich eine unkritische Übernahme der 65jährigen Tradition ist, soll im folgenden überprüft werden.

Die Auseinandersetzung um eine Reform des Social-Studies-Curriculum ist so alt wie dessen Etablierung im Fächerkanon der Schule. In den seit 1931 veröffentlichten Jahrbüchern des NCSS für Social-Studies-Lehrer werden Schwächen des Curriculum kritisiert, die zur Forderung nach Veränderungen Anlaß geben, sei es der Mangel an Realitätsnähe, die fehlende Systematik in der Organisation oder die Vorherrschaft der Geschichte in der Gesamtkonzeption¹¹⁾. Wir könnten uns hier in die achtziger Jahre versetzt sehen und den Eindruck gewinnen, es sei permanent kritisiert, aber nicht reformiert worden. Daß aber eine solche Vermutung trägt, verdeutlicht die Auseinandersetzung um die Neugestaltung der Social Studies von Mitte der fünfziger bis Mitte der sechziger Jahre: Es ist die Phase der *New Social Studies* (NSS), mit der nach dem Selbstverständnis der beteiligten amerikanischen Experten eine curriculare Revolution für den historisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht beginnen sollte¹²⁾.

¹¹⁾ Vgl. beispielsweise Ch. H. Judd, *Needed Revisions in Social Science Instruction*, in: *NCSS* (Ed.), *The Social Studies Curriculum Fourth Yearbook*, 1934, S. 9—21.

¹²⁾ Vgl. E. Fenton, *History in the New Social Studies*, in: *Social Education* 30/1966, S. 325—328.

Die in der Bundesrepublik bekannten Curriculumprojekte aus den USA wurden in dieser Zeit entwickelt. Ihre Rezeption ist, soweit sie von Vertretern der politischen Bildung aus ideologisch verengtem Blickwinkel verbreitet wurde, verkürzt vermittelt worden. Die starke Betonung der Bezugsdisziplinen brachte die amerikanischen Curriculum-Konstrukteure leicht in den Verdacht, die Gesellschaftskritik zugunsten systemstabilisierender Orientierung zu vernachlässigen. Zwar ist nicht zu bestreiten, daß die NSS eine Reihe von Problemen ungelöst ließen. Aber darauf hat eine inneramerikanische Kritik schon früh aufmerksam gemacht. Wegen der weitreichenden Bedeutung, die diese Bewegung für die qualitative Verbesserung und quantitative Ausweitung der Social-Studies-Forschung hatte, sollen die wichtigsten Ergebnisse analysiert und ihr Stellenwert für die notwendig gewordene Reform der Grundlagen erörtert werden.

Der Geschichtsdidaktiker Edwin Fenton, neben dem Wirtschaftsdidaktiker Lawrence Senesh einer der Pioniere der neuen Entwicklung, hat die Ziele der NSS, die der Lernende erreichen soll, auf eine Kurzformel gebracht: — die Entwicklung bestimmter Einstellungen und Werthaltungen; — die Handhabung von (Forschungs-) Methoden; — die Aneignung von Wissen über ausgewählte Inhalte¹³⁾.

Hinzu kam ein lernzielorientierter Aufbau des Social-Studies-Curriculum, so daß die Lernerfolge gemessen werden konnten. Eine vom NCSS und Social-Studies-Experten getragene Theoriediskussion hatte das Ziel, das Social-Studies-Curriculum konzeptionell neu zu fundieren¹⁴⁾. Die Auseinandersetzung mit der lerntheoretischen Position Jerome S. Bruners wurde durch Expertenkonferenzen gefördert¹⁵⁾. 1963 veröffentlichte die Zeitschrift So-

cial Education ein Themenheft mit dem Titel „Revising the Social Studies“¹⁶⁾.

Ein neuer Schwerpunkt liegt in dem Versuch, die Lernenden an Methoden des Forschens heranzuführen und sie anzuleiten, selbständig sozialwissenschaftliche Inhalte entdecken zu können anstatt Faktenlisten aus Lehrbüchern lediglich memorieren zu müssen. Die Wissensexplosion macht eine Entscheidung zugunsten des Methodenlernens notwendig. In diesem Zusammenhang wird auch versucht, die Struktur der Bezugsdisziplinen zu identifizieren und zu vermitteln. Da diese Ziele mit verschiedenen Inhalten erreicht werden können, wird die Frage nach den Bedürfnissen und Interessen der Schüler, nach dem Gegenwartsbezug, den Einsatzmöglichkeiten der Methoden sozialwissenschaftlicher Disziplinen, nach dem Fundament an Kenntnissen eingebracht, die notwendig sind, um Zeitproblemen begegnen zu können.

Die Unterrichtsmethoden der NSS-Projekte reichen vom Vortrag bis zum entdeckenden Lernen. Ihr sinnvoller Einsatz setzt Kenntnisse über den Lernprozeß bei den Schülern voraus. Die Zielsetzungen und Methoden bzw. Unterrichtsstrategien bedingen eine Vielfalt von Materialien und die Ausstattung mit audio-visuellen Medien.

„Struktur“ und „forschendes Lernen“ wurden zu Schlüsselbegriffen vieler NSS-Projekte.

Schon vor der Mitte der siebziger Jahre standen die noch laufenden NSS-Projekte nicht mehr im Mittelpunkt des Interesses der Adressatengruppe. Sie waren von der politischen und sozialen Entwicklung überrollt worden. Die Themen, die nur die Social-Studies-Lehrer und weitere Schülerkreise primär interessierten und zur Arbeit motivierten, werden in der Zeitschrift „Social Education“ behandelt: Rassismus und die Beziehungen zwischen den Rassen, Geschichte der Farbigen in den USA, ethnischer und kultureller Pluralismus, Recht und Ordnung, Rechtskunde, Le-

den in deutscher Übersetzung vorliegenden Arbeiten: Jerome S. Bruner, Relevanz der Erziehung, Ravensburg 1973; ders., Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970.

¹³⁾ Vgl. Sh. H. Engle, Thoughts in Regard to Revision, in: Social Education 27/1963, S. 182—184 (196); P. R. Hanna, Revising the Social Studies: What is Needed?, in: Social Education 27/1963, S. 190—196; L. E. Metcalf, Some Guidelines for Changing Social, in: Studies Education 27/1963, S. 197—201; B. G. Massialas, Revising the Social Studies. An Inquiry-Centered Approach, in: Social Education 27/1967, S. 185 bis 189.

¹³⁾ Vgl. ders., History in the Social Studies, in: Social Education 30/1966, S. 325.

¹⁴⁾ Vgl. Irv. Morrisett (Ed.), Concepts and Structure in the New Social Science Curricula, New York 1976; ders., W. W. Stevens, Jr. (Eds.), Social Science in the Schools, A Research for Rationale, New York 1971; E. Fenton, The New Social Studies, New York 1967; M. M. Krug, History and the Social Sciences. New Approaches to the Teaching of Social Studies, Waltham 1967; D. Fraser, McClure (Ed.), Social Studies Curriculum Development, Prospects and Problems, 39 Th Yearbook/NCSS, Washington 1969.

¹⁵⁾ Zur Woods Hole Conference im Sept. 1959 vgl. John D. Haas, The Era of the New Social Studies, SSEC, Boulder 1977, S. 15—17. Zur lerntheoretischen Position Jerome S. Bruners vgl. folgende aus

bensstil der Jugend und Drogenmißbrauch, Krieg und Frieden, Vietnam, Umweltverschmutzung, Überbevölkerung, Sexismus und Befreiung der Frau, Internationale Erziehung und Erziehung für die Zukunft, Probleme der Städte, Gewaltanwendung, Werteerziehung, berufsorientierte Ausbildung.

Seit der Mitte der sechziger Jahre haben wir in den USA drei konzeptionell unterschiedliche Typen von Social-Studies-Curricula:

— das traditionelle Social-Studies-Curriculum von 1916 mit einigen Veränderungen, das im Schulalltag vorherrscht;

— das disziplinierte NSS-Curriculum (structure approach) (Fenton, Morrisett, Sesh);

— das problemorientierte NSS-Curriculum (problem approach) (Cox, Gordon, Hunt, Hullfish, Massialas, Metcalf, Smith);

(als getrennte Gruppe dieser zweiten Reformorientierung ist die Harvard Schule: Donald Oliver, Harold Berlak, Fred Newmann, James Shaver zu nennen)¹⁷⁾.

Darüber hinaus gibt es ein Potpourri von Quasi-Reformen¹⁸⁾.

Die hervorragende Leistung der disziplinierten NSS war die Klärung des strengen Zusammenhangs von Unterrichtsfach und Bezugsdisziplin. Curricularer Fortschritt kann nur auf dieser Grundlage erreicht werden. Auf

der anderen Seite lag in dieser Orientierung zugleich auch die Schwäche der Bewegung, weil sie sich einseitig an der Disziplin ausgerichtet hatte und demgegenüber andere Grundlagen curricularer Bedürfnisse der Schüler nicht in dem gleichen Maße einbezog. Immerhin ist auch dieser Anspruch von ihnen selbst gestellt worden. Die Ausrichtung auf nur eine Bezugsdisziplin, die Überbetonung der Rationalität, die Vernachlässigung der Wertorientierung und der individuellen Unterschiede sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern, die Ignoranz gegenüber vorgehenden progressiven pädagogischen Bewegungen, die „kinderorientiert“ bzw. „gesellschaftsorientiert“ gearbeitet hatten, sowie die Nichtbeachtung der Tatsache, daß Social-Studies-Curriculum-Reformen eingebunden sind in die politische Kultur des Staates, haben zusammengenommen die Erfolgchancen der Bewegung reduziert.

Die Ergebnisse der empirischen Erhebung verdeutlichen, daß die Materialien der NSS von den Lehrern nicht in der Größenordnung angenommen wurden, wie es die zur Reform angetretenen Curriculum-Planer erwartet hatten. Trotzdem hat die NSS-Bewegung die Forschung stimuliert, der Disziplin an den Universitäten höheren Respekt verschafft und das Unterrichtsfach im Fächerkanon der Schule gestärkt.

Die Grundlegendiskussion der achtziger Jahre

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Social-Studies-Curriculum wird in den USA für den sozialwissenschaftlichen Unterricht seit der Veröffentlichung des Buches „Defining the Social Studies“ (1977)¹⁹⁾ und für den historischen Unterricht seit dem Erscheinen der von der Organization of American Historians (OHA) erarbeiteten Bestandsaufnahme „The Status of History in Schools“ (1975)²⁰⁾ intensiv und grundsätzlich in der Fachliteratur geführt. Anlaß für die erneute, breit angelegte

Diskussion waren die Ergebnisse empirischer Feldforschung, in denen die Stellung der Social Studies im Fächerkanon der Schule²¹⁾ und die Trendaussagen einer im Auftrag der National Science Foundation erstellten Studie zum Status der naturwissenschaftlichen, mathematischen, politischen Erziehung erfaßt und analysiert wurden²²⁾. Hinzu kamen die

¹⁷⁾ Vgl. J. D. Haas, Social Studies: Where Have We Been? Where Are We Now?, in: The Social Studies 70/1979, S. 147—154.

¹⁸⁾ Vgl. J. D. Haas, The Era of the New Social Studies, SSEC, Boulder 1977, S. 54.

¹⁹⁾ R. D. Barr, J. L. Barth, S. S. Shermis, Defining the Social Studies, NCSS Bulletin 51, Arlington 1977.

²⁰⁾ R. Kirkendall, The Status of History in Schools, in: The Journal of American History LXII/1975, S. 567—581.

²¹⁾ Vgl. R. E. Gross, The Status of Social Studies in the Public Schools of USA: Facts and Impressions of a National Survey, in: Social Education 41/1977, S. 194—205; J. Jarolinek, The Status of Social Education. Six Case Studies, in: Social Education 41/1977, S. 594—601; M. Lowenstein, R. Tretten, What is the Social Studies Curriculum Today?, in: Social Studies Review (California State Council), 1976, S. 4—9 (23).

²²⁾ Vgl. I. Weiss, Report of the 1977 National Survey of Science, Mathematics and Social Studies Education. Report to the National Science Foundation, Center for Educational Research and Evaluation, Research Triangle Institute, Washington 1978.

Schlußfolgerungen einer Literaturstudie über die Forschungsarbeit der Social Studies für die Jahre 1955—1975²³⁾. In Historikerkreisen war der Rückgang in den Einschreibungen Anlaß, sich stärker bei der Geschichtsdidaktik zu engagieren.

Die vorherrschende Stimmung läßt sich in einer Reihe von Veröffentlichungen schon an der Sprache ablesen. Es ist die Rede von Identitätskrise, Konfusion, Widersprüchlichkeit, Inkohärenz, Vieldeutigkeit, Anarchie des Social-Studies-Curriculum²⁴⁾. Der Grund für das starke Engagement in dieser Auseinandersetzung dürfte in der Erkenntnis liegen, daß die NSS-Reformbewegung in der Schule wenig geändert hat. Nur 10—20 % der Lehrer setzen die neu entwickelten Unterrichtsmaterialien ein. Das konventionelle, gebundene Schulbuch beherrscht wieder den Markt und die Schule.

Die Inhalte des in der Schulpraxis verwirklichten Social-Studies-Curriculum sind überwiegend Geschichte, USA-Regierungssystem, Geographie. Es gibt nur wenig interdisziplinären Unterricht. Ein grundlegender Methodenwechsel ist nicht eingetreten, zumal sich das Geschichtsbuch einengend auswirkt. Von den Schülern wird weiterhin stärker rezeptives Lernen als kreatives Mitarbeiten erwartet.

Die Motivation der Schüler ist gering; sie finden durchgängig den Social-Studies-Unterricht uninteressant. Affektive Ziele werden weniger angestrebt als kognitive. Inhalte und Unterrichtsorganisation werden im Regelfall mit der Intention eingesetzt, Schüler „autoritätsgläubig“ und in dem Bewußtsein zu erziehen, „gewichtige Wahrheiten“ über die amerikanische Vergangenheit und das Regierungssystem zu lernen²⁵⁾. Nach den vorliegenden

empirischen Erhebungen und Literaturauswertungen ist festzustellen, daß historisch-sozialwissenschaftlicher Unterricht durch das gebundene Schulbuch zu 80—90 % traditionell ausgerichtet ist.

Seit der Mitte der siebziger Jahre gibt es erneut Reformbemühungen. Zunehmend mehr Kurse werden in global education, future education, career education, multiethnic studies, law related education, environmental education angeboten.

Damit werden im Rahmen des Social-Studies-Curriculum gegenwärtige Herausforderungen an die amerikanische Gesellschaft aufgegriffen. Das gilt auch für den Geschichtsunterricht. Die enge Zusammenarbeit zwischen empirisch arbeitenden Historikern, Geschichtstheoretikern und Geschichtsdidaktikern, die in den USA eine gute Tradition hat, sichert ab, daß die Ergebnisse der Geschichtsforschung kurzfristig in den Vermittlungsprozeß einbezogen werden. So sind die gegenwärtigen Großprojekte zum Geschichtsunterricht sozialgeschichtlich und regionalgeschichtlich orientiert²⁶⁾.

Die historische Bildung arbeitet insbesondere in sozialgeschichtlichen Kursen Probleme der Gesellschaft als Fragestellungen auf: Geschichte der Frauen, Geschichte der schwarzen Bevölkerung, Geschichte der Arbeit und der Freizeit. Der Einsatz der Oral-History-Methode ermöglicht Zugänge zur Geschichte von bisher in der Forschung vernachlässigten Bevölkerungsschichten und zeigt neue Wege zur Identitätsfindung auf.

Die radikale Frage nach einer grundsätzlichen Revision und umfassend neuen Konstruktion des Social-Studies-Curriculum ist von führenden Vertretern der Disziplin aufgeworfen und ansatzweise erörtert worden. Zu ihnen gehören insbesondere Howard Mehlinger, Irvin Morrissett, Suzanne Helburn, Cleo H. Cherryholmes, J. Hass, James L. Barth, S. Samuel Shermis — Social-Studies-Experten unterschiedlicher Generationen und wissenschaftstheoretischer Positionen. Es geht darum, die

²⁶⁾ Vgl. Ina W. Rosenzweig/Peter N. Stearns, Projekt on Social History, UPDATE, (Issue 1, Winter) 1981; William L. Crozier/John S. Wozniak, Introducing the New Social History into the Classroom: The Minnesota Social History Projekt, in: The History and Social Studies Teacher 16/1981, S. 149—158; Fay D. Metcalf/Matthew T. Downey, Using Local History in the Classroom, Nashville/Tennessee 1982. Vgl. auch Eliot Wigginton, Moments. The Foxfire Experience, Kunneunk/Maine 1975; ders., The Foxfire Book, Garden City/New York 1972; ders. (Ed.), Foxfire 2, Garden City/New York 1973.

²³⁾ K. Wiley, The Status of Pre-College Science, Mathematics and Social Studies Education 1955—1975, Vol. III Social Science Education, Report to the National Science Foundation, SSEC, Washington 1977.

²⁴⁾ Vgl. R. Barr u. a., Defining the Social Studies, S. 2 u. 4; J. D. Haas, The Era of the New Social Studies, S. 109.

²⁵⁾ Vgl. H. Mehlinger, Social Studies: Some Gulfs and Priorities, in: H. Mehlinger, O. L. Davis (Eds.), The Social Studies, Chicago 1981, S. 244—269; L. Morrissett, The Needs of the Future and the Constraints of the Past, in: H. Mehlinger, O. L. Davis, ebd., S. 36—59; S. Helburn, The Social Studies Curriculum: Status and Potentials for Reform, in: Teaching Political Science 8/1981, S. 339—362; Cl. H. Cherryholmes, Social and Political Education, in: Teaching Political Science 8/1981, S. 245—260; J. L. Bart, S. S. Shermis, Social Studies Goals: The Historical Perspective, in: JRDE 13/1980, S. 10.

Diskrepanz zwischen dem in der Schule angebotenen Social-Studies-Curriculum und der Lebenswelt der heutigen Schülergeneration aufzuheben. Dem Wandel in den sozialen, politischen, ökonomischen Verhältnissen müßte eine grundlegende Änderung des inhaltlichen und organisatorischen Aufbaus folgen. Daher genügt es nach ihrer Einschätzung nicht mehr, an Symptomen zu arbeiten und lediglich Curriculumelemente auszutauschen. Zwar liegt gegenwärtig noch keine Gesamtkonzeption als Alternative zum traditionellen Curriculum vor, aber die von ihnen in die Diskussion eingebrachten Vorschläge sind durchgängig bedenkenswert. Sie setzen bisher überwiegend auf der theoretischen Ebene an. Nur Irving Morrisett hat mit einem Team des SSEC einen Vorschlag entwickelt, der konkrete Hinweise für die Entwicklung eines Schulcurriculum gibt.

Von einer gesellschaftskritischen Position her beurteilen Cleo H. Cherryholmes und Suzanne W. Helburn die Social-Studies-Diskussion²⁷⁾. Cherryholmes gehört zu dem kleinen Kreis von amerikanischen Social-Studies-Experten, die die kritische Theorie (insbesondere Habermas) aufgearbeitet haben. In den USA spielt diese Position eine untergeordnete Rolle. Gleichwohl könnte ihre radikale Fragestellung nach dem Gesamtzusammenhang von politischer Sozialisation und Schule, nach den Ursachen für die Dominanz des traditionellen Social-Studies-Curriculum und ihre Forderung nach einer Grundlagendiskussion der Curriculumreform unter Einbeziehung gesellschaftlicher Interessenlagen in der jetzt beginnenden Auseinandersetzung hilfreich sein. Beide stimmen darin überein, daß Erziehung zum mündigen Staatsbürger nicht bloße Anpassung an das bestehende Gesellschaftssystem zum Ziel haben darf, sondern zugleich die Befähigung zu kritischer Auseinandersetzung vermitteln muß. Für Cherryholmes beschäftigt sich die Social-Studies-Diskussion zu ausschließlich mit Fragen der praktischen Vermittlung, während beispielsweise Probleme der Inhaltsauswahl zu kurz kommen.

²⁷⁾ Vgl. Cleo H. Cherryholmes, U. S. Social and Political Education, in: Teaching Political/Science, Vol. 8/April 1981, S. 245—260; Suzanne Helburn, The Social Studies Curriculum: Status and Potentials for Reform., ebd., S. 339—362; Cleo H. Cherryholmes, Social and Political Education in the United States. A Radical Critique, in: Irving Morrisett/Ann M. Williams (Eds.), Social/Political Education in Three Countries, SSEC, Boulder/Col., 1981, S. 77 bis 90; Suzanne W. Helburn, The Status of the Social Studies Curriculum and the Potential for Reform, ebd., S. 175—197.

Gesellschaftskritik werde im Social-Studies-Curriculum durchgängig nicht geleistet.

Auch Suzanne Helburn kommt zu dem Schluß, daß der Unterricht in den Social Studies zur Festigung des politischen Status quo und nicht zu gesellschaftlicher Reform führe. Die zentrale Zielsetzung der Erziehung zum mündigen Bürger stehe im Gegensatz zu der in den Schulen praktizierten Sozialisation, die bloße Anpassung an das System suche. Die dringend notwendige Veränderung wird nach Suzanne Helburn schon aus folgenden Gründen nicht kurzfristig erreicht werden:

— Die Verleger sind an großen Marktanteilen interessiert und veröffentlichen daher Schulbücher mit einer Inhaltsauswahl, die des nationalen Konsensus sicher sein kann. Das konventionelle Schulbuch bestimmt weitgehend die Schulpraxis.

— Weite Kreise der Bevölkerung halten sich für zuständig, bei Entscheidungen über das Social-Studies-Curriculum mitzureden. Da sehr viele divergierende Interessengruppen Einfluß zu nehmen versuchen, heben sich diese Kräfte gegenseitig auf, ohne daß Veränderungen initiiert werden können.

— Die Uneinigkeit unter den amerikanischen Social-Studies-Experten über die Grundlagenfragen der Disziplin führt zu ineffektiven akademischen Disputen, die außerhalb der Zunft als Standortlosigkeit gewertet werden. Andererseits werden zentrale Probleme wie die Frage nach der Inhaltsauswahl nicht diskutiert und weiterhin traditionelle Themen unterrichtet, die die amerikanische Wirklichkeit idealisieren und mystifizieren.

Mit dieser Kritik stimmen in wichtigen Punkten das Ergebnis einer sorgfältigen, von H. Patrick und Sherryl Hawke erarbeiteten Sekundäranalyse zu Materialien des Social-Studies-Curriculum und die Quintessenz einer von der Journalistin Francis Fitzgerald zuerst als Artikelserie im New Yorker, dann als Buch veröffentlichten Studie über amerikanische Geschichtsbücher überein²⁸⁾.

Danach bildet das gebundene Schulbuch die Arbeitsgrundlage für den größten Teil des Social-Studies-Unterricht aller Jahrgangsstufen. Seine Qualität entscheidet demnach wesentlich

²⁸⁾ Vgl. John J. Patrick/Sherryl Hawke, Social Studies Curriculum Materials. A Current State Report from Project Span, SSEC Boulder/Col. 1981; Frances Fritz-Gerald, America Revised. History Schoolbooks in the twentieth Century, New York 1980; vgl. dazu W. Jacobmeyers Besprechung in: Internationale Schulbuchforschung 2/1980, S. 69—70.

lich über die Lehr- und Lernerfolge mit. Die Verleger veröffentlichen Schulbücher im Rahmen der Eckdaten des bundesweit anerkannten Social-Studies-Curriculum. Dadurch kommt es zu einem wechselseitigen Stabilisierungseffekt. Innovationen sind nur schwer und allmählich realisierbar. Primäres Ziel der Schulbücher für Primar- wie Sekundarstufe ist die Vermittlung von Faktenwissen, nicht die Befähigung zu analytischem oder kritischem Denken. Das läßt sich beispielsweise bei der Darstellung von politischen Persönlichkeiten, bei der Beurteilung politischer Entscheidungen, der Bewertung von Demokratie und amerikanischer Nation verdeutlichen.

Politische Persönlichkeiten werden durchgängig sehr positiv dargestellt und als wohlwollend, bedeutsam, leutselig charakterisiert. Ein ausgewogeneres Bild wird erst in Schulbüchern für ältere Jahrgänge gezeichnet²⁹⁾. Kritische Texte finden allerdings eher in Schulen für Kinder der Mittelklasse als für Arbeiterkinder Eingang. Durchgängig bleiben politische, wirtschaftliche, soziale Kontroversen und Problemfelder ausgespart, Klassenunterschiede, Konflikte zwischen Individuen und Gruppen werden im Regelfall nicht dargestellt. Statt dessen zeigen die Schulbücher Harmonie, soziale Stabilität und gesellschaftlichen Konsens auf. Das konventionelle Schulbuch vermittelt Informationen über nichtkontroverse Themen. Dadurch wird es bei breiten Abnehmerkreisen akzeptabel und verkaufbar.

H. Mehlinger sieht zwei Problemfelder, deren Aufarbeitung für ihn Priorität haben³⁰⁾: die inhaltliche und organisatorische Struktur des Social-Studies-Curriculum sowie die Verantwortung des Social-Studies-Curriculum für die Vermittlung der amerikanischen Werte an die Schüler. Dabei ist dem Wandel, der sich in der amerikanischen Gesellschaft, in der politischen Kultur, in den eingesetzten Technologien vollzogen hat, ebenso Rechnung zu tragen wie den veränderten internationalen Aufgaben, die die USA für die letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts übernommen haben. In engem Zusammenhang damit steht die Frage nach der Wertorientierung der amerikanischen Gesellschaft. Das Social-Studies-Curri-

culum muß dieses zentrale Problem aufgreifen und Antworten zu geben versuchen, sonst läuft es Gefahr, seine Legitimation zu verlieren. Da das bis heute vorherrschende traditionelle Social-Studies-Curriculum weitgehend Ergebnis von Kommissionsarbeit ist, die auf Bundesebene eingesetzt war, sieht H. Mehlinger eine Chance für eine so tiefgreifende und weitreichende Veränderung, wie er sie skizziert, nur in der erneuten Berufung einer Kommission, die wiederum auf Bundesebene eingesetzt wird und in der die divergierenden Interessengruppen, Verbände und Organisationen entsprechend der pluralistisch gegliederten amerikanischen Gesellschaft vertreten sind. Das sei ein Weg, die Social Studies vor dem endgültigen Niedergang zu bewahren. Dieser auf den common sense ausgerichtete Vorschlag kann ein hohes Maß an Plausibilität für sich in Anspruch nehmen. Ob er realisierbar ist, bleibt offen. Inzwischen hat allerdings das NCSS zu Hearings über dieses Thema aufgerufen und damit möglicherweise einen Anfang in der geforderten Richtung gesetzt³¹⁾.

Im Rahmen des Forschungsprojektes SPAN (= Social Studies Priorities and Needs) entwickelten Irving Morrissett und seine Mitarbeiter Sherryl Hawke und Douglas P. Superka auf der Grundlage einer breit angelegten Analyse der gegenwärtigen Situation der Social Studies³²⁾ einen Vorschlag zur Revision des Curriculum. Mit einer Aufsatzserie in der Zeitschrift Social Education (1980) und Vorträgen auf den Annual Meetings des NCSS (1980 und 1981) eröffneten sie die Diskussion über ihre Konzeption³³⁾.

²⁹⁾ Vgl. The Social Studies Professional. A Newsletter From the National Council For The Social Studies, 62/Januar 1982, S. 1.

³²⁾ Zu dieser Analyse haben Beiträge geleistet u. a. Lee F. Anderson, Explaining the Absence of Widespread and Substantial Change in Social Studies Education within Schools; Irving Morrissett/John D. Haas, Rationales, Goals and Objectives; John J. Patrick, The Current State of Social Studies Curriculum Materials, Hatzel W. Hertzberg, A Century of Social Studies Reform Efforts.

³³⁾ Vgl. Douglas P. Superka, Sherryl Hawke, Irving Morrissett, The Current and Future Status of the Social Studies, in: Social Education 44/1980 (H.5), S. 362—369; Irving Morrissett/Sherryl Hawke/Douglas P. Superka, Six Problems for Social Studies in the 1980, in: Social Education 44/1980 (H.7), S. 561—569; dies., Recommendations for Improving Social Studies in the 1980s, ebda., S. 570—576; Douglas Superka/Sherryl Hawke, Social Roles: A Focus for Social Studies in the 1980s, ebda., S. 577—586; Irving Morrissett, The Needs of the Future and the Constraints of the Past, in: Howard D. Mehlinger/O. L. Davis, Jr. (Eds.), The Social Studies, Chicago III. 1981, S. 36—59.

²⁹⁾ Vgl. Charles Harrington, Textbooks and Political Socialization: A Multivariate Analysis, in: Teaching Political Science 7/1980 (H. 4), S. 481—499.

³⁰⁾ Vgl. Howard D. Mehlinger, Gulf Priorities Conclusions, in: Howard D. Mehlinger/O. L. Davis, Jr. (Eds.), The Social Studies, Chicago III. 1981, S. 244 bis 269.

Das Ergebnis ihrer Bestandsaufnahme läßt sich auf folgende Kurzformel bringen: Das sensible Interdependenzgefüge zwischen Schülern, Lehrern, Schule, Social-Studies-Curriculum und Öffentlichkeit ist gestört.

Dafür werden vielfältige Gründe aufgeführt:

— Gegenüber dem unzureichenden traditionellen Social-Studies-Curriculum gibt es keine durchgreifende erfolgreiche Alternative;

— unter den Social-Studies-Lehrern herrscht Verwirrung hinsichtlich der Ziele und Inhalte des Faches, sodaß sich weder Identität mit der Disziplin noch ein Zusammenhalt untereinander herausbildet;

— die Lehrer können sich infolge organisatorischer etc. Aufgabenstellungen nicht genug auf Lehren und Lernen konzentrieren und vermitteln zu wenig Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen;

— die Schüler sind an den Social Studies zunehmend geringer interessiert;

— die Öffentlichkeit ist nicht über die Bedeutsamkeit der Social Studies informiert.

Unter Berücksichtigung der Störanfälligkeit dieses Geflechtes wechselseitiger Abhängigkeiten entscheiden sich Morrissett und sein Team für das Rollenkonzept als Organisator des Social-Studies-Curriculum. Das soziale Leben der meisten Menschen lasse sich folgenden sieben Hauptrollen zuordnen: Bürger, arbeitender Mensch, Verbraucher, Mitglied einer Familie, Freund, Mitglied verschiedener sozialer Gruppen, Ich-selbst. Daher wird die-

ses Konzept zur Grundlage des Curriculum gemacht. Dabei geht es nicht darum, die bisherigen Unterrichtsinhalte aufzuheben, sondern von einem neu eingeführten Brennpunkt aus Inhalte zu selektieren und zu organisieren. So lassen sich beispielsweise unter veränderten Fragestellungen *multicultural studies*, *women's studies*, *future studies*, *global issues*, *legal education* einbeziehen. Rollenübernahme soll sich nicht durch bloße Anpassungsleistungen, sondern in kritischer Auseinandersetzung vollziehen.

Das Ergebnis ihrer Analyse des Status der Social Studies bestätigt frühere empirische Untersuchungen³⁴⁾. Der von Morrissett und seinem Team gewählte konzeptionelle Zugriff ist pragmatisch. Es werden konkrete Hilfen für die Veränderung des bestehenden Curriculum gegeben, aber auf eine theoretisch fundierte Begründung der Entscheidung für das Konzept der sozialen Rolle verzichtet. Darin liegt die Schwäche des Projektansatzes. Es hätte der Argumentation bedurft, die Tragfähigkeit des Rollenbegriffs als Organisator und Auswahlinstrument zu erweisen.

Statt dessen bleibt offen, ob er andere Auswahlkriterien ablöst oder neben diesen eingesetzt wird. Während er für den Mikro-(individuellen und persönlichen) Bereich nützlich sein könnte, stellt sich die Frage nach der Einsetzbarkeit für die Makro-Ebene und damit zugleich nach der Verwendbarkeit für die Erschließung und Vermittlung der Wirklichkeit der Welt.

Perspektiven

Der zwischen der Mitte der sechziger und siebziger Jahre unternommene Versuch der NSS-Experten, das Social-Studies-Curriculum in kurzer Zeit umfassend zu verändern, konnte nicht gelingen, weil eine Reihe von Rahmenbedingungen ungenügend berücksichtigt worden war:

— der Bruch mit dem traditionellen Curriculum war zu scharf gezogen und zu kurzfristig angesetzt;

— der Ausbildungsstand der Lehrer entsprach nicht durchgängig dem hohen Anspruchsniveau, das die Arbeit mit den neuen Materialien voraussetzte. So erreichten die Projekte nicht den Schulalltag;

— die Schulkultur einschließlich der Mitbestimmungsverfahren bei der Einführung neuer Unterrichtsmaterialien waren nicht in die Kalkulation eingegangen;

— die Einflußnahme der großen Verbände und die divergierenden und sich bisweilen gegenseitig aufhebenden Interessenlagen waren nicht ausreichend berücksichtigt worden;

— die Diskrepanz zwischen den seit mehr als 60 Jahren in den Schulen eingeführten Materialien und Schulbuchtexten, die unter Soziali-

³⁴⁾ Vgl. James P. Shaver/O. L. Davis Jr./Suzanne W. Helburn, *The Status of Social Studies Education: Impressions from Three NSF Studies*, in: *Social Education* 43/1979, S. 150—153; dies., *An Interpretative Report on the Status of Pre-Collegiate Social Studies Education Based on Three NSF-Funded Studies*, Washington 1978.

sation bloßes Einjustieren der Jugend in die bestehende Gesellschaft verstehen, und dem neuen Ansatz, zu dem auch die kritische Auseinandersetzung mit dem bestehenden System gehört, war nicht kurzfristig aufzuheben.

Demgegenüber war die Kürzung der öffentlichen Haushalte und die Verengung des Marktes gerade zu dem Zeitpunkt, als die großen NSS-Projekte abgeschlossen wurden, nur ein erschwerender Faktor, der aber nicht etwa den Mißerfolg der gesamten Bemühungen begründete.

Gelernt werden mußte auch, daß in einem so dezentralen Bildungssystem, wie es die USA haben, ein fundamentaler Wandel des Social-Studies-Curriculum nicht rasch vollzogen werden kann, sondern eines langsamen Vermittlungsprozesses bedarf. Immerhin gibt es inzwischen auch empirische Untersuchungen, die den Nachweis erbringen, daß in einem Teil der Schulbücher Verbesserungen vorgenommen wurden, die auf die Diskussion der NSS zurückzuführen sind ³⁵).

Die seit dem Scheitern dieses Versuchs einer Curriculumrevision unternommenen Anstrengungen, eine Reform des Social-Studies-Curriculum durchzuführen, sind durch behutsames Vorgehen bestimmt. Es wurden bisher keine Gesamtentwürfe, sondern Elemente eines Curriculum vorgelegt. Wenigstens drei Tendenzen lassen sich unterscheiden:

1. Pragmatische Reformansätze, die das Rollenkonzept zu ihrer Grundlage nehmen

Die breite Diskussion aktueller politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, aber auch anthropologischer Probleme und deren Aufarbeitung für den Unterricht in den Fachzeitschriften *Social Education*, *Social Studies*, *The History Teacher*, *Phi delta Kappan* und zahlreichen Monographien hat das Ziel, den Staatsbürger auf bestimmte Anforderungen seiner Gesellschaft vorzubereiten. Erziehen zum Leben in einer multiethnischen Gesellschaft, zum Weltbürger, zum Bürger mit staatsbürgerlicher und rechtskundlicher Kompetenz hat — wenn auch nur implizit — Einübung in ein bestimmtes Rollenverhalten zum Ziel.

³⁵) Vgl. Journal of Research and Development in Education 13/1980, Nr. 2.

³⁶) Vgl. W. Fetsko, Textbooks and the New Social Studies, in: *Social Studies* 1979, S. 51—55.

Irving Morrisett und sein SSEC-Team scheinen mit ihrem Projekt SPAN den Versuch unternommen zu haben, diesen Strom unterschiedlichster inhaltlicher Ausrichtungen durch die Einbringung des Konzeptes der sozialen Rolle zu fundieren. Dieser pragmatische Ansatz kann allerdings nicht ausreichen, die divergierenden Positionen zu synthetisieren. So bleibt der Eindruck von Curriculumfragmenten bestehen, die unverbunden nebeneinander stehen und ein Potpourri bilden, wie John D. Haas es formuliert.

2. Reformversuche, die problemorientiert arbeiten

Ein zweiter Reformversuch wird von einer Gruppe von Social-Studies-Experten unternommen, die sich anlässlich des Jubiläumjahres des traditionellen Curriculum (1916—1981) mit der Frage der Ziele der Social Studies auseinandersetzen. Sie übernehmen Ergebnisse der NSS-Diskussion und wollen sie gelöst von großen Curriculumprojekten in den Unterricht transferiert sehen. Die enge Verzahnung des Unterrichtsfaches mit der Bezugsdisziplin ist für sie ebenso selbstverständlich wie die Anwendung der Methode des forschenden Lernens und die Orientierung des Curriculum an der Disziplin, den Bedürfnissen der Lernenden und den Bewertungen der Gesellschaft. Abgehandelt werden u. a. Einzelthemen wie Partizipation, Erziehung zum Weltbürger, Werteerziehung, multikulturelle Erziehung und die Social Studies. Die Bedeutung dieser Reformversuche liegt darin, daß an bisher erreichten Standards des Social-Studies-Curriculum festgehalten wird. Die Übertragung der Ergebnisse der NSS-Diskussion in die Schulpraxis verbreitert das Fundament, das für eine erfolgreiche Reform bereitet werden muß.

3. Reformen in der historischen Vermittlung, die disziplinentorientiert ansetzen, ohne die Bedürfnisse der Lernenden und die Erwartungen der Gesellschaft zu vernachlässigen

Schließlich ist als dritter Versuch, eine Veränderung im Social-Studies-Curriculum vorzunehmen, das Bemühen der Geschichtsdidaktiker zu nennen. Ihre deutliche Orientierung an der Disziplin schafft die Voraussetzungen, kurzfristig neue Forschungsergebnisse und Trends in die Curriculumkonstruktion einzu beziehen. Sie bietet zugleich die Voraussetzung für eine wirksame Kooperation mit den systematischen Sozialwissenschaften.

Projekte in der Regional- und Sozialgeschichte, in denen Historiker engagiert arbeiten, versprechen ebenso erfolgreich zu verlaufen wie die Einbeziehung der Ergebnisse jüngerer Forschungsrichtungen in die Curriculumplanung.

Die Entwicklung in der Geschichtsdidaktik ist deshalb von besonderem Wert, weil dieses Fach weiterhin den Kern des Curriculum ausmacht und eine Veränderung des gesamten Social-Studies-Curriculum gerade dieses Zentrum einbeziehen muß. Darüber hinaus könnten die in der Geschichtsdidaktik erreichten Standards als Maßstab genommen werden.

Die drei hier beschriebenen Reformversuche sind bisher erste Ansätze. Es fehlt ihnen die theoretische Fundierung eines Gesamtkonzeptes, das zu einer grundsätzlichen Veränderung des in vielen Teilen antiquierten, aber immer noch mehrheitlich anerkannten und realisierten traditionellen Social-Studies-Curriculum führen könnte.

Die Forderung nach *basic change* wird von vielen Experten vorgetragen. Die vorbereitende Arbeit ist geleistet. Es liegen ausreichende Bestandsaufnahmen und Analysen vor, die den Status und die Situation des Social-Studies-Curriculum beschreiben. Die drei genannten Reformversuche verfügen aber auch über eine Reihe gemeinsam getragener Zielvorstellungen. Aber die Erwartung, ein von breitem Konsensus getragenes Social-Studies-Curriculum konstruieren zu können, das nach Inhalt und Aufbau eine Alternative zum bisher vorherrschenden traditionellen Muster bietet und so die Chance erhöht, dieses abzulösen, kann nur erfüllt werden, wenn es gelingt, auch eine wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Fundierung vorzulegen.

Für die Arbeit in der historisch-sozialwissenschaftlichen Bildung der Bundesrepublik ist die Auseinandersetzung um Traditionserhalt und Neuorientierung im amerikanischen Social-Studies-Curriculum ein Modell, das verdeutlicht, in welchen Langzeiträumen und mit welchen Grenzen grundlegende Curriculumreform machbar ist.

Fragen wir nach den Möglichkeiten, aus der amerikanischen Social-Studies-Diskussion für die Arbeit in der Bundesrepublik zu lernen, so bietet es sich an, den hessischen Versuch in die Überlegungen einzubeziehen, der die Fächer Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre zusammenfassen will.

Der Ansatz der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (HRRG) von 1972/73 verzerrte beispielsweise die Geschichte, da er die Möglichkeiten historischer Fragestellung und Methoden in der Analyse und bei der Vermittlung vernachlässigte, indem er die Komplexität historischer Phänomene, Strukturen, Prozesse in Elemente auflöste und es dem Zufall überließ, ob die Zusammenfügung zustandekam. Da keine Auseinandersetzung um die theoretischen Grundlagen des Integrationsansatzes geführt wurde, konnte auch die notwendige Zielsetzung, Schülern „in Ansätzen Methoden, Fragen und Ergebnisse gegenwärtiger Theoriebildung zugänglich zu machen“, nicht gelingen. Die Berücksichtigung der historischen Dimension wurde durch den Arbeitsschwerpunkt Geschichte nicht geleistet.

Innovativ hat sich die Auseinandersetzung um die HRRG insofern ausgewirkt, als nun von einer Reihe interessierter Didaktiker die Möglichkeiten der theoretischen Fundierung eines integrierten Konzeptes diskutiert wurden. Forndran u. a., Schörken, Schröder haben weiterführende Arbeiten veröffentlicht³⁷⁾. Erst in dieser Auseinandersetzung wurde die amerikanische Diskussion unter der spezifischen Fragestellung nach Grenzen und Möglichkeiten der Integration oder der Kooperation sachlich einbezogen.

Der im Mai 1980 in Hessen vorgelegte Entwurf HRRG war von Mitarbeitern des Hessischen Instituts für Bildungsplanung (HIBS) erstellt und von Experten der zusammengeführten Fächer beraten worden. Die konstruktive Kritik an den HRRG wurde aufgenommen. Die Arbeitsschwerpunkte Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde bilden den Kern des Konzeptes. Die deutlich akzentuierte Orientierung an den Wissenschaftsdisziplinen geht von der Annahme aus, „daß die Wissenschaftsdisziplinen die wesentlichen gesellschaftlichen und historisch-politischen Probleme und Lerninhalte benennen sowie Kategorien und Methoden

³⁷⁾ Vgl. Rolf Schörken (Hrsg.), Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht, AuA Bd. 20, Stuttgart 1978; E. Forndran, H. J. Hummell, H. Süsmuth (Hrsg.), Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches, Geschichte und Sozialwissenschaften. Studentexte zur Lehrerbildung Bd. 1, Düsseldorf 1978; Joachim Schröder, Zusammenfassung der Fächer Geschichte, Sozialkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1979; Ulrich Mayer, Joachim Schröder, Die Hessischen Richtlinien Gesellschaftslehre — Didaktische Perspektiven und Ergebnisse der Weiterentwicklung, in: S. Quandt (Hrsg.), Geschichtsdidaktik und Lehrerfortbildung, Duisburg 1980.

für die Bearbeitung im Unterricht zur Verfügung stellen“³⁸⁾.

Dabei geht es nicht um die bloße Übertragung fachsystematischer Ansprüche der jeweiligen Disziplin auf die Ebene des Schulfaches. Es ist auch nicht beabsichtigt, die Fachwissenschaften nur in einer Hilfsfunktion einzusetzen. Voraussetzungen für Koordination oder Kooperation ist die Kenntnis der Struktur der zu beteiligenden Disziplinen und die Reduktion der Inhalte und Methoden unter didaktischen Kriterien.

Dadurch wurde der neue Entwurf, im Unterschied zu dem von 1972/73, wissenschaftstheoretisch fundiert. Er hätte die Auseinandersetzung über Möglichkeiten und Grenzen der Koordination des Geschichtsunterrichts

³⁸⁾ Ulrich Mayer, Joachim Schröder, Die hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre — Didaktische Perspektiven und Ergebnisse der Weiterbildung, in: ebda.

und des Politikunterrichts beleben können, wenn er nicht von der Trendwende „zurück zur Einzeldisziplin“ überrollt worden wäre.

Aber der mit Zeitverlust und dadurch mit der Minderung von Realisierungschancen verbundene theoretische Irrweg des ersten Entwurfes der HRRG wäre vermeidbar gewesen, wenn die internationale und insbesondere die amerikanische Social-Studies-Curriculum-Diskussion vor dem Versuch, ein innovatives Curriculum Gesellschaftslehre zu entwickeln, zur Kenntnis genommen worden wäre³⁹⁾. Ein Basiselement des Social-Studies-Curriculum in den USA ist der enge Zusammenhang mit der Bezugsdisziplin. Hier setzen auch die jüngsten Reformbemühungen in den USA wieder an.

³⁹⁾ Vgl. Hans Süßmuth, Curriculum Development in Political Education. A Report on the Federal Republic of Germany, in: Teaching Political Science, 8/(April) 1981, S. 363—384.

Hans-Joachim Lißmann: Problembezogenes Handeln als Prinzip politischer Bildung. Anstöße und Orientierungshilfen einer Handlungstheorie für den politischen Unterricht

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/82, S. 3—13

Der Beitrag plädiert dafür, die Diskussion um Ziele, Inhalte und Methoden der politischen Bildung sowohl theoriegeleitet wie praxisorientiert zu führen. Es wird dabei ein Konzept zur Gestaltung des politischen Unterrichts vorgestellt, das an jenen Spuren ansetzt, welche die alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Familie, Arbeitswelt, Schule, Massenmedien und Öffentlichkeit bei Jugendlichen hinterlassen haben. Diese Spuren sind Ausgangspunkt eines Unterrichts, der sich im problemarbeitenden Handeln vollzieht. Seine Anlage erfährt — wie an einem Fallbeispiel gezeigt wird — systematisch Anstöße und Orientierungshilfen aus einem theoretischen Modell zur Handlungsforschung, das Harald Wohlrapp 1979 vorgelegt hat.

Die Verknüpfung einer fortgeschrittenen wissenschaftstheoretischen Position wie die der dialektischen Handlungstheorie mit der Analyse und Planung von Lehrer- und Schülerhandeln im politischen Unterricht erweist, daß Wohlrapps Theorie-Modell eine leistungsfähige Hilfe sein kann, einen Unterricht zu gestalten, der Jugendlichen Anstöße zur Erkundung ihrer selbst und ihres sozialen Umfelds gibt. Dieses Modell wird zunächst systematisch vorgestellt und in einem weiteren Schritt zur Rekonstruktion eines Projekts zur Spurensicherung für die Zeitgeschichte (die Fernsehserie „Holocaust“) durch Jugendliche herangezogen. Dabei werden Konturen eines Unterrichts sichtbar, der Jugendlichen hilft, sich Probleme ihrer Lebenswelt darstellbar zu machen, zu erklären und in gemeinsamem Handeln zu bearbeiten.

Hartmut Wasser: Aktuelle Anmerkungen zur Misere politischer Bildung in der Bundesrepublik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/82, S. 15—24

Klagen über den Zustand und die Wirkung der politischen Bildung in der Bundesrepublik halten an. Von der ursprünglichen Idee einer sowohl als Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip wie auch als Lebensprinzip konzipierten politischen Bildung ist in der bürokratischen Umsetzung wie in der schulischen Wirklichkeit wenig übriggeblieben.

Politische Bildung zerreibt sich im Spannungsfeld überhöhter Erwartungen und unproportionierter Frustrationen. Der Politikunterricht leidet an eklatanter Unterbewertung im schulischen Fächerkanon, an konzeptionellen Unzulänglichkeiten, ständigen Lehrplanrevisionen und politischen Klimaveränderungen. Überdies gefährdet leichtfertiger Umgang mit unseren Verfassungsinstitutionen oder demokratischen Überzeugungen, nicht nur in Wahlkämpfen gelegentlich auch von „etablierten“ Parteien und Politikern betrieben, mühsam erzielte Ergebnisse einer politischen Bildung, der es um die Weckung kritischer Loyalität zum bundesrepublikanischen Gemeinwesen zu tun ist.

Eine Dokumentation verdeutlicht am Beispiel der curricularen Entwicklung im politischen Bildungsbereich der Hauptschulen Baden-Württembergs die Tendenzen einer Entpolitisierung des Politikunterrichts, die der vorangegangene Beitrag kritisiert.

Hans Süssmuth: Kontinuität und Neuorientierung in den Social Studies der USA

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/82, S. 25—37

Das amerikanische Social Studies Curriculum wurde vor 65 Jahren im Fächerkanon der Schule etabliert. An seiner Ausgestaltung beteiligten sich Lehrerverbände ebenso wie Berufsverbände von Historikern, Politikwissenschaftlern, Ökonomen und Psychologen. Reformen des Social Studies Curriculum waren jeweils Antworten auf politische, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Herausforderungen und daraus abgeleiteter Erwartungen an die Schule.

Die in der Bundesrepublik bekanntgewordenen und insbesondere während der siebziger Jahre diskutierten amerikanischen Social Studies Projekte wurden überwiegend während der Phase der New Social Studies entwickelt und wollten eine curriculare Revolution für den historisch-politischen Unterricht einleiten. Forschendes Lernen und Struktur der Disziplin wurden Schlüsselbegriffe dieser Zeit. Inzwischen wurde durch empirische Erhebung bekannt, daß die New Social Studies nur 20% der Lehrer erreicht hat, also ein nicht erfolgreicher Versuch waren.

Seit der Mitte der sechziger Jahre gibt es in den USA drei konzeptionell unterschiedliche Typen von Social Studies Curricula:

1. das traditionelle Social Studies Curriculum von 1916 mit einigen Veränderungen, das im Schulalltag vorherrscht;
2. das disziplinentorientierte NSS Curriculum (structure approach);
3. das problemorientierte NSS Curriculum (problem approach).

Die in der Bundesrepublik bisher nicht zur Kenntnis genommene Grundlegendiskussion der achtziger Jahre geht von der Fragestellung aus, inwieweit die inhaltliche und organisatorische Struktur des Social Studies Curriculum noch in der Lage ist, Antworten auf Herausforderungen der heutigen Gesellschaft zu geben.

Gegenwärtig ist ein Trend zu internationaler Ausweitung des Curriculum ebenso festzustellen wie die stärkere Berücksichtigung von Kursen in den systematischen Sozialwissenschaften. Darüber hinaus gibt es in den Schulen eine Reihe neuer Angebote wie Werterziehung, Erziehung für die Zukunft, Umwelterziehung. Sie gewinnen ebenso an Raum wie die jüngeren Kurse in Verbraucherverziehung, berufsvorbereitender Erziehung und Rechtskunde. Es fehlt bisher eine umfassende konzeptionelle Fundierung des amerikanischen Social Studies Curriculum für die achtziger und neunziger Jahre. Zu einer umfassenden Neuorientierung ist allerdings eine grundlegende wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Fundierung notwendig. Insbesondere aus der geschichtsdidaktischen Diskussion sind neue Anstöße zu erwarten, die für die Curriculum-Entwicklung in der Bundesrepublik von Interesse sind.