

Lehrkunst und Politikunterricht



Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs
Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von

Horst Leps
aus
Bevensen
(Lüneburger Heide)

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg/Lahn als
Dissertation angenommen am:

28.2.2006

Abschluss der mündlichen Prüfung am:

28.2.2006

Betreuer:

Prof. Dr. Hans Christoph Berg

Zweiter Gutachter:

Prof. Dr. Tilman Grammes

Der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduciren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Thätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntniß unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden.

Friedrich Schleiermacher¹

Was das heutige Fachstudium uns als das Fertige und Geklärte zu registrieren lehrt, müssen wir uns erinnern als aus dem Dunkel sich aufrichtende Fragen, an denen vor uns Klügere als wir gescheitert sind

Martin Wagenschein.²

„Da musst du eben aufpassen, daß du nicht hereinfällst.“

Kurt Gerhard Fischer³

Das gelungenste Lehrstück besteht nicht darin, daß man es selbst immer besser lehrt, sondern daß man zu einem neuen angeregt wird.

Wolfgang Hilligen⁴

So wollen wir also die Formel stellen: Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch.

Friedrich Schleiermacher⁵

¹ Schleiermacher in Nowak 2002: 185.

² Wagenschein [1967] 1995: 310

³ Fischer 1960: 104f

⁴ Hilligen in Berg/Grammes 2001: 1; bearbeitet HL.

⁵ Schleiermacher [1826] 1957: 31

Zu dieser Arbeit haben etwa 250 Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Ohlstedt in Hamburg beigetragen. Schülerinnen und Schüler des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums in Hamburg-Poppenbüttel waren ebenfalls beteiligt. (Sie alle mussten meine Bemühungen ertragen.) Ein großes Danke-Schön!

Die Schulleitung des Gymnasiums Ohlstedt hat mich bei der Zuweisung der Lerngruppen und durch die Gestaltung des Stundenplans großzügig und für das Gelingen entscheidend unterstützt. Auch die Schulleitung des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums war hilfsbereit.

Meine Tochter Friederike Leps hat neben ihrer Arbeit Tippfehler-Korrektur gelesen, meine Frau hat mich von manchen häuslichen Pflichten während der langen Zeit, in der ich am Text saß, freigestellt. Mein Dank an beide!

Horst Leps

Hamburg

07.03.06

Inhaltsverzeichnis

0.1 Ein anderer Blick	11
0.1.1 Wiederholung und Einübung.....	11
0.1.2 Krise und Einsicht.....	14
1 Konzept.....	19
1.1 Allgemeinbildung und Politikunterricht.....	20
1.1.1 Allgemeinbildung: Wolfgang Klafki und Wolfgang Hilligen.....	20
1.1.2 Allgemeinbildung und Politik.....	23
1.1.3 Kategoriale Bildung und Politik.....	24
1.1.3.1 Kategoriale Bildung: Wolfgang Klafki.....	24
1.1.3.2 Kategoriale physikalische Bildung: Martin Wagenschein.....	30
1.1.3.3 Kategoriale politische Bildung: Kurt Gerhard Fischer.....	31
Die politikdidaktische Wende.....	31
Kategorien im Politikunterricht.....	32
Ein Unterrichtsbeispiel: Demokratie und Diktatur.....	42
1.2 Didaktik des Politikunterrichts.....	47
1.2.1 Das „Was“ des Politikunterrichts: Wolfgang Hilligen.....	47
1.2.1.1 Existentielle Probleme.....	48
1.2.1.2 Herausforderungen und Antworten.....	52
1.2.2 Das „Wie“ des Politikunterrichts: mit Martin Wagenschein.....	54
1.2.2.1 Exemplarisch lehren und lernen.....	56
1.2.2.2 Genetisch lehren und lernen.....	77
Politische Ur-Geschichten.....	78
Die kontrastierende Methode.....	81
1.2.2.3 Sokratisch lehren und lernen.....	86
Um welchen Sokrates geht es?	86
Die gegenstandsadäquate Methode.....	96
Ein Artikulationsschema?.....	99
1.2.2.4 Der Fall, der Vortrag und der Materialunterricht.....	103
1.2.3 Heranwachsende Erkenntnis.....	104
1.2.3.1 Kinder auf dem Weg zur Physik.....	104
1.2.3.2 Jugend und Politik.....	105
1.2.4 Zusammenfassung: Schritte zur Lehrkunst.....	108
1.3 Lehrkustdidaktik.....	109
1.3.1 Lehrkunst: Hans Christoph Berg und Theodor Schulze.....	109
1.3.1.1 Unterrichtsgestalt.....	114
1.3.1.2 Konzept.....	116
1.3.1.3 Organisation.....	122
1.3.1.4 Perspektive.....	124
1.3.1.5 Horizont.....	126
1.3.1.6 Wirkung.....	129

1.3.1.7 Planung und Prüfung.....	134
1.3.2 Lehrkunstdidaktik und Politikunterricht: Erste Versuche.....	135
1.3.2.1 Lehrkunst und Politikunterricht.....	136
Eine Mayflower heute.....	137
Sokrates und die Frage nach der Gerechtigkeit.....	139
1.3.2.2 Vorläufige Prüfung.....	143
1.3.2.3 Ein Anschluss an die Lehrkunstdidaktik: Wolfgang Hilligen.....	145
1.3.2.4 Folgerungen.....	148
2 Exempel	151
2.1 Die Vorbereitung des Unterrichts.....	152
2.1.1 Die didaktische Analyse (I): Die Fragen.....	152
2.1.2 Der Inhalt des Unterrichts (I): Der griechische Dreischritt.....	159
2.1.2.1 Griechenland: Ein Politiklabor für junge Leute.....	159
2.1.2.2 Herodot: Verfassungen und Hybris.....	162
Die Verfassungsdebatte.....	162
Exkurs: Dumme und lernende politische Systeme.....	168
Herodot für Schülerinnen und Schüler.....	170
2.1.2.3 Platon: Belehrende Szenarien des Scheiterns.....	172
2.1.2.4 Aristoteles: Doxastik und Politie.....	176
Die doxastische Methode – nach Otfried Höffe.....	176
Die Verfassungsformen und das gemischte System.....	181
Exkurs: Antike und moderne Demokratie – zu Giovanni Sartori.....	183
Doxastische Methode und Aktfolge des Lehrstücks.....	187
Doxastische Methode und kategoriale politische Bildung.....	190
2.1.2.5 Nachfolger: Polybios und Cicero und auch Schleiermacher.....	191
2.1.3 Der Inhalt des Unterrichts (II): Ein Verfassungsvertrag für die Europa.....	193
2.1.4 Eine Anregung – Kurt Gerhard Fischer: Was haltet ihr von Europa?.....	197
2.1.5 Die didaktischen Analyse (II): Antworten.....	198
2.2 Das Lehrstück in meinem Unterricht.....	202
2.2.1 Die verschiedenen Durchgänge.....	202
2.2.2 Unterrichtsbericht(e): Der Kern der Unterrichtseinheit.....	209
2.2.2.1 Die Eröffnung 1 (Wagenscheinunterricht): Wer soll regieren?	210
2.2.2.2 Die Eröffnung 2 (Lehrstückunterricht): Ein Putsch.....	211
2.2.2.3 Herodot: Die Verfassungsdebatte.....	217
Eine Klassenarbeit.....	221
2.2.2.4 Die Verfassungsdebatte im Lehrstück.....	223
2.2.2.5 Platon und die Krisen der Verfassungen.....	232

2.2.2.6 Platon: Der Philosophenkönig.....	240
Eine Klassenarbeit.....	243
2.2.2.7 Aristoteles: Der Entwurf einer Verfassung.....	245
Aus dem Durchgang 1.....	248
Aus dem Durchgang 2 (Wagenscheinunterricht).....	251
Aus dem Durchgang 5 (Lehrstückunterricht).....	256
2.2.3 Der Lehrstück-Rahmen: Eine Verfassung für Europa.....	267
2.2.3.1 Der Entwurf zu einem Verfassungsvertrag.....	267
2.2.3.2 Politikberatung: Ein Vorschlag für eine Verfassung für Europa.....	270
Ein Vorschlag von den Schülerinnen und Schülern.....	270
Eine Diskussion mit Politikern.....	275
2.2.4 Rückmeldungen und Auswertungen.....	278
2.2.4.1 Rückmeldungen.....	279
Rückmeldungen 1.....	279
Rückmeldungen 2.....	281
2.2.4.2 Auswertungen.....	287
Allgemeindidaktische Prüffragen.....	287
Auswertung: Der Lehrstück-Kern.....	288
Auswertung: Der Lehrstück-Rahmen.....	294
Zum gesamten Lehrstück: Was ist ein Exempel?.....	295
Zum gesamten Lehrstück: Kategoriale Bildung.....	296
2.2.4.3 Lehrer und Schüler während des Lehrstücks.....	299
2.2.4.4 Lehrkunstdidaktische Prüffragen.....	300
2.3 Das vorläufig-endgültige Lehrstück.....	302
2.3.1 Eine Lehrstückerzählung.....	302
2.3.1.1 Die Lehridee.....	304
2.3.1.2 Der Lehrstück-Rahmen – die Eröffnung.....	305
2.3.1.3 Lehrstück-Kern.....	305
2.3.1.4 Der Lehrstück-Rahmen: Schlussteil.....	307
2.3.2 Zur Vorbereitung einer Nachinszenierung.....	307
3 Methode.....	311
3.1 Gegenstand, Wissen und Bildung.....	312
3.2 Kategoriale im Politikunterricht lehren und lernen.....	319
3.2.1 Hermann Giesecke.....	323
3.2.2 Bernhard Sutor.....	325
3.2.2.1 Die Englischarbeit.....	329
3.2.2.2 Fallanalyse zur Rentenreform.....	334

3.2.2.3 Kategorienmethodik.....	336
3.2.3 Kategorien sind noch längst nicht kategorial.....	337
3.3 Exemplarisch Politik unterrichten.....	338
3.3.1 Das noch nicht Entschiedene: Hermann Giesecke.....	339
3.3.2 Die Urbilder: Hans Scheuerl.....	340
3.3.3 Die drei Elemente eines Politiklehrstücks.....	342
3.3.4 Das klassische Exempel: Wolfgang Klafki.....	344
3.3.5 Fall ohne Exempel: Bernhard Sutor.....	346
3.4 Genetisch Politik unterrichten.....	350
3.4.1 Das Glaukon-Adeimantos-Problem.....	350
3.4.2 Existenzgenese – Erkenntnisgenese: Aristoteles, Willmann und Schleiermacher.....	356
3.4.3 Genetisch lehren: John Rawls.....	363
3.4.4 Genetisch unterrichten: Eduard Spranger.....	371
3.4.4.1 Grundphänomene des Zusammenlebens.....	371
3.4.4.2 Die Gründung eines Gemeinwesens auf einer Insel.....	375
3.4.4.3 Eine Neuinszenierung: Andreas Petrik.....	380
3.4.5 Genetisch unterrichten: Wolfgang Hilligen.....	382
3.4.5.1 Die Mayflower.....	382
3.4.5.2 Fragen zur Mayflower.....	397
3.4.6 Genetisch beraten: Adolph Freiherr Knigge.....	402
3.4.6.1 Über den Umgang mit Geringeren.....	406
3.4.6.2 Knigge, Krappmann und der schlechte Lehrer.....	410
3.4.6.3 Die Gestalt eines zukünftigen Knigge-Lehrstücks.....	417
3.4.7 Politikphilosophie ohne Genese: Sutor und Engelhart.....	419
3.4.7.1 Philosophie: Meinungen berühmter Leute.....	419
3.4.7.2 Sanierungsvorschläge.....	422
Hobbes und Locke: Die Freiheit des Bürgers im Staat.....	422
Zur Rentenreform: Vom Enkel und Tröglein.....	424
3.4.7.3 Lehrstücke zu Gegenwartsthemen: Mit Kurt Gerhard Fischer.....	424
3.5 Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten	427
3.5.1 Schrittfolgen des Lehr-Lern-Prozesses im Lehrstückunterricht.....	427
3.5.2 Schrittfolgen des Lehr-Lern-Prozesses im Politikunterricht.....	435
4 Ausblick.....	440
4.1 Lehrstückentwicklung für den Politikunterricht: Planungsschritte.....	440
4.2 Brouillon zu Schleiermacher.....	444
4.2.1 Eine genetische Ethik.....	444

4.2.1.1 Broullion zur Ethik.....	444
4.2.1.2 Ethik 1812/13.....	446
4.2.2 Genetisch lehren: Die Vorlesung zur Pädagogik.....	448
4.2.3 Eine Vorlage: Schleiermacher über die verschiedenen Staatsformen.....	453

5 Anhang – Verzeichnisse.....459

Liste der Unterrichtsmaterialien.....	459
Tabellen.....	464
Abbildungen.....	466
Lehrstücke und Unterrichtseinheiten.....	468
Literaturverzeichnis.....	469

0.1 Ein anderer Blick

0.1.1 Wiederholung und Einübung

Noch ein Buch über den Politikunterricht? Warum? Wozu?

Politikdidaktiker schreiben Bücher; ob sie von anderen als wiederum Politikdidaktikern gelesen werden, weiß keiner. Ich kenne jedenfalls keinen Kollegen an der Schule, der sie liest, ja der auch nur wüsste, dass es diese Bücher gibt. Stattdessen kenne ich Politiklehrer, die mit keinem einzigen der in Vergangenheit und Gegenwart bekannten Namen aus der Politikdidaktik irgendetwas verbinden. Fast gehörte ich selbst dazu.

In meinen bisherigen Jahrzehnten als Lehrer gehörte ich zu jenen, die etliche Reformen des Unterrichts erlebt und keine mitgemacht haben¹.

Das Leben in der Schule wurde jedoch langweilig. Ich sah auch, wie der eine oder andere Kollege langsam unbeweglicher wurde. Ich wollte nicht, dass mir das auch passiert.

1998 lernte ich bei einer Lehrerfortbildung Tilman Grammes kennen. Er ermöglichte mir, im Jahr meines 50ten Geburtstags, fast 25 Jahre nach meinem Referendariat, wieder an einer politikdidaktischen Lehrveranstaltung teilzunehmen. Ich war Mentor im Schulpraktikum bei Tilman Grammes an der Universität Hamburg. Ich sah in meiner kleinen Nebenbeschäftigung an der Universität die Möglichkeit, mir einige zusätzliche Kenntnisse für meinen Unterricht anzueignen, sei es auch bloß, um das eine oder andere mal anders zu machen.

Aber die Studierenden wollten auch dieses und jenes wissen, ich musste also doch Didaktik lesen. Eine sonderlich ersprießliche Lektüre erschien mir das immer noch nicht, aber etwas „name dropping“ wollte ich schon können. Von Tilman Grammes angeregt, las ich die Altmeister der Politikdidaktik – zunächst Wolfgang Hilligen, Hermann Giesecke, Bernhard Sutor – und dazu etwas allgemeine Didaktik: Wolfgang Klafki, auch Heinrich Roth und Friedrich Copei. Meine Aufmerksamkeit konzentrierte sich bald auf Martin Wagenschein und die von ihm angeregte didaktische Linie, die genau auf das Alltagsgeschäft des Lehrers, den Unterricht in der Stunde, schaut. Hans Christoph Berg und die Lehrkunstdidaktik faszinierten, ich fuhr oft zu ihm nach Marburg in seine Seminare.

Ich begann, in meinem Unterricht – Politik, Religion, Philosophie/Ethik – die Anregungen Wagenscheins und Bergs aufzugreifen. Versuche von Lehrstücken in der Art Wagenscheins und Bergs entstanden. Davon wird noch zu berichten sein.

Gleichzeitig schaute ich bei den Altmeistern der Politikdidaktik, ob sich dort Analogien zu Wagenschein und Berg finden lassen. So bin ich auf Kurt Gerhard Fischer gestoßen, in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts einer aus der ersten Reihe der Begründer der wissenschaftlichen Politikdidaktik. Und die Ähnlichkeiten² verblüffen: Das „Grundbuch“ der Politikdidaktik von Fischer³, geschrieben zusammen mit den Lehrern Karl Herrmann und Hans Mahrenholz, ist nicht nur ähnlich gegliedert wie das „Grundbuch“ der Lehrkunstdidaktik von

¹ Etwas übertrieben; ich habe beispielsweise in den 80er Jahren den Rechtskundeunterricht an meiner Schule mit eingeführt. Aber dennoch nicht falsch: Mein Verhältnis zum Unterricht habe ich in all den Jahren nicht überprüft.

² Von den Unterschieden allerdings wird auch zu reden sein.

³ Fischer 1960

Ein anderer Blick

Berg¹ (und seinem Mitautor Theodor Schulze) – erst kommt nicht sehr viel Theorie, dann wird aus dem Unterricht berichtet –, es ist auch eine sehr ähnliche Art, die Aufgabe der Didaktik aufzufassen: Wenig „große“ Theorie, die Verknüpfung zur Bildungstheorie Klafkis und zur Kategorialdidaktik reichen, Konzentration auf die Exempel, Ausarbeitung von Unterricht am konkreten Gegenstand und Bezug auf Wagenschein².

Berg geht über Fischer hinaus. Es wäre für Berg undenkbar, zweimal dieselbe Unterrichtseinheit zu veröffentlichen. Jede wiederholte Beschäftigung mit einer Unterrichtseinheit zeigt ihm, dass sie noch immer verbessert werden kann. So entwickelt sich bei ihm auch seine Unterrichtstheorie weiter. Fischer dagegen hat in den beiden Folge-Auflagen seines Grundbuches der Politikdidaktik zwar neue Unterrichtseinheiten hinzu gefügt, aber keine erneuert.

In diesem Buch möchte ich politikdidaktisches Denken in der Art Kurt Gerhard Fischers und auch seines Gießener Kollegen Wolfgang Hilligen neu beleben. Beide haben je auf ihre Art an Wolfgang Klafkis Programm der Kategorialdidaktik mitgearbeitet. Den Impuls hole ich mir bei Martin Wagenschein, die Unterrichtstheorie – „Lehrkustdidaktik“ – bei Hans Christoph Berg und Theodor Schulze. Meine Überzeugung ist, dass nur eine solche „Fischer-Hilligen-Klafki-Wagenschein-Berg-Schulze“-Didaktik, die die Mitte zwischen den viel publizierten und nie gelesenen Großtheorien und schnell zusammen kopierten Materialsammlungen ausbaut, die Kolleginnen und Kollegen fähig macht, selbständig Unterricht zu entwickeln, zu beurteilen und zu verbessern. In dieser Arbeit möchte ich diese in der Weise der Lehrkunst verfahrenende Politikdidaktik

1. in ihren Wurzeln zeigen,
2. an Beispielen demonstrieren und
3. zu einer vertieften Ausgestaltung ihrer Theorie beitragen.

Die leitende Frage ist die nach dem Verhältnis von Politikunterricht und Lehrstückunterricht, von Politikdidaktik und Lehrkustdidaktik. Können für das Fach „Politik“ Unterrichtseinheiten entwickelt werden, die gleichzeitig

1. mit dem Instrumentarium der Lehrkustdidaktik gestaltet werden und
2. den in der Politikdidaktik formulierten Anforderungen entsprechen?

Der Blick geht – für diese Arbeit zunächst nicht als zentrale Frage geplant, aber keineswegs unwichtig – auch in die andere Richtung: Lassen sich aus solchen Lehrstücken für den Politikunterricht Schlussfolgerungen für die Theorie und die weitere Entwicklung der Lehrkustdidaktik ziehen?

¹ Berg/Schulze 1995

² Allerdings ist die Reihenfolge der Abschnitte in beiden Büchern nicht völlig gleich: Kurt Gerhard Fischer und seine Mitautoren setzten leider die Praxisberichte an den Schluss ihres Werkes, so dass sie als bloße Illustrationen wirkten.

Ein anderer Blick

Diese Arbeit folgt in ihrem Aufbau einem Muster, das sowohl im „Grundbuch“ der Politikdidaktik „Politischer Unterricht“ von Kurt Gerhard Fischer als auch im „Grundbuch“ der Lehrkunstdidaktik von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze zu finden ist. Ein „anderer Blick“¹ soll wieder-geholt², zurück geholt werden, um ihn wieder einzuüben.

Zunächst – **Konzept** – wird die Politikdidaktik, wie sie von Kurt Gerhard Fischer und Wolfgang Hilligen in der Phase ihrer Begründung als Wissenschaft entworfen worden ist, dargestellt und in ein Verhältnis zur damaligen allgemeindidaktischen Bewegung, für die Wolfgang Klafki und Martin Wagenschein stehen, gesetzt. Dabei gibt es auch Rückgriffe in die didaktische Tradition und Versuche, verschiedene Überlegungen zu vertiefen, um den Übergang zu den folgenden Kapiteln vorzubereiten. Es folgt eine Darstellung der Lehrkunstdidaktik nach Hans Christoph Berg und Theodor Schulze als gegenwärtiger Didaktik in der Tradition Wagenscheins, um die praktische und theoretische Prüfung des Verhältnisses von Politikdidaktik und Lehrkunstdidaktik im zweiten Teil dieser Arbeit vorzubereiten.

Im Mittelteil – **Exempel** – wird die Unterrichtseinheit „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen vorgestellt. Die Arbeit an der Unterrichtseinheit soll zeigen, in welcher Weise eine Zusammenschau dieser sechs Didaktiker für den Politikunterricht nutzbar gemacht werden kann. Zugleich soll geprüft werden, ob an diesem Lehrstück über eine im alten Griechenland diskutierte Grundfrage der Politik ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrkunst gewonnen werden kann. Wagenschein hat bei Sokrates gelernt, Platon und Aristoteles haben über Politik gelehrt, kann man an ihrer Lehrweise lernen³? Und schließlich soll auch gezeigt werden, welcher Aufwand erforderlich ist, um nur eine einzige Unterrichtseinheit für den Politikunterricht soweit auszuarbeiten, dass sie „reif“ genug ist, mit gutem Gewissen weiter gegeben zu werden; der Leser möge den Vergleich mit den überall anzutreffenden Unterrichtseinheiten selbst ziehen.

Im dritten Teil – **Methode** – werden politikdidaktische und politikunterrichtliche Tradition und Gegenwart vom Standpunkt eines lehrkunstdidaktisch inspirierten Politikunterrichts geprüft. Die Politikdidaktiker Hermann Giesecke und Bernhard Sutor, zusammen mit dem Schulbuchherausgeber Klaus Engelhart, werden aus der Sicht einer die Lehrkunst aufnehmenden Politikdidaktik befragt, aber auch andere politische Lehrer mit Einfluss wie Thomas Hobbes, John Locke, Adolph Freiherr Knigge, Friedrich Schleiermacher und John Rawls kommen zu Wort. Einige Kapitel aus Schulbüchern zur Politik werden analysiert und rezensiert werden, dazu gibt es Berichte über weitere Lehrstückversuche, die allerdings noch nicht zu vollständigen Lehrstücken gerundet sind. Es wird sich dabei zeigen, dass die Lehrkunstdidaktik von Berg und Schulze die Politikdidaktik auf ihre Ursprünge verweist und ihr hilft, Fehlentwicklungen zu erkennen und Vorschläge zu erarbeiten, diese Fehler zu sanieren.

Die Arbeit endet mit einem **Ausblick**: Auf dem Weg zu einer Lehrkunst im Politikunterricht. Und ganz am Schluss gibt es noch einige Überlegungen zu Schleiermacher.

¹ „Ein anderer Blick“ – die Überschrift des Vorwortes von Berg/Schulze 1995.

² Zum Begriff der „Wiederholung“: Kierkegaard, s. S. 429.

³ Willmann 1909: 143ff, insbesondere S. 149; Highet [1950] o. J.: 201.

Es wird oft und ausgiebig zitiert werden, jedenfalls aus solchen Büchern, die nicht mehr im Handel erhältlich sind und auch nur selten in Arbeitszimmern stehen. Der gegenwärtig häufig in der didaktischen Literatur zu beobachtenden Unsitte, dem Leser statt Inhalte und Positionen nur Namen mit immer denselben Stichwörtern konnotationsheischend anzubieten, wird mit Absicht nicht gefolgt¹. Die Leserinnen und Leser sollen die Möglichkeit haben, sich ein deutliches Bild zu machen. Die zitierten Texte habe ich in ihrer jeweiligen Rechtschreibung² belassen. auf ihrem jeweils vorliegenden Stand belassen.

Es ist auch ein subjektiver Text. Ich rekapituliere und ordne in ihm, was ich in mehreren Jahren bei Hans Christoph Berg (Universität Marburg) und bei Tilman Grammes (Universität Hamburg) gelernt und unter ihrer Anleitung entwickelt habe. Wer als Lehrer täglich seinen Unterricht macht, ohne sein Stundendeputat zu reduzieren, kann nicht alles zum Politikunterricht und leider auch nicht zur Lehrkunstdidaktik gelesen haben. Inhaltliche Lücken sind nicht zu vermeiden. Manches ist nur Vermutung, vieles einfach Alltagserfahrung, die mancher Leser so nicht teilen wird. Wenn diese Arbeit dazu beiträgt, eine andere Kultur der Unterrichtsentwicklung im Politikunterricht zu schaffen, hat sie ihr Ziel erreicht.

0.1.2 Krise und Einsicht

Die mediale Allgegenwart von Politik scheint diese zu einer leicht begreifbaren Angelegenheit zu machen. An Informationen mangelt es jedenfalls nicht, und Deutungen dieser Informationen durch Politiker und Journalisten werden dem Medienkonsumenten und Politikinteressierten geradezu aufgedrängt. Eine begründete Meinung ist nicht leicht zu gewinnen.

Platon schrieb in seiner (satirischen?) Kritik der Demokratie:

Du fragtest ... nach der Krankheit, die zunächst in der Oligarchie auftritt, dann ebenso in der Demokratie, und diese letztere schließlich der Sklaverei überliefert. ... Ich meine jene untätigen Verschwender, wovon die tapferen anführen und die feigeren ihnen folgen. ... Sie treten in der Demokratie jedoch viel mehr in den Vordergrund. In der Demokratie haben sie, wenige ausgenommen, die Führung in Händen. Die Gefährlichsten unter ihnen sprechen und handeln; die anderen sitzen um die Tribünen herum und lassen keine andere Meinung zu Wort kommen. (Platon [Politeia563e – 564d] 1973: 286f; bearbeitet HL)

Diese untätigen Verschwender – Funktionäre, Bürokraten, Politiker – plündern die Reichen, um mit dem geraubten Gut die Zustimmung der große Masse der Bürger zu gewinnen. Demokratie scheint permanente Täuschung der Bürger durch die Politiker.

Man mag dieser reaktionären Sicht auf die Demokratie zustimmen oder auch nicht – jedenfalls ist es schon in den ersten Anfängen von Demokratie schwierig gewesen, sich in ihr poli-

¹ Die gegenwärtige kleine Kontroverse in der Zunft der Politikdidaktiker über „Kategorien“ zeigt, dass die Kontrahenten sich nicht wirklich um die Originaltexte gekümmert haben, sondern sich vor allem mit Wörtern verbundener Argumentations-Topoi bedienen, s. S. 319ff.

² Die Rechtschreibreform ist noch im Fluss. Mir gefällt die Regel, „dass“ statt „daß“ zu schreiben, während mir die neue Getrennschreibung doch sehr ungewohnt für das Auge bleibt. Bei Zitaten habe ich die jeweilige Rechtschreibung belassen.

Ein anderer Blick

tisch zu orientieren. Manipulation droht von allen Seiten. Im Grundbuch der Didaktik des Politikunterrichts schreibt Kurt Gerhard Fischer:

Seitdem ist jede Generation vor die Aufgabe gestellt, auf die ihr gemäße Weise die überlieferten Wahrheiten, die Pfeiler wie Grundsteine unseres Denkens wie unserer europäischen Kultur, neu heraufzuholen. Also müssen wir fragen:

Welche Ratschläge erteilte Platon seinen Mitmenschen? Und:

Welche Bedeutung kann Platons politisches Denken in unserer Epoche erlangen?

Platon geht in seinem 7. Brief von jenem vielfach mißverstandenen Grundsatz aus, daß zukünftig die Philosophen Könige und die Könige Menschen mit philosophischem Verstande sein sollen. Dieser Grundsatz kehrt in seinem Buche „Politeia“ – Der Staat – wieder, und ihm gemäß gründete er, durch praktisch-politische Enttäuschungen veranlaßt, seine Akademie. Der Ruf nach dem philosophischen und philosophierenden Könige kann gar nichts anderes bedeuten, als dass nur Gebildete das politische Geschehen zu beherrschen vermögen. Denn die Ungebildeten werden von der Politik beherrscht: sie gleichen jenen Menschen unserer Epoche, die sich kritiklos der Technik, dem Fortschritt, den Kultursurrogaten anvertrauen und, so ausgeliefert, eines Tages entdecken, daß im technischen Geräte Dämonen hausen.

Die grundsätzliche Erkenntnis, daß Bildung für den politischen Menschen notwendig ist, führt Platon zu seinen Ratschlägen, was zumal in Zeiten des Überganges, der Fragwürdigkeit der Überlieferungen zu tun sei. Die Antwort ist selbstverständlich: Die Menschen müssen gebildet werden. Bildung ist jedoch im Platonischen Denken kein Besitz: man „hat“ nicht die Wahrheit, so wenig Vielwisserei ein Beweis für Bildung ist. Nicht grundlos verspottet Platon sowohl die Sophisten als auch die Enzyklopädisten. Also kann man sich nur anstrengen, der Wahrheit nahe zu kommen, indem man das Suchen von Wahrheit auf sich nimmt, lernt, diszipliniert und unbeirrt betreibt. Die Wahrheit selber ist – um in der durch das Christentum weitergeprägten Sprache zu denken – „Gnade“. Wer aber um dieses Aufleuchten der Einsicht ringt, wird bemerken, daß bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt sein müssen, soll sich die Wahrheit dem Suchenden erschließen. Bildung ist deshalb jene beherrschte, kontrollierte Wahrheitssuche, die gründlich schrittweise vorangeht, die Anschauung, begriffliche Definition und Tun nicht scheut, die dem mühsamen Weg aus der Höhle ins Sonnenlicht entspricht, aber jederzeit um das Ziel weiß. Demgemäß lässt sich Bildungsarbeit organisieren und Bildung betreiben, gleichviel, ob in der Platonischen Akademie oder im ‚modernen‘, vielgestaltigen Bildungswesen des 20. Jahrhunderts.

An diesem Platonischen Grundgedanken hat sich prinzipiell nichts gewandelt. Vielmehr erscheint es angemessen, angesichts der Bildungsaufgaben unserer Zeit den Platonischen Ratschlag neu zu durchdenken und sowohl in der pädagogischen Theorienbildung als auch schulpraktisch zu verwirklichen. (Fischer 1960: 7f)

Gegenwärtig scheint der Politikunterricht in den Schulen, vor allen den Gymnasien und Gesamtschulen, seinen festen Platz gewonnen zu haben; in den Gymnasien Hamburgs wird er nun endlich auch in der Mittelstufe mit angemessener Stundenzahl ab der achten Klasse bis zum Abitur gegeben. Die Bezeichnungen sind in den Bundesländern nach wie vor unterschiedlich – Sozialkunde, Gemeinschaftskunde (GMK), Politik, Politik-Gesellschaft-Wirtschaft (PGW), Politische Weltkunde –, aber das zeigt kaum Unterschiede an. Man beschäftigt sich mit dem politischen System und den Parteien, mit dem privaten Haushalt und dem Geld, der Wirtschaftsordnung und der Konjunkturpolitik, dem Strafprozess und dem Zivilrecht und mit gesellschaftlichen Erscheinungen wie der Gleichberechtigung der Geschlechter und der

Ein anderer Blick

sozialen Schichtung. Die Lehrpläne scheinen einen die Bundesländer übergreifenden Kanon wiederzugeben, die Regionalausgaben der bundesweit erscheinenden Schulbücher für die Mittelstufe unterscheiden sich nur unwesentlich; nationale Bildungsstandards werden formuliert. Man weiß, was gelernt werden soll. Weiß man es wirklich?

Ein erster Blick auf manche der bisherigen Schulbücher¹ macht den Betrachter unsicher. Wissen wird angeboten, hier ein Häppchen, dort ein anderes. Mal ein Schaubild, mal eine Aufgabe, mal eine Quelle; schön buntes Patchwork². Die Schülerinnen³ und Schüler kommen in ihnen auch vor: Als Beispiele. Die Bebilderung der Bücher mit gut aussehenden jungen Menschen scheint Schülernähe, gar Schülerorientierung mitteilen zu sollen. Einige Methodenkapitel sollen diesen so erfassten Schülerinnen und Schülern dann das „Lernen des Lernens“ bringen.

Aber jene Schülerinnen und Schüler, die im Klassenraum sitzen und Politik lernen sollen, kommen in diesen Büchern kaum vor. Was sie lernen sollen, wird vielen äußerlich bleiben; die Politiklehrerinnen und -lehrer haben ein Pensum zu erfüllen; die Lehrpläne werden immer detaillierter.

Nach meinen Unterrichtserfahrungen: Das Politikverständnis, das Schülerinnen und Schüler immer wieder zeigen, ist oft einerseits moralistisch – Politiker haben das Gute und Richtige⁴ zu tun, sie machen das aber nicht, also sind sie schlechte Menschen – oder es ist andererseits von der Technik geprägt: Politiker sollen (wie Ingenieure) Pläne machen und sie dann eins-zu-eins umsetzen. So dürften weite Teile der Erwachsenen Politik ebenfalls missverstehen; jede Leserbriefspalte zeigt das.

Die Schule soll „die Menschen stärken und die Sachen klären“⁵. Zwar ist es nicht so, dass die „Sachen“, mit denen der Politikunterricht zu tun hat, in diesen unübersichtlichen Zeiten überhaupt nicht geklärt werden könnten, aber Klarheit über das, was in der Welt der Politik geschieht, ist schwer zu bekommen. Zeitdiagnose (Hilligen) scheint von Didaktikern kaum noch betrieben zu werden. Für welche Zukunft sollen die Schülerinnen und Schüler lernen? Können die Fachwissenschaften, die Didaktik und/oder die Schule darüber Auskunft geben, ohne sich zu überheben?

Für die Schülerinnen und Schüler stellt sich diese Welt unübersichtlich dar. Sie stärken heißt, ihnen die Fähigkeit geben, Teile davon mit für das Leben hinreichender Sicherheit sich selbst zugänglich zu machen. Sie beziehen, was sie von der Welt erfahren, auf sich. Nur unwesentlich überspitzt gesagt: Die Schülerinnen und Schüler reden im Politikunterricht oft nur über sich, wenn auch in der Gestalt einer Rede über einen politischen Gegenstand.

¹ Das gilt nicht für jedes Schulbuch. Beispiele folgen im dritten Teil dieser Arbeit.

² „Statt klar konturierter Erkenntnis (*confrontation*) entsteht ein ‚Informationsmatsch‘ (*conflation*).“ Grammes 1998: 51

³ Ich schreibe meist „Schülerinnen und Schüler“ und „Lehrerinnen und Lehrer“. Wenn ich das an dieser oder jener Stelle übersehen haben sollte, dann mögen die Leser dieses für sich korrigieren.

⁴ Das Politikbild großer Teile der Deutschen ist immer noch vom Kaiserreich und dessen Staatsideologie und Politikverständnis geprägt (Patzelt: 1998).

⁵ von Hentig 1985

Ein anderer Blick

Oft sehen sie den Lehrer aber auch nur feierlich an:

Im Bewußtsein aber der eigenen Unwissenheit bestaunen die Leute jene, die etwas vortragen, das bedeutsam klingt und über ihre Fassungskraft hinausgeht. (Aristoteles [Nikomachische Ethik 1095a] 1969: 8)

Dann haben sie wieder mal nur hohe Wörter gehört und nichts verstanden. Ihr Verhältnis zur Politik als eines ihrer Verhältnisse zur Außenwelt bewegt sie als ein Verhältnis zu sich selbst¹. Dieses Selbstverhältnis aufklärend, kann mit den Schülerinnen und Schülern über ihr Verhältnis zur Politik gesprochen werden, damit sie in diesem Gespräch politische Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten² gewinnen. Erst diese Verbindung zwischen dem Selbstverhältnis der Schülerinnen und Schüler, ihrem Verhältnis zur Politik und dem, was über Politik zu lernen ist, lässt die Schülerinnen und Schüler etwas lernen, das ihnen nicht äußerlich bleibt.

Ohne die Zukunft und all ihre Herausforderungen schon zu kennen, kennen Wissenschaft, Fachdidaktik und Schule jedoch, was sich in der Vergangenheit bewährt hat oder bewährt zu haben schien. Weil die Schule den politischen Auftrag hat, die Schülerinnen und Schüler zur Demokratie zu erziehen, muss sie davon ausgehen, dass sich in der Vergangenheit, die die Demokratie hervor gebracht hat, nicht nur Lösungen politischer Probleme, sondern auch Muster von Lösungen erkennen lassen³. Und sie muss davon ausgehen, dass hier ein Erfahrungsschatz liegt, der, intelligent gehoben, den Schülerinnen und Schülern und der Demokratie in der Zukunft hilft.

Politikunterricht soll nicht indoktrinieren. Aber das kann nicht bedeuten, dass die Wahl der eigenen politischen Orientierung außerhalb des Unterrichts und möglichst schon vorher stattgefunden haben sollte, in der Familie, im eigenen sozialen und politischen Milieu oder unter Freunden, und die Schule dazu nur einige Informationen zu liefern hätte, die diese Wahl dann besser begründbar erscheinen lassen. Vielmehr ist es Aufgabe der Schule, diese Wahl als eine rationale zu ermöglichen; dazu muss jenes Suchen, das jeder Wahl vorausgeht, in das Zentrum des Unterrichts.

In der Wahl der politischen Orientierung fallen, geschieht sie in einem bewusst gestalteten Prozess, Selbstfindung und Welterkenntnis zusammen: Wie das Subjekt sich selbst deutet, so kennt und erkennt es die Welt, so bewertet es sie und richtet sich in ihr ein.

Der Mensch ist nichts anderes als sein Entwurf, er existiert nur in dem Maße, in welchem er sich verwirklicht, er ist also nichts anderes als die Gesamtheit seiner Handlungen, nichts anderes als sein Leben. (Sartre [1946] 1973: 22)

1 „Der Mensch ist Geist. Aber was ist Geist? Geist ist das Selbst. Aber was ist das Selbst? Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, oder ist das am Verhältnis, daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält; das Selbst ist nicht das Verhältnis, sondern daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält.“ (Kierkegaard [1849] 1991a: 13) Eine für alle Bildungsprozesse grundlegende Aussage: Bildungsprozesse müssen den Einzelnen die Möglichkeit geben, nicht nur ein Verhältnis zu den Gegenständen, sondern ein Verhältnis zu seinem Verhältnis zu den Gegenständen zu finden. Erst dann ist Bildung nicht nur Wissensmast, sondern reflexiv.

2 Fischer 1971: 91ff

3 Grundlegend zu diesem Ansatz Berg/Schulze 1995.

Ein anderer Blick

Das Selbstverständnis des Subjektes gründet sein Weltverständnis, auch sein politisches. Deshalb ist ein Politikunterricht, der vor allem als Vermittlung von Kenntnissen zur Politik inszeniert wird, ein nicht nur sinnloses, sondern vor allem gefährliches Unternehmen. Denn er lässt die Politik als etwas erleben, das den Schülerinnen und Schülern nicht verbunden ist, von ihnen abgetrennt in dieser oder in einer anderen Weise existieren könnte, ohne dass es Folgen für sie hätte. Demokratie könnte dann sein oder auch nicht sein – es schiene gleichgültig.

Politische Bildung und politischer Unterricht – damit kehren wir zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück – fordern recht verstanden weder den Sophisten, der die Wahrheit ‚hat‘, noch den Enzyklopädisten, der vielerlei Wissen aus Gehirn und Bauch hervorzubringen kann, sondern den von Platon gemeinten Wahrheitssucher. Denn letzten Endes kommt es auf die Einsichten an, die Element und Krönung des politischen Denkens und Verstehens sind. (Fischer 1960: 12)

Es kommt auf das Verstehen des Weges an, auf dem diese Einsichten gewonnen wurden.

1 Konzept

Die fünfziger Jahre waren eine Zeit, in der nach Auswegen aus einer Krise der Schule gesucht wurde. Die Überfülle der Stoffe drohte den Unterricht zu ersticken. Auf dieses Problem antwortete eine Bewegung unter Didaktikern, deren Resultat Wolfgang Klafki in impulsgebender Weise zusammengefasst hat¹. Martin Wagenschein war hervorragender Teilnehmer dieser Diskussion. Mit ihm wird der Begriff des „exemplarischen Lernens“ verbunden. Die in dieser Zeit entstehende Politikdidaktik hat sich an zentralen Fragen und Begriffen der allge-meindidaktischen Diskussion ausgerichtet.

In diesem Kapitel soll zunächst gezeigt werden, dass und wie Politikdidaktik und Politikunterricht die Anstöße Klafkis und Wagenscheins aufgenommen und verarbeitet haben. Bei Kurt Gerhard Fischer und Wolfgang Hilligen findet man Bezüge zu Klafki und Wagenschein. In Marburg (Klafki) und Gießen (Fischer, Hilligen) wurde am selben Projekt gearbeitet, immer mit einem Blick nach Darmstadt (Wagenschein): Kategoriales Lehren und Lernen am Exempel. Das bedeutet nicht, dass es zwischen diesen Didaktikern keine Unterschiede gegeben hätte. Schon die Begrifflichkeit ist bei ihnen so verschieden, dass oft erst die Rückführung auf den gemeinsamen Ursprung in den Diskussionen der 50er und 60er Jahre die gemeinsame Aussage erkennen lässt.

Die methodische Figur der ersten beiden Teile dieses Kapitels habe ich bei Kurt Gerhard Fischer gefunden. Den Ausgangspunkt der Schrift „Der politische Unterricht“ legt er 1965 in der zweiten Auflage in die Zeit der Erneuerung der politischen Bildung nach 1950, als sowohl der Anschluss an eine Institutionenkunde, wie sie dem Unterricht der Weimarer Republik zugeschrieben wird, als auch an die Partnerschaftspädagogik Friedrich Oetingers (Theodor Wilhelms) als nicht mehr hinreichend empfunden wurden.

In dieser kritischen Phase der Neubesinnung politischer Bildung in Deutschland half die Rückbesinnung, daß im Mittelpunkt des Bildungsgeschäfts allein der educandus zu stehen habe, daß es sich um einen Sonderfall der Bildungsfrage handele und daß die Fachdidaktik die allgemeinen Kategorien und Prinzipien immer der allgemeinen Didaktik verdankt.

Dank dieser Wendung des Problems stellten sich der politischen Bildung neue Fragen, die vorher nur oberflächlich mitbedacht worden waren: Was ist das „Elementare“ im politischen Unterricht? Was heißt im Hinblick auf politische Bildung Exemplarisches, Paradigmatisches, Elementarisches usw.?

Auf diese Frage kann die „Allgemeine Didaktik“ (Fischer meint hier Klafki, den er einige Absätze vorher mit seiner Arbeit über „das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ zitiert; HL) selbstverständlich für den politischen Unterricht so wenig wie für irgendein anderes Schulfach die konkrete Antwort geben. Sie stellt und stellt die Grundbegriffe bereit, die dank der Konzentration des Bildungsdenkens in diesen Jahren in kaum je vorher gekannter Klarheit zu Besinnung aufforderten. Zudem wurde an ausgewählten Lehrgütern – hier sei vor allem an *Wagenscheins* (hervorgehoben; HL) Arbeiten erinnert – bewußt gemacht, was fachdidaktische Besinnung heißt, ohne daß selbstverständlich den Mitunterrednern zum Problem politischer Bildung die Anstrengung des Begriffs erspart geblieben wäre. (Fischer 1965: 24)

¹ Klafki [1959] 1963

Konzept

Die Reihenfolge des Gedankens ist:

1. Das Problem der Bildung: Allgemeindidaktik stellt die grundlegenden Begriffe bereit.
2. Fachdidaktik arbeitet mit diesen Begriffen an ihrer besonderen Aufgabe. Wagenschein ist dabei vorbildlich.
3. Die Fachdidaktik Politik muss die Arbeiten der Allgemeindidaktik und der vorbildlichen Fachdidaktik Wagenscheins für ihren Gegenstand auf ihre eigenständige Weise vollziehen.

Dieser Gliederung kann gefolgt werden. Also geht es zunächst einmal mit Klafki (und auch mit Hilligen, dessen Politikdidaktik auch eine kleine Allgemeindidaktik enthält, die keineswegs zufällig der von Klafki sehr ähnlich ist, aber dennoch in einer klar erkennbaren anderen Figur ausgestaltet ist) darum, was „Bildung“ meint¹. Danach soll in jedem der verschiedenen Unterabschnitte zunächst über Wagenschein gesprochen werden und dann darüber, wie vor allem Fischer sich an Wagenschein orientiert hat. Und Hilligen kommt dann mit seinen explizit fachdidaktischen Arbeiten hinzu.

Dieser Abschnitt der Arbeit ist nicht historisch gemeint. Es geht darum, dass Denken eines Kreises von Didaktikern wieder deutlich zu machen, die sich zu einer Zeit aufeinander bezogen, als die Fachdidaktik Politik entstand.

Der Politikunterricht scheint sich in einer Phase der Neuorientierung zu befinden². In dieser Situation kann es sinnvoll sein, wieder einmal nach Marburg zu schauen. In Marburg hat Hans Christoph Berg die Didaktik Martin Wagenscheins aus dem Blickwinkel der Bildungsdidaktik Wolfgang Klafkis zur unterrichtsnahen Lehrkustdidaktik weiter entwickelt. Auch diese Entwicklung soll in diesem Kapitel vorgestellt werden, erweitert um einige Überlegungen zu einer Lehrkustdidaktik für den Politikunterricht an Hand eines Berichtes von meinen allerersten Versuchen, in der Weise der Lehrkunst zu unterrichten.

1.1 Allgemeinbildung und Politikunterricht

1.1.1 Allgemeinbildung: Wolfgang Klafki und Wolfgang Hilligen

Warum ist Politikunterricht überhaupt nötig? Ist der Gegenstand, von dem dieser Unterricht spricht, so bedeutsam, dass über ihn in der Schule gesprochen werden muss? Warum gibt es Politik überhaupt?

¹ Allgemeindidaktische und fachdidaktische Überlegungen lassen sich bei den hier besprochenen Autoren nicht deutlich trennen. An Wagenschein interessierte Fischer nicht, was er für den Physikunterricht schrieb, sondern wie Wagenschein Unterricht entwarf und seine Unterrichtsarbeit allgemein, eben allgemeindidaktisch begründete. Und schaut man in Klafkis Schriften, vor allem die „Neuen Studien“ (Klafki: 1996), erkennt man sein Interesse besonders am Politikunterricht sofort.

² Dazu werden die Reihen gemustert. (Pohl: 2004)

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Politik beruht auf der Tatsache der Pluralität der Menschen. Gott hat *den* Menschen geschaffen, *die* Menschen sind ein menschliches, irdisches Produkt. ... Politik handelt von dem Zusammen- und Miteinander-Sein der *Verschiedenen*. (Hannah Arendt 2003: 9)

Politik gibt es, weil die Menschen verschieden sind und es nicht selbstverständlich klar ist, wie diese verschiedenen Menschen zusammen leben. Vielmehr steht dieses Zusammenleben selbst immer in Frage. Zustimmungsfähige Regeln sind nötig. Und auf dem Fundament dieser Regeln sollen Alltag, Gegenwart und Zukunft bewältigt werden können. Dabei kann gerade nicht verlangt werden, dass die Unterschiede eingeebnet werden, schon deshalb nicht, weil sie von alleine immer wiederkehren. In der Politik geht es darum, diese Differenzen mindestens allseits zumutbar zu gestalten. Man muss sich gegenseitig aushalten können, auch und gerade wenn man sich nicht kennt und dennoch und gerade deshalb zueinander im Gegensatz steht oder mindestens zu stehen scheint. Gerade der Differenzen wegen müssen alle Menschen als Gleiche gelten, aber nicht, um gleich zu werden, sondern um angesichts des Anderen mit ihm gleich zu bleiben: Gleich an Rechten, gleich an Möglichkeiten, unterschiedlich in deren Nutzung. Politik gibt es immer schon, um des Friedens willen ist es nötig, sie bewusst zu gestalten.

In einer Demokratie ist die Schule ein Ort, an dem die jungen Menschen auf Grund eines Gesetzes, das die Schulpflicht und die jedem jungen Menschen offen stehenden Bildungsmöglichkeiten festlegt, in aller ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsam einen großen Teil ihres Weges ins Leben verbringen. Sie selbst ist schon Politik: Die Schülerinnen und Schüler betreten sie gleich und verschieden zugleich, sie leben in teils gleichen, teils verschiedenen Schulen nach den selben, ähnlichen oder unterschiedlichen Richtlinien und Plänen, sie verlassen sie für den selben Arbeitsmarkt in verschiedensten Startpositionen, und obwohl sie als Erwachsenen ganz unterschiedlich über Politik Bescheid wissen, haben sie doch alle das gleiche Wahlrecht.

Die Schule hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler „allgemein“ zu bilden. Klafki¹ und Hilligen² formulierten ihre Überlegungen zur Allgemeinbildung zu verschiedenen Zeitpunkten so:

¹ Klafki in Berg 2003a S. 11f

² Hilligen 1980: 16, s. auch S. 145, wo diese Gedanken in einem anderen Zusammenhang wiederholt werden.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Bildungsverständnisse von Wolfgang Klafki und Wolfgang Hilligen	
Wolfgang Klafki (2003a)	Wolfgang Hilligen (1980)
Bildung muss ... heute als zunehmend selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden	Entwicklung der Fähigkeit zu alternativem politischen Denken,
als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;	ja zu sagen und nein zu sagen – Gesetze zu befolgen und Gesetze zu kritisieren,
als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder einzelne Mensch Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;	eigene Interessen zu vertreten und die Interessen der Gemeinschaft nicht aus den Augen zu verlieren,
als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern auch mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.	mit aller Kraft politisch für die wachsende Autonomie (Selbstbestimmung) des Menschen zu kämpfen und die die Konsequenzen der angewandten Mittel zu bedenken, damit diese nicht schon allein durch ihre Anwendung das angestrebte Ziel verhindern

Tabelle 1 Bildung nach Klafki und Hilligen

Es geht um Selbsttätigkeit im Denken und Handeln, um Selbstbestimmung auch gegenüber vorgegebenen Ordnungen, um Mitbestimmung und Solidarität. Inhaltliche Unterschiede gibt es nicht. Kurt Gerhard Fischer würde hier weder Klafki noch Hilligen widersprechen. Aber er würde betonen, dass damit der Bildungsprozess, den der Einzelne im Blick auf sich selbst erlebt, mit gemeint ist. Fischer akzentuiert Klafkis Kategorialdidaktik durch eine subjektiv-existentielle Zuspitzung¹, ohne dass dies in seinen Texten systematisch-explicit wird. Fischer zeigt dies an einem Beispiel aus dem Unterricht:

Wir diskutieren beispielsweise über Propaganda. An Hand von Anschauungsmaterial erklären wir uns die Absichten und Vorgänge dieses politischen Mittels. ... Unsere Aufgabe gilt der für uns alle verbindlichen Relation „Ich und die Propaganda“. ... Die Ausgangsfrage nach dem Interesse der Schüler würde sich als schlichte Heuchelei des Lehrers erweisen, wenn nicht die Endfrage auf die Bedeutung, das Betroffen-Sein, abzielte. Denn diese Frage nach dem Betroffensein ist nichts anderes als eine Neuordnung des ursprünglichen Interesses, ihre Antwort macht das Interessiert-Sein bewußt. ... Die Verarbeitung des Wesentlichen stellt sich von selber ein, etwa eingeleitet durch das „Aha-Erlebnis“ eines Schülers: „Ja, dann werden wir aber doch durch die Propaganda übers Ohr gehauen“; also in einer Klasse Sechzehnjähriger formuliert. ... Und die Einsichten? „Wir müssen also Stellung nehmen ...“ „Die Propaganda will uns überreden, für oder gegen etwas zu sein ...“ „Wo

¹ Fischer polemisiert vielfach gegen „existentiell unverbindliche Sachorientierung“. (Fischer 1960: 22)

Allgemeinbildung und Politikunterricht

bleiben denn da meine Interessen?“ „Da musst du eben aufpassen, daß du nicht hereinfällst.“
(Fischer 1960: 104f)

„...daß Du nicht hereinfällst!“ Natürlich würden Klakfi¹ und Hilligen diesem Unterricht zustimmen, aber ihren Texten zur allgemeinen und politischen Bildung fehlt doch die ganz subjektive Schärfe. Das Verständnis von Bildung, das dem Politikunterricht zugrunde gelegt werden muss, möchte ich mit Fischer deshalb „tiefer“, subjektiver fassen: Politischer Bildung als Teil von Allgemeinbildung geht es um die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler

1. sich selbst im Verhältnis zur Welt der Politik zu verstehen,
2. sich selbst im Verhältnis zu den vorgefundenen Ordnungen verstehen,
3. sich zu den vorgefundenen Ordnungen verhalten können,
4. sich zu den Mitmenschen und Mitbürgern verhalten können.

1.1.2 Allgemeinbildung und Politik

Eine einfache Definition von Politik: Politik ist Handlung von Akteuren, die sich auf Institutionen bezieht, so gering entwickelt sie auch sein mögen, um Ziele durchzusetzen, die allgemeinverbindlich gelten sollen. Ihr Gegenstand besteht im Verhältnis ihrer Gegenstände².

Soll verstanden werden, wie Politik „funktioniert“, dann muss der Ablauf von Politik den Ablauf von Unterricht bestimmen; in diesem Ablauf von Politik im Klassenzimmer sind Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten zu gewinnen.

Der Beitrag der Politischen Bildung zur Allgemeinbildung kann an den „Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung“³ Klafkis näher bestimmt werden:

Was sollen Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht lernen?

Alltagspragmatik: Differenzen aushalten und gestalten können, an einer Diskussion, einer Versammlung teilnehmen können, an Wahlen teilnehmen können, Änderungen des Alltags politisch einordnen können, den Umgang mit Massenmedien.

Schlüsselprobleme: Ein grundlegendes Verständnis der Probleme von Krieg und Frieden, kultureller (nationaler, religiöser) Differenzen, Umwelt, etc...

Ästhetik: Sich in der Welt der Differenzen angemessen verhalten können, die Formen des anderen respektieren, politische Formen mit Absicht einsetzen können.

Menschheitsthemen: Grundlegende Lösungen des Zusammenlebens erfahren haben, Differenzen einschätzen und inhaltlich angemessen beantworten können, Politik als Praxis verstehen können.

¹ Anders oder vielleicht nur genauer in einem neueren Text von Klafki: Kategorialer Bildung geht es um Kategorien der Erkenntnis „einschließlich der Selbsterkenntnis“. (Klafki in Berg 2003a 13)

² Zum Begriff der Politik nach Thomas Meyer s. S. 436ff.

³ Klafki in Berg 2003a: 14.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Aber sind diese Ziele nicht zu hoch gegriffen? Wird mit solch einem Verständnis von Allgemeinbildung und politischer Bildung nicht von den Schülerinnen und Schülern mehr verlangt als selbst Berufspolitiker leisten können?

1.1.3 Kategoriale Bildung und Politik

1.1.3.1 Kategoriale Bildung: Wolfgang Klafki

Die klassische Lösung des Problems WAS, WIE, WARUM und WOZU¹ wurde in den fünfziger Jahren in einer breiten Diskussion erarbeitet. Sie heißt „kategoriale Bildung“. Sie ist jedoch nicht einfach zu verstehen. Wolfgang Klafki hat diese Diskussion mit ihren Vorläufern in der Geschichte der Didaktik zusammengefasst und zu einem eigenen Entwurf verarbeitet; er schreibt in jüngster Zeit im Sinne dieser nun schon ein halbes Jahrhundert alten Diskussion:

Das Fundament allgemeiner Bildung ... ist die Aneignung von *Kategorien des Welt- und des Selbstverständnisses*, genauer: Kategorien der Erkenntnis (einschließlich der Selbsterkenntnis), der Beurteilung, der Gestaltung und des Handelns. „Bildung“ ist in diesem Sinne „*kategoriale Bildung*“.

In unserem Zusammenhang bedeutet das: Kategorien sind vom Lernenden selbstständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe. Solche Leitbegriffe, synonym also: Kategorien liegen, bildlich gesprochen, oberhalb der bloßen Wahrnehmung und Benennung von einzelnen Phänomenen, einzelnen Vorgängen. Kategorien ermöglichen es, Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen, Veränderungen, Abläufen zu erfassen, sie ermöglichen es, Vermutungen, Hypothesen über Ursachen und mögliche Folgen solcher Abläufe zu entwerfen und solche Vermutungen zu überprüfen: z.B. Vermutungen über einfache oder komplizierte, mehrgliedrige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, über Wechselwirkungen, Kreisläufe usw. Sie ermöglichen es, auf beobachtbare Abläufe einzuwirken, sich solche Abläufe für eigene Zwecksetzungen nutzbar zu machen und diese Zwecksetzungen zu begründen.

In diesem Sinne bezeichnet der Begriff „Bildung“ zum einen den Prozess der Aneignung von Kategorien der Wirklichkeits- und der Selbsterkenntnis, zum anderen bezeichnet er das jeweils erreichte, nie endgültige, nie abschließbare Ergebnis solcher Bildungsprozesse, die prinzipiell überholbar, veränderbar, ggf. revidierbar bleiben müssen.

Insofern es im Prozess der Aneignung und als Ergebnis von Aneignungsprozessen um die Erarbeitung von Erkenntnis-, Beurteilungs- und Gestaltungskategorien geht, kann man von *kategorialer Bildung* sprechen. Bildung ist dieser Auffassung entsprechend ‚Kategoriale Bildung‘ in der Doppelbedeutung, dass sich der Lernende durch letztlich selbsttätige Aneignung Wirklichkeit erschlossen hat und dass er sich in eben diesem Prozess *selbst für das Verstehen und die Gestaltung* von Wirklichkeit, befähigt hat. (Klafki 2003: 13f)

Solche von Klafki seit 1959 immer wieder betonten Gedanken sind in der Fachdidaktik Politik nicht genau genug zur Kenntnis genommen worden. Sie hat sich vielmehr ein eigenes Verständnis von „Kategorien“ verschafft, dessen Unterschiede zu einer Didaktik kategorialer

¹ Diese Fragen liegen der Didaktik als Wissenschaft zugrunde. (Hilligen1975: 7)

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Bildung nicht jedem Beteiligten an den Diskussionen unter den Politikdidaktikern klar sein dürfte.

„Kategorien“ können zweierlei sein:

1. Wissenschaften arbeiten mit Kategorien. Darunter versteht man möglichst vernetzte hierarchische Begriffssysteme, die die Ordnung des Wissens ermöglichen. Sie dienen der intersubjektiven Verständigung der an der Wissenschaft Beteiligten.
2. Bei Klafki geht es jedoch um „Leitbegriffe des Verständnisses“ in einer zweifachen Bedeutung¹:
 - (a) der Lernende soll sich mit ihrer Hilfe den Gegenstand – einen Gegenstandsreich: Sachkategorien – erschließen, und
 - (b) er soll sich und seine Fähigkeiten mit diesen Kategorien erschließen.

Die Kategorien, an die Klafki hier denkt, sind nicht nur, aber auch solche der jeweiligen Fachwissenschaft; sie sind solche, mit denen das lernende Subjekt ein Verhältnis zum Gegenstand und zu sich selbst gewinnt. Es geht einerseits also um eine subjektive Sicht auf die Welt, die andererseits gleichzeitig die Verständigung mit den anderen ermöglicht. Diese Verständigungsmöglichkeit ist aber nicht Folge einer gemeinsamen Konstruktion von Welt, sondern beruht auf einer miteinander geteilten Begegnung mit Ausschnitten aus der Welt, die sich in dieser Begegnung selbst mitteilt. So entsteht eine Kunde von den Sachverhalten, eine Lehre von den Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, so entsteht zugleich Fachwissenschaft. Diesem Umgestaltungsprozess des Wissens entspricht eine große Bandbreite von Sprachformen, damit diese miteinander geteilte Sicht auf die Welt – genauer: ihr Inhalt – in der Schule lehrbar und lernbar sein kann. Schulunterricht ist durch den Wechsel von der Alltagssprache zur Wissenschaftssprache und zurück bestimmt. Kategoriale Bildung ist Vertrautwerden-mit..., umgehen-können-mit.., Benennen können, Bescheid wissen über...².

¹ So verstehe ich die Formulierungen Klafkis in seiner Dissertation „Das pädagogische Problem des Elementaren...“ (Klafki [1959] 1964: 298): „Das Sichtbarwerden von ‚*allgemeinen*‘ Inhalten auf der Seite der Welt ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚*Kategorien*‘ auf der Seite des Subjekts. Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst nicht eine subjektive ‚formale‘ Kraft aus, sondern er *ist* selbst ‚Kraft‘ (in einem übertragenen Sinne), insofern – und nur insofern – er ein Stück Welt erschließt und verfügbar macht. ... Bildung ist also ‚*kategoriale Bildung*‘ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“

² Man kann das, worum es im Vorgang kategorialer Bildung für den Politikunterricht geht, mit Wolfgang Sander – bemerkenswert, ist Wolfgang Sander doch *der* Kritiker dessen, was in der Politikdidaktik als „kategorial“ gilt – in heutiger Didaktiker-Sprache auch so ausdrücken: „Die Kompetenzen, die in der politischen Bildung erworben und verbessert werden können, beziehen sich auf politisches Urteilen und politisches Handeln. Im Allgemeinen wird in der Politikdidaktik in diesem Zusammenhang von ‚*politischer Urteilsfähigkeit*‘ und ‚*politischer Handlungsfähigkeit*‘ gesprochen; diese Terminologie wird auch hier übernommen, obwohl sie insoweit missverständlich ist, als sich mit dem Begriff der ‚*Fähigkeit*‘ die Vorstellung von einer genau beschreibbaren, an einem bestimmten Punkt des Lernprozesses – anders als vorher – vorhandenen Kompetenz verbinden kann. Tatsächlich handelt es sich um nur in *Relationen* verstehbare Kompetenzen. Weder gibt es einen präzise bestimmbar ‚Nullpunkt‘, an dem Menschen überhaupt nicht politisch urteilen und handeln können – denn

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Das Erwerben und Wissen von Kategorien im Sinne fachwissenschaftlicher Systematik ist ein zweifellos bedeutsamer Modus dieses kategorialen Bildungsvorganges. Aber das allein klärt nicht, was Klafki meint. Welche Art des Wissens (und Könnens) ist hier von Klafki gemeint? Sollen die Schülerinnen und Schüler dem fachlichen Wissen unmittelbar konfrontiert werden?

Das soll an dieser Stelle zusätzlich auch mit Tilman Grammes¹ näher gefasst werden, damit Besonderheiten des Politikunterrichts deutlich werden.

Fachdidaktik ist Wissenschaft von den didaktischen Transformationen von Wissen. Sie untersucht den Fluß fachlichen Wissens ... zwischen unterschiedlichen Kontexten unter dem Aspekt von dessen Lernbarkeit. ... Angemessen ist das Bild einer *didaktischen Transposition*: beim Wechsel der Kontexte, die mit der Relationierung zwischen den Wissensebenen verbunden sind, sind die authentischen Sinngehalte der Gegenstände zu erhalten. ... Fachdidaktik hat es also nicht mit einer bipolaren (gemeint ist: Vermittlung von Wissenschaft im Unterricht; HL) sondern mit einer multipolaren Vermittlungsaufgabe zu tun. (Grammes 1997: 15f)

Schulwissen dient der generationenübergreifenden Reproduktion durch Initiation in Wissenskulturen. Es ist dem Kriterium Bildung verpflichtet. Ziel von Bildung ist Mündigkeit als Kompetenz, selbstbestimmt zu handeln sowie sich und anderen darüber Rechenschaft ablegen zu können. (Grammes 1998: 91f)

Wissen hat im sozialen Leben verschiedene Orte; in verschiedenen Kontexten gilt zum selben Gegenstand ein anders strukturiertes Wissen, auch mit unterschiedlichen Inhalten.

„Wer ein Parlament betritt und dort ‚die Wahrheit‘ sucht, hat sich in der Tür geirrt. Er sollte ein philosophisches Seminar besuchen.“ (Wilhelm Hennis²)

Politikwissen gibt es in unterschiedlichen Situationen: Es gibt – modellhaft gesprochen – das Politik-Wissen der Wissenschaft, der politischen Institutionen und des Alltag. Politikwissenschaft ist nicht Politik, sie ist kritische Wissenschaft von einer Praxis, damit sie verbessert werde; politische Praxis ist selbst ein weltverändernder und damit erkenntnisschaffender Vorgang. Politikunterricht muss diese Verbindung im Blick halten.

schon Vorschulkinder können Urteile jedenfalls zu manchen politischen Situationen fällen und selbst die Wahlenthaltung aus Desinteresse ist ein vielleicht nicht intentional politisches, aber dennoch politisch wirksames Handeln – , noch gibt es einen ‚Endpunkt‘, an dem der Erwerb von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit abgeschlossen ist wie das Erlernen des kleinen Einmaleins. Politische Bildung kann aber Menschen befähigen, ihre politische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu *verbessern*. Sie ist erfolgreich, wenn am Ende eines Lernabschnitts (einer Lerneinheit in der Schule, einer Veranstaltung in der außerschulischen politischen Bildung) die Lernenden – und sei es nur in einem kleinen Ausschnitt oder unter einem eng begrenzten Aspekt – Politik besser verstehen und beurteilen können als vorher und/oder, je nach didaktisch-methodischem Schwerpunkt des Lernangebotes, auch ihre politische Handlungskompetenz verbessert haben.“ (Sander 2001: 55f)

¹ Nähere Ausführung s. S. 317ff.

² Nach meiner Erinnerung in seiner Vorlesung über „Politische Betriebswirtschaftslehre“ im Sommersemester 1972 an der Universität Freiburg. – Der Lehrkunst ist dieser Gedanke nicht unbekannt: „Die beiden Monde“ (Wagenschein [1983] 2002: 154-166). Grammes leitet seine Beschreibung der Wissensformen mit einem Hinweis auf diesen Text von Wagenschein ein. (Grammes 1998: 83)

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Was soll gelernt werden? Das hat fachdidaktische Folgen: Politikunterricht zielt auf das Verstehen des politischen Handelns anderer und auf das verständige eigene Handeln; Politikunterricht zielt auf politikwissenschaftliche Erkenntnisse nur insoweit, als sie helfen können, den Gegenstand zu verstehen. Verstehen und Handeln markieren nicht zwei getrennte Verhältnisse zur Politik; ein Politikwissenschaftler muss wie die Schülerinnen und Schüler ständig gedanklich „probehandeln“ (Grammes 1997: 19), will er seinen Gegenstand verstehen. Verstehen und Handeln müssen unterschieden werden, ohne dass sie getrennt werden können. Kategoriale politische Bildung muss dann darin bestehen, für ausgewählte Gegenstandsbereiche die zentralen Begriffe ineins mit ihrer politikpraktischen Bedeutung den Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen, damit sie sich zu ihnen selbstbestimmt verhalten können.

Wenn kategoriale Bildung jener (schulische) Prozess ist, in dem Schülerinnen und Schüler ein Verhältnis zu (für sie) wesentlichen Ausschnitten der Welt bekommen, dann ist es die Aufgabe des Didaktikers, diese Ausschnitte in der Weise in den Blick zu nehmen, wie sie den Schülerinnen und Schülern begegnen, begegnen werden oder begegnen sollten.

Nach allem Vorangegangenen ist deutlich, dass wir uns zu der häufig ausgesprochenen, seltener differenziert ausgelegten Auffassung bekennen müssen, daß die *Didaktiken* als Sachwalter bereichsspezifischer Bildungsaufgaben einen *eigenen Standort im Verhältnis zu den Fachwissenschaften*, aber auch zu den Künsten brauchen, eine pädagogische Eigenständigkeit, die weder als eine Herrschaftsrolle noch als formale Unabhängigkeit missverstanden werden darf. Diesen eigenen Stand findet jede Fachdidaktik in ihrer pädagogischen Verantwortung vor dem und für den jungen Menschen, der auf dem Weg in seine Wirklichkeit, seine Mündigkeit, Menschlichkeit und Freiheit unserer Hilfe bedarf. In dieser Perspektive erkennt jede Fachdidaktik in ihrem Blickfeld ... eine Fülle von Problemen, Fragen, Aufgaben. Nun erst hält der Didaktiker Ausschau danach, wer ihm bei der Lösung jener pädagogischen Fragen Hilfe leisten kann. In immer stärkerem Maße werden das zweifellos die Fachwissenschaften sein, die sich – in wie auch immer gearteter Differenzierung – den Problemen einer bestimmten Wirklichkeitssphäre oder eines Wirklichkeitsaspektes widmen; dieses schon deshalb, weil sie in ihren Anwendungsformen heute bereits vielfach zur Wirklichkeit des jungen Menschen gehören. Aber *die Wissenschaften fungieren im Zusammenhang didaktischen Fragens nicht als allein konstitutiv*, weder als *allein* vorauszusetzendes, hinreichendes Fundament noch als *allein* beherrschender und schlechthin verbindlicher Maßstab; sie *fungieren als Helfende, als Disziplinen, die vom Didaktiker um Rat gefragt werden*. Der Didaktiker hat zu prüfen, ob die ihm gebotenen Antworten – Antworten, die er, sofern er zugleich in der Fachwissenschaft zu Hause ist, sozusagen sich selbst gibt – die didaktisch relevante Wirklichkeit zu erhellen geeignet sind. Das ist keineswegs selbstverständlich. Denn es kann sein, daß das in Frage stehende Problem im Systemzusammenhang einer Wissenschaft in eine Relation gerückt ist, die sich nicht mehr mit *dem* Zusammenhang deckt, auf den – als die Wirklichkeit des jungen Menschen und des Laien – die Fragestellung des Didaktikers hinaus wollte. (Klafki [1962] 1975: 112f)

Damit sind die Fachwissenschaft aber nicht zum bloßen Gedankenlieferanten für andere Zwecke degradiert. Was unterrichtet wird, muss vor den Fachwissenschaften bestehen können. Und tritt der Unterricht in die nähere Bestimmung eines Gegenstandes oder Gegenstandsbereiches, müssen die wesentlichen Aussagen der zuständigen Kunde oder Wissenschaft auch gegenwärtig sein. Allerdings gibt die Kunde oder Wissenschaft dem Unterricht allein noch keine Struktur, schon gar keine zeitliche Lehr-Lern-Folge vor. Das Ergeb-

Allgemeinbildung und Politikunterricht

nis des Lehr-Lern-Prozesses muss aber an den allgemeinen Stand des Wissens anschlussfähig sein.

Wenn also das Verhältnis von Didaktik und Fachwissenschaft bzw. Didaktik und produktivem Kulturschaffen so geartet ist, daß erstere in eigener Verantwortung und unter eigenständig pädagogischen Kriterien jene um mögliche Antworten bittet, so können die in diesem Zusammenhang häufig gebrauchten Begriffe der *Transposition*, *Transformation*, *Übersetzung* oder *Umsetzung* (im Original gesperrt; HL) nur noch so verstanden werden, daß die Didaktik die von ihr selbst den Wissenschaften abgefragten Antworten nun noch einmal in die Verständnisebene des zu Bildenden umzuformen hat.

Wenn aber hier im pädagogischen Verantwortungsbereich die didaktische Frage den Primat hat, so leuchtet nun ein, daß – grundsätzlich gesehen – das Vorhandensein bestimmter Wissenschaften nicht einmal die notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit der Didaktik ist. Nehmen wir einmal an, es gäbe keine Wissenschaft von der Politik, würde diese Sachlage eine Didaktik der Politischen Bildung gegenstandslos oder unmöglich machen? Keineswegs! Wer die Aufgabe der politischen Bildung für unabdingbar hält, der müßte sich als Didaktiker selbst, sei es auch ‚recht und schlecht‘, daran begeben, einen Kreis von Erfahrungen, Einsichten, Begriffen, Kategorien zu entwickeln, die der genannten Aufgabe gemäß sind; er müßte eine neue „*Schulwissenschaft*“ aufbauen. – Ein anderes Beispiel: Gibt es eigentlich für die pädagogische Aufgabe der Einführung in die Arbeitswelt in der Volksschuloberstufe eine wissenschaftliche Bezugsdisziplin? Wenn ich recht sehe, höchstens in Gestalt einer Bündelung von Erkenntnissen verschiedener Wirtschaftswissenschaften, aber auch der Psychologie und Soziologie. Der Didaktiker geriete ins Uferlose, wenn er nicht durch seine pädagogisch initiierten Fragen eine radikale Auswahl träfe, durch die ihm jene Bündelung zu einem Erkenntnis- und Sinnzusammenhang, der dem Zögling die ihn erwartende Arbeits- und Wirtschaftswirklichkeit auf elementarer Ebene geistig erschlösse, gelingt. (Klafki [1962] 1975: 113f)

Es geht um einen Transformationsvorgang: Die Didaktik muss das fachliche Wissen unter dem Aspekt von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Lernenden so umgestalten, dass er es auch entdecken und lernen kann. Für die zu dem Zeitpunkt der Entstehung dieses Textes neue politische Bildung verlangt er konsequent vom Politikdidaktiker die Erfindung einer neuen „*Schulwissenschaft*“¹, also einer Gestalt des Wissens von Politik, die in der Schule gilt – und nirgendwo sonst –, damit sie im Leben des Lernenden jetzt und in Zukunft gelten kann.

Kategoriale politische Bildung geschieht nach Klafki also dann, wenn – innerhalb einer von Fachdidaktikern entworfenen und in der Schule bewährten Schulwissenschaft „Politik“ – die Lernenden in seinem von der Schule organisierten Bildungsprozess ein Verhältnis zu einem Gegenstandsbereich aufbaut, das ihnen durch bestimmte Begriffe, Denkbewegungen und Fertigkeiten die Erschließung des Gegenstandes erlaubt und zwar so, dass sie diese Begriffe, Denkbewegungen und Fertigkeit sich zunehmend selbstständig aneignet und sie schließlich im Horizont der für die Politik bedeutsamen Wissenschaften selbstständig beherrscht.

Damit ist zunächst einmal gemeint, dass das Schulfach Politik nicht abbilddidaktisch die verdünnte Ausgabe einschlägiger Wissenschaftsdisziplinen ist, die dann nur noch den Schüle-

¹ Ein Auszug aus dieser „*Schulwissenschaft Politik*“, der die Unterrichtsplanung von Lehrerinnen und Lehrern bestimmen kann, sind die „*Gedankengänge politischer Einsichten*“ von Fischer. (Fischer 1960: 36-83)

Allgemeinbildung und Politikunterricht

rinnen und Schülern „vermittelt“ werden müssen. Mancher könnte sagen, dass der Unterricht sich um so mehr an die Fachwissenschaften anschließen müsse, je älter die Schülerinnen und Schüler sind. Aber diese Auffassung unterstellt, Fachwissenschaft hätten in sich schon eine gültige Struktur und ein gültiges System von Aussagen, die jenseits jeder vernünftigen Diskussion stünden.

In der Politikwissenschaft ist das aber offensichtlich nicht der Fall. Ich habe zu der Zeit studiert, in der eine bestimmte Zusammenstellung der Inhalte des Politikunterrichts für die folgenden Jahrzehnte entstand. „Die“ Fachwissenschaft von der Politik, auf die der Politiklehrer sich beziehen konnte, gab es gar nicht. Es gab nur viele Politikwissenschaftler und fast genauso viele Richtungen von Politikwissenschaft¹. Viele Lehrplanmacher und andere Schulleute dieser Jahre haben deshalb alles, was als Politikwissenschaft oder aus anderen Sozialwissenschaften in die Schule kam, grundsätzlich zugelassen, es musste bloß immer durch die jeweils andere Seite im Unterricht ergänzt werden. Dadurch entstand ganz pragmatisch eine eigene Schulwissenschaft von der Politik: Ist von wirtschaftlicher Globalsteuerung die Rede, dann muss auch der Neoliberalismus erwähnt werden; kommt ein Jugendoffizier in die Schule, um über die Bundeswehr in der Sicherheitspolitik zu sprechen, wird auch ein Kriegsdienstverweigerer eingeladen; wurde über die „Klassengesellschaft“ gesprochen, waren auch Theorien der sozialen Schichtung zu berücksichtigen. Egal, ob es sich um Politikkonzepte handelte oder um Institutionen, die sich konträr aufeinander beziehen, oder um gegensätzliche wissenschaftliche Ansätze; die Kontroverse war nicht nur Unterrichtsprinzip², sie strukturierte vor allem ein nur für die Schule gültiges und für den Unterricht geschaffenes System von Wissen, dessen Inhalte und Strukturen im Unterricht zur Sprache gebracht wurden und im Abitur abgeprüft wurden. Diese Schulwissenschaft von der Politik gibt es immer noch, sie ist keineswegs identisch mit (einem Ausschnitt von) Politikwissenschaft³. Vor allem aber: Sie ist nicht nur eine unverzichtbare Vermittlungsinstanz zwischen den verschiedenen Sozialwissenschaften und ihren verschiedenen – auch weltanschaulich verschiedenen – Ausprägungen einerseits und dem Unterricht andererseits, sie ist inzwischen sogar ein eigenständiges System von Wissen über Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und Philosophie, das seinen Ausdruck in Schulbüchern⁴, Lehrplänen und Prüfungsordnungen findet. Sie liegt in verschiedenen

1 Ich war in den frühen 70er Jahren Student in Berlin und Freiburg; damals haben die Politikwissenschaftler der einen politisch-weltanschaulichen Richtung die der anderen nicht einmal zur Kenntnis genommen; was aus Freiburg kam, war in Berlin nicht der Erwähnung wert, und umgekehrt war es auch nicht anders. Politikwissenschaft aus Marburg wurde in Freiburg ab und zu mit dem Ausdruck des Entsetzens kommentiert.

2 Dazu 1968 Hilligen: „Was in der Öffentlichkeit kontrovers beurteilt wird, darf die Schule nicht harmonisieren wollen.“ (Zitiert nach Engelhardt 1971: 65). Aus dem „Beutelsbacher Konsens“ von 1976: „Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ (Sander 2003: 147)

3 Derartige „Schulwissenschaft“ ist nicht auf den Politikunterricht beschränkt. Deutschunterricht ist etwas anderes als Germanistik für Heranwachsende.

4 Ein besonders schönes Exemplar der gegenwärtigen „Schulwissenschaft Politik“, aufbereitet für Schülerinnen und Schüler, hat vor ein paar Monaten eine Schulbuchvertreterin in unserem Lehrerzimmer ausgelegt: „Politik – Gymnasiale Oberstufe“ vom Duden(!)-Paetec-Schulbuchverlag (Rytlewski/Wuttke 2005). Es zeigt, was sich in der Schule in 50 Jahren Politikunterricht als die Bereiche und Inhalte von Politikwissen herausgebildet hat, die mit Sinn und Verstand im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern verhandelt werden können und auch müssen.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Gestalten für die Lehrenden einerseits und die Lernenden andererseits vor, vermutlich sogar nach Bundesländern unterschieden.

1.1.3.2 Kategoriale physikalische Bildung: Martin Wagenschein

In ähnlicher Weise wie Klafki beschrieb Martin Wagenschein aus der Sicht des Physiklehrers den Bildungsprozess:

Versteht man nämlich den Bildungsprozeß so, daß ein ergriffenes Ergreifen dazu gehört, das zwischen dem ganzen Subjekt und dem ganzen Objekt die Auseinander-Setzung herbeiführt; bedenkt man, daß wir Physik heute nicht mehr verstehen als die Lehre davon, wie die Natur „eigentlich“ ist, sondern als Verstehens-Weise und einen aus ihr sich ergebenden Aspekt, der auf einem ganz bestimmten Verhörs-Reglement, einer Methode beruht, mit der die Natur uns erlaubt, sie auszufragen, erkennt man – mit Litt – an, daß diese Methode Subjekt und Objekt erst *erzeugt*, indem sie den Menschen zu dem auf Logik versteiften „Beobachter“ Natur auf das grundsätzlich Meßbare verengt, erkennt man das alles an, so kann man keinen Unterricht bildend nennen, der nicht diese „*Trias*“ Subjekt-Objekt-Methode immer vor sich sieht, ja, mit zum *Gegenstand* des Unterrichts macht. (Wagenschein [1956] 1999: 40, um die Verweise gekürzt; HL)

Dieser Unterricht läßt das Elementare erkennen, also die letztlich einfachen Aussagen der Physik, die so einfach nicht sind. Aber er läßt auch fundamentale Erfahrungen machen. Fundamental ist, was für den, der es wahrnimmt, „aufregend“ ist, beispielsweise die Erfahrung der Mathematisierbarkeit der natürlicher Abläufe.

Fundamental sind solche Erfahrungen, welche die gemeinsame Basis des Menschen und der Sache (mit der er sich auseinander-setzt) erzittern lassen. (Wagenschein [1956] 1999: 42)

Diese fundamentalen Erfahrungen schaffen Einsichten (Wagenschein), etwa

... daß die Methode des Experiments nicht voraussetzungslos ist. ... Auf solche Funktionsziele scheint es mit im Physikunterricht anzukommen, wenn er ein bildender Unterricht sein soll... (Wagenschein [1956] 1999: 43)

Der Bildungsprozess ist jener Vorgang, der beim Kennenlernen und Durchdenken eines Gegenstandes den Lernenden formt. In Kenntnisse und Erkenntnisse oder Kompetenzen, wie man so etwas heute nennt, ist das nur schwer umzurechnen. Es ist nicht deren bloße Intensivierung. Bildung ist ein neuer Blick auf den Gegenstand, ein Resultat eines Umformungsvorganges. Nach diesem Bildungsprozess sind bestimmte Deutungen eines Gegenstandsbereiches und bestimmte Verhaltensweisen ihm gegenüber nicht mehr möglich. Andere Sichtweisen haben sich an deren Stelle gesetzt. Die Einsicht besteht darin, diese Wandlung zu kennen und sich nach ihr zukünftig richten zu wollen.

Die Beschreibung, die Berg von Wagenscheins Bildungsbegriff gibt, scheint mir deshalb ergänzungsbedürftig:

Bildung ist so als Prozeß und als Produkt herangewachsen: an einigen tiefgründigen aufschlußreichen Orten sind zuverlässige und feste Kenntnisse erworben, produktive Findigkeit, Einwurzelung und kritisches Vermögen sind ausgebildet, die Gedankengänge im Kopf sind

Allgemeinbildung und Politikunterricht

nicht bloß „Spinnweben, zu schwach um sich darauf zu stützen, aber kompliziert genug, um zu verwirren“, sondern natürlich-kulturell gebildete Erkenntniskristalle, die zum kristallinen Felsengrund zusammenwachsen können. (Berg in Berg/Schulze 1995: 357)

Denn wer einen Bildungsprozess durchlaufen hat, der schaut die Dinge nicht nur fester, er schaut sie auch anders an. Er weiß, dass bestimmte Sichtweisen unsinnig sind und dass er von einem anderen Standpunkt aus andere Erkenntnis- und Orientierungsmöglichkeiten hat; er ist „einsichtig“ geworden.

Zielt Politikunterricht auf ein bestimmtes Verhältnis des zukünftigen Bürgers zum demokratischen Staat, kommt er deshalb um den Gedanken, es gälte, bei den Schülerinnen und Schülern Einsichten (Wagenschein!) zu befördern, schwer herum. Fischer hat ihn aufgenommen.

1.1.3.3 Kategoriale politische Bildung: Kurt Gerhard Fischer

1.1.3.3.1 Die politikdidaktische Wende

Die erziehungsphilosophische und politikdidaktische Diskussion der 50er Jahre hatte aus den Vorwürfen gegen die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik, sie habe nur Kenntnisse über den Staat und seine Institutionen, aber keine demokratische Haltungen vermittelt, den Schluss gezogen, der „wunde Punkt“ der Aufgabe aller Überlegungen zum Politikunterricht sei

...das Verhältnis von Wissen und Haltung, von Erkenntnis und Verhalten, Antwort und Verantwortung; und ferner: alle weiteren Überlegungen zum Problem wurden durch die Diskussion in aller Deutlichkeit in den Zusammenhang der Erörterungen der „allgemeinen Didaktik heute“ und der Fachdidaktik des politischen Unterrichts verwiesen. (Fischer 1965: 24)

Es ging also um die Frage, wie Politikunterricht zu einem Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Politik im Sinne kategorialer Bildung führen kann. Allerdings warteten diejenigen, die sich mit Politikunterricht beschäftigten, nicht darauf, dass die Allgemeindidaktik das grundlegende Problem klärt, um die gefundene Lösung dann als Instrument für sich selbst zu verwenden, sondern sie arbeiteten im Blick auf die damaligen allgemeindidaktische Diskussion selbst an einer Lösung für das Problem einer Didaktik kategorialer politischer Bildung. Das Verhältnis von Allgemeindidaktik zur Fachdidaktik war – und ist – jedoch keines von Regel und Anwendung. Die Gießener Politikdidaktiker um Kurt Gerhard Fischer hatten ihre eigene „Kategorialdidaktik“, die sie keineswegs als Gegensatz, noch nicht einmal als Unterschied zur Marburger Didaktik verstanden, sondern als eine Stimme unter viele anderen in einem großen Gespräch¹.

¹ Dieses Verhältnis ermöglicht es, die anderen Didaktiker nicht nur von Klafki her zu lesen, sondern Klafki von ihnen her. Liest man Klafki von Fischer kommend, dann ist Klafki ein Didaktiker des sich selbst verstehenden Subjekts, von Hilligen her liest sich Klafki dagegen weltpolitisch (Stichwort Menschheitsprobleme, s. S. 52).

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Die vorhandenen Materialien zum Politikunterricht zeigten Fischer und seinen Mitstreitern aber nur „Institutionenkunde, Verfassungskunde, Gesetzeskunde“ als „engagementfreie Reflektionsübung“. Dieser Weg musste verlassen werden.

1.1.3.3.2 Kategorien im Politikunterricht

Wagenscheins Verhältnis zur Allgemeindidaktik war für Fischer ein Modell: Wie übernimmt Fachdidaktik Diskussionen und Diskussionsergebnisse aus der Allgemeindidaktik? Nicht als Regel und Anwendung, sondern in kreativer Umsetzung.

Dabei zeigte sich unter anderem folgendes: jeder gleichviel wie beschaffene Versuch, für den politischen Unterricht zu einer „Grundlehre“, einem „Minimalkanon“ elementarer Wissbarkeiten zu gelangen, ist grundsätzlich von vornherein aus mehreren Gründen zum Scheitern verurteilt: es herrscht jedenfalls nichts als bloße Willkür bei der Feststellung dessen, was der „Grundlehre“ zuzuschlagen ist und was ausgespart werden kann, ... denn weder handelt es sich um kategoriale Welterschließung noch wird der educandus auf diesem Wege für die Welt, für den in Rede stehenden Weltausschnitt „kategorial“ erschlossen. ...

Was war und ist zu tun? Es galt und gilt, das eigenartig „Elementare“ der politisch-gesellschaftlichen *Wirklichkeit* zu erfragen. Den Elementen der wissenschaftlichen Disziplin galt es ihren rechten Ort im Bildungsprozeß anzuweisen. Was ist es, das elementar Gesellschaft und Staat heute, hier und jetzt zusammenhält? Worauf gründet sich Miteinander von Menschen in Gemeinde und Staat heute?

Wir erkannten: dem Funktionieren der politischen und sozialen Wirklichkeit liegen einige *Grundüberzeugungen* zugrunde, zu denen sich zu bekennen dem Staatsbürger abverlangt wird. Diese grundlegenden Überzeugungen sind unausgesprochen in der Verfassung des Staates verborgen; sie umschreiben den Freiheitsraum des Individuums wie der Gruppen und sind für das Miteinander maßgeblich. Bei näherer Betrachtung ergab sich uns nicht nur, daß *jeder Staat und jede Gesellschaft* auf einigen solchen Grundüberzeugungen aufruht, sondern auch, daß der entscheidende Unterschied zwischen Demokratie und Diktatur, gleichviel welcher Couleur, in der diametralen Entgegensetzung der Grundüberzeugungen beruht und endlich, dass diese Grundüberzeugungen der Gesetzlichkeit von evidenten Urteilen in der Philosophie entsprechen.

Diese Erkenntnisse zur Beantwortung der Frage nach dem didaktisch „Elementaren“ für den politischen Unterricht, das zugleich dem Gebot ‚kategorialer Bildung‘ genügt, müssen an dieser Stelle wenigstens in groben Umrissen dargestellt werden. (Fischer 1965: 24f)

Das Paradigma der kategorialen Didaktik wird hier von Fischer ausdrücklich anerkannt¹. Es kann für den Unterricht nicht von Themenlisten ausgegangen werden, es geht in der Fachdidaktik Politik vielmehr um die Erarbeitung des Elementaren: Was hält Gesellschaft und Staat heute, hier und jetzt zusammen? Es muss eine bestimmte Art von Überzeugungen geben – und, wird man hinzu fügen können: eine bestimmte Praxis –, die das Verhältnis der Einzelnen zueinander, zu gesellschaftlichen Gruppen und zum Staat bestimmen. Diese Überzeugungen, von Fischer „Einsichten“ genannt, hat die Fachdidaktik Politik herauszuarbeiten und der Politikunterricht den Schülerinnen und Schülern als Möglichkeit ihres Selbst- und Weltverständnisses anzutragen.

¹ Kategoriale Didaktik ist etwas anderes als Kategorienmethodik, s. S. 336ff.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Fischer und Klafki (und ebenfalls Wagenschein, über den noch weiter zu sprechen sein wird) haben gleichzeitig ihre jeweilige Kategorialdidaktik entworfen, Fischer hat seinen eigenen Ansatz¹ in der zweiten Auflage von „Der Politische Unterricht“ unter Bezug auf Klafki vertieft begründet, allerdings seine Terminologie nicht explizit mit der Klafkis abgeglichen; daraus ergeben sich (Schein-)Probleme in der gegenwärtigen Diskussion. Wenn – wenn! – es einen Unterschied zwischen Klafki und Fischer gibt, dann ist es dieser: Fischer setzt die Kategorien „tiefer“ in den Schülerinnen und Schülern an; dazu schon S. 23. Er fragt auch nach der Bedeutung, die Kenntnisse und Erkenntnisse für das Selbstverständnis der Jugendlichen haben. Die „doppelte Erschließung“ (vgl. S. 25) des Gegenstandes durch den Lernenden und für den Lernenden nach Klafki erscheint bei ihm als eine dreifachen Erschließung²: Zur

1. Erschließung des Gegenstandes und
2. des Verhältnisses Lernenden zu diesem Gegenstand tritt
3. die Selbsterschließung des Lernenden.

Will man einen Politikunterricht, der die Schülerinnen und Schüler auf die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit vorbereiten soll, dann können die Gegenstände und Zielrichtungen des Unterrichts nicht aus Wissensdisziplinen, sondern nur aus der Bestimmung der Beziehung des zukünftigen erwachsenen Einzelnen, der kein Politikfachmann ist oder werden will, zu dieser Wirklichkeit abgeleitet werden.

Politikunterricht zielt für Fischer auf Laienbildung. Was sollen folglich Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht lernen? Es geht um Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten.

Kenntniserwerb, Erkenntnisfindung, Einsichten

Unter Kenntnissen (Wissen, Information) wird hier das Lehren und Lernen von Wörtern verstanden, die etwas bezeichnen. ...

Begriffsbildung hat hier ihren Ort; sie ist eine eminent wichtige Aufgabe des Politischen Unterrichts, ohne daß jedoch ihre Wichtigkeit dazu verführen sollte, Begriffe zu selbständigen Lerninhalten zu machen.

Ein Beispiel sei eingefügt:

Ein Schüler sagt: „Die – SPD, CDU, CSU, FDP, NPD, KPD ... – ist eine politische Partei.“

Fragen zur Identifizierung: Was ist eine politische Partei? Was ist ‚Partei‘? Was ist ‚politisch‘? Gibt es unpolitische Parteien? Was kennzeichnet die *eine* Partei? Was kennzeichnet andere politische Parteien? Welche gesellschaftlichen Gruppierungen gibt es neben, unter, über den politischen Parteien, die ganz oder teilweise tun, was diese leisten wollen? usw. usw. ...

Erkenntnisse sind Urteile a posteriori, d.h., sie folgen aus der – unmittelbaren oder vermittelten – Erfahrung und ihrer Reflexion. Es gibt verschiedene *Klassen* aposteriorischer Urteile; sie können methodisch unterschiedlich gewonnen werden. In aller Regel werden sie

-
- 1 Näher ausgeführt in meiner Erörterung der von Sander angestoßenen Debatte zu Kategorien im Politikunterricht, s. S. 320f.
 - 2 Auch Theodor Schulze spricht von einer dreifachen Bedeutung des Erschließens. Allerdings versteht er darunter die Erschließung eines begrifflichen Konzepts in eins mit der Erschließung jenes Bereiches von Welt, auf den sich dieses Konzept bezieht, und damit wiederum gleichzeitig die Erschließung eines „Anteils eigener Möglichkeiten, ein Stück selbst“. (Berg/Schulze 1995: 365)

Allgemeinbildung und Politikunterricht

durch die Verknüpfung von Informationen durch den Gesetzen von Logik und Grammatik folgende Reihung von Wörtern gebildet.

Wiederum sei ein Beispiel eingefügt:

„In A wird im B-Werk seit einigen Tagen gestreikt. Die Arbeiter und Angestellten haben die Arbeit niedergelegt, weil sie höhere Löhne resp. Gehälter fordern, der Arbeitgeber jedoch ihre Forderung unter Hinweis auf die gestiegenen Marktpreise für die im B-Werk zu bearbeitenden Rohstoffe und unter Hinweis auf erforderliche Investitionen zur Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit und mithin zwecks Erhaltung der Arbeitsplätze ablehnt.“

Wir sehen: ‚weil ... deshalb‘ kennzeichnet angemessene Verknüpfungen einer Vielzahl von Informationen (Lohn, Gehalt, Streik, Arbeiter, Angestellter, Arbeitgeber, Marktpreis, Konkurrenz, Investition usw.). ...

Im Politischen Unterricht wie in der Theorienbildung muß alles getan werden, um angemessene Verallgemeinerungen von leerformelhaften Generalisierungen abzugrenzen, die in Wirklichkeit intuitive Hypothesen sind und ideologische Funktionen wahrnehmen. Angemessene Verallgemeinerungen sind also durch die Erfahrung gewonnene Sätze, hinter die der Verstand nicht mehr zurückgehen kann. Sie sind die Endstation der Analyse von gesellschaftlichen Phänomenen und gesellschaftlicher Praxis auf hohem Abstraktionsniveau und mit Geltungsanspruch für mehrere andere Erscheinungen in Gesellschaften, die in wesentlichen Merkmalen mit dem Analysegegenstand übereinstimmen.

Aus der hier vorgetragenen Reflexion von Erkenntnis und ihrer Funktion im Politischen Unterricht folgt:

Bildungsinhalte des Politischen Unterrichtes können regelmäßig nur „Fälle“ (casus), mit anderen Worten: Ausschnitte gesellschaftlicher Realität zwecks kritischer Analyse sein. ...

Die Analyse gesellschaftlicher Realität und Praxis kann sich auch nicht aufs Feststellen beschränken; das Festgestellte ist jeweils weiter zu befragen, mit anderen Tatsachen zu vergleichen und mit Maßstäben für politisches Handeln zu verbinden. ...

Feststellungen werden jedoch nicht um ihrer selbst willen getroffen, weder in den Sozialwissenschaften noch von den „Politikmachern“; sie lösen Fragen nach den Gründen und Hintergründen aus, oder sie veranlassen Stellungnahmen und Maßnahmen zum Festgestellten.

Die Beantwortung von Fragen wie den bereits oben genannten – War und ist das immer und überall so? Muß diese Abhängigkeit sein? Läßt sie sich aufheben und wie? usw. – ist nicht möglich ohne normative Implikationen. Da dies so ist, steht der Politische Unterricht unausweichlich vor der Aufgabe, diese Implikationen selbst zu Aufgaben und Themen der Politischen Bildung zu machen. ...

Selbstverständlich ist der hier vorgeführte Erkenntnisprozess die Mitte des Politischen Unterrichtes. „Aufklärerischer Politischer Unterricht endet mit und in der Aufklärung eines Falles, eines Ereignisses, soweit unsere Geisteskräfte dazu reichen. Das *Ergebnis* des Unterrichts ist mithin die induktiv gewonnene Deskription des Ereignisses und die Erhellung seiner Hintergründe.“

Unter *Einsichten* werden hier Aussagen verstanden, die der Urteilsart der apriorischen Sätze entsprechen. Einsichten sind Urteile, die aller Erfahrung vorausgehen. Dieses Vorausgehen gilt natürlich nicht im Sinn der physikalischen Zeit, sondern als logisches Vorausgehen. (Fischer 1971: 91-96)

Ein Vorgang aus der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit wird zum Ausgangspunkt des Unterrichts genommen; ein Streik beispielsweise. An ihm lassen sich Kenntnisse erwerben¹, Erkenntnisse gewinnen, indem verschiedene Aussagen in ihrem

¹ Es ist etwas unglücklich, dass Fischer bei diesen Erläuterungen gleich drei verschiedene Beispiele verwendet: Parteien, Streik und die Gleichheit aller Menschen.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Zusammenhang¹ gesehen werden, und Einsichten können gewonnen werden, die ein Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu dem mit dem Fall gegebenen grundlegenden gesellschaftlichen und politischen Sachverhalt nahelegen.

Einsichten: Erkenntnisse lösen Fragen aus. „Ist das immer so? Ist das so richtig?“ Sie fragen nach Verallgemeinerung und nach Bewertung. Bewertungen können Handlungen zur Folge haben². Die Frage nach dem, was sich im „Fall“ für den Gegenstandsbereich von Gesellschaft und Politik als verallgemeinerbar darstellt, hat Fischer hier jedoch noch nicht recht in den Blick genommen³.

In meinen Lehrveranstaltungen an der Universität Hamburg habe ich oft erlebt, dass der Begriff der „Einsicht“ den Studierenden große Schwierigkeiten macht. Sie lesen die Trias von Kenntnis, Erkenntnis und Einsicht als Steigerung. Einsicht wäre dann so etwas wie eine besonders komplexe Erkenntnis. Aber genau das ist nicht gemeint. Von Kenntnissen kann ein gerader Weg zu Erkenntnissen führen, weil die Menge der Kenntnisse geordnet werden muss; der Übergang zur Einsicht jedoch ist ein qualitativer Sprung, der zu Sätzen größter Einfachheit führt. Die Inhaltsseite dieser Sätze ist nur eine ihrer Eigenschaften, ihre Besonderheit liegt darin, dass sie Anforderungen an denjenigen stellen, der mit ihnen konfrontiert wird. Die Schülerinnen und Schüler

... sollen erkennen, dass sich aus dem historischen Prozess ... einige Aussagen mit Evidenzanspruch herausgelöst haben und herauslösen lassen, hinter die zurückzufallen identisch ist mit dem Rückfall in die Barbarei, daß aber auch der historische Prozeß nicht an seiner Endstation angelangt ist; sie sollen erkennen, daß Wahl von Einsichten oder von deren jeweiligem Gegenteil als Option unvermeidlich ist, daß der Geltungsanspruch von Einsichten trotz ihrer gleichzeitigen Unbeweisbarkeit und Unwiderleglichkeit uneingeschränkt aufrechterhalten werden muß, weil andernfalls die jeweils Herrschenden das Recht beanspruchen können, Gleichheit und Freiheit zu verteilen wie das Sozialprodukt und mithin Ungleichheit und Unfreiheit aufrechterhalten können. Schließlich sollen unsere Schüler erkennen, daß dank rationaler Wahl von Einsichten oder Gegen-Einsichten Vergangenheit ins Bewusstsein gebracht, Gegenwart bewahrt oder verändert und Zukunft gewonnen werden kann. (Fischer 1971: 97f)

Die Einsichten verkörpern Erfahrungen, die menschengeschichtlich gemacht worden sind. Ihre Inhalte enthalten für Fischer evidente Aussagen, die nicht mehr hintergebar sind. Sie liegen der gegebenen politischen Ordnung zu Grunde. Und sie schaffen Möglichkeiten für die Zukunft.⁴ Aber sie sind im Unterricht nicht als politische Bekenntnisse zu behandeln, denen die Schülerinnen und Schüler sich gefälligst anzuschließen haben. Sie sind vielmehr

¹ Fischer greift hier der späteren Aufnahme kognitivistischer Lerntheorie in der Politikdidaktik (s. S. 75f) und auch der Lehrkunstdidaktik (s. S. 130f) vor.

² Auch bei Fischer geht es also um „sehen – beurteilen – handeln“.

³ Später nennt er dieses Verallgemeinerbare das „Sachelementare“ (s. S. 41).

⁴ Diese Überlegungen Fischers können Ausgangspunkt zur Klärung des Verhältnisses von „Menschheitsthemen“ (Berg/Schulze) und „Menschheitsproblemen“ (Klafki) sein. Ungefähr so: Was in der Vergangenheit gewonnen wurde, schafft Maßstäbe für die Lösung von Zukunftsproblemen, allerdings nicht schon deren Lösung, auch nicht in einer Art „Verlängerung“ der bisher gefundenen Lösungen. Die Bewältigung des neuen Problems ist der jeweiligen Konkretheit von Politik wegen eine durchaus eigene Aufgabe.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

eine Möglichkeit der Wahl¹. Denn erst wenn die Schülerinnen und Schüler sie *freiwillig* gewählt haben, können sie einsichtig geworden sein. Es ist unvermeidbar möglich, dass die Schülerinnen und Schüler sich anders orientieren.

Einsicht wendet das Verhältnis² zum Gegenstand; Glöckel, dessen solides Buch „Vom Unterricht“ außer der Reihe herangezogen werden soll, erläutert dies mit einem Beispiel aus der Dissertation von Copei³. Dessen Schüler haben einige Anläufe genommen, um herauszufinden, wie man die Höhe eines Berges misst. Man darf dazu nicht vom Fuß des Berges im Tal zur Spitze hoch laufen, weil das zu dem unsinnigen Ergebnis führen würde, dass ein niedriger, aber breiter Berg höher sein kann als ein hoher Berg, der steil aufragt. Stattdessen muss man von einem gedachten Punkt senkrecht unterhalb der Bergspitze aus nach oben messen. Von jetzt ab sind die alten Überlegungen abgetan, sie werden nie wieder hervor geholt, ein Verhalten wurde durch ein anderes ersetzt, weil ein anderes Verhältnis zum Gegenstand gewonnen wurde. Glöckel zitiert zustimmend den Gestaltpsychologen Metzger:

Einsicht ist ein Verhältnis des Erkennenden zu den Sachverhalten, das jeder für sich aufs Neue gewinnen muss. Um Einsicht zu vermitteln, gibt es daher nur einen Weg, dem Schüler Bedingungen schaffen, unter denen er selbst zur Einsicht gelangen kann. (in Glöckel 1996: 124)

So auch in der Politik. Der gebildete Laie kennt die Einsichten, die dem Staat, in dem er lebt, zugrunde liegen. Das Ziel des Politikunterrichts ist es dann, dass die Schülerinnen und Schüler sich zu diesen Einsichten entscheiden, ohne dass er über dieses Ziel verfügen könnte. Das Denken führt zu Erkenntnissen, mit denen der Denkende hantieren kann; Einsichten kann sich der Einsichtige jedoch nur durch Entscheidungen zu eigen machen.

Diese Einsichten konditionieren den Staat und das gesellschaftliche Leben in ihm, und insofern sind sie *das* Maßgebliche und Maßstäbliche so sehr für Staat und Gesellschaft wie auch für den einzelnen, um zu einem bestimmten Staat und seinem politischen und sozialen Leben sowie dessen Formen „Ja“ zu sagen, aber auch, um als Bürger dieses Staates seinem Verfall und Überschlag ins Gegenteil vorbeugen können. Anders gesagt: ich muß bestimmte Aussagen eingesehen haben, um für eine Verfassung des Staates und die ihm adäquate gesellschaftliche Ordnung eintreten zu können. Deshalb kommt es letztlich darauf an, daß einer das Einsehen lernt und daß diese Einsichten als das dinglich Erschlossene den educandus für die Welt des Politischen und Sozialen erschließen. (Fischer 1965: 26)

Kategorien, wie Klafki sie versteht, sind Brücken zwischen dem Lernenden und einem Gegenstand. Fischers Einsichten sind solche Brücken: Sie verbinden ein bestimmtes Verständnis von Staat und Politik mit einem genau diesem Verständnis entsprechenden Selbstver-

1 Und jeder Schüler eignet sich diese Einsichten auf seine Weise an. Mit Fischer kann hier Bildung als ein Vorgang gedacht werden, der den Einzelnen zum Einzelnen werden lässt.

2 Diesen existentiellen Bezug nicht erkannt zu haben, ist der wesentliche Mangel der Kritik Gieseckes an diesem Konzept (Giesecke 1982b: 81ff); dagegen Hilligen unter Rückgriff auf Fischer und Engelhardt: „Die Erkenntnis erwächst aus der Vernunft und stützt sich auf beweisbare Zusammenhänge; die Einsicht setzt eine Entscheidung voraus – hier die sittliche Entscheidung für Freiheit und Menschenwürde, die beim Lehrer vorausgesetzt, für den Schüler zugleich Ziel von Unterricht und Erziehung ist; auf der Grundlage dieser selbst nicht beweisbaren Entscheidungen werden dann die Aussagen und Forderungen, die ‚Einsichten‘ evident; in Grenzfragen spricht das ‚Wissen‘ unmittelbar das ‚Gewissen‘ an.“ (Hilligen 1966a: 46)

3 Copei [1930] 1955: 107f

Allgemeinbildung und Politikunterricht

ständnis des Einzelnen¹. Stimmt er der Einsicht von der Gleichheit aller Menschen zu, gewinnt er damit eine bestimmte Sicht auf Staat und Politik und auf sich selbst als einen, der andere im Verhältnis zu sich selbst als gleich ansieht. Diese Brücke, einmal gebaut, kann immer wieder begangen werden.

Wir haben somit allen Grund zu behaupten: das Elementare kategorialer Bildung für politischen Unterricht sind *Einsichten*, und zwar sind es nicht die metaphysischen Vorurteile der Politologie oder der Sozialwissenschaften, sondern die der Verfaßtheit von Staat und Gesellschaft zugrunde liegenden evidenten Aussagen. (Fischer 1965: 27)

Das Kategoriale des Politikunterrichts ist also gerade nicht in den Kategorien von Politikwissenschaft und anderen Sozialwissenschaften zu finden, sondern in der Situation des Einzelnen im Staat². Um Gesinnungsunterricht kann es nicht gehen. Die die Einsicht begleitenden Erkenntnisse enthalten ja Begriffskonzepte, die auch an Fachwissenschaft orientiert sein müssen. Andernfalls hätten die Einsichten ja kein Fundament in den im Unterricht zu verhandelnden Gegenständen. Aber Kenntnisse und Erkenntnisse sind letztlich nur Hilfsmittel; es geht um die Einsichten, denn diese bereiten in den Schülerinnen und Schülern die zukünftigen Staatsbürger vor.

Das Ziel politischen Unterrichts heißt also: elementare politische Einsichten sind zu wecken (im Original gesperrt, der ganze Satz ist kursiv; HL), und derart verständlich bewusst zu machen, dass sie als Maßstäbe zukünftiger politischer Meinungs- und Willensbildung und als Grundlage vernünftigen Handelns des Staatsbürgers dienen können. (Fischer 1965: 30)

Als entscheidende Frage stellte und stellt sich für die Politische Bildung jene nach dem *Elementaren*, nun aber in aller Entschiedenheit im Verständnis von Pädagogik als Wissenschaft vom „Voraufbau des Verhaltens“ im Gegensatz zu jenem Verständigungsversuch, der die Elemente der Wißbarkeiten des öffentlichen Lebens zu gewinnen trachtete und darüber den educandus sowohl als Kind auch als qua zukünftigen Erwachsenen übersah. „Stellvertretend für den ‚Laien‘, der der junge Mensch einmal werden soll, und ... stellvertretend für den jungen Menschen selbst und seine jeweiligen Möglichkeiten“ gibt es nach den Möglichkeiten von Verhaltensvoraufbau für den „demokratischen Staatsbürger, der sich für unsere Gesellschaft und unseren Staat mitverantwortlich wissen soll“ zu fragen. (Fischer 1972: 30; Fischer zitiert hier aus Klafkis „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ von 1958)

„Denken-Lernen, Fragen-Lernen als Generalthema des Unterrichts gelingt nur verkürzt, vordergründig, wenn es nicht im Bildungsprozess glückt, das Verborgene-Selbstverständliche als Urentscheidung bewusst zu machen. Anders gesagt: es kommt nicht allein darauf an, dass der educandus einsieht, was unbewiesen-unwiderlegbar stillschweigend im ausdrücklich formulierten politischen Denkens vorausgesetzt wird, sondern solches Zu-Ende-Denken zu provozieren und zu üben, das befähigt, mit der Einsicht leben zu können, weil sie existenzkonstitutiv ist.“ (Fischer 1972: 40)

In den Einsichten verbinden sich Wissen und Haltung des zukünftigen Staatsbürgers. Dieser soll grundsätzlich verstanden haben, warum von ihm mit Fug und Recht erwartet wird,

-
- 1 Das macht deutlich, dass „kategoriale Bildung“ mehr zu sein hat als Bildung am fachlichen Begriff, ohne weniger sein zu dürfen.
 - 2 Es ist dieselbe Denkfigur wie bei Schleiermacher: Die Glaubenslehre handelt vom einzelnen Frommen und seinem Gott, s. Schleiermacher [1830/31] 1999 S. 171ff.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

dass er für die Demokratie eintritt. Diese Erwartung an ihn soll eine sein, die er, versteht er sich recht, selbst wollen muss und deshalb auch will. Darin hat der Politikunterricht *jetzt* auf das vorzubereiten, was *später* notwendig wird. Die Einsichten enthalten Ergebnisse¹ von Lern- und Denkarbeit aus dem Unterricht, an denen der Lernende deshalb festzuhalten bereit ist, weil er sie selbst gewonnen hat und weil sie für seine Existenz² bedeutsam sind. Jedoch wird Gesinnungsanpassung gerade nicht verlangt, sondern der Lernende soll Einsichten um seiner selbst willen gewinnen³.

Um welche Einsichten geht es? Hier ist die Fassung des Textes von Fischer von 1960, die Fußnote enthält eine Schärfung seiner Position aus der Auflage von 1965.

Philosophieren als Weg zur Einsicht

Wir benennen folgend jene neun Einsichten, die uns nach intensiven Auseinandersetzungen als die wesentlichen Ziele des politischen Unterrichts erscheinen.⁴ Danach wird der Versuch unternommen, einige Erklärungen vorzutragen, um einer durch Missverständnisse hervorgerufenen Kritik vorzubeugen. Sie sollen die Einsichten aus der Praxis des Umganges mit jungen Menschen anlässlich des Lehrgutes Politik begründen und die Intentionen aufzeigen, die uns zu diesen Einsichten veranlasste. Schließlich werden wir versuchen, jede der Einsichten durch einen Gedankengang und -zusammenhang so einzukreisen, daß ihre Zusammenhänge untereinander durchschaubar werden und daß sie hinreichend begründet sind. Selbstverständlich kann es hierbei nicht abgehen ohne die „Anstrengung des Begriffes“ (Hegel), die der Lehrer auf sich nehmen muß, wie es auch nicht möglich ist, auf die philosophischen Bezüge und Hintergründe zu verzichten, auf anthropologische Erkenntnisse und Urteile aus der politischen Wissenschaft. Wir müssen uneingeschränkt fordern, daß der Lehrer, gleichviel an welchem Orte in unserem Bildungswesen er stehe, „Wahrheits-

-
- 1 Nichts kann hier erzwungen werden. Die Einsichten leuchten ein, weil mit ihnen Aufgaben des Verstehens und des Handelns bewältigt werden können – oder sie leuchten nicht ein. Hat ein Schüler einen weltanschaulichen Hintergrund, der ihm einen Zugang zu diesen Einsichten unmöglich macht, dann muss das von Lehrer hingenommen werden.
 - 2 Existenz meint hier: für sein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt; ein einfacheres Verständnis von „Existenz“ als bloßem Vorhanden-Sein würde den Sinn verfehlen.
 - 3 Die Lernenden können diese Einsichten auch verweigern; ein anderes Menschenbild führt zu anderen grundlegenden Auffassungen. Die Schule hat ihre Pflicht erfüllt, wenn sie diese Einsichten ermöglicht hat. Entscheidungen der Lernenden zu den Einsichten kann sie nicht herbeiführen. (Engelhardt 1964: 28-41)
 - 4 1965 geht es an dieser Stelle bis „Wir müssen uneingeschränkt...“ so weiter: „Ihr Geltungsanspruch erklärt sich aus ihrem Charakter: sie sind Evidenzurteile im Sinne der Philosophie, Grundüberzeugungen des politischen Lebens, die den ‚consensus‘ des demokratischen Staatswesens konstituieren. Zwar der politischen Wissenschaft verpflichtet, lassen sie sich dennoch nicht pragmatisch beweisen oder widerlegen. Sie umschreiben und umgreifen den Boden, auf dem alle demokratischen Parteien sich finden und der auch von den Verbänden anerkannt und respektiert wird. Zu ihrer Einsicht führt das Begreifen des Politischen; die Erkenntnis ihres ‚Stellenwertes‘ als Evidenzurteile aber ist nur philosophierend möglich. Darum kann es für den Lehrer nicht abgehen ohne die ‚Anstrengung des Begriffs‘ (Hegel), die er auf sich nehmen muss, wie es auch nicht möglich ist, auf die philosophischen Bezüge und Hintergründe zu verzichten, auf anthropologische Erkenntnisse und Urteile aus der politischen Wissenschaft.“ (Fischer 1965: 31f) Ihr philosophischer Charakter wird von Fischer also noch kräftiger unterstrichen, der Lehrer noch deutlicher zu einer philosophischen Praxis aufgefordert. Aber auch der Inhalt ändert sich. Es soll sich nicht mehr nur der Einzelne für sich selbst orientieren, das Gemeinwesen kommt ins Spiel, denn es geht jetzt um den Konsens.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

sucher“ sei. Das ist etwas anderes als Sach- und Fachwissenschaft in einem begrenzten Bezirk der Wißbarkeiten unserer Zeit. Wahrheitssuche übersteht mit ihren Ergebnissen und positiven Erkenntnissen die Spezialisierungen aller Fachwissenschaftlichkeit und stellt ihre Notwendigkeit und ihre kulturelle Bedeutung dennoch keineswegs in Frage – : sie ist Philosophieren.

Manches politische Unheil wäre nicht geschehen, wenn die zur philosophischen Haltung Berufenen und Verpflichteten das Ringen um Wahrheit nicht zugunsten einer zwar achtbaren und notwendigen, aber den Menschen in seinem Wesen und seinen Möglichkeiten einengenden Spezialisierung grob vernachlässigt hätten. Philosophieren ist kein Vorrecht jener, die semesterlang philosophische Vorlesungen und Seminare absolviert haben. Philosophieren ist jene menschliche Grundhaltung, aus der sich der Mensch allein verwirklicht. Aus der politischen Misere unseres Volkes und Staates sollten wir wenigstens dies gelernt haben: wir müssen um philosophische Haltung bemüht und alltäglich neu als Wahrheitssucher unterwegs sein. Der Unphilosophische ist der Gleichgültige, das besagt angesichts des unaufhebbaren Zusammenhangs von Mensch und Politik, daß für ihn Menschen zur Ware, zu vernichtenswertem Leben, zu Einsatzmaterial werden können. Daß dies nicht noch einmal geschehe, soweit Vorbeugung, Verhinderung und Bekämpfung in unseren Kräften liegen, dazu sind wir als politische Menschen und als Lehrer in Einheit aufgerufen. (Fischer 1960: 27ff)

Einsichten sind an Situationen gebunden: Sie entspringen der „politischen Misere unseres Volkes und unseres Staates“. Gemeint sind einmal die Nazi-Vergangenheit von 1933-45 und zum anderen die Teilung Deutschlands und die kommunistische Herausforderung. Diese Lage kann durch einen Unterricht gebessert werden, der die Schülerinnen und Schüler besser qualifiziert, allein noch gebessert werden. In dieser schwierigen Situation muss jeder nach „Wahrheit“ suchen. Andernfalls wird der Einzelne zum bloßen „Einsatzmaterial“ für politische Zwecke, die nicht die seinen sind.

Ist dieser Anspruch nicht sehr hoch? Einerseits will Fischer den politischen Laien in den Blick nehmen. Zu ihm gehört, dass er sich von Politik wenig berühren lässt, sondern seinem Alltag nachgeht. Andererseits soll gerade dieser Einzelne über Politik philosophieren! So kann die Gefahr entstehen, dass Vorurteile statt Einsichten aufgebaut werden, weil diese Laien – und oft auch ihre Lehrer – zu wenig Erfahrung mit dem Gegenstand haben, über den sie nachdenken sollen¹. Die Einsichten dürfen nicht emotional besetzte „richtige“ Sätze sein, sie müssen vielmehr eine reflexive Haltung zum Ausdruck bringen: Denkrichtungen, die sich beim Einkreisen eines Gegenstandes als besonders gangbar zeigen, aber revisionsoffen bleiben. Vor allem müssen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Haltung im Unterricht selbst vorbildhaft sein. Sie müssen die Einsichten, um die es geht, sich selbst erarbeitet haben, um im Unterricht zu ihnen hin führen zu können.

¹ „Tatsächlich berichtet z.B. Teschner in seiner Untersuchung, daß das, was Lehrer und Fachleiter als ‚Grundeinsichten‘ anbieten, häufig nichts anderes sei als moralische Appelle: ‚Nicht selten entpuppten sich die postulierten ‚Grundeinsichten‘ als geschwollene Phrasen.“ (Schmiederer 1972: 101) – Über die Notwendigkeit von Einsichten ist damit aber noch nichts entschieden. Ein Unterricht der Einsichten ist nicht selbstverständlich vor den Gefahren gefeit, denen jeder Unterricht ausgesetzt ist: Dass das zu Lernende nur als Resultat aufgedrängt wird. Über die Unzulänglichkeiten eines solchen Politikunterrichts und die notwendigen didaktisch-methodischen Folgen Engelhardt 1971: 40f.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Fischer verfasst eine kleine Liste¹, deren einzelne Aussagen den Lehrenden im Unterricht präsent sein können.

Als Aufgabe des politischen Unterrichts werden die folgenden Einsichten vorgestellt:

1. Ohne die Kulturschöpfung „Staat“ ist menschliches Leben nicht denkbar; denn der Mensch ist nicht geschaffen, ein Einzeldasein zu führen.
2. Politik ist das Ringen um den Besitz von Macht, mittels derer ein bestimmtes Bild staatlicher Ordnung verwirklicht werden soll. Politik ist aber auch der Gebrauch der Macht zur Verwirklichung einer Ordnung.
3. Wer meint, in der Politik heilige der Zweck die Mittel, übersieht, daß der Wert einer Politik nie allein durch den Erfolg bestimmt wird, sondern ebenso durch den Preis, der dafür zu zahlen ist.
4. In der Gesellschaft von heute vermögen Einzelne und gesellschaftliche Intimgruppen nicht mehr (1965: allein), eine als gerecht empfundene Ordnung der Daseinsvorsorge herzustellen. Daher ist dem Staat zu seiner herkömmlichen Aufgabe der Ordnung des Daseins die der Ordnung der Daseinsvorsorge zugefallen. (1965 zusätzlich: Daraus ergibt sich eine Abhängigkeit jedes einzelnen von allen anderen.)
5. Zur politischen Willensbildung und zur Verwirklichung des Gewollten bedarf es ständiger Integration vieler unterschiedlicher Interessen innerhalb von Verbänden, innerhalb der Parteien und im Parlament.
6. Menschliches Freiheitsstreben richtet sich auf Autonomie in der Entscheidung für Werte und bei ihrer Verwirklichung. Demokratie ist jene Herrschaftsform, welche (1965: die) individuelle und Gruppeninteressen am wenigsten einschränkt (1965: einschränken will) und damit am wirksamsten den Missbrauch staatlicher Macht hindert. Deshalb ist Demokratie (1965 zusätzlich: unter den Herrschaftsordnungen) das „geringere Übel“. (1965 zusätzlich: Ihre verpflichtende Idee besteht darin, daß ihre Bürger keiner Idee verpflichtet sind.)
7. Die Erhaltung demokratischer Freiheit ist weitgehend eine Frage der politischen Bildung aller Bürger. Politischer Einsicht muss politisches Tun folgen. Denn jedermann ist vom Politischen betroffen. Auch der Unpolitische hat sich politisch entschieden.
8. In der Politik gibt es verschiedene Meinungen. Die „richtige“ Meinung gibt es nicht. Darum geht es politisch immer um „besser oder schlechter“, niemals um „gut oder schlecht“.
9. Die Alternative zur schlecht funktionierenden Demokratie heißt nicht Diktatur (1965 zusätzlich: oder totalitäre Herrschaftsordnung), sondern besser funktionierende Demokratie. (Fischer 1960: 28f; Fischer 1965: 32f)

Die Liste der sinnelementaren Einsichten ist, wie schon gesagt, nicht der Politikwissenschaft entnommen, vielmehr gehen diese Einsichten dem philosophischen Blick bei der Betrachtung der gegenwartsgeschichtlichen und politischen Wirklichkeit als evident auf. Ihre Begründung begegnet in der Praxis des politischen Lebens selbst.

Diese Einsichten-Liste von Fischer ist ein Sammelbehälter der kognitiven Gehalte von verhaltensbestimmenden Entscheidungen: In den Einsichten ist aufbewahrt, was aus Geschichte und Gegenwart für die Gegenwart vom Einzelnen, sein Verhältnis zur Politik betreffend, zu lernen ist. Sie zeigen, was nicht sein darf. Und sie geben auch – grobe –

¹ In der Liste der Einsichten sind von Dietrich Zitzlaff (Zitzlaff 2004: 21f) die Änderungen von 1965 zusätzlich eingetragen worden.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Richtungen auf das, was sein muss, damit Menschen menschlich leben können¹. Es sind Kriterien des Urteils, die keine konkrete Gesellschaft und keinen konkreten Staat ausmalen.

Sie sind vielfach kritisiert und abgelehnt worden, Gagels Einschätzung von Fischers Absicht dürfte zutreffen:

Die Einsichten antworten auf zeitbedingte Vorstellungen von Demokratie und Politik. In dem, worin sie zu überzeugen suchen, läßt sich das **Vorverständnis der Bevölkerung** der Bundesrepublik um das Jahr 1960 herauslesen. Sie gehen auf Defizite ein und suchen Legitimitätsglauben zu erzeugen durch Korrektur dieses Vorverständnisses. Dieses Vorverständnis war die Verteufelung von politischer Macht, die Abneigung gegen die Pluralität der Gesellschaft, eine Idealisierung der Demokratie, welche von der Wirklichkeit scheinbar widerlegt wird, der unangemessene Wahrheitsanspruch von politischen Ideen, die zynische Auffassung von Politik als schmutziges Geschäft. Die Einsichten dürfen nicht als allgemeingültige Aussagen beurteilt werden, sondern als Berichtigung zeitbedingter Vorurteile. (Gagel 1995: 144f)

Gagel greift damit nachvollziehbar die didaktische Intention dieser Einsichten zu ihrer Zeit auf. Gagel leitet diesen Absatz aber mit der Bemerkung ein:

Inhaltlich sind die Einsichten meist überholt. Sie müssen aber anders gelesen werden.

Die von Gagel genannten Bewusstseins-Defizite begegnen nach meiner Erfahrung im Politikunterricht immer noch. Aber sie werden auch mit einem neuen, vielleicht besseren Katalog nicht zu beheben sein. Ein Wagenschein-Weg könnte hier helfen: Erarbeitung von Einsichten am Exempel, ohne zumindest am Anfang den Ehrgeiz zu haben, ein Einsichten-System zur Geltung bringen zu wollen.

Die Einsichten sind für Fischer die Sinnelementaria, um die es für die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht geht; fachliche Aussagen, die Sachelementaria, beachtete er (zunächst) nicht:

Es bedarf keiner Erörterung, weil es das Elementare der Sache selbst ist. (Fischer [1966] 1972: 63)

Diese Aussage befremdet. Sie ist nur zu erklären, wenn man in ihr eine gesteigerte Absage an einen Unterricht des systematischen Wissens sieht. In einer späteren Veröffentlichung hat Fischer seine Position erweitert:

Wir knüpfen an einen 1965 vorgetragenen Denkversuch an, um vielleicht einer Problemlösung jetzt näherzukommen. Damals setzten wir: ‚Einsichten‘ sind das Sinnelementare; ‚fundamentale Erkenntnisse‘ sind das Sachelementare. Damit stellte und stellt sich die Frage: welcherart müssen ‚fundamentale Erkenntnisse‘ sein, die diese Kennzeichnung verdienen? ...

Also kann es sich nur um die Frage nach der Denkmöglichkeit vernunftgemäßer Verallgemeinerungen handeln, die, recht verstanden, politisches Denken und Tun *analog* zu Einsich-

¹ Derartige Einsichten-Kataloge haben in den 50er und 60er Jahren die Lehrpläne für den Politikunterricht stark geprägt, so die hessischen Lehrpläne von 1957. (Dazu Hilligen [1957] 1976II: 48.) Fischer hat 1970 einen weiteren Katalog von Einsichten vorgelegt (Fischer 1971: 111ff). Er zeigte deutliche Spuren der politischen Bewegungen von 1968. Danach hat er ihn nicht mehr erneuert.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

ten determinieren, solange sie unerkannt bleiben, und konditionieren, wenn sie erst einmal ins Kalkül des politischen Menschen einbezogen sind.

Wir folgen Karl R. Popper: „Ich meine damit die Existenz soziologischer Gesetze oder Hypothesen, die den Gesetzen oder Hypothesen der Naturwissenschaften analog sind.“ Popper nennt einige solcher Aussagen, die nicht mit Naturgesetzen verwechselt werden dürfen, vielmehr in *Analogie* zu ihnen gebildet werden können, etwa: „Man kann nicht Zölle auf landwirtschaftliche Produkte einführen und zugleich die Lebenshaltungskosten senken.“ „Ohne Inflation keine Vollbeschäftigung.“ „Man kann keine politische Reform durchführen, ohne die Gegenkräfte zu stärken, und zwar wachsen sie annähernd in demselben Maße wie der Umfang der Reform.“ „Es gibt immer Gruppen, die am Status quo interessiert sind.“ „Man kann einem Menschen nicht Macht über andere Menschen geben, ohne ihn in Versuchung zu führen, diese Macht zu mißbrauchen ...“ Manchem von uns mögen auf Anhieb ähnliche – und ebenso anspruchsvolle – Sätze einfallen, etwa: „Man kann nicht zugleich aufwendige Militärpolitik betreiben und Steuersenkungen verwirklichen.“ Sollte die hier vertretene Auffassung hinsichtlich dessen, was Vernunft im Politischen Unterricht zu leisten vermag, aufrecht zu erhalten sein, so dürfte sich damit die Konzeption für Politischen Unterricht abrunden lassen, um die wir uns seit etwa 1955 bemühen. (Fischer [1968]1972: 75f)

Ist die Grundlage des Politikunterrichts ein eigenes Wissensgebiet, die Schulwissenschaft „Politik“, wie sie in Anlehnung an Klafki skizziert wurde (s. S. 28f), dann müsste es möglich sein, Sinn- und Sachelementaria vernetzt darzustellen. Politiklehrerinnen und -lehrer wissen, welche Zusammenhänge in konkreten, sich immer wiederholenden Unterrichtseinheiten erkannt sein müssen, wenn der Gegenstand verstanden sein soll. Wagenschein hat den Versuch unternommen, derartige Erkenntniszusammenhänge als „Einzelkristalle des Verstehens“¹ aus einzelnen Unterrichtseinheiten zusammen zu führen, um in einem zweiten Kristallisationsprozess ein „Großkristall“ des verallgemeinernden Verstehens“ heranwachsen zu lassen. So könnte sich möglicherweise auch ein „System“ von Sinn- und Sachelementaria entwickeln lassen, ohne dass es jemals seine Prägung durch ein bestimmtes, zeitgebundenes Vorverständnis ablegen könnte. Aber das wäre eine Arbeit, die die Politikdidaktik noch vor sich hätte.

1.1.3.3 Ein Unterrichtsbeispiel: Demokratie und Diktatur

Bei allgemeiner Zieldeklaration hat Fischer es gemeinsam mit Herrmann und Mahrenholz jedoch nicht bewenden lassen. Er hat die Trias von Kenntnis, Erkenntnis und Einsicht im Unterricht entwickelt, deshalb kann er sie an einem Modell² zur Institutionenkunde zeigen:

Unterrichtsbeispiel Nr. 1

Demokratie und Diktatur — gezeigt an der Gesetzgebung

Vorbemerkung

Am skizzenhaft gezeichneten Modell einer Unterrichtseinheit soll demonstriert werden

¹ Wagenschein 1965: 195

² Es wird mir nicht immer deutlich, inwieweit die Unterrichtseinheiten im Buch von Fischer u.a. erfahrungshaltige Entwürfe oder Berichte aus geschahenem Unterricht sind. Das Unterrichtsbeispiel von Hans Mahrenholz „Die Zeitung im politischen Unterricht – Projektbericht“ (Fischer u.a.: 1960: 125-133) enthält Formulierungen wie „die Schüler wurden beauftragt...“; diese Klarheit ist nicht immer gegeben.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

1) der „gedachte Verlauf“, wie er sich einem Lehrer darstellt, der sich der Ziele des politischen Unterrichts bewußt ist, der zugleich aber auch weiß, daß angesichts des Prinzips der Auswechselbarkeit der Stoffe der von ihm didaktisch-methodisch konzipierte Weg nur einer von vielen möglich ist,

2) der Verlauf der Trennungslinien zwischen Kenntnissen, Erkenntnissen und Einsichten, aber auch ihre dialektische Verschränkung.

Diese Zweckbestimmungen der Skizze bedingen die Einstreuung gelegentlicher theoretischer Erörterungen in den Text, die entweder klären oder zur Weiterverfolgung noch ungeklärter Fragen anregen sollen.

I. Anstoß

Eine Überschrift aus dem Nachrichtenteil einer großen Tageszeitung „Bessere Straßen aus höheren Steuern des Kraftverkehrs“

Untertitel: „Acht Milliarden in vier Jahren für die Fernstraßen / Die SPD fordert im Bundestag mehr als der Bundesfinanzminister zugesteht“.

Kommt ein solcher Anstoß aus der Mitte der Schüler, besitzt er in der Regel die nötigen Reizelemente, um zum Engagement zu provozieren. Er kann unmittelbar als *Einstieg* dienen. Hat der Lehrer ihn ausgewählt, bedarf es meist der Umformung in Richtung auf eine überspitzt-provokative, Kritik und Widerspruch herausfordernde und damit das Interesse, das Engagement erregende Fassung. Einen Fingerzeig liefert der Untertitel: „Acht Milliarden...“ Der Einstieg kann daher etwa lauten: „Acht Milliarden für die Autofahrer“ oder „Die Bundesrepublik – ein verkehrstechnisch unterentwickeltes Land?“ oder „Straßen oder Schulen“ usw.

Als Grundlage des so provozierten Gespräches dient die Zeitungsnachricht. ...

Die Zeitungsmeldung soll ein Gespräch provozieren. Inhalt und Absicht dieses Gesprächs scheinen aber nicht sehr bedeutsam zu sein. Geht es um Autos? Um Schulen? Um einen Verteilungskonflikt? Um ein Problem bei der Gesetzgebung? Oder „nur“ darum, dass die Schülerinnen und Schüler so viele Einzelheiten des Textes nicht kennen, dass sie ihn insgesamt nicht verstehen? Im nächsten Schritt geht um die ihnen fehlenden institutionenkundlichen Kenntnisse:

2. Erarbeitung des Sachlichen (Kenntniserwerb)

Die so eingeleitete Phase der „Erarbeitung des Sachlichen“ (Kenntniserwerb) ist dadurch gekennzeichnet, daß die Schüler in ihrem Bemühen, den Sachverhalt zu erfassen, an die Grenzen ihres Wissens stoßen. Ausdrücke wie „Gesetzentwurf der Bundesregierung“, „Initiativantrag der Opposition“, „Überweisung an die Ausschüsse“, „erster Durchgang beim Bundesrat“, „etatrechtliche Bedenken des Bundesfinanzministers“ und andere mehr bedürfen der Klärung. Hier wird es die Kunst des Lehrers zu verhindern haben, daß das Bewußtsein des Nichtwissens in resignierende Kapitulation vor den Strapazen des Kenntniserwerbs und der Strenge der Sache umschlägt. Das ursprünglich auf den Einstieg gerichtete Interesse der Schüler erfährt neue Belebung, wenn die so notwendige Aneignung der Kenntnisse vom Werden eines Bundesgesetzes, von der Funktion der obersten Bundesorgane mit dem Blick auf die aktuelle politische Situation geschieht, die die Entstehung eines bestimmten Gesetzes, in diesem Falle des Straßenbaufinanzierungsgesetzes, erforderlich werden läßt, wenn stets und ständig politische Wirkkräfte wie Interessenkonstellationen, Machtstrukturen, das Eigengewicht der Apparate und Bürokratien, Kompromißbereitschaft und intransigente Trägheit, politische Bildung und Ignoranz, wirtschafts- und sozialpolitische Motivationen und Auswirkungen sichtbar gemacht werden.

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Die Phase des Kenntniserwerbs ist bereits mit Elementen der Erkenntnisbildung durchsetzt, weil in ihr die Schüler gemeinsam mit dem Lehrer das gewonnene Tatsachenwissen in eine Ordnung bringen. Damit ist die Voraussetzung für die Verarbeitung des Wesentlichen geschaffen.

Die institutionenkundlichen Kenntnisse werden vom Fall her erschlossen. Manche Momente kommen schärfer in den Blick – „etatrechtliche Bedenken des Bundesfinanzministers“ –, die von einem anderen Fall her gar nicht gesehen werden würden, anderes, dessen Wichtigkeit mit guten Gründen betont werden könnte – etwa die Richtlinienkompetenz des Bundeskanzler –, bleibt unbeleuchtet. Wie aber kommen diese institutionenkundlichen Kenntnisse in den Unterricht? An welchem Material werden sie erarbeitet? Bringt der Lehrer sie? Finden die Schülerinnen und Schüler sie? Man hätte es gerne näher erfahren.

3. Verarbeitung des Wesentlichen (Erkenntnisfindung)

Aus den Kenntnissen Erkenntnisse abzuleiten wird umso leichter gelingen, je mehr von der Möglichkeit kontrastierender Darstellung Gebrauch gemacht wird. So läßt sich etwa die Gesetzgebung der Bundesrepublik mit Hitlers Gesetzgebung nach dem 24. März 1933 (Ermächtigungsgesetz) vergleichen. Die ersten Erkenntnisse (Urteile) mögen lauten: Das demokratische Verfahren ist technisch schwerfällig, umständlich, langwierig und mit dem Keim schwächerer Kompromißlösungen („Kuhhandel“) behaftet, während die Gesetzgebung der Diktatur technisch elegant, schlagkräftig und „auf Knopfdruck“ funktioniert. Alle diese Urteile sind „richtig“, in ihrer Vordergründigkeit jedoch zugleich „falsch“, weil sie aus einem dialektisch verspannten Wirkungsgefüge in dem einen Fall die Antithesis, im anderen Falle die Thesis isolierend herausstellen. Die jetzt – notfalls vom Lehrer – aufgeworfene Frage: „Befriedigt uns dieses Ergebnis, wenn wir die Konsequenzen durchdenken?“ – wird zu den ersten Zweifeln an der Gültigkeit der bis jetzt gefundenen Erkenntnisse Anlaß geben. Um die Erkenntnisse vollends auf eine höhere Stufe zu heben, bedarf es lediglich eines Hinweises auf die Nürnberger Gesetze, die unter dem technisch wie geölt arbeitenden System der Hitlerdiktatur möglich waren, in der Demokratie jedoch nicht denkbar wären, solange sie diesen Namen verdient. Die Schüler werden jetzt zu Erkenntnissen ganz anderer Art kommen:

A) Unter Hitler gab es keine Mitwirkung der Bürger an der staatlichen Willensbildung, keine Einwirkung auf den Gang der Gesetzgebung. Was dem Gemeinwohl förderlich war, bestimmte der Diktator. Seine Machtfülle war weder sittlich noch rechtlich gezügelt. Der Reichstag (Gesetzgeber!) war „Akklamationsclaque“, nicht Volksvertretung (im Volksmund: „der teuerste Gesangverein der Welt“).

B) Das demokratische Gesetzgebungsverfahren zeichnet sich durch eine Vielzahl korrigierender Faktoren aus: Gewaltenteilung, Instanzenzug, Einflußnahme der Interessenten und ihrer Opponenten, Beteiligung der Öffentlichkeit, zwingende Verfahrensregeln (Verfassung), Rücksichten auf die öffentliche Meinung und die Wähler, die Kontrolle durch die Opposition usw. Auch nach dem Inkrafttreten eines Gesetzes sind Revisionsansprüche möglich und legitim; ihre Durchsetzung ist eine Frage der Macht.

Die Wendung vom Straßenbau zur Gesetzgebung in der Zeit der Nazi Herrschaft überrascht einen heutigen Leser. Die moralischen Proportionen scheinen nicht zu stimmen. Und doch geht es gerade hier um das Ziel dieses Unterrichts: Die Einsichten.

4. Verknüpfung und Verdichtung der Erkenntnisse zu Einsichten

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Sie ist das Ziel des politischen Unterrichts. In den Einsichten wird „das hinter den Dingen stehende Vernünftige“ manifest, leuchtet das Prinzip auf, von dem die individuelle und gesellschaftliche Existenz des Menschen nach den Erkenntnissen der dialektischen Anthropologie beherrscht wird: das, was unser Dasein politisch bestimmt. Einsichten bilden die Grundlage für politische Entscheidungen und politisches Handeln. Es wäre falsch, wenn Einsichten vom Lehrer suggeriert oder vorformuliert würden. Sie sollen vielmehr von den Schülern erarbeitet und formuliert werden, auch wenn das Ergebnis im Sinne wissenschaftlicher Exaktheit unvollkommen ist. Ein solcher Mangel wiegt leicht im Vergleich zu der Bildungswirkung, die sich während des Ganges selbsttätiger geistiger Arbeit ergeben hat.

In unserem Beispiel könnten folgende Einsichten gewonnen werden:

„Macht ist notwendig, aber auch gefährlich, weil sie mißbraucht werden kann.

Für den gerechten und gemäßigten Gebrauch der Macht besteht keine Gewähr. Wohl aber sind Sicherungen gegen den Mißbrauch der Macht möglich. Solche Sicherungen bietet allein die Demokratie, wenn Ihre Bürger politisch wach und wachsam sind.“

Der Einsichtenkatalog im ersten Teil dieses Buches bietet weitere Beispiele. Die dort formulierten Einsichten sollen als Anhalt für die Erarbeitung von Einsichten im politischen Unterricht dienen. (Fischer 1960: 122 – 125)

Die Einsichten beschäftigen sich mit Macht und Machtmissbrauch. Sind sie wirklich schon im Ausgangsfall – der Straßenbaufinanzierung – enthalten? Ergeben sie sich nicht vielmehr erst später im Verlauf des Unterrichts, wenn die Nazizeit vom Unterrichtenden zusätzlich ins Spiel gebracht wird? Nicht der Fall, erst der Kontrast ermöglicht die Einsichten. Gagel kommentiert dieses Modell von Fischer so:

Was ist das Besondere dieses Unterrichts? Ich will einige Aspekte nennen.

1. Der Unterricht nimmt seinen Ausgangspunkt von einem **politischen Ereignis**, hier dem Streit um die Steuererhöhung für den Straßenbau. Die Gesetzgebung wird nicht an dem verbreiteten Schema „Gang der Gesetzgebung“, also nicht institutionenkundlich gelehrt, sondern am „Fall“, an einem realen Prozeß politischer Auseinandersetzung und Entscheidungsfindung. Dieses „Fallprinzip“ wurde damals zum auffallendsten Kennzeichen einer Umgestaltung des politischen Unterrichts.
2. Das **Wissen** über die Gesetzgebung ist **nicht Selbstzweck**. „Stoffansammlung“ kann nicht Ziel des politischen Unterrichts sein, sagt Fischer (18).
3. Kenntnisse haben ihre Funktion im Hinblick auf Gewinnung von Erkenntnissen: hier über das Spezifische demokratischer Willensbildung.
4. Der Unterricht bleibt nicht bei Erkenntnissen stehen. Das eigentliche **Ziel sind Einsichten**, wie hier die Einsicht über die Ambivalenz der Macht: notwendig und gefährlich zugleich. Der Autor klärt dabei die Sinnfrage: Der Sinn dieser komplizierten Form demokratischer Gesetzgebung liegt in der Machtbegrenzung. Nicht Aufhebung der Macht, sondern Begrenzung ist die Folgerung aus der genannten Einsicht. Die Schüler haben ein vertieftes Verständnis von einer Institution des demokratischen Staates gewonnen.
5. Der Bedeutungsgehalt bezieht sich auf Aussagen zum **Wesen der Demokratie**. Nicht nur bei diesem Thema, wo es um Demokratie und Diktatur geht, aber besonders hier: Die Schüler sollen nicht die Gesetzgebung als einen Mechanismus kennenlernen, sondern einsehen, daß die „Mechanik“ einen **Sinn** hat, der etwas über die Existenzbedingungen der demokratischen Ordnung aussagt. Indem die Schüler diese Einsicht gewinnen, werden sie bereit, diese demokratische Ordnung anzuerkennen und zu unterstützen, - dies die Erwartung Fischers. Politische Bildung ist Demokratielehre. (Gagel 1995: 138f)

Allgemeinbildung und Politikunterricht

Alles richtig, aber Fischers Technik der kontrastierenden Darstellung wird von Gagel nicht erwähnt. Der Sinn der gegenwärtigen Praxis in Politik und gesellschaftlichem Leben hierzulande erschließt sich jedoch in vielen Unterrichtseinheiten Fischers erst im Vergleich mit einer anderen Praxis aus anderen Zeiten oder anderen Ländern. Politikunterricht antwortet auf die Katastrophe, die die Wahrheit aufscheinen lässt und den Blick wendet. Deshalb ergibt erst dieser Kontrast¹ den Zugang zu den Einsichten, auf die Fischer zielt, und die Gagel an anderer Stelle seiner „Geschichte der politischen Bildung“ zutreffend darstellt (s. S. 41). Diese „kontrastierende Darstellung“ (s. S. 81) ist ein bis heute übersehenes Unterrichtsmittel Fischers. Erst die Kontrastierung lässt die Einsichten aufscheinen.

Solch ein Unterricht über die Institutionen ist später von anderen Lehrern und Didaktikern variiert worden, beispielsweise von Rudolf Engelhardt. Engelhardt² berichtet von einem Unterricht, indem er die SPIEGEL-Affäre von 1962 zum Anlass einer Einführung in das Institutionssystem nimmt, um ebenfalls zu der Einsicht zu kommen, dass die Kontrolle der Macht notwendig sei. Allerdings dürfe die Machtkontrolle im demokratischen Staat nicht zugleich dessen Handlungsmöglichkeiten bis zur Handlungsunfähigkeit beschneiden. Engelhardt lässt die Schülerinnen und Schüler also eine spannungsreiche Einsicht entdecken. Selbstverständlich unterscheiden sich auch die Kenntnisse und Erkenntnisse, die die Schülerinnen und Schüler bei Engelhardt gewinnen, etwas von denen bei Fischer. Auf eine kontrastierende Darstellung verzichtet Engelhardt dagegen: die SPIEGEL-Affäre schien selbst schon undemokratische Momente zu enthalten.

Diese kleine Unterrichtseinheit über die Gesetzgebung von Fischer mitsamt ihren kategorialdidaktischen Überlegungen kann wohl jeder erfahrene Lehrer mit Blick auf die eigene Praxis sofort nachvollziehen. Sie können ganz einfach an einem anderen Thema, das jeden Tag möglich sein kann, wiederholt werden:

1. Morgen stehen die Grundrechte auf dem Programm,
2. dazu nehme ich ein aktuelles Thema, vielleicht die Demonstration, von der gestern im Fernsehen die Rede war,
 - a) die einen unter den Schülern werden vielleicht sagen, dass sie Demonstrationen nicht gut finden, und gewalttätige Demonstrationen schon gar nicht,
 - b) die anderen werden sich über die Polizei aufregen, die viel zu hart zugeschlagen hat,
 - c) aber es gibt ja auch Länder, in denen es kein Demonstrationsrecht gibt,
3. und „überbringen“ möchte ich, dass – wichtige Begriffe der Verfassung – das Demonstrationsrecht ein wichtiges Grundrecht ist, dass aber auch eine gewisse Ordnung herrschen muss. Da scheint es also einen Widerspruch zu geben, bei dem beide Seiten sinnvoll austariert werden müssen.

Es würde also um Kenntnisse und Erkenntnisse zum Demonstrationsrecht als Teil der Verfassung gehen und um Einsichten in ihren Sinn. Und während der Stunde wird sich an den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, ob und wie sie Kenntnisse und Erkenntnisse gewonnen haben; die Einsichten werden in einer kontroversen Schülerdiskussion an-

¹ Frage: Wie geht man dann mit einfacheren politischen Vorgängen im Unterricht um?

² Engelhardt 1964: 87ff

klingen. Ein erfahrener Politiklehrer kann das schnell überprüfen, er spürt es im Unterricht geradezu, wenn er auf die ihm vertrauten Schülerinnen und Schüler sieht.

1.2 Didaktik des Politikunterrichts

In diesem Kapitel soll Gießener Politikdidaktik weniger referiert, als vielmehr in ein Verhältnis zu Klafki und zu Wagenschein gestellt werden.

Im ersten Teil, in dem es um die Auswahl der zu unterrichtenden Gegenstände nach Hilligen geht, ist eher der Einfluss Klafkis spürbar; der vom Didaktisch-Methodischem handelnde zweite Teil beginnt mit einer Darstellung des Unterrichtes von Martin Wagenschein, um dann seinem Einfluss auf die Gießener Politikdidaktik nachzugehen. Worin wurde er von Fischer und Hilligen aufgenommen? Worin nicht? Worin ist er verstanden, worin ist er missverstanden worden? Aber es geht nicht um Historie, sondern darum, aus diesem Verhältnis von Wagenschein einerseits und Fischer und Hilligen andererseits eigene Aussagen über einen Politikunterricht zu gewinnen, der sich an Wagenschein, Fischer und Hilligen orientiert.

1.2.1 Das „Was“ des Politikunterrichts: Wolfgang Hilligen

WAS¹ soll unterrichtet werden? Jedenfalls nicht das, was Wissenschaftlern oder Lehrern einfach so als das Wesentliche der Sozialwissenschaften erscheint. Für den Politikunterricht sind die Inhalte und Strukturen von Wissenschaft von Bedeutung, aber nicht deren eigene Lehrbuch-Systematik, so es denn solch eine überhaupt gibt. Muss der Politikunterricht von „existentiellen Fragestellungen“² ausgehen, hat Didaktik nach Hilligen zu erarbeiten, wie erfragt werden kann, was „allgemein-bedeutsam“ ist, – WARUM es also unterrichtet werden soll, – und zwar so, dass entschieden werden kann, was der Einzelne als allgemein Gebildeter in Zeiten des weltweiten Wandels wissen und können muss, um sein Dasein bewältigen zu können, WOZU es also unterrichtet werden soll. Aber zugleich muss die Didaktik erarbeiten, WIE denn dieses Wissen dem Einzelnen bedeutsam (gemacht) werden kann. Die „objektive Betroffenheit“ durch ein allgemein bedeutsames Problem muss mit der „subjektiven Betroffenheit“ zusammen geführt werden. Dazu sind nur solche Unterrichtsmethoden geeignet, die subjektive Betroffenheit demokratisch aktivieren und das Lernen von Zusammenhängen ermöglichen.

Fischer hat sich vorwiegend mit polity-Themen des Politikunterricht unter dem Gesichtspunkt existentieller Einsicht beschäftigt; Wolfgang Hilligen begründete mit seiner didaktischen Theorie die ganze Breite der Inhalte des Fachunterrichts Politik³.

1 Hilligen 1975: 7

2 Hilligen 1975: 23

3 Gagel stellt in seiner Geschichte des Politikunterrichts erst Hilligen vor, dann Fischer (Gagel 1995: 101ff und 125ff). Er begründet das damit, dass Hilligens Konzept schon in seiner ersten größeren Veröffentlichung von 1955 in den Grundzügen vorliegt (S. 101), Fischers Hauptwerk dagegen erst später erschien. In seiner „Einführung in die didaktische Konzeptionen“ mit dem Titel „Politik – Didaktik – Unterricht“ von 1982 (2. Aufl.) stellt Gagel dagegen erst Fischer und nach Giesecke erst an dritter Stelle Hilligen vor. Das Wachstum an Umfang und Komplexität scheint hier das Ordnungskriterium zu sein (Tabelle S. 216f). Für einen Studenten liest sich Poli-

1.2.1.1 Existentielle Probleme

Hilligen fragt, WAS der Schüler lernen soll. Er fragt nach den Inhalten einer „Schulwissenschaft ‚Politik‘“¹, wie Klafki sie als unverzichtbar ansieht. Dabei orientiert er sich zunächst an Momenten der Diskussion der 50er Jahre: Das *Exemplarische*, das *orientierende* Lehren und Lernen, das *Grundgefüge* eines Gegenstandsbereichs, das *Fundamentale* und das *Elementare*, die *didaktische Analyse* nach Klafki (s. S. 152)².

Der existentielle Bezug, den diese Begriffe und den die Didaktik heute ganz allgemein erkennen läßt, ist für die politische Bildung zwingend: Auswahl und deutende Vereinfachung, Beispiele und Grundlagen, Exemplarisches und Elementares, Orientierungswissen und Informationen sollen nicht nur Teilbereiche erhellen, sondern das personale und soziale Dasein als Ganzes. *Worauf kommt es an*, wenn die Menschen ihr Zusammenleben und ihre Umwelt bewältigen, wenn sie den Gefahren der Zeit begegnen, die Chancen der Zeit wahrnehmen? – diese didaktische Schlüsselfrage gilt für die politische Bildung in besonderem Maße. (Hilligen 1966a: 9)

Die politische Bildung

... entnimmt ihre Gegenstände aus mindestens sechs Einzelwissenschaften: der wissenschaftlichen Politik, der Soziologie, der Staats-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft und der Anthropologie. Wissenschaftliche Systematik verbietet sich hier sogar für die Oberstufe der Gymnasien³, und mit dem „Mut zur Lücke“ läßt sich die andrängende Fülle der Gegenstände weder ordnen noch überschaubar machen. ... Es bedarf also eines überschaubaren Auswahlprinzips. (Hilligen 1966a: 10)

Dieses Auswahlprinzip für die politische Bildung und – vorher – für die Schulwissenschaft „Politik“ sind die „existentiellen Problemen“: Eben: „Worauf es ankommt.“

Drei Erscheinungen der Gegenwart⁴ sind vorrangig:

- die weltweite Abhängigkeit aller von allen;

tikdidaktik in dieser Reihenfolge auch leichter. – Wenn ich unter politikdidaktischen Gesichtspunkten meist die Reihenfolge 1. Fischer und 2. Hilligen wähle, dann liegt das an der größeren Nähe Fischers zu Wagenschein.

- 1 Nebenher gefragt: Müsste nicht diese „Schulwissenschaft ‚Politik‘“ das Fach sein, das für Politik-lehrerstudierende noch geschaffen und an den Universitäten unterrichtet werden müsste? Ich habe es in meinen politikdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Universität Hamburg oft als Nachteil empfunden, dass die Studierenden ganz verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen studieren. Es ist nur schwer möglich, fachdidaktisches Denken an einem Gegenstandsbereich zu üben, den nicht alle kennen.
- 2 Hilligen 1966a: 8
- 3 Diese Erkenntnis Hilligens hinderte spätere Lehrplanmacher bis heute jedoch nicht, den Oberstufenlehrplan für Gemeinschaft semestergenau an den Fächern Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Politikwissenschaft (Innenpolitik) und Politikwissenschaft (Internationale Politik) entlang zu schreiben. Hier ist eine neue Diskussion notwendig.
- 4 Dieser von Hilligen immer wieder vorgetragene zeitdiagnostische Ansatz könnte Anregung für Klafkis spätere Studie „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme“ sein, deren erste Fassung 1983 (Klafki [1983] 1996: 43-81) vorgetragen wurde. In der von Klafki angegebenen Literatur findet sich Hilligen allerdings nicht.

Didaktik des Politikunterrichts

- die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen;
- und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen. (Hilligen [1961] 1976II: 62)

Sein Studienbuch „Zur Didaktik des politischen Unterrichts“ aus den 70er Jahren hat Wolfgang Hilligen 1985 neu vorgelegt. Die Notwendigkeit zu prüfen „Was soll ich unterrichten?“ folgt hier nicht aus der Abwehr einer aus den Fachwissenschaften geronnenen Systematik – diese Diskussion ist für einen Didaktiker, der sich auf Klafki bezieht, schon längst erledigt –, sondern aus der Unübersichtlichkeit der Welt. Weder Lehrer noch Schüler, weder Politiker noch Wissenschaftler haben Überblick über das, was in der Welt geschieht, weil traditionelle Erklärungen in Verbindung mit Alltagserfahrung zum Verstehen der Welt nicht ausreichen. „Daseinserklärung“ muss vielmehr immer wieder nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, sondern von allen Menschen immer wieder neu methodisch erarbeitet werden. Die leitende Frage bleibt nach wie vor die der „existentiellen Probleme“¹.

Existentielle Probleme – wie erkennen?

Lehrer (zunehmend auch Schüler und zuletzt alle) leiden bewußt oder unbewußt unter der Unübersichtlichkeit (der Komplexität) und Widersprüchlichkeit der Wahrnehmungen, die sie täglich machen.

Die Schwierigkeit zeigt sich nicht nur bei der Frage: Was soll ich heute unterrichten? Sie stellt sich täglich, wenn jemand z.B. sich in einer Nachrichtensendung zurechtfinden oder herausfinden will, wie er „richtige“ Entscheidungen beurteilen und treffen soll.

Bei Lebewesen haben sich im Verlauf der Entwicklung (Evolution) Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickelt, die sie für ihr Überleben brauchen. Das Verhalten der Tiere regeln Anpassung an ihre Umwelt und Schlüsselreize.

Menschen haben ihre Fertigkeiten und ihre Verhaltensweisen in der Auseinandersetzung mit der Natur, durch ihr Zusammenleben und gemeinsame Arbeit entwickelt. In den traditionsgeleiteten Gesellschaften wurde, was man für das Leben braucht, durch Alltagserfahrung, Erziehung, Sprache und durch einen anerkannten Kanon von Lerninhalten weitergegeben. Im globalen Wandel unserer Zeit ist „Daseinsbewältigung“ auf eine „Daseinserklärung“ angewiesen, die dem Bedürfnis nach Orientierung in einer komplexen und interdependenten Welt Rechnung trägt. In unserer Zeit kann Daseinserklärung weder administrativ noch didaktisch verordnet werden. Sie muß das Ergebnis einer Bemühung sein, zu der Lehrende (und am Ende Lernende) selber fähig werden müssen: indem sie herausarbeiten können, was lehr- und wissensnotwendig ist. Aus diesem Grunde werden die hier vorgeschlagenen Schlüsselbegriffe und Schlüsselfragen als Instrumente bezeichnet. Mit ihrer Hilfe wird gefragt:

- nach Problemen und Besonderheiten unserer geschichtlichen Situation;
- nach Schwierigkeiten (Herausforderungen) und Widersprüchen, von denen sie bestimmt wird;
- nach Bedrohungen und Hoffnungen (Gefahren und Chancen);

¹ In einer Fußnote zu seinem Aufsatz „Worauf es ankommt“ zur „Existenz des Menschen“ schreibt Hilligen: „Dabei sollen hier die Antworten, die auf die letzte Bestimmung des Menschen abzielen, soweit ins Auge gefaßt werden, wie sie sich auf die soziale und staatliche Ordnung auswirken.“ (Hilligen [1961] 1976II: 54) Wenn Fischer und Hilligen „Existenz“ sagen, meinen sie durchaus nicht dasselbe. Für Fischer ging es um das Verhältnis, das der educandus zu sich selbst gewinnen soll, für Hilligen um die Ermöglichungsbedingungen des Überlebens und des guten Lebens für alle. – Ich sehe keinen Grund, das eine in einen Gegensatz zum anderen zu stellen. Erst wenn sie sich ergänzen, ist politische Bildung konsequent kategorial gedacht.

Didaktik des Politikunterrichts

- danach, wie ein wünschenswertes Leben und Zusammenleben aussehen soll und kann (Optionen). (Hilligen 1985: 186f)

Die Herausforderungen der jeweils gegenwärtigen menschheitsgeschichtlichen Situation müssen erkannt werden. Herausforderung, Chancen und Gefahren¹ sind Schlüsselbegriffe nicht nur für die didaktische Analyse, die die Unterrichtenden als Kern ihrer Unterrichtsvorbereitung zu leisten haben, sie geben ebenfalls die Struktur der Denkmethodik, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, damit sie sie als Erwachsene anwenden können². Die Optionen (s. S. 54: personale Grundrechte, Überwindung sozialer Ungleichheit, die Möglichkeit von politischen Alternativen) geben den Rahmen, in den die Antworten auf die Herausforderungen passen müssen.

Vom Lernenden aus gesehen, sind das Fragen wie die folgenden:

- Was muß ich wissen, wenn ich mich in dieser, in jener sozialen/politischen Situation zu-rechtfinden, wenn ich urteilen und handeln will?
- Welche Voraussetzungen sind dazu in der Welt von heute vorhanden, können hergestellt werden?
- Inwiefern bin ich davon betroffen? (subjektive, objektive Betroffenheit, ...)
- Was befürchte ich, was kann ich hoffen?
- Welche Regeln des Zusammenlebens sind für mich wünschenswert?

Zweck dieser Schlüsselfragen und (Denk-)Instrumente ist es, Antworten zu suchen, zu erkennen und zu beurteilen, die in den Daseinserklärungen der Sozialwissenschaften und anderer Wissenschaften vom Menschen angeboten werden.“ (Hilligen 1985: 1867)

In einer Übersicht kann man die Aussage dieses Abschnitts so strukturieren:

-
- ¹ Dazu eine von Hilligen formulierte Fußnote aus „Worauf es ankommt“: „Chancen und Gefahren‘ wird als didaktisches Prinzip für die „Neue Aufklärung“ im Gutachten des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Erwachsenenbildung im Februar 1960 verwendet. Im November 1959 wurde es im ersten Abdruck des Unterrichtswerkes ‚Sehen-Beurteilen-Handeln‘, Teil 2, didaktisch und methodisch für die Gewinnung wichtiger Einsichten herausgestellt.“ (Hilligen [1961] 1976II: 61) – „Chancen und Gefahren“ scheint also eine Denkfigur und Formulierung zu sein, die zu einer bestimmten Zeit von vielen Autoren benutzt und dann wieder vergessen wurde – was jedoch nicht hindern sollte, sie auch heute zu verwenden.
 - ² Ich vermute, er hätte die Frage, ob diese Denkfigur nicht auch für Politiker und Journalisten gelten soll, zustimmend beantwortet; ich habe keinen entsprechenden Text von Hilligen gefunden.

Was muss ich (Lehrer, Schüler, Erwachsener, Politiker, Journalist) wissen, wenn ich mich in dieser Gegenwart zurechtfinden und in ihr urteilen und handeln will?	
Die Welt	Der Einzelne
Welchen Probleme und Besonderheiten bestimmen unsere geschichtlichen Situation? (Eine Forschungsfrage der Wissenschaften)	Welche Voraussetzungen für mein Leben sind in der Welt von heute vorhanden, können hergestellt werden? (Eine Forschungsfrage des Schülers!)
Von welchen Herausforderungen ist die Welt von heute bestimmt? Welchen Gefahren und welche Chancen liegen in dieser Situation?	In welcher Weise bin ich betroffen? Was befürchte ich, was kann ich hoffen?
Wie sollen unter den gegenwärtigen Bedingungen ein wünschenswertes Leben und Zusammenleben aussehen?	Welche Regeln des Zusammenlebens sind für mich wünschenswert?

Tabelle 2 Hilligen: Was muss ich wissen?

Die Antworten auf diese Fragen sind bedeutsam-allgemein: Sie geben grundlegende Auskünfte über die Welt und den Einzelnen, sie enthalten, was jeder in dieser Welt wissen müsste. Es geht um das, was für Entscheidungen zum „Überleben“ und zum „Guten Leben“ erforderlich ist.

Hilligen formuliert die existentiellen Probleme nicht als Katastrophenwarungen, denen besinnungslose, aber gesinnungsvolle Hektik folgen könnte, sondern als Aufgaben angesichts von herausfordernden Gefährdungen:

Weltweite Interdependenz – industrielle Massenproduktion – Möglichkeiten der Selbstvernichtung und der Zerstörung der Lebensgrundlagen (und auch das Angewiesensein auf mediale anstelle primärer Erfahrung) werden immer wieder genannt. Den „Herausforderungen“ entsprechen je entgegengesetzte Folgen wie:

- Notwendigkeit umfassender Regelungen – Gefährdung der Selbstbestimmung (Interdependenz bz. Dependenz);
- Möglichkeiten für Bedürfnisbefriedigung – soziale Ungleichheit und außengelenkte Bedürfnisstruktur (industrielle Massenproduktion);
- Notwendigkeit globaler Regelungen – regionale Ungleichheit und Nationalismus (Möglichkeiten der Selbstvernichtung);
- Informationslawine – Nachrichtenmonopole und mangelnde Auffassungskategorien in Bezug auf das existentiell Bedeutsame.

Durch Subsumtionen (zusammenfassende Verallgemeinerungen) lässt sich die unendliche Zahl der möglichen Antworten auf ein Überleben im Wandel auf Informationen zurückführen, die man für Erkennen und Urteilen braucht.

Mit einer in dieser Richtung angelegten Analyse lässt sich die Fülle der denkbaren Lebenssituationen, die unendliche Zahl der möglichen Antworten auf die Überlebensfrage auf diejenigen Informationen zurückführen, die man braucht, um Möglichkeiten für politisches Handeln beurteilen zu können. (Hilligen 1975I: 29)

Hilligen formuliert die Menschheitsprobleme in Ambivalenzen, Herausforderungen enthalten Chancen und Gefahren, die der Gestaltung in der jeweiligen Gegenwart bedürfen. Er bezieht sich dabei auf den englischen Geschichtsphilosophen Arnold Toynbee:

Der Begriff der „*Herausforderung*“ wird häufig gebraucht, ohne daß seine Bedeutung immer klar ist. A. Toynbee erblickt in „Herausforderung und Antwort“ (challenge and response) das konstitutive dialektische Prinzip der Geschichte schlechthin. Eine durch den Wandel der Umwelt oder menschliche Kräfte hervorgerufene neue Lage wird zur Herausforderung, wenn sie der Mensch ist Auge faßt und als Gefahr oder Chance erkennt. Richtige Antworten – mit einem Zuwachs an Freiheit und Menschlichkeit – stiften Kultur, ausgebliebene oder verfehlte bringen Niedergang. Herausforderung reicht vom Verhalten nach dem Kauf eines Fernsehempfängers bis zu einem politischen Ultimatum. (Hilligen 1966a: 153)

1.2.1.2 Herausforderungen und Antworten

In den Schriften Hilligens finden sich verschiedene Verweise auf Toynbees Schriften, er könnte an diese Textstelle gedacht haben:

Eine Gruppe oder Gesellschaft, so können wir wohl sagen, sieht sich im Verlauf ihres Lebens einer Reihe von Fragen gegenüber, die jedes Mitglied nach bestem Können beantworten muß. Der Zusammenprall mit jeder Frage ist eine Herausforderung und erneute Prüfung; und es ist die Folge dieser Prüfungen, wodurch sich die Glieder der Gesellschaft nach und nach voneinander absetzen. (Toynbee 1949: 16)

Hilligens Interesse für Umweltfragen¹ könnte angesichts dieses von Toynbee zitierten Textes von Ellsworth Huntington aus „Civilization and Climate“ entstanden sein:

„Vor langer Zeit setzte sich eine Gruppe nackter Wilder, die weder Hütten noch Feuer kannten, von ihrem warmen Wohnsitz in der tropischen Zone aus in Bewegung und wanderte langsam von Frühlingsanfang bis zum Ende des Sommers nach Norden. Es kam ihnen nicht in den Sinn, daß sie die ständig warmen Landstriche verlassen hatten, bis sie dann im September anfangen, die Kühle der Nacht unbehaglich zu finden. Es wurde Tag um Tag kälter. Sie kannten die Ursache dieser Kälte nicht und wanderten planlos hierhin und dorthin. Einige wanderten südwärts, aber nur eine Handvoll fand ihre früheren Wohngegenden wieder. Sie setzten dort das althergebrachte Leben wieder fort. Ihre Nachkommen sind die ungelehrten Wilden von heute. Die anderen, die in verschiedenen Richtungen gewandert waren, kamen meist um. Nur eine kleine Gruppe, die erkannte, daß sie der Kälte nicht entkommen konnte, machte sich die höchsten menschlichen Fähigkeiten, nämlich die Gabe bewußter Erfindung, zunutze. Einige Wilde versuchten, sich durch Graben im Boden Schutz zu verschaffen; andere sammelten Zweige und Blätter, um Hütten zu errichten und warme Lager herzurichten; andere hüllten sich in die Felle erlegter Tiere. Diese Wilden hatten bald die wesentlichen Schritte getan, die sie zur Zivilisation führten. Die Nackten hatten Kleider; die Wohnungslosen hatten eine Wohnstatt; die sorglos in den Tag Lebenden verstanden, Fleisch zu trocknen und es, mit Nüssen, für den Winter aufzuspeichern; und schließlich wurde die Kunst des Feuermachens entdeckt, mit deren Hilfe sie sich wärmen konnten. Sie blieben am Leben - und zwar in einer Gegend, in der sie zunächst geglaubt, daß

¹ Schon die erste Unterrichtseinheit der ersten Fassung von „sehen-beurteilen-handeln“ beschäftigt sich mit dem Wasser, allerdings nicht unter dem Gesichtspunkt des Umweltschutzes, sondern dem der Abhängigkeit alle Menschen voneinander und von der Natur. (Hilligen [1960] 1966b: 5f)

Didaktik des Politikunterrichts

der Tod sie umfassen werde. Und während sie sich auf diese Weise einer harten Umgebung anpassen, machten sie Riesenschritte vorwärts und ließen die in den Tropen lebenden Menschen weit hinter sich zurück.“ (in Toynbee 1949: 81¹)

Dieser Text ist nicht als Beschreibung eines historischen Vorganges zu verstehen, es handelt sich um eine Verallgemeinerung, die vermutete Muster eines immer wieder stattfindenden Ereignisses konzentriert zusammen fasst. Dieselben Motive finden sich in der Einleitung von Hilligens Unterrichtseinheit über die Mayflower, seiner Eröffnung für den Politikunterricht in der fünften Klasse und damit für das ganze Fach (s. S. 383). Es geht um Herausforderung und Antwort, Chancen und Gefahren in Bezug auf das Überleben und das gute Leben. In der Antwort auf die Herausforderung wird die Kultur geschaffen, insbesondere die politische Kultur. Hilligen stellt der Didaktik die Aufgabe, diese Probleme für den Unterricht so umzuformulieren, dass sie dem Schüler greifbar werden. Vielleicht ist Hilligens „Mayflower“ die didaktische Transformation genau dieses von Toynbee in geschichtsphilosophischer Absicht zitierten Resultats historischer Studien.

Zum Überleben gehört das „gute Leben“:

Bei dem aristotelischen Begriff „gutes Leben“ (der seitdem die philosophische Reflexion als eine regulative Idee begleitet) geht es nicht um Informationen darüber, was „ist“ oder „sein wird“, sondern um das, was sein *soll*. (Hilligen 1975: 29f)²

Den Einzelnen interessieren jene Situationen, in denen er existentielle Probleme und Aufgaben sieht. Diese Situationen müssen didaktisch so konstruiert sein, dass sie in sich selbst den Einzelnen und seine Probleme und Aufgaben zugleich mit den Problemen und Aufgaben des Überlebens und des guten Lebens enthalten. So wird einerseits die konkrete Analyse

1 Toynbee gibt als Quelle „Ellsworth Huntington: ‚Civilisation and Climate‘ [‚Kultur und Klima‘] S. 405-406 an, ohne die Auflage zu erwähnen. Das Buch erschien in 1. Auflage 1915 bei Oxford University Press und in 3. Auflage 1924 bei Yale University Press. Es dürfte sich also um einen fachwissenschaftlich gewichtigen Text handeln.

2 In der Neuauflage von 1976 gibt es an dieser Stelle diesen Zusatz: „Bei den Antworten auf die Frage nach dem ‚guten Leben‘ sind historisch zwei Stränge zu unterscheiden. Der eine Strang führt von Aristoteles über die Scholastik bis zu Vorstellungen von einem Gemeinwohl, das anthropologischen Wertvorstellungen – die als ahistorisch gedacht werden – entspricht. In diesen Vorstellungen sind Interessengegensätze eher störend; was das ‚Gemeinwohl‘ ist, wird interpretiert von denjenigen, die die Möglichkeit dazu haben – Wissen oder/und Macht besitzen. Der andere Strang führt über die Staatstheoretiker der Neuzeit, über die Aufklärung, Kant, Hegel und Marx. Hier wird Gesellschaft als eine Mögliche/Bessere gedacht; ‚gutes Leben‘ wird nur für möglich gehalten, wo das Wechselverhältnis, die Reziprozität von Einzelheit und Ganzem, gesehen wird; wo möglichst alle ihre Interessen erkennen und gleiche Chancen besitzen, sie durchsetzen zu können. Dieser Begriff ist hier gemeint.“ – Es muss an dieser Stelle nicht geklärt werden, ob Hilligen diese beiden Stränge des „guten Lebens“ richtig unterscheidet. Aristoteles jedenfalls wollte mit diesem Begriff eine Lebensweise beschreiben, die durch stabil gelingende politische Kommunikation und Partizipation bei unvermeidlicher sozialer Ungleichheit gekennzeichnet war. Es geht Hilligen unter dem „guten Leben“ um eine Welt, in der der Einzelne mit den anderen als freier Bürger unter Gleichen lebt. Die Beziehungen des Einzelnen zu seiner Umgebung – soziale Gruppe, Familie, Gemeinde, politischen Interessenvertretungen – nehmen deshalb großen Platz in Hilligens Schulbüchern ein.

möglich, andererseits kann an diesen problemhaltigen Situationen auch die Fähigkeit zur Verallgemeinerung gewonnen werden, damit vergleichbare Situationen vom Schüler erfasst werden können, eben der Pulsschlag von Verallgemeinerung und Rekonkretisierung.

Wie jedoch sollen sich Didaktiker, Lehrer und die Schülerinnen und Schüler angesichts der verschiedenen Chancen und Gefahren orientieren? Hilligen schlägt drei Optionen vor¹:

1. die Wahrung der personalen Grundrechte,
2. die Überwindung sozialer Ungleichheit,
3. die Möglichkeit von politischen Alternativen.

Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sollen im Politikunterricht Antworten auf die Herausforderungen suchen, Chancen und Gefahren erkunden und abwägen. Diese drei Optionen sollen dabei als Bewertungskriterien sowohl für die gegenwärtige Situation und ihren positiven und negativen Möglichkeiten als auch für die zu wünschenden politischen Entscheidungen helfen.

Aber kann es nicht sein, dass Hilligen hier ein Lehr- und Lernprogramm begründet, dass Schülerinnen und Schüler möglicherweise als moralische Überforderung erleben? Hier wären Klärungen zum Bürgerbild dieses politikdidaktischen Konzeptes erforderlich: Kann es wirklich voraussetzen, dass jeder Mensch politischer Aktivbürger sein möchte, wenn er nur intensiv über die existentiellen Probleme der Welt und seine eigenen aufgeklärt worden ist? Das Bild, das Fischer in „Der politische Unterricht“ vom Bürger hat, ist das des politischen Laien, der, wenn es ihn drängt, auch aktiv werden kann. Das ist wohl die realistischere Möglichkeit. Denn welche Lehrerin, welcher Lehrer möchte mit Hilligen jeden Tag auf's Neue und unverdrossen mit den Schülerinnen und Schülern existentielle Probleme der Menschheit und dazu noch die eigenen und die der Lernenden lösen?²

In dieser Weise wird deshalb in der Gegenwart sowohl in der politikdidaktischen Literatur als auch in Schulbüchern nur noch selten gefragt. Aber damit wird gleichzeitig ein fundamentaler Bereich politischer Bildung ausgeblendet: Den Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit zur eigenen Zeitdiagnose genommen³.

1.2.2 Das „Wie“ des Politikunterrichts: mit Martin Wagenschein

„Genetisch“ nennt Wagenschein seine Lehrweise, seine „Art des Lehrgangs“:

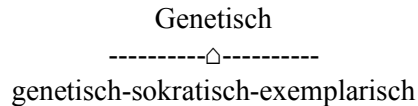
1 Hilligen 1975: 30

2 Genau genommen geht es hier um ein grundlegendes Problem des Verhältnisses von Politik und Pädagogik. Politik muss Herausforderungen erkennen, Gefahren abwehren und Gestaltungschancen wahrnehmen. Sie besitzt – hoffentlich – dazu die Möglichkeiten. Aber welche Möglichkeiten besitzt schon ein Schulkind, das noch nicht erkannt hat, dass von genau seinem persönlichen Verhalten (fast) *gar nichts* abhängt, was die Bewältigung globaler Herausforderungen betrifft und seine „kleinen“ Möglichkeiten von denen der „großen“ Politik noch gar nicht unterscheiden kann. Soll die Schule die Kinder wirklich für die großen politischen Aufgaben in die Pflicht nehmen?

3 Ausnahme: Die Schulbücher für die Berufsschulen „Politik gestalten“, an denen Peter Weinbrenner mitgearbeitet hat. (Kaiser u.a. 2003)

Didaktik des Politikunterrichts

Vielleicht sollte man aber gleich deutlicher sagen: genetisch-sokratisch-exemplarisch. Obwohl ich mich dreier Worte bedienen muß, um vorläufig zu kennzeichnen, was ich meine, so glaube ich doch, daß es etwas in sich Einheitliches ist. Wenn man nach einer einzigen Bezeichnung sucht, ist es mit dem Wort *Genetisch* am ehesten getroffen. Es ist in dieser Dreiheit führend:



Es gehört zur Grundstimmung des *Pädagogischen* überhaupt. Pädagogik hat es mit dem Werden zu tun: mit dem werdenden Menschen und – im Unterricht, als Didaktik – mit dem Werden des Wissens in ihm. Die *sokratische* Methode gehört dazu, weil das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte, sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht. Das *exemplarische* Prinzip gehört dazu, weil ein genetisch-sokratisches Verfahren sich auf exemplarische Themenkreise beschränken muß und auch kann. Denn es ist – ich sage nicht „zeitraubend“, sondern – „muße-fordernd“ und deshalb von hohem Wirkungsgrad. Und umgekehrt: ein streng exemplarisches Verfahren muß „*Genetisch*“ sein. Denn die besondere Art „Gründlichkeit“, die zu ihm gehört, ist erst mit dem Attribut des „Genetischen“ ganz erreicht. (Wagenschein [1966] 1999: 75f)

Die Reihung dieser drei Schlüsselbegriffe ist in ihrer Weiterentwicklung der Wagenscheindidaktik zur Lehrkustdidaktik geändert worden. Berg beschreibt Wagenscheins Lehre mit der Trias „genetisch – sokratisch – exemplarisch“ im „Grundbuch der Lehrkustdidaktik“ (Berg/Schulze 1995: 356). Schulze beschäftigt sich in diesem Band in seinem Aufsatz zur Lehrstück-Dramaturgie (Berg/Schulze 1995: 356) nach allgemeinen Überlegungen zu Dramaturgie und Unterricht erst mit dem Exempel, dann mit der genetischen Schwelle, die im Erkenntnisvorgang überwunden werden muss, und danach mit der dramaturgischen Arbeit, die diese Überwindung gestaltet. Klafki verwendet (in Berg/Schulze 1997: 27ff) die Reihenfolge „exemplarisch-genetisch-sokratisch“ und von ihm stammt der Vorschlag, „sokratisch“ gegen „neosokratisch“ auszuwechseln.

Wagenschein	Schulze	Klafki
genetisch	exemplarisch	exemplarisch
sokratisch	genetisch	genetisch
exemplarisch	dramaturgisch	sokratisch/ neosokratisch

Tabelle 3 Die Methoden-Trias der Lehrkunst

Es kommt darauf an, unter welcher Perspektive diese Prinzipien gesehen werden und beschrieben werden sollen. Schaut man von ganz „oben“, von einem Standpunkt, der die Lernentwicklung des Einzelnen im Kulturstrom sieht, dann muss die Reihung mit „genetisch“ beginnen. Denn in der Entwicklung erkennt der Einzelne am Wachstum des Exempels die Zusammenhänge; ohne diese genetische Bewegung ist das Exempel stumm.

Didaktik des Politikunterrichts

Schaut man dagegen planend auf einen Unterricht, dann gehört „exemplarisch“ nach vorne, soll doch die Lerngruppe anhand eines einzelnen Gegenstandes in einen Gegenstandsbereich eingeführt werden. Die Reihung exemplarisch-genetisch¹ bestimmt den Ablauf des Lehr-Lern-Vorganges näher. „Sokratisch“ gibt Auskunft über eine Methode im Verhältnis Lehrer-Schüler-Gegenstand. Genetisch und sokratisch bestimmen also näher, wie mit dem Exempel im Unterricht umgegangen werden soll. Versteht man „sokratisch“ nicht nur als Hinweis auf eine bestimmte Technik der Gesprächsführung, sondern – wie in den frühen Platon-Dialogen – als einen dramatischen Erkenntnisvorgang (s. S. 86ff), dann umfasst der sokratische Dialog genauso die Erkenntnisgenese wie die Dramatik des Lerngeschehens² selbst. Sowohl das Sokratische als auch das Dramatische sind (nur) eine nähere Bestimmung des Genetischen. Vom Standpunkt der Unterrichtsplanung³ sieht der Zusammenhang dieser Begriff dann so aus:

exemplarisch - (genetisch- sokratisch)
dramatisch)

Ich gliedere diesen Abschnitt deshalb anders als Wagenschein: exemplarisch-genetisch-sokratisch. Das entspricht der politikdidaktischen Entwicklung: Mit dem Fall (Fischer) oder der problemhaltigen Situation (Hilligen) sollen die Schülerinnen und Schüler über einen bestimmten Erkenntnisweg, zu dem wiederum ein bestimmter Stil der Verständigung innerhalb der Lerngruppe und zwischen der Lerngruppe und dem Lehrer, der auf Verstehen, Beurteilen und Entscheiden zielt, in einen größeren Zusammenhang exemplarisch eingeführt werden:

Fall/Situation - Ursache/Ziel/Entscheidung - demokratischer Unterrichtsstil

1.2.2.1 Exemplarisch lehren und lernen

Das Problem des Politikunterrichts war für Fischer und andere, dass die Schülerinnen und Schüler in ihm lauter Richtigkeiten lernten, die keinen Bezug zu ihnen hatten: „existentiell unverbundliche Sachorientierung, Vermittlung und Verbreitung politischen Spezialistenwissens“⁴. Man konnte sagen, wie die politischen Institutionen funktionierten, denn es stand ja im Lehrbuch. Aber warum sind sie gerade so „gebaut“ und nicht anders? Das Wissen der Lernenden schien zwar entfaltet, aber nicht angeeignet.

1 Wagenschein berichtet von den „genetischen Plaudereien“ Ludwig Schlesingers, eines seiner Mathematikprofessoren. Sie „... machten mir klar, daß die großen Entdeckungen und Ideen Gewicht und Zauber verlieren, wenn man sie uns nur in ihrem Zustand *nach* der Tat, wie selbstverständliche und widerspruchsfreie Definitionen berichtet.“ (Wagenschein [1983] 202: 19f)

2 „Das Bildungsgeschehen ist weitgehend dramatisch bestimmt und hat insofern auch einen kathartischen Sinn.“ (Hausmann 1959: 144)

3 Lehrkunstdidaktik als Lehrstückdidaktik nimmt an dieser Stelle also einen engen Standpunkt ein, Lehrkunstdidaktik als Kulturdidaktik (s. S. 126ff) müsste mit Wagenschein das Genetische in den Vordergrund stellen: genetisch-dramaturgisch (nicht: -dramatisch)-exemplarisch.

4 Fischer 1960: 22

Didaktik des Politikunterrichts

In der zweiten Auflage von „Der Politische Unterricht“ bezieht sich Fischer¹ ausdrücklich auf Martin Wagenschein als Vorbild für fachdidaktische Arbeit im Horizont der damaligen allgemeindidaktischen Diskussion, wenn er auch nicht mitteilt, wie weit er sich diesem Vorbild verbunden fühlt. Zunächst ist also eine ausführliche Darstellung der Didaktik Martin Wagenscheins erforderlich, immer schon mit Blick auf die Gießener politikdidaktische Schule und auf den Politikunterricht.

Wagenschein war Physikdidaktiker. Er wandte sich gegen die Vorherrschaft des mit Lehrsätzen arbeitenden darlegenden Unterrichts. Dadurch werde jedes wirkliche Verstehen blockiert. „Verstehen“ muss gelehrt² werden.

Es genügt nicht, Sätze zu lehren („Die Erde läuft um die Sonne“); es genügt auch nicht, sie zu veranschaulichen („So wie dieser Apfel um die Lampe“). – Und doch kommen wir meistens nicht weiter.

Wir müssen *verstehen* lehren. Das heißt nicht: es den Kindern nachweisen, so daß sie es zugeben müssen, ob sie es nun glauben oder nicht. Es heißt: sie einsehen lassen, wie die Menschheit auf den Gedanken kommen konnte (und *kann*), so etwas nachzuweisen, weil die Natur es ihr *anbot* (und weiter anbietet). Und wie es dann gelang und je neu gelingt.

Das ist viel leichter möglich, als wir Lehrer nach dem Unterricht, den wir selber als Kinder und Studenten erfahren haben, glauben können. Die Wege der Beobachtung und des Denkens lassen sich schlichten, ohne an Exaktheit zu verlieren.

Wir kennen das weniger aus Lehrbüchern als aus der Geschichte. Hier wieder nur selten aus einem Abriß der Geschichte der Astronomie oder der Physik. Mit Sicherheit aber aus den Aufzeichnungen der „alten Forscher“ selber (Kopernikus, Kepler, Galilei, Guericke, Descartes, Pascal, Newton) aus der Zeit, da die Naturwissenschaft in einem dramatischen Geschehen entstand. Die „alten“ Forscher sind in Wahrheit die jungen, die frühen. Dort wird der Lehre auf den Ton des ursprünglichen Entdeckens gestimmt, der ihm aus den Fragen der Kinder wieder entgegenkommt.

Er darf niemals überreden wollen. Er sollte, im Gegenteil, zum Widerspruch ermutigen. Sonst erfährt er diese Fragen der Kinder nicht und nie ihre so scheuen wie klugen Gedanken.

Er sollte viel Zeit geben. Und der an der Tür Vorübergehende sollte die Stimme des Lehrers am wenigsten hören. Nachdenklich stimmende Kinderstimmen, das wäre das Richtige. (Wagenschein [1967] 1995: 311)

Die Erklärungen, die der Lehrer gibt, sind nicht falsch. Sie sind Vereinfachungen des gegenwärtigen Wissens mit Hilfe alltäglich-bekannter Vorstellungen. Der Apfel läuft um die Lampe wie die Erde um die Sonne. Laufen Äpfel um Lampen? Der von Wagenschein vorgestellte Lehrer modelliert das noch Unbekannte am schon Bekannten, aber so, dass der Unterschied zwischen dem Unbekannten und dem Bekannten eingeebnet wird. Das Unbekannte löst sich spannungslos im Bekannten auf.

Aber auch die bloße Darlegung des gegenwärtigen Wissenschaftsstandes verschafft kein Verständnis des Sachverhalts. Im schlechtesten Fall endet sie beim Auswendiglernen von Formeln und Sätzen, entsprechend dem Vokabellernen beim Lernen einer Fremdsprache. „Verstanden haben“ heißt, eine Erkenntnis gegen Irritationen und Widersprüche gewonnen haben und verteidigen können.

¹ Fischer 1965: 24

² Deshalb der Buchtitel: Verstehen lehren. (Wagenschein [1968] 1999)

Didaktik des Politikunterrichts

Schulunterricht soll bilden, das zu unterrichtende Wissen soll subjektiv angeeignet werden. Der physikalische Laie soll Auskunft über Gründe geben können, wenn er ein Phänomen verstanden haben will. Wissen muss transformiert werden¹.

Deshalb lernt Wagenschein bei den Entdeckern, denn sie haben diese Transformationen als erste vollzogen: Von ihren Erfahrungen zu ihren Fragen, dann zu ihren Ergebnissen und zum Schluss zur Mitteilung der Ergebnisse an andere, auch an ihre Schüler. Sie können Gründe angeben können, weshalb sie eine Erscheinung so und nicht anders erklären. Sie sind einen Weg des Erkennens und Denkens und oft auch Lehrens gegangen, der zunächst dem Lehrer zeigt, wie die Erkenntnis gewonnen wurde. Wie sieht dann der Unterricht aus?

Gruschkas Beschreibung von Unterricht und Konzept Wagenscheins ist auch deshalb von Interesse, weil er nicht zum Kreis der Wagenscheinschüler gehört:

Die Schüler werden von Wagenschein in aller Konsequenz wie kleine Wissenschaftler behandelt. In seinen Lehrgängen wird nur dort etwas gezeigt, wo davon auszugehen ist, dass die Kinder die Lösung ohne einen Tip nur mit nicht zu rechtfertigender Mühsal und erst nach einem unvermeidbar langen Zeitraum des Suchens finden. Wagenschein behauptet, dass solche, den Erkenntnisgang vorantreibenden Hilfestellungen nur selten erforderlich werden. In der Regel geht es in seinen Lehrgängen so zu, dass die Schüler weitgehend selbständig das Problem in seiner ganzen Komplexität erarbeiten. Sie erfinden im Prinzip das Rad neu. ...

Aus den nachgestellten Unterrichtsszenen, die Wagenschein uns geliefert hat, lässt sich prägnant mitvollziehen, wie er seine sokratische Lehre organisierte.

Den Schülern wird ein Phänomen vorgestellt bzw. ein sie gegebenenfalls reizendes Problem präsentiert. Die Frage, die das Phänomen aufwirft, soll sie überraschen, sie soll naive Deutungen provozieren und sie sogleich als nicht zureichend erkennbar machen. Danach werden [sie; HL] neue Hypothesen hervorrufen, deren Verfolgung interessant zu werden verspricht. Die Schüler und der Lehrer äußern Fragen und geben darauf Antworten, die bloß naiv klingen, von Unwissenheit nur oberflächlich künden, in Wahrheit so geartet sind, dass sie schnell in das Zentrum grundlegender Fragen der Physik und Mathematik rühren. Die heuristische Hilfslosigkeit bezieht sich auf das Merkwürdige des plötzlich zum Problem gewordenen Phänomen. Bezogen auf die Physik geht es häufig darum, zu zeigen, dass das für den naiven Beobachter als notwendig oder unwahrscheinlich sich Darzustellende, ganz anders existiert und erklärt werden muss: An sich dürfte man während des Tages den Mond nicht sehen, denn der Mond geht doch wohl erst auf, wenn die Sonne untergeht. Der durch das Sonnenlicht hervorgerufene Schatten der Erde auf der Oberfläche des Mondes sorgt bei Nacht, also, wenn die Sonne untergegangen und es auf der Erde dunkel geworden ist, dafür, dass der Mond hell am Himmel steht. Je nachdem, wie groß der Schatten ist, sehen wir ihn einmal ganz und dann nur eine Sichel. Wenn aber die Erde den Schatten auf den Mond wirft, ist es schwerlich möglich, dass wir bei hellichtem Tage eine Mondsichel im Sonnenlicht erblicken können!? Aber wir sehen sie! Oder: Wir wissen alle, dass der Stein, den wir fallen lassen, in bestimmter Weise zu Boden fällt. Aber können wir auch erklären, warum er das tut? Wir haben dafür eine Erklärung, aber erklärt sie deswegen auch das Phänomen? Während der Stein fällt, dreht sich die Erde rasend um die eigene Achse, deswegen dürfte der Stein eigentlich nicht im rechten Winkel zu der Stelle auftreffen, oberhalb derer er losgelassen wurde? Wir beobachten das Licht und stellen eine Brechung des Lichtes durch die Wasseroberfläche fest. Aber wie sollen wir sie erklären? Oder: Die Schüler haben die Prim-

¹ Grammes über Wagenschein, die Wissensformen und die Aufgabe des Schulunterrichts in Grammes 1998: 82-102. Zu den verschiedenen Wissensformen nach Grammes s. S. 317ff.

Didaktik des Politikunterrichts

zahlen kennengelernt, nun reizt sie herauszufinden, ob die Anzahl der Primzahlen begrenzt ist und wenn nicht, wie bewiesen werden kann, dass in einem offenen Zahlenraum notwendig der letzten erkannten Primzahl noch eine weitere folgen wird.

Zu all diesen Phänomenen und Fragestellungen produzieren die Schüler Erklärungen, verwerfen und produzieren sie Hypothesen und überprüfen sie. Wagenschein gibt Hinweise, wie man die Hypothesen verfolgen kann und er erschüttert Scheingewissheiten mit Blick auf experimentelle Überlegungen, die Täuschungen der Schüler belegen, ohne dass er freilich wie Sokrates als ‚Zitterrochen‘ auftreten würde.

Das didaktische Geschick besteht darin, den Bildungsgang genetisch auszukonstruieren. Wie muss also die Beweisführung oder der Erkenntnisgang strukturiert sein, dass er sowohl die interne Logik der Sache zu entfalten erlaubt, als auch den Erkenntnisgang der Schüler in seinen Phasen des Verstehens und Fragens widerspiegelt? ...

Wagenschein hat zuweilen mit strenger Führung das sokratische und das genetische Prinzip verfolgt. ...

Wagenschein verlangt drittens in seinen Lehrbeispielen den Nachweis des Exemplarischen. „Das Exemplarische liegt hinter dem Stoff“, sagte einmal ein junger Volksschullehrer in einer Diskussion. Es liegt hinter *ihm* und *auch* hinter der Methode des Faches; das Wort ‚hinter‘ sagt aber, dass man nicht ‚dahinter-kommen‘ kann, es sei denn *über* den Stoff *durch* die Methode, aus dem Fach heraus“ ... Hierfür ist es notwendig, ergänzend reflektiert auf die Methode des Beweisens einzugehen und anschließend eine systematische Form der „Expansion“ durchzuführen. ...

Zu Beginn sollte der Gegenstand dagegen behandelt werden, als sei er voraussetzungslos einzuführen. Sukzessive soll er dann in seinen Voraussetzungen und Konsequenzen entfaltet werden. In dem Sinne gibt es für Wagenschein kein Curriculum als Entfaltung der Fachsystematik, sondern allein die Expansion vom Phänomen über das Problem und seine Lösung zu dem Referenzsystem, das den Kontext der Problemlösung abgibt. Damit plädiert Wagenschein energisch für eine *didaktische* Lösung des Sachproblems. Sie geht vom Bildungsanspruch der Sache aus, der die jeweilige Aufmerksamkeit des Schülers gilt. Eben:

„Mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist.“

Für den Schüler ist nichts leicht, weil es fachlich als elementar und einführend ausgegeben wird, sondern alles komplex und voraussetzungsreich, sobald es Thema der eigenen Bildung geworden ist. Aber dies wird nicht als eine programmatische Erklärung des Lehrers vorgetragen, damit der Schüler weiß, auf was er sich einlässt, sondern es ergibt sich aus der Verwicklung mit der Sache. Im Medium der Sache findet statt, was Wagenschein bewusst Selbsterziehung nennt: „Jeder sollte in sich selbst darüber klar werden, auf welchen *letzten* Überzeugungen seine Urteile über ein bestimmtes, rational *nicht* auflösbares Wirklichkeitsgebiet beruhen. Er sollte Ordnung in seinen Überzeugungen haben, ‚mit sich ins reine kommen‘.“ (Gruschka 2002: 427ff; ohne die Quellenangaben zu Wagenschein)

Manche sagen, Wagenscheins Unterricht sei an seine charismatische Person gebunden gewesen und habe für den „normalen“ Lehrer keine Bedeutung. Aber Hans Christoph Berg und sein Kreis haben Wagenscheins Unterrichtsberichte nicht nur gelesen, sondern den dort von Wagenschein berichteten Unterricht wieder inszeniert¹. Es gelingt.

Die Pointe eines Unterrichts nach Wagenschein ist: Den Schülerinnen und Schülern den zu klärenden Sachverhalt möglichst unverstellt zeigen. „Rettet die Phänomene!“² Die didak-

¹ Vor allem Aeschlimann in seiner von Berg betreuten Dissertation „Mit Wagenschein zur Lehrkunst“. (Aeschlimann 1999)

² Der Titel eines Vortrags von Wagenschein. (Wagenschein [1976] 1995)

tische Inszenierung soll sich nicht zwischen Gegenstand und Schülerinnen und Schüler stellen, sie soll vielmehr den Blick auf den Gegenstand in einer Weise ermöglichen, die des Lehrers nur wenig bedarf, damit der Gegenstand sich selbst zeigt. Wagenschein bevorzugt dabei solche Inszenierungen, die jene Situation wiederholen, in der die Entdeckung eines Sachverhaltes geschah¹. Die Schülerinnen und Schüler treten an die Stelle der alten Forscher. Sie entdecken für sich, was für alle schon entdeckt ist.

Das Phänomen wird exponiert. Es erregt jenes Erstaunen, das schon der Erste, der es verstehen wollte, erfahren hat. Es greift tief, Berg beschreibt das so:

Diese greifbare und fühlbare Wirklichkeit muß nun auch in voller Geistesgegenwart ergriffen und durchgeföhlt, muß voll erlebt und durchdacht werden können, man soll mit Leib und Seele bei der Sache sein dürfen: die riesigen Zeiträume müssen als entsetzlich oder auch als entlastend, als unmenschlich, übermenschlich empfunden werden dürfen. Die philosophische Erschütterung über unsere winzige, ja nichtige Lebensspanne: solche bewegenden Fragen sollen auch das Lernen bewegen dürfen, denn wer solche existentiellen Fragen als unwissenschaftlich abschneidet, der belehrt nicht mehr den ganzen Menschen, sondern bloß noch (vielleicht) einen Teil seines Kopfes, den Intellekt; der Lernprozess wird nicht zum Erlebnis. (Berg in Wagenschein 1999: 165)

In dieser Situation müssen die Schülerinnen und Schüler nach Berg insbesondere zwei Tugenden entwickeln, die

... nicht willkürlich gesetzt (sind; HL), denn ohne sie wird die Eigenart authentischer Wissenschaft verfehlt. (Berg in Wagenschein 1999: 167, er bezieht sich auf Wagenschein [1966] 1999: 76f)

1. Sie benötigen produktive Findigkeit der Aufgabe gegenüber, vor der sie stehen. – Professionelle Schülerinnen und Schüler schauen im Unterricht immer mit mindestens einem Auge auf den Lehrer, um seinem Gesicht das „Was will er hören?“ abzulesen. – Eben deshalb wartet der Lehrer bei Wagenschein häufig schweigsam.
2. Sie benötigen einen kritischen Blick auf ihre eigene Arbeit. Sie selbst sollen kontrollieren und prüfen, wie weit sie das Phänomen geklärt haben.

Das am Gegenstand zu Lernende muss sich beim Lernenden „einwurzeln“. Die Sonne des Physikunterrichts kann keine andere sein als die, die die Schülerinnen und Schüler sehen; die Sonne, die am Himmel leuchtet, muss gegenwärtig sein, wenn die Sonne Keplers besprochen wird.

Wissenschaft betrachtet ihre Gegenstände unter bestimmten Aspekten. Die Physik fragt nach den Kräften in der Natur, die Chemie nach den Stoffen, die Politikwissenschaft nach Politik als einem spezifischen Modus des gesellschaftlichen Lebens². Wissenschaft beschränkt ihren Gegenstand, um – etwas an ihm – sehen zu können.

¹ Es geht um eine „originale Begegnung“. (Roth [1949] 1965: 109-118)

² Eine umfassendere Definition s. S. 436.

Didaktik des Politikunterrichts

Sobald Physik als ein besonderer Aspekt erkannt ist und auch gelehrt werden soll, kann man den Folgerungen nicht ausweichen:

1. Als ein beschränkender Aspekt kann sie *nur genetisch* wirklich verstanden werden, denn man muss zuerst die unbeschränkte Wirklichkeit unmittelbar vor sich haben, um überhaupt bemerken zu können, daß beschränkt wird. Mit anderen Worten: „Wissenschaftsorientiert“ kann nicht werden, wer nicht in den Anfängen der Wissenschaft heimisch geworden ist und dann ihr Fortschreiten kritisch verfolgt hat.
2. Der unmittelbare Umgang mit dem Phänomen ist der Zugang zur Physik.
3. Phänomene können nicht mit schon isoliertem Intellekt, sie müssen mit dem ganzen Organismus („am ganzen Leibe“) erfahren werden. Auch wir müssen anfangs unbeschränkt sein.
4. Apparaturen, Fachsprache, Mathematisierung, Modellvorstellungen sollten nicht eher auftreten, als bis sie von einem beunruhigenden Phänomen gefordert werden.
5. Auch auf höheren und späteren Stufen der Abstraktion muss der Durchblick bis zu den Phänomenen und auch der Rückweg zur Umgangssprache immer offen gehalten werden.
6. Das Feld des Schulunterrichts ist nicht schon die hastig bestiegene Ebene der physikalischen Begriffe. Das Feld der Schule ist der Weg zwischen den Phänomenen und der physikalischen Denkwelt, hin und auch wieder zurück.
7. Die Schule soll (in der Grundschule und in der Sekundarstufe I), anders als bisher, so lehren, daß aus allen Schülern wissenschaftsverständige Mitbürger werden. Dann können einige von ihnen fundierte Fachleute werden, und zwar solche, die auch mit den Laien sich zu verständigen fähig sind.
8. Das Fachstudium der Physiklehrer muss also einen anderen Charakter haben als das des Diplomphysikers: einen genetischen. (Wagenschein [1976] 1995: S. 96f)

Hier wird der ausgesprochen demokratische Charakter der Pädagogik Wagenscheins deutlich: Wissenschaft – und was sonst noch eine „höhere“ Form von Kenntnis sein könnte – muss so gelehrt werden, dass

1. jeder Schüler – jeder Mensch! – aus seiner Welt und seinen Erfahrungen heraus einen Zugang zu den grundsätzlichen Fragen findet, und
2. es zwar einen Unterschied zwischen „Laien“ und „Fachleuten“ gibt, jedoch keinen Graben, schon gar keine Herrschaft der Fachleute über die Laien.

Auch der Politikunterricht darf nicht voraussetzungslos im Kontext sozialwissenschaftlicher Theorien, Modellvorstellungen und Kategorien beginnen – das wäre nur eine andere Fassung des Fehlers der frühen Institutionenkunde, auf deren Krise Fischer und Hilligen antworteten –, sondern muss von den von Schülerinnen und Schülern wahrnehmbaren Phänomenen des Politischen ausgehen, um von dort her zu wissenschaftlich begründeten Erkenntnissen zu kommen¹. Auch „fernliegende“ politische Ereignisse haben oft ihre Resonanz im Umfeld von Schülerinnen und Schülern. In dieser Resonanz ist das Phänomen zu erspüren, dass den Schülerinnen und Schülern erkenntnisträchtig werden kann. Dieses Phänomen kann sich auf ein aktuelles Ereignis beziehen, muss es aber nicht. Aber es muss eine wichtige politische Frage wieder spiegeln und sich in der sicht- und greifbaren Nähe der Schülerinnen und Schüler befinden.

¹ Das ist nicht dasselbe wie der in Lehrplänen und Schulbüchern oft zu findende Gang „von der Nähe (= Familie) zur Ferne (= ‚große Politik‘ im Staat bis hin zur internationalen Politik)“.

Didaktik des Politikunterrichts

Dieser Weg von der Welt der Phänomene zur Welt des Wissenschafts-Wissens und/oder Institutionen-Wissens muss Schülerinnen und Schülern durchschaubar sein. Das geht nur im exemplarischen Verfahren, das den Ausgang von einem Phänomen nimmt. Ein Exempel ist ein Phänomen, von dem aus ein für Schülerinnen und Schüler versteh- und beschreibbarer Weg in eine (anfängliche) Stufe wissenschaftlicher Erkenntnis möglich ist.

Man kann das Exemplarische Lehren vorläufig so definieren: Es erschließt einen „Gegenstand“ (der immer etwas Komplexes und Aufforderndes haben muss) im Sinne einer bestimmten Disziplin. Die mit dieser Eröffnung verbundene Einschränkung – des Gegenstandes wie des Erschließenden – soll dabei spürbar oder gar bewusst werden. Das Thema soll auf diese Weise also „ausstrahlen“ nach zwei Seiten hin: auf *das Ganze der „geistigen Welt“* und auf *das Ganze der Person des Lernenden.*“ (Wagenschein [1963] 1995: 214)

Es muss zu jenen Elementaria eines Faches führen, auf denen das fachliche System aufgebaut ist. Das Elementare

... ist jenes Einfache, das „nicht so einfach“ ist, und mit dem die Schule deshalb nicht beginnen kann. Für den fertigen Könnler das erste, das er „ansetzt“, für den forschenden Neuling das Letzte, das aus der komplex seltsamen Erscheinung Auszugrabende. ... Der Unterricht *kann nicht mit dem Elementaren beginnen*, er muss darauf zusteuern. Sind die elementaren Sätze dann angeeignet, so bedeuten sie beherrschende Schlüsselstellungen.“ (Wagenschein [1956] 1999: 39f)

Die Welten, mit denen Physik und Politik sich befassen, bieten den Schülerinnen und Schülern eine unüberschaubare und verwirrende Menge an Phänomenen. Phänomene sind jenes, was jedermann zugänglich ist oder mit nur geringer didaktischer Zubereitung leicht zugänglich gemacht werden kann. Darin sind jene exemplarischen Phänomene zu suchen, die zum Elementaren führen können und so einen Beitrag zur Erschließung des Systems leisten. Der innere Rhythmus dieses Unterrichts geht so:

Phänomene → Elementares → System

Berg beschreibt Wagenscheins Verständnis vom exemplarischen Unterricht so:

Exemplarisch ist der Lehrgang, wenn ein erstaunliches und möglichst alltägliches Phänomen die Fragequelle ist und bleibt und wenn die Antworten in die Weite der Welt und in die Tiefe der Philosophie führen. (Physik ohne Metaphysik bleibe oberflächlich.) (Berg in Berg/Schulze 1995: 356)

Der Politikunterricht kann nicht anders vorgehen wollen. Der Bürger, der Politik interessiert verfolgt und an den wesentlichen politischen Handlungen selbstbestimmt teilnehmen kann, ist ein Minimalziel¹. Politik darf diesem Bürger nicht als eine Angelegenheit von Ex-

¹ Für Hilligen beispielsweise soll der Politikunterricht auf die Herausforderungen mit ihren Chancen und Gefahren vorbereiten. Grammes zielt Handlungsfähigkeit an: „Die jungen Bürgerinnen und Bürger müssen lernen, sich auf dem differenzierten und daher schwierigen gesellschaftlichen Parkett angemessen zu bewegen und wirkungsvoll einzumischen...“ (Grammes in Pohl 2004: 272f).

perten erscheinen, die ihm verschlossen bleibt. Natürlich wird auch dieser interessierte Bürger nicht jeden Politikbereich „beherrschen“. Das gelingt selbst hauptberuflichen Politikern nicht. Aber der zukünftige Bürger muss die Erfahrung gemacht haben, dass er in die weiten Bereiche der Politiker hineinschauen kann, weil er an ausgewählten Beispielen, also im exemplarischen Verfahren, entsprechende Erfahrung gemacht hat, und dabei soll er einen auch philosophisch begründeten „philosophischen Blick“ auf die Phänomene der Politik haben können.

Dieser demokratische Charakter von Unterricht und Wissenschaft gelingt dann, wenn das Lernen seinen Ausgang bei dem für den Laien sichtbaren Phänomen nimmt und von dort in das jeweilige System des jeweiligen Wissens vorstößt. Besonders an Rudolf Engelhardts Unterricht über die SPIEGEL-Affäre (s. S. 46) lässt sich diese Qualität eines demokratischen Unterrichts zeigen: Vom öffentlich wahrnehmbaren politischen Phänomen geht der Weg über die Erfahrung der „kleinen“ Kontroverse im Klassenzimmer zur Kontroverse in der „großen“ Politik und von dort zu Institutionenwissen und Grundgesetz. Gebildeter demokratischer Laie ist in der Demokratie, wer zu den verschiedenen Formen des Wissens und des Handelns – denen des Alltags, der Schule, der Wissenschaft und der Institutionen – einen Zugang findet.

Im Mathematikunterricht kann der Satz des Pythagoras das Elementare sein, im Politikunterricht Vorgang und Notwendigkeit von Machtkontrolle und Gewaltenteilung. Vorgang und Notwendigkeit sind dabei nicht dasselbe: Das eine meint Verfasstheit und Praxis gegenwärtiger Institutionen, die man schnell erklären könnte, das andere deren Genese und Begründung, die zu der Einsicht führen, dass Gewaltenteilung ein unverzichtbares Prinzip eines menschenwürdigen politischen Systems ist. Genetischer Unterricht befasst sich mit der Notwendigkeit von Machtkontrolle und Gewaltenteilung, um ihren gegenwärtigen Vorgang verständlich zu machen.

Der Unterricht muss zugleich die Möglichkeit „fundamentaler“ Erfahrung geben: Ein Gegenstand fängt an zu leuchten, würde Wagenschein sagen. Diese „fundamentalen Erfahrungen“ zielen auf das, was Fischer als „existenzkonstitutiv“ ansieht. Gewaltenteilung hat mit dem Wesen des Menschen, wie es sich in der Geschichte immer wieder zeigt, zu tun: Es gibt bei vielleicht jedem Menschen eine Schattenseite, die sich zeigt, wenn andere Menschen nicht immer wieder korrigierend auf ihn einwirken; wir bedürfen des Blicks der anderen, wenn wir uns selbst im Griff behalten wollen. Keiner darf sich selbst zu sehr trauen. Wer Einfluss in der Politik hat, verliert sich selbst, wenn er sich nicht im kritischen Blick der anderen erfährt¹. Dies muss aber nach Regeln geschehen, darf nicht zufällig bleiben. Deshalb müssen die Aufgaben des Einzelnen begrenzt bleiben, der eine ist für die Gesetze zuständig, der andere für das Regieren. Die notwendige Selbstbegrenzung des Einzelnen verlangt die Selbstbegrenzung der Institutionen, und die Zusammenarbeit der Einzelnen die Zusammenarbeit der Institutionen. Die Teilung der Gewalten hat ihren Grund in Erfahrungen, die jeder Einzelne mit sich selbst machen kann, auch in einer Unterrichtsstunde. Fundamente im Einzelnen und in der Sache werden hier berührt. Ur-Ereignisse können dazu erzählt werden; Erfahrungen werden dann auf den Begriff gebracht: Als Elementaria des Politikwissens, eine fundamentale

¹ So schon die Kritik an der Monarchie in Herodots Verfassungsdebatte (Herodot [Historien III,80] 1957: 103), vgl. S. .

Einsicht ausdrückend – „Nur mit gegenseitiger Kontrolle kann es auf Dauer in der Politik gut gehen!“ – , eben existenzkonstitutiv.

Warum ist es so wichtig, es den Schülerinnen und Schülern so zu zeigen, dass sie es in ihrer Existenz, also vom Grunde ihrer Seele¹ her erfassen können?

Sollte nicht auf diesem reinen Feld der Unterricht einsetzen, lange verweilen und seine exemplarischen Erfahrungen machen lassen? Und nicht, wie es heute noch möglich ist, in der Sexta damit, dass im Winter „der Mensch“ drankommt und zwar zuerst in der Gestalt des „Knochenjohann“, der aus dem Schrank geholt wird? Man kann das Lebendige nicht toter anfangen. Und so geht es dann häufig weiter an all den Skeletten und Bälgen entlang durch das System hindurch. Als Gegenstück zitiere ich einen pädagogisch gerichteten Satz Portmanns aus seinem Aufsatz über die Blattgestalten ...: „Jede liebevolle hingebende Betrachtung der Naturgestalten, auch eine schlichte Sammlung von Blättern, regt Heilkräfte der Seele an.“ Wie sehr hier pädagogische, in der heutigen Schule fast vergessene Saiten angeschlagen werden, zeigen die Worte „Heilkräfte der Seele“. Der Unterricht, wenigstens der Gymnasien, hat nur selten im Sinn, dass die Betrachtung des Gegenstandes heilend auf den Lernenden zurückwirke; er ist fast ausschließlich darauf gerichtet, den Gegenstand denkend zu zergliedern und diese Kunst zu üben. Sie behält aber nur dann ihre hohe bildende Kraft, wenn sie von dem tieferen Seelengrund nicht durch einen Riss abgetrennt wird. (Wagenschein [1956] 1999: 49f)

Was Wagenschein hier geschrieben hat, klingt heute seltsam. Soll auch Politikunterricht „die Heilkräfte der Seele“ ansprechen? Fischer würde sicher zustimmen: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbst und die Welt, in der sie leben, besser verstehen können, damit sie mit sich selbst in ihr besser leben können. Er hat die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen, um den Unterricht ihnen anpassen zu können; er muss phasengerecht sein (s. S. 106).

¹ „Vom Grunde ihrer Seele her“: Wenn ich an gegenwärtige didaktische Veröffentlichungen denke, scheint mir, dass kaum einer der dort schreibenden Autoren mit dieser Formulierung etwas anfangen könnte. Denken sie eigentlich daran, dass es um Kinder und Jugendliche geht, die in der Welt heimisch werden wollen? Und: Hat nicht der Politikunterricht – neben Religion und Ethik/Philosophie – hier eine Aufgabe? – Fischer hätte dazu etwas zu sagen gewusst.

Gang der Gesetzgebung – eine Übersicht

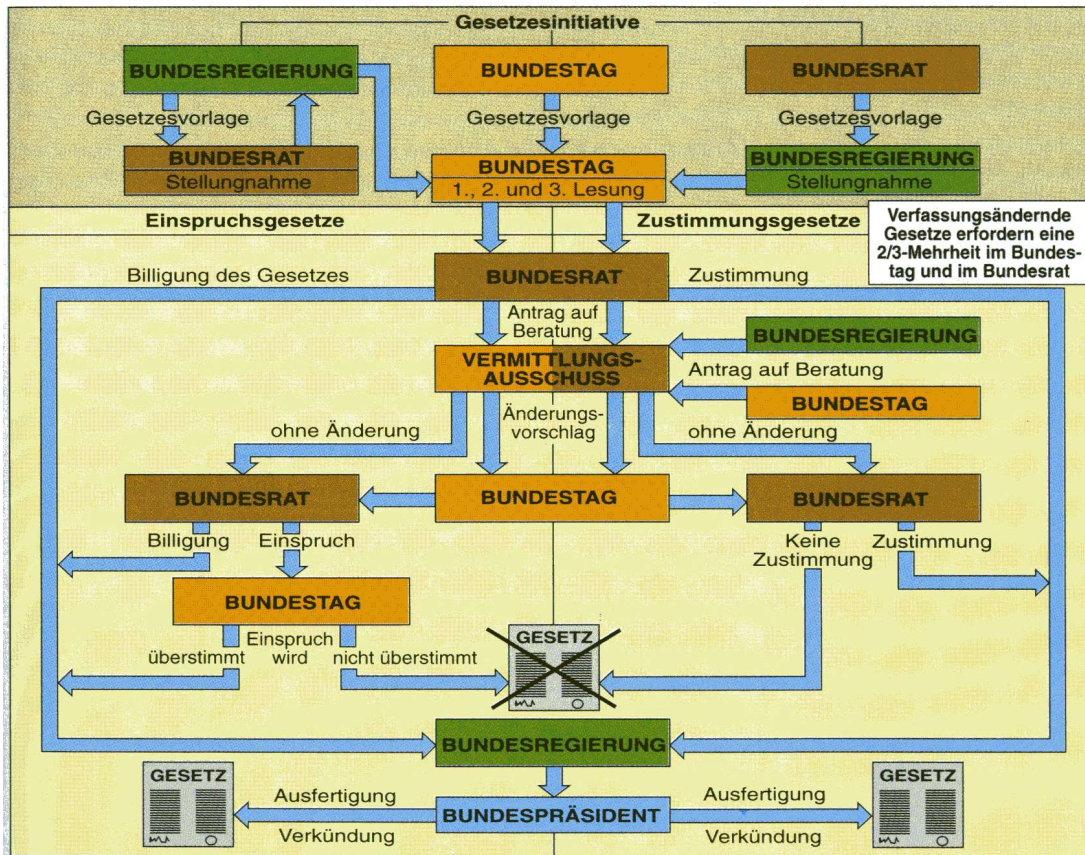


Abbildung 1 Gang der Gesetzgebung

Welche Wirkungen hat es auf Schülerinnen und Schüler, wenn politische Prozesse an einem Schaubild von staatlichen Institutionen erklärt werden, das den Gleisplänen¹ von Rangierbahnhöfen nach gebildet zu sein scheint, dem „Knochenjohann“ des Politikunterrichts? Ist ein Politiker so etwas wie ein Lokomotivführer? Oder arbeitet er auf einem Stellwerk? Ist Politik so etwas wie das Erstellen von Fahrplänen? Und ist dann nicht ein Politiker – die ganze Politikerschaft – schuld, wenn ein Zug entgleist? Oder ist Politik eine Rangiertechnik? Und sind unsere Politiker dann nicht alle schlechte Politiker, weil sie schlechte Rangierer sind? Ferner: An den Gleisplänen, kann ich, der kleine Schüler doch eh nichts ändern? Mein Traum ist es doch, meine eigene Lokomotive führen zu können. Aber bei diesen verwirrenden Plänen?

Solch ein Schaubild ist als Ziel des Unterrichts erst möglich, wenn Gewaltenteilung und Gewaltenkooperation als notwendig begriffen wurde, weil Menschen eben Menschen sind und damit das Schaubild in seiner Aspekthaftigkeit verständlich wird.

Ist der Ursprung der Gewaltenteilung in einem zur menschlichen Existenz gehörenden Misstrauen gefunden, so zeigt er zugleich die Möglichkeiten des Vertrauens: Schwierige Probleme können auf Dauer geregelt werden. Menschliche Grenzsituationen können durch Rege-

¹ Gefunden in Detjen 1997: 171.

lungen entschärft werden, der Einzelne wird entlastet. Politikunterricht und seelische Gesundung: Warum soll man das nicht zusammen denken können? Warum soll es nicht Aufgabe des Politiklehrers sein, hier einen Beitrag zu leisten?

Man kann die fundamentalen, nur exemplarisch zu gewinnenden, Erfahrungen eines Faches danach einteilen, ob sie unsere Geborgenheit erschüttern oder stärken. Die Naturwissenschaften vermögen beides: die rationale Verstehbarkeit gewisser natürlicher Abläufe erweckt Vertrauen, die damit verbundene Entzauberung erschüttert es wieder. Wir können vieles, was nur dem Mißverstehen eine Verlorenheit zu sein scheint, retten 1. durch scharfes Zusehen, 2. ständige wissenschaftstheoretische Wachsamkeit. Es zeigt sich dann, daß mancher Verlust, manche Verödung und Beängstigung nur vorgetäuscht wird dadurch, daß wir einen Aspekt für „die Wirklichkeit“ nehmen und dann die verschiedenen (einander auch noch widersprechenden) Ergebnisse addieren, statt sie als verschiedene Sichten ein und desselben zu erkennen. Wir sind dann davor gesichert, das Lebendige nur physikalisch-chemisch und das Geschichtliche nur biologisch zu sehen. (Wagenschein [1956] 1999: 51)

Die Erkenntnisse von Sozialwissenschaften können Menschen zerstören. Die Analysen des Rüstungswettlaufs haben in den 80ern zwei Bekannten von mir das Leben gekostet: Sie konnten nicht aushalten, was ihnen mitgeteilt wurde. Sie können auch gänzlich ratlos machen¹. Schülerinnen und Schüler können gerade am Beispiel der Sozialwissenschaften lernen, Wissenschaften nicht den falschen Ort in ihrem Leben zu geben.

Wagenscheins Konzeption von Unterricht kann für das Fach Politik nicht einfach übernommen werden: Eine Kerze, die im Chemie-Unterricht verwendet wird, soll Entdeckungen auslösen, die schon gemacht worden sind, und die nun nacherlebt werden sollen. Entdeckungen werden rekonstruiert, ein System des Wissens kann dann gebildet werden, das es außerhalb des Schulraumes schon gibt. Aber im Politikunterricht geht es nicht um ein schon gefundenes System von Wissen, denn das Wissen über den Gegenstand, der im Unterricht zur Sprache gebracht werden soll, ist so umstritten wie das, was mit dem Gegenstand geschehen soll.

Inwieweit die Naturwissenschaften die Welt erkennen, wie sie „ist“ oder nur bis zu Modellen vordringen, die auch mehrdeutig sein können, kann an dieser Stelle undiskutiert bleiben. Die Themen von Wagenscheins Unterricht liegen im Anfänglichen, im Unstrittigen, die des Politikunterrichts aber im Strittigen. Und auf diesen Unterschied kommt es hier an. Deshalb kann man ein einfaches erkenntnistheoretisches Modell zugrundelegen und über die Voraussetzungen dieses exemplarischen Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern sagen:

1. Es ist klar, um welche Welt es geht, denn sie ist objektiv vorhanden. Der Lehrer² kennt sie.

¹ Wer sich gegenwärtig ernsthaft auf das einlässt, was er in den Ratschlägen von Wirtschaftswissenschaftlern zur Wirtschafts- und Konjunkturpolitik liest, steht vor einer schweren Aufgabe: Siehe die Serie von Fülberth u.a. „Seziertisch“ in der Frankfurter Rundschau ab dem Winter 03/04; auf den Punkt gebracht in Fülberth 2004 oder Flassbeck 2004.

² Von dort stammt Bonatis Kritik an der Lehrerdominanz in bisherigen Lehrstücken (Bonati in Berg 2003: 68f). Man könnte antworten, dass sie in der zu unterrichtenden Sache und der Art, wie diese gewusst wird, bevor sie gelehrt wird, schon enthalten ist. Man könnte diese Dominanz nur besser verstecken. Aber wäre das ehrlich?

Didaktik des Politikunterrichts

2. Es ist klar, wie der Welt das Wissen entrissen wurde. Der Lehrer weiß es.
3. Es ist klar, um welches Wissen es geht, es ist längst gewusst. Der Lehrer kennt es.
4. Es kommt nun darauf an, die Entdeckung oder die genetische Bewegung des Wissens so zu rekonstruieren, dass diese Entdeckung oder Darstellung der Sachlogik als Weg der Erkenntnis erlebt wird. Naturwissenschaftliche Forschung kann, wenn auch in Grenzen, im Klassenzimmer ganz real betrieben werden. Man experimentiert tatsächlich und bekommt auch tatsächlich Ergebnisse.

Aber gelten diese Bestimmungen auch für ein Exempel im Politikunterricht? Was bedeutet das unterschiedliche Verhältnis der Natur- und der Sozialwissenschaften für den Unterricht? Was muss im Politikunterricht anders sein?

Politik ist ein spezifischer Modus des Handelns, Politikwissenschaft versucht, die Regeln dieser Handlungen, ihrer Institutionen und ihrer Ziele herauszufinden. Die Schülerinnen und Schüler bekommen ihr erstes, für das Verstehen von Politik bedeutsames Wissen in ihrer Alltagswelt. Der Politikunterricht hat seine Inhalte nicht nur angesichts von Politikwissenschaft und anderen Sozialwissenschaften zu rechtfertigen, sondern auch im Hinblick auf die Politik als Handeln in den für sie eingerichteten Institutionen.

Die Politikwissenschaft gehört als Wissenschaft von der Regelung des Zusammenlebens mit den anderen Sozialwissenschaften zu den Bezugswissenschaften des Politikunterrichts. Die Wissenschaften von den zu regelnden Sachverhalten selbst gehören natürlich auch in den Politikunterricht: Geht es beispielsweise um die Familie und um Familienpolitik, müssen auch die Wissenschaften befragt werden, die die Familie zum Gegenstand haben: Soziologie, Rechtswissenschaft, Pädagogik, philosophische und theologische Ethik.

Eine zweite Form des Wissens über Politik ist didaktisch besonders zu beachten: das Wissen des Praktikers. Um es an den deutschen Bundeskanzlern zu zeigen: Von den deutschen Bundeskanzlern sagt man nur Ludwig Erhard und Helmut Schmidt bedeutsame wissenschaftliche Leistungen nach. Aber alle waren – und sind – erfahrene Praktiker der Politik, die die Institutionen, in denen sie sich bewegten/bewegen, zu nutzen und die Apparate, die ihnen zur Verfügung standen/stehten, zu bewegen wussten/wissen. Dieses Wissen hat seine ganz eigene Art; jeder, der das erste Mal in einer Partei eine Versammlung leitet, merkt das. Jeder, der in der Versammlung eine Rede hören will, erwartet eine besondere Art, angesprochen zu werden. Und die Versammlung selbst muss zu einem Ziel gebracht werden, das Zustimmung findet. Wer sich das Wissen um diese Praxis aneignen kann, kann Einfluss erwerben, völlig unabhängig von seinen sonstigen Fähigkeiten.

Das Politikwissen ist also mehrgestaltig, Schüler sollten beide Arten von Wissen kennen.

Mögen die Naturwissenschaften als ein einziges, in sich einheitliches System¹ von Wissen erscheinen, in das die Schüler eingeführt werden sollen, so muss der Bezug der Sozialwissenschaften wie auch der der anderen Wissenssysteme zum Politikunterricht ein anderer sein. Hilligen unterscheidet für den Unterricht die Sozialwissenschaften von den Naturwissenschaften auf diese Weise²:

Erkenntnistheoretische Überlegungen: Zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten der didaktischen Frageweise bei gesellschafts- bzw. geisteswissenschaftlichen und bei naturwissenschaftlichen Methoden bzw. Disziplinen.

Vorbemerkung Die folgenden Überlegungen werden schon an dieser Stelle vorgebracht, weil sie für das Verständnis der didaktischen Frageweise ... bei den unterschiedlichen Disziplinen hilfreich sind.

Problemzusammenhang Was von so allgemeiner Bedeutung ist, daß es mitgeteilt werden muß, läßt sich, besonders was grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten anbelangt, für Wahlfächer und für Wissenschaften, die mit naturwissenschaftlichen Methoden arbeiten, leichter ermitteln als für Gesellschafts- und Geisteswissenschaften.

1. Unterschied In den Naturwissenschaften, in der Mathematik und in der Technik ist der Einzelfall meist ohne weiteres repräsentativ (stellvertretend oder exemplarisch, beispielhaft) für eine allgemeine Gesetzmäßigkeit. In den Gesellschafts- bzw. Geisteswissenschaften hängt es von der offenzulegenden Art und Weise der Betrachtung ab, wofür ein Sachverhalt, ein Problem, eine Situation repräsentativ, exemplarisch sein kann oder soll.
2. Unterschied In den meisten Naturwissenschaften gibt es eine allgemein anerkannte, zumindest aber bekannte und eindeutige Terminologie; verbindliche Begriffe und Begriffssysteme gewährleisten Verständigung. In den Gesellschafts- bzw. Geisteswissenschaften werden Begriffe und Begriffssysteme meist nicht einheitlich gebraucht: Sie müssen je definiert und auf Absichten, Interessen, Vorentscheidungen untersucht werden.
3. Unterschied Naturwissenschaftliche Erkenntnisse (oft dazu brauchbar, „die Mühsal der menschlichen Existenz zu erleichtern“, Brecht in: „Das Leben des Galilei“) werden durch Technik meist unmittelbar wirksam: Richtigkeit und Reichweite geben auch Auskunft über Lehrnotwendigkeit. In den Gesellschafts- bzw. Geisteswissenschaften bleiben Erkenntnisse folgenlos, solange sie nicht durch ausdrückliche Mitteilung Vielen so bewusst gemacht werden, dass entsprechende Einstellungen: Dispositionen für das Handeln entstehen.

¹ Wagenschein hat den Unterschied zum technischen Wissen immer betont: „Der eine ist auf Entdecken aus, der andere auf Erfinden.“ (Wagenschein 1965: 30). Technik aber hat im Unterricht nur eine dienende Funktion: „Erst das Naturphänomen, dann das Laborphänomen. ... Erst die Entdeckung, dann die Erfindung.“ (Wagenschein [1968] 1999: 121). Technik könnte aber auch als eigener Modus naturwissenschaftlichen Wissens verstanden werden, dem Entdeckungswissen durchaus gleichwertig. – Man kann diese Auffassung heute auch mit guten Gründen bestreiten: Findet heute Naturwissenschaft nicht vorwiegend im Labor und im Konstruktionsbüro des Entwicklers statt? Dann müsste naturwissenschaftlicher Unterricht heute nicht nur die technische (Poesis) Seite dieses Wissens in den Blick nehmen, sondern auch die ihrer gesellschaftlichen Praxis. Einwand: Wer alles gleichzeitig bringen will, bringt niemandem etwas. – Politikunterricht jedenfalls kann eine Trennung von „theoretischer Theorie“ und praktischem Wissen nicht als für sich konstitutiv akzeptieren und sich dann nur auf eine Seite schlagen.

² Für diese Unterscheidung gilt auch das, was schon über den Unterschied über naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht gesagt wurde: Ob Hilligen hier zutreffende Vorstellungen über Naturwissenschaft und Technik hat, ist nicht von Bedeutung. Wichtig dagegen sind seine Aussagen über die Sozialwissenschaften, denn diese haben Auswirkungen auf den Politikunterricht.

Didaktik des Politikunterrichts

4. Unterschied Naturwissenschaftliche Probleme lassen sich in „Probleme“ im strengsten Sinne zerlegen: In ungelöste Aufgaben, an der Grenze zwischen schon und noch nicht Gewußtem, über die man etwas wissen möchte und die man dann isoliert experimentell untersucht.
- Beispiel: Das Problem, wie ein Motorenzylinder möglichst leicht und doch so gebaut werden kann, daß er eine bestimmte Belastung aushält, lässt sich errechnen und experimentell überprüfen.
In den Gesellschafts- bzw. Geisteswissenschaften lassen sich Probleme und Faktoren viel seltener isolieren – und wenn, dann treffen die Ergebnisse unter veränderten Verhältnissen kaum noch zu. Darüber hinaus sind die meisten Probleme interdisziplinär:
- Zitat Es gibt „keine ökonomischen, soziologischen oder psychologischen Probleme, sondern eben nur Probleme – und in der Regel sind sie recht komplex“. (Myrdal)
5. Unterschied Dem unterschiedlichen Problembegriff entspricht ein unterschiedlicher Begriff für Theorie. In den empirisch arbeitenden Wissenschaften – auch den empirischen Sozialwissenschaften – sind Theorien Erklärungszusammenhänge für Hypothesen über isolierte oder isolierbare Probleme. Davon unterscheidet sich eine Gesellschaftstheorie bzw. politische Theorie. Bei dieser handelt es sich um Erklärungsversuche für umfassende Zusammenhänge, z. B. über die Gesamtheit des Verhältnisses von Mensch und Gesellschaft. Solche Theorien werden zweckmäßig Meta-Theorien genannt. (Die Vorsilbe meta zeigt allgemein an, dass etwas in eine übergreifende Dimension hinein gedacht wird.) Theorien der ersten Art können in intersubjektiv nachprüfbarer Weise untersucht werden. Meta-Theorien können durch Argumentation zustimmungswürdig werden.
- Vergleichbares – Auch in Naturwissenschaften und Technik würden Studenten und Schüler vieles nicht und vieles andere und anders lernen, wenn auch die Frage nach der „Bedeutung für das Leben“ die Auswahl mitbestimmte.
– Auch für die Naturwissenschaften verlangt die gesellschaftliche Frage nach dem Wozu Berücksichtigung: Ob Anstrengungen der Wissenschaft wirklich dazu dienen, ‚Mühsal zu erleichtern‘, hängt nicht allein, vielleicht nicht einmal primär von den Ergebnissen selbst ab, sondern von der politischen Frage, wem sie zugute kommen: Gelöste technische Probleme rufen neue menschlich-politische hervor. Didaktik muß diese Differenz thematisieren.
- Andererseits bedarf naturwissenschaftliche Grundlagenforschung eines Spielraums, der nicht schon durch Zwecke definiert ist: Grundlagenforschung als eine der Voraussetzungen für gesellschaftliche Veränderungen müsste zufrieren, wenn sie vorschnell unter das Kommando gesellschaftlichen Nutzens gestellt würde. (Hilligen: 1985: 29f; ohne Nachweise des Zitats)

Sozialwissenschaften analysieren in derselben Fachdisziplin in recht verschiedenen Fragezusammenhängen und Terminologien unterschiedliche Probleme, die erst dann politisch relevant sind, wenn sie befragt und mitgeteilt werden. Sie sind als System nicht die Welt von Politik und Gesellschaft, diese in (richtigen) Sätzen widerspiegelnd. Sozialwissenschaften leben vielmehr in kritischer Distanz zum politischen und gesellschaftlichen Leben. Erst sie ermöglichen es dem Unterricht, die aktuellen politischen Frontstellungen verlassen zu können und sie aus Blickwinkeln zu betrachten, die in den Auseinandersetzungen selbst nicht angesprochen werden. Sie helfen, den in jeder aktuellen Auseinandersetzungen zu findenden Abschluss von ebenfalls möglichen Fragestellungen im Unterricht auf zu brechen.

Didaktik des Politikunterrichts

Die Verschiedenheit des Wissensformen, auf die sich ein Unterricht über Natur und Naturwissenschaftsunterricht und ein Unterricht über Politik als Praxis und über Politikwissenschaft als Theorie beziehen, führt zu einem anderen, komplizierteren Verhältnis des Lehrers einerseits und der Schülerinnen und Schüler andererseits zu dem Wissen¹, um das es im Unterricht geht:

1. Die Welt des Politischen ist eine Welt, die sich in ständiger Bewegung und Verwandlung befindet. Sie ist nicht gegeben, sie wird vielmehr kontrovers gestaltet und darin kontrovers gefunden. Dies ist dem Lehrer (etwas) besser bekannt als den Schülern.
2. Es ist nicht sicher, wie das Wissen von der Welt des Politischen gefunden wird, wird es doch erst gefunden, wenn Politik gestaltet wird. Der Lehrer weiß das etwas besser als die Schüler, die dieses oft erst überhaupt noch lernen müssen.
3. Es ist nicht sicher, um welches Praxis- und Theoriewissen über welche Gegenstände es in der politischen Welt geht, das ist vielmehr umstritten. Der Lehrer kennt den Streit um das Wissen etwas besser als die Schüler.
4. Wie politische und politikwissenschaftliche (Er-)Kenntnis und die Erkenntnis der umstrittenen Themen gewonnen werden, ist auch nicht sicher bekannt, denn politische (Er-)Kenntnis und die Erkenntnis der umstrittenen Themen gibt es nur durch die politische Praxis selbst. Aber reale, eingreifende politische Praxis scheint im Klassenzimmer nur selten möglich zu sein. Und die Erkenntnis der Gegenstände hängt von Fragerichtung und -methode ab.

Exemplarischer Politikunterricht müsste also nicht nur die Rekonstruktion eines Entdeckungsprozesses ermöglichen, er müsste politische Erkenntnis durch die Konstruktion ihres Erkenntnisgegenstandes ermöglichen, also des Raums und der Gegenstände des Politischen.

Ein Lehrstück für den Politikunterricht muss es ermöglichen, die Erfindung eines wesentlichen Elementes, das zur Entwicklung der modernen Demokratie führte, neu zu erleben. Der schöpferische Akt der Rekonstruktion muss viel leisten: Nicht nur wiederholen, was einst als Erkenntnis geschah, ohne die Welt der Natur selbst zu ändern, die Welt der Politik muss vielmehr darin erkannt werden, dass sie in einer sich immer wieder wiederholender Reflektion auf die Auseinandersetzung und ihre Gegenstände geschaffen wird. Man kann es ein produktiv rekonstruktive und reflexive Konstruktion grundlegender Sachverhalte des gesellschaftlich-politischen Zusammenlebens nennen. Es kann dabei aber nicht darum gehen, die gesellschaftliche und politische Gegenwart vom Schüler „erfinden“ und erleben zu lassen, denn dann „findet“ und erlebt er, was er schon kennt, versehen mit einigen seiner politischen Wünsche. Das wäre zu wenig.

Die in der gesellschaftlichen und politischen Welt schon gegebene Antwort muss vielmehr vom Schüler als Antwort auf eine ihm und von ihm selbst gestellte Frage rekonstruiert werden.

Diese Frage muss Horizonte von Antwortmöglichkeiten aufreißen, die allesamt nicht selbstverständlich sein dürfen. Es muss ein Prozess in Gang gesetzt werden, in dem die Schüle-

¹ Deshalb muss ein Lehrstück-Politikunterricht den Wünschen von Bonati entsprechen.

rinnen und Schüler die Widersprüchlichkeit des gesellschaftlich-politischen Lebens als notwendige Widersprüche im eigenen Denken erfahren und zugleich den Zwang, diese Widersprüche zu entscheiden, damit sie so die Prinzipien jener Ordnung entwickeln, in der sie ihr Leben als lebenswert ermöglicht sehen.

Soweit es im Klassenzimmer eben möglich ist, muss Politik mittels eines politischen Phänomens, einer krisenhaft-konstruktiv verlaufenden Auseinandersetzung über einen Gegenstand von Politik selbst präsent gemacht werden. Das ist die Aufgabe der didaktischen Inszenierung. Dieses Phänomen muss die Fragen nach der politischen Ordnung und ihrer konkreten, fallbezogenen Ausgestaltung, nach den politisch einflussreichen Kräften und nach ihren Zielen enthalten.

Ein Beispiel: Wenn die Frage entschieden werden soll, ob der Rentenbeitrag um 1 oder 2 Prozent erhöht werden soll, weil die Kassen leer sind, ist das ein Vorgang, der Millionen von Menschen betrifft. Solch eine Frage gehört in den Politikunterricht. Die durchaus tiefgreifende Frage, ob die Rente durch eine Umlage zwischen den Generationen oder über den Kapitalmarkt finanziert werden soll, schafft Einsicht in die Struktur der Rentenversicherung und ihrer Alternativen. Werden noch die politischen Akteure und ihr Handeln betrachtet, ist schon viel an Einblick in die Politik der Gegenwart gewonnen.

Aber es muss auch „tiefer“ gehen: Wie steht es um das Verhältnis der Generationen? Wie geht man mit denen um, die nicht oder nicht mehr arbeiten können. Ich kann ja selbst zu ihnen gehören. Es kann aber auch sein, dass ich belastet werden soll. Muss *ich* zahlen? Darf *ich* empfangen?

Sozialphilosophische Begriffe wie Solidarität und Gerechtigkeit kommen ins Spiel – das Verhältnis des Einzelnen zu seinen Mitmenschen. Ist Politik vor allem ein mitmenschliches Verhältnis, so muss sie für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhältnis zu ihren Mitmenschen und zu sich selbst deutlich werden.

Allerdings macht die Anwendung des exemplarischen Prinzips in die Didaktik eines sozialwissenschaftlichen Fachs noch einige weitere Überlegungen erforderlich. Naturwissenschaftliches Wissen und Politikwissen unterscheiden sich. Jeder weiß, dass es in der Natur Regelmäßigkeiten gibt: Immer wenn die Temperatur unter null Grad fällt, friert das Wasser.

Die Politik scheint jedoch keine solche Regelmäßigkeiten zu kennen, alles ist jeden Tag anders, und dennoch ändert sich die Welt nicht von einem Tag zum anderen, politische Probleme sind sogar in Tiefenschichten miteinander verwandt:

In der Politik gibt es keine Wiederholung des Identischen; hingegen ähneln politische Probleme und Aufgaben einander vielfach. Das ist die eine Seite der Medaille. Die andere hingegen heißt: Politisches Handeln ist nicht eine betriebsame Hast von einer zur anderen Grundentscheidung. Anders gesagt: die dem Handeln zugrunde liegenden Prinzipien sind relativ stabil. (Fischer [1966] 1972: 60)

In der Vielfalt der Erscheinungen müssen Ähnlichkeiten erkennbar werden, sonst kann der (zukünftige) Staatsbürger nicht urteilen und nicht handeln. Politik, die den Schüler jetzt und zukünftig als Staatsbürger herausfordern soll, findet in realen Situationen statt. Eben deshalb muss der Unterricht reale politische Situationen zum Gegenstand haben. Ein Kanon der Lehr-

güter ist dazu ungeeignet. Polemisch formuliert Fischer: „Die Lehrgüter sind auswechselbar“¹. Damit ist nicht dem Verlegenheitsunterricht das Wort geredet. Vielmehr soll an einer den Schüler betreffenden Realität gelernt werden.

Die politischem Handeln zugrunde liegenden relativ stabilen Prinzipien sind und bleiben jedoch das Entscheidende. Wir meinen sie, wenn wir seit Jahr und Tag von „Einsichten“ als den Bildungsgehalten des Politischen Unterrichts sprechen. (Fischer [1966] 1972: 61)

Wie macht man nun exemplarischen Politikunterricht? Ein bemerkenswerter politischer Fall, ein Konflikt, der zur Stellungnahme herausfordert, wird vom Lehrer exponiert, von den Schülern in seinen Einzelheiten betrachtet, auf seine inneren Zusammenhänge hin gründlich durchdacht, um eine begründete Stellungnahme abgeben zu können. Und dabei werden auf andere Fälle übertragbare Kenntnisse und Erkenntnisse gewonnen und verallgemeinerbare Einsichten aufgespürt. Insoweit unterscheidet sich dieser Unterricht in seinen Prinzipien nicht von Wagenscheins Physikunterricht.

Es gibt aber einen Unterschied von grundlegender Bedeutung: Wagenschein sucht am Exempel das Genetische: Wie sind Sachverhalt und/oder seine Erkenntnis entstanden, damit die Lernenden den Gegenstand in seinem Zusammenhang verstehen? Das Exemplarische ist ihm vor allem eine nähere Bestimmung des Genetischen, denn nur am Exempel kann das Wissen in seinem Entstehen verstanden werden. Bei Fischer habe ich jedoch keinen Text gefunden, in dem er sich zum Genetischen äußert. Das verwundert angesichts seiner Betonung des Existentiellen, könnte man doch sagen, dass Grundfragen von Politik ihren Ursprung im Existentiellen haben müssen, wenn sie zu Einsichten führen sollen, die wiederum existentiell bestimmt sind. Hier soll etwas stattfinden, das an Genese zumindest erinnert: Wie entstehen Einsichten zur Politik aus dem heraus, was man über den Menschen sagen kann? Die Fundierung einer Handlung in einer menschlichen Existenzstruktur ist etwas anderes als die Genese einer Erkenntnis. Wird der naturwissenschaftliche Erkenntnisprozess bei jeder seiner Wiederholungen von einem sich ähnlich bleibenden Gefälle strukturiert, muss die Existenzstruktur durch Entscheidungen realisiert werden, für die es immer verschiedene Möglichkeiten gibt. Fischer betont jedoch, dass es bei allen Unterschieden der einzelnen Fälle in der Politik Gleichbleibendes, sich Wiederholendes gibt. Eben dieses verweist auf die sich gleich bleibende Existenzstruktur. Dann hat der Erkenntnis- und Lernvorgang im Politikunterricht kein nur in eine bestimmte Richtung zielendes Gefälle, sondern eine innere Kreisstruktur: Vom Fall zu seinem Existenzursprung und wieder zurück vom Existenzursprung zum Fall. In dieser Bewegung werden die Einsichten entdeckt, um die es letztlich im Politikunterricht geht.

Schaut man auf Wagenschein und Fischer, so zeigen sich Prinzipien eines solchen Unterrichts:

¹ Fischer [1965] 1972: 42. Schon 1960: „Die Stoffe sind auswechselbar. Sie sind Mittel zum Zweck.“ (Fischer 1960: 84)

Didaktik des Politikunterrichts

<i>Wagenschein</i>	<i>Fischer</i>
Ähnlichkeiten	
Nicht in das wissenschaftliche System hineinspringen	Keine „Kunde“ betreiben
Den Ausgangspunkt bei der Begegnung des Kindes mit den Naturphänomenen suchen	Den Ausgangspunkt bei der Bedeutung eines Ereignisses für die Jugendlichen suchen
Ein irritierendes Natur-Phänomen exponieren	Einen aktuellen Anlass, einen Fall an den Anfang stellen
Das Phänomen im sokratischen Gespräch klären: Von den Erscheinungen zu Erklärungen, zu Naturgesetzen kommen	Den aktuellen Anlass kennenlernen, an ihm in der Debatte Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten gewinnen.
Staunen lernen	Widersprüche erkennen und aushalten können
Einen genetischen Entdeckung- und Lernprozess in Gang setzen	Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten gewinnen
Erst die Muttersprache der Kinder	Sich in der Sprache der Jugendlichen bewegen
Erklärungen als Stützpunkte von Wissenschaft ausbauen	Aus Kenntnissen, Erkenntnissen und Einsichten Verhaltensdispositionen gewinnen, die das Leben in Staat und Gesellschaft ermöglichen
Den Vollzug der Erkenntnis an den großen Naturwissenschaftlern studieren (genetische Methode)	Vielfältige Beispiele aus Geschichte und kultureller Überlieferung zur Gewinnung von Einsichten benutzen
Unterschiede	
Ein Zugang zur Wissenschaft soll gefunden werden.	Ein Zugang zu einer Praxis – der der Politik – soll gefunden werden.
Das erkenntnisgenetische Prinzip bestimmt die Auswahl des Exempels und seine methodische Strukturierung im Unterricht.	Der Fall wird auf seine Existenzgenese ² hin befragt; die Lehr-Lernstruktur ist hermeneutisch kreisförmig.

Tabelle 4 Wagenschein und Fischer

Fischer hat mit dem Fallprinzip dem Politikunterricht eine neue Perspektive gezeigt. Von nun an war Politikunterricht ein Entdeckungsvorgang: An einem Sachverhalt zeigt sich etwas, das eine weitere Klärung erfordert; dieser Sachverhalt zeigt den Lehrenden und den Lernenden eine Aufgabe, die es zu bewältigen galt. Jedoch: was aufzuklären und zu lernen ist, ist nicht immer an einen Fall gebunden. Fälle sind aktuell; latente Konflikte können deshalb übersehen werden. Wolfgang Hilligen benutzt deshalb einen umfassenderen Begriff: Die „problemhaltige Situation“, die neu gestaltet werden muss. Der Fall ist für ihn nur eine Variante davon.

² Existenzgenetisch – Google kennt diesen Ausdruck nicht (Zugriff 09.08.04). Er meint ein Korrelat zu „existenzkonstitutiv“ bei Fischer (vgl. S. 37). Ich definiere sie als jene Genese, in der der Mensch Kultur als zweite Natur schafft, damit er leben kann. Mehr dazu S. 358ff.

Didaktik des Politikunterrichts

Beispielhafte realtypische Problemsituationen bzw. „Fälle“ lassen sich sechs idealtypischen Bereichen entnehmen, die einen gewissen Bezug zu den Jahrgangsstufen haben, ohne dass allerdings die ersten nur für die Unterstufe, die letzten nur für die Sekundarstufe II geeignet wären. Es lassen sich unterscheiden:

1. Situationen und Fälle, die sich in der *Umwelt* der Lernenden *tatsächlich ereignet haben*.

2. Situationen und Fälle, mit denen sich die Lernenden *identifizieren* können. Dies können sowohl Situationen aus konkreten Berichten wie modellhafte Situationen sein (vgl. z. B. die „Insel-situation“ mit einem modellhaften Konflikt zwischen demokratisch legitimer Form des Zusammenlebens und diktatorischer Form ... , mit deren elementarer Ausprägung schon Grundschüler, wie Versuche ergaben, arbeiten können).

3. Situationen und Fälle im noch *überschaubaren* Bereich (Schule, Gemeinde), aber auch solche, die „in aller Munde sind“ (hier gilt das „Prinzip der psychologischen Nähe“: Räumlich weit Entferntes, durch Medien vermittelt, liegt „näher“ als die Nachbarstraße).

4. *Politische Situationen*, Fälle, Konflikte in der Innen- und Außenpolitik.

5. *Historische Situationen*; ... (ich, Hilligen, habe; HL) am Beispiel der Pilgrimfathers ein Modell für gesellschaftliche Aufgaben damals und heute entwickelt¹.

6. *Begriffskonflikte*, Antinomien, „Fälle“ aus der wissenschaftlichen Diskussion. Ausdrücklich werden sie meist erst gegen Ende der Sekundarstufe I zum Gegenstand des Unterrichts; sie geben jedoch schon in der Grundschule ein Kriterium dafür ab, was überhaupt eine Situation oder ein Fall ist. (Hilligen 1975: 226)

Für Hilligen geht es – über Fischer hinaus – im Politikunterricht nicht nur um Erkenntnis und Einsicht, sondern auch um Gestaltung, eben „sehen-beurteilen-handeln“². Zum Beurteilen wird das Wissenschaftswissen benötigt; für das Handeln jedoch muss kompetent mit Institutionen umgegangen werden können.

Was im Unterricht als Exempel zu gelten hat, hat Hilligen jedoch nicht an Wagenschein orientiert; hier hat Hilligen etwas gründlich missverstanden.

¹ Von der Lehrkunstdidaktischen Erarbeitung dieser Unterrichtseinheit berichte ich ab S. 383.

² Zum Titel seines Schulbuches „sehen – beurteilen – handeln“ ein Auszug aus einem Interview, das Grammes mit Hilligen auf der Lehrkunstwerkstatt am 7.7.2000 in Nothgottes bei Rudesheim führte: „Worauf es ankommt?“ heißt ein Schlüsselartikel aus dem Jahre 1961. Da ist noch einmal im Grunde genommen wiederholt und zusammengefasst, was ich hier angedeutet habe. Das aber ist entstanden einschließlich des Titels ‚Sehen – Beurteilen – Handeln‘, den ich geklaut habe. Alle haben gedacht, ich habe ihn gemacht, nein, nein, ich habe ihn geklaut! Ich war während der Gefangenschaft mit der Lagerleitung eines Gefangenenlagers betraut, das dazu diente, die amerikanischen Divisionen sozusagen ‚versendungsfertig zu verpacken‘ – nach Hause zu schicken. ... Inzwischen häuften sich die Besuche. Darunter auch der damalige Nuntius des Vatikans in Frankreich, ein Mann, der nachher als Johannes der XXIII. Papst wurde. Der kam ins Lager und im Gespräch, das ich mit schlechtem Latein führte – ja wie soll man sich mit einem Priester anders unterhalten, nicht wahr? [Lachen] Er gab mir einen Text über die Arbeit der sogenannten Arbeiterpriester in Frankreich, deren Motto die Worte ‚Sehen – Beurteilen – Handeln‘ waren. Ich habe es also von Johannes dem XXIII. persönlich gelernt, [H. C. Berg: Und von den Arbeiterpriestern in Frankreich, ist ja sensationell!] das sind Zufälle. Ich glaube da natürlich nicht so ganz an einen Zufall, sondern es ist das Glück des Jahrgangs und alles traf zusammen. Also ich habe es nicht geschaffen, sondern ich habe es von den katholischen Arbeiterpriestern in Frankreich.“ (Hilligen in Berg/Grammes 2001: 15f) – Der Titel seiner Schulbücher kommt demnach aus der katholischen Soziallehre.

Didaktik des Politikunterrichts

Am folgenden Beispiel sollen einige Dimensionen des Exemplarischen verdeutlicht werden.

Hinweis: Das Beispiel ist im 5./6. Schuljahr mehrfach erprobt worden, wenn auch nicht in allen, teilweise viele Einzelinformationen erfordernden Dimensionen. Es kann zugleich zeigen, mit *wie wenig Information* sich einfachere „kategoriale“ Lernziele operationalisieren und wie sich Denkprozesse bei Schülern anregen lassen. ...

„Warum gutes Geld an die Erziehung von Negern verschwenden, nur zu dem Zwecke, einen guten Landarbeiter zu verderben und einen aufsässigen Koch zu erhalten.“ (Der Gouverneur von Mississippi, 1809) (Hilligen 1975: 210)

Das Exempel ist hier nur ein einziger Satz. Dieser Satz zeigt durchaus, dass an einem sehr kleinen Material im Unterricht grundlegende Erkenntnisse geklärt werden können.

Jedoch: Ein Exempel im Sinne Wagenscheins ist Hilligens Beispiel nicht. Es ist klar und eindeutig, es enthält keine ungewöhnliche Perspektive im Blick auf ein alltäglich Bekanntes, Irritation geht von ihm nicht aus. Ein genetisch bestimmter Denksog kann sich nicht entfalten – das genetische Moment ist in Hilligens Exempeldefinition gar nicht enthalten. Es wird ein ideologiekritisches Gespräch angeregt, aber kein problemverstehendes, schon gar kein problemlösendes. Für den Schüler kommt es bei diesem Satz auf *gar nichts* an. Damit sind alle Pointen eines Exempels nach Wagenschein verfehlt. Dieses Exempel vom rationalen Rassisten ist nur ein Beispiel, mit dem eine schon längst im Unterrichtsgespräch vorhandene, aber noch nicht ausgesprochene Aussage illustriert werden kann.

Dieses Beispiel vom zynisch-rationalen Rassisten ist zu schmal gebaut, um Probleme, Herausforderungen, Chancen und Gefahren an einem anderen Thema leichter, weil strukturierter erkennen zu können. Es leitet aktuell höchstens zu anderen kurzen Sprüchen an: „Ach, deswegen ist die CDU gegen die Gesamtschule für alle!“ Diese Vermutung mag ja richtig sein und nicht nur ein Topos sozialdemokratischer politischer Aufklärung der 70er Jahre; so gewonnen, wird man sie jedoch kaum eine strukturierte Erkenntnis nennen können.

Problemhaltige Situationen müssen für den Unterricht so gewählt werden, dass sie ein Lernen ermöglichen, das über diese Situation hinaus weist. Das Besondere der Situation muss ein Allgemeines zeigen, das sich in der Begegnung mit einer anderen Situation wieder erkennen lässt. Die kognitivistische Lerntheorie von Jerome Bruner sagt, auf genau diese Weise funktioniert das Lernen. Hilligen hat die Psychologie Jerome Bruners während eines Amerika-Aufenthaltes 1960 kennen gelernt. Seine Lerntheorie nimmt in Hilligens Schriften einen herausragenden Platz ein.

Das Verhältnis von „Besonderem“ (Einzelfall) und „Allgemeinem“, das hier angesprochen wird, ist nicht nur ein Prinzip wissenschaftsmethodischen Vorgehens; es ist zugleich Ausfluss von Erkenntnissen der kognitiven Lerntheorie, die sich zusammengefasst in folgenden drei Thesen ausdrücken lassen:

1. Weil alle Einzelheiten vergessen werden, die nicht in einem Zusammenhang gewonnen worden sind oder in einen vorhandenen bzw. herzustellenden eingeordnet werden können, muss Unterricht Zusammenhänge (Strukturen) bewusst machen und Lernende zum Erkennen und Herstellen von Strukturen befähigen.
2. Strukturen entstehen durch Betrachtung eines Bereiches der Wirklichkeit (einer Situation, eines Problems) unter bestimmten Merkmalen (Schlüsselbegriffen) oder Absichten, diese sind daher offenzulegen. ...

Didaktik des Politikunterrichts

3. Man lernt, wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, dass es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden kann.

Anders formuliert: Ob aus etwas Gelerntem über das Gelernte hinaus etwas gelernt wird, hängt davon ab,

- ob den Lerninhalten mit Hilfe von Schlüsselbegriffen, Merkmalen, Schlüsselfragen eine Struktur gegeben wird, die eine Form von Verallgemeinerung erlaubt, ja erzwingt;
- ob und in welchem Maße diese Verallgemeinerungen selbst deutlich gemacht und mitgelernt wird;
- ob Gelegenheit gegeben wird, die Verallgemeinerung an neuen Inhalten zu überprüfen.

Im Studium und im Unterricht geht es also darum,

1. konkrete Probleme in Zusammenhang mit den Fragen und Begriffen zu bringen, die mit Überleben und menschenwürdigem Leben, Herausforderungen usw. zu tun haben;
2. zu fragen, wofür das konkrete Problem beispielhaft (exemplarisch), stellvertretend (repräsentativ) ist bzw. sein kann;
3. zu versuchen, das, wofür das Problem beispielhaft ist, auf neue Situationen zu übertragen (Transfer).

Beispiel:

1. Ein Umweltproblem (z. B. Gift im Wasser oder in Nahrungsmitteln) wird bearbeitet, weil es eine Gefahr darstellt und weil seine Erkenntnis eine Voraussetzung für die Chance ist, das Problem zu bewältigen.
2. Umweltprobleme sind ein Sonderfall für solche Probleme (Gefahren), die es früher nicht gab oder die früher privat geregelt worden sind, heute aber politisch geregelt werden müssen.
3. Das gleiche gilt für eine nicht geringe Zahl weiterer Probleme (Siedlungsplanung, Spielplätze, soziale Sicherung, Arbeitsplätze usw.).

Dieser *Pulsschlag von Abstraktionen und Rekonkretisierung* kennzeichnet das didaktische (wie alles kritische wissenschaftliche) Denken; er ermöglicht den Aufbau kognitiver Strukturen (Denkstrukturen).

Strukturierung kann das Bewusstsein irreleiten, wo sie Teile der Wirklichkeit aus der Wahrnehmung ausschließt. Aber auch wo Lernen nicht auf Strukturierung hin angelegt wird, ist die Wahrnehmung aller Lernenden – unbewusst – selektiv: Man nimmt wahr, was man kennt; man wählt Inhalte aus, die durch vorausgegangene Wahrnehmung – ob durch Werbung oder durch Lernen – vermittelt worden sind. Die Offenlegung von Strukturmerkmalen ist eines der wichtigsten Mittel, unbewusste Prägungen in Frage zu stellen! (Hilligen 1985: 38f; ohne Quellenhinweise)

Am Exempel kann eine reaktivierbare kognitive Struktur aufgebaut werden, die einen Zugang zu weiteren Gegenstandsbereichen ermöglicht, und zwar so, dass die Struktur eines Teils der politischen Welt erkannt werden kann. Dieser Vorgang jedoch muss ins Bewusstsein gehoben werden. Hilligen möchte damit verhindern, dass am Exempel Vorurteile verfestigt werden. Das stellt an das Exempel hohe Anforderungen. Ein Allerweltsfall, einer tagtäglichen Zeitungsmeldung entnommen, könnte damit überfordert sein. Denn zu ihm können die Schülerinnen und Schüler diese Meinung haben oder auch jene. Vor allem kann er geeignet sein,

Vorurteile erst recht zu bestätigen¹. Hier müssen noch Auswahl-Kriterien genannt werden; eine Aufgabe der Lehrkundsdidaktik?

1.2.2.2 Genetisch lehren und lernen

Von den Phänomenen zum System, von der Erfahrung zum Wissen führt der Weg. Wie ist das Wissen aus der Erfahrung heraus entstanden? Es geht also um die Genese des Wissens.

Denn Wagenschein zeigt es: wenn man unschulisch bescheiden, freundlich und kenntnisreich vermittelt zwischen ursprünglichen Naturforschern wie Aristarch, Galilei oder Kepler und ursprünglichen Kindern, dann entsteht überhaupt keine Zwietracht, sondern muntere Eintracht im dummen Fragen: warum wir denn bei dieser unglaublichen Erdumdrehung nicht kopfüber runterfallen; und wer da eigentlich im Erdinnern so kraftvoll die Erde und überhaupt alles an sich zieht? Gute und verständige Gespräche entstehen dank kundiger Vermittlung zwischen unbeschränkt fragenden, suchenden, probierenden Kindern und den maßgeblichen alt-jungen Naturforschern und unbefangenen sprechen sie deutsch und physikalisch, allerdings nicht auch noch schulisch. (Berg in Wagenschein 1995: 13)

Die Kinder sollen in den ersten Naturforschern vergleichbarer Weise lernen, wie die Naturforscher an der Natur selbst ihr Wissen erlernt haben. Wie Pascal den Druck der Atmosphäre ausmessen! Wie Pythagoras den Lehrsatz finden! Also in der Schule die Ursprungssituation des Wissens wiederholen, damit das Entdecken dieses Wissens von den Schülerinnen und Schülern wiederholt werden kann. Berg beschreibt das kurz und genau:

Genetisch wird solch ein Lehrgang im Maße, wie er im Blick auf und in Fühlung mit dem historischen Wachsen der Wissenschaft die Wissenschaft in den Beteiligten neu und frisch heranwachsen läßt. Es ist meist der Werdegang des Wissens, an dem Wagenschein sich orientiert, nicht der der Sache. (Berg in Berg/Schulze 1995: 357)

Dieser genetische Weg des Unterrichts ist für den Politikunterricht kaum beschrritten worden¹, statt dessen dominiert eine Verfahrensweise², die Aktualität und Grundsätzliches in

- ¹ Man denke an die „Fälle“ von Politikern mit seltsamen Nebenverdiensten, die im Frühjahr 2005 öffentlich diskutiert wurden. Sie ermöglichen jedes Vorurteil. Aber sie werfen den Politikunterricht nur dann zurück, wenn die parlamentarische Demokratie nicht als Regierungssystem für normale Menschen (Aristoteles), sondern idealisierend unterrichtet wurde. An solchen Vorgängen bewährt sich die Glaubwürdigkeit des Lehrers (vgl. Fischer 1960: 30ff), des Unterrichts und damit auch der Demokratie selbst für die Schülerinnen und Schüler.
- ¹ In den Unterrichtsberichten von Fischer gibt es immer wieder Rückgänge zu Beispielen aus der Geschichte; ein genetisches Verfahren ist das aber nur, wenn diese Ereignisse als herausfordernde Ur-Ereignisse interpretiert werden können, deren Beantwortung Einsichten hervorrufen (dazu bei Schleiermacher S 358ff); Hilligen hat mit der Mayflower (s. S. 383) ein Beispiel für einen genetisch vorgehenden Politikunterricht geschaffen.
- ² Ein extremes Beispiel: „Die politischen Institutionen – Wer macht was in der Politik?“ in Detjen 2003: 150-185. Schon das Inhaltsverzeichnis liest sich wie eine Sammlung aus einem Lexikon: 1. Akteure der politischen Willensbildung, 2. Welche Institutionen sind am staatlichen Entscheidungsprozess beteiligt? , 3. Der Bundestag – Herzstück der politischen Institutionen, usw.usf. Alle kommen an die Reihe, bis zum Europäischen Gerichtshof. Mit einem politischen Fall ist diese Institutionenkunde nicht verbunden; für ein Lexikon ist sie zu lang. – Lesen, abfragen, lesen, ins Heft eintragen, abfragen... oder wie mag man sich den Unterricht damit vorgestellt haben? Auch als kleines Lexikon, das einen Fall begleitet, scheint diese Unterrichtseinheit schon aus sprachlichen Gründen nicht tauglich zu sein , meine Schülerinnen und Schüler (10. Klasse Gymnasium)

unterschiedlicher Gewichtung und Verbindung kombiniert. Kaum ein Schüler versteht, was es bedeuten soll, dass die Verfassungsorgane „sich gegenseitig kontrollieren“, wenn es im Unterricht um eine Einführung in das System der politischen Institutionen geht. Aber die Formel von der gegenseitigen Kontrolle hat der Schüler schon gehört und weiß auch, dass sie richtig sein soll. Nur kann er nicht beschreiben, was sie bedeutet und begründen kann er sie schon gar nicht. Normalerweise denkt er, das (ganze) Parlament kontrolliere die Regierung und missversteht damit alles, jedenfalls was Deutschland angeht.¹

Die ersten alteuropäischen Ansätze der Gewaltenteilung entwickelten die Griechen, wichtiger aber ist, dass in Griechenland die ersten Begründungen dafür erarbeitet wurden. Denn diese wurden geschichtswirksam. Ein Auszug aus Montesquieus „Geist der Gesetze“ in einem Schulbuch für den Politikunterricht² – weder eingeleitet noch erklärt – zeigt den Schülern nur, dass der Gewaltenteilung eine Logik zu Grunde liegen muss, zeigt aber nicht, welche dieses ist: Er ist als frühes Denk-System zusammengekürzt worden; wie Montesquieu auf seine Gedanken kommt, wird nicht erklärt. (Vermutlich hatte er irgendwie eine „Meinung“, werden die Schülerinnen und Schüler sich denken.) Der griechische Hintergrund fehlt genauso wie die damaligen französischen und englischen Kontexte, damit fehlen Anlass, Anfang und Ursprung dieser Lehre. Schon ist eine Möglichkeit eines bildenden Politikunterrichts verspielt: Die grundlegende Figur der Gewaltenteilung kommt nur scheinbar in den Blick, weil ihr Fundament nicht erfahrbar gemacht wird. Denn in einer parlamentarischen Demokratie stellt sich das Konzept der Gewaltenteilung nicht wie bei Montesquieu, sondern nur ähnlich³. So wird ihr falsches Verständnis ermöglicht: Verdunkelndes Wissen. – Erst 65 Seiten später⁴ erfährt der Schüler dann etwas über die „Grundmerkmale des Regierungssystems“. Der Zusammenhang des Problems ist längst zerrissen; die Autoren wollten irgendeiner Systematik folgen.

1.2.2.2.1 Politische Ur-Geschichten

Mit welchen Phänomenen hat der Politikunterricht zu tun?

Welche Phänomene sind dort den Schülerinnen und Schülern zu zeigen? Es könnten jene Ereignisse sein, denen gegenüber der Einsichtige ein bestimmtes angemessenes Verhalten zeigt. Lassen sich in solchen Ereignissen Grundfiguren des Politischen benennen? Fischers

sind jedenfalls schon an den Überschriften gescheitert. Hilligen hat das besser gekonnt (Hilligen 1990: 194-200, insbesondere 196), seine Materialien, vorwiegend an lexikalischer Information orientiert, liegen sprachlich genau in der Zone, die Schülerinnen und Schüler mit etwas Anstrengung als nächste erreichen können. – Um nicht als gänzlich voreingenommen zu erscheinen: Die Unterrichtseinheit „Medien und Massenkommunikation“ im selben Schulbuch von Detjen ist ein Meisterstück der Fallanalyse. Ausgehend vom Fall „Sebnitz“ – ein Junge war in der Badeanstalt ertrunken, die Presse machte daraus einen rechtsextremistischen Mord unter den Augen viele Zuschauer – werden an diesem Fall und darüber hinaus grundlegende Fragen von Presse und anderen Massenmedien in der sehr genau vorgestellten Gegenwart erörtert. (Detjen 2003: 100-131)

¹ Zu diesem „latenten Verfassungskonflikt“ Patzelt 1998.

² Detjen 2000: 44

³ Patzelt 1998

⁴ Detjen 2000: 109

Einsichten sollen an genau solchen Grundfiguren orientiert sein. Diese Grundfiguren sind aber nicht recht fassbar. Kann man diesen Gedanken dahin ändern, dass diese Grundfiguren vor allem als Geschichten erzählt werden könnten¹? Herodot wollte herausfinden, was die politische Welt der Griechen im Unterschied zu der der Barbaren im Innersten zusammenhält und schrieb deshalb seine Historien als „exemplarischen Fall der universalen menschlichen Geschichte“², damit angesichts des Peloponnesischen Krieges aus ihr gelernt werde. Kann man solche politischen Ur-Geschichten identifizieren?³ Religionen erzählen „heilige Geschichten“, die immer wieder nachvollzogen werden⁴. Die biblische Schöpfungsgeschichte ist nicht deshalb „Ur-Geschichte“, weil sie aller Geschichte zeitlich voraus geht, sondern weil sie allem, was immer geschieht, zu Grunde liegt⁵. Sie wiederholt sich als Ur-Ereignis in jedem Augenblick. Philosophisch orientierte Geschichtsschreibung und Religionen könnten Ur-Ereignis-Geschichten erzählen, die für den Politikunterricht von Bedeutung sein könnten.

Ich versuche eine Liste von Einsichten aus solchen Ur-Ereignissen, an die Fischer bei der Formulierung seiner Liste gedacht haben kann:

-
- 1 Im Vorgriff: „Die eigentliche Form für die Ethik also ist die schlichte Erzählung: das Aufzeigen jener Gesetze (die also als Naturgesetze dargestellt werden ohne Widerspruch des Erfolges) in der Geschichte. Diese Nachweisung kann ihrer Natur nach vielgestaltig sein und muß es auch, um die Anschauung zu üben. Natürlich geht sie nicht auf jedes Einzelne, sondern immer auf das ethisch konstruierte Einzelne.“ (Schleiermacher [1805/06] 1984: 128), s. S. 444.
 - 2 Bichler 2001: 15
 - 3 Schleiermacher hat mit solch einem Ur-Ereignis in seinem Vortrag über die Verfassungsformen argumentiert (s. S. 358ff).
 - 4 Eliade 1976: 17
 - 5 „Die Vorsilbe ‚ur-‘ muß nicht unbedingt im Sinne einer zeitlichen Vorordnung, wie z. B. bei Urgroßvater, verstanden werden. Sie sagt häufiger etwas viel Wesentlicheres aus. Was verstehen wir z. B. unter Ur-Wahrheit oder Ur-Erfahrung. Doch dies: eine grundlegende Wahrheit, eine grundlegende Erfahrung, die für alle gilt, für uns heute, für die Menschen früher, für die Menschen der Zukunft. Dann darf ‚Urgeschichte‘ aber nicht verstanden werden als ‚Historie der ersten Menschen‘. Sondern dann muss sie verstanden werden als Aussage über das, was sich zwischen Gott und den Menschen immer wieder ereignet und ereignen wird, also als Aussage über das ‚Ur-Geschehen‘ zwischen Gott und Mensch“. (Grothaus u.a. 1976: 50)

Didaktik des Politikunterrichts

	Einsicht	Ur-Ereignis
1	Der Staat ist für den Menschen notwendig.	Menschen ziehen sich zurück: Politik geht uns nichts an, wir können ja doch nichts machen.
2	In der Politik wird um Macht gerungen, um eine bestimmte Ordnung zu gestalten.	Menschen wenden sich, angeekelt vom Kampf um die Macht, von der Politik, insbesondere von demokratischer Politik ab.
3	In der Politik sind nur Mittel erlaubt, die dem Ziel angemessen sind.	Menschen verwirklichen ihre Ziele mit allen erlaubten und unerlaubten Mitteln ohne Rücksicht auf andere Menschen.
4	Der Staat muss heute auch gerechte Möglichkeiten für alle schaffen, ihr Leben zu gestalten.	Als ungerecht empfundene Ordnungen führen in politische Krisen.
5	Die unterschiedlichsten Interessen müssen in der Politik zusammen geführt werden.	Der Staat beansprucht, die einzelnen Vorgänge aus höherer Einsicht entscheiden zu können, weil Politik die Verwirklichung des einzigen sachlich Richtigen ist.
6	Demokratie enthält die größte Möglichkeit für den Einzelnen, sein Leben nach seiner Wahl zu gestalten.	Ein starker Herrscher – Führer – wird verlangt, der sagt, „wo der Weg lang geht“.
7	Zur demokratischen Freiheit gehören politisches Interesse, politische Bildung und politisches Engagement.	Wie 1: Menschen ziehen sich zurück: Politik geht uns nichts an, wir können ja doch nichts machen.
8	In der Demokratie wird um die bessere Lösung gestritten, aber nicht um den Gegensatz von „gut und böse“.	In der Politik kämpfen die Guten gegen die Bösen.
9	Gefährdungen der Demokratie können nur durch mehr Demokratie beseitigt werden.	Wie 5 und 6: Der Staat beansprucht, die einzelnen Vorgänge aus höherer Einsicht entscheiden zu können, weil Politik die Verwirklichung des einzigen sachlich Richtigen ist. – Ein starker Herrscher – Führer – wird verlangt, der sagt, „wo der Weg lang geht“.

Tabelle 5 Einsichten und Ur-Ereignisse

Diese Ur-Ereignisse umfassen drei Dimensionen¹:

1. Der Einzelne in seinem Verhältnis zur Politik,
2. der Staat, die Interessen und der politische Kampf,
3. politische und soziale Ethik.

In jedem dieser Komplexe sind Ereignisse möglich, in denen Gefährdungen deutlich werden, die untereinander zusammenhängen: Wenn die Einzelnen privatisierend-unpolitisch

¹ Hilligens drei Optionen können als Antworten auf Ur-Ereignisse in diesen drei Komplexen (s. S. 54) aufgefasst werden. Diese Ähnlichkeit ist sicher nicht zufällig, sondern in der Sache begründet.

bleiben, scheint der Staat zu einer überparteilichen Instanz zu werden, die sachlich jenseits aller Interessen handelt. Dann kann es geschehen, dass eine von den Menschen völlig unabhängige Raison des Staates Politik an den Menschen vorbei, sogar gegen sie macht. (Man kann diesen Satz natürlich auch umgekehrt herum mit dem Staat beginnen: Wenn der Staat sich als überparteiliche Instanz versteht, dann werden die Einzelnen privatisierend unpolitisch.... usw. usf.)

1.2.2.2 Die kontrastierende Methode

Ein genetischer Politikunterricht kann nicht in den Verdacht geraten, nur ein anderer Geschichtsunterricht zu sein. Zwar spielt die Geschichte in den Unterrichtseinheiten von Fischer eine große Rolle. Aber man muss seine Art des Zugriffs auf die Geschichte beachten: Er verwendet sie, wie schon bei der Diskussion des Exemplarischen gezeigt (s. S. 46), kontrastierend. Welche Bedeutung hat diese Technik für das Genetische?

	Thema	Kontrast
1	Demokratie und Diktatur – gezeigt an der Gesetzgebung	Gesetzgebung in der Demokratie – Gesetzgebung unter Hitler
2	Die Zeitung im politischen Unterricht	Straßenverkaufszeitungen – Abonnementszeitungen und ihr unterschiedlicher Wert für den politisch interessierten Bürger
3	Opposition und Widerstand	Opposition und Widerstand in der Demokratie und bei den Nazis
4	München 1938	–
5	Ist Fraktionszwang undemokratisch?	Freies Mandat – Fraktionszwang
6	Ist ein Parteiverbot demokratisch?	Freiheit den Feinden der Freiheit?
7	Freiheit und Gerechtigkeit (Wirtschafts- und Sozialpolitik)	Demokratie und Marktwirtschaft – Diktatur und Planwirtschaft
8	Wirtschaftsordnung und Freiheit	Liberalismus – Marxismus

Tabelle 6 Die kontrastierende Methode bei Fischer

Es geht fast immer um Grundfragen der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ordnung. Die Schülerinnen und Schüler werden mit den Fragen konfrontiert: Wie macht man das – im Kern der Dinge – bei uns? Warum macht man das so und nicht anders? Wie verhalte ich mich dazu? Es sind polity-Themen, aber in das Verhältnis zu den Lebenswünschen Einzelner gesetzt. Die aktuelle Politik muss nicht vorkommen.

Dieser kontrastierende Zugriff ist nicht an die Historie gebunden; es gibt von ihm auch einen beeindruckenden ethnologischen Teil einer Unterrichtseinheit, in der er unter der Überschrift „Ist das alles selbstverständlich?“¹ den Schülerinnen und Schülern sagen möchte: „Ihr sollt lernen, immer dann besonders aufzupassen, wenn Euch das Wort ‚selbstverständlich‘ be-

¹ Fischer 1973: 87-99

gegnet.“ Verdunkelndes Wissen soll also befragt werden. Das Leben eines südamerikanischen Stammes wird mit einem Bericht von Claude Levi-Strauss („Traurige Tropen“) beschrieben. Zur Texterschließung stellt Fischer die Frage:

Welche Gründe könnt Ihr in dem Text für die **Unterschiede** zwischen den Nambikwara und uns finden? (Fischer 1973: 90)

Nachdem im Unterricht die Frage geklärt ist, „wie“ eine Sache beschaffen ist oder „was“ im Text steht, ist die Hauptfrage des genetischen Lernens das „Warum ist das so?“ im Sinne von „Wie kommt das zustande? Warum macht man das so?“. Der Kontrast zwischen der Lebensweise der Ureinwohner Südamerikas und unserer Lebensweise nimmt unserer Lebensweise den Anschein der Selbstverständlichkeit und drängt dann zu der Frage, „warum“ es bei uns nicht nur anders, sondern „gerade so und nicht anders“ ist. Fischer gibt in dem Buch den Schülerinnen und Schülern keine Antworten vor, wir wissen also nicht, woran er gedacht haben mag.

Ein Phänomen irritiert, reizt zu Fragen und provoziert Antworten. Aber geht Fischer damit schon genetisch vor? Er kann mit diesem kontratierenden Vorgehen in der Schulklasse eine Verständigung über Ursachen hervorrufen, die die Gedankenwelt der Schülerinnen und Schüler aus der Starre des Unhinterfragbaren löst. Genetischer Politikunterricht braucht politische Urgeschichten, die zeigen, was dem Jetzt immer – in jeder für uns gültigen Gegenwart – zu Grunde liegt. Fischer hat von dieser Notwendigkeit gewusst; das zeigen seine Erläuterungen zur Praxis eines auf Einsichten zielenden Politikunterrichts¹. Sie enthalten Kain und Abel, Robinson Crusoe, Kaspar Hauser und Mandevilles Bienenfabel.

Es gibt in Fischers Schulbüchern eine Geschichte von Nell-Breuning, dem in den 50er und 60er Jahren bekannten katholischen Soziallehrer, über ein Ur-Ereignis. Es geht um Ungleichheit und Mitbestimmung:

Von der Politik – von politischem Denken und Handeln

1.1. Zwei Beispiele zur Einführung

Die Geschichte ist schnell erzählt. Der schiffbrüchige Robinson wird auf eine menschenleere Insel verschlagen; außer einem Taschenmesser hat er nichts gerettet. An den ersten Tagen gelingt es ihm gerade, sich den notdürftigsten Lebensunterhalt zu verschaffen: er findet Früchte, die er vom Baum pflücken kann; es gelingt ihm sogar, mit der blanken Hand ein paar Fischlein zu fangen. Von Tag zu Tag schafft er mehr; bald erzielt er so viel, daß er beginnen kann, sich einen Vorrat anzulegen, und dieser ermöglicht es ihm, einen Teil seiner Arbeitszeit nicht mehr zur Nahrungssuche, sondern zum Herstellen von Werkzeugen zu verwenden; er macht sich einen Greifer, um die Früchte leichter und schneller vom Baume zu pflücken; er macht sich ein Netz, mit dessen Hilfe er mehr Fische fängt.

Da, eines Tages wird Freitag auf die Insel verschlagen – leider ohne Taschenmesser. Die Insel ist groß genug, daß beide, jeder für sich, ihrer Nahrungssuche nachgehen können. Aber sie können sich auch zusammentun, um manche Arbeiten gemeinsam zu verrichten

¹ Fischer 1960: 36ff

und andere unter sich aufzuteilen, so daß jeder die besorgt, für die er das meiste Geschick hat. Sie sehen ein, welch großen Vorteil das bietet, und so entschließen sie sich, nicht auseinanderzugehen, sondern zusammen zu arbeiten. Aber wie?

Sie könnten ein gemeinsames Unternehmen aufmachen, das sie gemeinsam leiten und dessen Erträge sie hälftig oder nach irgendeinem anderen Schlüssel untereinander teilen, der berücksichtigt, was jeder von ihnen in das gemeinsame Geschäft „einbringt“.

Sie können auch vereinbaren, daß ...

Nichts von all dem geschieht. Kurzerhand lehnt Robinson jede Art von Gemeinschaftsunternehmen ab und erklärt sich nur bereit, Freitag als Arbeitnehmer bei sich einzustellen. Er, Robinson, behält sich vor, das Unternehmen zu leiten; auf seine Rechnung und Gefahr wird es betrieben; Freitag hat die ihm aufgetragenen Arbeiten zu verrichten und erhält dafür einen im vornhin vereinbarten Lohn. Wenn ihm das nicht paßt, dann kommen sie eben nicht zusammen; dann wirtschaftet jeder für sich allein.

Was soll Freitag tun? Er steht vor der Wahl: entweder unter all den Schwierigkeiten, die auch Robinson zu überwinden hatte, von vorn anfangen, obendrein auch noch ohne gerettetes Taschenmesser, oder in Zusammenarbeit mit Robinson die Vorteile der Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung nutzen und sehr viel höherer Lebenshaltung aufsteigen; sein Lohn als Robinsons Arbeitnehmer wird immer höher sein, als der armselige Lebensunterhalt, den er sich als Einzelgänger erwirtschaften kann. Sein Wunschziel zu erreichen, nämlich Teilhaber – wenigstens als Junior – der Firma „Robinson&Freitag“ zu werden, wird ihm von Robinson versagt; so bleibt ihm nur die Wahl zwischen Alleingang oder Annahme eines Arbeitsplatzes als Robinsons Arbeitnehmer. Verglichen mit den Härten und Entbehrungen des Alleingangs ist letzteres offenbar das kleine Übel, und so entschließt er sich und nimmt Robinsons Bedingungen an.

Warum konnte Robinson den Freitag vor diese Wahl stellen? Einfach deswegen, weil er der stärkere von beiden war. Er besaß bereits Vorräte (Vorräte sind nicht minder „Kapital“ wie Produktionsmittel!) und konnte warten; Freitag war darauf angewiesen, sofort etwas für seinen Hunger zu finden. Überdies besaß Robinson auch schon einige Produktionsmittel, Freitag dagegen noch nicht einmal ein Taschenmesser...

Hat Freitag sich freiwillig um den Arbeitsplatz bei Robinson beworben und sich freiwillig der Weisungsbefugnis Robinsons unterstellt?

Ja, denn es war sein selbstgewählter Entschluß; er konnte sich auch anders entscheiden. Nein, denn die Lage, in der er diesen Entschluß faßte, war dadurch bestimmt, daß Robinson stark war, er dagegen schwach ...

Zwangslage? Unmittelbaren Zwang hat Robinson ihm nicht angetan, sondern ihm nur einen Wunsch abgeschlagen. Ihm diesen Wunsch zu erfüllen, wäre gewiß schön und edel gewesen; daß Robinson ihn ihm abschlug, mißfällt uns, aber als rechtswidrig können wir sein Verhalten nicht bezeichnen.

Nichtsdestoweniger ist Freitags Lage im wahren Sinn des Wortes eine „Zwangslage“; seine Wahl ist nicht mehr „frei“, nachdem der stärkere Robinson ihm als dem Schwächeren eine an sich offenstehende Möglichkeit verschlossen hat. Ist das nur eine schön erdachte Erzählung oder trägt sich das, was da von Robinson und Freitag erzählt wird, auch in unserer heutigen Gesellschaft zu ...

Aus: Deutsche Post, Nr. 2/1967)

Professor Nell-Breuning nennt seine Erzählung „Eine Fabel zur Mitbestimmung“. Seine Antwort auf die Frage, wie es in unserer heutigen Gesellschaft bestellt sei, haben wir weglassen, denn jeder von uns kann sie für sich beantworten!

Doch zuvor wollen wir einige Fragen vortragen, auf die Ihr nach gründlicher Lektüre der Robinson-Erzählung bestimmt Antworten findet: Warum ist Robinson der stärkere? Wie

Didaktik des Politikunterrichts

verhält sich Freitag? Welche anderen Möglichkeiten hätte Freitag? Er könnte ja auch versuchen, Robinson umzubringen ... Er könnte ferner ... Andere Fragen werden Euch selbst einfallen; wir gehen einen Schritt weiter: wenn man von „Mitbestimmung“ – Miteinander-Bestimmen! – sprechen kann, wenn man sie fordert, so gibt es in der Gesellschaft ihr Gegenteil: Fremdbestimmung (durch andere Personen – durch Zeitungen, Zeitschriften, Rundfunk und Fernsehen – durch Gesetze – durch Maschinen und Apparate...). Und: wer fremdbestimmt ist, kann nicht selbst bestimmen: ihm fehlt es an Selbstbestimmung!

Beispiele aus dem Alltag: werden wir immer gefragt, ob es uns recht ist, dies und jenes zu tun? Können wir bestimmen, was wir wollen? Haben wir ein Mitspracherecht?

(Fischer Gesellschaft und Politik 1979, 5. Aufl. S. 8f. das Inhaltsverzeichnis nennt Kurt Gerhard Fischer selbst als Bearbeiter dieses Teilkapitels, zitiert nach Grammes 2002: 32.)

Das ist nach Grammes der einzige Text, in dem Fischer zu einem genetischen Lehr- und Lernverfahren ansetzt. Ein vollständig durchgeführtes genetisches Verfahren wäre jedoch mit dieser Geschichte erst möglich, wenn das Rätsel angesprochen wäre, warum Robinson mit dem Taschenmesser ein Produktionsmittel besitzt, das Freitag nicht hat. Diese Geschichte setzt voraus, was mit ihr geklärt werden soll. Dennoch ist sie nicht ohne didaktischen Sinn:

... Fischer (hat) gezeigt, daß die bildende Auseinandersetzung in die Sozialität realer Du-Beziehungen hereingeholt werden muß. Inhaltsebene und Beziehungsebene zusammen ergeben erst das voll entwickelte didaktische Dreieck. Dessen fachdidaktische Pointe ist, daß auch die „Gegenstände“ keine positivistisch vorliegenden, toten Sachen, sondern lebendige soziale Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen konkreter Individuen darstellen. Der Heranwachsende muß aufgabenhaltig in diese Situationen hineingestellt werden, um Interesse (s.o.), die Herbart'sche Zentralkategorie, entwickeln zu können. ...

Eine trockene Institutionenkunde steht dem in der politischen Bildungsarbeit oft entgegen. Die Institutionen als geronnene Handlungsformen müssen erst wieder vermenschlicht werden, indem das institution building einbezogen wird. Die handlungsentlastende und -belastende Funktion der Institutionen muß in ihrer Ambivalenz sichtbar werden. (Grammes 2002: 31)

Sie will etwas, was fern ist und dennoch täglich als nah erlebt wird, die soziale Ungleichheit, in ein vis-à-vis verwandeln: Zwei Menschen haben ungleiche Chancen, wie gehen sie miteinander um? In der 6. Auflage des Lehrbuches läßt sein Mitarbeiter Theo Hermann eine Geschichte des 1. Mai und Texte zu Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden, zur Mitbestimmung und zu Tarifverhandlungen folgen¹. Der Blick weitet sich also in das politische und gesellschaftliche System hinein.

Fischer könnte sich für seinen kontrastierenden Zugriff auf Hegel berufen. Hegel hat ihn in seinen Gymnasialreden zum Ausdruck gebracht:

Lassen wir es aber gelten, dass überhaupt vom Vortrefflichen auszugehen ist, so hat für das höhere Studium die Literatur der Griechen vornehmlich, und dann die der Römer, die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muss das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist

¹ Fischer 1982: 145-154

nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen und in dieser Welt einheimisch zu werden, – der schönsten, die gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der *Menschennatur* war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des *Menschengeistes*, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt. ...

In einem solchen Elemente nun, indem wir uns [darin] einhausen, geschieht es nicht nur, dass alle Kräfte der Seele angeregt, entwickelt und geübt werden, sondern dasselbe ist ein *eigentümlicher Stoff*, durch welchen wir uns bereichern und unsere bessere Substanz bereiten. Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muss der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materie, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen. Haben wir nicht in neueren Zeiten sogar Staaten selbst, welche solchen inneren Hintergrund in der Seele ihrer Angehörigen zu erhalten und auszubauen vernachlässigten und verachteten, sie auf die bloße Nützlichkeit und auf das Geistige nur als auf ein Mittel richteten, in Gefahren haltungslos dastehen und in der Mitte ihrer vielen nützlichen Mittel zusammenstürzen sehen?

Um aber zum *Gegenstande* zu werden, muss die Substanz der Natur und des Geistes uns gegenübergetreten sein, sie muss die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten haben. Für die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist, fordert diese ... den leichteren Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen. Es ist eine notwendige Täuschung, das Tiefe zuerst in der Gestalt der Entfernung suchen zu müssen; aber die Tiefe und Kraft, die wir erlangen, kann nur durch die Weile gemessen werden, in die wir von dem Mittelpunkte hinweg flohen, in welchen wir uns zuerst versenkt befanden und dem wir wieder zustreben. (Hegel [1809] 2005)

Die politischen Krisen seiner Zeit – französische Revolution, napoleonische Kriege, die Neuordnung Deutschlands durch Napoleon – treiben Hegel¹ zurück in die griechische Antike. Vielleicht war es eine Flucht vor der damaligen politischen Gegenwart. Dennoch: Im Fremden ist zu finden, was als „innerer Hintergrund der Seele“, also als existentieller Bezug, auch dann noch Bestand haben kann, wenn die je gegenwärtigen Verhältnisse unübersichtlich werden. Aus der Unmittelbarkeit des zwar schon Gewussten, aber noch nicht Bedachten, geht der Weg des Erkennens in die Fremde, um am Fremden das Eigene zu erlernen, und dann das vorher unklar Gewusste der Gegenwart nun tiefer zu erfassen.

Fischer war in einer sehr ähnlichen Situation; die Katastrophen von NS-Diktatur und Krieg waren zwar gerade vorüber, wirkten aber immer noch nach. Als er seine Didaktik entwickelte, bestimmten die Teilung Deutschlands und der Kalte Krieg die Situation. Es galt, den Men-

¹ Nicht nur Hegel, auch Schleiermacher und Herbart. – Vermutlich ist die Lehrkunst auch Antwort auf eine Krise. Von Bonati gibt es eine entsprechende Bemerkung (Bonati in Berg 2003: 65). Die Chance von Lehrkunst im Politikunterricht angesichts der Herausforderungen: Sie kann an die Unverzichtbarkeiten politischer Ursprünge und damit an Maßstäbe für Lösungen erinnern. Die Gefahr von Lehrkunst im Politikunterricht: Museal zu bleiben.

schen auch mittels Unterricht einen inneren Halt zu geben. Aber es gab einen wichtigen Unterschied zu der Situation, aus der Hegel sprach: Das Neue entwickelte sich schon. Die neue Bundesrepublik Deutschland war eine unvergleichliche Chance, die keineswegs angemessen wahrgenommen wurde. Der Vergleich dessen, was die Schülerinnen und Schüler in seiner Besonderheit nicht zur Kenntnis nehmen konnten oder können wollten, mit einem Vorgang, in dem Ähnliches vollständig anders verstanden und vollzogen wird, sollte es ermöglichen, dass das Besondere des (damals) Gegenwärtigen erkannt und damit einsichtsfähig wurde.

In der Beschäftigung mit dem fremden Gegenstand finden bei Hegel – und bei Fischer! – die Schüler ihre Gegenwart und zugleich sich selbst. Glöckel fasst Hegel zusammen:

Erst im Sich-Verlieren des Individuums an die Sache, in der „Selbstentfremdung“ durch Begegnung mit dem ganz anderen und Fremdartigen, in dem das Subjekt sich objektiviert, begegnet es sich selbst, befreit es sich aus bloßer Subjektivität, wird es von der „weichen Seele“ zum „festen Charakter“. (Glöckel 1996: 163)

Diese kreisende Bewegung des Denkens vom undeutlichen Jetzt und unklarem Selbst zum klärenden Anfang und wieder zurück zum besser verstandenen Jetzt und Ich – denn das ist das Ziel! – macht die kontrastierende Methode gerade für den Politikunterricht interessant. Die genetische Methode kann als eine ausgezeichnete Möglichkeit der kontrastierenden Methode angesehen werden. Dann wird das, womit kontrastiert wird, mit besonderem Bedacht gewählt: Es muss sich um einen Vorgriff auf das handeln, worum es heute geht. Dieser Vorgriff muss in das Jetzt des zu verhandelnden Gegenstandes und das Selbst des Lernenden schon eingegangen sein; es geht um ein Vorbild, das für beides prägend geworden ist und als Prägendes erkannt werden soll.

Es geht in einem genetisch verfahrenen Politikunterricht sowenig um Geschichte wie im Religionsunterricht um die Religionsgeschichte des jüdischen Volkes, wenn die Geschichte von Kain und Abel im Mittelpunkt einer Lektion steht, oder wie es um Philosophiegeschichte geht, wenn im Philosophieunterricht Platon oder Aristoteles gelesen werden. Ein genetischer Politikunterricht sucht dazu klassische Gestalten, die Ur-Ereignisse repräsentieren und Einsichten vermitteln können, die die Gegenwart und die in ihr enthaltenen Aufgaben klären helfen können.

Fischer hat diesen Weg zwar gezeigt, ist ihn aber nur andeutungsweise selbst gegangen.

1.2.2.3 Sokratisch lehren und lernen

1.2.2.3.1 Um welchen Sokrates geht es?

Naturwissenschaftliche Bildung, wie Wagenschein sie anstrebt, ist demokratischer politischer Bildung verwandt: Die Naturwissenschaften brauchen die Offenheit eines Austausches, in der das bessere Argument gilt. Wenn auch in der politischen Auseinandersetzung noch andere Faktoren von Bedeutung sind, wie etwa das unterschiedliche Kräfteverhältnis unter den Kontrahenten und Opponenten, so ist doch das Argument keineswegs bedeutungslos,

schaft es doch Klarheiten über Absichten und Begründungen, besorgt oder verspielt Legitimation.

Das sokratische Gespräch, wie man es bei Nelson und Heckmann¹ findet, bietet sich für den naturwissenschaftlichen Diskurs deshalb an.

Es muss also ein Phänomen da sein, das die Eigenschaft hat, dass man darüber stolpert, beim Aufnehmen. Man wundert sich, es ist rätselhaft, eine Sache, die im höchsten Mass erstaunlich ist. ... Kann man das verstehen oder nicht? Das ist doch rätselhaft! Das Thema muss so sein, dass die sachliche Motivation gesichert ist, d.h. es ist nicht nötig, dass ich sage: jetzt passt mal schön auf, oder: das müsst ihr später haben für das sogenannte Leben, oder: das steht im Lehrplan, muss gemacht werden, sondern: seht euch das an, und dann sagt, was ihr meint, und dann geht es los. ...

Man sitzt im Kreis, entschlossen, ein natürliches Problem aus eigener Kraft vollständig zu klären; gemeinsam, miteinander. ... Jeder wird ernst genommen, was er auch sagt, in seiner eigenständigen Sprache, mit dem einzigen Ziel, den andern verständlich zu sein. Natürlich spricht ein Nachdenklicher oft unsicher, stotternd, ahnend. Keine Korrektur! Es gibt keine Meldungen, kein Aufrufen, kein Abfragen, keine Belehrungen, keine Vorträge, keine längeren Zwiegespräche. Der ständige Hundeblick auf den Lehrer verliert sich bald. Kein Widerspruch wird übergangen, keine Frage überhört. Man geht erst weiter, wenn es soweit ist. (Wagenschein, zitiert nach Aeschlimann 1999: 48)

Klafki² unterscheidet diesen Sokrates des gleichberechtigten, voraussetzungslosen Gesprächs von dem, der in vielen Dialogen Platons aus seinen Schülern immer nur das Richtige herausfragt. Es gibt jedoch noch einen dritten Sokrates, der genau besehen der erste und für den Politikunterricht viel interessanter ist: In den frühen Platon-Dialogen findet man einen Sokrates, hinter dem die meisten Altphilologen und Philosophiehistoriker bei aller Inszenierung durch Platon den historisch „echten“ Politik- und Ethiklehrer Sokrates vermuten³. Röd beschreibt dessen „sokratischen Dialog“ sehr zurückhaltend so:

b) Die Sokratische Methode

Geht man davon aus, daß vor allem die frühen Platonischen Dialoge Einblick in die Art gewähren, in der Sokrates seine Gesprächspartner zu philosophischen Einsichten veranlaßte, dann wird klar, daß nicht so sehr von einer Sokratischen Lehre, als vielmehr von einer Sokratischen Denkweise zu sprechen ist, die teils die Bildung adäquaterer Begriffe, teils die Überwindung der Meinung zum Ziel hat, die landläufigen Begriffe seien bereits hinreichend genau. Wie Sokrates dieses Ziel im einzelnen zu erreichen suchte, zeigt z.B. Platos Dialog „Laches“, in dem es um die Frage geht, was „Tapferkeit“ sei. ...

Fragen wie „Was ist Tugend?“ – allgemein: Was-ist-Fragen – hatten schon die Sophisten erörtert; Sokrates stellte solche Fragen aber in anderer Absicht als die Sophisten: Er wollte nicht belehren, sondern er sucht im Gespräch die gemeinsame Annäherung an eine Einsicht, die zu besitzen er nicht beansprucht. Im Platonischen „Theätet“ verglich er seine Tätigkeit mit dem Beruf seiner Mutter: So wie die Hebamme anderen Frauen bei der Geburt hilft, so hilft er seinen Unterredungspartnern bei der Geburt der Wahrheit; und so wie in Athen nur Frauen jenseits des gebärfähigen Alters als Hebammen tätig sein durften, so erklärte auch

1 Heckmann 1981

2 Klafki in Berg/Schulze 1997: 29.

3 Ottmann 2001b: 237, wobei man in der fachwissenschaftlichen Literatur über die Kriterien und dementsprechend über die Ergebnisse nicht ganz einer Meinung ist, ferner Kniest 2003: 14ff.

Didaktik des Politikunterrichts

Sokrates, er selber vermöge keine Erkenntnis hervorzubringen, sondern nur bei der Erkenntnisgewinnung behilflich zu sein und zu prüfen, ob irgendwelche Meinungen als Erkenntnisse gelten könnten oder nicht. Demgemäß lassen sich zwei Aspekte der Sokratischen Dialektik, d.h. der Kunst, durch Unterredung Einsicht zu gewinnen, unterscheiden: die Ironie als Weg zur Aufhebung vermeintlichen Wissens und die Mäeutik als Hilfestellung bei der Hervorbringung echter Einsicht.

Die Sokratische Dialektik beruht auf stillschweigenden Voraussetzungen, die erst Plato explizierte: Wenn die Gesprächspartner allein durch Fragen zu Erkenntnissen veranlaßt werden sollen, die der Fragende nicht besitzt, dann muß auf Seiten des Antwortenden ein potentielles Wissen angenommen werden, das durch geeignete Fragen lediglich aktualisiert wird. Die Seele verfügt demnach sozusagen über ein keimhaftes Wissen, das im Gespräch entfaltet wird. (Röd 1994: 88f)

Es geht nicht um ein interessefreies Gespräch. Vielmehr soll vom Alltagswissen, von dem, was jeder als mehr oder minder „richtig“ ansieht, zu einem gemeinsamen begründeten Wissen vorgestoßen werden. Jaspers¹ beginnt seine Darstellung des sokratischen Gesprächs damit, dass Sokrates mit jedermann, unabhängig von seinem Beruf und Stand, in aller Öffentlichkeit diskutierte. Der Feldherr Laches hat eine ganz praktische, seiner Aufgabe entsprechende Definition von Tapferkeit: Tapfer ist, wer in der Schlacht standhält. So beurteilt er seine Soldaten. Dem Philosophen kann diese Bestimmung nicht genügen. Vorschlag um Vorschlag wird geprüft, bis die Fragestellung selbst durch eine andere ersetzt wird. Der Blick wird gewendet, Tapferkeit ist nicht mehr Fall von Tugend, der von anderen Fällen abgegrenzt werden könnte, sondern ein Aspekt von Tugend insgesamt. Eine Auffassung wird überwunden, eine neue wird geboren. Jaspers sieht darin eine pädagogische Absicht:

So geschah dieses: die Schwierigkeiten im scheinbar Selbstverständlichen entdecken, in Verwirrung bringen, zum Denken zwingen, das Suchen lehren, immer wieder fragen und der Antwort nicht ausweichen, getragen von dem Grundwissen, daß Wahrheit das ist, was Menschen verbindet. (Jaspers [1964] 2000: 10)

Verwirrung, Zwang, immer wieder fragen, nicht ausweichen: Für Jaspers ist der sokratische Dialog zwar kein sanftes Plaudern, aber es bleibt ein gemeinsames Suchen nach Wahrheit.

Klafki² beschreibt diese (sanftere) Form in einer Besprechung eines Lehrstücks von Beate E. Nölle³, die eine Unterrichtseinheit von Wagenschein erneuert hat, zutreffend:

Am Anfang steht die „Inszenierung“ einer offenen, mehrdimensionalen Begegnung mit einem Ausschnitt der natürlich-gegenständlichen oder der menschlichen Wirklichkeit, oft durch Präsentation überraschender oder widersprüchlicher Phänomene, die Staunen, „nachdenkliche Aufmerksamkeit“ (Horst Rumpf) anregen, erste Fragen, Vermutungen, Proberhandlungen, Assoziationen oder den spontanen Ausdruck von Empfindungen auslösen. ... Das Thema, d. h. die Fragestellung, unter der das Einstiegsphänomen bzw. die Einstiegsphänomene dann zum „Gegenstand“ des Unterrichts werden sollen, wird oft erst im Zuge dieser Erstbegegnung herausgearbeitet. So sind sich die Schülerinnen und Schüler im Lehrstück von Beate E. Nölle sicher nicht sofort im klaren darüber, wohin sie der drama-

1 Jaspers [1964] 2000: 10

2 Klafki in Berg/Schulze 1997: 30-32.

3 Nölle in Berg/Schulze 1997: 44-80.

Didaktik des Politikunterrichts

tische Einstieg führen wird. Aber das Problem nimmt sie gefangen. Sie messen und experimentieren, äußern erste Vermutungen und erkennen allmählich, daß die Zusammenhänge schwerer zu durchschauen sind, als sie im ersten Überschwang gedacht haben. ... Generell werden die Schüler in der auf die Einführung folgenden *zweite Phase* auf mancherlei Weise – z.B. mit Hilfe kleiner, in ihrem Aufbau einfach durchschaubarer Experimente, genauerer Beobachtungsaufträge, eingehenderer Betrachtung, erster Textlektüre o.ä. - zu differenzierteren Erklärungsversuchen der Phänomene, zur Deutung eines Textes bzw. einer Quelle u. ä. angeregt. Fragestellungen werden präzisiert, kontroverse Deutungen einander gegenübergestellt. ... Die *dritte Phase* beginnt mit Vorschlägen, auf welchen Wegen man zur Beantwortung bisher formulierter Fragen kommen kann, welche Operationen, Versuche, Quellen, Texte, Erkundungen, Befragungen, Materialsammlungen, Exkursionen usw. dazu notwendig erscheinen. Diese Vorschläge müssen in eine sachgemäße, mindestens vorläufig plausible Reihenfolge gebracht und es muß entschieden werden, in welchen Arbeitsformen man die Aufgaben in Angriff nehmen will. Dieser Prozeß kann sich im Lauf einer Unterrichtseinheit ein weiteres Mal oder mehrere Male wiederholen, wenn der Gang des Unterrichts auf neue Fragen führt oder die zunächst vorgeschlagenen und erprobten Wege sich als ergänzungs- oder veränderungsbedürftig oder als erfolglos erweisen sollten.

In diesem wie in anderen Phasen sind drei Leitgesichtspunkte für das sokratische bzw. neosokratische Lehrerhandeln von besonderer Bedeutung:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen taktvoll, aber konsequent darauf achten, daß vorschnelle Lösungsvorschläge und naive oder besserwisserische Selbstsicherheit des Behauptens immer wieder problematisiert, sorgfältig geprüft, sachlich und differenzierend in Frage gestellt werden.

- Sie müssen dafür sorgen, daß sich die Lerngruppe an Schaltstellen des Lernprozesses oder bei auftretenden Schwierigkeiten vergewissert, an welchem Punkt im Untersuchungsprozeß sie steht; Zwischenresümées müssen gezogen werden: Was wissen wir jetzt bereits? Welche Wege sind wir gegangen, welche haben sich als ertragreich oder erfolglos erwiesen? Welche Schritte liegen noch vor uns? In welchen Punkten sind wir noch ganz unsicher?

- Solche Hilfen zur Selbstvergewisserung über den jeweils erreichten Stand des Lernprozesses sollen die Lehrenden schrittweise zu einem Instrumentarium der Schülerinnen und Schüler werden lassen. Problembezogenes Lernen schließt auch und gerade im Sinne der Lehrkustdidaktik das „Lernen des Lernens“ die Entwicklung von „Lernkompetenz“ ein.

In einer *vierten Phase* geht es darum, die Ergebnisse einer Unterrichtseinheit zusammenzufassen, sie in angemessenen Formen festzuhalten bzw. zu präsentieren, innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe, für andere Schüler und Lehrer der Schule, für Eltern, die Schulföffentlichkeit oder einen noch weiteren Kreis von etwaigen Interessenten. Schließlich sollte Rückschau gehalten und ggf. vorausgeblickt werden: Was könnte oder wird sich an diese Einheit thematisch und methodisch anschließen? Welche Übersetzungs- bzw. Anwendungsperspektiven eröffnen sich von den Erkenntnissen aus, die wir in dieser Unterrichtseinheit gewonnen haben?

Soweit die Übertragung der (Neo-)Sokratik auf den Lehrstück-Unterricht. Inwieweit also arbeitet Wagenschein sokratisch?

Didaktik des Politikunterrichts

Methoden des Sokrates <i>(nach Röd und Jaspers)</i>	Sokratik bei Wagenschein <i>(nach Klafki)</i>
Eine alltägliche, aber unklare Erscheinung des menschlichen (ethischen, politischen) Lebens wird in den Blick genommen.	Eine leicht zu erkennende, aber unklare Erscheinung der Natur (einschl. Mathematik) wird in den Blick genommen.
Gesprächspartner sind alltägliche Menschen auf öffentlichen Plätzen.	Schülerinnen und Schüler sind untereinander Gesprächspartner unter der Leitung der Lehrenden.
Es wird in alltäglicher Sprache gesprochen.	Es wird zunächst und so lange wie möglich in der Sprache gesprochen, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht.
Sokrates hat im Gespräch die direkte Führung.	Der Lehrende hält sich in seiner Führung zurück.
Die Rede über den Gegenstand wird aus verschiedenen Blickwinkeln geprüft.	Der Gegenstand löst Fragen aus, die unter verschiedenen Gesichtspunkten mit verschiedenen Verfahren geprüft werden.
Die alltägliche Redeweise kann den Gegenstand nicht zutreffend erfassen.	Die sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler werden erweitert.
Ein neuer Standpunkt muss gesucht werden.	Neue Standpunkte werden erprobt und geprüft.
Das Ziel ist: Der Einzelne soll selbstständig und selbstverantwortlich denken.	Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler soll erhöht werden.

Tabelle 7 Sokrates und Sokratik

Der Vergleich zeigt die Ähnlichkeit zwischen dem Sokrates, wie Röd und Jaspers ihn zeigen, und der Sokratik Wagenscheins. Allerdings: Wagenscheins Sokratik ist aus pädagogischen Gründen zurückhaltender. Er streitet auch weniger.

Aber vielleicht ist Sokrates auch ganz anders zu verstehen:

Kallikles hält Sokrates für „lächerlich und unmännlich“, weil er nicht in der Lage zu sein scheint, eine zusammenhängende Rede zu halten, und stattdessen immer noch wie ein Anfänger „stammelt“. Sokrates erfüllt nicht die Anforderungen, die an das Männlichkeitsideal des Schönen und Guten gestellt werden. Er wird nie in den politischen Versammlungen auftreten können, wo Männer wie Kallikles das Volk mit selbstbewusst vorgetragenen freien Reden beeindrucken. Für ihn ist Sokrates nicht über das Stadium eines Schülers hinausgekommen, der sich mit den dialektischen Übungen der Sophisten abmüht.

Tatsächlich scheint Sokrates ständig auf der Suche nach Lehrern zu sein. Da er selbst ratlos (āporos) ist, stellt er immer nur Fragen, gibt sich wissbegierig und lernwillig, doch am Schluss einer Unterredung sind die Rollen vertauscht: Niemand konnte ihn etwas lehren, aber er hat jedem die Lektion eigener Unwissenheit erteilt.

Schaut man sich nun die Strategien an, mit denen der platonische Sokrates seine Gesprächspartner in die Aporie führt, so rückt er ebenfalls ... in die Nähe der Sophistik. Manchmal unterhält er sich in freundschaftlichem Ton oder tritt pädagogisch auf und erläutert geduldig argumentierend seine Fragen. Oft jedoch agiert er als listiger Fallensteller, dem es offensichtlich großen Spaß macht, andere in Verwirrung zu bringen, insbesondere dann, wenn er auf Sophisten trifft. Er schmeichelt ihnen, lobt ihre Kompetenz und stellt scheinbar naive Fragen. ... Sokrates erweckt den Eindruck eines begriffsstutzigen Mannes aus dem „demos“, der sich die Erziehung zur Tugend anhand der Dressur von Nutztieren oder das Wissen der großen Weisen am Wissen einfacher Handwerker erklären lassen muss. Doch

Didaktik des Politikunterrichts

stets entpuppt er sich als intellektuell Überlegener, der alle Tricks der Gesprächsführung beherrscht und sogar bewusst zahlreiche Fehlschlüsse gebraucht, die Aristoteles in der *Topik* und den *Sophistischen Widerlegungen* beschrieben hat. Allerdings muss man einschränkend hinzufügen, dass Sokrates sicher nicht in jedem Fall den Fehlschluss dort platzieren wollte, wo er vor dem Hintergrund aristotelischen Denkens zu suchen wäre. Falls Sokrates aber auch nur annähernd so aufgetreten ist, wie Platon ihn mit manchen Gesprächspartnern umspringen lässt, dann muss er vielen Zeitgenossen als ein Sophist erschienen sein, der ein besonders hinterhältiges Spiel mit seinen Mitmenschen und den gesellschaftlichen Autoritäten treibt. (Kniest 2003: 91f, ohne die Quellenangaben)

Vielleicht hatte Sokrates auch einfach nur ein Vergnügen daran, Schwätzer öffentlich zu demontieren, vielleicht hat Platon ihn erst später zu einem zum großen Philosophen erhoben. Ein Sokrates jedoch, der ohne alle „höheren“ philosophischen Ansprüche nur Phrasendrescher öffentlich vorführen möchte, wäre für den Politikunterricht keineswegs uninteressant. Die Phrase hat in der Politik ihren festen und auch legitimen Platz; Politik findet nicht im akademischen Saale statt. Wer einer öffentlichen politischen Auseinandersetzung folgen will und keine Erfahrung darin hat, Phrasen zu orten, wird keinen Gewinn aus der Veranstaltung ziehen können. Im Gegenstand des Politikunterrichts hat eine grobe Sokratik durchaus ihren Platz. Dieser groben Form des sokratischen Dialogs folgt Wagenschein¹ in manchen Situationen durchaus auch.

Sokrates wollte jedoch in der Krise Athenes Grundfragen der Politik klären. Mit einem neosokratischen Gespräch des zwanzigsten Jahrhunderts wäre ihm damit nicht gedient gewesen. Der Unwissende musste auch erfahren, dass er unwissend ist. Die sokratische Methode meint zunächst den politischen Schwätzer. Im Menon-Dialog, in dem es um die politische Tüchtigkeit geht, zerstört Sokrates das, was ein junger Mann als selbstverständlich ansieht:

Sokrates lässt den jungen Mann in einen Taumel völliger Orientierungslosigkeit stürzen, so dass sich Menon von dem „Zauberer“ Sokrates sprachlos gemacht sieht. Er fühlt sich, wie er halb im Scherz, halb im Ernst sagt, als ob er in die Fänge eines Zitterrochen geraten sei, dessen elektrische Stöße tödliche Schockzustände auslösen können. In dieser todesähnlichen Erstarrung ist Menon aus der gesellschaftlichen Ordnung herausgetreten. Was er zuvor für objektiv gegeben hielt, was durch Tradition, Brauch und kraft gesellschaftlicher Autoritäten Geltung beanspruchte, erscheint ihm nun genauso fragwürdig und begründungsnotwendig wie Sokrates: Es wird zum Gegenstand der Reflexion.

Mit seinen destruirenden Fragen verfolgt Sokrates ein klares Ziel. Sie sind Teil eines Vorgangs, den Platon als eine Art Initiationsprozess darstellt. Der Tod, dem Menon sich nahe sieht, ist die Voraussetzung für eine Neugeburt und Sokrates ist der Geburtshelfer; ein Mäeutiker, wie er sich im *Theaitetos* nennt, wo er seine Fragetechnik mit der Hebammenkunst seiner Mutter Phainarete vergleicht. Sokrates sprengt Menon aus der Abhängigkeit von allen Traditions- und Bildungsmächten heraus und bringt ihn dazu, sich zu ihnen in ein Verhältnis zu setzen.

In der Destruktion bricht sich etwas radikal Neues Bahn: die Freisetzung des Individuums, das sich in der Reflexion auf die ihm vormals fraglos gültigen Sitten als Subjekt der Urteilsbildung konstituiert; ein Subjekt, das - mit der bereits zitierten Formulierung aus dem *Kriton* - nichts anderem mehr gehorcht als dem „lógos“, der sich ihm bei der Untersuchung

¹ Wagenschein hat kein Problem damit, Studenten erfahren zu lassen, dass sie nicht wissen, was sie zu wissen meinen. (Wagenschein [1955] 1995: 268 und Wagenschein [1960] 1995: 270ff)

als der beste gezeigt hat. Hegel hat darin die „welthistorische“ Bedeutung des Sokrates gesehen und sie als Transformation der „Sittlichkeit“ in „Moralität“ beschrieben.

Sokrates' Philosophie war kein Lehrgebäude, sondern eine Lebensweise, in der die Vorstellung eines vernunftgeleiteten autonomen Subjekts, die heute ins Alltagsbewusstsein abgesunken und ihrerseits Gegenstand der Kritik geworden ist, erstmals Gestalt annimmt. Fast jede zeitgenössische Quelle gibt ein Echo auf die gewaltige Eruption, die Sokrates dadurch auslöste, dass er sich nicht dem enormen Konformitätsdruck unterwarf, der von jedem forderte, der „dóxa“ im doppelten Sinne des Wortes zu entsprechen und sich im Rahmen allgemein geteilter „Ansichten“ ein „Ansehen“ zu geben. Er schien sich gegen die „Macht der Menge“, von der er in Platons *Kriton* verächtlich spricht, und gegen die reale Gewalt, die sie über ihn ausübte, immunisiert zu haben und sich nicht im Geringsten für seinen Ruf zu interessieren. Vielmehr führte Sokrates allen seine Freiheit vor. Provozierend demonstrierte er seine Unabhängigkeit, in deren Namen er als Sophist beispielsweise auch kein Honorar nahm, um sich nicht in Abhängigkeit von Menschen zu begeben, mit denen er sich nicht unterhalten wollte. (Kniest 2003: 41; um die Belegstellen gekürzt)

Bei Wagenschein findet man durchaus Belege, mit denen man zeigen kann, dass auch er in der Zerstörung des bloß eingebildeten Wissens eine wesentliche Aufgabe des Lehrers sah. „Verdunkelndes Wissen“¹ und „Bildungsfinsternis“² sind aufzulichten. Wo vorher die Sicherheit des Undurchdachten herrschte, wird mit aller Anstrengung altes Wissen kreativ zerstört und neues Wissen geschaffen.

Ein Politik-Lehrer ist immer auch ein Politik-„Leerer“. Schülerinnen und Schüler haben eine bestimmte Auffassung von den zu verhandelnden Gegenständen, bevor sie in den Unterricht kommen. Diese Auffassungen werden ihnen aber vom Material, von den Mitschülern oder vom Lehrer nicht bestätigt. Im Gegenteil erfahren sie Widerspruch, den sie nicht bewältigen können. Im Politikunterricht wie im Philosophie- oder Ethikunterricht kann das immer wieder geschehen. Was geschieht dann? Sokrates zerstört in den ersten drei Dialoge in der „Politeia“ die Auffassungen seiner Gesprächspartner nach allen Regeln seiner Kunst. Die Schülerinnen und Schüler sind empört³: Sokrates ist einfach unhöflich zu Kephalos. Erst lässt er sich vom ihm zu einem netten Abend einladen und dann führt er ihn öffentlich als alten Trottel vor. So etwas macht man nicht! (Vielleicht denken sie dabei auch ängstlich daran, wie sie selbst in Diskussionen mit Überlegenen gescheitert sind.) Einige Schülerinnen und Schüler können durchaus bewundern, wie geschickt Sokrates Polemarchos und Thrasymachos erst in die Falle lockt, um sie dann öffentlich zu demontieren. Aber sympathisch wird er ihnen damit nicht, im Gegenteil.

Wäre diesen Schülerinnen und Schülern mit einem Sokrates ad usum infantem wirklich gedient? Politik ist in der Demokratie jedenfalls nicht nur gesittete, gar akademische Diskussion um Probleme, die man so oder anders lösen könnte, – ohne handfesten Streit, ohne den Triumph des Sieges und die Bitterkeit der Niederlage geht es nicht ab. Darf es auch nicht. Soll Politik ins Klassenzimmer, dann stellen sich diese Gefühle auch bei Schülerinnen und Schülern ein, auch bei den Lehrerinnen und Lehrern. Denn man kann auch im Klassenzimmer poli-

1 Wagenschein [1965] 1999: 61-74

2 Wagenschein [1965] 1999: 63

3 Eine Reaktion, wie ich sie im Philosophie-Unterricht erlebt habe: „Den hätte ich auch umgebracht!“ ruft ein Schüler zornig. Er fühlt sich selbst angegriffen.

tisch gewinnen und politisch verlieren¹. Wer als Lehrer den Gegenstand nach dessen Methode unterrichten (Diesterweg) will, wird derartige Situationen nicht nur nicht vermeiden wollen, sondern sie vielmehr gezielt ansteuern, um die Schülerinnen und Schüler phasengerecht für die Politik tüchtig zu machen. Ein schwieriger Vorgang², wie wird das gemacht? Wird dies unterlassen, erscheint die „richtige“ Politik draußen außerhalb der Schule den Schülerinnen und Schülern als Abweichung davon, wie sie „eigentlich“ sein soll, als „schmutziges Geschäft“.

Berg formuliert klar und prägnant, allerdings zu vorsichtig:

Sokratisch ist dieser Lehrgang, wenn das Gespräch völlig frei und offen tasten kann und laufen kann, und wenn der jeweilige Sokrates einerseits als Stechfliege die überkommenen Vorurteile aufsticht und platzen läßt, und andererseits als Hebamme die neuen Gedanken nicht in die Köpfe eintrichtert, auch nicht herauspumpt, sondern sie kommen läßt und ihnen heraushilft. (Berg in Berg/Schulze 1995: 356f)

Die Stiche dieser Fliege schmerzen. Die Sokratik Wagenscheins, wie Klafki sie darstellt, läßt davon nichts mehr erkennen. Sie ist zu einem methodischen trial-and-error befriedet. Vielleicht liegt das am Gegenstand des Lehrstücks; von Mathematik erwartet man sichere Wege und keine Verstörungen. Kommt die Sokratik aus ihrem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gastland in den Politikunterricht, also ihre Heimat, zurück, wäre es fatal, würde sie dort so brav bleiben wie in der Fremde.

Welche analogen Gedanken gibt es bei Hilligen?

Der Unterrichtsstil, die Umgangsformen der Schülerinnen und Schüler untereinander und im Verhältnis zu Lehrer, müssen nach Hilligen ebenfalls dem Gegenstand entsprechen.

1 In den 70er Jahren war das eine selbstverständliche Erfahrung. Schülerinnen und Schüler zeigten im Unterricht ihre Sympathie, auch ihre Zugehörigkeit zu den gegensätzlichen politischen Lagern sehr deutlich und stritten oft kräftig miteinander. Da gab es durchaus Sieger und Verlierer. Heute muss nach meinen Erfahrungen dieser Gegensatz künstlich inszeniert werden: „Du übernimmst diese Position und Deine Nachbarin jene...“ Wird das regelmäßig gemacht, funktioniert das auch. Mit solch simulativem Handeln kann aber nicht die Härte einer „realen“ Auseinandersetzung im Klassenzimmer erreicht werden.

2 Hier scheint mir bis heute der Politikdidaktik in langer Diskussion über Politikunterricht und Sozialerziehung eine wichtige Unterscheidung nicht klar geworden zu sein.

Einerseits: Der Politikunterricht bedarf eines demokratischen Unterrichtsstils, wenn damit gemeint ist, dass die Schülerinnen und Schüler am Unterricht nach ihren Kräften an Planung und Gestaltung beteiligt sind. Solch ein Unterrichtsstil ist nicht bloße Zugabe, ohne die es letztlich auch ginge. Damit ist jedoch noch nichts Besonderes zum Politikunterricht gesagt. Denn einerseits gilt das für alle Fächer in der Schule, Wagenschein-Unterricht ist in den Naturwissenschaften mit guten Gründen gar nicht anders möglich. Wagenschein-Unterricht ist demokratische Sozialerziehung par excellence.

Andererseits ist die Demokratie, wie sie „draußen“ stattfindet, im Sinne solcher Unterrichtsmethodik nicht immer „demokratisch“. Auch in der Demokratie findet Politik in einem Haifischbecken statt. Eine Schule jedoch kann genau so nicht sein wollen, und Unterricht kann man so nicht machen wollen. Jedenfalls nicht regelmäßig. (Vgl. dazu Patzelt 2004) – Aber wie kommt dann die Härte der Politik in den hoffentlich sanften Unterricht? Das ist eine andere Fassung der Frage, welcher Sokrates in das Klassenzimmer darf.

Didaktik des Politikunterrichts

Der didaktisch vernünftigste und methodisch geschickteste Unterricht kann weder kognitive Ziele erreichen noch gar Einstellungen der Lernenden tangieren, wenn nicht die folgenden Voraussetzungen erfüllt werden:

- Die intendierenden Erkenntnisse, Optionen, Verhaltensweisen müssen – als „Vorschein einer demokratischen Lebensform“ – das Unterrichtsgeschehen bestimmen;
- sie müssen sich im Verhalten der Lehrenden, in ihrem Kommunikations- und Interaktionsstil abbilden;
- die Lerngruppe muß mit Kriterien für die Beurteilung des Unterrichtsstils und Möglichkeiten seiner Beobachtung vertraut gemacht werden: sie muß qualifiziert werden, „nicht nur *in* der Schule, sondern *an* der Schule“ (v. Hentig) zu lernen;
- die Lerngruppe muß Gelegenheit erhalten, entsprechende Verhaltensweisen zu entwickeln und im Unterricht zunehmend in Selbstbestimmung zu praktizieren. (Hilligen 1975: 243)

Politische Entdeckungen und Erfindungen, die unverzichtbares Erbe geworden sind, bestehen aus Methoden des Umgangs miteinander, in denen Entscheidungen entworfen, gefunden, gefällt, durchgeführt und wieder revidiert werden. Politik ist ein „Gegenstand“, der weitgehend gar keiner „ist“, sondern anderen Prozessen und anderen Gegenständen in einer von einem politischen Gemeinwesen bestimmten Weise als ein bestimmter Existenzmodus „anhftet“. Dieser Existenzmodus muss in der Klasse präsent sein, jedenfalls soweit es unter den Bedingungen der Schule möglich ist. Ist die politische Entdeckung und Erfindung, um die es im Unterricht geht, die liberale Demokratie, dann ist ein anderer Unterrichtsstil als einer, in dem mindestens der (notwendigen!) Fiktion nach die Gesprächspartner gleichberechtigt sind, wenn es um die Findung einer „Wahrheit“ oder eines „Beschlusses“ geht, nicht möglich. Die Schüler müssen dem Lehrer gegenüber und vor den Mitschülern angstfrei sprechen können, was sie zum Gegenstand des Unterrichts zu sagen wissen. Erst dieses Klima ermöglicht den Erwerb solcher Fähigkeiten, die dem Gegenstand angemessen sind.

Es bleibt hier ein Eindruck einer gewissen Unklarheit: Hat Hilligen hier wirklich die Politik, wie sie tatsächlich geschieht, voll und ganz in den Blick genommen? Spürt man nicht eine gewisse harmonistische Sehnsucht? Wird hier der Unterschied zwischen dem, was in einem Klassenzimmer wünschbar ist, und dem, was in wirklicher Politik in wirklichen – und nicht bloß gedachten – Demokratien geschieht, nicht eingeebnet?

Dennoch: Die Kommunikationsformen sind im Politikunterricht nicht etwa bloß „Vermittlung“ des Gegenstandes, sie sind selbst Gegenstand. Dazu müssen sie am Gegenstand erlernt werden, aber selbst auch Gegenstand der Reflexion im Unterricht sein, um besser an einem anderen Gegenstand erlernt werden zu können.

Eine Lebensform, mit der humane Interaktion vorweggenommen wird, läßt sich freilich nicht allein durch Unterricht herstellen; Unterrichts- und Erziehungsstil sind nur ein Teil der schulischen Faktoren, wenn auch diejenigen, die ein Lehrer am leichtesten verändern kann. Die Organisation von Erziehung und Unterricht in der Schule, die allgemein darin geltenden Autoritätsstrukturen, die Aufgabenarmut und Erlebnisarmut der Halbtagsschule sind Hindernisse für weitergehende Auswirkungen eines demokratischen Unterrichtsstils. (Hilligen 1975: 243f)

Soll Demokratie erfahrbar gemacht werden, muss die Schule den Schülerinnen und Schülern Aufgaben abverlangen, die – so wird man wohl lesen müssen – über die Aufgaben in der

Didaktik des Politikunterrichts

Klasse und die Hausaufgaben hinausgehen, vielmehr das gesamte Schulleben betreffen. Und genau darin sollen die Schüler solche sie demokratisch prägende soziale Erfahrungen machen, die ihnen einen klügeren Blick auf den jeweiligen Unterricht ermöglichen. (Wer als Lehrer erlebt, dass erfolgreiche Schulsprecher im Unterricht dem Lehrer gegenüber ein sowohl klareres als auch verbindlicheres Auftreten haben, wird das bestätigen können. Aber deren Erfahrungen sollen eben alle Schüler im Unterricht machen können.)

Hilligen geht es um den selbsttätigen, kommunikativen Erwerb von Kenntnissen, Erkenntnissen, Urteilsfähigkeit und Verhaltensdispositionen.

1. Mit den Kenntnissen werden Phänomene und Probleme in den Blick genommen, man weiß dann, worüber man redet,
2. Erkenntnisse gestatten es, Zusammenhänge in den Kenntnissen zu finden und neue Kenntnisse suchen zu wollen, damit ein Überblick entsteht,
3. Urteilsfähigkeit ist verlangt, wenn es um mögliche Problemlösungen angesichts bekannter Zusammenhänge und offen deklarerter Wertentscheidungen geht; und weil dieses alles im Unterrichtsgespräch unter den Schülern offen ausgehandelt wird, entstehen nicht nur
4. die notwendigen Verhaltensdispositionen zu einer demokratischen Kommunikation, sondern die Fähigkeiten des demokratischen politischen Handelns entstehen keimhaft im Unterricht selbst.

Von Hilligen her kann die Möglichkeit zu einem Politikunterricht nach Wagenschein gewonnen werden. Ein politisches Geschehen muss in eine produktive Krise¹ geführt werden, in ihr müssen auf einem irrtumsreichen Weg Prinzipien der Lösung gefunden werden, deren Ausarbeitung eine (mindestens vorübergehend) neue Stabilität ermöglichen. Der zentrale Vorgang ist die Erkenntnis des Allgemein-Bedeutsamen, und zwar so, dass es aus der Welt der politischen und sozialen Phänomene an einem Exempel entnommen wird, um als Prinzip des Verständnisses und der Problemlösung zur Anwendung zu kommen.

Wagenschein und Hilligen können bei manchen Unterschieden einem gemeinsamen Typ didaktischen Denkens zu geordnet werden können, dessen Merkmal ein gegenstandsadäquater Methodenbegriff im Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen ist. Dazu lässt sich eine Fülle von Gemeinsamkeiten finden.

¹ Hilligen hat die Bedeutung von Irrtum und Krise nicht sehr scharf zum Ausdruck gebracht; im Zusammenhang von „Herausforderung: Chancen und Gefahren“ könnte man deshalb an die Tätigkeit eines Sozialingenieur denken, der Praxis durch Poiesis ersetzt. Und das wäre fatal falsch.

Didaktik des Politikunterrichts

<i>Wagenschein</i>	<i>Hilligen</i>
Nicht in das wissenschaftliche System hinein-springen	Die Wissenschaften befragen
Den Ausgangspunkt bei der Begegnung des Kindes mit den Naturphänomenen suchen	Den Ausgangspunkt bei der Bedeutung von Sozialwissenschaft und Politik für das Allgemeine und für das Kind suchen
Ein irritierendes Natur-Phänomen exponieren	Eine problemhaltige Situation an den Anfang stellen
Das Phänomen im sokratischen Gespräch klären: Von den Erscheinungen zu Erklärungen, zu Naturgesetzen kommen	Die problemhaltige Situation in ihrer konkreten Besonderheit kennen lernen und ihre Verallgemeinerbarkeiten überprüfen und praktische Lösungen schaffen und wieder prüfen (Artikulationsschema)
Staunen lernen	Fragen lernen
Diese Erklärungen als Stützpunkte von Wissenschaft ausbauen	Allgemeine Erkenntnisse gewinnen, politische Lösungsmuster kennen lernen, Handlungsfähigkeiten gewinnen
Den Vollzug der Erkenntnis an den großen Naturwissenschaftlern studieren	Doppelter Methodenbegriff: Es gibt letztlich keinen Unterschied zwischen den Erkenntnisprozessen von Wissenschaftlern und von Schülern
Von der Muttersprache zur Fachsprache	Von der Alltagssprache zur Fachsprache
Das gemeinsame Gespräch als Nachvollzug von Wissenschaftlicher Kommunikation	Das gemeinsame Gespräch als Nachvollzug von Wissenschaftlicher Kommunikation und Übung von Demokratie
Die Langsamen vor den Schnellen	Die Besseren für die Schwächeren

Tabelle 8 Wagenschein und Hilligen

Sprache und Begriffe von Wagenschein und Hilligen unterscheiden sich vor allem wegen der unterschiedlichen Schulfächer. Wagenschein wollte den Physikunterricht von der Technik der Vermittlungsapparate befreien, Natur sollte unmittelbar aufscheinen können, um am Phänomen selbst verstanden werden zu können. Hilligen dagegen hat es mit einem Konglomerat an sozialer und politischer „Wirklichkeiten“ zu tun, dazu einer Vielfalt wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen, die er alle erst unter gemeinsame Gesichtspunkte stellen musste, um sie dem Lehrer und dem Schüler zugänglich machen zu können. Und ganz im Unterschied zu Wagenscheins technikfernem Physikunterricht interessieren all diese Wirklichkeiten und Wissenschaften vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer praktischen Bewältigung. Die Bezüge, die der Politikdidaktiker Hilligen zu berücksichtigen hatte, waren um ein Vielfaches komplexer als die, an denen Wagenschein arbeitete.

1.2.2.3.2 Die gegenstandsadäquate Methode

Irgendein Naturphänomen legt von sich aus keine Methode nahe, es zu klären. Wagenschein bevorzugte deshalb den Blick der „alten Forscher“ auf das zu klärende Phänomen. Der Gegenstand wird in der Weise exponiert, in der er bei seiner ersten Klärung

erschien, damit er in der Weise geklärt werden kann, wie er klassisch schon geklärt worden ist. Die Methode besteht in der didaktisch geplanten Inszenierung einer Rekonstruktion. Der Mond und seine Bewegung wird mit Aristarch¹ in den Blick genommen.

Politikunterricht hat (oft) zum Thema, warum eine Regelung allgemeinverbindlich werden soll. Schon damit ist eine bestimmte Methode des Unterrichts gegeben: Nachvollzug von Streit und Entscheidung über die Allgemeinverbindlichkeit. Für Hilligen ist die Unterrichtsmethode keineswegs das „Wie“ einer Verkaufsaktion². Zweierlei forderte er von der jeweils angemessenen Unterrichtsmethode:

1. Sie muss dem Gegenstand entsprechen,
2. sie muss Demokratie, zu der Politikunterricht ja erziehen soll, schon erkennen lassen.

Gegenstandsadäquat meint, daß die Methode den Zielen und Inhalten angemessen sein muss; dass Erziehung zur Urteilsfähigkeit Methoden verlangt, die z.B. Selbsttätigkeit ermöglichen und fordern. Schon diese Forderung geht über einen verengten, traditionellen Methodenbegriff hinaus, der sich darauf beschränkt, *wie* ein Inhalt am besten gelehrt werden könne. ...

Eine Methode, die „gegenstandskonstitutiv“ sein soll, muß ein Instrumentarium für die Analyse von Besonderem und Allgemeinem, von Begriff und „Zusammenschluß“ anbieten. Daher ist im didaktischen Zusammenhang zweimal von Methode zu sprechen:

- in bezug auf die Methoden, mit denen Natur, Gesellschaft, Mensch selbst (wissenschaftlich) untersucht werden. Dabei darf es keinen grundlegenden Unterschied zwischen Forschung und Lehre, zwischen Wissenschaftler, Lehrer (und Schüler!) geben, zumal wenn es darum geht zu begründen, was warum (erforscht und) mitgeteilt werden soll. Didaktik auf ihren vier Ebenen (Wissenschaftsdidaktik - Hochschuldidaktik - Didaktik der Didaktik - Schuldidaktik) beschäftigt sich insbesondere mit dieser Frage.
- in bezug auf die Organisation dieses Untersuchungsprozesses im Unterricht. (Hilligen 1976II: 39f)

Die von Wagenschein für die Unterrichtsmethodik bevorzugte Erkenntnisgenese ist hier bei Hilligen zu finden, genauso wie das für Wagenschein konstitutive Verhältnis von Wissenschaftler und Kind³. Liest man diesen doppelten Methodenbegriff von „sehen-beurteilen-handeln“ her, dann kann man diesen Text auch vom Unterschied zwischen Naturwissenschaften als einem System des Wissens und der Politik als Systems von Wissen (Politikwissenschaft und Praxiswissen) und Politik als (hoffentlich reflektierte) Handlungen her lesen.

Es wäre jedoch vorteilhaft gewesen, wenn Hilligen an dieser Stelle den Unterschied genauer ausgewiesen hätte: Die Methode des Unterrichts kann nicht nur vom Vorgang der wissenschaftlichen Entdeckung bestimmt sein, zu ihr gehört vorher noch Entdeckung und Erfindung in der politischen und gesellschaftlichen Praxis selbst, die sich selbst durchaus noch nicht er-

¹ Wagenschein 1975: 65

² In der Zeit, in der ich dieses schreibe, habe ich einige Studentenpraktikanten. Sie geben einige Stunden Unterricht. Dabei machen alle den Fehler, soviel „Methode“ in ihren Unterricht zu bringen, dass Gegenstand und Inhalt der Stunde hinter den notwendigen Erklärungen für die Schülerinnen und Schüler, wie sie sich in Gruppen aufteilen sollen, wie die Pappen zu beschriften und an der Tafel anzubringen sind, fast verschwinden.

³ Berg in Wagenschein 1995: 12f.

Didaktik des Politikunterrichts

kannt haben muss. Erst der spätere Theoretiker macht durchsichtig, was die Praxis vorbewusst, aber nicht blind erfunden hat.

Die Griechen hatten keine Griechen vor sich. Sie wußten also nichts von der Möglichkeit einer Demokratie, bevor sie sie selbst verwirklichten. (Meier 1980: 51)

Diese Differenz von vorlaufender Praxis und nachlaufender Theorie hat Folgen für den Unterricht. Die von Wagenschein bevorzugte Erkenntnisgenese wird um die Realgenese erweitert, aber so, dass sie die Erkenntnisgenese der Realgenese nachgängig macht: Erst das Handeln, dann der Begriff. Unterrichtsmethodisch heißt dies: Erst suchen die Schülerinnen und Schüler ihre Problemlösung, handeln simulierend, reflektieren dieses Handeln und dann erst kommt der Lehrer mit der wissenschaftlichen Theorie. So erweitert ergibt sich von Hilligen her nicht nur ein Bezug zu Wagenschein, sondern darüber weiter hinaus zu Berg/Schultzes Lehrkunstdidaktik und ihrer Forderung nach einem kulturauthentischen Unterricht.

Gegenstandsadäquate Methode mit zweifach-doppeltem Methodenbegriff			
Wissenschaftler, Lehrer und Schüler		Politiker, Lehrer und Schüler	
untersuchen	mit Methoden	verhandeln und entscheiden	mit regelgeleiteten Methoden über
Mensch Gesellschaft Natur	empirisch/analytisch hermeneutisch - kritisch-hermeneu- tisch	Gegenstand Kommunikations- form Argumentations- qualität	argumentierend prüfend/über- zeugend festlegend
und zwar in Bezug darauf, was warum erforscht (und mitgeteilt) werden soll/muss für „Überleben“ und „gutes Leben“		und zwar in Bezug darauf, was warum verhandelt und entschieden werden soll/muss für „Überleben“ und „gutes Leben“	
Organisation des Prozesses, Informationen verarbeiten, die zur Bewältigung und Beurteilung von existentiellen Situationen bedeutend sind; zunehmend selbsttätiger Vollzug von Verfahrensweisen und Schritten (Methoden!).		Organisation des Prozesse, Informationen verarbeiten, Interessen wahrzunehmen, Konzepte zu erarbeiten und zu entscheiden, die zur Bewältigung von existentiellen Situationen bedeutend sind; zunehmend selbsttätiger Vollzug von Verfahrensweisen und Schritten (Methoden!).	
Methodik 1: didaktisch-heuristisches Instrumentarium		Methodik 2: didaktisch-(politik-)praktisches Instrumentarium	

Tabelle 9 Hilligens Methodenbegriff

Hilligens Methodenbegriff ist dann nicht nur „doppelt“, wie er selbst es nennt, er ist „zweifachdoppelt“¹. Denn der Gegenstand des Unterrichts ist ein doppelter: Als Theorie und als

¹ Hilligen 1976II: 41. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft, in der alles wiederkehrt, auch wenn es

Handlung. Die Methode muss deshalb dem Gegenstand nicht nur adäquat sein und dessen theoretischer Gestalt entsprechen, sie muss ihn auch als Handlung – mindestens als gedankliche Handlung – ermöglichen, um ihn als Teil eines Handlungszusammenhangs erkennen lassen zu können.

1.2.2.3.3 Ein Artikulationsschema?

Unterricht heißt, eine Fragestellung auf eine Zeitschiene stellen. Erst kommt dieses dran, dann jenes und ein drittes zum Schluss. Aber es wird nicht einfach aufgereiht, vielmehr müssen die einzelnen Phasen eine bestimmte Funktion im Lernvorgang haben. Wagenschein beginnt mit der „Exposition“ eines seltsam erscheinenden Naturphänomens. Die Schüler entschlüsseln es, gewinnen elementare Erkenntnisse und beginnen damit, es als Teil einer Fach- und Erkenntnisystematik zu begreifen.

Auch Fischer arbeitete mit solch einem Verständnis von Lernen. Eine Unterrichtseinheit wird mit einem Fall eröffnet, es geht beispielsweise um das Verhältnis von Demonstration und Polizei¹ (vgl. S. 46). Der Fall ist austauschbar: Es könnte ein Bericht über eine Demonstration beispielsweise gegen die Castor-Transporte nach Gorleben sein. Die Beteiligten lassen sich genauso einordnen: Nachvollziehbar berechnete Interessen versus staatlich beschlossener Politik. (Im Falle von Atompolitik: Vertreten die Demonstranten wirklich nur Partikularinteressen? Einige Schüler werden vermutlich diese fruchtbare Frage stellen.) Auf jeden Fall sind spontane Reaktionen seitens der Schüler zu erwarten, es werden genau jene Urteile und Vorurteile im Raum stehen, die den Medien zu entnehmen sind und auch solche, die über Gespräche zu Hause und im Freundeskreis transportiert werden. Trifft der Fall auf solche Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler, wäre das schon viel. Wagenschein will mehr²:

Für das exemplarische Thema, das – allein – das Ganze spiegeln soll, verlangen wir eine stärkere Spontaneität, ein noch viel tieferes „ergriffenes Ergreifen“ für den Lernenden. (Wagenschein [1956] 1999: 35f)

Der Fall soll die Schülerinnen und Schüler existentiell erfassen, er darf nicht „ich-gleichgültig“ sein, würde Fischer hier formulieren. Wie geht der Unterricht weiter?

Die Schülerdiskussion um „Recht oder Unrecht“ wird bald auslaufen. Wenn die Schüler einander Ignoranz in sachlichen Detailfragen vorzuwerfen beginnen und viele von ihnen sich der Erkenntnis nähern, daß ihre Meinungen doch nur oberflächlich gefasst wurden, es aber an der sachlichen Fundierung fehlt, lässt sich diese Stimmung in ein Interesse an der Information ummünzen, in Bereitschaft zur Erarbeitung des Sachlichen (Kenntniserwerb). (Fischer 1960: 136)

schon längst vergessen ist. Ihr Gegenstand führt trotz aller Wechsel in dieser Wissenschaft immer wieder zu den selben Erkenntnissen: Dieser zweifach-doppelte Methodenbegriff Hilligens ist das ins Pädagogische gewendete „Quadrupel“ aus Schleiermachers Ethik. (Nowak 2002: 298, Schleiermacher [1812/1813] 1981: 18f) Ausführlicher zu Schleiermachers Ethik .s.S 448.

¹ Fischer 1960: 133ff

² Wagenschein [1956] 1999: 35f

Didaktik des Politikunterrichts

Nach der Exposition des Problems beginnt die Forschung. Ich kann mir nun fast jede meiner Lerngruppen vorstellen: „Wie ist das mit dem Endlager für Atommüll? Was darf die Polizei? Darf eine Regierung gegen die Anwohner vorgehen? Was dürfen Demonstranten, was dürfen sie nicht?“ Vielleicht werden Arbeitsgruppen zu diesen Themen gebildet.

Der Lehrer muss einzelne Arbeitsgruppen sehr genau beraten, damit sie sich an wirklich geeigneten Materialien informieren, und er wird bei der Präsentation der Ergebnisse helfen müssen.

Übernehmen die Schüler verschiedene Rollen, vielleicht in einer Simulation, müssen sie in einer weiteren Phase dieser Unterrichtseinheit in einer anderen Zusammensetzung der Gruppen zu einem Aussichtspunkt „oberhalb“ der verschiedenen Interessen kommen. Wie verhalten sich denn Staat und Interessen zueinander? Welche politischen Aktionsformen sind einer Demokratie angemessen? Vielleicht auch, kritisch zum Staat hin gefragt: Ist es erlaubt, in Sachen Atom die Nachkommen der hier wohnenden Menschen für Jahrhunderte, vielleicht gar Jahrtausende mit der Aufgabe zu belasten, gefährliche Stoffe zu bewachen? Wieweit geht also in der Demokratie das Recht der Mehrheit, genauer: der Repräsentanten der Mehrheit, Beschlüsse zu fassen?

Mit der Fallanalyse hat Fischer die für den Politikunterricht nicht hintergehbare klassische Schrittfolge¹ geschaffen:

1. Exposition des Falles und erster Streit,
2. Informationsbeschaffung mit dem Ziel vertiefter Kenntnisse,
3. Konfrontation der Interessen,
4. Metareflection auf Interessen und Akteure,
5. Entscheidungen und Folgeabschätzungen.

Ähnlich gliedert auch Hilligen²:

¹ An der SPIEGEL-Affäre zum Nachmachen und Einstudieren genau vorgestellt von Engelhardt 1964: 87ff.

² Hilligen 1976I: 224f. Bei Sutor ist das nicht sehr anders. (Sutor 1984II: 97f)

Didaktik des Politikunterrichts

1. Konfrontation mit einer <i>problemhaltigen Situation</i> (einem ‚Fall‘) und Erkenntnis der subjektiven, objektiven Betroffenheit.	
2. Erkenntnis und ggf. Herausschälen des Problems in seiner ‚allgemeinen‘ Bedeutung (1. Hypothesenbildung).	
3. (Erste) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen <i>Fakten</i> . (Was muß man wissen, wenn man sich damit auseinandersetzen will?)	
4. Möglichkeiten der <i>Lösung</i> (2. Hypothesenbildung).	
5. Beurteilung der Lösung in bezug auf partielle/allgemeine <i>Interessen</i> <i>(Antizipation der Konsequenzen der Möglichkeiten)</i>	
6 a) Möglichkeiten konkreter politischer <i>Be-</i> <i>teiligung</i> (‚HANDELN‘)	6b) <i>Übertragung</i> auf andere, ähnliche Situa- tionen/Probleme (Weiter-‚DENKEN‘)

Tabelle 10 Artikulationsschema nach Hilligen

Die Reihenfolge der Schritte nach der Exposition ist dabei flexibel zu handhaben. Gelingt es, einen Fall so zu exponieren, dass all-in-a-nutshell ein wichtiger politischer Gegenstand in ihm enthalten ist, kann genau jener Denksog entstehen, der für exemplarisches Lernen nach Wagenschein typisch ist. Nach einer Phase der Vermutungen entsteht eine Phase des Forschens, die zu Urteil und Entscheidung führt. In dieser Forschungs-Phase werden in verschiedenen, im Verlauf nicht planbaren, aber doch in ihrem Inhalt vorhersehbaren Situationen Erkenntnisse gewonnen, die zu politisch-anthropologisch begründbaren Einsichten führen, also ein genetischer Prozess. In diesem Lernvorgang strukturiert sich bei den Schülern ein Feld von Vorstellungen, Begriffen und Verhaltensweisen, die zu einem System des politischen Wissens führen können.

Es geht also zunächst um die Exposition eines Problems, dann um dessen vertieftes Verständnis in Bezug auf seine Ursachen und die Beteiligten, um es – je nach Art des Problems – einer theoretischen oder praktischen Lösung zuzuführen. Hilligen geht hier also in der vom Gegenstandsbereich des Politikunterrichts geforderten Weise über Wagenschein hinaus. Aber er erfüllt genau dessen Intention: Das im Anfang Exponierte soll Denk- und Handlungsschritte vorbereiten. Wagenschein kannte kein explizites Artikulationsschema, er hat auf die in der Erscheinung des Phänomens selbst enthaltene Dynamik vertraut. Ein starres Schema hätte genau dieses zerstört. Liest man Hilligens Artikulationsschema von seinem gegenstandsadäquaten Methodenbegriff her, dann kann es auch nicht starr gemeint sein, sondern muss geschmeidig der jeweiligen problemhaltigen Situation angepasst werden, würde es doch sonst den Gegenstand verlieren.

Allerdings: Dieses Artikulationsschema sichert noch nicht scharf genug die Erarbeitung des Bedeutsam-Allgemeinen. Nur im zweiten Schritt wird es in einer recht unklaren Formulierung angesprochen. Wenn das Allgemein-Bedeutsame eines Problems aber jenes ist, das einen Transfer überhaupt erst ermöglicht, muss es innerhalb des Artikulationsschemas auch an hervorgehobener Stelle zu erkennen sein und gleichzeitig in jeder Phase des Unterrichts präsent sein. An dieser Stelle ist eine Präzisierung erforderlich.

Dieses Schema muss in der Weise umgeschrieben werden, dass einerseits die Bedeutung des Bedeutsam-Allgemeinen gestärkt wird, andererseits ihm jede Starrheit genommen wird. Weder die Konfrontation mit einer Situation noch die Suche nach Lösungen können als scharf getrennte Phasen bestimmt werden. In der Politik jedenfalls bezeichnen die Bestimmung eines Problems und seine Lösung zwar zwei verschiedene Aspekte des Umgangs mit einem Problem, aber keineswegs notwendig eine Reihenfolge. Der Streit darum, was das Problem ist, ist vielmehr Teil des Streites um die Lösung. Die unvermeidliche Phasierung des Unterrichts muss also die Möglichkeit offen lassen – und realistisch damit rechnen –, dass Schülerinnen und Schüler Lösungen schon auf den Tisch legen, bevor sie das Problem angemessen bestimmt haben, wie sie es auch als möglich ansehen muss, dass die Schülerinnen und Schüler noch in der letzten Phase der Problemlösung sich nicht über die Bestimmung des Problems einig sind. Sowohl Vorgriffe als auch Rückgriffe in die anderen Phasen der Problembearbeitung müssen deshalb in die Planung mit einbezogen werden. Das Allgemein-Bedeutsame kann dabei für diese Wechselgriffe Scharnierfunktion haben, denn so ist es in der „großen“ Politik auch. In ihr werden sowohl die jeweiligen Problembestimmungen als auch die jeweiligen Lösungen jeweils unter Rückgriff auf übergeordnete Werte oder allgemeine Interessen begründet. Ein verbessertes Artikulationsschema könnte deshalb so aussehen:

1. Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation („SEHEN“)

- a) Erkenntnis des Problems, darin Erkenntnis der subjektiven und objektiven Betroffenheit
- b) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen Fakten
- c) Frage nach der allgemeinen Bedeutung des Problems

2. Lösung des Problems in seiner allgemeinen Bedeutung

- a) Erkenntnis der allgemeinen Bedeutung des Problems
- b) Arbeit an einer Lösung
 - Möglichkeiten von Lösungen in allgemeiner Bedeutung
 - Beurteilung der Lösung(en) in bezug auf („BEURTEILEN“) partielle/allgemeine Interessen (Optionen) und seine/ihre allgemeine Bedeutung

3. Resultate

- a) Möglichkeiten konkreter politischer Beteiligung („HANDELN“)
- b) Erweiterung des politischen Wissens, Übertragung auf andere, ähnliche Situationen/Probleme (Weiter-, „DENKEN“)

Dieses Artikulationsschema ist aber nur noch eine sehr grobe Planungshilfe, schließlich muss der Unterricht irgendwo anfangen und irgendwo aufhören. Es ist keine zwingende Folge von Schritten, es sind eher nur Aspekte, die nicht in stringenter Folge abgearbeitet werden müssen.

Exemplarisches Lehren im Politikunterricht muss die jeweilige politische Gegenwart so analysieren, dass es dieses Wissen (Kenntnis-Erkenntnis-Einsicht) in einem konkreten Fall identifizieren kann. Andernfalls wird die Fallanalyse zum Stammtischgerede und Schüler bewerten dann den Politikunterricht als „Herumgelabere“. Sie sind enttäuscht, sie haben in ihm viel Zeit verbracht und nichts „gelernt“. Und sie vermuten, man könne da letztlich auch nichts lernen, denn da habe eben „jeder seine eigene Meinung“, unbegründbar und nur aus der subjektiv-zufälligen Befindlichkeit ableitbar. Das in die Tiefenschichten subjektiven und der allgemeinen Existenz zielende exemplarische Lernen muss dagegen zeigen wollen, dass an alltäglichen politischen Ereignissen Einsichten zu gewinnen sind, die für sie – ihre individuelle Lebensführung – und für das Leben innerhalb von Staat und Gesellschaft von grundlegender Bedeutung sind. Das wird nicht ohne Rückgriffe auf (menschheitsgeschichtlich) schon gewonnene Erkenntnisse möglich sein.

Bei der Planung einer Unterrichtseinheit im Politikunterricht, wenn sie der immer noch elaboriertesten Tradition des exemplarischen Unterrichts, der Fallanalyse, folgen will, ist also zu klären¹:

1. Welches ist das Wissen, das der Schüler am Fall gewinnen soll (Die subjektive Seite des Erschließungsvorganges: der Lernende)? Welche Inhalte hat dieses Wissen? Auf welche grundlegenden politischen Situationen und auf welche grundlegenden Eigenschaften/Eigenheiten des Einzelnen ist dieses Wissen bezogen? Welche notwendigen inneren Widersprüche hat dieses Wissen, weil es auf Menschen als widersprüchliche Wesen bezogen ist? In welchen Gestaltungen finden wir dieses Wissen?
2. Welches ist das unserer politischen Gegenwart selbst zu entnehmende Wissen, das in den Ereignissen zu entdecken ist (die „objektive“ Seite des Erschließungsvorganges: der Gegenstand)? Welche Inhalte hat dieses Wissen? In welchen heute immer wiederkehrenden politischen Situationen ist dieses Wissen regelmäßig zu entdecken? Auf welche immer wiederkehrenden Eigenschaften/Einstellungen des Einzelnen ist dieses Wissen bezogen? Hat dieses Wissen schon einen klassischen und für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Ausdruck gefunden? Welche notwendigen inneren Widersprüche hat dieses Wissen, weil es auf die verschiedensten Wünsche und Befürchtungen des gegenwärtigen Menschen bezogen ist? Wie äußert sich dieses Wissen heute?

1.2.2.4 Der Fall, der Vortrag und der Materialunterricht

Besteht aber nicht die Gefahr, dass solch ein Unterricht vieles, was man wissen muss, nur streift, weil er den Gegenstand immer aus der Perspektive des jeweiligen Falles betrachtet, so dass Wissenslücken unvermeidlich werden? Wagenschein hatte nichts gegen Darlegungen eines größeren Sachgebietes durch einen Vortrag oder einen Lehrgang durch den Lehrer, damit die Schülerinnen und Schülern einen Zusammenhang überblicken², allerdings nur, wenn

¹ Das alles sind nur Teile einer didaktischen Analyse im Sinne Wolfgang Klafkis. (Klafki [1958] 1975: 126)

² Gegen das Missverständnis, Wagenschein verlange, die Schülerinnen und Schüler hätten alle Erkenntnis „sokratisch“ aus sich in eigener Arbeit herauszuquälen: Wagenschein [1965] 1999: 70.

das jeweilige Sachgebiet schon am Exempel erarbeitet wurde; Fischer kennt an ähnlicher Stelle den „Materialunterricht“.

Unter Materialunterricht möchten wir eine von Schülerfragen angeregte und in ihrem Umfang für den Durchstoß zu Einsichten begrenzte Auswahl aus folgenden Stoffen verstehen.

Hierzu gehören formale Wissensbestände, wie: Die Parteien, ihre Geschichte, Programme, Ziele führender Politiker – Der Vorgang einer Wahl, Wahlsysteme – Verfassungsfragen – Wie entsteht ein Gesetz? – Regierungsbildung – ferner Begriffe wie Koalition, Opposition – Einzelbeispiele aus dem Rechtsleben ...

Ein weiterer Bereich des Materialunterrichts umfasst Informationen über Staaten in geographischer, geschichtlicher, wirtschaftlicher, sozialer, kultureller Hinsicht. Formales, nicht unmittelbar zur Gewinnung von Einsicht beitragendes Wissen ist immer wieder unterrichtlich notwendig. Der Lehrer muss diese Erfordernis seinen Schülern ausdrücklich bewusst machen.

Aber es ist ein die politische Bildung in ihrer Zielbestimmung verschleiernder Irrtum zu meinen, aus solchen Formalien ergäbe sich im Sinne einer Elementarlehre – gar unter Berufung auf Pestalozzi – ein „Vorkursus“, der absolviert werden könnte, um dann zu Urteil und Einsicht zu gelangen.

Durchgang durch die Sache kann gar nichts anderes bedeuten, als dass sie jeweils als ein Ganzes, das auch formales Wissen erfordert, bearbeitet wird. Selbstverständlich bedarf es didaktischen und methodischen Geschicks, das jedoch keineswegs verbürgt ist, wenn an die Stelle trockener Formulierungen – etwa: der organisatorische Aufbau der Bundesrepublik – eine salopp-werbepsychologisch aufgeäumte – etwa: Wohin man auch schaut: überall Bürokratie – gesetzt wird.

Die beste didaktisch-methodische Hilfe für den Materialunterricht ist und bleibt die Verständigung zwischen Schülern und Lehrer, dass formales Wissen sein muss. Materialunterricht ist jeweils Bestandteil von Unterrichtseinheiten. Er kann so wenig für sich existieren und den Anspruch erheben, für sich allein schon bildend zu sein, wie Urteile nicht im luftleeren Räume, ohne Kenntnisse, ohne solides Wissen, gefällt werden können. (Fischer 1960: 89f)

Dieser Materialunterricht dient dem Erwerb, der Vertiefung und der Abrundung der Kenntnisse, er muss aber auf die Fallbearbeitungen bezogen bleiben. Fischer ging hier nicht so weit wie Wagenschein; reine Stofflehrgänge scheinen mit ihm nicht möglich zu sein. Vielleicht lag das an dem geringen Entwicklungsstand der Politikwissenschaft zu seiner Zeit, die eine systematische Darstellung politikwissenschaftlichen Wissens noch gar nicht zuließ.

1.2.3 Heranwachsende Erkenntnis

1.2.3.1 Kinder auf dem Weg zur Physik

Von Wagenschein gibt es ein Buch „Kinder auf dem Weg zur Physik“. Im Vorwort zur Neuauflage schreibt Andreas Flitner:

Wenn Kinder „auf dem Weg zur Physik“ ihre Beobachtungen anstellen und sie in ihrer eigenen Sprache und in ihren Weisen des Denkens formulieren, so ist das bedeutungsvoll

Didaktik des Politikunterrichts

nicht nur für die Kinderpsychologie, nicht nur als Übergangsstufe der kognitiven Entwicklung. Vielmehr steckt in der Sprache und den Denkweisen der Kinder eine Fülle möglicher Erkenntnisse und produktivem Nachdenken, von Anschaulichkeit der Zusammenhänge, von Erfahrungen der „Kräfte“ der Natur. Wagenscheins Gespräche mit Schülerinnen und Schülern zeichnen sich dadurch aus, daß er solche Erfahrungen ernst nimmt. Er spricht mit den Kindern auf der Ebene ihrer Erklärungsmuster. Er fragt nach, hört zu, wie sie Theorien bilden, und überlegt mit ihnen, wie man diese Theorien empirisch prüfen kann. Und er sucht ihnen die Erscheinungen auf eine Weise zugänglich zu machen, in der sie sie selber auf ihren eigenen Wegen fassen können. (Flitner in Wagenschein 1990: 3)

Das Buch enthält beispielhafte Szenen, in denen Kinder sich auf ein sie irritierendes physikalisches Phänomen einlassen, und sich dabei ihrer selbst und ihrer Umgebung versichern wollen.

Bericht des Vaters:

Lutz, dreijährig, sieht zu, wie die Bleistiftschrift, vom Vater weg radiert, verschwindet: „Vati, wo geht das hin? Geht das in’ Gummi?“ – Der Vater deutet auf die Krümel. Lutz versteht, zufrieden: „Das geh in die Krümel.“

Er ist dem Satz von der Erhaltung der Dinge auf der Spur. Alles bleibt irgendwo, auch wenn es nicht wiederkommt. ... Nichts ist „weg“, es geht nur einen „Weg“, anderswohin. (Wagenschein 1990: 24)

In seinem Buch „Die pädagogischen Dimensionen der Physik“ beschäftigt er sich mit dem „physikalischen Denken im Knabenalter“. Es kommt darauf an

„... in den Argumentationen und Gedankengebilden dieser Alterstufe dasselbe Denken sichtbar zu machen, das die Physik geschaffen hat. In diesem Alter denken Kinder schon, „wie wir“ auch dächten, wenn wir nicht zur Schule gegangen wären. Ihr Denken hat die Basis der Physik erreicht. Sie denken wie Leonardo und Kepler (nur nicht so genial natürlich). Was wollen wir mehr? – Sie sind in diesem Sinne „fertig“, bereit; sie erwarten, daß wir sie abholen. (Wagenschein 1965: 71)

Der Physik-Unterricht muss diesem Denken Gelegenheit geben, sich zu entwickeln. Dies macht er, indem er die Schülerinnen und Schüler vor Aufgaben stellt, in denen sich die Denkleistungen dieser Entdecker und Erfinder widerspiegeln.

1.2.3.2 Jugend und Politik

Von Fischer und Hilligen sind derartige kleine Szenen „Kinder auf dem Weg zur Politik“ nicht überliefert. Fischer will den Politikunterricht den Wachstumsphasen der Jugendlichen entsprechend gestaltet sehen. Was den Schülerinnen und Schülern politisch begegnet, gehört in den Unterricht.

Gewiss ist nicht jedes Tagesereignis hinreichend gewichtig, um Lehrgut werden zu können. *Aber an nahezu jedem Tagesereignis läßt sich die Entdeckung herbeiführen, daß wir nicht darüber urteilen können, ohne Hintergründe, Verlauf, Zusammenhänge zu wissen.* Für die Frageauswahl kann nur ein Grundsatz geltend gemacht werden: das Interesse der Schüler. Interesse möchte hier wie jederzeit im „pädagogischen Geschäft“ (Pestalozzi) im Wortsinn des Dazwischen-Seins, des Eingestellt-Seins verstanden werden, anders gesagt:

Didaktik des Politikunterrichts

das Betroffen-Sein unserer Schüler, die Bedeutsamkeit des Ereignisses für ihr Leben, das ihrer Familien oder für die sozialen Gruppen, denen sie angehören. Gerade in dieser Bedeutsamkeit liegt einerseits ihr Unterschied zu sensationell aufgebauschten Neuigkeiten und andererseits der Bildungswert von Tagesereignissen im politischen Unterricht. Anlässlich mich betreffender politischer Sachverhalte neige ich zum raschen Vorurteil, wie auch an ihnen am ehesten die Bereitschaft zur sachgerechten Information und des Bedenkens in Zusammenhängen bis hin zum „audiatur et altera pars“ entzündet werden kann. Selbstverständlich gehört zur richtigen Auswahl von Tagesereignissen sowohl die pädagogisch-jugendpsychologische Rücksichtnahme als auch ein sicherer Blick für die Ergiebigkeit einer noch nicht abgeschlossenen politischen Entwicklung. (Fischer 1960: 88)

Das Tagesereignis ist hier nicht Anlass, das zu unterrichten, was eigentlich unterrichtet werden soll. Es ist nicht „Fall von ...“, nicht bloßer Einstieg¹ zu Beginn einer schon feststehenden Unterrichtseinheit, es ist das „Lehrgut“ selbst. Zugleich ist es eine Weise, wie Politik in den Horizont von Jugendlichen kommt.

Weil es beurteilt werden soll, ist die Kenntnis von Hintergrund, Verlauf und Zusammenhang notwendig. Zur fachlich-sachlichen Repräsentativität des Tagesereignisses gehört sein existentieller Bezug. Erst dieses Zugleich schafft Notwendigkeit und Wunsch, das Tagesereignis als Streit, als Konflikt zu betrachten, in dem jede Seite Anspruch auf Gehör hat. (Und schon dieser Vollzug selbst ist einsichtenhaltig.)

Was sollte einen Schüler daran interessieren?

Im politischen Unterricht haben wir es mit jungen Menschen zu tun, die die Phasenhaltung der Vollkindheit, der Vorpubertät und Pubertät repräsentieren. Daraus ergibt sich sowohl die unterrichtliche Einstellung als auch die erzieherische Hinwendung zu den Schülern unter anderem; aus diesem entwicklungsbedingten Standort erschließt sich schließlich auch die Eigenart ihres Verhaltens mit den Schwierigkeiten für den Lehrer im Unterricht.

Der Vorpubertierende fragt nach den Werten und erprobt sie. Nicht das einfache Tatsachenwissen, die unkritische Ansammlung von Kenntnissen ist Thema dieser Entwicklungsphase. In der vorangegangenen vollen Kindheit sind Tatsachen und Sachverhalte gefragt. Der Volksschüler nimmt in sich hinein, was ihm aus der Fülle der Welt altersgemäß verständlich dargeboten wird. Allmählich, meist im 7. und 8. Schuljahr beginnend, ändert sich diese Haltung des Kenntnissammlers. Der Vorpubertierende versucht zu werten und orientiert sich am Werthafte, das vor ihm ersteht. ...

Der phasentypischen Rigorosität von Be- und Verurteilungen der Menschen und Sachen – „Alle Zeitungen lügen“, „Der Politiker X ist ein Lump“ – kann nicht dadurch ausgewichen werden, daß man auf später vertröstet. Der Lehrer muß sich den Schülern stellen, ja, mit dem ganzen Gewicht seiner Person entgegenstellen, muß mit ihnen „ringen“, um zu neuen Urteilen und zu sinnvoller Bewertung zu gelangen. ...

In der Phase der Pubertät zeigt sich ein Wandel der Fragehaltung im Lernen und Verhalten unserer Schüler. Der politische Unterricht muß dieser neuen Phaseninvariante folgen. Sind einmal Werte ins Dasein einbezogen, ist die Skala werthafte Verhaltens und werthaltiger Urteile erprobt und erfahren, so stellt sich notwendig die Frage nach den Maßstäben des Wertens. Das heißt anders: der Ort des Menschen wird seinem Sinn nach gefragt, die eschatologischen Dinge bekommen Gewicht, Geschichte und Schicksal werden existentiell problematisch. Der nach sich selbst, nach seinem Woher und Wohin fragende Mensch erfährt sich zugleich als zoon politikon. Einsichten, die unmittelbar das Verhältnis von

¹ Zum Unterschied vom exemplarischen Verfahren zum Einstieg als „Aufhänger“: Wagenschein [1956] 1999: 36f.

Didaktik des Politikunterrichts

Mensch und Welt, also auch von Mensch und Staat, Mensch und Macht, Mensch und Politik treffen, wollen dem Pubertierenden bewusst werden. Damit ist die unterrichtliche Aufgabe politischer Bildung klar umrissen.

Nicht das Lehrgut entscheidet primär darüber, ob politischer Unterricht phasengemäß erfolgte; das Verständnis der Fragehaltung, der Phaseninvariante gibt den Ausschlag. Selbstverständlich gibt es Probleme, die sich als besonders fruchtbar in einer Phase erweisen, wie es selbstverständlich ist, daß in jeder neuen Entwicklungsphase die Invarianten der vorangegangenen, durchlebten „aufgehoben“ sind. Erwachsen-Sein ist Sequenz und Konsequenz der seelischen Entwicklung.

Die psychologische Betrachtung verdeutlicht, daß politische Bildung der 14/15- bis 18/20-jährigen die größte Aussicht auf „Erfolg“ hat, daß aber andererseits der junge Mensch, dem nicht auf seinem Gange der Welt- und Ichentdeckung, anlässlich politischer Materien zumal, geholfen wird, in Gefahr ist, auf einer Entwicklungsstufe stehenzubleiben, die ihn nie zum vollen Erwachsenen werden läßt. Viel Biertischpolitisches hat derart Infantiles.

Der junge Mensch der Reifezeit will heute als Erwachsener gelten, er hat das Ziel vor sich, und er weiß, dass er nicht mehr Kind ist. Andererseits ist ihm durchaus bewusst, dass er unfertig ist. Daraus ergeben sich unterrichtliche wie erziehlische Konsequenzen: Kindertümelei mit unseren Schülern verfehlt ihre Wirkung ebenso wie die Nachahmung des Jargons Jugendlicher. Wohl erwarten sie vom Lehrer, daß er sie verstehe, aber sie erkennen als unwahrscheinlich, daß er ihresgleichen ist. Die Jugendlichen wollen ernst genommen werden; deshalb beziehen wir sie in unserer Planungen und pädagogischen Überlegungen mit ein. Sie wollen ihre Kritik anbringen, sie sind zur bewußtheitlichen Überprüfung unserer Gegengründe wie ihrer Verhaltensweisen ebenso bereit wie zu Aufgaben, die sie schließlich überfordern. Der Verzicht auf Antizipationen gilt am wenigsten für den Unterricht mit Vorpubertierenden und Pubertierenden. Erproben von Werten und Frage nach den Maßstäben von Werten bewährt sich sinnvoll bei der Überwindung des Widerstandes einer Sache; deshalb ist die Verabreichung von Ergebnissen hier psychologisch widersinnig. Und schließlich: *Wie soll einer sich bereit finden zur mutigen politischen Tat als Bürger, dem nicht zugemutet wurde, unverdünnt politische Streitfragen zu bedenken und auf seine Weise zu lösen?* (Fischer 1960: 98 –101)

So wie es für Wagenschein eine Physik des Knabenalters gibt, gibt es für Fischer eine Politik des Jugendalters: Etliche Auffassungen und Denkweisen bilden sich ungerregelt von allein. Wagenschein sieht im physikalischen Denken von Kindern und Jugendlichen Ähnlichkeiten zum Denken der großen Entdecker, an die der Unterricht anschließen kann; Fischer zieht zwar solch eine Parallele nicht, sondern sieht die Möglichkeit der Schule, in die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen in der Weise einzugreifen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur älter, sondern auch erwachsener werden. In Auseinandersetzung mit Gegenständen – in Konfrontation mit den Mitschülern und mit den Lehrern (!) – wird das Urteil antizipatorisch entwickelt, werden die Werte und Maßstäbe erprobt, damit sie eine höhere Entwicklungsstufe erreichen. Fischers Hinweise auf die Aufgabe des Lehrers lassen ahnen, dass er sich in diesem Unterricht auch starke Konfrontationen zwischen dem Lehrer einerseits und den Jugendlichen andererseits vorstellen kann. Der Sokrates von Fischer wäre nicht der eines neo-sokratischen Gespräches im Seminarraum, sondern durchaus Zitterrochen und Stechfliege. Eben deshalb ist die Person des Lehrers für Fischer von großer Bedeutung¹. Es muss jemand sein, der für die Jugendlichen glaubwürdig genug ist, damit sie sich in der Auseinandersetzung mit ihm entwickeln.

¹ Fischer 1960: 104. Eine kleine Lehrertypologie. So etwas scheint heute kein Didaktiker mehr zu schreiben.

Didaktik des Politikunterrichts

Mit Jugendlichen, die sich als zukünftige Erwachsene schon wissen, werden Situationen ihres späteren Lebens vorweg genommen. Die Jugendlichen werden gerade nicht als Jugendliche angesprochen, und damit in ihrem vorläufigen Zustand fixiert. Der Politikunterricht muss sie vielmehr in eine Welt führen, in der Erwachsene Entscheidungen zu treffen haben. Und damit erleben diese Jugendlichen sich selbst als Entscheidende in eigener Angelegenheit.

Wird der Politikunterricht von den Entwicklungsaufgaben her aufgefasst, muss er für die Schülerinnen und Schüler existentiell sein wollen:

Lautet die Ausgangsfrage allen politischen Unterrichts „Was interessiert euch?“, so muss folgerichtig jeder Bildungsprozess in die Fragestellung – ausdrücklich oder nicht – münden: „Was bedeutet das für mich und für mein Leben?“

Wir diskutieren beispielsweise über Propaganda. An Hand von Anschauungsmaterial erklären wir uns die Absichten und Vorgänge dieses politischen Mittels. ... Die Verarbeitung des Wesentlichen stellt sich von selber ein, etwa eingeleitet durch das „Aha-Erlebnis“ eines Schülers: „Ja, dann werden wir aber doch durch die Propaganda übers Ohr gehauen“; also in einer Klasse Sechzehnjähriger formuliert. ... „Die Propaganda will uns überreden, für oder gegen etwas zu sein ...“ „Wo bleiben denn da meine Interessen?“ „Da musst du eben aufpassen, dass du nicht hereinfällst.“ (Fischer 1960: 104f)

Die Entdeckung der Welt der Politik geschieht subjektiv-existentiell. Der Unterricht kann begleiten, was sowieso stattfindet. Der Jugendliche soll sich selbst in der Welt der Politik entdecken. Es geht um das Bedürfnis nach Selbstachtung und Anerkennung. Die selbstbestimmte Freiheit des Einzelnen ist allemal bedroht, auch in der Demokratie. Nur Wachsamkeit kann dies verhindern. Wachsamkeit setzt aber voraus, dass man die Welt kennt. Und dieser Wachsamkeit für sich selbst dient der Politikunterricht auch.

1.2.4 Zusammenfassung: Schritte zur Lehrkunst

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Didaktik der kategorialen Bildung nach Klafki und der Didaktik Wagenscheins auf der einen Seite und der Politikdidaktik in ihrer mit Hilligen und Fischer verbundenen Gründungs-Phase auf der anderen Seite.

Klafki und Hilligen haben ein gemeinsames Verständnis von Bildung, wenn sie es auch mit einem verschiedenen Vokabular und in unterschiedlichen Figuren beschreiben. Es geht beiden darum, den Einzelnen in einem schulischen Bildungsvorgang die Welt und sich selbst so begreifen zu lassen, dass er die existentiell vor ihm liegenden Aufgaben bewältigen kann. Dazu muss er sich selbst und die Welt in einem beides integrierenden Lernvorgang verstehen lernen. Es geht dabei um gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen. Das Lehren muss sich am Allgemein-Bedeutsamen orientieren, an den Menschheitsproblemen eben, aber so, dass dabei der Einzelne für sich aufgeschlossen wird.

Fischer hat eine eigene fachspezifische Kategorialdidaktik entwickelt, die der Klafkis verwandt ist: Es geht um systematische Kenntnisse wichtiger Gegenstandsbereiche einerseits, um das einsichtsvolle Verhalten zur Welt andererseits.

Wagenschein hat für Fischer beispielgebende Bedeutung. Gelernt wird am Exempel, eben am politischen Fall. Exempel und Fall erschließen die Struktur eines größeren Gegenstandsbereiches. Wagenschein will den Gegenstand am Exempel genetisch als zu lösendes und lösbares Problem erfassen, damit die Schülerinnen und Schüler auch verstehen und begründen können, was am Gegenstand zu verstehen und zu begründen ist. Dazu erschließt Wagenschein die klassischen Vorgänge, in denen der Gegenstand erkannt wurde. Fischer dagegen will dem educandus über die kontrastierende Methode die Bedeutung der gegenwärtigen Praxis verstehen lassen.

Wagenschein und Hilligen bevorzugen ein verwandtes Artikulationsschema: Von der Exposition eines Problems über die Durcharbeitung seiner verschiedenen Erklärungs-, Verstehens und Bewältigungsmöglichkeiten zu ihrer Darstellung als System und ihrer praktischen Klärung.

Diese engen Gemeinsamkeiten lassen die Vermutung zu, dass es möglich sein kann, nicht nur mit Klafki und Wagenschein, sondern auch mit Hilligen und Fischer den Weg zur Lehrkustdidaktik nach Berg und Schulze weiterzugehen. So weit scheint der Weg nicht zu sein. Einmal wird es um die Frage des klassischen Exempels gehen. Fischer hat mit seiner Methode der kontrastierenden Darstellung dafür schon Vorarbeit geleistet; es wird darum gehen müssen, an dieser Stelle die klassischen Vorlagen für die gegenwärtigen Fälle einzuarbeiten, wie Wagenschein es schon gemacht hat. Zum anderen wird es um einen dramaturgisch gestalteten Lernprozess gehen. Dazu gibt es das Artikulationsschema nach Hilligen als Vorlage. Vielleicht reichen diese beiden Vorarbeiten von Fischer und Hilligen noch nicht aus, ein Anfang ist damit jedoch schon gemacht.

Aber nun genauer: Was ist Lehrkustdidaktik?

1.3 Lehrkustdidaktik

1.3.1 Lehrkunst: Hans Christoph Berg und Theodor Schulze

Hat sich die Politikdidaktik, als sie vor 50 Jahren entstand, bei Wolfgang Klafki¹ und bei Martin Wagenschein ihr Werkzeug geholt, dann kann es für sie auch heute sinnvoll sein, sich dort wieder umzusehen, wo diese Patendidaktiken jetzt stehen. Dazu ist es zunächst erforderlich, diese immer noch neue Didaktik vorzustellen².

¹ Wolfgang Klafki hat auch weiterhin Beiträge in der Weise Wolfgang Hilligens (Herausforderungen/Chancen und Gefahren → Zeitdiagnose → epochaltypische Schlüsselprobleme (Klafki 1966: 43- 81, insbesondere 56ff) zu einer Begründung von Politikdidaktik geliefert, die jedoch von der politikdidaktischen Zunft kaum aufgenommen worden sind. (Wichtige Ausnahme: Weinbrenner u. a.1999 und 2003)

² Dieser Abschnitt zur Lehrkustdidaktik verdankt viel der von mir angeregten Staatsexamensarbeit von Janine Mues 2004 „Politische Philosophie nach den Regeln der Lehrkunst“. Die Grafiken in diesem Abschnitt stammen aus dem Manuskript von Berg 2003b.

Die „Wagenscheindidaktik“ wurde von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze zur „Lehrkunstdidaktik“³ weiter entwickelt. Die grundlegende Figur des Unterrichts bleibt gleich: Genetisches Lernen als Lernen auf dem Weg von der Erfahrung zum Wissen. Der Bezug auf das historische Vorbild der zu lehrenden Erkenntnis wird jedoch ausgebaut. Jetzt zu unterrichtendes Wissen wird im Prozess seiner Entstehung aufgesucht⁴. Dieser Prozess wird reinszeniert, jedoch nicht mit der Absicht historischer Detailtreue, sondern mit dem Ziel, den damaligen Erkenntnisprozess als heutigen Lernvorgang der Schüler zu wiederholen. Lehrkunstdidaktik nach Berg und Schulze ist das Bemühen, Erkenntnisprozesse nicht nur im Kopf, sondern „mit allen Sinnen“ auf der Bühne des Klassenzimmers rekonstruierend nachzuvollziehen.

Wie entstand die Lehrkunstdidaktik? Wagenschein wurde nicht mehr nur gelesen, er wurde nachvollzogen:

... das Heureka der Lehrkunstdidaktik: der Blickwechsel vom Lehrer Wagenschein zum Lehrstück Wagenscheins: Ach – so kann man Pascals Barometererfindung lehren – mit Bierglas und Wasserschüssel? Muss man nicht vorher den Luftdruck erklären und exakt experimentieren? Kann man ihn so entdecken lassen? Man kann! Und nicht nur Wagenschein kann das. Er hat das Barometerlehrstück so gut komponiert (Aeschlimann hat's dann auskomponiert), daß wir es wiederholt erfolgreich unterrichtsinszenieren konnten. Inzwischen haben wir sechs seiner großen Lehrstückkompositionen – Fallgesetz, Barometer, Primzahlen, Pythagoras, Himmelskunde, Geomorphologie – insgesamt fünfzigmal nachgespielt. Und dabei haben wir seine genetisch-sokratisch-exemplarische Methode in und am und mit seinen Stücken studiert: Methode in Exempeln, Exempel mit Methode. In der Didaktik ist das bislang leider noch ungeläufig. Aber hierin richtet sich die Lehrkunst nach der Praxis der anderen Künste: niemand würde bei Brecht nur seine Theaterkonzeption studieren ohne seine Theaterstücke, niemand würde nur Schumanns Musiktheorie studieren ohne seine musikalischen Werke, oder Paul Klees ‚Bildnerisches Denken‘ ohne seine bildnerischen Werke, oder Lessings Dramaturgie ohne seine Dramen: Die Entdeckung und unterrichtspraktische Nutzung der Werke samt Werktradition auch in der Didaktik: das ist das Heureka der Lehrkunstdidaktik – dank Wagenschein! (Berg 2003b: 7)

Wagenscheins Unterrichtsexempel wurden einstudiert, sie wurden „nachgebaut“, kritisch überprüft und immer wieder optimiert³. Dabei zeigte sich – und das ist ein ganz spezifischer Beitrag der Weiterentwicklung der Wagenscheindidaktik durch Berg und Schulze –, dass Wagenschein von anderen großen Lehrern selbst lehren gelernt hat⁴.

Und es gelang ein zweiter Durchbruch, dem Berg zu Unrecht bislang nicht die Würde eines „Heureka“⁵ gegeben hat: Wo immer ein Großer in großer Weise Großes gelehrt hat, legt sich für einen Lehrkunstdidaktiker sofort die Frage nahe: „Können wir für die Schule bei diesem und dann auch bei anderen großen Lehrern lernen und uns bei ihm und mit ihm und bei ihnen und mit ihnen erarbeiten, wie seine und ihre für uns wichtige Sachen in seiner und ihrer Weise

³ Maßgebend Berg/Schulze 1995.

⁴ Reinstes Beispiel: Schulze/Berg/Aeschlimann in Berg/Schulze 1997: 81-116.

³ Beispiele in Aeschlimann 1999.

⁴ Himmelskunde studiert Wagenschein bei den Griechen, bei Kopernikus und bei Kepler (Wagenschein [1967] 1995: 309- 342), um jene Forschungsprobleme zu finden, die den Schülerinnen und Schülern als ihre Entdeckungsprobleme wiederkehren (können). Es geht um die „genetische Metamorphose des Lehrstoffes“ (1995: 310) als Vorbereitung auf die Planung von Unterricht.

⁵ Er beschreibt ihn als eine „Ausweitung auf andere Autoren“ (Berg/Schulze 1995: 13). Das ist zu wenig gesagt. Denn erst dieser Schritt ermöglichte eine Entwicklung, die alle Fächer der Schule berührt.

uns wieder belehren können?“ Der gleichzeitige Blick von Berg auf Wagenscheins Theorie und auf seine Lehrpraxis, um mit Wagenschein den heutigen Schulunterricht zu gestalten, führte also zum Blick auf andere große Lehrer, deren Gegenstände ebenfalls in den Schulunterricht gehören. Kann man deren didaktische Praxis und Theorie in die Schule hineinbekommen?¹ Damit war der Blick weit geöffnet. Es gibt nun keinen Bereich des Wissens und Könnens mehr, der von der Lehrkundedidaktik nicht für die Suche nach Lehrstücken gesichtet werden könnte, vorausgesetzt, dort gibt es etwas Klassisches zu finden, das in die Gegenwart transformiert werden könnte. Damit ist Wagenschein-Unterricht auch im Politikunterricht prinzipiell möglich.

Die Befragung der Lehrkundedidaktik für den Politikunterricht soll an ihrer avanciertesten Entwicklungsstufe geschehen. Sie findet sich im Beitrag von Hans Christoph Berg auf dem Kongress „Unterrichtsentwicklung 03“ am 1. Mai 2003 in Luzern², im Folgenden zitiert nach einer von Berg überarbeiteten Fassung des Vortragsmanuskripts³. In diesem Vortrag werden nicht nur die Grundzüge der Lehrkunst dargelegt, sondern sie wird in den Kontext der Schulentwicklung, insbesondere der Unterrichtsentwicklung gestellt. Damit ist sie nicht mehr nur ein spezielles Konzept von Unterricht, sondern greift darüber hinaus in andere Bereiche des Schullebens hinein⁴.

-
- 1 Es gibt sogar Lehrstücke, die nur eine vorbildliche didaktische Praxis selbst kennen und aus ihr dann die didaktische Theorie rekonstruieren, um diese Praxis dann im Klassenzimmer zu wiederholen. Dörfners Kirchenlehrstück: Er wandelt die Didaktik kirchlicher Architektur in ein Lehrstück um. (Dörfner in Berg/Schulze 1995: 181-209)
 - 2 Es handelt sich um ein nachträgliches Manuskript, das hier zu Grunde gelegt wird. Die Langfassung des Vortrags von Berg sowie weitere Beiträge aus der Vorbereitung zum Kongress finden sich in Berg 2003.
 - 3 Abgedruckt in Schweizer Konferenz der Erziehungsdirektoren 2004.
 - 4 Schulentwicklung war schon Thema der Dissertation von Hans Christoph Berg (Berg 1976), die ersten beiden Bücher zur Lehrkundedidaktik waren Teil einer Reihe „Lehrkunst und Schulvielfalt“. Der Eindruck, Lehrkunst beschäftige sich nur mit Unterrichtsentwicklung, war vor allem dem Umstand geschuldet, dass die frisch entdeckte Lehrkundedidaktik für den Unterricht nicht nur postuliert, sondern wirklich ausgearbeitet und an Exempeln demonstriert werden musste.

Die Lehrkustdidaktik hat ihre Grundfigur in den gut zwanzig Jahren seitdem ausgestaltet zu einem Dreipaß im Kreis. Im Zentrum steht die Unterrichtsgestalt des Lehrstückunterrichts, unterfangen durch die Organisation Kollegialer Lehrkustwerkstätten, orientiert am Konzept bildungs- und lehrkustdidaktischer Unterrichtsgestaltung und dynamisiert durch die schulpädagogische Perspektive eines Lehrstückrepertoires zur Allgemeinbildung – und dieser Dreipaß eingebettet in den Horizont von Schulkultur.

Unterrichtsgestalt: Im Mittelfeld steht die Unterrichtsgestalt des Lehrstückunterricht nach Wagenschein (analog zu den Unterrichtsgestalten des Projektunterrichts nach Dewey/Kilpatrick und des Problemunterrichts nach Klafki/Münzinger). Hier im Mittelfeld findet auch unser Leitsatz seinen Ort: „*Eine Sternstunde der Menschheit im Unterricht wieder aufleuchten und einleuchten und weiterleuchten lassen!*“ (Hervorhebung HL)

Organisation: Der Lehrstückunterricht ist unterfangen durch die Organisationsform der Kollegialen Lehrkustwerkstatt, die sich ja inzwischen in der Berner Lehrerfortbildung seit 1994 vom Prototyp zur Serien- und Exportreife entwickelt hat.

Konzept: Der Lehrstückunterricht wird konzeptionell orientiert durch die achtschrittige Unterrichtsgestaltung nach Willmann, Wagenschein und Klafki sowie die dreistufige Kategorialbildung nach Klafki und die lehrkustdidaktische Methodentrias von Berg/Schulze nach Wagenschein und Hausmann.

Perspektive: Eine Fülle repertoirereifer und kulturauthentischer Lehrstücke zu paradigmatischen Durchbrüchen (Kuhn), zu Knotenpunkten und Kreuzungen im Netzwerk der Wissenschaftsgeschichte (Serres), zu Sternstunden der Menschheit (Zweig), zu epochenübergreifenden Menschheitsthemen (Berg/Klafki/Schulze) – eine Fülle, die sich mit bescheidenen zehn Prozent wie ein Spielplan allgemeinbildender Lehrstücke in den Schullehrplan einflechten lässt. – einer davon ist natürlich Wagenscheins Barometer, daneben weitere sechs Wagenschein-Stücke (ein knappes Viertel), ein zweites Viertel sind Lehrstückkompositionen nach anderen Vorlagen (wie Faraday, Lessing, Rousseau, Junge, Gall u. a.), die andere Hälfte ist ‚Marke Eigenbau‘. Die Lehrstücke haben sich inzwischen – von Wagenscheins Physik- und Mathematikheimat ausgehend – in fast alle anderen Fächer ausbreiten können.

Horizont: Lehrstückunterricht samt Organisation, Konzept und Zielsetzung kann nur gedeihen im Horizont von Schulkultur. Schulkultur verlang mehr, als den bisherigen Schulbetrieb als Schulkultur umzuetikettieren. Unterrichtsentwicklung im Horizont von Schulkultur verlangt, immer wieder einmal den Unterrichtsprozess als kulturauthentischen Bildungsprozess zu gestalten, als Doppelprozess von Kulturtradition und Enkulturation unter dem Vorzeichen von Persönlichkeitsentfaltung und Menschenrechtsentwicklung im Kulturstrom. (Berg 2003b: 4f)



Lehrkundedidaktik: Lehrstückdidaktik

Abbildung 2 Lehrkundedidaktik - Dreipass im Kreis

Die Lehrkundedidaktik kann einen Beitrag zur Schulentwicklung¹ leisten, wenn Schulentwicklung nicht nur wie bisher oft Organisationsentwicklung, sondern in ihrem Kern Unterrichtsentwicklung ist. Diese Unterrichtsentwicklung wird in der Schule durch die Lehrerinnen und Lehrer – sicher im Austausch mit anderen Schulen – gestaltet, damit das Lehrpersonal weiter qualifiziert wird. Lehrkundedidaktik leistet auch einen Beitrag zur Personalentwicklung. Lehrkundedidaktik war immer Ausgestaltung von Unterricht und nie bloße akademische Theorie, die die Mühen der Ebene den niederen Chargen in den Schulen überlässt. Sie ist aber auch keine Lehrerbewegung, die sich von den Universitäten und den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen grußlos verabschiedet hätte. Sie ist beides: Unterrichtsentwicklung und Entwicklung von Wissenschaft über Unterricht. Nachdem von Berg und Schulze, also aus dem Universitätsbereich, der Anstoß gekommen war, hat sie sich am Unterricht entlang entwickelt, ohne sich anderen Entwicklungen aus den Wissenschaften zu verschließen. In ihren Kern gehörte immer die gemeinsame Entwicklung von Unterricht durch Kolleginnen und Kollegen verschiedener Fachrichtungen innerhalb eines akademischen Umfelds.

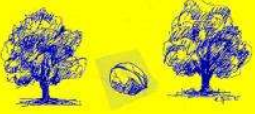
Berg beschreibt in seinem Referat die Lehrkundedidaktik unter fünf verschiedenen Gesichtspunkten: Unterrichtsgestalt, Organisation, Konzept, Perspektive, Horizont.

¹ Lehrkunst könnte mit der Ausgestaltung von Kerncurricula verbunden werden. (Grammes 2004)

1.3.1.1 Unterrichtsgestalt

Lehrkundedidaktik ist Lehrstückeridaktik. Der Unterricht – genauer: eine bestimmte Weise von Unterricht – steht im Zentrum der Lehrkundedidaktik: „Eine Sternstunde der Menschheit im Unterricht wieder aufleuchten und einleuchten und weiterleuchten lassen.“ Mit dieser Formel beschreibt Berg in einer neu gefundenen Prägnanz das Besondere der Lehrkundedidaktik.

Lehrkundedidaktik I:
Lehrstückerunterricht mit Wagenschein



<p>Lehrkundedidaktik ist eine besondere Ausprägung der Bildungsdidaktik, die auf dem Lebenswerk Martin Wagenscheins aufbaut und sich in Lehrstücken konkretisiert.</p> <p>Lehrstücke werden zumeist in Kollegialen Lehrkunstwerkstätten erarbeitet.</p>	<p>Lehrstücke sind Unterrichtseinheiten</p> <ul style="list-style-type: none">• im üblichen Umfang von ca. 15 Stunden, die sich im Normalschulalltag bewährt haben• zu kulturell und schulisch zentralen, epochenübergreifenden Menschheitsthemen („Sternstunden der Menschheit“)• die exemplarisch-genetisch-dramaturgisch ausgestaltet sind gemäss der lehrkundedidaktischen Methodentrias
--	---

Abbildung 3 Merkmale von Lehrstücken

Soll eine „Sternstunde“ wieder aufleuchten, dann muss sie möglichst in ihrer ganzen Fülle, mindestens jedoch in ihrem weiterführenden Kern im Unterricht wiederholt werden. Sie leuchtet nur wenig, wenn von ihr nur berichtet wird, sie bleibt ganz stumm, wenn nur ihr Resultat in einem aktuellen Zusammenhang zitiert wird. Eine Entdeckung, die ein lange gesuchtes Problem löst, und zu einem kollektiven Lernereignisse wurde, dessen Resultat die Menschheit nicht mehr vergisst¹. Es kann sich um einen kurzen Augenblick handeln, vermutlich sind aber die längeren Prozesse, in denen etwas herausgefunden und gelernt wurde, besser geeignet, in Lehrstücke umgesetzt zu werden, denn in diesen Entdeckungen und Erfindungen sind Wege und Irrwege gegangen worden, die selbst schon Hinweise und Fingerzeige für ihre Wiederholung im Unterricht geben. Die Wiederholung dieses damaligen, bis heute wirkenden Lerngeschehens im Unterricht ermöglicht sein gegenwärtiges weiteres Wirken, nun in den Köpfen, Herzen und auch Händen der Schülerinnen und Schüler, damit es in der Welt, die die Schülerinnen und Schüler als Erwachsene betreten werden, weiter gegenwärtig ist. Aber diese Bilder vom „einleuchten, aufleuchten und weiterleuchten“ sind konkre-

¹ Schulze in Berg/Schulze 1995: 385.

tisierungsbedürftig. Die Differenz der Zeiten, Lessings garstiger Graben der Geschichte, kann nicht übersprungen werden¹. Der Blick in die Vergangenheit muss mit einem Blick in die Gegenwart und mit einem Blick in die Zukunft verbunden werden². Nicht nur der sich bildende Geist der Schülerinnen und Schüler muss heller werden, genauso muss das damalige Lernereignisse auch die Gegenwart beleuchten und es muss helfen, die Zukunft auszuleuchten. Erst dieses wäre Bildung als jene doppelte Erschließung, von der Klafki spricht³, in ihrer vollen Gestalt.

Damit ist Lehrstückdidaktik im genauen Sinn Bildungsdidaktik: Sie ermöglicht Erschließung von Welt und Selbst an einem Gegenstand, der Welt und Selbst schon geformt hat. Sie holt damit in das Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern, was diese irgendwie schon „wissen“, weil sie immer schon Teil dieser kulturellen Entwicklung sind, ohne jedoch vor dem Lehrstück diesen Gegenstand und diese Kultur schon begrifflich zu kennen und ohne zu ihm bewusst ein Verhältnis gewonnen zu haben.

Die bisher entwickelten Lehrstücke entstammen zuerst aus der Physik und der Mathematik, den Gebieten Wagenscheins. Von dort ging die Entwicklung zu Kunst und Kunstgeschichte⁴ und zur Literatur⁵. Die Wahl der Gegenstände der Lehrstücke ist in einem hohen Maße vom jeweiligen Lehrstückentwickler abhängig. Sie fordern einen Lehrer, der bereit ist, sich mit einem Gegenstand nicht nur fachwissenschaftlich auseinander zu setzen, sondern der in diesem Gegenstand etwas für sich selbst Entscheidendes erfährt.

Politik ist bislang nicht in diesem Repertoire vertreten. Klafki und Bonati⁶ kritisieren, dass Gegenstände, die Kontroversen hervorrufen, bislang nicht in Lehrstücken bearbeitet worden sind. Das mag an einem Bedürfnis nach Sicherheit im Unterricht liegen, wie Bonati⁷ vermutet, es kann aber auch als jene Vorsicht gedeutet werden, die man klugerweise zeigt, wenn Neuland erschlossen werden soll. Erst muss das Instrumentarium sicher in der Hand liegen, bevor kompliziertere Arbeiten damit begonnen werden können.

1 Dörfler kann in seinem Lehrstück zur Lorenzkirche in Nürnberg zeigen, dass und wie er sie wieder zum Sprechen bringt. Sein Problem sind seine Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr in die Kirche gehen, s. S. 131.

2 Vgl. die Prüffragen Klafkis zur Unterrichtsvorbereitung. (Klafki [1958] 1975: 135ff)

3 „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich zu bewältigen, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“ (Klafki [1959] 1975: 43)

4 Dörfler 1996

5 Schirmer 1999

6 Bonati in Berg 2003: 71; Klafki in Berg/Schulze 1997: 23.

7 Bonati in Berg 2003: 66.

1.3.1.2 Konzept

Bergs Reihenfolge der Kennzeichen der Lehrkunst (Unterrichtsgestalt – Organisation – Konzept – Perspektive – Horizont) kann ich nicht ganz nachvollziehen. Nachdem unter „Unterrichtsgestalt“ die Eigentümlichkeit der Lehrkundedidaktik als Lehrstückdidaktik geklärt worden ist, muss doch geklärt werden, was in den Lehrstücken der Absicht nach geschieht und wie es dem Konzept nach entwickelt wird, bevor die Organisation ihrer Entwicklung und Ausgestaltung im Zusammenhang der Schulentwicklung näher bestimmt werden kann. Deshalb ziehe ich die Darstellung des „Konzeptes“ von der dritten Stelle auf die zweite nach vorne.

Lehrkundedidaktik als Bildungsdidaktik ist Didaktik des Kategorialen (s. S. 24). Kategorialdidaktik ist eine Suchstrategie, mit der jene Gegenstände identifiziert werden sollen, die in den Schulunterricht gehören. Was kann unter verschiedenen Gesichtspunkten an ihnen gelernt werden? Solche Verfahren gab es in Gestalt von Bildungstheorien immer schon. Klafki prüfte in seinem Epoche machenden Aufsatz von 1959¹ überkommene Bildungstheorien auf ihr relatives Recht und fasste das Ergebnis in einer Gesamtschau zusammen, die er als Theorie kategorialer Bildung bezeichnete. Klafki unterscheidet:

1. Materiale Bildungstheorien, die er wiederum einteilt in
 - a) den bildungstheoretischen Objektivismus und
 - b) die Bildungstheorie des „Klassischen“, und
2. formale Bildungstheorien, die er in
 - a) die Theorie der funktionalen („dynamistischen“) Bildung und
 - b) die Theorie der methodischen Bildung einteilt.

Der bildungstheoretische Objektivismus will mitteilen, was gewusst und gekonnt wird, dabei fehlt ihm jedoch das Auswahlkriterium, die Theorie des Klassischen bezieht sich auf gelungene Gestaltungen, weiß jedoch nicht, dass jede Zeit sich ihre eigene Klassik schafft, während die Theorien der funktionalen und methodischen Bildung Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wecken wollen, dabei jedoch übersehen, dass Fähigkeiten und Methoden an Gegenständen gewonnen werden. Bildung findet jedoch in einem Prozess statt, der durch die Einheit aller von diesen Bildungsauffassungen gemeinten Moment bestimmt ist. Lehrstücke beschäftigen sich mit dem Klassischen, wie Klafki es in dieser Studie beschrieben hat:

Das Klassische hat in der Bildungsarbeit einmal einen legitimen Ort, wo es um die anschauliche Vergegenwärtigung der großen geistigen Grundrichtungen in ihren „klassischen“ Vertretern geht, um die „ewigen Typen des Heiligen, des Helden, des Denkers“ usw.; zum anderen dort, wo eine Gegenwartsaufgabe, der sich die Bildung verpflichtet weiß, eine geschichtliche Parallele hat, deren Lösung gelungen ist, so daß die menschliche Haltung, aus der heraus damals die Lösung gelang, in der Gegenwart den Rang des „klassischen“ Vorbildes erlangen kann. Aber damit ist dann auch die Grenze der pädagogischen Bedeutung des Klassischen gegeben, „denn für viele Aufgaben, die unserer Zeit gestellt sind, gibt es keine Klassik, weil die Aufgaben ganz neu sind, ohne Vorgang und ohne Grundlagen in ir-

¹ Klafki [1959] 1975: 25-45

Lehrkustdidaktik

gendeiner Vergangenheit und ohne Anhalt an irgendeiner der bisherigen menschlichen Verhaltensweisen und Lebensformen.“; man denke hier etwa an die Probleme der politischen Erziehung – Erziehung zur Demokratie, Weckung des Willens zur Völkerverständigung usf. – oder an die dringende Aufgabe der heutigen Erziehung, dem jungen Menschen bei der Bewältigung der von Naturwissenschaft, Technik und industrieller Arbeitsorganisation geprägten gegenwärtigen Lebenssituation zu helfen, aber auch an die neuartige Situation der ästhetischen Erziehung. (Klafki [1959] 1975: 32; ohne Angabe seiner Verweise auf Weniger)

Das Exempel des Klassischen enthält Vorbildliches für gegenwärtiges Durchdenken von Grundfragen eines Gegenstandsbereichs. Aber gleichzeitig kann es nicht einfach übernommen werden. Es gibt nur gewichtige Denkmöglichkeiten für ein gegenwärtiges Verständnis. Aber diese Denkmöglichkeiten müssen für Gegenwart und Zukunft geöffnet werden. Dazu müssen dem Gegenstand alle seine bildenden Möglichkeiten entnommen werden.

Konzept
Methodentrias der Lehrkustdidaktik
Kategorialdidaktische Stufen
Gestaltungsschritte zum Lehrstück



Exemplarisch Lehren heisst ...	Genetisch Lehren heisst ...	Dramaturgisch Lehren heisst ...
... einen lockenden und zugänglichen Menschheitsgipfel unter behutsamer Führung erklettern lassen und dabei das Gebirge und das Klettern lernen lassen: Inhalt samt Methode	... den Werdegang als Lehrgang wahrnehmen: den Werdegang der Sache und den Werdegang des menschheitlichen und des individuellen Wissens: Kulturgenese und Individualgenese	... den Unterricht als Lehrstück gestalten: vor unseren Augen, in dramatischem Ringen, bildet sich ein Exempel – und wir, mittendrin, bilden uns mit: ein doppelseitiger Bildungsprozess

Abbildung 4 Die Methodentrias der Lehrkustdidaktik

Klafkis Einschätzung der Grenzen des Klassischen leuchten für den Politikunterricht jedoch nicht ein: Vorbilder für die politische Erziehung im Deutschland der fünfziger Jahre gab es im wilhelminischen Kaiserreich, in der Weimarer Republik, in der Zeit von 1933-45, im Ausland und in der Antike: Griechenland, vor allem Athen. Deshalb ist das, was Klafki als die besondere Möglichkeit klassischer Bildung ansieht – Vergegenwärtigung einer großen geistigen Grundrichtung – auch für die politische Bildung möglich: Wie ist Demokratie entstanden? Auf welche Herausforderungen antwortete sie? Und welches sind die grundlegenden Strukturen dieser von den Herausforderungen bestimmten Antwort? Ist hier das Klassische

herausgearbeitet worden, kann es in ein Verhältnis zu gegenwärtigen Problemen gesetzt werden, die ähnlich gelagert sind und – vielleicht – nach ähnlichen Lösungen verlangen. Klafki ist hier gegen Klafki Recht zu geben.

Die Lehrkustdidaktik nach Berg und Schulze bleibt der methodischen Trias „genetisch-exemplarisch-sokratisch“ nach Wagenschein (s. S. 57ff) verbunden. Aber sie setzt doch einige neue Akzente. Genetischer Unterricht muss bei Wagenschein exemplarisch sein, denn in ihm wird ja die eine damalige naturwissenschaftliche Erkenntnis in einem heutigen Entdeckungsprozess im Klassenzimmer erarbeitet. Dieser Unterricht muss sokratisch sein, denn in ihm soll der damalige Erkenntnisprozess, wie auch immer er konkret abgelaufen ist, im Unterrichtsgespräch wiederholt werden. Wagenschein griff auf den Entdeckungsweg der alten Forscher zurück.

Die Lehrkustdidaktik stellt das Exempel in den Vordergrund. Das ermöglicht sowohl die Ausweitung des Bereiches der Gegenstände als auch eine größere methodische Vielfalt. Es ist keine manchmal quälend anstrengende genetische Sokratik mehr erforderlich. Nun können alle Gegenstände, unabhängig von ihrem Sachgebiet, die als bedeutsam überliefert sind und in der Gegenwart so eingeschätzt werden, in den Unterricht kommen. Ihre Genesen werden darauf geprüft, auf welche bedeutsame Frage sie auf welche Weise eine eindrucksvolle Antwort gegeben haben, indem sie von den Schülerinnen und Schülern in einer Unterrichtshandlung rekonstruiert werden.

Lautet die Trias des Politikunterrichts
„*sehen* → *beurteilen* → *handeln*“,
geht es im Lehrstückunterricht um
„*staunen* → *erkunden* → *nachbauen*“.

Der damalige erstaunliche Vollzug – ein vorbildliches „sehen-beurteilen-handeln“ – soll in einer heutigen Rekonstruktion durchsichtig werden, das damalige entdeckende, erschließende, schöpferische Handeln wird in eine Unterrichtshandlung übersetzt, die ebenfalls einen Krisen erkennenden und Krisen lösenden, also schöpferischen Charakter haben muss.

Für die Lehrkustdidaktik bedeutet Unterrichten so viel wie „In-Szene-Setzen“. Schulze¹ zeigt im Anschluss an Hausmann², dass sich Unterricht und Didaktik in einem neuen Licht zeigen, wenn man die Beziehung von Theater und Unterricht, von Dramentheorie und didaktischer Theorie untersucht: Auch Unterricht erzeugt eine simulierte, künstliche Wirklichkeit. Wie ein Theaterstück aus mehreren Akten besteht, konstituieren sich Lernprozesse in einer Folge bewusst arrangierter Lernsituationen, die in ihrer Abfolge auf ein Lernergebnis zielen. Problemstellungen können in Szenen aktualisiert werden, Aufgaben lassen sich wie Szenen auseinander entwickeln. Unterricht verwandelt vorgegebene Inhalte in die Gedanken, Gefühle und Handlungen der Schüler und somit in einen aktiven Lernprozess; er inszeniert Gegen-

¹ Berg/Schulze 1995: 370ff.

² Hausmann 1959

stände (z.B. politische Fälle oder Denkfiguren) so, dass die ihnen anhaftenden Prinzipien in einem Prozess in und zwischen Personen lehr- und lernbar werden. Handlungen, die in der simulierten Wirklichkeit von Theater oder Unterricht inszeniert werden, sind dabei weder tatsächlich gegeben (die Erarbeitung eines im Klassenzimmer simulierten Konflikts bleibt folgenlos) noch affektbestimmt, sondern dienen der Anregung der Gedanken- und Vorstellungsbildung und der Erschließung der eigenen Lebenswelt. Im Klassenzimmer bleiben die dramatischen Handlungen jedoch wesentlich im Bereich der Gedanken und nicht sehr ausladender symbolischer Handlungen, Phasen der Aktion werden abgelöst von Phasen der Reflektion, der Ausarbeitung und dem Zurücktreten von der Darstellung. Schüler agieren also sowohl als Mitspieler als auch als Zuschauer. Sowohl Bühnen- als auch Bildungsgeschehen bedürfen im Wesentlichen sprachlicher Mittel, jedoch sind die Wortbeiträge, aus denen sich Lehrstück-Inszenierungen konstituieren, im Vorfeld nicht schriftlich fixiert. Dennoch: Versteht man Unterricht als improvisationsoffenes Mitspielstück, dann greift die Analogie in vielen Punkten und kann die Gestaltung bildenden Unterrichts stimulieren¹.

Worin aber genau besteht die *Dramaturgie* jener Folge von mitvollziehenden Handlungen, in welche eine Lehridee übersetzt wird? Nach Gottfried Hausmann entspringt ein dramatisches Bildungsgeschehen „einer spannungsgeladenen didaktischen Situation“, kommt von „Unklarheiten oder Gegensätzen aus in Gang“ und verläuft „bewegt und bewegend“. Es ist dadurch bestimmt, dass „immer neue, unerwartete Situationen, welche die Spannung steigern oder erneuern, das Interesse wach halten und die Aufmerksamkeit fesseln“ und dass „punktweise Stauungen“ oder „überraschende Umschläge“ den Fortgang unterbrechen². Werden Schülerinnen und Schüler einerseits und Gegenstand andererseits adäquat ins Verhältnis gesetzt, und genügt die planerische Entfaltung eines Lehrstücks den Ansprüchen, die Hausmann in Bezug auf den dramatischen Verlauf formuliert hat, dann kann eine das selbsttätige Lernen tragende Motivation angeregt werden.

Indem Schülerinnen und Schüler mit Erscheinungen oder Problemen konfrontiert werden, in denen das ihnen Selbstverständliche gerade fehlt, ohne dass sie sofort wissen, warum und wie sie es hinzufügen können, entstehen Herausforderungen zum Denken³. Darin wird das zunächst „verdunkelnde Wissen“ erschüttert, denn die an dieser Stelle selbstverständliche Deutung schlägt fehl (*produktive Verwirrung*)⁴. Der Punkt, an dem sich die produktive Umstrukturierung in jedem einzelnen Schüler selbständig in Bewegung setzt, kann im Anschluss an Copei⁵ als „*fruchtbarer Moment*“ bezeichnet werden. Der Ausdruck „*Einwurzelung*“ bezeichnet schließlich das Eindringen der Frage, des Suchen und des Gelernten in das Gedächtnis, die Phantasie und das Gefühl der Schüler. So wird betont, dass die sinnliche Wahrnehmung und das individuelle Erlebnis, die Äußerung von Emotionen und Interessen

1 Jedoch sollte man die Analogie nicht zu eng fassen, sondern die der Dramaturgie entlehnten Kategorien für unterrichtliche Bedingungen transformieren. (vgl. Klafki in Berg/Schulze 1997: 19)

2 Hausmann 1959: 144ff.

3 Durch die originale Begegnung mit dem Kulturgut wird der Schüler vor eine *persönliche* Aufgabe gestellt, indem er in die Ursprungssituation dieses Kulturgutes gestellt wird. Schüler und Gegenstand werden in der Exposition so aufeinander bezogen, dass sie miteinander „ins Gespräch kommen“ (Roth [1949] 1965: 116).

4 Schulze in Berg/Schulze 1995: 397f.

5 Copei prägte die Formel „Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den fruchtbaren Moment vorbereiten...“ (Copei [1930] 1955:101). Aber so ganz schlüssig sind Copeis Überlegungen nicht (s. S. 291f, die Diskussion in der Fußnote).

und die „Einbettung all dieser Momente in die gesamte persönliche Entwicklung der Lernenden“¹ eine wichtige Rolle für die Qualität intellektueller Prozesse spielen.

Bei der Inszenierung eines Lehrstücks wird die ästhetische Beschaffenheit der zugrunde liegenden „didaktischen Fabel“ durch bildhafte Verdeutlichung oder dramatische Zuspitzung aufgenommen, entfaltet oder angereichert. Das Ringen um einen Gegenstand wird mitvollziehbar in Szene gesetzt; Probleme treten lebendig hervor; das Auftreten originärer Forscher ist keine Ausnahme. Wo möglich, nähern sich die Gegebenheiten des Klassenraums dem Charakter des ursprünglichen Erfahrungsraums an. Alle Gestaltungsaufgaben werden also mit einem „Seitenblick aufs Theater“² konzipiert und umgesetzt. Nicht eine Dramatische, sondern eine Didaktische Fabel³ wird für das Lehrstück in den „Sternstunden“ gesucht und zu einer Folge von Handlungs- und Erkenntnisschritten ausgestaltet.

Eine innere Logik – ein vom Schüler selbst empfundener Deutungsmangel und nicht nur eine gemeinsame Überschrift – hält die Handlungseinheiten, die sich im Sog des Ursprungsphänomens entwickeln und Spannungsbögen über die Didaktische Fabel spannen, zusammen und treibt den Bildungsprozess voran. In diesem Sinne liegt ein wirklicher Lehrgang vor, der die Lernenden fesselt und deren Haltungen und Handlungsmöglichkeiten dauerhaft verändert.

Aber wie verwandelt man eine Didaktische Fabel in ein Klassenzimmer-Lehrstück?

Berg stellt diesen Gestaltungsprozess in seiner allgemeinen Form als Ergebnis einer langen Geschichte von Unterrichtsplanung dar, studiert an Willmann, Klafki und Wagenschein:

Die Lehrstückgestaltung geht durch einen achtschrittigen Gestaltungsprozess, wie er sich im hundertjährigen Aufbau der Bildungs- und Lehrkustdidaktik entwickelt hat.

Zunächst: Unterrichtsdurchführung umrahmt von Unterrichtsvor- und -nachbereitung: Von diesem elementaren Dreischritt wurde in der (akademischen) Lehrerbildung verständlicherweise die Unterrichtsplanung ins Zentrum gerückt. In der Lehrerfortbildung wird diese Vereinseitigung zurechtgerückt; und durch die Zielsetzung repertoiretauglichen Lehrstückunterrichts wird auch die Nachbereitung aufgewertet, denn ‚nach dem Spiel ist vor dem Spiel‘ - auch beim Unterrichten!

Aber warum diesen Dreischritt von Unterrichtsvorbereitung – Unterrichtsdurchführung – Unterrichtsnachbereitung ausdifferenzieren zum Achtschritt? Zunächst: Schon Klafki (1958) in seiner professionsleitend gewordenen „Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ hat die Nachbereitung zum Doppelschritt von Unterrichtsbericht und Unterrichtsinterpretation ausdifferenziert und die Unterrichtsvorbereitung sogar dreischrittig in schulpädagogische, bildungsdidaktische und methodische Vorbereitung – und zu allen Klafki-Schritten finden sich implizit gute Entsprechungen in Willmanns Bildungsdidaktik. So sind wir (unter Einbezug der Unterrichtsinszenierung) mit Klafki und Willmann bei einem Sechsschritt angekommen. Und der wird mit Wagenschein durch einen kulturellen Anfangsschritt und einem schulischen Schlussschritt eingefasst. Nur hingewiesen sei auf den

1 Berg/Aeschlimann/Eichenberger 1999: 112

2 Berg/Aeschlimann/Eichenberger 1999: 99

3 Schulze in Berg/Schulze 1995: 384. Merkwürdigerweise spielt dieser Begriff sonst in der Literatur der Lehrkustdidaktik keine große Rolle. Es geht in der Entwicklung eines Lehrstücks jedoch genau darum, eine zunächst noch unbeachtete Didaktische Fabel aus einem Material so heraus zu präparieren, wie ein Bildhauer aus einem Stein die in ihm schon enthaltene Statue frei legt. Ohne diesen Spürsinn des Bildhauers gelingt kein Lehrstück. Kann dieser Spürsinn methodisiert werden? Diese Frage wird zu klären sein, wenn Lehrstück-Entwicklung nicht dem Zufall überlassen sein soll, sondern einen Beitrag zur Entwicklung fachlicher Kerncurricula leisten soll.

Lehrkustdidaktik

„Vertikalvergleich“, beispielsweise auf die Veränderungen, die der dritte Schritt durchlaufen hat:

Willmanns einseitige Stoffanalyse wird bei Klafki zur Zweiseitigkeit ergänzt, aber die Lehrgangsgestaltung entfällt. Die wiederum wird bei Wagenschein verstärkt, die Analyse hingegen geschwächt. Die Aufgabe der Lehrkustdidaktik war es nun, erstens alle historisch errungenen Stärken dieser acht Gestaltungsschritte zu versammeln, und zweitens diesen nunmehr achtschrittigen Prozess der Unterrichtsgestaltung in den konzeptuellen und organisatorischen Rahmen der Kollegialen Lehrkustwerkstatt einzubringen. (Berg 2003b: 42f)

Die einzelnen Schritte sind¹:

1. Wegweiser zu exemplarischen „Sternstunden der Menschheit“ aufspüren,
2. Schulpädagogisch: Bildung, Kultur und Schule einstimmen,
3. Didaktik: Stoff und Kind analysieren – Lehrstück dichten,
4. Methodik: Lehrstück unterrichtshandwerklich ausgestalten,
5. Unterricht als lebendiges Mitspielstück inszenieren,
6. Unterricht realistisch erzählen und aufschreiben,
7. Unterricht interpretieren und evaluieren,
8. Lehrstück didaktisch-methodisch-ästhetisch präsentieren.

Diese Schritte sind einander aber nicht gleichwertig. Alles kreist um die Mitte, die Unterrichtsinszenierung in ihrem Vollzug. Vor dem Unterricht muss der Unterrichtsstoff analysiert und gestaltet werden, nach dem Unterricht muss er beschrieben und bedacht werden. Der erste und der letzte Schritt weisen nach außen: Woher kommt der Stoff, wohin soll die Unterrichtserfahrung, die mit dem Stoff gemacht wurde? Ich ordne die Schritte deshalb anders:

1. Wegweiser zu exemplarischen „Sternstunden der Menschheit“ aufspüren,
2. Vorarbeiten:
 - a) Schulpädagogisch: Bildung, Kultur und Schule einstimmen,
 - b) Didaktik: Stoff und Kind analysieren – Lehrstück dichten,
 - c) Methodik: Lehrstück unterrichtshandwerklich ausgestalten,
3. Hauptteil: Unterricht als lebendiges Mitspielstück inszenieren,
4. Nacharbeiten:
 - a) Unterricht realistisch² erzählen und aufschreiben,
 - b) Unterricht interpretieren und evaluieren,

¹ Der Grafik in Berg 2003a: 43 entnommen.

² „Realistisch“ meint im Sprachgebrauch von Berg nicht „naturalistisch“: Dass Hänschen irgendwann mit dem Stuhl kipelte, umfiel und den Gang der Dinge aufhielt, gehört nicht in den Bericht.

5. Lehrstück didaktisch-methodisch-ästhetisch nach außen präsentieren.

Man wird dies aber nicht als eine straffe Folge von Schritten ansehen dürfen, die genau in dieser und in keiner anderen Folge abzuarbeiten sind. Natürlich kann man einen Bericht erst schreiben, wenn man unterrichtet hat. Aber diesem Unterricht kann ja schon ein Bericht zu Grunde liegen. Vor allem aber: Planungsprozesse, wie sie von Lehrern berichtet werden, laufen unstrukturiert, im günstigsten Fall zirkulär ab¹. Dennoch: Alle acht Schritte dieser Planung müssen durchlaufen werden, soll der Unterricht zu einem Lehrstück führen.

1.3.1.3 Organisation

Der in der Regel langwierige Prozess der Ausgestaltung eines Lehrstücks bis seiner Publikationreife wird für seinen Gestalter selbst zu einem Vorgang der doppelten Erschließung des Gegenstandes: Bevor der Gegenstand zu einem Bildungserlebnis für die Schülerinnen und Schüler werden kann, muss er es für die Lehrerin, den Lehrer geworden sein. Selbst das „bloße“ Nachinszenieren eines Lehrstücks setzt ein hohes Engagement voraus. Lehrstück-Arbeit macht man als Lehrer freiwillig und gerne oder besser gar nicht². Die Einrichtung, in der die Ausgestaltung von Lehrstücken den Lehrerinnen und Lehrern selbst zum Bildungserlebnis werden soll, ist die „Kollegiale Lehrkunstwerkstatt“³.

Eine Kollegiale Lehrkunstwerkstatt entsteht, wenn in einer interdisziplinären Lehrergruppe jeder eine wichtige, erfahrungshaltige Unterrichtseinheit mit den Kollegen erprobt und weiterentwickelt, und wenn dabei Disziplin, Phantasie, Gestaltenfülle und Ethos der Künste, insbesondere der Lehrkunst mit ihren Exempeln, Konzepten und Methoden leitend ist, neben aller selbstverständlichen Schülerorientierung und Institutionsorientierung. Kurz: Kollegiale Lehrkunstwerkstatt machen, das heißt miteinander ausprobieren und einander helfen, Unterrichtsexempel bestmöglich auszugestalten, inspiriert von Wagenschein und seinesgleichen. (Berg 2003b: 16)

Man kann sich das Besondere der Lehrkunstwerkstatt klar machen, wenn man sie mit einer Fachkonferenz vergleicht. Eine Fachkonferenzen soll dafür sorgen, dass der Unterricht in einer bestimmten Schule auf abgestimmte Weise abläuft. Mitglieder von Fachkonferenzen sind die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule, die dasselbe Fach unterrichten. Ihre Aufgabe ist

-
- 1 „Hat man bei der Planung eine Entscheidung zu Ende gedacht, so muss man die bereits getroffenen Entscheidungen daraufhin prüfen, ob sie zusammen mit der neuen ein in sich stimmiges Gesamtgefüge bilden. Die Entscheidungen müssen so lange immer wieder aufs Neue durchdacht werden, bis jede Entscheidung zu allen übrigen Entscheidungen (Inhalte, Politikdidaktische Perspektive, Ziele, Methoden und Medien unter den gegebenen Unterrichtsbedingungen) passt. Ein Lehrender kann die Unterrichtsplanung erst beenden, wenn die Planung eine Einheit bildet.“ (Breit/Weißeno 2004: 10)
 - 2 Hier liegt jedoch ein Problem, das die Lehrstückdidaktik noch wird lösen müssen: Wenn Lehrstücke als Beiträge zu Kerncurricula so entwickelt werden, dann werden auch Lehrerinnen und Lehrer mit Lehrstücken arbeiten müssen, die keinen besonderen Geschmack am Lehrstückunterricht haben. Für den Politikunterricht hat Tilman Grammes ein „sachlogisches Kerncurriculum“ entwickelt (Grammes 2003: 14f), das in absehbarer Zeit mit Lehrstücken „bespielt“ werden kann. Dort könnte sich dieses Problem in absehbarer Zeit zeigen.
 - 3 Solch eine Werkstatt, verläuft sie glücklich, veröffentlicht dann ihre Ergebnisse: Berg/Wildhirt 2004.

Organisation
Kollegiale Lehrkunstwerkstatt



Inhalt	Arbeitsweise	Ziele/Ergebnisse
Im Kurs studieren wir das inzwischen um den Kern der Wagenschein-Exempel gewachsene Lehrstück-Repertoire. Dabei arbeiten wir uns in die Konzepte der Lehrkunst-Didaktik ein.	Zwei Jahre lang finden pro Schuljahr vier zweitägige Fortbildungstreffen statt. Die TeilnehmerInnen erarbeiten ein bis zwei Lehrstücke.	Nach dem zweijährigen Kurs haben alle TeilnehmerInnen <ul style="list-style-type: none"> • ihr Repertoire an zentralen Unterrichtseinheiten (Lehrstücken) erweitert
Auf dieser Grundlage variieren die TeilnehmerInnen bereits erprobte Lehrstücke. Darüber hinaus entwickeln sie selbst neue, eigene Lehrstücke.	Die Lehrstücke werden <ul style="list-style-type: none"> • im Unterricht erprobt • in der Werkstattgruppe präsentiert und diskutiert • abschliessend dokumentiert 	<ul style="list-style-type: none"> • ihr Repertoire an Unterrichtsmethoden entfaltet • ihre kollegialen Kooperationsformen weiterentwickelt

Abbildung 5 Kollegiale Lehrkunstwerkstatt

es, den Unterricht in den verschiedenen Klassen und Kursen aufeinander abzustimmen. Die Themen und zunehmend auch die Methoden, die unterrichtet werden sollen, werden festgelegt, soweit der Lehrplan darüber nicht schon verbindliche Auskunft gibt; über die Anschaffung von Büchern und anderen Materialien wird entschieden. Solche Konferenzen finden vielleicht zwei Mal im Schuljahr statt, sie verlaufen oft kurz und schmerzlos. Dass jeder Lehrer weiß, wie man das, was unterrichtet werden soll, dann unterrichtet, wird in Fachkonferenzen fast immer schon vorausgesetzt.

Für eine Kollegiale Lehrkunstwerkstatt ist es dagegen von Vorteil, wenn ihre Mitglieder verschiedene Fächer unterrichten. In ihr wird das Lehrstück erprobt. Die Mitglieder, die nicht zu dem Fach gehören, in dem das Lehrstück angesiedelt ist, sind von großer Bedeutung: Wird ihnen das Lehrstück vorgestellt, indem es mit ihnen Schritt für Schritt durchgegangen, teilweise gar mit ihnen als „Schülerinnen und Schülern“ „unterrichtet“ wird, und sie verstehen es nicht, dann wird es wohl auch im Unterricht Schwierigkeiten machen. Sie sind „Vorkoster“, und was ihnen nicht bekommt, das würde später die Schülerinnen und Schüler vielleicht schon vergiften. Oft kommen gerade von ihnen die Hinweise, die zu einer verbessernden Umgestaltung führen. Die Mitglieder einer Werkstatt vertiefen ihre Bildung in einer Weise, wie sie die Schülerinnen und Schülern es später erleben sollen. Damit stellen sie zugleich den Unterricht auf ein neues Anspruchsniveau, insbesondere dann, wenn es die Werkstatt einer einzigen Schule ist. Darin liegt der in der Zukunft noch zu thematisierende Beitrag der Lehrkustdidaktik zur Entwicklung der Lehrerverberufung.

Bislang kam Lehrkunst auf Grund des Engagements und der Überzeugungskraft einzelner Lehrerinnen und Lehrer in eine Schule – oder auch nicht¹. Da war Zufall im Spiel. In der jüngsten Zeit hat Hans Christoph Berg einen Weg erarbeitet, wie die Lehrkunst in die Arbeit einer bestimmten Schule hinein genommen werden kann.

In den Lehrkunstwerkstätten findet zugleich der Beitrag der Lehrkustdidaktik zur Schulentwicklung, insbesondere der Unterrichtsentwicklung² statt. Man kann in den Lehrkunstwerkstätten auch eine Möglichkeit der Personalentwicklung als Teil von Schulentwicklung sehen: Lehrerinnen und Lehrer qualifizieren sich für neue Aufgaben.

1.3.1.4 Perspektive

Weil die Lehrkustdidaktik an Wagenschein gelernt hat, didaktische Theorie und didaktische Praxis gleichzeitig zu studieren, kann sie auch andere didaktische Praxis theoretisch erschließen. Die Lehrkustdidaktik sucht und findet gelungene Lehre innerhalb der Überlieferung des Lehrens.

Didaktikgeschichtliche Dimension: Daß Wagenschein längst zu den Klassikern der Didaktik gehört (Glöckel), das hat Theodor Schulze in dieser Zeichnung dargestellt. Wir sehen Wagenschein inmitten der Runde der Didaktikklassiker: Rechts sitzt Wagenschein und über ihm steht Diesterweg zwischen Steiner (außen) und Schleiermacher, links sitzt Comenius zwischen Willmann (außen) und Rousseau, und alle blicken fasziniert auf Faraday, der dieser Klassikerrunde sein Kerzenlehrstück vorführt (ihm gegenüber Bachelard, ein strukturalistischer Wissenschaftshistoriker, dem wir eine schöne Studie zur Kerzenflamme verdanken).

Und der lehrkustdidaktische Blick geht zunächst eben nicht auf die didaktischen Theoriebücher, sondern auf die didaktischen Werke, die auf dem Tisch stehen: auf die Himmelskunden von Comenius, Diesterweg, Willmann und Wagenschein, auf die Platonischen Körper von Diesterweg, Willmann und Steiner (ansatzweise auch Wagenschein), auf Rousseaus Botaniklehrbriefe und natürlich auf Faradays Kerze – „Faradays Kerze sollte jeder Lehrer kennen!“ So Wagenscheins Rat. Aber auch die Kontinuität der Genetischen Methode von Comenius über Rousseau, Schleiermacher und Willmann bis Wagenschein wäre aufweisbar. (Berg 2003b: 8)

-
- ¹ Meine Erfahrungen dazu: Die Leitung meiner Schule hat sich von Anfang an für meine lehrkustdidaktische Arbeit interessiert, sie gab mir jede Unterstützung. Die Kolleginnen und Kollegen dagegen sahen sich kaum in der Lage, mit mir an der Entwicklung meiner Lehrstücke zusammenzuarbeiten. Das hat durchaus verständliche Gründe, insbesondere die permanenten neuen Anforderungen, die die Schulbehörde in Hamburg an sie stellte: Verlängerung der Arbeitszeit an erster Stelle, aber auch die Einführung von Vergleichsarbeiten und des Zentralabiturs, die die Künstlichkeit des Unterrichts erhöhen und daher die Kolleginnen und Kollegen für lehrkustdidaktische Gedanken verschließen.
 - ² Allerdings sind viele der schon vorhandenen Lehrstücke nicht in Lehrkunstwerkstätten entwickelt worden. Sie sind sehr oft das Ergebnis engagierter einzelner Lehrerinnen und Lehrer, die in einem intensiven Austausch mit Hans Christoph Berg erarbeitet wurden und immer wieder in Seminaren an der Universität Marburg vorgestellt, geprüft und verbessert wurden.



Abbildung 6 Wagenschein inmitten Klassikerrunde

Dies ist aber keineswegs eine abgeschlossene Liste. Jeder, der in bildender Weise gelehrt hat, kann dieser Liste zugefügt werden, wenn es von ihm Lehre und Gedanken zu einer bildenden Lehre gibt. Herodot, Platon, Aristoteles, Adolph Freiherr Knigge und John Rawls fallen mir aus meiner Arbeit an Lehrstücken für den Politikunterricht ein. Friedrich Schleiernmacher wird zwar in der Literatur der Lehrkundedidaktik immer wieder angesprochen, sein Beitrag zu einer anspruchsvollen Lehre ist bislang jedoch nicht erschlossen worden. In der Arbeit an Lehrstücken mit Autoren dieser Qualität wird der Blick gewonnen, in einem kulturell bedeutsamen Material eine Didaktische Fabel zu finden und sie in ein Lehrstück zu transformieren.

Damit kann die Lehrkundedidaktik einen Beitrag zu einem schulnahen Curriculum leisten. Im Prinzip ist das Vorgehen dabei nicht schwer: Man schaut zuerst auf die gegebenen Lehrpläne und sucht nach Didaktischen Fabeln zu den vorgegebenen Themen. Sind sie gefunden, werden die einzelnen Fabeln als Lehrstücke inszeniert. In der Praxis jedoch wäre das ein großes Projekt. Denn der Anspruch, der an vorläufig-endgültige Lehrstücke bis zur Veröffentlichung gestellt wird, ist hoch. Lehrstücke sind ohne prüfende Wiederholung und ihre Dokumentation nicht denkbar. Sie sind so öffentlich wie Theaterstücke, jeder kann sie nachlesen.

Aber hier wäre ein Sprung in der Entwicklung von Lehrstücken notwendig: Von der Arbeit engagierter einzelner Lehrer in Deutschland, konzentriert um Hans Christoph Berg in Marburg und um Tilman Grammes in Hamburg, und einiger Lehrkunstwerkstätten in der Schweiz zu einem geplanten Netz von Lehrkunstwerkstätten, die ihre Arbeit untereinander abstimmen, damit sie allen Beteiligten in ihrer ganzen Breite zugänglich wird.

1.3.1.5 Horizont

Die Lehrkustdidaktik ist für praktizierende Lehrerinnen und Lehrer interessanter als andere Didaktiken, denn sie nimmt in der Mitte zwischen großer Theorie und alltäglichem Unterricht Platz. Sie bindet sich an die Bildungsdidaktik Klafkis und sie zielt auf einen Unterricht, der täglich stattfinden kann. Lehrer lesen meist keine Didaktiken mehr, weil sie diese Verbindung nicht selbst schaffen können¹. Die Blickwende² der Lehrkustdidaktik besteht darin, die didaktische Theorie vom Unterricht her zu lesen. Erst muss der Unterricht des lehrenden Didaktikers angeschaut werden, gewiss immer mit einem Blick auf seine Theorie. Von der Praxis her wird die Theorie durchsichtig, dann kann die didaktische Theorie weiter ausgearbeitet werden, um den Unterricht zu verbessern. Das ist ein Zugang zu didaktischen Fragestellungen, der Lehrerinnen und Lehrern im Prinzip leicht fällt: Lehrerinnen und Lehrer, die sich für Lehrkustdidaktik interessieren, interessieren sich für den Gegenstand, den sie unterrichten, und für den Unterricht, den sie über ihren Gegenstand geben. Die didaktische Theorie der Lehrkustdidaktik ist diesem Verhältnis von Lehrer, Gegenstand und Unterricht angeschmiegt³. Damit findet Lehrkustdidaktik als Lehrstückdidaktik vornehmlich in der Schule selbst statt. Sie kann Schule entwickeln helfen.

Schulentwicklung ist für Berg Entwicklung von „Schulkultur“, ein Begriff, der in den letzten Jahren in die bildungspolitische Diskussion gekommen ist⁴.

Aber Schulkultur darf nicht nur als neues Verbaletikett auf den alten Schulbetrieb geklebt werden, sondern muss als strenger Trainings- und Prüfbegriff für die Kulturauthentizität der Schule aufgefasst werden: „Trotz vieler jahrzehntelanger Reformen im Einzelnen hat die Schule noch immer nicht ihre innere Mitte gefunden“, urteilte die NRW-Kommission, denn

- 1 Die oft beklagte Differenz zwischen elaborierter didaktischer Theorie und alltäglichem Unterricht führt bei Hochschullehrern oft zu einem missmutigen Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer, und was Lehrerinnen und Lehrer über Didaktiker denken, soll hier zwar aus Gründen des guten Geschmacks nicht wiedergegeben werden, kann aber in jedem Lehrerzimmer mitgehört werden.
- 2 „Ein anderer Blick“ – Überschrift des Vorwortes von Berg/Schulze 1995.
- 3 Eigentlich ist das banal. Von einem Architekturprofessor erwartet man, dass er Häuser baut, mit denen er zeigen kann, dass er sein Handwerk und seine Lehre auf eine Weise versteht, die es lohnend macht, bei ihm zu lernen. Der seltsame Zustand, dass man Professor für das WAS, das WARUM, das WOZU und das WIE des Unterrichtens sein kann, ohne selbst zeigen zu müssen, dass man kann, was man entwickelt und dann von anderen zu tun fordert, scheint mir aus einer Seltsamkeit der Lehrerausbildung zu folgen. Diejenigen, deren berufliche Aufgabe es ist, in besonderer Weise über Unterricht nachzudenken, haben in ihrer Lehr- und Ausbildungstätigkeit die Novizen der Zunft als Gesprächspartner, mit denen sie das, was sie in ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu bedenken haben, gerade nicht besprechen können. Man kann aus der Lehrkustdidaktik deshalb auch Folgerungen für die Organisation der Lehrerausbildung bis hin zu Überlegungen über Pflichtenhefte von Didaktik-Professoren ziehen, die dazu beitragen können, das gespannte Verhältnis der Didaktiker an den Hochschulen zum Alltagsunterricht ebenso zu sanieren wie das gestörte Verhältnis der Lehrer zu ihrer Berufswissenschaft. – Aber das wären hochfliegende Träume, die auszusprechen jetzt wohl noch nicht der richtige Zeitpunkt ist.
- 4 „Seit einigen Jahren hat ‚Schulkultur‘ Konjunktur (die Bibliographie ‚Pädagogik‘ verzeichnet Hunderte von Beiträgen) und vor allem ist Schulkultur in der (für Deutschland) epochemachenden NRW-Denkschrift (1995) zum Schlüsselbegriff geworden. Dennoch Vorsicht: In seiner großen Studie zum „Lernen als Kultureignung“ hat Duncker (1994) in großer Umsicht und in berechtigtem Kummer und Zorn die dreißigjährige Vernachlässigung der Kulturdimension im Pädagogen-diskurs aufgezeigt – jahrzehntelang war die Schule ‚Sozialisationsagentur‘.“ (Berg 2003b: 9)

Lehrkustdidaktik

„Mündigkeit als Ziel der Schule ... verlangt eine mündige Schule!“ Analog weitergedacht: „Trotz vieler jahrzehntelanger Reformen im Einzelnen hat die Schule noch immer nicht ihre innere Mitte gefunden.“ Denn: „Der Zentralprozess der Schule – Bildung als Kulturtradition und Enkulturation – verlangt kulturauthentischen Unterricht in kulturauthentisch gebildeten Schulen!“ (Berg 2003b: 9)

Um den Begriff einer „kulturauthentisch gebildeten Schule“ zu erläutern, verweist Berg auf einige Bücher: „Sternstunden der Menschheit“ (Stefan Zweig und seine Enkel¹). Mir scheint, hier muss noch präzisiert werden. Eine „kulturauthentische Enkulturation“ setzte einen Begriff von Kultur voraus, der nicht nur expliziert sein müsste, sondern auch noch gesellschaftlich akzeptiert. Berg deutet seine Vorstellungen jedoch nur sehr knapp an:

Unterrichtsentwicklung im Horizont von Schulkultur verlangt, immer wieder einmal den Unterrichtsprozess als kulturauthentischen Bildungsprozess zu gestalten, als Doppelprozess von Kulturtradition und Enkulturation unter dem Vorzeichen von Persönlichkeitsentfaltung und Menschenrechtsentwicklung im Kulturstrom. (Berg 2003b: 5)

„Persönlichkeitsentfaltung“ und „Menschenrechtsentwicklung“ beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler als Einzelne. Kultur ist aber eine Art einer bestimmten Gruppe von Menschen, gemeinsam zu leben. Früher wurde der Lehrkustdidaktik vorgehalten, ihr Bildungsbegriff sei nicht deutlich genug gefasst². Klafki hat ihr Anliegen in sein Konzept von Bildung integriert³, damit hat er selbst dieses Manko behoben. Für das Kulturverständnis der Lehrkustdidaktik steht das noch aus. Wie der Bildungsbegriff der Lehrkustdidaktik sich an den Gegenständen der Lehrstücke orientiert, so dürfte auch ihr Kulturverständnis dort zu finden sein. Es dürfte sinnvoll sein, die Gegenstände durchzumustern, an denen Berg die Lehrstücke entwickelt hat und weiterentwickeln möchte. Sie verweisen auf Personen, die große Themen bearbeitet haben:

„Bildung. Alles, was man wissen muss.“ Gehen wir einmal mit Schwanitz' Bestseller unsere Lehrstückliste alphabetisch-lexikalisch durch: mit 90-prozentiger Trefferquote (nur drei Ausnahmen) finden sich alle unsere Kulturstars in seinem Buch: Aesop – Archimedes – Aristoteles – Bach – Brecht – Büchner – (Dahrendorf fehlt) – Dostojewski – Euklid – (Faraday fehlt) – Galilei – Goethe – Homer – Lessing – Linné – Molière – Mozart – Pascal – Perikles – Plato – Pythagoras – Rembrandt – Rousseau – (Suger fehlt) – Vitruv. Das alles also muss man wissen, und natürlich noch viel, viel mehr. Genauer: man müsste! Aber wer kann denn und wer will denn das alles und noch viel, viel mehr wissen? (Berg 2003b: 13)

Es ist eine sehr europäische Liste, mit Schwerpunkten einmal in der Antike, zum anderen im deutschsprachigen Bereich. Das nicht-deutschsprachige Europa fehlt zwar nicht ganz,

¹ „Wollen wir eine zweijährige Konferenzserie vorbereiten, auf denen die Fachschaften die durch Stefan Zweig angeregten Bücher – Sternstunden der Geschichte (Demandt 2000), der Biologie (Düweke 2000), der Philosophie I/II (Böhmer 1996/1999), der Chemie (Schwenk 2000), der Physik (Bührke 1998), der Astronomie (Bührke 2001), der Literatur (Böhmer 2002) der Kunst (Partsch 2002) – daraufhin durchmustern, wo wir für uns selber und für unserer Schüler aussichtsreiche Sternstunden im Unterricht ansetzen wollen und können? Als Lektüreeinstieg empfehle ich gerne Demandts ‚Entdeckung Amerikas‘ ... oder Bührkes Galilei ... – möglichst zusammen mit Wagenscheins ‚Einladung, Galilei zu lesen‘.“ (Berg 2003b: 10)

² Klafki in Berg/Schulze 1997: 17.

³ Klafki in Berg 2003: 14, 24ff.

Lehrkunstdidaktik

beschränkt sich jedoch auf solche Personen, deren Einfluss schon immer in Deutschland zu spüren wahr. Es fehlen jene, die einen fremden Blick auf die eigene Kultur ermöglichen: Buddha und Mohammed, aber auch die Außenseiter aus dem eigenen Bereich: Karl Marx oder Friedrich Nietzsche, von Kierkegaard, dem heute wohl am nachhaltigsten wirkenden Theologen und Philosophen des 19. Jahrhunderts gar nicht erst zu reden.

*Perspektive
Lehrstückrepertoire
Entwicklungsstand 2003*

Lehrstückrepertoire 2003	
33 Lehrstücke in 15 Fächern, 150mal unterrichtetserprobt	
Deutsch	1. Aesops Fabeln mit Lessing 2. Unsere Italienische Reise, frei nach Goethe 3. Dramen: Lessings Nathan; Büchners Danton; Brechts Galilei 4. Zeitung machen, auch mit Kleist, Tucholsky und Pulitzer
Französisch	5. Molières bourgeois gentilhomme
Latein	6. Die heimatliche Römerstadt, auch mit Vitruv
Geschichte	7. Die Bassermanns. Geschichte des deutschen Bürgertums, nach Gall 8. Gombrichs Kurze Weltgeschichte für junge Leser 9. Athen zur Zeit von Perikles
Politik	10. Bürgergesellschaft, nach Dahrendorf u. a.
Philosophie	11. Ursachen. Aristoteles' Metaphysik, frei nach Willmann
Religion	12. Der heimatliche gotische Dom 13. Dostojewskis Großinquisitor
Mathematik	14. Dreiecksquadrate. Der Lehrsatz des Pythagoras, nach Wagenschein 15. Platonische Körper, nach Wyss 16. Euklids Primzahlbeweis, nach Wagenschein 17. Vom Würfel zur Kugel mit Archimedes 18. Die Würfel sind gefallen. Wahrscheinlichkeitsrechnung mit Pascal
Physik	19. Die Himmelsuhr, nach Aratos, Diesterweg, Willmann, Wagenschein 20. Barometer, nach Pascal und Wagenschein 21. Fallgesetz, nach Wagenschein
Chemie	22. Faradays Kerze 23. Chemisches Gleichgewicht
Biologie	24. Linnés Wiesensträube, frei nach Rousseau 25. Pflanzenmetamorphose, nach Goethe 26. Der Teich als Lebensgemeinschaft, nach Junge
Erdkunde	27. Wettersteine. Elementare Geomorphologie, nach Wagenschein 28. Von Pol zu Pol. Erderkundung mit Hedin
Kunst	29. Rembrandts Bilderbibel
Musik	30. Kanonkünste, auch mit Bach 31. Figaros Geburt
Sport	32. Griechentänze mit Homer und Humor, nach Wosien 33. Urschwimmen vor Uhrschwimmen

Abbildung 7 Lehrstückrepertoire 2003

Man kann dieses Problem vielleicht mit Schleiermacher¹ klären: Erziehung findet in einem Verhältnis der Generationen statt. Die ältere Generation macht die jüngere Generation tüchtig, in der Gesellschaft zu leben, in die die Jungen hinein wachsen. Dann wirken beide Generationen zusammen. Deshalb schreibt sie nicht vor, was die jüngere Generation, einmal erwachsen geworden, selbst aus diesen Kenntnissen und Fähigkeiten macht. Das ist nicht mehr das Gebiet der Erziehung, sondern das der Sitte.

Schleiermacher ging dabei davon aus, dass Staat und Gesellschaft in sich nicht widerspruchsfrei sind. Staat, Kirche, Gesellschaft, Wissenschaft und vielleicht auch die Kunst bilden keine harmonische Einheit, sie stehen vielmehr in einem Verhältnis gegenseitiger Fremdheit:

Wenn nun solche Mißverhältnisse stattfinden, was ist dann die Aufgabe der Pädagogik?

Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat, wie er eben ist, so würde dadurch nichts anderes geleistet werden

¹ Schleiermacher [1826] 1957: 15

als dieses, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden. ...

Wollen wir das Entgegengesetzte annehmen und ausgehend von dem Bewußtsein der Unvollkommenheit sagen, das Ziel der Pädagogik sei, daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern: dann kommen wir wieder in das Unbestimmte hinein, von dem fern zu bleiben unsere Aufgabe ist. ... Dazu kommt noch dieses, daß diese Formel vielerlei Gefährliches in sich schließt. Denn wenn man es darauf anlegt, die Jugend zu lauter Reformatoren zu erziehen: so steht das wieder in dem grellsten Widerspruche damit, daß sie selbsttätig in das Bestehende mit hineingezogen werden und vielleicht auf die gefährlichste Weise eingreifen [würde].

Wir müssen also beides miteinander vereinigen; und nur auf diese Weise können wir die richtige Auflösung finden. Das Erhalten und Verbessern scheint allerdings gegeneinander zu streiten; aber dieses ist doch nur der Fall, wenn man beim toten Buchstaben stehen bleibt. Sowie wir aber auf das Leben sehen und diese Formel durch die Anschauung uns entwickeln, so sehen wir, daß beides immer zusammen besteht, wenn auch freilich unter entgegengesetzten Beziehungen.

So wollen wir also die Formel stellen: *Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.* Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch. (Schleiermacher [1826] 1957: 30f)

Deshalb – so kann man den Gedanken Schleiermachers weiterführen – hat die Erziehung auch die Möglichkeiten mitzugeben, die zeigen, wie man sich in dieser Gesellschaft anders verstehen und verhalten kann. Der Blick von außen und die Außenseiter im Inneren gehören deshalb dazu. Erst dann kann die neue Generation wirklich in eine selbstständige und mündige Partnerschaft mit der alten Generation treten.

Der Horizont muss weit werden, die Ungleichzeitigkeiten müssen in den Blick kommen können. Kulturauthentische Schule und kulturauthentischer Unterricht setzen also – wie Klafki es gemeinsam mit Hilligen (s. S. 52) sieht – eine Zeitdiagnose voraus; sie müssen mögliche Herausforderungen und mögliche Antworten, zu erkennende, zu ahnende und umstritten zu vermutende Chancen und Gefahren in Lehrstücken in den Blick nehmen.

Damit ist die neue kurze Fassung bei Berg zu Ende. Sein Blick auf Lehrkustdidaktik in der Schulentwicklung hat ihn dazu geführt, Schule und Unterricht in lehrkustdidaktischer Perspektive miteinander zu verbinden. Aber nun muss noch auf eine weitere, schon längst ausgearbeitete Verbindung verwiesen werden: Lehrkunst und Schüler. Lehrstücke sollen bilden.

1.3.1.6 Wirkung

Mit ihrem Anspruch, eine konkrete Inhaltsdidaktik zu sein, ordnet sich die Lehrkustdidaktik in die Tradition bildungstheoretischer Didaktiken ein. Bei der Inszenierung von Lehrstücken sollen Lernwege, die Menschen in Jahrhunderten oder Jahrtausenden beschritten haben, mitvollzogen werden. Dem Grundverständnis der Lehrkustdidaktik nach ist Bildung „Persönlichkeitsentwicklung im Kulturstrom“.

Bildung konstituiert sich in „aktiven, tieferwirkenden und längerfristig sich entfaltenden Lernprozessen“, in denen „Zugänge und grundlegende Erfahrungen, ... welterschließende Einsichten“¹ herausgefordert werden.

Lehrkundedidaktik begreift sich als Teil der bildungstheoretischen Didaktik; bildungstheoretische Didaktik aber ist Kategorialdidaktik, versucht sie doch das Verhältnis des Einzelnen zum Gegenstand in seinen verschiedenen Dimensionen „kategorial“ zu bestimmen. Kategorien sind Bruckenbegriffe zwischen dem Einzelnen und dem Gegenstand, formuliert im Horizont eines gemeinsamen Wissens.

Theodor Schulze setzt die begrifflichen Lehr- und Lernziele der Lehrkundedidaktik bescheiden, aber auch präzise an:

Wir bevorzugen den Begriff des „Konzepts“. Von ‚concept‘ ist in angelsächsischen Wissenschaftsdiskursen die Rede. In der deutschen Sprache wird „Konzept“ häufig mit „Begriff“ übersetzt, aber beides meint nicht ganz dasselbe. In dem Terminus „Konzept“ wird nicht die Einordnung in die Hierarchie der Begriffe und damit in eine umfassendere Systematik mitgedacht. Es gibt genau genommen keine Ober- oder Unterkonzepte, wie es Ober- und Unterbegriffe gibt. Ein Konzept steht zunächst für sich selbst. Aber es gibt Vorläufer und Nachfolger. Bevor man die Erde als eine in sich ruhende Kugel dachte, dachte man sie als Scheibe, und später dachte man sie als eine Kugel, die sich um eine andere Kugel bewegt. Konzepte haben eine Genese. In der kognitiven Entwicklungspsychologie spielen sie eine wichtige Rolle. Doch der Begriff des Konzepts ist nicht kognitivistisch eingeschränkt. Er bezieht sich nicht nur auf Kognitionen. Er meint nicht nur ein besonderes Denkschema oder eine Urteilsform oder eine Ordnungsfigur, sondern ebenso auch eine besondere Sichtweise oder ein Sprachspiel oder ein Handlungsmuster. So spricht man auch von dem Konzept einer Wahrnehmung oder einer Rede oder eines Musikstücks oder einer Schachpartie oder einer Bürgerinitiative. Wir übernehmen dagegen als einen zentralen Begriff den des „Erschließen“ in seiner dreifachen Bedeutung. Es geht zum einen darum, ein Konzept zu erschließen, aber auch darum mit Hilfe dieses Konzepts ein weiteres Umfeld, einen Bereich menschlicher Tätigkeit, ein Stück Welt zu erschließen und damit zugleich einen Anteil der eigenen Möglichkeiten, ein Stück Selbst. Und wenn wir sagen, daß in einem Lehrstück ein Konzept erschlossen werden soll, dann heißt das: Es ist nicht damit getan, ein Konzept zu benennen oder zu beschreiben oder zu erklären. Es muß erarbeitet werden; es muß an die Stelle eines anderen bereits vorhandenen Konzepts treten oder sich neu einwurzeln und zu arbeiten beginnen. (Schulze in Berg/Schulze 1995: 365)

Wenn auch Schulze dieses Verständnis kategorialen Lernens in eine (kleine) Kritik an Klafkis Konzept einbettet², so würde Klafki diesem Gedanken Schulzes durchaus zustimmen: Kategorien gehören in die alltäglichen schulischen Lehr- und Lernprozesse³. Eine Unterrichtseinheit behandelt einen Gegenstand: Was ist in kognitiver und anderer Hinsicht an ihm zu lernen? Welche

1 Schulze in Berg/Schulze 1995: 51. Hier zeigt sich, wie nah sich die Lehrkundedidaktik nach Berg/Schulze und das politikdidaktische Konzept Fischers sind: Lehrstücke sollen philosophische Diskurse in Gang setzen und hierdurch Einsichten wecken. Sie wachsen als Prozess und als Produkt heran, wo an „tiefgründig aufschlussreichen Orten ... feste Kenntnisse und Erkenntnisse erworben, produktive Findigkeit, Einwurzelung und kritisches Vermögen“ ausgebildet werden. (Berg in Berg/Schulze 1995: 357)

2 Nach Schulze ist Klafkis Konzept von Kategorialdidaktik zu allgemein-grundlegend, um im konkreten Unterricht zu greifen.

3 Klafki in Berg/Schulze 1997: 17; in seinem grundlegenden Aufsatz über „Kategoriale Bildung“ zieht Klafki auch Beispiele aus konkreten Unterrichtssituationen von Wagenschein und anderen heran. (Klafki [1959] 1975: 39ff)

„reinen‘ Formen und Gestalten“¹ können von den Schülerinnen und Schülern an ihm erfasst werden? Indem Klafki die Antwort auf diese Frage mit Hinweisen auf das Fundamentale, das Elementarische und das Exemplarisch-Inhaltliche² verbindet, kann es vielleicht um mehr, aber keineswegs um weniger als eben um ein Gesamt an Begriffen und Fähigkeiten, eben Zugangsmöglichkeiten gehen, die an einem Unterrichtsgegenstand erarbeitet werden. Es scheint so, dass es, schaut man genauer hin, hinsichtlich dessen, was Schulze mit „Konzept“ meint, in der Sache keinen Unterschied zu Klafki gibt: Kategorien sind Zugangsweisen der verschiedensten Art zu einem Gegenstand, unter denen die begrifflichen eine besondere Bedeutung haben.

Die Aneignung dieser Kategorien soll, so Schulze, der sinnvollen Behandlung von „Schlüsselproblemen“, welche Klafki in den 80er Jahren in den Blick nahm, vorausgehen³. Diese Vorstellung ist jedoch noch zu überprüfen. Es ist ja keineswegs sicher, dass das, was Schülerinnen und Schüler im Lehrstückunterricht erfragen und erfahren, nicht anders erfragt wird, wenn aus der Perspektive der Menschheitsprobleme gefragt wird. Hier besteht ein Wechselverhältnis, das auch in dieser Arbeit erst im Ansatz näher bestimmt wird. Um das Verhältnis einer Reihenfolge kann es jedoch nicht gehen. Wenn es das Ziel schulischer Bildung (und politischer Bildung im Besonderen) sein soll,

... jungen Menschen dazu zu verhelfen, sich angesichts der Bedingungen, Möglichkeiten und Probleme ihrer Gegenwart und, sofern abschätzbar, ihrer Zukunft, zu selbst- und mitverantwortlichen, für ihre Mitmenschen aufgeschlossenen handlungsfähigen Personen zu entwickeln, ... (Klafki in Berg/Schulze 1997: 25)

so griffe eine Perspektive der Lehrkustdidaktik zu kurz, die die Schülerinnen und Schüler nur in den historischen Wurzeln ihrer Lebenswelt heimisch werden lassen will. Diese Wurzeln sind vielmehr ins Verhältnis zu Gegenwart und Zukunft zu setzen, indem sie krisenhaltige Themen unserer Epoche sowie deren Ursachen und Hintergründe berühren. Dies wäre kulturauthentischer Unterricht in einer Schule, die sich zur Kultur der Krisen authentisch verhält. Einer Auffassung, man könne beide Dimensionen im zeitlichen Nacheinander – erstere im Rahmen von Lehrstücken, letztere außerhalb derselben – realisieren, würde Schleiermacher widersprechen. Sie legte die Gegenwart auf eine Zukunft fest, die sie in der Vergangenheit schon erlebt hat. Zukunft ist etwas, das noch offen ist und einer schöpferischen Gestaltung im Geiste sittlich reflektierender Menschen bedarf.

Was aber geschieht, wenn der Gegenstand den Schülerinnen und Schülern anders begegnet als er (von seinen Schöpfern und vom kulturbegeisterten Lehrer) gemeint ist? Wenn die Deutungen, über die die Lernenden bei einem Bereich von Gegenständen verfügen, ihnen den Zugang zu diesem Ausschnitt von Welt geradezu versperren? Walter Dörfler berichtet in seiner Dissertation – der ersten Lehrkustdissertation überhaupt – von diesem Problem.

Für den Schüler heißt das Thema nicht „Lorenzkirche“, es heißt „Ich und die Kirche“. Und wenn wir uns auf den Kopf stellen, jeder Durchgang hat es bisher gezeigt, es ist so. In

1 Klafki [1959] 1975: 40

2 Klafki [1959] 1975: 41

3 vgl. Schulze in Berg/Schulze 1995: 364.

diesem Punkt, wo sie nötig wäre, verweigern die stets durch übermäßige Distanz ärgerten Schüler die Distanz. Sie beziehen das partout in solch erdrückender Weise auf sich und belasten den Unterricht durch Gretchenfragenmanier. Sie konstatieren unbeugsam: Ich hab' mein Verhältnis zum Glauben, zu Gott, die Kirche wirkt darin aber nur störend. Oder: Ich gehe nicht zur Kirche, Glauben hab ich auch keinen, also interessiert mich das alles nicht.

Woher dieser innere Abwehrschrei?

Es ist bezeichnend, daß für den Heranwachsenden die Wahrheit innen liegt, im eigenen ehrlichen Empfinden; draußen liegen die unwahren, verlogenen Konventionen. Es ist die Zeit der kritischen Subjektivität. Gleichzeitig besteht das Bedürfnis nach neuer Verbindlichkeit. Man tastet hinüber in die Stufe, in der den Traditionen in irgendeiner Weise wieder getraut werden kann, Verbindung unter den Subjekten wieder entsteht, unter anderem, indem das Symbol in sogenannter „zweiter Naivität“ (Fowler) wieder wirksam werden kann.

Deshalb geht der Schüler gleich aufs Ganze. Ich und die Kirche als steinerne Objektivität, ich und der Gottesdienst! Und wehe, hier will mich jemand unter der Hand, indem er anscheinend nur über das Mittelalter reden will, für etwas vereinnahmen. Deshalb ist hier erst einmal mein Fehdehandschuh.

Wir müssen ihn aufnehmen, ob wir wollen oder nicht.

Wir müssen ihn so aufnehmen, daß wir fragen, was die Lorenzkirche als Gegenstand, als spätmittelalterliches Frömmigkeitsdokument von seiner bis in alle Einzelheiten hinein wirkenden Bauidee und kultureller Gestalt her mit diesen Problemen zu tun hat. Und wir müssen ihn so aufnehmen, daß wir fragen, ob der Schnittpunkt beider Seiten als genetisches Potential, als unterrichtliche Leitidee taugt, derer die Schüler im Sinne Wagenscheins so „innewerden“, daß sie zur „Lösung des Problems“ (Lorenzkirche) „von selbst hintreibt“.

Dieser Quellpunkt existiert. Es ist die Frage nach dem Miteinander von objektivierter Religion und Evangelium, die genuin protestantische Frage nach dem Verhältnis von Gottes froher Botschaft und den Werken der menschlichen Religion. Der jugendliche Vorbehalt gegen Heiligenkult und ästhetisches Effektrimbitorium wird speziell von protestantischer Seite eher genährt als relativiert. Die spätgotische Kirche ist aber selbst auch nicht einfach der Kontrapunkt, die hemmungslose Werkseligkeit, sondern ein immer problematischer Versuch der beständigen Aufhebung der religiösen Verdinglichungen durch neue Verdinglichungen, zuletzt durch die Transzendenz in Form einer gerade durch menschliches Werk deutlich gemachten Unmeßbarkeit als der Unendlichkeit Gottes. Es ist eben der Versuch, dem Unendlichen mit endlichen Mitteln so gerecht zu werden, wie das möglich und gestattet ist.

Die die Lorenzkirche und die Befindlichkeit des Schülers verknüpfende Leitfrage lautet also: Wieviel Verdinglichung, Veräußerlichung verträgt/braucht christlicher Glaube? (Dörfler in Berg/Schulze 1995: 196f)

Der Unterrichtende kann diesem Problem nicht ausweichen, denn:

In diesem Alter werden Weichen gestellt. Wir sollten den Schüler dabei nicht in falsch verstandener Anpassung an seine modische Oberfläche allein lassen und ihn nicht mit solchen Dingen wie religiösen Ritualen, Traditionen des Kirchenbaus und der Liturgie unbehelligt lassen, nur weil zeit- und altersbedingte Klischees sich dazwischenstellen. Wir versuchen daher die Schüler gerade von diesen Fragen her zu gewinnen: Kann für mich ein Kirchengebäude bedeutsam sein, kann es überhaupt etwas leisten? Was kann ich von einem Kirchengang erwarten? Wie haben Kirchengebäude und der Gottesdienst in der Kirche mich enttäuscht, abgeschreckt oder auch positiv geprägt?

Mit solchen Erhebungen und klärenden Ordnungen unserer Gedanken, mit Meditationen und geeigneten provokativen Bildern und Gegenständen versuchen wir in der Schule das

Feld zu bereiten für eine Woche Unterricht mit der Lorenzkirche. Wir arbeiten aber, wie gesagt, nicht in erster Linie schülerorientiert. Unsere Aufgabe ist auch die Lorenzkirche, die Geistigkeit des Mittelalters als Kulturgut, mit ihm müssen Schüler in unserer Kultur bekanntgemacht werden, wenn sie in ihrer Tradition, die in allen relativistischen und skeptischen Gegenwartsgestalten eine christliche ist, sich orientieren sollen. Stellen wir also nur unsere Reflexion, nicht aber die Erarbeitung des Gegenstands primär unter die Perspektive subjektiver Betroffenheit. (Dörfler 1996: Kapitel 4.2 Gegenstandsorientierung versus Schülerorientierung?)

Dörfler änderte seinen Blickwinkel und seine Planung. Die Schülerinnen und Schüler bekamen größere Freiheiten für ihren ganz persönlichen Umgang mit den einzelnen Facetten des Gegenstandes, in denen sie ihre jeweilige subjektive Sicht erproben durften.

„Der Lehrer soll lernen, von den Schülern zu lernen.“¹ Lehrer und Schüler begegnen dem Gegenstand durchaus verschieden. Lehrstücke werden nicht nur deshalb wiederholt, um immer wieder neu ihre aktuelle Gestalt im Verhältnis zu ihrer Didaktischen Fabel zu prüfen, sie müssen vor allem deshalb immer wieder neu inszeniert werden, damit die Lehrenden einen Blick dafür bekommen, wie die Lernenden sich dem Gegenstand nähern. Die ersten Inszenierungen eines Lehrstückes müssen deshalb notwendig explorativ² sein.

Kulturauthentischer Unterricht muss die Brüche zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einbeziehen. Ein bildungsdidaktisch orientierter Unterricht wird sich nicht nur wegen unerschwerter Widerstände der Schülerinnen und Schüler gegen jeden Überwältigungsversuch auf diese Brüche einlassen müssen. Die Deutungen, die die Lernenden haben, drücken nicht nur ihr Verhältnis zum Gegenstand, sondern vor allem ihr Verhältnis zu sich selbst aus. Sie reagieren empfindlich, wenn sie dieses Selbstverständnis durch die Schule nicht respektiert sehen. Es muss ihnen daher die Möglichkeit gegeben werden, sich am Gegenstand über sich selbst auszusprechen. An bildungsorientierter Unterricht kommt erst zu seinem Ziel, wenn der Gegenstand die aktuelle Subjektivität der Schülerinnen und Schüler verändert; es geht bei vielen Gegenständen nicht nur um die Überwindung einer genetischen Schwelle der Herausbildung eines neuen Begriffskonzeptes³, sondern auch – und vielleicht vor allem – um die Bewältigung einer genetischen Schwelle im Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler. Nach einem Lehrstück-Unterricht glaubte ich feststellen zu können:

„Die Schülerinnen und Schüler scheinen mir etwas gefestigter auf die Welt zu schauen. Und – ich hoffe es – sie mögen sich jetzt mehr.“ (Leps 2004a)

1 Dörfler 1996: Kapitel 4.3 Die Akte des Lehrstückes.

2 Zum „explorativen Unterricht“ Grammes 1998: 776.

3 Schulze in Berg/Schulze 1995: S. 389.

Grundriss der Lehrkunst		
bedeutende Gegenstände – vorbildliche Lehre		
Unterricht	Lehrer	Schule
<u>Unterrichtsgestalt:</u> Lehrstück	<u>Organisation:</u> Kollegiale Lehrkunstwerkstatt	<u>Horizont:</u> Schulkultur, kulturauthentisches Lernen, Enkulturation
<u>Konzept:</u> exemplarisch – genetisch – dramaturgisch	<u>Perspektive:</u> Lehrstückrepertoire	
Schüler		
<u>Wirkung:</u> Erschließung von Selbst und Welt – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft		

Tabelle 11 Grundriss der Lehrkunst

Die fünfteilige Formel von Berg (Unterrichtsgestalt, Organisation, Konzept, Perspektive und Horizont), etwas anders geordnet und um die beabsichtigte Wirkung – die in den fünf anderen Teilen der Formel schon gegenwärtig ist – auf die Sechsteiligkeit erweitert, ergibt nun einen Grundriss von Lehrkunst in Theorie und Praxis. Es geht um einen enkulturierenden und darin zur bewussten Selbstgestaltung der Schülerinnen und Schüler führenden Unterricht an kulturell bedeutsamen Gegenständen, den Lehrerinnen und Lehrer sich in einer besonderen Anstrengung gemeinsam erarbeiten. Dieser Unterricht findet in einer Schule statt, die ihre Kulturauthentizität in ihrer Entwicklung bewusst ausgestaltet. Der Unterricht strahlt also auf andere Bereiche der Schule aus. Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Werkstatt gemeinsam an Lehrstücken arbeiten, erfahren und vertiefen eine bestimmte Weise von Ernsthaftigkeit der Sache und den Schülerinnen und Schülern gegenüber, die sie der Routine, dem Alltag, einem vielleicht eingerissenen Schlendrian entziehen kann. Die Schulleitung verwandelt sich von einer Organisationsgruppe in ein Zentrum von Pädagogik, die bilden will. Und für die Schülerinnen und Schüler wird entschultes, bildendes Lernen möglich. „Wirkung“ steht nicht am Ende der fünfteiligen Reihe, sie steht quer zu den einzelnen Schritten; als ihr Anspruch in ihnen immer schon présent.

1.3.1.7 Planung und Prüfung

Diese nun sechsteilige Formel ermöglicht es zum einen, die verschiedenen Momente von Lehrkunst näher zu kennzeichnen, zum anderen sie in ihrem jeweiligen Verhältnis zu bestimmen. Es müsste möglich sein, die Beziehung eines jeden Momentes zu jedem anderen Moment näher zu beschreiben.

Ein Beispiel: Die bildende Wirkung kann Lehrkunst erst dadurch erreichen, dass Lehrstücke (Unterrichtsgestalt) schon als Bildungserlebnisse von ihren Autoren erfahren werden, damit sie sachgemäß ausgestaltet werden können (Kollegiale Lehrkunstwerkstatt). Ein Lehrstück steigt in seiner Bedeutung, wenn es von den Schülerinnen und Schülern nicht als zufälliger Feiertagsunterricht erlebt wird (Wirkung), sondern wenn es in der Schule als ein selbstverständlicher Teil des gesamten Schullebens (Horizont) erlebt wird, das auf Vorgänger

zurück greift, von anderen Lehrstücken begleitet und von wieder anderen Lehrstücken abgelöst wird (Perspektive).

Damit ist die sechsteilige Formel zunächst ein Planungsinstrument. Mit ihr können die Aufgaben bestimmt werden, die bei einer Realisierung von Lehrkunst je nach angestrebtem Grad in einer Schule von allen Beteiligten in den verschiedenen Dimensionen des Schullebens von der Leitung bis in das Klassenzimmer hinein zu erfüllen sind. Ist Lehrkunst in der Weise Teil von Schulentwicklung, wie Berg es in seinem Luzerner Vortrag benannt hat, müssen alle Momente von Lehrkunst bedacht und realisiert werden. In vielen Fällen werden nur einzelne Lehrerinnen und Lehrer ihre Vorhaben im Unterricht verwirklichen wollen; vielleicht gibt es eine kleine Gruppe interessierter Lehrender. Dann kann mit dieser Formel entschieden werden, inwieweit Lehrkunst an dieser Schule realisiert werden kann und welche Bereiche offen bleiben müssen.

Zugleich ist diese Formel ein Prüfinstrument, das die Planung, die Durchführung, die Rahmenbedingungen und die Auswertung umfasst. Lehrkunedidaktische Prüffragen könnten dann beim Entwurf (s. S. 143) und nach dem Abschluss (s. S. 300) eines Lehrstücks so lauten:

1. Unterrichtsgestalt: Ging es im Lehrstückunterricht um ein Menschheitsthema?
2. Konzept: Ist im Lehrstückunterricht exemplarisch-genetisch-dramaturgisch gearbeitet worden? Ist ein Prozess kategorialer Bildung geplant worden? Ist die achtstufige Vor- und Nachbereitung durchlaufen worden? Was muss geändert, was kann verbessert werden?
3. Organisation: Ist der Lehrstückunterricht von anderen Lehrenden mindestens kritisch begleitet, besser noch mit vorbereitet worden?
4. Perspektive: Hat dieser Lehrstückunterricht einen Beitrag zur Entwicklung eines Lehrstückrepertoires geleistet?
5. Horizont: Wird dieser Lehrstückunterricht von der ganzen Schule, den anderen Unterrichten, dem Umgang untereinander in der Schule und dem Themenangebot der Schule mit getragen und wirkt er auf diese Momente zurück?
6. Wirkung: Wie haben sich Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts verändert? Können tiefer gehende Veränderungen beobachtet, mindestens mit Grund vermutet werden?

Für die Leitung einer Lehrkuneschule geben diese Fragen, entsprechend umformuliert, einen Überblick über Stand und Entwicklung der Lehrkunst im Unterricht, im Kollegium und für die Schülerinnen und Schüler.

1.3.2 Lehrkunedidaktik und Politikunterricht: Erste Versuche

Will Lehrkunst kulturauthentisch bilden, kann sie um Politik keinen Bogen machen, im Gegenteil. Eine bestimmte Art, Politik zu handhaben, ist typisch europäisch. Sie ist zugleich ein Beitrag europäischer Kultur zur Weltkultur, der unüberbietbar ist: Ein geregeltes, von den Bürgern legitimates System von Institutionen in Verbindung mit der Freiheit der einzelnen Bürger, innerhalb dieses Systems und auch neben ihm ihren Willen zum Ausdruck zu bringen,

dass der Einhegung der völlig unvermeidlichen Konflikte dient. Es geht um repräsentative Demokratie, Rechtsstaat und Menschenrechte.

Die „Erfindung“ dieses politischen Systems begann im antiken Griechenland, an ihr wurde in der Neuzeit vor allem in England weitergearbeitet – es ging um die Stellung des Einzelnen in Staat und Gesellschaft –, die Philosophie der Aufklärung des 18. Jahrhunderts leistete ihren Beitrag, im 19. Jahrhundert war die Zeit der politischen Kämpfe um gesatzte Verfassungen, im 20. Jahrhundert kam der Sozialstaat hinzu. Im Einzelnen können diese politischen Verfassungen sehr verschieden sein. Monarchien sind genauso möglich wie Republiken, parlamentarische Demokratien wie solche, die von direkt gewählten Präsidenten geleitet werden, das Recht kann römischer oder germanischer Herkunft sein. Und dennoch gibt es jene gemeinsamen Züge, die den gemeinsamen europäischen Raum politisch heute ermöglichen und die immer wieder in anderen Teilen der Welt als Vorbilder inspirieren.

Lehrstücke beschäftigen sich mit dem Anfang von Etwas, sie führen in einen Gegenstandsbereich exemplarisch und genetisch ein. Der Gegenstand soll möglichst voraussetzungslos aus seinen eigenen Merkmalen verständlich sein. Lehrkustdidaktik müsste deshalb ohne jeden Seitenblick auf die Politikdidaktik in der Lage sein, in Politik einzuführen, genauer: in jene oben beschriebene Besonderheit europäischer Politik. Es müsste der Anfang dieser Art von Politik im Unterricht rekonstruiert werden. Dieser Prozess müsste historisch lokalisiert werden können, er müsste mit überschaubaren Dokumenten und benennbaren Personen verbunden sein. Es müsste um ein Problem gehen, das sich in einer frühen Phase Europas immer wieder im politischen Handeln störend bemerkbar machte; zuerst wurde es vielleicht resigniert hingenommen; dann wurde es in seine Elemente zerlegt, um diese Elemente ins Prozessieren zu bringen, damit eine erste Lösung erkennbar werden kann; diese erste Lösung wurde für den weiteren Verlauf von Bedenken und Gestalten prägend und bestimmt heute noch Fragestellungen und Lösungen grundlegend. Daraus müsste ein für politische Bildung in einer repräsentativen Demokratie wichtiges Lehrstück entstehen können, das diese Demokratie als etwas Nicht-Zufälliges erkennen lässt, das auch anders sein könnte, sondern als politische Kultur im Traditionsstrom, in die enkulturiert zu werden Recht der Schülerinnen und Schüler ist und in die hineinzuführen Pflicht kulturauthentischer Schule ist.

Damit kommt die Antike in den Blick. So wie es ein Lehrstück über die Metaphysik des Aristoteles¹ gibt, muss auch ein Lehrstück über die Politik des Aristoteles möglich sein.

1.3.2.1 Lehrkunst und Politikunterricht

Zu diesem Abschnitt gehören Bemerkungen zu meiner Arbeit in den letzten Jahren.

Ich hatte gerade die Schule gewechselt und bin als mitwirkender Lehrer im Wintersemester 1999/2000 im politikdidaktischen Proseminar an der Universität Hamburg bei Tilman Grammes auf die Lehrkustdidaktik aufmerksam worden. Im Juli 2000 lernte ich auf einer Tagung zur Lehrkunst (Nothgottes bei Rudesheim) in den Gesellschaftswissenschaften Hans Christoph Berg und Theodor Schulze kennen. Tilman Grammes leitete auf dieser Tagung den politikdidaktischen Teil, Bodo von Borries war als Geschichtsdidaktiker dabei. Wichtigster

¹ Berg/Schulze 1995: 139-152

Gast war Wolfgang Hilligen, mit dem Tilman Grammes ein Interview¹ führte; die letzte öffentliche Äußerung dieses Altmeisters des Politikunterrichts. Berg, Schulze, von Borries und Grammes wollten auf dieser Tagung mit den anderen Gästen über Lehrstücke für den Politik- und den Geschichtsunterricht nachdenken. Veröffentlichte Lehrstücke zum Politikunterricht gab es bislang noch nicht.

Auf dieser Veranstaltung² berichtete ich von einem Unterricht, den ich zusammen mit Praktikantinnen im Februar 2000 am Gymnasium Ohlstedt in einem Ethik-Kurs gegeben hatte³. Die Lehrpläne für Ethik und Philosophie lassen mehr Spielraum zum Experimentieren. In diesen Fächern wollte ich erst einige (positive) Erfahrungen mit der Lehrkustdidaktik sammeln, bevor ich an ein Lehrstück für den Politikunterricht herangehen wollte. So gehörte ich – neben Andreas Petrik, der als Student Mitarbeiter bei Berg war und als Doktorand bei Grammes begann – zu den ersten, die sich explizit um Lehrstücke für den Politikunterricht bemühten.



Abbildung 8 Tagung zu Lehrstücken im Politikunterricht

1.3.2.1.1 Eine Mayflower heute

Ich unterrichte seit 1999 am Gymnasium Ohlstedt. Es ist eine kleine Schule in Hamburgs Norden, idyllisch zwischen Wald und Wiesen gelegen; der Ethik-Kurs des Schuljahres 1999/00 bestand aus fast 30 Schülerinnen und Schülern, zusammengesetzt aus zwei 9. Klassen. Der freundliche Umgangston im Miteinander der Schüler wäre jedem Beobachter aufgefallen; keine „Anmache“, kein Geschimpfe und kaum aufdringliches Gehabe; wer Hilfe brauchte, bekam sie.

Die erste Unterrichtseinheit beschäftigte sich mit Jugendkriminalität, die Schülerinnen und Schüler hatten es so gewünscht; alle arbeiteten fleißig mit, aber irgendetwas stimmte nicht. Ständig wurden harte Strafen verlangt; die Schülerinnen und Schüler konnten die Perspektive auch nicht versuchsweise zugunsten jugendlicher Straftäter aus einem anderen sozialen Milieu wechseln. In einer folgenden Unterrichtseinheit ging es um einen Schüler, der die Klassenreise nicht mitmachen kann, weil zu Hause das Geld fehlt; diese freundlichen, sogar fürsorglichen Schülerinnen und Schülern standen hilflos vor diesem Problem; sie fanden keine

¹ s. S. 74, Berg/Grammes 2001.

² Auf dem Foto: Wolfgang Hilligen sitzt am Kopfende des Tisches, links von ihm ist Hans Christoph Berg zu sehen und rechts Tilman Grammes, daneben Theodor Schulze und Bodo von Borries, mit dem Rücken zur Kamera Andreas Petrik, Horst Leps und André Linnert.

³ Der folgende Bericht ist eine überarbeitete Fassung von Leps in Hafenecker/Henkenborg/Scherr 2002: 177-189.

Lösung. Den unmittelbar Nächsten, der wie sie selbst ist, konnten sie wahrnehmen, den Anderen aber, der ihnen ferner ist, nicht.

Aber nur den Nahestehenden anerkennen, nicht jedoch den, der mir ferner ist, aber mit mir in derselben Welt lebt, ist zu wenig. Ich suchte eine Provokation, um sie vor eine neue Entwicklungsaufgabe zu stellen, und nahm mir deshalb vor, mit den Schülerinnen und Schülern dieses Ethik-Kurses das Mayflower-Experiment¹ durchzuspielen. Die Fragen von Gerechtigkeit und Anerkennung sollten ihnen eine existentielle² Frage werden. Ein Staat wurde gegründet; Gruppen von Siedlern, gespielt von den Schülerinnen und Schülern, wünschten sich:

Demokratie - Jeder kann den Beruf erlernen, den er möchte. - Keine Gewalt - Jeder bekommt ein STARTKAPITAL - Glaubensfreiheit - Meinungsfreiheit - Gleichheit - Freiheit - Optimale Lebensbedingungen (auf dem Planeten) - Gründung einer Regierung - Gleichberechtigung - Bau eines Zentrums - Der Umgang mit dem Startkapital ist jedem frei überlassen. - Gemeinschaftsrecht - Keine Kriege!

Das waren schon ein paar mehr oder weniger brauchbare Ziele und Regeln, aber sie waren noch nicht genau genug; die Struktur des neuen Systems war noch nicht zu erkennen. Also wurden die Fragen präzisiert:

1. Was soll für jeden einzelnen gelten?
2. Was soll für die Organisation und die Willensbildung der Gemeinschaft gelten?
3. Was soll für die Verteilung der Güter gelten?
4. Wie soll vor Gewalt und Krisen vorgesorgt werden?

Es entstand ein ausgefeilter Grundrechtskatalog, Institutionen wurden entworfen, von einer ersten Häuptlingsherrschaft bis zum späteren Aufbau eines Parteiensystems, von einer Gemeinschaftsökonomie zu einem System des Eigentums mit einem Markt. Eine Verfassung wurde verabschiedet.

Aber als wir im Rahmen des Verfassungsentwurfs über die Justiz redeten, und als wir die Rechte der unverschuldet Armen im Unterrichtsgespräch klären wollten, zeigte sich aber keine Änderung der Einstellung der Schüler. Strafe statt Resozialisierung, und wie man dem Mitschüler, dessen Eltern die Klassenreise nicht zahlen konnten, helfen kann, blieb immer noch unklar. Wer fern steht, bleibt fremd, wird nicht anerkannt.

Meine Schlussfolgerung: Eine Staatsgründung allein ist zu wenig, um moralisch-politische Entwicklung zu stimulieren; sie bedarf einer begleitenden problemorientierten moralischen und politikphilosophischen Reflexion³.

¹ Hilligen/George 1983: 2ff

² Hilligen 1985: 23

³ Grammes 2000: 354ff; Bohlen 2001: 2.

1.3.2.1.2 Sokrates und die Frage nach der Gerechtigkeit

Ich wählte für einen anderen Kurs (11. Klasse, Philosophie, Winter 2000/01) in einem neuen Anlauf experimentell einen Zugang über die Lehrkustdidaktik. Wieder ging es nicht im strengen Sinn um (aktuellen) Politikunterricht, sondern um einen Gegenstand in der Nähe von Politik. In diesem Lehrstück ging es um die Reinszenierung philosophischer, religiöser und politischer Überlieferung zur Gerechtigkeit. Das Denken der westlichen Welt über Gerechtigkeit ist durch Athen und Jerusalem bestimmt, Rom vermittelte beides und in London wurde es säkularisiert¹.

Sokrates stellte der philosophischen Überlieferung nach als erster ganz konsequent die Frage nach der Gerechtigkeit und zerstörte im Streit mit jedem, dessen er habhaft werden konnte, jene common-sense-Antworten, die heute kaum andere sind als damals. Es müsste möglich sein, so meine Überlegung, mit Hilfe der Dialoge des Sokrates in Platons „Politeia“ das Lernen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Was ist Gerechtigkeit?“ zu initiieren. Die Platon-Texte sind möglicherweise heute noch so frisch wie damals², vielleicht können sie einer Reinszenierung unterzogen werden, die den Schülerinnen und Schülern angemessen ist.

Ich erwartete, dass die Schülerinnen und Schüler in der Konfrontation mit Sokrates eine eigene Konzeption entwickeln würden, die durch konservativ-konventionelles „Jeder für sich“ und „Jeder nach seiner Leistung“ bestimmt sein würde. Dem sollte dann ein „dynamischer“ Begriff von Gerechtigkeit entgegengesetzt werden: Der Gott des Exodus und des Bundeschlusses am Sinai ist Schöpfer und Herr der Welt; Ungerechtigkeiten kann und will er ändern. Die Welt des sozialen Lebens ist kein stahlhartes Gehäuse, nichts muss so bleiben, wie es ist. Seine Gebote sind an einem Maßstab der Gerechtigkeit orientiert, der den Armen und den Fremden leben lässt³. Dennoch: Wie können offensichtliche ökonomische und soziale Unterschiede begründet und begrenzt werden? Rawls, den manche in einen Rang mit Platon und Kant stellen⁴, soll diese Frage beantworten.

Aber wie kann der streitende Sokrates sokratisch/dramaturgisch unterrichtet werden?

Die scheinbar einfachste Methode – Arbeit am Text – fällt aus, sie lässt keinen Denksog entstehen. Wie kommt der Streit denn nun in das Klassenzimmer? Das Schönste wäre, wenn die Schüler selbst das Lehrspiel „Sokrates gegen den Rest der Welt“ aufführen könnten. Sokrates hebelt seine Gegner jedoch nicht damit aus, dass er von einer überlegenen Position, durchreflektiert bis in die Fußnoten, seine Widersacher übertrumpft, sondern er setzt sie durch eine verblüffende Technik destruktiver Rekonstruktion, oftmals dreist, unfair und frech außer Gefecht. Können Schüler diesen Sokrates nachspielen? Kann sein, aber das dürfte wohl nicht der Regelfall sein. Aber wenn diese Streitereien des Sokrates die erste uns bekannte Variante aktueller Auseinandersetzungen um die Gerechtigkeit sind, dann müssen die Schülerinnen

¹ Brunkhorst 2000

² Je länger ich mich mit der politischen Philosophie der Griechen beschäftigte, desto mehr erstaunte es mich, dass sie im Politikunterricht fast nicht mehr vorkommt (Ausnahme: Sutor 1994: 35 und 80f, ähnlich Engelhart 1997) und in der Politikdidaktik nur in den Grundlagenkapiteln der Lehrbücher erwähnt wird, beispielsweise bei Sutor (Sutor 1984: 41ff) und Hilligen (Hilligen 1985: 35). Es liegt dort schon fast alles, was wir brauchen, im Ursprung vor. Mindestens als Frage.

³ Brunkhorst 2000: 73ff

⁴ Kersting 1993: 7

und Schüler selbst streiten. Anders geht das nicht. Sokrates will seine Gegner erziehen, auf dass sie besser nachdenken mögen. Ein Lehrer hat dieselbe Aufgabe. Also spielt der Lehrer den Sokrates! – Aber ist er denn größenwahnsinnig?

Risiko. Ich spielte also erst einmal selbst den Sokrates. Der Lehrer gegen eine vermutet meinungshomogene Schülergruppe, in der verschiedene Standpunkte nicht repräsentiert sind, – ein politikdidaktisch legitimierbares Vorhaben¹?

Der Unterricht fand immer Dienstagmorgen um 8 Uhr statt; eine Doppelstunde, es handelte sich um 12 Schüler; 10 m, 2 w aus dem Jahrgang 11. Ich kam in den Klassenraum, hatte vorher ein weißes Tuch über die linke Schulter geworfen.

Gestatten, Sokrates, aus Athen, von 470 bis 399 v. Chr. habe ich dort gelebt. Ich habe gehört, einige von Ihnen haben gerade einen Staat gegründet, das habe ich auch mal gemacht, jedenfalls in Gedanken. Was Sie gemacht haben, das interessiert mich sehr. Denn die Zeiten damals und heute, so verschieden sind sie gar nicht. Große Kriege hat Athen geführt, gegen die Perser sogar gewonnen, das hat niemand für möglich gehalten, und deshalb waren wir nachher führend unter den Griechen, aber wir haben die anderen Griechen schlecht behandelt, und dann waren sie alle gegen uns, vor allem die Spartaner, 30 Jahre Krieg, und wir haben fürchterlich verloren. Kein Wunder, dass bei uns darauf alles drunter und drüber ging, und keiner mehr wusste, was gut und was schlecht ist. Ja, und da habe ich mir dann überlegt, wie ein Staat beschaffen sein muss, der auf Dauer gestellt ist, der nicht schnell wieder verschwindet, der gegenüber den anderen Staaten keinen Unsinn macht. Genauer gesagt, mein berühmtester Schüler, der Platon, hat sich das dann ganz genau ausgemalt.

Aber mit den wichtigsten Fragen habe ich unter allen Denkern als erster angefangen, das kann mir keiner nehmen. Und das kam so, eigentlich ein Zufall:

Im Sommer 409 war ich mit Freunden in Piräus, dem Hafen von Athen, so was wie St. Pauli in Hamburg, da gab es eine riesige Party zu Ehren einer thrakischen Göttin, deren Bild dort gerade aufgestellt worden war. Zwischendurch wollte ich mich etwas ausruhen, da kam überraschend Polemarchos auf mich zu – Polemarchos war der Sohn eines alten Bekannten von mir, von Kephalos, einem reichen Mann. „Komm mit,“ sagte er, „gehen wir zu mir, da ist dann auch mein Vater, und da können wir uns etwas ausruhen und später, wenn es uns dann etwas besser geht, wieder hier zum Fest gehen.“

Ja, warum nicht, sagte ich mir. Im Haus trafen wir den alten Kephalos, ich begrüßte ihn freundlich, „Schön, dass ich dich hier sehe, mit alten Leuten rede ich gerne, ich bin ja auch schon 60, du bist 80, und da sehe ich, was ich bald vor mir haben werde. Erzähl doch mal, wie ist das, wenn man älter wird?“ „Gut, aber so ganz sicher bin ich mir noch nicht, mit 80 denkt man auch an den Hades. Vielleicht muss ich da doch büßen für vieles, was ungerecht war.“

„Aber hilft dir dabei nicht Dein Reichtum?“ „Ja sicher, was ich mal falsch gemacht habe, kann ich leichter wieder in Ordnung bringen, aber ein Armer, der genau auf die Dinge achtet und vernünftig lebt, kann auch im Alter zurecht kommen. Wie es ja auch genauso Reiche gibt, die sich alles verderben, weil sie nicht die richtige maßvolle Einstellung zum Leben haben.“

Eigentlich wollte ich ja nur friedlich plaudern, aber bei soviel spießigem Gerede wollte ich es dann doch genau wissen. „Willst Du damit sagen, dass ein Armer genauso gerecht sein kann wie ein Reicher?“ Wollte er das sagen? Bevor ich Ihnen, liebe junge Freunde, sage, wie das Gespräch weiter ging, – es führte immerhin zu Begründung des berühmtes-

¹ Ackermann u.a. 1994: 106

ten Staates der Weltgeschichte, jedenfalls in Gedanken –, möchte ich Sie bitten, sich selbst eine Antwort zu überlegen.

Aber bedenken Sie, Sie wissen es ja schon, Ihr Lehrer übt ab und zu, recht stümperhaft, wie ich finde, mich nachzumachen, ich kann recht scharfsinnig und recht brutal sein, wenn ich jemandem, der Unfug redet, über's Maul fahre. Damit es gut wird, machen Sie es bitte so, wie wir es in Athen gemacht haben: Wenn es um schwere Dinge ging, dann sind wir aufgestanden und sind miteinander spazieren gegangen, zu zweit oder zu dritt, und haben dabei miteinander diskutiert. Und so in 20 Minuten kommen Sie bitte wieder, schreiben Sie nichts auf, Notizen machen nur die Schwachen, und dann sagen Sie es mir: Kann ein Armer genauso gerecht sein wie ein Reicher, oder hat ein Reicher dazu mehr Möglichkeiten?¹

Die Schüler begriffen diese Sokrates-Frage als eine, in der es um die Gerechtigkeit als persönliche Tugend geht, um Anerkennung im vis-à-vis. Eine typische Antwort:

Beispiel: Reicher rettet einen Armen und ein Armer rettet einen Reichen.

In beiden Situationen kann man von Gerechtigkeit sprechen, wenn der Gerettete dem Retter seine Dankbarkeit aus voller Überzeugung ausdrückt. Dies kann folgendermaßen aussehen: Da der Arme dem Reichen sein Leben quasi neu geschenkt hat, wäre es gerecht, wenn er ihn aus Dankbarkeit an seinem Wohlstand teil haben lässt, da er diesen jetzt nur noch dem Armen zu verdanken hat.

Hingegen wäre es nicht gerecht, wenn der Arme dem Reichen als Dank seine letzten Ersparnisse gäbe, da er dann noch ärmer wäre und der Reiche keinen Nutzen davon tragen würde. Deshalb sollte er seine Dankbarkeit durch innere Werte zum Ausdruck bringen, da es dem Reichen schon reicht, Anerkennung und Dankbarkeit entgegengebracht bekommt.

In beiden Fällen muss die Dankbarkeit ehrlich gemeint sein und, dass dies auch mit vollem Bewusstsein, warum man dies tut, geschieht.

Wird der Vorgang, über den nachzudenken ist, extrem – eben die Lebensrettung –, dann kann Gerechtigkeit nicht als Äquivalentenverhältnis gedacht werden. Dann ist vielmehr auf das Vermögen des Einzelnen abzuheben, das Seine – auch seine Pflichten – zum Ausdruck zu bringen. Verletzungen müssen vermieden werden, so könnte man dieses Verständnis von Gerechtigkeit näher bestimmen. Schüler sind im Umgang mit Eltern und Lehrern ja fast immer die Schwächeren; sie verteidigten hier, indem sie die Anerkennung des Armen verlangten, sich selbst, die Unsicherheit ihrer sozialen Position eher ahnend als erkennend. *Ihre* Gerechtigkeit, *ihre* Anerkennung durch die Stärkeren wurde zum Subtext des Gesprächs, verwickelte sie in die Sache. Und damit steckte in dieser Frage nach Gerechtigkeit als einer Frage nach der Anerkennung durch andere ein Gedanken und Gefühle treibendes Potential, aber zunächst einmal ein anderes als ein politisches, nämlich eines der semi-intimen Situationen.

Ganz langsam weitet Platon den Blick auf sozialtheoretische Fragen, von der Anerkennung der Individuen vis-à-vis zur Anerkennung im Staat. In einer der späteren Doppelstunden wurde dann dieser Text gelesen; die Aufgabe war ganz konventionell: „Was versteht Thrasymachos unter Gerechtigkeit?“

¹ nach Platon [Politeia 327a-330d] 1983: 83-87.

Lehrkustdidaktik

„Sag mir, Sokrates, hast du eine Amme?“ „Ja wieso denn?“ fragte ich. „Weil du glaubst, die Schaf- oder Rinderhirten achten nur auf das Wohl ihrer Herden und mästen und betreuen sie zu einem andern Zweck als zum Vorteil ihrer Herren und ihrem eigenen. Und ebenso meinst du, die Herrscher in den Staaten, und zwar die wahren Herrscher, verhielten sich anders zu ihren Untergebenen als der Hirt zu seiner Herde, und ihr Ziel bei Tag und Nacht sei ein anderes als ihr eigener Vorteil, und so tief bist du in das Wissen von Recht und Gerechtigkeit, von Unrecht und Ungerechtigkeit eingedrungen, dass dir ganz entgeht, wie die Gerechtigkeit und das Gerechte in Wahrheit der Vorteil des andern ist, nämlich des Mächtigen und Herrschenden, zugleich aber der eigene höchste Schmach; denn man schilt solche dann Tempelräuber, Sklavendiebe, Einbrecher, Räuber, Diebe, wenn sie diese Untaten einzeln verüben. Wer aber außer ihrem Besitz die Bürger selbst unterwirft und versklavt, den schmäht und schimpft man nicht, sondern preist ihn glücklich und selig; das machen nicht nur die Bürger, sondern alle, die seine volle Schurkerei erfahren, denn wer die Ungerechtigkeit schmäht, macht es nicht aus Furcht vor dem Unrecht, sondern vor dem Unrechtleiden! So ist, mein Sokrates, die Ungerechtigkeit stärker, edler und mächtiger als die Gerechtigkeit, wenn sie nur groß genug ist; und wie ich am Anfang sagte, der Vorteil des Mächtigen ist das Gerechte, das Ungerechte aber, was sich selber Nutzen und Vorteil schafft.“ „Auf denn, Thrasymachos!“ sagte ich. „Antworte uns von Anfang an! Die vollendete Ungerechtigkeit ist deiner Meinung nach gewinnbringender als die vollendete Gerechtigkeit?“ „Das behaupte ich.“ „Also ist die Gerechtigkeit ein Laster?“ Thrasymachos: „Nein, sondern eine dummedle Gutmütigkeit!“ Ich: „Die Ungerechtigkeit ist also dann eine Bösmütigkeit?“ „Nein, sondern Klugheit!“ (Platon [Politeia 343a-348d] 1983: 106-112; stark gekürzt)

Gerechtigkeit ist das, was die Mächtigen tun. Der, der das dann als Gerechtigkeit nimmt und freiwillig tut, der ist ein „dummedel Gutmütiger“.

- Rolf:** Das mit der Gerechtigkeit ist in jedem Bereich des Lebens anders, anders im Beruf und in der Wirtschaft, anders in der Familie und gegenüber Freunden.¹
- Eckart:** Jeder kleine Angestellte möchte doch aufsteigen und sich einmal selbständig machen, denn dann verdient er richtig. Nur als Unternehmer kann man richtig Profit machen mit dem, was man verkauft.
- Hans:** Politiker wollen wiedergewählt werden, das ist auch egoistisch. Aber da kann das Volk was von haben, weil sie dazu ja etwas machen müssen, was dem Volk zugute kommt.
- Eckart:** In der Wirtschaft müssen die Unternehmer ja auch was anbieten, was anderen zugute kommt.
- Christine:** Nein, die Unternehmen können verkaufen, je nachdem wie sie für ihr Produkt werben und es mit Macht in den Markt drücken. Die Waren können aber ganz schlecht sein. Und es kommt auch vor, dass Politiker dem Volk eine schlechte Politik als in seinem Interesse liegend verkaufen.

Welche dieser Auffassungen ist richtig? Gilt nur der Egoismus, ohne Rücksicht auf die Folgen, oder führt dieser Egoismus auch zu guten Ergebnissen für die anderen? „Offensichtlich gibt es beides.“ Wir beschlossen, es bei dieser Unklarheit zu belassen, mehr konnten wir hier nicht tun.

¹ Womit Rolf den Grundgedanken von Michael Walzers „Sphären der Gerechtigkeit“ gefunden hat. (Walzer 1992)

1.3.2.2 Vorläufige Prüfung

Die Prüffragen der Lehrkundedidaktik (s. S. 135) habe ich damals natürlich nicht in systematischer Weise angewendet. Aber implizit waren sie bei meinem Überlegungen immer gegenwärtig; sie sollen nun auf den ersten Versuch angewendet werden. (Es ist auch zu bedenken, dass diese Fragen für eine Analyse eines einzigen Lehrstücks nicht feinmaschig genug sind.)

1. Unterrichtsgestalt: Ging es in diesem Lehrstückunterricht über Sokrates und die Frage nach der Gerechtigkeit um ein Menschheitsthema?

Diesen Unterricht nahm ich als Zeichen dafür, dass Lehrkundedidaktik jene politische Probleme in den Unterricht bringen kann, die es immer gibt: Die grundlegenden Fragen der Ordnung des Zusammenlebens, denn diese Fragen sind einerseits Fragen, die immer gestellt worden sind und immer wieder gestellt werden. Ihnen liegen Erfahrungen zu Grunde, die immer wieder gemacht werden. Diese Art von Erfahrungen kann man „Ur-Erfahrungen“ nennen. Diese Ur-Erfahrungen können in Ur-Ereignissen verdichtet sein, die in politischen Ur-Geschichten erzählt werden. Ihnen liegen Fragen zu Grunde, die die Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Selbstwerdung selbst stellen. Allerdings war dieser Unterricht (noch) kein Politikunterricht. Selbst von den Fragen der politischen Ordnung war er noch entfernt, ging es in ihm doch „nur“ um Prinzipien einer noch gar nicht entworfenen Ordnung. Es musste also noch ein Gegenstand oder für die ersten Überlegungen vielleicht ein Text gefunden werden, der ein Ur-Ereignis der politischen Ordnung in einer Weise reflektiert, die für das Verständnis gegenwärtiger politischer Ordnungen und gegenwärtiger Gestaltungsaufgaben bedeutsam ist. Zufällig fand ich in diesen Tagen bei meinem Oberstufenkoordinator einen Zettel, auf dem Platon den Übergang der Oligarchie zur Demokratie beschreibt... Ob das was werden könnte?

2. Konzept: Ist im Lehrstückunterricht exemplarisch-genetisch-dramaturgisch gearbeitet worden?

Der Unterricht sollte den Inhalt von Gerechtigkeit durch eine rekonstruierende didaktisch-methodische Inszenierung als einer wichtigen, allerdings auch umstrittenen, politischen und sozialen Errungenschaft unserer Geschichte, von den Schülern (wieder-)erfinden lassen. Der Unterricht nahm seinen Ausgang bei den Dialogen des Sokrates in Platons „Politeia“; dabei warf er die Schüler in die Dialoge selbst hinein, sie mussten in ihnen Stellung nehmen und sahen ihre Bedürfnis, allerdings nicht ihre Antworten von Sokrates angesprochen. In dem hier nicht berichteten zweiten Schritt lernten sie das Gerechtigkeits-Verständnis der biblischen Exodus-Tradition kennen. Die „Theorie der Gerechtigkeit“ von Rawls entwickelten sie Schritt für Schritt selbst; Bericht auf S. 363ff. Ihre eigene rekonstruierende Erkenntnisleistung erkannten sie dann in der Lektüre dieser Theorie wieder. Die Schülerinnen und Schüler beurteilten ihre Lösung von dieser modernen und dennoch schon klassischen Gestalt her und umgekehrt; dabei erfuhren sie die beachtliche Qualität ihrer Entwürfe. Die schöpferisch-(re)konstruierende Aktivität der Schülerinnen und Schüler ist in diesem Erkenntnisgang von ausschlaggebender Bedeutung. Die Rolle des Lehrers ist nicht die des Belehrenden, sondern des Fragenden, des Diskussions- und Streitpartners und des sokratischen Geburtshelfers. Das Ergebnis wurde von den Schülerinnen und Schülern im Ringen mit ihm und den Mitschülern

selbst gefunden. Dadurch gewannen sie begründetes Selbstvertrauen. Sie erfuhren, dass sie fähig sind, selbst Gedanken und Anschauungen sinnhaft hervor zu bringen. Der Zugriff der Lehrkustdidaktik auf immer gegenwärtige Probleme gegenwärtiger Menschen ermöglicht dies. Die Lehrkustdidaktik sucht auch im philosophischen Unterricht die ursprüngliche Situation: Menschen leben zusammen und dabei gibt es immer schon Probleme. Aber das Rad muss nicht neu erfunden werden, das Schülerindividuum ist nicht verloren auf sich selbst gestellt; die Geschichte zeigt schon erkannte Fragen und schon gefundene Lösungen, deren rekonstruierende Aneignung heutiges Fragen und heutiges Problemlösen erleichtert.

3. Organisation: Ist der Lehrstückunterricht von anderen Lehrenden mindestens kritisch begleitet, besser noch mit vorbereitet worden?

Dieser Unterricht wurde noch nicht von anderen Lehrern begleitet. Später habe ich darüber im Doktoranden-Seminar von Hans Christoph Berg und in einer Lehrveranstaltung an der Universität Hamburg berichtet; über einen späteren Durchgang dieses Lehrstücks hat Janine Mues¹ eine Arbeit für das Erste Staatsexamen geschrieben.

4. Perspektive: Hat dieser Lehrstückunterricht einen Beitrag zur Entwicklung eines Lehrstückrepertoires geleistet?

Dieses Lehrstück ist bislang nicht zur Serienreife entwickelt worden, allerdings hat Janine Mues einen entsprechenden Vorschlag vorgelegt. Die Bedeutung dieses unfertigen Lehrstücks liegt vor allem in dem Nachweis, dass Platons Texte sich als Vorlagen für Politiklehrstücke eignen.

5. Horizont: Wird dieser Lehrstückunterricht von der ganzen Schule, den anderen Unterrichten, dem Umgang untereinander in der Schule und dem Themenangebot der Schule mit getragen und wirkt er auf dieses Moment zurück?

Einfache Antwort: Nein, bislang jedenfalls nicht.

6. Wirkung: Wie haben sich Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts verändert? Können tiefergehende Veränderungen beobachtet, mindestens mit Grund vermutet werden?

Die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler erweiterten sich, nun gehörte ein wichtiger Teil griechischer politischer Philosophie dazu. Sie erlebten gleichzeitig eine ungeheure Anstrengung im Unterricht: Sokrates ist kein harmloser Schwätzer, die Auseinandersetzung mit ihm erfordert eine große Kraftanstrengung, die aber lohnend ist. Und Philosophie ist nicht bloße eine Frage der „Meinung“, bei Rawls kann man die Bedeutung von Argumentationen erkennen.

¹ Mues 2004

1.3.2.3 Ein Anschluss an die Lehrkundedidaktik: Wolfgang Hilligen

Ich hatte bei meinen Annäherungen an die Lehrkundedidaktik immer auch die Politikdidaktik im Blick. Vor allem Wolfgang Hilligen, den ich ja noch habe kennenlernen dürfen. Ich suchte zunächst bei Hilligen Anschlussstellen für die Lehrkundedidaktik. Das Wichtigste war zuerst die „Mayflower“¹, mit der ich mich erst später – fast zu spät! – gründlich beschäftigt habe (s. S. 383ff)².

Die Beziehung seiner Didaktik zu der Klafki habe ich schon gezeigt³. Die Schlüsselfrage seiner Didaktik ist:

„*Worauf kommt es an*, wenn die Menschen ihr Zusammenleben und ihre Umwelt bewältigen, wenn sie den Gefahren der Zeit begegnen, die Chancen der Zeit wahrnehmen wollen?“ (Hilligen 1966a: 9)

Hilligen fragt damit nach Anfang und Ursprung: Welche grundlegenden Entscheidungen müssen getroffen werden, damit das Zusammenleben gelingt? Dieser Anfang und Ursprung hat sich in Gegenwart und Zukunft zu bewähren. Es geht nicht nur um das Überleben, sondern um ein überlebenswertes „Gutes Leben“. Das ist in seinen grundlegenden Zusammenhängen zu entfalten:

¹ Hilligen/George 1983: 2ff

² Zunächst erkannte ich nicht deutlich genug, dass vorgeprägte Exempel nicht nach Belieben manipuliert werden können. Man gewinnt nichts, wenn man aus der Mayflower ein Raumschiff macht. Erst langsam habe ich gelernt, dass die Unterrichtseinheiten Wolfgang Hilligens in „sehen-beurteilen-handeln“ genau gelesen werden müssen, um sie dann in seinem Sinn zu gestalten. Sie sind keine Materialsammlungen zur beliebigen Verwendung.

³ Hilligen hat seine didaktische Konzeption nach dem Erscheinen des grundlegenden Werks von Wolfgang Klafki „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (Klafki [1959] 1964) in den „didaktisch-methodischen Handreichungen“ (Hilligen 1966) zu „sehen-beurteilen-handeln“ eng auf Klafki bezogen, dabei allerdings seine Terminologie, wie er sie in dem grundlegenden Aufsatz „Worauf es ankommt“ gezeigt hat, beibehalten (Hilligen 1976II: 53-87; Grafik in Hilligen 1966a: 17).

Ordnungssystem fundamentaler Kategorien der pol. Bildung (und des Unterrichtes in Sozialkunde)

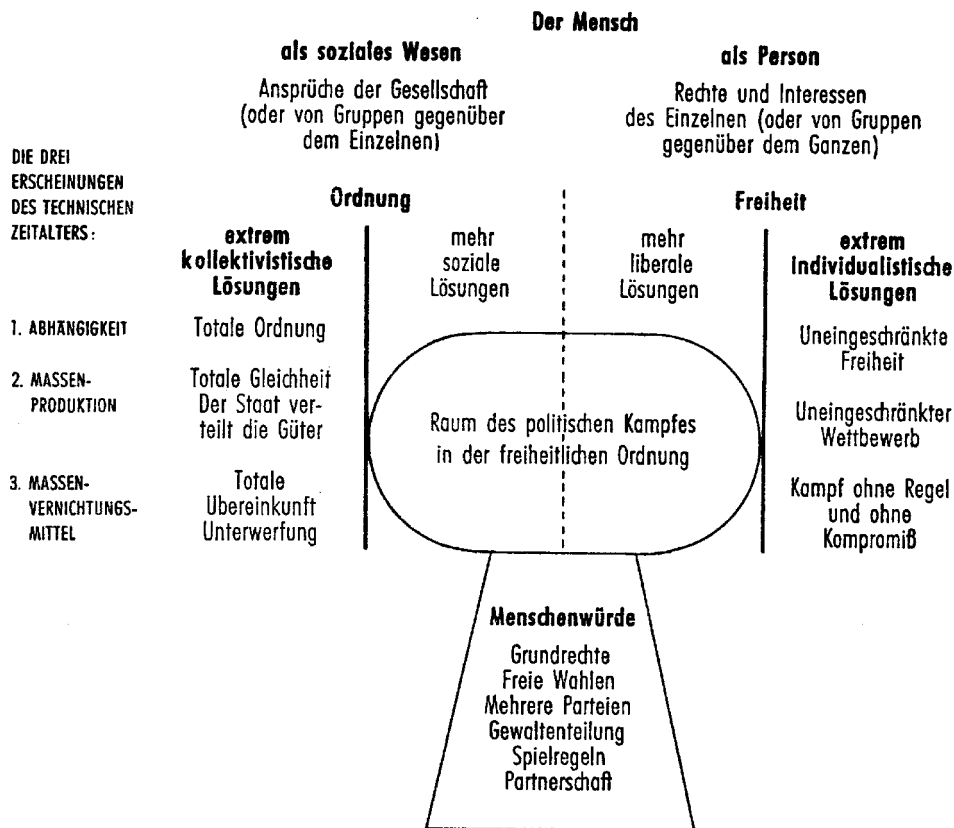


Abbildung 9 Fundamentale Kategorien für den Politikunterricht bei Hilligen

Die fundamentalen Kategorien enthalten Aussagen über Grundelemente sozialer und politischer Ordnung. Sie sollen zu Einsichten führen. Meine lehrkundsdidaktischen Versuche ließen sich mit einigen dieser Kategorien verstehen: Die „Mayflower“ zeigt die Abhängigkeit der Menschen voneinander und die Notwendigkeit einer Ordnung, die die Freiheit gewährleisten muss; Platon zeigt mit Sokrates zeigt auf die Bedeutung des Verhältnisses der Menschen in der Polis zueinander und gegeneinander.

Didaktische Kategorien¹	Erläuterungen
Fundamentale Erkenntnis: Abhängigkeit aller von allen	Die Abhängigkeit der Menschen voneinander ist insbesondere bei der Befriedigung der Urbedürfnisse in den letzten 50 Jahren sprunghaft gestiegen; das gilt auch die Abhängigkeit der Menschen von den sozialen Vorkehrungen der Gesellschaft.
Freiheit ↔ Ordnung: Gehorsam und Widerstand Gleichheit und Wettbewerb Ausgleich und Kampf Miteinander im Gegeneinander	„Die Abhängigkeit erfordert, daß Ordnung herrscht, zugleich aber muß die Freiheit gegen die totale Ordnung geschützt werden (Dialektik von Freiheit und Ordnung)“ Aber es geht nicht um unpolitische Harmonie, sondern um politischen Kampf, in dem im Gegeneinander der Interessen das Miteinander realisiert wird. Dieses Verhältnis von Gegeneinander und Miteinander ist elementar für die Demokratie; sie ist in der Schule zu lehren.
Richtige und falsche Lösungen	Ob eine politische Lösung „richtig“ ist, wird erst die Zukunft zeigen, aber bestimmte Lösungen sind, wie die Erfahrungen gezeigt haben, immer schon falsch.
Raum des politischen Kampfes	Hier werden die Interessengegensätze ² ausgetragen: Zwischen Einzelnen, zwischen dem Einzelnen und großen Gruppen bis hin zum Staat, zwischen Gruppen und dem Staat und zwischen Gruppen wie Parteien oder Arbeitgebern und Arbeitnehmern.

Tabelle 12 Fundamentale Kategorien für den Politikunterricht bei Hilligen

In der zweiten Fassung von „sehen-beurteilen-handeln“ findet sich ein Text, mit dem er sich an die Schüler wendet; er soll ihnen erklären, „*worauf es (den Autoren) ankommt*“.

Die Autoren sind überzeugt, daß es die richtige Lösung und die angemessene Verhaltensweise in einer bestimmten Lage nicht geben kann, gerade auch dann nicht, wenn man jene Grundentscheidung gefällt hat. Lösungen und Verhaltensweisen sind gebunden an Interessen, hängen also vom Beruf, von der gesellschaftlichen Schicht und von der Rolle ab, die der einzelne in seiner Gruppe spielt. Damit die politischen und sozialen Rechte, die wir besitzen, nicht nur erhalten bleiben, sondern im Sinne von mehr Mitbestimmung, mehr Chancengleichheit und mehr Selbstbestimmung (d. h. mehr Menschenwürde) verbessert werden, müssen möglichst alle mitdenken und mitbestimmen. Verlangt wird, wie die Autoren meinen, von jedem die Fähigkeit zu alternativem Denken und Handeln:

¹ Nach Hilligen 1966a: 12-20.

² Nebenher gesagt: Hier schließt Hilligen [1964] 1966: 18 an Dahrendorfs Konflikttheorie an. („In den ‚Didaktischen und methodischen Handreichungen‘ habe ich, auch beeinflusst durch die Dahrendorf’sche Konflikttheorie, die Ursachen für die ‚Bejahung des politischen Kampfes‘ weiter ausgebaut.“ Hilligen 1976II: 69) Gieseckes „Konflikt-Didaktik“ erschien in erster Auflage ein Jahr später. Abweichend von Gagels Einschätzung (Gagel 1995: 158) kann Hilligen als derjenige gelten, der die Sozialwissenschaften in die Politikdidaktik hineingeholt hat. Er bezieht sich auf Politikwissenschaft, Soziologie, Staats-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft und Anthropologie. Im Literaturverzeichnis dominieren allerdings Autoren, die man Kultur- oder Sozialphilosophen nennen könnte.

Lehrkustdidaktik

ja zu sagen	und	nein zu sagen
Gesetze zu befolgen	und	sie zu kritisieren
eigene Interessen zu vertreten	und	die Interessen des Gemeinwesens nicht aus den Augen zu verlieren
auf weite Sicht zu planen	und	offen zu sein für die Veränderungs- möglichkeiten dieser Planung
Mit aller Kraft politisch für die wachsene Autonomie (Selbst- bestimmung) des Menschen zu kämpfen	und	die Konsequenzen der angewandten Mittel zu bedenken, damit diese nicht schon allein durch ihre Anwendung das angestrebte Ziel verhindern.

In solchen Spannungen vollzieht sich politisches Denken und Handeln. Hier gilt nicht die bekannte Regel vom goldenen Mittelweg; denn dann käme ein „Jein“ zustande – und das wäre eine Flucht vor der Entscheidung, vor einer Entscheidung, die einem niemand abnehmen kann. (Hilligen [1984] 1990: 306)

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen „Ja“ und „Nein“ und nicht „sowohl als auch“ zu sagen. „Da hat jeder seine Meinung“ soll nicht gelten¹. In Hilligens „didaktische Kategorien“², die er mit diesem Text den Schülerinnen und Schülern zugänglich macht, sind menscheitsgeschichtliche Lernvorgänge schon eingegangen. Diese Lernvorgänge können selbst wieder zum Gegenstand des Unterrichts werden. Hilligen wäre damit einverstanden.

Ob von Hilligen her Lehrstückunterricht im Sinne der Lehrkustdidaktik möglich ist, wäre also daran zu prüfen, ob die Lernenden mit Hilfe des Klassischen Hilligens didaktische Kategorien sich selbst besser erschließen können. Das kann nur durch im konkreten Vollzug geprüft werden, eben an der „Mayflower“, aber so, wie Hilligen sie selbst geschrieben hat.

Hilligens Artikulationsschema (s. S. 100ff) ist, wie schon gezeigt, Wagenscheins Unterrichtsmethodik verwandt. Auch dies war mir eine Ermutigung, Lehrkunst im Politikunterricht zu versuchen.

1.3.2.4 Folgerungen

Wie steht die gegenwärtige Fachdidaktik Politik zu politischer Philosophie im Politikunterricht? Schaut man sich gegenwärtige Schulbücher für den Politikunterricht an, kann man feststellen, dass die Beschäftigung mit klassischer Politikphilosophie im Unterricht der Sekundarstufe I gar nicht vorkommt. In den Politik-Büchern für die Sekundarstufe II hat sie meist ornamental-musealen Charakter: Schaut mal her, diese politischen Fragen sind eigentlich schon alt, aber wie man richtig damit umgeht, das wissen wir eigentlich erst heute und an

¹ Im Rechtskundeunterricht in der 12. Klasse (vor ein paar Jahren selbst erlebt): Hat das Gericht gerecht entschieden, als es den Angeklagten bestrafte, und wenn ja, ist auch das Strafmaß gerecht? (Der Tathergang des Falles war nicht einwandfrei geklärt, der Angeklagte möglicherweise seelisch gestört, aber das Gericht hatte die brutalste Tatvariante seinem Urteil zu Grunde gelegt und den Angeklagten als voll schuldig eingestuft und deshalb zur Höchststrafe verurteilt.) „Meine Meinung ist, da hat jeder seine eigene Meinung,“ sagte eine Schülerin und auf die Frage ihrer Mitschüler, was denn ihre Meinung sei, wiederholte sie verblüfft: „Meine Meinung zu dieser Frage ist, dass hier jeder seine eigene Meinung hat.“ – Was ist hier alles immer schon falsch gelaufen?

² Ein anderer Sprachgebrauch als bei Klafki!

Beispielen aus der Gegenwart kann man das lernen¹. Der philosophische Ansatz von Fischer ist aufgegeben. Politikdidaktik und Politikunterricht haben die politische Philosophie und Ideengeschichte der Politik an den Philosophieunterricht² abgetreten. Das ist schon deshalb eine unglückliche Entwicklung, weil Philosophie in vielen Bundesländern Alternativ-Fach zu Religion ist. Wer Religion als sein Unterrichtsfach wählt, bekommt von politischer Philosophie dann in der Schule gar nichts zu hören. Schon wegen dieser schwachen Verankerung der Philosophie in den Schullehrplänen muss die Politikdidaktik den Unterricht in politischer Philosophie und Ideengeschichte als ihre eigene Aufgabe ansehen. Sie kann diese Aufgabe auch bewältigen, Fischer hat es vorgemacht.

Aber zugleich muss Politikunterricht mit Klafki und Hilligen auf die Bearbeitung von Menschheitsproblemen, die Bewältigung von Herausforderungen, auf die Nutzung von Chancen und die Vermeidung von Gefahren vorbereiten. Und es muss das konkrete politische Alltagsgeschäft von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden können. Man sollte deshalb weder Lehrkundedidaktik, die im Kulturstrom bilden will, und Politikdidaktik, die den für die Gegenwart mündigen Bürger will, gegeneinander ausspielen noch verlangen, dass die Prinzipien der einen Art von Didaktik jederzeit auch in der anderen zu gelten hätten. Nicht jedes Thema des Politikunterrichts muss lehrkundedidaktisch vertieft werden³. Aber jedes lehrkundedidaktisch bearbeitete Politik-Thema muss seine gegenwärtige Bedeutung zeigen können, denn sonst wäre es nicht epochenübergreifend, sondern nur Motto eines schönen Ausflugs in die Geschichte.

Der Beitrag der Lehrkundedidaktik zum Politikunterricht könnte darin bestehen, Grundsatzfragen wieder in den Unterricht hinein zu bringen. Ihr spezifischer Zugriff auf die Gegenstände könnte es Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht wieder ein kategoriales (im Sinne Fischers: einsichtenhaltiges) Bildungsangebot zu machen. Grundsatzthemen sind dazu nötig, Einführungen in die Elementaria eines Gegenstandsbereiches der Politik und des Politikunterrichts. Aber diese Lehrstücke müssen

-
- 1 Das Politik-Buch für die gymnasiale Oberstufe von Engelhart u. a. (Engelhart 1997) geht mit der politischen Philosophie und Ideengeschichte zwar äußerst lieblos (s. S. 419) um, aber sie kommt in ihm immerhin vor. Das ist keineswegs die Regel.
 - 2 Das mit Recht sehr verbreitete Buch „Zugänge zur Philosophie“ von Aßmann u. a. (Aßmann 1995) hat einen über 90 Seiten langen Materialteil zur politischen Philosophie und Ideengeschichte mit Auszügen aus Texten von Platon über Thomas von Aquin, den neuzeitlichen Vertragstheoretikern, Hegel, Marx, Bakunin bis hin zu Luhmann und Walzer. Fast alle, die man kennen sollte, hätte man genügend Zeit, sich einen Überblick zu verschaffen, sind vertreten. Und doch: Weil sie alle ohne aktuellen Bezug bleiben, kann es geschehen, dass ein Unterricht mit diesem Buch zu einem Besuch im Museum der toten Denker wird. Unter dem Gesichtspunkt politischer Bildung kann das nicht genügen.
 - 3 Während ich dieses schreibe (22.2.05), geht es um die schwierige Neubildung einer Landesregierung in Schleswig-Holstein. Die alte Regierung aus SPD und Grünen kann nur dann weiter regieren, wenn sie von den Abgeordneten der dänischen Minderheit aus dem Landesteil Schleswig toleriert wird. Und auf einmal taucht ein Problem auf, das schon längst vergangen schien: Die nationalen Minderheiten und die Rolle ihrer politischen Repräsentanz im politischen Kräftespiel. Das ist durchaus ein Thema, das in der Schule dazu genutzt werden könnte, über die repräsentative Demokratie grundsätzlich zu sprechen. Selbst eine menscheitsthematische Vertiefung wäre möglich, ist doch das Zusammenleben von verschiedenen Nationalitäten in einem Staat ein epochenübergreifendes Thema. Aber wenn es im Unterricht nur darum gehen soll, wer nach einem schwierigen Wahlergebnis die neue Landesregierung stellt, ist dieser Rückgriff, von ein paar historischen Bemerkungen abgesehen, eher hinderlich.

Lehrkustdidaktik

gleichzeitig politikdidaktisch legitimierbar sein; sie können nicht in einem besonderen Bereich des Politikunterrichts angesiedelt werden.

Gerade im Bereich der Didaktik lassen sich Theorien hübsch vortragen und noch schöner öffentlich erwägen. Besser ist es, sie auszuprobieren.

2 Exempel

Lehrkunst im Politikunterricht muss sich an Lehrstücken zeigen. Aber ein Lehrstück entsteht nicht so schnell wie eine Unterrichtseinheit für den täglichen Bedarf. Einiges muss aufeinander abgestimmt werden.

1. Es wird zunächst eine Didaktische Fabel benötigt, die eine menscheitsgeschichtliche politische Ur-Erfahrung lehrbar macht;
2. sie muss zugleich einem Lernbedürfnis der Schülerinnen und Schüler entsprechen;
3. ferner muss sie etwas lehren und lernbar machen, das gegenwärtige politische Probleme aufklären und entscheiden hilft.

Der Rückgriff auf klassische politische Philosophie liegt also nahe. Meine ersten Versuche hatte ich zwar nicht bis zum Schluss ausgestaltet, aber sie erlaubten mir den Schluss, dass klassische politische Philosophie „schülerorientiert“, wie man es vielleicht sagen kann, für den Unterricht eingerichtet werden kann. Mit Hegel (s. S. 84) gesagt: Die Jugendzeit der Weltgeschichte kann den Jugendlichen von heute Material für ihre Orientierung in der Welt von heute geben. Aber es ist bei der Erarbeitung eines Lehrstücks nicht ratsam, alles gleichzeitig zu wollen: Die heutige Welt blieb zunächst vor der Tür des Klassenzimmers. Erst einmal musste die Einrichtung der klassischen Vorlage im Unterricht erprobt werden: Können die Schülerinnen und Schüler das Thema der klassischen Vorlage als ihr Thema erkennen? Wenn das nicht geschieht, dann kann die Erarbeitung eines Lehrstücks abgebrochen werden; es wird nicht gelingen.

Ein Lehrstück im Politikunterricht muss, wie jeder Politikunterricht, zum Verständnis aktueller Politik beitragen; also ist im Lehrstück ein aktueller Fall (Fischer) erforderlich, der gesehen, beurteilt und behandelt (Hilligen) werden muss. Damit bieten sich für einen Einstieg in die Entwicklung von Lehrstücken Fragen der politischen Ordnung¹ an. Politische Ordnungen verändern sich nur langsam, ihre relative Dauerhaftigkeit verweist auf die – möglicherweise – ewige Geltung mancher klassischer Überlieferung; gleichzeitig werden sie eben doch ständig neu gestaltet. In einem zweiten Schritt habe ich also die klassische didaktische Politik-Fabel mit einer aktuellen politischen Aufgabe verbunden, in der die kategorial bildende Kraft der klassischen Figur sich zu bewähren hatte.

In diesem Kapitel dieser Arbeit geht es um ein Lehrstück, dessen Kern von „**Aristoteles und seinem Rat für eine europäische Verfassung**“ handelt. Ich berichte vom langsamen Wachsen seiner Gestalt. Eine ausführliche didaktische Analyse habe ich zwar erst fast am Schluss geschrieben, aber sie ist nicht erst dann entstanden. Bei jedem Unterrichtsversuch ging es um die immer tiefere Durchdringung des Gegenstandes, die Prüfung seiner Bedeutung für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler. Wenn ich dieses in

¹ Das muss keineswegs in jedem Fall so sein. Ein Lehrstück über Knigges „Umgang mit Menschen“ (s. S. 402ff) schließt mit einer klassischen Vorlage an eine typische Situation im Lebenslauf eines Menschen an: Ein junger Mensch wird sein Elternhaus verlassen und in die Gesellschaft der Erwachsenen eintreten. Was soll ihm als Rat für die verschiedensten Gelegenheiten des Lebens mitgegeben werden?

Exempel

diesem Kapitel als einen einzigen Vorgang beschreibe, dann stimmt das so nicht. In Wirklichkeit ist das alles genauso in Jahresringen gewachsen wie die Komposition des Lehrstücks selbst. Aber ich könnte dieses langsame Anwachsen der didaktischen Analyse gar nicht mehr beschreiben; und könnte ich es, so ergäbe das vermutlich einen unlesbaren Text, in dem ich immer wieder von einem Moment der didaktischen Analyse zu einem anderen quer über die Versuche hinweg springen würde. Es ist schon schwierig genug, die Entwicklung der Inszenierungen so zu beschreiben, dass der Leser den Überblick behält.

Ich fange also mit einer ausführlichen didaktischen Analyse einschließlich einer fachwissenschaftlichen Darstellung an, gehe dann zu Unterrichtsberichten über Kern und Rahmen des Lehrstücks über und schließe mit den Schülerrückmeldungen und einer ausführlichen Auswertung unter verschiedenen Gesichtspunkten ab.

2.1 Die Vorbereitung des Unterrichts

2.1.1 Die didaktische Analyse (I): Die Fragen

Für Hilligen ist eine didaktische Analyse – ähnlich der Art Wolfgang Klafkis – eines für den Unterricht vorgesehenen Gegenstandes wegen ihres existentiellen Bezugs

... für die politische Bildung zwingend. Auswahl und deutende Vereinfachung, Beispiele und Grundlagen, Exemplarisches und Elementares, Orientierungswissen und Informationen sollen nicht nur Teilbereiche erhellen, sondern das personale und soziale Dasein als Ganzes. **Worauf kommt es an**, wenn die Menschen ihr Zusammenleben und ihre Umwelt bewältigen, wenn sie den Gefahren der Zeit begegnen, die Chancen der Zeit wahrnehmen wollen? – diese didaktische Schlüsselfrage gilt für die politische Bildung in besonderem Maße und entspricht zugleich den neuen Bildungsbegriffen, die an die Stelle der klassisch-literarischen getreten sind: ... „Gebildet ist der, der in dem ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu leben.“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen im Gutachten zur Erwachsenenbildung 1960.) (Hilligen 1966a: 9)

Sie geschieht in der Beantwortung einer Reihe von Fragen. Dafür ist der Text von Klafkis „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“¹ von 1958 klassisch. Für Klafki kommt es für den Unterricht zunächst darauf an, den Bildungsinhalt und den Bildungsgehalt eines Gegenstandes zu bestimmen.

Die Bildungsinhalte sollen solche Ordnungen bzw. Ordnungsmöglichkeiten, Verantwortungen, unausweichliche Lebensnotwendigkeiten und freie Lebensmöglichkeiten repräsentieren, und das heißt zugleich: den jungen Menschen für Ordnungen (etwa rechtliche, soziale, sittliche), Verantwortungen (etwa mitmenschliche oder politische), Notwendigkeiten (etwa die Beherrschung der sogen. Kulturtechniken, eines Mindestmaßes an lebendigem Wissen u.s.f.), freie geistige Möglichkeiten (etwa die der Freizeitgestaltung durch musische Betätigung und musischen Genuss, der Berufswahl usw.) erschließen.

Solche Erschließung, solches Offen-machen für Inhalte und Werte können die sogen. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen ist: Es charakte-

¹ Klafki [1958] 1975

Die Vorbereitung des Unterrichts

riert einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des Bildungsgehaltes. Jeder besondere *Bildungsinhalt* birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsgehalt.

Die Aufgabe der didaktischen Analyse als des ersten und wichtigsten Schrittes der Unterrichtsvorbereitung ist es folglich, „den Bildungsgehalt der Lehrgegenstände zu heben“ (Klafki zitiert hier Willmann; HL), aus dem Lehrgut als das pädagogisch Entscheidende *das* herauszustellen, „von dem seine Verinnerlichung (anders ausgedrückt: die erschließende Wirkung; d. Verf (=Klafki; HL) abhängt oder umgekehrt, indem sich die Form der subjektiven Bildung erfüllt und vollendet“ (Klafki zitiert hier Nohl; HL). (Klafki [1958] 1975: 134)

Hilligen¹ präzisiert die Anforderungen an den Bildungsgehalt eines Gegenstandes für den Politikunterricht (vgl. S 48). Er sieht ihn dann als gegeben, wenn der Gegenstand über das „gute Leben“ und über das „Überleben“, über Herausforderungen, Chancen und Gefahren in politischen Situationen, eben über das „Bedeutsam-Allgemeine“², Auskunft geben kann. Für Fischer muss ein Bildungsgehalt eines Gegenstandes im Politikunterricht auf das Subjektiv-Existentielle zielen. Er muss geeignet sein, das Leben verändernde Einsicht³ hervorzurufen. Lehrkunstdidaktik verlangt danach, das kulturell Überlieferte des gegenwärtigen Unterrichtsgegenstandes in den Unterricht zu holen. Für einen lehrkunstdidaktisch bestimmten Politikunterricht muss deshalb die didaktische Analyse auf diese Anforderungen von Lehrkunstdidaktik und Politikdidaktik besonders zugeschnitten werden.

Es folgen die Fragen der didaktischen Analyse nach Klafki⁴. Sie sind zitiert und dabei zusammengefasst. Klafki betont mir die Blickrichtung der Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutung der Erkenntnisse und der Einsichten für sie selbst⁵ (Subjektbedeutung) nicht scharf genug. Und aus lehrkunstdidaktischem Blickwinkel muss das Thema auch unter dem Aspekt geprüft werden, ob es wesentliche Züge der die Gegenwart und auch die Zukunft be-

1 Hilligen 1975: 28f

2 Hilligen 1975: 23

3 „So wenig realistisch eine politische Bildung ist, die den Staatsbürger darauf vorbereiten will, dass er von einer zur anderen Entscheidung hastet, so sehr ist gerade politischer Unterricht geeignet, den Anruf Rilkes existentielle Realität werden zu lassen. „Du musst dein Leben ändern.“ (Fischer 1960: 32)

4 Klafki [1958] 1975: 135-142

5 Fischer: „Da musst du eben aufpassen, dass du nicht hereinfällst.“ Du musst einen Blick auf Dich selbst haben (s. S. 22)! – Klafki ordnet (Klafki [1980] 1996: 273) der Gegenwartsbedeutung „...*die von den Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Deutungssetzungen in ihrer Alltagswelt...*“ zu. Es geht um Interessen und Ängste, um Glück und Sorgen, um Wertungen und Vorurteile, die für ihre Selbstbestimmung von Bedeutung sind. Ein Beispiel: „Was bedeutet mir meine Familie?“ – In seiner Bestimmung von Allgemeinbildung (Klafki [1983] 1996: 52) spricht Klafki von der „Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ und ordnet ihr „Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft zur Selbstkritik“ (S. 63) zu. „Dabei geht es darum, jeweils nach der Überzeugungskraft und den Grenzen fremder und eigener Begründungen für eine Position zu fragen...“ – Wenn in einem Unterrichtsfach den Schülerinnen und Schüler eine weltanschauliche, politische, ethische oder religiöse Auffassung über sich selbst ermöglicht werden soll, dann geht es dort eben um das, was ich als Subjektbedeutung besonders hervorheben möchte.

Die Vorbereitung des Unterrichts

stimmenden Vergangenheit in das Gesichtsfeld der Schülerinnen und Schüler bringt (Vergangenheitsbedeutung). Die Ergänzung hinsichtlich der Lehr-Lern-Struktur, die Klafki 1980¹ vorgenommen hat, ist ebenfalls zu berücksichtigen.

1. Exemplarische Bedeutung

Nicht alles, was in der Politik passiert, ist es also wert, unterrichtet zu werden. Der Gegenstand des Unterrichts muss in seinem besonderen Inhalt etwas zeigen, das – so Klafki – repräsentativ für ein Allgemeines² steht. Das ist eben das exemplarische Prinzip (vgl. S. 56). Die *erste* Frage lautet also³:

Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?

Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein? ... Wo lässt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen - Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken - später als Moment fruchtbar machen? (Klafki [1958] 1975: 135)

2. Gegenwartsbedeutung

Unterricht soll den Schülerinnen und Schülern dienen, „die Welt“ und sich selbst zu verstehen. Es muss sich im Politikunterricht um einen Inhalt handeln, der ihnen zeigt, „worauf es ankommt“. Sie wissen immer schon etwas von „der Welt“, von dem politischen Gegenstand, der unterrichtet werden soll, gleichgültig, ob ihnen dieses Wissen schon bewusst ist oder nicht. Dabei sind nicht nur jene Gegenstandsbereiche in den Blick zu nehmen, zu denen die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Alltagserfahrung einen Zugang haben – das ist vergleichsweise einfach –, sondern auch die Bereiche von Politik, die in den den Schülerinnen und Schülern fernen Institutionen stattfinden – im Politikunterricht eine immer wieder schwierige Aufgabe. Die *zweite* Frage:

Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben? ...

Ist das geplante Thema bereits in der Klasse durch Fragen aufgeworfen worden? Ist das Thema diesen Kindern (einigen, allen) aus der außerschulischen Erfahrung bekannt oder nicht? Spielt es eine lebendige Rolle im außerschulischen oder im schulischen Leben dieser Kinder? Muß also die auf dieses Thema gerichtete Ausgangs- oder Zugangs-Fragestellung

1 Klafki [1980] 1996: 251-284, insbes. S. 283.

2 Das Bedeutsam-Allgemeine nach Hilligen ist jenes, das ein sozialwissenschaftliches Wissen mitteilenswert macht; das Repräsentativ-Allgemeine nach Klafki ist dagegen jenes an einem konkreten Unterrichtsgegenstand, das auf einen größeren, eben allgemeinen Zusammenhang verweist. Soll ein Gegenstand in den Unterricht gebracht werden, muss er auf beide Arten von Allgemeinheit hin befragt werden.

3 Es folgen die Fragen der didaktischen Analyse nach Klafki (Klafki [1958] 1975: 135-142). Sie sind zitiert und dabei zusammengefasst.

Die Vorbereitung des Unterrichts

erst geweckt werden – vielleicht durch Erschütterung scheinbarer Selbstverständlichkeiten – , oder kann sie als lebendig vorausgesetzt werden? (Klafki [1958] 1975: 136)

3. Subjektbedeutung

Der Politikunterricht hat mit der Veränderung des Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler nicht nur dem Gegenstand, sondern auch sich selbst gegenüber zu tun, eben das Selbstverhältnis (s. S. 17). Das muss besonders akzentuiert werden¹. Politik kann etwas sein, das von ihnen als gleichgültig, als belästigend, gar als bedrohlich empfunden wird, so dass sie sich selbst als Bedrohte erleben oder aber als etwas, das sie darin bestärkt, in dieser Welt zu Hause zu sein; hier geht es um Gesundheit und Krankheit (vgl. dazu Wagenschein S. 64). Dazu muss ihr jetziger Entwicklungsstand, ihre jetzigen Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungsnotwendigkeiten in den Blick genommen werden. Eine *dritte* Frage ist zusätzlich notwendig:

Welchen Beitrag kann dieses Thema zur Stärkung der Schülerinnen und Schüler leisten? Inwieweit kann es ihnen Orientierung für ihr eigenes Selbstverständnis geben? Welche allgemeinen Entwicklungsbedürfnisse und Entwicklungsnotwendigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden durch das Thema angesprochen?

4. Vergangenheitsbedeutung

Frage Lehrkustdidaktik nach der Bedeutung kultureller Überlieferung, dann muss insbesondere nach jenem gefragt werden, das „in“ den Schülerinnen und Schülern und in ihrem und dem gesellschaftlichen und politischen Leben aus kultureller und politischer Tradition schon wirkt, ohne dass dieses schon begriffen wäre. Der Unterricht hat dann jenes hervorzuheben, was von dieser Tradition heute weiter wirkt, aber so, dass diese Tradition und diese Wirkung „einsichtig“ – im Sinne Fischers – werden können. So erweitert die Lehrkustdidaktik die Fragen Klafkis um eine weitere, der es nach der „Gegenwartsbedeutung“ und vor der „Zukunftsbedeutung“ um die „Vergangenheitsbedeutung“ geht. (Um ein Missverständnis zu vermeiden: es geht nicht um die Bedeutung des Themas in der Vergangenheit, sondern um die Bedeutung der Vergangenheit des Themas für die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gegenwart.) Die *vierte* zusätzliche Frage:

Welchen Beitrag kann dieses Thema zur Entwicklung einer kulturellen Identität der Schülerinnen und Schüler leisten?

In welcher Weise können Schülerinnen und Schüler an diesem Thema einen schöpferischen und kreativen Umgang mit kultureller Überlieferung lernen? Können die Schülerinnen und Schüler mit diesem Thema einen tiefen und klärenden Blick in die sie bestimmende Vergangenheit machen? Ist das Thema geeignet, den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu den Themen zu geben, die die Menschheit auf ihrem Weg in die Gegenwart bearbeitet hat? Können sie mit diesem Thema aus der Vergangenheit her kommende Prägnanzen der Gegenwart erkennen? Kann ihnen das Thema eine Einsicht in die Notwendigkeit der bewussten Aneignung und Pflege dieser Überlieferung geben? Ist dieses Thema geeignet, beim Erwerb einer Grundaussatzung für die Menschheitsprobleme einen Beitrag zu leisten?

¹ Dabei fühle ich mich von Fischer (vgl. S. 106), vom „Deutschen Ausschuss“, auf den Hilligen sich bezieht (vgl. S. 152) und letztlich von Klafki selbst gestützt (Klafki in Berg 2003a: 13).

5. Zukunftsbedeutung

Politikunterricht will die Schülerinnen und Schüler auf ihre Zukunft als Bürger vorbereiten. Das meint, dass sie verstehen können, was in der Politik geschieht, dass sie es beurteilen können und, sofern sie es wollen, auch politisch handeln¹ können. Die *fünfte* Frage:

Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?

Mit dieser Frage konkretisieren wir, was an früherer Stelle über die Perspektive des Laien, die der Lehrer vorwegnehmend für den Zögling zu berücksichtigen hat, gesagt wurde. ...

Hat dieser Inhalt eine lebendige Stellung im geistigen Leben der Jugendlichen und Erwachsenen, in das die Kinder hineinwachsen sollen, oder lässt sich begründen, dass er sie erhalten wird oder erhalten müsste? ... Ist dieser Inhalt ein echtes Element einer (im guten Sinne verstandenen) Allgemeinbildung ... ? Ist der Zukunftsbezug dieses Inhaltes den Kindern bereits bewusst, kann er ihnen eröffnet werden, oder ist er so schwer einsehbar, dass er den Kindern einstweilen noch verborgen bleiben und zunächst allein durch den Erzieher verantwortet werden muss? (Klafki [1958] 1975: 134)

Dies ist *die* Frage des Politikunterrichts. Hier können Fischer (mit seinen „Einsichten“) und Wolfgang Hilligen (mit seinen Schlüsselbegriffen „gutes Leben“, „Überleben“, „Herausforderung“, „Chance“ und „Gefahren“) anschließen, um das fachdidaktisch Besondere des Politikunterrichts näher zu bestimmen.

6. Struktur des Inhalts

Woran können die Schülerinnen und Schüler lernen, was sie bei diesem Bildungsinhalt lernen sollen? Das Wissen, so es denn überhaupt in Wissenschaft und System den Lehrerinnen und Lehrern greifbar sein sollte, kann nicht jenes sein, das den Schülerinnen und Schülern unmittelbar – oder auch verdünnt – zur Verfügung gestellt wird. Es ist vielmehr ein Phänomen nötig, das ihnen die Begegnung mit dem Bildungsinhalt in der Weise ermöglicht, dass sich ihnen ein Bildungsgehalt erschließt. Ein scheinbar sicheren Sachverhalt muss dazu in einen Anstoß, ein Problem oder eine Aufgabe zurückverwandelt werden können². Eine Situation muss entstehen können, in der die Klasse vor einer Aufgabe steht. Die *sechste* Frage:

Welches ist die Struktur des durch die bisherigen Fragen in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten Inhaltes? ...

1. Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhanges? ...
2. In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente? ...
3. Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten? ...
4. In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muss sachlich vorausgegangen sein? ...

¹ Eben „sehen – beurteilen – handeln“ (Wolfgang Hilligen).

² Wie Roth es fordert: „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomen.“ (Roth [1949] 1965: 116)

Die Vorbereitung des Unterrichts

5. Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen? ...

6. Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz („Mindestwissen“) zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als „lebendiger“, „arbeitender“ geistiger Besitz gelten soll? (Klafki [1958] 1975: 137ff)

7. Zugänglichkeit

Für den Politikunterricht lässt sich diese Frage nur beantworten, wenn man mit Fischer davon ausgeht, dass es auch in der Politik, die sich täglich zu ändern scheint, Ähnlichkeiten gibt, oder wenn man mit Hilligen bestimmte Schlüsselfragen immer wieder an die Vielfalt der Erscheinungen des Politischen stellt. Dann müssen Phänomene gefunden werden, deren innere Fragestellungen die Dynamik des Unterrichts in der Weise bestimmen, dass sie darin den Schülerinnen und Schülern zugänglich werden, und zwar so, dass das in den Unterricht eingeführte Phänomen gleichzeitig einen ganzen Gegenstandsbereich aufschließt. Die Exemplarizität des Gegenstandes muss sich dabei im Unterricht in seiner Anwendung bewähren lassen. Im Politikunterricht muss dann jedes Exempel zugleich mindestens ein (nicht zu) ähnliches Phänomen mitbringen, damit Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewältigt werden können. Die *siebte* Frage:

Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?

1. Welche Sachverhalte, Phänomene, Situationen, Versuche, Kontroversen usw., m. a. W.: „Anschauungen“ sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken, jene Fragestellung, die gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufes darstellen soll? ...

2. Welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle usw. sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst selbständig die auf das Wesentliche der Sache, des Problems gerichtete Fragestellung zu beantworten?

3. Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das am exemplarischen Beispiel, am elementaren „Fall“ erfasste Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben (- immanent wiederholen -) zu lassen? (Klafki [1958] 1975: 139ff)

8. Struktur des Lehr-Lern-Prozesses

Ist die Struktur des Gegenstandes als eines exemplarischen, repräsentativen Gegenstandes erkannt, dann soll diesem Gegenstand die Methode des Unterrichts in der Weise folgen, dass seine Struktur Schritt für Schritt im Unterricht aufgebaut wird¹. Handelt es sich um einen Gegenstand der Politik, dann sollen die Sozialformen des Unterrichts diesem Gegenstand angepasst sein. Man kann Unterricht über Demokratie nicht im Kommando-Ton machen. Sondern der Gegenstand muss in der Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler ihn mit dem Lehrenden erarbeiten, selbst schon gegenwärtig sein. Wird über eine Institution des politischen Lebens – im weitesten Sinn – unterrichtet, dann sollten die Schülerinnen und Schüler

¹ Das ist die 7. Frage der Darstellung in Klafki [1980] 1996: 283, die in der alten „Didaktischen Analyse“ von 1959 fehlt.

Die Vorbereitung des Unterrichts

mit ihr im Unterricht Erfahrungen sammeln können. Klafki hat diese (hier:) **achte** Frage später hinzugefügt:

Diese ... Frage, die sich bei detaillierter Bearbeitung wiederum als ein Fragenkomplex erweisen würde, richtet sich darauf, wie die durch die vorangehenden Fragen ermittelten Momente in eine *sukzessive Abfolge eines Lehr-Lern-Prozesses* bzw. *in alternative Möglichkeiten solcher Abfolgen* übersetzt werden können. Die Frage richtet sich also auf die *methodische Strukturierung* bzw. die *Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses*. Gleichzeitig wird damit immer nach Interaktionsformen, in denen sich die Abfolge des Lehr-Lern-Prozesses vollziehen kann, gefragt. Das bedeutet: Methoden des Lehrens und Lernens müssen hier nicht nur als der jeweiligen Thematik dienende Lernformen und Lehrhilfen, sondern auch in ihrer Funktion als Anreger und Vermittler (oder auch als Begrenzungen) sozialer Lernprozesse durchdacht und für den gezielten Einsatz im Unterricht vorgesehen werden. (Klafki [1985] 1996: 283)

Diese acht Fragen habe ich jedoch nie der Reihe nach abgearbeitet. Unterrichtsvorbereitung ist kein linearer Prozess, sondern ein eher sprunghaftes Geschehen¹. Es kann an jedem Moment von Unterricht ansetzen – „Dieser Text gefällt mir, damit müsste man doch was anfangen können!“ Oder: „Die Schüler verstehen einfach nicht, dass das Sparen nicht unter jedem Aspekt sinnvoll ist!“ Oder: „Das Lesen von Grafiken muss noch stärker geübt werden.“ Oder: „Die Klasse kann noch nicht richtig diskutieren.“ Oder: „Die Schüler halten Politiker allesamt einfach für korrupt; da muss was geschehen!“ Eine Unterrichtsintention, noch schwammig und noch variabel, steht meist am Beginn einer Planung, dazu ein grober Überblick über vorhandene Medien und die Kenntnis der Klasse, ihres Arbeitsverhaltens und jener Momente von Schülerbewusstsein, die in den Fragen und Antworten der Schülerinnen und Schüler immer wiederkehren. Die verwendeten Materialien legen oft einen bestimmten Ablauf des Unterrichts nahe. Und dieser Ablauf muss dann in ein Verhältnis gesetzt werden zu den Bedürfnissen und zu erwartenden Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler. Der Planungsprozess kann aber auch umgekehrt verlaufen: Ein bestimmtes Verhalten soll mit der Klasse eingeübt werden, welche Materialien sind dazu erforderlich?

Das Lehrstück von der Frage nach einer guten Verfassung – Aristoteles berät Verfassungsgeber – nimmt seinen Ausgang an der Beobachtung, dass Politik den Schülerinnen und Schülern ein so ferner Bereich zu sein scheint, dass sie ihn mit sich selbst, ihrem Leben, ihren Erwartungen und ihrem Selbstbild nicht in einen Zusammenhang bringen können. Deshalb wird im Unterricht die Selbsterfahrung der Schülerinnen und Schüler in ein Verhältnis zur griechischen Diskussion über Verfassungen gesetzt. Und sie erkennen in diesen Diskussionen Momente ihrer eigenen Lebensprobleme wieder: „Inwieweit kann/darf/soll ich meine eigenen Interessen, vielleicht gar meinen Egoismus ausleben? Wie werde ich dabei ein Mensch, der von anderen akzeptiert wird und der mit sich selbst im Reinen ist? Gibt es zur Beantwortung dieser Fragen hilfreiche Regeln?“ Denn eine gute Verfassung ist ja nichts anderes als ein Regelwerk, das dem Einzelnen sein Leben in der (politischen) Gemeinschaft ermöglicht, aber so, dass diese Gemeinschaft ebenfalls zu ihrem Recht kommt. Die Regeln erweisen sich zwangsläufig als kompliziert, aber damit sind sie nicht unübersichtlich, sondern funktional: Sie verhindern damit Egoismus, Unvernunft und Dummheit; sie zeigen sich genau darin als

¹ Breit/Weißeno 2004: 10

Die Vorbereitung des Unterrichts

auf Dauer angelegt. Diese Dauerhaftigkeit aber entspricht einem Wunsch der Schülerinnen und Schüler: Einen Rahmen für das eigene Leben finden.

Nach der folgenden Analyse des Gegenstandes des Lehrstücks wird eine Antwort auf die Fragen der didaktischen Analyse versucht (s. S. 198).

2.1.2 Der Inhalt des Unterrichts (I): Der griechische Dreischritt

2.1.2.1 Griechenland: Ein Politiklabor für junge Leute

Es war kein Zufall, dass Kurt Gerhard Fischer sein grundlegendes Buch über den Politikunterricht mit einem Hinweis auf griechisches politisches Denken begann. Das griechische politische Denken steht am Anfang des europäischen politischen Denkens.

In einem anspruchsvollen Sinne kann man von Politik allerdings erst seit den Griechen sprechen. Erst sie haben Politik im eigentlichen Sinne begründet, weil erst bei ihnen das Handeln-Können und die Verantwortlichkeit, die Wahlfreiheit und das Subjekt entdeckt worden sind. Dass Politik darin besteht, miteinander zu handeln, und dass Politik dadurch gemacht wird, dass man miteinander redet, das mag heute ganz selbstverständlich klingen. Beides musste jedoch erst entdeckt werden. Solange Menschen nicht verantwortlich sind (sondern Götter oder das Schicksal allein), kann es keine politischen Entscheidungen und Optionen geben. Solange ‚Politik‘ nur aus Befehl und Gehorsam besteht, gibt es weder eine echte gemeinsame Entscheidung noch eine echte gemeinsame Verantwortlichkeit. Die griechische Hochschätzung des Logos, der Rede und des Miteinanderredens, hat gemeinsame Begriffe von gerecht und ungerecht zur Grundlage der Politik gemacht. Politik wurde erstmals auf die Gleichheit der Bürger gegründet. Zugleich blieb sie aber immer auch bestimmt von einer Anerkennung der Leistung und der Exzellenz.

Viele Eigentümlichkeiten der griechischen Kultur haben die Entdeckung der Politik möglich gemacht. Sie reichen von der griechischen Religion über die Kultur des Wettstreits (des *agon*) und den griechischen Daseinernst bis zur Hochschätzung von Mitte und Maß. ...

Dass in unserem heutigen Sinne von Politik die Rede sein kann, das setzt die griechische Entdeckung des Handeln-Könnens voraus, das heißt, des Handeln-Könnens im Sinne der Wahl und Entscheidung. Die Entdeckung dieser Potenz des Menschen ... wird philosophisch durchdacht bei Sokrates, Platon und Aristoteles, die den Menschen sein Leben wählen und nach eigener Wahl führen sehen. ...

Mit der Entdeckung des Handelns verbunden war die Entdeckung des Miteinander-Handelns. Man fand eine Praxis, die sich von den monologischen Strukturen unterscheidet, in denen einer befiehlt und die anderen folgen, einer anfängt und die anderen nur nach-machen, was begonnen worden ist. Die Entdeckung des Miteinander-Handeln-Könnens setzte die Entwicklung eines Gemeinschaftsbewusstseins voraus, das sich in Abgrenzung von der aristokratischen Gesellschaft allmählich ab dem 8. und 7. Jh. zu bilden begann. Das Miteinander-Handeln bedurfte der Herausbildung des Polis-Bewusstseins, des Bewusstseins der Gemeinsamkeit, und es bedurfte einer Anerkennung der Gleichheit, dass jeder in gleicher Weise in der Lage ist, ein auctor seiner Taten zu sein.

Handeln bedarf der Koordinierung. Deren wichtigstes Mittel ist die Kommunikation, die wiederum hauptsächlich eine sprachlich vermittelte ist. Zur Entdeckung der Politik bei den Griechen gehört die Erfahrung, dass Politik durch *Miteinander-Reden* gemacht werden kann. Politik geht in Befehl und Zwang nicht auf. Im Sich-Bereden besitzt sie ein kommunikatives Gegenprinzip zu Zwang und Gewalt.

Die Vorbereitung des Unterrichts

Die rhetorische Fundierung der Politik wurde bei den Griechen möglich, weil man die Politik nicht als einen Bereich unstrittiger Wahrheiten betrachtet hat. Diskutieren kann man über Meinungen, nicht aber über Wahrheiten, die unverrückbar feststehen.

(Ottmann 2001a: 12-14)

Fischer erinnert, wenn er sich auf Platon bezieht, implizit an ein altes, längst vergessenes Prinzip der neuhumanistischen Bildung des 19. Jahrhunderts: Bei den Griechen finden wir vieles, was wir heute brauchen, in seiner ursprünglichen Form. Viele grundlegende Fragestellungen unserer Gegenwart tauchten dort das erste Mal auf, wurden zur Sprache gebracht und auf ihre Lösungsmöglichkeiten hin durchgearbeitet¹. Genau deshalb eignet sich die griechische Geschichte als Laboratorium für Jugendliche: Der werdende Erwachsene trifft auf eine erwachsen werdende Gesellschaft². Und auf was für eine!

Der Versuch des Menschen, sein Leben über Erkenntnis in sein Eigentum zu nehmen – Erkenntnis auch als Aufhebung, als gestaltende Verwandlung des Reichtums der menschlichen Empfindung –, damit Bildung als Bewusstseinsbildung in aller Strenge, gegenüber jedem nur voluntaristischen, vitalistischen oder auf ein gegebenes Funktionssystem bezogenen Ansatz kennzeichnet das Selbstverständnis der Antike. Erst unter den Bedingungen dieses Selbstverständnisses vermag Freiheit zum Problem zu werden als notwendige Vorstufe ihrer Verwirklichung. Bewusstsein schafft Distanz. Alle klassische Bildung beruht auf dem Distanzbegriff; er ist im anthropologischen Grundverständnis angelegt. Indem das Bewusstsein zum konstituierenden Element wird, ist das Gegebene seiner Fraglosigkeit entkleidet, es erzeugt Widerspruch. (Heydorn 1980: 236)

Das Denken des Lernenden, sofern es nicht nur Hinterher-Denken, also Nachplappern, sein soll, muss in ein eigentümliches Verhältnis zum Gegenstand und zum Selbst der Lernenden kommen. Der Gegenstand, der kennen zu lernen ist, darf nicht so erscheinen, dass er wie die Luft letztlich nicht sichtbar ist. Er muss störend kommen, damit er als einer erkannt werden kann, den der Lernende benötigt. Erst in der Wahrnehmung dieser Störung und der Reaktion auf sie erkennt das Bewusstsein sich als vom Gegebenen getrennt. Dann aber bedarf es einer Methodik: Es muss sein Verhältnis zum Gegenstand als eigenen Gegenstand in den Blick nehmen. Das Denken wird methodisch – der Weg vom befragenden Sokrates über Platon, der zwischen Meinung und Wissen unterschied, zu Aristoteles und seiner Kategorienlehre – und der Lernende kann Methodik erfahren.

Das griechische Denken ist dafür doppelt geeignet:

1. Die griechische Freiheit des Redens machte es möglich, dass Fragen gestellt und sukzessive, aber keineswegs geradlinig beantwortet wurden. Die griechische Fragestellung enthielt nicht sofort jene Lösung, die der Profischüler schon kennt, wenn der Lehrer zur Frage eben erst angesetzt hat. Der Gedankengang war vielmehr kurvig, schloss auch die Extreme nicht aus, bis jene Denkformen bereit standen, deren wir uns heute noch bedienen.
2. Indem die Lernenden Grundzüge der politischen Gegenwart als vergangene und (teils)

¹ Dabei ist erst einmal nicht von Bedeutung, ob wir die griechischen Lösungen immer übernehmen können. Man denke an Aristoteles und die Sklaverei: Dass er sie rechtfertigte, zeigt, dass sie schon in Frage stand... (Höffe 1999: 262ff).

² So nach Andreas Petrik: Der werdende Mensch trifft auf die werdende Gesellschaft. (Petrik 2004: 277)

Die Vorbereitung des Unterrichts

gelöste Probleme erfahren, erfahren sie sie im Modus des Noch-Nicht. Der Übergang zur Gegenwart darf ihnen dabei nicht leicht fallen, er muss erst noch erarbeitet werden, um auch besessen zu werden.

Der Politikunterricht soll die Jugendlichen in die gegenwärtige Politik einführen; aber er kann nicht so tun, als gäbe es Politik erst in der Gegenwart und nur an der Oberfläche ihrer Erscheinungen. Ist Politik – als Kommunikation nach Regeln – eine „Erfindung“ der Griechen, so ist an den Ort dieser Erfindung zurückzugehen, um zu erkennen, welche existentiellen Probleme erkannt, bearbeitet und mindestens vorläufig gelöst wurden, damit verständlicher wird, was heute Politik ist oder sein sollte. Diese von Hegel gezeigte Kreisbewegung erfordert mehr, als die Jugendlichen in die Antike einzuführen. Der Weg zurück in die Gegenwart, das Ziel, muss gezeigt werden; so muss die Fundierung von Politik in Existenzstrukturen erfahrbar werden.

Ein Lehrstück zum Politikunterricht, in dessen Mitte Herodot, Platon und Aristoteles stehen, muss seine Fragen aus der Gegenwart holen und Antworten für die Gegenwart anbieten. Die Dramaturgie dieses Stückes bedarf eines Rahmens, der diesen gegenwärtigen Bezug herstellt. Am Beispiel der gegenwärtigen Diskussion um eine europäische Verfassung könnten Lehrstück und Rahmen so kombiniert werden:

<i>Auf der Suche nach der besten Verfassung</i>		
<i>Verfassung Europas: Probleme</i>		
Griechische Probleme	Verfassungsformen und Hybris	Herodot Platon Aristoteles
Griechische Lösungen	gemischte Verfassung	
<i>Verfassung Europas: Lösungen</i>		

Tabelle 13 Rahmen und Kern des Lehrstücks

Die Niederlage der imperialen Demokratie Athens im Peloponnesischen Krieg hatte gezeigt, dass die Griechen keineswegs gegen Hybris gefeit waren, obwohl sie ihre Verderben bringende Kraft kannten. Athen hatte sich mit seinen Ansprüchen und Kräften überfordert. Platon, wie Fischer ihn sah, kam zu dem Schluss, nur Bildung könne – möglicherweise – solche Katastrophen vermeiden. Platons Bildungsbegriff bleibt jedoch ambivalent: Nicht jeder kann diese Bildung bekommen. Die Gebildeten sind von der Wahrheit selbst erzogen, Wahrheit kann gegen Meinung gestellt werden. Demokratie kann aber nur die bloße Meinung und die begründete Meinung unterscheiden, die Alternative zur geplapperten Meinung ist nicht die Wahrheit, die von einem Einzigen oder einer Gruppe sicher gewusst wird, sondern die besser begründete Meinung¹. Eben das setzt voraus, dass Meinungen in Rede und Gegenrede öffentlich geprüft, gewogen, für zu leicht oder aber als schwerwiegend angesehen

¹ Vgl. mit Fischers Einsicht: „Die Alternative zur schlecht funktionierenden Demokratie heißt nicht Diktatur oder totalitäre Herrschaftsordnung, sondern besser funktionierende Demokratie.“ (s. S. 40)

Die Vorbereitung des Unterrichts

werden. Die Griechen schufen nicht nur die Gleichheit des Rechts auf öffentliche Rede, sondern die Unabhängigkeit des Arguments von der Person, die es verwendet. Platon fiel damit hinter dem Stand dessen, was Athen in der Erfindung der Politik schon geleistet hatte, wieder zurück.

2.1.2.2 Herodot: Verfassungen und Hybris

2.1.2.2.1 Die Verfassungsdebatte

Die Historien von Herodot sind ein Versuch, den Unterschied zwischen den Griechen und den Barbaren zu verstehen,

... besonders aber soll man die Ursachen wissen, weshalb sie gegeneinander Kriege geführt haben.“ (Herodot [Historien Proömium] 1971: 1)¹

Herodot bereiste Griechenland, Ägypten, Persien und Kleinasien und berichtete in seinen Büchern wie ein Reiseschriftsteller und Historiensammler, immer auf der Spur nach politisch-kulturellen Unterschieden, die das vergangene Ereignis in exemplarischer Absicht klären können.

Die Betrachtung der Geschichte schafft die Möglichkeit, im Schrecken erregenden, alle bisherigen Konventionen brechenden Geschehen des – später so genannten – Peloponnesischen Krieges einen festeren Standpunkt jenseits der großen Lager zu gewinnen. Damit nehmen die Historien ganz konkret Bezug zur Gegenwart ihres Autors und seines Publikums, das am Paradigma der Vergangenheit Vorbild und Warnung für die aktuelle Situation erfährt. (Bichler 2001: 15)²

Es geht um die Verlockungen der Macht, nach außen und nach innen. Herodot ist Pessimist. Was gut anfängt, weil eine Krise richtig gedeutet und erfolgreich beendet wurde, das endet irgendwann, aber regelmäßig in Hybris; nur sehr wenige Menschen haben die Weisheit, den Versuchungen zu widerstehen. Die berühmte Verfassungsdebatte ist – ein Lehrstück von der Notwendigkeit des Lernens! – deshalb Warnung an die Griechen, insbesondere an die auf ihre Demokratie stolzen und als Vormacht des attischen Seebundes auch hochmütigen Athener: „Auch ihr seid vor den Katastrophen der Politik nicht sicher!“

¹ Eine andere Übersetzung lautet: „Diese Erkundung hat unter anderem besonders dem Anlaß zu den kriegerischen Verwicklungen zwischen Hellenen und Barbaren gegolten.“ (Herodot [Historien 1,1] 1957: 9) Ein flacher Satz, nicht nur ohne Zauber, sondern auch noch sachlich unzulänglich. Lehrkunst muss solche Unterschiede beachten.

² Mit der fachwissenschaftlichen Literatur zu Griechenland und zur Europäischen Union habe ich mich nicht vor dem ersten Durchgang des Lehrstücks beschäftigt, sondern in den Pausen zwischen den Durchgängen. Derartige Theorie steht nicht am Anfang der Entwicklung eines Lehrstücks. Wird ein Lehrstück entwickelt, dann hilft sie, den Gegenstand näher zu fassen, damit in einer nächsten Inszenierung eine noch adäquatere Vorgehensweise gefunden werden kann. Die Praxis der Entwicklung eines Lehrstücks und seine Theorie entwickeln sich im konkreten Vollzug gegenseitig. Allerdings lässt sich ein Lehrstück-Bericht nicht in dieser Weise schreiben, hier ist eine andere Struktur erforderlich. So geschieht es – wie in diesem Bericht –, dass eine Sachanalyse vorausgeschickt wird, die zu Beginn der Entwicklung so noch gar nicht stattgefunden hat.

Die Vorbereitung des Unterrichts

Diese Verfassungsdebatte hat so vermutlich nie stattgefunden, zum einen, weil derartige Debatten bei den Persern sonst unbekannt sind, zum anderen, weil sie als literarische Form griechisch und dem Vokabular nach attisch ist¹. Ottmann kommentiert diese Debatte:

Ein Meilenstein in der Geschichte des politischen Denkens ist Herodots Verfassungsdebatte, der Agon² der Verfassungen. So wie Herodot die Nomoi unterscheidet, so diskutiert er als erster politischer Denker auch die unterschiedlichen Verfassungen. Erstmals erscheinen sie in abstrakter Form, losgelöst von den Verhältnissen in den konkreten Städten. Erstmals erscheinen sie als Optionen, zwischen denen man wählen kann.

Herodot lässt sieben Perser, die eine Verschwörung durchgeführt haben, sich unterreden über die Verfassung, die man errichten will. Es werden drei Reden vorgelesen, in denen das Für und Wider von drei Staatsformen erörtert wird: Monarchie (im Original bei Ottmann „Tyranis“³), Oligarchie, Demokratie. (Ottmann 2001a: 130)

1 Ottmann 2001a: 132

2 Agon = Wettstreit

3 Otanes redet gegen die Monarchie (ένα μὲν ἡμέων μούναρχον μηκέτι γενέσθαι), Dareios benutzt schon die Bestformen: Τριῶν γὰρ προκειθεγμένων καὶ πάντων τῷ λόγῳ ἀρίστων ἐόντων, δήμου τε ἀρίστου καὶ ὀλιγαρχίης καὶ μουνάρχου, πολλῶ τοῦτο προέχειν λέγω. Ottmann übersetzt dennoch mit Tyranis. Damit trifft er wohl die Intention Herodots, was die Verfassungsdebatte insgesamt betrifft, aber eben nicht seinen Sprachgebrauch, dem man wohl inszenierte Absicht unterstellen darf.

Griechischer Text: <http://www.gottwein.de/Grie/herod/hdt03080.htm> bis <http://www.gottwein.de/Grie/herod/hdt03083.htm> 22.06.05

Herodot: Verfassungsdebatte¹

Als die Erregung sich gelegt hatte und fünf Tage vorüber waren, hielten die Verschwörer Rat über die Verfassung des Reiches, und es wurden folgende Reden gehalten, die zwar einigen Hellenen unglaublich erscheinen, die aber trotzdem wirklich gehalten wurden. Otanes sprach sich dafür aus, die Herrschaft an das ganze persische Volk zu geben. Er sagte:

„Ich halte dafür, das nicht wieder ein einziger über uns König werden soll. Das ist weder erfreulich noch gut. Ihr wisst, wie weit Kambyses sich von seinem Hochmut hat hinreißen lassen; ihr habt auch den Hochmut des Magers gekostet. Wie kann die Alleinherrschaft etwas Rechtes sein, da ihr gestattet ist, ohne Verantwortung zu tun, was sie will? Auch wenn man den Edelsten zu dieser Stellung erhebt, wird er seiner früheren Gesinnung untreu werden. Das Gute, das er genießt, erzeugt Überhebung, und Neid ist dem Menschen schon angeboren. Wer aber diese zwei hat, hat alle Schlechtigkeit beisammen. Er begeht viele Verbrechen: einige, übersättigt, aus Selbstüberhebung, andere wieder aus Neid. Freilich sollte er ohne Missgunst sein, denn ihm als Herrscher gehört ja alles. Doch das Gegenteil davon ist der Fall. Er missgönnt den Edelsten Leben und Luft, er freut sich der Elendesten. Trefflich weiß er den Verleumdungen sein Ohr zu leihen. Am sonderbarsten von allem ist, dass er sich über maßvolle Anerkennung ärgert, weil man nicht ehrerbietig genug sei, und sich über hohe Ehrerbietung ärgert, weil man ein Schmeichler sei. Und damit ist das Schlimmste noch nicht gesagt: er rührt an die altüberlieferten Ordnungen, er vergewaltigt die Weiber, er mordet, ohne rechtlich zu verurteilen. Die Herrschaft des Volkes aber hat vor allem schon durch ihren Namen – Gleichberechtigung aller – den Vorzug; zweitens aber tut sie nichts von all dem, was ein Alleinherrscher tut. Sie bestimmt die Regierung durchs Los, und diese Regierung ist verantwortlich; alle Beschlüsse werden vor die Volksversammlung gebracht. So meine ich denn, dass wir die Alleinherrschaft abschaffen und das Volk zum Herrscher machen; denn auf der Masse beruht der ganze Staat.“

Das also war die Meinung, die Otanes aussprach. Megabyzos dagegen riet zur Oligarchie und sagte:

„Was Otanes über die Abschaffung des Königtums sagt, ist auch meine Meinung. Wenn er aber rät, die Menge zum Herrn zu machen, so hat er damit nicht das Rechte und Beste getroffen. Es gibt nichts Unverständigeres und Hochmütigeres als die blinde Masse. Wie unerträglich, dass wir die Selbstüberhebung der Tyrannen mit der Selbstüberhebung des zügellosen Volkes vertauschen sollen! Jener weiß doch wenigstens, was er tut; aber das Volk weiß es nicht. Woher sollte dem Volke Vernunft kommen? Es hat nichts gelernt und hat auch in sich selber keine Vernunft. Ohne Sinn und Verstand, wie ein Strom im Frühling, stürzt es sich auf die Staatslenkung. Nur wer den Persern Unheil sinnt, spreche vom Volk! Wir sollten vielmehr einem Ausschuss der besten Männern die Regierung übertragen. Zu diesen Männern gehören wir ja selber. Es ist doch klar, dass von den Adligsten auch die edelsten Entschlüsse ausgehen.“

Das also war die Meinung, die Megabyzos aussprach. Als dritter sagte Dareios seine Meinung und sprach sich für eine Monarchie aus.

„Was Megabyzos gegen die Masse gesagt hat, billige ich, nicht aber, was er über die Oligarchie sagt. Drei Verfassungen sind möglich; nehmen wir sie alle in ihrer höchsten Vollendung an, stellen wir uns also die vollkommenste Demokratie, die vollkommenste Oligarchie und die vollkommenste Monarchie vor, so verdient die letztere, behaupte ich, bei weitem den Vorzug. Es gibt nichts Besseres, als wenn der Beste regiert. Er wird untadelig für sein Volk sorgen, und Beschlüsse gegen Feinde des Volkes werden am besten geheim gehalten werden. In der Oligarchie, wo viele sich um das Allgemeinwohl verdient machen

¹ Nach Herodot 1971: Historien, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner, 4. Auflage, S. 217f (III 80ff)

Die Vorbereitung des Unterrichts

wollen, pflegt es zu heftigen Privatfehden zu kommen. Jeder will der Erste sein und seine Meinung durchsetzen; so verfeinden sie sich aufs ärgste miteinander, Unruhen entstehen, und in den Unruhen kommt es zu Mordtaten. Das pflegt dann wieder zur Monarchie zu führen, und man sieht daraus, dass sie doch die beste Verfassung ist. Herrscht dagegen das Volk, so kann es nicht ausbleiben, dass Schlechtigkeit und Gemeinheit sich einstellen. Drängt sich aber die Schlechtigkeit in die Sorge um die Allgemeinheit, so kommt es zwar nicht zu Fehden unter diesen Schlechten, aber umgekehrt zu festen Verbrüderungen. Sie verschwören sich gleichsam, um den Staat auszubeuten. Das dauert so lange, bis ein Führer des Volks ihrem Treiben ein Ende macht. Und dafür preist ihn dann natürlich das Volk, und der Gepriesene wird Alleinherrscher! So zeigt sich auch hier wieder, dass die Monarchie die beste Verfassung ist. Um aber alle Gründe für und wider zusammenzufassen: wie ist denn Persien frei geworden? Wer hat ihm die Freiheit geschenkt? Das Volk, die Aristokraten oder ein Monarch? Ich meine, weil wir durch einen Alleinherrscher die Freiheit gewonnen haben, müssen wir daran festhalten, und überhaupt sollten wir die altüberlieferte Verfassung nicht umstoßen. Das ist vom Übel.“

Die Vorbereitung des Unterrichts

Der Sprachgebrauch ist noch nicht eindeutig; die später bei Aristoteles üblichen terminologischen Unterscheidungen von Tyrannis und Monarchie, von Oligarchie und Aristokratie, von Demokratie, Ochlokratie und Politie sind hier noch nicht getroffen. Selbst bei Aristoteles findet man noch einen wechselnden Sprachgebrauch. Die verschiedenen Begriffe meinen einfach die Herrschaft eines Einzelnen (Alleinherrschaft), einer Gruppe oder die Herrschaft aller. In dem jeweils einen Begriff sind bei Herodot sowohl die positive als auch die negative Bedeutungen vorhanden. Für die Schülerinnen und Schüler ist es erfahrungsgemäß kein Problem, den Unterschied zwischen einem König und einem Tyrannen zu verstehen. Das Wort „Aristokratie“ haben sie im Geschichtsunterricht schon einmal gehört und zeigen sich oft dennoch erstaunlich unsicher darin, es zu benutzen, während sie mit der „Oligarchie“ zunächst gar nichts anfangen können. Als „Demokratie“ verstehen sie das gegenwärtige politische System in Deutschland; damit entstehen Probleme, wenn sie die griechische „Demokratie“ damit in Verbindung bringen sollen; die Unterschiede von „Demokratie“ einerseits und „Ochlokratie“ andererseits machen ihnen Mühe. Im Unterricht können diese Unterschiede verwirrend wirken, zumal Herodot Begriffe einmal von der späteren „positiven“ Seite (Monarchie), dann von der später negativen Seite (Oligarchie) kommen, während „Demokratie“ später sowohl negativ als auch positiv verwendet wird. Es könnte sinnvoll sein, für den Unterricht den Sprachgebrauch der Fachwissenschaftler mit einem entschlossenen Strich zu korrigieren: Herodot spricht von der Herrschaft eines Einzelnen, Einiger und/oder Aller; eine Erkenntnis, die ich aber erst im Laufe mehrerer Unterrichtsversuche bekommen habe.

Die verschiedenen Argumentationen lassen sich mit Ottmann¹ so strukturieren:

¹ Formulierungen weitgehend von Ottmann übernommen. (Ottmann 2001a: 130ff)

Die Vorbereitung des Unterrichts

	Vorteile	Nachteile
Demokratie	<p><i>Otanes:</i> Gleichheit vor dem Gesetz, die Besetzung der Ämter durch das Los; die Verantwortlichkeit der Amtsinhaber; die Entscheidungsgewalt in den Händen aller in der Volksversammlung.</p>	<p><i>Megabyzos:</i> Es gibt nichts „Unvernünftigeres und Hochmütigeres“ als „die blinde Masse“. Sie ist ohne Vernunft. Woher solle sie diese auch haben? Hybris einer zügellosen Menge. Starke Freundschaften, Verschwörungen gegen das Gemeinwesen. Sie „stecken ihre Köpfe zusammen“. Das geht so lange, „bis ein Führer des Volkes ihrem Treiben ein Ende setzt. Dafür preist ihn das Volk.“</p>
Aristokratie	<p><i>Megabyzos:</i> Die Aristoi, die Besten sollen die Regierung bilden; denn die Besten würden ‚auch die besten Entschlüsse fassen‘.</p>	<p><i>Dareios:</i> Es entsteht Konkurrenz und die Feindschaft der Oligarchen, Parteiwirren und den politischen Mord in ihrem Gefolge.</p>
Monarchie	<p><i>Dareios:</i> Es gibt nichts Besseres als die Regierung des „besten Mannes“; als Bester sorgt er für sein Volk; er hält Beschlüsse gegen Volksfeinde geheim; seine Herrschaft verhindert politische Unordnung, aus der immer ein einziger als Führer hervor geht. Deshalb laufen sowohl Demokratie als auch Oligarchie sowieso immer auf die Monarchie zu.</p>	<p><i>Otanes:</i> Die Tyrannis führt zu Hybris, die man sich aus der „Fülle von Macht und Reichtum“ des Tyrannen erklären kann. Der Tyrann regiert „unverantwortlich“. Er ist neidisch; er beneidet „die Besten um ihr bloßes Dasein und Leben, er freut sich über die schlechtesten Bürger und ist gern bereit, auf Verleumdungen zu hören“. Freier Umgang mit dem Tyrannen ist nicht möglich; bewundert man ihn maßvoll, ist er beleidigt, erweist man ihm höchste Achtung, hält er es für Schmeichelei. Der Tyrann rührt an den altüberlieferten Nomoi, die Gesetze der Väter, „er vergewaltigt Frauen und tötet ohne Richterspruch“.</p>

Tabelle 14 Die Verfassungsformen bei Herodot nach Ottmann

Es fällt auf, dass im Unterschied zur Alleinherrschaft und der Demokratie die Herrschaft der Wenigen nur sehr kurz angesprochen wird. Die jeweiligen Pro- und Contra-Argumentationen beziehen sich jedoch nicht aufeinander; die jeweiligen Vorteile werden von den Kontrahenten explizit so wenig bestritten wie die Nachteile. Es ist keine Debatte, sondern eine Darlegung von Vor- und Nachteilen in Debattenform. Platon wird zeigen, dass alle drei Debattierer in jedem Punkt Recht haben: Jeder zu seiner Zeit.

Da der Text zur Zeit des Perikles geschrieben wurde, hat er zwei Kontexte: Zum einen verweist er auf die vergangene Zeit der Perserkriege; es geht vor allem um den Gegensatz zwischen den in der Polis lebenden Griechen und den unter einer Alleinherrschaft lebenden Persern. Zum anderen wird in verfremdeter Form den Griechen während des griechischen Bürgerkriegs gezeigt, welches ihre politischen Möglichkeiten sind, ihre (vergänglichen) Vorteile und ihre sicheren Nachteile. Es scheint, als ob Herodot in einem kleinen Lehrstück die attische Demokratie vor ihrer Gefährdung warnen will. Oligarchie und Alleinherrschaft enden immer in Hybris, Herodots Historien sind bis zum Rand mit Beispielen gefüllt. Aber auch die

Die Vorbereitung des Unterrichts

Demokratie ist vor Hybris nicht gefeit. Die Dummheit des Volkes, seine Urteilsschwäche und seine Neigung zu Parteigungen führen letztlich auch in die Tyrannis¹.

Gleichheit und Beteiligung aller, eine kundige Regierung, ausgeübt von denen, die zu Regieren verstehen und die Schnelligkeit des Handelns werden als Ziele einer guten Verfassung durchaus nicht bestritten. Allerdings ist ihre Realisierung fraglich: Immer wieder unterliegen die Regierenden, sei es das Volk, die Gruppe der Besten oder der Monarch, der Hybris, der Dummheit, der Gier und der Kurzsichtigkeit. Eine Lösung kennt Herodot nicht. Hybris gehört zur Natur des Menschen.

Am Ende siegt der schwächere Logos, die Rede für die Tyrannis. 4:3 stimmt man für die Tyrannis ab. Aber man muss sehen, was danach geschieht!

Man beschließt, König solle werden, wessen Pferd am nächsten Morgen zuerst wiehert. Dareios bringt sein Pferd durch eine List seines Pferdeknechtes zum Wiehern. Die Königswendung ist die Geschichte eines Betrugers, die das Plädoyer des Dareios für die Alleinherrschaft demaskiert. Richtig wäre die Demokratie. Durchgesetzt hat sich – trotz schwächerem Logos – die Alleinherrschaft. Aber diese bedurfte der List, der Lüge, um erfolgreich zu sein. Erinnert man sich der Perser-Nomoi, in denen Herodot die Wahrhaftigkeit als erste Tugend der Perser gepriesen hatte (I, 138), und berücksichtigt man, dass für die Religion der Perser, den Zoroastrismus, die Wahrhaftigkeit eine der obersten Tugenden war, dann erscheint die List des Dareios in einem seltsamen Licht.“ (Ottmann 2001a: 132)

Herodot nimmt deutlich Partei²: Dareios ist kein König, er ist Tyrann.

2.1.2.2.2 Exkurs: Dumme und lernende politische Systeme

Ein Lehrstück für den gegenwärtigen Politikunterricht, das mit Herodot beginnt, muss ein Problem aufgreifen, das die Menschheit bis zur Gegenwart nicht verlassen hat. Deshalb nun ein Blick in zeitgenössisches Nachdenken über Politik. Die Warnung vor der Dummheit als Folge eines schlechten politischen Systems kann man gut begründet auch heute lesen: Politische Systeme sind umso stabiler und leistungsfähiger, je lernfähiger sie sind. Das zeigt Grammes im Anschluss an Karl W. Deutsch ex negativo an „dummen“ politischen Systemen:

Die analytische Kategorie *Macht* kann gelesen werden als die Möglichkeit, nicht *umlernen* zu müssen. Daraus entwickelt sich die Dialektik, daß Macht (bspw. in totalitären Systemen oder geschlossenen Institutionen) gleichzeitig „verdummt“ und sich dadurch langsam zersetzt. (Grammes 1998: 253)

Demokratie organisiert ihre Entscheidungen als Lernprozeß... (Grammes 1998: 48)

Die in Deutschland gegenwärtig stattfindende Föderalismus-Debatte kann so gesehen als ein Ringen um eine andere, verbesserte politische Lernkultur gedeutet werden. Diese Debatte

- 1 Der Gedanke der Alternativlosigkeit der Ein-Mann-Herrschaft hat im Unterricht von Schülerseite her nie eine Rolle gespielt. Bichler (2001: 91f) sieht in ihm eine indirekte Warnung vor Sophisten und anderen Wortverdrehern an das griechische Publikum.
- 2 So auch Bichler: „... die Wahrhaftigkeit des Thronanspruchs, die Dareios in persischen Dokumenten wie dem großen Felsrelief in Behistun verkünden ließ, erscheint in Herodots Inszenierung ins Sarkastische gewendet: Dareios ist ein geschickter und skrupelloser Sophist, der den Thron letztlich der List seines Pferdeknechts verdankt.“ (Bichler 2001: 92)

Die Vorbereitung des Unterrichts

geht davon aus, dass das Wissen um bessere politische Lösungen zwar vorhanden sein mag, es aber nicht zur richtigen Zeit am richtigen Ort verarbeitet wird. Aber auch dann wird ein grundlegender Mangel moderner Demokratie, gegen den Dareios sich als entscheidungsfreudiger Alleinherrscher anbot, bestenfalls gestreift werden: Ihre Langsamkeit. Denn diese Langsamkeit ist ihr Vorzug:

Wenn es uns gelingt, die Macht zu kontrollieren, so hauptsächlich deshalb, weil die Demokratie in der Praxis als eine Einrichtung zur Verlangsamung, Filterung und Dosierung der Machtprozesse arbeitet. Von ihrer Arbeitsgeschwindigkeit her gesehen, führt die Demokratie zu einer recht langsamen und stockenden Entscheidungsfindung. Wenn man die Macht zähmen will, muß man dafür einen Preis bezahlen und dafür gewisse Schwächen in Kauf nehmen. Der Preis ist eine gewisse verzögernde Trägheit, oft ein Mangel an Entschlußkraft und, was mehr ist, eine erhebliche Verschwendung von Aufwand. (Sartori 1997: 421f)

Zugleich erhöht diese Langsamkeit die Akzeptanz der Entscheidungen. Was immer entschieden ist, jeder hatte die Möglichkeit, in irgendeiner Weise auf sie Einfluss zu nehmen. Hat er es nicht getan, kann er sich nicht über die seiner Auffassung nach falschen Entscheidungen beschweren. Hat er es getan, dann weiß er, warum er unterlegen war. In beiden Fällen ist er eher geneigt, die Entscheidung zu akzeptieren, als wenn er unvorbereitet überrascht wird.

Der Gedanke des Verfahrens als Machtbegrenzung und Lernchance fehlt in Herodots Verfassungsdebatte. Er exponiert ein Problem. Er rät nur negativ zu einer Lösung: Seid nicht dumm. Aber er enthält keine Vorschläge, wie man diese Art von Dummheit vermeiden kann. Erst Aristoteles beschrieb Wege, wie sie vermieden werden kann. Heute wird die repräsentative Demokratie in einer pluralistischen Gesellschaft mit einer sozialstaatlichen Fundamentierung als Lösung des Problems verstanden.

Die Vielzahl der Institutionen in der Demokratie ermöglicht es zugleich, dass vielerlei Einflüsse auf die politischen Vorgänge in der Demokratie einwirken.

Faktisch, und ohne viel gegenteilige Rhetorik, steuern wir auf *weniger* Volksmacht zu. Der offensichtliche Grund liegt darin, daß ein Maximum an Volksmacht nur in einfachen Gesellschaften möglich ist, in denen die Führungsaufgaben ziemlich elementar sind. Wenn die Mechanismen des gesellschaftlichen und politischen Lebens immer komplizierter, verschränkter und riesiger werden, muß die Meinung eines Fachmannes ein wesentlich größeres Gewicht als seine Wählerstimme bekommen. Auch wenn Wahlgesichtspunkte den Politiker veranlassen können, nicht auf den Fachmann zu hören, liegt doch schon heute die „Macht der Initiative“ ganz erheblich bei den Denkfabriken und technischen Fachleuten. Diese Entwicklung braucht uns nicht zu beunruhigen, denn eine Demokratie besteht solange, wie das Wesentliche – was kontrolliert werden *muß* – unter demokratischen Kontrollen verbleibt. Bürokratien zum Beispiel sind nicht nach demokratischen Kriterien organisiert; doch nur der Verfechter der Mitwirkung nimmt daran Anstoß. Das gilt noch mehr von den militärischen Strukturen (auch in der griechischen Demokratie wurden die strategoi, die militärischen Führer, nicht durch das Los bestimmt). (Sartori 1997: 424)

Die Besten sind eben die Besten. Ihre – mindestens – Mitherrschaft ist unvermeidlich. Es ist schwer, Megabyzos zu widersprechen. Aber genauso richtig ist es zu verlangen, dass die politische Herrschaft nicht an die Experten abgetreten wird. Was sie tun, muss öffentlich erkennbar bleiben. Diese Überlegungen – die Lösung von Herodots Problem – können mit Grammes zusammen gefasst werden:

Die Vorbereitung des Unterrichts

Durch Machtverteilung, Pluralismus und die Beteiligung vieler an Entscheidungsprozessen werden diese so verlangsamt, balanciert, veröffentlicht und „diskursiviert“, dass die Chance steigt, „Fehler“ rechtzeitig (erkennen; HL) und nachsteuern zu können (Lindblom 165). Politik ist gedacht als beständiger Prozess der Problemlösung – und wird dabei immer wieder neue Probleme aufwerfen. Aber der Super-Gau wird unwahrscheinlicher – ausgeschlossen ist er niemals, nicht erst seit der Erfindung der Atombombe... (Grammes 2004)

2.1.2.2.3 Herodot für Schülerinnen und Schüler

Was gibt der Text von Herodot Schülerinnen und Schülern? Er sieht ja nicht nur unfertig aus, sein Inhalt ist es auch. Er teilt die Verfassungsformen in drei Typen auf, die viele Übergangsmöglichkeiten zulassen. Mehr als diese drei Grundtypen gibt es jedoch nicht. Alle anderen Formen¹ kann man als Radikalisierungen oder als Zwischenformen begreifen. Die jeweilige „Pro“-Position drückt Erwartungen an die Politik aus, die heute durchaus noch gängig sind, die „Contra“-Positionen sind ebenfalls zeitlos. Die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber der Politik sind nach meinen Erfahrungen mehrdeutig: Sie erwarten den uneigennütigen Einsatz für das Allgemeinwohl, sie sehen immer wieder hässliche egoistische Verhaltensweisen. Dabei können sie diese beiden Sichtweisen auf die Politik keineswegs zueinander in ein Verhältnis setzen, sie wissen nicht, dass sie auf diese beiden Weisen gleichzeitig denken. Die Verfassungsdebatte kann also den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, ihnen ihr unmittelbares Bewusstsein zum Ausdruck zu bringen.

Damit sind aber die Möglichkeiten dieses Textes für Schüler und Schülerinnen noch nicht erschöpft. Fragt man sie, wie das politische System, das sie haben möchten, beschaffen sein und was es können muss, sagen sie mit Blick auf die Verfassungsdebatte, dieses System müsse

1. die Gleichheit aller Bürger untereinander und die Beteiligung des Volkes an der Politik sicherstellen,
2. gute Leute unter den Politikern haben, die die „Sachen“, die zu regeln sind, wirklich verstehen,
3. und es müsse effizient regiert werden.

Die Schülerinnen und Schüler wollen also Legitimität durch Gleichheit und Demokratie, Kompetenz durch Fachleute, Effizienz durch handlungsfähige Führung. Darin drückt sich ein Bedürfnis nach einer Politik aus, der sie vertrauen können. Damit ermöglicht es dieser Text, den Schülerinnen und Schülern, eigene Anforderungen an „ihren Staat“ zum Ausdruck zu bringen. Weil die Schülerinnen und Schüler in allen drei Formen für sie Wichtiges entdecken, entsteht eine Aufgabe: „Wie kann man es hin bekommen, dass in einer einzigen Verfassung die Positiva aller drei von Herodot einander ausschließend gedachten Verfassungsformen vereint sind? Das muss doch möglich sein, gibt es Staaten, die schon lange stabil sind und die von den Menschen, die in ihnen leben, angenommen sind!“

Die Krisen aller drei Verfassungsformen haben dieselbe Ursache:

¹ Die Anarchie könnte als radikale griechische Demokratie gefasst werden und der moderne Totalitarismus als Steigerung von Tyrannis. Könnte – es gibt Gegenpositionen, aber das muss hier nicht diskutiert werden.

Die Vorbereitung des Unterrichts

Erste Erfolge führen zu *Selbstsicherheit, die ihn (den Herrscher; HL) seine menschliche Bedingtheit vergessen macht, Erinnerungen daran überhören lässt, und steigern zugleich das unbegrenzte Bedürfnis nach Mehr, das ihn nicht mehr Ruhe halten lässt*, so dass endlich der Gegenschlag erfolgen muss. (Meier 1983: 40; kursiver Teil von Cobet)

So resümiert Christian Meier Herodots Überlegungen über die Ursachen der Kriege zwischen den Griechen den Barbaren. Weil Herodot die Verfassungsdebatte Persern, also Barbaren in den Mund legte, ist dies auch die Ursache des Unterganges der jeweiligen Staaten: Ihre Herrscher – ob ein Einzelherrscher, eine Gruppe von Herrschern oder das herrschende Volk – hören nach ersten Erfolgen auf, angemessen zu urteilen, sie werden dumm und egoistisch gleichzeitig. Nicht je für sich sind diese Eigenschaft schon gefährlich, sondern genau in ihrer Kombination, wenn diese die Politik bestimmt. „Die Verlockung der Macht beherrscht Herodots Welt...“¹

Politik ist existentiell problematisch (vgl. Fischer S. 106); diese Verfassungsdebatte wirft für Schülerinnen und Schüler nicht nur die Frage auf, in welcher Art Staat sie leben wollen, sie setzt sie zugleich in ein Vergleich zu Ziel und Gefährdung dieses Staates. Kommt die Rede auf Egoismus und Dummheit als Gefahren, sind sie angesprochen. Unter Egoismus subsumieren sie Verschiedenes, das zur Sprache gebracht werden muss; es geht um das weite Feld zwischen wohlberechtigtem Eigeninteresse und der Selbstverwirklichung im eigenen Leben einerseits und bornierter Selbstsucht andererseits, die den Mitmenschen schädigt und letztlich den Selbstsüchtigen selbst. Genau dieses Feld ist für einen Staat, wie die Jugendlichen ihn sich wünschen, ebenfalls abzumessen; die Frage nach der besten Verfassung erweist sich als existentielles Problem, sie erscheint den Jugendlichen als eine andere Fassung ihre Frage nach ihrem richtigen Verhältnis zu ihren Mitmenschen².

Hier geht es also um eine menschliche Eigenschaft, aus der das Beste und das Schlechteste entspringen. Gibt es nicht eine Möglichkeit, die Verfassung, die entworfen werden muss, so zu konstruieren, dass sie wohlberechtigtes Eigeninteresse fördert und Selbstsucht behindert? Und dass sie andererseits selbst vom wohlberechtigten Eigeninteresse der Menschen gestärkt wird? Die Schülerinnen und Schüler müssen dazu mit sich selbst konfrontiert werden; sie werden auf eine Insel³ gesetzt...

Welche Verständnisperspektiven ermöglicht der Text von Herodot über die Verfassungsformen den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf den Gegenstand „Verfassung“ ?

¹ Bichler 2001: 106

² Das ist, heute nicht anders als damals, das Problem von Adeimantos und Glaukon (s. S. 350ff). Und genauso wie damals muss der Politiklehrer sich anstrengen, eine glaubwürdige Antwort zu finden, zu der er ein Sokrates sein müsste – also überfordert ist, wenn er die Antwort nur mit seinen eigenen Möglichkeiten sucht.

³ Herodot lebte kannte die Welt der griechischen Inseln (s. S.)

Die Vorbereitung des Unterrichts

Gegenstand	Material	Aufgaben für Schülerinnen und Schüler	
	Verfassungsdebatte bei Herodot	Verhältnis zum Gegenstand	Verhältnis zum Selbst
Verfassungsformen der Staaten	Demokratie, Oligarchie, Monarchie: Ihre jeweiligen Vorteile und ihr Untergang	Die Vorteile aller drei Verfassungsformen müssen gleichzeitig angestrebt werden und die Gefahr von Krisen muss verringert werden.	In welcher Art Staat möchte ich leben? Was kann ich von ihm erwarten? Was nicht? Wo will ich „zu Hause“ sein?
Mensch und Staat im Verhältnis	Egoismus und Dummheit – die gefährliche Verbindung	Der Egoismus muss positiv gewendet werden können: Wie kann er zu Stabilität und Entwicklung beitragen?	Wie kann ich mich selbst in eine Gemeinschaft positiv einbringen, ohne meine berechtigten eigenen Interessen und Wünsche zu sehr zu vernachlässigen?

Tabelle 15 Verständnisperspektive für Schülerinnen und Schüler angesichts der Verfassungsdebatte

Kategorialdidaktisch – oder besser existentialdidaktisch im Sinne Fischers (vgl. S. 22) – wird auf diese Weise der Gegenstand (Spalte 1), repräsentiert durch ein Material (Spalte 2), in solcher Weise in ein Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern (Spalte 3) gesetzt, dass sie dabei ein an Einsichten orientiertes Verhältnis zu sich selbst (Spalte 4) gewinnen.

2.1.2.3 Platon: Belehrende Szenarien des Scheiterns

Es ist – trotz Kurt Gerhard Fischer – nicht ganz einfach, sich für den Politikunterricht mit Platon zu beschäftigen. Die Kritik Poppers¹ hat fast vernichtend gewirkt, sie ist aber wohl eher nur aus zweiter Hand zur Kenntnis genommen worden. Bestimmte Züge Platons haben Popper tief und auch positiv beeindruckt. Und genau auf diesen Platon kommt es hier an.

Platon war einer der ersten Sozialwissenschaftler und zweifellos der bei weitem einflussreichste. Er war ein Soziologe in dem Sinn, in dem der Ausdruck ‚Soziologie‘ von Comte, Mill und Spencer verstanden wird; das heißt – er wandte seine idealistische Methode erfolgreich bei der Analyse des sozialen Lebens des Menschen, der Gesetze seiner Entwicklung, ebenso wie der Gesetze und Bedingungen seiner Stabilität an. Trotz des großen Einflusses, den Platon ausübte, ist diese Seite seiner Lehren wenig beachtet worden. Dies scheint auf zwei Faktoren zurückzugehen. Erstens hat Platon einen Großteil seiner Soziologie in so engen Zusammenhang mit seinen ethischen und politischen Forderungen gebracht, dass die deskriptiven Elemente zum Großteil übersehen wurden. Zweitens wurden viele seiner Gedanken so sehr als selbstverständlich hingenommen, dass man sie einfach unbewusst und daher unkritisch absorbierte. Hauptsächlich auf diese Weise haben seine soziologischen Theorien einen so großen Einfluss gewonnen.

Platons Soziologie ist eine geniale Mischung von Spekulation und genauer Beobachtung von Tatsachen. Die Theorie der Formen, der allgemeinen Veränderung und des allgemeinen Verfalls, der Zeugung und des Niedergangs gibt natürlich den spekulativen Rahmen ab.

¹ Popper [1945] 1992. Platon als Vorläufer von Hitler und Stalin, so wurde sein Buch gelesen. Wer mochte sich dann noch mit Platon beschäftigen? Gar von ihm lernen wollen?

Die Vorbereitung des Unterrichts

Aber auf dieser idealistischen Grundlage errichtet Platon eine erstaunlich realistische Theorie der Gesellschaftsordnung, die imstande ist, die Hauptrichtungen der historischen Entwicklung der griechischen Stadtstaaten sowie die sozialen und politischen Kräfte zu erklären, die in seinen eigenen Tagen am Werke waren. (Popper [1945] 1992: 44)

Platon hat in seinem Werk „Politeia“ die Unterscheidungen der Verfassungsformen, die Herodot seiner Umgebung entnahm, aufgenommen und weiter entwickelt.

Platon ist der bedeutendste Schüler des Sokrates. Seine Philosophie zieht aus dem Tod des Lehrers die radikale Konsequenz. Die Stadt, die den einzig Gerechten verurteilt, richtet sich selbst. Mit ihr war keine Politik mehr zu machen. Platon bricht mit Athen und mit der Demokratie. An die Stelle der korrupten Stadt Athen soll die gerechte Stadt treten. (Ottmann 2001b: 1)

Aber dazu musste die korrupte Stadt näher analysiert werden, denn erst diese Analyse machte den Gegenentwurf möglich. Platon entwickelte aus den positiven Seiten einer Verfassungsform in einem Szenario langsam ihre negativen Seiten, um dann zu zeigen, wie diese negative Form dann in einem revolutionären Vorgang in eine andere Form umschlägt, die zunächst als eine gute erscheint, sich aber dann schnell als entartete Form zeigt. Parallel zeigte er, in welcher Verfassung welcher Menschentyp vorherrscht, der einen jeweils anderen Seelenteil zum Ausdruck bringt.

	Staatsform	Wer herrscht?	Herrschender Seelenteil
Beste Staatsform	Aristokratie	Philosophen-Könige	Vernunft
Entartungen	Timokratie	(Wächter) Militärherrschaft	Mut/Eifer
	Oligarchie	(Nährstand) Herrschaft der Reichen	Begierde
	Demokratie	Niemandsherrschaft	Kein herrschender Seelenteil
	Tyrannis	Ein-Mann-Herrschaft	Wahnsinn, Begierde als Sehnsucht, Eros

Tabelle 16 Schema der Staatsformen bei Platon nach Ottmann¹

Diese Staats- und Verfassungsformenlehre beruht nicht auf empirischen Studien; Platon hat vielmehr Idealtypen geschaffen; es sind exemplarische Konstrukte in theatralisch-didaktischer Absicht. Jeder dieser Formen ist ein bestimmter Menschentyp zugeordnet – z.B. der „demokratische Mensch“, der einem bestimmten Seelenteil in besonderer Weise Ausdruck gibt.

¹ Ottmann 2001b: 59

Die Vorbereitung des Unterrichts

Die Oligarchie wird von der Demokratie gestürzt werden, weil die Oligarchen zwischen der Notwendigkeit, den Staat zu regieren, und ihren persönlich-egoistischen Bedürfnissen zerrissen werden. Sie müssen ihrer Stellung wegen andere Bürger von der Politik ausschließen, sie werden letztendlich verweichlichen und irgendwann später wird es dem Volk auffallen, dass man vor diesen Menschen keine Angst haben muss (s. S. 233).

Das Szenario, mit dem Platon den Übergang der Demokratie in die Tyrannis fasste, ist etwas komplizierter aufgebaut (s.S 236f): Die Demokratie beginnt in „jugendfroher Freiheit“, aber auf den Versammlungen dominieren bald solche Menschen, denen es nur um Einfluss geht. Um Mehrheiten zu bekommen, müssen sie aus dem Besitz der Reichen die armen und ungebildet-unwissenden Massen bestechen. Weil die Reichen sich dagegen wehren, kommt es zu heftigen Auseinandersetzungen, die mit der Verbannung der falschen Volksführer zu einem ersten Höhepunkt kommen. Weil die Streitigkeiten aber weiter gehen, kommen sie aus der Verbannung zurück, scheinen zu allen Seiten freundlich zu sein, reißen die Macht an sich, verfolgen ihre bisherigen Verbündeten und werden zu Tyrannen.

Platon hat eine Satire auf die Demokratie geschrieben. Nur lächerlich oder zum Lachen ist ihm das demokratisch-anarchische Treiben allerdings nicht. Die Demokratie widerspricht der platonischen Gerechtigkeit und ihrer Idiopragie. Diese fordert, daß jeder das Seine und nur das Seine tut. In der Demokratie tun alle alles. Sie ist die beliebige Vielgeschäftigkeit, die für Platon ein Zeichen des Dilettantismus und der Inkompetenz ist. Statt des Wesentlichen wird unter dem Anschein der Betriebsamkeit nichts wirklich Wichtiges und auch nichts nach seiner Ordnung getan. ...

Platons Bild der Demokratie zeigt so manches, was für Zeiten des Sittenverfalls und der Permissivität typisch ist: die Laxheit im Strafen und im Durchsetzen von Strafen, die Missachtung der Kompetenz, das Herunterschrauben der Ansprüche in der Erziehung, den Wechsel der Moden und Interessen. Problematisch ist nur, dass diese Satire von der Wirklichkeit der attischen Demokratie ein Zerrbild zeichnet. Eine Anarchie war die attische Demokratie nicht. Ihre Gesetze wurden sanktioniert. Der Aufbau der Ämter und Kompetenzen war ein Meisterwerk. Aber von den Errungenschaften der Demokratie, von den Rechten der Bürger und den Kontrollen der Ämter, vom schönen Bau der demokratischen Institutionen erfahren wir hier so wenig wie von den Institutionen der spartanischen Timokratie. (Ottmann 2001b: 62)

Ottmann wird Recht haben und damit trifft er sich doch mit Popper, dessen Sicht auf Platon er sonst ablehnt¹: Platon entwirft eine Konstruktion, die einen inneren Zusammenhang von politischer Ordnung und Menschenbild herstellen will; realistische, gar naturalistische Studien wollte Platon gar nicht schreiben. Aber Platon ging es auch gar nicht um die Demokratie Athens. Die anderen griechischen Demokratien sind uns heute kaum bekannt, Platon jedoch wird sie gekannt haben. Insofern fehlt uns die Vergleichsgröße, alle Wertungen sind dann problematisch. Auf jeden Fall bleibt der Gedanke, dass die Demokratie vom Untergang bedroht ist, wenn die Gegensätze zwischen Arm und Reich groß sind und schlechte Politiker und Demagogen ihn für ihre eigenen Interessen ausnutzen.

In beiden Fällen gibt Platon keine anderen Ursachen für den Übergang zu einer anderen Staatsform an als Herodot: Dummheit, Gier und Kurzsichtigkeit, Hybris eben.

¹ Ottmann 2001b: 57

Die Vorbereitung des Unterrichts

Genau davon ist der Philosophenkönig frei. Er ist wissend, gerecht und nicht egoistisch (s. S. 241), ein Ergebnis eines langwierigen Erziehungsprozesses.

Für Popper ist Platon letztlich ein Wegbereiter des modernen Totalitarismus¹. Diese Wertung kann hier ungeprüft bleiben. Viel wichtiger – und ja auch von Popper gewürdigt – ist, dass seine Beschreibungen des Überganges der Staaten von der einen Form in die andere in der Antike als so plausibel erschien, dass sie in Griechenland bald Allgemeingut² wurde und in Rom³ aufgenommen wurde, allerdings um die Unterscheidungen in gute und entartete Formen erweitert, die von Aristoteles stammen.

Herodot hat die Skizze zu den Szenarien Platons entworfen; Platon hat sie mit Farbe gefüllt und hat sie zu Szenen umgestaltet, fast wie für das Theater geschrieben⁴. Jeder Übergang von der positiven Form zu ihrem Verfall wird zu einer Geschichte, in der jene menschlichen Eigenschaften ausgeleuchtet werden, die schon Herodot als Ursachen des Verfalls ansah. Der Unterricht kann daraus Szenen nachspielen, er kann damit Herodots Bestimmungen von Aufstieg und Verfall mit Platon wiederholend vertiefen.

Anders jedoch steht es mit dem Philosophenkönig. Das ist ein neuer, für die Schülerinnen und Schüler höchst anregender Gedanke. Die einen sehen in ihm den definitiv guten Politiker und den Fachmann für alle notwendigen Regelungen schlechthin. Damit verbindet sich bei ihnen meist eine bestimmte unpolitische Sicht auf gegenwärtige Politik⁵.

Platon hat seinen Philosophenkönig als Experten der politischen Herrschaft gemeint⁶, zwischen seinem Wissen und dem eines Fachmannes für ein beliebiges anderes Wissensgebiet gibt es einen Unterschied nur im Inhalt. Wie man einem Arzt gehorcht, weil er weiß, was zu tun ist, so auch dem Philosophen der Politik. Schüler denken sich „richtige“ Politik oft als eine andere Art von Ingenieurstätigkeit, die fachmännisch die Probleme löst. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht entdecken, dass sie nicht vom Philosophenkönig regiert werden wollen, geben sie damit den Gedanken, der Fach-Experte sei der bessere Politiker, noch längst nicht auf. Vielmehr suchen sie dann viele kleine Philosophenkönige, ohne dass sie den Widerspruch in ihrer Sicht auf die Politik selbst merken. Ich habe bislang keinen

1 Popper [1945] 1992, das Vorwort zur englischen Ausgabe von 1945.

2 Polybios [Historien IV 3,1-2] 1973: 9ff

3 Cicero [Über den Staat II, 42ff] 2003: 79

4 „Platon konkurriert ... in diesen Büchern mit den Dichtern. Er gibt eine Verfallslehre im Stil der Tragödien und Komödien, und wer dies außer Acht lässt, wird rein gar nichts von seiner Staatsformenlehre verstehen.“ Ottmann 2001b: 58

5 Aristoteles kritisiert das Politikverständnis von Platon, das sich im Gedanken des Philosophenkönigs ausdrückt: Der Philosophenkönig verwandelt die Polis der vielfältig-verschiedenen Freien in einen unpolitischen Oikos, in dem der Hausherr die wirtschaftlichen und technischen Vollzüge bestimmt. (Aristoteles [Politik 1261a] 1965: 37) – Das ist nicht ganz dasselbe wie die moderne Herrschaft von Fachleuten, an die die Schülerinnen und Schüler denken, aber auch ihr Motiv unterliegt derselben Kritik von Aristoteles.

6 Ottmann 2001b: 39

Die Vorbereitung des Unterrichts

sicheren Weg gefunden, hier ohne Lehrerinterventionen⁷ auszukommen. Und selbst dann blieb das Resultat unbefriedigend.

Andere Schülerinnen und Schüler halten es für unmöglich, dass ein Mensch jemals seinen Egoismus ablegen kann, um in der Politik rein sachlich zu sein. Die Figur des Philosophenkönigs provoziert nach meinen Erfahrungen im Klassenzimmer Debatten, in denen es um Möglichkeiten des Mensch-Seins – also Debatten, in denen die Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Möglichkeiten reden – geht. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten erlauben Transfers in die Politik: Eigentlich wollen wir solche Politiker – vielleicht wäre es ein schöner Traum, aber da wir selbst es nicht schaffen, so zu sein wie diese Philosophenkönige, können wir darauf kein politisches System aufbauen. Wir müssen mit den normalen Menschen rechnen, zu denen wir selbst gehören.

2.1.2.4 Aristoteles: Doxastik und Politie

2.1.2.4.1 Die doxastische Methode – nach Otfried Höffe

Als ich mich während des ersten Unterrichts-Durchganges von Herodot bis Aristoteles auf den Abschluss der Einheit über die Staatsformen bei Aristoteles vorbereitete, machte ich bei Höffe eine Entdeckung: die *doxastische* Methode nach Aristoteles¹. Höffe beschreibt sie als die spezifische Forschungs-, Argumentations- und Darstellungsmethode von Aristoteles:

Aristoteles' methodologische Ansichten finden sich, wie gesagt, nicht bloß im *Organon*, sondern ebenso in Exkursen oder Bemerkungen, die er in seine Abhandlungen ‚einstreut‘. Prägnant ist eine Stelle aus der *Ethik*, die aber auch für andere Themen zutreffen soll. Danach kommt es generell auf dreierlei an:

1. Man muss die Phänomene sichern (*tithenai ta phainomena*),
2. die Schwierigkeiten durcharbeiten (*diaporesai*) und
3. die glaubhaften Ansichten (*endoxa*), zumindest die meisten und wichtigsten, beweisen (*deiknynai*).

„Denn wenn die Schwierigkeiten gelöst sind und die glaubhaften Ansichten übrigbleiben, hat man hinreichend bewiesen“. Nach *De anima* gibt es zwar keine einheitliche, für alle Wissenschaften unterschiedslos gleiche Methode. Die zuvor genannte Stelle widerspricht dem aber nur scheinbar. Denn die drei Elemente haben nicht die Bedeutung von genauen Vorgehensweisen, sondern die von methodischen Maximen. (Höffe 1999: 96; um die Belegstellen gekürzt und in der Gliederung betont; HL)

⁷ Hier liegt wieder einmal das schon bekannte Problem vor: Im (inoffiziellen) sechsten Durchgang (April-Juni 2005) wollen die Schülerinnen und Schüler die Experten vom Volk wählen lassen. Unter den „Experten“ stellen sie sich Fachleute vom Typ Wissenschaftler und Professor vor. – Ich bezweifle, ob mein Lehrervortrag, ein Fachmann für Straßenbau an einer Universität sei dafür zuständig, *wie* eine Straße gebaut wird, der Fach-Politiker im Verkehrsausschuss des Bundestages dagegen dafür, *ob* sie gebaut wird, wirklich verstanden wurde.

¹ So ähnlich auch Highet [1950] oJ: 201.

Die Vorbereitung des Unterrichts

In welcher Weise findet sich diese Methode bei Aristoteles und wie bedeutsam kann sie für den Unterricht sein?

Ottmann zeigt, wie Aristoteles diese Methode anwendet. Zuerst zitiere ich Ottmann ausführlich, dann schreibe ich seinen Text so um, dass die doxastische Schrittfolge sichtbar wird.

Wer soll die oberste Gewalt in der Stadt besitzen (*kyrion tes poleos*)? Die Antwort Platons, daß dies die Weisen sein müssen, die Philosophen, ist die Antwort des Aristoteles nicht mehr. Im Sinne seiner Pluralisierungen und Differenzierungen ergibt sich für ihn eine Fülle möglicher Antworten, die nicht mehr in eine Lehre von der Philosophenherrschaft oder der Herrschaft nur einer Schicht zu pressen sind.

Es versteht sich von selbst, dass Aristoteles keine oberste Gewalt empfehlen will, die das Hauptkriterium guter Verfassung, „das allgemeine Wohl“, mit Füßen tritt. Die Herrschaft eines Tyrannen, die Herrschaft der Reichen (Oligarchie) und die Herrschaft der Armen (Demokratie) sind deshalb von vorneherein auszuschneiden. Dass in solchen Verfassungen jeder nur sich selber oder eine Schicht sich selber nützt, steht für Aristoteles nicht weniger fest als für Thrasymachos. Thrasymachos' These, dass Gerechtigkeit nur der „Nutzen des Stärkeren“ sei, erhält hier ihr relatives Recht. Sie paßt exakt auf schlechte Verfassungen, in denen ein einzelner alle oder eine Schicht die jeweils andere zu übervorteilen sucht.

Anders ist die Lage in gerechten Verfassungen, in denen das „allgemeine Wohl“ verwirklicht wird. Da würde Aristoteles wohl gerne der Herrschaft der Aristokraten den Vorzug geben. Sogar die Herrschaft eines besonders herausragenden Monarchen wird erwogen (III, 13). Aber realistisch, wie Aristoteles an die Politik heranzugehen pflegt, befürchtet er, dass bei einer Herrschaft der Aristokraten eine große Zahl von Bürgern „entehrt“ werde (*atimazesthai*), da ihnen die bürgerliche Ehre, ein Amt übernehmen zu können, verweigert wird. Auch die Herrschaft der Gesetze (statt der Personen) kann die Übel schlechter Verfassungen nicht kurieren. Auch sie verhindert nicht die Übervorteilung, die möglich ist, wenn ein Tyrann oder nur die Reichen oder die Armen regieren. ... Vielmehr mischt er die Ansprüche der verschiedenen Schichten, die freie oder edle Geburt, den Besitz, die Tüchtigkeit und die große Zahl. Bei allen diesen Ansprüchen handelt es sich um politikrelevante Ansprüche. Körpergröße oder besondere sportliche Leistungen zählen nicht dazu. Sie werden deshalb zurückgewiesen. Einen Vorrang möchte Aristoteles der Tüchtigkeit zuerkennen. Aber im Grunde sind alle genannten Ansprüche mehr oder weniger legitim. Damit zeichnet sich ab, dass Aristoteles eine Mischverfassungslehre präsentieren wird, in der die Ansprüche aller Schichten repräsentiert sind. ...

In eine Mischverfassung muß neben der Quantität auch Qualität eingehen. Neben die Ansprüche der Mehrheit und der großen Zahl müssen Tüchtigkeit, edle Geburt, Besitz etc. hineingemischt werden, Elemente der Qualität. Um so erstaunlicher ist, daß Aristoteles nicht nur Qualität in die Quantität mischen will, sondern daß er auch ein Argument zugunsten der großen Zahl, zugunsten einer Regierung durch die Vielen versucht. Auch wer keine besonderen Vorzüge an Besitz oder Tüchtigkeit vorweisen kann, soll doch an Volks- und Gerichtsversammlungen teilnehmen dürfen. Allerdings scheint Aristoteles das Teilhaberecht im Sinne der Solonischen Verfassung einzuschränken. Ämter mit Einzelverantwortlichkeit bleiben offenbar den reichen Bürgern vorbehalten. Die Rolle des Volkes wird auf die Wahl der Beamten und auf die Amtskontrolle (*euthyna*) beschränkt. ...

Aber wenn sich viele zusammenfänden, dann entstünde eine Komposition oder Summierung von Tüchtigkeit und Einsicht, die der Tüchtigkeit und Einsicht eines Einzelnen überlegen sei. ...

Aristoteles zeigt hier eine seltsam optimistische Einschätzung der Menge, deren Anfälligkeit für Demagogie bei Thukydides und Platon in aller Deutlichkeit vorgeführt worden

Die Vorbereitung des Unterrichts

war. ... Aristoteles hat allerdings weniger die Massen der modernen Massenpsychologie vor Augen als eine sich in Volks- und Gerichtsversammlungen geordnet und diszipliniert artikulierende Bürgerschaft.

Die platonische Analogie von Politik und ärztlicher Kunst, von Politik und fachmännischer Kenntnis, wird von Aristoteles mit Hilfe der Summierungstheorie überwunden. ... Nicht der Konsens als solcher, sondern wohl eher der Prozess der Diskussion und Beratung, der hinter der Summierungstheorie steht, kann erklären, wie verschiedene Meinungen, wenn man sie erörtert und hin- und herwendet, sich verbessern und ergänzen, so daß am Ende der Deliberation ein besseres Urteil und eine bessere Entscheidung stehen. ...

Die Bücher IV-VI der *Politik* sind den verschiedenen Verfassungen gewidmet. Diese werden im Sinne des Sechser-Schemas in drei gute und drei entartete unterteilt. ... Das Interesse des Philosophen an den verschiedenen Verfassungen ist ein empirisches und ein normatives zugleich. Einmal geht es um die in IV, 1 angekündigten Hauptfragen der Politikwissenschaft. Was ist die beste denkbare Verfassung? Was ist die beste, je nach Umständen und Lage? Was die durchschnittlich beste in allen Lagen? Was sind die besten Einrichtungen in den schon bekannten Verfassungen? Zum anderen wird großes Gewicht auf die Frage nach Stabilität und Wandel der Verfassungen gelegt. ... Die Differenzierungen und Nuancierungen werden soweit getrieben, daß sich Verfassungen zu überlappen beginnen, etwa die beste Unterart der Demokratie von der Politie kaum noch zu unterscheiden ist. ... An die Stelle scharfer Entgegensetzungen tritt ein Kontinuum, innerhalb dessen Verfassungen ineinander übergehen und die schroffe Entgegensetzung von gut und schlecht abgemildert wird.

Eine erste Staatsformenlehre enthält bereits das Buch III (6-8). Sie gibt die Grobeinteilung der Verfassungen in drei gute und drei entartete. Kriterien der Unterscheidung sind hier erstens der Besitz der obersten Gewalt (*kyrion*), zweitens das jeweilige Verfassungsziel. Ist dieses das „allgemeine Wohl“ (*koinon sympheron, bonum commune*) oder ist es der partikulare Nutzen? In schlechten Verfassungen ist immer nur der partikulare Nutzen das Ziel, sei es, dass es um den Vorteil eines einzelnen (Tyrannis), den Vorteil der Reichen (Oligarchie) oder der Armen (Demokratie) geht. Eine Verfolgung des „allgemeinen Wohls“ wird der Monarchie (*basileia*), der Aristokratie und der Politie zugetraut. Wie wichtig die Zahl ist, ob alle, einige oder einer regieren, darüber gibt Aristoteles unterschiedliche Auskunft. Im Prinzip ist ihm das Kriterium des Allgemeinwohls wichtiger als die Zahl. Zugleich geht Aristoteles aber von der Einsicht aus, dass man die Menge nicht von der Regierung fernhalten kann, sondern ihren Anspruch, die Mehrheit zu sein, berücksichtigen muß. (Ottmann 2001b: 193-197)

In doxastischer Schrittfolge könnte dieser Text so lauten:

Die Aufgabe, die zu lösen ist:

Es geht um die Hauptfragen der Politikwissenschaft. Was ist die beste denkbare Verfassung? Was ist die beste, je nach Umständen und Lage? Was ist die durchschnittlich beste Verfassung in allen Lagen? Was sind die besten Einrichtungen in den schon bekannten Verfassungen? Ferner wird großes Gewicht auf die Frage nach Stabilität und Wandel der Verfassungen gelegt.

1. Die Phänomene sichern:

Es gibt politische Systeme, in denen die oberste Gewalt das Hauptkriterium guter Verfassung, „das allgemeine Wohl“, mit Füßen tritt: die Herrschaft eines Tyrannen, die Herrschaft der Reichen (Oligarchie) und die Herrschaft der Armen (Demokratie). Sie müssen überwunden werden. Es gibt auch Herrschaft der Aristokraten und Königen, die sich für das Gemeinwohl bewährt haben. Aber auch die Herrschaft der Aristokraten ist

Die Vorbereitung des Unterrichts

problematisch, weil in ihnen eine große Zahl von Bürgern „entehrt“ wird, da ihnen die bürgerliche Ehre, ein Amt übernehmen zu können, verweigert wird. Auch die Herrschaft der Gesetze (statt der Personen) kann die Übel schlechter Verfassungen nicht kurieren. Auch sie verhindert nicht die Übervorteilung, die möglich ist, wenn ein Tyrann oder nur die Reichen oder die Armen regieren.

2. Die Schwierigkeiten durcharbeiten:

Thrasymachos' These, dass Gerechtigkeit nur der „Nutzen des Stärkeren“ sei, erhält in den schlechten Verfassungen ihr relatives Recht. Sie passt exakt dann, wenn ein einzelner alle oder eine Schicht die jeweils andere zu übervorteilen sucht. Eine solche Verfassung führt immer in die Krise.

Aber auch Platon hilft nicht weiter: Die platonische Analogie von Politik und ärztlicher Kunst, von Politik und fachmännischer Kenntnis, wird von Aristoteles mit Hilfe der Vorstellung überwunden, dass eine Versammlung vieler zu einer Komposition oder Summierung von Tüchtigkeit und Einsicht führe, die der Tüchtigkeit und Einsicht eines Einzelnen überlegen sei. Nicht der Konsens als solcher, sondern wohl eher der Prozess der Diskussion und Beratung, kann erklären, wie verschiedene Meinungen, wenn man sie erörtert und hin- und her wendet, sich verbessern und ergänzen, so dass am Ende der Deliberation ein besseres Urteil und eine bessere Entscheidung stehen.

Um die verschiedenen Schichten kommt man, Platon zum Trotz, beim Nachdenken über Verfassungen nicht herum. Aber auch Thrasymachos darf nicht Recht behalten. Deshalb mischt Aristoteles die Ansprüche der verschiedenen Schichten, die freie oder edle Geburt, den Besitz, die Tüchtigkeit und die große Zahl. Bei allen diesen Ansprüchen handelt es sich um politikrelevante Ansprüche. Einen Vorrang möchte Aristoteles der Tüchtigkeit zuerkennen. Aber im Grunde sind alle genannten Ansprüche mehr oder weniger legitim. Damit zeichnet sich ab, dass Aristoteles eine Mischverfassungslehre präsentieren wird, in der die Ansprüche aller Schichten repräsentiert sind.

3. Das Ergebnis darlegen und begründen:

In eine Mischverfassung muss neben der Quantität auch Qualität eingehen. Zu den Ansprüchen der Mehrheit und der großen Zahl müssen Tüchtigkeit, edle Geburt, Besitz etc. hineingemischt werden, Elemente der Qualität. Um so erstaunlicher ist, dass Aristoteles nicht nur Qualität in die Quantität mischen will, sondern dass er auch ein Argument zugunsten der großen Zahl, zugunsten einer Regierung durch die Vielen versucht. Auch wer keine besonderen Vorzüge an Besitz oder Tüchtigkeit vorweisen kann, soll doch an Volks- und Gerichtsversammlungen teilnehmen dürfen, denn das verbessert das Ergebnis der Beratung. Allerdings scheint Aristoteles das Teilhaberrecht im Sinne der Solonischen Verfassung einzuschränken. Ämter mit Einzelverantwortlichkeit bleiben offenbar den reichen Bürgern vorbehalten, denn sie haben die notwendige Unabhängigkeit und Fachkunde. Die Rolle des Volkes wird auf die Wahl der Beamten und auf die Amtskontrolle beschränkt. So entsteht ein politisches System, in dem die verschiedenen sozialen Schichten jeweils ihre besonderen Ansprüche und Vorstellungen einbringen können, und es entstehen unterschiedliche politische Institutionen, die verschiedene Aufgaben haben, voneinander unabhängig sind und dennoch aufeinander bezogen.

Die Verfassungen werden im Sinne des Sechser-Schemas in drei gute und drei entartete unterteilt. In schlechten Verfassungen ist immer nur der partikulare Nutzen das Ziel, sei es, dass es um den Vorteil eines einzelnen (Tyrannis), den Vorteil der Reichen (Oligarchie) oder der Armen (Demokratie) geht. Eine Verfolgung des ‚allgemeinen Wohls‘ wird der Monarchie (basileia), der Aristokratie und der Politie zugetraut. Wie wichtig die Zahl ist, ob alle, einige oder einer regieren, darüber gibt Aristoteles unterschiedliche Auskunft. Im Prinzip ist ihm das Kriterium des Allgemeinwohls wichtiger als die Zahl. Zugleich geht Aristoteles aber von der Einsicht aus, dass man die Menge nicht von der Regierung fernhalten kann, sondern ihren Anspruch, die Mehrheit zu sein, berücksichtigen muß.

Die Vorbereitung des Unterrichts

So gelesen zeigt Ottmann: Von der Ausgangsfrage nach einer guten Verfassung geht der Weg

1. zur Besichtigung und Analyse der verschiedenen Verfassungen, genauer gesagt Verfassungsformen,
2. zur Prüfung der Schwierigkeiten: Die verschiedenen sozialen Schichten haben sehr unterschiedliche Vorstellungen von dem, was gerecht dem Gemeinwohl dient; daraus entstehende Gegensätze führen immer wieder zu politischen Krisen. Gegen die von Platon vorgeschlagene Lösung sind erhebliche Einwände möglich. Aber sowohl die nähere Betrachtung der sozialen Schichten und ihrer jeweiligen Eigenschaften als auch die Einwände gegen Platons Vorschlag bereiten die Lösung des Problems vor.
3. Die Lösung des Problems ergibt sich, wenn man im Rückblick auf den bisherigen Gang der Überlegung die schon gefundenen Stärken der einzelnen sozialen Gruppen miteinander verbindet und durch eine geschickte Kombination von Teilhaberechten und politischen Institutionen absichert.

Aristoteles hat damit nichts weniger als die erste wissenschaftliche Forschungs- und Darstellungsmethode entwickelt: Von den zu klärenden Phänomenen über die Unklarheiten, die sie umgeben, einschließlich der verschiedensten Erklärungsversuche, die es schon gibt, zu einer klaren Darstellung eines Resultats, dessen Weg offengelegt ist. Für Schülerinnen und Schüler ist dieser Gang nachvollziehbar, auf diese Weise wird eine Unterrichtseinheit, die diesen Weg geht, zu einem nicht nur wissenschaftsorientierten, sondern zu einem wissenschaftspropädeutischen Unterricht, wenn er diesen Untersuchungs- und Entscheidungsgang nicht nur mit den Schülerinnen und Schülern geht, sondern ihn selbst immer wieder in das Bewusstsein hebt. Damit ist ein an der Forschungs- und Lehrmethode von Aristoteles angelehnter Unterricht ein Unterricht für die gymnasiale Oberstufe par excellence¹.

Nach einer Diskussion verschiedener Verfahren in den Sozialwissenschaften schreibt Sibylle Reinhardt:

Wissenschaftspropädeutik kann jetzt heißen, daß im Schulunterricht versucht wird, die ... Elemente wissenschaftlich-methodischen Arbeitens in einer einführenden, exemplarischen Weise zu vermitteln. Nicht zu erwarten ist die Beherrschung dieser Elemente (also eine umfassende gekonnte und bewußte Verfügung). Zu erwarten ist aber, daß Schüler an Beispielen

¹ Genau deshalb gehört die „Metaphysik“ von Aristoteles in den Philosophie-Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Sie wäre als Parallelstück zu „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ in einem Lehrstück-Curriculum höchst erwünscht. Der doxastische Dreischritt lässt sich an der „Metaphysik“ (Aristoteles [Metaphysik] 1966) ausgezeichnet zeigen.

1. Bei der Frage nach Wissenschaft und Weisheit wird zunächst das Phänomen festgestellt: „Alle Menschen haben einen angeborenen Wissenstrieb...“; welche Arten von Wissen gibt es? Die Weisheit als höchste Form des Wissens. Welches sind die letzten Gründe der Wissenschaft?
2. Die Auffassungen der „Früheren, die vor uns an die Erforschung des Seienden sich gemacht haben“ werden dargelegt und geprüft, und dabei wird
3. die eigene Sicht entwickelt.

Das Lehrstück „Ursachen, nach Willmann“ in Berg/Schulze 1995: 139-152 von Klaus Schmitz (mit Hans Christoph Berg) vermag gerade unter diesem Gesichtspunkt – kulturauthentische Einübung in wissenschaftliches Arbeiten - nicht zu überzeugen. Es verbleibt im Philosophiemuseum.

Die Vorbereitung des Unterrichts

etwa die Bedeutung von unterschiedlichen Begriffsdefinitionen erfahren haben, daß sie Verfahren der Datengewinnung an einem speziellen Punkt einmal reflektiert haben, daß sie die Kontroverse von Theorien – und sei es an Bruchstücken von Theorien kennengelernt und sich im Entscheidungsprozeß geübt haben. Das bedeutet zugleich, daß sie die soziale Dimension wissenschaftlichen Handelns und Urteilens ebenfalls erlebt haben. (Reinhardt 1997: 25)

Dem wird man nicht widersprechen wollen, aber es ist an einem bestimmten Punkt zu wenig: Nicht nur die Daten sind in ihrer Entstehung zu betrachten, sondern auch die Theorien. Denn sonst erscheinen sie als bloße Meinungen, zufällig entstanden.

2.1.2.4.2 Die Verfassungsformen und das gemischte System

Ausschlaggebend dafür, ob eine Verfassung den Fragen genügt, die eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Politik stellt, ist nicht die politische Ordnung selbst. Ob einer, einige oder alle herrschen, es kommt auf den Geist des gemeinsamen Lebens in dieser Ordnung an. Die zentrale Frage ist, welches das Ziel dieser Ordnung ist.

Zahl der Regierenden	Gute Verfassungen	Kriterium	Entartete Verfassungen	Kriterium
Einer	Monarchie	Das allgemeine Wohl (<i>bonum commune</i>)	Tyrannis	Vorteil nur des Tyrannen
Einige	Aristokratie		Oligarchie	Vorteil nur der Reichen
Alle	Politie (Demokratie)		Demokratie (Ochlokratie)	Vorteil nur der Armen

Tabelle 17 Sechser-Schema der Verfassungen nach Aristoteles

Die Monarchie und die Aristokratie müssen hier nicht weiter beschäftigen¹, denn sie stehen nicht für ein Verfassungsprojekt, das Schülerinnen und Schülern Erkenntnisse und Einsichten über demokratische Verfassungen westlich-europäischen Typs geben soll. Aber was ist die Politie?

Die dritte der guten Verfassungen nennt Aristoteles „Politie“, das heißt „Verfassung“, man darf wohl auch übersetzen „die Verfassung überhaupt“. Schon der Name könnte ein Zeichen für die bevorzugte Stellung dieser Verfassung sein. ... Die Politie ist die bürgerpolitische, republikanische Verfassung, und weil sie dies ist, zieht sie auch heute alles Interesse auf sich.

Aristoteles faßt die Politie als eine Mischung aus Oligarchie und Demokratie. Die Ansprüche auf Gleichheit der Zahl nach und Mehrheit auf der einen, auf Vermögen und eine proportionale Gleichheit auf der anderen Seite müssen ganz im Sinne der aristotelischen Gerechtigkeitslehre zum Ausgleich gebracht werden. Beide Ansprüche sind berechtigt, beide

¹ Dagegen könnte man sagen, dass in der wirklichen Welt durchaus politische Systeme existieren, die nicht demokratisch sind und denen man dennoch nicht einfach die Legitimität absprechen kann – ein für Schülerinnen und Schüler immer wieder schwer zu denkender Gedanke.

Die Vorbereitung des Unterrichts

aber auch nur relativ. Nur *eine* Form von Gleichheit anzusetzen, wäre ungerecht, da nur Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln ist. In der Politie werden die vielen Armen und die wenigen Reichen überhaupt erst politikfähig gemacht. Sie werden durch die institutionellen Arrangements der Politie geradezu zur Kooperation gezwungen. Die Politie verhindert damit, daß die Stadt sich in Arm und Reich spaltet und damit vom Klassengegensatz zerrissen wird.

Aristoteles gebraucht das Wort „Mischverfassung“ nicht. Aber seine Politie ist eindeutig eine Mischverfassung. Sie besitzt die für diesen Verfassungstypus üblichen Vorteile: von der Berücksichtigung der verschiedenen Schichten und Klassen über die Teilung der Macht und den Zwang zur Mäßigung bis zur daraus entstehenden Stabilität. ... Gemischt werden Kriterien und Institutionen der Oligarchie und der Demokratie, z. B. Los und Wahl, Schätzung und freie Geburt. Die Ämter müssen fair auf beide Klassen verteilt werden. Die Politie institutionalisiert eine Teilung und Verteilung der Macht. ...

In einer Mentalitätstudie zeigt Aristoteles, wie Reiche und Arme in gleicher Weise unfähig für eine vernünftige Politik sind. Beide Klassen schweben in der Gefahr, dem Logos nicht folgen zu können. Die Reichen „werden übermütig und schlecht im Großen, diese (die Armen; H.O.) böseartig und schlecht im Kleinen“. Die Reichen seien unfähig, „sich regieren zu lassen“; das zeige sich schon in der Schule. Die Armen verstünden es „nicht zu regieren“. Sind die einen zu „hochmütig“, sind die anderen zu „unterwürfig“. An die Stelle der Bürgerfreundschaft treten „Neid“ und „Verachtung“. Tritt dies ein, hat die politische Gemeinschaft ... keine Grundlage mehr.

Aristoteles empfiehlt als soziale Basis der Politie den Mittelstand, den er nicht nur als eine soziale Mitte, sondern – in Anknüpfung an die Mesotes-Lehre – auch als eine ethisch qualifizierte Mitte auszuzeichnen versucht. So wie der mittlere Besitz der beste Weg zum Glück sei, so sei die Politie der beste Weg zum Glück der Stadt. Der Mittelstand sei frei von Pleonexie, vom Mehrhabenwollen. Er sei frei von der Ämtersucht der Reichen und von der Ämterflucht der Armen. Er biete die beste Grundlage für eine gemäßigte Verfassung, in der die abwechselnde Regierung praktiziert werden kann.

Mit Mitte und Maß entspricht die Politie so recht dem Gang der griechischen Geschichte seit Solon, der ein Gang in die Mitte gewesen war. Sie harmoniert mit der Neigung der griechischen Kultur zum Maß und zur Vermeidung der Extreme. Daß Aristoteles diese Verfassung so hoch schätzt, kann nicht verwundern. Zu allen ihren Vorzügen kommt hinzu, daß sie aufgrund ihrer Gleichheit eine gute Grundlage für die Bürgerfreundschaft bietet. Und schließlich ist, was Aristoteles besonders schätzt, diese Verfassung „frei von Aufruhr“. (Ottmann 2001b: 199f; ohne die Belegstellen; HL)

Die Politie nimmt als Kombination von Aristokratie und Demokratie – hier als die positiven Gegensätze zu Oligarchie und Ochlokratie gedacht – die Vorteile dieser beiden Verfassungsformen (Kompetenz und breite Beteiligung) auf. Ihre entscheidende soziale Basis ist die konservative „Mitte“, die weder zu riskanten politischen Operationen neigt wie die Reichen noch zur Unüberlegtheit wie die Armen; man könnte sagen, der Mittelstand müsse die Verfassung tragen, denn er hat am meisten zu verlieren. Dieser soziale Ausgleich wird von einem fair ausgetüftelten Institutionensystem getragen, das die verschiedenen sozialen Gruppen daran hindert, sich mit Hilfe von Tricks unredliche Vorteile zu verschaffen. Zu diesen Institutionen gehören eine Volksversammlung, die ausführenden Organe und die Gerichte; die Fragen, wer welche Institutionen wählen darf, wer in welche Wahlämter gewählt werden darf und bei welchen Ämtern gelost werden muss, müssen entschieden werden wie die Fragen nach Privilegien, Diäten, Teilnahmepflichten und Strafen.

Die Vorbereitung des Unterrichts

2.1.2.4.3 Exkurs: Antike und moderne Demokratie – zu Giovanni Sartori

Die moderne westliche Demokratie und die griechische Demokratie haben möglicherweise nur den Namen gemein, wie leicht kann der Graben der Geschichte übersprungen werden? Für eine Unterrichtseinheit über das Verfassungsdenken der Griechen, die einem vertieften Verständnis der modernen Demokratie dienen soll, ist deshalb eine Prüfung von Zusammenhang und Unterschied erforderlich. Es ist sinnvoll, diese Frage mit einem Autor zu diskutieren, der den Gegensatz hervorhebt. Sartori betont am Anfang seines weltweit gelesenen Buches „Demokratiethorie“¹ den Gegensatz: Von den Griechen ist nichts zu lernen! Hätte er Recht, gälte das auch für den Politikunterricht, insbesondere für einen, der sich der Kulturauthentizität verpflichtet weiß.

Als das Wort „demokratia“ geprägt wurde, handelte es sich um den demos einer griechischen polis, eine kleine eng verbundene Gemeinschaft, die hier und jetzt als kollektives Entscheidungsgremien fungierte. Doch je größer das Gemeinwesen, desto weniger kann man unter dem Volk eine konkrete Gemeinschaft verstehen, desto mehr nur eine juristische Fiktion oder jedenfalls ein sehr abstraktes Konstrukt. Wir leben in keiner polis mehr, sondern in deren gerader Negation in den Augen der Griechen – der megapolis, der politischen Stadt, die über alle menschlichen Maße hinausgewachsen ist. (Sartori 1997: 34)

Die einzelnen Mitglieder des „Volkes“ kennen sich nicht mehr, sie sind „Massenmenschen“. Sartori referiert die Beschreibung durch Ortega y Gasset:

Sein Portrait des neuen Menschen – der zum ersten Mal in der Geschichte alles als selbstverständlich nimmt; der Vergünstigungen in Anspruch nimmt, ohne sich mit den Verhältnissen solidarisch zu fühlen, die diese Vergünstigungen ermöglichen; der sich um seine Verantwortung drückt, der sich wie ein verwöhntes Kind verhält, wie ein undankbarer und unwürdiger Erbe – bleibt trotz seines entlarvenden Gestus eine scharfe und höchst kenntnisreiche Diagnose. (Sartori 1997: 36)

Dieser Massenmensch ist kein politischer Mensch im Sinne der griechischen Polis. Demokratie kann folglich nicht Volksherrschaft, noch nicht einmal Mehrheitsherrschaft sein. Sartori verwendet deshalb eine sehr zurückhaltende Definition:

Demokratie, so habe ich bis jetzt behauptet, ist nicht einfach Volksmacht. Jetzt möchte ich behaupten, daß Demokratie auch nicht einfach Mehrheitsherrschaft ist. Vielmehr ist „Mehrheitsherrschaft“ nur eine Abkürzung für *beschränkte* Mehrheitsherrschaft, die Minderheitsrechte respektiert. (Sartori 1997: 40)

So weit, so wenig nachvollziehbar. Bis jetzt jedenfalls. Sartori konstruiert eine vergangene Idylle, die leider nicht mehr zurückgeholt werden kann. Er vergleicht ein vermutetes Selbstbild der griechischen Demokratie mit einem Bild von einer Gegenwart, das er als real bestimmt; ein merkwürdiges Verfahren.

So fällt er hinter die Erkenntnisse zurück, die die Griechen über ihren demos real schon hatten. Das Volk der Polis konnte der Hybris verfallen und wie ein verantwortungsloses verwöhntes Kind alles haben wollen, ohne sich um die Folgen zu scheren. Herodot, Platon und Aristoteles sahen genau darin das Problem der Demokratie. Und Aristoteles plädierte für

¹ Die „Demokratiethorie“ von Sartori [1987] 1997 ist in viele Sprachen übersetzt worden und gilt weltweit als Standardwerk der Politikwissenschaft.

Die Vorbereitung des Unterrichts

eine Ordnung, die er mal Demokratie, mal Politie nannte, in der alle Bürger beteiligt sind, die die Rechte der reichen Minderheiten respektiert und in der die Mittelschichten eine führende Rolle einnehmen. Sie sollte weder unmittelbare Volksherrschaft noch unbeschränkte Mehrheitsherrschaft sein. Aristoteles sah die griechische Polis, so scheint es, als Massengesellschaft wie Sartori.

Im Abschnitt über die griechische Demokratie des Hauptteiles seines Buches formuliert Sartori apodiktisch:

Daher können uns die antiken Demokratien überhaupt nichts über den Aufbau eines demokratischen Staates und das Funktionieren eines demokratischen Systems lehren, das nicht nur die kleine Stadt, sondern ein großes Gebiet mit einer riesigen Bevölkerung umfaßt. Und das ist noch nicht alles. Der Unterschied zwischen den antiken und den modernen Demokratien ist nicht nur einer der geographischen und demographischen Größenordnungen, sondern auch einer der Ziele und Werte. (Sartori 1997: 275)

Es folgt eine Diskussion der historisch-realen griechischen Demokratie. Die Demokratie nach Aristoteles beschreibt Sartori nur in ihrer negativen Form, als Herrschaft der Armen, die die Polis zugrunderichtet.

Die antike Demokratie dürfte also zum Untergang im Klassenkampf zwischen Reich und Arm verurteilt gewesen sein, weil sie ein politisches Wesen auf Kosten des homo oeconomicus schuf. Daraus dürfte sich ergeben, daß indirekte Regierungssysteme Vorteile haben, die wir viel zu leicht unterschätzen. ...

Wenn wir also sagen, es gebe zwei Arten der Demokratie, die eine mit direkter Machtausübung und die andere mit Kontrolle und Beschränkung der Macht, so sprechen wir nicht von gegeneinander austauschbaren Systemen, sondern von der modernen großmaßstäblichen Lösung eines in der Antike ungelösten Problems. (Sartori 1997: 278 und 280)

Es ist sehr merkwürdig, dass Sartori die Lösung des Problems, die Aristoteles gefunden hat, in diesem Abschnitt seines Buches nicht erwähnt. Vielleicht liegt es daran, dass diese Lösung keine griechische Realität beschreibt, sondern Entwurf und Programm geblieben ist. Aristoteles hat seine Überlegungen zu einer funktionierenden Verfassung in einer Zeit geschrieben, in der die griechische Polis unterging.

Den Klassenkampf zwischen Arm und Reich wollte Aristoteles mit einem breiten Mittelstand dämpfen, und die beste Art von Demokratie war ihm die repräsentative. Seine Untersuchung der verschiedenen Arten von Demokratie ergab:

...die beste Art von demokratischer Bevölkerung ist die ackerbauende Denn weil sie nicht viel Vermögen hat, hat sie nicht die Muße, häufig Volksversammlungen zu halten; weil sie andererseits das Nötigste hat, so ist sie auch eifrig über ihrer Arbeit und begehrt nicht nach fremden Dingen, sondern hat mehr Lust zu arbeiten, als den Staat zu verwalten und zu regieren, wo nicht etwa die Staatsämter großen Gewinn bringen. ... Und besitzt sie auch einen gewissen politischen Ehrgeiz, so befriedigt doch die Berechtigung, ihre Beamten zu wählen und zur Verantwortung zu ziehen, dieses Bedürfnis. (Aristoteles [Politik: 1318b] 1965: 212f)

Auch für die Politie strebte er die Unterscheidung, wenn nicht Trennung von Wählern und Gewählten an. In ihr muss

Die Vorbereitung des Unterrichts

... man eine zweifache Schatzung einführen ..., eine niedrigere und eine höhere, eine niedrigere, welche die Berechtigung zu den notwendigen Ämtern und eine höhere, welche die Berechtigung verleiht, zu den wichtigeren gewählt zu werden; und zwar dergestalt, daß jedem, der die betreffende Schatzung erreicht, auch die Teilnahme an den Staatsrechten zusteht, wobei man durch die Bemessung der Schatzung nur eine so große Volksmenge zulassen soll, daß die Machthaber in Gemeinschaft mit derselben das Übergewicht über die Nichtbeteiligten haben... (Aristoteles [Politik: 1320b] 1965: 219f)

Aristoteles hat also sehr wohl gesehen, dass die Regierten nicht zugleich die Regierenden sein dürfen, vielmehr die politischen Ämter in einer gewissen Entfernung vom Volk ausgeübt werden müssen. Man kann bestreiten, dass er damit schon die moderne repräsentative Demokratie vorweg genommen hat, unbestreitbar scheint mir aber, dass er das Problem, auf das die repräsentative Demokratie antwortet, erkannt hat und schon in die Richtung dieser modernen Problemlösung gewiesen hat. Sartori mag also damit Recht haben, dass die antike Demokratie an ihren inneren Konstruktionsfehlern gescheitert ist¹; aber diese Fehler hat Aristoteles nicht nur erkannt, wie auch Sartori bemerkt, sondern zugleich soweit „gelöst“, wie ein Theoretiker sie eben lösen kann². Höffe ist deshalb gegen Sartori zuzustimmen:

Die Frage, inwieweit sich der Bürgerstaat bzw. die Mischverfassung mit der Demokratie im heutigen Sinn verträgt, entscheidet sich am Begriff der Demokratie. Die der modernen Demokratie zugrundeliegende Frage nach der Legitimation von Herrschaft stellt sich Aristoteles zwar nicht. Er verwirft aber – teils ausdrücklich, teils stillschweigend – die zur heutigen Demokratie alternativen Legitimationsformen: daß alle Gewalt von Gott ausgeht oder von einer überlegenen Macht oder von entsprechender Geburt. Da die Mischverfassung überdies aufs Wohl aller Betroffenen, aufs Gemeinwohl, verpflichtet ist, und da bei ihr die wichtigsten Entscheidungen von der ekklesia, der Volksversammlung, getroffen werden, kann sie von ihrer Legitimationsgrundlage her als auch im heutigen Sinn (als) weitgehend demokratisch gelten. Im übrigen räumt Aristoteles ein, daß, „was wir heute Politie (bzw. Republik) nennen, früher Demokratie hieß“ Das republikanische Denken nimmt also – das dürfen wir nicht vergessen – seinen Ursprung weder in der amerikanischen noch in der französischen Revolution, auch nicht erst im republikanischen Rom, sondern schon in Athen; und hier ist dessen wichtigster Theoretiker Aristoteles. (Höffe 1999: 279)

Wenn Sartori bemängelt, die antike Demokratie habe das Problem der Kontrolle nicht zufriedenstellend gelöst, dann mag er realhistorisch Recht haben. Aristoteles jedoch hat sich mit den politischen Ämtern, ihren Leistungen und ihren Gefährdungen beschäftigt. An der Verfassung Spartas kritisiert er³ die Bestechlichkeit der mächtigen Ephoren, denn die Ephoren kamen aus den armen Bevölkerungsgruppen. Selbst die Könige Spartas, die nur Feldherren auf Lebenszeit waren, mussten sich diesen unzuverlässigen Leuten unterwerfen. Auch der Rat der Alten, die Geronten, ist von ungebildeten und habsüchtigen Leuten durchsetzt. In ähnlicher Weise untersucht Aristoteles die Verfassungen Kretas und Karthagos. Hier ist aber doch der Unterschied zur Moderne zu betonen: Sie verlangt einen Staat, in dem die Gewalten

-
- 1 Nach Ottmann 2001b: 62 war dagegen der Aufbau der Ämter und der Kompetenzen in Athen dagegen ein „Meisterwerk“, ein „schöner Bau“ der „Rechte der Bürger“ und der „Kontrolle der Ämter“. Wer hier realhistorisch Recht hat, kann dahingestellt bleiben, denn für den Unterricht, seine Begründung und seine Durchführung geht es um die Entwicklung einer Idee.
 - 2 Besonders bemerkenswert sind die Überlegungen von Aristoteles zur repräsentativen Demokratie in Flächenstaaten, s. S. 462. Aber Sartori scheint sie nicht zur Kenntnis genommen zu haben.
 - 3 Aristoteles [Politik1270b] 1965: 67

Die Vorbereitung des Unterrichts

sich in einem Verhältnis von Kontrolle und Zusammenarbeit befinden, um die Freiheit des Einzelnen zu schützen. Die Gewaltenteilung ist liberal. Diesen modernen Freiheitsbegriff kannten die Griechen nicht¹. Aristoteles ging es, sagt man es einfach, um die Verhinderung von Korruption; die Tüchtigsten sollen regieren. Das sind durchaus unterschiedliche Motive. Hier schreibt Sartori zutreffend:

Die Griechen wußten sehr gut, daß sie, wollten sie nicht tyrannisch regiert werden, sich von Gesetzen regieren lassen mußten. Doch ihre Vorstellung vom Gesetz schwankte zwischen den Extremen des heiligen Gesetzes, das zu starr und unveränderlich war, und des konventionellen Gesetzes, das zu unbestimmt und wandelbar war. ... die Griechen konnten nicht an der goldenen Mitte zwischen Unbeweglichkeit und Wandel haltmachen. Sobald die Gesetze ihre Heiligkeit verloren hatten, wurde die Volkssouveränität über das Gesetz gestellt und dadurch die Regierung durch Gesetze wieder mit der durch Menschen vereinigt und vermengt. Der Grund dafür liegt darin, daß die rechtliche (gemeint ist: die moderne; HL) Auffassung die Ablehnung der griechischen *eleutheria* voraussetzt – einer Freiheit, die so weit geht, daß alles Gesetz ist, was dem Volk gefällt. Betrachtet man das griechische System von unseren heutigen Erfahrungen aus, so erkennt man, daß dieser Vorstellung von Recht die der *Begrenzung* fehlte – eine, wie sich später herausstellte, davon untrennbare Vorstellung.

Die dritte rechtliche Lösung des Problems der politischen Freiheit ist die des Liberalismus – der sich in der englischen Verfassungspraxis entwickelte, seine erfolgreichste schriftliche Formulierung in der Verfassung der Vereinigten Staaten fand und in der Theorie des *konstitutionellen Garantismus* und in diesem Sinne des Rechtsstaates entwickelte. ... Er erfand abe den Weg zur Institutionalisierung eines Ausgleichs zwischen der Regierung durch Menschen und der Regierung durch Gesetze.

Einerseits entscheidet sich die konstitutionelle Lösung für die Regierung durch Gesetzgeber, aber mit zwei Einschränkungen: Einmal wird die Gesetzgebung durch einen streng vorgeschriebenen Weg kontrolliert; zum anderen wird der Bereich der Gesetzgebung durch ein höheres Recht eingeschränkt, so daß in die grundlegenden Freiheitsrechte der Bürger nicht eingegriffen werden kann. Andererseits achtet die konstitutionelle Lösung auch darauf, daß die Herrschaft des Rechts im System aufrechterhalten bleibt. (Sartori 1997: 301)

Aber auch dazu gibt es schon Überlegungen von Aristoteles, die Höffe zusammenfasst:

Nicht zuletzt setzt sich Aristoteles gegen die traditionelle Auffassung ab, in einer guten Polis herrsche zwischen der Rechtschaffenheit der Bürger und den Gesetzen der Polis eine vollkommene Entsprechung. Er relativiert nämlich die gesetzliche Gerechtigkeit durch eine zweite Art, die Gerechtigkeit als besonderen Teil (*en merei aretê*). Sie, die *iustitia particularis*, befasst sich mit den äußeren Gütern, die im Rahmen des politischen Lebens das Gewicht von Vorbedingungen haben. Aristoteles bezeichnet sie als „soziale Grundgüter“ (Rawls) – freilich ohne ihre Umverteilung zu fordern – Ämter und Würden (Ehre: *timê*), Einkommen bzw. Geld (*nomisma*) und Gesundheit bzw. Sicherheit (*sôtêria*). (Höffe 1999: 237; ohne die Belegstellen; HL)

Das ist viel, reicht für gegenwärtige Ansprüche an eine moderne Verfassung jedoch nicht aus. Genauso wenig hilfreich und unbefriedigend zugleich ist seine Unterscheidung von Na-

¹ Auch wenn Höffe 1999: 267 den liberalen Freiheitsbegriff in verschiedene Dimensionen zerlegt und zeigt, dass es all diese Dimensionen bei Aristoteles schon gibt, so ist das moderne Verständnis von Freiheit vom griechischen doch durch seine Stoßrichtung unterschieden.

Die Vorbereitung des Unterrichts

turrecht und positivem Recht, denn er kennt keinen Konflikt zwischen beiden. Damit fehlt dem Naturrecht jene kritische Funktion, für die es in heutigen juristischen Diskussionen steht.

Dennoch: Überschaute man die Leistung nicht unbedingt *der* Griechen, sondern von Aristoteles – mit einem Blick, für den man bei Sartori nicht üben kann –, so ist seine Leistung geradezu riesig zu nennen. Er hat wesentliche Elemente der Demokratie, wie wir sie kennen, aus der Analyse der politischen Systeme seiner Zeit, in genialer Weise vorweg genommen. Das betrifft erst einmal seine Überlegungen über das Verhältnis von Sozialstruktur und politischem System, zum zweiten seine Analysen über das Verhältnis von Regierenden und Regierten.

Von einer anderen Seite her, aber mit gleichem Ergebnis, argumentiert Ingo Juchler mit Dolf Sternberger und Hannah Arendt:

Sternberger hatte in seinem zum Verfassungstag am 23. Mai 1979 erschienenen Artikel dezidiert die Bedeutung des Staates für die Verwirklichung der im Grundgesetz festgelegten freiheitlichen Rechte hervorgehoben und in diesem Zusammenhang erklärt: „Überhaupt sollen wir uns nicht scheuen, das Wort ‚Staat‘ zu gebrauchen.“ Dabei hat nach dem Verständnis Sternbergers der moderne Verfassungsstaat aristotelische Wurzeln. So seien dem modernen Verfassungsstaat und dem Staat des Aristoteles die „Gesetzlichkeit, der Pluralismus und die Gleichheit in der Freiheit, das heißt: die Bürgerlichkeit gemeinsam. Der letztgenannte Aspekt ist für Sternbergers Auffassung des Bürgers von zentraler Bedeutung, und er greift hier auf die in der athenischen Demokratie entwickelte Unterscheidung von *pólis* und *oikos* zurück - „Die Unterscheidung zwischen Haus und Staat als zwischen Herrschaft und Freiheit ist vielleicht die bedeutendste, eingreifendste, die Aristoteles getroffen hat(...)“. Diese kardinale Differenzierung der beiden Sphären *pólis* und *oikos* teilt Sternberger mit Hannah Arendt. Diese war in ihrer 1958 erschienenen Arbeit *The Human Condition* in diesem Kontext zu dem Schluss gelangt: „Die Polis unterschied sich vom Haushaltsbereich dadurch, dass es in ihr nur Gleiche gab, während die Haushaltsordnung auf Ungleichheit geradezu beruhte. (Juchler 2005: 95f)

Die Gedanken von Aristoteles über eine gute Verfassung können im Politikunterricht als ein Entwurf des Anfangs des demokratischen Denkens, wie wir es kennen, unterrichtet werden, weil in diesem Entwurf einige Probleme grundlegend gelöst sind und bei anderen Problemen die Lösung vorbereitet wird. In einem Curriculum für den Politikunterricht müssen aber weitere Themen folgen, die sich mit der liberalen politischen Freiheit und den konkreten Verfassungen, die heute gelten, beschäftigen. Solche Themen können in meinem Unterrichtsentwurf in die Rahmenhandlung des Lehrstücks hineingelegt werden.

2.1.2.4.4 Doxastische Methode und Aktfolge des Lehrstücks

Zurück zu Aristoteles selbst. Es lag nahe, die Abfolgen der Schritte der doxastischen Methode auf das Lehrstück selbst anzuwenden. Damit wird sie zur Progressionsmethode des Unterrichts. Sie ist nicht nur Erkenntnismethode, sie hat auch einen dramaturgischen Gehalt. Sie führt von der Exposition eines Problems in ein sich vertiefendes, oft auch erkenntnishaltiges Suchen von Erklärungen und Lösungen, das in den gefundenen Fehlern und ihren erkannten Gründen schon die Möglichkeiten zu ihrem Verständnis und zu ihrer Ent-

Die Vorbereitung des Unterrichts

scheidung bereit stellt. Würde man den selben Vorgang mit den sonst in der Lehrkustdidaktik üblichen Begriffen beschreiben, könnte er so lauten: Das Lehrstück führt von der Exposition eines Problems in eine sich vertiefende Krise seiner Erklärung und Lösung, die aber schon in der Krise selbst die Möglichkeiten zu ihrem Verständnis und zu ihrer Entscheidung bereit stellt. Es gibt nur einen kleinen Unterschied: In der doxastischen Methode geht es um irrtumsreiches Suchen, aus dem die Erkenntnis hervorgeht, die dramaturgische Begrifflichkeit fasst den Umschlag tiefer, nämlich als Krise. In beiden Fällen wird eine genetische Schwelle überwunden. (Dazu mehr s. S. 427ff.)

	Die doxastische Methode (nach Höffe)	Der (innere) Verlauf der Unterrichtseinheit	Das Material
1	Einen genauen Blick auf das Phänomen werfen.	Mit der eigenen Gründungserfahrung und mit Herodot: Alle Verfassungen sind instabil, denn die Inhaber politischer Ämter denken letztlich nur an sich selbst.	Die Verfassungsdebatte bei Herodot
2	Die Schwierigkeiten, das Phänomen zu verstehen, durcharbeiten.	Mit Platon: Für alle Verfassungen kann gezeigt werden, warum sie entstehen und warum sie scheitern. Beim Nachvollzug dieser Gedanken kann aber auch erkannt werden, welche Vorrichtungen geeignet sein können, diesen Verfallsprozess zu verhindern.	Platons Kritik an den verschiedenen Staatsformen und seine Lehre vom richtigen Staatsaufbau
3	Die zur Erklärung oder Einordnung oder Bewertung bekannten Auffassungen anderer betrachten, und daraus die eigene Auffassung in Abwägung des Phänomens und der Auffassungen anderer vortragen.	Diese können dann mit Aristoteles in ein System einer stabilen Verfassung zusammengesetzt werden.	Aristoteles' Kritik an Platon und seine Auffassung vom Mischsystem als dem besten System

Tabelle 18 Die doxastische Methode

Mit Herodot werden die Verfassungsformen, ihre Leistungen und ihre Krisen und deren Ursachen erkannt, mit Platon werden diese Erkenntnisse vertieft und darin wird die Lösung vorbereitet, die dann mit Aristoteles gefunden wird. Damit hat dieser Unterricht dann zwar immer wieder sokratische Züge, wenn die Probleme und ihre möglichen Ursachen im Unterricht durchgearbeitet werden, in seiner grundlegenden Figur ist er jedoch aristotelisch.

Ich denke, in diesem Dreischritt Herodot – Platon – Aristoteles ist alles vorhanden, was den Schülerinnen und Schülern zu einem wesentlichen Zweig des europäischen politischen Denkens zu geben ist. Es fehlt allerdings noch der aktuelle Bezug dieser griechischen Diskussion, den jeder Politikunterricht haben muss: Was lernt man für einen konkreten Fall aus der Gegenwart aus dieser antiken Diskussion? Das kann an dem gegenwärtigen Verfassungsentwurf zur EU erprobt werden.

Die Vorbereitung des Unterrichts

Diese Aktfolge scheint mir auch den Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler, wie ich sie im Unterricht mehrfach erlebt habe, angemessen. Sie sahen hier Politik vor allem unter dem Muster „Egoismus versus Funktionstüchtigkeit“, aber auch unter dem Muster „legitimes Eigeninteresse versus hemmungsloser Egoismus“. Die Ambivalenz des Eigeninteresse ist daher ebenso zu thematisieren wie das Eigeninteresse der Herrschenden selbst. Die – durchaus gefährdete – polity-politische Antwort auf diese Deutung ist das System der Institutionen, die Balance von gewichtiger Herrschaft und gegenwichtiger Kontrolle.

Im Unterricht muss es zu der Frage kommen, wie mittels geschickter Einrichtung und Anordnung der Institutionen die Krise der Demokratie verhindert werden kann.

Mit Hilligen (vg. S. 100) habe ich diesen Unterricht zunächst so aufgebaut:

Akt	Inhalt und Handlung	Artikulationschema (Hilligen)
1. Ein Putsch (ähnlich wie Herodot)	Simulation des Putsches, Konfliktanalyse	Problemhaltige Situation, Simulation politikgeschichtlicher Entdeckungen und Erfindungen, existentieller Bezug für Schüler
2. Herodot, der Lehrstück- Historiker	Staatsformen, ihre Leistungen und ihre Krisen, Beginn von Verhandlungen	Erfassung des Problems: innere Logik und Widersprüchlichkeit, die Einbindung des Einzelnen, Erkundung von Wegen zu seiner Lösung (1. Hypothesenbildung)
3. Platon, der politische Soziologe	Ein Ratgeber: Kritik der Oligarchie und der Demokratie, weitere Verhandlungen	Das weitere praktische und theoretische Umfeld des Problems: mögliche und auch unmögliche Lösungsmöglichkeiten, Fundus praktisch brauchbarer und theoretisch begründbarer Lösungsfragmente, vielleicht gar Lösungsmöglichkeiten.
4. Platon, der politische Philosoph	Ein Ratgeber: der Philosophenkönig, Kontroverse mit der Lerngruppe, Neuorientierung in den Denk- und Lösungswegen	Eine klassische Problemlösung wird geprüft, eine eigene Problemlösung muss entstehen. Sie wird aus dem bislang Kennengelernten und dem bislang Durchdachten konstruiert und entschieden. (2. Hypothesenbildung)
5. Aristoteles, der Politikwissenschaftler	Ein Ratgeber: das gemischte politische System und Entwürfe von Prinzipien einer Verfassung	Kann das Gemeinwesen, kann der Einzelne damit leben? Ist es in diesen beiden Hinsichten unter den Gesichtspunkten von „Überleben“ und „gutem Leben“ optimal?

Tabelle 19 Mögliche Aktfolge des Lehrstücks „Auf der Suche nach der besten Verfassung“
(Grundlage: Hilligen)

Eine solche Konstruktion scheint mir den Vorteil zu haben, polity-Unterricht mit der Selbst-Perspektive des Schülers verbinden zu können. Die äußere Dramaturgie schafft eine innere Dramaturgie beim Schüler:

1. Wie Sorge ich dafür, dass ich meinen Interessen nachgehen kann und dabei kein egoistisch schlechtes Gewissen haben muss, weil meine Interessen von den anderen

Die Vorbereitung des Unterrichts

als berechtigt anerkannt werden?

2. Wie soll das Gemeinwesen aussehen, in dem ich eben dies tun kann?

2.1.2.4.5 Doxastische Methode und kategoriale politische Bildung

Wie kann in solch einem Unterricht kategoriale Bildung geschehen? Kategoriale Bildung als – wie die Kurzformel lautet – doppelte Erschließung von Selbst und Welt ist erst Bildungs-Prozess, dann Bildungs-Resultat; die doxastische Methode strukturiert im Fall der Verfassungsordnung zunächst einen Erkenntnis-Prozess des Philosophen, dem – hoffentlich – ein Entscheidungsprozess von politischen Akteuren folgt. In einem kulturauthentischen Unterricht, der sich seine Methode beim Gegenstand abschaut, strukturiert sie dann einen Lehr-Lern-Prozess, in dem ein Entscheidungsprozess als Bildungsprozess und ein (vorläufiges, weil bloß schulisches) Bildungsergebnis enthalten ist.

Die doxastische Methode ist nicht stufenlos voranschreitend, sie führt vielmehr den Erkenntnisvorgang in Wendungen durch den Gegenstand und die zu ihm schon geäußerten Auffassungen, dabei Kenntnisse und Erkenntnisse gewinnend. Weil Einsichten darin bestehen, dass nur noch bestimmte Verhaltensweisen als möglich angesehen werden, während andere als unbewährt ausscheiden (s. S. 36), ist die doxastische Methode ein Weg, Einsichten zu gewinnen.

So kann auf diesem Weg ein Begriffskonzept, den Gegenstand betreffend, gewonnen werden und, warum nicht, auch ein „Einsichten“-Konzept.

Ich versuche deshalb eine Reformulierung der vorgesehenen Aktfolge des Lehrstücks als Schrittfolge der doxastischen Methode mit den Begriffen von „Kenntnis, Erkenntnis und Einsicht“ in der Hoffnung, es ließe sich so ein kategorialer Lehr-Lern-Zusammenhang zeigen. Welche Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten lassen sich mit diesem griechischen Dreischritt gewinnen?

1. Herodot: Verschiedene Verfassungsformen.

- a) *Kenntnis zentraler Begriffe* (Monarchie, Oligarchie, Demokratie) und *Einsicht in notwendige Staatsfunktionen*.
- b) *Kenntnis von Gefährdungen* guter Verfassungsformen und *Einsicht in ihre allgemeinen-menschlichen Grundlagen*.

2. Platon: Die Schüler *erkennen Gefährdungen von Demokratie*:

- a) *Das Verhältnis von Egoismus und Gemeinwohl*.
- b) Sie werden in Platons (falscher) Alternative *mit populären Kritikmustern konfrontiert*: Der Staat muss - mit besonderem Wissen ausgestattet - alles vorhersehen können. Politik muss von Fachleuten gemacht werden können.
- c) Sie gewinnen die *Einsichten, dass es um eine „besser funktionierende Demokratie“ gehen muss*, die Kosten für eine Staat, der alles weiß und eine Politik, die

Die Vorbereitung des Unterrichts

alles kann, sind zu hoch. Gerade ihr eigenes Problem „Wie bringe ich meine Interessen zu Geltung?“ hilft ihnen, die Gefahren dieser Alternativen zu erkennen und abzuwehren.

3. Aristoteles:

- a) Der Zusammenhang von politischem System und sozialer Schichtung: Es entsteht die *Erkenntnis vieler sozialer Interessen und ihres unterschiedlichen Einflusses* in der Politik und die *Einsicht, dass ein stabiles politisches System den Interessen die Möglichkeit geben muss, sich auszudrücken und Berücksichtigung zu finden*.
- b) Die Institutionen in ihrem adäquaten Zuschnitt: Es entsteht die *Erkenntnis eines sinnhaften Zusammenspiels dieser Institutionen* und die *Einsicht, dass die Institutionen eines menschenwürdigen Staates sowohl bestimmten grundlegenden Regeln gemäß gebildet werden müssen* als auch in ihren Einzelheiten sehr unterschiedlich gestaltet werden können.

Sollte sich diese Schrittfolge im Unterricht bewähren, dann wäre die Bewegung des Erkennens, wie Aristoteles sie beschreibt, zugleich eine Bewegung des Lehr-Lern-Prozesses, wie er in einer Schule stattfinden kann; die Lehrkustdidaktik könnte sich dann nicht mehr nur auf eine dramaturgische Tradition stützen, wie sie Gottfried Hausmann beschrieben hat, sie könnte zusätzlich aus der Geschichte des Nachdenkens über den Prozess des Nachdenkens und des Entscheidens Anregungen holen¹.

2.1.2.5 Nachfolger: Polybios und Cicero und auch Schleiermacher

Das politikphilosophische Denken der Griechen kann nur dann legitim in den gegenwärtigen Politikunterricht hineingeholt werden, wenn es hilft, gegenwärtige Herausforderungen besser zu verstehen und zu entscheiden. Lehrkustdidaktisch wäre es sinnvoll, wenn es dafür schon vergangenheitsbedeutsame Vorbilder gäbe. Dieses Vorbilder gibt es:

1. Polybios und Cicero haben mit ihm die Eigenart der römischen Republik zu verstehen versucht,
2. Schleiermacher hat mit ihm nach den Befreiungskriegen die Forderung nach einer konstitutionellen Monarchie in Preußen begründet. (Schleiermacher wird in einem späteren Abschnitt ausführlich behandelt werden, geht doch seine Bedeutung für eine Lehrkustdidaktik der Sozialwissenschaft weit darüber hinaus, ihr eine Vorlage für ein Lehrstück geschrieben zu haben; s. S. 444.)

¹ Das Buch von Copei „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ ist ein Ansatz zu einer Didaktik als Epistemologie des Unterrichts – wie Hausmanns „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“. Copei zeigt im ersten Teil an Beispielen den intellektuellen und künstlerischen Schaffensprozess, um daraus im zweiten Teil pädagogische Folgerungen zu ziehen. Den ersten Teil habe ich noch nirgends zitiert gefunden; wer aber nur den zweiten Teil zitiert, verfehlt den Zugriff dieses Buches auf seinen Gegenstand. (Allerdings scheint mir Copeis Buch nicht vollständig gelungen, s. S. 291.) Eine Vertiefung der lehrkustdidaktischen Theorie müsste Schulzes Rückgriff auf die Theorie des Dramas nach Hausmann um einen Rückgriff auf eine Theorie des Erkenntnisvorganges und des künstlerischen Schaffens erweitern. Vorher wäre ein Durchgang durch die Theoriegeschichte des Erkennens und Schaffens mit Blick auf den Unterricht zu schreiben.

Die Vorbereitung des Unterrichts

Polybios, bedeutender achäischer Politiker, wurde nach der Eroberung Griechenlands (Niederlage Makedoniens gegen die Römer in der Schlacht bei Pydna 168 v.Chr.) als Geisel nach Rom verschleppt. Dort wurde er im Haus der Scipionen, der Sieger über Karthago, aufgenommen. In den „Historien“ versucht Polybios die Frage zu klären, warum Rom im Unterschied zu den anderen Staaten der damaligen Zeit der Aufstieg gelang. Er beschrieb die römische Verfassung mit der auf Herodot zurückweisenden griechische Lehre von den Verfassungsformen, den Analysen Platons in Bezug auf die Krisen der reinen Verfassungsformen und Aristoteles Gedanken von den Vorzügen der Mischverfassung.

Es gab also drei Grundbestandteile, die im Staat beherrschend waren. ... So gleichmäßig und angemessen war alles im einzelnen angeordnet und durch diese drei Teile geregelt, dass niemand, auch keiner von den Einheimischen, hätte sicher sagen können, ob das Staatswesen insgesamt eine Aristokratie oder eine Demokratie oder ein Königtum darstelle. Und so musste es jedem Beobachter ergehen. Wenn man nämlich auf die Befugnis der Konsuln blickte, schien das Staatswesen ganz und gar ein Königtum zu sein; wenn man aber die Macht des Senats ins Auge fasste, schien es wiederum eine Aristokratie zu sein, und wenn man auf die Befugnis des Volkes schaute, war es offensichtlich eine Demokratie. (Polybios [Historien IV, 11, 11-12] 1973: 21)

Cicero hat diesen Gedanken in seiner Verteidigung der Republik „de re publica“ aufgegriffen. Er lässt Scipio sagen:

Unter diesen Umständen hat nach meiner Ansicht von den drei erstgenannten Verfassungsarten die monarchische bei weitem den Vorzug. Aber vor die monarchische selbst wird noch die zu stellen sein, die eine gleichmäßige Mischung aus den drei besten Staatsformen darstellt. Drei Voraussetzungen sind dabei zu erfüllen: erstens, es muss in dem Staatswesen eine gewisse monarchische Spitze vorhanden sein, ferner, eine zweite Kraft muss der Einfluss darstellen, der der politischen Führungsschicht zugemessen und zugewiesen ist, drittens, gewisse Aufgabengebiete müssen dem Urteil und der Willensäußerung der großen Masse des Volkes vorbehalten bleiben. Eine solche Verfassung gewährleistet einmal ein hohes Maß von Ausgeglichenheit, auf das freie Menschen auf die Dauer kaum verzichten können, zum zweiten eine Sicherheit, weil jene drei Grundformen leicht in die gegenteiligen Missformen umschlagen können, so dass aus dem König ein Gewaltherrscher, aus den Optimalen ein Parteiklüngel, aus der geordneten Demokratie ein durcheinander gewürfelter Haufe entsteht, und sodann weil selbst diese Formen oft wieder mit neuen Formen wechseln. Dies kommt in einer verbundenen und maßvoll gemischten Verfassung in der Regel nur dann vor, wenn die leitenden Männer schwere Charakterfehler aufweisen. Denn es liegt kein Anlass zu einer Umwälzung vor, wo jeder einzelne an der ihm zugehörigen Stelle festen Fuß gefasst hat und kein Abgrund sich auftut, in den er kopfüber stürzen könnte. (Cicero [Über den Staat I 45 (69)] 156: 59)

So ist die römische Republik beschaffen.

Bezogen Polybios und Cicero das griechische Denken auf Rom, um zu zeigen, dass der Erfolg Roms einem intuitiven Verständnis der Aufgaben einer Verfassung entsprungen ist, das dem Verständnis gleichkam, dass die Griechen entwickelt hatten, Rom folglich legitimer Erbe Griechenlands ist, so können wir versuchen, es auf die Gegenwart zu beziehen. Dieses Vorbild allein rechtfertigt den Versuch; er ist damit die Wiederaufführung eines über 2000 Jahre

Die Vorbereitung des Unterrichts

alten Lehrstücks, das selbst wieder auf die Lehre des Aristoteles zurückgreift, die von den Inszenierungen Platons und dessen Vorbild, dem Verfassungslehrstück Herodots, bestimmt ist.

Zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts hat Schleiermacher mit dieser griechischen Argumentationsfigur eine konstitutionelle Monarchie für Preußen gefordert; dazu später mehr (S. 453ff).

2.1.3 Der Inhalt des Unterrichts (II): Ein Verfassungsvertrag für die Europa

Als ich an meinem Lehrstück über Herodot, Platon, Aristoteles und die verschiedenen Verfassungsformen arbeitete, war der Entwurf über einen Verfassungsvertrag für Europa das aktuelle verfassungspolitische Projekt. Über „Europa“ muss in Gemeinschaftskunde in der 11. Klasse unterrichtet werden; in der Regel ist das ein recht schwieriger Unterricht, denn das politische „Europa“ ist den Schülerinnen und Schülern sehr fern. Es lag nahe, den Unterricht über das sehr europäische griechische Verfassungsdenken mit dem Unterricht über das politische Europa zu verbinden, ohne jedoch das Ziel aus dem Auge zu verlieren, mit diesem Lehrstück einen Zugang auch zu anderen jeweils aktuellen verfassungspolitischen Problemen zu gewinnen.

Χρῶμεθα γὰρ πολιτεία οὐ... καὶ ὄνομα μὲν διὰ τὸ μὴ ἔς ὀλίγους ἀλλ' ἔς πλείονας οἰκεῖν δημοκρατία κέκληται·

Die Verfassung, die wir haben ... heißt Demokratie, weil der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf die Mehrheit ausgerichtet ist.

Thukydides: Der Peloponnesische Krieg II, 37

Vorwort zur Präambel des Konventsentwurfs über eine Verfassung zu Europa

Mit einem Zitat aus der Grabrede des Perikles auf die Gefallenen im Krieg gegen Sparta beginnt der Text des Entwurfes eines Vertrags über eine Verfassung für Europa¹, wie ihn der Verfassungskonvent erstellt hat. Ein Bezug zur griechischen Entwicklung wurde hergestellt.

Die politische Kultur des demokratischen Athens war – jedenfalls dem Anspruch nach – durch die Teilhabe aller an der Politik geprägt. Dies prägte ihre Institutionen. Der Konventsentwurf greift dies unter dem Stichworten der „repräsentativen“ und der „partizipativen Demokratie“² auf.

Ist das griechische Denken für Europa fundamental, dann muss sich das auch im europäischen Verfassungsdenken zeigen. In der Neuzeit wurde der Gedanke der gemischten Verfassung von Montesquieu wieder aufgenommen, angepasst an die historischen Verhältnisse. Das hatte Vorbildwirkung für alle europäischen Verfassungen, selbst in den europäischen

¹ Dieses Zitat ist leider nicht in die endgültige Entwurfsfassung des Verfassungsvertrags übernommen worden, die von den Mitgliedsstaaten der EU am 29. Oktober 2004 in Rom unterzeichnet wurde.

² Europäischer Konvent 2003: Artikel I 45 und 46.

Die Vorbereitung des Unterrichts

Diktaturen des letzten Jahrhunderts wurde das Montesquiesche Institutionenensemble dem Scheine nach wiederholt.

So gibt es in Europa ein sich fast von allein einstellendes Gefälle zu politischen Systemen, die durch Grundrechte einerseits und gemischte Institutionensysteme andererseits gekennzeichnet sind. Die Gesetzgebung wird getrennt von der Regierung und der Verwaltung, eine von der Politik mehr oder weniger unabhängige Justiz regelt die Streitigkeiten der Bürger und wacht über das Verhältnis von Staat und Bürgern. In größeren Staaten gibt es oft noch eine zweite Kammer der Gesetzgebung, die besondere regionale Interessen zum Ausdruck bringen soll. Der Entwurf zu einem Verfassungsvertrag für Europa steht unverkennbar in dieser Tradition.

Aber wie immer, wenn sich ein neues politisches System heraus bildet, müssen seine Institutionen und seine Kompetenzen insbesondere im Verhältnis zu den politischen Systemen, die es schon gibt, langsam herausgebildet werden. Sie entstehen nicht im Selbstgang, sondern vielmehr im Konflikt der an der Entstehung Beteiligten.

Die verschiedenen Stufen der europäischen Entwicklung¹ sind neben der Ausweitung ihrer Tätigkeitsbereiche durch eine Konkurrenz zwischen supranationalen und intergouvernementalen Regelungen bestimmt. Während die Säulen „Gemeinsame Sicherheits- und Außenpolitik (GASP)“ und „Polizeiliche und Justizielle Zusammenarbeit (PJZ)“ zum gegenwärtigen Zeitpunkt weiterhin durch die Zusammenarbeit der Regierungen geregelt werden sollen, sollen für die Bereiche der „Europäischen Gemeinschaft (EG)“ und Euratom supranationale Institutionen zuständig sein.

Das Institutionensystem Europas gilt – zutreffend – als kompliziert. Kompliziertheit ist jedoch keine Besonderheit des politischen Systems der EU; das politische System Deutschlands ist auch nicht einfach zu verstehen und oft nur für Experten transparent. Es ist durchaus falsch anzunehmen, es ließe sich mit Zeichnungen und ein paar Fremdwörtern leicht erklären. Kaum ein Politiklehrer dürfte auf Anhieb die Rechte des Bundesrates bei diversen Gesetzgebungsvorhaben richtig und vollständig angeben können, wie er auch die Rechte des EU-Parlaments nur grob kennen dürfte. Schülerinnen und Schüler werden mit solch einem Wissen erheblich belastet. (Sie lernen es dann sowieso nicht ordentlich, weil sie die Vergänglichkeit derartigen Wissens zutreffend einschätzen.) Und dennoch gilt das einheimische System als verständlicher als das der EU. Diese Unterscheidung leuchtet beim zweiten Nachdenken gerade nicht ein. (Das politische System der – nach heutigen Maßstäben kleinen – Stadt Athen ist auch nicht in zehn Minuten erklärt.)

Der Unterschied zum deutschen politischen System ist so groß auch wieder nicht².

1. Das EU-Parlament ist ein Parlament, auch wenn seine Befugnisse anders geschnitten sind als die des Bundestags, der Ministerrat hat etwas vom deutschen Bundesrat an sich, allerdings ist die Aufgaben- und Befugnis-Verteilung zwischen beiden Gesetzgebungskörperschaften verschieden, die Europäische Kommission ist die Regierung. Nur der Europäische Rat ist ohne Analogie, die deutsche Konferenz der Ministerpräsidenten

¹ Nach Yenal 2004: S. 22f.

² „Überdies sind die demokratiethoretischen Probleme der EU alles andere als einzigartig. Dass der institutionell gefilterte Wählerwille im Vermittlungsausschuss mit sich selbst konfrontiert wird, kennen wir aus der Praxis des deutschen Föderalismus...“ (Weißeno 2004: 116)

Die Vorbereitung des Unterrichts

wäre nicht ganz die richtige Parallele, denn beim Zusammentreffen der deutschen Ministerpräsidenten geht es nicht um die Festlegung der Hauptrichtungen der deutschen Politik.

2. Es ist für deutsche Verhältnisse auch nicht ohne Parallele, dass im Ministerrat die Stimmgewichte nicht genau nach der Bevölkerungszahl austariert sind; das ist im Bundesrat genauso. Schwieriger ist es damit, dass die Abgeordneten des Europa-Parlaments aus den kleinen Staaten deutlich weniger Stimmen für ihre Wahl brauchen als die der Abgeordneten aus den großen Mitgliedsländern.

Es scheint, als würden die europäischen Institutionen langsam, aber stetig demokratischer werden.

Die Ausdehnung der Mitbestimmungsrechte und der Kompetenzen des Parlaments ist ein wichtiger Reformschritt im Regierungssystem der EU. Die Rechte des durch Direktwahlen legitimierten Parlaments wurde seit der Einheitlichen Europäischen Akte 1986 kontinuierlich erweitert. Auch im Verfassungsentwurf des EU-Konvents Juli 2003 werden zusätzliche Parlamentsrechte vorgeschlagen. Die demokratische Legitimation der anderen EU-Organe, des Ministerrats, Gerichtshofs und der Kommission ist eine mittelbare, von den Regierungssystemen der Mitgliedsstaaten abgeleitete, eine „geliehene“ Legitimation. Die Kommission ist als „Hüterin der Verträge“ und auf Grund ihrer Exekutiv-Kontrollaufgaben, ihres Initiativrechts ein zentraler und den Integrationsprozess bewegendes Entscheidungsorgan. Sie ist auf eine Legitimation durch ihre Problemlösungsfähigkeit angewiesen. Wachsende Komplexität der Gemeinschaftsaufgaben und damit einher gehender Verlust an Effizienz und Effektivität der Arbeit der Kommission erfordern institutionelle Änderungen, die die Problemlösungsfähigkeit erhöhen. ...

Die Einstimmigkeit ist nunmehr auf wenige für die Mitgliedstaaten „sensiblen“ Gegenstände beschränkt. Diese Entwicklung wird im Verfassungsentwurf des EU-Konvents fortgesetzt. Der Regelmodus für die Entscheidungen im Ministerrat, der in neun unterschiedlichen Zusammensetzungen der Fachminister bis 75 mal im Jahr tagt, ist die qualifizierte Mehrheitsentscheidung. Das wichtige und umstrittene Problem jedoch ist, wie die qualifizierte Mehrheitsentscheidung durch die gewichteten Stimmen der Mitgliedsstaaten im Rat definiert werden soll. Auf dem Nizza-Gipfel im Dezember 2000 wurden die Stimmverteilung für die EU-27 und die Kriterien für die qualifizierte Mehrheit neu geregelt (s. Tab. I). Im Ministerrat sind demnach die vier großen Mitgliedstaaten, Deutschland Frankreich, Italien und Großbritannien mit je 29 Stimmen, Spanien und Polen mit je 27 und die weiteren Mitgliedsstaaten abgestuft bis auf Malta mit 3 Stimmen vertreten, Für die qualifizierte Mehrheit sind drei Kriterien zu erfüllen:

1. muss die Mehrheit der gewichteten Stimmen erreicht werden. Diese liegt bei 25 Mitgliedstaaten bei 72,4 Prozent der Gesamtstimmen.
2. muss die Mehrheit der Mitglieder, d. h. 13 Staaten zustimmen, und
3. muss diese Mehrheit 62 Prozent der EU-Bevölkerung repräsentieren. Auf dieser Grundlage wird es in der erweiterten Union unterschiedlichste politische Interessen- und Abstimmungscoalitionen sowie Entscheidungsblockaden geben (Lippert 2002: 17). Das Regieren in der EU wird dadurch wesentlich komplizierter, die Legitimation der Problemlösungen, die eher faule Kompromisse sein könnten, fragwürdig.

Der Vorschlag des EU-Konvents, Kriterien für die qualifizierte Mehrheit auf die einfache Staaten- und Bevölkerungsmehrheit („doppelte Mehrheit“) zu reduzieren, wird in der Regierungskonferenz im Herbst 2003 schwer durchzusetzen sein. Widerstände wurden schon angekündigt, auch von den neuen Mitgliedern, die dem Verfassungsvertrag zustimmen müssen. (Yenal 2004: 22ff)

Die Vorbereitung des Unterrichts

Der Vorschlag des Konvents für eine EU-Verfassung war auf der Konferenz der Regierungschefs im Dezember 2003 nicht durchzusetzen (vgl. S). Spanien und Polen befürchteten, auf diese Weise von den großen Staaten Europas majorisiert zu werden. Damit scheiterte diese Konferenz.

Wenn die EU eine Demokratie sein will, dann sicher eine besondere: Stimmenmehrheiten allein sollen nicht ausreichen, um Entscheidungen herbei zu führen; denn sie allein können nicht alle Interessen aller beteiligten Staaten zum Ausdruck bringen. Es sind vielmehr besondere Konstruktionen erforderlich, beispielsweise in der Sitzverteilung im europäischen Parlament.

Aber WAS soll von der Europäischen Verfassung und ihrer Entstehung WIE unterrichtet werden? Welche Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten sind hier zu gewinnen?

Es kann kaum darum gehen, die Schülerinnen und Schülern das verwirrende Institutionensystem¹ der EU und den jeweils aktuellen Stand der Integration lernen zu lassen. Das ist alles morgen schon wieder anders.

Die Besonderheiten des europäischen politischen Systems sind anzusprechen, wenn das Thema es gebietet, eine darüber hinaus gehende Aufmerksamkeit ist nicht erforderlich. Mit Sander ist festzustellen:

Dagegen ist die europäische Dimension ein wesentlicher Aspekt des Gegenstandsfeldes des Politikunterrichts in allen Zonen des Politischen ... :

- im Bereich der „Oberfläche“, der alltäglichen Wahrnehmung von Politik und der aktuellen politischen Interessen der Lernenden durch die mediale Präsenz von Ereignissen, die einen tieferen Zugang zu Fragen nach der Identität und Politik Europas erlauben, vom (um Beispiele zu nennen) Irak-Krieg über die Debatte um einen EU-Beitritt der Türkei bis zur Europawahl;
- im Bereich der „mittleren Zone“, der mittel- und längerfristigen politischen Problemlagen, beispielsweise durch die Frage nach der künftigen Verfassung der EU und der Demokratie in Europa oder durch die Frage nach der künftigen Rolle Europas in der Friedenspolitik;
- im Bereich des „Kerns“, der Auseinandersetzung mit Politik als einer dauernden menschlichen Aufgabe, durch die Begegnung mit Philosophien und Theorien der Politik aus der europäischen Kulturgeschichte und mit den Erfahrungen und Desastern, die diese reflektieren. (Sander 2004: 169f)

Dem Kern der europäischen Dimension kann der Politikunterricht gerecht werden, indem er den Zusammenhang zwischen dem nationalen und dem europäischen politischen System in einer gemeinsamen Tradition und gemeinsamen Aufgaben herstellt. Damit zeigt er, was in Europa gewachsen, sich in verschiedener Weise in den europäischen Staaten durchgesetzt hat und damit Möglichkeitsbedingungen ihrer Integration ist, auf andere Kontinente über gegrif-

¹ „Auch wenn das politische System der EU im hohen Grade kompliziert und schwer durchschaubar ist, enthebt dies nicht von der Vermittlungsaufgabe. Und in dieser Vermittlung muss die Kompliziertheit des Systems aufscheinen, wenn kein falsches Bild entstehen soll.“ (Detjen in Weißeno 2004: 141) Dieser Ratschlag ist gut gegeben; aber wie soll der Lehrer ihn beherzigen, wenn ihm über das Lernen der Schülerinnen und Schüler in diesem Aufsatz schlicht nichts mitgeteilt wird?

Die Vorbereitung des Unterrichts

fen hat und in Europa in Wandlungen weiter lebt. Der Rückgriff auf die „Philosophien und Theorien der Politik aus der europäischen Kulturgeschichte und mit den Erfahrungen und De-sastern“ eröffnet für die europäische Herausforderung einen neuen Blick auf „Chancen und Gefahren“ (Hilligen), der sich als prägender herausstellen dürfte als eine Institutionenkunde, die den Schülerinnen und Schülern nach der Unübersichtlichkeit des eigenen politischen Systems die Unübersichtlichkeit in europäische Dimensionen steigern wird.

Die Schülerinnen und Schüler müssen diese Tradition – in all ihren aktuellen Entwicklungen – in ein Verhältnis zu sich selbst setzen können¹.

2.1.4 Eine Anregung – Kurt Gerhard Fischer: Was haltet ihr von Europa?

„Was haltet ihr von Europa?“ fragte Fischer seine Schülerinnen und Schüler ganz schlicht. Ihm ging es um ihre Wünsche und ihre Möglichkeiten im entstehenden Europa.

Dann fragte ich nach *Wünschen und Hoffnungen der Schüler*, die sie persönlich mit dem Europa-Gedanken verknüpfen. Zwei entscheidende Argumente wurden vorgetragen: Wir sind für die Vereinigung, wenn dadurch zukünftige Kriege verhindert werden – wir wünschen eine Vereinigung von Europa, die uns ermöglicht, ohne Schwierigkeiten und billig umherzureisen, zu arbeiten und zu bleiben, wo es uns gefällt. Beide Überlegungen zeigen einen realistischen politischen Blick – ich hielt sie für wertvoll genug, daran einige weitere Überlegungen anzuknüpfen. Wenn wir für ein kriegsverhinderndes Europa sind, wogegen werden wir dann also sein müssen? Unsere in mehreren Anläufen erarbeitete Antwort: Wir werden jede europäische Vereinigungs-Unternehmung ablehnen, bei der auch nur der Verdacht aufkommt, daß sie im Dienste kriegerischer Politik erfolge. Wir werden prüfen müssen, ob wirklich das Gemeinsame gemeint ist oder ob unter dem Schlagwort „Europa“ sich nationaler Egoismus tarnt, ob echte Fortschritte erzielt werden oder ob nur „geredet“ wird und alles beim alten bleibt. Das andere Argument der persönlichen Freizügigkeit unserer jungen zukünftigen Mächte-gerne-Europäer ist gespeist von Erfahrungen und Eindrücken derjenigen, die bereits im Ausland waren. Sie kommen hier zu Worte, berichten von Paßkontrollen, Zollschikanen – beispielsweise wegen vier Litern Wein an der österreichisch-bundesdeutschen Grenze und dergleichen mehr. Sie begründen nüchtern ihre Zukunftswünsche: sie möchten „dazulernen“ in ihrem Berufe, andere Arbeitsverfahren, fremde Sprachen – sie finden das Leben draußen interessanter, abwechslungsreicher, lebendiger als bei uns – einer redet vom „Klima in Südeuropa“, denkt, als ich weiterfrage, an seine zukünftigen Kinder (sie werden dann ja von vornherein mindestens zwei Sprachen erlernen) und an das Alter seiner Eltern.

Zwei Unterrichtsstunden (90 Minuten) sind im Fluge vergangen. Abschließend gebe ich zwei „Denkanstöße“: Ist der Gedanke der europäischen Einigung eine grundlose oder zweckbestimmte „Mode“ unserer Zeit? und: Wo liegen die Schwierigkeiten, die der Europa-Politik entgegenstehen? (Fischer 1957: 27)

Eigentlich ist das ganz trivial: Politikunterricht muss, wie jeder Unterricht, die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg ins Leben begleiten. Europa wird von Fischer in dieser Perspektive angesprochen. Die Schülerinnen und Schüler verbinden mit Europa zwei Vorstellungen und Wünsche:

¹ In etlichen Beiträgen des Bandes „Europa verstehen lernen“ kommt diese Schülerperspektive jedoch gar nicht vor.

Die Vorbereitung des Unterrichts

1. Frieden und
2. eine bessere persönliche Zukunft.

Der europäische Prozess muss in diese Perspektive gerückt werden¹. Das Friedensthema erscheint heute im Vergleich zur Zeit Fischers möglicherweise als veraltet, wenn man an das Verhältnis der großen europäischen Mächte denkt, die in der EU vereint sind². Aber die Frage einer gelungenen Verfassung ist durchaus auch eine Frage des Friedens, wie Platon in seinen Krisenszenarien gezeigt hat. Und damit ist sie eine Frage elementarer Bedürfnisse der Jugendlichen, die sie durchaus als Fundament einer besseren persönlichen Zukunft ansehen können.

Insofern besteht kein Anlass, über Europa anders als bei einer Staatsgründung nach dem Modell der „Mayflower“ zu unterrichten. Die Organisation unterscheidet sich, die Prinzipien nicht; es ist, aristotelisch gedacht, nur eine andere Anwendung derselben Prinzipien. Im Unterricht wird es also darum gehen müssen, das Denken, das bei Aristoteles gelernt werden kann, auf die fortschreitende Integration und Demokratisierung der EU anzuwenden, dabei aber immer die konkreten Verhältnisse fest im Auge zu halten.

2.1.5 Die didaktischen Analyse (II): Antworten

Nach der Darstellung der (erweiterten) didaktischen Leitfragen Klafkis (vgl. S. 152), ergänzt um den Blickwinkel des Politikunterrichts nach Hilligen, und nach der Analyse des Gegenstandes, können nun die Fragen der didaktischen Analyse beantwortet werden.

1. **Exemplarische Bedeutung:** Geht man mit Fischer davon aus, der Politikunterricht habe etwas Aktuelles – einen „Fall“ – aufzugreifen, um es so zu vertiefen, dass grundlegende Erkenntnisse und Einsichten gewonnen werden können, die auf andere Fälle übertragbar sind, dann behandelt dieses Lehrstück einen aktuellen Vorgang, den Entwurf des Europäischen Konvents zu einer Europäischen Verfassung. Der Rückgriff auf die griechische Entwicklung dient zum vertieften Verständnis dessen, was in einer Verfassung zu regeln ist. Aber auch das ist ein „Fall“, wenn auch ein vergangener. Es ist jener „Fall“, an dessen Bearbeitung Herodot, Platon und Aristoteles grundlegende Begriffe des europäischen Verfassungsverständnisses entwickelten. Er zeigt Kategorien, mit denen alle Verfassungsformen in Europa im Ansatz³ erfasst werden können. Dieses Lehrstück besteht also aus zwei miteinander verwandten Fällen, die aufeinander verweisen. Und darin verweisen sie auf jede andere politische Auseinandersetzungen auf

¹ Zwei Studentenpraktikanten haben unter meiner Anleitung eine Unterrichtseinheit zur EU versucht, die die EU aus dem Reich der fernen Institutionen in den Alltag holt: Sie haben Busfahrer des Hamburger Verkehrsverbundes befragt, deren Arbeitssituation sich in den letzten Jahren unter dem Einfluss der Liberalisierung des Binnenmarktes erheblich verschlechtert hat, während die (Schüler-)Fahrgäste daraus Vorteile zogen. Eine problemhaltige Situation zeigte sich; die Schülerinnen und Schüler erkannten ein sie selbst betreffendes Dilemma, das sie die Frage nach den Entscheidungsverfahren in der EU und den dort dominierenden wirtschaftspolitischen Vorstellungen stellen ließ. Kein Lehrstück, sondern eine normale Unterrichtseinheit, deren Thema allerdings nicht „ich-gleichgültig“ (Fischer) ist. (Kindler/Schöffmann 2004)

² Die Friedensfrage ist innereuropäisch aber keineswegs schon gänzlich geklärt: Jugoslawien und was davon blieb, Zypern, Rußland...

³ Allerdings fehlt das noch, was den angelsächsischen Beitrag zu dieser Diskussion ausmacht: Die Freiheitsrechte des Einzelnen.

Die Vorbereitung des Unterrichts

Verfassungen. Es wäre auch möglich, die gegenwärtige Diskussion um die Reform des Föderalismus in Deutschland an den Beginn eines Lehrstücks über Verfassungsfragen zu stellen.



Abbildung 10 Thematische Landkarte

Wagenschein¹ analysiert den exemplarischen Charakter eines Gegenstandes mit einer „thematischen Landkarte“. Sie verweist auf das Umfeld des Exempels.

- 2. *Gegenwartsbedeutung:*** Der doppelte Fall hilft den Schülerinnen und Schülern beim Verständnis gegenwärtiger Fragen der Europa-Politik, insbesondere hinsichtlich der so genannten Unübersichtlichkeit der Institutionen: Die Institutionen sind in einer bestimmten inneren Logik mit einander verbunden und aufeinander verwiesen. Zugleich ermöglicht er ein vertieftes Verständnis der eigenen politischen Ordnung, seiner (vermeintlichen) Unübersichtlichkeit und seiner wirklichen Zusammenhänge, indem er sie in ihrer Genese zeigt.
- 3. *Subjektbedeutung:*** Im Alltag der Schülerinnen und Schüler dürfte der Inhalt des Lehrstücks wenig Bedeutung haben, er kann aber in ihrer Lebenswelt verankert werden: Es geht auch um die Beziehungen zwischen dem Ich und den anderen, weil es um das Verhältnis von Egoismus, legitimen Interesse und der Ordnung des gemeinsamen Lebens geht. Die Schülerinnen und Schüler erfahren hier, dass ihre Bemühungen, sich selbst im Verhältnis zu anderen Menschen, zu größeren Gruppen, vielleicht sogar zu politischen Verbänden wie dem Staat zu verstehen, nicht einzig sind. Dafür gibt es Vorbilder; im Bereich der Politik geht es dabei um Verfassungsformen, in denen Lösungen für eine Ordnung gesucht wird, in der der nicht immer gesellige Mensch mit anderen Menschen, die ebenfalls nicht immer gesellig sind, zusammen leben kann. Die Auseinandersetzung um Verfassungsformen bietet ihnen damit die Möglichkeit, ihr eigenes Selbstverständnis, ihr Verhältnis zu Anderen betreffend, in der Schule an einem Gegenstand zu entwickeln und zu erproben, an dem sie sich nicht unmittelbar selbst zeigen müssen. Deshalb kann einerseits eine intensive Beteiligung erwartet werden, andererseits ist auch die Gefahr nicht zu übersehen, dass der Gegenstand des Unterrichts unter den subjektiven Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler geradezu verschwindet.

¹ Wagenschein [1960] 1995: 260, aufgenommen für die Lehrkustdidaktik von Schulze in Berg/Schulze 1995: 388.

Die Vorbereitung des Unterrichts

4. **Vergangenheitsbedeutung:** Die Auseinandersetzungen, von denen Herodot, Platon und Aristoteles reden, sind nicht nur in der europäischen Gegenwart, sondern auch in der europäischen Vergangenheit allgegenwärtig. Die alteuropäische Diskussion um die richtige Verfassung ist eine der Diskussionsgrundlagen, auf die immer wieder Bezug genommen wird, wenn über Verfassungen verhandelt wird. Der Bezug des Konventsentwurfs auf die Leichenrede des Perikles ist ein zwar seltener, aber deutlicher Hinweis.
5. **Zukunftsbedeutung:** Darin, dass der Inhalt des Lehrstücks ein aktueller Fall und ein klassisches Exempel ist – der gegenwärtige Fall unter Rückgriff auf einen schon geklärten, klassischen Fall –, zeigt sich, dass der Inhalt auch zukünftig exemplarisch sein wird. Für Verfassungen gelten – jedenfalls in Europa – bestimmte unüberholbare Überlegungen. Das in diesem Lehrstück zu Erlernende wird seine Bedeutung dann zeigen können. Darin, dass Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zusammen fallen, zeigt sich die menschheitsgeschichtliche Bedeutung des Gegenstandes des Lehrstücks. Es geht um die Grundfragen des „guten Lebens“ – Wie können Menschen bei allen Unterschieden zwischen ihnen friedlich zusammen leben? –, aber auch um ebenso elementare Fragen des „Überlebens“, denn es geht um Herausforderungen von Krieg und Frieden, um die Gefahren von Bürgerkrieg und den Tod, um die Chancen der Gestaltung einer Ordnung, die elementarstes Überleben überhaupt erst ermöglicht.
6. **Die Struktur des Inhalts:** Diese Frage habe ich auf den Seiten 159- geklärt, sie kann deshalb an dieser Stelle knapp ausfallen. Es geht um die fast resignative Sortierung der Verfassungsformen durch Herodot über die vertieften Analysen, die Platon geleistet hat, zu den Verfassungs-Ratschlägen von Aristoteles, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Entwürfe messen können. Diese genetische Struktur entspricht bei diesem Gegenstand zugleich dem Artikulationschema für den Politikunterricht, wie Hilgen es entwickelt hat, und zugleich der „doxastischen Methode“ des Aristoteles. Dieser Gang kann in eine Analyse einiger Probleme einer Europäischen Verfassung eingebettet werden. An diesem Gegenstand können mit Fischer Kenntnisse (Begriffe), Erkenntnisse (ein Begriffskonzept zum Gegenstand Verfassung) und Einsichten (die Gewinnung eines Verhältnisses zum Gegenstand und zum Selbst) gewonnen werden (s. S. 190); es ist mit ihm also kategoriale politische Bildung möglich, wie Fischer sie entworfen hat.

Die innere Struktur des Gegenstandes lässt sich in einer „Genetischen Landkarte“¹ darstellen:

¹ Im Unterschied zu Wagenscheins „Thematischer Landkarte“, die die Beziehungen des Exempels zu seinem Umfeld klärt.

Die Vorbereitung des Unterrichts

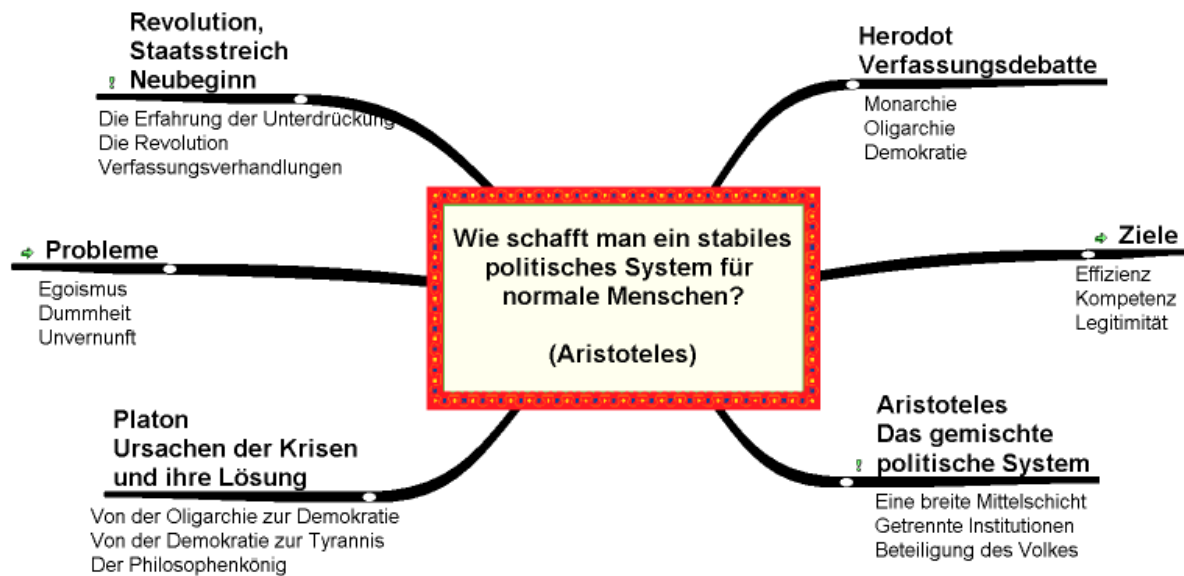


Abbildung 11 Die innere Struktur des Gegenstandes des Lehrstück-Kerns

7. **Die Anschaulichkeit des Gegenstandes:** Der Gegenstand gewinnt seine Anschaulichkeit aus dem praktischen Nachvollzug seiner Entwicklung. Er kann als Problem und als sukzessive Lösung des Problems inszeniert werden. Der griechische Gang der Diskussion kann als Verhandlungs- und Entwurfsvorgang im Klassenzimmertheater in Szene gesetzt werden. Der Bezug auf den Konventsentwurf einer Europäischen Verfassung ermöglicht es, Politik in Gestalt von Politikern ins Klassenzimmer zu holen.
8. **Die Struktur des Lehr-Lern-Prozesses:** Der Kern des Lehrstücks, die griechische Diskussion, hat eine klare inhaltliche Folge. Der Unterricht kann sich in seiner Abfolge daran orientieren. Dieser Kern verlangt nicht nur die Aneignung von Wissen, er verlangt auch Entscheidungen, damit sein Gegenstand von den Schülerinnen und Schülern verstanden wird. Entscheidungen müssen auch dann gefällt werden, wenn der Unterricht „nur“ als sokratisches Gespräch zwischen alle im Klassenraum geführt wird, oder ob Elemente eines dramatischen Spiels in den Unterricht einfließen. Weder in dem einen noch in dem anderen Fall kommt die Lerngruppe daran vorbei, Überlegungen in Entscheidungen zu überführen, die zur Grundlage der weiteren Arbeit werden. Grundlegende Prinzipien einer Verfassung müssen entschieden werden, damit ihr Institutionensystem konkret aufgebaut werden kann. Längere Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen und nur notfalls auch allein an ihren Verfassungsentwürfen arbeiten, sind deshalb gegenstandsadäquat und damit unverzichtbar. Hier gibt es die Möglichkeit, dass die verschiedenen Schülergruppen verschiedene Wege einschlagen, wenn auch nicht damit gerechnet werden muss, dass diese Wege sich grundlegende voneinander unterscheiden. Der aktuelle Rahmen des Lehrstücks verlangt danach, dass Politik in Gestalt von Politikern in die Schule geholt wird. Das sollten eine Schülergruppe organisieren, die auch die Veranstaltung mit den Politikern dann in eigener Regie durchführt; der Lehrer sollte sich hier auf die Rolle eines Beraters beschränken können.

2.2 Das Lehrstück in meinem Unterricht

2.2.1 Die verschiedenen Durchgänge

Einen Lehrstückbericht¹ schreibt man, damit Kolleginnen und Kollegen das Lehrstück nachspielen, verbessern oder es einfach verändern, weil sie eine andere Sicht auf das Thema haben. Ein Lehrstückbericht ist vor allem anderen eine Lehrstückvorlage, die selbst auf eine Vorlage zurück greift. Mein Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ ist reich an Vorlagen bester Herkunft²: Herodot schrieb seine Verfassungsdebatte als Lehrstück für die Griechen in der Zeit des Bürgerkrieges, Platon hat Herodots Lehrstück zu einem gewaltigen Lehrdrama ausgeweitet, Aristoteles hat es seinen Vorlesungen über Politik zugrunde gelegt, Polybios und Cicero haben es in einer Gesprächsinszenierung über die römische Republik verwendet und – von mir spät gefunden – Schleiermacher arbeitet das, was diese Griechen gedacht hatten, zu einem Rat, die preußische Verfassung nach den Befreiungskriegen betreffend, um.

Ein Schul-Lehrstück muss so berichtet werden, dass Wiederholung und Variation möglich werden. Dazu müssen die Fabel, die Handlung samt handelndem Personal, Eröffnung, Krise und glückliches Ende, der Bühnenraum und die Requisiten vorgestellt werden. So sehr der Berichtende von sich und seinem Tun berichten möchte, darf es doch keine reine Erfolgsgeschichte sein; Kenner des Pädagogenlateins würden es sowieso merken. Vielmehr müssen die Schwierigkeiten angemessen herausgestellt werden, damit der nachfolgende Regisseur mindestens ahnt, worauf er sich einlässt. Varianten, die nicht gespielt worden sind, sollten erwähnt und Wünsche für die Arbeit der Nachfolger geäußert werden.

¹ Schulze in Berg/Schulze 1995: 411ff.

² Diesen Vorbildern gerecht werden zu müssen – ein seltsames Gefühl für den inszenierenden Lehrer. Es geht nicht (nur) um Texte, die geschickt kombiniert werden müssen, damit Erkenntnis geschieht. Vielmehr schauen diese Vorbilder bei ihren Besuchen im Unterricht auch auf den Lehrer und prüfen, ob sie sich in seiner Arbeit auch wiedererkennen können.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

	1	2	3	4	5
Ort und Zeit	Ohlstedt 11b – 01/02 Mi 5. + 6. Std	CvO 11.3 – 02/03 Di 1. + 2. Std	Ohlstedt 11b – 02/03 Mo 5. Std + Do 5. Std	Ohlstedt 11a – 02/03 Mo 6. + 7. Std	Ohlstedt 11b – 03/04 Mo 3. + 4. Std
Bemerkungen	Ein experimenteller Durchgang	Im Stil eines gewöhnlichen Unterrichts	Erprobung des Lehrstückkerns mit szenischen Anteilen	Erprobung des Lehrstückkerns mit szenischen Anteilen	Die Fassung mit Rahmen und Kern
Der Vertragsentwurf für eine Europäische Verfassung					X
Der Putsch	X		X	X	
Herodot Verf.-Debatte	X	X	X	X	X
Verfassungsverhandlungen	X		X	X	X
Demokratie in Athen (historisch)			X	X	
Platon: Zur Oligarchie Zur Demokratie Der Philosophenkönig	X X X	X X X	X X X	X X X	X X X
Popper: Herrschaft und Gerechtigkeit	X				
Aristoteles: Das gemischte System	X	X	X	X	X
Entwurf eines politischen Systems	X	X	X	X	X
Entwurf für eine europäische Verfassung					X
Diskussion mit Politikern					X
Anzahl der Unterrichtsstunden	34	22	34	32	42

Tabelle 20 Die fünf Durchgänge des Lehrstücks

Fünf¹ verschiedene Inszenierungen des Lehrstücks liegen diesem Bericht zugrunde, gemeinsam ist ihnen, dass der Lehrstückunterricht in einer 11. Klasse im Fach Gemeinschafts-

¹ Während ich dieses schreibe (April bis Juni 2005), unterrichte ich das Lehrstück zum sechsten Mal. An einigen Stellen dieser Arbeit mache ich kleine Anmerkungen aus diesem Durchgang.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

kunde stattfand. Mit einer Ausnahme fanden alle Durchgänge am Gymnasium Ohlstedt² in Hamburg statt.

Diese Schule liegt in dem sehr wohlhabenden gleichnamigen Stadtteil, geprägt durch Villen mit außerordentlich großen Grundstücken. Allerdings kommt ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler aus benachbarten Stadtteilen, in denen ganz gewöhnliche Einfamilienhäuser stehen, wie man sie überall findet. Diese behütete Herkunft ist den Schülerinnen und Schülern durchaus anzumerken, sie erscheint im Unterricht manchmal als unbekümmert-freundliche Neugier, manchmal als soziale Weltfremdheit. Das Gymnasium Ohlstedt grenzte sich früher gerne gegen das ab, was man die „68er-Pädagogik“ nennen könnte. Die Anmeldezahlen sind meist eher niedrig, die Oberstufe ist klein. Jeder kennt jeden. Das Kollegium hat um einen festen Kern herum eine größere Fluktuation: die Neigung zur gemeinsamen Gestaltung und Erneuerung von Schule und Unterricht ist nicht sehr groß, wächst jedoch langsam.



Abbildung 12 Das Gymnasium Ohlstedt

Der Unterricht fand in dem recht unwohnlichen Plattenbau hinten im Bild statt, der entscheidende **fünfte Durchgang** in dem Unterrichtsraum oben rechts, direkt unter dem Dach.

² Meine Stammschule; hier schon einmal kurz vorgestellt.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Für einen Durchgang hatte ich die Möglichkeit, am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium in Hamburg-Poppenbüttel (CvO ist die gebräuchliche Kurzbezeichnung) zu unterrichten. An dieser Schule hatte ich über 20 Jahre gearbeitet; der Schulleiter gab mir, nachdem ich ihn darum gebeten hatte, die Möglichkeit, das Lehrstück an dieser Schule zu erproben. Das CvO liegt in der Nähe großer Wohnblöcke aus der Zeit des sozialen Wohnungsbaus der 60er und 70er Jahre. Es sind jedoch keine Armutsquartiere; man hat sein Auskommen, aber „große Sprünge“ sind nicht möglich. Gleichzeitig hat das CvO jedoch einen weiten Einzugsbereich, der sich mit dem des Gymnasiums Ohlstedt zum Teil auch überschneidet. Die Schülerschaft ist sozial sehr gemischt. Das schlägt sich im Politikunterricht positiv in einer großen Breite der Meinungen und hoher Diskussionsbereitschaft nieder. Die Identifikation der Lehrer und Schüler mit „ihrer“ Schule ist am CvO besonders hoch, gleichzeitig aber wird jemand, der „von außen“ kommt, manchmal etwas misstrauisch betrachtet. Die Schulleitung treibt, gestützt auf große Teile des Kollegiums, immer wieder Innovationen voran. Die Schule ist über Hamburg hinaus bekannt; die Anmeldezahlen liegen weit über den Aufnahmemöglichkeiten. Besonderen Wert wird auf den Projektunterricht gelegt; dazu sind an dieser Schule Bücher über Projekte als Teil von Fachunterricht entstanden¹.



Abbildung 13 Das Oberstufengebäude des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums

¹ Beispielsweise Sievers 2004.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Den **ersten Durchgang** habe ich im Schuljahr 2001/02 am Gymnasium Ohlstedt in Hamburg gemacht (Durchgang 1)

Ich hatte in diesem Kurs vor, auf einer Insel in der Ägäis, wie Herodot sie gekannt hat, einen Staat mit allem, was existenznotwendig ist, in szenischen Spielhandlungen zu gründen: Wirtschaft, Schule, politische Institutionen und die Presse. Eigentum und Verteilung der Arbeitsergebnisse. Zugleich sollte die Verfassungsdebatte von Herodot zur Geltung kommen. Einen Plan, wie ich das alles innerhalb etwa eines halben Jahres unterbringen kann, hatte ich nicht. Mir ging es vor allem darum, verschiedene Materialien und Ideen auszuprobieren: Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit ihnen um? Welcher Blick, welcher Zugriff zeigt sich dabei? Was sagt dieser Zugriff über die Bedürfnisse der Schüler, etwas zu klären, um es sich anzueignen?

Ein Lehrstück entsteht nicht in einem einzigen Wurf am Schreibtisch. Für eine publikationsreife vorläufig-endgültige Gestalt sind mehrere Erprobungsgänge erforderlich. Es muss geklärt werden, ob das Material und sein Inhalt überhaupt „ansprechend“ sind: ob seine Fragestellung die Schülerinnen und Schüler berührt und ob es ihnen seiner Form nach zugänglich ist. Dabei wird sich zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Weise mit dem Gegenstand, den das Material repräsentiert, umgehen. Und wenn dieser Zugriff mit dem Zugriff harmoniert, den das Material selbst dem Gegenstand gegenüber zum Ausdruck bringt, kann schon der grundlegende Gedanke der Didaktischen Fabel gefunden sein. Für den Lehrer bedeutet das, dass er auf die Schülerinnen und Schüler sehr aufmerksam sein muss: „Wie gehen sie – von sich selbst aus! – mit Gegenstand und Material um?“

Die Zeitabläufe müssen ebenfalls erkundet werden. Ich bin auch nach 30 Dienstjahren nicht in der Lage, vorherzusagen, wieviel Zeit etwas im Unterricht in Anspruch nimmt, schon gar nicht, wenn es sich um eine längere Unterrichtseinheit handelt. Wieviel Inhalt passt in das Lehrstück, das erarbeitet werden soll? Wo sind Abzweigungen, die besser nicht gegangen werden? Ergibt sich ein bestimmtes Gefälle der Inhalte, das von den Schülerinnen und Schülern in genau dieser Abfolge und nicht in einer anderen erarbeitet werden kann?

Der erste Versuch, ein Lehrstück im Klassenzimmer zu inszenieren, ist immer vom Scheitern bedroht, wenn es am Schreibtisch zu streng durchkomponiert wurde. Es kommt vielmehr darauf an, viele Möglichkeiten so zu erproben, dass sie ohne Schaden auch wieder abgebrochen werden können. Es war also ein recht chaotischer Durchgang, dessen Gewinn in Beobachtungen und Schlussfolgerungen bestand: Ich fand hier den inneren Gang des Lehrstück-Kerns: Herodots Verfassungsdebatte hinterlässt ein scheinbar unlösbares Problem: Die Hybris und der Egoismus zerstören auf Dauer jede wohlgelungene politische Ordnung; Platon zeigt in Szenarien der Auflösung, welche Mängel Monarchie, Oligarchie und Demokratie scheitern lassen – und gibt damit den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, eigene Problemlösungen zu suchen und zu finden; Aristoteles zeigt, dass Herodots Problem und Platons Krisen durch eine geschickte Kombination der Vorteile der drei grundlegenden Verfassungsordnungen bewältigt werden können.

Die Versuche zwei, drei und vier fanden im Schuljahr 2002/03 zeitgleich statt, einer davon (**zweiter Durchgang**) am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium (CvO).

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Die Besonderheit der Schülerschaft des CvO war mir vertraut, die Schülerinnen und Schüler dieses Kurses waren mir jedoch unbekannt.

Deshalb hatte ich Bedenken, am CvO das Lehrstück als Klassenzimmertheater durchzuführen. Ein guter Regisseur muss die persönlichen Besonderheiten seiner Schauspieler kennen, aber daran fehlte es mir. Obendrein war der Unterrichtsraum zu klein für die Lerngruppe; es wäre nicht möglich gewesen, die Tische für eine zeitweilige Gruppenarbeit schnell zu verschieben, stattdessen hätten Räume in einem anderen Gebäudeteil beansprucht werden müssen; es war so eng, dass für einen Overhead-Projektor die Tische der Schüler hätten bis zur Unzumutbarkeit umgestellt werden müssen. Einem Lehrstück muss immer auch eine Unterrichtseinheit zugrunde liegen, die so unterrichtet werden kann, wie gewöhnlich unterrichtet wird: Frontal-Unterricht mit Tafel und Kreide und den verschiedenen Formen des Unterrichtsgesprächs. Das ist zwar ein Verzicht auf die szenische Gestaltung des Lehrstücks, nicht jedoch auf seine innere Dramaturgie. Genau darauf legte ich dann in der Durchführung dieses Unterrichts den Schwerpunkt: Ich wollte prüfen, ob der griechische Dreischritt „Herodot → Platon → Aristoteles“ von den Schülerinnen und Schülern als einer vollzogen werden kann, der in sich selbst eine genetische Logik hat, und zwar so, dass die Schülerinnen und Schüler im Nachvollzug etwas von und für sich selbst entdecken. Damit prüfte ich, ob dieser Unterricht ein Wagenschein-Unterricht sein könnte. Es war nicht nur ein Versuch zu prüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die Gedanken der Texte in ihrer zufälligen Folge verstehen, sondern ob sich ihnen beim Gespräch über den Gegenstand, von dem die Texte reden, ein Erkenntnisweg eröffnet: Genetisch und sokratisch. Der Verzicht auf szenisches Spiel könnte ja auch den Erkenntnis-Kern des Lehrstücks für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar machen. So reduzierte ich in diesem Kurs auf der einen Seite die Gefahr von Missverständnissen zwischen den Schülerinnen und Schülern und mir, auf der anderen Seite gewann ich vielleicht die Möglichkeit, mit ihnen enger am Gegenstand zu arbeiten.

Dies gelang auch weitgehend. So haben wir den Inhalt der Verfassungsdebatte von Herodot mit der einfachen Frage „Wer soll regieren?“ selbst entwickelt, bevor der Text gelesen wurde. Genauso gelang es mit den ausgewählten Texten von Platon und Aristoteles. Diese Texte waren Begleiter des Diskussions- und Erkenntnisprozesses, nicht jedoch seine Quellen. Davon wird berichtet werden.

Die Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen am Gymnasium Ohlstedt hatte ich schon unterrichtet: Die eine Lerngruppe ein Jahr lang in Sozialkunde, die anderen zwei Jahre lang in Ethik. In der Sozialkunde-Klasse hatte ich anlässlich der Bürgerschaftswahl 2001 in Hamburg ein Wahlgesetz entwerfen lassen und danach auf der Grundlage des tatsächlichen Wahlergebnisses Koalitionsverhandlungen zur Bildung eines neuen Senats mitsamt Regierungserklärung spielen lassen; im anderen Kurs haben wir ein paar Diskussions- und Rhetorik-Übungen gemacht, damit die Schülerinnen und Schüler sich selbst als Handelnde und Redende im Unterricht erleben können – eine freundliche, aber zu stille Klasse, die immer wieder Entwicklungsmöglichkeiten verschenkte. Der einen Klasse war es also nicht fremd, bei mir Inszenierungen zur Politik zu erleben, die andere Klasse hoffte ich mit einem szenisch gestalteten Unterricht dichter an die Arbeit heranzuführen zu können.

Die eine Klasse (**dritter Durchgang**) war ernsthaft bei der Arbeit: Der Putsch, der der Verfassungsdebatte bei Herodot vorausging, wurde in der Klasse gespielt, genauso die

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Verfassungsdebatte. Sie wurde – wie es in der griechischen Diskussion ja auch geschah – bis zum Ergebnis eines Verfassungsentwurf weiter geführt, Platon warnte dabei vor falschen Schritten und bot seine Lösung an; auch Aristoteles besuchte die Klasse, und am Schluss gab es mehrere gut durchdachte Verfassungsentwürfe. Die andere Klasse (**vierter Durchgang**) dagegen machte all dieses zwar auch, aber sie wollte sich wie im Unterricht sonst auch nicht so recht auf das Geschehen einlassen¹.

Insgesamt hatten sich die Planungsannahmen, die dem Lehrstück zugrunde liegen, jedoch bewährt. Es ist möglich, mit Schülerinnen und Schülern die Schrittfolge Herodot → Platon → Aristoteles im Unterricht zu gehen. Dieser Unterricht kann sowohl als Lehrstück nach Berg/Schulze als auch als Normalunterricht eingerichtet werden, dann allerdings drängt er von allein dazu, nach Wagenschein ausgestaltet zu werden.

Im Schuljahr 2003/04 gab es am Gymnasium Ohlstedt in einer elften Klasse (**fünfter Durchgang**) die bislang umfangreichste Inszenierung des Lehrstücks. Nun wurde um den erprobten Lehrstück-Kern ein – auswechselbarer – Rahmen gesetzt, der den aktuellen Bezug der Verfassungsfrage herstellt. Der Entwurf einer europäischen Verfassung stand im Raum. Hier war der Ausgangspunkt zu wählen: Worum geht es bei dieser Verfassungsreform? Können wir das aus dem uns zur Verfügung stehenden Material – vor allem Zeitungsberichten und Schulbüchern – heraus verstehen? Und dann war tiefer zu fragen: Was ist eine gute Verfassung? Damit waren wir beim Kern des Lehrstücks angelangt, dessen Durcharbeitung uns Kriterien für Vorschläge zum Streit liefern sollte. Ein langer Weg, den ich dieser Klasse zutraute. In ihr überwogen politisch interessierte und zugleich leistungsbereite und auch belastbare Schülerinnen und Schüler, die gerne selbständig arbeiteten. Allerdings gab in dieser Klasse noch Entwicklungsbedarf: Das gemeinsame nachdenkliche Gespräch musste entwickelt werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten jedoch lieber in Gruppen an Detailproblemen der Verfassungsgebung, als dass sie die grundlegenden politikphilosophischen Probleme gemeinsam diskutierten. Sie blieben bei ihrer Scheu, sich über den engeren Bereich ihrer Gruppe hinaus politisch oder weltanschaulich zu exponieren.

Ich könnte noch Inszenierungsansätze aus meinen Veranstaltungen an der Universität Hamburg hinzufügen. Aber weil diese studentischen Inszenierungen immer nur einzelne Aspekte des Lehrstückes betrafen, können sie bis auf einen (Fußnote auf S. 257) in diesem Bericht weggelassen werden.

So bieten sich drei verschiedene Weisen an, diese Unterrichtseinheit einzurichten:

1. Als *Wagenschein-Unterricht*: Der Unterricht kann mit einer einfachen Frage eröffnet werden, die zu Herodot als einem ersten Antwortgeber führt. Überraschend vertieft Herodot jedoch das Problem, statt es zu lösen. Der genetisch-dramaturgische Rote Faden kann im Unterricht an der Leitfrage „Wie verbindet man die Vorteile der drei Verfassungsformen mit der Minimierung der Nachteile aller?“ im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern aus den griechischen Texten entwickelt werden. Große Mengen an Text sind nicht erforderlich: Herodots Verfassungsdebatte komplett, lieber

¹ Mir scheint deshalb nicht, dass Unterricht mit szenischen Folgen schon allein deshalb für Schülerinnen und Schüler attraktiver ist, wenn sie sonst auch Distanz zu Schule und Unterricht halten.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

(sehr!) kurze als lange Auszüge aus der „Politeia“ von Platon und der „Politik“ von Aristoteles. Dieser Unterricht wird dann mit einem eigenen Verfassungsentwurf beschlossen.

Ein Lehrer, der sich dieses Lehrstück aneignen möchte, kann gut beraten sein, sich erst einmal an dieser Kern-Fassung zu versuchen, um sich die innere Logik dieses Stückes anzueignen. Damit ist er schon bei einem Unterricht nach Wagenschein angekommen.

2. Diese Unterrichtseinheit kann als Lehrstück auch *mit szenischen Elementen angereichert* werden, die sich dem Vorbild selbst entnehmen lassen. Diese werden im Bericht näher beschrieben. Ihr Einsatz hängt davon ab, welches Verhältnis der Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern hat und welches Verhältnis diese zu Schule und Unterricht haben. Diese Form des Unterrichts ist nicht in jeder Situation angeraten. Es kann im Unterricht auch passieren, dass man einer Klasse eine Gelegenheit einrichtet, die sie nicht wahrzunehmen versteht.
3. Aber vor allem ist es wichtig, der Unterrichtseinheit – wenn sie im Politikunterricht gegeben wird, man könnte sie ja auch im Philosophie-Unterricht verwenden – einen aktuellen Bezug zu geben: Warum reden wir jetzt, in dieser politischen Situation über Verfassungsfragen? In meinem Fall verlangte der Entwurf zu einer Europäischen Verfassung nach einer vertiefenden Behandlung der Verfassungsfrage. Mit diesem aktuellen Bezug kann sowohl ein Unterricht in seiner Normalform als auch ein Lehrstück gerahmt werden.

2.2.2 Unterrichtsbericht(e): Der Kern der Unterrichtseinheit

Die Verschiedenheit der fünf Durchgänge macht es in diesem Bericht unmöglich, *einen* zum Maß der anderen zu machen und dann nur über diesen einen Durchgang, vielleicht mit ein paar Verweisen zu nicht so gelungenen Partie der anderen Durchgänge zu berichten. Gleichwohl werde ich später versuchen, eine Gestalt dieses Lehrstücks zu entwerfen, die für weitere Inszenierungsversuche als Grundriss (s. S. 302ff) geeignet sein kann.

Zuerst wird der Lehrstück-Kern – „Herodot → Platon → Aristoteles“ – dargestellt: Er beginnt in lockerer Anlehnung an Herodot mit der Exposition: Zum einem mit einer schlichten Eröffnungsfrage, zum anderen mit einem in der Klasse inszenierten Staatsstreich, geht dann im nächsten Schritt zur Erarbeitung der Verfassungsdebatte über und endet beim Entwurf einer Verfassung beispielsweise für eine neue griechische Kolonie auf einer Ägäis-Insel. Dieser Kern der Unterrichtseinheit kann für sich allein inszeniert werden; er soll mit anderen verfassungspolitischen Fragen als der EU-Verfassung kombinierbar sein. Weil Politik-Unterricht Aufklärung über aktuelle Problemlagen zu geben hat, habe ich zu diese Lehrstück-Kern für die letzte Inszenierung einen – auswechselbaren! – Lehrstück-Rahmen entwickelt. Diesen Rahmen dokumentiere ich im zweiten Schritt.

Im folgenden Unterrichtsbericht sind wichtige, typisch erscheinende Szenen aus verschiedenen Unterrichtsdurchgängen zusammen gestellt. Der Ablauf des Lehrstücks soll damit erkennbar werden. Ich nehme Ausschnitte verschiedenen Inszenierungen, die mir besonders aussagekräftig zu sein scheinen. So wie beschrieben, hat das Lehrstück insgesamt nicht stattgefunden, wohl aber seine einzelnen Teile.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

2.2.2.1 Die Eröffnung 1 (Wagenscheinunterricht): Wer soll regieren?

Ich begann (im **Durchgang 2**) mit einem Setting, wie die für ein griechisches Publikum geschriebene Verfassungsdebatte von Herodot sie voraussetzt:

„Eine kleine Insel, der Tyrann ist gestürzt worden, wer soll jetzt regieren?“

Die ersten Antworten erweiterte ich zu der Frage, welche Möglichkeiten, die Regierung eines Staates einzurichten, es überhaupt gibt. Es wurden die verschiedensten Möglichkeiten genannt, die den Schülerinnen und Schülern einfielen; sie wurden erst unsortiert an die Tafel geschrieben und danach geklärt. Schon gleich entstand eine Kontroverse, ob Demokratie bedeutet, dass das Volk selbst regiert oder seine Vertreter. Einige Schüler behaupteten, nur eine Regierung der Vertreter sei möglich, andere behaupteten, dass, wenn der Staat nicht sehr groß sei, alle zur Versammlung kommen könnten, selbst die Beschlüsse fassen und den leitenden Personen unmittelbare Aufträge geben könnten. Das sei alles bloß eine Frage der richtigen Regeln. Die anderen Einträge – König, Aristokratie, Priester etc. – wurden dem Arsenal des Geschichtsunterrichts entnommen.

Auf die Frage, wie man diese verschiedenen Möglichkeiten sortieren kann, kam – überraschend, aber trefflich und insgeheim erwünscht – die Antwort: Man kann danach sortieren, ob Einer herrscht, ob Mehrere herrschen oder Alle. Dabei entstand dieses Tafelbild:

Wer soll regieren - Möglichkeiten:

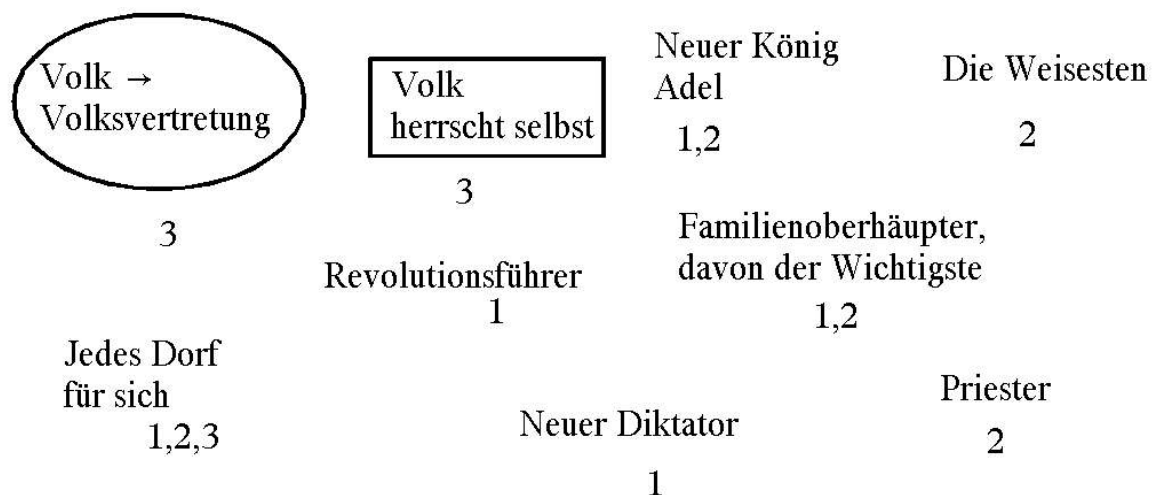


Abbildung 14 Tafelbild: Wer soll regieren - Möglichkeiten

Die Zahl 1 bedeutet, dass Einer regiert, während 2 sagt, dass Mehrere regieren und die 3 bedeutet, dass Alle regieren.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Danach ging es um die Bewertung dieser drei Möglichkeiten. Nicht zu übersehen war die Möglichkeit, schnell zu handeln als Vorteil der Einer-Herrschaft, aber genauso schnell wurde der Nachteil des unkontrollierbaren Egoismus erkannt; ausgehend von der Herrschaft der Weisen wurde den Wenigen Sachkompetenz zugesprochen, aber es gibt auch weltfremde Weise. Es ist gut, wenn man Fachleute hat, es gibt aber auch Gefahren. Die Vorteile der Demokratie waren schnell erkannt: Es geht gerecht zu und jeder ist beteiligt. Mit dem Benennen von Nachteilen der Demokratie tat sich der Kurs schwer, die Langsamkeit der Entscheidungen könnte negativ sein. Als weiterer Nachteil wurde genannt, dass Politiker ihre Spezialsprache entwickeln könnten, mit der sie sich vom Volk „abschotten“. Dass das Volk überfordert sein könnte, wurde dagegen nicht akzeptiert, schließe könne sich jeder die notwendigen Kenntnisse selbst besorgen. Hinsichtlich der im Volk vorhandenen Interessen gab es eine Kontroverse: Die Interessen könnten sich in Verbänden und Parteien zusammen schließen und so in die Willensbildung des Volkes eingehen, sagten die einen, während die anderen Interessen als Ursache von Chaos ansahen.

Dazu das im Gespräch entstandene Tafelbild:

	Vorteil	Nachteil (Gefahren)
Einer	Effizienz	- Eigene Interessen - Volk nicht mehr im Blick
Gruppe	Fachleute / Ahnung von ...	- eigene Interessen, - Volk nicht mehr im Blick
Alle	- insgesamt gerecht - jeder ist dabei	- langsame Vorgänge - ??? Interessen

Tabelle 21 Vor- und Nachteile der Verfassungsformen

Die Verfassungsdebatte von Herodot war damit vorbereitet. Sie wurde als Hausaufgabe aufgegeben; ihr Inhalt sollte in ein Bearbeitungsschema eingetragen werden, das – welcher glücklicher Zufall... – genauso aussah wie das Tafelbild. Die Hausaufgabe war ein Kunstfehler, wie sich eine Woche später herausstellte; etliche Schülerinnen und Schüler hatten sie nicht gemacht. Folgerung: Der Herodot-Text gehört mit allen Phasen seiner Bearbeitung in das Zentrum einer Doppelstunde! Sonst bekommen viele Schülerinnen und Schüler das Phänomen, das es zu bearbeiten gilt, nicht klar genug vor Augen.

2.2.2.2 Die Eröffnung 2 (Lehrstückunterricht): Ein Putsch

Ich begann den Unterricht zu Beginn eines Kurses (**erster Durchgang**) mit einer Rede:

„Wir sind 1000 Leute auf einem Schiff, nach Hause können wir nicht mehr, denn dort ist jetzt eine Diktatur, der wir gerade entflohen sind, vor uns ist eine Insel, auf der wir uns niederlassen wollen. Sie sieht so aus wie Schleswig-Holstein mit Watt, Marsch und Geest für unterschiedliche Nutzungen für unsere Bauern. Auf dem Schiff haben wir Lebensmittel, die noch für ein Jahr reichen, auch Vieh und Saatgut. Wir haben eigentlich alle notwendigen Technik an Bord, unter uns gibt es auch fast alle Berufe. Diese Art von Land-

Das Lehrstück in meinem Unterricht

schaft kennen wir, auf einem Sandstrand wie dem von Büsum machen wir jetzt eine Versammlung. Was muss jetzt geschehen?“

Vier Arbeitsgruppen bildeten sich, die ein Programm für die nächste Zeit aufschreiben sollten; Zeitvorgabe: ungefähr 20 Minuten. Ich ging zur Gruppe mit den durchsetzungsstärksten Jungen:

„Passt mal auf, ihr kennt euch, ihr kennt die anderen. Glaubt ihr, die anderen werden bessere Vorschläge als ihr auf den Tisch legen? Ich schlage euch dieses vor: Einer von euch ist der Kapitän des Schiffes, zwei andere gehören zu den Offizieren, ein vierter ist ein ehemalige Industriemanager und der fünfte war früher Großgrundbesitzer und begeisterter Landwirt. Ihr versteht es, Menschen zu führen und keiner kann so gut wie ihr die Aufgaben beurteilen, die erledigt werden müssen. Teilt die Leute ein, setzt ihnen realistische Aufgaben, die allen nutzen, und ihr werdet sie hinter euch haben.“

Der Putsch der Oligarchen (Wiederholung im dritten Durchgang)		
		
Die Verschwörer bei der Besprechung	Sie haben sich einfach nach vorne gesetzt	Erstaunen beim Volk
		
Die ersten Mitarbeiter der Oligarchen sind angeworben worden	Entsetzen!	Die Oligarchen werden laut, um sich weiter durchzusetzen.

Der Putsch der Oligarchen (Wiederholung im dritten Durchgang)		
		
Ablehnung beim Volk.	Widerspruch	Das Volk flieht zum Ausgang.

Tabelle 22 Der Putsch der Oligarchen und sein Ende

Nach zwanzig Minuten kamen alle Gruppen wieder zusammen, jeder setzte sich auf seinen Platz im Klassenzimmer, aber die Kapitansgruppe¹ setzte sich an den Lehrertisch und begann gleich mit der Aufzählung der wichtigsten Aufgaben und der Einteilung der Schüler. „Landwirtschaft und Viehzucht müssen aufgebaut werden, Häuser werden gebraucht. Dazu werden starke geschickte Männer gebraucht. Außerdem sind viele Frauen für die Hauswirtschaft, die Kinder und die Krankenstation nötig.“

Die Einteilung der Bauern und Handwerker ging zügig voran. Eine Gruppe von Jungen kooperierte schnell mit der Kapitansgruppe und klärte mit ihr, welche Handwerker wie gebraucht werden und welche Aufgaben im Einzelnen die Bauern zu erledigen hätten. Aber eine große Gruppe der Schülerinnen und Schüler verfolgte mit wachsender Irritation das Geschehen.

Sie wollten von mir Hilfe. Ich wies sie ab: „Wenn ihr jetzt nicht was tut, werden ihr auch eingeteilt.“ „Wir streiken, wir gehen raus!“ Es war eine brenzliche Situation: Ich führte mitten in der Aufführung des Stückes auf offener Bühne Regie; dabei musste ich dafür sorgen, dass sowohl die Kapitansgruppe als auch die Rebellen bei ihrer Aufgabe im Stück blieben, die Auseinandersetzung aber nicht bis zum Abbruch eskalierte. Es wäre durchaus möglich gewesen, dass diese Stunde die letzte des Lehrstück-Versuches gewesen wäre, so erregt waren einige Schülerinnen und Schüler.

Nach einem Versuch, zu Gehör zu kommen, verließ die Rebellen-Gruppe geschlossen den Klassenraum. Sie versammelten sich erregt im Treppenhaus. Ich ging hinterher: „Ihr könnt hier nicht einfach weglaufen, um unsere Insel herum sind Haie, ihr müsst zurück. Denkt über Drohungen und Forderungen nach, die ihr der Kapitansgruppe vorlegt.“

Im Klassenzimmer gab es in der Zwischenzeit eine heftige Auseinandersetzung. Die Kapitansgruppe behauptete weiterhin, nur sie sei in der Lage, mit ihrer Fachkenntnis die Lage zu meistern, deshalb habe sie Anspruch auf Autorität. Die andere Seite verwies darauf, dass viele

¹ In späteren Durchgängen habe ich diese Gruppe einfach nur die „Oligarchen“ genannt und das Geschehen in die einfacheren Verhältnisse des alten Griechenland verlegt.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

weg gelaufen sind und verlangten Entgegenkommen. Es blieb unentschieden; zwei Jungen liefen als Parlamentäre zu den Mädchen, sie konnten aber nichts ausrichten.

Dieses Hin-und-her dauerte etwa 10 Minuten. Bei vielen Schülerinnen und Schülern kam Erregung auf. Es muss ja weiter gehen, aber so nicht!

Die Gruppe im Treppenhaus wollte an den leitenden Positionen beteiligt sein. Sie stürmte den Klassenraum. Der Kapitän wies sie zurück: „Wir überblicken doch, was zu tun ist. Haben wir was falsch gemacht?“ „Nein, aber ihr kommandiert über uns. Das wollen wir uns nicht gefallen lassen.“ Es wurde laut, Zwischenrufe. Ein Durcheinander entstand, jede/jeder schien mit jedem/jeder zu streiten.

Ich weiß nicht mehr genau, wie die Auseinandersetzung ausging, ich glaube, ich habe sie einfach abgebrochen und dann das Konfliktbearbeitungsschema von Wolfgang Hilligen¹ verteilt, etwas erläutert und seine Bearbeitung als Hausaufgabe aufgegeben.

Die Stunde war zu Ende, die Schüler verließen den Raum, der Streit und die Diskussionen gingen im Flur und im Treppenhaus weiter. In der folgenden Stunde war Sport, an einem Unterricht in einem anderen Fach hätten die Schüler auch kaum teilnehmen können, sie waren zu erregt.

Aber worüber waren sie erregt? Über das Erlebnis, das sie an sich selbst gemacht hatten oder über die Frage geeigneter politischer Strukturen auf der Insel? Kann es sein, dass hier diese Art der Erregung die Aufmerksamkeit für die Sache eher verstellt hat? Es ist nicht auszuschließen, die späteren Stunden müssen das zeigen.

Andererseits: Das Kapitänsgruppenszenario – man kann es einen Putsch einer oligarchischen Gruppe nennen – bringt Dynamik in die Verhandlungen über die neue Ordnung; dieser Gedanke schien mir ausbaubar; er musste aber in einem späteren Versuch sorgfältiger justiert werden im Hinblick auf Aufgabe und Organisation.

Hinsichtlich dessen, *was* zu geschehen hat, waren sich alle einig, die führende Rolle der Kapitänsgruppe wurde von niemandem bestritten.

Wie sie mir später sagten, hatten die Schülerinnen und Schüler hinterher in der 8. und 9. Stunde Sport, einem anderen Unterricht hätten sie in ihrer Erregung auch nicht folgen können. Erst zwei Tage später sei ihre Stimmung wieder „normal“ gewesen. – Daraus habe ich später den Schluss gezogen, dass diese Inszenierung „realer“ Unterdrückung im Klassenzimmer auch Prozesse in Gang setzen könnte, die nicht gewollt sind. Deshalb habe ich nach einer anderen Eröffnung gesucht.

Konfliktanalyse

Konfliktursachen

- Um welche **Streitfrage** geht es?
- Was war der **Anlaß**?
- Welche **Vorgeschichte** hat der Konflikt?

¹ Nach Hilligen 1990: 176, leicht geändert.

Konflikterscheinung

- Welches sind die **Beteiligten** an dem Konflikt?
- Welche **Interessen** haben sie?
- Welche **Rechte** haben sie?
- Welche **Macht** haben sie und wie ist die Macht verteilt (sind alle gleich stark - nicht gleich stark)?

Konfliktlösung

- Welche Vorstellungen haben die Beteiligten jeweils von der **Lösung** des Konflikts?
- Lassen sich diese Vorstellungen miteinander vereinbaren?
- oder ist **eine** Lösung für alle zumutbar?
- oder gibt es eine Möglichkeit des **Kompromisses**?

Für die folgende Doppelstunde war die Hilligensche Konfliktanalyse von fast allen Schülerinnen und Schülern als Hausaufgabe bearbeitet worden, nun sollten sie in den Gruppen ihre Resultate aufeinander abstimmen. In jeder Gruppe war mindestens ein Mitglied der Kapitänsgruppe und ein Mitglied der Rebellengruppe. Deshalb ging es in den einzelnen Gruppen teils sehr heftig zu, der Konflikt der letzten Doppelstunde wurde wiederholt. Aber die Diskussion gewann in allen Gruppen von allein eine Dynamik hin zu einer Metadiskussion: Warum sind wir uns uneinig, was müssen wir tun, um diesen Konflikt in den Griff zu bekommen. Der reale Konflikt, den jeder gespürt hat, wird zum Konflikt über das, worüber der Konflikt stattfindet, vertieft. Die Diskussionsebenen wurden immer wieder gewechselt – mal stritten sich die Schülerinnen und Schüler *im* Konflikt, mal *über* den Konflikt

Zu Beginn der zweiten Doppelstunde fragte ich, ob Schüler die Besprechung der Gesamtgruppe leiten wollten, oder ob ich das machen sollte, Solveig und Christoph meldeten sich und übernahmen die Leitung der gesamten Stunde – sehr souverän, es gab ja auch genug zu besprechen –, ich konnte mich weitgehend zurückhalten und machte von meinem Lehrvorrrecht, ohne Rednerliste immer eingreifen zu dürfen, erst sehr spät Gebrauch.

Zu den Fragen nach dem Schema von Hilligen unter 1 (Ursache und Streitfrage)¹:

Christoph: Die Streitfrage formulieren, das war in der vorherigen Stunde das Problem.

¹ Ich habe in den ersten Jahren meiner Arbeit an den Lehrstücken nach fast jeder Unterrichtsstunde ein Gesprächsprotokoll aus dem Gedächtnis in der folgenden Pause zwischen den Stunden aufgeschrieben, das ich oft zu Hause noch einmal überarbeitet habe. Diese Protokolle waren handschriftlich zwei bis vier Seiten pro Doppelstunde lang. – Das ist weder viel noch gar „objektiv“. Aber es reicht völlig aus, die Erfolge und Misserfolge, vor allem aber die Deutungen, die die Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsgegenständen zuteil werden lassen, sich als Lehrer so weit zu dokumentieren, dass Schlussfolgerungen für den weiteren Verlauf des Unterrichts und für seine Wiederholungen in folgenden Jahren möglich werden. (Siehe den Grundsatzteil in Altrichter/Posch 1998: 15-23, meine eigene Methode des nachträglichen Dialogprotokolls habe ich im Praxisteil aber nicht gefunden. Dennoch: Für die Weiterentwicklung von Lehrstücken könnte die weitere Hilfe von Altrichter/Posch überlegt werden.)

Das Lehrstück in meinem Unterricht

- Hannes: Eine Minderheit über eine Mehrheit bestimmen zu lassen.
Lucas: (verteidigt den Vorgang und die inhaltliche Richtigkeit, er war der Kapitän.)
Sebastian: Es ging um die niedrigeren Jobs, das will natürlich keiner.
Lucas: Es kommt erst auf die Person an, dann auf den Beruf.
Kerstin: Nein, in einer Gesellschaft, die nur die Arbeit kennt, ist man von seinem Beruf her bestimmt.

Zu den Fragen unter 2 (Beteiligte, Interessen, Recht, Macht):

- Sebastian: Die Regelung mit dem Kapitän, das ist ja auf der Fahrt richtig, aber in einem Staat geht das nicht.
Leps: Hatten die da vorne wirklich Macht?
Benjamin: Eigentlich hatten sie keine Macht, nur weil sich alle untergeben haben.
Thomas: Macht hatten sie zu sprechen, sie waren ja Kapitän, und konnten auftreten, und sich damit mehr Macht holen.
Carola: Der Lehrer hat sie eingesetzt.
Kay: Hätten die Handwerker nein gesagt, die Kapitänsgruppe wäre am Ende gewesen.
Lucas: Als Kapitän hätte ich doch auch wegfahren können.
Carola: Der Kapitän darf nicht einfach wegfahren, er ist für die Passagiere verantwortlich, das geht nicht.
Kerstin: Kannst ja nicht einfach in die Diktatur zurückfahren, hättest ja zu uns zurück kommen müssen.
Thomas: Der Kapitän hat mehr Möglichkeiten, dann kann er lenken, was passieren soll.

Zu den Fragen unter 3 (Konfliktlösung):

- Lennart: Unterordnung ist im Leben immer gefordert, aber das Regierungssystem kommt erst später; erst durch die Art, wie das gemacht wurde, kam es zu einem Problem.
Christoph: Erst durch die Art, wie die führenden Leute sich herauskristallisierten...
Lennart: Es geht eher um einordnen, als um unterordnen.
Thomas: Jetzt hier eine Wahl, ist doch zu kompliziert.

Alltagsweltliche Argumentationen – Unterordnung ist immer – werden mit einer politischen Situation konfrontiert. Wieweit kann hier eine Analogie gebildet werden? Wie ist das Verhältnis von gesellschaftlicher Stellung und politischen Rechten? Was begründet einen politischen Führungsanspruch? Fachliche Kompetenz allein? Oder bedarf es bestimmter Methoden – einer bestimmten „Art“ – damit Menschen als „führende Leute“ angesehen werden? Macht hat etwas mit freiwilliger Gefolgschaft zu tun, und wer ein Amt hat, der hat auch bestimmte Pflichten, die ihm die Freiheit nehmen, tun und lassen zu können, was er will. Ist „einordnen“ dasselbe wie „unterordnen“? Eine Fülle von Fragen tat sich auf, die mit den Besonderheiten von Staat und Politik zu tun haben und mit alltagsweltlichen Denkmustern nicht gelöst werden können. Eine problemhaltige Situation und eine anfängliche (hoffentlich:) produktive Verwirrung.

Damit war diese Doppelstunde zu Ende. Das liest sich hier viel friedlicher, als es ablief, eine Verständigungsstimmung kam erst in der zweiten Hälfte der zweiten Stunde auf, so spät

jedenfalls, dass es nicht mehr möglich war, noch schnell eine Wahl einer Leitung „durchzuziehen“.

2.2.2.3 Herodot: Die Verfassungsdebatte

Die Siedlergruppe brauchte eine Leitung, ich schlug eine Volksversammlung vor. Aber das konnten die Schülerinnen und Schüler sich nicht vorstellen; 1000 Leute auf einer Versammlung, selbst wenn man die Kinder abzieht, das war doch viel zu viel. Hinweise auf die attische Demokratie überzeugten nicht. Ein Bild von einer Agora oder einem griechischen Theater wäre hier sicher hilfreich gewesen, ich hatte nicht daran gedacht.

Oder sollte es doch eine Herrschaft der Besten geben? Der Kapitän hat schließlich eine Ausbildung in vielen Dingen, auch darin, große Haufen von Menschen zusammen zu halten, und der Ex-Fabrikmanager und der Ex-Großgrundbesitzer, die beiden wissen doch, was gemacht werden muss, und die wissen auch, wie man mit Menschen umgeht. Gegen deren Leitung hat im Prinzip keine Schülerin und kein Schüler etwas, wenn es eine Beteiligung der „einfachen“ Mitglieder des Kurses gibt – da zeigte sich ein Wunsch nach einer Art Betriebsrat, einer Schülermitbestimmung. Außerdem bestünde bei der Herrschaft von solchen, die angeblich besonders qualifiziert sind, immer die Gefahr von Machtmissbrauch. Die Leitung der Rebellen sollte von der Kapitänsgruppe kooptiert werden.

Nun musste ein begrifflicher Rahmen besorgt werden. Deshalb brachte ich in die zweite Stunde die Verfassungsdebatte von Herodot und ein Bearbeitungsschema mit. Fünf Gruppen wurden eingeteilt. Eine ganze Unterrichtsstunde war aber für die Erschließung des einfach scheinenden Textes zu wenig Zeit.

Die Arbeit in den Gruppen lief zunächst weiter, die Schüler sollten ihre Ergebnisse untereinander abstimmen. Die Gruppe, die als erste fertig war, trug ihre Ergebnisse an die Tafel, ließ dabei genug Platz für die anderen Gruppen, die später das Tafelbild mit ihren Formulierungen vollendeten. Damit war alles, was man dem Herodot-Text entnehmen kann, auch wirklich an der Tafel.

Hier ein Beispiel für das Ergebnis einer Arbeitsgruppe.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

	Vorteile	Nachteile
Demokratie	Nicht alle allein jede Meinung wird erhört Mehrheit entscheidet kein einzelner an der Macht Kontrolle des Herrschaftsregimes	Zusammenschlüsse, die eine Monoherrschaft bilden (Machtmissbrauch) zur Wahl stellen sich Leute, die von Regieren keine Ahnung haben Schneller Umschwung zur Tyrannis
Oligarchie	Abschaffung des Königtums kein alleiniger Herrscher Adelige fällen beste Entscheidungen edle Männer treffen edle Entscheidungen	Privatfehden entstehen keine richtige Ahnung von der Regierung wieder nur eine Schicht an der Macht Vertreten nur die Meinung der Reichen
Monarchie	Der Beste regiert Entschlüsse können geheim gehalten werden vor dem Feind Er wird untadelig für sein Volk sorgen	Wer ist der Beste? Volk hat keine Kontrolle über Herrscher Machtmissbrauch

Tabelle 23 Tafelbild zur Verfassungsdebatte bei Herodot

Herodots Verständnis von Demokratie¹ machte Probleme: „Wieso wird denn da gelost? Wieso wird da nicht gewählt?“ Die Schülerinnen und Schüler entnahmen dem Text: Weil die Menschen, die gewählt worden sind, egoistisch werden können und dann das System kippen, da sie nur noch an ihre eigenen Vorteile denken. Wird gelost, kann niemand damit rechnen, auf Dauer Vorteile aus der Demokratie erzielen zu können. Ein verblüffender Gedanke. Der Egoismus ist das Problem, mit dem auch die anderen Systeme zu kämpfen haben. Es macht keine Schwierigkeiten, sich einen König zu denken, der nur an das Gemeinwohl denkt. Es macht auch keine Schwierigkeiten, sich solch eine am Gemeinwohl orientierte Herrschaft einer Gruppe von Menschen zu denken. Das Problem ist aber, wo sind in diesen Systemen die Sicherungen? Auch die Lösung der Demokratie – das Auslosen – kann ja nicht recht überzeugen, denn wie bekommt man dann ein stabiles System mit Leuten, die sich wirklich auf den vielen Gebieten der Politik auskennen?

Da ist ein Dilemma zu erkennen, das sich aus dem Widerspruch von Egoismus, den die Schüler für normal halten², und dem Gemeinwohl, ergibt. Kann man den Egoismus nicht eindämmen? Maria schrieb in einer Hausaufgabe:

-
- 1 Diese Probleme gibt es nicht nur bei der „Demokratie“. Auch „Oligarchie“ ist ein Begriff, der verschiedene Assoziationen hervorruft, die nicht dem Verständnis dieses Textes dienen. – Vielleicht sollte man die jeweilige Begrifflichkeit in den Texten so lassen, wie sie eben ist, und im Unterricht eine einfache Meta-Begrifflichkeit verwenden: „einer herrscht“, „einige/viele herrschen“, „alle herrschen“, jeweils mit einem „plus“- und einem „minus“-Zeichen davor. Mit dem Verständnis des Gegenstandes erst haben sich die Begriffe ausdifferenziert. Dies muss, wenn die Schülerinnen und Schüler es im Unterricht ansprechen, selbst Gegenstand des Unterrichts sein.
 - 2 Ich bin immer wieder über das pessimistische Menschenbild fast aller Schülerinnen und Schüler erstaunt. Ausnahmen finde ich fast nur bei einem Teil der wenigen Schülerinnen und Schüler, die einen religiösen Hintergrund haben. Vielleicht wollen die Schülerinnen und Schüler damit auch nur „cool-realistisch“ wirken.

Das Lehrstück in meinem Unterricht



Abbildung 15 Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden festgehalten

Man kann Egoismus schon reduzieren, indem es im Allgemeinen gerechter wird. Sobald die Menschen das Gefühl haben, gleichberechtigt zu sein, fällt der Egoismus.

Egoismus wird nämlich durch Mangelerscheinungen hervorgerufen, und zwar durch unseren sogenannten Selbsterhaltungstrieb, der bei Egoisten nun mal extremer ausgeprägt ist, so dass er ins Negative geht.

Es geht um ein Gefühl, als Mensch ernst genommen zu werden, dann kann man seinen Egoismus auch zurücknehmen. Andere Schülerinnen und Schüler bezweifelten die Möglichkeit von Gerechtigkeit, wobei auch sie nicht zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit unterschieden. Manche sahen die Gerechtigkeit vor allem von den Reichen gestört, die dort „immer mehr haben“ wollen; wo Chaos in die Beziehungen zwischen den Menschen herrscht, egal ob es die persönlichen Beziehungen sind oder die der ganzen Gesellschaft, dringt der Egoismus vor. Religion kann vielleicht helfen, Gesetze sind nötig, aber diese können die Menschen nicht innerlich ändern.

Gleichzeitig wurde aber auch immer wieder betont, dass ohne Egoismus „die Wirtschaft“ nicht richtig funktioniert. Es scheint also auf die Bestimmung des rechten Verhältnisses anzukommen.

Ein anderer Schüler (Christoph):

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Der Egoismus ist eine Erscheinung, welche man niemals ganz abschaffen kann. Ein bisschen Egoismus hat jeder – teilweise wurde dieses durch Erziehung vermindert – deshalb ist diese „Krankheit“ nicht heilbar. Selbst wenn man den Egoismus durch Erziehung vermindern kann, ist dies nicht auf alle übertragbar.

Schon in anderen Feldern gibt es Probleme durch den Mangel an guter Erziehung, denn an vielen Stellen ist diese aus Zeit- und Bildungsgründen nicht vorhanden.

Ohne Egoismus wäre ein kapitalistisches System nicht denkbar.

Dass Erziehung die ärgsten Auswüchse des Egoismus mildern kann, betonen die Schülerinnen und Schüler durchaus. Aber bald wachsen die Zweifel. So schädlich ein überbordender Egoismus ist, so nützlich ist er jedoch, wenn er gezähmt ist. Er entstammt dem natürlichen Selbsterhaltungstrieb eines jeden Menschen, er schützt die Menschen, die einem angehören, und das Eigentum, das zum Leben erforderlich ist. Der Egoismus kann auch Fortschritte bewirken, indem er zu ausdauernder und erfolgreicher Tätigkeit anspornt. Man muss hier das richtige Maß finden, die Grenze liegt ungefähr dort, wo jemand seinen Vorteil im Schaden anderer sucht. Aber wo liegt diese Grenze?

Richtet man die staatlichen Institutionen so ein, dass sie effektiv sein können, dann steigt die Gefahr des Missbrauches der Ämter; kontrolliert man die Amtsinhaber streng, dann kann es sein, dass nicht effektiv gearbeitet wird.

Da man aber die Amtsinhaber sehr oft gar nicht kontrollieren kann, entwickelt sich jedes System letztlich in die negative Richtung, und ruft damit auch schon einen Umschwung gegen sich selbst hervor. Die Schülerinnen und Schüler erkannten, dass hier nicht nur eine Liste vorliegt, sondern dass die verschiedenen Systeme in einem inneren Zusammenhang stehen. Kommt ein System in die Krise einer negativen Entwicklung, bietet sich ein anderes der drei Systeme als Alternative an. Aber auch dies macht eine negative Entwicklung durch, bis es wieder einen Umschlagpunkt gibt. Wie kommt man aus diesem Kreislauf heraus? Es scheint aufgrund der negativen Veranlagungen der Menschen keine Möglichkeit zu geben.

Später sagten die Schüler mir, an diesem Text von Herodot gefielen ihnen zweierlei:

1. Mit ihm kann man „Ordnung in den Kopf“ bekommen: Diese drei Typen gibt es, und mehr nicht, wenn man sicher auch noch mehr zu diesen drei Typen sagen kann, als bei Herodot zu finden ist.
2. Das Egoismus-Gemeinwohl-Problem im Hinblick auf die Auswahl und Einrichtung der wichtigen Positionen sei ihnen klar geworden. Und da dieses Problem wohl unvermeidlich sei, könnten sie jetzt besser Motivationen und Gefährdungen gegenwärtiger Politiker verstehen.

Meine Schlussfolgerung: Dieser Text muss ein klassischer Text für jeden Politikunterricht werden.

Wo ist der Ausweg? Was immer heute über die Formen der Politik gedacht wird, es ist schon längst gedacht worden, wenn auch in anderer Gestalt. Lehrkunst fragt, wo diese Erkenntnisse zuerst in klassischer Gestalt erkannt und formuliert wurden.

Gemeinsam studiert der Kurs die Verfassungsdebatte bei Herodot. Jede der drei Regierungsformen, von denen er spricht, hat bei ihm ihre Vorteile. Der König kann im Falle

Das Lehrstück in meinem Unterricht

eines Krieges seine Entschlüsse geheim vorbereiten und schnell und entschlossen handeln; die Oligarchen bilden einen Rat der Kundigen und Leistungsfähigen; bestimmt das Volk, geht es gerecht zu. Jeder dieser drei Vorteile – Effizienz, Kompetenz und Gerechtigkeit – erscheint den Schülerinnen und Schülern als unverzichtbar. Aber jede dieser drei Lösungen zerstört sich selbst; der Verlauf dieser Selbstzerstörung ist jeweils unterschiedlich, die Ursache ist immer dieselbe: der Egoismus der jeweils Herrschenden in Verbindung mit Kurzsichtigkeit und Unvernunft.

2.2.2.3.1 Eine Klassenarbeit

Eine Klausur stand an (**Durchgang 1**). Die Klausur ließ ich über eine gekürzte Fassung des Herodot-Textes schreiben. Zum einen ist er der zentrale Text dieser Unterrichtseinheit, kann also schon deswegen nicht oft genug im Zentrum der Arbeit der Schülerinnen und Schüler stehen, zum anderen ist er noch gar nicht ganz ausgeschöpft: Warum denn nun gehen alle politischen Systeme irgendwann unter?

Die Aufgaben lauteten:

1. Jeder der drei Perser hält eine Regierungsform für die beste. Welche Gründe führt jeder einzelne an? Welche Gefahren sehen sie jeweils in den anderen Regierungsformen?
2. Worin liegt die Ursache ihrer Meinungsverschiedenheiten? Warum ist es eigentlich nicht sonnenklar, dass die eine (oder die andere) Regierungsform die beste ist?

Die Textwiedergabe machte kaum Probleme, die Schülerinnen und Schüler taten sich mit der zweiten Aufgabe, die eine selbständige Wiedergabe des gegen Schluss der vorherigen Doppelstunde erarbeiteten forderte, schon schwerer. Auszüge aus zwei Arbeiten:

Kerstin:

Eine Ursache ist mit Sicherheit darin zu sehen, dass jeder der drei Herren zwar die Nachteile, und auch nur diese, der anderen, von ihm nicht favorisierten, Regierungsformen sieht, aber blind ist für die „eigenen“. Jeder von ihnen würde auch in einer richtigen Diskussion auf seinem Standpunkt beharren, denn zumindest teilweise ist er mit den angeführten Pros und Contras ja auch im Recht.

Die Perser scheinen sich aber nicht wirklich zu unterhalten, sondern geben lediglich einer nach dem anderen ihr Statement ab. Dies ist nicht sehr effektiv in Hinsicht auf die Lösung des Problems, bzw. einen Kompromiss zwischen den verschiedenen Formen.

Es ist nicht sonnenklar, dass (ob überhaupt!) eine der drei Regierungsformen die beste ist, weil es, ohne die Hintergründe zu kennen, keine optimale gibt. Jede hat ihre Vor- und Nachteile, wie ja auch deutlich wird, und einzig möglich erscheint ein Kompromiss unter objektiver Abwägung der Pros und Contras.

Die Meinungsunterschiede rühren auch noch daher, dass die drei Perser u. U. einen vollkommen unterschiedlichen sozialen Hintergrund haben könnten. Natürlich würde der, der selbst ein Aristokrat ist oder auch nur ein einfacher Mann aus dem Volk, die Regierungsform favorisieren, die ihn begünstigt.

Um darüber, welche Regierungsform die beste ist, eine Entscheidung treffen zu können, bzw. diese einigermaßen klar zu sehen, müssten wir die Situation des Staates, auf den sie angewandt werden soll, kennen. Selbst dann würde eine 100 % richtige, nachteilsfreie Entscheidung aber schwer fallen. Ohne solche Hintergrundinformationen gibt es keine optimale Form.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Kerstin stellte zunächst zutreffend fest, dass nur Positionen gegeneinander gestellt werden, es sich also gar nicht um eine Debatte handelt (vgl. S. 167). Als Ursache des Meinungsunterschiedes vermutet sie – gegen den Text – unterschiedliche soziale Interessen. Aber sie verfolgte diesen Gedanken nicht weiter. Denn nahe liegend ist diese Annahme nicht, es reden ja drei Adelige miteinander. Für eine eigene Entscheidung, die von der Aufgabenstellung nicht verlangt wird, fehlten ihr weitere Informationen. So blieb diese Entscheidung offen.

Thomas:

Das Problem, welche Regierungsform die beste ist, ist deswegen so schwierig zu lösen, weil man, um optimal regieren zu können, die Macht zentrieren muss, wie viele Aufgaben weder schnell genug noch vernünftig genug entscheiden können und es zum Streit kommen kann.

Je weiter man die Macht zentriert, desto größer wird die Gefahr der Machtausnutzung und desto kleiner wird die Kontrolle über die Macht.

Die Ursache der Meinungsverschiedenheiten ist, dass einige die Gefahr der Machtausnutzung als wichtiger ansehen, als die Vorteile die bei zentrierter Macht entstehen. Andere sehen es anders herum und wieder andere finden einen Mittelweg, wo die Macht etwas, aber nicht ganz zentriert ist sinnvoller.

Es ist deshalb nicht sonnenklar, weil die Vor- und Nachteile verschieden stark bewertet werden können.

Thomas suchte Ursachen für die Unterschiede. Dazu benutzte er ein differenziertes Kriterienpaar: Die Notwendigkeit der „Machtzentrierung“ schafft die Gefahr der „Machtausnutzung“. Es geht um unterschiedliche politische Präferenzen – man könnte sagen: Es geht um den Gegensatz zwischen einem starken (konservativen) Staat und einem kontrollierten (liberalen) Staat. Von diesem Unterschied wusste er nichts aus meinem Unterricht, er dürfte von ihm schon vorher gehört und ihn dann hier angewendet haben. Man könnte nun noch eine Stufe weiter gehen: Woher kommen diese unterschiedlichen politischen Weltanschauungen? Was sind ihre differierenden inhaltlichen Momente?

Die erste Antwort erklärt diese Unterschiede aus einem Motiv, das an den Text heran getragen ist und durchaus ertragreich sein kann. Die zweite Antwort dagegen erklärt die Unterschiede aus einem Problem in der Sache: Machtzentrierung versus Machtkontrolle.

Es zeigt sich ein Problem des Politikunterrichts: Wie führt man Schülerinnen und Schüler an Wege des Fragens und Nachdenkens, die Tiefenschichten im vorhandenen Material erschließen lassen? Kerstin fragt nach sozialen Unterschieden als Ursache für Auffassungsdifferenzen, Thomas stellt gar ein Spannungsverhältnis von Regierungsfähigkeit und Egoismus der Regierenden. Kerstin arbeitet mit einer „Giesecke“-Kategorie, Thomas schafft ein Kategorien-Paar in der Weise Sutors².

1 Giesecke 1964: 190ff

2 Sutor 1984II: 72ff

2.2.2.4 Die Verfassungsdebatte im Lehrstück

Kann es aber nicht einen Weg geben, die Vorteile zusammenzuführen und dabei die Gefahren, die aus dem Egoismus kommen, zu verringern? Die Schülerinnen und Schüler kramen in ihrem politischen Wissen. „Gewaltenteilung“ sagt ein Schüler. Ja, so lautet das moderne Stichwort, aber was ist das? Der Schüler gibt eine kurze, fast lexikalische Definition, wie er sie im Jahr zuvor im Sozialkunde-Unterricht gelernt hat. Jetzt muss das Gespräch verlangsamt werden! „Wie kann man auf diesen Gedanken kommen? Können wir ihn aus dem Text von Herodot selbst entwickeln?“ Das wird zu einer wichtigen Aufgabe im Lehrstück werden (s. S. 252)

Wir lassen die Vertreter der drei Regierungsformen miteinander verhandeln (**Durchgänge 3, 4 und 5**). Wie sollen die Gewalten, die von ihnen verkörpert werden, zueinander ins Verhältnis gesetzt werden? Drei Gruppen werden gebildet, jede soll eine der drei Positionen vertreten. Zuerst mit dem Anspruch, allein die „richtige“ Auffassung zu vertreten, und in einer zweiten Runde soweit flexibler werdend, dass ihr Angebot für die anderen Positionen verhandelbar wird. Mindestens so: Welche für die anderen Seiten zumutbaren Angebote, an unserem System mitzuwirken, können wir ihnen machen? Was ist an unserem System so wichtig, das wir es in die Systeme der anderen eingebaut sehen wollen? Können wir uns einigen? Wir müssen es, denn sonst droht die Wiederholung des Chaos. Den Bürgerkrieg will ja eigentlich keiner.

Haben die Gruppen ihre Positionen intern bestimmt, wird das Klassenzimmer zum Verhandlungssaal umgebaut. Ein gleichschenkliges Dreieck, jede Gruppe besetzt eine Seite, außerhalb des Dreiecks stehen Tische für Beobachter und Vermittler.

Der Putsch der Oligarchen konnte im Durchgang 5 wegfallen, die Unverständlichkeit der gegenwärtigen Erscheinungen aus der Europäischen Union ließ es als plausibel erscheinen, zunächst einmal einen Text aus der Zeit des Anfangs des Nachdenkens über Verfassungen zu erarbeiten. Ich ließ gleich mit den Verfassungsverhandlungen beginnen.

„Wir sind jetzt im alten Griechenland, von dort ist uns von Herodot, einem Reiseschriftsteller, so etwas wie ein GEO-Reporter, der erste Text überliefert, der sich mit Verfassungen beschäftigt, eine Diskussion der verschiedenen Verfassungsformen. Seltsamerweise hat er diese Debatte nach Persien verlegt, wo sie nie stattgefunden haben kann. Vermutlich wollte er damit seinen griechischen Landsleuten etwas zeigen: wie wertvoll und wie gefährdet ihre demokratischen Verfassungen sind.“

Die Schülerinnen und Schüler habe ich durch einfaches Abzählen den Gruppen der Monarchie, der Oligarchie und der Demokratie zugeordnet; sie bekamen zunächst auch nur den Teil des Textes als „Rollenkarte“, der sich auf ihre Gruppe bezog. Diese hatten jeweils zwanzig Minuten Zeit, den Text zu erarbeiten, um dann in insgesamt 20 Minuten – die Sitzordnung wurde dazu in ein Dreieck mit zusätzlicher Beobachter- und Moderatorengruppe, fast wie in einem modernen, kreisförmig gebauten Parlament, etwa dem Straßburger Europa-Parlament – umgebaut, in einer ersten Verhandlungsrunde ihre Auffassung den anderen Gruppen offensiv vorzutragen.

Herodot – Verfassungsdebatte¹: Für die Herrschaft des Volkes

Als die Erregung sich gelegt hatte und fünf Tage vorüber waren, hielten die Verschwörer Rat über die Verfassung des Reiches, und es wurden folgende Reden gehalten, die zwar einigen Hellenen unglaublich erscheinen, die aber trotzdem wirklich gehalten wurden. Otanes sprach sich dafür aus, die Herrschaft an das ganze persische Volk zu geben. Er sagte:

„Ich halte dafür, das nicht wieder ein einziger über uns König werden soll. Das ist weder erfreulich noch gut. Ihr wisst, wie weit Kambyses sich von seinem Hochmut hat hinreißen lassen; ihr habt auch den Hochmut des Magers gekostet. Wie kann die Alleinherrschaft etwas Rechtes sein, da ihr gestattet ist, ohne Verantwortung zu tun, was sie will? Auch wenn man den Edelsten zu dieser Stellung erhebt, wird er seiner früheren Gesinnung untreu werden. Das Gute, das er genießt, erzeugt Überhebung, und Neid ist dem Menschen schon angeboren. Wer aber diese zwei hat, hat alle Schlechtigkeit beisammen. Er begeht viele Verbrechen: einige, übersättigt, aus Selbstüberhebung, andere wieder aus Neid. Freilich sollte er ohne Missgunst sein, denn ihm als Herrscher gehört ja alles. Doch das Gegenteil davon ist der Fall. Er missgönnt den Edelsten Leben und Luft, er freut sich der Elendesten. Trefflich weiß er den Verleumdungen sein Ohr zu leihen. Am sonderbarsten von allem ist, dass er sich über maßvolle Anerkennung ärgert, weil man nicht ehrerbietig genug sei, und sich über hohe Ehrerbietung ärgert, weil man ein Schmeichler sei. Und damit ist das Schlimmste noch nicht gesagt: er rührt an die altüberlieferten Ordnungen, er vergewaltigt die Weiber, er mordet, ohne rechtlich zu verurteilen. Die Herrschaft des Volkes aber hat vor allem schon durch ihren Namen – Gleichberechtigung aller – den Vorzug; zweitens aber tut sie nichts von all dem, was ein Alleinherrscher tut. Sie bestimmt die Regierung durchs Los, und diese Regierung ist verantwortlich; alle Beschlüsse werden vor die Volksversammlung gebracht. So meine ich denn, dass wir die Alleinherrschaft abschaffen und das Volk zum Herrscher machen; denn auf der Masse beruht der ganze Staat.“

Das also war die Meinung, die Otanes aussprach. Megabyzos dagegen riet zur Oligarchie und sagte: Als dritter sagte Dareios seine Meinung und sprach sich für eine Monarchie aus.

Aufgaben:

1. Die Verhandlung beginnt mit einer Runde, in der jede Gruppe ihre eigene Auffassung vorstellt und gegen die Positionen der anderen Gruppen abgrenzt. Bereitet Euch auf diese Gesprächsrunde vor!
2. In der nächsten Runde kommt es zu Verhandlungen zwischen den drei Gruppen, in denen eine gemeinsame Verfassung erarbeitet werden soll. Überlegt Euch, welche Eurer Positionen für Euch unverzichtbar sind, welche Zugeständnisse ihr den anderen Gruppen machen könnt und welche ihr von den anderen Gruppen verlangen wollt. (Aber immer bedenken: Wenn die Verhandlungen scheitern, droht ein neuer Bürgerkrieg!)

¹ Nach Herodot 1971: Historien, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner, 4. Auflage, S. 217f (III 80ff)

Herodot – Verfassungsdebatte¹: Für die Herrschaft der besten Männer

Als die Erregung sich gelegt hatte und fünf Tage vorüber waren, hielten die Verschwörer Rat über die Verfassung des Reiches, und es wurden folgende Reden gehalten, die zwar einigen Hellenen unglaublich erscheinen, die aber trotzdem wirklich gehalten wurden. Otanes sprach sich dafür aus, die Herrschaft an das ganze persische Volk zu geben. Megabyzos dagegen riet zur Oligarchie und sagte:

„Was Otanes über die Abschaffung des Königtums sagt, ist auch meine Meinung. Wenn er aber rät, die Menge zum Herrn zu machen, so hat er damit nicht das Rechte und Beste getroffen. Es gibt nichts Unverständigeres und Hochmütigeres als die blinde Masse. Wie unerträglich, dass wir die Selbstüberhebung der Tyrannen mit der Selbstüberhebung des zügellosen Volkes vertauschen sollen! Jener weiß doch wenigstens, was er tut; aber das Volk weiß es nicht. Woher sollte dem Volke Vernunft kommen? Es hat nichts gelernt und hat auch in sich selber keine Vernunft. Ohne Sinn und Verstand, wie ein Strom im Frühling, stürzt es sich auf die Staatslenkung. Nur wer den Persern Unheil sinnt, spreche vom Volk! Wir sollten vielmehr einem Ausschuß der besten Männern die Regierung übertragen. Zu diesen Männern gehören wir ja selber. Es ist doch klar, dass von den Adligsten auch die edelsten Entschlüsse ausgehen.“

Als dritter sagte Dareios seine Meinung und sprach sich für eine Monarchie aus.

Aufgaben:

1. Die Verhandlung beginnt mit einer Runde, in der jede Gruppe ihre eigene Auffassung vorstellt und gegen die Positionen der anderen Gruppen abgrenzt. Bereitet Euch auf diese Gesprächsrunde vor!
2. In der nächsten Runde kommt es zu Verhandlungen zwischen den drei Gruppen, in denen eine gemeinsame Verfassung erarbeitet werden soll. Überlegt Euch, welche Eurer Positionen für Euch unverzichtbar sind, welche Zugeständnisse ihr den anderen Gruppen machen könnt und welche ihr von den anderen Gruppen verlangen wollt. (Aber immer bedenken: Wenn die Verhandlungen scheitern, droht ein neuer Bürgerkrieg!)

¹ Nach Herodot 1971: Historien, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner, 4. Auflage, S. 217f (III 80ff), bearbeitet HL.

Herodot – Verfassungsdebatte¹: Für einen Alleinherrscher

Als die Erregung sich gelegt hatte und fünf Tage vorüber waren, hielten die Verschwörer Rat über die Verfassung des Reiches, und es wurden folgende Reden gehalten, die zwar einigen Hellenen unglaublich erscheinen, die aber trotzdem wirklich gehalten wurden. Otanes sprach sich dafür aus, die Herrschaft an das ganze persische Volk zu geben, Megabyzos dagegen riet zur Oligarchie. Als dritter sagte Dareios seine Meinung und sprach:

„Was Megabyzos gegen die Masse gesagt hat, billige ich, nicht aber, was er über die Oligarchie sagt. Drei Verfassungen sind möglich; nehmen wir sie alle in ihrer höchsten Vollendung an, stellen wir uns also die vollkommenste Demokratie, die vollkommenste Oligarchie und die vollkommenste Monarchie vor, so verdient die letztere, behaupte ich, bei weitem den Vorzug. Es gibt nichts Besseres, als wenn der Beste regiert. Er wird untadelig für sein Volk sorgen, und Beschlüsse gegen Feinde des Volkes werden am besten geheim gehalten werden. In der Oligarchie, wo viele sich um das Allgemeinwohl verdient machen wollen, pflegt es zu heftigen Privatfehden zu kommen. Jeder will der Erste sein und seine Meinung durchsetzen; so verfeinden sie sich aufs ärgste miteinander, Unruhen entstehen, und in den Unruhen kommt es zu Mordtaten. Das pflegt dann wieder zur Monarchie zu führen, und man sieht daraus, dass sie doch die beste Verfassung ist. Herrscht dagegen das Volk, so kann es nicht ausbleiben, dass Schlechtigkeit und Gemeinheit sich einstellen. Drängt sich aber die Schlechtigkeit in die Sorge um die Allgemeinheit, so kommt es zwar nicht zu Fehden unter diesen Schlechten, aber umgekehrt zu festen Verbrüderungen. Sie verschwören sich gleichsam, um den Staat auszubeuten. Das dauert so lange, bis ein Führer des Volkes ihrem Treiben ein Ende macht. Und dafür preist ihn dann natürlich das Volk, und der Gepriesene wird Alleinherrscher! So zeigt sich auch hier wieder, dass die Monarchie die beste Verfassung ist. Um aber alle Gründe für und wider zusammenzufassen: wie ist denn Persien frei geworden? Wer hat ihm die Freiheit geschenkt? Das Volk, die Aristokraten oder ein Monarch? Ich meine, weil wir durch einen Alleinherrscher die Freiheit gewonnen haben, müssen wir daran festhalten, und überhaupt sollten wir die altüberlieferte Verfassung nicht umstoßen. Das ist vom Übel.“

Aufgaben:

1. Die Verhandlung beginnt mit einer Runde, in der jede Gruppe ihre eigene Auffassung vorstellt und gegen die Positionen der anderen Gruppen abgrenzt. Bereitet Euch auf diese Gesprächsrunde vor!
2. In der nächsten Runde kommt es zu Verhandlungen zwischen den drei Gruppen, in denen eine gemeinsame Verfassung erarbeitet werden soll. Überlegt Euch, welche Eurer Positionen für Euch unverzichtbar sind, welche Zugeständnisse ihr den anderen Gruppen machen könnt und welche ihr von den anderen Gruppen verlangen wollt. (Aber immer bedenken: Wenn die Verhandlungen scheitern, droht ein neuer Bürgerkrieg!)

¹ Nach Herodot 1971: Historien, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner, 4. Auflage, S. 217f (III 80ff)

Das Lehrstück in meinem Unterricht



Abbildung 16 Die Verfassungsverhandlungen (Durchgang 5)



Abbildung 17 Das Europa-Parlament in Straßburg

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Hier das Protokoll dieser Präsentationen, von einer Schülerin etwas umständlich so geschrieben:

„Beobachtung der „Diskussion nach Herodot“

Legende

O = Vertreter der Oligarchie;

D = Vertreter der Demokratie;

M = Vertreter der Monarchie

- D: Demokratie ist die beste Regierungsform, da ...
... es Gleichberechtigung gibt
... das Volk Möglichkeit hat, mit zu wählen
... es Ämterverteilung gibt
... die Regierung Rechenschaft über ihr Tun ablegen muss - kann nicht machen, was ihr gefällt
- O: Oligarchie ist die beste Regierungsform, da ...
... nicht die Gefahr wie bei einer Alleinherrschaft besteht (Diktatur)
... die Demokratie nicht gut ist, weil das Volk dumm ist
... die Besten, Klügsten = beste, klügste Entscheidungen
- M: Alles Quatsch! Das funktioniert doch nur in einer perfekten Welt. Wenn dem nicht so ist, soll der beste Alleinherrscher an die Macht
- D zu O: Bei der Demokratie werden die Interessen des Volkes vertreten. Das Interesse der „Machthaber“ ist, wie es dem Volk geht
- D zu M: Alleinherrschaft verursacht Habsuchtsgrierverhalten (das ist so, menschlich veranlagt)
- M zu D: Der Alleinherrscher wurde aber gewählt, weil er bekannt für seine Nettigkeit, Umsicht und Toleranz ist. Außerdem wird dieser ja auch beraten.
- D zu M: Eben nur beraten. Das heißt ja nicht gleich, dass er diesen Rat befolgen muss
- O: Oligarchie ist besser als Monarchie, da eine Gruppe entscheidet.
Das Volk kriegt es nicht hin, eine Regierung zu bilden/wählen, da es nichts weiß.
Das Volk ist nämlich nur mit seinen niederen Problemen beschäftigt und bringt sie in die Politik ein
- D: Das Volk ist aber eine viel größere Gruppe im Gegensatz zu der kleinen Gruppe von Oligarchisten
- O: Unsere Gruppe erkennt aber die Probleme in ihrer Gesamtheit
- D: Ist nicht jeder Bürger gleich viel wert?
- D zu M: Selbst der beste Alleinherrscher wird durch die ihm auferlegten Aufgaben, das viele Kapital usw. gierig werden. Dadurch schadet er den einfachen Leuten, den Bauern
- M: Der Alleinherrscher hat die alleinige Macht, das kann ein Bauer nichts machen
- D zu O: Findet ihr nicht, dass ihr abgehoben seid? Ihr verfolgt nur die Interessen einer kleinen Gruppe.
Bei der Demokratie ist es zwar auch nur eine kleinen Gruppe an Leuten, die regiert, aber sie lässt sich von der Masse leiten und ist bestrebt, den allgemeinen Wohlstand zu steigern.
Außerdem ist Oligarchie doof, da es nirgendwo zu finden ist
- O zu D: Mag ja sein, aber das Volk versteht nun einmal nichts von Politik und wird dann auch nicht wählen gehen. Es hat andere Probleme. Wir versuchen ja, dem Volk zu helfen
- M zu O: Oligarchie ist so ähnlich wie Monarchie – der Mächtigste setzt sich zum

Das Lehrstück in meinem Unterricht

- Schluss auch durch
- M zu D: (bei D ist es etwas lauter geworden) Man sieht ja, dass Demokratie nicht gut ist, da es keine Einigung gibt. Die Monarchie ist da besser, weil diese Probleme gar nicht erst auftauchen
- D zu O: Die Bauern kommen ja auch nicht an die Macht

CHAOS

Danach wurden die Aussagen des Textes in das Bearbeitungsschema an die Tafel geschrieben und der Text von allen Schülerinnen und Schülern gelesen.

In der zweiten Runde sollte ein Kompromiss der drei Gruppen erarbeitet, mit der Drohung des Bürgerkrieges im Hintergrund.

Die Gruppen der Oligarchen beginnen: „Es ist völlig klar, dass wir es sind, die den Staat leiten. Jeder von uns hat in seinem Leben schon gezeigt, dass er tüchtig ist. Wir sind Fachleute und Menschenführer, das haben wir als Grundbesitzer und im Krieg gezeigt. Einen König brauchen wir eigentlich nicht, es sei denn, er ist ein ausgewiesener Kriegsherr und versteht es, im Alltag zu repräsentieren. Wir haben auch nichts dagegen, wenn aus dem Volk ab und zu ein paar tüchtige Leute zu uns aufsteigen; wir müssen mit der Gruppe der Demokraten gemeinsam darüber nachdenken, wie man das macht.“

Die Demokraten sind zögerlicher. Vor der Fachkunde haben sie Respekt; Gerechtigkeit erhoffen sie sich als Folge von Fachkunde¹. Aber sie wollen dabei sein, wenn entschieden wird. Sie denken an Wahlen statt an Volksversammlungen, das Volk selbst soll nicht über „Sachen“ entscheiden, sondern über Personen, die dann die politischen Angelegenheiten regeln. Weil diese Personen kundiger sein sollen als die normalen Bürger, machen sie von sich aus den Oligarchen den Vorschlag, dass zwar jeder Bürger wählen darf, aber nur besonders qualifizierte Bürger gewählt werden dürfen. Die Qualifikation ist durch eine Prüfung nach zu weisen².

Ein Kompromiss zwischen Demokraten und der Oligarchie bahnt sich an. Die Gruppe der Anhänger des Königs tut sich schwer. Die Schülerinnen und Schülern haben Mühe, die Notwendigkeit von Kriegsherren einzusehen, und für Naturkatastrophen und spektakuläre Verbrecherjagden braucht man ausgebildete Experten und eben gerade keine Helden.

Die Betonung der Fachkunde durch die Schülerinnen und Schüler ist auffällig. Sie erwarten von der Politik Leistungen, die nur der Kundige erbringen kann. Während des Bundestagswahlkampfes 2002 waren Kandidaten aller Parteien in der Schule, und warben für sich und ihre politischen Positionen. Sie breiteten dabei vor den Schülerinnen und Schülern eine Fülle detailreicher Argumentationen aus. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihnen meist schon nach dem dritten Satz nicht mehr folgen. Das scheint eben die Welt der Politik zu sein: Wer sachkundiger den anderen übertrumpfen kann, der ist der bessere Politiker! Ein andere Erklärungsmöglichkeit: Ist Politik eine Angelegenheit der Fachleute, sehen sich die

¹ Dies war in allen Lehrstückdurchgängen so! Aushandeln, dabei auch Streiten kommt in ihrem spontanen Politikverständnis nicht vor. Es geht vielmehr darum, „das Richtige“ zu tun.

² Dies war in fast allen Durchgängen so!

Schülerinnen und Schüler entlastet, haben sie doch sonst schon genug zu tun. Eine dritte Möglichkeit: Viele Schülerinnen und Schüler kommen aus einer sozialen Schicht, die von ihrem Sachverstand lebt, teils sogar die Gesellschaft damit lenkt. Sie wollen sich später nicht drein reden lassen. Eine vierte Möglichkeit: Wer sachkundig ist, muss nicht korrupt sein, um Erfolg zu haben.

Die oligarchische Gruppe beharrte aber wider Erwarten und trotz des guten Zuredens seitens der Beobachter-Gruppe auf ihren Vorrechten. Nicht die Wähler sollten die Oligarchie ergänzen können, die Oligarchen wollten vielmehr ganz autonom entscheiden, wer von ihnen neu aufgenommen wird¹. Dem König boten sie an, einer der ihnen zu werden. Damit waren die Verhandlungen gescheitert, eine Teilung und Kooperation von Gewalten erwies sich als unmöglich². Aber vielleicht auch Unverständnis: das mit den verschiedenen Gewalten, was uns der Lehrer letztes Jahr beigebracht hat, brauchen wir nicht. Denn wozu soll das gut sein? Es kommt auf die Effizienz der Fachleute an, die Demokraten hatten das ja nicht bestritten.

Wir mussten zum Text zurück, um dieses Ergebnis besser beurteilen zu können. Herodot lässt die Oligarchie am Egoismus ihrer Mitglieder scheitern. Die oligarchische Gruppe beeindruckt das allerdings wenig, denn alle andere Möglichkeiten scheitern ja auch. Und irgendwie geht das Leben ja immer weiter.

Aus dem Protokoll der Beobachtergruppe, hier die zweite Sitzung der Verhandlungen im Durchgang 5, auf der Kompromissmöglichkeiten erkundet werden sollten:

Zuerst brachte jede Gruppe ihren Vorschlag dar. Die M-Verfechter (=die Gruppe um den Monarchen) waren dafür, dass die Monarchie bestehen bleibt, aber von den 10 klügsten Männern beraten werden sollte (*Kompromiss zur Oligarchie*) Die O-Verfechter (Oligarchen) wollten sich vom Volk aus einer Gruppe von Experten wählen lassen. Dadurch wollten sie eine gewisse Kompetenz zeigen und die Oligarchie nicht missbrauchbar machen. Die D-Verfechter (Demokraten) waren auf allgemeiner Ebene einig mit den O-Verfechtern.

Da die M-Verfechter sich am Rande sahen, lenkten sie ein, dass 20 Berater gestellt werden könnten, diese sogar vom Volk gewählt. Der Monarch hört ihre Meinung an. Dadurch gingen sie einen tieferen Kompromiss mit der Oligarchie ein und wollten auch die Demokraten zur Einsicht lenken. Die O-Verfechter wandten ein, dass Berater überhaupt nichts brächten, weil der Monarch immer noch unumschränkt wäre. Die M-Verfechter konterten, dass man sich ja nur mal die gesamte politische Lage anschauen müsse: die sei instabil durch die vielen Vetorechte und die Kompromisse. Da bräuchte man einfach einen starken Mann, der alles in die Hand nimmt. Die O-Verfechter sahen das nicht ein und wandten den zwangsläufigen Machtmissbrauch ein. Doch die M-Verfechter sagten, der Monarch solle nicht nur sein eigenes Interesse durchbringen. An dieser Stelle ging den O-Verfechtern ein Licht auf. Sie waren der Meinung, dass die Monarchie im Endeffekt genauso ist wie die Oligarchie – der Monarch sei eben etwas mehr privilegierter. Da meldeten sich auch die Demokraten wieder zu Wort und wandten ein, dass die Berater

¹ In einem anderen Durchgang nahmen die Oligarchen einen ähnlichen Vorschlag der Demokraten an, nachdem sie ihnen die Zusage abgerungen hatten, dass die Prüfungen für die Kandidaten von ihnen abgenommen werden. Im gegenwärtigen (April-Juni 2005) Durchgang stimmte die Oligarchen-Gruppe sofort vollständig der Forderung der Demokraten-Gruppe nach einem allgemeinen aktiven und passiven Wahlrecht zu: Bauern, die den ganzen Tag arbeiten müssen, können sowieso nur Leute aus der Gruppe der Bessergestellten wählen. Und wenn bei denen mal einer in der Politik versage und deshalb abgewählt werde, sei das nur gut, die Qualität der Oligarchen-Gruppe bleibt dann erhalten. – Zynismus? Realismus?

² Natürlich war hier auch die Lust einiger Schüler im Spiel, den Unterricht etwas „abwechslungsreicher“ zu gestalten....

Das Lehrstück in meinem Unterricht

doch gar nicht so gut seien, schließlich könnten sie bestochen werden. Die M-Verfechter entgegneten, dass genauso gut die Oligarchen bestochen werden könnten. Aber, so die D-Verfechter, der Monarch könne sich trotz alledem über die Berater setzen, diese nicht beachten und auf eigene Faust regieren. Die M-Verfechter verteidigten sich, dass, wenn sich alle Berater zusammenschließen würden, hätten sie ein kleines Vetorecht. Trotzig fügten sie hinzu, dass die Monarchie gar nicht so schlecht sein müsse.

Die O-Verfechter lenkten ab, indem sie versuchten, die jetzigen Stellungennahmen zu sammeln. Sie stellten fest, dass die Demokratie schon mal nicht allein steht. Es fielen weitere Kompromisse. Die O-Verfechter wurden hochmütig, da alle Kompromisse sich mehr oder weniger ihnen anglichen, dass sie die Besten seien und deshalb gewählt werden würden. Doch da wurden die D-Verfechter patzig und fragten, wie denn die Besten gewählt würden. Es seien die Experten, erwiderten die O-Verfechter. Doch die D-Verfechter gaben keine Ruhe. Sie wollten wissen, wie die Experten ausgesucht würden. Die O-Verfechter verdrehten die Augen: Experten seien nun einmal bekannt und stammten aus reichen Familien. Die D-Verfechter nörgelten aber, dass, wenn nur Reiche gewählt würden, es keine demokratische Gerechtigkeit mehr sei. Dann sollten die Gewählten sich wenigstens vorm Volk rechtfertigen. Damit waren auch die O-Verfechter einverstanden.

Nun schaltete sich der Moderator (der Lehrer) ein und fragte, ob, wenn man jeder Zeit abgewählt werden kann, jeder aktives Wahlrecht habe. Die Oligarchen und Demokraten stimmten zu. Die M-Verfechter aber sagten, dass sich der Monarch herauskristallisieren müsse, also von sich aus Monarch werden müsse. Er sei eben der Beste (nach Herodot).

Nun fragte der Moderator weiter, ob jeder das passive Wahlrecht erhalten solle. Da protestierten die O-Verfechter. Es sollen ihrem Willen nach nur die Besten/Experten zur Wahl stehen. Diese sollte man per Casting suchen. Dem Casting stimmten auch die D-Verfechter zu. Da fragte einer, wer denn das Komitee stelle. Die O-Verfechter antworteten, dass die Experten eben die beste Qualifikation haben müssten. Da wandte jemand ein, dass sei nur eine Variante des Castings. Da räumten die O-Verfechter ein, dass die Oligarchen selber ins Komitee sollten (schließlich könnten sie als Experten Experten besser beurteilen). Da fragte man sich allgemein, was da wohl raus kommen würde. Und es wurde festgestellt, dass sich die D-Verfechter viel zu sehr den O-Verfechtern unterwarfen. Das war eine Aufforderung und sogleich brachten die D-Verfechter zu Wort, dass das Volk das Komitee stellen sollte. Doch das gefiel den O-Verfechtern gar nicht. Sie sind ja der Meinung, dass das Volk dumm sei und deshalb die Wahlkämpfer nur noch dummes Zeug reden würden, um an die Macht zu kommen. Den O-Verfechtern erschien diese Idee sehr abwegig. Es sei ein zu großer Aufwand, sagten sie. Wäre es nicht eine bessere Idee, man würde alles managen?

Auch die M-Verfechter hatten etwas dagegen, dass das Volk entscheiden solle. Ihrer Meinung nach entscheide das Volk nicht gut und sie befürchteten, dass dann Leute wie Daniel Küblböck an die Macht kämen und Freiheit für alle verlangten.

Damit wurde die Diskussion beendet und hier folgt das Fazit:

Die Monarchie wird von niemanden anerkannt (ehrlich gesagt, wollen die sich selber auch nicht). Der Oligarchie näherte sich das meiste. Daraus kam der Schluss, dass alle sie am besten finden, vor allem, weil nach den Kompromissen das Volk ein wenig mitwählen darf. Bei den Verfechtern der Demokratie wurde bemängelt, dass sie sich unterwerfen und die Oligarchie unterstützen.

Ganz zum Schluss wurden die einzelnen Gruppen bewertet:

Die D-Verfechter geben immer nach und zwar denjenigen, die sowieso in den Abgrund gehen, wie Platon es der Oligarchie gezeigt hatte. Das sahen diese aber nicht so. Ihrer Meinung würde die Oligarchie nicht untergehen, da sie durch demokratische Wahlen gestützt würde.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

2.2.2.5 **Platon** und die Krisen der Verfassungen

Die Oligarchie schien das Spiel gewonnen zu haben. Aber Platon zeigte, dass dieser Sieg nur vorübergehend war.

Platon: Der Übergang von der Oligarchie zur Demokratie¹

- Sokrates²: Der Übergang von der Oligarchie zur Demokratie hat seine Ursache wohl darin, dass das Verlangen nach dem selbstgewählten höchsten Gut, dem möglichst großen Reichtum, unstillbar wird.
- Adeimantos³: Wieso?
- Sokrates: Nun ist doch schon klar: Besitz von Reichtum und Bemühung um hinreichende Besonnenheit ist für die Bürger eines solchen Staates zu gleicher Zeit unmöglich; sie müssen eines davon vernachlässigen.
- Adeimantos: Das ist ziemlich klar.
- Sokrates: Da man sich in der Oligarchie um die Zügellosigkeit nicht kümmert, sondern ihr freien Lauf läßt, zwingt man auch treffliche Menschen bisweilen in die Armut hinein.
- Adeimantos: Gewiß.
- Sokrates: Da sitzen nun diese Leute im Staat, mit Stacheln und Speeren gerüstet, die einen verschuldet, die andern ohne bürgerliche Ehre, die dritten mit beiden Lasten, voll von Haß und Racheplänen gegen die Besitzer ihrer Habe und gegen die anderen, auf Umsturz bedacht.
- Adeimantos: So ist es!
- Sokrates: Die Schacherer aber ducken sich und tun so, als ob sie jene nicht sähen! Von den übrigen stechen sie aber jeden, der ihnen nachgibt, durch ihr Geld an, verschaffen sich vielfache Zinsen, die Sprößlinge des Vaters ‚Geld‘, und vermehren dadurch die Drohnen und Bettler im Staat.
- Adeimantos: Und wie sehr noch!
- Sokrates: Nun aber bringen die Herrschenden durch ihr Vorgehen die Untergebenen in die geschilderte Lage, sich selbst aber und ihre Söhne gewöhnen sie von jung auf an Schwelgerei und machen sie zu körperlicher und geistiger Arbeit untauglich und schwächlich im Ertragen von Lust und Leid und träge dazu! Gewiß!
- Sokrates: Sie selbst aber kümmern sich nur um den Gelderwerb, um die wahre Tüchtigkeit aber so wenig, wie es die Armen tun.
- Adeimantos: Richtig!
- Sokrates: Wenn sie nun, beide in ihrer Art, miteinander in Berührung kommen, Herrscher und Beherrschte, auf Märschen oder bei anderen gemeinsamen Anlässen, wie bei einer Festgesandtschaft oder auf einem Feldzug, als Schiffs- oder Zeltgenossen, oder gar in den Gefahren einander selbst beobachten - dann werden die Armen keineswegs von den Reichen verachtet, vielmehr steht da oft ein armer Kerl, hager und sonnverbrannt, in der Schlacht neben einem bleichgesichtigen Reichen, der viel überflüssiges Fleisch an sich trägt, und sieht ihn in seiner Atemnot und Hilflosigkeit - glaubst du nicht, jener Arme erkennt da, dass solche Schwächlinge den Reichtum nur ihrer, der Armen Feigheit verdanken; und so fordert er, einer den andern, auf, wenn sie für sich sind: Die Männer gehören uns, sie sind ja nichts wert!
- Adeimantos: Ich weiß nur zu gut, so handeln sie!
- Sokrates: Und wie ein schwächerer Körper nur eines kleinen Anstoßes von außen her bedarf, um schwer zu erkranken ... , so erkrankt auch der Staat bei ähnlichem Zu-

1 Platon 1982: Der Staat 555bff, Stuttgart: Reclam, S. 379ff, bearbeiteter Auszug HL.

2 Nach heutiger Auffassung sind diese Aussagen dem historischen Sokrates von Platon nur in den Mund gelegt, in Wirklichkeit redet hier Platon.

3 Ein Bruder Platons

Das Lehrstück in meinem Unterricht

stand aus kleinem Anlaß, wenn die eine Partei aus einem oligarchischen Nachbarstaat, die andere aus einem demokratischen Hilfe herbeiholt, und fällt so in einen Bürgerkrieg, manchmal aber gerät er auch ohne äußeren Anlaß in einen Zwiespalt.

Adeimantos: Sicherlich.

Sokrates: Eine Demokratie entsteht also, wenn die Armen siegen und ihre Gegner töten oder verbannen, alle übrigen aber nach gleichem Recht an Verfassung und Ämtern teilnehmen lassen und die Ämter möglichst nach dem Lose vergeben. ...

Sokrates: Das ist die Entstehung der Demokratie, ob nun durch Waffengewalt oder durch die vorzeitige Flucht der andern Partei aus Angst.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Platon war in den Klassenraum gekommen – mit einem weißen Handtuch als Symbol seiner Philosophentoga¹.

„Ich zeige euch noch viel tiefgründiger als Herodot, liebe Oligarchen, warum vor allem ihr scheitern werdet, aber auch die anderen Regierungsformen. Und dann sage ich euch, wie man es richtig machen muss!“

Die Verhandlungen waren an einem toten Punkt angekommen, warum sollten die Schülerinnen und Schüler nicht einen Berater anhören? Und könnte es nicht für die Verhandlungen mit der Oligarchengruppe sinnvoll sein, ihr noch mal zu verdeutlichen, dass sie überheblich ist? Und vielleicht gibt es doch eine Alternative?



Abbildung 18 Platon bei den Verfassungsverhandlungen

Platon verwies auf das 8. Buch seines Werkes „Politeia“, auf den dicken gelben Reclam-Band zeigend.

„Dort habe ich gezeigt, dass die Oligarchie auf die Dauer einfach verfault, ihr könnt das später nachlesen, eurer Lehrer wird euch das Richtige heraussuchen. Mag die erste Generation noch stark sein, die zweite Generation hat sich an die Privilegien gewöhnt und kümmert sich nur noch wegen ihrer Vorteile um die Politik, ihre Kinder verweichlichen – Ja, so ist das, sowas kennen wir, sagen spontan einige Schülerinnen und Schüler – und die an harte Arbeit gewöhnten kräftigen Männer des Volkes fragen sich einiges Tages, warum sie diesen Weichlingen dienen sollen und schieben sie einfach beiseite.“

¹ Eine richtige Toga wäre schöner gewesen, ich besitze sogar eine. Aber es war ein kalter Tag...

Platon: Übergang von der Demokratie zur Tyrannis¹

Sokrates²: Auch die Demokratie geht an dem unersättlichen Streben nach ihrem höchsten Gut zugrunde.

Adeimantos³: Welches Gut meinst du?

Sokrates: Die Freiheit! Diese - so kannst du in einem demokratischen Staat hören - ist ihr allerschönster Besitz, und deshalb kann ein Freigeborener allein in ihr leben.

Adeimantos: Solcherlei hört man immer wieder.

Sokrates: Und nun ändert - so wollte ich eben fragen - die Unersättlichkeit nach diesem Gut und die Vernachlässigung aller anderen Aufgaben diese Verfassung und schafft das Verlangen nach einer Tyrannis, nicht?

Adeimantos: Wieso?

Sokrates: Dies, mein Freund, ist der prächtige und jugendfrohe Anfang, aus dem die Tyrannis geboren wird, wie ich glaube. Denn ein Übermaß von Freiheit schlägt beim einzelnen wie beim Staat in ein Übermaß von Knechtschaft um.

Adeimantos: Mit Recht!

Sokrates: Wir wollen den demokratischen Staat in Gedanken in drei Teile zerlegen, die er ja auch tatsächlich hat. Den einen bildet das erwähnte Geschlecht der Leute, die nichts zu tun haben, aber was zu sagen haben wollen, ich nenne sie die Drohnen, – ein Geschlecht, das infolge seiner Ungebundenheit hier nicht weniger gedeiht als in der Oligarchie. Weil es dort unbeachtet und von den Ämtern ausgeschlossen ist, bleibt es ohne Übung und daher schwach, in der Demokratie hingegen steht dieser Teil ganz vorne – mit wenigen guten Ausnahmen: die Kecksten wirken dort in Rede und Tat, der Rest sitzt um die Rednerbühne und läßt infolge seines Geschreies keine andere Meinung aufkommen; daher liegt die Leitung eines demokratischen Staates fast ausnahmslos in den Händen solcher Menschen. Eine zweite Gruppe folgender Art sondert sich vom Volk weiter ab: Wenn alle auf Gelderwerb aus sind, werden die Ordnungsliebendsten zumeist auch die reichsten sein. Hier gibt es für die Drohnen den meisten Honig, zugleich am leichtesten zu gewinnen.

Adeimantos: Wie sollten sie ihn auch von den Armen herauspressen?

Sokrates: Der dritte Teil ist das Volk selbst, alle die, welche von ihrer Hände Arbeit leben und sich sonst um nichts anderes kümmern; es sind arme Leute, aber sie sind der größte und entscheidendste Teil in der Demokratie, wenn sie vollzählig versammelt sind.

Adeimantos: So ist es! Doch will das Volk dies nicht zu häufig tun, wenn es nicht auch Anteil am Honig erhält.

Sokrates: Den erhält es auch immer, soweit die Politiker den Besitzenden ihre Habe wegnehmen; davon verteilen sie ein wenig unters Volk, das meiste behalten sie selbst. Die Leute, denen man ihr Vermögen nimmt, sind gezwungen, sich zu wehren, durch Reden vor dem Volk wie auch durch Handlungen - wie sie nur können. Anklagen, Urteile, Prozesse gegeneinander sind die Folge.

Adeimantos: Natürlich!

Sokrates: Nun pflegt doch immer das Volk gerade einen Mann vor allen andern an seine Spitze zu stellen und diesen aufzupäppeln und großzuziehen. Und jetzt ist dies

1 Platon 1982: Der Staat 562bff, Suttgart: Reclam, S. 389ff, bearbeiteter Auszug HL.

2 Nach heutiger Auffassung sind diese Aussagen dem historischen Sokrates von Platon nur in den Mund gelegt, in Wirklichkeit redet hier Platon.

3 Ein Bruder Platons

Das Lehrstück in meinem Unterricht

klar: Wenn ein Tyrann entsteht, dann wächst er aus dieser Wurzel des Führertums und aus keiner andern.

Adeimantos: Ganz klar!

Sokrates: Wie beginnt nun dieser Übergang vom Volksführer zum Tyrannen? Dieser Mann hetzt nun gegen die Besitzenden.

Adeimantos: Ja!

Sokrates: Wenn er nun verbannt wird und seinen Gegnern zum Trotz zurückkehrt, dann kommt er doch als vollendeter Tyrann wieder? Er steht oben in der Leitung des Staates, aus der er so viele verjagt hat – eben noch Vorsteher, und jetzt ein vollendeter Tyrann!

Adeimantos: Wie sollte er nicht?

Sokrates: In den ersten Tagen und Zeiten begrüßt er zunächst alle mit lächelnder Miene, wem immer er begegnet, leugnet, ein Tyrann zu sein, verspricht ihnen vieles als Privatmann wie als Staatsmann, erlässt eine Schuldentilgung und teilt Land auf unter das Volk und seine Anhänger und gibt sich gegen jedermann gnädig und milde. Hat er sich dann mit den äußeren Feinden teils Frieden geschlossen, teils sie vernichtet und sich daher Ruhe vor ihnen verschafft, dann beginnt er immer neue Kriege, damit das Volk einen Feldherrn braucht.

Adeimantos: Ganz richtig!

Sokrates: Aber auch, damit die Leute durch die Kriegssteuern arm werden, daher nur ihrer täglichen Sorge leben müssen und so ihm weniger nachstellen können. Ferner auch, um Leute, die er wegen ihrer freieren Gesinnung im Verdacht hat, dass sie seiner Herrschaft entgetreten würden, unter einem Vorwand den Feinden in die Hände zu spielen und zu vernichten. All dies zwingt ihn immer zu immer neuen Kriegen. Manche von den Männern, die ihm zur Macht verholten haben und nunmehr selbst einflußreich sind, werden gegen ihn und untereinander freimütig sprechen und die Vorgänge mißbilligen – zumindest die mutigsten unter ihnen.

Adeimantos: Das ist anzunehmen!

Sokrates: Diese alle muß der Tyrann beseitigen, wenn er herrschen will, bis er keinen Freund und Feind von einiger Bedeutung mehr hat.

Adeimantos: Ganz klar!

Sokrates: Scharf muß er daher darauf sehen, wer tapfer, wer großzügig, wer klug, wer reich ist; und da ist er so ‚glücklich‘, dass er all diesen Männern, ob er will oder nicht, feind sein und ihnen nachspüren muss, bis er den Staat von ihnen gesäubert hat.

Adeimantos: Eine schöne Säuberung!

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Die Oligarchie hat keine Perspektive, die anderen Gruppen lehnen weitere Verhandlungen ab. Platon jedoch, der im Laufe seines Lebens alle politischen Systeme hat kommen und gehen sehen, gibt auch der Demokratie keine gute Zukunft. Sie scheitert an den Rednern, die das Volk aus eigensüchtigen Motiven gegen die Reichen hetzen und die demokratischen Einrichtungen missbrauchen. Das dumme und gierige Volk macht mit. Politiker werden hier nicht durch andere Politiker in die Schranken gewiesen, auch nicht durch Regeln, die Selbstbeschränkung auferlegen. Die Reichen wehren sich, sie haben ihres Reichtums wegen zunächst die besseren Mittel für den Rechtsstreit, denn sie können sich Unterstützung kaufen.

„Wie kann das angehen,“ fragt ein Schüler, während wir kurze Ausschnitte aus der „Politeia“ lesen, „in der Demokratie sind doch alle gleich? So gesehen ist Demokratie logisch gesehen nur im Kommunismus möglich!“ Eine heftige Diskussion entbrennt: Ja, der Kommunismus ist logisch, aber er ist unpraktisch! Als Wirtschaftssystem funktioniert er nicht, aber vor allem muss die Gleichheit immer wieder zwangsweise hergestellt werden. Die Gleichheit, die für eine Demokratie schön wäre, ist nur in einer Diktatur möglich. Das scheint ein Gedanke zu sein, den viele Schülerinnen und Schüler sich immer wieder neu sagen müssen, denn sie können nur schwer verstehen, wie Demokratie und soziale Ungleichheit zusammen gehören.

Aber die Reichen werden überwunden. Ein Redner wird zum Tyrann, erst auf Kosten der Reichen, dann zum Nachteil aller. Von einer sozialen Schicht, die aus Eigeninteresse soziale und politische Stabilität will, daher mit Ruhe und Vernunft an die politischen Angelegenheiten heran geht, lesen die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Verwunderung nichts. Gibt es denn nur ganz arm und ganz reich?

Weiter aus dem Protokoll:

Es hat so alles keinen Sinn, Platon zeigte es deutlich:

Ein Gemeinschaft ist so aufgebaut, dass es ganz viele gibt, die das Volk bilden und wenige, die reich sind und nicht arbeiten. Die wenigen Reichen haben genügend Zeit, um das Volk zu beschwatzen, bis dieses nachgibt und die anderen regieren lässt. Unter anderem bestechen die Reichen auch das Volk und plündern andere, weniger erfolgreiche Reiche.

Anschließend werden die, die gegen die Reichen hetzen, außer Landes verwiesen, doch das gefällt natürlich nicht ihren Anhängern, es kommt zu einem „Bürgerkrieg“. Die außer Landes Geschickten kommen aus dem Exil zurück, bestechen das Volk und kommen mit deren Hilfe wieder an die Macht, werden Monarchen. Die vorherigen Gegner versuchen, natürlich sich zu rächen und letztendlich bleibt nur noch das Volk übrig. Der Monarch besticht alle und wird somit zum Diktator. Eines Tages lehnen sich alle gegen ihn auf und er wird gestürzt.

Dann kann alles wieder seinen Lauf nehmen und von vorne anfangen.

Man sieht, es gibt keine Stabilität. Es kann nie eine langfristige Verfassung möglich sein, da

1. der Monarch nur an sich denkt → wird gestürzt
2. die Oligarchie an ihrer inneren Verfaulung zugrunde gehen wird
3. es bei der Demokratie keine Reichen gibt, die man plündern kann → Diktatur (Monarchie)

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Der Text von Platon über die Krise der Demokratie (s. S. 236) hat in vielen Kursen Schwierigkeiten bereitet. Da ist zum einen die Imker-Metaphorik, die den Schülerinnen und Schülern nicht verständlich ist, zum anderen bereitet es ihnen Probleme zu verstehen, dass die Redner eine Gruppe von Politikern sind, die zwar Beschlüsse herbei führen können, aber nicht für ihre Durchführung verantwortlich sind, die Inhalte ihrer Reden also nicht durch das begrenzen müssen, was in ihren praktischen Möglichkeiten liegt, mithin verantwortungslose Reden halten und sinnlose Beschlüsse herbei führen können, bloß um ihren Einfluss zu behalten. Ist jedoch diese Hürde genommen, dann stellen (**Durchgang 2**, eine Doppelstunde) die Schülerinnen und Schüler fest, dass Politiker bei uns Teil eines „Gefüges“¹ sind, in dem sie kaum tun und lassen können, was sie wollen, sondern immer eingebunden sind in die Entscheidungen anderer Politiker. Genauso wenig ist bei uns Politik nur die Konfrontation zwischen ganz Armen und ganz Reichen. Vielmehr gibt es die diversesten Interessen, die sich miteinander ins Verhältnis setzen müssen und können. Aber Politik hat doch mit Meinungen zu tun, sagte eine Schülerin etwas irritiert? Unterschiedliche Meinungen spiegeln irgendwie unterschiedliche Interessen und soziale Situationen wieder, antwortete ihr ein Schüler. „Und was ist dann die Aufgabe einer politischen Ordnung?“, fragte ich. Dafür zu sorgen, dass all diese Unterschiede und Gegensätze in einem bestimmten Rahmen friedlich ausgetragen werden. Und wie soll dieser Rahmen aussehen? Die Schülerinnen und Schüler machten Vorschläge:

1. Ein Rat der alten Politiker, der ehemaligen Amtsinhaber soll eingerichtet werden,
2. es muss eine Gruppe geben, die die Versammlungen des Volkes auf der Basis einer vorgegebenen Geschäftsordnung genau vorbereitet;
3. ein Archiv ist erforderlich, damit man genau weiß, was bisher schon beschlossen worden ist, und damit man die einzelnen Politiker und das, was sie bislang gemacht haben, genau zuordnen kann.

Es war schon verblüffend, wie genau die Schülerinnen und Schüler vorschlugen, was die Athener sich auch haben einfallen lassen: Den Aeropag, die Boule und das Bouleuterion. Ein Menschheitsthema, im selben Kulturstrom bearbeitet, führt eben immer wieder zu ähnlichen Lösungen. Dennoch waren sie enttäuscht über diese Entdeckung, denn diese institutionellen Erfindungen haben die Krisen ja nicht verhindert². Also muss man noch einmal nachdenken; die wichtigste Denkstrategie ist dabei, das, was schon gesagt worden ist, noch einmal zu sehen. Ich wiederholte laut den Gedanken, Politiker seien bei uns in ein „Gefüge“ eingebaut. Wie muss dieses „Gefüge“ aussehen? Ein Schüler schlägt vor, Politiker müssten Teile von Gruppen sein, wie das bei uns mit den Parteien der Fall ist. Gut, aber das löst nicht das Problem, dass er möglicherweise redet und verspricht, was ihm gerade einfällt. Also müssen Reden, Beschlüsse und Ausführungen miteinander verbunden, sagt eine Schülerin. Sie müssen

¹ „Gefüge“ – dieses Wort entwickelte sich in diesem Kurs zu einer immer wieder verwendeten Vokabel, um einen Anspruch an das zu konstruierende politische System zu benennen. Es ist kein Begriff der politikwissenschaftlichen Sprache, auch keiner der „Schulwissenschaft Politik“, sondern eine im Kurs selbst entstandene, tragfähige Brücke von der Alltagssprache zu einer fachlicheren Ausdrucksweise.

² Schülerinnen und Schülern neigen dazu, definitive Problemlösungen zu erwarten. So etwas gibt es in der Politik aber nicht. Hier wäre eine Gelegenheit gewesen, den Unterschied zwischen technischem und politischem Denken und Handeln anzusprechen. Ohne diesen Unterschied kommt Politikunterricht nicht zu seinem Gegenstand.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

bei vielen Politikern in der Person zusammen fallen. „Indem der, der redet, es auch tun muss, wenn es soweit ist. Er muss selbst zeigen, oder mindestens Gefahr laufen, dass er es zeigen muss, dass man das, was er vorschlägt, auch machen kann!“ Damit ist bei den regierenden Politikern den sinnlosen Versprechungen ein Riegel vorgeschoben. In weiterer Vorschlag folgt aus der Rückschau über die Diskussionen der ersten Doppelstunde: es muss für eine breite soziale Mitte gesorgt werden, damit die politischen Kämpfe nicht so hart sind. Damit kommt so eine Art Grundstabilität in das politische System.

An dieser Stelle wäre vielleicht ein kleiner Exkurs¹ nach Athen nützlich gewesen, er hätte den Schülerinnen und Schülern zeigen können, dass sie soeben das politische Zentrum dieser Stadt rekonstruiert hatten.

Von diesem Gespräch über Platons Demokratie-Kritik kann zu Aristoteles übergegangen werden, es ist viel vorbereitet worden. Aber vielleicht kommt vorher der Philosophenkönig noch vorbei, eine weitere Gelegenheit für die Schülerinnen und Schüler, ihren Weg aus der Krise zu erspüren.

2.2.2.6 Platon: Der Philosophenkönig

Wie man es auch dreht und wendet, die Krise unseres kleinen Staates wird immer tiefer, kein Ausweg. Platon kennt jedes Szenario von Aufstieg und Fall. Aber Platon verspricht, einen Ausweg zu kennen: den Philosophenkönig! Dieser Mensch hat kundig gelernt, was man lernen kann; vor allem ist er zu Bescheidenheit, Selbstbeherrschung und Sachlichkeit erzogen. Egoismus ist ihm fremd. Deshalb kann er die Aufgaben eines Politikers lösen, ohne diese Lösungen im Sinne seiner eigenen Interessen zu verfälschen. Jeder einzelne Mensch bekommt von ihm die ihm angemessene Aufgabe zu gewiesen; er selbst kann nicht scheitern, denn er hat die höchste Weisheit geschaut. Daran leuchtet zunächst einiges ein.

¹ Das Bild stammt von <http://mkatz.web.wesleyan.edu/grk201/GRK201.Agora.400.html> 14.02.06

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Platon: Der Philosophenkönig¹

Sokrates²: Wenn nicht die Philosophen in den Staaten Könige werden oder die Könige, wie sie heute heißen, und Herrscher echte und gute Philosophen und wenn nicht in eine Hand zusammenfallen politische Macht und Philosophie, und wenn nicht die Vielzahl derer, die sich heute auf Grund ihrer Anlage nur der einen der zwei Aufgaben widmen, mit Gewalt davon ferngehalten wird, gibt es, mein Glaukon, kein Ende des Unglücks in den Staaten, ja nicht einmal im ganzen Menschengeschlecht... Dies ist es, was mich schon lange zaudern ließ, da ich sah, wieviel Überraschendes ich da zu sagen hätte. Denn schwer ist die Einsicht, dass kein anderer Staat glücklich werden kann, weder was den einzelnen betrifft noch was das Ganze.

Glaukon³: Welches sind aber dann die wahren Philosophen?

Sokrates: Die die Wahrheit schauen wollen!

Sokrates: Findest du etwas, was dem Wissen näher verwandt ist als die Wahrheit?

Glaukon: Wie sollte ich!

Sokrates: Kann daher ein und dasselbe Wesen Wissen und Unwahrheit lieben?

Glaukon: Auf keinen Fall!

Sokrates: Er ist weiter besonnen und in keiner Weise geldgierig. Der Grund, um dessentwillen man dem Geld und seinem Prunk nachläuft, passt zum Wesen jedes anderen Menschen eher als zu seinem.

Glaukon: So ist es!

Sokrates: Und nun: Kann ein Mann, der rechtschaffen ist und nicht geldgierig noch knechtisch, weder prahlerisch noch feig, kann ein solcher unerträglich oder ungerecht sein?

Glaukon: Unmöglich.

Sokrates: Wenn du also prüfen willst, ob eine Seele philosophisch ist oder nicht, dann wirst du schon von klein auf achten, ob sie gerecht ist und verträglich oder unverträglich und wild.

Glaukon: Gewiss!

Sokrates: So haben wir denn, das glaubst wohl auch du, alle und jegliche Eigenschaften erörtert, die für eine Seele, die hinreichend, ja vollkommen am wahren Sein teilhaben soll, notwendig sind und miteinander zusammenhängen.

Glaukon: Sie sind unbedingt notwendig.

Sokrates: Kann man nun eine Lebensart tadeln, die keiner wirklich hinreichend ausfüllen kann, wenn er nicht von Natur aus ein gutes Gedächtnis hat, leicht lernt, hohen Sinnes ist, anmutsvoll, ein heißer Freund der Wahrheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Besonnenheit. Solchen Menschen allein, vollendet in Bildung und gereift im Alter, müsstest du doch den Staat anvertrauen, nicht?

¹ Nach Platon 1982: Der Staat 473dff, Stuttgart: Reclam, S. 277ff; bearbeiteter Auszug HL.

² Nach heutiger Auffassung sind diese Aussagen dem historischen Sokrates von Platon nur in den Mund gelegt, in Wirklichkeit redet hier Platon.

³ Ein Bruder Platons

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Aber die Frage des Egoismus blieb: Kann es wirklich Menschen geben, die völlig frei von jedem Egoismus sind?

Außerdem kann niemand in allen Dingen Fachmann sein. Vielleicht war das früher möglich, heute geht das nicht mehr. Und obendrein: Auch dieser Philosophenkönig wird Nachkommen hinterlassen, die sich irgendwann nur noch um ihre Vorteile kümmern.

Ganz schnell wurde dieser Gedanke beiseite gelegt, aber das ging wohl doch zu schnell¹. Ein Schüler (Durchgang 4) stellte ein Gedankenexperiment vor:

Machen wir uns den Philosophenkönig an einem Beispiel klar. Dieser Mensch überblickt alles und entscheidet, ohne eigene besondere Interessen zu haben, dazu ist sein Lebensstil zu einfach. Wie funktioniert das?

Die Arbeitslosigkeit kommt ja daher, dass zu wenig gekauft wird und deshalb zu wenig Leute in der Arbeit gebraucht werden. Der Philosophenkönig denkt sich dazu was aus und sagt: „Morgen ist alles teurer als heute, Leute, kauft schnell!“ Und alle Menschen tun, was er sagt, der gewünschte Effekt tritt ein. Aber er hat gelogen, als er sagte, dass morgen alles teurer werden, um bei den Menschen einen bestimmten Effekt zu erzielen. In Wirklichkeit wären die Preise nach den Marktgesetzen eher ungefähr gleich geblieben. Sein Erfolg beruht also auf einer Lüge. Dazu muss er die Massenmedien zu seiner Verfügung haben; die Menschen dürfen nur erfahren, was er als richtig ansieht. Wenn sie aber einmal merken sollten, dass etwas nicht stimmt, dann muss er die Gewalt haben, die Menschen an einer anderen Meinung zu hindern. Und obendrein muss er die Verteilung der Güter so regeln können, dass niemand aus Armut oder Neid unzufrieden wird.

Aber es kann doch passieren, dass andere Philosophen anderer Auffassung sind? Um das zu verhindern, muss er dafür sorgen, dass alle Philosophen so erzogen werden, wie er es als richtig ansieht. Niemand darf die Welt auch nur ein kleines Stückchen anders sehen als er. Aber dennoch können die, die er als seine Mitarbeiter braucht, andere Interessen entwickeln!

Damit ist klar, wie kompliziert ein politisches System mit einem Philosophenkönig aufgebaut sein muss. Viele dürfen die Wahrheit nicht wissen, die der Philosophenkönig kennt. Es muss dann zweiten Welten geben: Eine wirkliche und eine offizielle. Und daran wird dieser Staat scheitern wie die DDR.

Hier geht es um eine „edle Lüge“², die Herrschenden durchaus erlaubt ist, wenn sie wie die fachkundigen Ärzte den Patienten über seinen Zustand täuschen; den Regierten ist es dagegen nicht erlaubt, die Regierenden anzulügen, weil es ja auch falsch wäre, wenn der Patient dem Arzt absichtlich die Unwahrheit über seinen Zustand sagt.

Es geht hier auch um die Lernfähigkeit politischer Systeme. Dieser Schüler entwickelte spontan eine Argumentation ähnlich wie K. W. Deutsch (vgl. S. 168ff).

In allen Durchgängen tauchte unterschiedlich stark dieser Gedanke auf:

¹ In jedem Kurs waren die Schüler im Unterrichtsgespräch sehr schnell mit dem Philosophenkönig fertig. Anders jedoch in einer Klausur: Gut die Hälfte der Schülerinnen sah im Philosophenkönig den Fachmann für das Fachwissen, die andere Hälfte jedoch vermutete in ihm einen der „Spinner“, die sie im Philosophie-Unterricht haben kennen lernen müssen. Ein auffälliger Unterschied, der etwas über „Gruppenzwang“ während des Unterrichts sagt.

² Ottmann 2001b: 38ff; Platon [Politeia 389b+c] 1983: 165f. Den Regierten ist es dagegen nicht erlaubt, die Regierenden anzulügen, weil es ja auch falsch wäre, wenn der Patient dem Arzt absichtlich die Unwahrheit über seinen Zustand sagt.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

„Platon, Dein Philosophenkönig respektiert unsere Wünsche nicht. Es ist besser, es geht im Leben einiges daneben, als dass wir immer tun müssen, was ein anderer uns sagt, selbst dann, wenn das besser sein sollte.“

2.2.2.6.1 Eine Klassenarbeit

Der Text über den Philosophenkönig war im **Durchgang 2** Grundlage einer Klassenarbeit. Nach der Wiedergabe des Textes und seiner Zuordnung zu den Gedanken Herodots sollten die Schülerinnen und Schüler die Frage „Deine Meinung: Ist es richtig, dass nur Philosophen die Politik bestimmen dürfen? (Mit Begründung)“ bearbeiten.

Eva:

Wenn ein Philosoph wirklich ein solcher Mensch, wie in dem Text von Platon beschrieben wird, ist, kann ich mir vorstellen, dass ein solcher Mensch einen Staat richtig führen kann. Und dass auch nur so ein Mensch einen Staat richtig führen kann.

Da ich aber der Meinung bin, dass es so einen Menschen nicht gibt, weder Philosoph noch irgendjemand anders, halte ich es für ein wenig weit her geholt zu sagen, dass nur Philosophen den Staat führen dürfen.

In jedem Menschen steckt ein wenig Egoismus, bei manchen mehr, bei anderen weniger, aber Egoismus lässt sich nicht ganz ausschalten. Und wenn jemand den Egoismus noch hat, und den hat jeder, da er sich auf den Selbsterhaltungstrieb zurück führen lässt, dann wird niemand einen Staat völlig ohne eigene Interessen im Auge zu behalten, führen können. Selbst der Philosoph nicht. Da selbst der Philosoph über ein bisschen Egoismus verfügt, wird auch er in bestimmten Fragen erst an sich und seine Interessen denken. Das ist zwar nur menschlich, aber deshalb bin ich der Auffassung, dass es keinen sehr großen Unterschied macht, ob der Staatsführer Philosoph ist oder nicht. Der Philosoph ist vielleicht ein wenig edler in den Ansichten, aber im großen und ganzen macht es keinen Unterschied, deshalb bin ich nicht der Meinung, dass nur Philosophen einen Staat führen dürfen.

Eva geht von den Platons Gedanken aus, stellt zunächst ihre innere Stimmigkeit fest und überprüft sie dann an der Realität. Der Selbsterhaltungstrieb lässt jeden Menschen mehr oder weniger egoistisch sein, die Gegenwart sei besonders egoistisch, auch ein Philosoph könne da nichts ändern. Das klingt etwas resigniert: Die Welt ist nicht ideal, Menschen sind, wie sie sind, man kann eigentlich nichts ändern, denn was immer man ändert, es bleibt sowieso so, wie es ist.

Melanie

Die heutige Politik hat sich für eine Staatsform entschieden: Die Demokratie, aber eine differenziertere zu früher. Aber diese heutige Demokratie kann man auch als doppelte Oligarchie beschreiben. Eine Gruppe ist für was, die andere dagegen. Darum werden Kompromisse geschlossen. Heute könnte man gar nicht mehr vertreten, dass ein einziger die Politik bestimmt.

Und um die Philosophen in eine Oligarchie zu bringen, braucht man auch mehrere. Doch ob man so viele gute Philosophen findet, bezweifle ich.

Ich könnte es mir gut vorstellen, dass ein Philosoph den Staat regiert. Dennoch frage ich mich, ob er überleben würde bei dem ganzen Egoismus in unserer Zeit. Was heute der ‚normale‘ Egoismus ist, war früher der übertriebene Egoismus. Ich bin der Meinung,

Das Lehrstück in meinem Unterricht

dass der Egoismus immer größer wird und ein Philosoph dann keine Chance hat, außer es selbst zu werden. Ich würde sogar fast sagen, dass eine Monarchie mit einem Philosophen richtig wäre, aber zu unserer heutigen Zeit nicht mehr möglich ist.

Es ist ein origineller Gedanke, die Demokratie als „doppelte Oligarchie“ zu begreifen. Politikwissenschaftler sprechen an dieser Stelle von Demokratie als Elitenkonkurrenz. Aber auch ihr sind die Philosophen nicht lebensstüchtig genug: Die Welt wird immer schlechter. Ein Gefühl der Ohnmacht ist hier zu spüren.

Mira:

Meiner Meinung nach ist es definitiv falsch, dass nur Philosophen die Politik bestimmen dürfen, zumindestens, wenn man es damit begründet, dass sie die besten Seelen hätten. Denn Charaktereigenschaften wie Neid oder Geldgier sind nicht in der Seele eines Menschen verankert, sondern er kann sie lernen bzw. verlernen. Und ich glaube, ein Philosoph kann das genau wie alle anderen auch und es könnte gut sein, dass er, wenn er an der Macht ist, doch schlechte Eigenschaften zeigt oder sein Volk aus dem Blick verliert.

Wenn man das Ganze jedoch auf heute überträgt, könnte ich mir durchaus vorstellen, mal angenommen, es gäbe noch wirklich Philosophen, dass ein paar von ihnen einfach als Ergänzung mit im Bundestag sitzen würden. So etwas ähnliches ist ja z.B. der Ethik-Rat.

Mira kann keine Unterschiede zwischen Philosophen und anderen Menschen erkennen, sie unterliegen alle den selben menschlichen Bedingungen. Aber sie will gleichzeitig nicht bestreiten, dass es nützlich sein kann, unterschiedliche Qualifikationen zu nützen. Philosophie kann da auch einen Beitrag liefern, und sie kennt schon gleich den konkreten Ort, an dem das geschehen kann und ja auch geschieht. Sie ordnet also die Menschen ganz praktisch bestimmten Aufgaben zu, die sie zumutbar erledigen können.

Kym:

Ich teile die Meinung Platons nicht! Wenn Philosophen alle diese Eigenschaften aufweisen würden, also absolute Experten wären, würde ich Platon zustimmen. Dies sehe ich jedoch anders. Für mich sind Philosophen Menschen, die anscheinend zu viel Zeit haben und zu lange über ein Thema nachdenken. Es ist zwar richtig, sich mit einem Thema lange zu beschäftigen, doch dies sollte nicht nur von Philosophen geschehen, sondern von Menschen, die aus den Medien kommen. In Wirtschaftsfragen z.B. auch von Wirtschaftsexperten und Arbeitnehmern. Auch der klügste Philosoph kann nicht alles wissen.

Ich komme zu dem Ergebnis, dass die Arbeitsfelder wie z.B. Wirtschaft und Verkehr aufgeteilt und an jeweilige Experten gegeben werden. Das Oberhaupt, welches nur repräsentative Zwecke erfüllt und die Experten zu den Ministern ernennt, könnte ein Philosoph nach Platon, nicht aber nach meiner Auffassung des Philosophen stehen.

Kym zeigt anfänglich Spuren eines seinem Lehrer nicht recht geglückten Einstiegs in den Philosophie-Unterricht, er traut aber auch dem allseits sachkundigen Philosophen Platons nicht: Sachkunde ist heute unter verschiedenen Experten aufgeteilt, eine im Kurs bei Jungen häufig anzutreffende Argumentation. Zwischen Politik und Expertenhandeln vermag er jedoch wie auch die anderen Schüler nicht zu unterscheiden¹.

¹ Ich habe in allen Durchgängen keinen einzigen Schüler gefunden, der diese Unterscheidung von

2.2.2.7 Aristoteles: Der Entwurf einer Verfassung

Hier kommt die Unterrichtseinheit zu ihrem Ziel. In jedem Durchgang wurde das Ziel anders erreicht. Ich stehe deshalb vor dem Problem, in der Darstellung sinnvoll auszuwählen. So stelle ich drei Durchgänge neben einander. Ich nehme den ersten Durchgang, in dem ich das Lehrstück fand, ohne es in ihm schon inszeniert zu haben, den zweiten Durchgang, in dem ich mich mit den Schülerinnen und Schülern fast nur um die Texte und ihre Inhalte kümmerte, weil ich herausfinden wollte, ob der Rote Faden, den ich vermutete, auch zu finden war, und den fünften und letzten Durchgang, in dem ich zur großen Inszenierung ansetzte.

sich aus in das Gespräch gebracht hätte. Stattdessen habe ich immer wieder die Tendenz gefunden, Expertenhandeln als das eigentlich richtige politische Handeln zu deuten. Meine Versuche, durch erst kleinen und – weil erfolglos – auch längeren Lehrervortrag dieses Problem in den Griff zu bekommen, schienen mir, urteile ich nach dem Gesichtsausdruck der Schülerinnen und Schüler, regelmäßig zu scheitern. – Hier liegt ein grundlegendes Problem des Politikunterrichts, das dringend geklärt werden muss.

Aristoteles: Welches ist die beste Verfassung?¹

Welches ist nun für die Mehrzahl der Staaten und der Menschen die beste Verfassung und die beste Lebensform, nicht indem man von einer Tugend ausgeht, die über durchschnittliches Maß ist, oder von einer Bildung, die guter Anlage und glücklicher äußerer Umstände bedarf, noch von einer Verfassung, wie man sie sich wünschen mag, sondern von dem Leben, das die Mehrzahl zu führen vermag, und einer Verfassung, die sich die Mehrzahl der Staaten aneignen können?

In allen Staaten gibt es drei Teile, die sehr Reichen, die sehr Armen und die Mittleren. In Bezug auf die Glücksgüter ist der mittlere Besitz von allen der beste. Denn in solchen Verhältnissen gehorcht man am leichtesten der Vernunft. Schwierig ist es dagegen, wenn man übermäßig schön, kräftig, adlig oder reich ist, oder umgekehrt übermäßig arm, schwach und gedemütigt. Die einen werden leicht übermütig und schlecht im Großen, die andern böseartig und schlecht im Kleinen; die einen tun im Übermut unrecht, die andern in Boshaftigkeit. So können die einen nicht herrschen, sondern nur in sklavischer Weise gehorchen, die andern lassen sich überhaupt nicht regieren, und wenn sie selbst regieren, so tun sie es despotisch. Der Staat soll also möglichst aus Gleichen und Ebenbürtigen bestehen, und dies ist bei den Mittleren am meisten der Fall.

So ist es auch für den Staat das größte Glück, wenn die Bürger einen mittleren und ausreichenden Besitz haben; wo dagegen die einen sehr viel haben und die ändern nichts, da entsteht entweder die äußerste Demokratie, oder eine reine Oligarchie oder aus beiden Extremen eine Tyrannis.

Es gibt in jeder Verfassung drei Teile, bei denen der tüchtige Gesetzgeber jeweils das Zuträgliche zu prüfen hat.

Von diesen dreien ist das eine die über die öffentlichen Dinge beratende Instanz, das zweite die Beamten (also die Frage, welche worüber entscheiden sollen und wie man sie zu wählen hat), das dritte ist die Rechtsprechung.

Das Beratende entscheidet über Krieg und Frieden, Abschluss und Auflösung von Bündnissen, über Gesetze, über Tod, Verbannung und Vermögenskonfiskation, über Wahl und Rechenschaftsablage der Beamten. Man muss alle diese Kompetenzen entweder insgesamt allen Bürgern geben, oder alle einigen (etwa einem Beamten oder einem Kollegium von Beamten oder verschiedenen Beamten), oder endlich einige allen und andere nur einigen.

Die Beratungen werden besser, wenn alle daran teilnehmen, das Volk mit den Angesehenen und diese mit dem Volk zusammen. Nützlich wäre es auch, wenn die Ratsmitglieder entweder gewählt würden oder erlost in gleicher Zahl aus den Bevölkerungsschichten.

Im Anschluss daran sind nun die Regierungsämter zu unterscheiden. Ämter sind vorzugsweise jene zu nennen, denen Beratungen über irgendwelche Gegenstände anvertraut sind und Entscheidungen und Befehlsgewalt, und vor allem diese. Denn das Befehlen ist der Regierung besonders eigentümlich.

Es muss eine Behörde geben, die sich darum kümmert, die Angelegenheiten für das Volk vor zu beraten, damit es keine Zeit verliert. Die Kompetenz des Rates löst sich aber in solchen Demokratien auf, in denen die Volksversammlung selbst alles in die Hand nimmt.

Jetzt wollen wir nach der Besetzung der Ämter fragen, und dies von Anfang an durchgehen. Die eine Frage ist, wer die Beamten beruft, die zweite, woher sie genommen werden, und die dritte, auf welche Weise sie bestellt werden. Zu jeder dieser drei Fragen gibt es drei Unterschiede: entweder berufen alle Bürger oder nur einige; und entweder aus allen oder aus

¹ Aristoteles 1973: Politik 1295a-1300b, Frankfurt: Fischer, S. 151ff, bearbeiteter Auszug, HL

Das Lehrstück in meinem Unterricht

einem begrenzten Kreise, der etwa durch Steuerschätzung, Tugend oder dergleichen bestimmt sein kann endlich: entweder bestimmt man durch Wahl oder durchs Los.

Als letztes muss von den Gerichten die Rede sein. Auch hier sind die Typen nach demselben Verfahren festzustellen. Der Unterschied der Gerichte beruht auf drei Dingen, woraus sie bestellt werden sollen, worüber sie richten sollen und wie sie bestellt werden sollen. Aus welchen, meine ich, ob aus allen oder einigen; worüber, wie viele Arten von Gerichtshöfen es gibt; das Wie, ob sie erlost oder gewählt werden sollen.

2.2.2.7.1 Aus dem **Durchgang 1**

Aristoteles besucht uns.

Mit Herodot und Platon seid ihr unzufrieden? Ich bin es auch. Ich war, so sagt man heute, Platons größter Schüler, ich habe alle Verfassungen gesammelt, die es damals gab; ich habe alle 158 gelesen und dann in meinen Schriften ganz systematisch dargestellt. Leider sind davon in den fast zweieinhalb Tausend Jahren nach mir bis heute viele verloren gegangen, so dass es für Euch nicht leicht ist, den Zusammenhang zu erfassen.

Zunächst zu Platon: Sein politisches System ergibt Aufstand und Instabilität, denn er macht immer wieder dieselben zu Königen und benachteiligt immer wieder die Armen, auch wenn er es selbst anders sagt. Aber das wisst ihr vermutlich ja alles schon, habt es selbst herausgefunden.

Meine Frage ist: „Welches ist nun

1. für die Mehrzahl der Staaten und der Menschen die beste Verfassung und die beste Lebensform,
2. nicht indem man von einer Tugend ausgeht, die über durchschnittliches Maß ist, oder
3. von einer Bildung, die guter Anlage und glücklicher äußerer Umstände bedarf,
4. noch von einer Verfassung, wie man sie sich wünschen mag,
5. sondern von dem Leben, das die Mehrzahl zu führen vermag, und einer Verfassung, die sich die Mehrzahl der Staaten aneignen können?¹

Bei meiner Prüfung aller mir bekannten Verfassungen – 158 habe ich gefunden, gelesen und sorgfältig studiert – habe ich festgestellt, die Frage, ob einer, viele oder alle herrschen sollen, zu einfach gestellt ist. Es gibt in jedem Staat drei Gruppen von Menschen: Die Reichen, die Mittleren und die Armen. Aus diesem Unterschied kommen die Probleme! Ich wollte wissen, welche Staatsformen am längsten Bestand hatten und in welchen das Leben für die Normalbürger am friedlichsten verlaufen konnte. Und ich habe herausgefunden: Weder die Reichen noch die Armen dürfen alleine herrschen, das führt immer in die Krise. Die Herrschaft der Reichen führt zur Ausbeutung der Armen, bis diese sich wehren, und die Herrschaft der Armen über die Reichen führt zu einer Schädigung der Reichen, die es dann bald nicht mehr gibt, und dann sind alle nur arm. Die Mittleren sind von großer Bedeutung, sie müssen immer dabei sein!

Dazu muss ich auch hier raten, denn es wird es immer Reiche, Mittlere und Arme geben. Man braucht ein System, bei dem alle drei Gruppen angemessen in der Herrschaft vertreten sind. Die Reichen braucht man, weil sie aktiv sind und einen weiten Horizont haben, die Armen braucht man für den Krieg und damit auch sonst Zufriedenheit herrscht. Und die Mittleren sind die Verbindung zwischen beiden. So muss es sein, und nun denken Sie sich bitte aus, wie Sie das hier machen können!“

Es gab einige Nachfragen seitens der Schülerinnen und Schüler:

Miriam: Hat jeder eine Stimme, sind alle dabei?

In der Antwort quantifizierte Aristoteles die Bürgeranteile: Im richtigen Leben gibt es immer 5 % Reiche, 25 % Mittlere und 70 % Arme, die Armen sind immer in der Mehrheit. Aber manchmal sind es deshalb scheinbar weniger, weil viele von den Armen das Bürgerrecht nicht haben. Dennoch ist es gefährlich, wenn jeder genau gleiche Rechte hat, denn dann gibt es die Gefahr einer Herrschaft der Armen über alle anderen. Das geht nicht gut.

¹ Aristoteles [Politik1295a11] 1973: 151

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Thomas: Machen wir ein indirektes Wahlsystem. Jeder hat eine Stimme, aber wenn gewählt wird, dann wird es von ganz allein auf den Listen mehr Mittlere geben als Arme, weil die Mittleren besser reden und gescheiter auftreten können.

Aristoteles guckte erstaunt in die Runde, soviel realpolitische Pffiffigkeit hatte er nicht erwartet. Aber es kam keine Resonanz aus der Klasse, diese hatte die Gerissenheit – oder soll man es Klugheit nennen? – dieses Vorschlags nicht durchschaut.

In einem Gespräch mit der Klasse ging es um die Auswertung der Erfahrungen beim Erstellen einer Verfassung: „Jetzt ist ein Treffen von Verfassungsgebern aus dem Geist des Aristoteles, die Schwierigkeiten beim Erstellen einer Verfassung betreffend. So, benennt mal Probleme!“

Kerstin: Das größte Problem besteht darin, die Verfassung so einzurichten, dass keine der drei Bevölkerungsgruppen die Mehrheit bekommt, aber dass auch nicht sortiert wird: Du bist arm, gehörst deshalb nicht zu denen, die viel zu sagen haben dürfen. Also einfach die Bevölkerung in drei Gruppen teilen und diese dann mit verschiedenem Wahlrecht versehen, dass macht nur Beleidigung und Unruhe. Vielleicht muss man etwas täuschen. Wir machen es deshalb so, dass wir eine Beraterversammlung einrichten, in die nur gewählt werden darf, wer Abitur hat. Die meisten von den Reichen dürften das haben, sehr viele von den Mittleren und vielleicht auch einige Arme, jedenfalls wenn sie sich anstrengen. Und die Armen können ja auch welche von den Mittleren wählen, die sich für sie einsetzen. So kommen alle zum Zuge.

Leps: Ist auch eine vergleichbare Ausbildung denkbar? Meister beispielsweise? So ein Meister kann ja auch was, und zwar richtig, nicht bloß unter Anleitung.

Miriam: Ich schlage vor, dass für alle, die, die gewählt werden wollen, ein Lehrgang mit einer Prüfung sein soll. Wer den besteht, der kann gewählt werden.

Anne: Und da der nicht so einfach ist, kann man die Leute aussortieren, die nun wirklich nicht geeignet sind.

Kerstin: Nein, das gibt dann so viele Ausnahmen, da blickt dann bald keiner mehr durch. Ein klares Kriterium. Und außerdem haben wir die Sache so eingerichtet, dass es ja auch noch die Beamten gibt, die Fachleute für alles Mögliche, da muss man ja nicht immer Abitur haben, und das kann jeder werden. Jeder kann in die Regierung. Die Beschränkung gilt nur für die Beratende Versammlung.

Leps: Hm, aber das wirft doch das Problem auf, dass die Armen vielleicht noch schlechter in der Beratenden Versammlung dran sind als bei der harten Lösung mit drei Gruppen, die unterschiedliches Wahlrecht haben, also wenn jede Gruppe 1/3 der Versammlung wählen darf, auch wenn es mehr als 10 mal soviel Arme wie Reiche gibt. Denn bei so einem System, das ganz offen die Armen benachteiligt, gibt es aber doch ganz sicher eine Vertretung der Armen in der Versammlung. – Warum sage ich das eigentlich, wäre das nicht etwas, dass die Vertreter der Gruppen zu sagen hätten, die ihre Verfassung so gebaut haben?

Robert: Das sehe ich ja ein mit dem, was da nicht gut offen funktioniert. Wir suchen hier eine ideale Verfassung und finden sie nicht, was immer wir machen, es hat Nachteile.

Leps: Vielleicht ist das ja ein ganz wertvoller Fund?

Robert: Was immer man tut, eine Gruppe ist benachteiligt. Da kann man nur versuchen, es so machen, dass die Gruppe, die am meisten benachteiligt ist, so wenig wie möglich benachteiligt ist.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

- Leps: Noch einmal zu dem Entwurf von Kerstin. Führt das nicht dazu, dass die Mittleren die meisten Stimmen in der Beratenden Versammlung bekommen? Und dazu die Reichen, die haben auch alle Abitur. Das hat doch eine Schlagseite dann in der Versammlung.
- Kerstin: (Ist nicht von ihrer Auffassung weg zu bekommen.)
- Leps: Wie macht man das denn bei uns, dass das ausgewogen ist?
- Miriam: Bei uns kann jeder wählen und gewählt werden.
- Leps: Wirklich? Wenn ich jetzt Bundestagsabgeordneter von Wandsbek werden will, und einfach so kandidiere, wie viele Stimmen werde ich dann wohl bekommen?
- Lucas: Vermutlich sehr wenige.
- Leps: Wenn ich aber von der CDU oder der SPD aufgestellt werde, wie wird es dann sein?
- Lucas: Schon eher. Denn dann ist ja eine Organisation da.
- Thomas: Und da haben dann schon welche geprüft, die von den Parteien, ja, der kann das vielleicht.
- Leps: Sind die Parteien also so eine Art TÜV, mit CDU und SPD hinter dem Namen, da kann man dann gewählt werden, denn die haben ausgewählt, wer gewählt werden kann.
- Hannes: Nein, Schill! (Gemeint ist: Die Parteien täuschen sich oft. Und dann muss die Alternative von außerhalb kommen.)
- Thomas: In den Parteien kann es auch passieren, dass sich die bloß Ehrgeizigen durchsetzen, Helmut Kohl als Beispiel, und dann einen großen Schlamassel hinterlassen.

Der Gedanke, Wahlen hätten etwas mit „auswählen“ nach Kriterien zu tun, war den Schülerinnen und Schülern fremd. Die gegenwärtige Demokratie als ein System von Filtern – auch das ist ein Gedanke, den sie nicht denken konnten. Stattdessen konfrontierten sie Idealzustände, die irgendwann ein Staatsbürgerkunde-Unterricht – ob in der Schule, in den Medien oder zu Hause – geschaffen hat, mit einem Bild von Realität, das sie, ich vermute es, aus den selben Quellen haben, mit einander. Genau an dieser Stelle war ihnen der Blick verbaut: dass die parlamentarische Demokratie kein filterndes Wahlrecht braucht, um ein gemischtes politisches System zu sein.

Die Verfassungsentwürfe sind schon fast konfuzianisch am Leistungsprinzip orientiert. Das gilt auch für solche Schülerinnen und Schüler, die in der Schule jedenfalls keine besondere Leistungsfreude zeigen. Hier ein Auszug, geschrieben von einer Gruppe leistungsstarker Mädchen:

Die Regierung

1. Jeder, der Abitur macht, kann regieren.
2. Jeder kann Abitur machen.
3. Jeder kann regieren.

Wir haben das Volk für die Wahlen weder in Arm, Mittel und Reich eingeteilt, noch unterschiedliche Wertigkeit der Stimmen eingeführt, damit jeder unabhängig von seinem sozialen Hintergrund die Chance auf Verwirklichung seiner Interessen hat – ob nun durch ihn selbst als Mitglied der Regierung oder als Wähler, dessen Interessen von einem Kandidaten seiner Wahl wahrgenommen werden.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Es besteht Schulpflicht, jeder Schüler erhält also eine Ausbildung entweder unserem Haupt-, bzw. Realschulabschluss mit angeschlossener Berufsausbildung oder dem Abitur entsprechend.

Für das politische Amt eines Beratenden kann jedoch nur kandidieren, wer Abitur hat. Abitur zu machen ist hierbei keineswegs ein Privileg der sozial besser gestellten Bevölkerungsschichten, sondern jeder erhält die Chance dazu, sofern er geistig in der Lage ist.

Naturgemäß wird aber ein größerer prozentualer Anteil der oberen Schichten das Abitur machen. Dieser Anteil wird allerdings zahlenmäßig dem der Abiturienten aus sozial niedrigeren Schichten nicht überwiegen.

Der Mittelstand, zahlenmäßig stärker vertreten als die absolute Oberschicht, wenngleich diese prozentual die meisten Abiturienten stellen wird, ist bei dieser Regelung insofern begünstigt, als dass er die optimale Kombination aus prozentualer und zahlenmäßiger Häufigkeit des Abschlusses der Schule mit dem Abitur bedeutet und die daraus resultierenden Mittelstands-Politiker für die beiden sozialen Extremen eine sinnvolle Alternative zur Wahl der eigenen „Standesgenossen“ darstellen.

Nicht jeder Abiturient ist für eine politische Karriere, der natürlich entsprechende Ausbildung, sprich ein Studium vorausgeht, geeignet, bzw. überhaupt daran interessiert, also besteht keine Gefahr einer Regierungsbildung mit „absoluten Volltrotzeln, die nur an ihr eigenes Wohl denken“. Schließlich muss, wer mitregieren möchte, auch, oder vor allem, von den zahlenmäßig im Volk am stärksten vertretenen Angehörigen niedrigerer Bevölkerungsschichten ausreichend viele Stimmen erhalten.

Wir haben mit unserer Regelung aber keineswegs die Absolventen anderer Schulformen, bzw. Ausbildungsgänge von der Regierung ausgeschlossen. Die 2% der Gesamtbevölkerung starke Fraktion der Minister besteht aus Angehörigen aller Bevölkerungsschichten. Was allein zählt um Minister zu werden, ist die Kenntnis des von ihm (oder ihr!) zu vertretenden Aufgabenfeldes oder Berufsstandes.

Der Text verbleibt wie alle anderen Texte auf dieser technisch-unpolitischen Ebene. Ich zog für die späteren Durchgänge daraus den Schluss, dass die in den Texten insbesondere von Platon modellierten politischen Auseinandersetzungen stärker in das Lehrstück einbezogen müssen. Ohne Politik als Lösung von Dilemmata entstehen nur quasi-technische Entwürfe¹.

2.2.2.7.2 Aus dem **Durchgang 2** (Wagenscheinunterricht)

Im **Durchgang 2** wurde vor der Lektüre eines Auszugs aus der „Politik“ von Platon ein „Gedankendepot“ geöffnet; eine Vorgehensweise, die sich bewährt hat. In ihm hatten wir alle während der bisherigen Diskussionen gefunden Kriterien für eine gute Verfassung eingelagert:

¹ Aber auch das reicht nicht. Eine meiner Schlussfolgerungen aus der Arbeit an diesem Lehrstück: Der Unterschied von Praxis und Poiesis gehört explizit in ausnahmslose jede Unterrichtseinheit des Politikunterrichts. Ohne diese Unterscheidung ist „handlungsorientierter Politikunterricht“ nicht möglich. – „Politisches Handeln konkretisiert sich in politischen Entscheidungsprozessen. Bildungsinhalte handlungsorientierten Politikunterrichts sind (gemeint ist: müssen sein; HL) dann politische Entscheidungsprozesse, die sich als komplexe Handlungsprozesse vollziehen.“ (Peter Massing 1998: 149) Aber die Unterscheidung von Praxis-Handeln und Poiesis-Herstellen habe ich in dem Band zur „Handlungsorientierung im Politikunterricht“ (Breit/Schiele 1998) als Aufgabe für den Unterricht nicht gefunden. Zum methodischen Prinzip der Handlungsorientierung scheinen jene fachdidaktischen Besonderheiten, die sich aus dem Bewusstsein der Lernenden ergeben, noch nicht bedacht zu sein.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

- Wir brauchen einen Staat, der effizient handeln kann, der mit Sachverstand regiert wird und an dem das Volk der Gerechtigkeit wegen beteiligt ist. Die verschiedenen Ämter müssen für längere Zeit vergeben werden; es taugt nicht, wenn die einen ihren öffentlichen Einfluss auf öffentlichen Reden gründen können, aber nicht für die Durchführung dessen verantwortlich sind, was sie angestoßen haben; wie es auch nicht gut ist, dass die, die eine Sache durchführen müssen, sie nicht mir angeregt haben.
- Das Reden und das Regieren müssen zusammengeführt werden. Nur so kann sich Verantwortlichkeit entwickeln. Es ist ein Gefüge von Institutionen erforderlich, in das der einzelne Politiker eingebunden ist. Es muss Regeln der Selbstbeschränkung geben.
- Die Demokratie ist immer in Gefahr, wenn es nur ganz Reiche und ganz Arme gibt. Sie benötigt eine breite Mittelschicht, in der die Menschen auskömmlich leben können, denn dann sind sie politischen Abenteuern abgeneigt. Demagogen bekommen wenig Einfluss.
- Und: Wie geht man damit um, dass in der Demokratie alle gleich sein sollen, aber in der Wirtschaft und Gesellschaft Ungleichheit nötig ist, weil es sonst zum Stillstand und damit auch zur Krise kommt?
- Noch gar nicht bedacht: Wie steht es eigentlich mit der Freiheit des Einzelnen in der Demokratie? Wie weit dürfen die politischen Entscheidungen diese Freiheit berühren, ja in manchen Angelegenheiten sogar aufheben?

Dann folgte die Erarbeitung des Textes von Aristoteles (s. S.). Wie schafft man denn nun in einer realistischen Manier ein stabiles politisches System? Nach Aristoteles muss es diesen Anforderungen gerecht werden:

1. Es muss dafür sorgen, dass Reiche, Mittlere und Arme gleichermaßen Einfluss haben.
2. Es muss die Einrichtungen
 - a. der beratende Versammlung,
 - b. der Beamten und
 - c. der Gerichte geben.
3. Es muss Regelungen für die Zusammensetzung dieser Einrichtungen geben, die den Einfluss der drei verschiedenen Gruppen der Reichen, Mittleren und Armen in ausgewogener Weise sicher stellen.

Aber wie das genau aussieht, das muss der, der sich von Aristoteles beraten lässt, selbst entscheiden. Die Ratschläge von Aristoteles wurden eher kurz zur Kenntnis genommen. Der Text wurde nicht gerne gelesen, seine sprachliche Gestalt ist für die Schülerinnen und Schüler zu sperrig.

Eine Schülerin schrieb in ihrem Protokoll:

Beim Text gab es einige Schwierigkeiten, da der Text zerrissen überliefert ist und auch trotz Fantasie einige Fragen offen bleiben. Der Text befasst sich damit, welchen Men-

Das Lehrstück in meinem Unterricht

schen aus welchen Schichten welche Aufgaben vergeben werden, so dass es eine unabhängige und für alle zugängliche Staatsform wird. Sein Ziel war es nicht, eine Verfassung für Menschen mit überdurchschnittlichen Tugenden, sondern für ganz normale Menschen zu kreieren. Im zweiten Absatz wird über verschiedene Schichten berichtet und dabei festgestellt, dass die mittlere die gesündeste ist. Wenn diese fehlt, gibt es einen ewigen Kampf (ums Bezahlen), da zwei gegensätzliche Meinungen aufeinander prallen würden.

„Die einen werden leicht übermütig und schlecht im Großen, die anderen böartig und schlecht im Kleinen“. Übermut und Boshaftigkeit würde kein Staat zulassen. Die Mitte hingegen ist ein wenig ängstlich und gehorcht der Vernunft. Des weiteren wird die Verfassung in drei Teile aufgeteilt, die auf den gleichen Grundsätzen basiert, wie unsere heutige: Legislative, Exekutive und Judikative. Im letzten Teil geht es um die Ämterverteilung, Aufgabenbestimmung und die Regeln, die eine Staatsform erst sichern. Minister und politische Beamte können entlassen werden, Laufbahnbeamte hingegen nicht.

In diesem Kurs konnte ich, wie ich schon gesagt, nur mit großen Einschränkungen Gruppenarbeit machen, weil der Raum zu klein war. Ich ließ deshalb jeden für sich und mit seinem Nachbarn gegen Schluss der Doppelstunde eine kleine Skizze mit Institutionen anfertigen, kommentierte kurz und gab ihre endgültige Erstellung als Hausaufgabe auf. (Schon wieder ein Kunst-Fehler von mir: Die wichtigen Dinge gehören nicht in die Hausaufgaben.) Es lagen in der folgenden Doppelstunde bloß drei Skizzen vor, von denen dann auch nur zwei für die weitere Arbeit benutzt werden konnte. Alle anderen Schülerinnen und Schüler hatten die Hausaufgabe nicht gemacht. Vielleicht waren sie allmählich des Themas überdrüssig, vielleicht war ihnen nach den vielen anstrengenden Diskussionen die malende Handarbeit zu läppisch, vielleicht wussten sie trotz unserer kleinen Übung gar nicht, wie sie solch eine Grafik erstellen sollen. Ich ließ diese beiden Grafiken an die Tafel malen, um zu prüfen, ob und inwieweit sie die Gedanken unseres Depots und die Anregungen von Aristoteles aufgenommen hatten, und sie gegebenenfalls zu verbessern. Von dieser Stunde hat eine Schülerin als Ersatzleistung für eine Klausur, bei der sie krank war, ein Protokoll angefertigt.

Gmk Protokoll 15. 01 03 von

Einleitung:

In der Unterrichtsstunde haben wir über eine mögliche beste Verfassung diskutiert. Die beste Verfassung soll die sein, worauf sich die Mehrzahl der Staaten einigen kann. Also die, wie sich die Mehrzahl des Volkes vorstellen kann ihr Leben zu führen. Doch wie soll diese sogenannte beste Verfassung aussehen?

Um zu versuchen diese Frage zu beantworten, haben wir uns einen Text von Aristoteles angeschaut.

Hauptteil:

Mit Hilfe dieses Textes haben wir zwei Vorstellungen von der besten Verfassung konstruiert.

Erklärung:

Es stellte sich die Frage: Warum es denn am Besten wäre, wenn das Volk nur aus der Mittelschicht bestehen würde?

Das Volk besteht aus 3 verschiedenen Bevölkerungsschichten. 1. Die Unterschicht – die sehr Armen 2. Die Oberschicht – die sehr Reichen und 3. die Mittelschicht.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Die Armen sind sehr verbittert über die sehr Reichen. Sie fühlen sich gedemütigt und schlecht behandelt, da sie einen viel schlechteren Lebensstandard führen als die Reichen. Sie würden also aus Boshaftigkeit Unrechtes tun.

Die Reichen sind sehr reich und sie handeln in Übermut. Keiner der beiden Bevölkerungsschichten würde aus Vernunft heraus handeln. Am Besten würde ein Staat aus Gleichen und Ebenbürtigen funktionieren. Da sie keinen der beiden Extremen zu zuordnen sind. Sie würden nicht dem Neid und Frevelmut verfallen. Folglich könnten sie am vernünftigsten und kontrolliertesten Entscheidungen treffen bzw. eine Volksversammlung bestimmen. So würden aus allen 3 Bevölkerungsschichten die gleiche Anzahl in die Volksversammlung gelangen. Diese entscheiden nun per Los- oder Wahlverfahren die beratende Instanz, Beamte(Regierungsämter), Gericht und den Gesetzgeber. Die beratende Instanz berät über eventuelle Entscheidungen über unter anderem Krieg und Frieden, über Gesetze und über Abschluss und Auflösung von Bündnissen. Die Beamten entscheiden nun weiter und geben Befehle an das Gericht. Die Rechtsprechung führt diese Befehle dann aus.

Bei Nr. 1 wählt das Volk, seiner Meinung nach, den besten Gesetzgeber und der überprüft alles weitere nach den Vorstellungen des Volkes. Doch diese zusätzliche Absicherung fehlt bei Nr. 2 gänzlich.

Bei Nr. 2 entdeckten wir genau dort ein Lücke. Wer kontrolliert denn die Beratenden, die Beamten und das Gericht?

Also mussten noch Kontroll – Pfeile eingesetzt werden, zwischen diesen Faktoren. Doch für mich tut sich noch eine zweite Frage auf und zwar: Wer setzt die Maßstäbe für Unrecht und Recht bei Nr. 2?

Nach meiner Ansicht ist der Gesetzgeber die oberste Macht, die alles zu prüfen und zu kontrollieren hat. Dieser Gesetzgeber muss aber wiederum vom Volk bzw. von der Volksversammlung gewählt oder gelost werden, damit keine Diktatur entsteht und Alles zum Wohle des Volkes unternommen wird.

Im Text von Aristoteles steht außerdem, dass es eine Behörde geben soll, die die Angelegenheiten des Volkes vorberät. Doch dies finde ich vollkommen überflüssig, da das Volk und die Volksversammlung ihre Angelegenheiten am effektivsten selbst lösen kann. Durch Vorberatungen dreht sich der Zweck ins Gegenteil um. Es wird nicht Zeit gewonnen, sondern es geht wertvolle Zeit verloren.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

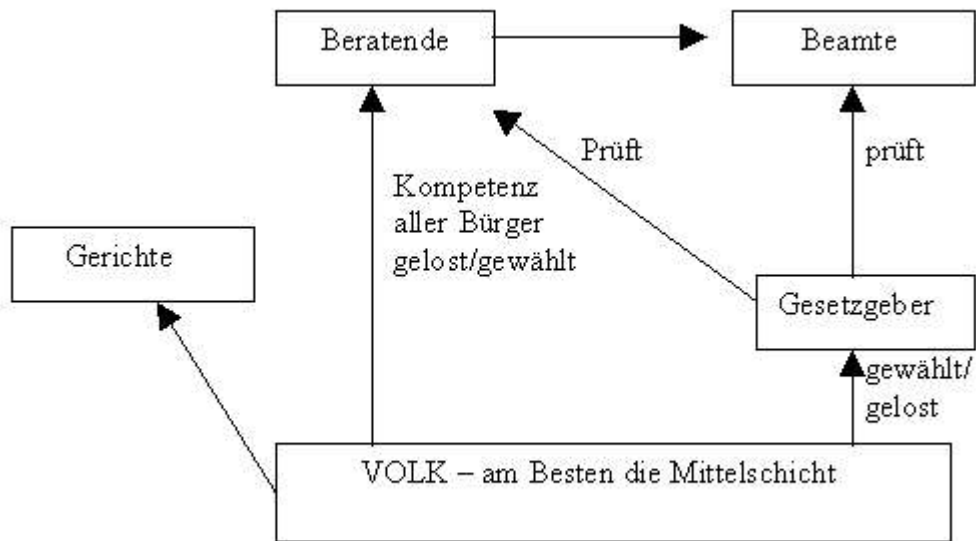


Abbildung 19 Zu Aristoteles 1

Fazit:

Meine Vorstellung von der besten Verfassung, mit dem Text von Aristoteles im Hinterkopf, entspricht fast genau der, wie Nr. 2.

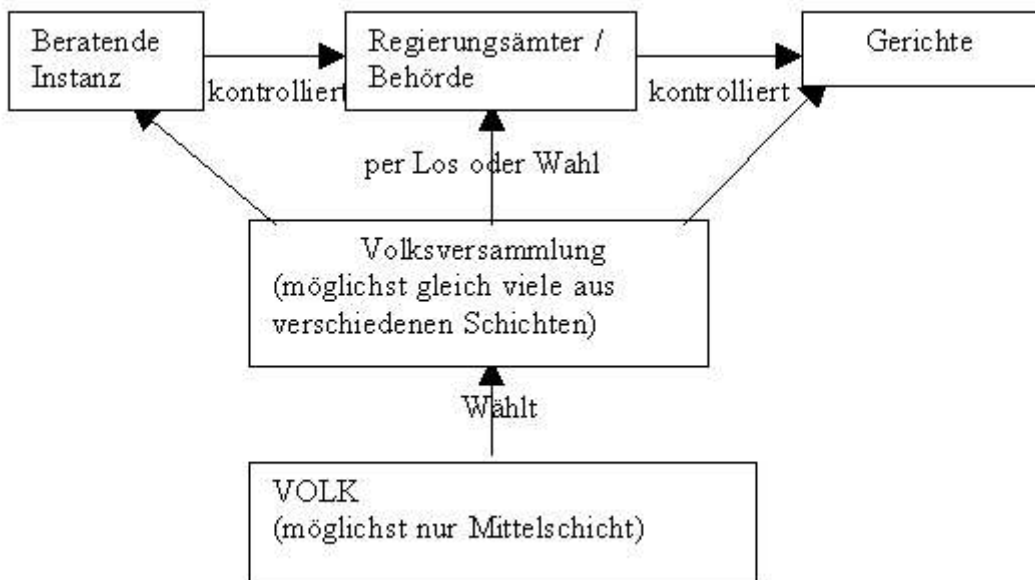


Abbildung 20 Zu Aristoteles 2

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Mir fehlt dort nur die Kontrollmacht. Ich stelle sie mir so vor:

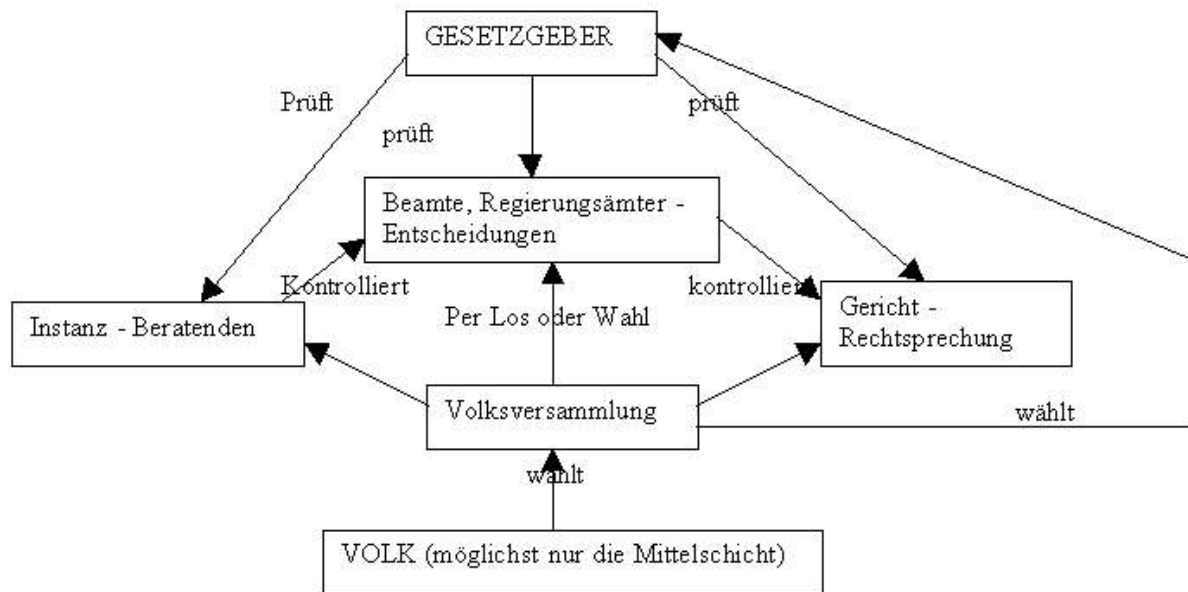


Abbildung 21 Zu Aristoteles: Meine Vorstellung

Die Einrichtungen der Verfassung und ihre Beziehungen untereinander werden von der (im Unterricht eher nicht sehr engagierten) Schülerin sinnvoll begründet. Sie bezieht sich auf die sozialen Verhältnisse, auf die Teilung der Institutionen und auf ein System gegenseitiger Kontrolle und kann diese Aspekte miteinander kombinieren.

Damit hatte ich mein Ziel dieses Durchganges erreicht: Der griechische politikphilosophische Dreischritt von Herodot→ Platon→ Aristoteles kann in einem ganz normalen Unterricht an einer ganz normalen Schule ohne besonderen Inszenierungsaufwand und mit einem Minimum an Materialaufwand genetisch-exemplarisch-sokratisch unterrichtet werden.

Ich ging deshalb davon aus, dass diese Unterrichtseinheit auch als Lehrstück eingerichtet werden kann.

2.2.2.7.3 Aus dem **Durchgang 5** (Lehrstückunterricht)

Der Weg über Verhandlungen zwischen den Anhängern der Monarchie, der Oligarchie und der Demokratie zu einer Verfassung zu kommen, war gescheitert. Wie sollte es weiter gehen? Die Schülerinnen und Schüler schlugen drei verschiedene Suchstrategien vor:

Das Lehrstück in meinem Unterricht

- In der Geschichte nach stabilen politischen Systemen suchen¹,
- Wunschlisten aufstellen und prüfen, wie die Wünsche zusammen passen,
- prüfen, wie Egoismus und Konflikte produktiv genutzt werden können.

Dazu sollte von Arbeitsgruppen auf jeweils einem großen Karton eine Zeichnung mit Institutionen und ihren Verflechtungen erstellt werden und auf einem anderen die Wunschliste geschrieben werden, um sie dem ganzen Kurs vor zu stellen. Die Arbeitsgruppen (je vier bis fünf Schülerinnen und Schüler) wurden so zusammengesetzt, dass in jeder mindestens ein Vertreter der drei Verhandlungsgruppen war und nach Möglichkeit auch ein Beobachter. Andernfalls hätten die Arbeitsgruppen möglicherweise nur die bisherigen Gegensätze zwischen den Großgruppen reproduziert; die Gegensätze sollten durch die Arbeitsgruppen „klein-gearbeitet“ und produktiv gewendet werden.

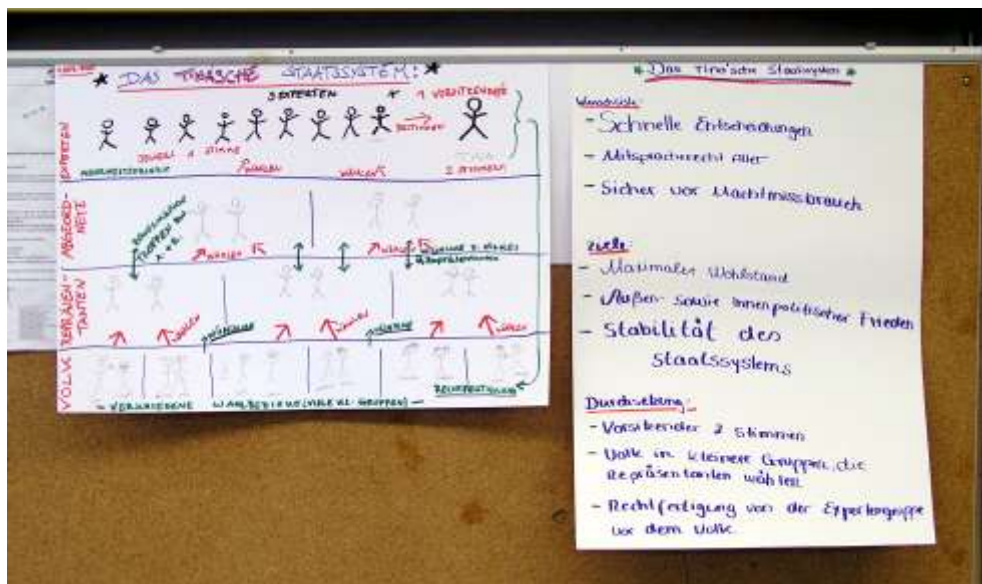


Abbildung 22 Das Tina'sche Staatssystem

¹ Nur eine Gruppe hat im weiteren Verlauf an diese Aufgabe gedacht und sie auch nur sehr pauschal bearbeitet. – Eine Gruppe von Studentinnen hatte in einer Lehrveranstaltung von mir an der Universität Hamburg einmal aus Schulbüchern jene Grafiken heraus geholt, bei denen unten immer das Volk zu sehen ist und oben der Pharao oder der Bundespräsident, diese Grafiken vergrößert und an die Wand des Seminarraums gehängt. Damit wurde eine Vorlesung illustriert, die Aristoteles nach seinem Studium der 158 Verfassungen bei meinen Studenten in Hamburg hielt. Ich war mir nicht sicher, ob die Studierenden wirklich in der Lage waren, diese Grafiken zu interpretieren und wie Aristoteles auszuwerten. In der Schule habe ich mich jedenfalls nicht getraut, in dieser Weise auf Erinnerungen aus dem Geschichtsunterricht zurück zu greifen. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler diese Erinnerungen hätten, hätte die Auswertung vermutlich zu lange gedauert. – Dennoch: Dieser Verzicht auf ein authentisches Vorgehen im Unterricht ist unbefriedigend. Vielleicht kann diese Aufgabe in einer zukünftigen Inszenierung gelöst werden.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Nach zwei Doppelstunden, in denen die Zeichnungen erstellt und die Kartons beschrieben wurden, wurden die Entwürfe vorgestellt. Die für die Schülerinnen und Schüler ungewohnte Diskussionsvorgabe lautete „Nach dem suchen, was uns in unserer Arbeit weiter bringt!“¹

Das größte inhaltliche Problem war – wieder einmal – der „Experte“: „Experten“ sollen Politik machen. An dieser Stelle griff ich ein und betonte den Unterschied zwischen beispielsweise einem Professor auf einem bestimmten Fachgebiet und einem Politiker auf dem selben Gebiet. Während der Professor Experte des Wissens über die Gegenstände des Fachgebietes ist, ist der Politiker Experte im Aushandeln, Entscheiden und Durchsetzen. „Ihr selbst handelt gerade aus!“ Einige Schülerinnen und Schüler verstanden das schnell, aber ich vermute, dass diese Erklärung an vielen von ihnen vorbei gegangen ist.

Die Atmosphäre war in diesem Unterrichtsabschnitt etwas angespannt, mir schien, ich würde einigen Schülerinnen und Schülern etwas weg nehmen.

Wunschlisten lauteten:

Wunschliste 1:

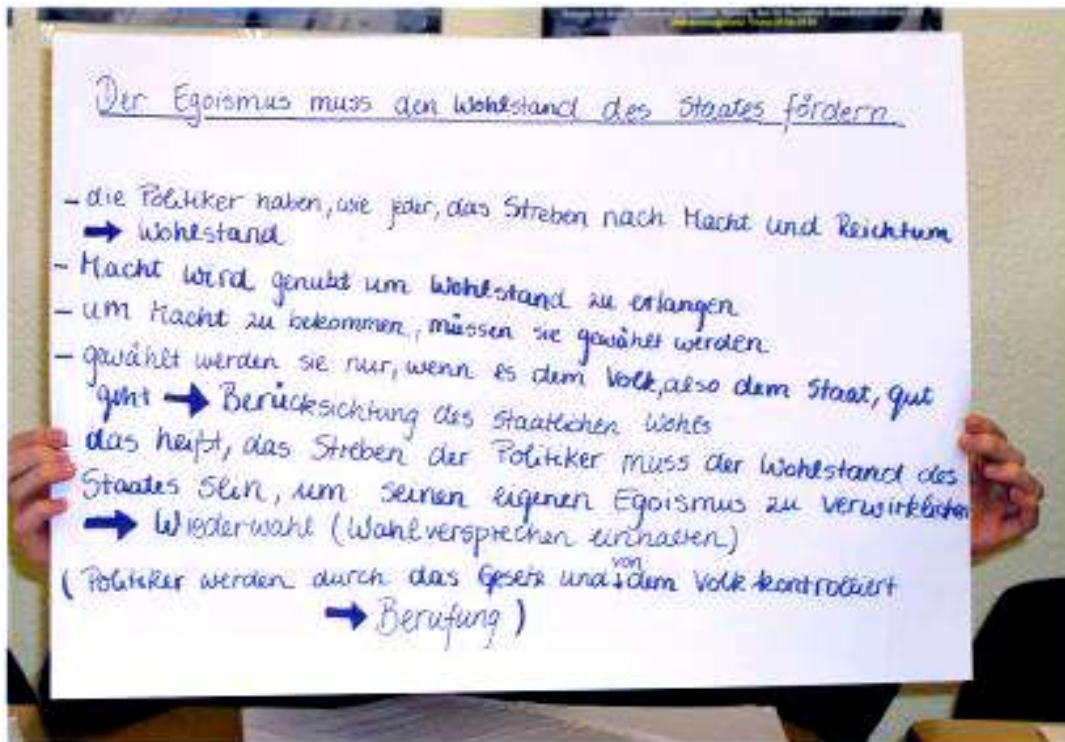
Wunschliste: - Schnelle Entscheidungen, - Mitspracherecht Aller, - Sicher vor Machtmissbrauch;

Ziele: - Maximaler Wohlstand, - Außen- und innenpolitischer Frieden, - Stabilität des Staatssystems;

Durchsetzung: - Vorsitzender zwei Stimmen, - Volk in kleinere Gruppen, - die Repräsentanten wählen

¹ Diese Vorgabe machte Probleme. Andere Schüler zu loben und ihnen konstruktiv Ratschläge zu geben – das war eine gänzlich ungewohnte Tätigkeit.

Das Lehrstück in meinem Unterricht



Wunschliste 2:

Der Egoismus muss den Wohlstand des Staates fördern: Die Politiker haben wie jeder das Bestreben nach Macht und Wohlstand → Wohlstand, - Macht wird genutzt, um Wohlstand zu erlangen, - um Macht zu bekommen, müssen sie gewählt werden, - gewählt werden sie nur, wenn es dem Volk, also dem Staat, gut geht → Berücksichtigung des staatlichen Wohls, - das heißt, das Streben der Politiker muss der Wohlstand des Staates sein, um seinen eigenen Egoismus zu verwirklichen → Wiederwahl (Wahlversprechen einhalten) (Politiker werden auch durch das Volk gesetzt und von dem Volk kontrolliert? Berufung)

Grundzüge eines polit. Systems: - Macht geht vom Volke aus, - Stabilität (z.B. Gewaltenteilung), - geregelte entscheidungsstarke Debatten (Nutzung des Egoismus), - Fortschrittsstreben für Wohlstand (gesch. Rom), - vertrauenswürdige Regierung (gesch. Ägypten), - freie Presse zur Förderung der Transparenz, - kein Lobbyismus in der Politik

Wunschliste 3:

Wunschliste: - allgemein verständliche Verfassung, - schnelle Entscheidungsfindung, - Beständigkeit, - Experten in der Politik, - (moderne), junge Politiker in Bereichen wie Schule und Interessen der Jugendlichen, - härtere Bestrafung für Berufsverbrecher, besonders für die Jugendlichen

→ Aus jeder Gesellschaftsschicht wird ein Experte ausgewählt, der die Interessen seiner Schicht vertritt. - Durchforstung der Machtstrukturen und Bildung unabhängiger Gremien (Fachleute/Gelehrte), - Die Fachleute können nicht in von Politikern ausgearbeitete Strukturen wechseln (weniger Freiheit), - unparteiische Stellungnahme und Beschlussfassung garantiert,

- mehr Sicherheit auf den Straßen – das Schulwesen sollte neu überdacht werden

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Es entstand (**Durchgang 5**) ein Pflichtenheft, eine Variante zum Gedankendepot aus **Durchgang 2**, dessen Inhalt die im Kurs untereinander und mit Aristoteles geklärten Wunschlisten waren: Welchen Anforderungen sollte die zukünftige Verfassung genügen?

- Verständliche Verfassung,
- schnelle Entscheidungsfindung,
- Beständigkeit/Stabilität,
- Experten (?) in der Politik,
- Macht geht aus dem Volk hervor → Wahlen,
- Rechtfertigungszwang der Regierung,
- freie Presse zur Förderung der Transparenz,
- Mehrheitsprinzip,
- Gewaltenteilung,
- das Verhältnis von „Reich“, „Mittel“ und „Arm“ muss bedacht werden,
- Interessenvertretung,
- Motivation der Politiker.

Das Lehrstück in meinem Unterricht



Abbildung 23 Die ersten Entwürfe werden an die Wand gehängt



Abbildung 24 Weitere Arbeit nach den ersten Entwürfen



Abbildung 25 Arbeit mit den Zwischenergebnissen

An fast allen Tischen, wurde mit Eifer gearbeitet: So kann man das doch nicht machen, sondern so muss man das machen! Konnten die Schüler sich in den Gruppen noch bei der Erstellung einer gemeinsamen Grafik einigen, wurde es beim Schreiben doch recht kompliziert. Es funktionierte noch, wenn ein Schüler Stichworte macht, aber schon eine gemeinsame Gliederung überfordert sie. (Wie denn überhaupt das Gliedern von Aussagen eine ganz erhebliche Anstrengung für sie ist.)

Die auf den nächsten Seiten folgenden Texte mit Grafiken sind dabei¹ entstanden.

¹ Andere Entwürfe von Schülern bei Leps 2004a und Leps 2004b.

Entwurf 1

PERFEKTER STAAT?

Das Gesetz steht über allem.

Alles geht vom Volk aus. Es ist unterteilt in Bezirke, in unserem Beispiel in 16 Bezirke. Außerdem in sozialen Schichten nach Einkommen. Reich, Mittel und Arm. Dabei wird nach dem Einkommen unterteilt. Diejenigen, die weniger als 40% der Gesamtbevölkerung verdienen, sind arm. Diejenigen, die weniger als 80% der Gesamtbevölkerung verdienen, aber mehr als 40%, gehören der Mittelklasse an. Alle, die mehr als 80% der Gesamtbevölkerung verdienen, sind reich.

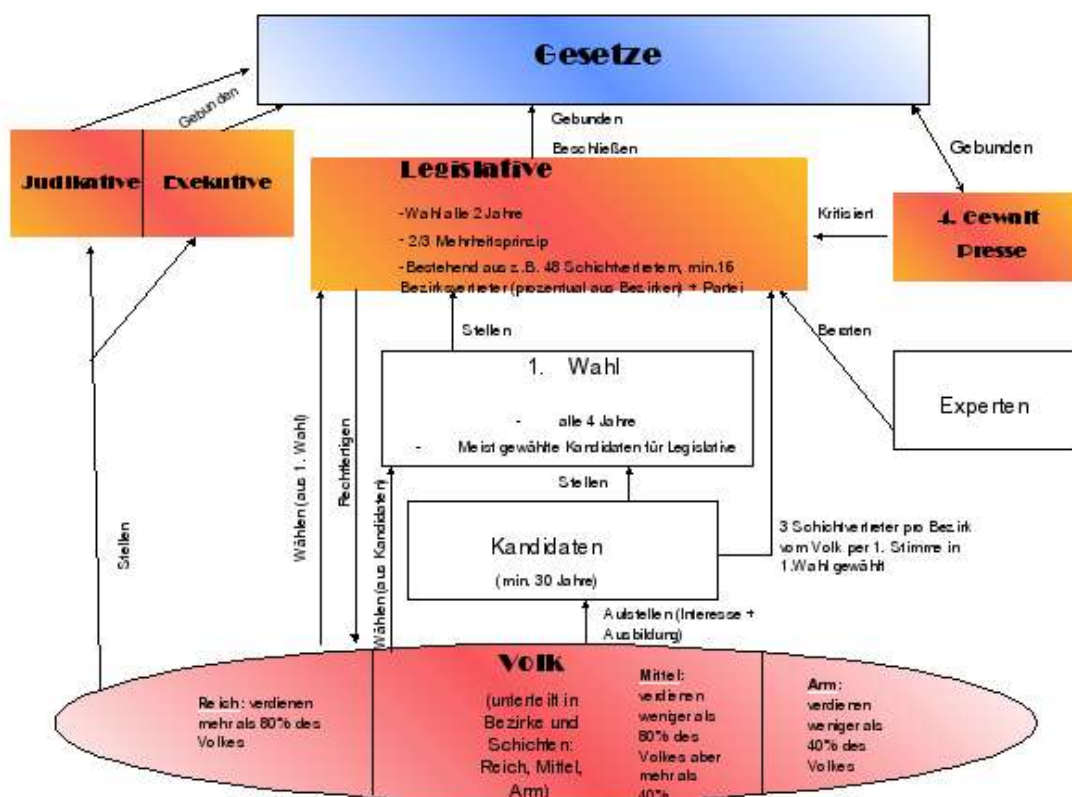


Abbildung 26 Ein perfekter Staat?

Aus dem Volk werden Kandidaten für die Wahl aufgestellt. Mindestanforderungen sind Alter: 30 Jahre, außerdem müssen die Kandidaten eine entsprechende Ausbildung (gute Schullaufbahn, Studium für Allgemeinwissen) haben und eine gute Portion Egoismus, um die Interessenvertretung zu erfüllen.

Natürlich können dadurch die Volksinteressen vernachlässigt werden, aber es soll ja schließlich eine gute Portion Egoismus sein und außerdem werden die Kandidaten durch Wiederwahl aufgemuntert, den richtigen Weg zu finden.

Aus den Kandidaten wählt das Volk in der 1. Wahl innerhalb ihres Wohnbezirkes. Jeder Wahlberechtigte hat 2 Wahlstimmen, die nicht verkaufbar sind. Dabei wählen die drei Schichten mittels der 1. Stimme für ihre „Schichtvertretung“ 2 Kandidaten. Als Ergebnis der 1. Wahlstimme kommen also drei „Schichtvertreter“ pro Bezirk. Auf Bundesebene

Das Lehrstück in meinem Unterricht

macht das $x \cdot 3$ Vertreter (hier: $16 \cdot 3 = 48$ Schichtvertreter). Die Schichtvertreter werden aus den Kandidaten gewählt, werden aber ohne weitere Wahl in die Legislative eingegliedert. Auf diese Weise ist die Vertretung der verschiedenen Volksschichten gewährleistet.

Mit der 2. Stimme wird die Partei gewählt. Diejenigen Kandidaten, die die meisten Stimmen haben, werden für die Wahl der Legislative auf Bundesebene aufgestellt. Diese so genannte 1. Wahl findet alle 4 Jahre statt.

Von diesen gewählten Kandidaten wählt dann das Volk in einer zweiten Wahl die Legislative. Es hat wieder zwei Stimmen zur Wahl der Legislative. Die erste Stimme ist für die Bezirksvertreter, die prozentual zum Bevölkerungsanteil gewählt werden. Dabei gilt, dass für 10% Anteil der Gesamtbevölkerung 1 Vertreter gewählt wird. Es muss aber mindestens ein Vertreter gewählt werden, d.h. auch ein Bezirk mit weniger als 10% Bevölkerungsanteil hat einen Vertreter.

Die zweite Stimme ist für einen der Kandidaten, der in die Legislative einsteigen soll. Dabei geht es wieder so, dass diejenigen Kandidaten mit den meisten Stimmen in die Legislative kommen. Durch Wiederwahlen werden die Politiker motiviert und dazu angehalten, ihre Versprechen zu halten. Natürlich könnte man nun gegenhalten, dass sie dann nur das tun, was das Volk will und dadurch der Staat zu Schaden kommen könnte, aber es handelt sich ja wie gesagt um eine gute Portion Egoismus, die Interessenvertretung auch zum Zuge kommen lassen soll.

Die Legislative ist an die Gesetze gebunden – so kann kein Mensch Alleinherrscher werden. Bei Entscheidungen gilt das 2/3 Mehrheitsprinzip. Dadurch ist die schnelle Entscheidungsfindung gesichert. Außerdem besteht Rechtfertigungszwang, was das Vertrauen des Volkes zur Legislative stärkt.

Die Macht soll vom Volk ausgehen. Deshalb stellt das Volk auch die Judikative und die Exekutive. Diese beiden Machtapparate sind ebenfalls an die Gesetze gebunden. Damit das Volk aber auch direkt Einfluss hat, gibt es die so genannte 4. Gewalt, die freie Presse. In ihr darf sich das Volk äußern, außerdem sorgt sie für Transparenz. Natürlich ist diese 4. Gewalt auch an die Gesetze gebunden. Sie kann aber frei die Legislative kritisieren (positiv wie negativ). Sozusagen zur Presse gehören auch Experten. Sie sind aber eher etwas abgesondert. Diese Experten sind Spezialisten für ein Spezialgebiet auf dem sie eine beratende Funktion für die Legislative haben.

Entwurf 2

Omokratie

Die Omokratie (eine Wortverbindung aus Oligarchie und Demokratie) zeichnet sich durch die strikte Gewaltenteilung, sowie die Kontrolle der Regierung durch dritte aus, die jederzeit die Möglichkeit haben, mit einer absoluten Mehrheit, die Regierung neu bilden zu lassen.

Regieren dürfen nur diejenigen, die von dem Gremium zuvor zugelassen wurden. Prinzipiell kann jeder Bürger sich in der Politik betätigen und so die Möglichkeit erhalten, vom Gremium ausgewählt zu werden. Die eigentliche Wahl der Regierung wird dann durch das Volk durchgeführt.

Die gewählte Regierung wird vom Gremium dann in Innen- und Außenpolitik geteilt. Diese beiden Regierungsabteilungen arbeiten prinzipiell voneinander getrennt, so dass keiner den anderen im eigenen Interesse beeinflusst.

Die Regierung steht unter ständigem Rechtfertigungszwang. Es werden regelmäßig öffentliche Veranstaltungen ausgerichtet, auf denen die Bürgervertreter der Verbände die Politiker befragen und von ihnen Rechtfertigungen einholen können.

Die Presse informiert davon unabhängig. Es gilt die allgemeine Meinungs- und Pressefreiheit. Ebenfalls gibt es ein Recht auf Gegendarstellung, um Rufmord vorzubeugen.

Es gibt ein Militär, das von der Außenpolitik befehligt wird und sich aus Berufssoldaten aus dem Volk zusammensetzt.

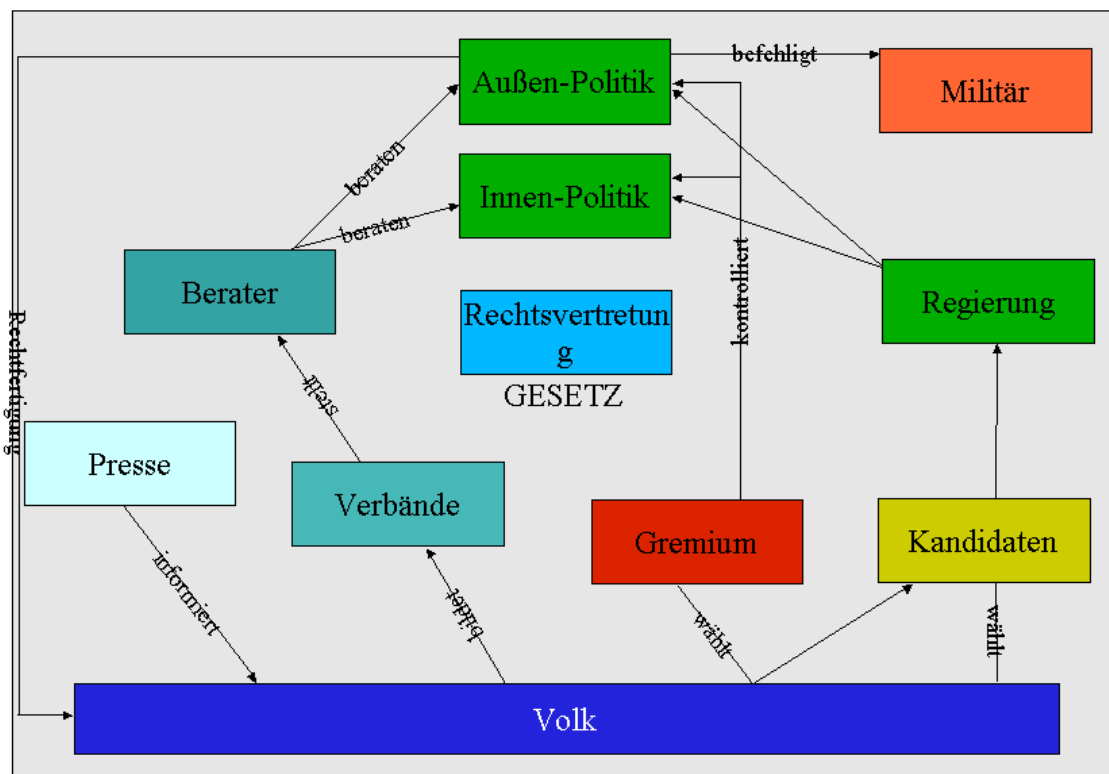


Abbildung 27 Die Omokratie

Entwurf 3

Unser politisches System

Das Fundament dieses Systems bildet das Volk, welches alle Bürger beinhaltet. Das Volk wählt 101 Abgeordnete über 6 Jahre in das Parlament.

Das Parlament wählt für 3 Jahre Minister, die aus ihrer Mitte einen Präsidenten erwählen.

Der Präsident hat als Parlamentsvorsitzender gleiches Stimmenrecht, wie alle Abgeordnete und muss sich vor dem Volk für die Parlamentsbeschlüsse rechtfertigen.

Gesetze werden nach Vorschlägen von Ministern, die unabhängige Experten zu Rate ziehen können, vom Parlament verabschiedet. Experten sind gebildete, studierte und renommierte Menschen, die politisch unabhängig sind.

Richter urteilen unabhängig nach Gesetzen, welche sie studiert haben und auf welche sie geprüft worden sind, damit sie Richter werden konnten.

Militäreinsätze müssen vom Parlament mit 2/3 Mehrheit genehmigt werden, ansonsten ist eine einfache Mehrheit zur Entscheidungsfindung ausreichend.

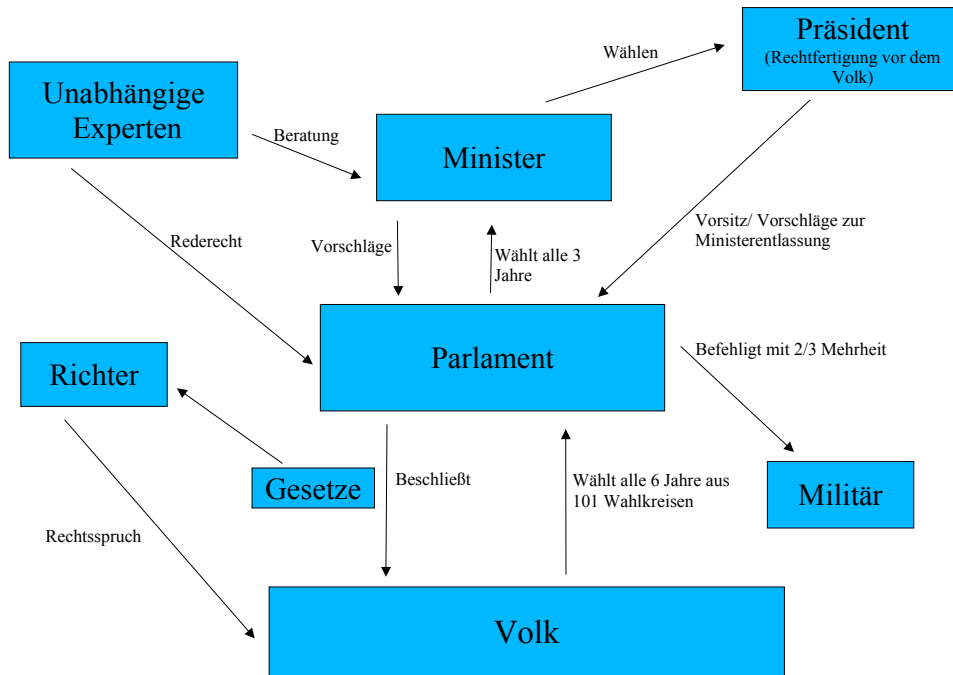


Abbildung 28 Ein politisches System

Entwurf 4

Politisches System

Das Volk ist in 3 Schichten eingeteilt: Arm, Mittel und Reich. Durch eine breite Mehrheit der Mittelschicht ist die Beständigkeit der Staatsform gewährleistet. Die 3 vom Volk gewählten Repräsentantengruppen wählen mit einer bzw. zwei Stimmen, bei der mittleren Schicht, zwei Gremien, bestehend aus Experten. Diese Gremien wählen die Legislative, bestehend aus 10 Politikern. Diese bestimmen aus den eigenen Reihen einen Vorsitzenden, der anders als sie zwei Stimmen besitzt. Dadurch ist eine schnelle Entscheidungsfindung gewährleistet. Die Legislative beschließt die Gesetze.

Die Repräsentantengruppen leiten die Wünsche des Volkes an die Legislative weiter. Damit ist das Mitspracherecht aller gewährleistet und die Macht geht vom wählenden Volk aus. Unabhängige Experten beraten die Legislativversammlungen.

Die Exekutive besteht aus Ministern, die vom Gremium bestimmt werden. Die Minister sind auf die verschiedenen Themenbereiche aufgeteilt und sehen die Gesetze in den jeweiligen Bereichen aktiv durch.

Für den Rechtsspruch ist die Judikative, mit den Gerichten, verantwortlich. Das zugehörige Verfassungsgericht kontrolliert die Legislative.

Weiter Kontrollinstanzen sind die Arbeit- sowie die Arbeitnehmerverbände, die die Legislative überprüfen.

Sowie die Presse, durch die sich die Legislative vor dem Volk rechtfertigt.

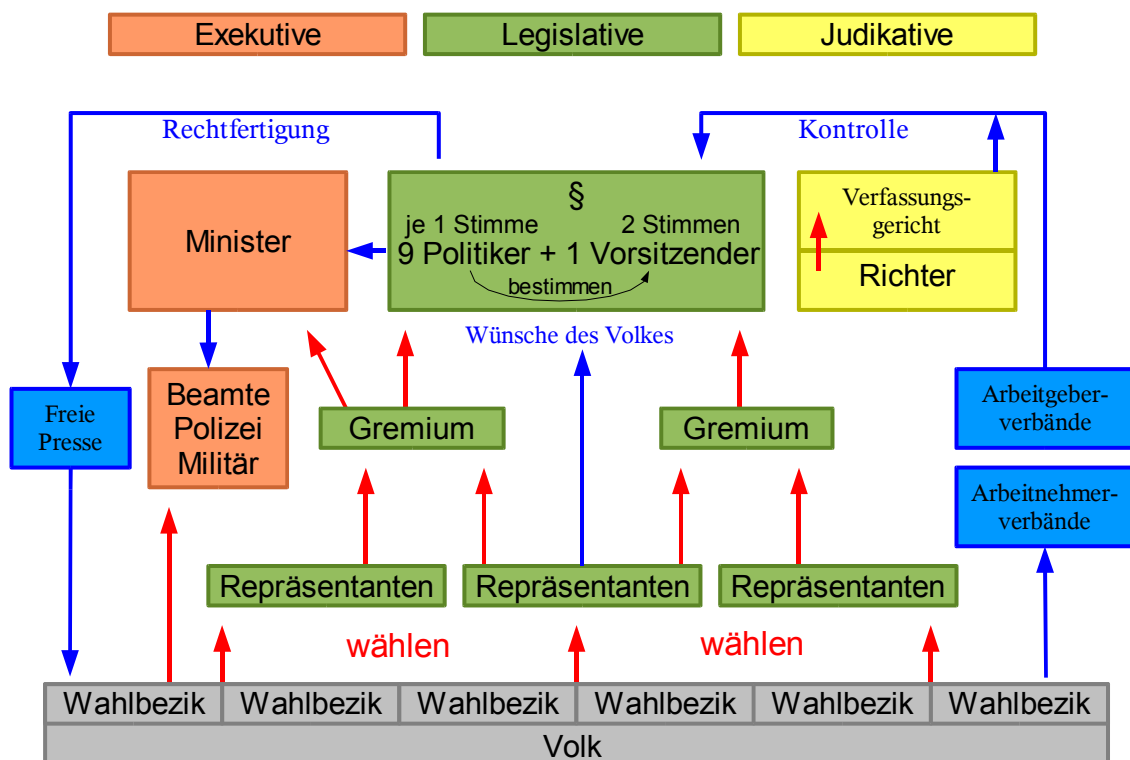


Abbildung 29 Ein weiteres politisches System

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Ich bat die Schülerinnen und Schüler, mir die Entwürfe und die Texte per E-Mail zu schicken. Ich habe sie zu Hause auf Folie gedruckt und zusammen mit Entwürfen aus anderen Durchgängen dem Kurs gezeigt, sie in der Stunde von den jeweiligen Gruppen erläutern lassen und mit dem ganzen Kurs besprochen: Wie wurde das „Pflichtenheft“ abgearbeitet? Dabei habe ich verschiedene Aspekte der Entwürfe hervor gehoben:

- die Herrschaft des Gesetzes, besonders schön am Entwurf 1 zu sehen,
- die Vielfalt der Institutionen,
- die Rückkopplung der Herrschaft an das Volk besonders im Entwurf 2 (= die Kreisform der Pfeile vom Volk zu den Institutionen und zurück),
- die Berücksichtigung aller drei sozialen Schichten.

Diese Besprechung der Zeichnungen hat tatsächlich eine Doppelstunde gedauert, die Verbesserung der Zeichnungen und das Abfassen eines erläuternden Textes dauerte dann noch einmal eine Doppelstunde lang. Auf einen von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam getragenen Entwurf haben wir verzichtet, das Lehrstück hätte dann einfach zu lange gedauert. Es waren noch andere Vorgaben des Lehrplans zu erfüllen.

Diese von den Schülerinnen und Schülern erstellten Verfassungsentwürfe zeigten, dass sie verstanden hatten, dass Demokratie einen bestimmten gesellschaftlichen Unterbau braucht, der in sorgfältig vermittelter Weise in den Institutionen weitergeführt werden muss. Die verschiedenen Systeme von aktivem und passivem Wahlrecht sind sicher nicht einfach grundgesetzkonform, aber sie führen auf den Weg zu einem Verständnis des Grundgesetzes. Die wesentlichen politischen Positionen bleiben denen vorbehalten, die die besseren gesellschaftlichen Voraussetzungen haben. Aber jede Willkürherrschaft ist durch ein kompliziertes Institutionensystem verhindert, der Zugang zu den Ämtern, in denen regiert und Macht ausgeübt wird, ist nur solchen vorbehalten, die viele Filter passieren können. Gegenseitige politische Kontrolle haben sie vielfach installiert, fast schon zu viel. Das fängt bei einem bestimmten Besitz und einer guten Allgemeinbildung an, führt über Vertretungen von regionalen Bezirken und Verbänden zu zeitlich begrenzten Wahlfunktionen. Die Kooperation der verschiedenen Institutionen scheint im Vergleich dazu wenig beachtet worden zu sein.

Die Justiz ist unabhängig; es gibt eine freie Presse zur Kontrolle der Regierung; das Militär ist der Politik unterworfen.

Experten sind nach meiner Intervention in den Entwürfen als beratende Fachleute gemeint; spezialisierte Politiker sind für die Schülerinnen und Schüler schwierig zu denken.

2.2.3 Der Lehrstück-Rahmen: Eine Verfassung für Europa

2.2.3.1 Der Entwurf zu einem Verfassungsvertrag

Über die Rahmung eines Lehrstücks soll die aktuelle problemhaltige Situation in den Vordergrund gestellt werden. Dann muss der Anschluss an den Herodot-Text etwas anders gestaltet werden: Eine dramatische Situation wie der Putsch der Oligarchen wäre störend, er

Das Lehrstück in meinem Unterricht

würde vom der Ausgangsfrage ablenken¹. Die Verhandlungen um eine neue Verfassung können dann als Simulation mit Rollenkarten gespielt werden, um auf dies Weise den Text zu erschließen.

Verfassung, Grundgesetz und das politische System sind mit Recht zentrale Inhalte des Politikunterrichts. Diese Inhalte wandeln sich zwar nach Tagesaktualität, aber hier dürfte Fischers Überlegung gelten, dass wechselnde Anlässe zu gleichen Einsichten führen können. Bei einer Neuinszenierung kann deshalb ein ganz anderer Verfassungsfall dem Lehrstück den Rahmen geben.

Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums sollten lernen, die Sprache einer Qualitätszeitung zu verstehen. Darüber waren der Kurs (**Durchgang 5**) – jedenfalls die tonangebende Mehrheit – und ich uns in der zehnten Klasse einig geworden: Wir hatten eine Kontroverse über die Materialien aus einem Schulbuch gehabt, einigen Kursteilnehmern waren sie zu schwer gewesen; die Mehrheit hätte zwar auch gerne mal einfachere Texte gelesen, bestand aber darauf, dass jemand, der nicht verstehen kann, was in der seriösen politischen Presse geschrieben wird, damit rechnen muss, dass er manipuliert wird; eine Fischersche Einsicht (siehe S. 22 über „Propaganda“), fast ohne Unterricht gewonnen; vermutlich ein Resultat der exzellenten Arbeit ihres langjähriges Deutschlehrers.

Die Kurs hatte in der neunten Klasse im Sozialkunde-Unterricht – eine Stunde pro Woche – nach eigenen Auskünften eine Einführung in das politische System bekommen; in der zehnten Klasse wollten sie von mir darüber nicht noch einmal unterrichtet werden, sie hätten schon alles verstanden. Diese Klasse bestand, ich wiederhole, aus vielen arbeitsbereiten, leistungsstarken und auch ehrgeizigen, aber auch selbstbewussten Schülerinnen und Schülern.

Zu Beginn der 11. Klasse, ein Jahr später, gab ich der Klasse Texte, die ich den Internet-Ausgaben von Tages- und Wochenzeitungen über aktuelle Verfassungsprobleme gefunden hatte: Zeitungstexte über den Vertragsentwurf zu einer europäischen Verfassung (s. S. 463). Eine Grafik aus einem Schulbuch zeigte ich dem Kurs zusätzlich in einem größeren Format. Die Schülerinnen und Schüler sollten in Gruppen die Papiere lesen, die Themen der einzelnen Materialien herausarbeiten und nach deren Zusammenhang fragen. Dazu hatten sie 60 Minuten Zeit. Sie arbeiteten, wie nicht anders zu erwarten, recht intensiv an diesen Aufgaben.

Sie konnten danach nur über einzelne Momente der Texte und Materialien Auskunft geben; Nachfragen konnten sie nicht beantworten; die Grafiken mit den diversen Institutionen konnten sie nicht erklären, sie sagten ihnen einfach nichts.

Das ist alles sehr verwirrend. Eine große Zahl an Fragen, Themen, Personen, Leuten. Die Grafiken sind auch recht verwirrend, man versteht sie teilweise nicht. Auch nicht mit der Erklärung daneben. Jedenfalls ergibt das alles keinen Zusammenhang.

Da sind Probleme, die liegen an der Vielzahl der Personen. Jeder will seine Sache behalten, Entscheidungen sind dann langsam. Da kommt keiner richtig voran. Kann man das nicht einfacher machen? Aber dann sind die Einzelnen nicht mehr dabei.

Sie personalisierten die Unübersichtlichkeit: Da haben zu viele Politiker was zu sagen und jeder will mitreden. Aber wenn alle politischen Probleme an und in den vielen einzelnen Men-

¹ Es sei denn, Unterdrückung und Freiheit seien das aktuelle Thema; aber dazu habe ich keine Erfahrungen.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

schen liegen, dann sind sie weder wirklich verstehbar noch kann man sie lösen. Diese Erklärung konnte nicht richtig sein, da musste etwas Komplizierteres vorliegen. Aber was?



Abbildung 30 Intensive Lektüre schwer verständlicher Materialien

Da sie es in ihrer Schullaufbahn schon oft genug erlebt hatten, dass sie schwierige Aufgaben lösen können, sahen sie hier bei sich keinen Fehler, sie sahen das Problem vielmehr darin, dass sie diesen aktuellen Materialien für den Zeitungsleser noch nicht gewachsen waren und die Materialien für Schüler nur einfach aussehen, es aber nicht sind. Beides verlangt Vorarbeit und Vorverständnis. Mag das bei den Zeitungsartikeln noch akzeptabel sein, denn auch Journalisten können komplizierte Sachverhalte nicht nach Belieben einfach schreiben, bei den Materialien für Schüler befremdet das: Sollen sie doch gerade dazu dienen, auf das Schwierige hin zu führen.

Also redeten wir über das Schwierige und wie man es doch verstehen kann. Man muss lernen, die Unübersichtlichkeit zu verstehen. Dazu braucht man einfache, verständliche Grundmuster: Was ist überhaupt eine Verfassung? Wozu hat man so etwas?

Ich versprach, das nächste mal dazu Material mit zu bringen... Herodot. Und danach arbeiteten wir am Kern des Lehrstücks.

2.2.3.2 Politikberatung: Ein Vorschlag für eine Verfassung für Europa

2.2.3.2.1 Ein Vorschlag von den Schülerinnen und Schülern

Die Beschäftigung mit dem Entwurf zu einem europäischen Verfassungsvertrag war bis auf die Zeit nach der Erarbeitung der griechischen Verfassungsdiskussion verschoben. In der Zwischenzeit hatte sich politisch entscheidendes getan: Auf der Konferenz des Europäischen Rat im Dezember 2003 in Brüssel hatten die Staats- und Regierungschefs der EU-Länder und der Beitrittskandidaten sich nicht über die Entscheidungsprozeduren einigen können. Wenn wir nun etwas Wesentliches über Verfassungen gelernt haben, dann müsste das nun doch zur Anwendung gebracht werden können!

Die Beschäftigung mit den Materialien über dieses erste Scheitern des Entwurfs zeigte, dass es Ähnlichkeiten, aber auch bedeutsame Unterschiede zur griechischen Diskussion gibt. Die Ähnlichkeiten beziehen sich vor allem darauf, dass aus dem – verständlichen – Bedürfnis von Menschen, die eigenen Interessen zu verfolgen, die Notwendigkeit eines sehr überlegten Entscheidungsverfahrens folgt. Die Ähnlichkeiten sind anthropologischer Art, die Unterschiede politischer: Es geht um eine Verbindung moderner Flächenstaaten von einer Größe, die sich die Griechen selbst angesichts des persischen Großreiches wohl nicht haben vorstellen können; diese Staaten sind einem Verständnis von Demokratie verpflichtet, das sich von der Polis-Demokratie gravierend unterscheidet. Letzteres ist jedoch noch kein Gegenargument. Merkwürdigerweise wird in der Rezeption der griechischen Demokratie immer übersehen, dass Aristoteles die besten Möglichkeiten für eine stabile Demokratie im großflächigen Bauernstaat sah, denn dort könnten die einzelnen Bürger nicht ständig zusammen kommen, um unwissend die komplizierten Staatsgeschäfte zu erledigen; vielmehr wäre die politische Macht bei professionellen Politikern mit einem Mandat auf Zeit¹.

Der Vorschlag zu einem Vertrag für eine Verfassung für Europa hätte den Einfluss der mittelgroßen Länder Spanien und Polen möglicherweise verringert, so wurde es von ihnen jedenfalls gesehen. Dies haben wir von Aristoteles her so interpretiert: Wie alle sozialen Schichten sich in einem stabilen politischen System angemessen repräsentiert fühlen müssen – was immer das im einzelnen Fall auch bedeuten mag – , so müssen sich in der EU die einzelnen Staaten angemessen vertreten fühlen – was immer das im einzelnen Fall auch bedeuten mag.

Hinsichtlich des Europäischen Parlaments konnte das jedenfalls nur heißen, dass die Stimmen der Wahlberechtigten in den einzelnen Mitgliedsländern nicht gleich gewichtet werden können. Der Einfachheit halber begannen die Schülerinnen und Schüler deshalb damit, das Parlament neu zusammen zu setzen.

EU-Verfassungsvorschlag

Das Volk ist Basis der EU-Verfassung. Von ihm gehen die verschiedenen Organe aus.
Zum Volk führen die Resultate.

¹ Aristoteles [Politik1318b] 1965: 212, als Unterrichtsmaterial für weitere Arbeit an diesem Lehrstück hier auf S. 462 abgedruckt und zum Vorschlag gebracht. Auch bei Ottmann habe ich keinen Bezug auf diese Überlegung gefunden. Und ich habe diesen Text erst nach dem letzten Durchgang des Lehrstücks gefunden, er hätte sonst vermutlich eine bedeutsame Rolle in den Inszenierungen gefunden.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

In einer Nationalratswahl wählen die Bürger der EU-Mitgliedsstaaten den **Nationalrat**¹. Dabei wählen sie Abgeordnete aus ihrem Land. Damit es nicht dazu kommen kann, dass die vier großen, bevölkerungsreichsten Länder durch ihre Stimmenanzahlen alle Abstimmungen für sich entscheiden können, werden die Sitze, in diesem Beispiel 120 Sitze insgesamt, so aufgeteilt, dass die eine Hälfte aller Sitze, also 60 Sitze, die vier größten Länder bekommen, die da wären Deutschland, Groß-Britannien, Frankreich und Italien. Die andere Hälfte teilen sich die mittelgroßen und kleinen Länder untereinander auf, die da wären Spanien, Polen, Rumänien, die Niederlande, Griechenland, Belgien, Tschechien, Ungarn, Portugal, Schweden, Bulgarien, Österreich, Dänemark, Slowakei, Finnland, Irland, Litauen, Lettland, Slowenien, Estland, Zypern, Luxemburg und Malta.

Einen Nachteil hat natürlich diese Art der Sitzverteilung. Es könnte im extremsten Fall zu einem Patt – unentschieden – kommen.

So müssen sich aber nicht die kleinen Länder fürchten, von den größeren immer überstimmt zu werden.

Die Sitze werden gerecht verteilt. Das geht so:

Ermittlung der bevölkerungsreichsten Länder

Gesamte EU-Bevölkerung: 483,2 Mio,

Hälfte der EU-Bevölkerung: 241,6 Mio.

D. + GB. + F. + It.: 259,3 Mio.

Die anderen 23 Länder:

223,9 Mio.

Macht eine Differenz von 35,4 Mio.

Ist aber zum Vorteil der kleineren Länder, da so im Gegensatz zu bei den großen Ländern weniger Einwohner auf einen Sitz kommen. Nämlich:

- 4,3 Mio. Einwohner pro Sitz der großen Länder.
- 3,7 Mio. Einwohner pro Sitz der kleineren Länder

Die vier großen Länder	Die 23 kleineren Länder
100% = 259,3 Mio	100% = 223,9 Mio
0,385% = 1 Mio	0,4466% = 1 Mio
Bevölkerung in % Mio Sitze	Bevölkerung in % Mio Sitze
Deutschland: 31,76 = 82,5 = 20	Spanien: 17,6 = 39,5 = 10
Groß-Britannien: 23,06 = 59,9 = 15	Polen: 17,28 = 38,7 = 10
Frankreich: 22,79 = 59,2 = 13	Rumänien: 10 = 22,4 = 6
Italien: 22,2 = 57,7 = 12	Niederlande: 7,15 = 16 = 5
	Griechenland: 4,73 = 10,6 = 3
	Belgien: 4,59 = 10,3 = 3
	Tschechien: 4,59 = 10,3 = 3
	Ungarn: 4,56 = 10,2 = 3
	Portugal: 4,56 = 10,2 = 3

Und für die anderen Länder jeweils einen Sitz: Schweden, Bulgarien, Österreich, Dänemark, Slowakei, Finnland, Irland, Litauen, Lettland, Slowenien, Estland, Zypern, Luxemburg, Malta. Jedes Land muss mindestens einen Abgeordneten im Nationalrat haben.

Aber das würde dazu führen, dass wichtige politische Strömungen der kleinen Mitgliedsstaaten im Europäischen Parlament nicht vertreten wären. Es machte den Schülerinnen und

¹ Gemeint ist mit diesem missverständlichen Ausdruck das Europäische Parlament.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Schülern kein Problem, diese Frage zu verstehen. Also musste die Zahl der Abgeordneten erhöht werden, wir nahmen die übliche Zahl von 700 Abgeordneten für das ganze Parlament.

Es ergab sich nun eine Zusammensetzung, die die Interessen der Bevölkerung der kleineren Staaten wahrte.

Aber wie sollte man das Problem der mittleren und kleinen Staat im Ministerrat, dem zentralen Organ der Gesetzgebung lösen?

Als die Schülerinnen und Schüler erkannten, dass die Stimmen zum Europaparlament ungleich gewichtet werden, wussten sie zunächst einfach nicht, wie sie das verstehen sollten und wie sie diese Beobachtung für ihren eigenen Entwurf umsetzen sollten. Es fiel ihnen dazu einfach nichts ein, sie waren fast starr angesichts dieser Anforderung.

Ich ging von Arbeitsgruppe zu Arbeitsgruppe und erklärte das Beispiel Zypern¹:

„Auf Zypern gibt es eine große griechische und eine kleinere türkische Bevölkerungsgruppe und ist im Augenblick politisch geteilt. Wenn Zypern wieder vereinigt Mitglied der EU sein sollte, und es nur einen einzigen Abgeordneten im EU-Parlament hätte, dann wäre das sicher ein Grieche, denn es gibt auf Zypern viel mehr Griechen als Türken. Das ergäbe aber Spannungen mit den Türken. Hätte Zypern dann zwei Abgeordnete, dann wären zwar die beiden Volksgruppen berücksichtigt, aber nicht die unterschiedlichen politischen Strömungen. Bei den Zyperngriechen gibt es eine starke konservativ-kirchlich-nationalistische Gruppierung und eine, die politisch weiter links steht. Beide Gruppierungen stehen in Spannungen zueinander. Also müssen die Griechen mindestens zwei Sitze bekommen. Wie es mit unterschiedlichen politischen Strömungen bei den Zyperntürken steht, weiß ich nicht, aber es wird nicht viel anders sein. Also kommt man schon auf mindestens vier Abgeordnete für ganz Zypern. Weil es aber deutlich mehr Griechen als Türken auf der Insel gibt, muss es auch mehr griechische als türkische Abgeordnete geben, also mindestens fünf Abgeordnete. Und wenn das so ist, dann muss das ganze Parlament aus wesentlich mehr Abgeordneten bestehen als 100; man muss es mal mit 600 oder 700 Abgeordneten durchrechnen.“

Sie wussten aus ihren Versuchen, für eine griechische Insel eine Verfassung zu entwerfen, dass es nicht um reine theoretische Konstruktionen geht, sondern um kluge Entscheidungen. Deshalb konnten sie diese Argumentation nicht nur leicht nachvollziehen, sie konnte ihr auch (fast) problemlos zustimmen, sie „einsehen“. Ihnen war aber ein leichter Vorbehalt anzumerken, denn je stärker der Einfluss der kleineren Staaten, desto mehr verringerte sich natürlich der Einfluss der größeren Staaten, insbesondere auch Deutschlands. Aber ohne dieses Zugeständnis der großen Staaten konnten sie nun mal keinen Einfluss auf die Politik der kleinen Staaten gewinnen. Damit verstanden sie, dass Politik damit zu tun hat, kluge Entscheidungen zu treffen. Dazu gehört es auch, das politische System selbst klug und umsichtig zu ordnen, während die sture Anwendung von Prinzipien das erwünschte Ergebnis gerade zerstört.

Die Schülerinnen und Schüler verständigten sich darauf, dass die ungleiche Verteilung der Abgeordnetenmandate ausreichen muss: So ist es unmöglich, dass die großen Staaten allein oder auch in Verbindung mit Abgeordneten nur einiger kleiner Staaten die mittleren Staaten majorisieren können, zumal die parteipolitischen Unterschiede über die Ländergrenzen hin-

¹ Aber sollen in einem Lehrstück die Schülerinnen und Schüler nicht alles genetisch-sokratisch selbst entwickeln können und dann auch selbst entwickeln, weil das vom Lehrer eingerichtete Lernarrangement stimmt? Es würde einfach zu lange dauern; diese Erklärung am Beispiel Zypern ist schnell gesagt und viel klärend. Alles andere wäre unwirtschaftlich.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

weg wirken, ein einheitliches Verhalten der Vertreter der großen Staaten sowie so nicht zu erwarten ist.

Der Ministerrat wird abgeschafft, denn es ist sowieso nicht in Ordnung, dass für die Gesetzgebung ein Gremien, dass sich aus Angehörigen von Regierungen zusammensetzt, zuständig sein soll. Die amerikanische Senatslösung wurde jedoch verworfen, weil dann die Regierungen der Mitgliedsstaaten überhaupt keinen Einfluss mehr auf die EU und ihre Gesetzgebung hätten.

Folglich sah der Vorschlag, auf den der Kurs sich per Akklamation einigte, so aus:

EU-Verfassung

Ziel dieser Verfassung soll sein, dass Europa als eine Einheit funktioniert. Deshalb soll jede einzelne Nation dabei berücksichtigt werden und keine bevorzugte Stellung der größeren Nationen existieren. Wichtig dabei ist, dass die 4 großen Länder Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien nicht alleine die Geschicke in der EU lenken, ohne dass die kleineren Staaten mitreden können, aber natürlich müssen die Bevölkerungsmassen der großen Nationen angemessen vertreten werden.

Dazu gibt es viele verschiedene Modelle und trotzdem wollen wir hierzu einen eigenen Vorschlag machen, diesen aber nicht mit den anderen vergleichen.

Unser System ist wie folgt aufgebaut:

Das Fundament unseres Systems bildet das Volk, welches die Bürger, aller Nationen beinhaltet. Im Zentrum des Systems steht das „Europa Parlament“ mit 700 Sitzen. Diese hohe Anzahl ist wichtig, da möglichst viele Parteien und alle Interessen vertreten sein sollen.

Die Abgeordneten werden für 6 Jahre von der EU-Bevölkerung in das Parlament gewählt. Zum Gesetzesbeschluss reicht eine einfache Mehrheit, nur zu Militäreinsätzen ist eine 2/3 Mehrheit von Nöten.

Das EU-Parlament wählt einen Präsidenten aus seiner Mitte, der die EU als Oberhaupt repräsentiert. Ebenso wählt es Minister für die vier wichtigsten Bereiche: Außen, Finanzen, Wirtschaft und Soziales. Die Minister können aus dem Volk gewählt werden. In Frage kommen natürlich Menschen, die sich mit dem jeweiligen Ressort auskennen und Erfahrung mitbringen. Die Minister bilden die Exekutive und sorgen dafür, das Gesetze, die im EU-Parlament verabschiedet worden sind, in den einzelnen Mitgliedsländern auch umgesetzt werden.

Neben dem EU-Parlament, welches das mächtigste gesetzgebende Organ ist und im Zentrum der Verfassung steht, da es von der EU-Bevölkerung gewählt wurde, gibt es den Länderrat, der aus je zwei Vertretern der EU-Mitgliedsländer zusammengesetzt wird. Die einzelnen Regierungen ernennen zwei Vertreter, die dort ihre Interessen vertreten. Gemeinsam hat der Länderrat dann ein Gesetzesvorschlagsrecht für das EU-Parlament. So soll gewährleistet werden, dass die Interessen der einzelnen Staaten nicht außer Acht gelassen werden.

Die dritte Säule der Verfassung bildet die Judikative in Form des EU-Gerichtshofes. Dieser hat die Aufgabe als höchste Instanz Konflikte auf EU-Ebene zu richten, sowie die Verfassung zu schützen.

Zur leichteren Verständigung wird als einheitliche EU-Amtssprache Deutsch eingeführt, da dies die am weitesten verbreitete Sprache innerhalb der EU ist.

Es wird eine gemeinsame europäische Armee unter Zusammenarbeit der Staaten aufgebaut, damit Militäreinsätze nicht länger nationale Angelegenheit sind und Diskussionen über die Entsendung eigener Soldaten und deren Truppenstärke unnötig werden.

Diese EU-Verfassung verhilft zu einer schnelleren Entscheidungsfindung, da die Kompetenzen eindeutig verteilt sind.

Zusammensetzung des EU-Parlaments:

Das Parlament ist geteilt in die 4 großen Staaten und die anderen, wobei die 4 großen Staaten von zusammen 300 Abgeordneten vertreten werden und die anderen von zusammen 400 Abgeordneten:

Deutschland: 95; Großbritannien: 70; Frankreich: 70; Italien: 65

Spanien: 51; Polen: 50; Rumänien: 39; Niederlande: 30; Griechenland: 21; Belgien: 20; Tschechien: 20; Ungarn: 20; Portugal: 20; Schweden: 19; Bulgarien: 18; Österreich: 18; Dänemark: 12; Slowakei: 12; Finnland: 12; Irland: 10; Litauen: 9; Lettland: 8; Slowenien: 8; Estland: 7; Zypern: 6; Luxemburg: 5; Malta: 5“

EU-Verfassungsvorschlag

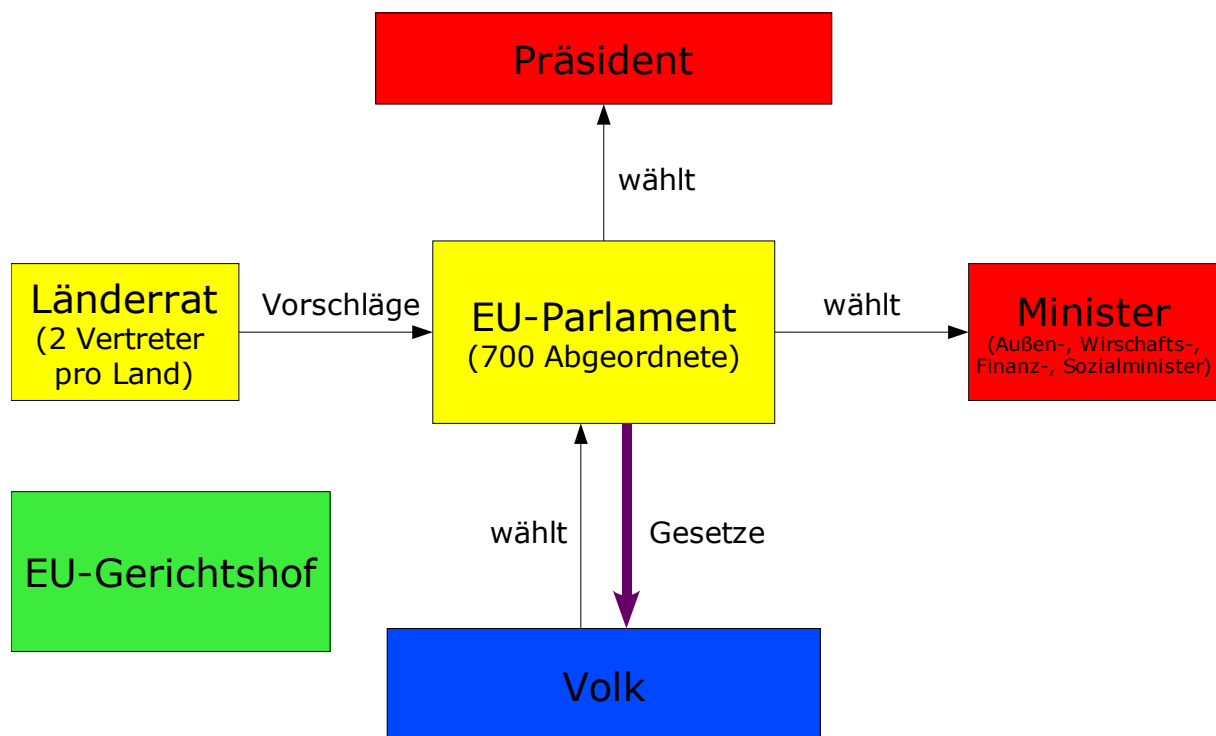


Abbildung 31 Vorschlag zu einer Verfassung der EU

Das war nun eine sehr radikale Reform. Sie löste das Problem der Gewichtung von Mehrheitsverhältnissen, indem sie das Gremium, in dem dieses Problem auftrat, einfach abschaffte und auf sonst in anderen Rahmen bewährte Verfahren zurück griff. Das musste geprüft werden. Die Wahl zum Europa-Parlament bot sich an, denn zu solch einer Gelegenheit kommen Politiker in die Schulen.

Diese Veranstaltung mit Politikern sollte nur innerhalb dieses Kurses stattfinden, kurs- oder gar stufenübergreifende Veranstaltungen mit Politikern hatten sich nicht immer bewährt. Wir wollten keine Schlagabtausch-Veranstaltung, so richtig sie in anderen Zusammenhängen sein können, sondern ein fachlich-politisches Gespräch über unseren Verfassungsentwurf über Europa. Bis zu einer Veranstaltung am 10. Mai 2004 waren noch drei Monate Zeit. Es bildete

Das Lehrstück in meinem Unterricht

sich eine Arbeitsgruppe, die die Organisation der Veranstaltung übernahm, eine andere war für die Inhalte zuständig.

In der Zwischenzeit beschäftigten wir uns mit anderen Europa-Themen. Der EU-Beitritt der Türkei wird in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert, es ging im Kurs um die Frage, ob es eine europäische Identität gäbe und, wenn ja, wie sie zu bestimmen sei. Dieser Blick auf die eigene Identität erwies sich jedoch als schwierig, ging es doch um die Wahrnehmung des den Schülerinnen und Schülern Selbstverständlichen. Aber „irgendwie“ gehörte für die Schülerinnen und Schüler die Türkei nicht dazu: Der Islam, der Umgang mit den Frauen... Es ist schwierig bis unmöglich, ein Thema, das mit vielen Voreinstellungen belegt ist, in kurzer Zeit so zu unterrichten, dass mehr als die Wiederholung dieser Voreinstellungen und ihre Verfestigung zu Vorurteilen dabei heraus kommt.

Christliche und konservative Kräfte möchten einen „Gottesbezug“ in der Verfassung formuliert sehen, wie es ihn auch im Grundgesetz gibt. Dies lehnten in einer Klausur fast alle Schülerinnen und Schüler ab.

2.2.3.2.2 Eine Diskussion mit Politikern

Die Organisationsgruppe nahm mit der CDU, der SPD, der FDP, den Grünen und der schon längst im Verfall begriffenen SCHILL-Partei Kontakt auf. Obwohl die PDS dem bisherigen Europa-Parlament angehörte und gute Chancen absehbar waren, dass sie wieder in das EU-Parlament einziehen würde, gab es keinen Kontakt zur PDS, vermutlich konnten die Schülerinnen und Schüler sich eine hamburgische Präsenz dieser Partei nicht vorstellen. Sie berichteten davon, von den angesprochenen Parteien Zusagen bekommen zu haben. Die Inhaltsgruppe erstellte eine kleine Liste von Fragen, die an die Politiker gerichtet werden sollten. Die Fragen kamen aus dem Bereich des Verfassungsentwurfs und – weil diese Gruppe annahm, damit keine zwei Unterrichtsstunden füllen zu können – Fragen, die die Mitgliedschaft der Türkei, die europäische Identität und den Gottesbezug betrafen.

In der Pause vor der Doppelstunde, in der die Veranstaltung stattfinden sollte, wartete eine kleine Empfangsdelegation am Eingang zum Schulhof, aber niemand schien zu kommen....

Kurz vor dem Pausenende erschien dann ein Vertreter der CDU, mehr nicht....

Wir warteten noch etwas, wollten dann aber Carsten Moll, Mitarbeiter des hamburgischen EU-Abgeordneten Georg Jarzembowskis¹ von der CDU nicht das Gefühl geben, seine Zeit bei uns mit Warten zu vertun. Ich setzte zu einer kleinen Begrüßungsrede an, einige Schülerinnen und Schüler schauten dabei immer wieder aus dem Fenster, von dem aus der Eingang zum Hauptgebäude unserer Schule gut zu sehen ist. Sie konnten von dort einen Herrn ins Schulgebäude gehen sehen, der offensichtlich nicht zu Schule gehörte; das Empfangskomitee holte ihn bei der Schulsekretärin ab; es war der Vertreter der Grünen: Farid Müller², ehemals stellvertretender Präsident der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg und jetzt europapolitischer Sprecher der GAL in der Bürgerschaft. Von den anderen Parteien kam niemand³.

¹ Jarzembowski 2005

² Müller 2005

³ Zwischendurch hatte ich mich immer wieder nach dem Stand der Einladungen erkundigt und die



Abbildung 32 Die Veranstaltung mit den Politikern

Nachdem ich den beiden Gästen unser Anliegen erklärt hatte, übernahmen eine Schülerin und ein Schüler die Leitung der Veranstaltung. Obwohl die Gäste unseren Verfassungsvorschlag schon vorher bekommen hatten, stellten sie ihn noch einmal kurz vor und baten um eine Stellungnahme.

Nach dem nicht nur rhetorisch-selbstverständlichen Lob des Gäste für die Gastgeber wurden diese Themen angesprochen:

1. Das Problem, welche Art von Mehrheiten für Entscheidungen notwendig sind, hat zwei Ursachen:
 1. Die Angst beispielsweise Polens, das gerade erst seine Souveränität wieder gewonnen hat, davor, diese erneut zu verlieren.
 2. Es geht aber auch für viele Staaten darum, Sperrminoritäten einzubauen. Sollen

Auskunft bekommen, mit allen Parteien sei Kontakt aufgenommen und der Termin mit ihnen abgemacht worden. Ich habe später nicht versucht heraus zu finden, ob das Nichterscheinen der anderen Parteien an der Vorbereitungsgruppe lag oder an den Parteien. Mit bohrenden Nachfragen hätte ich nur die Atmosphäre verdorben. Dennoch: So richtig die Forderung ist, dass den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für den Unterricht übertragen werden muss – was passiert in den Unterrichtsstunden, wenn sie dieser Verantwortung auch bei gutem Willen nicht gewachsen sind?

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Fragen entschieden werden, die „ans Eingemachte“ gehen, dann wollen sie die Möglichkeit haben, unerwünschte Entscheidungen zu verhindern. Eine Lösung des gegenwärtigen Problems könne darin gesucht werden, dass man genauer bestimmt, bei welchen Fragen welche Mehrheiten erforderlich sind (Moll). Den einzelnen Staaten müsse beim gegenwärtigen Stand der Integration eine größere Möglichkeit gegeben werden, sich in Europa wieder zu finden, dazu müsse der Entwurf in Richtung auf ein echtes Zwei-Kammer-Parlament (Senats-Lösung nach US-Vorbild; Farid Müller) verändert werden.

2. Die Stellung des EU-Präsidenten sei im Vorschlag des Kurses noch unklar. Wenn er politisch führen solle, dann müsse er an die Spitze der Minister treten, müsse also auf der Grafik nach rechts verschoben werden. Sollte er jedoch nach Art des deutschen Bundespräsidenten nur repräsentieren, werde zusätzlich ein Ministerpräsident benötigt.

Die Aufteilung der Abgeordneten-Mandate auf die einzelnen Mitgliedsländer, wie der Kurs sie vorgeschlagen hatte, wurde von den beiden Politikern als eine brauchbare Möglichkeit akzeptiert, denn angesichts der enormen Größenunterschiede zwischen den Mitgliedsstaaten müsse man akzeptieren, dass in kleineren Staaten weniger Stimmen für ein Mandat erforderlich seien (Minderheitenschutz). Es fehlten jedoch noch Elemente der direkten Demokratie sowohl im offiziellen Verfassungsentwurf als auch in unserem Verbesserungsvorschlag. Einerseits gebe es Bereiche, in denen die Integration vertieft werden müsse wie den Umweltschutz, andererseits müsse die kulturelle Identität der einzelnen Völker erhalten bleiben (Moll). Deutsch könne deshalb nicht einzige Amtssprache werden, das würde als deutsche Dominanz wahrgenommen werden (Müller).

Wie kann es weiter gehen? Die Regierungen müssen neue Modelle zur Mehrheitsbildung erarbeiten, die dann in einen Kompromiss eingehen (Moll).

Zur Frage einer EU-Mitgliedschaft der Türkei und der europäischen Identität: Müller sah darin eine „vertrackte Sache“. Die Türkei ist das einzige islamische Land, das sich an europäischen politischen Standards orientiert und gerade jetzt darin große Fortschritte macht, es werden dort europäische Werte langsam übernommen, und wenn das so weiter geht, dann kann man am Schluss nicht einfach sagen, dass es nicht zu Europa dazu gehört. Moll fragte, ob die Türkei „innerlich“ ein europäisches Land ist. Europa kann man heute über bestimmte politische Werte und Ziele definieren. Dazu gehört die Europäische Konvention der Menschenrechte (Europarat – nicht zu verwechseln mit dem Europäischen Rat), eine Umweltpolitik der nachhaltigen Entwicklung, die Gleichstellung der Geschlechter, Minderheitenschutz im Verfassungsrang. Es müsse angesichts der Türkei noch offen bleiben, wo dort die Grenze verläuft.

Das Lehrstück in meinem Unterricht



Abbildung 33 Die Politiker haben unseren Entwurf vor sich liegen.

Zum Gottesbezug gab es die vorher zu vermutenden parteipolitischen Unterschiede, beide Politiker nahmen jedoch an, dass er sich in einem endgültigen Entwurf nicht finden wird.

Die Schülerinnen und Schüler nahmen diese Veranstaltung sehr positiv auf. Auf klare Fragen gab es klare Antworten, Unterschiede zwischen den beiden Politikern wurden deutlich erkennbar, aber nicht laut überbetont. Die Vertreter der anderen Parteien hat während der Veranstaltung niemand vermisst, Moll und Müller hatten sich mit großer Aufmerksamkeit den Fragen und Bedürfnissen der Schüler zugewendet.

2.2.4 Rückmeldungen und Auswertungen

Die Auswertung des Lehrstück-Unterrichts nehme ich in mehreren Schritten vor. Im ersten Schritt stelle ich Rückmeldungen vor und kommentiere sie. Im zweiten Schritt prüfe ich zuerst das gesamte Lehrstück mit den vier allgemeindidaktischen Prüffragen Meinert A. Meyers; danach beschäftige ich mit dem Lehrstück-Kern und prüfe, inwieweit er lehrkunstdidaktischen (Wagenschein, Berg) und politikdidaktischen (Fischer, Hilligen) Überlegungen entspricht; den Lehrstück-Rahmen prüfe ich erst an den Erwartungen Hegels an einen Unterricht, der sich den Griechen zuwendet und dann noch einmal unter der Frage, inwieweit die Schülerinnen und Schüler gezeigt haben, ob sie innerhalb des Unterrichts selbstständig zu handeln gelernt haben. Es folgen einige Beobachtungen zum Wandel im Lehrer-Schüler-Verhältnis während des Lehrstück-Unterrichts und am Schluss geht es um die Frage nach dem Unterschied zwi-

Das Lehrstück in meinem Unterricht

schen einem an Wagenschein orientierten, aber minimalistisch gestaltetem Unterricht und einer aufwändigen Lehrstückinszenierung.

2.2.4.1 Rückmeldungen

2.2.4.1.1 Rückmeldungen 1

Was haben Schülerinnen und Schüler am Lehrstück-Kern gelernt? Ich habe in dem fast nur theoretisch arbeitenden Durchgang 2 in der letzten Doppelstunde, nachdem die Noten für das Halbjahres-Zeugnis festgestellt waren, nach der Bewertung des Themas des Unterrichts, seiner Durchführung und dem eigenen Lernergebnis gefragt.

Auszüge aus Rückmeldungen:

„Wir haben in den Stunden viele Themen und ihre damit verbundenen Probleme behandelt. Unter anderem Philosophen und ihre Könige, Staatsformen und Egoismus, Wege wie man Egoismus kontrollieren kann etc. Dabei habe ich im Prinzip nichts neues über unseren Staat gelernt (im sinne von: Warum löst der Politiker das Problem und welche Hintergründe hat das?) ABER ich habe etwas viel wichtigeres und grundlegenderes gelernt, nämlich wie unsere Demokratie und allgemeine Staatsformen aufgebaut sind und warum gerade so. Ich hätte nie die Schwierigkeit kennen gelernt, dies es macht, einen Staat sinnvoll zu leiten und zu kontrollieren.“

„Ich fand das Thema ganz gut, denn eigentlich habe ich keine Lust auf aktuelle Politik. Ich habe gelernt was für Probleme beim Regieren eines Staates entstehen und was die Gründe dafür sind. Vieles ist mir in der Politik klarer. dass das anhand von philosophischen Texten unterrichtet wurde ist auch eine gute Idee, denn sie haben den Gedanken der Demokratie zu Ende gedacht und die Idee staatsfähig gemacht.“

„Es war nicht das Thema, mit dem ich in einem GMK-Unterricht gerechnet habe. Es war durchaus sinnvoll, die alten und ersten Systeme der Demokratie kennen zu lernen, aber eventuell nicht auf einen so langen Zeitraum. Was ich aber definitiv für sehr sinnvoll und gut gehalten habe ist, dass wir die Meinungen von den damaligen Intellektuellen gelesen haben (z.B. Platon) und was sie von der Demokratie verlangen, damit es keinen (schlechten) Egoismus mehr gibt. An sich erstmal eine gute Idee, die Anfänge der Demokratie kennen zu lernen. Die Durchführung im Unterricht war an sich sehr gut, manchmal etwas schwer zu verstehen, dennoch gut.“

„Das Thema war sehr allgemein. Ich denke, ich habe viel politisches Grundwissen gelernt und mittlerweile eine gewisse Basis, auf die man gut aufbauen kann. Würde ich allerdings nächstes Schuljahr den GMK-LK besuchen, würde ich sicher merken, dass mir das Wissen über die aktuelle Politik und Staatsführung fehlt. Beispiel: Das Wort Tarifverhandlungen hab ich zwar schon mal gehört, kann aber nicht sehr viel damit anfangen. Aber ich denke, um sich damit zu befassen, muss man sich mit den Fragen beschäftigen, die wir besprochen haben, sonst weiß man gar nicht, worüber man überhaupt spricht bzw. wie es anders sein müsste, wenn man etwas zu bemängeln hat. Also ist es meiner Meinung nach richtig, wie wir angefangen haben, aber es fehlt sehr viel. Ich finde, der Unterricht war gut durchgeführt, aber sehr anders.“

„Zu Anfang hatte ich ganz üble Vorstellungen vom Fach GMK, da mir gesagt wurde, dass es viel mit Politik, und zum Teil auch mit Politik zu tun hat, und mich zweitens auch nicht so wirklich interessiert. Deshalb kann ich sagen, dass ich der Meinung bin, dass der Unterricht gut gestaltet war, dass er mir nicht wie erwartet langweilig und uninteressant erschien. Ich hatte auch nie das Gefühl, dass zu viel von mir verlangt wird, oder dass wir, wie ich gedacht hätte, nur über langweilige Themen reden. Das Thema Egoismus war

Das Lehrstück in meinem Unterricht

zwar etwas lang gezogen, aber an sich die Art über ein Thema zu diskutieren, statt die ganze Zeit nur Fakten zu hören finde ich gut.“

„Mich hat das Thema leider nicht so interessiert und ich habe mich des öfteren im Unterricht gelangweilt! Ich fand es aber gut, dass wir immer so viel diskutiert haben. Die Hausaufgaben fand ich oft zu schwer, und auch mit den ausgeteilten Zetteln konnte ich oft nix anfangen, da sie teilweise schwierig geschrieben waren.“

„Unterricht: Ich fand das Thema eigentlich in Ordnung. Zumindest habe ich (glaube ich) verstanden, worin die Probleme bestehen, einen Staat zu führen. Meiner Meinung nach haben wir zu lange damit verbracht, die alten Staatsformen zu behandeln. Was mir gefallen hat ist, dass wir nach und nach selbständig auf die Probleme gestoßen sind und das Thema aufgebröselst haben. Man hätte das Thema vielleicht mehr nach aktuellen Gesichtspunkten aufbauen können. Ansonsten denke ich, dass es eine gute Grundlage für den weiteren GMK-Unterricht ist, so den Unterricht zu gestalten.

Zu Ihnen als Lehrer: Kann mir vorstellen, dass manche Problem damit haben mit Ihrer Unterrichtsform klar zu kommen. Was vielleicht daran liegt, alles zu bezweifeln. Was mich aber nicht betrifft.“

„Der Unterricht wurde interessant und alternativ zu herkömmlichen Stunden geführt. Die Themen wurden sachlich in zuerst einfacher, dann ausführlicher Weise besprochen. Dadurch erhielt man einen guten Einblick in das aktuelle Thema. Die vorbereiteten Texte waren anfangs schwer zu verstehen, dennoch konnte man sich durch die intensive Textbearbeitung gut im Text zurechtfinden. Jeder folgende Text war einfacher zu verstehen, da alle fast gleich schwierig zu verstehen waren. Durch die intensivere Bearbeitung ist bei mir viel hängen geblieben.“

Die Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht lobten, waren keineswegs von Anfang an mit ihm einverstanden. Gegen Ende hoben sie die intensive Gründlichkeit hervor, sie haben „was verstanden“. Gleichzeitig wandten sich viele gegen einen Aktualismus im Politik-Unterricht, der sie überfordert. Ich vermute, dass sie meinen Unterricht mit einem Unterricht vergleichen, der eine solche Menge aktueller Bezüge und Kenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern voraussetzt, die sie weder haben noch haben wollen. Schülerinnen und Schüler gehen im Verhältnis zur Schule auch ökonomisch¹ vorzugehen, und dann ist vielen möglicherweise in einem Politikunterricht, der vor allem „aktuell“ ist, das Preis/Leistungsverhältnis zu schlecht: Sie müssen etwas lernen, das es nicht wert ist, auf Dauer behalten zu werden. Mein Unterricht entlastete sie von diesem Zwang zur aktuellen Viellernerei und schien ihnen dennoch eine Möglichkeit zu bieten, Politik verstehen zu können, wenn sie es denn wollen: Sie haben in einem langsamen Gang Grundlagen bekommen, ja auch selbst gefunden. Alles andere liegt sowieso an ihnen.

Diejenigen Schülerinnen und Schüler dagegen, die den Unterricht kritisierten, empfanden teils die Texte als zu schwer, die Unterrichtsführung als zu langweilig und die aktuellen Bezüge als zu gering.

Diese unterschiedliche Bewertung hatte etwas mit Geschlechtsunterschieden zu tun. Obwohl viele Mädchen sich am Unterrichtsgespräch (zunächst) wenig beteiligten, äußerten sie eine größere Zufriedenheit mit dem Unterricht als die Jungen, die nach aktuellerer und praktisch verwertbarer Orientierung suchten.

¹ Sie orientieren sich, ohne es zu kennen, an Theodor Wilhelm: Didaktik als Ökonomik der Vermittlung. (Wilhelm 1967: 245ff)

Das Lehrstück in meinem Unterricht

2.2.4.1.2 Rückmeldungen 2

Im Durchgang 5 habe ich die Schülerinnen und Schüler um eine Rückmeldung gebeten. Dazu hatte ich die letzte Stunde des Schuljahres gewählt. Die Noten waren den Schülerinnen und Schülern schon bekannt. Ich gab ihnen die Möglichkeit, den Fragebogen auch anonym zu beantworten; etliche Schülerinnen und Schüler haben diese Gelegenheit auch wahrgenommen, so dass ich bei den wenigen kritischen Äußerungen nicht weiß, von wem sie kommen.

Ich habe vier Antworten zum Fragebogen ausgewählt. Die Antworten von Schülerin A und den Schülern B und C repräsentieren die überwiegende Mehrheit, die teils heftige Kritik der Schülerin D steht für insgesamt drei Antworten dieser Art.

Der Fragebogen und vier Antworten:

Irgendein Name.

Zur Auswertung der Verfassungsdiskussionen.

Wir sind einen ganz langen Weg gegangen. Und ich möchte nun bitten, zu jedem einzelnen Schritt auf diesem Weg und am Schluss zum ganzen Weg einige Bemerkungen zu machen. Beantworte die einzelnen Fragen bitte mit einigen Sätzen der Begründung.

Ich wähle vier Antworten aus.

Fragen	Schülerin A	Schüler B	Schüler C	Schülerin D
1. Der Beginn: Die erste Begegnung mit unverständlichen Schaubildern und Überlegungen zur Reform von Verfassungen. Ist es wichtig, dass man diese Schaubilder verstehen kann und weiß, worum es in einer Verfassung geht?	Ich denke ja, weil man doch wissen muss, worum es im Unterricht geht. Wir haben uns selber Verfassungen „ausgedacht“, aber auch erst, als wir wussten, was uns an der jetzigen EU-Verfassung stört. Und dazu mussten wir wissen, worum es in dieser Verfassung geht, bzw. sie verstehen.	Es ist wichtig, die grundlegenden Aspekte einer Verfassung, als deren Sinn zu verstehen, aber jedes Detail zu verstehen, ist nicht wichtig, denn auf diesem komplizierten und verwirrenden Verfassungsmodell Europa baut ja der nachfolgende Unterricht auf, mit dem Ziel, eine eigene völlig verständliche Verfassung zu schaffen.	Nein, aber es ist, denke ich, richtig, dass man sich im Laufe des weiteren Unterrichts, des langsamen Aufbaus von Verfassungen immer wieder ein komplexeres Schaubild betrachtet und sein Wissen auf dieses zu übertragen versucht.	Verstehen sollte man den Inhalt einer Verfassung schon, da man sonst dem weiteren Verlauf des Unterrichts nicht folgen kann. Das Problem dabei ist, dass man die meisten Schaubilder schwer versteht, was sich durch einen beiliegenden, erklärenden Text ändern lässt.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Fragen	Schülerin A	Schüler B	Schüler C	Schülerin D
2. Die Verfassungsdiskussion bei Herodot. Ist es wichtig, die drei von Herodot genannten Verfassungsformen zu kennen, deren Leistungen und deren Gefahren?	Wir wollten eine möglichst perfekte Verfassung erstellen. Das geht natürlich nicht, wenn man sich blind irgendetwas ausdenkt. Wir haben Pro und Contra der drei Formen abgewägt und uns das am sinnvollsten erscheinende herausgeplückt.	Als Einleitung und allgemeines Wissen ist es sicher eine sehr gute Möglichkeit, sich dem Verfassungsproblem zu nähern und auf den Erfahrungen Herodots zur Demokratie, Oligarchie und Monarchie aufzubauen.	Ja, da man so zu einem Gesamtüberblick gelangt, der einem später, wenn man immer im Unterricht selbst immer Systeme erstellt, dabei hilft, über Vor- und Nachteile nachzudenken.	Es ist interessant, diese Verfassungsformen kennen zu lernen, da sie den Ursprung der heutigen Verfassung darstellen. Ausserdem tauchen sie in der Geschichte immer wieder auf und da ist es sinnvoll, sie zu kennen.
3. Die Dreiecks-Verhandlungen zu einer neuen Verfassung mit den ständigen Störungen durch Platon. Man hätte sich die Sache auch einfacher machen können: Jeder überlegt sich, was ihm am besten gefällt. War es richtig, über die Frage nach den Vorzügen und Nachteilen der verschiedenen Verfassungsformen soviel Rede und Gegenrede zu machen?	Ich war Beobachter und habe dem Ganzen nur von der Seite her zugeschaut. Doch bevor die einzelnen Dreiecksverhandlungen begannen, haben sich die einzelnen Gruppen zusammengesetzt und über die ihre Position und politische Meinung geredet, um dann schließlich als Gruppe einig zu sein. Einige konnten nicht ihre Meinung sagen, aus welchen Gründen auch immer, aber jede einzelne Meinung hätte den Rahmen des Unterrichts gesprengt.	Es war wichtig sich mit der Materie zu befassen und sich mit den Problemen zu identifizieren, was durch diese Diskussionen einigermaßen gelungen ist. Außerdem löst man sich von der Vorstellung, nur die Demokratie hätte Vorteile.	Es macht durchaus Sinn, da dieses Gerede in Verbindung mit Platons Einwänden die Probleme der Erstellung einer Verfassung klar herausstellt.	Ja, das war sinnvoll, weil man so das Beste aus jeder Verfassung herausnehmen und dies für die neue Verfassung benutzen konnte. Das schlechte wurde natürlich herausgefiltert, damit die neue Verfassung möglichst nicht scheitert.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Fragen	Schülerin A	Schüler B	Schüler C	Schülerin D
<p>4. Das Erstellen der ersten gemeinsamen Verfassung mit Hilfe von Aristoteles. War es eine schwierige Arbeit, alles zu bedenken und in einen Zusammenhang zu bringen, was man zu einer Verfassung braucht? Hat es Dir geholfen, die Grundlagen unseres politischen Systems zu verstehen?</p>	<p>Es war auf jeden Fall eine schwierige Arbeit. Ständig musste man auf den Zettel schauen, auf dem die „Perlen einer Verfassung“ standen und feststellen, dass man wieder was nicht beachtet hat. Aus diesem Grunde mussten wir gewisse Schwerpunkte setzen. Ich weiß nicht, ob es mir geholfen hat, die Basis unseres politischen Systems zu verstehen. Bestimmt irgendwie im Unterbewusstsein. Auf jeden Fall kann ich jetzt verstehen, warum die EU-Verfassung öfters verworfen werden musste.</p>	<p>Es ist sicherlich eine große Hilfe die Gewaltenteilung und das Konzept der Entscheidungsfindung zu kennen, wenn man eigenständig eine Verfassung entwickelt. Allerdings muss sehr darauf geachtet werden, dass Teile nicht einfach kopiert werden. Das Verständnis der eigenen Verfassung sollte im Rahmen von GMK auf jeden Fall gelehrt werden.</p>	<p>Anfangs war es natürlich relativ schwer, alles zu bedenken, aber da die Systeme immer wieder überarbeitet werden konnten, wurde das Verständnis der Materie immer besser. Dieses Verständnis machte es dann auch einfacher, die Grundlagen zu verstehen.</p>	<p>Sicherlich hat es geholfen, die Grundlagen zu verstehen, doch das Ganze hat viel zu lange gedauert. Wer in diesem Bereich noch unerfahren ist, konnte sich kaum beteiligen und seine Ideen waren nutzlos in den Augen der anderen. So war es für diese Leute langweilig und wenig motivierend.</p>

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Fragen	Schülerin A	Schüler B	Schüler C	Schülerin D
<p>5. Die Europa-Verfassung: Das scheint ja ein völlig unübersichtliches Durcheinander an Zuständigkeiten zu sein. Ist jetzt etwas klarer geworden, wie und warum das alles so kompliziert ist?</p>	<p>Wir haben in den letzten Stunden die Frage mehr oder weniger geklärt, was „europäisch“ ist. Allerdings haben wir dabei auch festgestellt, dass es viele, viele Unterschiede zwischen den Nationen gibt. Hinzu kommt, dass jede Nation so viel „Macht“ (so was in der Art) bekommen will, aber so wenig wie möglich abgeben will. Um auf die Wünsche aller eingehen zu können, sie beachten, Kompromisse zu schließen und dabei nicht auch noch die eigentliche Funktion/Ziel aus den Augen zu verlieren, ist schwer. Das haben wir auch selbst gemerkt.</p>	<p>Es ist durch die ausführliche Behandlung dieser Thematik klar geworden, weshalb ein Europa mit seinen nationalstaatlichen Mitgliedern – jeder will möglichst viel Macht – so kompliziert ist. Auch das exemplarische Verteilen des Stimmengewichts der Staaten war ein wichtiges Instrument zum Problemverständnis.</p>	<p>Ja, vor allem auch noch einmal das Gespräch mit den Politikern, das die Probleme klar herausstellte, die für Europa neben den „normalen“ Problemen der Verfassungserstellung, wie wir sie selbst kennen lernten, noch zusätzlich auftreten.</p>	<p>Ich finde die ganze Verfassung immer noch sehr unübersichtlich und richtig verstanden habe ich auch nicht alles. Das liegt aber wohl weniger am Unterricht, in dem über alles genau gesprochen wurde, sondern eher daran, das dieses Thema mich wenig anspricht und interessiert.</p>

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Fragen	Schülerin A	Schüler B	Schüler C	Schülerin D
6. Während der Arbeit an den Verfassungen habt Ihr sehr viel selbst gemacht und oft wenig vom Lehrer gehört, vor allem nicht, welche Ergebnisse denn die richtigen sind. Wie fandet Ihr das? Hat Euch das mehr oder weniger gefordert? Hat das dazu geführt, dass Du mehr oder weniger oder ganz etwas anderes gelernt hast als sonst?	Dass der Lehrer nicht viel gesagt hat, war natürlich ein bisschen komisch, insofern, weil die Schüler nicht wussten, woran sie waren, worauf sie sich orientieren sollten. Dafür hatten wir mehr Freiheit, die Verfassung selbst zu gestalten. Das hat mir Spaß gebracht. Ich habe mir verschiedene Verfassungen angeguckt, u.a. die aus der Schweiz. Dann habe ich mir über die Verfassungen Gedanken gemacht und schließlich selbst eine entworfen. Das hat ziemlich lange gedauert. Ich habe einen Überblick auch über andere Verfassungen bekommen.	Es ist sicher wichtig, selbständig zu Inhalte zu bearbeiten, denn „Not lehrt Denken“. Außerdem beschäftigt man sich dann auch intensiver mit der Verfassung. (Eine Möglichkeit bestünde noch in der Anforderung von Material direkt bei der EU, welche neue Aspekte hervorbrächte.)	Das Arbeiten an den Verfassungen war anfangs sehr interessant, da es selbständig geschah. Später, beim Ausbessern und Weiterentwickeln, fehlten an manchen Stellen jedoch „qualifizierte“ und präzise Einwände, die vielleicht vom Lehrer hätten kommen können und somit das Lernen der Grundlagen für das Verfassungsverständnis besser vorangetrieben hätten.	Da die Gruppen hierbei eher schlecht bis gar nicht gemischt waren, habe ich mich in einer Gruppe befunden, in der wir alle, auch ich, wenig Ahnung von Verfassungen hatten. Dadurch kamen wir zu einem unproduktiven Ergebnis. Der Lehrer hat nicht gesagt, was richtig war, dafür wurde das Falsche äußerst freundlich von den Mitschülern ausgebuht! Da hat man spätestens gemerkt, dass alles falsch war.
7.a. Und nun einen Überblick über die ganze Unterrichtseinheit? Was hast Du über Verfassungen gelernt?	Verfassungen sind kompliziert, haben irgendwie alle Gemeinsamkeiten → sind also gar nicht so verschieden, bauen auf einer der 3 Formen von Herodot auf	Verfassungen sind komplizierte Gebilde, deren Schaffen viele Probleme bereitet.	Ich habe gelernt, dass es viele Möglichkeiten gibt, Verbesserungen zu erstellen, dass es aber schwierig ist, die für das Land richtige/passende zu erstellen.	Man braucht viel Wissen und Durchstehvermögen, um eine Verfassung auszuarbeiten

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Fragen	Schülerin A	Schüler B	Schüler C	Schülerin D
7.b. Und nun einen Überblick über die ganze Unterrichtseinheit? Was hast Du über Europa gelernt?	es gibt Punkte, an denen man Europa festmachen kann (Gemeinsamkeiten), aber auch nationale Unterschiede/Individualitäten	Europa ist ein ein Staatengebilde, das sich durch eine besondere historische Vergangenheit und Wertevorstellungen auszeichnet	Ich habe gelernt, dass es aus vielen Gründen sehr schwer ist für Europa eine Verbesserung zu erstellen usw. Und die Schwierigkeit zu sagen, was Europa ist.	Ich habe etwas über Stimmverteilungen der einzelnen Länder gelernt, frag mich nicht was ????
8. Was wird von diesem Wissen bleiben?	Verfassungen zu erstellen ist kompliziert, was „europäisch ist“, Grundlagen von Verfassungsformen	Die elementaren Wissensaspekte sowie die Problemstellungen werden erhalten bleiben und weiter entwickelt.	Sicherlich ein grundlegendes Verständnis.	Wage Dich nie an eine Verfassung heran!

Tabelle 24 Auswertung Durchgang 5

Die große Mehrheit der Rückmeldungen wies auf die Schwierigkeiten der Arbeit hin. Ein Problem muss gelöst werden – „Not lehrt Denken,“ schrieb ein Schüler, der das Denken schätzt und damit auch die Not, an der er es lernt, Ernst Bloch aus dem Philosophie-Unterricht zitierend – und das war schwierig. Aber mit Herodot konnten die Schülerinnen und Schüler erst einmal die grundlegenden Phänomene sortieren und sich eine erste Begrifflichkeit aneignen; die Dreiecksverhandlungen und Platons Auftritte zeigten – nicht allen Schülerinnen und Schülern – die Tiefe der Probleme. Der erste eigene Entwurf hat sehr lange gedauert, weil Zwischenergebnisse immer wieder verworfen werden mussten; man kann nicht einfach kopieren, man muss Schwerpunkte setzen. Der Lehrer hätte genauere Hilfen geben und früher sagen sollen, was gute Lösungen sind und was nicht. Aber vielleicht ist das nur ein Hinweis darauf, dass es für die Schülerinnen und Schüler ungewohnt war, selbst Entscheidungen zu treffen: Wie bestimmen wir denn nun die „richtige“ Größe der Mandate für dieses oder jenes Land? Gibt es ein „richtiges“ Verfahren? Mein „Das müsst ihr entscheiden!“ war für sie ein ungewohntes Erlebnis, aber nicht deshalb, weil sie entscheiden mussten, sondern weil das „Richtige“ Folge von Entscheidung sein sollte. Eine Schülergruppe hatte ihren Faden verloren. (Sie weist durchaus berechtigt auf einen Fehler hin: Meine Scheu und mein Unterlassen, die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen zu prüfen und gegebenenfalls zu ändern.) Aber in der Tiefe hat sich etwas geändert: Das Verständnis für Schwierigkeiten, wie sie in der politischen Wirklichkeit immer wieder auftauchen, hat sich vertieft. Die Schüler und Schülerinnen haben erfahren: Wenn schon wir so große Probleme mit einer Zeichnung und einem kleinen Text haben, wie viel schwieriger muss es dann in der „großen Politik“ sein, wenn es um Projekte geht, die zwar in den Grundzügen ähnlich, in den Einzelheiten jedoch noch viel umfangreicher sind. Man braucht „Durchstehvermögen“.

Aber die wirkliche Kenntnis der gegenwärtigen Verfassungen ist noch nicht erreicht. Der Politikunterricht muss noch in die eigene Verfassung, das Grundgesetz, einführen. Das kann noch nicht alles gewesen sein. Jedoch ist das Grundlegende verstanden, von hier aus kann es

Das Lehrstück in meinem Unterricht

weiter gehen, beispielsweise auch zur Lektüre der Verfassung der Schweiz. Von dort hatte sich eine Schülerin, die aus der Schweiz kommt, Anregungen für einen europäischen Verfassungsentwurf geholt, sah sie sich doch Ähnlichkeiten zwischen dem Europa der Nationalstaaten einerseits und der Schweiz der Kantone andererseits. Die Schülerinnen und Schüler verweisen nicht auf eine Vielfalt neuer Kenntnisse, die im Unterricht zu erwerben gewesen wären – sie waren es ja auch nicht –, sondern auf eine bestimmte Haltung, die sie angesichts so nicht erwarteter Schwierigkeiten erworben haben, auf ein neu erworbenes Verständnis von Politik, das man wohl als ein Vermögen bezeichnen kann, sich in bislang unbekannte Schwierigkeiten hinein zu versetzen.

2.2.4.2 Auswertungen

2.2.4.2.1 Allgemeindidaktische Prüffragen

Zunächst soll der Unterricht mit einem Allgemeindidaktiker geprüft werden, der nicht zum lehrkustdidaktischen Kreis gehört. Meinert A. Meyer zeigt,

...daß man für die Unterrichtsanalyse jeweils vier Dimensionen unterscheiden kann, die zu Prüffragen für die Unterrichtsbewertung werden:

1. die Vermittlung der *Fachlichkeit* des Unterrichts, der *Wissenschaftspropädeutik*, der *Systematik* auf der einen Seite mit der *Lebenswelt* der Heranwachsenden, dem, was sie schon können und was sie wollen, auf der anderen Seite,
2. die Art und Weise, wie die Lehrer die Schüler am Unterricht beteiligen und wie diese sich selbst beteiligen, also die *Schülermitbeteiligung*,
3. die Frage, ob und wie die Schüler mit dem, was im Unterricht abläuft, etwas verbinden können, das ihnen hilft, Aufgaben zu bearbeiten, die sie voranbringen und die zum Motor ihres Lernens werden (*Entwicklungsaufgaben*, wie man sagen kann), und
4. die Frage, ob die Schüler und die Lehrer im Unterricht eine *Sinnstruktur* sehen, erzeugen und gestalten. (Meinert A. Meyer 200: 67; die Nummerierung stammt von mir, HL)

1. Das Lehrstück über Verfassungsformen vermittelt grundlegende Gedanken der politischen Philosophie, wie sie klassisch geworden sind, innerhalb eines aktuellen Lehrstück-Rahmens. Dabei verbindet es die Entwicklung dieses Denkens mit dem Nachdenken der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers über sich selbst (Stichworte: Hybris und Egoismus) damit in dem Resultat, das Aristoteles gefunden hat, die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler einen Platz für die eigenen Wünsche und Bedürfnisse finden kann. Dieser Unterricht ist nicht darin wissenschaftspropädeutisch, dass er einen Überblick über Resultate von Wissenschaft gibt, sondern darin, dass er die Entstehung von Wissen über Politik, Staat, Verfassung und Ordnung überhaupt zeigt¹. Dieses kann in einem späteren Unterricht durch aktuelle Wissenschaft (Politikwissenschaft, Staatsrecht) eine Systematik sozialwissenschaftlichen Wissens fundieren helfen. Wird das Lehrstück mit politikphilosophischem Kern und po-

¹ Siehe zur Wissenschaftspropädeutik bei Sibylle Reinhardt (Reinhardt 1967) S. 180 und die Hinführung zur Naturwissenschaft bei Wagenschein nach von Hentig (von Hentig [1969] in Wagenschein 1999: 14f).

Das Lehrstück in meinem Unterricht

litisch-aktuellem Rahmen unterrichtet, dient es dazu, ein bekanntes, aber undurchschaubar erscheinendes Phänomen – die EU und ihre Willensbildung – partiell aufzuhellen.

2. Die Schülermitbeteiligung ergibt sich in diesem Lehrstück aus dem Gegenstand selbst. Schmiegt der Unterricht sich ihm mimetisch an¹, dann muss er die Schülerinnen und Schüler die Problemlösung, die Aristoteles herausarbeitete, selbst erarbeiten lassen. Dazu muss er die Verfassungsdebatte als Debatte und Verhandlung inszenieren, sie an den Dialogen Platons teilnehmen lassen und mit Aristoteles eine sorgfältige Prüfung der verschiedenen Voraussetzungen und Konstruktionsmerkmale einer guten Verfassung prüfen lassen. Der Gegenstand selbst schafft einen Handlungs- und Denksog, dem der Lehrer zwar das äußere Nacheinander des griechischen Dreischritts geben kann, aber das rekonstruierende Lernen vollziehen die Schülerinnen und Schüler am Gegenstand entlang selbst.

3. Dabei können die Schülerinnen und Schüler im Lehrstück-Kern jeden Schritt, den sie gehen, aus dem vorherigen ableiten, sie sind nach den Dreiecksverhandlungen und nach Platons Interventionen sogar teilweise in der Lage, die noch zu gehenden Schritte selbst zu bestimmen. Die Bearbeitung der EU-Verfassung ist von einigen Schülerinnen und Schülern dann sehr schnell und sehr souverän ohne größere Hilfe des Lehrers vollzogen worden, nachdem die Mandatsverteilung für das EU-Parlament geklärt war. Die Schritte des Unterrichts ergeben sich, einmal begonnen, fast von selbst; sie folgen darin der doxastischen Erkenntnis- methode, die im Unterricht sich zu einer für Schüler und Lehrer jederzeit überschaubaren Abfolge von Lehr- und Lernschritten verwandelt.

4. Darin haben die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eine Sinnstruktur gestaltet: Von den Problemen, die Verfassungen aufwerfen bis zu ihrer Lösung, Schritt für Schritt. (Wenn auch nicht 100 % aller Schülerinnen und Schüler folgen können, so doch 90 %.) Orientierendes Eingreifen des Lehrers war deshalb eher selten. Zwar setzte ich die wesentlichen Markierungen, die vielen kleinen Schritte, die Schülerinnen und Schüler in einem Unterricht zu gehen haben, konnten sie aus der übergreifenden Aufgabe selbst gestalten.

2.2.4.2.2 Auswertung: Der Lehrstück-Kern

Weil es in dieser Arbeit darum geht, Lehrkunst und Politikdidaktik in ein Verhältnis zu setzen, muss der Unterricht aus beiden Perspektiven betrachtet werden. Unterricht mit Wagenschein will genetisch-exemplarisch-sokratisch verfahren, Lehrkunst zielt auf einen exemplarisch-genetisch-dramaturgischen Unterricht.

Der „Gegenstand“, der hier im Sinne einer bestimmten „Disziplin“ erschlossen wird, damit der Laie Anteil an der Wissenschaft habe (vgl. die Bestimmung des Exemplarischen Lehrens und Lernens hier auf S. 56ff, insbesondere S.62), ist nicht bloß die Verfassungsdebatte bei Herodot, denn an ihr ließe sich zwar ein Problem, aber nicht dessen klassisch gewordene Lösung studieren. Ist Politik – gerade in der Demokratie – selbst schon durch Probleme², die aus

¹ Grammes 2003: 15

² Harmonie kann hier in politischen Grundsatzfragen weder den Ausgangspunkt noch das Verfahren noch das Resultat bestimmen. Politiklehrstücke dürfen der Kritik Klafkis (Klafki in

Das Lehrstück in meinem Unterricht

der Verschiedenheit der Menschen folgt, ausgelöste Kommunikation nach Regeln, die auf Problemlösung zielt, dann muss ein Exempel für den Politikunterricht ein Problem sein, das von seiner Wahrnehmung und seiner ersten Definition über den Prozess, in dem seine Lösung gesucht wird, bis hin zu seiner – mindestens vorläufigen – Lösung verfolgt wird. Deshalb kann das *Exempel* hier nur im ganzen griechischen Dreischritt von Herodot über Platon bis zu Aristoteles gefunden werden, der politikphilosophischen Auswertung griechischer Erfahrung mit der Demokratie. Diese Politikphilosophie besteht selbst schon aus Lehre, deren Gipfel bei Aristoteles zu finden ist. Sie trägt dort in sich eine bestimmte Methode ihrer Erarbeitung und ihrer Darstellung, Höffe nennt sie die „doxastische“ Methode (vgl. S. 176). Diese Methode bestimmt den *genetischen* Prozess dieses Unterricht. Ihr konnte bei diesem Gegenstand, ihn rekonstruierend, gefolgt werden:

1. Die Phänomene wurden gesichert: Die Verfassungsformen und ihre Krisen (Herodot und Platon),
2. die Schwierigkeiten wurden durchgearbeitet (Platon und die eigenen Erfahrungen, wie sie an den eigenen Entwürfen gemacht wurden),
3. die wichtigsten Ansichten wurden bewiesen: Das politische Mischsystem mit der Beteiligung der wichtigsten sozialen Schichten und der Teilung der Gewalten als stabiles politisches System für normale Menschen.

Das Exempel ist von Anfang an (kultur-)genetisch, nämlich aristotelisch-genetisch nach Willmann (dazu später mehr s. S. 361 und S. 431ff). Aber das ist kein Gegensatz zur Sokratik nach Wagenschein, denn die Wagenscheinsche Sokratik ist ihr inkorporiert. Immer wieder ist im Unterricht das suchende, abwägende und dann zur Entscheidung führende Gespräch notwendig. Ein Gegensatz kann es auch schon deshalb nicht sein, weil Aristoteles ja genau das gemacht hat, was Sokrates verlangte: Die Meinungen prüfen, um zur besseren Erkenntnis zu gelangen. Aristoteles hat das Anliegen von Sokrates vielmehr auf seine Weise vollendet.

Und es ist zugleich individual-genetisch. In ihm trifft – nach der schon zitierten Formulierung Petriks – der werdende Bürger auf den werdenden Staat. Die Wandlungen der griechischen Gedanken über den Staat können Wandlungen der Gedanken des jungen Menschen über sich selbst bewegen. Die Frage nach einer guten Ordnung des Zusammenlebens verschiedener Menschen ist für die Schülerinnen und Schüler nach meiner Beobachtung vor allem eine andere Fassung der Frage nach ihrem Verhältnis zu sich und anderen Menschen¹: „Wie kann ich mit meinen Bedürfnissen mit den anderen Menschen auf eine gute Art zusammen leben? Welche dieser Bedürfnisse sind bloß egoistisch, welche sind berechtigtes Interesse, deren Beachtung ich von den anderen Menschen verlangen kann, und wie kann ich beides unterscheiden?“ Kann die politische Frage gelöst werden, dann auch die individuelle; ist es möglich, ein politisches System zu entwickeln, in dem die Menschen auf Dauer friedlich zusammen leben können, dann muss es auch möglich dass ich, der Schüler, darin mit anderen und mit mir selbst friedlich leben kann. Dieses Lehrstück zum Politikunterricht nimmt beson-

Berg/Schulze 1997: 23ff) und Bonatis (Bonati in Berg 2003: 71) an harmonisierenden Tendenzen in Lehrstücken nicht unterworfen sein. Genauer: Ein Lehrstück über Verfassung muss eines über Konflikt und Konsens sein. Dazu auch Fischer 1974.

¹ Es ist die Glaukon-Adeimantos-Frage, vgl. S. 350.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

ders ernst, was Wagenschein über das Genetische schrieb als „Grundstimmung des Pädagogischen“ (s. S. 55) schrieb: Der werdende Mensch und der werdende Gegenstand des Unterrichts.

In diesem Unterricht stehen Genese und Dramaturgie deshalb in einem bestimmten Verhältnis zueinander. Der *genetisch* verfahrenende Politikunterricht muss fundamentale politische Erkenntnisse in der Existenzursprünglichkeit des Menschen selbst suchen, sie sind als Existentialien zu fassen. Dazu gehört die Freiheit, Probleme auf diese Weise oder auf eine andere zu lösen, mit diesem Ziel oder einem anderen. Weder die Lösung noch der Lösungsweg folgen aus der politischen Aufgabe, vor der Menschen stehen. Selbst Christian Meier weiß nicht genau, warum die Lösung „Demokratie“ in Griechenland gefunden wurde¹. Ein Politiklehrstück muss in einer gewissen Bandbreite ergebnisoffen also mehrere Lösungen und mehrere Lösungswege eröffnen. Sie sind im Unterricht mit Herodot und Platon immer wieder abgeschritten worden, teils sogar mit szenischen Elementen.

Aber war es in diesem Lehrstück in allen Inszenierungen nicht so, dass sein Verlauf – wenn auch locker – sich am Verlauf der griechischen Diskussion entlang entwickelte? Steht das nicht im Widerspruch zur Forderung nach Ergebnisoffenheit?

Zunächst einmal kann ich darauf verweisen, dass die Schülerinnen und Schüler in jeder Inszenierung die Fragen anders in das Zentrum setzten, ohne jedoch dabei die anderen Fragen außer Acht zu lassen. Wiederholte sich für den einen Kurs in jedem Abschnitt des Lehrstücks aufs Neue die Frage nach der Bedeutung des Egoismus (Durchgänge 1 und 2), legte ein anderer Kurs das Schwergewicht auf die Frage, wie man Fachkunde und Beteiligung des Volkes miteinander vereinen konnte (Durchgang 3), so versuchte ein dritter Kurs (Durchgang 5) vor allem, das Gefüge der Institutionen fein auszutarieren.

Aber das wäre wohl eine ausweichende Erklärung. Vielmehr könnte es so sein, dass der griechische Lernvorgang ein Gefälle in sich trägt, dem die Lernenden sich nach der Exposition des Problems durch Herodot gar nicht mehr entziehen können: Es muss doch hinzubekommen sein, dass man die Vorteile der drei Verfassungsformen so miteinander kombiniert, dass die eine Gefährdung, die alle drei Formen gleichermaßen trifft, dabei minimiert werden kann! Bei allen Unterschieden des Weges, wo anders als bei einer Verfassung, die der der Mischverfassung von Aristoteles nahe kommt, soll die Lösung zu finden sein? Jede andere Lösung wird ja durch ihre innere Widersprüchlichkeit, die Platon gezeigt hat, wieder zerstört. Der genetische Weg ist von den Prüfungen, denen Aristoteles die Phänomene und die Ansichten unterwirft, bestimmt. Aber weil Aristoteles letztlich auch nur Ratschläge gibt, die an die Situation angepasst werden müssen und gerade nicht eins-zu-eins übernommen werden können, entsteht für die Lernenden ein Spielraum für Fantasie und Gestaltung. Die Genese kann deshalb recht frei und flexibel verfolgt werden. Es würde wenig schaden, wenn die Schülerinnen und Schüler sich auf eine eigenwillige Lösung verständigen würden, könnten sie diese vor und auch gegen Aristoteles rechtfertigen; der Lehrer dieses Lehrstücks hätte dann solch ein Resultat nicht nur resigniert hinzunehmen.

Was hier passiert, hat Berg so beschrieben:

¹ Wie steht es eigentlich mit Demokratie und anderen Formen politischer Willensbildung bei anderen Völkern? Was ist über den Thing der Germanen zu sagen? Wie ist zu erklären, dass die neuere Demokratie in England entwickelt wurde, also in einem Land, das das römische Recht gerade nicht übernommen hat?

Das Lehrstück in meinem Unterricht

... es gilt, den Umschwung zu bemerken, zu verstehen, mitzuvollziehen, der die Wagenscheinmethodik charakterisiert: vom Machen zum Lassen, vom Konstruieren zum Kristallisieren, vom Gehen zum Fließen, vom Schub zum Sog. (Berg in Berg/Schulze 1995: 24)

Der Unterricht wurde mit der Exposition des Problems eröffnet, auf das der Gegenstand im Verlaufe seiner Rekonstruktion antwortet. Diese Eröffnung legte das Problem in einer Vielzahl von Dimensionen frei, jedes schnelle Ergebnis wurde verweigert. Die Gedanken kamen nicht voran, die erschließende Handlung schien auf der Stelle zu verbleiben: Welche Lösung auch immer für die Verfassungsfrage geprüft wurde, sie scheiterte.

Wagenschein unterrichtet über Erdgeschichte:

Die Expositionszeit muß hier lang sein. Drängen des Lehrers zerstört alle Denk-Triebe sofort. Hier muß sie sogar besonders lang sein, denn das Exponierte verlangt ja solche Schüler, die „weiter denken“, die extrapolieren, in die Zukunft hinein, Nachdenkliche. Dann erst bedrängt sie etwas. (Wagenschein [1965] 1999: 81)

Und dennoch sammelte sich gerade in der Exposition und in den ersten vergeblichen Versuchen, das Exponierte zu deuten, jenes Potential an Gedanken und Einsichten, das später die immer wieder unterbrochenen und wieder neu aufgenommenen Entwürfe von Lösungen ermöglichte. Es gab keinen „fruchtbaren Moment“¹, aber ab einem bestimmten Punkt einen „fruchtbaren Prozess“. Der fruchtbare Teil des Erkenntnisprozesses begann in den verschiedenen Durchgängen dann, wenn ein Blick zurück auf den Weg des Scheiterns geworfen wurde und alles das zusammengestellt wurde, was auf diesem Weg an scheinbaren Kleinigkeiten schon gefunden worden war. Deshalb spielte in allen Durchgängen Aristoteles, der Hauptakteur und Namensgeber des Lehrstücks, so eine geringe Rolle: Er war ständig ge-

¹ Mir scheint es für den Unterricht recht fruchtlos zu sein, wenn Copei der Frage nachgeht, ob der „fruchtbare Moment“ schon geschah, als der Gedanke den Anstoß in die richtige Richtung bekam, oder ob er erst kurz vor Schluss des Erkenntnisprozesses, gefolgt noch von der ordnenden und systematisierenden Darstellung, erfolgt. (Copei [1930] 1955: 68ff) Für den Unterricht ist die rechte Inszenierung des Weges vom ersten Anstoß der richtigen Richtung bis zum Beginn der ordnenden Darstellung von zentraler Bedeutung. Mag der Einzelne für sich auf seine Weise zu seinen Gedanken kommen, im Unterricht geht es um eine Schülergruppe, die nur in einem gemeinsamen Verfahren zu einem Ergebnis kommen kann. Deshalb geht es nicht um einen fruchtbaren Moment, sondern um einen fruchtbaren Prozess. Copeis Beschreibung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, wie er von Einzelnen vollzogen wird, kann auf den Unterricht nicht eins-zu-eins übertragen werden: „Die Arbeit selbst beginnt mit dem Klären von Grundbegriffen und mit dem Sammeln von Material. Beidemal wirkt die Fragehaltung mit. Einmal hebt sie sich deutlich hervor, differenziert sich in Teilfragen, zum anderen wirkt sie als Auswahlprinzip, bestimmte Materialfelder werden herausgehoben, andere zurückgestellt. In der Auseinandersetzung mit den dunklen Bezirken des Materialfeldes erwachen mit der eingehenden Analyse neue Fragen, die sich mit der ersten verschlingen, sie komplizieren und vertiefen. Die Frage gewinnt an Spannung. Zuzeiten ist es schwer, das vorwärtsdrängende Suchen gegenüber der Wirrnis des Materials durchzuhalten. ... Die Spannung und die quälende Unruhe werden immer größer, je länger die Lösung ausbleibt, bis dann einmal nach einer neuen Analyse und Durchgliederung, meist in einem Momente, in dem wir uns gerade von der Arbeit abgewandt haben, plötzlich der entscheidende Gedanke aufblitzt ...“ (Copei [1930] 1955: 37) Denn: Im berühmten Milchbüchsenbeispiel (Copei [1930] 1955: 103f) sorgt der Lehrer am nächsten Tag in der Schule für den Entdeckungsvorgang, indem er sie Schnitzzeichnungen von der Milchdose anfertigen lässt; im weniger berühmten, aber genauso lehrreichen Beispiel der Messung von Berghöhen Copei [1930] 1955: 107f) erinnert der Lehrer immer wieder an schon gewonnene Erkenntnisse und variiert die Szenerie immer wieder neu, um neue Erkenntnisse hervor zu rufen.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

heimer Zuschauer, ja sogar Regisseur; deshalb konnte er sich darauf beschränken zu bestätigen, was unterwegs schon erkannt worden, jedoch im Eifer, eine schnelle Lösung zu finden, zu gering geschätzt worden war. Noch einmal die Schwierigkeiten durcharbeiten, eben „doxastisch“ arbeiten! Aber diese Bestätigung selbst war natürlich von großem Wert: „Was eines der großen Genies der Menschheit heraus gefunden hat, haben wir in seinen Grundzügen nacherfunden!“ Aristoteles gab den Schülerinnen und Schülern mit seiner Aufgabenstellung, ein stabiles politisches System für normale Menschen zu entwickeln, eine präzise Richtung und seine den Schülerinnen und Schülern gegebenen Überlegungen, wie solch ein System denn auszusehen hätte, boten ihnen einen festen Halt für ihre eigenen Überlegungen. Er sorgte für den Feinschliff.

Im Erkenntnisprozess mussten die Kurse eine „genetische Schwelle“ überwinden, wie Schulze das nennt.

Genetische Schwelle: Dieses Merkmal läßt sich einigermaßen einfach beschreiben; aber es ist schwierig, es in der Realisierung einzuholen. Mit dem Ausdruck „genetische Schwelle oder Stufe“ weisen wir zunächst auf ein Hindernis, das sich in den Weg stellt, auf eine Schwierigkeit, die zu überwinden ist. Es geht nicht einfach geradeaus weiter. Man muß zumindest die Füße höher heben. Das ist noch eine harmlose Umschreibung. Genauer besehen handelt es sich um den mühsamen Prozeß einer Umformung oder eines Neuerwerbs. Eine alte Gewohnheit muß in eine neue umgeformt werden, ein vorhandenes Schema erweitert, eine kognitive oder enaktive Struktur erweitert werden. (Schulze in Berg/Schulze 1995: 389)

In doxastischer Sicht läßt sich diese „genetische Schwelle“ näher bestimmen: Sie besteht darin, nach der Sicherung der Phänomene die Schwierigkeit in immer neuen Anläufen lösen zu wollen, und zwar so, dass jeder neue Anlauf die Schwierigkeiten der bisherigen Anläufe als Material in seine zunächst vorläufige Lösung hinein nimmt, bis sich eine neue Qualität zeigt. Die Schwierigkeiten verwandeln sich in Anforderungen an die Antworten, bis sie insgesamt die neue Antwort zeigen. Das ist der zentrale Vorgang in einem Lehrstück.

Der Lehrstück-Kern ist für sich allein ein „genetischer Lehrgang“ in „problemgenetischer Deutung“, den Glöckel so beschreibt:

Hier soll der Lehrgang nicht der tatsächlichen Geschichte des Gegenstandes folgen, sondern dem *Werdegang, den die menschliche Erkenntnis des Gegenstandes genommen hat*. (Glöckel 1996: 201)

Alte Forscher und junge Schüler¹ – das funktioniert auch im Politikunterricht.

Ist Politik nötig, weil die Menschen verschieden sind (Hannah Arendt), dann muss ein Politiklehrstück seinen Stoff aus den Auseinandersetzungen, ja Gegensätzen der Verschiedenen holen. Es braucht also eine Dramaturgie, die den Auseinandersetzungen der Verschiedenen einen Ablauf entwirft. Politik – im weitesten Sinne – hat in der Demokratie immer eine *Dramaturgie*. Sie ist an Regeln gebunden: Solchen, die sich in Vorschriften wie Geschäfts- und Prozessordnungen finden, aber auch solchen des „Wie man es macht“, beispielsweise eine Rede hält. In unserem Fall sind es die verschiedenen politischen Ansprüche verschie-

¹ Berg in Wagenschein 1995: 12f.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

dener sozialer Gruppen, die zum Zwecke von Kenntnis, Erkenntnis und Einsicht in Bezug auf Konflikt und Konfliktlösung gegeneinander aufgestellt werden müssen. Von Herodots Exposition des Problems über die scheiternden Verhandlungen und Platons Einreden wird die Lage der Schülerinnen und Schüler immer verzweifelter. Haben sie eine Lösung gefunden, wird sie schnell wieder zu Makulatur. Und die Kämpfe beginnen von vorne, Zug und Gegenzug wechseln sich ab. Erst in Momenten der Stille, wenn Rückschau gehalten wird, wachsen die Erkenntnisse, erst langsam, dann schneller, bis die Verfassung gezeichnet, geschrieben und mit Aristoteles abgestimmt ist. Dann kommt das dramatische Geschehen zu seinem Abschluss.

Aus politikdidaktischer Sicht soll der Kern mit zwei Fragen geprüft werden:

1. Entspricht dieses Lehrstück dem „zweifach-doppelten“ Methodenbegriff Hilligens (vg. S. 98)?
2. Welche Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten (nach Fischer, vgl. S. 190) haben die Schülerinnen und Schüler an diesem Lehrstück gewonnen?

Zu 1:

Politikunterricht hat nach Hilligen (und Diesterweg) dem Gegenstand – einem Erkenntnis- und/oder Entscheidungsprozess – seine Methode abzulesen. Die Schülerinnen und Schüler sollen (nach-)vollziehen, was Wissenschaftler und/oder Politiker tun, wenn sie ein Problem lösen.

Dieses Lehrstück hat die griechische Diskussion nachvollzogen. Dabei wurde ein Problem, das mit „gutem Leben“ und „Überleben“ zu tun hat, untersucht, Konzepte zu seiner Lösung wurden theoretisch in Diskussion und Lektüre und Diskussion erarbeitet und praktisch – in einer großen Unterrichtssimulation – erprobt. Die Schülerinnen und Schüler haben sich darin einige Methoden angeeignet oder ihre Fähigkeiten vertieft: Diskussion, Gruppenarbeit, Textinterpretation und kreativ-schöpferisch-eigenständiges Arbeiten an einem Problem. Die Simulation war in ihrer Struktur dem theoretischen Material – die drei Parteien der Verfassungsdebatte – entnommen, nicht jedoch einem real-historischen Vorbild. Der Gang der Erkenntnis bildete sich im Unterricht ab, ein nach Hilligen legitimes Vorgehen. Dafür jedoch, einen Erkenntnisvorgang in einer Handlung szenisch zu gestalten, gibt es m.W. bei Hilligen kein Vorbild¹. Es ist jedoch nicht erkennbar, was einer derartigen Erweiterung widersprechen könnte. An dieser Stelle führt Lehrkunstdidaktik in diese Politikdidaktik ein neues Moment ein, das sich jedoch ohne Bruch oder Wandlung mühelos integriert.

Zu 2:

Die Kenntnisse und Erkenntnisse sind schnell aufgezählt, denn sehr viele sind es nicht: Verfassung, Monarchie, Tyrannis, Aristokratie, Oligarchie, Politie, Demokratie und Ochlokra- tie in ihren jeweiligen Besonderheiten, ihren Zusammenhängen und ihren Gegensätzen. Aber immerhin ergeben sie in ihrem Zusammenhang ein vollständiges System von Begriffen über einen zentralen Gegenstandsbereich der Politik und des Politikunterrichts.

¹ Das gilt selbst für die „Mayflower“. (Hilligen/George 1975: 3-6)

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Sie lernten ferner bestimmte Techniken der Arbeit mit Material – schematische Darstellung lesen und erstellen – kennen.

Wichtiger sind jedoch die Einsichten: Sie mussten Zusammenhänge zwischen Verfassungs- und Staatsformen einerseits und bestimmten unabschaffbaren, aber gestaltbaren menschlichen Eigenschaften erkennen: Stabilität ist immer wieder durch Egoismus gefährdet, Egoismus kann aber durch eine geschickte Gestaltung der Institutionen und ihres Verhältnisses zueinander in eine produktive Kraft umgestaltet werden. Damit sind zugleich bestimmte phasengerechte moralische Entwicklungsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler angesprochen (vg. S. 106). Die verschiedenen sozialen Kräfte müssen sich in der staatlichen Politik wieder finden, dazu müssen sie sich frei äußern können. In einigen Durchgängen wurde auch erlebt, dass Politik ein eigenartiges, mühseliges Geschäft ist: Ständig muss etwas entschieden werden, ohne dass man wirklich sicher weiß, was man tut. Aber es gibt auch Einsichten, die noch vor den Schülerinnen und Schülern stehen: Sie konnten sich nicht recht mit dem Gedanken der politischen Gleichheit der Menschen anfreunden, sie schlossen fast immer – mit den griechischen Autoren – aus der faktischen Unterschiedlichkeit auf die Notwendigkeit politischer Ungleichheit. Hier ist ein weiterer Unterricht gefordert, der die moderne politische Theorie ins Spiel bringt.

Lehrstücke sind exemplarisch angelegt; Politik lässt sich aber nur schwer in einzelne Bereiche aufteilen, die sauber voneinander getrennt sind. Deshalb ist genetisch-exemplarisch verfahrenender Politikunterricht nicht selbstverständlich jenseits der Gefahr, dass fragmentiert gelernt wird, auch nicht bei den Kenntnissen, Erkenntnissen und Einsichten.

2.2.4.2.3 Auswertung: Der Lehrstück-Rahmen

Unterricht soll zunächst keine Lösungen zeigen, als vielmehr die Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten konfrontieren, den Gegenstand recht zu fassen zu bekommen, damit sie die Lösungen selbst erarbeiten.

Die erste Begegnung mit europäischen Problemen war verwirrend. Die Schülerinnen und Schüler verstanden trotz stundenlanger Arbeit die Texte aus gängigen Zeitungen und Zeitschriften nicht. Man könnte nun Stück für Stück diese Texte durchgehen und mit Worterklärungen verstehen wollen. Sicher kein sinnloses Vorgehen, man muss es als Politiklehrer täglich so machen. Besser schien der Rückgang auf die Grundprobleme dessen, was dort beschrieben wird. Dieser Umweg ermöglichte den Schülerinnen und Schülern dann eigene Entwürfe. Die einfacheren Verhältnisse Griechenlands ermöglichten es, das Lösen gegenwärtiger Problem einzuüben. In der Arbeit an der EU-Verfassung ging es um einen Transfer. Aber die Frage nach einer angemessenen Sozialstruktur – die Bedeutung der Mittelschichten für die Stabilität, wie Aristoteles sie sah – tauchte in den Papieren zur EU-Verfassung nicht auf. Gleichzeitig gab es Institutionen zu bedenken, die im alten Griechenland so nicht bekannt waren: ein Vielvölkerstaat mit mehreren Entscheidungszentren, dem deutschen Föderalismus oder den „Vereinigten Staaten“ nicht unähnlich, die kompliziert aufeinander abzustimmen sind. Es waren Entscheidungen zu treffen, die die EU-Verfassung auf eine neue Grundlage stellen sollten. Es ging also auch hier um einen doxastischen Prozess, der durch Erkenntnis und Entscheidung bestimmt war.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Die Politiker zeigten ihnen, dass sie auf diesem Weg, Politik zu verstehen, ein gutes Stück vorangekommen sind. Sie konnten die Einwürfe der Politiker, die Stellung des EU-Präsidenten betreffend, schnell nach vollziehen. Sie konnten auch verstehen, dass sie das Problem der Mehrheiten wohl zu schnell, zu einfach und zu hart entschieden hatten. (Aber ein Versuch, den Entwurf an dieser Stelle weiter zu verbessern, wäre in diesem Kurs der dritte Anlauf gewesen, Verfassungsprobleme praktisch zu lösen. Kein Zweifel, dass in diesem Kurs die bestimmenden Schülerinnen und Schüler auch dieses noch gemacht hätten, aber Gott sei Dank standen die Sommerferien davor!)

Davon abgesehen, ob die anderen Parteien richtig eingeladen worden sind und einfach entschuldigt fehlten – eine wohl eher unwahrscheinliche Sicht der Dinge –, haben die Schülerinnen und Schüler die Veranstaltung sehr souverän durchgeführt. Trotz einigen Zitterns – „Was machen wir, wenn wir zu früh fertig werden?“ – war die Themenfolge übersichtlich geplant; es gab an keiner Stelle thematische Unklarheiten, die Rednerliste wurde korrekt verwaltet, die Politiker erkannten an dieser sauberen Vorbereitung und Durchführung sofort, dass sie sich auf persönlich zurückhaltende Weise sachlich in einen Diskussionszusammenhang einzubringen hatten. An diese Erfahrungen anknüpfend könnte hier fast eine kleine Theorie des Politikerbesuchs in der Schulklasse geschrieben werden: Während Politikerbesuche zu Wahlkampfzeiten von den Schülerinnen und Schülern oft als unangenehm bis peinlich empfunden werden, waren die Politiker hier in ein Arbeitsvorhaben des Kurses eingebunden. Und da sie sich genau darauf einließen, haben sie auch einen Beitrag zur Prüfung der Realitätstauglichkeit der Arbeitsergebnisse des Kurses geleistet, der vom Kurs mit großer Wertschätzung entgegengenommen wurde. Es war ein Gespräch zwischen kundigen politischen Laien und politischen Fachleuten. Ich halte es für möglich, dass die Schülerinnen und Schüler Politiker und deren Arbeit nun anders betrachten, als es vielfach geschieht. Ein weiteres Erlebnis dieser Art wäre natürlich zu wünschen, um diese Erfahrung zu vertiefen.

Dennoch: Ist die Art, wie man in Europa für Europa Politik macht, wirklich in den Blick gekommen¹? Dieser Einwand führt zu der Frage, warum dieser Verfassungsentwurf nicht beliebt ist. Können die Schülerinnen und Schüler mit meinem Unterricht über den Verfassungsentwurf die Ablehnung in Frankreich und den Niederlanden verstehen? Da bleiben Fragen offen; da ist eine Schärfung notwendig.

2.2.4.2.4 Zum gesamten Lehrstück: Was ist ein Exempel?

Der Lehrstück-Kern beschäftigt sich mit einem Exempel, aber worum ging es im Lehrstück-Rahmen? Ist der Entwurf eines Verfassungsvertrages für eine Europäische Verfassung nicht auch Exempel? Können Schülerinnen und Schüler an ihm nicht auch lernen, wie eine Verfassung aussieht? Und wie kompliziert es in Europa zugeht? Enthält dieses Lehrstück nicht zwei miteinander verbundene Exempel? Wenn das stimmt, was unterscheidet diese Exempel dann voneinander?

¹ Als ich mein Lehrstück auf einer Lehrveranstaltung von Tilman Grammes an der Universität Hamburg vorstellte, fragte einer der Studenten, ob die Schülerinnen und Schüler wirklich verstanden haben, wie der Verfassungsentwurf zustande gekommen und warum er genau so aussah, wie er aussah. Mit einer eiligen Bemerkung bin ich darüber hinweggegangen. Aber hatte er mit dieser Frage nicht Recht?

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Die Politikdidaktik hatte immer Probleme mit dem exemplarischen Lernen nach Wagenschein¹. Es ist wohl kein Zufall, dass im Politikunterricht stattdessen vom Fall gesprochen wird. Der Unterschied liegt im Genetischen. Wird im Politikunterricht eigentlich genetisch gearbeitet oder nur funktional²? Eine case study³ zeigt zwar nicht nur Systemfunktionen, kürzt ihren genetischen Blick aber auf eine aktualgeschichtliche Ebene ein, das funktionale Verständnis vorbereitend. Es ist der immer zu findende Vorlauf eines politischen Phänomens. Dann aber gibt es kaum ein Kriterium, warum der Unterricht sich mit diesem und nicht mit jenem Fall beschäftigt. Was soll dann wofür exemplarisch sein? Hier besteht noch Klärungsbedarf (s. S. 338ff).

2.2.4.2.5 Zum gesamten Lehrstück: Kategoriale Bildung

Der Lehrstück-Kern ist schon auf die kategorialdidaktische Weise Fischers (s. S. 190f) entwickelt worden. Wie sieht es aus, wenn man das gesamte Lehrstück mit Klafki und mit Hilligen befragt?

Nach Wolfgang Klafki:

Für eine Untersuchung nach Klafki werden die Ausführungen zur kategorialen Bildung vom Beginn dieser Arbeit (s. S. 24ff) und aus dem Abschnitt über die Lehrkustdidaktik nach Berg (s. S. 116ff) an dieser Stelle aufgegriffen. Wie kann das Lehrstück als Vorgang kategorialer Bildung nach Klafki aufgefasst werden⁴?

Es geht also darum, was den Schülerinnen in der Weise vertraut wurde, dass sie es nun begrifflich kennen und damit umgehen können.

Die Schülerinnen und Schüler haben hier „fundamental“ erfahren, dass es dennoch immer wieder nicht nur gelingen kann, sondern auch tatsächlich gelingt, dass Menschen unter Regeln friedlich mit einander leben, obwohl die Verschiedenheit der Menschen und auch ihr Egoismus sie immer wieder auseinander zu treiben droht, ja sie auch tatsächlich aus- und gegeneinander stellt.

¹ Weder in der Dissertation von Giesecke (Giesecke 1964) noch in den beiden Auflagen von Sutors Didaktik (Sutor 1971, Sutor 1984I und Sutor 1984II) wird Wagenschein erwähnt; Hilligen hat das exemplarische Lernen nach Wagenschein fehlerhaft rezipiert, s. S. 74. Anders dagegen Fischer: Fischer [1966] 1972: 45-65, noch einmal aufgenommen in Fischer 1993. – Sutor hat in der ersten Auflage seiner Didaktik einen längeren Abschnitt über „Exemplarisches Lehren und kategoriale Bildung“ (Sutor 1971: 233-257). Ein Zugang zum Exempel will ihm trotz Klafki und Scheuerl aber nicht gelingen. Letztlich reduziert er es mit Theodor Wilhelm („In Modellen denken lernen“, Wilhelm 1967: 287) auf den „Modellfall“, das erst durch ein orientierendes Verfahren (240ff) zu seiner Wirksamkeit gebracht werden kann. In der zweiten Auflage bleibt davon eine Seite (Sutor 1984II: 97).

² Ich erinnere mich, als Student in einer Lehrveranstaltung an der Freien Universität Berlin im Wintersemester 1970/71 von Wolf-Dieter Narr sehr wörtlich gehört zu haben, eine politikwissenschaftliche Seminararbeit habe ein Phänomen 1. genetisch – wie ist das Phänomen entstanden? – und 2. auf seine gegenwärtige Funktion hin zu prüfen, erst dann sei die Analyse vollständig.

³ Als Beispiel: Grammes/Tandler in Bundeszentrale 1991: 213-248.

⁴ Genauer: Als Vorgang kategorialer Bildung nach Klafkis Aufsatz zur kategorialen Bildung. (Klafki [1959] 1975)

Das Lehrstück in meinem Unterricht

An dieser Demokratie können sie teilnehmen, weil sie ihnen als Menschen angemessen ist. Das lernten sie in der Diskussion des klassischen Griechenland kennen; damit haben sie einen Bezug zu ihrer Tradition gewonnen. Sie beherrschen grundlegende Begrifflichkeiten des Nachdenkens über Verfassungen und sie können ansatzweise selbst verfassungsgebend handeln.

Fundamentale und elementare Kategorialbildung: Kategorialbildung wird überfachlich erweitert und betrifft Grundfragen und Grundlagen von Mensch und Welt	<p>Der Einzelne und die Demokratie: Wenn auch die Verschiedenheit der Menschen und auch ihr Egoismus sie immer wieder auseinander zu treiben drohen, sie auch tatsächlich aus- und gegeneinander stellen, gelingt es dennoch immer wieder, dass Menschen unter Regeln friedlich miteinander leben. Es geht um die Erfahrung des Wunders der friedlichen Politik in der Demokratie.</p> <p>Aus der Sicht eines Schülers: Politische Institutionen haben etwas mit dem Bild von Menschen zu tun, in ihnen finde ich Lebenserfahrungen von mir wieder, die mir das Verständnis vieler Schwierigkeiten in der Politik erleichtern. Hier gibt es Analogien; mit ihnen kann ich mich in ein Verhältnis zur „großen“ Welt der Politik setzen. Es ist unter kluger Beachtung vieler Bedingungen möglich, ein effizientes, kompetentes und von den Menschen unterstütztes politisches System aufzubauen, an dem ich teilhaben kann.</p>			
Kategorialbildung als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt: Am Exempel bilden sich zunächst exemplarische Denkfikturen, Paradigmata und Inbilder aus und sodann fachliche Grund- und Leitbegriffe: Kategorien	<p>Zu diesem Problemkreis kennen die Schülerinnen und Schüler jetzt einige Begriffe und Zugangswege</p> <p>Exemplarische Figur(en):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die griechische Entwicklung: Die Verfassungsdebatte bei Herodot (Demokratie, Aristokratie, Monarchie und ihre Gefährdungen durch die menschliche Hybris), Platons Beschreibungen der Übergänge von einer Verfassungsform zu einer anderen, die Ordnung der Verfassungsformen nach Aristoteles und die Mischverfassung (Politie, Demokratie) 2. die Probleme einer demokratischen Verfassung für Europa. <p>Grund- und Leitbegriff: Verfassung Mit Aristoteles wird eine Verfassung für normale Menschen entworfen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Voraussetzung: Eine breite Mittelschicht schafft politische Stabilität; 2. Institutionen: Alle Bürger sind am Staat beteiligt; das Wahlsystem sorgt für eine kompetente und handlungsfähige politische Führung. <p>weitere Begriffe mit kategorialer Bedeutung: Demokratie, Oligarchie, Aristokratie, Monarchie, Mischverfassung, Machtkontrolle, Egoismus und Unvernunft, Wahlen, Bürger, Regierung, Parlament, Gewaltenteilung, Öffentlichkeit, Fachkompetenz (s. dazu die thematischen Landkarten S. 199 und S. 201)</p>			
Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage	Objektive Bildung: Herodot, Platon, Aristoteles, die EU und ihre Verfassung, Inhalte und Probleme	Klassische Bildung: Die drei Verfassungsformen nach Herodot; Platons Lehre von Aufstieg und Verfall der Verfassungsformen; die guten und die entarteten Verfassungen bei Aristoteles und sein Vorschlag der gemischten Verfassung	Funktionale Bildung: Schwierigkeiten im (politischen) Zusammenleben erkennen, durchhalten und zu einer Lösung führen.	Methodische Bildung: Aushandeln, Organisieren, Entwerfen und Entscheiden, politische Texte und Schaubilder lesen und selbst erstellen.
	Materiale Bildung		Formale Bildung	

Tabelle 25 Das Verfassungslehrstück und die kategoriale Bildung (nach Klafki)

Nach Wolfgang Hilligen:

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Das Lehrstück soll auf seinen kategorialen Gehalt nach Hilligen (vgl. dazu S. 145ff) untersucht werden. Das Lehrstück über die Verfassung hat es mit der fundamentalen Kategorie der gegenseitigen Abhängigkeit zu tun.

Didaktische Kategorien¹	Lehrstück
Fundamentale Erkenntnis: Abhängigkeit aller von allen	Eine Ordnung, genannt Verfassung, ist erforderlich, um den Bürgerkrieg zu vermeiden. Normale Menschen wollen in Stabilität und Frieden ihren Lebenswünschen – das ist mehr und anderes als Interessen – nachgehen. Die Krisen, in denen Herodot jede politische Ordnung untergehen sieht, haben ihren Ursprung in einem falschen Verständnis dessen, was Menschen zusteht und was sie können: Hybris zerstört jede Ordnung. Aristoteles kann zeigen, dass es um das rechte Maß bei den Rechten der Einzelnen und der Institutionen geht. Das Mischsystem ermöglicht ein Miteinander im Gegeneinander.
Freiheit ↔ Ordnung: Gehorsam und Widerstand Gleichheit und Wettbewerb Ausgleich und Kampf	
Miteinander im Gegeneinander	
Richtige und falsche Lösungen	Aristoteles bietet keine sichere Lösung, aber doch klug anzuwendende Ratschläge. Platons Lösung einer allwissenden Herrschaft allerdings ist immer schon gescheitert.
Raum des politischen Kampfes	Der Raum, in dem die Gruppen um den politischen Einfluss kämpfen, wird geschaffen.

Tabelle 26 Analyse des Lehrstücks mit Hilligen

Das Lehrstück führt also unmittelbar zur ersten fundamentalen Kategorie: Wie regeln wir unsere gegenseitige Abhängigkeit politisch? Der fundamentale Gehalt ist derselbe, ob man mit Klafki oder mit Hilligen untersucht. Allerdings kann natürlich der fachliche Gehalt mit Hilfe von Hilligen genauer erschlossen werden: Der griechische Dreischritt selbst kann in den Blick genommen werden und die besondere Bedeutung jedes Einzelnen der drei Autoren. Dieses Lehrstück setzte die Schülerinnen und Schüler anfänglich der fast permanenten Krise der politischen Unsicherheit aus, die ununterbrochen eigene Planungen, Entscheidungen und Handlungen verlangte. Es mussten Wertungen von politischen Grundsatzentscheidungen vollzogen werden, Präferenzen gebildet – Ist beispielsweise Stabilität wichtiger als die Beteiligung aller am politischen Prozess? – und eigene Bedürfnisse entdeckt werden. Dabei musste auf lange Sicht entschieden werden, wenn ein stabiles politisches System angestrebt werden soll. Öffentliche Verhandlungen, Gruppenarbeit und Präsentationen von (Zwischen-)Ergebnissen prägten das Lehrstück: Der einzelne Schüler musste sich exponieren, ob vor allen Mitschülern oder in seiner Arbeitsgruppe. Die Entwurfsentscheidungen wurden zu einem guten Teil klassenöffentlich vorgetragen, Planungsentscheidungen wurden in der Klasse oder der Gruppe offen gefällt. Es gab wenig Möglichkeiten, sich – wie in manch anderem Unterricht – zurückzuziehen und abzuwarten, was der Lehrer und die Mitschüler wohl herausfinden werden. Die Verantwortlichkeit für das eigene Ergebnis war hoch. Der eigene Entwurf einer Verfassung verlangte die Berücksichtigung vieler Anforderungen des Pflichtenheftes. Damit wurde ein recht komplexes Denken eingeübt. Dem Charme simpler Lösungen, wie sie in der Politik oft vorgetragen werden, dürften diese Schülerinnen und Schüler so schnell nicht er-

¹ Nach Hilligen 1966a: 12-20.

liegen. (Die Bedeutung von Kategorien im Politikunterricht wird ab S. 319ff weiter diskutiert.)

2.2.4.3 Lehrer und Schüler während des Lehrstücks

Bei aller Vorsicht, denn jede Schulklasse hat ihre eigene Dynamik und steht unter vielen Einflüssen auch der anderen Lehrerinnen und Lehrer, glaube ich bei den Schülerinnen und Schülern der Lehrstück-Durchgänge 3, 4 und 5, von denen ich einen großen Teil in der Studienstufe weiter unterrichtet habe und noch unterrichte, einen anderen Umgang mit schwierigen Stoffen feststellen zu können. Sie halten lange durch, wenn etwas sich nicht so schnell erschließt, weil längere Bewegungen des Denkens erforderlich sind, um zu verstehen. Sie können auch besser als andere Schülerinnen und Schüler, die ich in diesen Studienstufenkursen habe, mit Unzulänglichkeiten von Antworten, die sie den Materialien entnehmen, umgehen. Sie arbeiten langsamer und dennoch mit mehr Überblick, sie sind – wie man es sagen könnte – frustationstoleranter, weil sie ausdauernder sein können. Sie sind auch ruhiger und sachlicher im Unterricht. Die Zappeligkeit, die man bei Schülerinnen und Schülern feststellt, die sich einer neuen Anforderung gegenüber sehen, ohne zu wissen, wie sie ihr entsprechen können, findet sich bei ihnen auch bei Gegenständen aus ganz anderen Bereichen des Politik- und Philosophieunterrichts nicht. Aber, wie gesagt, eine eindeutige Rückführung dieser Verbesserungen ihrer Haltung und ihres Verhaltens auf den Lehrstückunterricht ist natürlich nicht möglich. Es bleibt die nicht grundlose Vermutung, es könne dort eine Ursache dieser Verbesserungen zu suchen sein.

Das Verhältnis Lehrer einerseits und Schülerinnen und Schüler andererseits veränderte sich im Lauf dieses Unterrichts. Dieser Kurs war es gewöhnt, dass ich komplizierte Aufgaben mitbringe und letztlich über die einzelnen Schritte des Unterrichts und die Qualität seiner Ergebnisse allein entscheide, aber ihnen auch ihre eigenen Entwicklungen lasse. Je mehr der Kurs in der Arbeit am Lehrstück voranschritt, desto mehr wandelte sich der Unterrichtsstil in eine sozialintegrative Richtung, wie Hilligen¹ das in der Sprache der 70er Jahre gesagt hätte. Der Lehrer steht nicht mehr nur in einem anweisenden, fragenden, belehrenden und zensierenden Gegenüber zur Lerngruppe, aber er gibt immer noch Anweisungen, achtet auf die richtigen Fragen, belehrt über jene Sachverhalte, die man einfach wissen und können muss, um die Aufgaben erledigen zu können. Der Lehrer ist jedoch auch nicht nur „Organisator, Moderator und Berater“², obwohl er für das Lehrstück und alles, was damit zusammenhängt, zuständig bleibt, den Ablauf moderiert und die einzelnen Schülerinnen und Schüler und die Arbeitsgruppen berät. Aber er wird nicht zum Coach, der den Schülerinnen und Schülern bloß hilft, ihre eigene Sache zu machen. Auch die Formulierung „Führung durch Zielvorgabe“³ trifft die Sache nicht, denn er handelt in jeder Stunde mit den Lernenden zusammen, um das Thema zu bewältigen. Vielleicht ist dieses aktuelle Vokabular hier gänzlich ungeeignet.

Glöckel⁴ nennt so etwas schlicht, einfach und trefflich „Zusammenwirken“: ein gemeinsames Handeln von Lehrern und Schülern. Dabei unterscheidet er dessen verschiedene Formen

1 Hilligen 1975: 245

2 Klippert 1991: 20

3 Klippert 1991: 20

4 Glöckel 1996: 71ff

Das Lehrstück in meinem Unterricht

nach dem Grad der Lenkung durch den Lehrer und dem Grad der Freiheit für die Schülerinnen und Schüler. Man müsste aber noch weiter unterscheiden, wie Lenkung und Freiheit sich zu einander verhalten. Lässt zurückhaltende Lenkung den Schülerinnen und Schülern einfach mehr freien Raum oder schaffen Zurückhaltung und Freiheit sich gegenseitig, sich dabei immer wieder anders kooperierend zueinander ins Verhältnis setzend, sich gegenseitig anregend und befördernd?

Ich habe mich oft, je länger desto mehr, wie ein Vorarbeiter in einer Gruppe von Gleichberechtigten gefühlt, die ein gemeinsames Ziel verwirklichen will. Kam ich in den Klassenraum, waren die Tische schon zur Gruppenarbeit umgestellt und der Overhead-Projektor schon aus dem Schränkchen geholt. Die kurze Frage „Wer stellt heute seine Überlegungen vor?“ reichte oft aus, damit der Unterricht begann. Oder ich stellte nach der Begrüßung einfach meine Aktentasche ab und ging zu einem der Gruppentische, um mir den Stand der Dinge erklären zu lassen und ihn zu besprechen. Die Veranstaltung mit den Politikern haben die Schülerinnen und Schüler allein vorbereitet und sich über ihren misslungenen Start geärgert, ohne dass ich ihnen sagen musste, dass da etwas falsch gelaufen ist. Den Ablaufplan für das Gespräch mit den Politikern habe ich mir nur kurz angeschaut, denn ich konnte – mit Recht, wie sich zeigte – darauf vertrauen, dass hinter jeder Formulierung auf dem Zettel ein großes Bündel an Überlegungen stand.

Die Arbeitsbelastung für den Lehrer – ein immer wichtiger werdendes Thema auch für didaktische Überlegungen – scheint mir im Lehrstückunterricht eine besondere Struktur¹ zu haben. Große Teile der Arbeit verlagern sich in die Unterrichtsvorbereitung. Es bedarf zuerst einer erheblichen angestregten Arbeit, sich mit einem bestehenden Lehrstück vertraut zu machen; noch aufwändiger ist es natürlich, ein Lehrstück selbst zu entwerfen. Die Eröffnungsphase eines Lehrstücks bedarf dann hoher Aufmerksamkeit. Habe ich jedoch erst einmal die Lerngruppe in Bewegung gesetzt, kann ich mich auch zurückziehen. Während die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen an ihren Verfassungsentwürfen sitzen, stehe ich manchmal am Fenster und schaue auf das beruhigende Grün der großen Buchen...

2.2.4.4 Lehrkustdidaktische Prüffragen

Das Lehrstück ist bislang unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht worden. Diese lehrkustdidaktischen Prüffragen (in Anlehnung an Berg s. S. 135) sind abschließend gemeint; es geht nicht um Wiederholung des schon Gesagten in anderer Form, sondern um eine Akzentuierung, die vorrangig auf eine mögliche Einordnung in seine Umgebung zielt. Die Fragen werden teilweise auch etwas anders formuliert.

1. Unterrichtsgestalt: Geht es in diesem Lehrstück um ein Menschheitsthema?

Das Lehrstück soll das Menschheitsthema „Verfassung“ bearbeiten. Es geht um die grundlegende Frage: „Wie muss eine politische Verfassung beschaffen sein, damit normale Menschen auf Dauer friedlich miteinander leben können?“ Gleichzeitig soll es in die Grundfragen gegenwärtiger Verfassungen einführen und so einen Unterricht über das Grundgesetz vorbereiten.

¹ So auch Sievers über die Arbeitsbelastung des Unterrichtenden im Projektunterricht. (Sievers 2004: 22ff)

Das Lehrstück in meinem Unterricht

2. Konzept: Ist im Lehrstückunterricht exemplarisch-genetisch-dramaturgisch gearbeitet worden? Ist ein Prozess kategorialer Bildung geplant worden? Was muss geändert, was kann verbessert werden?

Das Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ ist nach der lehrkustdidaktischen Methodentrias gestaltet worden. Es ist ein Prozess kategorialer Bildung nach Klafki und kategorialer politischer Bildung nach Fischer und Hilligen geplant worden. Änderungen müssen vor allem auf eine solche Straffung zielen, die eine Verwendung dieses Lehrstücks im Normalunterricht jeder Lerngruppe gegen Ende der Sekundarstufe I ermöglichen.

3. Organisation: Ist der Lehrstückunterricht von anderen Lehrenden mindestens kritisch begleitet, besser noch mit vorbereitet worden?

Einen besonderen Beitrag zu seiner Entwicklung haben die allgemeindidaktischen Seminarveranstaltungen für Studierende von Hans Christoph Berg an der Universität Marburg erbracht. Dort sind einige grundlegende Figuren der Ausgestaltung entstanden. Das Lehrstück ist mehrere Male im Doktoranden-Seminar bei Hans Christoph Berg (mit Wolfgang Klafki und Heinz Stübig) und in politikdidaktischen Lehrveranstaltungen von Tilman Grammes und mir an der Universität Hamburg vorgestellt worden. Kolleginnen und Kollegen an meiner Schule haben bei einem verwandten Projekt, der Gründung eines Staates auf einer Insel, eigene Versuche im Unterricht gemacht, und mir dabei wichtige Hinweise über das, was man nicht tun sollte, gegeben.

4. Perspektive: Hat dieser Lehrstückunterricht einen Beitrag zur Entwicklung eines Lehrstückrepertoires geleistet?

Es ist eines der ersten vollständig durchgearbeiteten Lehrstücke für den Politikunterricht überhaupt¹. Damit erweitert es das Repertoire der Lehrkustdidaktik an einer wesentlichen Stelle. Zugleich leistet seine Entwicklung und Ausgestaltung einen Beitrag zur Lehrkustdidaktik und zur Politikdidaktik, wenn auch diese noch in der Entwicklung weitere Lehrstücke überprüft werden müssen.

5. Horizont: Wird dieser Lehrstückunterricht von der ganzen Schule, den anderen Unterrichten, dem Umgang untereinander in der Schule und dem Themenangebot der Schule mit getragen und wirkt er auf diese Momente zurück?

Bislang hat vor allem meine Schulleitung meinen Lehrstückunterricht unterstützt. Sie hat mir möglich gemacht, was sie möglich machen konnte: Alles, um was ich sie bat. Die Kollegen aus den Fachkonferenzen Politik und Philosophie haben sich neugierig gezeigt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bin ich mit der Schulleitung im Gespräch über die Einrichtung einer Lehrkunstwerkstatt an unserer Schule, nachdem ich dieses Lehrstück auf einer Ganztageskonferenz vor gestellt habe. Die hamburgische Lehrerfortbildung für den Politikunterricht einerseits ist zwar interessiert, sieht jedoch angesichts vielfältiger Umstellungen an den Schulen in Hamburg und knapper Kassen keine Möglichkeit direkter Unterstützung; andererseits ist eine

¹ Andreas Petrik arbeitet gleichzeitig an einem Lehrstück „Wir gründen eine Dorfgemeinschaft“ (s. S. 380.) im Rahmen eines Promotionsprojektes an der Universität Hamburg.

Das Lehrstück in meinem Unterricht

Veranstaltung über dieses Lehrstück auf einem in Hamburg stattfindenden Kongress des BLK-Projektes „Demokratie lehren und lernen“ von den Veranstaltern angefragt.

6. Wirkung: Wie haben sich Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts verändert? Können tiefer gehende Veränderungen beobachtet, mindestens mit Grund vermutet werden?

Die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Durchgänge erweiterten ihre Kenntnisse und Erkenntnisse über ein zentrales Thema griechischer politischer Philosophie und über gegenwärtiges Nachdenken über Verfassungen; sie übten sich im Entwerfen von Verfassungen; dabei lernten sie, langsam und gründlich nachzudenken und zu entscheiden. Den Unterricht gestalteten sie zunehmend selbständiger und auch selbstbewusster.

2.3 Das vorläufig-endgültige Lehrstück

2.3.1 Eine Lehrstückerzählung

Nicht jedes Jahr wird eine neue Verfassung geschrieben, und auch nicht in jedem Jahr gibt es eine Kommission, die sich mit einer Reform der Verfassung beschäftigt. Und nicht jeder neue Verfassungsentwurf gelangt an sein Ziel. Während ich an dieser Arbeit schreibe (heute ist der 05.06.05), haben die Franzosen und die Niederländer in Volksabstimmungen den Entwurf für einen europäischen Verfassungsvertrag abgelehnt. Seine Zukunft ist im Augenblick unklar. Es kann sein, dass der Ratifizierungsprozess in anderen EU-Staaten fortgesetzt wird, und es in Frankreich und den Niederlanden zu einer Wiederholung kommt. Es kann aber auch sein, dass ein neuer Anlauf genommen werden muss. Das Thema einer Verfassung für Europa wird weiter auf der politischen Tagesordnung stehen, es wird in Zukunft darauf ankommen, das Projekt Europa so zu formulieren, dass weniger die ökonomischen, als vielmehr die politischen – polity! – Fragen in den Vordergrund kommen. Dann könnte die volle Stärke eines Rückgriffs auf die griechische Tradition den Unterricht prägen.

Elmar Altvater äußerte sich zum Verfassungsvertrag vor den Referenden in Frankreich und den Niederlanden ablehnend:

Dass der Verfassungsvertrag Verfassungsfragen und politische Projekte vermischt, heißt im Klartext: der Versuch, das neoliberale Projekt mit Verfassungsrang auszustatten, hat zur Folge, dass sich die Gegner bestimmter Momente der EU-Politik – etwa die Kritiker der Bolkestein-Richtlinie – gegen die Verfassung wenden müssen, auch wenn sie eine europäische Verfassung im Prinzip befürworten. ... Die Annahme des vorliegenden Verfassungsvertrags wäre allein schon deshalb fatal, weil eine Krise des neoliberalen Projekts, die absehbar ist, sofort zur Verfassungskrise würde; denn die Verfassung erlaubt keine Alternativen. ... Besser wären ein (selbst)bewusstes ‚Nein‘ in den Parlamenten wie bei den Referenden und eine EU-Verfassung, die ihre Entstehung einer breiten Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger verdankt. (Altvater 2005)

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

Warum sind die Referenden in Frankreich und den Niederlanden gescheitert? Bernard Cassen sieht diese Gründe:

Hubert Vedrine, vormalig Außenminister der Regierung Jospin, analysiert auf sehr hell-sichtige Weise das „Unbehagen“, das die Neinstimmen zutage förderten: „Was die Atmo-sphäre vergiftet hat, war die Hartnäckigkeit, mit der man jedes normale patriotische Gefühl lächerlich machte, alle noch so legitimen und keineswegs fremdenfeindlichen Bedenken hin-sichtlich der Osterweiterung karikierte, den natürlichen Wunsch, im Rahmen der Globalisie-rung eine gewisse Souveränität über das eigene Schicksal und die eigene Identität zu wahren, beargwöhnte, jede Kritik verächtlich vom Tisch wischte. Dies alles in Verbindung mit der sozialen Unsicherheit, der Identitätsunsicherheit und dem Gefühl von Demokratieverlust versperrte alle Ausweg und trieb die Franzosen dazu, so stark zuzuschlagen.“ ... Je nach Land bestimmen diese drei Momente in unterschiedlichem Maße die Ablehnung der euro-päischen Einigung, wie sie konkret erlebt wird. Das niederländische Nein ist vielleicht eher identitätsmotiviert, das französische Nein eher sozial und klassenmäßig bestimmt (80 Pro-zent der Arbeiter, 60 Prozent der Angestellten), ein Nein auch und gerade zum Wirtschafts-liberalismus, den selbst viele Verfassungsbefürworter ablehnen. (Cassen 2005; ohne die Quellenangabe)

Altwater und Cassen kritisieren die Verschränkung einer bestimmten wirtschaftspolitischen Konzeption mit dem Ausbau des politischen Systems der EU. Der Ausweg aus der gegen-wärtigen Krise kann dann nur in einer Trennung des Verfassungsprojektes von den wirt-schaftspolitischen Fragen liegen.

An die Stelle von Konkurrenz und Wettbewerb als gemeinschaftsstrukturierende Nor-men müssen Solidarität und Zusammenarbeit treten; die Rolle der nationalen Parlamente ist zu stärken, die Kommission darf nicht länger das Monopol der Gesetzgebungsinitiative haben; die Mitentscheidungsregeln im Verhältnis zwischen Rat und Parlament müssen zu-gunsten des Letzteren abgeändert werden. ... Nach Klärung der demokratischen Voraus-setzungen wäre auf EU-Ebene eine öffentliche Debatte von unten anzustoßen, deren Möglichkeiten und Lebendigkeit die Referendumskampagne in Frankreich deutlich vor Augen führte. ... Alle Bürger Europas, nicht nur ein kleiner Aeropag nach Art des von Valéry Giscard d'Estaings geleiteten 105-köpfigen Konvents, können sich zu einer Vor-schlagskommission konstituieren. ... Wenn es überhaupt einen Ausweg aus der derzeitigen Sackgasse gibt, dann auf diesem Wege und nicht durch Vereinbarungen in erlauchtem Kreis oder zwischen den Regierenden. ... Wenn Europa jedoch wirklich etwas Neuartiges sein will, eine Idee, hinter der alle europäischen Völker stehen, dann muss es zuallererst in Sa-chen Demokratie Innovationsgeist zeigen. (Cassen 2005)

Dies wäre zugleich ein Weg, die europäischen demokratischen Traditionen in den Vordergrund der Gestaltung der EU zu stellen. Aristoteles wäre als Ratgeber gefragter als in den bisherigen Lehrstücken.

Dieses Lehrstück – zu geben im Schuljahr 05/06 – hätte das gleiche Grundmuster wie das des Schuljahres 04/05. Aber das Thema des Lehrstück-Rahmens wäre anders zu formulieren: Was rät Aristoteles zur Gestaltung einer Europäischen Verfassung angesichts der Gefahr, dass diese scheitert? Was muss man machen? Und was darf man nicht machen?

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

Lehrstück-Rahmen Lehrstück-Kern	Inhalte
Lehrstück- Rahmen: Eröffnung	
Fall – problemhaltige Situation	Grundfragen des politischen Systems werden angesprochen und eine grundsätzliche Klärung wird verlangt.
Lehrstück-Kern: I. Die klassische Problemstellung	
1. Akt Szene 1	Herodot Verfassungsdebatte: Demokratie und ihre Krise Oligarchie und ihre Krise Monarchie und ihre Krise Verfassungsverhandlungen in der Krise
Lehrstück-Kern: II. Die klassischen Lösungen	
2. Akt Szene 1 (fakultativ)	<i>Platon:</i> <i>Philosophenkönig - Herrschaft des Fachmannes</i>
2. Akt Szene 2	Aristoteles: Demokratie – Ochlokratie Aristokratie – Oligarchie Monarchie – Tyrannis Lösung: Mischsystem
Lehrstück-Rahmen: Schlussteil	
Systemwissen	Das deutsche politische System nach dem GG 1. Kenntnis 2. Begründung
Aktueller Rahmen: Abschluss	Klärung des aktuellen Falles mit dem GG und dem griechischen Erbe.

Tabelle 27 Die Grundfigur des Lehrstückes

2.3.1.1 Die Lehridee

Die politischen Ordnungen, in denen Menschen leben, sind nicht selbstverständlich stabil, sie ermöglichen ihnen nicht selbstverständlich ein friedliches Leben nach ihren eigenen Vorstellungen. Vielmehr gefährden Egoismus und eine Art von Dummheit, die von den Griechen „Hybris“ genannt wurde, sowohl die Stabilität als auch den (inneren) Frieden, der die Freiheit ermöglicht. Diese Gefahren sind bei Herodot in klassischer Klarheit beschrieben, Platon hat diese Beschreibungen vertieft, aber daraus einen sehr problematischen Vorschlag entwickelt. Aristoteles hat diese Entwicklung weiter geführt, indem er sie mit einem Studium konkreter Staaten verband. Sein nicht mehr hintergebar Vorschlag lautet:

Um stabile politische Verhältnisse zu erreichen, in denen normale Menschen friedlich ihr Leben leben können, ist ein System erforderlich, das die verschiedenen sozialen Interessen in ein friedliches Verhältnis setzt und in dem es für die verschiedenen politischen Aufgaben ver-

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

schiedene Institutionen gibt, die in unterschiedlicher Weise den verschiedenen Menschen zur Verfügung stehen.

Dieser Gedanke kann auch heute für die Analyse und die praktische Lösung von Fragen der politischen Ordnung heran gezogen werden. Das gilt sowohl für die Einrichtung einer Verfassung eines einzelnen Staates als auch für eine Verfassung für die EU. Wie kann dieser Unterricht im Jahr 05/06 aussehen?

2.3.1.2 Der Lehrstück-Rahmen – die Eröffnung

Aus der Presse erfahren die Schülerinnen und Schüler vom Scheitern des Entwurfs für einen EU-Verfassungsvertrag. Im Unterricht werden dazu Zeitungen gelesen. Die verschiedenen Auffassungen werden festgestellt. Da gibt es Äußerungen über europäische Bürokratie und Geldverschwendung, über Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, wirtschaftliche und soziale Ängste sowie darüber, wie sehr die Abstimmenden den Gegenstand (nicht) verstanden haben, über den sie abstimmten; und es gibt Äußerungen über das Verhältnis wirtschaftlicher und politischer Aspekte des Verfassungsvertrages zu einander. Eine Liste von Fragen wird erstellt. Zu diesen Fragen gehört die nach dem, was eine Verfassung ist. Damit ist der Übergang zur griechischen Diskussion hergestellt; die anderen Fragen bleiben im Blick, sie werden während der Arbeit am Lehrstück-Kern von den Schülerinnen und Schülern zum gegebenen Zeitpunkt wieder in den Unterricht gebracht werden; auf jeden Fall werden sie im Abschluss-Teil des Lehrstück-Rahmens wieder angesprochen werden.

2.3.1.3 Lehrstück-Kern

Verfassungsverhandlungen

1. Im Unterricht wird auf Herodot und Aristoteles zurückgegriffen: Was kann eine Verfassung bedrohen, wie gewinnt man eine stabile Verfassung?

Das Bearbeitungsschema zum Herodot-Text ist entsprechend den Überlegungen zur Übersetzung der Begriffe, mit denen die einzelnen Verfassungsformen von S. 218 in den griechischen Texten bezeichnet werden, variiert:

	Vorteile, wie der Fürsprecher sie nennt	Nachteile, wie die Gegner sie nennen
alle herrschen		
einige herrschen		
einer herrscht		

Herodot zeigt den Schülerinnen und Schülern die Gefahren, die jedem politischen System drohen: Menschen sind egoistisch und kleinkariert, sie handeln ohne wirklichen Überblick über die Gegebenheiten und über das, was sie mit ihrem Handeln bewirken. Jedes politische System ist deshalb vom Untergang bedroht. Er zeigt uns aber auch Wünsche an eine politische Verfassung: Sie soll Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, Fachkompetenz der Re-

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

gierenden und in irgendeiner Weise die Beteiligung aller Bürger sichern. Wir brauchen eine Verfassung, die alle positiven Merkmale der verschiedenen Ordnungen zugleich enthält, uns aber vor den Gefahren so weit wie möglich schützt.

Wir wissen, dass Menschen immer unterschiedliche politische Fähigkeiten und unterschiedlichen politischen Einfluss haben. Also bringen wir sie alle – die Anhänger der Monarchie, der Aristokratie und der Demokratie – an einen Tisch, damit sie gemeinsam eine für alle verbindliche politische Ordnung erarbeiten. Aber es zeigt sich, dass die Menschen sich in den Verhandlungen nicht oder nur schwer einigen können oder wollen. Und mit Platon zeigt sich uns, dass schnelle und selbstverständlich scheinende Lösungen nicht gelingen können. Denn die egoistischen und nur auf kurze Frist denkenden Menschen zerstören, was immer ihnen zu gelingen scheint.

2. a. Platon zeigt den Schülerinnen und Schülern auch seine Lösung: Wenn es schon nicht möglich ist, dass alle Menschen ihre negativen Eigenschaften zu Gunsten der politischen Gemeinschaft abstreifen, dann sollten wenigstens die politischen Führer dieses tun. Menschen müssen erzogen werden, die keinerlei niedere Bedürfnisse haben. Insbesondere ein König ist erforderlich, der frei von kleinen und großen persönlichen Interessen handelt; ihm müssen zusätzlich eine Menge genauso erzogener Mitarbeiter zur Seite stehen. Die anderen Menschen haben zu gehorchen.

Aber wollen wir wirklich so leben, fragen sich die Schülerinnen und Schüler? Ihre persönlichen Bedürfnisse, ihre eigenen Ziele und Freiheiten sollen sie dem Großen und Ganzen auf Geheiß und unter Befehl anderer zurück stellen? Nein, so wollen die Schülerinnen und Schüler nicht leben, denn selbst dann, wenn diese politische Führung sich wirklich als kundig und interessenfrei erweisen sollte, ist es im Leben doch besser, auf eigene Rechnung zu irren als auf fremdes Kommando das Richtige zu tun. Denn nur wer irren darf, kann Mensch werden.

Aber: Diesen Abschnitt habe ich in der Übersicht mit „fakultativ“ markiert. Von der Sache her ließe sich schon rechtfertigen, Platons Philosophenkönig hier in den Unterricht einzuführen. Wenn jedoch die Schülerinnen und Schüler während ihrer ganzen Schulzeit nur diesen Gedanken Platons kennenlernen sollten, wäre das ein Missbrauch Platons zu pädagogischen Zwecken. Lehrkustdidaktik will den Schülerinnen und Schülern den Reichtum von Kultur zeigen; ein bloß instrumenteller Umgang mit einem ganz Großen wie Platon ist deshalb nicht möglich. Dieser Abschnitt des Lehrstück-Kerns setzt voraus, dass Platon an anderer Stelle im Unterricht, beispielsweise im Ethik- oder Philosophieunterricht als der Verfasser des Höhlengleichnisses, für die Schülerinnen und Schüler in der ganzen Fülle seiner Gedanken deutlich wird. Wenn das nicht geht, dann muss die Frage nach politischen Führern anders in den Unterricht gebracht werden.

2.b. Wir scheinen nun beim Versuch, unsere eigene Verfassung zu finden, gescheitert zu sein. Schauen wir zurück, dann ergibt sich jedoch, dass wir verschiedene Prinzipien dieser neuen Verfassung schon gefunden haben. Die Schülerinnen und Schüler wissen, was die Verfassung leisten soll. Es soll eine Ordnung sein, die die Handlungsfähigkeit des Staates und der Regierung mit Fachkompetenz und einer großen, wenn auch vermutlich unterschiedlichen Beteiligung aller Bürger gewährleistet. Dazu sind verschiedene Institutionen erforderlich. Es darf keine Machtballung geben, damit niemand in Gefahr kommt, die Macht für sich allein

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

haben zu wollen. Und es muss Freiheiten für die einzelnen Bürger geben. Außerdem denken sie über das Verhältnis der verschiedenen sozialen Schichten zueinander nach. Mit diesen Ergebnissen kann man schon etwas anfangen.

Aristoteles kommt hinzu und berichtet den Schülerinnen und Schülern von seinen politikwissenschaftlichen Forschungen: Eine ausgewogene soziale Ordnung und ein sorgfältig ausgestaltetes Institutionensystem können auf demokratische Art politische Stabilität gewährleisten. Die Schülerinnen und Schüler erkennen in den Ergebnissen des Aristoteles ihre eigenen Überlegungen. Dann können sie ja nicht so falsch gedacht haben. Mit den eigenen Ergebnissen und denen von Aristoteles kann dann an die Konstruktion einer Verfassung gegangen werden. Bestimmte Anforderungen sind gegeben, sie werden in eine Zeichnung des Institutionensystems umgesetzt und diese mit Erläuterungen versehen, bis eine Verfassung entstanden ist, unter deren Dach die Schülerinnen und Schüler leben würden.

2.3.1.4 Der Lehrstück-Rahmen: Schlussteil

Die von den Schülerinnen und Schülern erarbeitete Verfassung wird mit dem Vertragsentwurf zu einer Verfassung der EU verglichen, die gegenwärtigen Diskussionen über einen Ausweg aus der Krise der EU werden von diesem Entwurf her interpretiert. So wird die griechische Diskussion für den Entscheidungsprozess zu einer neuen EU-Verfassung von den Schülerinnen und Schülern fruchtbar gemacht. Im Ergebnis entsteht ein eigener kurzer Entwurf; die Analysen des Scheiterns des bisherigen Verfassungsprozesses müssen in ihn eingegangen sein. Dieser Entwurf muss Aussagen über die Demokratie in Europa und über das Verhältnis von Wirtschaft und Politik enthalten. Eine Diskussionsveranstaltung mit Europa-Politikern über diesen Entwurf beschließt das Lehrstück.

2.3.2 Zur Vorbereitung einer Nachinszenierung

Will eine Kollegin, ein Kollege diesen Unterricht in der eigenen Klasse wiederholen, dann ist auf jeden Fall dazu zu raten, sich im ersten Durchgang nur mit dem Lehrstück-Kern zu beschäftigen, damit er – vom Lehrer! – fachlich sicher beherrscht wird. Was muss gelesen werden, damit man den Versuch wagen kann? Die Schülermaterialien allein reichen nicht aus, denn ihnen ist die innere Dramaturgie dieses Unterrichts nicht hinreichend abzulesen. Eine erste Literaturliste für die fachliche und die didaktisch-methodische Vorbereitung des Lehrers zum Lehrstück-Kern¹ könnte so aussehen:

1. Christian Meiers² Buch über Athen dient als historische Einführung.
2. Zur politikphilosophischen und politikwissenschaftlichen Orientierung:
 - a) Einen guten Überblick geben die Abschnitte der Philosophie-Geschichten³ von Stö-

¹ Für den Lehrstück-Rahmen lassen sich schlecht pauschale Ratschläge geben, die über das hinausgehen, was politikdidaktisch als Standard gilt: Das aktuelle Problem suchen und einer Entscheidung zuführen.

² Meier 1997

³ Störig [1950] 1985; Röd 1996.

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

rig und Röd.

- b) Herodots „Historien“ sollten in einer vollständigen Ausgabe¹ intensiv geblättert werden, an einigen Stellen sollte man sich auch festlesen. Sie zeigen ein großes Panorama der damals den Griechen bekannten Welt und machen schon damit deutlich, dass die Verfassungsdebatte nicht ein kleines Gedankenspiel eines unbedeutenden Schreibers ist, sondern aus einem breiten, die Welt umfassendem Blick entstanden ist. Gleich zu Anfang zeigt Herodot in einem Kapitel über Kroisos, den König der Lyder, die Bedeutung der Hybris in der Politik. Herodots Menschenbild wird deutlich, von dort aus eröffnet sich ein Verständnis der Verfassungsdebatte.
- c) Platons „Politeia“² sollte ganz gelesen sein, natürlich mit einem Schwerpunkt auf Platons dramatischen Beschreibungen von Aufstieg und Untergang der verschiedenen Verfassungsformen. Beim Lesen sollte immer die Frage mitspielen, was denn nun für den Kurs zugänglich gemacht werden soll: Welche Szene, welche Texte? (Das kann nicht nur, sondern sollte sogar zu anderen Ergebnissen führen als bei mir.)
- d) Die „Politik“ von Aristoteles liest sich schwierig, sie ist eine in späterer Zeit erfolgte Zusammenstellung von Fragmenten. Ihr Stil ist wissenschaftlich, langweilig, trocken. Es bedarf schon einer bestimmten Entsagungsbereitschaft, sich auf das Buch einzulassen. Gleichwohl wäre es zu wenig, nur eine der üblichen Zusammenstellungen zur Staatsphilosophie zu nehmen, denn dann bekommt man keinen hinreichenden Eindruck von der Beweglichkeit des Denkens von Aristoteles. Die Susemihl-Ausgabe von Tsouyopoulos³ kommt dem Leser sehr entgegen (Zwischenüberschriften, vorgestellte Inhaltsangaben).
- e) Als Einführung in das gegenwärtige politische System ist das Buch von Christian Meier⁴ „Die parlamentarische Demokratie“, dort insbesondere das erste Kapitel über den „Sinn der Demokratie“, geeignet. Für umfassende Auskünfte kann man zur „Einführung in das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland“ von Joachim Jens Hesse⁵ und Thomas Ellwein greifen.

3. Eine Minimalausstattung an didaktischer Literatur könnte so aussehen:

- a) Allgemeindidaktik: Die klassischen Texte von Martin Wagenschein über das „Exemplarische Lehren“ und das „Genetische Lernen“⁶ sind so unentbehrlich wie die Beiträge von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze im Grundbuch der Lehrkustdidaktik⁷. Von Wolfgang Klafki sind die Aufsätze über „kategoriale Bil-

¹ Beispielsweise Herodot [Historien] 1971.

² Die Übersetzung der „Politeia“ von Horneffer aus dem Kröner-Verlag (Platon [Politeia] 1973) liest sich sehr flüssig. Die Texte für die Schülerinnen und Schüler sollten bevorzugt hier entnommen werden.

³ Aristoteles [Politik] 1965; als rororo-Taschenbuch erschienen, nur noch antiquarisch erhältlich. Das Suchen lohnt sich!

⁴ Meier 1999

⁵ Hesse/Ellwein [1963] 1997, diverse Auflagen.

⁶ Wagenschein 1999

⁷ Berg/Schulze 1995

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

„didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“² und über „Exemplarisches Lehren und Lernen“³ zu nennen.

b) Politikdidaktik: Bücher von Kurt Gerhard Fischer, insbesondere das Grundlagenwerk „Der politische Unterricht“, und von Wolfgang Hilligen sind heute praktisch nur noch antiquarisch erhältlich⁴. Die Bücher⁵ von Walter Gagel „Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ und „Politische Bildung“ können die Lektüre der Originale zwar nicht ersetzen, aber eine erste Orientierung bieten.

Unterrichte ich den griechischen Politik-Dreischnitt Herodot → Platon → Aristoteles als Lehrstück, brauche ich ungefähr doppelt so lange, als wenn ich mit den Schülerinnen und Schülern im Kurs den Spannungsbogen in Anlehnung an Wagenschein definiert, erarbeite. Didaktik aber ist auch Ökonomie des Unterrichts⁶? Wie soll man sich entscheiden?

Der **Durchgang 2** trug Merkmale eines von Wagenschein bestimmten Unterrichts: Er war genetisch, denn er entwickelte in aristotelischer Weise aus einer anfänglichen Problemstellung über etliche Zwischenstufen eine Lösung; er war exemplarisch, denn er wiederholte das Lernen eines Lehr- und Lern-Exempels in der Weise, dass von ihm aus ein Weg zu den Verfassungen und dem Verfassungsrecht gefunden wird; er war sokratisch, denn er suchte in immer neuen Schwierigkeiten in aller Geduld die Lösung im Gespräch. Im Menschen selbst liegende existentielle Grundfragen von Verfassungen wurden zur Sprache gebracht und die Institutionen in einem von der Frage nach ihrem darauf beruhenden Sinn entwickelt.

Aber es fehlte doch eine bestimmte Konkretheit. Was soll unsere Verfassung uns geben, was soll sie uns bedeuten? Die Erfahrung, wie sie in den (zugegeben noch groben) Einzelheiten erarbeitet und ausgestaltet wird, fehlte. Es blieb bei einem lehrreichen Gedankenexperiment, wenn es auch auf 16 Doppelstunden angelegt war.

Eine Inszenierung als Lehrstück hingegen ermöglicht andere Erfahrungen. Der Konflikt, von dem in den Texten die Rede ist, wird zum Konflikt zwischen Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer. Rhetorik und Argumentationskraft werden verlangt. Konfrontationen müssen ausgehalten und Bündnispartner müssen gesucht, Entscheidungen müssen getroffen werden. Das ergibt Erfahrungen bislang nicht gekannter Schwierigkeiten, die Schwierigkeiten aus der „großen Politik“ nachempfinden lassen. Damit jedoch wachsen noch andere Schwierigkeiten. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass aus dem Handlungssog des Lehrstücks auch ein Erkenntniswillen folgt. Vielmehr schien mir manchmal, als ob es so etwas wie eine Flucht in die Handlungen gab, denn dann konnte das schwierige sokratische Nachdenken im Klassenverband vermieden werden. Die politikphilosophisch existentiellen Denkaufgaben konnten sich als Konstruktionsentwürfe leichter erledigen – und damit auch: umgehen – lassen.

1 Klafki [1959] 1975: 25-45

2 Klafki [1958] 1975: 126-153

3 Klafki [1983] 1996

4 Ausnahmen: Wiederauflagen typischer Texte dieser und anderer Autoren in kleinen Bändchen im Wochenschau-Verlag. Von Bedeutung: Fischer 1993; Hilligen 1991.

5 Gagel 1981; Gagel 1994

6 Glöckel 1996: 306

Das vorläufig-endgültige Lehrstück

Ich kann keine eindeutige Entscheidung treffen, welche der beiden Möglichkeiten die bessere ist. Einer Kollegin oder einem Kollegen, die diese Unterrichtseinheit in ihren Klassen umsetzen wollen, können vielleicht einige Fragen helfen:

1. Wie ist das Verhältnis des Lehrenden zu Klasse? Lehrstückunterricht setzt schon eine gewisse Vertrautheit im Umgang miteinander voraus.
2. Wie sind die räumlichen und zeitlichen Verhältnisse? Lehrstückunterricht benötigt einen großen Unterrichtsraum mit viel Platz und Bewegungsfreiheit; der Unterricht sollte zu einer Zeit stattfinden, an dem die Schülerinnen und Schüler leistungsfähig und einsatzbereit sind.
3. Hat die Klasse Erfahrungen mit Simulationen? Sind Schülerinnen und Schüler in einer Theater-Arbeitsgemeinschaft? Oder hat die Klasse ein besonderes Interesse an Diskussionen und Gesprächen, die auch „in die Tiefe“ gehen können?
4. Können die Schülerinnen und Schüler gut zusammenarbeiten? Haben sie Erfahrungen in Gruppenarbeit und Präsentationen? Oder müssen sie sich erst noch gegenseitig kennen lernen?
5. Sind politische Themen für sie solche, bei denen man eine „Meinung“ hat oder solche, denen tiefer nach zu spüren ist? Haben sie Lust daran, ihre Gedanken zu entwickeln und öffentlich zu zeigen

3 Methode

Politikunterricht kann, so zeigt das Lehrstück von Aristoteles und seinem Rat für Verfassungsgeber, von Lehrkustdidaktik lernen.

1. Der Bezug zur kulturellen Überlieferung wird wieder gewonnen, damit kommen die Herausforderungen der Gegenwart in einen größeren Zusammenhang, der erkennen lässt, was immer schon geregelt werden musste und geregelt werden konnte und was heute neu ist. Erst wenn an einem Fall entschieden ist, was an ihm immer schon die Menschheit beschäftigt, kann bestimmt werden, was an ihm für die Menschheit ein neues Problem ist.
2. Zugleich erhält der Politikunterricht existentielle Tiefe; es geht nicht mehr nur um politische Entscheidungen, die so oder so ausfallen können, sondern es geht um den Einzelnen in seinem Verhältnis zu sich selbst, wenn er sich für dieses und gegen jenes entscheidet.
3. Die Lehrkustdidaktik kann einen Beitrag zur Strukturierung von Politikunterricht leisten. Die Schemata der Fallanalyse werden mit dem Dramaturgie-Konzept der Lehrkustdidaktik erweitert

In diesem Kapitel dieser Arbeit geht es um einen Rundgang, das ganze Feld von Lehrkunst, Politikdidaktik und Politikunterricht betreffend. Es soll nach einleitenden Klärungen mittels der lehrkustdidaktischen Methodentrias „exemplarisch-genetisch-sokratisch/dramaturgisch“ abgesprochen werden.

Lehrkustdidaktik ist *gegenstandsorientierte Didaktik*. Deshalb geht es zuerst um das Verhältnis von Gegenstand, Wissen und Bildung.

Lehrkustdidaktik ist *kategoriale Didaktik* im Sinne Klafkis. In der Politikdidaktik gibt es „Kategorien“. Handelt es sich dabei um kategoriale Didaktik?

Politikunterricht kann immer nur *exemplarischer Unterricht* sein. Aber was bedeutet das? Lehrkustdidaktisch bestimmter Unterricht arbeitet auf zwei Ebenen: der des Klassischen und der des Aktuellen. Wie kommen beide Ebenen zueinander in ein Verhältnis?

Es ist nicht selbstverständlich, *genetischen Politikunterricht* zu denken. Aber eigentlich müsste es doch selbstverständlich sein: Etwas genetisch denken, heißt ja nichts anderes, als zu verstehen, warum etwas so (entstanden) ist, wie es ist. Das ist etwas anderes als seine Vorgeschichte, sondern der im Menschen und dem menschlichen Zusammenleben liegende Grund, der die Sache, um die es geht, ins Leben gerufen hat.

Wie aber kann man *Gegenwartspolitik genetisch-exemplarisch lehren*? Ist das nicht die Quadratur des Kreises? Gegenwartspolitik hat es an sich, ihre Geschichte nicht zu beachten. Sie begreift sich immer als neu. Politiklehrerinnen und -lehrer wollen die Gegenwart verständlich machen. Sie fürchten, Politik sonst als ihre Geschichte zu unterrichten, wird mancherorts das Fach Geschichte doch immer noch als der bessere Politikunterricht verstanden. – Aber muss nicht gerade im Politikunterricht das, was verhandelt wird, grundlegend verstanden werden, damit es bei einem anderen Fall wieder angewendet werden kann?

Methoden

Lehrstücke werden exemplarisch-genetisch-dramaturgisch konzipiert, die Politikdidaktik hat die Fallanalyse geschaffen. Gibt es hier einen Zusammenhang? Ist er bei Aristoteles und dessen Dramaturgie als Teil seiner Poetik und seiner wissenschaftlichen Erkenntnis- und Darstellungsmethode zu finden? Was bedeutet *Doxastik* für den Lehrstückunterricht und für den Politikunterricht?

Und ganz am Schluss gibt es eine kleine Überraschung für bildungstheoretische Feinschmecker: Ein *Brouillon zu Schleiermacher*....

3.1 Gegenstand, Wissen und Bildung

Lehrkunstdidaktik ist in besonderer Weise gegenstandsorientierte Didaktik¹. Sie setzt darauf, dass der Gegenstand selbst bildende Kräfte im Lernenden freisetzt. Dazu muss der Lernende sich aber auf den Gegenstand wirklich einlassen können und ihn nicht schon vor dem Beginn der Begegnung als einen zu kritisierenden angekündigt bekommen.

Dieses Verständnis von Bildung ist in seiner Begegnung des Lernenden mit dem Gegenstand alt. Die Benediktus-Regel² am Beginn des Frühmittelalters beginnt mit:

Höre, mein Sohn, auf die Weisung des Meisters, neige das Ohr deines Herzens, nimm den Zuspruch des gütigen Vaters willig an und erfülle ihn durch die Tat! (Benedikt von Nursia)

„Höre“ – „Nimm an“ – „Erfülle“. Es heißt nicht: „Schau Dir an“ – „Wähle aus“ – „Mach dann, was Du willst“. Die Bildung des Mönchs: Ein Dialog, in dem mit dem „Ohr des Herzens“ gehört und mit Annahme und Tat geantwortet wird. Der Mönch muss innerlich gebildet werden, in dem er etwas annimmt, das ihm von außen gegeben wird. Was er hört, soll er sich einverleiben, sich selbst nach dem formen, das ihm gesagt wird. Dass ihm etwas gesagt wird, ist allein schon Gnade (vgl. bei Fischer S. 15). Es könnte ja auch geschehen, dass er nichts gesagt bekommt.

Hans Christoph Berg hat in einer frühen Schrift zur Lehrkunst „Spiritualität als Unterrichtsprinzip“³ gefordert:

Zurecht hat Nipkow in Bethel Jüngels Warnung aufgenommen, die Christen als das „Salz der Erde“ sollten den „Eigengeschmack der Welt“ zur Wirkung bringen, sie folglich nicht versalzen“. Also keinesfalls jede unterrichtliche Schulspeisung mit einem fremdartigen „Gewürz der Seligen“ anmachen – das gilt einerseits; andererseits gilt es auch, die immanente Würze der Schulstoffe schonend aufzuschließen. Einerseits der Schulspeisung keine fremden Vitamine und Spurenelemente zusetzen, andererseits die vorhandenen Vitamine und Mineralien nicht totkochen und abschälen. ... Anders gewendet: Mit spirituellem Spürsinn unterrichten heißt nicht, mit Glockenklang, Weihrauchduft und Kerzenschein zu unterrichten, sondern heißt, auch dank Glockenklang, Weihrauchduft und Kerzenschein geübt sein, den Eigenklang, Eigenduft und Eigenglanz der Dinge unserer Welt ehrfürchtig und andächtig als Gottes Schöpfungsgaben zu achten und zu wahren, statt sie ‚methodisch‘ überheblich auszu-

1 „Lehrkunstdidaktik interessiert sich für die vom Unterrichtsgegenstand selbst mitgebrachten Lehrmethoden. Wenn Unterrichtsgegenstände für sich selbst sprechen können, warum sie dann unterrichtsmethodisch bevormunden?“ (Berg in Berg/Schulze 1995: 40f)

2 Die Regel des heiligen Benedikt 1990

3 Berg 1990: 20f

Gegenstand, Wissen und Bildung

blenden: „Schau an (!) der schönen Gärten Zier und siehe (!), wie sie mir und dir sich ausgeschmücket haben.““ (Berg 1990: 20f)

Der Gegenstand hat sein eigenes Recht. Gilt das auch für Schülerinnen und Schüler heute? Oder sollen sie nur „informiert“ werden, um dann besser ihre Wahl treffen zu können? Informatio¹ ist die Öffnung der Schülerinnen und Schüler für den Gegenstand. Dazu Hans Christoph Berg:

Bei Einführung und Anwendung des Informationsbegriffs wird ein spirituell aufmerksamer Unterricht das historisch-religiös-philosophisch bedeutsame Faktum bringen und im Zusammenhang vertiefen und halten – statt wie üblich wegzulassen –, daß dieser Schlüsselbegriff der Moderne in der mittelalterlichen Mystik (und über sie: in Aristoteles) wurzelt und dort Gebet und Meditation der Gottesebenbildlichkeit umschrieb, das Sinnen und Trachten nach Einwohnung, Einbildung, Einformung (in-formatio) Gottes in den Menschen. (Berg 1990: 19f)

Die Schülerinnen und Schüler lernen den Gegenstand kennen, damit er in ihnen lebe, indem er ihr Wissen nach seiner Art strukturiere. Erst dann können sie weitere „Informationen“ in einer Weise aufnehmen, die der Sache selbst gerecht wird. Es ist keineswegs so, dass sie schon vorher die Instrumente und Maßstäbe besäßen, die es ihnen erlauben würden, die Informationen aufzunehmen und zu bewerten. Das führt zu Überforderung und Oberflächlichkeit gleichzeitig². Notwendig ist vielmehr eine Verinnerlichung des Gegenstandes, der den Schülerinnen und Schülern entgegentritt.

Ähnlich Comenius:

Wir wagen es, eine „*Große Didaktik*“ zu versprechen: nämlich die vollständige Kunst, alle Menschen alles (gemeint ist: alles Wesentliche, was man zum Leben braucht; HL) zu lehren; und zwar *zuverlässig* zu lehren, so daß der Erfolg nicht ausbleiben kann; und *rasch* zu lehren, ohne Beschwerde und Verdruß für Lehrer oder Schüler, vielmehr zu beider größtem Vergnügen; und *gründlich* zu lehren, nicht oberflächlich und nur zum Schein, sondern so, daß echte Wissenschaft (literatura), reine Sitten und innerste Frömmigkeit vermittelt werden. Schließlich wollen wir alles dieses a priori dartun, aus der eigenen und unveränderlichen Natur der Dinge, gleichsam aus dem lebendigen Quell, welcher nimmer versiegende Bäche speist; indem wir diese wiederum in *einem* Flusse sich sammeln lassen, begründen wir die eine universale Kunst, universale Schulen zu errichten. (Comenius [1657] 2000: 3)

Es geht um richtige Kenntnisse der Welt – „echte Wissenschaft“ –, um das richtige Verhalten in der Welt – „reine Sitten“ – und um das richtige Verhalten des Einzelnen zu sich selbst – „innerste Frömmigkeit“ –; dreifach ist das Ziel von Comenius.

Der Politikgegenstand, der unterrichtet werden soll, ist nie unmittelbar im Unterricht gegenwärtig. Das Wissen, das über ihn schon in Forschungsberichten und Lehrbüchern vorhanden ist, wird im Unterricht in schon zugerichteter Form präsentiert: Der Zeitungsartikel berichtet vom Gegenstand in der Weise, in der es im Augenblick politische Mode ist, die

¹ Hans Rauschenberger: Unterricht als Darstellung und Inszenierung, zitiert nach Grammes 1998: 58.

² Die Schülerinnen und Schüler müssen in Platons Höhle hineingeführt werden und Sehnsucht nach dem Aufstieg verspüren. Aber sie können schwerlich gefragt werden, was sie denn kritisch-krittelnd vom Höhlengleichnis halten... Was sollten sie da antworten?

Gegenstand, Wissen und Bildung

Quelle ist gekürzt, der Text der Schulbuchautoren soll die Schülerinnen und Schüler erreichen können und gibt doch nur wieder, wie diese Autoren sich die Welt vorstellen. Zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem zu verhandelnden Gegenstand liegen etliche Welten. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Unterricht deshalb bestenfalls ein von den Lehrern und/oder Schulbuchautoren gut vorbereitetes Wissen kennen. Damit ist aber noch nicht gesagt, dass sie von diesem Wissen sich auch jenes einverleiben, das die Schulbuchautoren als wichtig ansehen. Jede Schülerin, jeder Schüler schaut anders auf dieses Wissen. Das Wissen, das gelernt wird, wird vielmehr in der Unterrichtsstunde erst gemeinsam erzeugt und individuell angeeignet.

Aber es soll um den Gegenstand gehen. Ein Politik-Lernen im Sinne Wagenscheins müsste den Aufstieg von den den Schülerinnen und Schülern begegnenden Phänomenen zum Politikwissen in den Blick nehmen. Dieses Politikwissen hat jedoch viele Formen. Es gibt zum einen die verschiedenen Sozialwissenschaften, zum anderen das Politikwissen des Alltags in seinen vielen Abschattungen, beginnend beim Wissen des verstehenden Fernsehzuschauers, des ehrenamtlichen Funktionärs einer Partei oder eines Verbandes bis zum Wissen der in einem Amt neben- oder hauptberuflich arbeitenden Politiker.

Das Eigentümliche des politischen Wissens ist seine Vielgestaltigkeit, es ist immer schon auf Praxis bezogen, oft ist es Praxiswissen selbst. Es geht von einer politikphilosophischen Kontemplation über die *conditio humana*, von der Kenntnis der Institutionen – und ihrer Handhabung je nach dem eigenen Ort der politischen Praxis, sei es bei der Leitung einer Versammlung oder bei einer möglichst geschickten politischen Rede – bis zu den Regeln der Straßendiskussion im Wahlkampf und deren sicherer Beherrschung. Politik findet immer in einem „Jetzt“ statt – daher die völlig begründete Vorliebe für „aktuelle“ Themen im Unterricht –, zielt aber auf die Gestaltung zukünftiger Entwicklungen, die nur in Umrissen bekannt sind. Wer sich mit Politik beschäftigt, muss etwas „wissen“, das er gar nicht „wissen“ kann: Die Zukunft und alle Handlungen, die seinen Weg beeinflussen können und auf die er selbst Einfluss nehmen kann. Es müssen kluge – falsch wäre: richtige – Urteile unter der unaufheb- baren Bedingung der Ungenauigkeit dieses Wissens gefällt werden. Zum politischen Wissen gehört deshalb das oft intuitiv gewonnene Wissen über die politischen Konstellationen der Gegenwart, über das der Urteilende verfügen muss, dessen Erzeugung aber teilweise systematisiert werden kann, Wissen darüber, wie man dennoch zu vertretbaren politischen Urteilen kommen kann. Das politische Wissen wandelt also Tiefe und Gestalt je nach seiner Nähe zur politischen Praxis.

Und gleichzeitig hat jede Praxis, auf die der Politikunterricht sich bezieht, eine unterschiedliche Nähe zur Politik. Um Politik geht es, wenn es um Entscheidungen geht, die alle betreffen¹. Aber diesen Entscheidungen sind umgeben von Entscheidungen, die nur für einige gelten. Und von denen wiederum zielen einige auf Entscheidungen für alle. So ergibt sich also, dass jedes politische Wissen von seiner Nähe und Ferne einerseits zur politischen Praxis, andererseits zur Reichweite der politischen Entscheidungen geprägt ist.

Wer sich als Lehrer mit Politik beschäftigt, begibt sich in ein Gestrüpp von Wissen; er muss sein eigener Kartograph eines weitgehend unübersichtlichen Feldes werden. Ein Politik- lehrer hat es obendrein noch damit zu tun, dass alle Schülerinnen und Schüler schon politische

¹ „Enger“ und „weiter“ Politikbegriff nach Sutor. (Sutor 1994: 31ff)

Gegenstand, Wissen und Bildung

Vorstellungen haben, ob sie sie nun selbst schon kennen oder auch nicht. Und um die Schwierigkeit auf die Spitze zu treiben: Was heute gilt, muss keineswegs das sein, was gestern als richtig erkannt worden ist, und was öffentlich zu einem politischen Thema politisch diskutiert wird, kann vor allem durch Torheit bestimmt sein.

Der Politiklehrer muss zwischen diesen verschiedenen Formen und Verwendungssituationen von Politikwissen wechseln können, und der Schüler muss das auch lernen. Politikunterricht kann deshalb nicht in der Darstellung des Richtigen bestehen und kann sich gleichzeitig nicht auf die Vermittlung nur der den Schülern je nach Alter und Vorkenntnissen zumutbaren entwickeltsten Wissensformen beschränken.

Politikunterricht muss deshalb statt der Darstellung solchen Wissens die Bewegung dieses Wissens einschließlich seiner Entstehung in den Mittelpunkt stellen. Das „Warum – Woher – Wozu“ dieses Wissens führt im Ziel zu seiner systematischen Aneignung, soweit dieses begrenzt möglich ist. Dazu sind die Phänomene in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, die zu seiner Entstehung führen. Die Planungsfrage muss sein: Wie entsteht politisches Wissen als theoretisches und praktisches Wissen samt der darauf bezogenen und erforderlichen Handlungsfähigkeiten? Und wie wird diese Entstehung im Unterricht vollzogen?

Ein Politiklehrer muss sich dabei über zwei große Komplexe Rechenschaft ablegen:

1. Wie sehen die Schülerinnen und Schüler die Politik, diesen viel verästelten, sich immer wieder verändernden Gegenstandsbereich? (Hier ist an alle Formen des politischen Wissens und Handelns zu denken, von denen oben die Rede war.)
 - a) Was denken sie, wenn sie mit dem Ringen um Entscheidungen konfrontiert werden, sei es solchen im Nahbereich als auch solchen in der „großen“ Politik?
 - b) An welchen Stellen und in welcher Weise entwickelt sich das politische Denken der Schülerinnen und Schüler weiter? Welches Verständnis der Sachverhalte suchen die Schülerinnen und Schüler sich selbst? Und:
 - c) In welcher Weise finden die Schülerinnen und Schüler sich selbst in der Politik? Suchen sie sich Wege, das Unbekannte zu verstehen, oder wollen sie damit nichts zu tun haben? Was ist dabei für die Schülerinnen und Schüler als Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklung und ihres eigenen Selbst- und Weltverständnisses von Bedeutung?
2. Wo liegen bei aller Bewegtheit die basalen Strukturen des Politischen? Gibt es in diesem unübersichtlichen Geflecht bestimmende Momente, die immer wiederkehren und so eine erste Orientierung ermöglichen?
 - a) Wie sind diejenigen, die die großen Gedanken zur Politik geschaffen haben, die bis zu uns hin überkommen sind, auf ihre Themen, Fragen und Resultat gekommen? Was haben sie gesehen, was haben sie zu erklären versucht, was haben sie vorgeschlagen? Welche – richtigen und falschen – Denkbewegungen haben sie bei ihren – guten und schlechten – Vorschlägen gemacht?
 - b) Und wie sieht es im täglichen Leben aus? Was muss man verstehen und können, um dort überleben, ja sogar gut leben zu können? Gibt es Zusammenhänge zu den großen Gedanken, die einen Zugang ermöglichen?

Gegenstand, Wissen und Bildung

Die Ursprünge des Wissens der großen Gelehrten und des Wissens der Schülerinnen und Schüler können ähnlich sein, beide Male geht es darum, ein Lebensnotwendiges, aber Unübersichtliches zu ordnen, um Gesichtspunkte der Orientierung und auch des Handelns zu finden. Sie treffen sich in der Frage: Was entspricht in dieser Unübersichtlichkeit unseren Erfahrungen und Wünschen im „Jetzt“ der Politik?

Schon im Spiel erfährt das Kind der Politik ähnliche soziale Probleme. „Du bist hier nicht der Bestimmer!“ heißt es bei jedem Streit in einer Kindergruppe. Wer dann? Und wie legt man fest, wer es ist? Beim Kindergeburtstag ist es das Geburtstagskind, sonst ist es vielleicht das stärkste oder das beliebteste Kind. „Und was wollen wir spielen?“ „Nein, das will ich nicht, ich habe eine Idee, wir spielen...“ Und schon gibt es wieder Streit und Einigung, Trennung und ein neues Treffen. Wissen über Konflikt und Kooperation entsteht, Handlungsmöglichkeiten erweitern sich.

Wagenschein brachte einen originalen Magnetstein¹ in den Unterricht und nahm erst, als dieser studiert war, den Stabmagneten aus der Fabrik für Lehrmittel. Dieses Magnetstein-Original für das Klassenzimmer gibt es im Politikunterricht nicht. Ein Phänomen kann hier nicht „gezeigt“ werden, auch nicht durch einen Stellvertreter, denn es existiert ja gar nicht als „Ding“, das gezeigt werden könnte. Ein Stellvertreter in Form eines Mediums würde das Phänomen, um das es im Politikunterricht geht, in feste Form gießen, die es nun aber gerade nicht hat. Politik ist ein spezifischer Modus des menschlichen Lebens.

Die einzige Möglichkeit besteht in der Reinszenierung von Politik (und deren Reflexion) im Klassenzimmer. Das ist möglich, denn dieser Gegenstand hat seine bestimmbare Handlungsdramatik. Thomas Meyer hat sie klar entwickelt (s. S. 436). Daran orientiert muss etwas geschehen, das Politik erfahrbar, deutbar und lernbar macht; dabei einer Dramaturgie folgend. Politik ist Reflexion, Kommunikation, Handeln und Entscheiden in bestimmten Bereichen des Lebens, die selbst weniger oder mehr durch Politik bestimmt sind. Dieser Modus des Lebens muss ins Klassenzimmer. Dabei muss er als Lebensmodus für die Schüler im Klassenzimmer

1. erfahrbar,
2. deutbar und
3. lernbar sein.

Es muss etwas geschehen, das nach einer Regelung verlangt, die verbindlich für alle gilt. Und dabei muss der Vorgang, in dem die Regelung gefunden wird, von den Schülern selbst entschieden, reflektiert und zum Ausdruck gebracht werden. Dann haben die Schüler an und mit sich selbst Notwendigkeit, Vorgang, Erstellung und Anwendung von Inhalts- und Verfahrensregeln erlebt. Am Ausgang zum System entscheidet sich hier alles. Wer den Schülern hier das Stichwort „Kontrolle“ mit einer kleinen Definition als Erklärung für die diversen Institutionen des politischen System gibt, hat ihnen nur ein paar Wörter gegeben, mehr nicht.

Auf diese Weise im Umgang zur Politik gewonnenes Wissen bleibt im Verhältnis zu den Kräften der Schülerinnen und Schüler. Die Wissenschaften und das politische Handlungswissen kommen nicht übermächtig auf sie zu, weil die Schülerinnen und Schüler sie begründet in Analogien zu eigenen, Politik simulierenden Erfahrungen denken können. Deshalb ist es dann – aber auch erst dann möglich – Institutionenkunde im Detail oder im Schnell-

¹ Wagenschein [1978] 1995: 43

Gegenstand, Wissen und Bildung

durchgang zu machen. Hier muss in Zukunft ein Rhythmus in die Planung von Politikunterricht hinein geschrieben werden: Einige Zeiten müssen für langsam-gründliches genetisches Arbeiten vorgesehen werden. Wagenschein und Fischer kannten diesen Wechsel zwischen intensiven und orientierenden Phasen (s. S. 104).

Die Formen des Politikwissen, das die Lehrerinnen und Lehrer in der Vorbereitung ihres Unterrichts in den Blick zu nehmen haben, hat Grammes¹ in einer Grafik dargestellt:

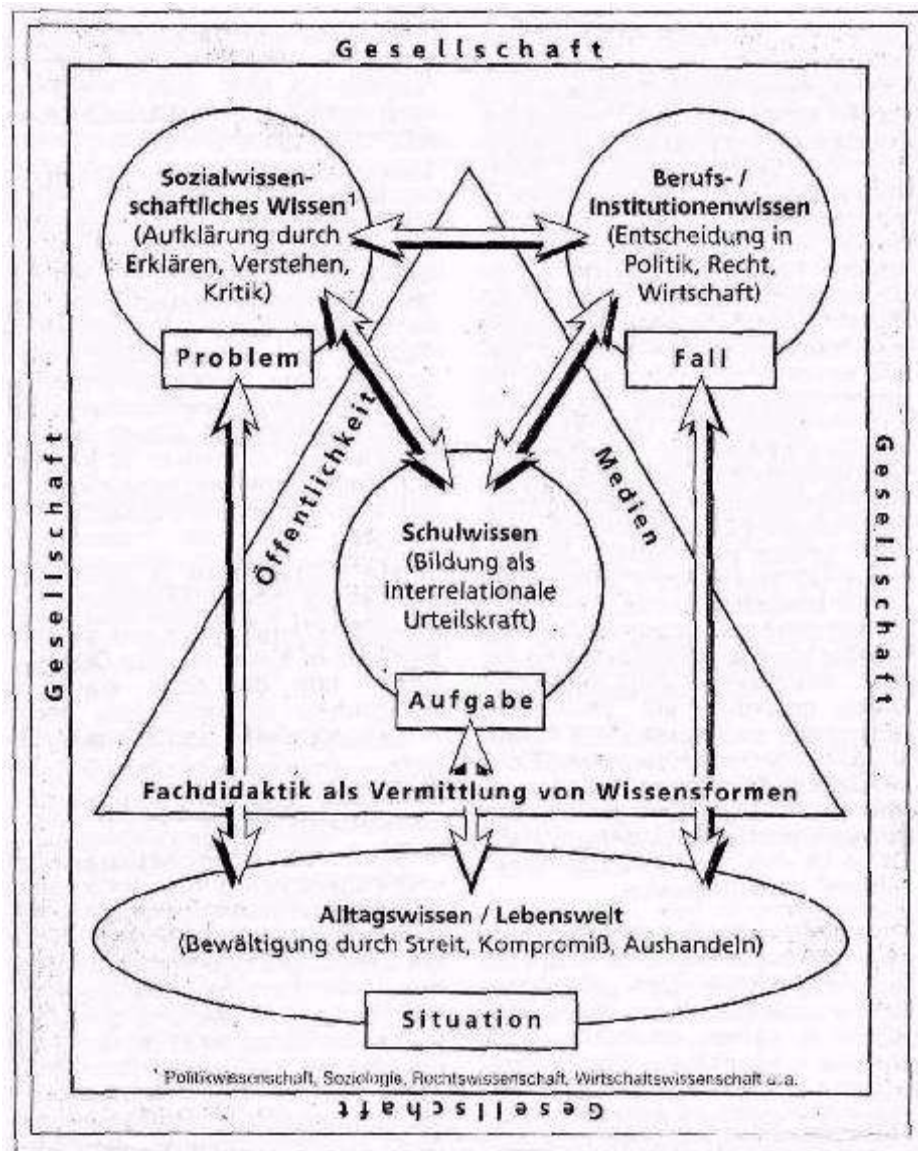


Abbildung 34 Wissensformen des Politischen bei Tilman Grammes

¹ Grammes 1998: 70. Dazu s. auch Klafki S. 28ff. Diese „Theorie der Wissensformen“ ist für eine Weiterentwicklung einer kategorialen Didaktik des Politikunterrichts, die sich in der Tradition Klafkis, Fischers und Hilligens sieht, unentbehrlich, zeigt Grammes mit ihr doch die verschiedenen zu beachtenden Transformationen von Politikwissen für und im Politikunterricht.

Gegenstand, Wissen und Bildung

Werden diese Unterschiede im Unterricht nicht beachtet, kommt es zu Missverständnissen, weil Schülerinnen und Schüler dann beispielsweise Sachverhalte aus der „großen Politik“ nur in der Weise ihres persönlichen Alltagsleben und -urteilens verstehen. Oder sie verstehen politische Praxis als Verwirklichung von Theorie und Konzept (Politiker als Ingenieure; s. S. 16).

Gleichzeitig schützen diese Unterscheidungen die lehrkustdidaktisch interessierten Politiklehrenden vor einem Missverständnis: Wagenschein hat seinen Physikunterricht möglichst ohne technische Apparaturen gegeben, die technische Anwendung der Physik stand bei ihm keinesfalls im Vordergrund. Man kann sagen, er hat sich nur auf der linken Hälfte der Grafik von Grammes bewegt. Für den Gegenstand des Politikunterricht gilt aber ein anderes Theorie-Praxis-Verhältnis; in ihm geht es um Politik als Wissenschaft¹ und als Praxis; selbst die Wissenschaft ist auf die Praxis bezogen. Neben der Theorie muss deshalb die Praxis, also der Gegenstand dieser Wissenschaft für den Unterricht selbst in den Blick genommen werden. Anders ausgedrückt: Für den Politikunterricht muss immer ein Aspekt mehr bedacht werden; der Politiklehrer muss beide Hälften der Grafik von Grammes im Blick haben.

Es geht also um²:

1. Alltagswissen, das auf die Bewältigung von Situationen zielt; es ist „Wissen im Handeln“, damit deutet es Situationen und gibt Orientierung für das Handeln,
2. Wissenschaftswissen, das in einer spezifischen Weise mit der Absicht der intersubjektiven Geltung formuliert wird,
3. Berufswissen/Organisationswissen, das als politisches Handlungswissen unter den Bedingungen der Unsicherheit zu angemessenen Ergebnissen führen soll,
4. um Schul- und Bildungswissen zu erzeugen, das die nachwachsende Generation in die verschiedenen Kulturen des Wissens und seine verschiedenen Formen einführen soll.

Das Wissen, das die Schülerinnen und Schüler von sich selbst haben und mit dem sie sich selbst im Verhältnis zu ihrer Umgebung sehen, ist eine der Determinanten des Unterrichts und die Veränderung dieses Selbstwissens eines seiner wichtigsten Ergebnisse. Schülerinnen und Schüler reagieren auf Informationen, insbesondere auf Stellungnahmen zu einem politischen Problem und auf normative Aussagen im Politikunterricht, auf eine besondere Weise: Sie setzen alles in ein Verhältnis zu sich selbst. Sie definieren so im Politikunterricht unter dem Text, den sie selbst sprechen, den Rahmen, in dem sie selbst leben wollen und die Inhalte, die sie auf sich bezogen als legitim ansehen. Bei vielen Themen sprechen die Schülerinnen und Schüler im Modus des Gesprächs über einen Politik-Gegenstand nur über sich und ihr Verhältnis zur Welt. Genau das ist der Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre „Einsichten“ formulieren (vgl. S. 22).

¹ Die ältere Bezeichnung für Politikwissenschaft ist einfach „Politik“. Das Institut, an dem ich in Freiburg studiert habe, heißt immer noch „Seminar für wissenschaftliche Politik“, nicht „Seminar für Politikwissenschaft“ und schon gar nicht „Politologie-Seminar“. Wilhelm Hennis, seinem damaligen Leiter, hätte „Seminar für Politik“ wohl am Besten gefallen, denn dass es ein wissenschaftliches Seminar war, ergab sich aus seiner Zugehörigkeit zur Universität ja schon von allein.

² Grammes 1998: 83ff

Gegenstand, Wissen und Bildung

Die „informatio“ ist also nicht einfach nur prägend, das wäre didaktischer Materialismus¹, sie ist vielmehr ein Vorgang, der von Gegenstand zum Lernenden und zurück verläuft. Mehr noch: Sie findet in einer bestimmten Umgebung und in einer bestimmten Entwicklungssituation statt, in der der Lernende den Gegenstand auf eine bestimmte Weise befragt und erkennt. Das Wissen über einen Gegenstand ist in den verschiedenen Sphären in den verschiedenen Entwicklungssituationen unter den unterschiedlichen politischen Bedingungen also je anders.

Die didaktische Reflexion muss damit auf einen Transformationsvorgang² zielen. Für den Politikunterricht heißt das, dass der Unterrichtende vor, während und nach dem Unterricht den Gegenstand nach den verschiedenen Formen, in denen er gewusst werden kann und gewusst wird, klärt.

Politikunterricht, auf den die Kritik Bonatis³ an der Lehrkunstdidaktik, sie würde Schülerinnen und Schüler eng an Fragen führen, deren Antworten der Lehrer schon kennt, zuträfe, wäre hoch problematisch. Ein lehrkunstdidaktisch orientierter Politikunterricht muss den Schülerinnen und Schülern zu ihren eigenen Antworten verhelfen, gewonnen am konkreten Gegenstand und vom diesem her; der Vorsprung des Lehrers ist im Politikunterricht ein anderer als in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (s. S. 70). Die von Berg⁴ nach Wagenschein betonte Ähnlichkeit der Arbeit der frühen Forscher und der jungen Schüler muss im Politikunterricht zu einer Ähnlichkeit der Arbeit der Schülerinnen und Schüler sowohl mit den frühen Forschern als auch mit den gegenwärtigen „Politikmachern“ – welche Politikakteure das auch immer im konkreten Fall sein mögen – werden. Dann aber müssen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen politischen Prozesse mindestens mit gestalten und ihre politischen Lösungen möglichst selbst gestalten dürfen.

3.2 Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Weil Lehrkunstdidaktik eine allgemeine Didaktik kategorialer Bildung ist, interessiert sie sich dafür, ob die Didaktik eines Faches, für das sie ein Lehrstück schreibt, sich auch als Didaktik kategorialer Bildung versteht.

Liest man gegenwärtige politikdidaktische Literatur, dann scheint es so, als sei sie Kategorialdidaktik par excellence⁵. Fischer hat mit seiner Liste von Einsichten einen ersten Entwurf kategorialer politischer Bildung mit ausdrücklichem Bezug auf Klafki für den Politikunterricht geschrieben. Hermann Giesecke hat wenige Jahre später ein Kategorien-Programm entwickelt, das heute aus der Entfernung der Zeit gerne mit dem Klafkis identifiziert wird, wenn auch nicht viel mehr als das Wort „Kategorien“ diesen Bezug stützt. Wenige Jahre spä-

1 Dazu Klafki [1959] 1975: 28.

2 Was oft unzutreffend als „didaktische Reduktion“ bezeichnet wird, meint diese Transformation.

3 Bonati in Berg 2003: 68f.

4 Berg in Wagenschein 1995: 12f.

5 Beispiel: „Ich selbst kann mir Politiklernen nur als kategoriale Bildung vorstellen. Kategorien sind verallgemeinernde Begriffe, in denen prägende Elemente des Politischen deutlich werden. Sie geben Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung in verdichteter Form wieder.“ (Massing in Pohl 2004: 171)

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

ter hat Bernhard Sutor¹ ein einflussreiches Konzept einer mit „Kategorien“ arbeitenden Politikdidaktik entworfen, dessen Bezug zu Klafkis Programm kaum über die Vermutung, es gäbe einen, hinausgeht².

Kurt Gerhard Fischer und seine Mitautoren bezogen sich in ihrem 1960 in erster Auflage erschienen Buch „Der politische Unterricht“ in allgemeiner Weise auf die politikdidaktische Diskussionen der 50er Jahre; in der zweiten Auflage von 1965 zitiert Fischer zur Bestätigung seiner Position eine Aussage Klafkis über die Notwendigkeit, die

... kategorialen Voraussetzungen des Verstehens systematisch zu untersuchen und didaktisch darzustellen, (wobei sich) ... der Didaktik der politischen Bildung ... die Entwicklung einer elementaren Strukturlehre der politisch-gesellschaftlich-rechtlich-wirtschaftlichen Wirklichkeit als die zentrale Aufgabe herausstellt, ... bis zu einem ziemlich klar strukturierten Kanon von „Strukturelementen“, „Grundeinsichten“, „Elementarerkennnissen“ weiterzuentwickeln bzw. darauf zu reduzieren, die Transposition in die Verständnishorizonte verschiedener Bildungsstufen in Angriff zu nehmen und an exemplarischen Unterrichtsbeispielen zu verdeutlichen.“ ... (Klafki 1962: 371; in Fischer 1965: 23)

Klafki äußerte sich im Zusammenhang seiner Diskussion des Fundamentalen, des Exemplarischen und des Elementaren zustimmend zur ersten Auflage des Buches von Fischer u.a.:

Ganz besonders ... ist auf die Schrift von K. G. Fischer und K. Herrmann „Der politische Unterricht“ hinzuweisen. (Klafki 1962: 339)³

Fischer hat diese Bemerkung allerdings nicht mit aufgenommen; nicht jeder zitiert gerne, was über ihn lobend gesagt wird. Fischers Didaktik kann also von Klafki her gelesen werden; sie gibt zugleich Aufschluss darüber, was Klafki unter Kategorialdidaktik verstand und versteht. Fischer wird dennoch von Sander gegen eine kategoriale Politikdidaktik in Anspruch genommen⁴, aber das trifft nur zu, wenn man Sachverhalte verwechselt, die mit denselben Wörtern belegt werden.

Wenn Fischer so verstanden werden soll, dass er gegen „Kategorien“ als vom Lehrer vorgegebene Instrumente der Welterkenntnis, also durch die Domestizierung der Welt mittels eines dem Schüler in die Hand zu gebenden Begriffsapparates, polemisierte, ist das zweifellos richtig. Fischer fürchtete, dass mit fertig ausgearbeiteten Kategorien den Schülerinnen und Schülern statt des Gegenstandes ein Surrogat des Gegenstandes geliefert wird, mit dem sie vom Lehrer in eine allemal schon geschlossene Situation geführt werden. Solche Kategorien verbauen in der Tat den Zugang zum Gegenstand. Sander bezieht sich auf diesen Text Fischers:

¹ Sutor 1971: 55ff

² Vgl. S: 325ff.

³ Diese gegenseitigen Verweise sind als Belegstellen wichtig, zeigen sie doch, dass Klafki, der Allgemeindidaktiker, und Fischer, der Politikdidaktiker, sich als Partner am selben Projekt einer kategorialen Didaktik verstanden. Ich habe Klafki gefragt, genauso hat er Fischer aus gemeinsamen Kommissionsarbeiten für das hessische Kultusministerium in Erinnerung.

⁴ Sander: „Kategoriensysteme kommen – wenn auch sicher von den Autoren ungewollt – der fatalen Neigung der Schule entgegen, die Welt als etwas Fertiges, Handhabbares, Portionierbares abzubilden.“ (Sander 2001: 63) Fischer hat es auch so gesagt.

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Die Lehrgüter des Politischen Unterrichts sind austauschbar

... Von der *Sache* her betrachtet verbürgt diese Hypothese im Zusammenhang des Ausagesystems, daß wir im Politischen Unterricht der Neigung der Lehrer und der Gefahr der Institution „Schule“ aus dem Weg gehen, die als „Verschulung der Welt“ bezeichnet wurde. Vor allem solche fachdidaktischen Konzeptionen, die zur Bewältigung der Inhalte des Politischen Unterrichts, gleichviel ob man sich am Modell eines Stoffkanons oder am „Fall-Prinzip“ orientieren mag, die Anwendung von erfundenen „didaktischen Kategorien“ empfehlen, erliegen dieser Gefahr; oder die Praxis hat mit der Theorie keine Übereinstimmung.

Der Verschulung der Welt entspricht ein Selbstverständnis der Lehrer und Theoretiker der Didaktik Politischer Bildung, das Horst Rumpf wie folgt charakterisiert: „Vielleicht, wahrscheinlich glauben wir, wir müßten in der Schule in unseren Fächern die Welt domestizieren. Potentielle geistige Unruheherde eliminieren wir recht gern mit der Begründung, die Schüler seien noch nicht reif. Später, in der Universität – damit trösten wir uns –, mögen sie sich in die offenen Fragen stürzen. *Wir* legen die Grundlagen, *wir* bauen am Grundwissen ... Gewöhnen wir nicht vielleicht den jungen Menschen auch das Nachdenken ab, wenn wir sie nur in wohlpräparierte Wissensbezirke führen?“

Die Denkungsart wohlmeinender und wohlwollender „Weltdomestizierung“ auf Vorrat ist ein Mißverständnis von „Pädagogik der Vorsorge“; hier wird das Präventive, das ipso facto zum pädagogischen Akt und Prozeß gehört, degeneriert.

Hierher gehört jeder Versuch der Vorgabe von Systematik, hierher gehört aber auch jeder Versuch, durch Bereitstellung von „Ein-Wort-Verbalisierungen“ „Werkzeuge, die helfen, die Umwelt zu erfassen und auf sie angemessen zu reagieren“, bereitzustellen. Gemeint sind damit „Kategorien der Begegnung mit dem Politischen“. Kategorien sind – seit Aristoteles – unverrückbare „Denk-Determinanten“; Kategorien der Begegnung mit dem Politischen aber sind Determinanten der Determinanten und mithin tatsächlich Werkzeuge der Weltdomestizierung. Sie vermitteln dem Schüler den Eindruck, dass sich alle Probleme lösen lassen, wenn man nur die richtigen Instrumente an sie heranbringt; dabei wird noch nicht einmal die Wahl von Instrumenten – im Sinn von „trial and error“ – zugebilligt. Vor allem wird übersehen, daß auch in der Gegenwart ein Mißverhältnis zwischen unserem tatsächlichen Wissen und dem Nichtwissen besteht, an dessen Veränderung zwar ständig gearbeitet wird, wozu es aber ebenso ständig neuer Instrumente bedarf. Vorgabe von Systematik oder von „Kategorien“ bewirkt affirmative Politische Bildung.

Zum anderen, vom Schüler aus betrachtet, ist dies zu ergänzen: Politische Bildung unterscheidet sich in Zielrichtung und Zielsetzung von den Aufgaben der Sozialwissenschaften. Sie will und kann vor allem kein theoretisches System gesellschaftlicher Erscheinungen in der Gegenwart, aus der Vergangenheit und für die Zukunft erstellen. Sie will vielmehr Denk- und Handlungsdispositionen im Schüler fördern, die ihn befähigen, das Vorfindliche in der Gesellschaft, ihre Mechanismen, Institutionen und Ideologien zu analysieren um dazu Stellung zu nehmen durch begründetes Urteil und rational kontrolliertes Handeln, das heißt vor allem: zur Wahrnehmung seiner Interessen in einer bestimmten objektiven Lage. Dazu muß er die Methoden der Sozialwissenschaften kennen- und beherrschen lernen, muss befähigt werden, Aussagen von Sozialwissenschaftlern zu prüfen, muss qualifiziert werden, politische Aussagen und Maßnahmen zu kritisieren und selbst zu formulieren sowie wahrzunehmen. Dies alles ist aber etwas anderes als die Ausbildung zum Soziologen oder Politologen. (Fischer 1971: 100-102; ohne die Verweise)

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Mit dieser Kritik ist, wie die Fußnoten zeigen, in erster Linie Hermann Giesecke gemeint¹. Klafki² treffen diese Bemerkungen Fischers jedoch nicht: Für Klafki enthalten Kategorien als Elementaria die Grammatik der Begegnung mit einem Gegenstandsbereich, die in doppelter Erschließung das Verhältnis von Schüler und Gegenstand ermöglichen. Sie können nur dem Zugriff des Schülers auf den Gegenstand entspringen, aber so, dass der Gegenstand selbst sie hervorruft, sie werden gerade nicht von außen an den Gegenstand herangetragen.

Bildung kann nur einen Vorgang meinen, in dem der Lernende sich am Gegenstand jene Zugänge erschließt, die ihm – im Gespräch mit den anderen – den Gegenstand aufschließen und – von besonderer Wichtigkeit für den Bereich der Politik – ihm den Anschluss an das öffentliche und nach Möglichkeit auch wissenschaftliche Gespräch über Politik ermöglichen. Sowohl Wagenschein als auch Fischer würden den Richtungssinn einer derartigen kategorialen Bildung betonen: Vom Schüler zum Gegenstand und zurück, im Gespräch mit den anderen, auch lernen und mit denen, die zum Gegenstand schon etwas zu sagen haben.

Was Fischer hier kritisiert, ist etwas völlig anderes als kategoriale Bildung in der Art Klafkis: Die Kategorien Gieseckes sind für ihn keine Brücke der Analyse und des Verstehens, sondern eine eigene Welt, die der Lehrer zwischen Schüler und Gegenstand schiebt. Für Sutor, den gegenwärtig wohl einflussreichsten Vertreter solcher Kategorien³, gilt, was Wolfgang Sander schreibt:

Es gibt kein Kategoriensystem, auf das die Sozialwissenschaften insgesamt sich stützen würden. Kategoriensysteme sind deshalb Rekonstruktionsversuche *aus der Sicht der Didaktik*. Die Schwierigkeit, die sich dabei ergibt, besteht darin, dass diese Rekonstruktionen umso schlüssiger gelingen können, je enger sie an *bestimmte* Gesellschafts- oder Politiktheorien angelehnt sind. Aber genau das darf die Politikdidaktik nicht tun, wenn sie sich nicht als bloßer Anhang einer fachwissenschaftlichen Richtung verstehen will. (Sander 2001: 61)

Jedoch: Das bloße Zusammenleben der Bürger gibt der Pädagogik Anlass, über Gestaltung und Bedingung des Zusammenlebens nachzudenken⁴. Das Thema elementarer politischer Einsichten kann auf diese Weise nicht verabschiedet werden. Im Moment jedoch floriert eine im praktischen Unterrichtsgeschäft unhandliche Kategorienvielfalt; je vollständiger, desto un-

¹ Allerdings meint er mit diesen Bemerkungen, ohne diese Kritik in Einzelheiten an Texten zu zeigen, auch Wolfgang Hilligen. Das kann nur bedeuten, dass er Hilligens Kategorien wie „Herausforderung, Chance und Gefahr“, die der Didaktiker zur Auswahl der Unterrichtsgegenstände benutzt und die sich dem Schüler zu Schlüsselfragen wandeln sollen, auf einer Ebene mit Gieseckes pragmatischer Reihung von Befragungskategorien sieht, obwohl Hilligens Begriffe schlicht unhintergebar eine jederzeitige existentielle Situation formal beschreiben. – Hier liegt ein von Fischer selbst ausgehendes Missverständnis vor, das Sander zur Begründung einer Kritik kategorialer Didaktik heranzieht, obwohl er eigentlich nur Gieseckes und Sutors „Kategorien“ ablehnt.

² Klafki wird in diesem Zusammenhang auch nicht erwähnt. – Vielleicht zeigt sich hier bei Fischer auch nur diese Wagenschein-Überlegung: Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst mit ihrer Alltagssprache, also unbefangen, an den Gegenstand herantreten und erst dann die Fachsprache und die mit ihr immer verbundenen Grenzen kennenlernen, wenn sie sich als notwendig erweist.

³ Sutor 1971, 1984I und 1984II.

⁴ So schon bei Schleiermacher in der Pädagogik-Vorlesung, s. S. 128.

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

praktischer¹. Sie entstammt universitärer Botschaft: Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten unpolitisch, mit den Kategorien zeigen wir ihnen, wie man es richtig macht².

Es gibt einen faktischen Kanon des Politikunterrichts; bestimmte Themen tauchen in allen Schulbüchern auf und werden von Lehrerinnen und Lehrern jeden Tag im Unterricht behandelt. Worauf kommt es dabei an? (Hilligen) Diese Frage entsteht aus der Praxis unabweisbar von ganz allein. Welche Einsichten werden angesprochen? (Fischer) Sind es beim selben Gegenstand über einen längeren Zeitraum immer wieder dieselben Einsichten, die von den Schülerinnen und Schülern gewonnen werden? Lassen sich diese Einsichten rechtfertigen? So könnte ein Spektrum von Formulierungen gewonnen werden, die zeigen, worauf es „ankommt“, wenn Schülerinnen und Schülern einerseits und die immer wieder verhandelten Gegenstände andererseits zusammentreffen.

Die praktische Bedeutung kategorialer Didaktik hätte sich jedoch in Planung und Auswertung von konkretem Unterricht zu zeigen³. Das Arbeitszimmer des Lehrers – nicht die Studierstube des Didaktikprofessors – ist der Ort des kategorialen didaktischen Denken Klafkis und Fischers, in dem die Lehrerinnen und Lehrer sich über ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern an bestimmten Gegenständen Rechenschaft ablegen können.

3.2.1 Hermann Giesecke

Nach und neben Fischer war der didaktische Entwurf Gieseckes besonders einflussreich. Seine Kategorien entwarf er in seiner Dissertation als ein „Koordinatensystem des Nachdenkens“⁴: Situation, Macht, Recht, Konflikt, Funktionszusammenhang, Integration (aufgeteilt in: Interesse, Mitbestimmung, Solidarität), Ideologie, Geschichtlichkeit und Menschenwürde. Diese Zusammenstellung hat Giesecke später immer wieder modifiziert.

Ihr Inhalt ergibt sich aus ihrer Verwendung für und im Unterricht. Wie hat Giesecke diese Kategorien „gefunden“?

Die in ihnen enthaltene Kombination von analytischem und wertmaterielem Charakter zeigt, daß es sich bei ihnen nicht um fachwissenschaftliche Kategorien handeln kann. Zum Ethos des wissenschaftlichen Fragens gehört, die Trennung von Analyse und Bewertung soweit möglich immer wieder zu vollziehen. Dies gilt auch für die wissenschaftliche Beschäftigung mit politischen Fragestellungen.

Das Interesse des Staatsbürgers hingegen an politischen Fragen ist ein ganz anderes. Er will nicht nur zutreffende Informationen erlangen, sondern zugleich auch immer einen Hinweis darüber, was diese Informationen für sein politisches Selbst- und Weltverständnis bedeuten. Es handelt sich bei diesen Kategorien demnach um pädagogische – insofern sie nämlich dem anthropologischen Zusammenhang von Wille und Erkenntnis, Verstand und Gefühl entsprechen. (Giesecke 1964: 210f)

1 So zutreffend Sander 2001: 61.

2 Das zeigt der Beitrag von Massing in Pohl 2004: 162 und 169.

3 Nicht zufällig gilt die Schrift Klafkis über didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung als die Schrift, an der Lehrerstudenten und Referendare kategoriales didaktisches Denken kennenlernen.

4 Giesecke 1964: 192

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Die Schülerinnen und Schüler und die Lehrlinge, mit denen Giesecke in seinen Seminaren im Jugendhof Steinkimmen zu tun hatte, sollen diese Blickweise des zukünftigen Staatsbürgers einüben. Sie sollen das, was in der Politik geschieht, auf sich selbst beziehen können, um von sich im Blick auf die Allgemeinheit zum Konflikt Stellung beziehen zu können. Es geht um Wissen und Fähigkeiten, um formale und materiale Bildung, also um kategoriale Bildung. Giesecke arbeitete mit diesen Kategorien an der Begründung einer Schulwissenschaft (wie Klafki es voraussah, vgl. S. 28) von der Politik, die auf den Laien in der Demokratie zielt.

Diese Kategorien müssen deshalb die gesellschaftlich und politisch gegebenen politischen Werthaltungen repräsentieren und diese ins Verhältnis zum politischen Subjekt setzen¹. Im Unterricht tauchen sie an verschiedenen Stellen auf. Sie können dem Lehrer dazu dienen, einen für den Unterricht geeigneten Stoff zu identifizieren; sie müssen sich in Fragen der Schülerinnen und Schüler an einen Gegenstand; verwandeln lassen² und letztlich können diese Kategorien „Grundeinsichten“ hervorrufen³.

Diese Mehrfachbedeutung der Kategorien zeigt, dass es sich bei Giesecke um Termini für Relationen handelt. Zunächst scheinen sie

1. nur aus Wissenschaft und praktischer Politik gegriffen zu sein,
2. dann werden sie zum Prüfinstrument für den den Unterricht vorbereitenden Lehrer, der damit Hilfen zur didaktischen Analyse bekommt – also für die Fragen Klafkis nach dem allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, der Struktur des Inhalts und des Falles – ,
3. im dritten Schritt werden sie zu Schülerfragen an den Gegenstand,
4. um schließlich Einsichten zu erzeugen, die in der Weise Fischers zum Elementaren führen.

Giesecke hat seine Kategorien an der SPIEGEL-Affäre entwickelt⁴ und erprobt. Er findet sie, indem er sie an seinem Jugendprojekt entwickelt. Sie tauchen also in dem Prozess auf, in dem die Jugendlichen den Konflikt erfassen, um ihn zu beurteilen.

Bezieht man diese Verwendung der Giesecke-Kategorien auf Klafkis Ansatz einer kategorialdidaktischen Bildung, dann füllen diese didaktischen Kategorien nur die „formalen“ Bildungstheorien (s. S. 116f) aus.

Diese Vorgehensweise könnte nun aber tatsächlich – und da ist Fischer Recht zu geben – dazu führen, dass die Vorgehensweise verkehrt wird: Der Gegenstand wird zum „Fall von...“, statt dass der Zugang zum Gegenstand unverstellt gesucht wird, und das, was zu lernen ist, in

¹ „Kategorien der Begegnung mit dem Politischen“, Giesecke 1964: 190.

² Giesecke 1964: 211

³ Giesecke 1964: 213-215

⁴ Giesecke 1964: 114ff, 190-124. Leider fehlt in seiner Dissertation eine Sachanalyse des Gegenstandes. Das Verhältnis seiner Kategorien zu einer „materialen“ Bildungstheorie bleibt deshalb (s. S. 116f) ungeklärt.

der Begegnung mit dem Gegenstand selbst gewonnen wird. Es ist wie mit Wagenschein, dem Industriemagneten, der Referendarin und dem Magnetstein¹: Was zu entdecken und zu erfinden ist, ist vor dem Unterricht schon da.

3.2.2 Bernhard Sutor

Der Zugang zu aktueller Politik ist im Unterricht wesentlicher schwerer zu finden als die Auseinandersetzung über Grundfragen von Politik. Noch schwerer ist es, aktuelle Politik mit Grundfragen zu verbinden.

Bernhard Sutor hat in der ersten Fassung seiner Didaktik für sich den Unterschied zu einer Kategorialdidaktik nach Klafki ganz deutlich ausgesprochen. Zunächst referiert er zutreffend aus Klafkis Dissertation:

Wie ich im einleitenden Abschnitt ... darlegte, bedarf eine Didaktik bildungstheoretischer Orientierung, und Klafkis Begriffe sind uns dazu an dieser Stelle ein gutes Hilfsmittel, weil es in ihnen um das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem geht, das heißt für uns hier um das Verhältnis der bisher entwickelten Kategorien zu den besonderen und konkreten Unterrichtsgegenständen.

Klafki unterscheidet ... eine dreifache Schichtung des Elementaren. Die erste nennt er das Fundamentale, und er versteht darunter die allgemeinsten Prinzipien, Kategorien, Grunderfahrungen, die ein Fach konstituieren. In unserem Fall wären das die oben ... entwickelten philosophisch-anthropologischen Kategorien des Politischen. Die zweite Schicht, das Elementare im engeren Sinn, bilden nach Klafki die wesentlichen, aufschließenden Einsichten, Zusammenhänge, Verfahren, die kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung; sie würde in etwa unserem politikwissenschaftlichen Teil mit seiner Entwicklung aufschließender politikwissenschaftlicher Kategorien entsprechen. Die dritte Schicht heißt bei ihm das Geschichtlich-Elementare, und er versteht darunter die uns nicht nur dann und wann, zufällig oder individuell, sondern uns alle berührenden Grundfragen der Gegenwart; das wären für unseren Zusammenhang die heutigen politischen Grundfragen, die vermutlich auch für unsere Schüler erhebliche Bedeutung haben werden. Zum Teil ging es freilich auch schon in unserem politikwissenschaftlichen Abschnitt um solche Fragen, denn wir haben die Kategorien ja nicht ungeschichtlich-abstrakt entwickelt, sondern in Orientierung an den Fragestellungen, die für Politikwissenschaft aus der heutigen Situation entspringen. Immerhin war das Ziel dort aber die Entwicklung von relativ zeitunabhängigen Kategorien, während Klafkis dritte Schicht, das Geschichtlich-Elementare, den Bereich meint, auf den in seinem an anderer Stelle entwickelten Modell der didaktischen Analyse die Frage zielt: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder ... ? (Sutor 1971: 137; ohne die Verweise)

Klafki sieht das Verhältnis dieser drei Schichten des Elementaren so geordnet, dass die ersten beiden Schichten auf die dritte verweisen, während diese Beziehung umgekehrt nicht hergestellt werden kann:

Der Zusammenhang der drei Problemebenen lässt sich also nicht als zeitliche Reihenfolge fixieren. Er scheint uns folgender zu sein: *Immanent* sind in jedem Geschichtlich-Element-

¹ Wagenschein [1978] 1995: 43

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

taren ebensowohl die „Bedingungen seiner Möglichkeit“ als auch das Fundamentale der betreffenden Grundrichtung immer schon enthalten. (Dieses Implikationsverhältnis gilt nur in der Richtung von der dritten zur zweiten und zur ersten Schicht, nicht aber umgekehrt!) Zum „Bildungswissen“ oder zur „Bildungserfahrung“ aber werden die Elementaria der zweiten Problemschicht und das Fundamentale erst, wo sie als solche, d.h. in ihrer spezifischen „Allgemeinheit“, direkt erkannt oder erfahren werden. (Klafki 1964: 329)

Die Kategorien der Fachwissenschaft sind Klafki – ich übertreibe verdeutlichend – Zulieferer einer Bildungserfahrung des Lernenden; zu Kategorien eines Bildungsvorganges werden sie erst, wenn sie mit den Beiträgen, die das Fundamentale und das Geschichtlich-Elementare für die Lernsituation zur Verfügung stellen, in die kategorialen Bezüge eines Lern- und Bildungsvorganges eingeschmolzen werden. Diese Unterscheidung von „Kategorie (der Fachwissenschaft)“ und „kategorialem Bildungsvorgang“ (s. S. 24ff) muss beachtet werden, will man über „kategoriale Didaktik“ reden. Wer nur eine der beiden Bedeutungen verwendet, den kann man nicht hindern, seine eigene Didaktik als eine Kategorialdidaktik zu verstehen; von Klafki ist sie dann jedoch nicht mehr bestimmt¹. Genau an dieser Stelle schlägt Sutor einen anderen Weg ein, indem er fortfährt:

Diese Frage (nach der Zukunftsbedeutung; HL) liegt noch vor uns; wir werden sie freilich, entsprechend unserem am Gegenstand Politik und an der Politikwissenschaft orientierten Entwurf anders als Klafki stellen, nämlich: Welche heutigen politischen Grundaufgaben sieht Politikwissenschaft und wie lassen sie sich unterrichtlich darstellen? Wie können sie mit Hilfe oben entwickelter Kategorien begreifbar gemacht werden und wie kann man umgekehrt jene aus den einzelnen Gegenständen gewinnen? Es geht also im folgenden um die didaktische Grundfrage, was konkret im Unterricht mit welcher Zielsetzung behandelt werden soll.

An diesem Punkt wird damit auch sogleich die Grenze wieder sichtbar, bis zu der wir Klafki und anderen Verfechtern einer pädagogisch eigenständigen Didaktik folgen können. Die Frage, was für die Zukunft unserer Schüler von Bedeutung sei, kann in einer Fachdidaktik nicht als pädagogischer Aspekt dem fachwissenschaftlichen entgegengesetzt werden. Zwar macht die pädagogische Frage den Horizont der Verantwortung sichtbar, in dem Unterricht geschieht, aber inhaltlich und kategorial ausgefüllt werden kann dieser Horizont nur durch Fachwissenschaft. „Was der Bürger von morgen braucht“, mag eine pädagogische Frage sein, aber ich kann sie nicht pädagogisch beantworten, sondern muß mich orientieren an dem, was andere Wissenschaften dazu sagen.

Mit Klafki wollte ich Didaktik durchaus verstehen als Theorie der Bildungsinhalte und Bildungskategorien, aber ich kann ihm nicht folgen in der These, Fachwissenschaften seien für Didaktik nicht konstitutiv. Selbstverständlich hat Klafki recht, wenn er sagt, auch wenn es keine Wissenschaft von der Politik gäbe, würde das eine Didaktik der politischen Bildung nicht gegenstandslos oder unmöglich machen. „Wer die Aufgabe der politischen Bildung für unabdingbar hält, der müsse sich als Didaktiker selbst, sei es auch ‚recht und schlecht‘, daran begeben, einen Kreis von Erfahrungen, Einsichten, Begriffen, Kategorien zu entwickeln, die der genannten Aufgabe gemäß sind; er müsste eine neue ‚Schulwissenschaft‘ aufbauen“ So ist es ja faktisch auch bei uns nach 1945 geschehen. Wir konnten als Pädagogen in der Tat die Aufgabe nicht auf die lange Bank schieben, bis die anstehenden Fragen fachwissenschaftlich genügend untersucht waren. Aber es ist doch eben „recht und schlecht“ geschehen, und Klafkis Terminus „Schulwissenschaft“ deutet die Verlegenheit an, in die Lehrer geraten, wenn sie über wissenschaftlich nicht erschlossene Gebiete dilettantisch unter-

¹ Gagel hat darauf schon hingewiesen, aber es scheint allgemein überlesen worden zu sein. (Gagel 1981: 127)

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

richten sollen. Wo der vorwissenschaftliche „Umgang“ mit den Dingen mehr und mehr durch wissenschaftliche Analysen ersetzt wird ... , blamiert sich die Schule, wenn sie Menschenbildung ohne Wissenschaften pädagogisch eigenständig konzipieren will. Wir haben allerdings auch eingangs schon gesehen, daß Didaktik nicht ohne Bildungstheorie, ohne ihren Horizont der Ziele und der pädagogischen Verantwortung auskommt. Deshalb darf der Didaktiker nicht überrascht sein, wenn Fachwissenschaften ihm nicht alle Fragen beantworten; es kann sein, daß seine Fragen dort gar nicht vorkommen. Es gibt gegenwärtig in der Vielfalt der wissenschaftlichen Methoden, Ansätze und Entwürfe weder an den Universitäten selbst noch zwischen Universitäten und Schulen einen Konsens über den Begriff der Wissenschaft.

Wir stimmten also einerseits Bußhoff gegen Klafki zu in der These, Politikwissenschaft sei konstitutiv für politische Didaktik und orientierten uns, was wir auch weiterhin tun werden in der Frage nach dem „Geschichtlich-Elementaren“, an einer Konzeption von Politikwissenschaft, die als „praktische Wissenschaft“ ihre Fragen auch normativ betrachtet und damit der pädagogischen Aufgabe der politischen Bildung von vornherein nahesteht. Wir können andererseits die Begriffe und Kategorien Klafkis und anderer Didaktiker der Bildungstheorie im folgenden benutzen, um den Zusammenhang von Zielen und Inhalten des politischen Unterrichts didaktisch zu erhellen. (Sutor 1971: 138; ohne Verweise)

Klafki spricht anders von „Schulwissenschaft“ (s. S. 28), als Sutor es hier liest. „Schulwissenschaft“ ist für Klafki vielmehr jene Form des Wissens über einen Gegenstandsbereich, die den sachlich-fachlichen Hintergrund von Unterricht im Moment seiner didaktischen Klärung bereitstellt. Dazu gehört auch Wissenschaft. Aber zum einen verwendet „Schulwissenschaft“ nur Ausschnitte aus Wissenschaften, die sie mit didaktischem Grund auswählt. Zum anderen enthält sie lebens- und berufspraktisches Wissen; Klafki verweist auf die Arbeitslehre. „Schulwissenschaft“ ist nicht Verlegenheit, sondern eine notwendige Stufe im didaktischen Transformationsprozess von Wissen.

Gleichzeitig hält Klafki Fachwissenschaft durchaus für „konstitutiv“ für didaktische Überlegungen. Die Formulierung von Klafki lautet, ich wiederhole (s. S. 27):

Aber die Wissenschaften fungieren im Zusammenhang didaktischen Fragens nicht als allein konstitutiv, weder als allein voraussetzendes, hinreichendes Fundament noch als allein beherrschender und schlechthin verbindlicher Maßstab; sie fungieren als Helfende, als Disziplinen, die vom Didaktiker um Rat gefragt werden. Der Didaktiker hat zu prüfen, ob die ihm gebotenen Antworten ... die didaktisch relevante Wirklichkeit zu erhellen geeignet sind. Das ist keineswegs selbstverständlich. Denn es kann sein, daß das in Frage stehende Problem im Problemzusammenhang einer Wissenschaft in eine Relation gerückt ist, die sich nicht mehr mit dem Zusammenhang deckt, auf den – als die Wirklichkeit des jungen Menschen und des Laien – die Fragestellung des Didaktikers hinaus wollte. (Klafki [1962] 1975: 122f)

Er hält sie allerdings nicht für „allein“ konstitutiv. Klafki denkt Didaktik vom Schüler her, eine Selbstverständlichkeit. Sutors Kritik ist weder von Klafkis Text noch von der didaktischen Sache her begründet.

Aber auch unter politikwissenschaftlichen Gesichtspunkten muss Sutor hier widersprochen werden:

1. Die Politikwissenschaft als zutreffende Gegenwartsanalyse und hinreichend präzise Fu-

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

turologie, die dem Lehrer für das Kind mitteilen könnte, was dieser dem Kind über das mitzuteilen hat, was ist und was sein wird, damit das Kind sich in Gegenwart und Zukunft darauf einstelle, gibt es nicht. Sie wird es so auch nie geben. Sutor selbst räumt ein, dass „die Wissenschaft“ oft ohne Antwort auf Fragen ist, die ihr von außen gestellt werden. Seine Kritik ist in sich widersprüchlich: Wenn Wissenschaft keine Auskunft geben kann, bleibt der Didaktik nichts anderes, als Entscheidungen über Herkunft und Verwendung von Wissen in aller Offenheit selbst zu treffen.

2. *Die Politikwissenschaft gibt es bis heute nicht*¹. Es gibt nur Wissenschaftler, die etwas treiben, was „Politikwissenschaft“ zu nennen sie sich angewöhnt haben. Erst wenn man eine bestimmte Richtung von Politikwissenschaft als eigentliche Politikwissenschaft unterstellt, zu der alle anderen Richtungen nur defizient sind, könnte *die* Politikwissenschaft „konstitutiv“ – was immer das bedeuten mag – für Politikdidaktik sein. Bis zu diesem auch in aller Zukunft nie eintretenden Ereignis ist die Bezugsgröße des Politikunterrichts die Schulwissenschaft von der Politik, die ihrerseits ein eigenes Verhältnis zur Politikwissenschaft hat.
3. Aber selbst im nie eintretenden Fall einer in sich einigermaßen einheitlich-klaaren Politikwissenschaft wäre Sutors Position unhaltbar: Denn der politisch Lernende darf sich aus gutem Grund in der Demokratie dem verweigern, was Wissenschaft ihm mitteilt. Er hat das Recht darauf, ein „Verschiedener“ (Hannah Arendt) zu sein. Der politisch Lernende hat obendrein auch gute Gründe, gerade die Sozialwissenschaften nicht allzu hoch zu schätzen: Sie sind allzu abhängig vom politischen Wechsel.

Sutors Abwendung von Klafki vermag an genau dieser alles entscheidenden Stelle nicht zu überzeugen. Sie eröffnet vielmehr die Möglichkeit zu völlig undidaktischem Unterricht, der sich vor allem um die „didaktische Reduzierung“ von Fachwissenschaft zu Unterrichtsstoff müht².

Wissenschaft, so unverzichtbar sie bei der Analyse des Gegenstandes und der Planung von Unterricht ist, kann Verlauf und Ergebnisse des Bildungsgeschehens sicher beeinflussen, aber nicht determinieren, weil die Schülerinnen und Schüler einen (politischen) Gegenstand

1 „Kategorien sollen Erkenntnisse der Sozialwissenschaften über den Gegenstandsbereich ‚Politik‘ in verdichteter Form ‚auf den Begriff bringen‘. Damit sollen sie den fachlichen Kern der politischen Bildung repräsentieren. Das führt in Aporien, da die Sozialwissenschaften in sich plural und kontrovers sind, sie produzieren unterschiedliche Theorien, die mit *unterschiedlichen* Zentralbegriffen arbeiten. Das Problem verschärft sich, wenn man, was sinnvoll und notwendig ist, die politische Bildung fachlich nicht nur auf *eine* Sozialwissenschaft, die Politikwissenschaft, sondern auf das Ingesamt der Sozialwissenschaften stützen möchte. Es gibt kein Kategoriensystem, auf das die Sozialwissenschaften insgesamt sich stützen würden.“ (Sander 2001: 61)

2 Sie vollzieht diese „didaktische Reduzierung“ leider auch, wie man gut an Sutors „Studienbuch Politik“ (Sutor 1994; Sutor/Dejten 2001) sehen kann. „Dieses Studienbuch zur politischen Bildung soll der Grundlegung und Praxis politischer Bildung an den weiterführenden Schulen dienen, besonders auf der Sekundarstufe II. Seine Adressaten sind Lehrende und Lernende in gleicher Weise.“ (2001: 9) Schaut man es genau an, bleiben doch Fragen: Ist es nun ein Buch für Schülerinnen und Schüler? Oder soll der Lehrer sich an ihm orientieren und ab und zu mal die Schüler hineinschauen lassen? Ist es auch für Studierende geschrieben? Für Anfänger? Zur Rekapitulation vor dem Examen? Für die Erwachsenenbildung? Soll es in die Politik oder soll es in die Wissenschaft von der Politik, obendrein noch einer bestimmten Richtung – einführen? Nicht Ungeschicklichkeit der Autoren lässt die genaue Abzweckung des Buches verschwimmen, sondern ihre Didaktik, die das – wie ich es nenne – Glaukon-Adeimantos-Problem (vgl. S. 350ff) außer Acht lässt.

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

kennenlernen sollen, über den die Politikwissenschaft ihnen nur Deutungsangebote machen kann – mehr nicht. Politikwissenschaftliche Denkstrukturen und -inhalte müssen die Engführung des Existentiellen durchlaufen. Diese Stelle markiert den Unterschied zwischen einer Kategorialdidaktik und einer Kategorienmethodik, die sich als Kategorialdidaktik missversteht. Da sie auf die Bestimmung der subjektiven und allgemeinen Bedeutsamkeit des Fachwissenschaftlichen und insbesondere des Gegenstandes verzichtet, wäre es treffender, sie eine schulische Fachmethodik für Politikwissenschaft zu nennen. Sie ist in seltsamer Verkehrung der Intentionen Sutors die Architektur einer Schulwissenschaft Politik.

Sutor strukturiert mit seinen „Kategorien“ den Verlauf der Fallanalyse:

Das Kategorien-Ensemble, das wir aufgrund unserer bisherigen Überlegungen zur unterrichtlichen Verwendung vorschlagen, sieht folgendermaßen aus:

Situationsanalyse: Was ist?

- Problem/Konflikt;
- Betroffenheit/Bedeutsamkeit;
- Meinung/Information;
- Interessen/Beteiligte;
- Interpretation/Ideologie;
- Geschichtlichkeit/Strukturen.

Möglichkeitserörterung: Was ist politisch möglich?

- Macht/Organisation;
- Recht/Verfahrensregeln/Institutionen;
- Beteiligung/Mitbestimmung;
- Koalition/Kompromiß/Zielkonflikte;
- Durchsetzung/Entscheidung.

Urteilsbildung/Entscheidungsdiskussion: Was soll geschehen?

- Menschenwürde (individuelle und politische Freiheit/soziale Gerechtigkeit/inner- und zwischenstaatlicher Friede);
- Zumutbarkeit/Grundkonsens;
- Legitimität/Gemeinwohl;
- Wirksamkeit/Folgen/Verantwortbarkeit. (Sutor 1984II: 72)

Wendet man diese Begriffe in Fragen um, ergeben sich bei jeder unterrichtlichen Fallanalyse zweifellos wichtige Erkenntnisse und Einsichten. Sie bringen Spannungsverhältnisse zum Ausdruck und eröffnen damit den Schülerinnen und Schülern einen Spielraum von Interpretation und Entscheidung. Es kommt auf ihren konkreten Einsatz an.

Die Praxis dieser Kategorien soll an zwei Beispielen geprüft werden: An der „Englischarbeit“ von Sutor und der Rentenreform von Klaus Engelhart.

3.2.2.1 Die Englischarbeit

Jeder Lehrer lernt in seiner Ausbildung: „Hole die Schüler da ab, wo sie sind!“ Ignoriert der Lehrer diese Aufgabe, wird der Politikunterricht von den Schülern als fern ihrer Realität

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

und damit als fern jeder Realität erfahren. Die gefährlichste Folge ist dann die Zweisprachigkeit: In der Schule reden die Schüler so, wie sie meinen, dass der Lehrer es hören möchte, und außerhalb des Unterrichts reden sie so, wie sie meinen, dass es „wirklich“ sei.

Geschieht Lernen dadurch, dass Unbekanntes mit Bekanntem erfasst wird, so muss der Politikunterricht damit rechnen, dass Politik von Schülern vor allem mittels privater Erfahrungen verstanden wird. Schüler verstehen Politik mindestens zuerst analogisch: Wie zu Hause, so ähnlich ist es da oben auch, und wenn nicht, dann ist es vermutlich eher schlimmer.

Deshalb ist der Einstieg in den Politikunterricht von besonderer Bedeutung: Kann da erfahren werden, was analogisch verstanden werden kann und was nicht? Wird da ein Durchbruch zum Spezifikum des Politischen aus der bisherigen Erfahrung heraus vorbereitet?

In den Schulbüchern für den Politikunterricht auf der gymnasialen Oberstufe findet man solche Einstiege seltsamerweise jedoch selten bis nie. Anders bei Bernhard Sutor: In seinem „Studienbuch Politik“ findet man Versuche, diesen Weg zu gehen¹, genauso in dem von ihm didaktisch beeinflussten Lehrbuch von Klaus Engelhart²; er hat das wichtigste Eröffnungsbeispiel von dort übernommen³.

Was ist Politik? - ein Rollenspiel

Eine Situation in einer Schulklasse:

Wir stellen uns eine Situation in einer Schulklasse vor, 23 Schüler:

Der Englischlehrer hat für kommenden Montagmorgen seit längerem einvernehmlich mit der Klasse eine Klassenarbeit vorgesehen. Jetzt melden sieben der Schüler Bedenken an und wollen eine Mehrheit dafür gewinnen, dass der Termin geändert wird. Als Mitglieder eines Sportvereins haben sie kurzfristig Gelegenheit bekommen, über das Wochenende zu einer großen Wettkampfveranstaltung zu fahren. In Pausengesprächen ist keine Einigung zu erzielen. Ein Teil der anderen Schüler beteiligt sich nur am Rande an der Diskussion, einige schließen sich der Sportlergruppe an, eine Gruppe von sechs Schülern, unter ihnen der Klassensprecher, argumentiert mit Nachdruck gegen die Verlegung der Arbeit: es werde in der Woche auch noch eine Mathematikarbeit folgen; die Schwächeren zumal seien froh, wenn die Englischarbeit dann geschrieben sei. Der Klassensprecher weigert sich die Sache dem Lehrer vorzutragen, solange nicht die Mehrheit dafür sei: Sein Stellvertreter, Mitglied der Sportgruppe, stärkster Rivale des Sprechers in der Klassengunst, bringt den Wunsch am Sprecher vorbei vor; ein anderer wendet sich an den Sportlehrer, der zugleich Mitglied des Sportvereins ist. Der Englischlehrer, unentschlossen, wie er sich verhalten soll, zieht sich zunächst aus der Affäre, indem er einen Mehrheitsbeschluss der Klasse erbittet. Am Nachmittag überlegt er, ob es nicht doch richtiger gewesen wäre, ein Machtwort zu sprechen. Aber welches? Er selbst würde am liebsten bei Montag bleiben, weil er hinterher Zeit hat zum Korrigieren. Andererseits scheint ihm der Wunsch der Sportler nicht unbillig und es sind sympathische Kerle darunter. Auch der Sportkollege hat ihn schon angesprochen. Freilich

- 1 Natürlich kann von einem Schulbuch nicht auf einen realen Unterrichtsverlauf geschlossen werden, sehr wohl aber auf den Verlauf des Unterrichts, den der Schulbuchverfasser (nicht) gedacht hat.
- 2 Klaus Engelhart war Mitarbeiter an Sutors „Lehr- und Arbeitsbuch Politik“ (Sutor 1979), der ersten Ausgabe der „Studienbücher Politik“ (Sutor 1994 und Sutor/Detjen 2001). Er hat dort den Abschnitt „Innere Politik – Typologie und Vergleich heutiger Regierungssysteme“ und mit Wolfgang Schwehm den Abschnitt „Recht und Rechtspolitik“ geschrieben. Diese Bücher von Sutor und Engelharts Schulbuch verwenden an vielen Stellen wörtlich identische Materialien. Ich lese deshalb Engelharts Schulbuch als eine Anwendung der Didakik Sutors.
- 3 Engelhart 1997: 11, auch in Sutor 1979: 47f; Sutor 1994: 31f; Sutor/Detjen 2001: 29f. Die „Englischarbeit“ ist ein Standard-Material in den Oberstufenbüchern, an denen Sutor beteiligt ist.

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

müsste er sich bei einer Verlegung der Arbeit neu mit anderen Kollegen einigen. Schließlich hat der Klassensprecher, der so penetrant formales Recht verfechten kann, schon durchblicken lassen, wenn die Arbeit gegen den Willen der Mehrheit verschoben werde, gehe er zum Direktor.

1. Spielen Sie die Situation in Verlauf und Regelung durch, evtl. mit verschiedenen Varianten, auch als Rollenspiel! Beobachten Sie dabei das Rollenverhalten der verschiedenen Akteure!
2. Prüfen Sie, inwieweit die „verallgemeinerbaren Erkenntnisse“ auch für die beschriebene Situation in der Schulklasse gelten! (Sutor 1994: 31f; Engelhart 1997: 11)

Über die möglichen Ausgänge des Rollenspiels findet sich in den Büchern kein Wort! Was immer die Schüler machen, es hat für den weiteren Verlauf keine Bedeutung. Zu einer nachträglichen Reflektion werden sie nicht angehalten. Sie sollen vielmehr in der 2. Aufgabe eine Kurzvorstellung der politikdidaktischen Überlegungen, die an Sutors Politikbegriff anschließen, auf die beschriebene Situation – jedoch nicht auf ihr Rollenspiel und seinen Verlauf – anwenden. Können die Schüler nicht selbst solche Vorstellungen entwickeln? (Sie müssen ja nicht denen der Autoren gleichen, ein geschickter Lehrer wird das schon klären können.)

Welche Interpretation wird von Sutor/Engelhart angeboten?

Schlüsselfragen (Kategorien) des Politischen – oder: politische Analyse und Urteilsbildung

Unabhängig davon, welche Verhaltensweisen beobachtbar waren und welche Lösungen gefunden wurden, liefert uns die Analyse des Beispiels eine Reihe von Kategorien des Politischen:

Die *Situation* ist als *Konflikt* zu charakterisieren, der aus den unterschiedlichen Interessen und Absichten der Betroffenen resultiert. Es gibt keine rein sachliche Lösung, denn der Rückgriff etwa auf die Sacherfordernisse des Schulunterrichts erlaubt mehrere Entscheidungen, deren jede die beteiligten Interessen in unterschiedlichem Maße beachtet. Da eine *verbindliche Regelung* gefunden werden muss, versucht jeder Betroffene möglichst viel vom eigenen Interesse in sie einzubringen. Dabei muss das Interesse nicht in jedem Fall durch den unmittelbaren eigenen Vorteil in der Streitfrage definiert sein; es können durchaus weitere *Motive* wie die Erhaltung einer Freundschaft, Sympathiegewinn beim Vorgesetzten, Zustandekommen einer Einigung wirksam sein.

Im Prozess der *Willensbildung* hat jeder ein gewisses Maß an Einfluss, *Macht*, aber die Machtpotenziale können unterschiedlich sein je nach Ansehen, Überzeugungskraft, Verbindungen, Abhängigkeiten; einige können delegierte Macht, der Lehrer kann *Amtsautorität* in die Waagschale werfen. Man agiert in Gruppen und versucht evtl. durch *Kompromiss* eine *Koalition* zu bilden. In der *Diskussion* um die *Entscheidung* spielen *Verfahrensregeln* eine Rolle; kommt keine volle Einigung zustande, dann scheint der Mehrheitsentscheid nach der Diskussion am ehesten allen zumutbar.

In Schlüsselfragen umgewandelt helfen die Kategorien des Politischen Themen und Gegenstände des Politikunterrichts zu bearbeiten, d.h. sie dienen der politischen Analyse und Urteilsbildung. (Sutor 1994: 32; Engelhart 1997: 12)

Der Fall „Englischarbeit“ soll einen Konfliktfall aus einer möglichen Umgebung der Schüler thematisieren. Engelhart führt ihn sofort auf derselben Seite zu einer Übersicht politischer

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Kategorien nach dem Gemeinschaftskunde-Lehrplan von Rheinland-Pfalz¹ für die gymnasiale Oberstufe: Die Schüler sollen einen Ausblick auf den ganzen und „großen“ Bereich von Politik bekommen, wenn sie vielleicht auch noch nicht mit allem etwas anfangen können.

Teilthema I: Politik als Unterrichtsgegenstand (6-8 Std.)	
Lernziele	Inhaltsaspekte
Die Schülerinnen und Schüler sollen - an einem Fallbeispiel kategoriale politische Analyse und Urteilsbildung einüben,	* Am Beispiel sollen wichtige <i>Kategorien</i> des Politischen erschlossen und verdeutlicht werden (Mögliche Beispiele: Altersversorgung; Asylbewerber; Reform des § 218 StGB):
- das politische Problem als eine politische Aufgabe beschreiben und erschließen	<i>Problem, Aufgabe, Beteiligte, Betroffene, Rechtslage, Institutionen, Prozeduren</i>
- Standpunkte (Meinungen, Aussagen) zum Problem kennen und analysieren	<i>Interessen, historische Bedingtheit, Interpretationsmöglichkeiten, ideologische Sichtweise</i>
- Regelungsvorschläge auf ihre sachliche Eignung und Durchsetzbarkeit hin untersuchen und beurteilen	<i>Funktionszusammenhänge, Wirksamkeit, Machtverhältnisse, Durchsetzungsmöglichkeit</i>
- eine eigene begründete politische Urteilsbildung versuchen	<i>mögliche Kompromisse mögliche Alternativen</i>
und dabei	
- erkennen, dass der Urteilsbildung grundlegende Informationen und Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Positionen vorausgehen muss	Kategorien des Politischen als Leitfragen zur Analyse Ebenen politischen Denkens (Fragen nach dem „Ist“, nach dem „Möglichen“, nach dem „Gesollten“)
- verstehen, dass angestrebte politische Lösungen im Ziel und in der Durchsetzung an grundlegenden Werten orientiert sein müssen	Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Friede, Zumutbarkeit, Rechtmäßigkeit, Verantwortbarkeit
* <i>Die Kategorien des Politischen sind hier in einer gewissen Vollständigkeit ausgewiesen: „Zielhorizont“ des Oberstufenunterrichts. Beim „Einstiegs“-Thema können jedoch nicht alle Kategorien eingeführt bzw. in gleicher Intensität bearbeitet werden!</i>	
<i>Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplanentwurf Gemeinschaftskunde - Sozialkunde (Jahrgangsstufe 11, Teilthema 1), Mainz 1994, S. 24)</i>	

Tabelle 28 Kategorien des Politikunterrichts in Rheinland-Pfalz

Es folgt nach der „Englischarbeit“ im Schulbuch von Engelhart ein weiteres Beispiel, die Sozialpolitik. Aber noch sind die Schüler ja noch nicht bei der „großen“ Politik angekommen. Es muss deshalb eine Unterscheidung eingeführt werden²:

¹ Engelhart 1997: 12f

² Engelhart 1997: 14

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Es ist aber ein erheblicher Unterschied, ob das Zusammenleben in einer Familie, in einer Jugendgruppe, in einer Schulklasse, in einem Betrieb geregelt wird oder ob Parteien, Regierung und Opposition im Parlament über ein Gesetz oder gar über eine Verfassung streiten. Der Unterschied liegt nicht nur im Quantitativen, im kleineren oder größeren Bereich, in der geringeren oder größeren Zahl der Betroffenen. Der Unterschied liegt offenkundig darin, dass Parteien, Parlament und Regierung Regelungen für die *Gesamtheit einer Gesellschaft* erstreben und festlegen und ebendies ihr Zweck ist; man kann auch sagen, ihr spezifischer Zweck sei es Politik zu machen.

Der Zweck einer Schulklasse und Schule dagegen ist Ausbildung und Erziehung durch Unterricht, der *Zweck* einer Jugendgruppe vielleicht gemeinsames Spiel oder Gedankenaustausch, der Zweck eines Betriebes Güterproduktion. Dennoch kommt auch in diesen sozialen Gebilden, gleichsam nebenher (sekundär) Politik vor, nämlich Regelung des Zusammenlebens. Auch hier gibt es Streit um diese Regelung und in diesem Streit spielen ebenfalls Gruppierungen, Interessen, Macht und Überzeugungen eine Rolle. In beiden Fällen bedarf es offensichtlich zur *Konfliktregelung* der Fähigkeit, die *Situation* richtig zu erfassen, im rechten Augenblick einen Kompromiss zu formulieren und eine Mehrheit zu finden.

Wir unterscheiden daher hier *zwei Begriffe von Politik*, einen weiteren und einen engeren. **Politik im weiteren Sinne** nennen wir alles Handeln, in welchem Menschen unter gegenseitiger Respektierung um die gemeinsame *Bewältigung konflikthafter Situationen* ringen, um die Vermittlung und Vereinbarung unterschiedlicher, möglicherweise auch gegensätzlicher Interessen und Absichten. Die Bedingung *gegenseitiger Respektierung* ist wichtig, weil sie die politische Interaktion zu einer spezifisch *menschlichen*, zu einer *vernünftigen* macht.

Politik im engeren Sinne wird aus diesem Handeln, wenn es sich auf die verbindliche *Ordnung des Zusammenlebens einer ganzen Gesellschaft* richtet. Durch die Errichtung einer solchen Ordnung wird eine Gesellschaft erst zu einer handlungsfähigen Einheit, sie wird politischer Verband (neuzeitlich ausgedrückt „**Staat**“).

Hier wird schlicht Mitteilung gemacht. Die Politik im engeren Sinne ist den Schülerinnen und Schülern abstrakt, sie erleben sie unmittelbar nie. In ihrem sozialen Umfeld erleben sie aber politikähnliche Phänomene täglich.

Dennoch: Die Schülerinnen und Schüler bedürfen noch eines weiteren Zuganges zur „großen“ Politik. Sie werden mit Rohes¹ Verständnis von Politik bekannt gemacht.

Worum geht es in der Politik?

Man kann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Politik im weiteren und im engeren Sinne auch verdeutlichen, wenn man die Unterscheidungen zu Hilfe nimmt, die in der englischen Sprache gemacht werden. Sie kennt keinen umfassenden Politikbegriff, sondern unterscheidet zwischen **polity** (politische Ordnung), **policy** (politische Ziele und Inhalte), **politics** (politisches Handeln). Politik im weiteren Sinne reduziert sich fast völlig auf Letzteres, nämlich auf das Bemühen eine bestimmte Situation zu meistern. In der Politik im engeren Sinn gewinnen die beiden anderen Dimensionen ein erhebliches Gewicht; ohne sie ist politisches Handeln hier nicht möglich. Die nachstehende schematische Übersicht kann das verdeutlichen. (Engelhart 1997: 14)

Es folgt eine tabellarische Darstellung dieses Politikverständnisses (s. S. 436ff), ohne dass jedoch dessen dynamischer Gehalt erschlossen wird.

¹ Dazu S. 436ff.

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Wozu nützt diese Erklärung hier? Das bleibt unerfindlich. Nach dem engeren und dem weiteren Politikbegriff werden nur weitere Begriffe gesetzt. Jetzt haben die Schülerinnen es mit zwei verschiedenen Analyse-Systemen zu tun: dem System aus dem Lehrplan und den Politikbegriffen von Rohe. Der Lehrplan nennt siebzehn Kategorien und sieben grundlegende Werte, der Politikbegriff hat drei Analyse-Ebenen mit insgesamt achtzehn leitenden Begriffen. Kann das gründlich erarbeitet und gelernt werden?

Dieses Vorgehen, Werkzeugverteilung auf Werkzeugverteilung folgen zu lassen, ist eines der vermittelnden Mitteilung einer Vermittlungsapparatur, die der Schüler zum Zwecke seiner Erschließung der Vermittlung, die von ferne den Gegenstand ahnen lässt, bedienen können soll. Die Kategorien kennt der Lehrer, sie ist ihm von Vermittlern der (!) Wissenschaft mitgeteilt worden. Der Schüler weiß, dass der Lehrer mehr weiß, als er, der Schüler, weiß. Und er weiß – oder ahnt –, dass der Lehrer dieses Wissen von noch Wissenderen bekommen hat. Dieses Wissen der Erschließung der Vermittlung gibt der Lehrer dem Schüler. Der Schüler wird darauf verwiesen, dem Lehrer dieses Wissen abzunehmen. Der Schüler bekommt also zu Beginn des Faches auf der gymnasialen Oberstufe kein Wissen über den Gegenstand, er bekommt viele Schlüssel zur Erschließung der Vermittlungsvermittlung über den Gegenstand überreicht. Die Schülerinnen und Schüler leben auf einer eingezäunten Wiese, ihnen wird der Zaun gezeigt.

3.2.2.2 Fallanalyse zur Rentenreform

Es folgt eine Fallanalyse zur Rentenreform. Dieses nun wirklich komplizierte Thema wird mit Karikaturen und einfachen grafischen Darstellungen aus dem Globus-Verlag griffig dargestellt. Die innere Linie dieser Fallanalyse:

Situation 1983:

Die 1983 18-Jährigen werden im Laufe ihres Arbeitslebens nach und nach eine Verdoppelung ihrer Rentenversicherungsbeiträge hinnehmen oder am Ende ihres Arbeitslebens mit einer halbierten Rente auskommen müssen, wenn die bestehenden Regelungen für die gesetzliche Rentenversicherung der Arbeitnehmer unverändert bleiben: Der **Geburtenrückgang** führt zur **Überalterung der Gesellschaft** und gefährdet den Generationenvertrag.

Ob drastisch *steigende Beiträge* oder dramatisch *sinkende Renten* oder von beidem etwas in Kauf genommen oder ob gar ein ganz *anderes System der Alterssicherung* an die Stelle des bisherigen gesetzt werden soll, kann nicht mit dem Rechenstift und von Experten allein entschieden werden: es ist *eine politische Frage*. Hier müssen unterschiedliche *Standpunkte* und *Interessen* (Beteiligte und Betroffene) bedacht, *Positionen* untersucht und bewertet, *Verfahren* und *Zuständigkeiten* beachtet, *Zielvorstellungen* und *Wertmaßstäbe* eruiert und in die Entscheidung mit einbezogen und insgesamt eine *Regelung* bzw. *Lösung* angestrebt werden, die sich an *grundlegenden Werten* - wie *Menschenwürde* und *soziale Gerechtigkeit* - sowie der *Zumutbarkeit* und *Verantwortbarkeit* orientieren. Und weil eine **politische Entscheidung** alle betrifft und bindet, kann sie nur von den dazu *legitimierten Institutionen* getroffen werden.

Wer die politische Diskussion verstehen, seine Meinung einbringen und sich ein eigenes begründetes Urteil bilden will, muss zunächst die Sachlage näher erkunden (Rentenversicherung – Rentenfinanzierung – Ursachen der Krise) um dann Lösungsvorschläge zu untersuchen und zu bewerten. (Engelhart 1997: 16)

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

„Generationenvertrag“ teilt den Schülern mit, dass hier ihre Angelegenheit verhandelt wird: Es geht auch um ihr Geld. Kenntnisse über das Rentensystem werden geklärt; es werden Erkenntnisse über politische Zusammenhänge gewonnen – z. B.: höhere Beiträge oder niedrigere Renten, etwas Drittes gibt es im Prinzip nicht, ob das fachwissenschaftlich alles ist, was da zu sagen ist? „Politik im engeren Sinne“¹, ist sehr wenig, wenn damit die polity dieser Jahrzehnte, die policy dieser Jahre und die politics dieser Tage gemeint sind. Man könnte doch auch eine ganz andere Art der Rentenfinanzierung bedenken!

Die bisher eingeführten Kategorien sollen eingeübt werden und in einer Metareflexion zu weiteren „verallgemeinerbaren Erkenntnissen“² führen³, die teils vorgestellt werden, bevor die Schülerinnen und Schüler sie selbst gewonnen haben. Sie sollen den Schülern Werkzeuge für andere Fälle sein. (Noch ein Werkzeugkasten! Nr. 4!) Aber ist es gut, den Schülern hier einen zukünftigen Gewinn zu versprechen, statt diesen mit ihnen zu erwerben?

Es sind ja Elementaria des fachlich sehr soliden Sutorschen Politikbegriffes. Irritierend, wie schnell sie gewonnen sein sollen. Wissen die Schülerinnen und Schüler nun wirklich, was beispielsweise unterschiedliche Interessen sind? Sind sie schon gefeit gegen die Annahme, „richtige“ Politik sei die Sache von Technik-Experten? Nach meinen Erfahrungen treten diese Positionen bei Schülerinnen und Schülern immer wieder und in jedem Alter auf, fast gleichgültig, wie lange sie schon Politikunterricht hatten. Meint die Schule, diese Sache ein für allemal geklärt zu haben, hören die Schülerinnen und Schüler es außerhalb der Schule wieder anders. Werden hier bestimmte Elementaria nicht langsam und gründlich geklärt, müssen die Schülerinnen und Schüler zweisprachig werden: In der Schule gilt eine andere Wahrheit als außerhalb.

Nun könnte eingewendet werden⁴: Politik ist meist ein fernes Geschehen, das durch Medien, die den Gegenstand präparieren, erst zugänglich wird. Obendrein ist Politik eine Welt des Kontingenten: So, wie es ist, hätte es nicht sein müssen, und wie es kommen wird, weiß auch keiner. Die Erscheinungen scheinen also Regeln gerade nicht zeigen zu können; die un-zweideutige Repräsentanz eines Allgemeinen in einem sicher fassbaren Besonderen gibt es nicht. Politik scheint also einem Anfänger-Denken, das auf das Allgemeine zielt, unzugänglich zu sein; sie scheint etwas für den Kenner, der Regeln und Zufälle schon zu unterscheiden weiß. Eben deshalb müssen den Schülerinnen und Schülern Kategorien schon vorab zur Verfügung gestellt werden. Nur so können sie vom Lehrer sicher durch unübersichtliches Gelände geführt werden. Jedoch: Der Lehrer muss dann führen, denn je mehr der Lehrer an

1 „Unter Politik im engeren Sinn verstehen wir deshalb alles soziale Handeln, das sich auf eine gesamtgesellschaftlich verbindliche Ordnung bezieht oder einzelne verbindliche Entscheidungen in dieser Ordnung zum Gegenstand hat‘ Erst Politik in diesem Sinne konstituiert eine Gesellschaft als handlungsfähige Einheit. Damit treten polity als gemeinsame Ordnung und policy als Konzepte von Interessen, Programmen und Zielen stärker in den Vordergrund als Politik im weiteren Sinne. Aber der politics-Aspekt bleibt auch hier, jedenfalls im alltäglichen Vollzug von Politik, dominant.“ (Sutor 2002: 47) So richtig das sein mag, didaktisch folgt daraus erst einmal – gar nichts.

2 Eine Umformulierung von Sutor 1979: 26ff.

3 Engelhart 1997: 30

4 Siehe die Argumentation Sutors zum Exemplarisches in seiner ersten Didaktik (Sutor 1971: 233ff).

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Kategorien und Kenntnissen vorgibt, desto hierarchisierter wird das Gespräch zwischen Schülerinnen und Schülern einerseits und Lehrer andererseits.

Sutor/Engelhart wählen vorab aus, wie die zur Verhandlung stehenden Alternativen aussehen – eine Auswahl, die ihre Zeitgebundenheit nicht verleugnen kann – und müssen deshalb die Schüler genau führen, damit sie das Richtige lernen.

3.2.2.3 Kategorienmethodik

Der Verzicht auf eine Didaktik kategorialer Bildung hat ein gänzlich unübersichtliches didaktisches Unternehmen zu Folge. Gerade weil diese Didaktik darauf verzichtet, den Educandus in seinem Verhältnis zum Gegenstand in den Blick zu nehmen, muss sie sich seinen vermuteten Gewohnheiten unterwerfen, um sie umzuformen. Der schier unglaubliche Werkzeugkasten-Aufwand, den Sutor und Engelhart treiben, ist Folge dessen, dass sie die Schülerinnen und Schüler in ein vermitteltes Verhältnis zur Vermittlung von Wissenschaft vom Gegenstand, aber nicht in ein vermittlungsloses zum Gegenstand setzen wollen.

Aufwändige Kategorienmethodik ist die stille Rache des Gegenstandes an dem Didaktiker, der die unvermittelte Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit dem Gegenstand verhindern möchte. Hilbert Meyer verwendet diese drei Definitionen für Methodik:

Definition Nr. 1: Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.

Definition Nr. 2: Das methodische Handeln von Lehrern und Schülern besteht aus der zielgerichteten Arbeit, sozialen Interaktionen und sinnstiftender Verständigung.

Definition Nr. 3: Unterrichtsmethodische Handlungskompetenz von Schülern und Lehrern besteht in der Fähigkeit in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Unterrichtssituationen zielorientiert, selbständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu arbeiten, zu interagieren und sich zu verständigen. (H. Meyer 1994: 45 und 47)

Sutor-Kategorien strukturieren den Unterricht: Der zu verhandelnde Gegenstand wird von Kategorienpaar zu Kategorienpaar durchgereicht. Die verschiedenen Kategorien und Kategoriensysteme strukturieren als Suchaufträge die Kommunikation zwischen der Lerngruppe und den Lehrenden: „Wer findet jetzt.....?“ Und wo ist der Gegenstand geblieben? Und wo das (bildende!) Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand?

Vergleicht man diese Art von Kategorien mit denen Klafkis, wird das Defizit deutlich: Geht es bei Klafki um die Gesamtheit der materialen und formalen Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler gewinnen sollen, wenn sie sich einen Gegenstandsbereich erschließen, sind diese Kategorien Sutors nur den formalen Vorgängen des Bildungsprozesses zugeordnet. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen, wenn der Unterricht gelingt, Instrumente zur Analyse von Vorgängen. Das ist nicht wenig. Aber da ihnen diese Instrumente in einem Unterricht, wie Engelhart ihn mit seinem Schulbuch nahe legt, vor der Begegnung mit dem Gegenstand vom Lehrer in unmissverständlicher Weise in die Hand gedrückt werden,

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

erwerben sie sie eben nicht selbst. Und dann wird zuwenig von ihnen verlangt. Die materiale Seite des Bildungsvorganges verschwindet hinter der formalen.

Das didaktische Dreieck¹ sieht dann so aus:

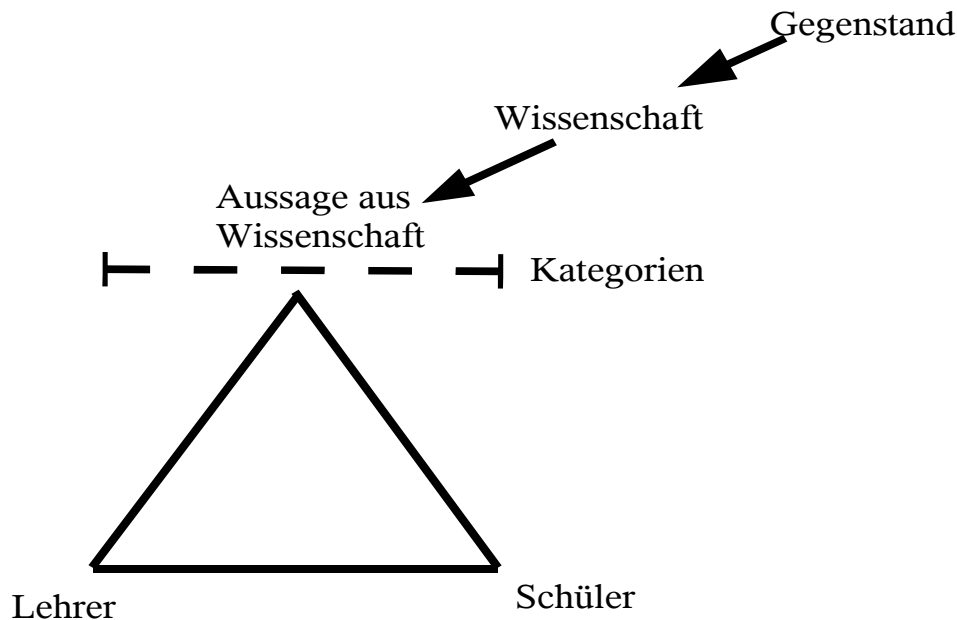


Abbildung 35 Das didaktische Dreieck bei Sutor

Vom Schüler zum Gegenstand – und umgekehrt – gibt es keine Verbindung: Der Lehrer präsentiert dem Schüler eine Aussage „der“ (einen) Wissenschaft, die wiederum für Lehrer und Schüler den Gegenstand beschreibt, damit diese dann mit Hilfe vorgefertigter Werkzeuge zur Kenntnis genommen werden kann. Die „Kategorien“ werden zum Filter. Welt wird vor-konstruiert.

3.2.3 Kategorien sind noch längst nicht kategorial

Das seltsame Resultat dieser Prüfung der Diskussionsfrage, ob Politikunterricht kategorial zu sein habe, ist dieses: Wolfgang Sander, Nachfolger Fischers in Gießen, vertritt eine Position, die eine entfernte Nähe zur Didaktik kategorialer Bildung von Klafki hat. Mit einem Zitat von ihm (s. S. 25) habe ich die Richtung Klafkscher Didaktik kategorialer Bildung beschreiben können. Sander jedoch polemisiert unter Rückgriff auf eine Bemerkungen Fischers gegen Kategorien in der politischen Bildung und meint damit solche Autoren, die sich von Klafki distanziert haben. Jenen nahestehende Politikdidaktiker wiederum wehren sich gegen Sanders Vorstöße und beharren auf einer „kategorialen“ Politikdidaktik, die keine ist, bezieht man sich auf Klafkis Terminologie.

¹ Angefertigt in Variation zu Diederich bei Gruschka 2002: 106.

Kategorial im Politikunterricht lehren und lernen

Dieses Rätsel geht nur auf, wenn man unterstellt, dass die Protagonisten des Streits die gegenwärtige Verwendung von Kategorien als „Koordinatensystem des Nachdenkens“ – im Sinne Gieseckes oder Sutors – mit der Verwendung von Kategorien als Leitbegriffe kategorialer Bildung verwechseln. Dominieren Koordinaten-Kategorien den Politikunterricht, dann kann tatsächlich befürchtet werden, dass der Gegenstand, zu dem die Schülerinnen und Schüler ein Verhältnis gewinnen sollen, verstellt wird. – In dieser Kontroverse sind innerhalb der Fachdidaktik Politik die Fronten falsch aufgestellt.

Ich habe den Beitrag des Lehrstücks über Aristoteles und seinen Rat an Verfassungsgeber zu einem kategorialen Bildungsprozess mit Klafki (s. S. 296ff, insbesondere S. 296), mit Hilligen (s. S. 297ff) und Fischer (s. S. 190f) beschrieben. Konkrete Überlegungen zur Kategorialbildung sind nur für einen konkreten Unterricht an einem konkreten Unterrichtsgegenstand möglich. Gibt es mehrere solcher didaktischer Analysen zu mehreren Unterrichtseinheiten desselben Faches, dann kann man nach dem Vorbild Wagenscheins an der Bildung kategorialer Großkristalle (s. S. 42) arbeiten und auf diese Weise ein Meta-System didaktischer Kategorien erstellen, das bei angemessener Verwendung gegen Sanders Kritik geschützt wäre. Aber von einem solchen Vorgehen kann in der „kategorialen“ Politikdidaktik keine Rede sein.

Lässt man jedoch kategorialdidaktische Analysen weg, wie Sander es nahelegt, weiß der Unterrichtende nur noch intuitiv, WAS er WARUM WIE¹ unterrichten will. Das muss nicht immer schlecht sein, oft ist Unterricht im alltäglichen Betrieb für Lehrerinnen und Lehrer auch gar nicht anders möglich. Aber aus dieser Not muss man keine Tugend machen.

Kategorien in der Art Gieseckes und Sutors bedienen diese Not der Unterrichtenden. Giesecke-Kategorien sind bei Lehrerinnen und Lehrern beliebt, sie ermöglichen ihnen eine schnelle Analyse ihres Unterrichtsgegenstandes. Dagegen wird man im Prinzip nichts einwenden können. Man kann nur fragen, ob es nicht bessere Analyse-Systeme gibt. In lehrkustdidaktischer Sicht könnten die Kategorien/Dimensionen des Politischen nach Thomas Meyer geprüft (s. S. 435ff) werden, denn mit ihnen kann Politik als Handlungsablauf in einem bestimmten Ordnungsrahmen analysiert werden, der im Unterricht reinszeniert werden könnte.

3.3 Exemplarisch Politik unterrichten

Für den Politikunterricht stellt sich mit besonderer Schärfe die Frage nach dem Verhältnis von Exempel und Genese: Wo keine Genese, da kein Exempel, denn das Exempel ist eine Darstellungsform des Genetischen. Wachstum lässt sich nur am Exempel studieren.

¹ Die Grundfragen der Didaktik nach Hilligen 1975: 7.

3.3.1 Das noch nicht Entschiedene: Hermann Giesecke

Giesecke hält von seinem Politikverständnis („Politik als das noch nicht Entschiedene“¹) her das exemplarische Prinzip für den Politikunterricht für ungeeignet². Gerade deshalb ist die Auseinandersetzung mit ihm reizvoll: Wenn sich dennoch bei ihm ein Anschluss für Wagenschein'sche Unterrichts-Exempel finden lässt, könnte sich auch im Anschluss an Fischer und Hilligen eine neue Perspektive ergeben, die zu Lehrstücken führt.

Von Anfang an ist die „exemplarische Methode“ für alle geisteswissenschaftlichen Gegenstände problematisch geblieben. In der politischen Bildung ist sie systematisch nie dargelegt worden; wohl aber ist gelegentlich in Ansätzen auf sie hingewiesen worden. Im Grunde meint sie den Versuch, im Stoff, also im jeweiligen Gegenstand selbst die Maßstäbe für die Stoffbeschränkung und die Stoffauswahl zu entdecken. Mit Hilfe dieses Prinzips sollte die Willkürlichkeit der Auswahl durch einen mit allgemeiner Anerkennung ausgestatteten Modus ersetzt werden, der entweder in den Gegenständen selbst oder in ihren „Bildungsgehalten“ jeweils ermittelt wurde. ... Aber eine solche Aussicht muss dem Wesen des prinzipiell Offenen widersprechen. (Giesecke 1964: 187)

Es gibt keine Möglichkeit für einen exemplarisch verfahrenen Politikunterricht: Das Exempel kann von niemandem für oder im Unterricht in die Offenheit hinein erschaffen werden; ein Physik-Exempel nach Wagenschein liegt immer schon vor dem Unterricht vollständig vor; es muss nur rekonstruiert werden. Die Situation, in der über Politik – im Unterricht oder wo auch immer – gesprochen wird, ist jedoch nicht abgeschlossen. Ihr Abschluss geschieht vielmehr erst später, nach dem Unterricht „im richtigen Leben“. Der Politikunterricht soll in diese offene Situation hineinführen können und nicht in der Abgeschlossenheit eines Exempels verharren.

Aber es findet sich ein Hinweis, an den ein genetisch-exemplarisch verfahrenender Politikunterricht anknüpfen kann:

Daß aber politische Bildung und historische Bildung nicht identisch sein können, hat sich als allgemeine Meinung durchgesetzt. Gegenstand der Geschichte seien Gewordenheiten, Politik aber reiche in jenen offenen Raum, in dem durch Entscheidungen erst Gewordenes werde. Dennoch kann kein Zweifel daran bestehen, daß politische Kontroversen der Gegenwart ohne Kenntnis ihrer historischen Dimension nicht verstehbar sind. Auch das zeigt unser Beispiel (gemeint ist der SPIEGEL-Konflikt; HL): Der historische Vergleich wird in dem Augenblick notwendig, wo ein wertender Maßstab für die Beurteilung unseres Konfliktes gesucht wird. Er macht sich nicht nur dort geltend, wo er bewußt erörtert wird, sondern viel stärker dort, wo die Wertungen unbewußt erfolgen. Es ist überhaupt die Frage, ob Wertmaßstäbe für die Beurteilung der politischen Gegenwart aus anderen Bezügen als der historischen Erinnerung gewonnen werden können. Zweifellos aber hat eine fundierte historische Bildung ihren festen Ort innerhalb einer politischen Lehre.“ (Giesecke 1964: 122f)

Kommen die Maßstäbe des Urteils für eine aktuelle politische Situation aus der Vergangenheit und bleiben sie obendrein unbewusst, muss doch diese der Vergangenheit entstammende unbewusste Wertung an das Licht gehoben werden³. Andernfalls bliebe der poli-

1 Giesecke 1964: 118

2 Giesecke 1964: 187

3 Der „Versuch einer Rekonstruktion der ethischen Substrukturen unseres politischen Bewusstseins“ an den klassischen Autoren der politischen Philosophie ist die Absicht des Buches von

Exemplarisch Politik unterrichten

tische Konflikt nicht so verstanden, dass mit der notwendigen Klarheit, die der Entscheidende über sich selbst und seinen Blick auf den Gegenstand haben muss, entschieden werden könnte. Wagenschein würde von verdunkeltem Wissen¹ sprechen. Die Wertung muss in ihrem Ursprung aufgesucht werden. Das ist anderes als das Repetieren von Geschichte, sondern die Suche nach der Antwort auf die Frage, warum im Lichte (oder im Dunkel) geschichtlicher Erfahrungen diese und jene und keine anderen Wertungen entstanden sind, die insgeheim immer schon ins Verhältnis zur gegenwärtigen Situation gesetzt werden.

Sucht Lehrkustdidaktik solche Vorgänge, in denen die Menschheit etwas gelernt hat, hinter das nicht zurück gefallen werden darf, dann kann gerade an diesen Ereignissen jene Selbstaufklärung stattfinden, die für die aktuelle politische Situation erforderlich ist. Hegel zog deshalb nach Hellas. Und Hilligen fuhr nach Amerika, denn vielleicht gibt es auch dort Erfahrungen, deren Aneignung das politische Lernen vertiefen kann.

Die case study² bleibt in die kurze Vorgeschichte des Falles eingebunden, sie betrachtet ihn nicht mit fremden Augen; ihr Potential der Selbstaufklärung ist deshalb beschränkt. Ein Menschheitsereignis, das für den Politikunterricht als Exempel eingerichtet wird, muss deshalb eines sein, das nah und fern gleichzeitig ist. Es muss so nahe sein, dass es etwas zu einem gegenwärtigen politischen Ereignis zu sagen hat, es muss so ferne sein, dass es eine eigene Stimme zu Gehör bringt, es „...ist nicht Stufe, es ist *Spiegel* des Ganzen.“³ Für den Politikunterricht aber ist es ein Spiegel, der seine eigene, von den Schülern und Schülerinnen zu befragende Deutung zeigt. Und auch: Es muss kein historisches Ereignis sein, es muss nur zum kulturellen Bestand gehören. An dieser Stelle können Klafkis Bemerkungen über das „Klassische“ (s. S. 116f) weiterhelfen.

Exemplarisch verfahrenender Politikunterricht kann dann keiner sein, der *am* Exempel (gegenwärtige!) Politik unterrichtet – Giesecke hat an dieser Stelle mit seinen Einwänden Recht –, sondern einer, der *mit* Exempeln zur Politik hinführt, genauer: der mit Exempeln das aktuelle Noch-Nicht-Entschiedene, den Konflikt, den Fall oder die problemhaltige Situation verständlicher macht. Wie Wagenschein schreibt:

... die Worte, die immer wieder auftauchen, wenn das Gespräch um das Exemplarische kreist: stellvertretend, abbildend, repräsentativ, prägnant, Modellfall, mustergültig, beispielhaft, paradigmatisch. – Die Beziehung, die das Einzelne hier zum Ganzen hat, ist nicht die des Teiles, der Stufe, der Vorstufe, sondern sie ist von der Art des Schwerpunktes, der zwar einer ist, in dem aber das Ganze getragen wird. Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Fernere, doch Verwandte, durch Resonanz. (Wagenschein [1956] 1999: 32)

3.3.2 Die Urbilder: Hans Scheuerl

Dieses Fernere, das vom Exempel erhellt und angestrahlt werden soll, kann das sein, worum es im Politikunterricht geht: Das aktuelle Problem, jenes Unentschiedene und noch zu

Schweidler „Der gute Staat“ (Schweidler 2004: 9).

1 „Verdunkelndes Wissen“, der Titel eines Vortrags von Wagenschein. (Wagenschein [1966] 1999: 61ff)

2 Grammes/Tandler in Bundeszentrale 1991: 213-248.

3 Wagenschein [1956] 1999: 32

Exemplarisch Politik unterrichten

Entscheidende, das zur Substanz der Politik gehört. Wie kann solch ein Exempel aussehen? Es gibt dazu Überlegungen von Hans Scheuerl, die m.W. von der Politikdidaktik nicht weiter aufgegriffen worden sind:

Es kommt nicht auf die Institutionen als solche an, sondern auf die Grundgedanken, die sich in ihnen zu verwirklichen suchen. Nicht auf eine Lehre vom „fertigen“ Staat irgendwo da draußen, dessen Gesetze und Einrichtungen von irgendwem einmal gemacht worden sind, sondern auf das, was in ihm sinnvoll mitzuwollen oder zu ändern möglich und des Einsatzes wert ist. Die Schwierigkeit besteht darin, dies einfach und doch angemessen sehen zu lehren. Denn auch die Prinzipien und Grundgedanken stellen sich bei uns kaum noch unmittelbar anschaulich dar. Wo sich aber der Staat selber nicht mehr anschaulich im öffentlichen Leben repräsentiert, fällt es schwer, einleuchtende Repräsentationen für seine Ideen in der Schule zu finden. ...

Wir müssen suchen, ob nicht auch in unserer Tradition noch Urbilder lebendig wirken, in denen die Grundideen, die unser öffentliches Leben in seinen spannungsreichen Formen konstituieren, einfach und doch nicht verzerrt angeschaut, aufgenommen und in den eigenen Lebensentwurf unserer Jugendlichen integriert werden können: Die Ideen der Volkssouveränität und der Selbstbestimmung, der Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, die Grundgedanken der Sozialordnung im Spannungsraum zwischen selbstverantwortlicher Initiative und Wohlfahrtsstaat, Unternehmerrisiko und Sicherheitsanspruch der Mitarbeitenden. ...Aber das steht nicht im Zentrum. Ausstrahlender im Sinn von Sprangers „Wiederfinden“ und damit bildender werden die anschaulichen Urbilder sein, die die Geschichte anbietet, Episoden und Fabeln von beispielhafter Kraft: Die Parabel von den Gliedern, die dem Magen den Dienst verweigerten, welche Menenius Agrippa der Sage nach den Plebejern entgegenhielt; die Geschichte vom Zinsgroschen; die Anekdote vom Müller zu Sanssouci; Episoden aus „Onkel Toms Hütte“, Gleichnisse aus Dichtung und Volksüberlieferung. Dies alles hat – den „Inseln“ im Geschichtsunterricht analog – den Konstruktionsmodellen wie auch den „Geschichtchen“ aus dem Alltag gegenüber den Vorteil, daß es auch emotional stärker anspricht. Vieles davon ist von seinem Ursprung her schon auf Gleichnishaftigkeit hin konzipiert – die frühe Literatur ist seit der Bibel und der Antike bis ins Mittelalter voll von solchen Parabeln und Paradigmen für die Lebensorientierung – , anderes ist in langer Tradition unter diesem Gesichtspunkt aus anderen Zusammenhängen ausgewählt oder umgedeutet worden. Daneben behält auch das „Memorable“, das von Mund zu Munde geht oder in der Zeitung erscheint, seine lebenserhellende und -deutende Funktion. Es tut unserer Schule not, daß wir unseren Blick für solche Fundstellen elementarer Menschen- und Weltkenntnis wieder schärfen. Die „Sozialkunde“ geht hier nahtlos in ein laientümliches Philosophieren über Grundfragen des menschlichen Lebens hinüber. (Scheuerl 1958: 167f)

Giesecke hätte diesen Vorschlag vielleicht auf eine harmonistische Tendenz hin befragt und vermutlich verworfen. Aber damit allein ist dieser Gedanke noch nicht falsch. Es kommt vielmehr darauf an, solche „Urbilder“ zu suchen, die auf gegenwärtige Politik schon hinweisen. Sie dürfen nicht nur von ähnlichen Konflikten berichten, sie müssen vor allem Lösungswege erkennen oder zumindest ahnen lassen, die auf ihre Vorbildlichkeit im Unterricht geprüft und – wenn bejaht – zur Deutung und Lösung des Konfliktes heran gezogen werden können. Vom aktuellen Fall unterscheidet diese exemplarischen Fälle, dass sie nicht mehr offen sind, aber die damalige Bewegung vom offenen Problem zur (vorläufigen) Lösung klar und deutlich erkennen lassen und damit den Schülerinnen und Schülern ein Potential an Fragen, Antworten, Wegen, Maßstäben, Bildern, Träumen, Infragestellungen, Hoffnungen

zeigen, dass sie für die Bearbeitung des aktuellen Falles nutzen können. Aber es wäre zu wenig, im Exempel die Antwort auf die im gegenwärtigen Fall liegende Frage zu sehen.

3.3.3 Die drei Elemente eines Politiklehrstücks

Mit Scheuerl gehören zu einem exemplarisch verfahrenen Politikunterricht „Urbilder“ mit ihrer deutenden Kraft, mit Fischer gehört zum Fall ein Kontrast (s. S. 81), der die Eigenart des Falles und seiner Struktur aus einem anderen, ungewohnten Blickwinkel heraus verdeutlicht. Ein lehrkünstlerisch verfahrenender Politik benötigt ein „Urbild“ mit seiner deutenden Kraft, das möglichst ein klassisches Vorbild ist, und aus einem anderen, ungewohnten Blickwinkel die Eigenart des Falles und seiner Struktur auch kontrastierend verdeutlicht. Lehrkünstlerisch muss ein klassisches, enkulturierendes Exempel gleichzeitig leisten, wofür Scheuerl das Urbild und Fischer den Kontrast brauchen.

Ein Politiklehrstück ist also (mindestens) zweipolig: Klassisches Exempel und politischer Fall. Das Exempel muss jedoch kein vergangener historischer Fall sein; es kann sich auch um ein Märchen handeln oder um eine abgerundete philosophische Überlegung, aber es muss politische Kulturtradition re-präsentieren. Vom aktuellen Fall her wird das Exempel, befragt, und es kann sein, dass die Antwort des Exempels sich als weitgehend tragfähig, in einigen Aspekten jedoch als noch nicht genügend erweist. Das wäre der Fall, würde man Aristoteles nicht nach Verfassungsprinzipien, sondern in einem Soziologie-Kurs nach den Gründen seiner Rechtfertigung der Sklaverei befragen würde, an die er möglicherweise selbst nicht ganz geglaubt hat¹. Der Fall zeigt dann auf ein Neues, das im Exempel noch nicht bedacht wurde. Es könnte aber auch sein, dass im Exempel ein utopischer Überschuss enthalten ist, der auf zwar schon gesehene, aber noch nicht verwirklichte Möglichkeiten verweist, wie bei John Rawls (s. S. 363ff). So kann der exemplarische Fall die Möglichkeiten, den aktuellen Fall zu denken, erweitern; die Unmittelbarkeit der Gegenwart kann überschritten werden.

Klassisches Exempel und aktueller Fall überschneiden sich. Aber das Exempel ist „runder“, es ist nicht mehr offen, es enthält auch dort Aussagen, wo der Fall noch zur Zukunft hin offen ist. Was klassisch gelernt wird, kann aktuell bedacht werden. Es ist aber auch der umgekehrte Weg möglich: Vom aktuellen Fall her wird das klassische Exempel kritisiert, weil ihm doch noch Wesentliches verschlossen blieb. Es geht um die Resonanz. Wiederholung, Übung, Festigung und Transfer – von Hilligen im Anschluss an Bruner vom exemplarischen Unterricht als dessen besondere Leistung erhofft (vgl. S. 75) – sind in einem vollständig ausgebauten Politik-Lehrstück, das zwischen exemplarischem und aktuellem Fall unterscheidet – also immer schon enthalten.

Ingo Juchler² zeigt einen so aufgebauten Lehrstückentwurf. Juchler möchte Probleme und Aufgaben der gegenwärtigen internationalen Politik durch Rückgriffe auf den Melier-Dialog bei Thukydides³ und Kants Schrift vom Ewigen Frieden⁴ für die Schülerinnen und Schüler in

1 Seine Rechtfertigung der Sklaverei ist in sich nicht schlüssig (Höffe 1999: 292ff), und es ist kaum anzunehmen, dass er das nicht gemerkt hat.

2 Juchler 2005: 252-263

3 Thukydides [Peloponnesischer Krieg V 84--114] 2000: 450-459

4 Kant [1795] 1973

Exemplarisch Politik unterrichten

den Blick nehmen. Thukydides zeigt den Gegensatz von Macht und Recht, Kant entwirft „...eine Theorie der Verrechtlichung der internationalen Beziehungen im Sinne einer Transformation des Völkerrechts in eine weltbürgerliche Verfassung“¹. Thukydides hat am Handeln der Athener gegenüber den Meliern in didaktischer Absicht gezeigt, dass Macht durch Recht gebändigt werden muss, sollen die politisch Handelnden nicht der Hybris verfallen. Das internationale Recht hat in der Gegenwart gegenüber der Antike zwar unvergleichlich an Kraft gewonnen, aber es ist keineswegs unumstritten. Die Hybris Athens könnte sich wiederholen. Dagegen hilft nur eine Ausweitung des internationalen Rechts. Das klassische Exempel zeigt bei Juchler das Problem und lässt nach einer Lösung verlangen, die Kant gedacht hat und sich heute anbahnt, aber, wie die Analyse des aktuellen Falles – der Irak-Krieg und die UNO – zeigt, weiterhin gefährdet ist. So gewinnen die Schülerinnen und Schüler bei Juchler aus beiden klassischen Exempeln Kriterien zur Beurteilung einer aktuellen Situation.

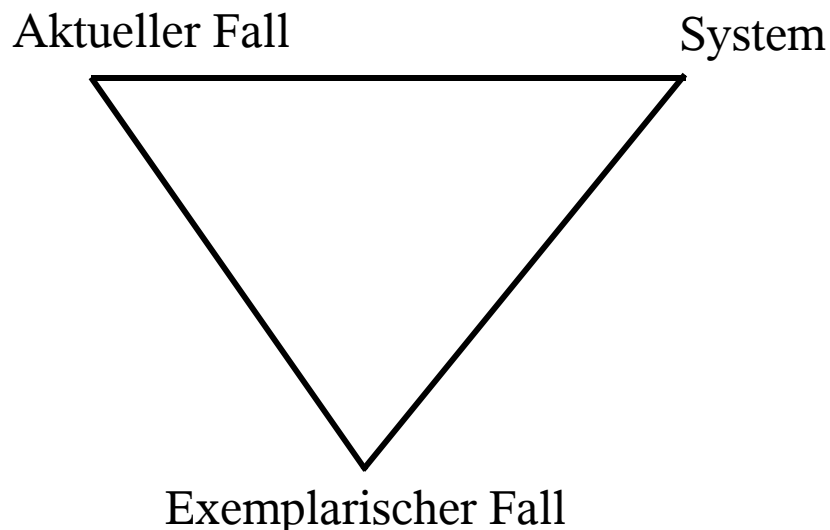


Abbildung 36 Aktueller Fall – exemplarischer Fall – System: Die drei Elemente eines Politiklehrstückes

Ein Politiklehrstück besteht sowohl aus dem (unabgeschlossenen) Fall als auch aus einem (abgeschlossenen klassischen) Exempel. Das abgeschlossene Exempel „erdet“ den Fall, eine Spitze tief im Boden. Ist das Exempel richtig gewählt – eben als eine klassische Variante des aktuellen Vorganges –, können die Grundfragen dieses Vorganges in hoffentlich vereinfachter, von schnell vergehenden Aktualismen befreiter Weise erfasst werden; damit wird an den Grundfragen des Orientierungswissens gearbeitet. Diese Rückwendung zum Exempel schafft damit zugleich eine Möglichkeit, im notwendigen aktuellen fachlichen Wissen sorgfältiger zu unterscheiden. Was bezieht sich davon auf die Grundfragen des für die Gegenwart auch auf Dauer notwendigen notwendigen Wissen? Was sind tagespolitische Besonderheiten, die zwar im Moment beachtet werden müssen, sich beim nächsten Fall, mit dem die Schülerinnen und

¹ Juchler 2005: 258

Exemplarisch Politik unterrichten

Schüler sich als dann vielleicht schon Erwachsene selbstständig beschäftigen werden, in dieser Weise nicht wiederfinden werden? Damit kann beim aktuellen Fall die Aufmerksamkeit der Lerngruppe auf die an ihm wesentlichen Aspekte focussiert werden. Transfer wird innerhalb des Lehrstücks schon möglich, in dem das Orientierungswissen am Fall und zugleich am Exempel geprüft wird; im Unterricht muss nicht auf eine sich irgendwann bietende Gelegenheit gewartet und gehofft werden. (Und diese Möglichkeit zeigt dann doch eine andere Struktur...) Dabei kann die Ruhe eines (Gedanken-)Labors genutzt werden.

3.3.4 Das klassische Exempel: Wolfgang Klafki

Klafki hat derartige Überlegungen schon 1983 veröffentlicht, ohne dass sie erkennbar in der politikdidaktischen Diskussion aufgenommen worden sind. Im Hinblick auf die Schlüsselprobleme unserer Zeit darf Unterricht nicht in der Bestätigung der Gegenwart enden, sondern:

„Exemplarischer Unterricht“ darf angesichts solcher Themen nicht darauf hinauslaufen, den jeweiligen status quo als die „optimale Lösung“ des Problems oder eine der kontroversen Positionen in solchen Fragen als *die* richtige erscheinen zu lassen; er sollte vielmehr jeweils beispielhaft mindestens einige historische Wurzeln des betreffenden Problems – wie elementarisiert auch immer – deutlich machen, einige unterschiedliche Problemlösungsvorschläge und die dahinterstehenden Interessenperspektiven und Einschätzungen herausarbeiten sowie argumentativ (wie auch immer vorläufige) Handlungsmöglichkeiten für die Mitglieder der jeweiligen Lerngruppe entwickeln und günstigenfalls erproben oder zur Erprobung anregen. ...

Was im exemplarischen Lehren und Lernen an einem oder einigen Beispielen an Erkenntnissen, Verfahren und Einstellungen gelernt wird, das ist zunächst – auch vom Lernenden aus gesehen – Vorgriff, eine neugewonnene, generelle Erklärung oder Sichtweise, ein – potentiell generalisierbares – Verfahren oder eine Bewegungsstruktur usw., kurzum: ein Allgemeines mit größerem oder begrenzterem Generalisierungsanspruch, das zum einen gefestigt und gesichert werden und das zum anderen seine Reichweite und Geltung erst unter Beweis stellen muß. Auch das im exemplarischen Verfahren Angeeignete bedarf also der Übung, Wiederholung, Anwendung, der Erprobung, ob es wirklich „hält, was es verspricht“ (Klafki verweist hier auf Copei; HL). Zum einen muß das so Angeeignete an Beispielen, die dem Ausgangsexempel bzw. den Ausgangsexempeln analog sind, im Bewußtsein und als inhaltsbezogene Fähigkeit des Lernenden gefestigt werden: Die ... an wenigen, prägnanten Beispielen herauspräparierte Kategorie der „Interessen“ als Schlüssel für die Analyse ökonomischer, gesellschaftlicher, politischer Verhältnisse, Kontroversen und Prozesse, der ein erstes Mal gelungene Spiel-Zug in einem Sportspiel (z.B. die ‚Abseitsfalle‘ im Fußball) – sie müssen an zahlreichen neuen, allmählich im Grad der Variationen gesteigerten, sinnvollen Aufgaben gefestigt werden, am besten in der immanenten Wiederholung, d.h. so, daß die Anwendung des zuvor Erlernten sich bei der Erarbeitung neuer Themen als notwendig erweist und eben damit als sinnvolles, „arbeitendes Wissen“ und Können erfahren werden kann.“ Klafki [1983] 1996: 154f)

Im exemplarischen Lernen wird die Bearbeitung der gegenwärtigen Aufgabe vorbereitet, aber es ist dessen Bearbeitung noch nicht selbst. Ohne diese Vorbereitung erfolgt die Bearbeitung der gegenwärtigen Aufgabe blind, ohne die gegenwärtige Aufgabe bleibt der exemplarische Fall tot und leer. Klassik und Gegenwart müssen aufeinander verweisen.

Exemplarisch Politik unterrichten

Allerdings macht es niemand so, wie Klafki es vorschlägt. Ich kenne keine Unterrichtseinheit aus einem Schulbuch, in dem dieser Bezug streng durchgeführt wird; meist bleibt es bei einigen historischen Verweisen¹. Das liegt wohl daran, dass für den Politikunterricht das Verhältnis vom Allgemeinen zum Besonderen so schwer zu bestimmen ist. Kann im Chemieunterricht das Exempel als Illustration eines allgemeingültigen Gesetzes gelten, das auch mit einem anderen Beispiel gezeigt werden könnte, so scheint es im politischen Bereich diese Gesetze nicht zu geben. Diese Überlegungen Klafkis müssen noch weiter zugespitzt werden:

Geht es hingegen im historisch-politischen Unterricht darum, Ursachen und ursprüngliche Motive der deutschen Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert aufzuklären, so handelt es sich nicht darum, ein allgemeines historisches Gesetz an einem oder einigen „Fällen“ zu exemplifizieren. Der historische Zusammenhang, um den es geht, ist einmalig. Die Bedeutung, die dem Thema zukommt, liegt jedoch darin, daß damit wichtige Voraussetzungen für das Verständnis bestimmender Kräfte der historisch-politischen Gegenwart gewonnen werden können. Die Auswahl der Quellen und die Aspekte, in denen sich Ursachen (Industrialisierung; Frühkapitalismus, gebremst durch die Beharrung feudal-spätabolutistischer gesellschaftlich-politischer Strukturen; Ausbeutung und Massenverelendung) und Hauptmerkmale jenes Prozesses „verdichten“, wird daher davon bestimmt sein müssen, die Bedeutsamkeit dieser Entwicklung für den weiteren historischen Prozeß bis in die Gegenwart hinein hervortreten zu lassen. – Verallgemeinernd läßt sich formulieren: Exemplarisches Lehren und Lernen im historisch-politischen Unterricht soll geschichtliche Zusammenhänge, die für das Verständnis der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft zentral sind, verständlich machen, „re-präsentieren“ im Sinne von „vergegenwärtigen“. (Klafki [1983] 1996: 159f)

Das sind eher Vorübungen und Einleitungen zum Aktuellen. Mag im Geschichtsunterricht so vorgegangen werden, für die Besonderheit des Politikunterrichts – Unterricht in einer offenen Situation über diese Situation – reicht diese Bestimmung nicht aus. Im Politikunterricht muss vielmehr eine fruchtbar ausdeutbare Analogie – Wagenschein würde hier vom „Leuchten“ des Exempels sprechen – zu einer gegenwärtigen Aufgabenstellung gesucht werden, in der Menschen ein solches Problem mindestens vorläufig gelöst haben und das in aller Regelmäßigkeit deshalb wieder kehrt, weil es zum Grundbestand des menschlichen Daseins gehört und eben damit ein nicht sehr viel anderes ist als das, was jetzt zu bewältigen ist. Aber auch diesen Gedanken kennt Klafki: Es geht um

...das „Klassische“ im Sinne der einmaligen, prägnanten, „vorbildlichen“ Darstellung einer Grundmöglichkeit ästhetischer Gestaltung, individueller oder sozialer Lebensentscheidung, politischen Denkens oder Handelns... (Klafki [1983] 1996: 160)

Deshalb ist das lehrkustdidaktische Politikexempel streng auf Situationen beschränkt, für deren Bearbeitung es schon ein bedeutsames Lernereignis gegeben hat.

Der zentrale Grundgedanke einer Lehrkunst des Politikunterrichts, das Exemplarische betreffend, ergibt sich, kombiniert man Klafkis Ausführungen über das „Klassische“ von 1959 (s. S. 116f)

¹ Giesecke leitet in seinem Schulbuch die Materialsammlung für den „Staat der Bundesrepublik Deutschland“ mit einem Auszug aus der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung ein (Giesecke 1982a: 58). Es gibt keinen Hinweis auf einen Konflikt, auf den dieser Text antwortet. So wird dieser Text trotz der Arbeitsaufträge zu einer unbefragbaren heiligen Präambel des Unterrichts, die das Buch begleiten soll und nicht zu einer anregenden klassischen Gestalt.

Exemplarisch Politik unterrichten

.... eine geschichtliche Parallele ..., deren Lösung gelungen ist, so daß die menschliche Haltung, aus der heraus damals die Lösung gelang, in der Gegenwart den Rang des „klassischen“ Vorbildes erlangen kann.... (Klafki [1959] 1975: 32)

mit diesen Überlegungen von 1983 zur Bedeutung schon abgeschlossener Exempel für den exemplarischen Unterricht, wenn aktuelle Themen unterrichtet werden sollen. So wird zugleich vom politischen Klafki der Schlüsselprobleme der Gegenwart sein schon 1959 unbegründet pessimistischer Gedanke, Vorbilder zur Demokratie-Erziehung betreffend, zurechtgerückt.

Damit sind zwei Aussagen über den Gegenstandsbereich von Lehrkunst im Politikunterricht möglich:

1. Lehrkustdidaktik ist die Didaktik einer bestimmten Art von Gegenständen. Sie will am Exempel mitteilen, was menscheitsgeschichtlich wesentlich gelernt wurde und dieses Wissens gegenwärtigem Lernen in der Schule zur Verfügung stellen. Sie beansprucht nicht, zu allem, was zu lernen ist, einen Unterrichtsvorschlag entwickeln zu wollen. Lehrkustdidaktik kann deshalb auch im Politikunterricht kein Generalschlüssel für jeden Unterrichtseinheit sein.
2. Ihre Themen sind Themen des „Anfanges von etwas“. Sie will den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu einem Gegenstandsbereich schaffen. Ihr Anspruch ist, Grundlagen zu legen.

Unterricht mit (klassischen) Exempeln scheint nicht zu jedem Gegenstand möglich. Es gibt unendlich viele Fälle, aber nur eine begrenzte Menge an Exempeln: Von ihnen muss vor allem verlangt werden, dass sie auf andere Situationen ausstrahlen können. Dazu müssen sie inhaltlich klar und in ihrem inneren Verlauf übersichtlich sein, sie müssen es ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler den Gegenstand im „ergriffenen Ergreifen“¹ erfassen. Ihre besondere Potenz für den Politikunterricht muss darin liegen, die Lehrerinnen und Lehrern genauso wie die Schülerinnen und Schülern in den aktuellen politischen Gegenstand hinein zu geleiten und ihnen dafür Befragungs-, Deutungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.

3.3.5 Fall ohne Exempel: Bernhard Sutor

In keiner der beiden Auflagen von Bernhards Sutors Didaktik² ist „Wagenschein“ im Personenregister zu finden. Aber er hat sich in der ersten Auflage mit dem Exemplarischen in-

¹ Wagenschein [1956] 1999: 35f

² Sutor 1971; Sutor 1984I und 1984II.

Exemplarisch Politik unterrichten

tensiv beschäftigt³. Sutor erläutert in der ersten Auflage sein Verständnis vom exemplarischen Lernen mit der Skizze eines „Falls aus dem Politikunterricht der gymnasialen Oberstufe:

Wir erörtern den Streit um eine Aufwertung der D-Mark. Es muß das dazu nötige Sachwissen über Wechselkurse, über bestehende internationale Abmachungen, über die Zuständigkeiten von Bundesregierung und Bundesbank erarbeitet werden; es muß gefragt werden nach den mutmaßlichen Wirkungen einer Aufwertung auf die Gesamtkonjunktur, auf einzelne Wirtschaftszweige, nach den möglicherweise dadurch bedingten verschiedenartigen Stellungnahmen von Parteien und Interessenverbänden; es wird schließlich, entsprechend unserer Absicht, die Schüler in politisches Urteilen einzuüben, die Entscheidungsfrage gestellt. Das so erörterte Beispiel eines wirtschaftspolitischen Konflikts wird aber erst beispielhaft, wird als Modellfall erst fruchtbar, wenn es bezogen wird auf ein, freilich nur theoretisch gegebenes, größeres Ganzes, hier also etwa auf das Aufgabenfeld Konjunkturpolitik. Am Einzelbeispiel werden abstrahierend deren Ziele (Geldwertstabilität, Vollbeschäftigung, Wachstum, ausgeglichene Zahlungsbilanz), zum Teil auch ihre Mittel erkannt. Andere Mittel können jetzt orientierend genannt werden oder konnten auch schon im Laufe der Erörterung genannt und erklärt werden, da sie in dem aktuellen Streit eine Rolle als Alternativen spielten: Steuer- und Haushaltspolitik der Regierung bzw. des Parlamentes, Geldpolitik der Bundesbank. Abstraktion und Orientierung gehen hier also Hand in Hand und können noch in verschiedene Richtungen weitergetrieben werden: Man kann und wird an diesem Beispiel das Zusammen- und Gegeneinanderspielen von Parteien und Interessenverbänden, das Spannungsverhältnis von sachlich-fachlichen und politischen Aspekten staatlicher Wirtschaftspolitik, die Legitimität der politischen Gesichtspunkte, das Verhältnis von partiellen Interessen und Gemeinwohl zur Sprache bringen und wäre damit auf der Ebene unserer oben erörterten allgemeinen Kategorien. Man kann aber auch auf der Sachebene Konjunkturpolitik weiterschreiten und das Gesamtfeld staatlicher Wirtschaftspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft und damit diese selbst als Ordnungsentwurf orientierend sichtbar machen, d.h. neben der Konjunkturpolitik mit ihren Instrumenten und Zielen ebenso die Ordnungspolitik und die Strukturpolitik, um von da abstrahierend unter dem Aspekt Staat und Gesellschaft das Verhältnis von Wirtschaft und Politik zu erörtern. Wie weit man in der Abstraktion geht, hängt von der Altersstufe ab; in welche Richtung man geht, hängt ab von der didaktischen Vorentscheidung, auf welches Aufgabenfeld der Politik, auf welche Problematik und auf welche Grundkategorien man das Beispiel beziehen will.

Unser Beispiel zeigt, wie orientierendes Verfahren im politischen Unterricht sich an Exemplarisches anschließt, es ergänzt, es zu seinen eigentlichen Möglichkeiten bringt und vermeidet, daß das analysierte Einzelbeispiel zu falscher Akzentsetzung und zu einseitiger Sehweise führt. Nach Heinrich Roth gibt es aber auch das Umgekehrte, das Orientieren vor dem Exemplarischen, „ein Lernen, das als informierendes und orientierendes Vorauslernen der gründlichen Vertiefung des exemplarischen Lehrens, worin sich das eigentliche Verstehen vollziehen soll, vorausgeht“ Wenn man im Umkreis unseres Modellfalles D-Mark-Aufwertung bleibt, wird man sagen können, daß man ein wirtschaftspolitisches Beispiel erst sinnvoll einsetzen können nach einer orientierenden Einführung in Grundbe-

³ „Exemplarisches Lernen und kategoriale Bildung“, „Exemplarisches Lernen und Wissensbildung“; Überschriften längerer Abschnitte in Sutors erster Didaktik (Sutor 1971: 232, 257). Die Neufassung von 1984 enthält nur noch ein paar knappe Bemerkungen, die für ihn den Ertrag der Diskussion um das Exemplarische wiedergeben: Das Beispiel ist der realen Politik näher als der systematische Lehrgang; exemplarische Lehre kann motivieren, sofern sie genetisch verfährt und dabei an der Betroffenheit der Schüler anknüpft; ein Modellfall kann für strukturelle Zusammenhänge stehen; systematische Verfahren sind im Politikunterricht aber auch nötig. (Sutor 1984II: 97) Man wird dem nicht widersprechen können und wollen. Aber wo sind die genetischen Exempel von Sutor und seinen Mitstreitern?

Exemplarisch Politik unterrichten

griffe des Wirtschaftens überhaupt. Freilich wird man auch in diesem einführenden und grundlegenden Lehrgang wiederum exemplarisch, vor allem modellhaft arbeiten Roth meint das orientierende Vorauslernen aber noch anders, nämlich als ein Lernen, „an dessen Anfang nicht der Vollsinn dessen stehen kann, was gelernt werden soll, sondern ein Vor-Sinn“ Damit ist das Problem der Verfrühung angesprochen, mit dem es jedes Lehren und Lernen zu tun hat, und näherhin auch unsere Frage, ob und wann welche Stufe der Einsicht, welche abstrakteren Kategorien als Verstehensinstrumente erreichbar sind. Es gibt selbstverständlich nicht eine Reihenfolge in dem Sinn, als stünde am Anfang ein rein stofflich orientiertes Lernen, dem auf einer späteren Stufe das Abstrahieren und Verstehen und der Transfer auf Neues folgen würde. (Sutor 1971: 250-252)

Wenn man aus dem ersten Teil des Textes (fast) alle gegenständlichen Bezüge streicht und ihn etwas aufgliedert, liest er sich so:

1. Wir erörtern den Streit
2. Es muß das dazu nötige Sachwissen erarbeitet werden; es muß gefragt werden; es wird schließlich die Entscheidungsfrage gestellt.
3. Das so erörterte Beispiel eines Konflikts wird aber erst beispielhaft, wird als Modellfall erst fruchtbar, wenn es bezogen wird auf ein, freilich nur theoretisch gegebenes, größeres Ganzes.
 - a) Am Einzelbeispiel werden abstrahierend deren Ziele; zum Teil auch ihre Mittel erkannt.
 - b) Andere Mittel können jetzt orientierend genannt werden oder konnten auch schon im Laufe der Erörterung genannt und erklärt werden, da sie in dem aktuellen Streit eine Rolle als Alternativen spielten.
4. Abstraktion und Orientierung gehen hier also Hand in Hand und können noch in verschiedene Richtungen weitergetrieben werden:
 - a) Man kann und wird an diesem Beispiel das Zusammen- und Gegeneinanderspielen von ... zur Sprache bringen und wäre damit auf der Ebene unserer oben erörterten allgemeinen Kategorien.
 - b) Man kann aber auch auf der Sachebene ... weiterschreiten und das Gesamtfeld orientierend sichtbar machen, d.h. neben der ...politik mit ihren Instrumenten und Zielen ebenso die ...politik und die ...politik, um von da abstrahierend unter dem Aspekt Staat und Gesellschaft das Verhältnis von Wirtschaft und Politik zu erörtern.

Eine Dramaturgie ist klar erkennbar: Von der Bestimmung des Problems wird zum Erwerb des Sachwissens geschritten, größere Zusammenhänge kommen in den Blick, und dann wird das Problem entschieden. So weit, so einleuchtend...

Aber wer spielt in diesem Klassenzimmertheater welche Rolle? Die Subjekte des Lehrens und Lernens fehlen. „Es muss erarbeitet werden ... ; es muss gefragt werden ... ; es wird bezogen auf ... ; ... werden genannt; man kann ... ; man kann aber auch ... ; usw.“ Ist aber nicht klar, *wer* etwas erarbeitet, fragt, bezieht auf, nennt, kann und auch kann, bleibt unklar, *wie* es erarbeitet, gefragt usw. wird. Die Dramaturgie ergibt sich aus einer über alles entscheidenden fachwissenschaftlichen Theorielogik. Von den Lernbewegungen der Schüler ist nicht die Rede und vom Lehren des Lehrers auch nicht!

Dieser Unterricht kann anspruchsvoll gestaltet werden: Der Lehrer kommt in der ersten Stunde mit dem aktuellen Fall aus der Zeitung und arbeitet nach der Beseitigung einiger Unklarheiten die Entscheidungsfrage heraus. Danach gibt es arbeitsteilige Gruppenarbeit,

Exemplarisch Politik unterrichten

vielleicht an Hand des Lehrbuchs, mit anschließender Plenardebatte und gemeinsamer Entscheidung, immer angelehnt an bestimmte Kategorien¹.

Sind einige der Schüler schon vor dem Unterricht politisch interessiert, gar engagiert, vielleicht weil es sich um eine politische Frage handelt, die nicht nur in den Massenmedien zentral berichtet wird, sondern auch zu Hause, dann kann es im Klassenzimmer sehr spannend werden. Auch auf diese Weise können von den Schülern politische Entdeckungen gemacht werden². Können die Schülerinnen und Schüler aber nur auf das Material zurückgreifen, das ihnen der Lehrende mitbringt oder auf das er sie hinweist, und haben sie nicht noch eine andere Motivation, an dieser Frage zu arbeiten, dann kann es aber auch geschehen, dass die Schülerinnen und Schüler, ihres Halbwissens wohl bewusst, nur etwas mit der Stange im Nebel stochern – und das war dann alles. Möglicherweise wäre dies eine Folge von Sutors an der Fachwissenschaft orientiertem Ansatz. Bei politischen Fragen wissen Schüler und Lehrer immer zuwenig, wenn der Fall sie nicht gerade besonders interessiert. Vielleicht ist das aber auch ein kaum vermeidbarer Verlauf jedes Politikunterrichts, der aktuelle Politik ernst nimmt, dabei aber die Bindung an die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler nicht immer herstellen kann³.

Und wie steht es mit den anfänglichsten Fragen, auf die Wagenschein Wert legt?

Was hat der Staat mit dem Geld zu tun⁴? Ist das eine triviale Frage? Was soll das bedeuten: Der Staat kann den Wert des Geldes durch politische Entscheidungen verändern? Kann er das Gewicht eines Goldstückes durch Beschluss ändern? Was ist das überhaupt: Wert des Geldes? Wenn ein Schüler davon nicht mindestens eine dunkle Ahnung hat, wie soll er dann über den Außenwert einer Währung sinnvolle Gedanken haben und vernünftige Sätze sprechen können, gar eine Entscheidung darüber treffen?

Hier zeigen sich in Wahrheit für die Schülerinnen und Schüler Mysterien.

-
- 1 Solch einen Unterrichtsverlauf legt Sutor mit seinem Vorschlag zur Phasengliederung des Politikunterrichts in der überarbeiteten Neuauflage seiner Didaktik nahe. (Sutor 1984II: 98)
 - 2 Die Kritik an einem Unterricht, wie Sutor ihn vorschlägt, liest sich hier möglicherweise zu kräftig. Die Lehrkustdidaktik enthält keineswegs den Anspruch, *jeden* Unterricht ändern zu wollen. Aber sie stellt doch an andere Konzepte Anfragen, wenn sie Unstimmigkeiten entdeckt.
 - 3 Vielleicht ist das ja der Grund dafür, dass ich Politikunterricht als schwerer empfinde als Ethik- oder Philosophie-Unterricht. Politikunterricht muss, soll er gelingen, eine Verbindung von fallbezogenem Wissen, politischem Systemwissen, politischer Theorie und dem Alltags- und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler herstellen. Im Ethik- und Philosophie-Unterricht reicht es oft, Alltagswissen und zu lernende Theorie ins Verhältnis zu setzen, die Schülerinnen und Schüler sehen sich dem Gegenstand unmittelbar ausgesetzt und müssen nicht noch erst einen Umweg über Regierung und Opposition in Berlin machen und dabei noch ein paar Interessenverbände besuchen. Politikunterricht kann schwierig und dann langweilig sein, wenn in ihm – die Schülerinnen und Schüler überfordernd – zuviel bedacht werden muss. Fischers Forderung, Inhalte des Politikunterrichts dürften nicht „ich-gleichgültig“ sein, ist bleibendes Regulativ.
 - 4 Bei Wilhelm Röpke kann man solche Fragen und seine Antworten in seiner „Lehre von der Wirtschaft“ nachlesen. (Röpke [1937] 1943: 78ff) Dieses Buch kann für Lehrstücke zur Wirtschaft eine ähnliche Bedeutung haben wie die Rechtsphilosophie von Coing für Sprangers Unterrichtsvorschlag: Es enthält Aussagen zu den grundlegenden Sachverhalten des Gegenstandsbereichs. Aber die Didaktische Fabel ist noch zu finden und auszugestalten. – Anders ausgedrückt: Lehrstücke zur Ökonomie, sollte es sie einmal geben, wären fachlich daraufhin zu überprüfen, ob sie so grundlegend Auskunft geben wie Röpke.

Exemplarisch Politik unterrichten

Die Arbeit an einem genetisch-sokratisch-exemplarischen Unterricht zum Thema Geld, das einen Übergang zum Außenhandel schafft, ließe sich schon mit den oben gestellten Fragen beginnen. Und Aristoteles würde bei der Antwort helfen: Mit seiner Analyse des Geldes¹.

3.4 Genetisch Politik unterrichten

3.4.1 Das Glaukon-Adeimantos-Problem

Platon leitet in der „Politeia“ nach den eröffnenden Streitgesprächen, die Sokrates mit Kephalos, Polemarchos und Thrasymachos über die Gerechtigkeit führt (s. S. 139ff), nicht gleich zu positiven Darlegungen über, sondern sucht einen zweiten Ausgangspunkt für die Frage nach der Gerechtigkeit.

Gerechtigkeit ist für Platon das zentrale Thema politischer Erziehung. Sie meint – umfassender als im unserem Sprachgebrauch – eine Eigenschaft und Fähigkeit, mit der der Einzelne als Bürger bei sich selbst ist und zugleich Bürger gegenüber anderen und in der Polis; Gerechtigkeit ist entsprechend die wesentliche Eigenschaft eines Staat, in dem zu leben lohnt, weil er um der Menschen willen da ist. Innerer Friede des Einzelnen, sein positives Verhältnis zu seinen Mitmenschen und zur Polis und der innere Friede der Polis fallen in der Gerechtigkeit zusammen. Es geht um ein Verhältnis. „Gerecht“ heißt hier, dass das Verhältnis „richtig“ ist².

In einer wie ein Scharnier des gesamten Buches gesetzten Szene breitet Platon das Problem der Glaubwürdigkeit jeder politischen Erziehung aus und damit auch des Politikunterrichts: Die Menschen reden von Gemeinwohl und Gemeinsinn, sind jedoch nur auf ihren Vorteil bedacht. Sokrates wird von zwei jungen Männern, Platons Brüdern Glaukon und Adeimantos, vor eine Aufgabe gestellt, die heute genauso jeder Lehrer eines ethisch bildenden Faches erfährt. (Der folgende Text gehört als von mir bearbeitetes Unterrichtsmaterial zu einem Versuch zu einem Lehrstück über Gerechtigkeit.) Sie fragen danach, wie sie sich selbst angesichts der Forderung nach Gerechtigkeit verhalten sollen:

Denn Glaukon, der ja immer und überall tüchtig ins Zeug geht, ließ auch diesmal den Rückzug des Thrasymachos nicht gelten, sondern sagte:

Glaukon: „Willst du dich, mein Sokrates, mit dem bloßen Glauben, uns überzeugt zu haben, zufrieden geben, oder willst du uns wahrhaftig überzeugen von der unbedingten Überlegenheit der Gerechtigkeit über die Ungerechtigkeit?“

Sokrates: „Wahrhaftig überzeugen! Wenn ich nur kann!“

Glaukon: „Dann handelst du aber nicht nach deiner Absicht! Denn sage mir dies! Gibt es deiner Meinung nach ein Gut, das wir nicht seiner Folgen willen begehren, sondern nur um seiner selbst willen? Wie etwa die Freude oder unschädliche Lustgefühle, aus deren Genuß man in der Folgezeit nur Freude über ihren Besitz hat. Unter welche Gattung davon reihst du die Gerechtigkeit?“ fragte er.

Sokrates: „Ich denke“, antwortete ich, „unter die schönste, die an sich und wegen ihrer Folgen lieben muß, wer glücklich werden will.“

¹ Aristoteles [Nikomachische Ethik 11323a6 – 133b28] 1972: 164ff

² Vgl. Schweidler 2004: 23.

Genetisch Politik unterrichten

- Glaukon: „So erscheint es nicht der breiten Masse; für sie gehört sie zur mühevollen Gattung, die man wegen des Geldertrages und der äußeren Ehren pflegen muß, da sie ja an und für sich mühevoll und daher zu meiden sei. Denn ich will hören, was denn beides (das Gerechte und Ungerechte) wesentlich ist und welche Macht es an sich besitzt, wenn es in der Seele wohnt, ohne Rücksicht auf Ertrag und Folgen. Und nun höre über den ersten Punkt, über das Wesen und die Entstehung der Gerechtigkeit. - Seinem natürlichen Ursprung nach, behauptet man, ist Unrecht ein Gut, Unrecht ein Übel, liegt im Unrecht mehr Unglück als im Unrecht Glück. Wer daher beides, Unrecht und Unrecht, ausgekostet hat und das eine sich nicht erwählen, dem andern aber nicht entgehen kann, wird es für vorteilhaft halten, einen Vertrag untereinander abzuschließen, der vor beidem schützt. Das Gerechte liebe man somit nicht wie ein Gut, sondern achte es aus der Schwäche, nicht Unrecht tun zu können; denn wer es als ein rechter Mann nur vermöchte, würde mit keinem Menschen einen Vertrag über Unrecht oder Unrecht abschließen; er wäre ja wahnsinnig. Dies ist also, Sokrates, nach der gewöhnlichen Anschauung Wesen und Ursprung der Gerechtigkeit!
- Adeimantos: Die Hauptsache hat Glaukon noch nicht gesagt! Wir müssen auch diejenigen beachten, die die Gerechtigkeit loben und die Ungerechtigkeit tadeln. Die Väter reden doch den Söhnen immer wieder zu, gerecht zu leben; sie loben die Ehren, die Früchte der Gerechtigkeit: Ämter, Heiraten. Außerdem beachte noch, Sokrates, eine andere Gattung von Urteilen über die Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, wie man im täglichen Leben und von Dichtern hört. Alle preisen wie aus einem Mund, wie schön Besonnenheit und Gerechtigkeit sind, aber wie beschwerlich und mühevoll; Zuchtlosigkeit und Ungerechtigkeit aber seien angenehm und leicht zu erwerben, und nur nach Brauch und Gesetz schändlich. Gewinnbringender ist, so sagt man, die Ungerechtigkeit, und Schurken, wenn sie nur reich und sonst mächtig sind, will man ohne viel Umstände glücklich preisen und mit privaten und öffentlichen Ehren überhäufen, die Schwachen und Armen aber lässt man unbeachtet, obwohl sie zugestandenermaßen besser sind als die anderen. Wie mag das wohl auf die Seelen der jungen Leute wirken, die begabt sind und fähig, sich auf all diese Worte wie im Flug zu stürzen und daraus ihre Schlüsse zu ziehen, wie man sein müsse, wie man vorgehen müsse, um sein Leben am besten zu durchlaufen? Wie eine künstliche Fassade muß ich um mich das Trugbild einer Tugend malen, dahinter aber den Fuchs des weisen Archilochos halten, den verschmitzte Schlaupf. Mit welcher Begründung sollen wir also der Gerechtigkeit den Vorzug vor der schwersten Ungerechtigkeit geben? Müsste man nicht eher lachen, wenn man sie loben hörte? Wenn einer nicht dank einer fast göttlichen Natur das Unrecht ablehnt, oder sich aus tiefer Erkenntnis seiner enthält – von allen anderen ist keiner aus eigenem Willen gerecht, sondern tadelt das Unrecht nur, weil er es nicht ausüben kann, aus Feigheit, Alter oder einer anderen Schwäche. (Platon [Politeia 357a-366b] 1982: 130-135)

Glaukon fragt nach dem Widerspruch zwischen der moralischen Forderung und dem Denken „der breiten Masse“ darüber, der Einwand von Adeimantos zielt auf die Not, mit Absicht gegenüber den anderen Menschen unredlich und sich selbst gegenüber widersprüchlich werden zu müssen. Glaukons Problem ist das Verhalten der anderen Menschen ihm gegenüber, während es Adeimantos um sein Verhalten zu sich selbst geht. An dieser Stelle wird die Frage nach der Gerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler ganz subjektiv. Sie glauben, sagen zu können, dass die Menschen egoistisch sind und sich nur deshalb an die üblichen Regeln des mitmenschlichen Umgangs halten, weil es im Moment bequem und einfach ist. Fallen jedoch Hemmnisse weg, neigen die Menschen sofort zu Taten, die öffentlich nicht gebilligt werden würden.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich für diese Fragen von Glaukon und Adeimantos den Terminus „Glaukon-Adeimantos-Problem“ benutzen¹. Damit soll das Verhältnis des Einzelnen zu seiner politischen und gesellschaftlichen Umgebung und gleichzeitig zu sich selbst bezeichnet werden, wie es sich dem Heranwachsenden als von ihm zu bewältigendes Problem darstellt. Politikunterricht in der Schule muss sich diesem Problem stellen, sonst findet er nur zufällig Anschluss an die Entwicklungsaufgaben der Lernenden. Wirft Herodot die Frage nach der richtigen Verfassung auf, so geht es Glaukon und Adeimantos um das richtige (Selbst-)Verhältnis des Einzelnen zur richtigen Verfassung. Beide Fragen gehört zusammen. Die eine kann nicht ohne die andere gelöst werden. Damit ist die Bewältigung des „Glaukon-Adeimantos-Problems“ ein Güte-Kriterium für Politikdidaktik und Politikunterricht².

Sokrates, der „Politiklehrer“ von Glaukon und Adeimantos, antwortet mit der Aufforderung zu einem genetischen Gedankenexperiment:

„Die Untersuchung, an die wir herangehen, ist nicht gering, sondern erfordert einen scharfen Geist, wie ich glaube. Da wir dazu nicht fähig sind, so führen wir, denke ich, die Untersuchung hier so ... Wenn wir nun“, frage ich, „einen Staat in einem Denkwurf entstehen lassen, dann würden wir doch auch die Gerechtigkeit und die Ungerechtigkeit entstehen sehen, nicht?“ „Wohl!“ Ein Staat entsteht, wie ich glaube“, so begann ich, „weil keiner von uns aus sich allein gestellt sein kann, sondern vieler anderer bedarf. Oder glaubst du an einen anderen Ursprung des Staates?“ „Nein!“ (Platon [Politeia 368c-369b] 1982: 138f)

Der Staat folgt aus einer Eigentümlichkeit des Menschen und kann nur vom Menschen her verstanden werden, aber er kann auch vom Menschen verfehlt werden. Zwar gehört der Staat zum Menschen, aber jeder konkrete Staat bildet andere Menschen heraus und unterschiedliche Menschen haben verschiedenartige Staaten. Der grundlegende hohe Zweck des Staates wird vom hässlichen Alltag, wie die Jugendlichen Glaukon und Adeimantos ihn sehen, überlagert. Platon sucht zunächst den gerechten Staat, um den gerechten Menschen zu finden³. Für jede der Staatsformen, die Platon entwirft, beschreibt er den typischen Menschen⁴. Zur Demokratie gehört der demokratische Mensch, zur Oligarchie der oligarchische usw.; jeder dieser Menschen ist seiner Staatsform gleichgestaltet, er entwickelt sich in Aufstieg und Krise mit ihr. Platon modelliert hier Idealtypen. Nach Platon kann man sinnvoll über Politik nur reden, wenn man die Menschen und ihre moralischen Erfahrungen in ihrem Alltag im Blick hat.

Diese beiden Momente⁵ – der Ursprung des Staates und der die Jugendlichen prägende (un-)moralische Alltag – müssen im Unterricht miteinander verknüpft werden, will der Politiklehrer den Schülerinnen und Schülern gegenüber glaubwürdig bleiben. Diese Verknüpfung der Subjektivität der Schüler mit der Konstruktion der objektiven Grundfragen von Politik, wie Platon sie geleistet hat, muss Lehrkunst anregen: Zur Genese des Staates gehört die

1 Das Glaukon-Adeimantos-Problem wird in dieser Arbeit nur mitnotiert.

2 Es ist das Thema der Dissertation von Tilman Grammes „Politikdidaktik und Sozialisationsforschung“. (Grammes 1986) – So wichtig es ist, dass Platon hier diese Frage stellt, seine Lösung wird kein Vorbild sein können.

3 Platon [Politeia 368d, 369a] 1982: 138

4 Platon beschreibt die Oligarchie (ab 550a) und den oligarchischen Menschen (ab 553a), der Demokratie (ab 557a) folgt die Beschreibung des demokratischen Menschen (ab 559c).

5 Petrik kommt letztlich zu denselben „Genesen“ (s. S. 380f), wenn er sie mit dem Modell der Wissensformen von Tilman Grammes herleitet.

Genetisch Politik unterrichten

Genese des Staatsbürgers; ein genetischen Lehrgang über den Staat erfordert die Reflexion der Schülerinnen und Schüler auf ihr Werden als Staatsbürger.

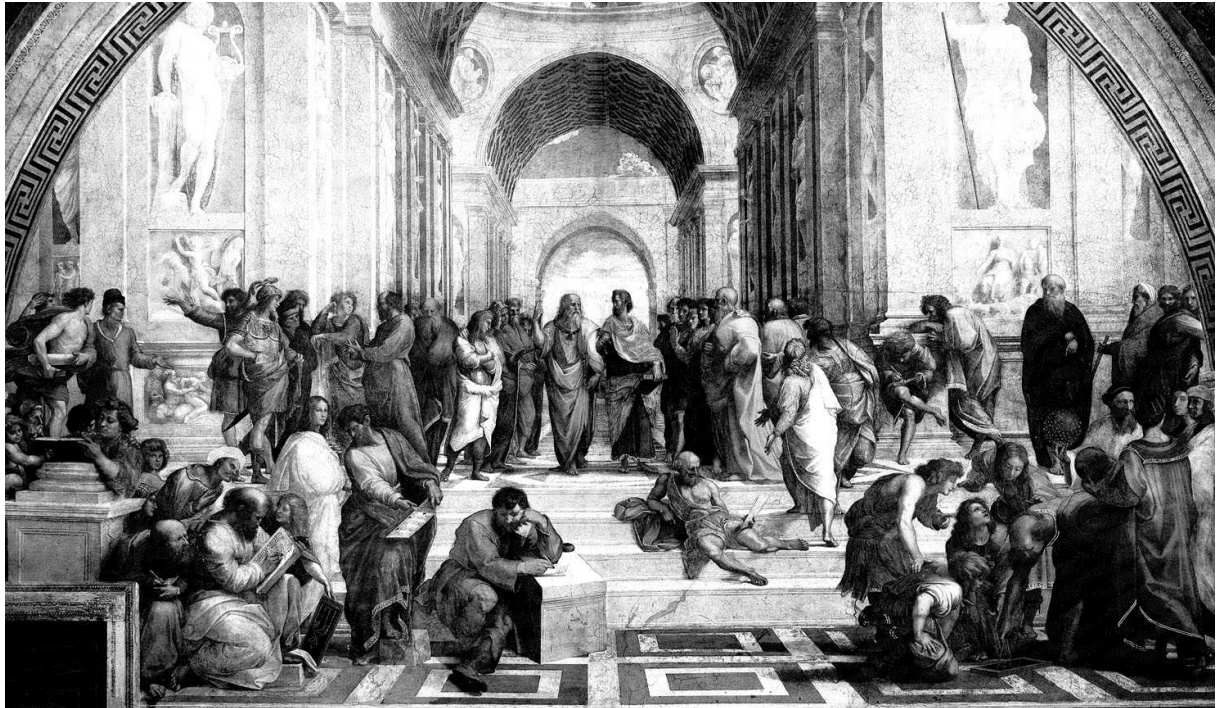


Abbildung 37 Die Schule von Athen (Raffael) - ein akademischer Spaziergang

Ob Platon hier ein wesentliches Problem auch der gegenwärtige Schülerinnen und Schüler getroffen hat, lässt sich prüfen, indem ihnen Platons Frage als Anfrage gegeben wird. Janine Mues hat für ihre Staatsexamensarbeit¹ Unterricht (11. Klasse, Philosophie, Gymnasium Ohlstedt 2002/03, eine erweiterte Wiederholung des auf S. 139ff berichteten Lehrstückversuchs) von mir zum Glaukos-Adeimantos-Problem protokolliert:

Leps: Das heutige Thema soll „Gerechtigkeit als innere Haltung“ sein.
Die Frage ist: Soll sich der Einzelne jederzeit bemühen, anderen Menschen gegenüber gerecht zu sein?

Der Text wird nicht zu Beginn der Unterrichtsstunde ausgeteilt. Die Schülerinnen und Schüler müssen erst einen Zugang zum Gegenstand gewinnen, bevor sie sich mit dem Text auseinandersetzen. Sie machen sich auf zum akademischen Spaziergang², um über

¹ Mues 2004. – In den Unterrichtsstunden davor sind die Dialoge mit Kephalos, Polemarchos und Thrasymachos besprochen worden.

² Mit „akademischem Spaziergang“ – ich nenne es im Unterricht den Schülern gegenüber griechisch das „Peripatein“ – ist eine von mir bei Problemfragen verwendete Unterrichtsmethode gemeint: Die Schülerinnen und Schüler gehen in Gruppen langsam um das Schulgebäude und besprechen dabei die Aufgabe. Gruppenarbeit im Gehen, aber mit dem Unterschied, dass die Schülerinnen und Schüler nichts aufschreiben können und ihre Arbeitsergebnisse aus dem Gedächtnis vortragen müssen. Mein Eindruck ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse ohne Notizen aus der Gruppenarbeit systematischer darstellen als mit Notizen. Vermutung: Wer aufschreiben kann, kann die Ordnung auf später verschieben – und vergisst sie dann. – Das Bild

Genetisch Politik unterrichten

diese Frage zu diskutieren. Dauer etwa 10 Minuten. Danach werden die Antworten zusammengetragen:

Johannes: Wenn ein Mensch immer ungerecht lebt, wird er möglicherweise paranoid. Er wird unter Verfolgungswahn leiden, weil er wohl annimmt, dass auch alle anderen Menschen ungerecht handeln. Er müsste Angst haben, dass alle Menschen ständig böse hinter ihm her sind, wenn er von seinen Absichten auf die Ziele anderer Leute schließt.

Johannes radikalisiert sofort das Adeimantos-Problem.

Alisa: Ich denke, man sollte andere Menschen so behandeln, wie man selbst auch behandelt werden möchte. Einer, der Gutes tut, ist außerdem mit sich selbst im Reinen.

Alisa redet wie Sokrates.

Sina: Aber wenn man immer nett zu allen ist, dann wird man nur ausgenutzt. Die Leute denken dann doch, dass sie alles mit einem machen können. Das kann für einen selber nicht gut sein.

Sina hat das Problem von Glaukon. Schon die ersten drei protokollierten Wortmeldungen enthalten das Glaukon-Adeimantos-Problem in konzentrierter Fassung.

Leps: Das ist ja jetzt das Gegenteil von dem, was Alisa gesagt hat. Signalisiert der Gerechte denn Schwäche?

Janina: Nein.

Mark: Also ich würde Ungerechte lieber meiden. Wenn man zu ihnen nett ist und sich anbiedert, kann das nicht richtig sein.

Marc: Ich denke, dass Gerechte immer schwächer sind; jedenfalls haben sie es schwerer. Ihre Möglichkeiten sind ja begrenzt.

Leps: Alisa hat aber gesagt, der Gerechte fühle sich besser. Ist das so? Und passt das damit zusammen, dass der Gerechte schwächer ist?

Johannes: Also irgendwie ist der Gerechte jedenfalls schwächer.

Tim: Ich denke, ein Gerechter kann auch stärker sein. Wenn alle einer Oma die Handtasche klauen und ich mich nicht beteilige, dann bin ich doch stärker als die anderen.

Alisa: Der Gerechte ist nur aus Sicht der Ungerechten schwach. Der Gerechte selbst fühlt sich vielleicht manchmal nicht mutig gegenüber den Ungerechten; aber irgendwie ist er auch stärker, denn er weiß: Er tut das Richtige.

Sina: Aber wenn man immer gerecht ist, erreicht man auf Dauer nichts gegen die Ungerechten. Auf Dauer kann das nicht gut für einen sein.

Tim: Ich sehe das auf jeden Fall als Stärke, wenn man sich gegen die Ungerechtigkeit auflehnt. Aber es stimmt schon: der Gerechte ist allein oder fast allein, also in der Minderheit.

Leps: Und kommt der Gerechte für sich selbst irgendwie weiter als der Ungerechte?

Sina: Ja, nach außen hin durchsetzen kann er sich aber wohl nicht.

Tim: Das sehe ich anders: Wenn einer gerecht ist, sich also von den anderen abgrenzt, dann hat er ein inneres Selbstbewusstsein und Stärke. Das wirkt irgendwann

von Raffael „Die Schule von Athen“ stammt von <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/philo/galerie/antike/athen.jpg> 14.02.06

Genetisch Politik unterrichten

- auch nach außen, glaube ich.
- Sina: Die Gruppe aber bleibt trotzdem ungerecht. Der Gerechte wird sich nicht durchsetzen, denke ich.
- Johannes: Vielleicht gucken wir uns mal ein Beispiel an. Ihr kennt ja alle die Möglichkeit, sich aus dem Internet CDs bzw. Lieder runter zu laden. Wenn nun einer gerecht ist und sich nichts runter lädt, dann muss er sich die CDs für viel Geld kaufen. Irgendwann merkt er das an seinem Geldbeutel und ist verunsichert, ob er sich richtig verhält.
- Philipp: Vielleicht versucht er aber auch, weniger CDs zu kaufen und hält an seinen Grundsätzen fest.
- Leps: Auf jeden Fall sehen wir: Gerecht sein kostet was! Jemanden nicht zu bestehlen, wie im Beispiel von Tim, ist kein besonderes Opfer, aber im Beispiel von Johannes heißt gerecht sein auch: ein Opfer bringen. Und das schafft Unzufriedenheit, oder?
- Tim: Also ich sehe da zwischen den beiden Beispielen keinen großen Unterschied. In beiden muss man auf finanzielle Vorteile verzichten, wenn man gerecht sein will.
- Leps: Ein Gerechter wird irgendwie unzufrieden, weil er sich finanziell einschränkt / auf Vorteile verzichtet, andererseits fühlt er sich aber auch gut. Wie lösen wir diesen Gegensatz?
- Johannes: Jeder muss selbst abwägen, was für ihn überwiegt.
- Leps: Wer fühlt sich denn besser: Der Gerechte oder der Ungerechte?
- Johannes: Das ist personenabhängig. Der eine schätzt nur das Geld, das die Ungerechtigkeit bringt, den anderen macht es glücklich, an der Gerechtigkeit festzuhalten.
- Janina: Gerecht zu sein erfordert große Anstrengung. Sich auf dem Weg zur Gerechtigkeit mal schwächer zu fühlen, gehört dazu.
- Sina: Ja, gerecht zu sein erfordert viel Kraft; das kann nicht jeder Mensch, dazu muss man sehr stark sein. Aber im Endeffekt, wenn man immer gerecht gewesen ist, fühlt man sich besser, das glaube ich auch.
- Leps: Gerechtigkeit ist also ein Weg, keine Eigenschaft. Manchmal fühlt man sich auf dem Weg schlecht und schwach, aber dann, mit der Zeit, ganz langsam, kommt eine innere Stärke. Der Weg zur Gerechtigkeit, das Empfinden von Schwäche ist ein notwendiges Übel auf dem Weg zur inneren Stärke.
- Johannes: Der Ungerechte ist faul, der Gerechte fleißig. Das will ich noch mal betonen.
- Tim: Wer gerecht sein will, muss viel dafür tun. Wie beim Trainieren für sportliche Höchstleistungen. Auch das Trainieren für die Gerechtigkeit bedeutet viel Anstrengung.
Der Ungerechte dopt sich sozusagen, und braucht dadurch kaum zu trainieren. Er strengt sich nicht an und kommt auch so ans Ziel. Aber der Ungerechte muss ein schlechtes Gefühl dabei haben und Angst, erwischt zu werden.
- Leps: Ja, aber nur der Gerechte hat am Ende das gute Gefühl. Ist das was wert?
- Felix: Ja, das ist wertvoll.
- Leps: Also, Ungerechtigkeit ist der Versuch, gedopt ans Ziel zu kommen. Mit weniger Aufwand, aber mit der Gefahr, erwischt zu werden.
- Marc: Manche Ungerechte sind vielleicht auch stolz, wenn sie ungerecht handeln. In der Gruppe fühlen sie sich gut, stärker als die Gerechten. Vielleicht sind manche genau so glücklich wie Gerechte und haben auch gar kein schlechtes Gewissen!?

Den Umgang mit der Terminologie Platons waren die Schülerinnen und Schüler gewohnt, sie konnten deshalb ihre Erfahrungen damit ausdrücken. Der Wunsch, ein moralisch befriedigendes Leben zu führen, wurde ebenso deutlich wie die Angst, durch andere Menschen daran gehindert zu werden. Anstrengungen werden sichtbar, aber auch die Bereitschaft, diese

Anstrengungen auf sich zu nehmen. Sind die Schülerinnen und Schüler in dieser Diskussion selbst zweisprachig geworden? Sagten sie, was der Lehrer hören will? Ich glaube es nicht. Mein Kriterium: Es wurde in diesem Kurs oft sehr langsam gesprochen; es schien oft so, als würden sie beim Sprechen nach innen schauen, darauf bedacht, mit ihrem Inneren in Übereinstimmung zu bleiben, von dort her Zustimmung oder Kritik erwartend¹. In diesen inneren Auseinandersetzungen werden Grundmuster sozialer und politischer Orientierung geklärt. Die politikphilosophische Überlieferung ist hier das Medium von Selbstklärung, weil sie selbst schon die Fragen nach dem Selbstverständnis formuliert. Die menscheitsgenetische Dimension des Lehrens und Lernens und die individualgenetische fallen aktuell zusammen, ohne dass beim fragenden und Probleme aufwerfenden Sokrates der frühen und mittleren Platon-Texte die Antworten in einer Weise vorgegeben wären, die die Schülerinnen und Schüler überwältigte.

Es kann vielmehr sehr still werden.

Die politische Dimension ist in dieser Doppelstunde allerdings nicht erreicht worden, es ging um die Philosophie des sozialen Zusammenlebens. Platons Sokrates beginnt mit Glaukon und Adeimantos das Gedankenexperiment einer Staatsgründung als Antwort auf ihre Fragen; mir ist es einige Male gelungen, die ersten Abschnitte der „Politeia“ vom Kephalos-Dialog bis zu Glaukon und Adeimantos parallel zu „Aristoteles Rat für Verfassungsgeber“ zu unterrichten.

3.4.2 Existenzgenese – Erkenntnisgenese: Aristoteles, Willmann und Schleiermacher

Genetisches Lehren macht aus einem Werdegang einen Lehrgang. Wagenschein bevorzugt den Werdegang des Wissens. Die Realhistorie einer Entdeckung ist für den Unterricht ja nur dann von Interesse, wenn sie das Lernen erleichtert, aber oft enthält sie viele zufällige Einzelheiten.

Aristoteles unterscheidet zwischen Dichtung und Geschichtsschreibung: Der Geschichtsschreiber und der Dichter

... unterscheiden sich vielmehr dadurch, daß der eine wirklich Geschehene mitteilt, der andere, was geschehen könnte. Daher ist Dichtung etwas Philosophischeres und Ernsthafteres als Geschichtsschreibung; denn die Dichtung teilt mehr das Allgemeine, die Geschichtsschreibung dagegen das Besondere mit. (Aristoteles [Poetik 1451a] 1982: S. 29)²

Das gilt gleichermaßen für Entdeckungen und – das ist hier eng gekoppelt – Erfindungen auf dem Gebiet der Politik. Der Werdegang des Wissens zeigt oft den realen Werdegang in sowohl konzentrierter als auch übersichtlich gegliederter Form; seine Widersprüche, Wendungen und Verwandlungen können Widersprüche, Wendungen und Verwandlungen

¹ Die Gesprächsatmosphäre in diesem Kurs ließ mich verstehen, was Wagenschein „Aufmerksamkeit“ nennt: Erwartung, das Gesuchte möge sich zeigen. (Wagenschein [1956] 2002: 26-37)

² Aber ob Aristoteles es richtig sieht, wenn er hierbei Herodot unter diese Art von Geschichtsschreibern rechnet, wird man bezweifeln können. Herodot hatte durchaus seine didaktischen Absichten. Dennoch kann diese Bestimmung des Historien-schreibers als Grenzbegriff von Nutzen sein, ist hier doch eine Art von Geschichtsschreibung gemeint, deren Bildungswert man bestreiten kann.

heutiger Diskussionen sein und deshalb Anschlussstellen im Lernvorgang. Wenn die Lehre selbst genetisch voranschreitet, sich an der politischen Entdeckungs- und Erfindungsgenese orientiert, schafft sie eine Lerngenese, die mit dem genetisch strukturierten Lerngegenstand in der Weise einer Wiederholung verknüpft ist.

Für den Politikunterricht muss genetischer Unterricht aber noch „eine Etage tiefer“ fundiert werden: Im Menschen selbst. Das zu Klärende ist Konkretisierung dessen, „worauf es mit ihm hinauswill“ (Wagenschein [1956] 1999: 46)) und führt zum Nachdenken über das „worauf es ankommt“ (Hilligen [1961] 1976II: 53ff). Politik ist etwas, das mit dem Menschen, wie wir ihn kennen, selbst schon gegeben ist. Sie hat ihren Ursprung in der unaufhebbaren Verschiedenheit der Menschen (Hannah Arendt), die ihn zur Vernunft herausfordert, ihn aber auch oft genug in Hybris versinken lässt.

Die Anwendung des genetischen Prinzips ist für den Politikunterricht über weite Strecken schwierig, weil die Aufgaben, die die Menschheit sich in der Politik stellt, verschieden gelöst werden können; sie werden auch verschieden gelöst. Die folgenden Überlegungen haben die „Politik“ von Aristoteles zum Hintergrund.

Der einzelne Mensch, immer schon ein bestimmter Einzelner im Verhältnis zu seinen Mitmenschen, ist ein auf Gemeinschaft angelegtes Lebewesen; erst in der Gemeinschaft kommt er zur Entfaltung seiner Möglichkeiten. Die Gemeinschaft des Hauses, die auf dem Verhältnis von Mann und Frau beruht, ist biologisch begründet. Das Dorf ist noch eine Gemeinschaft von Verwandten. Erst die Gemeinschaft mehrerer Dörfer begründet Staat und Politik, denn erst hier treffen Gleiche aufeinander, die zugleich verschieden sind. Dieser Staat ist

... zunächst um des bloßen Lebens willen entstanden, dann aber um des vollkommenen Lebens willen bestehend. (Aristoteles [Politik 1253a] 1973: 49)

Weil der Mensch in dieser Gemeinschaft der einander verschiedenen Gleichen das vollkommene (gute) Leben führt, ist diese Gemeinschaft als Ziel des Menschen diesem schon vorgegeben, „früher“ als der einzelne Mensch und seine Familie. Der Staat, so könnte man sagen, ist ein Existenzial¹ des Menschen. (Ich verwende hier diesen Ausdruck „Existenzial“, weil die Formulierung „der Staat gehört zur Existenz des Menschen“ trivial verstanden werden könnte: Staat gehört halt zum Menschen dazu. Man könnte an dieser Stelle auch zwar moderner, jedoch umständlicher mit Gehlen², Plessner³ und/oder Berger/Luckmann⁴ argumentieren, oder sich mit Spranger an Coing⁵ halten.) Der Mensch muss ihn schaffen, um Mensch sein zu können. Diese Genese nenne ich Existenzgenese. Die Aufgaben der Politik

¹ Existenzial als Kategorie von Existenz; (Heidegger 1927: 54). „An diesen Begriff haben sich viele Mißverständnisse geknüpft. Er ist aber schlicht in Analogie zum herkömmlichen Begriff der Kategorie gebildet. Die traditionelle Philosophie hat üblicherweise die Grundbestimmungen ihrer ‚Gegenstände‘ Kategorien genannt, wie etwa Raum, Zeit, Ausdehnung usw. Da für Heidegger das Dasein kein vorhandener ‚Gegenstand‘, sondern *Existenz* ist, so bezeichnet er die Grundbestimmungen auch nicht als Kategorien, sondern eben als – *Existenzialien*.“ (Safranski 1994: 187)

² Gehlen [1961] 1999: 89ff

³ Plessner über den Menschen: „Als exzentrisch organisiertes Wesen muß er sich zu dem, was er *schon ist, erst machen*.“ (Plessner [1928] 1982: 16)

⁴ Überlegungen zu Gesellschaft als objektiver Wirklichkeit, bei Berger/Luckmann [1966] 1990: 49ff.

⁵ Coing 1950: 48ff

entstammen Regelungsbedürfnissen, die mit und für den Menschen als Ur-Aufgaben immer schon gegeben sind (vgl. S. 79ff). Deshalb ist vor der Genese des Wissens von der Existenzgenese (vgl. S. 73) zu reden.

Aber diese Ableitung des Staates aus der Existenzstruktur des Menschen ist durchaus noch zu glatt. Sie zeigt noch nicht, dass der Staat selbst ein fürchterliches Ungeheuer sein kann. Fast am Anfang seiner Historien zeigt Herodot, wie es um Vernunft und Urteilskraft der Menschen in der Politik steht: Kroisos¹ hätte den Spruch des Orakels von Delphi, er werde ein Reich zerstören, wenn er Persien angreift, mit einfachem Nachdenken, selbst mit bloßem Nachfragen richtig verstehen können. Er wollte ihn aber so verstehen, wie er ihn verstehen wollte und zerstörte ein Reich, als er Persien angriff, nämlich seines. Begierde und Wunschenken zerstören, was Vernunft aufgebaut hat.

Aristoteles² nennt unter die Gefahren, die einem Staat drohen, auch die Hybris, verbleibt aber nicht bei einer allgemeinen anthropologischen Aussage. Er stellt das Ergebnis seiner empirischen Studien vor, springt in ihrer Interpretation immer wieder in die Erkenntnis-Anfänge und die Existenznotwendigkeiten zurück, um in neuer Weise seine Ratschläge für eine stabile Verfassung für normale Menschen zu präzisieren; er verweist auf Gefahren und zeigt Lösungen; dabei dogmatisiert er seine Resultate nicht, sondern lädt zum Mitdenken ein. Der Leser wird aus seiner Verantwortung nicht entlassen.

Diese Existenzgenese zeigt dann auch jene Erkenntnisgenese, die im Unterricht von einem sich neu bildenden (Schüler-)Bewusstsein rekonstruiert wird. Schleiermacher³ hat in seinem Akademievortrag über die verschiedenen Verfassungsformen (s. S. 453f) eine gedankliche Konstruktion entworfen, die diesen Zusammenhang von Existenzgenese und Erkenntnisgenese zeigt. Der Text scheint nicht nur in der Politikdidaktik, auch in der Politikwissenschaft vollständig unbekannt zu sein, deshalb sei er ausführlich zitiert⁴:

Rücken wir nun die Punkte so nahe als möglich zusammen; ein schon vorgeschrittenes Volk, dem gleichsam nur noch das rechte Wort fehlt, um die Form des Staates zu finden, und einen gleichsam frisch und möglichst leicht aus jenem Zustande hervorgegangenen Staat: so wird in diesem fast ganz dasselbe sein wie in jenem. Die Geschäfte, die die Nachbarn in der Horde trieben, werden die Bürger im Staate fortreiben, ein erweiternder Einfluß desselben auf ihre naturbildende Tätigkeit kann nur allmählich eintreten. Was im Staat als Recht und Pflicht feststeht, wird ziemlich dasselbe sein, was vorher Sitte und Gewohnheit war; und wenn die Bürger im Staat durch das Gesetz zusammengehalten werden, so hielten auch die Nachbarn in der Horde zusammen, und ganz von selbst hätte keiner sich von den andern getrennt. Nur dies erscheint als der schneidende Unterschied, vorher, wenn sie dasselbe trieben, war es bewußtloser Instinkt, fortgepflanzte Gewohnheit, jetzt ist es eine mit Bezug auf die Bedürfnisse des Ganzen unternommene und verteilte Arbeit; wenn vorher

1 Herodot [Historien I 53ff] 1971: 22ff

2 Aristoteles über die Umwälzungen der Verfassungen, fünftes Buch der Politik.

3 Schleiermacher [1814] 1984: 279ff

4 Ich muss zugeben, ihn bei meiner ersten Lektüre in seiner ganzen Bedeutung nicht weit genug erfasst zu haben. Hier geht es deshalb nur um seine Bedeutung für ein genetisches politikdidaktisches Denken. Später wird er umfassend (s. S. 453ff) in seinem Zusammenhang des ethischen Denkens Schleiermachers vorgestellt.

Genetisch Politik unterrichten

einer Rache übe, handelte der von den andern stillschweigend gebilligte und geteilte Affekt, jetzt tritt an seine Stelle die vom Gesetz bestimmte Strafe; und vorher, wenn sie zusammenblieben, war es eine wahrhaft mechanische Kohäsion des Gleichartigen, jetzt ist es Vaterlandstreue, die zwar an sich keinen höheren Grad und keinen weitem Umfang hat als jene, aber die sich als das erkennt, was sie ist. Kurz, indem der Staat wurde, ist nur die sonst schon vorhandene Gesinnung und Tätigkeit im Gesetz zusammengefaßt und dargelegt worden; was da war, ist nun auch ausgesprochen, die bewußtlose Einheit und Gleichheit der Masse hat sich in eine bewußte verwandelt, und diese Entstehung des Bewußtseins der Zusammengehörigkeit ist das Wesen des Staates. Allein wie es kein Bewußtsein gibt als nur mit dem Gegensatz zugleich: so besteht auch im Volk das Bewußtsein seiner Zusammengehörigkeit nur im Gegensatz mit dem Bewußtsein des Fürsichbestehens jedes einzelnen. Daraus bildet sich der Gegensatz von Herrschenden und Beherrschten, von Regierung und Untertan; dieser irgendwie gebildete Gegensatz ist das wesentliche Schema des Staates, und das Bestreben, diesen Gegensatz und mit ihm das Bewußtsein von dem Verhältnis des einzelnen zu einem bestimmten Naturganzen hervorzurufen, dem ganzen Leben einzuprägen und selbsttätig zu erhalten, ist es, was ich im engeren Sinne den politischen Trieb nenne. Ehe dieser nämlich erwacht ist, gibt es keinen Unterschied zwischen dem Sein und Tun des einzelnen und dem Sein und Bestehen des Ganzen; das dunkle Gefühl des geselligen Menschen vor dem bürgerlichen Verein, ähnlich jenem unvollkommenen kindischen Bewußtsein, welches sich und den Gegenstand noch nicht recht auseinanderzuhalten weiß, unterscheidet sich als Einzelnes noch nicht bestimmt und stellt ebensowenig sich bestimmt das Ganze gegenüber, so daß alle Handlungen innerhalb des Ganzen in dieser Hinsicht nur Eine gleichartige Masse bilden. So wie wir uns aber den Staat denken auch schon in seinen ersten Anfängen, so ist mit dem Bewußtsein des Ganzen auch das des Unterschiedes zwischen dem einzelnen und dem Ganzen erwacht, das Selbstbewußtsein und somit auch der Selbsterhaltungstrieb zerfällt in zwei vorher ungeschiedene Momente, nämlich das Privatinteresse und den Gemeingeist, und wenn auch nicht bestimmt zwei Klassen von Menschen, doch zwei sich bestimmt aufeinander beziehende Massen von Handlungen treten auseinander. Die Handlungen der Untertanen als solcher, oder das ganze Gebiet der Geschäftigkeit im weitesten Sinne, sind diejenigen Handlungen, welche das Bewußtsein der Einheit des Ganzen und der Gleichheit aller Teile mit dem Ganzen nicht unmittelbar in sich tragen, diejenigen, welche die einzelnen zunächst nur auf sich als einzelne beziehen, aber die eben deshalb auch, wenn anders die einzelnen wirklich Bürger sind, sich abhängig erklären von der anderen Reihe. Diese, die Handlungen der Obrigkeit, oder im weitesten Sinne Recht und Gesetz, sind diejenigen Handlungen, welche nur jenes Bewußtsein ausdrücken, welche unmittelbar nur dem Ganzen, nicht auch dem einzelnen, der sie gleichsam zufällig verrichtet, beigelegt werden, welche Reihe aber eben deshalb auch strebt, sich überall jener andern Reihe einzubilden. Denn nur in der Vermittlung dieses Gegensatzes ist das wirkliche bewußte Leben des Staates. Gesetz und Geschäft bestehen in ihm nur in Beziehung aufeinander: ist das Geschäft nicht dem Gesetz gewärtig, wirkt das Gesetz nicht auf das Gewerbe ein, so ist kein Staat vorhanden.

Fragt man aber, „wie soll denn aus jenem Unbewußtsein das Bewußtsein, aus dem Nichtstaat der Staat entstehen?“, so weiß ich freilich mit keiner Erfahrung zu antworten, die wie gesagt niemals so weit hinaufgeht, sondern nur mit einer vorausgesetzten und sehr unbestimmten Geschichte; denn Erdichtung will ich sie auch nicht nennen, da sie wirklich die allgemeine Geschichte aller Staaten enthalten muß, ich meine die unbestimmten Grundzüge dessen, was überall den Zwischenraum zwischen beiden Gegebenen, dem Zustande, den wir vor dem Staate kennen, und den ersten Zuständen des Staates, die wir schon geschichtlich kennen, hier so dort etwas anders wirklich ausgefüllt hat. (Schleiermacher [1814] 1984: 279-281)

Genetisch Politik unterrichten

Das ist eine geniale Konstruktion! Man darf unterstellen, dass Schleiermacher bei diesem Text das griechische Denken aus seiner Sicht zusammenfasste.

1. Wird aus der Horde ein Staat, so wird der Umgang der Menschen miteinander nicht mehr nach Gewohnheit geregelt, sondern nach Gesetzen. Ein Bewusstsein der Zusammengehörigkeit entsteht, das sich in den Gesetzen ausdrückt.
2. Dieses Bewusstsein kennt den Unterschied zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft. Damit kennt es den Unterschied von Herrschenden und Beherrschten. Dieser Unterschied schafft die Politik.
3. Für den einzelnen Bürger gibt es nun eine Differenz zwischen seinem Privatinteresse und dem des Staates; etwas Vergleichbares kannte der Angehörige der Horde nicht, denn dort schien sein Interesse mit dem der übergreifenden Gemeinschaft zusammen zu fallen.
4. Das politische Leben im Staat ist das der Vermittlung der vielen Interessen der Einzelnen mit dem des Ganzen.

Politik hat ihren Ursprung dort, wo unterschiedliche Menschen in eine dauerhafte gemeinsame Regelung unter einer gemeinsamen Macht eintreten, und in genau diesem Moment entsteht nach Schleiermacher das Bewusstsein von Politik. Schleiermachers Konstruktion ist eine Antwort auf die Suche nach jenem Ur-Ereignis, das Antworten hervor ruft, die sich menheitsthematisch in politischer Philosophie ausdrücken. Sie ist damit eine Grundlage des Nachdenkens über Einsichten als Antworten auf politische Ur-Fragen (wie Fischer interpretiert werden kann, s. S. 79ff). Die absichtliche Gestaltung des Wandels von der bewusstlosen Einheit des Einzelnen mit seiner Umgebung zu einem Bewusstsein des politischen Unterschieds zwischen den Einzelnen in einem politischen System, in dem es den Unterschied von Privatleuten einerseits und Politikern andererseits gibt, und der damit verbundenen Verstehens- und Gestaltungs-Aufgaben markiert dann den Sinn von Politikunterricht. Er ist jener gesellschaftliche Ort, an dem das, was dem Einzelnen politisch immer schon geschieht, so ins Bewusstsein des Einzelnen gehoben werden soll, dass er sich als Privatmensch und Staatsbürger in einem widersprüchlichen Zugleich erkennt und deshalb lernt, diesen Widerspruch mit sich und den Anderen zu gestalten. Das Menschheitsthema Politik wird im Unterricht zum zivil- und staatsbürgerlichen Einzelmenschentema.

Die widersprüchliche Entwicklung der politischen Menschheitsthemen ist einschließlich ihrer Resultate in der politischen Philosophie und der Geschichte ihrer Ideen zu finden. Dort wird geprüft, inwieweit politische Entdeckungen, Erfindungen und Entscheidungen sich bewährt haben, um Untaugliches ausschließen zu können; es geht dort also um die Reflexion von Entdeckungen, Erfindungen und Entscheidungen, die zu solchen Regelmäßigkeiten führen (z.B. Institutionen, gesellschaftliche und politische Normen, gesetzliche Regelungen), die von „normalen Menschen“ immer wieder aushandelnd gelebt werden können.

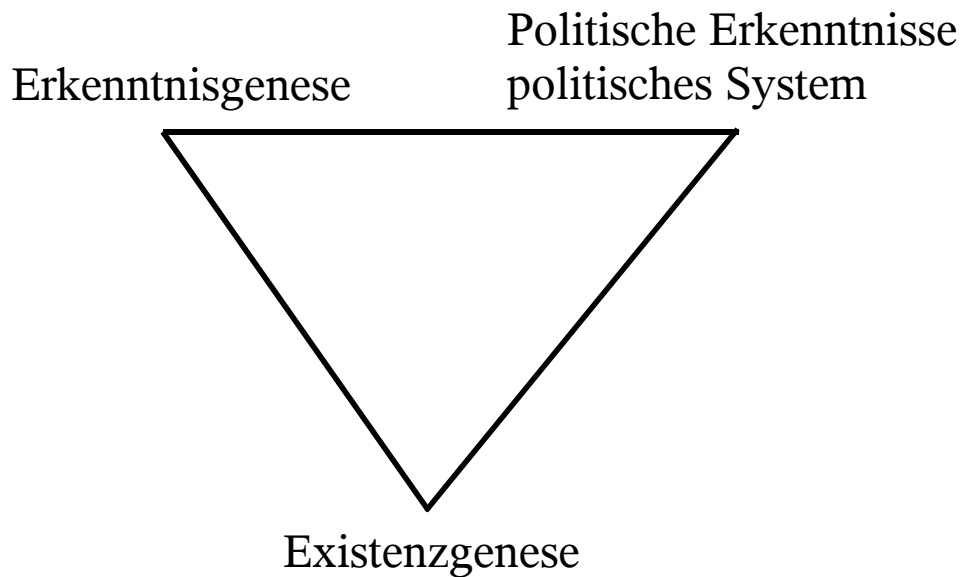


Abbildung 38 Die Genesen eines Politiklehrstücks

Ein lehrkustdidaktischer Politikunterricht muss Existenz- und Erkenntnisgenese jeweils in einem doppelten Sinn – als Ur-Ereignisse und Antworten menschheitsthematisch und einzel-menschthematisch – so zum Gegenstand machen, dass Erkenntnisse, Einsichten und Handlungsmöglichkeiten zum gegenwärtigen politischen System gewonnen werden können.

Für die Lehrkustdidaktik ist dieser Gedanke nicht neu. Es ist ein Fall des organisch-genetischen Lehrens und Lernens nach Willmann, angewendet auf das menschliche Zusammenleben.

Die Gliederung des Lehrstoffes entspricht der Aufgabe noch nicht, wenn sie eine didaktisch-technische ist, sondern erst, wenn sie den Charakter der *organisch-genetischen* Gestaltung hat. Diesen aber gewinnt sie, wenn sie im ganzen der Macht des gestaltenden Prinzips, welches die betreffende Wissenschaft oder Kunst ins Leben gerufen hat, welches ihre Entwicklung leitet und darum auch ihre Überlieferung regeln soll, an den mannigfaltigen Stoffen aufwirft, und wenn sie im einzelnen solche Partien, in denen ein Ganzes als herrschend und in den Teilen reflektiert erscheint, und solche, welche ein Wachsen, ein Werden, Entwickeln in überschaulichem Umkreise aufweisen, zur Geltung bringt, d.h. wenn sie die *organischen Einheiten und die genetischen Reihenfolgen* hervorzieht und zu den Mittelpunkt für das übrige macht. (Willmann [1882-1888] 1957: 461)

Erst dann wird der Politikunterricht wirklich exemplarisch und genetisch. Den Terminus „existenzgenetisch“ gibt es bei Wagenschein nicht, aber den Gedanken, den er bezeichnet:

In der Geschichte ist es anders. Nicht nur sind die Quellen verschüttet, sie sind auch manchmal, was die Naturwissenschaft nicht kennt, entstellt, durch Irrtum und Lüge. Vor allem aber sind die menschlichen Geschehnisse in ihrem Ablauf weder durch Kausalität noch durch Logik bestimmt. Geschichte forscht nach dem, was einmal *war*, und was einmal war, was immer anders kommt, wenn auch Verwandtes, Ähnliches wiederkehren kann (Burckhardt, Spengler, Toynbee). – Trotzdem scheint an den exemplarischen Möglichkeiten des Ge-

Genetisch Politik unterrichten

schichtunterrichtes etwas daran zu sein, sonst würden nicht Historiker wie Heimpel davon sprechen und erfahrene Lehrer gerade in letzter Zeit ihm nachgehen.

Ohne dieser Forschungsaufgabe, vor die sich der Geschichtslehrer und Forscher gestellt sieht, vorgreifen zu wollen, darf ich einen Satz Diltheys erwähnen, der dem Laien bedeutsam erscheint. Man erfährt bekanntlich garnichts über sich selber, wenn man darüber nachdenkt, was für einer man eigentlich sein könnte, sondern dadurch, daß man sich in Situationen hineinwagt, die einen zum Handeln zwingen. Dann erfährt man Wesentliches und meist ganz Unerwartetes über sich, und nachträglich kann man es bedenken und für die Zukunft brauchen. *Dilthey* spricht nun von der entsprechenden Erfahrung nicht des Einzelnen, sondern der menschlichen Art überhaupt. Er sagt: „Der Mensch versteht sich selber durch keine Art von Grübeleien über sich selbst, ... allein in dem Verständnis der geschichtlichen Wirklichkeit, die er hervorbringt, gelangt der Mensch zum Bewußtsein seines Vermögens im Guten wie im Schlimmen.“

So wissen wir heute sehr viel mehr über uns als 1913, oder schon als 1932; und wer längere Zeiten, als er persönlich überdauern kann, geschichtlich nacherlebt, wird weniger überrascht sein vom Kommenden, als wer „in den Tag hineinlebt“. Der Mensch ist in gewissen Grundzügen seines Wesens ebenso beharrlich, wie er wechselnd ist in ihrer Hervorkehrung und eben darüber wieder vergeßlich. Ein bei aller Offenkundigkeit so verborgenes Wesen wie er kann also zweifellos aus der Geschichte beharrlich ihn anwandelnde Wesenszüge ahnend entziffern, sammeln und so seiner säkularen Vergeßlichkeit vorbeugen. Ist das nicht ein fundamentales Ziel des Geschichtsunterrichtes, und gibt es nicht Stoffe, die dafür exemplarisch sein können? Man braucht gar nicht gleich an geschichtsphilosophische Höhen zu denken. Ein schlichtes und aktuelles Beispiel: Der Geschichtsunterricht aller Nationen sollte dafür sorgen, daß, was in Konzentrationslagern geschehen ist, nicht vergessen wird; nicht als Anreiz zur Rache, sondern als Warnung vor Möglichkeiten, die in uns allen liegen.

Wie wenig dieses Funktionsziel des Geschichtsunterrichtes mit der physikalischen Kausalität zu tun hat, wird erst dadurch deutlich, daß es durch Hinzufügung eines zweiten (das ihm, wäre es kausal gemeint, widersprechen würde) in Wahrheit erst seinen Sinn und seine Grenze erhält: Genau so, wie es im Leben des Einzelnen trotz der unaufhörlichen Kette der Rückfälle in das immer gleiche Reagieren eine sinnvolle Linienführung, eine Art Heilsgeschichte geben kann, so fragen wir ja auch in der Geschichte, nicht nur, wie der Mensch immer wieder derselbe ist, sondern auch: wo es mit ihm hinauswill. (Wagenschein [1956] 1999 45f; ohne die Verweise)

Was der Mensch ist, zeigt sich ihm im Nachdenken über sein Tun. Darin erfährt er seine Möglichkeiten im Guten wie im Bösen. Geschichtsunterricht fragt nach Wagenschein also, indem er nach den Handlungen der Menschen fragt, nach ihren Möglichkeiten, entdeckt darin ihr Wesen und bereitet sie so auf ihre Zukunft vor¹. Damit ist, aristotelisch gesehen, Geschichtsunterricht gerade kein Unterricht über Historie, sondern über ein Allgemeines, das der Geschichtslehrer einem Dichter vergleichbar der Historie entnimmt. Er muss die Historie philologisch veredeln, damit sie für Bildung relevant wird. Politische Philosophie und Politikunterricht betrachten Handlungen und Möglichkeiten der Menschen jedoch in anderer Folge – die vergangenen Krisen griechischer Staaten illustrieren in der problemgeschichtlichen Betrachtung der „Politik“ des Aristoteles uns die gegenwärtigen Gefahren – mit anderer Absicht als eine historisch-pädagogische Betrachtung; aber sie müssen sich, wollen sie nicht Unfug denken, Rechenschaft über Möglichkeiten und Gefahren geben, die mit dem Menschen selbst schon gegeben sind. Die Vergesslichkeit und die Hybris müssen im Politikunterricht nicht

¹ Diese Formulierung ähnelt der Hilligens von den Herausforderungen, den Chancen und den Gefahren.

Genetisch Politik unterrichten

anders als im Geschichtsunterricht in den Blick genommen werden. Erst dann können dort Lösungen, die in der Geschichte gefunden worden sind, daraufhin geprüft werden, ob aus ihnen stabile Verhältnisse für normale Menschen folgen oder ob sie diese gefährden. Diese Prüfung gehört selbst in den Unterricht¹, darin liegt einer seiner bildender Kerne.

Genetischer Politikunterricht kann also nicht bloß eine einzige Linie – von einem auffälligen Anfang zu einem stimmigen Schluss – verfolgen.

Fall/Problem heute – seine Anfänglichkeit im Denken und (eine Stufe tiefer) der Existenz der Menschen – seine erste Entdeckung und Erfindung – sein Scheitern (Vergesslichkeit, Hybris) – seine Befestigung: gefundene Lösungen – das System der Lösungen – die konkrete Lösung: Eine kreisende Bewegung, in der jederzeit kleinere Sprünge zu einem anderen Kreispunkt möglich sind: Vergewisserung, Vorgriff, Irritation, Befestigung.

Wo genau findet nun im engeren Sinne genetisch-exemplarisches Lehren und Lernen statt?

1. Nicht am Anfang der Unterrichtseinheit, denn dort sind Fall oder Problem.
2. Aber hier im Hauptteil: Der exemplarische klassische Fall wird gemäß seiner eigenen Logik, die aus seiner Existenzbedeutung folgt, bis zu einer vorläufig-endgültigen Lösung weiterentwickelt. Hier gibt der Werdegang dem Lehrgang die Schrittfolge. Erkenntnisgenese folgt Existenzgenese. (Das gilt hier sowohl für die menschheitlichen als auch für die individuellen Genesen.)² Das Ergebnis muss immer wieder vom Ausgangspunkt her überprüft werden³.
3. Am Schluss: Hier kann man unterschiedlicher Auffassung sein, das hängt wohl vom konkreten Lehrstück sein. Das klassische Vorbild gibt Maß und Richtung für den gegenwärtigen Fall: Die Genese einer aktuellen Lösung oder mehrerer aktueller Lösungen (das Resultat kann selbstverständlich kontrovers bleiben).

Das soll jetzt an einem Beispiel gezeigt werden.

3.4.3 Genetisch lehren: John Rawls

Es ging in der Zeit meiner ersten Kontakte zur Lehrkunst im Unterricht um die Theorie der Gerechtigkeit von John Rawls.

In einem Leistungskurs Gemeinschaftskunde habe ich im Mai 2001 die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit angesprochen, nachdem die Schülerinnen und Schüler in einem kleinen Sozialpraktikum „Hamburg ganz unten“ kennen gelernt hatten. Sie waren in kleinen Gruppen für zwei Tage z.B. beim „Pique As“, einer Einrichtung für Obdachlose, und anderen ähnlichen Einrichtungen, und haben sich umgeschaut. Sie haben dort mit Obdachlosen und mit dem Personal gesprochen. Ich war nicht mit dabei; meine bloße Anwesenheit hätte einerseits das Ent-

¹ Anders Sutor (Sutor nach Bundeszentrale 1967: 47), dazu s. S. 419.

² Man kann diesen Gedanken mit Schleiermacher noch weiter vertiefen: das Quadrupel, s. S. 448.

³ Von hier aus erweist sich Copeis „fruchtbarer Moment“ als für die Lehrkunst problematisch (s. S.. 291f).

deckertum der Schüler reguliert, zum anderen hätte es möglicherweise einen „Zoo“-Effekt verstärkt: Jugendliche aus einem wohlhabenden Stadtteil besichtigen arme Leute in ihrem Stall. Was die Schülerinnen und Schüler dort gesehen haben, machte es zwar leichter, die Frage nach der Gerechtigkeit aufzuwerfen, aber für die Schülerinnen und Schüler wurde es schwerer, sie zu beantworten, denn ihre neuen Erfahrungen standen gegen jene leichten Lösungen, die ihnen sonst eingefallen wären.

Mir ging es auch darum, sie auf die Lektüre eines Textes von John Rawls vorzubereiten. Schülerinnen und Schüler sehen in Philosophen oft Leute, die eine „Meinung“ haben und sie im Unterschied zu denen, die andere Menschen haben, bloß unverständlicher begründen. Haben sie von einem Philosophen diesen Eindruck gewonnen, dann argumentieren sie gegen ihn gerne von ihrem Alltagsverstand her: Alles Meinung, alles Utopie, das sagt alles nichts. Erst wenn sie in die Gedankenbewegung des Philosophen hinein kommen, kann er für sie ein bildendes Erlebnis werden. Rawls hat seine „Meinung“ sehr sorgfältig entwickelt und zeigt dem Leser diesen Entwicklungsvorgang. Der Lehrgang, zu dem Rawls einlädt, ist ein genetischer¹ Werdegang seiner theoretischen Hauptaussagen.

Worin besteht der genetische Charakter der Gerechtigkeits-Philosophie von Rawls? Rawls macht ein Gedankenexperiment, das eine bestimmte Dramaturgie hat: Es gibt politische und soziale Realitäten, die die Frage aufwerfen, ob sie so, wie sie sind, gerechtfertigt werden können. Schülerinnen und Schülern kann so etwas gezeigt werden, wenn es auch in der Art, wie man das macht, je nach Schulstandort und sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft Unterschiede geben dürfte. Gerechtfertigt werden kann, was jedem einzelnen Menschen zugemutet werden kann, weil es für alle zumutbar ist. Um diese Frage zu prüfen, macht er ein Gedankenexperiment. Die Besonderheit dieses Experimentes ist es, dass es nicht von einem Menschen ausgeht, der besser ist, als Schülerinnen und Schüler ihn kennen oder zu kennen meinen, sondern von einem Menschen, der genau so ist, wie die Schülerinnen und Schüler ihn annehmen oder befürchten: Er ist egoistisch. Er ist aber auch rational, denn als Egoist weiß er, dass andere Menschen in ihrem Egoismus erfolgreicher sein können als er. Also muss er daran interessiert sein, dass es für ihn, wenn er scheitert, nicht ganz schlimm kommt. Rawls entwirft eine im existentiellen Sinn „anfängliche“ Situation, in der Menschen über die Regeln ihres Zusammenlebens beraten.

In der Theorie der Gerechtigkeit als Fairneß spielt die ursprüngliche Situation der Gleichheit dieselbe Rolle wie der Naturzustand in der herkömmlichen Theorie des Gesellschaftsvertrags. Dieser Urzustand wird natürlich nicht als ein wirklicher geschichtlicher Zustand vorgestellt, noch weniger als primitives Stadium der Kultur. Er wird als rein theoretische Situation aufgefaßt, die so beschaffen ist, daß sie zu einer bestimmten Gerechtigkeitsvorstellung führt. Zu den wesentlichen Eigenschaften dieser Situation gehört, daß niemand seine Stellung in der Gesellschaft kennt, seine Klasse oder seinen Status, ebensowenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft. Ich nehme sogar an, daß die Beteiligten ihre Vorstellung vom Guten und ihre besonderen psychologischen Neigungen nicht kennen. Die Grundsätze der Gerechtigkeit werden hinter einem Schleier des Nichtwissens festgelegt. Dies gewährleistet, daß dabei niemand durch die Zufälligkeiten

¹ Rawls lehrt genetisch, das Schulbuch, das wir vorliegen hatten (Platen 2000: 68f), hat zur sozialen Gerechtigkeit eine interessante Zusammenstellung von Texten, aber der Ausschnitt aus Rawls „Theorie der Gerechtigkeit“ ist um genau seine genetische Komponente gekürzt; der Textauszug besteht fast nur aus Theorie-Resultaten. Man kann ihn vielleicht zum Wiederholen verwenden, keinesfalls jedoch zum Kennenlernen.

Genetisch Politik unterrichten

der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird. Da sich alle in der gleichen Lage befinden und niemand Grundsätze ausdenken kann, die ihn aufgrund seiner besonderen Verhältnisse bevorzugen, sind die Grundsätze der Gerechtigkeit das Ergebnis einer fairen Übereinkunft oder Verhandlung. Denn in Anbetracht der Symmetrie aller zwischenmenschlichen Beziehungen ist dieser Urzustand fair gegenüber den moralischen Subjekten, d.h. den vernünftigen Wesen mit eigenen Zielen und – das nehme ich an – der Fähigkeit zu einem Gerechtigkeitsgefühl. Den Urzustand könnte man den angemessenen Ausgangszustand nennen, und damit sind die in ihm getroffenen Grundvereinbarungen fair. (Rawls 1975: 28f)

Das ist zwar aus Sicht von Schülerinnen und Schülern auch eine irgendwie seltsame Situation, wie sie Philosophen halt konstruieren, aber sie ist einleuchtend und einladend, denn sie sichert ihnen jene Gleichheit zu, auf der sie bestehen. Zugleich können sie erkennen, dass es im Angesicht anderer Menschen kaum durchsetzbar ist, in dieser Anfangssituation Privilegien haben zu wollen. Die Lehraufgabe besteht jedoch nicht darin, in dieser von Rawls vorgegebenen Situation die Regeln des Zusammenlebens anzuwenden. Sie besteht darin, diese Situation zu finden und in ihr die Regeln zu entwickeln.

Zunächst berichte ich aus dem Philosophie-Unterricht der schon erwähnten elften Klasse (s. S. 139ff). Dort habe ich mir die sokratische Argumentationsfigur für Rawls erarbeitet. Die Sokrates-Dialoge aus der „Politeia“ mit Kephalos, Polymarchos und Thrasymachos waren vorher Gegenstand des Unterrichts gewesen, um den Horizont der Frage nach der Gerechtigkeit abzuschreiten. Nun sollte es darum gehen, die Gerechtigkeits-Theorie von Rawls zunächst im Gespräch in der Klasse selbst zu entwickeln, um sie dann lesend im Original kennenzulernen. Nach jedem Schritt fragte ich:

Ist das ein Zwischenergebnis, mit dem wir alle mindestens vorläufig übereinstimmen können, weil wir es selbst gefunden und nach vielen Seiten abgesichert haben?

Nach dem Unterricht habe ich das Gespräch aufgeschrieben. Es ging mir dabei nicht darum, welcher Schüler was gesagt hat, sondern um den Roten Faden des Gesprächs. (Wo hier „Schüler“ steht, waren es durchaus verschiedene Schülerinnen und Schüler.):

Leps: Bislang sind wir trotz langem Bemühens um ein Verständnis dessen, was man Gerechtigkeit nennt, noch nicht weit gekommen, es steht im Raum, dass alle Menschen nur nach ihren Interessen handeln und sonst gar nichts (Thrasymachos). Das ist schon was, aber noch nicht viel. Es geht um eine politische, die ganze Gesellschaft umfassende Definition von Gerechtigkeit. Als erstes müssen wir hier mal einen festen Ausgangspunkt gewinnen. Geben Sie mir doch mal eine spontane Definition von Gerechtigkeit.

Schüler: Ich soll den anderen so behandeln, wie ich selbst von ihm behandelt werden möchte.

Die goldene Regel, ein Glücksfall von Antwort!

Leps: Und was bedeutet das für die Menschen, von denen da die Rede ist?

Schüler: Das bedeutet, dass sie sich immer im Griff haben müssen, mit Ruhe und Bedacht handeln müssen, nicht aufgereggt, und sich nicht hinreißen lassen dürfen.

Genetisch Politik unterrichten

Noch ein Glücksfall!

- Leps: Und was müssen die Beteiligten Menschen dabei gegenseitig von sich annehmen?
Schüler: Dass sie einander gleich sind.
Leps: Wenn sie sich als gleich ansehen, welche Rechte müssen sie sich dann gegenseitig zubilligen? Wir wollen hier ja auf die Politik zu.
Schüler: Bestimmte Freiheiten, z.B. die Meinungsfreiheit.

Damit ist ein erster Schritt erfolgreich vollzogen; wir haben die *Goldene Regel*, den *rationalen Egoismus* und die Rawls'schen *Grundgüter*.

- Leps: Also bestimmte Freiheiten soll jeder gleich haben?“
Schüler: Ja, ganz sicher!
Leps: Auch politische Rechte sollen gleich sein? Man könnte doch sagen, die Klügeren sollten drei Stimmen bei der Wahl haben, und andere nur eine.

Die Antwort fällt den Schülern nicht leicht.

- Leps: Was würde denn Thrasymachos sagen, wie die Klügeren dann stimmen würden?
Schüler: Nach ihren Interessen. Und nicht nach den Interessen der Gemeinschaft. Also geht das nicht.

Aber wie steht es denn nun mit der sozialen Gleichheit?

- Leps: Schauen wir bei uns in die Gesellschaft, dann sehen wir aber nicht nur Gleichheit, gleiche Rechte in der Politik, die uns sehr einleuchten, wir sehen auch Ungleichheit im Wohlstand, es gibt Reiche und es gibt Ärmere. Wie kann man denn das im Zusammenhang mit der Gerechtigkeit sehen?
Schüler: Richtige Gleichheit gibt es vielleicht nur im Kommunismus, wenn wir uns das konsequent denken wollen.

Aber das wollte keiner. Denn Kommunismus, das war ja gerade gescheitert.

- Leps: Nein, wir müssen mal sehen, ob wir bei unserem Standpunkt des rationalen Egoismus bleiben können und trotzdem Ungleichheit als gerecht begründen können. Das ist jetzt mindestens ein Tausender, den wir da besteigen müssen. Also die Frage, wir gehen jetzt etwas zurück, um einen neuen Anlauf zu bekommen, lautet, wie können wir mit dem rationalen Egoismus soziale Ungleichheit begründen und gleichzeitig ein gerechtes Maß dafür finden? Fangen wir beim Reichen an, welches Interesse hat der?
Schüler: Der hat ein Interesse daran, so reich wie möglich zu sein, und der Ärmere will vom Reichtum möglichst viel abbekommen, und vielleicht genauso viel Wohlstand haben wie der Reiche.
Leps: „Das sind doch Gegensätze, da ist doch ein Konflikt. Gibt es eine Möglichkeit, diesen Konflikt rational-egoistisch zu überwinden?“
Schüler: ???
Leps: Aber wann fühlt der Reiche sich in seinem Reichtum sicher?
Schüler: Wenn der Ärmere ihm den Reichtum freiwillig gönnt, weil er zufrieden ist mit dem, was er hat. Und zufrieden ist er eigentlich erst, wenn er wirklich was hat, das ihm reicht. Also muss der Reiche dafür sein, dass es den Ärmeren gut geht, sonst wird ihr Leben ungemütlich und sie können ihren Reichtum nicht wirklich genießen.
Leps: Und wie ist es mit den Ärmeren, haben die auch ein rational-egoistisches Inter-

Genetisch Politik unterrichten

esse daran, dass die Reichen reich sind?

Erst mit Einhilfe kamen sie darauf, dass Reichtum auch etwas was mit Investitionen zu tun hat.

Schüler: Wenn der Reiche seinen Reichtum dazu verwendet, die Gesellschaft voran zu bringen, wenn er Lokomotive der Gesellschaft ist, dann hat auch der Ärmere was davon. Sonst schadet der Mangel an Reichtum auch dem Armen.

Ich ließ die einzelnen Schritte wiederholt prüfen und fragte jedes Mal nach: Jeder der Schüler stimmte zu, dass wir immer beim Prinzip der rationalen Egoismus geblieben sind und nicht zu allgemeinen Prinzipien von Menschenliebe oder Ähnlichem, deren Ableitung nicht jedem einleuchtet, gegriffen hatten und dennoch etwas gefunden hatten, das man vielleicht als Gerechtigkeit bezeichnen könnte. Danach wurde Rawls gelesen und schnell verstanden.

Im Leistungskurs Gemeinschaftskunde hatte das Gespräch diesen Roten Faden:

Was ist Gerechtigkeit?

Wie soll man das beurteilen, dort in den Obdachlosen-Asylen gibt es Menschen, denen es sehr schlecht geht, und uns geht es gut. Ist das gerecht? Woher den Maßstab nehmen, er liegt ja nicht wie ein Zentimetermaß zur schnellen Benutzung herum. Gerechtigkeit ist subjektiv. Jeder beurteilt das anders. Aber gibt es nicht doch so etwas wie objektive Gerechtigkeit? Am Beispiel der Politik: Jeder ist dafür, dass jeder seine Meinung sagen darf, möchte er doch selbst seine Meinung sagen dürfen. Einschränkungen seien zugestanden: Beleidigungen sollen nicht sein. Oder am Beispiel des Marktes: Jeder ist dafür, dass im Prinzip jeder mit seinem Geld kaufen darf, was er möchte, möchte man es doch selbst auch tun. Einschränkungen seien zugestanden: Es gibt Dinge, von denen man möchte, dass niemand sie einfach so kaufen kann.

Also gibt es doch Überschneidungen zwischen den Vorstellungen und den Interessen der verschiedenen Menschen: Jeder möchte aus eigenem Interesse, dass jeder Bestimmtes darf und anderes nicht, und zwar aus eigenem Interesse.

Aber dieser Gedanke führt noch nicht sehr weit, kann hier doch jeder nach Belieben seine Zugeständnisse an andere formulieren; das Resultat dieser Überlegungen scheint noch löcherig zu sein.

Woher kommt es, dass der eine mehr Möglichkeiten hat als der andere?

Welche Ursachen sind dafür verantwortlich, dass der eine gesellschaftlich besser positioniert ist als ein anderer? Man könnte sich nun viele gesellschaftliche Ursachen dafür denken, dass dieser eine besser oder schlechter lebt als jener andere. Aber der Gedanke muss tiefer ansetzen, bei den Bedingungen des menschlichen Lebens in dieser Gesellschaft überhaupt.

Es kamen drei Ursachen zur Sprache, sie könnten sicher auch anders sortiert und anders formuliert sein.

1. Die Menschen sind nicht einfach nur rationale Planer und Entscheider ihres Lebens. Sicher, diese Rationalität gibt es auch, aber bei vielen Dingen, die man tut, prüft man vorher eben nicht rational, was man tut, man tut es einfach, unbesehen der Folgen. Jeder Abhängige von einer Droge – jeder Raucher, jeder, der zu viel Alkohol trinkt, jeder, der harte Drogen nimmt – ist ein Beleg dafür. Wir wären aber auch bei den alltäglichen Handlungen überfordert, würden wir immer erst nachdenken, wir geben vielmehr Gewohnheiten und Neigungen nach, wir rutschen in vielen Situationen des Alltags irgendwo hin, wo wir gar nicht hin wollten.

Genetisch Politik unterrichten

Es gibt ein prekäres Verhältnis zwischen Selbstbestimmung und Spontaneität: Die Selbstverantwortlichkeit einerseits führt bei zwar überblickten, aber doch unerwünschten Folgen dazu, dass man sich selbst verantwortlich machen muss, und jenes spontane „Rutschen“ andererseits, für das man zwar auch zahlen muss, das aber nicht recht vorwerfbar ist. Dieses „Rutschen“ kann auch ein „Rutschen“ bergab sein.

2. Eine große Rolle spielt im Leben der Zufall. Man begegnet bestimmten Menschen, die bestimmte Möglichkeiten eröffnen oder verbauen; man „begegnet“ ihnen oft sogar dann, wenn man ihnen nicht „begegnet“. Ein Unternehmer streicht aus einseharen betriebsbedingten Gründen bei der Pensionierung eines Mitarbeiters dessen Arbeitsplatz. Derjenige, der diesen Arbeitsplatz hätte einnehmen können, erfährt davon noch nicht einmal und ist trotzdem betroffen. Dieser Unternehmer hat das unter dem anonymen Zwang des Marktes getan, also nicht freiwillig-böse, man kann ihm keinen Vorwurf machen. Nichtsdestotrotz: Ein Mensch bekommt diesen Arbeitsplatz nicht, er kann nichts dafür.
3. Für den Startpunkt, den der Einzelne im Leben bekommt, gilt auch der Zufall, diesmal in Gestalt einer „Lotterie der Natur“¹: Geboren werden ist reine Passivität, niemand erwirbt sich allein dadurch ein Verdienst, aus dem er Ansprüche ableiten könnte. Aber mit diesem Startpunkt ist entschieden, welche Möglichkeiten sich dem Einzelnen im Leben bieten oder auch nicht bieten.

Wie kommen nun Gerechtigkeit und Gleichheit zusammen?

Gerechtigkeit hat mit Gleichheit zu tun, wie kommt man nun auf ein Verständnis gleicher Rechte und dann auf eine diesem Verständnis halbwegs entsprechende Realität? Man kann die Menschen nicht zu Monstern der Rationalität machen, man kann den Zufall im Leben nicht ausschalten. Bei diesen beiden Ursachen scheint keine Veränderung möglich? Kann man die „Lotterie der Natur“ wegbekommen?

Es wäre denkbar, die Erziehung der Kinder so weit zu vereinheitlichen, dass der Einfluss der Eltern gegen Null geht: Alle Erziehung wird vom Staat durchgeführt. Aber jeder Versuch, solch ein System einzuführen, würde politisch scheitern, die Menschen lassen sich ihre Kinder nicht wegnehmen. Es geht also in der Realität nicht.

Der Gedankengang stockt. Hier scheint also eine Sackgasse vorzuliegen. Mit der Betrachtung realer Möglichkeiten kommt man nicht weiter. Das Gespräch verstummt.

Hier sind nun nach einiger Zeit Impulse nötig.

Aber wie sieht es damit aus, die „Lotterie der Natur“ in Gedanken zu beseitigen? Ergibt dieses Gedankenexperiment Hinweise zur Frage der Gerechtigkeit?

Vermutlich weil wir nun den Boden der Fiktion betreten, kommt ein Schüler darauf, den indischen Gedanken der Wiedergeburt ins Spiel zu bringen. Jeder lebt so, wie er es sich im vorherigen Leben verdient hat. Dann kann zwar der, dem es gut geht, sagen, ich habe es mir verdient, aber er muß auch sehen, dass, wenn er zu stolz und herablassend ist, sein Verdienst möglicherweise wieder schmilzt. Es kann geschehen, daß sich im nächsten Leben die Verhältnisse umkehren. Diesem Wandel sind alle unterworfen. In einem ganz wichtigen Aspekt sind alle gleich². Ein Aspekt von Gleichheit ist also erreicht.

Eine Konferenz vor der Geburt?

Impuls: Man stelle sich vor, die, die demnächst geboren werden sollen, könnten vorab einen Blick in die Welt werfen, sie könnten ihre Familien schon mal anschauen und deren Stellung in der Welt. Was würde viele dieser zukünftigen Babies sagen? Etliche wären

¹ Rawls spricht von den „accidents of natural endowment“. Die deutsche Ausgabe übersetzt mit „Zufälligkeiten der Natur“ (Rawls 1979: 29). Melchior 1996: 104 übersetzt zugespitzter mit „Lotterie der Natur“.

² Es ging hier nicht um reale indische Anschauungen, es reicht hier diese Konstruktion.

Genetisch Politik unterrichten

entsetzt, etliche wären zufrieden. Man stelle sich weiter vor, diese zukünftigen Babies könnten sich untereinander verständigen, was würden sie sich sagen? Auf welche Grundsätze ihres zukünftigen Lebens würden sie sich einigen? Vermutlich auf gar keine, denn die einen würden von der Aussicht auf ein schönes Leben begeistert sein und die anderen würden in ihren Tränen ersticken. Und an der Stelle findet bestimmt ein Schüler heraus: Diese zukünftigen Babies dürfen nicht wissen, wo sie in ihrem späteren Leben sein werden. Dann sind sie erst einmal alle gleich. Und dann kann man auch über die Unterschiede reden.

Ja, das leuchtet ein. Wie reden denn nun diese zukünftigen Babies in einer „Konferenz vor der Geburt“ darüber, wie ihr Leben, ihr ja notwendige gemeinsames Leben, nach der Geburt aussehen soll? Sie wissen ja grob, wie die Welt aussieht, sie wissen, dass es oben und unten gibt, aber sie wissen nicht, wohin sie gehören. Nehmen sie das Gemeinwohl ins Auge, oder ihre Interessen?

Jeder muss es ja für möglich halten, dass er selbst im realen Leben am untersten Ende der Skala der gesellschaftlichen Möglichkeiten landet. Deshalb muss jeder dafür sein, diese unterste Position als für sich so akzeptabel wie möglich auszugestalten.

Aber kann das nicht dazu führen, dass alle untereinander gleich sein wollen? Nein, denn es hat historisch keine halbwegs entwickelte Gesellschaft von in jeder Hinsicht Gleichen gegeben, und wo man es versuchte, ist man gescheitert. Es war eine Gleichheit des Mangels und der Unfreiheit. Ein Leben, in dem alle „gleich“ sind, ist vermutlich ein schlechtes Leben auf einer sehr niedrigen Stufe. Da die Menschen sich ihre Freiheit nicht nehmen lassen werden, werden Ungleichheiten von alleine entstehen.

Scheint so, als wir wieder am Anfang der Frage angelangt sind. Ja, denn es ist dieselbe Frage nach der gerechten Bestimmung von Ungleichheit, – Nein, denn es ist nun schon klar, daß die Basis aller Überlegungen die Gleichheit in wesentlichen Fragen sein muß.

Wie weiter? Wie groß kann – darf – muss die Ungleichheit sein? Sie muß so groß sein, dass sie die gesamte Gesellschaft nach „vorne“ führt, sie darf aber nicht so groß sein, dass einzelne Menschen oder eine ganze Gruppe schlechter lebt, als wenn alle Menschen in jeder Hinsicht gleich sind. Nur dann ist für den, der unten steht, vernünftig, damit einverstanden zu sein, daß er unten steht.

Und die Anwendung:

Aber wie klärt man, ob ein bestimmtes Maß an Ungleichheit dieser Ungleichheit entspricht? Das kann nur in einer politischen Interpretation geschehen. Aber eines ist klar: Ich kann als vom Schicksal Begünstigter nur dann mit einem bestimmten Maß an Ungleichheit einverstanden sein, wenn ich mich – wenigstens im Prinzip – einem Benachteiligten vis-à-vis gegenüber damit einverstanden erklären könnte, dessen Position zu übernehmen. Ich habe in der „Konferenz vor der Geburt“ das Haus mitgebaut, also muss ich auch damit einverstanden sein, darin zu wohnen! Und sei es im Keller.

Und: Jeder, der am politischen Prozess teilnimmt, um seine Auffassungen und Interessen zu vertreten, hat nun einen Maßstab, an dem er messen kann, was er legitimerweise fordern darf, und wo seine Forderungen beginnen, ungerecht zu werden.

Man kann nun mit den hier, d.h. bei Rawls gewonnenen Gedanken, beginnen, Politik zu bewerten.

Der Text von Rawls liess sich nun leichter lesen, auch seine Fortsetzung:

Die erste Formulierung der beiden Grundsätze lautet folgendermaßen:

1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.
2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.

Genetisch Politik unterrichten

Diese Grundsätze sollen in lexikalischer Ordnung stehen, derart, daß der erste dem zweiten vorausgeht. Diese Ordnung bedeutet, daß Verletzungen der vom ersten Grundsatz geschützten gleichen Grundfreiheiten nicht durch größere gesellschaftliche oder wirtschaftliche Vorteile gerechtfertigt oder ausgeglichen werden können. Diese Freiheiten haben einen Kern-Anwendungsbereich, innerhalb dessen sie nur beschränkt werden können, wenn sie mit anderen Grundfreiheiten in Konflikt geraten. Deshalb ist zwar keine von ihnen absolut; doch welches System auch aus ihnen gebildet wird, es muß für alle Menschen dasselbe sein. (Rawls 1975: 81ff)

Rückblick: Der Kurs wusste zu Beginn des Gesprächs, in welcher Weise vorgegangen werden wird, einige Schülerinnen und Schülern begannen deshalb das Gespräch mit gesteigerter Aufmerksamkeit. Es wird das Phänomen gesichert und dann nach Lösungen gesucht und diese Lösungen werden geprüft. Für den Lehrer ist das eine riskante Situation.

Der Lehrer muss das Thema so stellen, daß er sich selbst anstrengen muß; daß er bei Beginn nicht ganz weiß, wie es weitergeht und endet. (Wagenschein [1963] 1995: 226)

Zunächst einmal wird ein Phänomen gründlich in den Blick genommen (Besuch der Obdachlosenunterkünfte) und daran die sich aufdrängende Frage nach der Rechtfertigung aufgeworfen. Das ist der Rahmen dieses kleinen Lehrstückes, sein aktueller Fall, die zum Nachdenken herausfordernde problemhaltige Situation. Im zweiten Schritt geht um Erklärung und Rechtfertigung sozialer Unterschiede. Welche Unterschiede gibt es und welche Ursache haben sie? Welche Unterschiede muss es warum geben? Beim Nachdenken gehen die Gedanken in verschiedene Richtungen, wann immer ein „falscher“ Weg abgeschlossen wird, wird aus ihm ein – und sei er noch so klein – Gedanke mit genommen für den größeren Bau. Damit werden Maßstäbe gewonnen, die an gegenwärtige gesellschaftliche Ordnungen angelegt werden können. Im nächsten Schritt könnte dann – wieder zurück in die Aktualität – über politische Maßnahmen gesprochen werden, die dem gefundenen Gerechtigkeitskriterium genügen.

Das Gespräch über Kriterien von Gerechtigkeit dauerte länger als eine Doppelstunde, es wurde später als einer der Höhepunkte des Kurses angesehen. Das Erlebnis, eine schwierige Sache unter Anstrengung und hoher Konzentration durchgehalten zu haben, koppelte sich an die gefundene Erkenntnis. Schlussfolgerung: Wagenschein-sokratische Gespräche müssen als Höhepunkte nicht nur einer Unterrichtseinheit, sondern des Fachunterrichts an wesentlichen Gegenständen sorgfältig ausgestaltet sein, damit sie intensiv erlebt werden und einen hohen Bildungswert haben. Es geht um exakte Planung und punktgenaue Landung. Diese Gespräche dürfen nicht nur eine übergangslose Variation auf den alltäglichen fragend-entwickelnden Unterricht sein. Man kann Sokratik auch sehr schädlich übertreiben¹.

¹ Tolstoi berichtet über seine Erfahrungen mit der Sokratik, nachdem er im Geschichtsunterricht aus den Kindern die Bedeutung von „Gesetz“ herausgefragt hatte: „Ich verfiel, wie alle, in den Fehler der sokratischen Methode, die in dem deutschen Anschauungsunterricht die höchste Stufe der Absurdität erreicht hat. Ich gab den Schülern in diesen Stunden keine neuen Begriffe und glaubte dennoch, daß ich es tat; ich erreichte durch meinen moralischen Einfluß bloß, daß die Schüler so antworteten, wie ich es haben wollte. ... nach drei Wochen, während derer ich nicht selbst in der Schule sein konnte, versuchte ich, das Angefangene Fortzusetzen und überzeugte mich, daß alles Vorhergegangene Torheit und Selbstbetrug war. Nicht ein einziger Schüler vermochte mir zu sagen, was Rußland, was ein Gesetz ist und welches die Grenzen des Kreises Kariwensk sind; alles, was sie gelernt hatten, hatten sie vergessen....“ Und danach erzählte Tol-

Genetisch Politik unterrichten

Überblickt man diesen Unterricht in seiner Gesamtheit, dann hat er inhaltlich wieder die typische Ellipsenform eines Lehrstücks für den Politikunterricht. Der Verlauf jedoch ist kreisend: Ansetzend an einem bestimmten Punkt wird in verschiedene Richtungen geschaut, jede Bewegung mit einem kleinem Ertrag – und sei es auch nur der, eine bestimmte Lösung ausschließen zu können – beendet, um dann in Überlegungen auf einer neuen, höheren Stufe weiter getrieben zu werden, bis sich der Umriss einer Lösung abzeichnet. Ist dieser gefunden, dann wird im Unterricht der Klügere unmittelbar befragt: Rawls wird gelesen.

3.4.4 Genetisch unterrichten: Eduard Spranger

3.4.4.1 Grundphänomene des Zusammenlebens

Von Spranger stammt ein Vorschlag, der damaligen Krise des „kundlichen“ Politikunterrichts dadurch zu begegnen, dass dem eigentlichen Politikunterricht ein Verständnis von Politik durch Elementarisierung vorgebahnt wird. Martin Wagenschein und Eduard Spranger waren einander in Tübingen persönlich verbunden, sie trafen sich regelmäßig¹.

Der Politikunterricht – Spranger schrieb weiter ausholend von „staatsbürgerlicher Erziehung“ – darf nicht vom Geschichtsunterricht ausgehen, er darf aber auch nicht gleich in die hochkomplexe Welt der modernen Politik einsteigen wollen. Wagenschein würde entsprechend vor dem Beginn mit dem System der Physik warnen. Politikunterricht ist wie jeder Unterricht nicht ohne Analogien möglich: Vom Bekannten zum Unbekannten. Aber dieses Bekannte muss erst einmal begriffen werden, bevor fruchtbar Analogien vollzogen werden können. Deshalb muss der Lehrer solche Elemente suchen, die sowohl in großen sozialen und politischen Einheiten als auch in der vertrauten Umgebung des Schüler zu finden sind. Diese Elemente sollen im Anfang des Unterrichts aus den alltäglichen Verstehens- und Erfahrungsmöglichkeiten erschlossen werden; die Schüler sollen auf diese Weise ein anfängliches Verstehen von grundlegenden Phänomenen des Zusammenlebens erwerben. Das ist noch kein Verstehen von Politik, aber doch dessen Grundlegung.

Sprangers Vorschlag ist der Versuch, einem Lehrplan – sei es einer aus einem Ministerium, sei es einer, den sich ein Lehrer selbst gibt – eine Idee zu geben, die ihn leitet, indem er die Erkenntnistätigkeit des Schülers in einer an Phänomenen der Alltagswelt orientierten subjektiv-genetischen Perspektive in Richtung auf Politik anleitet. Die Erscheinungen, mit denen sich der Fachunterricht Politik beschäftigt, sollen vom Lehrer auf Gegebenheiten hin befragt liegen, die ihnen zugrunde liegen, und die untereinander als Ahnungen, Vorbegriffe, Problemstellungen und Einsichten zu einem Fundament für eine „richtige“ Beschäftigung mit „wirklicher“ Politik werden können. Es sollen gemeinverständlichen Prinzipien in den Blick des Kindes gebracht werden.

Mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist. Denn Kinder denken, sich selbst überlassen, immer von der Sache aus, ihrer Sache, der Sache, die sie antreibt.

stol den Schülern die Geschichte des Krieges mit Napoleon. „Diese Stunde blieb eine dauernde Erinnerung in unserem Leben.“ (Tolstoi [1907] 1994: 149f) Es war ja auch Tolstoi, der da erzählte... Wir anderen müssen Lehrstücke schreiben und üben, üben, üben...

¹ Wagenschein [1983] 2002: 86ff

Genetisch Politik unterrichten

Und nicht von jener anderen, sekundären Sache, die Generationen von Fachleuten daraus gemacht haben. Eine Anfängerdidaktik, die von dieser fertigen Physik aus plant, ist pädagogisch gesehen unsachlich. (Wagenschein [1973] 1995: 47)

Spranger beginnt mit seiner Antwort auf das Problem, das ich nach Glaukon und Adeimantos benenne, s. S. 350f. Der Staat scheint zwar fern vom Einzelnen in enthobenen Regionen – und könnte doch in bestimmter Weise schon in jedem Einzelnen „drin“ sein. Dann fallen Welt- und Selbsterkenntnis zusammen und deshalb – sozusagen über „mich selbst“ – wird mir die Politik interessant. Der Einzelne erfährt sich jedoch vorwiegend in den Sozialbeziehungen des Alltags. Weil es unmöglich ist, mit den Schülern gleich in die Komplexität entwickelter gesellschaftlicher Verhältnisse einzusteigen, und weil es auch unmöglich ist, sie aus einfachen Verhältnissen heraus mit den Schülern zu entwickeln, sollen gesellschaftliche und politische Phänomene gesucht werden, die in jeder Gesellschaftsform zu finden sind, damit sie wieder erkannt werden können. Diese Urphänomene sind auch gemeinverständlich: Jeder kennt sie, wenn er sie auch nicht immer benennen kann.

Ausgehend von diesen Alltagserfahrungen, vornehmlich in der Familie, soll ein Vorverständnis – nicht das Verständnis selbst! – von Politik angebahnt werden. Das meint nicht, wie Spranger oft gelesen wurde, Spranger habe den Versuch gemacht, aus „von der Familie abgeleitete ‚Urphänomene‘“¹ den Politikunterricht aufzubauen. Richtig wäre diese Formulierung: *an* der Familie *gezeigte* Urphänomene. Hinweise auf bestimmte Phänomene des alltäglichen Zusammenlebens sollen Gesprächsanlass sein, damit die Schüler selbst in das Nachdenken über das Zusammenleben kommen. Grundphänomene des Zusammenlebens kommen dort in den Blick,

... die sämtlich für die politische Propädeutik von Belang sind:

1. Die Problematik um Freiheit und Gleichheit.
2. Die Formen der Regelung.
3. Das dialektische Verhältnis von Macht und Recht. (Spranger [1957] 1961: 20)

Es scheint sich um eine didaktische Transformation u.a. des Abschnitts „Das Recht und die Formen menschlichen Zusammenlebens“ der Rechtsphilosophie von Helmut Coing² zu

¹ So Sutor 1971: 256. Anders Giesecke: „Wir sehen keine sachlich überzeugende Möglichkeit, von der überschaubaren Erfahrung aus in angemessener Weise in den Bereich des Nicht-Unmittelbaren vorzustoßen. Ein solch gradliniger Versuch führt im Gegenteil fast immer zur Verfälschung der politischen Zusammenhänge. Haupteinwand wäre, daß politische Kategorien eben nur durch eine Analyse politischer Zusammenhänge zu gewinnen sind. Entwickelt man sie wie Spranger aus den unmittelbaren Lebenszusammenhängen, gibt es keine Möglichkeit mehr, sie als politische zu klassifizieren. Nicht alle unmittelbaren menschlichen Beziehungen sind auf die politische Dimension übertragbar. Es kommt für den politischen Unterricht also auf diejenigen an, die sich sowohl im unmittelbaren menschlichen Umgang wie in der politischen Beziehung der Menschen wiederfinden. ... Gangbar erscheint daher der entgegengesetzte Ansatz. Wir begeben uns in die Durchdringung der Konflikte des politisch-gesellschaftlichen Soseins. Die Reflexion über unmittelbare Erfahrungen bezieht sich dann auf die in den politischen Räumen gefundenen Ergebnisse. Damit rücken auch die unmittelbaren Erfahrungen selbst in ein anderes Licht. Sie werden angesichts der Andersartigkeit der politischen Einsichten deutlicher und bewußter und dadurch auch für das Denken des Jugendlichen interessanter.“ (Giesecke 1964: 218f) Das ist meine Lösung des Glaukon-Adeimantos-Problems.

² Coing 1950: 69-88

Genetisch Politik unterrichten

handeln. Die einzelnen Abschnitte tragen dort die Überschriften: „Die soziologischen Grundformen“, „Recht und Machtverhältnis“, „Recht und Gemeinschaft“, „Recht und Kampf“. Spranger zitiert ihn an anderer Stelle in diesem kleinen Text.

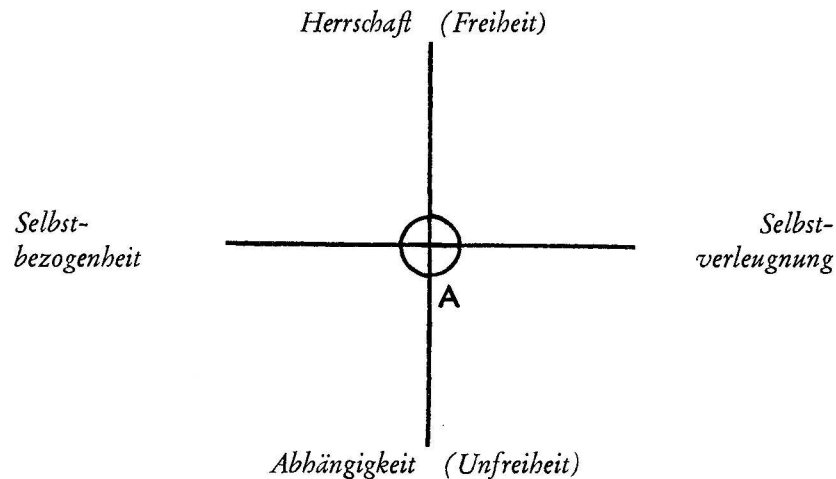


Abbildung 39 Herrschaft, Selbstverleugnung, Abhängigkeit, Selbstbezogenheit nach Spranger

Spranger verdeutlicht seinen Ansatz mit einer Grafik¹. Die Aussage ist leicht zu erkennen: Es gibt ein „oben“ mit viel Freiheit und ein „unten“ der Abhängigkeit im Zusammenleben, und es gibt gemeine Egoisten und Menschen, die sich für andere aufopfern. Und es gibt alle möglichen Zwischenstufen. Diese Grafik kann sich irgendwann im Unterricht ergeben, sie kann später immer wieder neu herangezogen werden. Was kann mit dieser Grafik gelernt werden?

Aus der bloßen Betrachtung der Dimensionen ergibt sich, daß die Gesellschaft von Kämpfen durchzogen ist. Sie enthält nicht nur das Miteinander, sondern auch – auf der negativen Seite der Horizontale – das *Gegeneinander* von Gleichgestellten; auf der vertikalen nicht nur die Schichtung statischer Art, sondern ein ständiges *Aufsteigen* und *Absteigen*. Das Urphänomen *Kampf* ist allenthalben anzutreffen. ...

Wenn dies in der Diskussion über eigene Erfahrungen innerhalb des Jugendhorizontes recht eindringlich gemacht wird, entsteht ganz von selbst das Problem, und zwar sogleich als zentrale Angelegenheit: „Wie machen wir aus Kampf Frieden?“ Bei jedem zentralen Problem muß man so lange verweilen, bis eine stark empfundene Ratlosigkeit entsteht. Denn nur in diesem Fall denken die jungen Menschen selbständig weiter, fühlen sie sich innerlich beteiligt. Es schadet nichts, wenn wir an dieser Stelle auf den vereinfachenden Denktypus des rationalen Naturrechts zurückgeführt werden. In seiner Terminologie ist es immer die wesentlichste Frage: „Wie machen wir aus ungeordnetem Naturzustand gesellschaftlichen

¹ Dunkel erinnere ich mich, sie als Schüler in der 11. oder 12. Klasse, also 1964 oder 1965, an der Tafel gesehen zu haben. Über den Verlauf der Stunde kann ich nichts mehr sagen. Es war ein junger engagierter Lehrer, der sich gerne am Neuen versuchte, und oft mit uns anhand sehr kurzer Texte philosophische Gespräche im Deutschunterricht führte. Ich glaube, auch der Name Spranger fiel, aber ich kann mich täuschen.

Genetisch Politik unterrichten

Zustand?“ Das alte Naturrecht glaubte lange, diese Formulierung als richtigen Ausdruck für einen geschichtlichen Vorgang (*Genesis* von Recht und Staat) betrachten zu dürfen. In Wahrheit ging es ihm, wie wir nun ohne weiteres verstehen, um die Herausarbeitung von Urphänomenen, also um die Herausarbeitung ewiger Sinnverhältnisse, die konkret-historisch auf die mannigfachste Art erscheinen können. (Spranger [1957] 1961: 23f)

Es geht für Spranger um tastende Versuche politisch-philosophischen Nachdenkens bei passenden Gelegenheiten im Unterricht. Dass in Gleichheit und Herrschaft, in Egoismus und übertriebener Zurückhaltung Probleme stecken, kennt jeder Schüler aus seinem Leben. Diese Probleme tauchen im Schulunterricht an den verschiedensten Stellen auf, in Geschichte oder im Literaturunterricht. Oder sie zeigen sich im Schulleben selbst. Es gibt dort immer wieder durch diese Polaritäten bestimmte Auseinandersetzungen zwischen Menschen, man muss sie nicht suchen; der Lehrer muss sie aber sehen und sie den Schülern vor Augen führen, mit ihnen diskutieren und langsam zu allgemeinen Einsichten über das Zusammenleben führen. Diese Gespräche sind noch nicht Gespräche, gar Unterricht unmittelbar über Politik. Überall ist Kampf, finden Auseinandersetzungen statt, ohne und mit Waffen. Frieden ist nötig. Wer über Gleichheit und Herrschaft nachdenkt und über Egoismus und übertriebene Zurückhaltung, über Kampf, Krieg und Frieden, der schafft sich Vorahnungen/Vorbegriffe über das, was im entwickelten Politikunterricht zu besprechen ist.

Von diesen Gesprächsergebnissen geht es weiter zu Prinzipien der Ordnung („überindividueller Wille“, „das Moment des Sollens“, „Erzwingbarkeit des normgemäßen Verhaltens“) um von dort zu ersten Verallgemeinerungen zu kommen. Wie verdunkelt auch immer: Gerechtigkeit ist ein Prinzip des Zusammenleben.

Im täglichen Leben und in der großen Politik müssen in der Tat Gerechtigkeit, Gleichheit und Ungleichheit immer wieder neu ausgehandelt werden. Das geschieht jedes Mal neu, wenn man sich zu einem bislang unbekanntem Menschen neu ins Verhältnis setzen will, und es geschieht immer wieder, wenn politisch und wirtschaftliche die Ergebnisse von Arbeit aufgeteilt werden. Diese immer wieder kehrenden Auseinandersetzungen folgen immer wieder ähnlichen Mustern. Und aus diesen Mustern müssen Regeln gerinnen, die eine bestimmte Verbindlichkeit haben, im täglichen Leben und in der Politik. Hier können Analogien gebildet werden, nicht damit man das tägliche Leben mit der Politik ineins setzt, sondern damit in einer Vorschule der Politik Phänomene erkannt, Gedankengänge ausprobiert und Einsichten vorbereitet werden.

Der Kampf muss durch stabile Austausch- und Kooperationsverhältnisse abgelöst werden. Das Leben braucht ein Stück Berechenbarkeit. Dies kann – solange der Staat noch nicht in den Blick gekommen ist – nur durch Absprachen und ihre Gültigkeit, eben durch – noch: gegenseitiges – Recht verwirklicht werden. Der Staat ist die „Spitzenmacht“ des Rechts, er ist mehr als die Interessenverbände und die anderen Kräfte, die Einfluss ausüben. Er hat deswegen auch das Recht, Ansprüche an den Jugendlichen zu stellen. Dieses Recht soll hier einsichtig werden.

Die Urphänomene, gewonnen aus dem Alltagsleben der Schüler in der Familie und mit anderen Kindern und Jugendlichen, lassen als Grunddimensionen des Zusammenlebens das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit, dessen Regelung und das Verhältnis von Macht und Recht erkennen. Die Frage nach Gerechtigkeit kommt ins Spiel, damit auch der Staat. Der Mensch ist teils ungesellig, teils egoistisch, aber auch der Norm bedürftig, die ihn begrenzt.

Genetisch Politik unterrichten

Eine Macht ist notwendig, die die Normen durchsetzt, dabei auf Gerechtigkeit achtet und auf diese Weise für inneren Frieden sorgt. Am Schluss

... muß wiederum daraufhingewiesen werden, daß das, was hier nach abstrakter philosophischer Erwägung aussieht, in der Praxis ganz andere Gestalt annimmt. Es genügt, wenn man *einen* konkreten Fall zur Diskussion stellt, an dem das gerade gemeinte Problem sichtbar wird, noch ohne daß seine *allgemeine* Tragweite schon voll erfaßt würde (sog. „Fallanalyse“). Denn niemand fängt mit allgemeinen Sätzen an, sondern spürt nur am gegebenen Anschaulichen unmittelbar seine Konsequenzen und Ausstrahlungen. *Am Einzelfall* das Allgemeine ahnen zu lassen, war auch das Verfahren des Sokrates. Wir folgen ihm, weil es das einzige ist, das die Überzeugungen und Wertungen aus der Tiefe des inneren Menschen „heraufholt“. Was nur in ihn hineingelegt wird, gehört nicht zum Wurzelhaften, sondern kann wieder abgelegt werden, wie man Kleider wechselt. (Spranger [1957] 1961: 37)

Streicht man aus diesem Absatz die „Fallanalyse“, dann könnten diese Sätze von Wagenschein stammen. Vielleicht haben wir es hier mit einem Ansatz zum Politikunterricht zu tun, der von Wagenschein im Gespräch mit entworfen und geprüft wurde.

Was mag Wagenschein wohl zu diesen Überlegungen von Spranger gedacht haben? Eine Stellungnahme von ihm ist nicht bekannt. War er skeptisch, weil Spranger hier nicht in die Mitte des Gegenstandsbereichs hinein ging? Oder hat er diese Überlegungen begrüßen können, weil Spranger hier politikähnliche Phänomene aus dem Erfahrungsbereich der Kinder und Jugendlichen genetisch zu Systemelementen verflechten wollte, genau wissend, dass Politik – im Unterschied zur Physik – so selten unmittelbar im Gesichtskreis der Schüler auftaucht, dass sich allein darauf kein Unterricht aufbauen lässt? Ist das Nachwort zur Auflage von 1963 mit Wagenschein bei ihren regelmäßigen Treffen besprochen worden? Gab es dazu vielleicht gar Anregungen von Wagenschein?

Der Vorschlag Sprangers zielt auf einen von einer Idee zusammen gehaltenen genetischen Lehrplan, der an wesentlichen Stellen die sokratische Methode vorgibt. Aber er enthält keine Exempel, nur deren Lageplan, diese müssen die Lehrplanmacher und Lehrer darauf erst noch selbst finden, um sie in die Fluchtlinien dieses Planes einzufügen.

3.4.4.2 Die Gründung eines Gemeinwesens auf einer Insel

Sprangers erster Ansatz war wohl zu schwierig. Deshalb hat Spranger in der Neuauflage von 1963 in einem Nachwort einen Vorschlag für einen Unterricht vorgelegt: Die Gründung eines Gemeinwesens. Das Glaukon-Adeimantos-Problem treibt wie schon in Platons „Politeia“ zum problemlösenden Gedankenexperiment.

„Das (in der ersten Auflage vorgeschlagene; HL) Verfahren leistet in der Struktur- erfassung und Beschreibung viel; aber es führt nicht unmittelbar hinüber zum Nachdenken über das „richtige“ Recht, den „gerechten“ Staat und die „sittliche“ Regelung des Machtgebrauches. Am frühesten betätigt sich dieser werdende Personkern als Kritik. Ich möchte hier noch weitere Möglichkeiten der Vorbereitung der staatsbürgerlichen Erziehung zur Erörterung stellen.

Was ich zusätzlich vorschlage, soll den Vorteil haben, daß man

1. in der Form historischer Darstellung eines Geschehens beginnen kann;

Genetisch Politik unterrichten

2. die Vorgänge trotzdem vereinfachend konstruiert;
3. sofort Stellungnahmen hervorruft, bei denen sich zeigt, ob ein Jugendlicher vom nackten Eigeninteresse beherrscht ist oder ob er eine Ahnung von der Idee der Gerechtigkeit und der sittlichen Bedeutung des Überindividuellen in sich trägt.

Diese drei Bedingungen erfüllen sich bei einem didaktischen Vorgehen, das keineswegs neu, sondern sehr alt ist. Man hätte es nicht so ganz außer Betracht gelassen, wenn nicht die Irrmeinung verbreitet wäre, daß die Schule überall an den neuesten Stand, der Wissenschaft heranzuführen habe. Wenn eine Zielsetzung deshalb verfehlt ist, weil sie Unerreichbares fordert, dann ist das ausgesprochene Prinzip unzweifelhaft falsch. Der Jugendunterricht (oder die Schule) kann es nicht vermeiden, im Sinne einer Einführung und Vorbereitung auch einmal veraltete Wege zu gehen, die man im modernen Wissenschaftsbetrieb gar nicht oder nur mit Entschuldigungen und Vorbehalten betritt. Solche Methoden sind selbst nur Modelle. Man muß sie später teils kritisieren, teils ergänzen, ohne zu verschweigen, daß sie doch auch etwas leisten. Die Denkweise, die mir hier vorschwebt als etwas, das wegen seiner Geradlinigkeit zur Propädeutik gut geeignet ist, ist das Verfahren des Naturrechts, also der rationalen Theorie vom echten und gerechten Staat. Das Naturrecht hat nämlich den Vorzug, daß es einen angeblich historischen Vorgang erzählt, seine sinngebenden Hauptfaktoren deutlich herauskonstruiert und das Ganze von einer normativen Kritik aus beleuchtet. Daß es dabei nicht zu der erhofften Eindeutigkeit und Allgemeingültigkeit kommt, wird sich bald zeigen; aber auch das wird später lehrreich. (Spranger 1963: 57f)

Wie Wagenschein: Nicht den neuesten Stand der Wissenschaft geschichtslos präsentieren, sondern den anfänglichsten Weg der Erkenntnis¹. Spranger schlägt ein Gedankenexperiment vor:

Heimatflüchtige Besatzung und Passagiere eines großen Ozeanschiffes steigen auf einer bisher unbewohnten Insel an Land, um sich dort für die Dauer niederzulassen (Gebiet). Die Hilflosigkeit und der Streit – um nicht zu sagen: der „Naturzustand“ – der ersten Tage lehren die Notwendigkeit, sich zu vertragen (Vertragswille). Man kommt in friedlicher Absicht zusammen (Konvent) und einigt sich dahin – zunächst vielleicht nur aus wechselseitigem wohlverstandenen Interesse –, unter Gesetzen zu leben, die alle anerkennen (Rechtsordnung). Was ist Recht? Soll jeder genau den gleichen Anteil am Arbeitsertrag haben? Oder soll der Ertrag so verteilt werden, daß jeder gemäß seiner Leistung bedacht wird? (Doppelgesicht der Idee der Gerechtigkeit.)

Wer sorgt dafür, daß das, was im zweiten Stadium gesetztes Recht ist, auch ausgeführt wird? Wer sorgt dafür, daß die vereinbarten Verhaltensregeln, die allgemein (ohne Ansehen der Person) gelten sollen (ideales Sollen), in „Kraft“ treten? (Spranger 1963: 59)

Spranger konstruiert eine Ursprungssituation. Tausend und mehr Menschen müssen eine staatliche Gemeinschaft gründen. Man könnte einwenden, dass hier kein Gründungsakt notwendig ist, denn der Kapitän kommandiert das Schiff, damit die Besatzung und auch die Passagiere. Aber dieser Einwand würde fehl gehen, denn diese Konstruktion, die mit Geschichtsunterricht nichts zu tun haben soll, soll die Schülerinnen und Schüler zu einem Gespräch über sich selbst führen. Es ist ja nicht sicher, ob der Kapitän auch als politischer Führer akzeptiert wird. Indem die Schülerinnen und Schüler sich als Passagiere probierend handelnd denken, sollen sie sich über ihre eigenen politischen Bedürfnisse und Wünsche klar

¹ Wagenschein liest Aristoteles, Kepler, Cicero und Kopernikus und kommentiert sie ausführlich (Wagenschein [1967] 1995: 309-342), um einen Entdeckungsvorgang als Erkenntnisvorgang für die Schule zu rekonstruieren. Spranger entwirft – nur? – eine Szene, deren Vorbild wir von ihm nicht erfahren.

Genetisch Politik unterrichten

werden. Wie steht es nun mit Macht und Recht? Es wird sich zeigen, so könnte Spranger mit Coing¹ an dieser Stelle begründen, dass

... der Wunsch nach Ordnung, nach Friede und Sicherheit tief im Seelenleben des Menschen begründet (ist; HL). Vor allem der letztere hängt ... mit dem Grauen des Menschen vor der Ungewißheit der Existenz zusammen, dem Unberechenbaren, Unvorhersehbaren, dem er ausgeliefert ist. Der Mensch möchte sich selbst und sein Glück festigen und sichern, den Zufall und das Schicksal ausschalten. Dem will die Rechtssicherheit dienen, soweit Gefahren aus dem sozialen Leben in Betracht kommen. (Coing 1950: 53)

Es geht um Recht, Macht und die Gewalten im Staat. Sie werden aus Existenzbedürfnissen abgeleitet, aber auch mit diesen Bedürfnissen begrenzt. Es handelt sich auch nicht um eine auf ihre Gelenkstellen reduzierte genetische Kurzfassung eines historischen Vorgangs. Die Genese dieses Verfahrens ist eine andere, eben die, die ich „Existenzgenese“ nenne. Sie wird im Gespräch erarbeitet.

... ein Gespräch belebt. Es versetzt die Beteiligten in Eifer, führt zu Rede und Gegenrede. Damit ist dann auch erreicht, daß jeder außer dem ganz Stumpfen das Thema zu seiner Sache macht. Das ist aber nur ein anderer Ausdruck für Interesse haben, Interessiertsein. Die allzu eifrigen Gesprächsteilnehmer des Sokrates fallen manchmal ganz erheblich herein. Das schadet nichts. Wer sich die Sache, seine Sache, nicht schon von allen Seiten überlegt hat, wird meistens hereinfliegen. Aber auf dem Heimwege überlegt er sie sich schon besser, und es kann passieren, daß er am nächsten Morgen anspruchsvoll als seine eigene Weisheit vortragen wird, was er vor kurzem noch als Torheit der anderen bekämpfte. (Spranger 1963: 61)

Spranger verwendet einen sehr entwickelten Begriffsapparat, den er dem rationalen Naturrecht zuordnet. Eine genaue Auskunft über die Herkunft fehlt jedoch. Das ist erstaunlich, Wagenschein hätte gezeigt, auf welche klassische Argumentation, auf welchen frühen Autor er sich bezieht. Gibt es alte Quellen, die Spranger als Vorlagen dienten? Warum nicht diese Vorlagen in den Unterricht mit einbeziehen? Beispielsweise einen Text von John Locke. Der Begriffsapparat, der in diesem Nachwort eingeführt wird, überfordert möglicherweise das bloße Unterrichtsgespräch. Ein Text wird gebraucht und der Lehrer muss Erklärungen abgeben. Dann kann auch gleich mitten in die Welt der Gedanken der frühen Forscher hinein gegangen werden.

Spranger versteht diese Gespräche sokratisch.

Der Gesprächsleiter, der auf dieses Ziel lossteuert, wird es dabei nicht leicht haben. Aber lernen wir, uns mit Sokrates zu trösten. In unseren Gesprächen wird gewiß manches Windei zutage kommen. Auch dies wollen wir mit Aufmerksamkeit betrachten. Denn solche Produkte gehören mit zur menschlichen Natur. (Spranger 1963: 62)

Wieder sind die Anklänge an Wagenschein deutlich zu hören. Jedoch: Wagenschein zeigte immer etwas, über das er dann sprach. Der Magnetstein strukturiert und begrenzt das Gespräch. Redet man aber über Grundfragen von Politik, ohne dass im Unterricht Phänomene des Politischen – Materialien, die eine lesbare Struktur und Grenze haben – anwesend sind, kann das Gespräch auch entgleiten. Das Material des klassischen Exempels dagegen stützt

¹ Coing 1950: 53

Genetisch Politik unterrichten

den Verlauf des Gespräches, damit den Verlauf der Erkenntnis. Nur ein besonders begabter Lehrer wird sich hier fruchtbar an Spranger orientieren können.

Der Unterricht über Politik soll jedoch in die Gegenwart führen.

Werfen wir zum Schluß einen Blick auf den Übergang zum Hauptkursus! Es muß natürlich dafür gesorgt werden, daß zuverlässige Kenntnisse über unseren gegenwärtigen Staat angebahnt werden. Das ist nicht möglich, ohne auch das heutige System der Grostaaten zu kennzeichnen. ...

Man bemerkt, daß jedem Satz ein charakteristisches „heute“ oder „gegenwärtig“ oder „wir“ hinzugefügt war. Darin spiegelt sich der Methodenwechsel: wurde früher in Form von Konstruktionen vorgegangen, so treten jetzt Konstellationen in den Vordergrund. ... Jetzt geht es um Tatsachen, um tatsächlich geltendes Recht einschließlich der Staatsverfassung und um ganz konkrete ethisch-politische Aufgaben, die und gerade hier und heute gestellt sind. (Spranger 1963: 63)

Spranger entwarf also ein zweipoliges Lehrstücke zu Staat und Verfassung im Politikunterricht: Einmal die „Konstruktion“, die genetisch-sokratisch erstellt wird, und zum anderen die „Konstellation“, also die Verhältnisse, wie sie sind und wie die Schülerinnen und Schüler sie kennen lernen müssen, ohne dass man an ihnen groß herumdeuteln kann. Zwar hat Spranger keine klassische „Konstruktion“ gezeigt, aber das hindert ja nicht, sie zu suchen und dann dementsprechend auszugestalten.

Nimmt man die erste Auflage und das Nachwort zur Auflage von 1963 zusammen, ergibt sich: Die vorher an Alltagserlebnissen erarbeiteten Urphanomenen werden zusammengefügt. Aus Kristallen werden in der Weise Wagenscheins Großkristalle (s. S. 42). Aus dem „Sich-Vertragen“ im Alltag als Bedingung des Friedens wird der Sozialvertrag, auf dem die friedensstiftende Funktion des Staates beruht. Die Probleme von Freiheit und Gleichheit haben schon einen Vorbegriff, jetzt werden sie innerhalb einer rationalen Staats- und Gesellschaftskonstruktion auf ein höheres Niveau gestellt. Ging es bislang darum, dass im Alltag nicht jeder dem anderen in jeder Beziehung gleich sein konnte, weil dann das Alltagsleben nicht mehr funktionieren würde, Ungleichheit eine – oft unangenehme – soziale Notwendigkeit ist, muss nun geklärt werden, welche Art von Gleichheit – oder: welche Arten von Gleichheit – in einer Gesellschaft und in einem Staat gelten müssen, damit sie ihre Funktionen erfüllen können. Dieses Gedankenexperiment hat Brückenfunktion: Es schafft den Übergang von verschiedenen, auch disparaten Vorbegriffen zur Beschäftigung mit „richtiger“ Politik.

Wagenscheins und Sprangers Vorstellungen von einem Lernen, das den Zugang zu einem Gegenstandsbereich eröffnet, unterscheiden sich nicht. Beide gehen von der Sicht der Kinder und Jugendlichen auf alltägliche Phänomene aus, die geeignet sind, Fragen und Auseinandersetzungen hervorzurufen. Diese Phänomene sollen auf ihnen zugrunde liegende Urphänomene und Einsichten befragt werden können. Die Antworten sollen solche elementarisierten Einsichten hervorrufen, die in späteren Stufen des Unterrichts abgerufen werden und auf ein höheres, abstrakteres Niveau gestellt werden können, bis sich aus den verschiedenen Urphanomenen, Erklärungen und Einsichten die Grundzüge eines rationalen Systems ergeben.

Genetisch Politik unterrichten

Nicht zu übersehen ist allerdings der Unterschied zwischen beiden: Wagenschein hat beobachtet und aufgeschrieben, wie Kinder und Jugendliche sich spontan Naturerscheinungen erklären, und er hat seinen Entwurf eines Physiklehrplans in seiner Unterrichtspraxis entwickelt. Er kann beschreiben, wie die Genese des fachlichen Systems bei Kindern und Jugendlichen faktisch-praktisch verläuft¹. Spranger dagegen hat den Politiklehrern einen Vorschlag gemacht, den auszufüllen er nicht als seine Aufgabe ansah. (Angesichts des hohen Alters, in dem er den Text geschrieben hat, auch nicht als seine Aufgabe ansehen konnte.) Wagenschein formuliert schon erste Resultate von Forschung und Entwicklung, Spranger beschränkt sich auf eine Forschungs- und Entwicklungsaufgabe. Sein Vorschlag ist in der politikdidaktischen Literatur fast nicht positiv aufgegriffen worden².

Aber wie könnte so ein Unterricht konkret aussehen, den Spranger vorschlägt?

Vorübungen: Gelegenheitsgespräche, über einen längeren Zeitraum verteilt:

- In der Klasse gibt es Egoismus und Rücksichtslosigkeit.
- Sollen alle Mensch gleich sein?
- Ungleichheit schafft Streit: Wie kann man ihn beenden?
- Versprechungen und Verträge: muss man sie einhalten?
- Wie ist Frieden unter den Menschen möglich?
- Wozu braucht man einen Staat?

Hauptteil:

1. Ein Passagierdampfer mit Flüchtlingen landet an einer unbewohnten Insel. Ein Konvent wird notwendig.
 - a) Tagesordnung: Eine Rechtsordnung ist erforderlich.

Gleiches Recht am Arbeitsertrag oder jeder nach seiner Leistung? Wer setzt das Recht durch? Welche Recht hat die das Recht durchsetzende Gewalt? Wer macht die Gesetze? Wer kontrolliert die Macht?
 - b) Überprüfung der Ergebnisse des Konventes an Vorbildern:

Beispielsweise Autoren des rationalen Naturrechts, Staatsvertragstheorien (Hobbes, Locke), Gewaltenteilung (Montesquieu)
2. Moderne Regierungssysteme
 - a) verschiedene Staaten der Gegenwart
 - b) Regierungssystem Deutschlands und Grundgesetz

¹ Kinder auf dem Weg zur Physik (Wagenschein 1990).

² Fischer bezieht sich auf ihn (Fischer [1966] 1972: 46); vielleicht hat Hilligen sich durch ihn zu seiner „Mayflower“ angeregt gesehen?

Genetisch Politik unterrichten

Dieser Aufbau ist von dem des Lehrstücks „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ nicht sehr verschieden. Verschiedene kleine Gespräche, die um das Glaukon-Adeimantos-Problem kreisen, sind vorgeschaltet. Ein im strengen Sinn genetischer Hauptteil – streng heißt hier: existenzgenetisch-sokratisch und klassisch – wird beschlossen von aktuell notwendigem Politikwissen. Allerdings fehlt in diesem Hauptteil das Wirken eines übergreifenden dynamischen Widerspruchs, der eine Handlungsdramaturgie hervorrufen könnte.

Dennoch: Es scheint so, als gäbe es ein grundlegendes Muster für Politiklehrstücke, die sich mit der polity-Dimension beschäftigen.

3.4.4.3 Eine Neuinszenierung: Andreas Petrik

Andreas Petrik hat mich einen Blick in die Vorarbeiten zu seiner an Sprangers Entwurf orientierten Dissertation zur Lehrkustdidaktik im Politikunterricht machen lassen: Die „Dorfgründung“, ein Lehrstück über klassische Gesellschaftsmodelle, ist deshalb, vergleichbar meinen Überlegungen zu einer Planung nach Spranger, dreistufig aufgebaut:

1. Akt: Gesellschaftsmodelle entdecken. Jugendliche wandern in ein verlassenes Pyrenäen-Dorf aus, um aus Neugier oder Enttäuschung ein neues Leben zu beginnen. Eine FachjournalistIn (LehrerIn) berät sie. Unterschiedlich finanziell von ihren Eltern unterstützt (ausgeloste BRD-Verteilung) finden sie eine Kirche, ein Gemeindehaus, einen Stall, eine Werkstatt, Ackerland und verschieden große Wohnhäuser vor. In mehreren Dorfversammlungen verhandeln sie ihre Vorstellungen und vergleichen sie dann mit der provokanten Realität der links-libertären Kommune Niederkaufungen.

2. Akt: Gesellschaftsmodelle anprobieren. Historisch einflussreiche Vertreter kontroverser politischer Basiskonzepte werden als Orientierungs- und Argumentationshelfer herangezogen: Im szenischen Spiel gestalten die Auswanderer ihr Dorf nach Ideen von Adam Smith (Liberalismus), Edmund Burke (Konservatismus), Karl Marx (Sozialismus) und Pierre Joseph Proudhon (Anarchismus). Aus deren Unterschieden und Gemeinsamkeiten entwerfen sie Vorschläge für einen ‚politischen Kompass‘, gleichen diese mit einem politikwissenschaftlichen Modell ab und beschließen ein gemeinsames Dorfkonzept.

3. Akt: Gesellschaftsmodelle anwenden. Aus den Perspektiven der vier Theorien diskutieren die DorfbewohnerInnen politische Schlüssel-Konflikte (Privatisierung, Homo-Ehe), prüfen den aktuellen Gebrauchswert der Theorien für die BRD. Abschließend formuliert jeder und jede einen tendenziellen politischen Standpunkt. (Petrik 2004: 277)

Petrik hat dem klassischen Exempel und dem aktuellen Fall eine Phase vorgeschaltet, in der politisches Alltagsbewusstsein aktiviert wird. Im Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ wird im Subtext ständig über die Anforderungen an den Einzelnen gegenüber den Mitmenschen nachgedacht, und – ich habe noch keine Aufführung des Lehrstücks von Petrik erlebt – geschieht dieses Nachdenken über die erste Phase hinaus auch in den anderen Phasen. Petrik stellt das Glaukon-Adeimantos-Problem (vg. S. 350f) an den Anfang und vollzieht dann die Gedankenexperimente der Gründung.

Bemerkenswert sind Petriks Überlegungen über das Genetische in Lehrstücken zum Politikunterricht.

Genetisch Politik unterrichten

Politikdidaktisch relevant sind drei Repräsentationen des sozialen Wissens: die lebensweltliche, die sozialwissenschaftliche und die politisch-institutionelle (Grammes 1998, 70). Ergänzt man diese Wissensformen um ihre Prozessdimensionen, so kristallisieren sich entsprechend drei Genesen des Politischen heraus. Man erhält Wissenspfade, vergleichbar mit individuellen Bildungsgängen, die sich in Wissensepochen oder -phasen einteilen und auf krisenhafte Ursprungssituationen, Auslösemomente, zugrundeliegende Handlungen zurückführen lassen:

Individuelle und kollektive Entwicklungsschübe werden angeregt, wenn bisherige Bewältigungsmuster sozialer Situationen an existenzielle Grenzen geraten („kontraintuitive Einsichten“) und neue Erkenntnisse, Werte, Normen und Verhaltensweisen gesucht werden, die sich als erfolgreicher erweisen. Das politische System erlebt existentielle Krisen, wenn nicht nur die bisherigen Machthaber ausgetauscht werden, sondern das System als solches nicht mehr als lösungsfähig angesehen wird und grundlegend oppositionelle politische Ideen sich in der Praxis durchsetzen können. Neue normative Ideen und empirische Erkenntnisse über politische Systeme und soziales Handeln fußen wiederum auf gesellschaftliche Problemlagen, die mit herkömmlichen Theorien und Methoden nicht erklärt geschweige denn gelöst werden können.

Die logisch-genetische Vorgehensweise verdichtet Struktureigenschaften des Gegenstands, um ihre Aufbau-logik (vgl. Aebli) Schritt für Schritt nachvollziehen zu können. Mithilfe wissenschaftlichen Wissens werden gesellschaftliche Probleme und politische Konflikte modellhaft vereinfacht simuliert, um SchülerInnen in aufgabenhaltige Situationen zu versetzen. Insofern sind sie eine didaktische Synthese aus allen drei Wissensformen und im Genese-Modell der Aktualgenese zugeordnet. Die aktualgenetische Perspektive schließlich ist eine Momentaufnahme des lernenden Individuums, das Wissensentwicklungen aller drei Kontexte reflektieren und koordinieren lernt, um „interrelationale Urteilskraft“ (Grammes) zu erlangen.

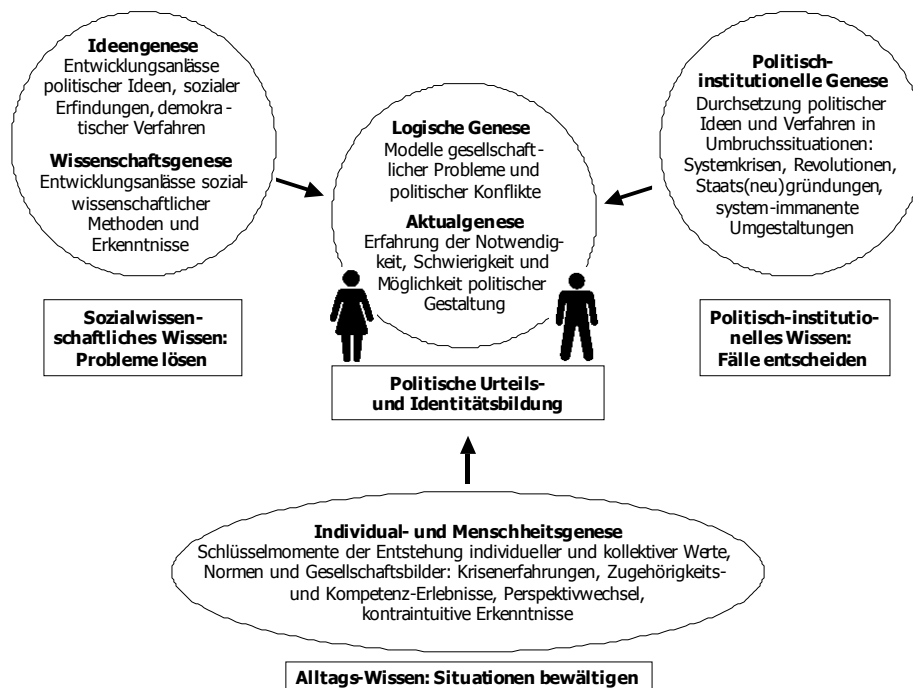


Abbildung 40 Petrik: Politische Wissensformen und ihre Genesen

Genetisch Politik unterrichten

Die Existenzgenese fasst Petrik vor allem als institutionelle Genese: Probleme von Gemeinschaften drängen zur Lösung, sie werden auch – irgendwie – gelöst. Aber diese Lösungen wollen bedacht sein, sie werden immer wieder geprüft. Daraus entstehen das – mehr oder weniger begriffliche – Bewusstsein des Einzelnen und auch die politischen Wissenschaften. Die Existenzgenese ermöglicht die Erkenntnisgenese. Dazu kommt die Genese des Lernens des Einzelnen in einer politischen Situation (das Glaukon-Adeimantos-Problem) und einer ihr nachgestellten pädagogischen Aufgabe. Zur Lernsituation später im Abschnitt über das doxastische Arbeiten mehr (s. S. 427ff).

Petrik formuliert anders als ich; sein Argumentationsmaterial nimmt er vor allem aus Überlegungen von Tilman Grammes (s. S. 317), während ich mich auf Klassiker des politischen Denkens beziehe. Bedeutsame Unterschiede im Inhalt sehe ich nicht.

3.4.5 Genetisch unterrichten: Wolfgang Hilligen

3.4.5.1 Die Mayflower

Lehrkunstdidaktik ist eine forschende Didaktik. Sie entwickelt sich an schon gegebenem Unterricht. Dabei schaut sie auf die Didaktiker und die Lehrer, die zugleich am Unterricht und an seiner Theorie arbeiten. Sie sucht sich Vorbilder, um sie zu einzuüben und sie dabei zu variieren. Weil Lehrkunstdidaktik nach klassischen Exempeln im Unterricht fragt, ist sie an Unterrichtseinheiten interessiert, in denen mit klassischen Exempeln gearbeitet wird.

Der Amerika-Fahrer Wolfgang Hilligen greift in seinem Schulbuch „sehen-beurteilen-handeln“ für die fünften und sechsten Klassen auf die Pilgerväter zurück, um den Schülerinnen und Schüler in der ersten Unterrichtseinheit zum Auftakt nicht nur des Buches¹, sondern auch des Faches an diesem Exempel Anregungen für Herausforderungen, Chancen und Gefahren von Gegenwart und Zukunft zu geben. Damit soll ein an diesen Begriffen orientierter Denkalgorithmus eingeübt werden. Die Besonderheit dieses Stückes ist, dass das Schwergewicht auf dem klassischen Exempel liegt; statt eines aktuellen Falles gibt es Hinweise auf mehrere aktuelle Probleme, die im Verlaufe des Schuljahres später mit Hilfe des Buches angesprochen werden sollen.

Hilligens kategorialer Rhythmus von „Herausforderungen, Gefahren und Chancen“ kann als praktische Doxastik verstanden werden. Die Situation ist problematisch und unklar, der Weg aus ihr ist nicht deutlich zu erkennen, verschiedene Möglichkeiten müssen durchdacht, erprobt und ausgewertet werden, bis eine neue stabile Situation erreicht ist. Ich habe diesen Unterricht im Schuljahr 2004/05 mit einer achten Klasse² am Gymnasium Ohlstedt durchge-

¹ Hilligen/George 1975: 3- 6

² In Hamburg beginnt der Politikunterricht am Gymnasium seit 2003 mit der achten Klasse; in den Jahrzehnten davor mit kleinen Variationen erst mit der zehnten Klasse. Es gibt in Hamburg also keine Tradition des Umgangs mit dieser Unterrichtseinheit von Wolfgang Hilligen. - Das Buch für die Klassen 7-10 beginnt mit einer anderen genetischen Perspektive: Was Siegrid (kennen-)lernen soll. „Die Geschichte von dem Mädchen Siegrid, das nach seiner Kindheit auf der Segeljacht Colibri nach Hamburg kommt, steht nicht (nur) deshalb am Anfang des Buches, weil so etwas nicht alltäglich ist und vielleicht interessant sein kann. Denn was Siegrid (kennen-)lernen muß jeder wissen. Jeder muß erfahren, wovon es abhängt, ob er sich in der Welt von heute wohl fühlt und was er selbst dazu tun kann.“ Alles muss Siegrid neu lernen, was ihren Mitschülerinnen und

Genetisch Politik unterrichten

führt. Die Klasse war neu für mich. Ich habe mich sehr eng an den durch das Buch vorgegebenen Verlauf gehalten, vor allem, um die Stärken und auch Schwächen dieser Unterrichtseinheit zu erkunden. Die Doppelstunden verliefen meist nach dem Schema

1. Auszug aus dem Buch gemeinsam lesen,
2. die Fragen in Gruppen bearbeiten,
3. die Ergebnisse in der Klasse zusammentragen und
4. in die Arbeitsmappe eintragen.

Antworten aus den Arbeitsmappen habe ich in **Arial** unter die Fragen geschrieben.

In eine neue Welt...

Absicht: Das Kapitel will zeigen, welche schwierigen Fragen Menschen zu regeln haben, die in einer neuen Welt leben wollen.

Diese Menschen haben all die Probleme zu lösen, die Menschen immer zu lösen haben, nun allerdings in geballter Form: Alles steht neu zur Frage. Die Herausforderungen der Gegenwart werden verfremdet zu Herausforderungen der Vergangenheit, damit das Muster von den Schülerinnen und Schülern für die Gegenwart erkannt werden kann.



Abbildung 41 Die Mayflower

1. Ein Schiff verlässt das Königreich England

Im November 1620 landete an der Ostküste von Nordamerika in der Nähe der heutigen Stadt Boston ein Segelschiff, die Mayflower, mit über hundert Menschen an Bord. Die Männer, Frauen und Kinder, sie wurden später „Pilgerväter“ genannt, waren in England wegen ihres Glaubens unterdrückt worden. Sie wollten im neuentdeckten Amerika ein neues Leben beginnen. Die Gegend, in der sie gelandet waren, war fast menschenleer; später entdeckten sie einige Indianersiedlungen. Es gab Wälder, Wiesen, Bäche und Flüsse. Aber das half den Pilgervätern wenig. Sie hatten kein Dach über dem Kopf, das Schnee und Kälte abhalten konnte, es gab keine Geschäfte für Nahrungsmittel oder Werkzeuge; es gab keinen Arzt für die Kranken. Sie waren auf das angewiesen, was sie mitgebracht hatten: einige Werkzeuge, Nägel, Hämmer, Sägen, Jagdflinten, harten Zwieback, Saatgut für ein Jahr.

- Was werden die Einwanderer zuerst getan haben, um im ersten Winter zu **überleben**?

Die Pilgerväter erhielten zwar Hilfe von Indianern – heute noch steht in Plymouth das Denkmal des Indianerhäuptlings Squanto, dem sie am meisten Hilfe verdankten –, im ersten Winter aber starb mehr als ein Drittel der Männer, Frauen und Kinder an Kälte, Krankheit, an der ungewohnten Nahrung.

Mitschülern schon unbefragt selbstverständlich ist: Vom Stillsitzen in der Schule bis zum Einkaufen mit Geld: also eine mit Verfremdung arbeitenden Erkenntnisgenese. „Was Siegrid [kennen-]lernen soll“ in Hilligen 1990: 3-23.

Genetisch Politik unterrichten

2. Welche Aufgaben hatten die Einwanderer gemeinsam zu lösen?

Im Frühjahr 1621 begannen die Pilgerväter mit dem Ausbau ihrer kleinen Kolonie.

- Welches waren ihre wichtigsten Bedürfnisse? Was mußte alles geregelt werden?

Ihre wichtigsten Bedürfnisse waren Essen und Trinken, Schlafen, ein Dach über dem Kopf, Kleidung, Wärme. Sie mußten Häuser bauen und für Nahrung sorgen. Sie mußten risikoreiche und wichtige Entscheidungen treffen, z.B. Arbeitsteilung und gegenseitige Hilfe. Sie mußten Land einteilen.

- Gegen welche Gefahren mußten sie sich schützen?

Wilde Tiere, Wetter, Klima, Indianerangriffe, Krankheiten

- Was war in Hülle und Fülle vorhanden? Was war knapp?

Holz (Bäume), Wasser, Land, Fische. Knapp waren Getreide (Nahrung), Kleidung, Medikamente.

Wenn man einige Antworten auf diese Fragen finden will, muß man sich in die Lage der Einwanderer versetzen. Man kann sich auch vorstellen, man gehöre zur Besatzung eines Schiffes, das an einer einsamen Insel strandet, auf der es keine Menschen, aber Früchte und Tiere gibt. Schon bei der Lösung der ersten Aufgaben mußten die Einwanderer entscheiden:

Politik heißt Entscheidung. Man kann eine Sache so oder anders machen. Die Schülerinnen und Schüler müssen das, was ihnen alltäglich selbstverständlich ist, zur Frage machen, die sie beantworten müssen.

Genetisch Politik unterrichten



Abbildung 42 Arbeit mit der Mayflower

Soll jede Familie ein Stück Ackerland für sich allein nehmen und es bebauen? – Sollen alle für ihren Bedarf jagen? Soll jede Familie selbst spinnen, weben, gerben, nähen? Oder sollen einige Arbeiten von Menschen getan werden, die sie besonders gut ausführen können? Das heißt (d. h.): Soll eine **Arbeitsteilung** stattfinden?

Wie sollte das alles verteilt werden?

	Vorteile	Nachteile
Geld	Feste Preise keine ungleichen Tauschgeschäfte	Herstellung Diebstahl
Herrscher	Richter = keine Aufstände	Unstimmigkeiten bei Wahl keine Gleichberechtigung
Familienbetrieb	Selbsterstellung nur benötigte Mengen Abwechslung bei Arbeit	Eventuelle Unbegabung Streit bei Landverteilung zu viel Arbeit
Tauschhandel	Keine Währung	Ungleicher Tausch

Genetisch Politik unterrichten

Hilligen stellt recht viele Fragen, sie mussten zu Beginn der Arbeit noch geordnet werden. Die notwendigen Bedürfnisse wurden von den Schülerinnen und Schülern erkannt, die Mechanismen und Regeln der Aufteilung wurden miteinander sofort verglichen. Das Geld schafft Gleichheit, aber Gefahren. Außerdem gibt es noch gar keines, und es wäre Verschwendung von Arbeitskraft und Materialien, in der jetzigen Notlage mit der Herstellung von Geldstücken zu beginnen. Der Herrscher, der alles verteilt, müsste ein gerechter Richter sein, aber der wird nicht zu finden sein. Wird alles, was gebraucht wird, in Familienbetrieben für den Eigenbedarf hergestellt, wird gezielt das hergestellt, was auch gebraucht wird; jedoch kann nicht jeder alles. Und der Naturalientausch wird zu Streit führen, weil der Wert der Güter nicht bestimmt werden kann.

- Wie würdet ihr diese Fragen beantworten?

Wenn die Einwanderer Urmenschen gewesen wären, hätte jeder vermutlich alles gekonnt und getan, was zum Leben notwendig war; und es hätte einige hundert Jahre gedauert, bis sich eine Arbeitsteilung herausgebildet hätte. Die Einwanderer aber brachten aus England nicht nur Handwerkszeug und Saatgut mit; sie hatten auch verschiedene Berufe erlernt, kannten den Kalender, hatten eine Religion, kannten das in der Heimat geltende Recht.

Nun hatten sie sich zu fragen:

Was taugt von dem, was wir können und kennen, auch für die neue Welt? Was muß **anders** werden, weil hier die Lebensbedingungen anders sind? Was muß anders werden, weil wir es anders haben wollen?

So standen sie in vielen Bereichen des Lebens und des Zusammenlebens vor neuen Entscheidungen.

Die folgenden fettgedruckten Entscheidungsfragen kann man mit Hilfe von zwei Arbeitsfragen durchgehen:

- Wie würdet ihr diese Fragen entscheiden, wenn ihr an Stelle der Pilgerväter wäret?
- Wie sind die Fragen bei uns zur Zeit geregelt? Was an dieser Regelung erscheint euch verbesserungsbedürftig?

Nun soll eine Wende im Blick auf die Gegenwart gemacht werden. So vorzüglich der Gedanke, so unübersehbar schienen mir die Folgen dieser weiten Fragestellung. Ich habe mich an dieser Stelle nicht getraut, genau nach Hilligen im Unterricht vorzugehen, vermutlich eine falsche Entscheidung.

Was sollten die Kinder lernen, um später als Erwachsene mit ihrer Umwelt fertig zu werden?

Sollte man vielleicht bei den Indianern nachfragen, wie dort die Kinder erzogen wurden?

Nein, man sollte die eigene Kultur bewahren.

Sollten die Kinder zu Hause die Arbeit der Väter und Mütter erlernen?

Nein, denn es kann später auch andere Berufe geben. Und jeder sollte das machen, was er selber gut kann.

Oder sollten sie in eine Schule geschickt werden? (In England hatte es Schulen gegeben, aber nur für die Adligen und für die Reichen).

Genetisch Politik unterrichten

Ja, die Kinder sollten in die Schule gehen, um die Grundkenntnisse der Kultur zu lernen (Lesen, Schreiben, Rechnen). In die Schule mussten nur die Jungen gehen, die Mädchen nicht.

Wie lange sollte die Schulzeit dauern?

Die Schulzeit sollte ab dem 10. Lebensjahr beginnen und mindestens 5 Jahre dauern. Dadurch lernen sie in Ruhe alle Grundkenntnisse

Wer sollte bestimmen, was gelernt wird?

Es sollte ein ausgewählter Mann bestimmen, was gelernt wird.

Was sollten die wichtigsten Verhaltensweisen sein, die ein Kind, ein Heranwachsender lernen soll?

Sie sollten sich in Gesellschaft vornehm und gut verhalten. Sie sollten gute Manieren (am Esstisch) haben.

Wofür sollten sie von den Eltern belohnt, wofür bestraft werden?

Belohnt werden sie dann, wenn sie etwas Gutes getan haben (z.B. Helfen). Bestraft werden sie dann, wenn es etwas Unrechtliches getan haben (z.B. Klauen, schlechtes Benehmen.)

Viele Fragen, zu viele Fragen. Vermutlich will Hilligen mit ihnen das Fragen der Schüler einüben¹. Aber kann das überzeugen? Wäre es hier nicht besser gewesen, eine Methodik des Fragens „Herausforderung: Chance und Gefahren“ für die verschiedenen Bereiche wie Daseinsvorsorge und Erziehung einzuüben, die dann derartige Fragen bei den Schülerinnen und Schülern hervorruft? Diese Fragehaltung könnte dann auch bei den folgenden politischen Fragen dadurch vertieft werden, dass die Lernenden herausgefordert werden, sie selbst zu entwickeln.

Bei den Antworten aus den Arbeitsmappen fällt ferner auf, dass die Schülerinnen und Schülern nicht klar zwischen den Antworten unterscheiden, die von den Pilgervätern zu finden waren und denen, die heute zu finden sind. Sie vermischen beides, eine Folge der ungenügenden Unterscheidung von klassischem Exempel und aktueller Herausforderung in dieser Unterrichtseinheit.

Welche Regelungen und Gesetze sollten für das Zusammenleben gelten?

Sollten es die alten Gesetze sein oder neue? Was sollte mit denen geschehen, die sich gegen Gesetze vergingen? Was sollte streng, was gar nicht bestraft werden? Wie sollte man bestrafen? Durch Gefängnis? Durch Prügel? (Es gab Zeiten, in denen man Apfeldieben die Hand und Pferdedieben den Kopf abschlug!)

Welche gemeinsamen Einrichtungen sollten geschaffen werden?

War es notwendig, gemeinsame Einrichtungen für Alte und Kranke zu schaffen?

Für welche anderen Zwecke waren gemeinsame Einrichtungen notwendig?

¹ Hilligen [1951] 1976I: 150-155

Genetisch Politik unterrichten

Auf vielen Gebieten hatten sich die Einwanderer zwischen zwei oder mehr Möglichkeiten (**Alternativen**) zu entscheiden.

Die wichtigste Entscheidung aber war:

W E R soll die Entscheidung fällen?

Es gibt zwei grundsätzlich voneinander verschiedene Möglichkeiten:

EINER, der König, wie z. B. damals in England – oder eine kleine Gruppe, die Adligen, die Reichen, die Vorsitzenden e i n e r Partei, fällen alle Entscheidungen.

ALLE entscheiden darüber, **was** geschehen soll und wie es geschehen soll; zumindest werden alle an der Entscheidung beteiligt.

Auch in England konnte der König damals nicht alle Entscheidungen allein treffen: Er durfte nicht allein über die Steuern bestimmen; und er durfte keinen Adligen verurteilen. Aber es waren nur die Adligen, die über diese beiden Fragen mitbestimmten; sie durften **abstimmen** oder Beauftragte wählen. Im Jahre 1215 hatten sie sich diese Rechte erkämpft.

Das ist eine riesige Liste von Fragen. Ich habe die Fragen nach den Entscheidungsträgern heraus gegriffen.

Wer sollte die Entscheidungen fällen?

	Pro (Dafür)	Contra (Dagegen)
Einer (Herrscher)	(keine Gründe)	-keine Gleichberechtigung - Unstimmigkeiten bei der Wahl - Volksaufstände/Streik
Alle	- Gleichberechtigung - Jeder kann seine Meinung sagen - alle haben die gleichen Rechte	- Unstimmigkeiten bei Abstimmungen - man einigt sich nicht immer - einige sind nicht so gescheit - Streit bei der Landverteilung

Ich fragte genauer nach: „Was soll zwischen den Versammlungen passieren? Wer soll die Gemeinschaft dann leiten?“ Die Antwort in Erinnerung aus dem Geschichtsunterricht:

Zuerst regieren 2 Leute, auf 2 Jahre gewählt. Sie müssen einstimmig entscheiden. Wie die römischen Konsuln in Rom. Und dazu kommt eine gewählte Versammlung von etwa 12 Erwachsenen.

Wie die Pilgerväter das Zusammenleben regeln wollten

„Wir, deren Namen die Unterschriften tragen, ... die wir es unternommen haben, die erste Kolonie in den nördlichen Teilen von Virginia zu gründen, schließen ... im Angesichte Gottes und voreinander feierlich einen Bund und vereinigen uns zu einer Bürgerschaft ... gestützt auf diesen Bund schaffen, beschließen und verwirklichen wir solche gerechten und für alle verbindlichen Gesetze, Verordnungen, Beschlüsse, Satzungen und Ämter, je nach den Forderungen der Zeit, wie sie uns am geeignetsten und angemessensten für unser gemeinsames Wohlergehen erscheinen, dem wir uns zu unterwerfen und zu gehorchen versprechen...“ (aus der „Mayflower-Declaration“ [Erklärung], die 1620 von allen Männern vor der Landung unterzeichnet wurde)

- Welche Entscheidungen hatten die Pilgerväter getroffen?

Genetisch Politik unterrichten

Dass alle Gesetze für alle gelten, und sie die Gesetze und Ämter nach den Forderungen der Zeit ändern können.

Wie unterschieden sich diese Entscheidungen von den Zuständen in England?

Das wissen wir nicht, weil das im Mayflower Compact nicht drin steht.

- Welche Gruppe durfte nicht mitbestimmen?

Frauen und Kinder

Die Pilgerväter schlossen einen Vertrag, indem sie sich als Freie und Gleiche bestimmten. Das könnte als demokratischer Urvertrag interpretiert werden. Zugleich blieben die Frauen ausgeschlossen. Aber Hilligen hat hier doch sehr gekürzt.

In ye name of God Amen· We whose names are vnderwriten, the loyall subjects of our dread soueraigne Lord King James by ye grace of God, of great Britaine, franc, & Ireland king, defender of ye faith, &c

Haueing vndertaken, for ye glorie of God, and aduancemente of ye christian faith and honour of our king & countrie, a voyage to plant ye first colonie in ye Northerne parts of Virginia· doe by these presents solemnly & mutuallly in ye presence of God, and one of another, couenant, & combine our selues together into a ciuill body politicke; for ye our better ordering, & preseruacion & furtherance of ye ends aforesaid; and by vertue hearof, to enacte, constitute, and frame shuch just & equall lawes, ordinances, Acts, constitutions, & offices, from time to time, as shall be thought most meete & conuenient for ye generall good of ye colonie: vnto which we promise all due submission and obedience. In witnes wherof we haue herevnder subscribed our names at Cap= Codd ye ·11· of Nouember, in ye year of ye raigne of our soueraigne Lord king James of England, france, & Ireland ye eighteenth and of Scotland ye fiftie fourth. Ano: Dom ·1620·¹

¹ <http://www.ccsd.k12.wy.us/Social%20Studies/05/0101compact.html> 23.8.04 in Campell County School District 2005.



Abbildung 43 The Pilgrim Father sign the Mayflower Compact

Die Pilgerväter begriffen sich durchaus weiterhin als Untertanen der britischen Majestät, vor allem aber sahen sie in der Kolonie eine christliche Gründung. Das Bild, das Hilligen beigefügt hat, zeigt das auch. Der Unterzeichnende scheint nach oben ins Licht zu schauen, um die Gebote des Bundes zu empfangen.



Abbildung 44 Das Original: Unterzeichnung des Mayflower Compact

Genetisch Politik unterrichten

Das Original¹ lässt diesen geistlichen Ursprung deutlicher ahnen, Hilligen hat den Rand beschnitten. Die Unterzeichnung findet unter Deck statt, aus einer Luke fällt das Licht schräg auf die Urkunde, dem Mann am Pult wird die Schreibfeder unter einem Segen überreicht, er spricht mit ausladender Handbewegung nicht etwa zu den anderen Pilgervätern, sondern zu einer Frau mit einem Kind, die an Maria mit dem Jesus-Kind erinnern kann.



Abbildung 45 Eine andere Möglichkeit zum Mayflower Compact

Ein anderes, auf amerikanischen Websites häufig zu findendes Bild² lässt das Licht von der Seite kommen, die Unterzeichnenden sind gleichberechtigt. Die Männer stehen dicht am Tisch, die Frauen in den hinteren Reihen.

Hat Hilligen diese Sicht gemeint, aber nicht das richtige Bild dazu gefunden? Oder hat er die Brisanz von Compact und Bild nicht erkannt? Hatte es keine Brisanz, als Hilligen diese Unterrichtseinheit entwarf? Heute jedenfalls kann diese religiöse Akzentuierung Auseinandersetzungen im Klassenraum hervor rufen. Sie wiederholt sich ja, wenn auch fast nur von ferne, bei der Frage, ob ein Gottesbezug in die EU-Verfassung kommen soll.

Die politische Demokratie gilt bei uns als eine gegen „die“ Kirche durchgesetzte Errungenschaft. Eines der Merkmale von Demokratie ist die Abwesenheit jeden religiösen Einflusses. Aber den Pilgervätern ging es ja darum, eine demokratische Gemeinschaft der eigenen Religion bilden. Sind Judentum und Christentum vielleicht Grundlagen der Demokratie³?

- ¹ <http://www.wwnorton.com/college/history/ushist/timeline/mayflowr.htm> 23.8.04 in Norton College 2005. Informationen über den Maler sind auf der Seite nicht zu finden. Versuche, mit E-Mail Kontakt mit den Betreibern dieser Web-Seite aufzunehmen, hatten keinen Erfolg.
- ² <http://www.scmayflower.org/contacts.htm> 23.8.04 in Society of Mayflower Descendants in South Carolina 2005. Dies ist die Website einer Mayflower-Gesellschaft.
- ³ Ein kompliziertes Thema, das hier nicht abgehandelt werden kann. Dass zu einer Revision übli-

Genetisch Politik unterrichten

An dieser Stelle kommt der Unterricht ins Stocken. Die Bilder werden genau angeschaut:

Das Bild im Buch ist religiöser. Als das zweite Bild, weil man Maria und Jesus erkennen kann. Man kann sehen, dass ein Mann sich bekreuzigt. Das zweite Bild ist nicht so religiös, sondern etwas moderner. Die Frauen stehen aber immer noch im Hintergrund und beteiligen sich nicht, sie sind aber nicht ausgeschlossen.

Um den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich mit diesen Fragen auseinander zu setzen, ließ ich sie das Bild, das Hilligen verwendet hat, als Standbild wieder holen, dazu entwarf zwei andere Gruppe Standbilder, mit denen eine heutige Unterzeichnung eines Vertrages dargestellt werden sollte. Die Standbilder wurden aus der Klasse kommentiert.



Abbildung 46 Standbild zum Mayflower Compact

Alle standen um einen Tisch, während einer eine Feder überreicht bekommt. Ein Pfarrer segnet die beiden¹, die sich den Stift überreichen. Jemand zeigt von hinten auf den Vertrag.

cher Ansichten Anlass bestehen könnte, zeigen die Bücher von Walzer [1985] 1995 und Brunkhorst 2000.

¹ Die zum Segen erhobene Hand ist unglücklicherweise genau hinter den beiden Händen, zwischen denen der Stift gerade gewechselt wird.

Genetisch Politik unterrichten



Abbildung 47 Eine moderne Gründung eines Gemeinwesens 1

Die Gruppe war am besten, da alle sich über den Tisch gebeugt haben und auf das Buch geguckt haben. In dieser Gruppe durften die Frauen eindeutig mitbestimmen, da sie auch mit am Tisch saßen und, zum Teil, näher als manche Jungen über den Tisch gebeugt saßen.

Alle sitzen an einem Tisch und zwei Mädchen überreichen sich den Stift zum Unterschreiben. Dort ist Gleichberechtigung. Einige gucken jedoch etwas gelangweilt, als wenn sie das alles nicht interessiert. Es sollte eine moderne Abstimmung darstellen.

Der Unterschied ist geklärt. Frei und gleich aus eigenem Interesse möchten die Schülerinnen und Schüler ihre politische Gemeinschaft. Die Religion hat in der Politik nichts zu suchen. Aber ob Hilligen hier wirklich an eine Auseinandersetzung über Religion in der Politik gedacht hat? Unwahrscheinlich.



Abbildung 48 Eine moderne Gründung eines Gemeinwesens 2

Aber zugleich wird hier ein lehrkustdidaktisches Risiko deutlich: Die „Mayflower“ als klassisches Exempel zeigt auch, dass im Klassischen Risiken enthalten sind. Denn sie sind nur unter den jeweils gesuchten Aspekten vorbildliche Problemlösungen. Das Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ fragt nach einer Verfassung für Freie und Gleiche und schaut nicht auf die geringere rechtliche Stellung der Frauen und der Metöken, obwohl Aristoteles selbst Metöke war. Und die „Mayflower“ kennt eine Verbindung von Politik und Religion, die heute nicht mehr möglich ist. Wie soll man im Unterricht damit umgehen? Die Differenz ausblenden oder sie zum Thema machen? In Aristoteles Lehrstück habe ich sie ausgeblendet, weil sie nicht zu dem gehört, was von Athen bedeutsam überliefert ist. Die Sklaverei ist für uns kein Thema mehr. Das Verhältnis von Politik und Religion steht im Moment auf der politischen Tagesordnung. Deshalb musste sie hier mit behandelt werden.

3. Die Gleichheit und die Freiheit blieben unvollendet....

Was die Pilgerväter beschlossen hatten, galt damals in ähnlicher Weise auch in anderen nordamerikanischen Kolonien und Siedlungen. In der Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika im Jahre 1776 heißt es: „Wir halten die folgenden Wahrheiten für selbstverständlich: daß alle Menschen als gleiche geboren werden, daß sie von ihrem Schöpfer mit unveräußerlichen Rechten versehen sind, darunter Leben, Freiheit und der Anspruch auf Glück ...“

Die Nachkommen der europäischen Einwanderer haben die Gleichheit freilich nicht gegenüber allen Menschen verwirklicht: gegenüber den Indianern nicht, die bis auf Reste ausgerottet wurden; gegenüber den Negern nicht, die bis vor fast hundert Jahren als Sklaven lebten und heute noch keine gleichen Chancen besitzen. Heute sind die USA zwar das reichste Land der Erde, aber ein Fünftel der Bevölkerung lebt in Armut, darunter viele Neger.

Genetisch Politik unterrichten

Die Aufgaben bleiben unvollendet, die Herausforderungen bleiben. Auch das klassische Exempel lässt Aufgaben offen, die immer wieder neu zur Bewältigung anstehen.

Um welche Herausforderungen geht es heute?

4. Heute und morgen – eine bessere Welt?

Heute haben wir in Europa durch Technik und Wissenschaft viele der Probleme gelöst, die den Pilgervätern große Schwierigkeiten bereiteten.

Welche Probleme haben wir nicht mehr?

Heute in Europa werden wir nicht mehr verklavt. Heute können wir viele Sachen (z.B. Autos) mit Maschinen herstellen. Wir haben moderne Häuser und bessere Anbaumöglichkeiten entwickelt. Wir wissen über wirtschaftliche und politische Dinge besser Bescheid. Wir haben bessere Medizin.

Dafür haben die Menschen neue Gefahren für das Überleben, für ein Leben ohne Not und Gefahr, für ein Leben in Gleichheit und Freiheit entstehen lassen.

- Welche Mißstände und Gefahren lassen sich aus den fünf nebenstehenden Abbildungen ablesen?

Heute haben wir weitaus gefährlichere Waffen entwickelt (z.B. die Atombomben) Leider herrscht in einigen Teilen der Welt noch immer Hungersnot. Auch heute müssen Menschen in Armut leben. Durch Industrien und Fabriken wird unsere Luft immer mehr verpestet. Es wird bis heute nichts Richtiges gegen die Umweltverschmutzung getan. Heute haben wir das Problem, dass viele Menschen nicht zur Wahl gehen, und so rechtsradikale Parteien eine Chance bekommen mitzuregieren und etwas Schlechtes, Unrechtliches für die Menschheit zu tun.

- Welche Gruppen von Menschen sind von jedem dieser Mißstände betroffen? Welche weniger? Welche gar nicht?

Von den Mißständen sind bis heute die Schwarzen am meisten betroffen. Wir Weißen sind etwas weniger davon betroffen. Auf die Frage, wer nicht betroffen ist, sagen wir: „Eingentlich ist jeder betroffen.“ Manche mehr, manche weniger.

Wir müssen uns fragen:

Was taugt von dem, was wir kennen und können, auch für die Welt von morgen?



Abbildung 49 Herausforderungen der Gegenwart

Genetisch Politik unterrichten

Was muß anders werden, damit in Erfüllung geht, was die Pilgerväter 1620 wollten – eine Welt ohne Not und Unfreiheit?

Es muss etwas gegen die Umweltverschmutzung getan werden. Es muss weniger Kriege geben. Es muss mehr Gleichberechtigung geben und wir dürfen mit dem, was wir haben, nicht so verschwenderisch umgehen. Die wichtigsten Probleme heute sind die Arbeitslosigkeit, die Armut und der Krieg.



Abbildung 50 Die Arbeit an den Collagen

Vielleicht werdet ihr (oder eure Enkel) einmal wirklich zu anderen Planeten aufbrechen. Vielleicht werdet ihr es für richtiger halten, eine bessere Welt auf dieser Erde aufzubauen.

Zur Selbstüberprüfung von Lernzielen

- Erklären können, auf welche zwei verschiedene Arten Entscheidungen getroffen werden können.
- Darüber diskutieren können, was junge Menschen brauchen, wenn sie später über Fragen des allgemeinen Wohles mitbestimmen sollen.
- Gefahren von damals und Gefahren von heute nennen können.

Diese Antworten können nicht ganz befriedigen. Sie hängen zu sehr von den Bildern und ihren Botschaften ab. Sie sind nicht durch einen eigenen Blick der Schülerinnen und Schüler in die Welt begründet. Ich gab den Schülerinnen und Schülern deshalb den Auftrag, eine eigene Collage anzufertigen. Das Ergebnis zeigt jedoch, dass sie weiterhin die von Hilligen vorgegebenen Themen verwendeten. Die Reihenfolge müsste umgekehrt sein: Erst die eigene Collage, dann der Abgleich mit der von Hilligen.

Genetisch Politik unterrichten

Es folgen Hinweise auf die Aufgaben von heute. Atombomben bedrohen das Überleben der ganzen Menschen, in den Entwicklungsländern hungern Kinder, die Demokratie ist bei uns erst partiell verwirklicht, auch im reichen Deutschland gibt es Armut, die Umwelt ist bedroht. Der Abschluss dieser Unterrichtseinheit kann nicht gefallen: Was wird den Schülern nicht alles aufgebürdet!

Dennoch: Gleich am Anfang des Politikunterrichtes in Klasse 5 (oder am hamburgischen Gymnasien in Klasse 8) werden zentrale Begriffe der Hilligenschen Politikdidaktik den Schülerinnen und Schülern offen gelegt. Ihr Aufbau orientiert sich mit einigen Änderungen, die vor allem die Reihenfolge betreffen, an seinem Artikulationsschema:

Die Texte zu den Bildern entsprechen inhaltlich den Antworten, die auf die Fragen von Hilligen gegeben worden sind. Wie schon gesagt, das kann nicht befriedigen; die Schülerinnen und Schüler haben die Antworten gegeben, von denen sie annahmen, sie müssten gegeben werden. Wie weit es sich um ihre eigene Sicht handelte, war nicht zu ermitteln. Meine Frage, ob diese Problem der Welt auch ihre Probleme seien, haben sie verneint.

Vielleicht liegt hier aber nicht nur ein methodischer Fehler von mir vor. Vielleicht handelt es sich hier auch um einen Hinweis darauf, dass, wie ich schon immer vermutete, Hilligens Existentialismus nicht radikal genug ist; es geht um die Existenz der Welt und nur darin um die Existenz des Einzelnen. Das Glaukon-Adeimantos-Problem wird von ihm halbiert. Aber dann muss er den Schülerinnen und Schülern Vorgaben machen, wie Fischer auch ihm und auch seiner Art, kategorial Unterricht zu denken, vorwarf (s. S. 320f).

3.4.5.2 Fragen zur Mayflower

Diese Unterrichtseinheit wirft weitere Fragen auf:

Zunächst zum Inhalt: Ist es richtig, die Pilgerväter in einen Gegensatz zum König zu stellen und darin als Gründungsväter eines demokratischen Gemeinwesens anzusehen? Die Deklaration enthält diesen Gegensatz nicht, denn in ihr haben sich die Pilgerväter nicht gegen den König gestellt. Hilligen hat den ersten Absatz der Deklaration weggelassen, um diesen Anschein zu ermöglichen. Ist das erlaubt?

Der im Text zitierte Bund vor Gott und vor einander hat sein Vorbild im Bundschluss Gottes mit dem Volk Israel bei seinem Exodus aus Ägypten: Gott will einen Bund mit dem Volk Israel schließen, die Ältesten und das ganze Volk stimmen in einer Versammlung zu und dann erst wird der Bund geschlossen (Ex 19,3-8). So gelesen, wird hier die Demokratie einer religiösen Gemeinschaft begründet. Der Maler des von Hilligen verwendeten Bildes von der Unterzeichnung der Deklaration wusste das noch. Dies ist ein im kontinentalen Europa vergessener Strang der Entwicklung zur Demokratie. Das Material enthält eine Botschaft und damit auch einen Anstoß, der nicht aufgenommen wird.

Zwar wird eine elliptische Bewegung, wie sie zu einem politischen Lehrstück gehört, ausgeführt, aber sie wird nicht vollendet. Diese Unterrichtseinheit hört zu früh auf. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass die Pilgerväter überholt werden müssen, es wird ihnen aber an dieser Stelle keine Gelegenheit gegeben, das auch nur an einem Gegenstand auszuprobieren. Stattdessen wird ihnen die Weltsicht Hilligens zur Stellungnahme, vielleicht gar zum Erschrecken präsentiert.

Genetisch Politik unterrichten

Sind die Schülerinnen und Schüler einerseits mit den vielen Fragen und Aufgaben des klassischen Exempels dieser Unterrichtseinheit vermutlich überfordert, werden sie am Schluss mit großen Lasten behängt: Das sollen wir alles erledigen?

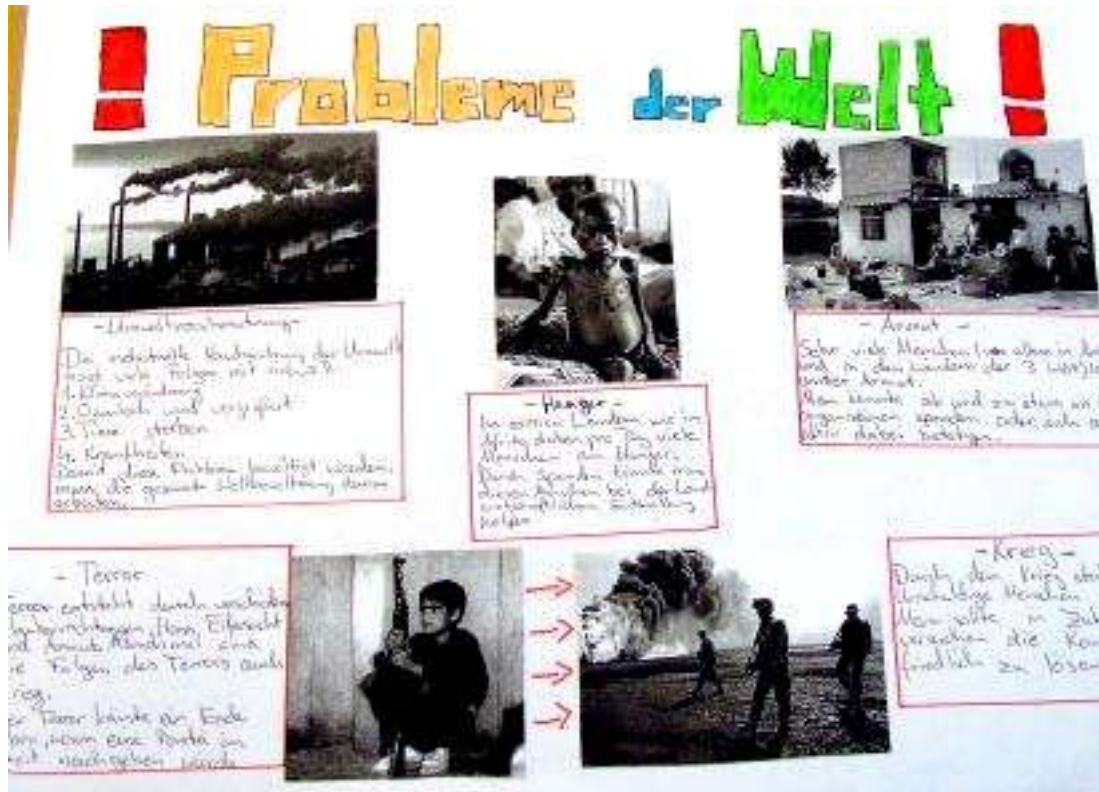


Abbildung 51 Probleme der Welt aus der Sicht eines Schülers

Wie wäre diese Unterrichtseinheit zu erneuern?

1. Die Mayflower landet an der Küste: Welchen Herausforderungen stehen die Pilgerväter gegenüber, welche Chancen haben sie, welche Gefahren drohen ihnen und ihrer Gemeinschaft („Leben und Überleben“)? Diese Art, Fragen zu stellen, wird für verschiedene Bereiche des kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Lebens eingeübt, bis sie soweit „sitzt“, dass die Schülerinnen und Schüler sie selbstständig anwenden können. Es geht um die Schritte eins und zwei der doxastischen Methode.
2. Wie soll die Gemeinschaft organisiert sein („das gute Leben“)? Nun kommt noch der dritte Schritt hinzu: Nach der Betrachtung der Schwierigkeiten des menschlichen Zusammenlebens wird um eine klare politische Struktur gerungen und dann auch geschaffen. Der Rhythmus von „Herausforderung, Chancen und Gefahren“ wird auf das politische System angewendet und erste Einsichten über die Gestaltung politischer Strukturen werden gewonnen. Das Verhältnis von Politik und Religion kann dabei zu ersten Erkenntnissen und Einsichten über die Grundrechte führen. Ein späterer Unterricht über das Grundgesetz, über das politische System und über die Grundrechte wird so

vorbereitet.

3. Welchen Herausforderungen steht die Menschheit gegenwärtig gegenüber („das Überleben“)? Die Schülerinnen und Schüler erstellen eine Collage der Probleme der gegenwärtigen Welt aus ihrer Sicht und vergleichen sie mit Materialien und Analysen anderer Autoren. Dabei wird zwischen Problemen auf verschiedenen Ebenen unterschieden: Die Welt insgesamt, Deutschland, ihre Umgebung („sozialer Nahraum“ nennt es der Lehrplan¹), die Schule. Dabei werden auch Lösungsmöglichkeiten angesprochen. Auch dabei wird mit dem Frage-Rhythmus von „Herausforderung, Chancen und Gefahren“ gearbeitet, auf diese Weise wird späterer Unterricht über die verschiedensten Gegenstände des Politikunterrichts vorbereitet.

Die Schülerinnen und Schüler und Schüler lernen auf diese Weise die Grundzüge der Didaktik Hilligens kennen und anwenden. Sie lernen bestimmte Schlüsselfragen anzuwenden, die ihnen im späteren Unterricht als Denk- und Frage-Algorithmus zur Verfügung stehen sollen. Dieser Algorithmus ist eine Anwendung der doxastischen Methode auf das politische Handeln. Dazu muss in jedem Schritt des Unterrichts ausführlich über die Methoden des Denkens und Handelns gesprochen werden.

Andere Aspekte von Erneuerung:

Perspektivwechsel: Siegfried George, Mitarbeiter Hilligens an dieser Ausgabe von „sehen – beurteilen – handeln“, versetzte eine Schülergruppe in die Situation der Gründerväter². Nicht: Was sollen die Gründerväter machen? Sondern: Was macht ihr in der Situation der Gründerväter?

Exposition: Die Küste, an der die Pilgerväter landeten, wird gezeigt³; ein Video oder als Präsentation mit Computer und Beamer; Abbildungen von Werkzeugen und Schusswaffen. Die Schülerinnen und Schüler landen im Herbst an der amerikanischen Ostküste. Nichts, was vertraut wäre, ist zu sehen.... Es muss etwas geschehen....

Aber diese Kritik ändert nichts daran, dass diese Unterrichtseinheit geeignet ist, als doxastisches Lehrstück entwickelt zu werden. Das liegt natürlich daran, dass Hilligens Artikulationsschema in dieser Weise zugeschnitten ist.

¹ Behörde für Bildung und Sport 2003: 9

² Bietz 1993: 44f

³ Nach Wagenscheins Exposition zur Erdgeschichte (Wagenschein [1965] 1999: 81); ein Vorschlag von einem Studenten aus meinem Proseminar SoSe 05 zur Politikdidaktik, der einmal eine Geografie-Unterrichtseinheit unter Rückgriff auf Medien aus den Archiven des Norddeutschen Rundfunks gestaltet hat.

Genetisch Politik unterrichten

<i>Hilligens Artikulationsschema und die Mayflower</i>			
1. Konfrontation mit einer <i>problemhaltigen Situation</i> (einem „Fall“) und Erkenntnis der subjektiven, objektiven Betroffenheit.		Ein Schiff verlässt das Königreich England.	
2. Erkenntnis und ggf. Herausschälen des Problems in seiner „allgemeinen“ Bedeutung (1. Hypothesenbildung).		Welche Aufgaben hatten die Einwanderer gemeinsam zu lösen?	
3. (Erste) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen <i>Fakten</i> . (Was muß man wissen, wenn man sich damit auseinandersetzen will?)		Die Gegend, in der sie gelandet waren, war fast menschenleer; später entdeckten sie einige Indianersiedlungen. Es gab Wälder, Wiesen, Bäche und Flüsse. Aber das half den Pilgervätern wenig. Sie hatten kein Dach über dem Kopf, ... es gab keinen Arzt für die Kranken. Sie waren auf das angewiesen, was sie mitgebracht hatten: einige Werkzeuge, ... Saatgut für ein Jahr	
4. Möglichkeiten der <i>Lösung</i> (2. Hypothesenbildung).		Was sollten die Kinder lernen, um später als Erwachsene mit ihrer Umwelt fertig zu werden? Welche Regelungen und Gesetze sollten für das Zusammenleben gelten? Welche gemeinsamen Einrichtungen sollten geschaffen werden? W E R soll die Entscheidung fällen?	
5. Beurteilung der Lösung in bezug auf partielle/allgemeine <i>Interessen</i>		Die Gleichheit und die Freiheit blieben unvollendet....	
(Antizipation der Konsequenzen der Möglichkeiten)			
6a) Möglichkeiten konkreter politischer <i>Beteiligung</i> („HANDELN“)	6b) Übertragung auf andere, ähnliche Situationen/Probleme (Weiter-„DENKEN“)	a) Wie würdet ihr diese Fragen entscheiden, wenn ihr an Stelle der Pilgerväter wäret?	b1) Heute und morgen – eine bessere Welt? b2) Wie sind die Fragen bei uns zur Zeit geregelt? Was an dieser Regelung erscheint euch verbesserungsbedürftig?

Tabelle 29 Hilligens Artikulationsschema und die Mayflower

Im Vorgriff auf die ausführliche Diskussion der Bedeutung der Doxastik für die Lehrkunds-didaktik im Allgemeinen und den Politikunterricht im Besonderen (s. S. 427ff), will ich an dieser Stelle Hilligens Mayflower nach Aristoteles interpretieren:

Genetisch Politik unterrichten

	Aristoteles: Doxastische Methode nach Höffe	Hilligen: Die Mayflower Erkenntnis durch Gestaltung
1	Forschungsfrage, Sicherung der Phä- nomene	Herausforderung: Ein Schiff verlässt das Königreich England. Welche Aufgaben hatten die Einwanderer gemeinsam zu lösen? Die Gegend, in der sie gelandet waren, war fast menschenleer; später entdeckten sie einige Indianersiedlungen. Es gab Wälder, Wiesen, Bäche und Flüsse. Aber das half den Pilgervätern wenig. Sie hatten kein Dach über dem Kopf, ... es gab keinen Arzt für die Kranken. Sie waren auf das angewiesen, was sie mitgebracht hatten: einige Werkzeuge, ... Saatgut für ein Jahr
2	Durcharbeiten der Schwierigkeiten	Chancen und Gefahren: Was sollten die Kinder lernen, um später als Erwachsene mit ihrer Umwelt fertig zu werden? Welche Regelungen und Gesetze sollten für das Zusammenleben gelten? Welche gemeinsamen Einrichtungen sollten geschaffen werden? W E R soll die Entscheidung fällen?
3	Klarheit und Begründungen	Herausforderungen, Chancen und Gefahren heute: Die Gleichheit und die Freiheit blieben unvollendet... a) Wie würdet ihr diese Fragen entscheiden, wenn ihr an Stelle der Pilgerväter wäret? b1) Heute und morgen – eine bessere Welt? b2) Wie sind die Fragen bei uns zur Zeit geregelt? Was an dieser Regelung erscheint euch verbesserungsbedürftig?

Tabelle 30 Hilligens Mayflower und die doxastische Methode

Nur in der letzten Zeile scheint die Tabelle nicht aufzugehen. Aber das wäre ein Missverständnis. Hilligen geht es in dieser Unterrichtseinheit nicht in erster Linie um Klarheit der Inhalte, sondern um Klarheit der Fragen. Hilligen will nicht nur, dass „der Schüler Methode habe“, wie Gaudig, der Ausbilder seines Vaters, verlangte, – der Schüler soll auch Didaktik haben¹: „Herausforderung, Chancen und Gefahren“, das „gute Leben“ und das „Überleben“ werden für die Schülerinnen und Schüler am der „Mayflower“-Unterrichtseinheit zu Schlüsselfragen, die ihnen immer wieder zur Verfügung stehen und für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand konkretisiert werden müssen².

¹ „Der Schüler habe Didaktik.“ (Hilligen 1976II: 155) Dabei geht es nicht nur um „Methodenlernen“, sondern um das Einüben „kategorialer Fragen“ und das Reflektieren von Unterricht.

² Beispielsweise Fragen zu kontroversen Auffassung, siehe Hilligen 1966a: 97.

3.4.6 Genetisch beraten: Adolph Freiherr Knigge

Es gibt im Lehrplan für die Oberstufe von Gymnasien in Hamburg ein Semester-Thema „Gesellschaft und Gesellschaftspolitik“¹, das von vielen Lehrerinnen und Lehrern sehr ungern unterrichtet wird. Da geht es um Theorien zum Aufbau der Gesellschaft. Wie entsteht soziale Ungleichheit? Wie wird sie gemessen, wie wird sie erlebt? Teils widersprechen sich diese Theorien, teils passen sie nicht zueinander. Geht man im Unterricht von Theorie zu Theorie, entsteht der Eindruck des Willkürlichen und Zufälligen. Hinterher sind Lehrer und Schüler so schlau wie vorher. Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe wird hier von den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler abgekoppelt.

Dabei könnte man doch ganz einfach sagen, dass solch ein Semesterthema dazu dienen soll, die Schülerinnen und Schüler in der Weise mit Hilfe von Wissenschaft in die Gesellschaft einzuführen, dass sie ihren Lebensweg mit größerer Orientierung gehen können. Adolph Freiherr (ohne „von“) Knigges Buch „Über den Umgang mit Menschen“² könnte hier helfen. Das Inhaltsverzeichnis³ zeigt, worum es geht: Nach einleitenden Bemerkungen über die Absicht des Textes trägt Knigge seine Überlegungen vor zum Umgang

1. zum Umgang mit sich selbst,
2. zum Umgang mit den Personen, denen man im eignen Umkreis täglich begegnet oder doch begegnen könnte, und
3. zum Umgang mit Angehörigen verschiedener Berufe und sozialer Schichten.

Zuerst eine Darlegung von Gegenstand und Thema aus einem Schülertext:

Knigges allgemeine Absicht

Mit seinem Buch „Über den Umgang mit Menschen“ möchte Knigge denjenigen, die gute Eigenschaften, einen guten Willen und den Ehrgeiz, voranzukommen besitzen, Anleitungen bzw. Ratschläge geben, wie man sich am besten in die Gesellschaft einfügt, ohne übersehen oder verachtet zu werden.

Im ersten Teil seiner Einleitung macht er deutlich, dass es viele Menschen gibt, die Talente besitzen, diese jedoch nicht richtig einsetzen, bzw. sich nicht richtig in die Gesellschaft einfügen können oder von der Gesellschaft nicht akzeptiert werden. An diese Menschen richtet sich Knigge, nicht an solche, die ihre guten Eigenschaften absichtlich verbergen, da dies seiner Meinung nach natürlich ist.

Er sagt, dass jeder Mensch, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, die Kunst des Umgangs mit Menschen beherrschen müssen und dass man diese, wenn man nicht mir ihr geboren ist, lernen kann. Sein Buch soll eine Hilfe zu diesem Lernprozess sein, indem er eigene Erfahrungen weitergibt. Er möchte dem Leser kein vollständiges System präsentieren, sondern Grundlagen, die auch zum Selberdenken anregen sollen.

1 Behörde für Bildung und Sport 2004: 15

2 Knigge [1796] 1991; Knigge [1796] 2002

3 <http://gutenberg.spiegel.de/knigge/umgang/umgang.htm> 25.8.04

Genetisch Politik unterrichten

So beginnen Schülerinnen und Schüler einer zwölften Klasse¹ einen Bericht über eine Auseinandersetzung mit Knigge. Hier geht es um eine weitere Art von Genese: Der junge Mensch trifft auf die Gesellschaft und lernt sie – irrtumsreich – kennen.

Weit entfernt davon, ein Messer-und-Gabel-Buch zu sein, ist es vielmehr eine „Einführung in die Soziologie – entwickelt an der Alltagserfahrung“². Gleichzeitig schult es das Selbstverständnis des Lernenden: Wie erkenne und wie erfahre ich mich als einer, der Verhältnisse mit anderen Menschen gestalten muss? Es geht um eine doppelte Erschließung von Welt und Selbst, mithin um kategoriale Bildung³. Das Glaukon-Adeimantos-Problem steht im Zentrum; darin liegt der Wert dieses Buches für Sozialkunde und Sozialerziehung.

Die drei großen Inhalte des Buches sind für einen jungen Menschen heute von derselben Wichtigkeit wie zu Zeiten Knigges, es ist schon merkwürdig, dass das besonders festzustellen ist. Einzelheiten dieses Themas werden an vielen Stellen vieler Lehrpläne mehrerer Unterrichtsfächer angesprochen; es gibt aber keine Unterrichtseinheit, die diese Themen als verschiedene Aspekte des selben Vorganges „Ein junger Mensch kommt in die Gesellschaft und muss dort mit sich selbst und den anderen Menschen, die sehr unterschiedlich sein können, zusammenleben“ auffasst. Knigges für heutige Lehrerinnen und Lehrer vorbildliche Leistung bestand nun darin, genau diese Integration in einer einzigen „Unterrichtseinheit“, eben seinem Buch, vorzunehmen. Damit regt es an, Knigges Ratschläge vom Umgang mit sich selbst und den Menschen in einen Spielplan der Lehrkunst aufzunehmen⁴.

1 Gymnasium Ohlstedt, Schuljahr 2003/04

2 So der Untertitel einer populärwissenschaftlichen Einführung in die Soziologie von Berger/Berger 1976.

3 Schleiermacher schätzt den Wert dieses Buches von Knigge nicht zutreffend ein, wenn er schreibt, es gehöre zu Büchern, „... die mit der Anmaßung eines Systems geschrieben werden, (es sind jedoch; HL) ...nur formlose Sammlungen, wo die Regeln und die Grenzbestimmungen der geselligen Mitteilung mit Vorschriften, die in ein Sittenbüchlein für Kinder gehören, zusammengeworfen, wo alle Begriffe auf den Kopf gestellt sind und noch dazu das Ganze durch die verkehrteste Ansicht entstellt ist, weil man diese vermeinten Virtuosen die Kunst nicht um ihrer selbst willen lieben und ehren, sondern immer nur das Glück, welches damit in der Welt zu machen ist, im Sinn haben und ihr Geschäft nur, wie Handwerker pflegen, um des Gewinnes willen treiben. - (Dazu die Fußnote; HL:) Als Beleg für diese Schilderung sehe man z.B. Knigges Umgang mit Menschen überall.“ (Schleiermacher [1799] 1984: 44). – Es gibt zur Vertiefung des „Umgangs mit Menschen“ ein philosophisches Buch von Knigge „Über Eigennutz und Undank“ von 1795, in dem er der für Schülerinnen und Schüler im Jugendalter hoch bedeutsamen Thema des Egoismus nachgeht. „Oft betrogen, gemißhandelt und gemißbraucht, trauet man freylich nicht mehr so leicht und glaubt nicht so schnell an die uneigennützigte Zuneigung noch an die zu erwartende Dankbarkeit. ... Denn wer nicht viel von den Menschen erwartet und fordert; wer nicht nur, wie die mehrsten Leute, sich nicht gleich erzürnt, wenn ihm das nicht zu Theil wird, was bloß von der Gefälligkeit, dem freyen Willen und dem Wohlwollen Andrer abhängt; sondern wer auch nicht einmal auf dasjenige, was er als Pflicht erheischen könne, sichre Rechnung macht; wer sich bestrebt, sowenig wie möglich Andrer zu bedürfen und für die Dienste, welche er aus Liebe zum Ganzen, seinen Mitgeschöpfen leistet, keine Gegenleistung fordert; der wird durch das undankbare und eigennützigte Betragen derer, die ihn umgeben, nicht abgehalten werden, den Weg zu wandeln, den Kopf und Herz ihm vorzeichnen.“ (Knigge [1795] 1994: 189f) Schleiermacher hätte diesen Text von Knigge kennen können; es ist vielleicht ein Indiz dafür, dass Knigge schon damals unterschätzt wurde. – Es könnte sein, dass an dieser Stelle ein Gedanke zur weiteren Ausgestaltung des Lehrstückes zu finden ist: Egoismus und geselliges Verhalten.... – Schleiermacher in einem Gespräch mit Knigge – ... Das wäre in späteren Inszenierungen zu prüfen.

4 Giesecke eröffnet sein Buch „Wie lernt man Werte?“ mit einer Zeitungsmeldung: „Knigge kommt

Genetisch Politik unterrichten

Nach Ratschlägen zum Umgang mit sich selbst gibt es im zweiten Teil Abschnitte über den Umgang unter Personen von verschiedenem Alter, unter Eltern, Kindern und Blutsverwandten, unter Eheleuten, mit und unter Verliebten, mit Frauenzimmern¹, unter Freunden, zwischen Herrn und Diener, über das Betragen gegen Hauswirte, Nachbarn und solche, die mit uns in demselben Hause wohnen, über das Verhältnis zwischen Wirt und Gast, zwischen Wohltätern und denen, welche Wohltaten empfangen, wie auch unter Lehrern und Schülern, Gläubigern und Schuldern. Im dritten Abschnitt geht um den Umgang mit den Großen der Erde, mit Fürsten, Vornehmen und Reichen, mit Geringern, mit Hofleuten und ihresgleichen, mit Geistlichen, mit Gelehrten und Künstlern, mit Leuten von allerlei Ständen im bürgerlichen Leben, mit Leuten von allerlei Lebensart und Gewerbe und anderem.

Knigge (1752–1796) wollte als verarmter junger Adliger am Hof in Kassel (1772–775) Karriere machen, scheiterte aber an einer Hofintrige. Er bekam beruflich nie festen Boden unter die Füße. Gleichzeitig verwickelte er sich in geheimbündische Aktivitäten, die zwar keinerlei Erfolg hatten, aber – da das nicht unbekannt blieb – ihn öffentlich angreifbar machten.

Worum geht es in seinem Buch? Die wunderschön geschriebene Einleitung sagt es klar und deutlich:

Wir sehen die klügsten, verständigsten Menschen im gemeinen Leben Schritte tun, wozu wir den Kopf schütteln müssen.

Wir sehen die feinsten theoretischen Menschenkenner das Opfer des größten Betrugs werden.

Wir sehen die erfahrensten, geschicktesten Männer bei alltäglichen Vorfällen unweckmäßige Mittel wählen, sehen, daß es ihnen mißlingt, auf andre zu wirken, daß sie, mit allem Übergewichte der Vernunft, dennoch oft von fremden Torheiten, Grillen und von dem Eigensinne der Schwächeren abhängen, daß sie von schiefen Köpfen, die nicht wert sind, ihre Schuhriemen aufzulösen, sich müssen regieren und mißhandeln lassen, daß hingegen Schwächlinge und Unmündige an Geist Dinge durchsetzen, die der Weise kaum zu wünschen wagen darf.

Wir sehen manchen Redlichen fast allgemein verkannt.

Wir sehen die witzigsten, hellsten Köpfe in Gesellschaften, wo aller Augen auf sie gerichtet waren und jedermann begierig auf jedes Wort lauerte, das aus ihrem Munde kommen würde, eine nicht vorteilhafte Rolle spielen, sehen, wie sie verstummen oder lauter gemeine

an die Schule' hieß es vor einiger Zeit frohlockend in einem Zeitungsbericht über das neue Schulfach UBV ('Umgang, Benehmen, Verhalten'), das ein Schulleiter in den fünften Klassen seiner Bremer Schule erteilt. Auf dem Programm stehen u.a. Grüßen und Türaufhalten, das Anklopfen lernen, bitte und danke sagen oder wie man Lehrer richtig anspricht. Er begründet diesen Schritt damit, dass der Umgangston an seiner Schule schlimm sei, es werde distanz- und respektlos miteinander umgegangen, Sanktionen wie Rüge und Tadel und selbst blaue Briefe hätten längst keinen Erfolg mehr, die Lernatmosphäre sei durch diesen Umgangsstil erheblich beeinträchtigt. Gebraucht würden wieder Werte wie Fleiß, Pünktlichkeit, Respekt und Höflichkeit.“ (Giesecke 2005: 7) Der Schulleiter wird mit seiner Diagnose sicher Recht haben und auch damit, dass er ein Konzept von Unterricht entwickelt, mit dem diese Mängel bearbeitet werden. Knigge ist allerdings mehr als ein Höflichkeitsratgeber. Und wenn Knigge immer wieder in diesen Zusammenhang gebracht wird, besteht durchaus die Gefahr, dass die Chance verbaut wird, bei Knigge zu lernen, was er selbst zu lehren hat.

¹ Das Buch ist für junge Männer geschrieben, für junge Damen müsste nach seiner Auffassung solch ein Buch von einer erfahrenen Frau geschrieben werden.

Genetisch Politik unterrichten

Dinge sagen, indes ein anderer äußerst leerer Mensch seine dreiundzwanzig Begriffe, die er hie und da aufgeschnappt hat, so durcheinander zu werfen und aufzustutzen versteht, daß er Aufmerksamkeit erregt und selbst bei Männern von Kenntnissen für etwas gilt.

Wir sehen, daß die glänzendsten Schönheiten nicht allenthalben gefallen, indes Personen, mit weniger äußern Annehmlichkeiten ausgerüstet, allgemein interessieren. -

Alle diese Bemerkungen scheinen uns zu sagen, daß die gelehrtesten Männer, wenn nicht zuweilen die untüchtigsten zu allen Weltgeschäften, doch wenigstens unglücklich genug sind, durch den Mangel einer gewissen Gewandtheit zurückgesetzt zu bleiben, und daß die Geistreichsten, von der Natur mit allen innern und äußern Vorzügen beschenkt, oft am wenigsten zu gefallen, zu glänzen verstehen. ...

Nein! meine Bemerkung trifft Personen, die wahrlich allen guten Willen und treue Recht-schaffenheit mit mannigfaltigen, recht vorzüglichen Eigenschaften und dem eifrigen Be-streben, in der Welt fortzukommen, eigenes und fremdes Glück zu bauen, verbinden, und die dennoch mit diesem allen verkannt, übersehn werden, zu gar nichts gelangen. Woher kommt das? Was ist es, das diesen fehlt und andre haben, die, bei dem Mangel wahrer Vorzüge, alle Stufen menschlicher, irdischer Glückseligkeit ersteigen? - Was die Franzosen den *esprit de conduite* nennen, das fehlt jenen: *die Kunst des Umgangs mit Menschen* - eine Kunst, die oft der schwache Kopf, ohne darauf zu studieren, viel besser erlauert als der verständige, weise, witzreiche; die Kunst, sich bemerkbar, geltend, geachtet zu machen, ohne beneidet zu werden; sich nach den Temperamenten, Einsichten und Neigungen der Menschen zu richten, ohne falsch zu sein; sich ungezwungen in den Ton jeder Gesellschaft stimmen zu können, ohne weder Eigentümlichkeit des Charakters zu verlieren, noch sich zu niedriger Schmeichelei herabzulassen. Der, welchen nicht die Natur schon mit dieser glücklichen Anlage hat ge-boren werden lassen, erwerbe sich Studium der Menschen, eine gewisse Geschmeidigkeit, Geselligkeit, Nachgiebigkeit, Duldung, zu rechter Zeit Verleugnung, Gewalt über heftige Leidenschaften, Wachsamkeit auf sich selber und Heiterkeit des immer gleich gestimmten Gemüts; und er wird sich jene Kunst zu eigen machen; doch hüte man sich, dieselbe zu ver-wechseln mit der schändlichen, niedrigen Gefälligkeit des verworfenen Sklaven, der sich von jedem mißbrauchen läßt, sich jedem preisgibt; um eine Mahlzeit zu gewinnen, dem Schurken huldigt, und um eine Bedienung zu erhalten, zum Unrechte schweigt, zum Betrüge die Hände bietet und die Dummheit vergöttert! (Knigge [1796] 2002: 24-28)

Für Schülerinnen und Schüler kann dieses Programm spannend sein: Einerseits haben sie durchaus Angst, von den anderen Menschen nicht anerkannt zu werden, andererseits wollen sie sich den Forderungen anderer Menschen nicht so weit anpassen, dass sie sich dabei selbst verlieren könnten. Diese doppelte Angst haben sie in beiden Durchgängen auch ausgesprochen. Da muss eine Balance gefunden werden. Das ist aber leicht geredet und schwer getan. Das Beste ist, man versucht es an einem konkreten Beispiel, zu dem Knigge Ratschläge gibt.

Wird ein Lehrstück für den Politikunterricht neu entwickelt, ist es zunächst einmal sinn-voll, die Lehrstück-Vorlage im Unterricht zu prüfen. Hat das klassische Exempel etwas, mit dem Schülerinnen und Schüler „etwas anfangen“ können? Ist es möglich, sie in eine Ausein-andersetzung mit dem Gegenstand zu verwickeln? Wie reagieren sie auf den Gegenstand, welche Topoi der Auseinandersetzung werden von ihnen gewählt? An welchen Stellen setzt ihre Argumentation an? Welche Befürchtungen, welche Wünsche, welche Hoffnungen werden deutlich? Wo bestehen Informations- und Wissensnotwendigkeiten für die Schüle-rinnen und Schüler? Es geht darum, das Muster zu erkennen, nach dem die Schülerinnen und Schüler sich dem Gegenstand nähern. Deshalb ist es nicht sinnvoll, beim ersten Versuch

schon alle Aspekte vollständig auszuarbeiten, vor allen Dingen nicht die aktuellen fachlichen Bezüge. Es geht zunächst nur um das klassische Exempel. Im zweiten Durchgang habe ich dann einen gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Bezug gesucht.

3.4.6.1 Über den Umgang mit Geringeren

Im Verlauf des ersten Durchganges (Grundkurs Gemeinschaftskunde 2. Semester im Schuljahr 2003/04 am Gymnasium Ohlstedt¹) habe ich es dabei belassen, für den zusätzlichen Informationsbedarf pauschal auf aktuelle Ratgeber-Literatur hin zu weisen.

Ich stellte den Schülerinnen und Schülern das Inhaltsverzeichnis des Buches vor, sie sollten sich ein Gebiet aussuchen, sich mit Knigges Ratschlägen vertraut machen, ähnliche Ratschläge für die Gegenwart schreiben, sich dazu auch gegenwärtige „Knigge“-Literatur besorgen, Spielszenen entwerfen und diese entweder mit der Kamera dokumentieren oder – besser – vor dem Kurs vorführen. In ihrem Text sollten sie dann auch noch die Fragen beantworten, was ihnen dabei leicht, was ihnen schwer fiel und was sie noch an Kenntnissen haben müssten, um die Übertragung in die Gegenwart sicher durchführen zu können.

Ich dokumentiere den „Umgang mit Geringeren“. Dieses Thema verweist meine Schülerinnen und Schüler – jedenfalls einen großen Teil von ihnen – auf ihre Zukunft als Vorgesetzte und Leitende. Die Gruppe stellt zunächst die Auffassungen Knigges vor und zeigt dann in kleinen Spielszenen in der Klasse, wie sie ihn versteht:

In dem Kapitel über den Umgang mit Geringeren beschreibt Knigge wie man sich gegenüber Niederen, wie z.B. Dienern, zu verhalten hat.

Man sollt immer höflich und freundlich und keinesfalls herablassend gegen solche Menschen sein, die aus dem niederen Stande stammen und denen nicht so viel Glück und Wissen zugeworfen wurde, wie einem selbst.

Man vernachlässige nicht, sobald ein Reicherer gegenwärtig ist, den Armen, welchen man unter vier Augen mit Freundschaft und Vertraulichkeit behandelt, schäme sich nicht, öffentlich diesen vor der Welt zu ehren, der Achtung verdient, auch wenn er keinerlei Statussymbol des höheren Standes vorzuweisen hat. Jedoch sollte man die niederen Klassen nicht aus Eigennutz und Eitelkeit bevorzugen, um so vor den anderen als besonders großzügig dazustehen.

Auch sollte man nicht glauben, dass man bekannt und natürlich sei, wenn man die Sitten des geringeren Volkes nachahmt.

Knigge schreibt, dass man den Mensch als solchen sehen sollte und lernen müsste dessen Wert zu schätzen, egal aus welchem Stande er kommt.

Aber dennoch erweise man ihm auch nicht so viel Höflichkeit, dass diese schon übertrieben wirkt.

Dieses ist wieder ein Auszug aus einer recht umfangreichen Darstellung. Es geht um eine Alltagssituation. Ein reicher Mann und eine „normale“ Frau treffen sich zufällig im Kundenraum eines Autobetriebes; er besitzt ein sehr teures Auto, sie hat einen schon recht betagten Kleinwagen. Zunächst unterhält er sich zwar freundlich, aber doch mit einem gönnerhaft-herablassenden Unterton mit ihr. Eine Bekannte des Reichen kommt hinzu. Sofort ignoriert er seine bisherige Gesprächspartnerin und spricht nur noch laut und unüberhörbar mit seiner Be-

¹ Also im April und Mai 2004.

Genetisch Politik unterrichten

kannten über die Probleme, die man so hat, wenn man ein ganz teures Auto fährt. Bei der Vorführung im Klassenzimmer tat es weh zu sehen, wie die einfachere Frau ausgeschlossen wird und alle ihre Versuche, wieder ins Gespräch zu kommen, scheitern. Im zweiten Durchgang wird die Frau mit dem Kleinwagen in ein Gespräch über ein unverfängliches Alltagsthema mit einbezogen. Das ist zwar für den Zuschauer nicht besonders spannend, aber auch nicht schmerzhaft.

Ein Reicher und ein Armer unterhalten sich angeregt über das Wetter und verständigen sich auf ein und derselben Sprachebene über ihre Autos. Dem Zuschauer wird auf den ersten Blick nicht bewusst, dass es sich bei den beiden Personen um Vertreter verschiedener Gesellschaftsgruppen handelt.

Das einzig sichtbare Merkmal, welches die beiden unterscheidet, ist die Qualität ihrer Kleidung und ihre jeweilige Körperhaltung und das damit verbundene Verhalten.

Sobald ein anderer Reicher den Raum betritt, wendet sich der 1. Reiche von dem Armen ab ohne ihn weiter zu beachten. Die beiden Reichen unterhalten sich nun angeregt über ihre diversen Statussymbole, während der Arme nicht mit in das Gespräch eingebunden wird. Er wirft jedoch immer wieder vergebliche Bemerkung ein, um sich in das Gespräch zu integrieren.

Diese Situation wurde, laut Knigge, vollkommen falsch gehandhabt. Nach Knigge sollte man jeden Menschen gleichermaßen behandeln, besonders, weil dessen Werte nicht grundsätzlich von seiner Gesellschaftsgruppe abhängen.

Als Lösung für diese Situation haben wir uns gedacht, dass der 1. Reiche sich dem Armen nicht abwendet, sondern beide einander vorstellt und mit gleichem Respekt behandelt, ohne dabei offensichtlich Wert auf die gesellschaftliche Herkunft zu legen.

Genetisch Politik unterrichten

FALSCH



Tabelle 31 Über den Umgang mit Geringeren - Falsch

Genetisch Politik unterrichten

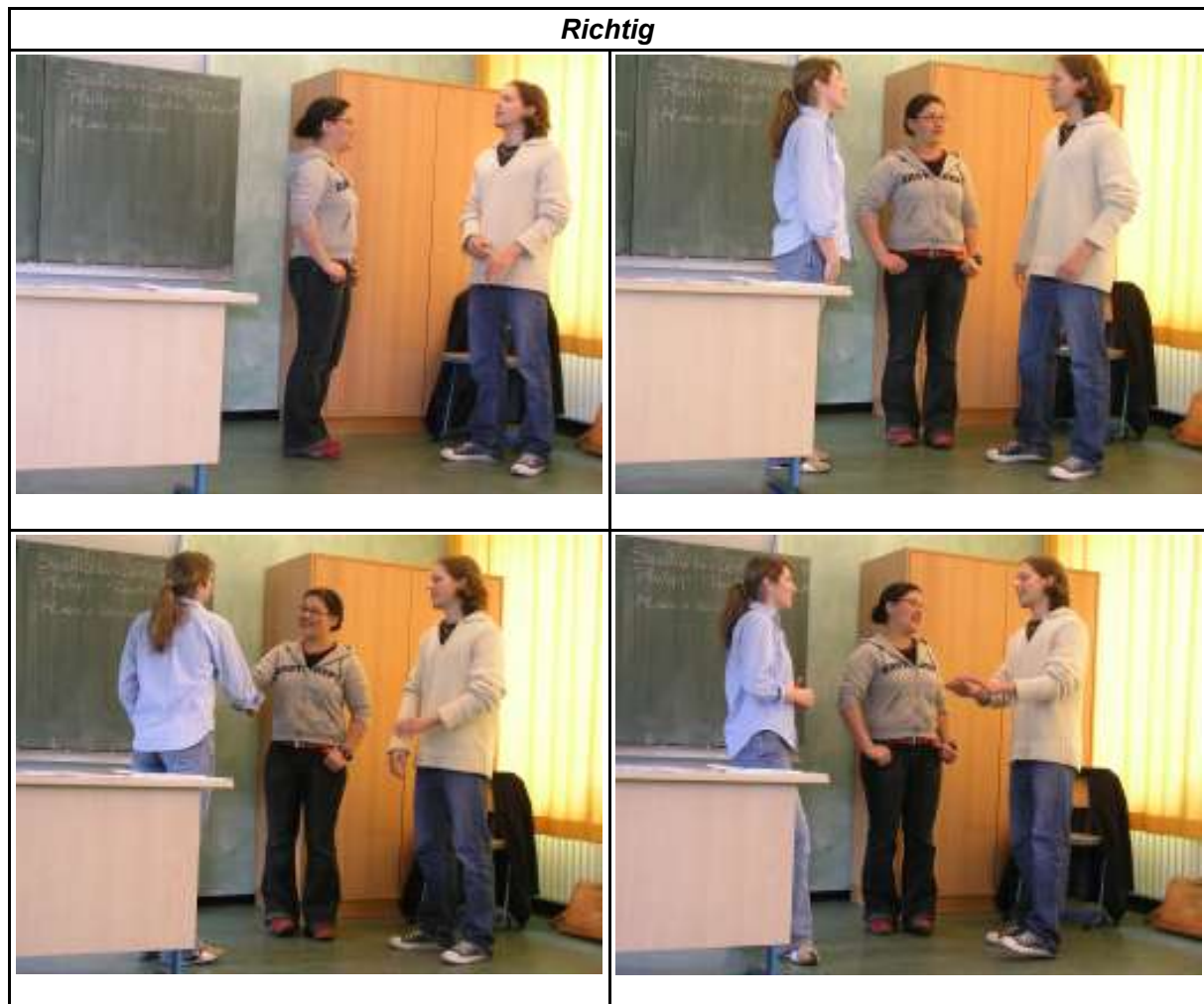


Tabelle 32 Über den Umgang mit Geringeren - Richtig

Inwieweit gilt Knigge noch – in seiner allgemeinen Absicht – am ausgesuchten Gegenstand?

Unserer Meinung nach gilt Knigge auch heute noch. Vielen Menschen ist es immer noch sehr wichtig sich in bestimmten Situationen angemessen zu verhalten.

Auch haben sich die Umgangsformen in vielen Bereichen nicht verändert, da er sehr zeitlose Themen gewählt hat. Dass Knigge auch heutzutage aktuell ist, erkennt man daran, dass es immer noch viele Bücher über den Umgang mit Menschen gibt und dass die „Benimmregel“ auch durch andere Medien, wie zum Beispiel, das Fernsehen, publiziert werden.

Für den von uns ausgesuchten Gegenstand, den Umgang mit Geringeren, gilt Knigge eigentlich auch ebenfalls noch in seiner damaligen Form. Früher war jedoch der Unterschied zwischen Armen und Reichen viel größer als er heutzutage ist. Und die Unterschiede waren deutlicher zu sehen, es bestand nicht, wie es nun zu unserer Zeit der Fall ist, eine solch große Mittelschicht.

Einige Arbeitsgruppen haben an ihrem Thema Vergangenheit und Gegenwart miteinander verglichen. Sie beklagten einen gewissen Mangel an Informationen über die Beziehungen

zwischen den Menschen in der Zeit Knigges. Ihre Darstellung wirkten deshalb etwas ausgedacht-gekünstelt. Meist bekamen die Interpretationen eine kleine Schiefelage, wie sie für Schüler typisch ist: Heute ist es unbedingt besser als damals. Die Darstellung „Kunden in einer Autowerkstatt“ ist deutlich realistischer. Fehler, wie die hier beschriebenen, werden täglich tausendfach gemacht.

Aber auch gegenwärtige Situationen sind für die Schülerinnen und Schüler nicht immer leicht zu erfassen. Kenntnismangel zeigte sich auch in einer Vorstellung, von der hier nicht berichtet wird. Es ging um den Umgang mit Bediensteten, der als Umgang des Chefs mit seinen Untergebenen vorgestellt wurde. Lohnhöhen und Kündigungsfristen wurden in den Spielszenen nach Belieben gesetzt. Ohne Kenntnisse des Arbeitsrechts können die heutigen Beziehungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern jedoch nicht zum Ausdruck gebracht werden. Alltagswissen und Alltagsklugheit reichen zur Beurteilung derartiger Situationen nicht mehr aus. Vielleicht zeigt sich an dieser Stelle auch eine Möglichkeit, Knigges Buch für unterschiedliche gesellschaftliche Sektoren weiter zu entwickeln: Die Schülerinnen und Schüler müssten fähig gemacht werden, die bei Knigge gefundenen allgemeinen Prinzipien des Umgangs mit Menschen in einen Bereich des gesellschaftlichen Lebens zu übertragen, der seine eigenen Regelungen bekommen hat, die fachkundig gelernt werden müssen. Ein „Rechts-Knigge“ könnte das Ziel des rechtskundlichen Unterrichts sein, wie er zunehmend in die Politik-Lehrpläne der Sekundarstufe 1 hinein kommt.

3.4.6.2 Knigge, Krappmann und der schlechte Lehrer

Im zweiten Durchgang – eine 11. Klasse am Gymnasium Ohlstedt im Schuljahr 2004/05 – sollte geprüft werden, ob modernes sozialwissenschaftliches Wissen mit Knigges Hilfe erlernt werden. Ich bin nicht sachkundig in Sachen Sozialisations- und/oder Identitätstheorie. Ich schaute mich in verschiedenen Schulbüchern für die gymnasiale Oberstufe nach einem Text um, von dem ich vermutete, er könne so etwas wie ein theoretischer Schlüssel zum Verständnis der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen sein, für die Knigge seine Hilfestellung anbietet. Ich fand einen Text von Lothar Krappmann, den ich im Unterricht in ein Verhältnis zu einem einleitenden Abschnitt aus Knigges Buch setzen ließ. In diesem Abschnitt verdeutlicht Knigge dem Leser das Problem: Als er mit einem Landkommandeur – einem alten Herrn von hohem Rang – sprach, überschritt er Grenzen. Er wollte den Landkommandeur zwar beeindruckend, aber nicht auf eine Weise, die seinem Gegenüber entsprach, sondern in einer Art, die er nur zu seiner Darstellung vor sich selbst brauchte. Damit aber verpatzte er das Verhältnis zu dem älteren Menschen. Der junge Knigge hatte jene Leistung nicht erbracht, die Krappmann „Identität“ nennt. Die Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Erwartungen des Gegenüber verfehlte er zu seinem eigenen Nachteil.

Dazu wurde auch eine Klausur geschrieben. Der Text der Klausur wird hier vollständig wieder gegeben, damit deutlich wird, wie sehr beide Texte aufeinander bezogen gelesen werden können.

Adolph Freiherr Knigge: Über den Umgang mit Menschen, Einleitung, Abschn. 4, Auszug:

Genetisch Politik unterrichten

Ich trat als ein sehr junger Mensch, beinahe noch als ein Kind, schon in die große Welt und auf den Schauplatz des Hofes. Mein Temperament war lebhaft, unruhig, bewegsam, mein Blut warm; die Keime zu mancher heftigen Leidenschaft lagen in mir verborgen; ich war in der ersten Erziehung ein wenig verzärtelt und durch große Aufmerksamkeit, deren man meine kleine Person früh gewürdigt hatte, gewöhnt worden, sehr viel Rücksichten von andern Leuten zu fordern. In einem freien Vaterlande aufgewachsen, wo Schmeichelei, Verstellung und ein gewisses kriechendes Wesen nicht sehr zu Hause sind, hatte man mich freilich auch nicht zu jener Geschmeidigkeit vorbereitet, deren ich bedurfte, um, unter mir ganz fremden Leuten, in despotischen Staaten große Fortschritte zu machen; auch ist der theoretische Unterricht in wahrer Weltklugheit bei der Jugend teils selten mit Erfolge, teils nicht immer ohne Gefahr zu erteilen; eigene Erfahrung muss da in der Folge das Beste tun. Diese Lektionen, wenn man das Glück hat, wohlfeil daran zu kommen, sind von der heilsamsten Wirkung und prägen sich tief ein.

Noch erinnere ich mich einer kleinen Szene von der Art, die mich auf eine Zeitlang vorsichtig machte: Ich saß in C*** in der italienischen Oper, in der herrschaftlichen Loge; ich war früher als der Hof gekommen, weil ich mittags nicht auf dem Schlosse, sondern in der Stadt zu Gaste gespeist hatte; noch waren wenig Menschen da; in der ganzen Reihe des ersten Rangs saß nur der einzige Landkommandeur, Graf J***, ein würdiger Greis. Er hatte, wie es scheint, auch darauf gerechnet, daß es schon später wäre, als es wirklich war; weil er nun Langeweile hatte und mich gleichfalls einsam da sitzen sah, so trat er zu mir herein und fing eine Unterredung mit mir an. Er schien sehr zufrieden mit dem, was ich ihm über verschiedene Gegenstände, von denen ich einige Kenntnis besaß, sagte; der Greis wurde immer freundlicher und herablassender, und dies kitzelte mich so sehr, daß ich darauf allerlei Seitensprünge in meinem Gespräche machte und zuletzt ein wenig medisant wurde. Endlich entwischte mir eine mir gegenwärtig nicht mehr erinnerliche grobe Unvorsichtigkeit im Reden; der Graf sah mir ernsthaft in das Gesicht, und ohne weiter ein Wort zu verlieren, ließ er mich stehn und ging zurück in seine Loge.

Ich fühlte die ganze Stärke dieses Verweises, aber die Arzenei half nicht lange. Meine Lebhaftigkeit verleitete mich zu großen Inkonsequenzen; ich übereilte alles, tat immer zu viel oder zu wenig, kam stets zu früh oder zu spät, weil ich immer entweder eine Torheit beging oder eine andere gutzumachen hatte. Daher kamen unendliche Widersprüche in meinen Handlungen, und ich verfehlte fast bei allen Gelegenheiten des Zwecks, weil ich keinen einfachen Plan verfolgte. ...

- Und so vergingen dann die Jahre, in welchen ich hätte mein Glück machen können, wie man das gewöhnlich nennt. Jetzt, da ich die Menschen besser kenne, da Erfahrung mir die Augen geöffnet, mich vorsichtig gemacht und vielleicht die Kunst gelehrt hat, auf andre zu wirken, jetzt ist es zu spät für mich, diese Wissenschaft in Anwendung zu bringen. Mein Rücken krümmt sich mit Mühe zu Reverenzen (Achtungsbekundungen; HL); ich habe nicht viel unnütze Zeit mehr zu verschwenden, die ich preisgeben könnte; das Wenige, was ich noch in dem Reste meines Lebens auf solchen Wegen erlangen könnte, lohnt die Mühe und Anstrengung nicht, die mich das kosten würde, und es ziemt dem Mann, dessen Grundsätze Alter und Erfahrung befestigt haben, ebenso wenig, jetzt erst anzufangen, den Geschmeidigen wie den Stutzer zu spielen. - Es ist zu spät, sage ich, mit der Ausübung anzuheben, aber nicht zu spät, Jünglingen zu zeigen, welchen Weg sie wandeln müssen - und so lasset uns denn den Versuch machen und der Sache näherrücken! (Knigge[1790] 2004: 38-41)

Krappmanns Vorstellungen von Identitätsbildung:

Die vom Individuum für die Beteiligung an Kommunikation und gemeinsamem Handeln zu erbringende Leistung soll hier mit „Identität“ bezeichnet werden. Damit das Individuum mit anderen in Beziehung treten kann, muss es sich in seiner Identität präsentieren; durch sie zeigt es, wer es ist. Diese Identität interpretiert das Individuum im Hinblick auf die aktuelle Situation und unter Berücksichtigung des Erwartungshorizonts seiner Partner. Identität ist nicht mit einem starren Selbstbild, das das Individuum für sich entworfen hat,

Genetisch Politik unterrichten

zu verwechseln; vielmehr stellt sie eine immer neue Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligung des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen, die in der aktuellen Situation auftreten, dar.

Diese Identität stellt die Besonderheit des Individuums dar; denn sie zeigt, auf welche Weise das Individuum in verschiedenartigen Situationen eine Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, zwischen den Anforderungen der anderen und eigenen Bedürfnissen sowie zwischen dem Verlangen nach Darstellung dessen, worin es sich von anderen unterscheidet, und der Notwendigkeit, die Anerkennung der anderen für seine Identität zu finden, gehalten hat.

Identität zu gewinnen und zu präsentieren ist ein in jeder Situation angesichts neuer Erwartungen und im Hinblick auf die jeweils unterschiedliche Identität von Handlungs- und Gesprächspartnern zu leistender kreativer Akt. Er schafft etwas noch nicht Dagewesenes, nämlich die Aufarbeitung der Lebensgeschichte des Individuums für die aktuelle Situation. (Krappmann [1972] 2002: 55)

Aufgaben:

1. Welches – zuerst Jugendliche, aber eigentlich alle Menschen, auch die Erwachsenen betreffende Problem – beschreibt Knigge hier?
 - a) Erläutere es zunächst an Hand des Textes!
 - b) Zeige dann, wie man den von Knigge geschilderten Vorgang mit Krappmann verstehen kann?
2. Raten Knigge und Krappmann eigentlich dazu, sich selbst zugunsten der anderen Menschen aufzugeben? (Befürchtungen und Meinungen)

Ich dokumentiere nur aus einer einzigen Arbeit, geht es in diesem Abschnitt dieser Arbeit ausschließlich um die Möglichkeit, ob Schülerinnen und Schüler mit Knigge einen Zugang zu moderner sozialwissenschaftlicher Theorie finden können.

1b. Krappmann erklärt die Situation, indem er sagt, dass jeder Mensch eine Identität benötigt, um mit anderen Menschen zu kommunizieren und zu handeln. Um das zu können, muss man etwas tun, und dieses Tun, das jeder Mensch ein wenig anders macht, ist seine Identität, die einen von den anderen Menschen unterscheidet und dadurch dem Gegenüber zeigt, wer man ist.

Man muss nun seine eigene Identität zeigen, gleichzeitig aber auch die Identität des Gegenübers untersuchen, dessen Erwartungen analysieren und sie so in die eigene Identität einbringen, dass das Gespräch funktioniert.

Man muss seine persönliche Identität bei jeder Kommunikation neu zusammenstellen und die Balance finden zwischen den eigenen Anforderungen und Bedürfnissen und den Erwartungen des Anderen. Gleichzeitig muss man auch die Balance halten zwischen der individuellen Darstellung, die einen aus der Masse abhebt und unterscheidet und der Darstellung, die dem Gegenüber gefällt und imponiert.

Genau diesen Balanceprozess beherrscht Knigge in seinem Beispiel nicht. Seine Identität ist nicht ausbalanciert, sondern seine eigenen Anforderungen und Bedürfnisse überwiegen. Er schaffte es nicht, die Erwartungen des Kommandeurs zu analysieren und sie in seine Identität einfließen zu lassen, und er schafft es nicht, mit seiner Darstellung dem Kommandeur zu gefallen, sondern beschränkt sich darauf, sich mit seiner Darstellung von den Anderen zu unterscheiden.

Krappmann bezeichnet dies als einen „kreativen Akt“ und der gelingt Knigge aufgrund seines geringen Alters und seiner damit verbundenen geringen Lebenserfahrung nicht. Diesen Akt muss man laut Krappmann in jeder Situation und bei jeder Kommunikation neu leisten.

Genetisch Politik unterrichten

Die Leistung, dem Kommandeur eine ausbalancierte Identität zu präsentieren, gelingt Knigge nicht, so dass es, wenn man Krappmann folgt, gar nicht zu einer funktionierenden Kommunikation kommen kann und man sieht dessen Argumentation bestätigt, wenn man das Ende der Kommunikation zwischen Knigge und dem Kommandeur betrachtet: Der Kommandeur geht beleidigt oder verletzt fort; die Kommunikation ist gescheitert.

2. Knigge und Krappmann raten nicht dazu, sich selbst aufzugeben. Besonders deutlich sieht man es bei Krappmann, der von einer Balance spricht. Man muss immer seine eigenen Bedürfnisse beibehalten, sonst verliert man seine individuelle Darstellung. Diese beiden Punkte sind die eine Seite der Identität, ohne sie hätte man folglich auch gar keine Identität und würde ständig nur den Anderen nach dem Mund reden, wodurch man die andere Seite der balancierten Identität auch noch zerstören würde, denn mit ständigem Nachplappern und „Einschleimen“ bekommt man weder Anerkennung für seine Identität noch erfüllt man die Erwartungen des Anderen (vorausgesetzt, er ist an einer anderen Meinung interessiert).

Bei unserer eigenen Knigge-Präsentation haben wir das auch deutlich gemacht. Wenn man es mit einem schlechten Lehrer zu tun hat, ist es keineswegs gut, das einfach zu akzeptieren und nichts zu tun, denn das eigene Bedürfnis besteht ja auch darin, die Zeit in der Schule sinnvoll verbringen, um die Leiden erträglich zu gestalten. Man muss also seinen Bedürfnissen folgen und nach Lösungen suchen. Gleichzeitig aber muss man auch seine Bedürfnisse berücksichtigen, nicht zuviel Energie in die Problemlösung stecken. Es ist also auch nicht richtig, bei einem offenkundig schlechten Lehrer, bei dem man nichts lernt, immer aufzupassen und mitzuarbeiten, wenn als Ergebnis nichts dabei herauskommt. Das vergeudet Energien, die an anderer Stelle fehlen, an der sie vielleicht nützlicher und mit mehr Ertrag verwendet werden können. Auch hier ist die Lösung wieder die Balance.

Weder das eine noch das andere Extrem führen zum Erfolg.

Der Schüler konnte in dieser Klausur zunächst den Zusammenhang zwischen dem Konflikt Knigges mit dem Landkommandeur und der Theorie in schon recht feiner Weise erfassen und dann die Absicht Knigges und die Theorie Krappmanns so formulieren, dass dabei eine Entwicklungsaufgabe für Jugendliche deutlich wird. Diese Leistung haben fast alle Schülerinnen und Schüler erbracht, die einen sehr gut – wie dieser Schüler –, andere nur leicht schwächer. Mir zeigte diese Klausur, dass es prinzipiell möglich ist, mit Knigge den Schülerinnen und Schülern moderne sozialwissenschaftliche Theorie zugänglich zu machen. Es müssen in einem weiteren Durchgang aber noch andere Theorien in die Prüfung einbezogen werden; eine Zukunftsaufgabe.

Die Schülerinnen und Schüler haben wieder zu Beginn der Unterrichtseinheit von mir das ausführliche Inhaltsverzeichnis des Buches von Knigge bekommen und den Link auf die Internetseiten, auf denen das Buch vollständig veröffentlicht ist. Sie sollten sich eine ihrer Meinung nach wichtige Situation herausgreifen und dies in die Gegenwart übertragen und ihre Bearbeitung dann in einem kleinen Spiel vor der Klasse oder in einem Vortrag auf Folien mit Fotos von einer szenischen Darstellung zu Hause oder in der entsprechenden Umgebung, beispielsweise einem Restaurant, dokumentieren. Insoweit war das Vorgehen nicht anders als im Jahr vorher, mit einem allerdings gewichtigen Unterschied: Die Schülergruppen haben die jeweiligen Entwürfe mehrmals der gesamten Klasse vorgestellt, von der ersten Idee bis zu ihrer entgültigen Gestalt. Die Klasse sollte dabei nicht an dem, was ihnen gezeigt wurde, herumkritisieren. Das kann schließlich jeder. Vielmehr waren die Schülerinnen und Schüler aufge-

Genetisch Politik unterrichten

fordert, Verbesserungsvorschläge zu machen. Diese wurden dann von der ganzen Klasse diskutiert. Bei mehreren Diskussion dieser Vorschläge wurde die „Situationsklugheit“ als wesentliches Kriterium des „richtigen“ Verhaltens entdeckt.

Im folgenden Abschnitt dokumentiere ich einen Ausschnitt aus dem Bericht dieser Gruppe. Der Bericht war mit gut gestalteten Fotos unterlegt. Von Interesse an diesem Bericht, dass den Schülern ein guter Blick auf das gelingt, was möglich ist und wie es möglich ist.

Knigge beschreibt den Umgang mit guten Lehrern recht ausführlich und plausibel, nur sind das bereits allgemein anerkannte Grundsätze – auch in der heutigen Zeit. Darauf kamen wir nach ausgiebigem Prüfen „unseres“ Kapitels. Wir beanstandeten, dass es natürlich an Aktualität fehlt, denn was Knigge nicht behandelt, ist der Umgang mit mittelmäßigen oder schlechten Lehrern – was aber dringend nötig gewesen wäre, denn mit guten Lehrern gibt es üblicherweise keine Probleme! Er behandelt lediglich eben diese guten Lehrer, die ihrer Bezeichnung Lehrer vollkommen gerecht werden. ...

Auf diese Thematik, wie sich Schüler gegenüber einem schlechten Lehrer verhalten sollten, haben wir uns konzentriert, konnten uns daher allerdings nicht sehr oft auf Knigge berufen. Lediglich eine Ideallösung, in der alle sozialen Grundsätze, die von Knigge vermittelt werden, vertreten sind, konnten wir fast vollkommen nach Knigges Vorgaben erstellen. Da ein Teil der Aufgabe allerdings eine Übertragung auf die heutigen Umstände beinhaltet, bieten wir auch einige moderne Lösungswege an, die recht mannigfaltig ausfallen, denn wir möchten keine Bedienungsanleitung abliefern. Eher einen Ratgeber, der vernünftige Lösungsansätze aufzeigt und dem Leser verschiedene Positionen deutlich macht, bei denen man den gegenseitigen Respekt wahrt und trotzdem zu einer angemessenen Lösung kommen kann.

Falsches Verhalten

Die Ursache für eine „falsche“ Unterrichtssituation kann an mehreren Faktoren liegen. Einerseits kann der Lehrer zu Beginn versucht haben einen brauchbaren, wenn nicht sogar guten Unterricht zu gestalten, aber hat dann irgendwann, durch die schlecht disziplinierte Klasse und deren Störungen, all seine „guten Lehrer“ Richtlinien über Bord geschmissen. Daraus resultiert, dass der Lehrer sich wie in unserem Beispiel verhält und die Klasse freie Bahn bekommt sich auszutoben, da der Lehrer keine Lust hat weiterhin zu versuchen eine brauchbare Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Dadurch wird das Lernen in diesem Fach erschwert wenn nicht sogar unmöglich.

Andererseits kann es am Lehrer liegen. Wenn der Lehrer bereits den Beginn des Unterrichts ähnlich nachlässig wie in unserem Beispiel angeht, und die Schüler nahezu vorbildhaft im Unterricht erscheinen und auftreten, kommt es irgendwann dazu, dass die Schüler, dadurch dass der Lehrer sie in keiner Weise in ihrem Handeln einschränkt oder sie in den Unterricht einbindet, anfangen zu tun was ihnen beliebt. So nähern sich die Schüler dem Verhalten des Lehrers an und tragen zur falschen Situation bei.

Im schlimmsten Fall betreten beide Parteien, der Lehrer und die Schüler, gleich demotiviert die Klasse. Der Lehrer hat weder Lust noch die Absicht richtigen Unterricht zu machen, und die Schüler haben sowieso etwas anderes im Sinn.

Aus diesen Überlegungen über die Ursachen einer „falschen“ Situation heraus haben wir dann unser Beispiel für das falsche Verhalten entwickelt. ...

Ideallösung

Als nächsten Schritt haben wir uns, nachdem wir nun die falsche Situation erarbeitet hatten, überlegt, wie es denn am schönsten und am wünschenswertesten wäre. Wir wollten eine Art Ideallösung entwickeln, in der alles so läuft, wie es bestenfalls laufen sollte.

Genetisch Politik unterrichten

Nach intensiver Überlegung sind wir zu dem Entschluss gekommen, dass sich die Schüler vernünftig benehmen müssen und der Lehrer muss auch auf die Fragen und Probleme der Schüler eingehen. Dieses muss so sein, damit zwischen ihnen allen eine entspannte Atmosphäre entstehen kann. ...



Abbildung 52 Zum schlechten Lehrer: Gespräch mit den Eltern

Realistische Lösungsvorschläge

Nachdem wir nun eine Art Ideallösung für die Problemstellung, wie sich Schüler gegenüber einem schlechten Lehrer verhalten sollten, gefunden hatten, erkannten wir, dass dieser Weg zwar schön und wünschenswert wäre, aber leider auch recht unrealistisch. Auch im Unterrichtsgespräch kam dies zum Ausdruck; denn was ist, wenn der Lehrer trotz aller Bemühungen der Schüler nicht darauf eingeht und der Unterricht weiterhin schlecht bleibt?

Also entschlossen wir uns dazu, neben dieser wünschenswerten Lösung auch eine Möglichkeit zu finden, die uns realistischer erschien. Wir überlegten, auf welche Weise man es als Schüler noch erreichen könnte, sein eigenes Bedürfnis nach Bildung zu vertreten, gleichzeitig aber auch den Respekt und den freundlichen Umgang mit dem schlechten Lehrer zu wahren.

Nach einiger Zeit kamen wir zu dem Schluss, dass wir hier keine eindeutige Lösung finden würden. Wir fanden es vielmehr sinnvoll, mehrere, realistischere Lösungsvorschläge zu entwickeln. Denn wie sich der Schüler nachher tatsächlich verhalten muss, ist immer abhängig von der jeweiligen Situation; mit nur einer einzigen Lösung hätten wir diesen wechselnden Bedingungen nie gerecht werden können.

Also machten wir uns daran, mehrere Lösungsvorschläge zu entwickeln. Dabei war uns der wichtigste Grundsatz, dass in jedem Fall der freundliche Umgang und Respekt ge-

Genetisch Politik unterrichten

wahrt werden sollte, der Schüler gleichzeitig aber auch mit Bestimmtheit seine eigenen Interessen vertreten sollte.



Abbildung 53 Zum schlechten Lehrer: Gespräch mit dem Vertrauenslehrer

Wir fanden, dass der Schüler auf jeden Fall versuchen sollte, das Gespräch mit Vertrauenspersonen zu suchen. (Es folgen nun Vorschläge über Gespräche mit Eltern, mit dem Vertrauenslehrer, mit dem Schulleiter und mit dem Lehrer selbst; der grundlegende Tenor sind Erhaltung und Ausbau des gegenseitigen Respekts; HL)

Der Bezug zu Krappmann's Theorie der Identitätsbildung

... Wenn man es mit einem schlechten Lehrer zu tun hat, ist es keineswegs gut, jenes einfach zu akzeptieren, ohne zu reagieren und sich damit aufzugeben. Würde der Schüler sich nur in seine Rolle fügen, und hinnehmen, dass der Lehrer schlecht ist, so würde er sich selbst schaden, denn zu den eigenen Bedürfnissen eines Schülers und seiner Anforderung an die Schule gehört, seine Zeit dort, wenn sie schon nötig ist, wenigstens sinnvoll zu verbringen. Er sollte also bei Unzufriedenheit mit dem Lehrer sein Bedürfnis nach Bildung vertreten und nach Lösungen zu suchen.

Doch auch dabei muss die Balance gehalten werden. Der Schüler sollte zwar seine Interessen vertreten, gleichzeitig aber auch die Erwartungen der anderen Seite, also der Lehrerschaft, beispielsweise einen freundlichen Umgangston, erfüllen, wodurch er bisweilen für sich selbst sogar mehr erreicht, als wenn er die Erwartungen der Anderen vollkommen unbeachtet ließe, denn dann würde keiner mit ihm kooperieren oder versuchen ihm zu helfen.

Außerdem sollte er die Energie, die er in Problemlösung steckt, richtig dosieren. Es wäre auch nicht richtig, bei einem offenkundig schlechten Lehrer, bei dem man augenscheinlich nichts lernt, immer aufzupassen und mitzuarbeiten, um dessen Erwartungen zu

Genetisch Politik unterrichten

erfüllen oder mit hohem Aufwand zu versuchen, die Situation zu verändern oder verbessern, wenn man als Ergebnis nicht davon hat und Energie vergeudet, die dann an anderer Stelle, an der sie nützlicher und mit mehr Erfolg verbunden wäre, fehlt.



Abbildung 54 Zum schlechten Lehrer: Gespräch mit dem Schulleiter

Weder das eine oder andere Extrem führt zum gewünschten Erfolg. Die Lösung besteht auch hier darin, die Balance zwischen den Erwartungen anderer und den eigenen Bedürfnissen zu finden.

Knigge wäre mit dem Text dieser Schüler sicher einverstanden gewesen. Und die moderne Theorie war keineswegs nur eine Sammlung abstrakter Sätze, sie hat vielmehr geholfen. Von Knigge klassisch beraten werden und gleichzeitig elaborierte moderne Theorie verstehen – mehr kann ein Schüler nicht wollen....

3.4.6.3 Die Gestalt eines zukünftigen Knigge-Lehrstücks

Das Lehrstück ist damit jedoch keineswegs fertig. Bislang habe ich nur diese Nachweise geführt:

1. Mit Knigge kann man man mit Schülerinnen und Schüler über den Weg in die Welt der Erwachsenen und die dort geltenden Regeln nachdenken, und
2. mit Knigge kann moderne sozialwissenschaftliche Theorie zugänglich gemacht werden.

Aber damit ist die Gestalt des Lehrstücks noch nicht gewonnen. Orientiere ich mich an der von mir in dieser Arbeit vertretenen Auffassung, dass zu ein Lehrstück für den Politikunterricht

Genetisch Politik unterrichten

ein klassisches Exempel gehört und ein aktueller Fall, die beide in der Weise durchgearbeitet werden müssen, dass sie sich gegenseitig so ergänzen, dass die Schüler und Schülerinnen ihr Selbstverständnis bestimmende Orientierung in der gegenwärtigen Welt als Praxis und als Theorie gewinnen, dann könnte ein Lehrstück „Knigge und der Umgang mit Menschen“ so aussehen:

1. Ein typischer Konflikt beim Eintritt Jugendlicher in die Welt der Erwachsenen. Die Jugendlichen haben hohe Ansprüche, die von den Erwachsenen zurückgewiesen werden.
2. Knigge und der Landwehrkommandeur.
3. Verschiedene von den Jugendlichen als typisch erfahrene eher alltägliche Situationen ihres Lebensalters (Freundschaft, Schule, Betrieb, Liebe): Wie verhält man sich? Diese Situationen müssen die Schülerinnen und Schüler weitestgehend selbst bestimmen können. Aber sie müssen dabei in dem doch dicken Buch von Knigge nach Anregungen suchen, und der Lehrer macht sie mit moderner Theorie vertraut, die die von ihnen gewählte typische Situation aufklären helfen kann.
4. Zurück zum aktuellen Fall und zum klassischen Exempel: Prinzipien des Verhaltens, aber vor allem Prinzipien des Nachdenkens und Entscheidens über den Umgang mit Menschen in alltäglichen und auch komplizierteren Situationen werden entworfen.
5. Vielleicht entsteht dabei sogar ein Buch „Knigge heute“, aber als Buch über den Umgang mit Menschen für junge Menschen heute.

Diese Gliederung sieht nur auf den ersten Blick so aus, als entspräche sie nicht der aristotelischen Doxastik: Fünf Schritte statt drei. Höffe weist darauf hin, dass die drei Elemente der Doxastik – die Phänomene sichern, die Schwierigkeiten durcharbeiten und die glaubhaften Ansichten beweisen –

„...nicht die Bedeutung von genauen Vorgehensweisen, sondern von methodischen Maximen... (Höffe 1999: 96)

haben. Nach der ersten Maxime lernen die Schülerinnen und Schüler kennen, wie Knigge beispielsweise über den Umgang mit nieder gestellten Personen oder mit Lehrern denkt, wobei die Schülerinnen und Schüler gleich angehalten werden, diesen Umgang mit ... auf eine gegenwärtige Situation zu übertragen: Wie geht man heute mit Mitbürgern um, die sich „weniger leisten“ können? Oder was macht man als Schüler mit einem „schlechten“ Lehrer? Nach der zweiten Maxime werden dazu Verhaltensvorschläge erarbeitet, die immer wieder neu geprüft werden. In zukünftigen Entwürfen dieses Lehrstückes muss es in dieser Phase auch um eine breitere Erarbeitung hilf- und erkenntnisreicher moderner sozialwissenschaftlicher Theorie gehen. Nach der dritten Maxime wird das Erarbeitete zum endgültigen Ausdruck gebracht, indem es als Szenenfolge vorgeführt und in einem Text dokumentiert.

Dieses Lehrstück ist zwar noch im Werden, aber schon an dieser Stelle kann seine theoretische Fruchtbarkeit vermutet werden...

3.4.7 Politikphilosophie ohne Genese: Sutor und Engelhart

3.4.7.1 Philosophie: Meinungen berühmter Leute

Es ist merkwürdig und schwer nachvollziehbar: So sehr Sutor seine eigene Didaktik philosophisch begründet sieht¹, so wenig öffnet er selbst das politische Philosophieren den Schülerinnen und Schülern. Friedrich Borden betonte in einem Vortrag auf einer Veranstaltung der Bundeszentrale für politische Bildung 1966 die Notwendigkeit politisch-philosophischer Reflexionen im Gemeinschaftskundeunterricht der gymnasialen Oberstufe:

Sind Staat und Gesellschaft, Macht und Recht nicht oder noch nicht begriffen als geschichtliche Konkretionen, die in der Subjektivität begründet, aus ihr heraus für die Bewältigung des realen Daseins notwendig entworfen und geleistet sind, dann bestimmen die naive oder in der unvollständigen Reflexion substantiell gedachten Wirklichkeiten wie Staat und Gesellschaft und Macht das politische Handeln und gesellschaftliche Verhalten des Einzelnen in der Gestalt der Resignation, der Gleichgültigkeit, der Passivität, der wahrhaften Selbst-Entfremdung. (Borden in Bundeszentrale 1967: 42)

Borden will die politischen Institutionen – wie ich es ausdrücke – existenzgenetisch begründen. Die dem Vortrag folgende Diskussion beschäftigte sich unter anderem mit der Frage, ob diese philosophische Reflexion im Unterricht besonders angesprochen werden muss oder ob es sinnvoller sei, diese philosophischen Reflexionen an den aktuellen politischen Problemen selbst anzuschließen. In diesem Zusammenhang beteiligte sich Sutor:

Herr Dr. Sutor erwähnte den Unterschied zwischen den philosophischen Voraussetzungen, die der Lehrer brauche, und dem, was den Schülern zu vermitteln sei. (Bundeszentrale 1967: 47)

Für sich allein stehend, ist dieser Satz mehrfach deutbar. Er kann bedeuten, der Lehrer habe mehr bedacht zu haben und auch mehr zu wissen als die Schülerinnen und Schüler. Es kann aber auch bedeuten, die Schülerinnen und Schüler müssten nicht alles wissen und das vor allem dort nicht, wo die Sachverhalte grundsätzlich werden. Schaut man auf die Publikationen von Sutor, ist es nicht leicht, diese Alternative zu entscheiden. In „Politik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Politikunterricht“ von 1979, für das er als Herausgeber zeichnete, gibt es einen Abschnitt „Politische Theorien“², den er selbst gestaltet hat. Engelhart übernimmt große Teile dieses Abschnittes wörtlich; sie sind in seinem Buch aber sehr viel weiter hinten³ untergebracht. Unter den Überschriften

**Demokratisches Selbstverständnis:
Entstehung – Ausprägung – Entwicklung**

mit der Unterüberschrift

**Historisch-ideengeschichtliche Bezüge –
europäische Denktradition**

¹ Sutor 1971: 21ff; Sutor 1984I: 41ff

² Sutor 1979: 59-74

³ Engelhart 1997: 290ff; zum Verhältnis Engelharts zu Sutor s. S. 330.

Genetisch Politik unterrichten

finden die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Sammlung von Kürzest-Beschreibungen der Großen unter den Philosophen, von Platon bis Marx. Ein Beispiel, Engelhart hat es wörtlich von Sutor übernommen:

Aristoteles (384 – 322): Was ist der Sinn des gemeinschaftlichen Lebens in der Polis und wie soll es geordnet sein? Der Mensch bedarf zu seinem Glück des Lebens in der Polis. Politik ist die Praxis, die eine gute Ordnung der Polis verwirklichen soll. Eine gute Ordnung vermeidet die Extreme.

Welche „Extreme“ sind von Aristoteles gemeint? Dem Text ist die Antwort auf diese Frage nicht zu entnehmen. Schüler mögen an die „Extremisten“ denken, von denen in den Massenmedien berichtet wird. Aber das kann man nur vermuten. Ich stelle mir meine Schülerinnen und Schüler mit diesem kleinen Absatz vor: Einige werden fragen, was das alles aussagen soll, andere – vermutlich die meisten – werden das einfach lesen und darauf warten, dass der Unterricht von allein weiter geht. Ich kann mir nicht vorstellen, dass Engelhart u. a. damit Unterricht gemacht haben.

Abgeschlossen wird diese Sammlung mit einem Hans-Maier-Zitat, der eine Erklärung der Schulbuchautoren zur Bedeutung der politischen Philosophie folgt.

Fazit und Leitmotiv

„Philosophische Kritik der Zustände als Verpflichtung zum Umdenken, als Ansatz der Reform: das ist der Ursprung aller wissenschaftlichen Politik seit der sokratisch-platonischen Frage nach der Polis; denn die Aufgabe des Philosophen ist es, in der Reflexion auf das Gute Ziele des politischen Handelns als richtig zu begründen oder als unrichtig zu verwerfen, und hierin stimmt er mit der wahren, das heißt, auf das menschenwürdige Leben bezogenen Politik überein.“ (Hans Maier)

Dem können auch wir uns nicht entziehen; daher hat ein Zugriff zur Frage nach der politischen Ordnung, der sich zunächst – zumindest exemplarisch (! HL) – mit Klassikern des politischen Denkens beschäftigt, den Vorzug, dass er uns

- hilft Kategorien zu erfassen, zu verstehen und anzuwenden, die für politische Ordnung wesentlich und unverzichtbar sind;
- die Wechselwirkung zwischen geschichtlicher Situation und menschlichem Denken bewusst macht;
- anregt früher gegebene Antworten daraufhin zu prüfen, inwieweit sie noch wichtig sind für das Finden unserer eigenen Antwort;
- ermöglicht die ideengeschichtliche ‚Verortung‘ unserer heutigen Fragestellung vorzunehmen und so deren Zeitbezogenheit zu erkennen.

Auf diese Weise gewinnen wir Abstand von unserem eigenen Vorverständnis (Aspekt: **Ideologiekritik**) und machen uns bewusst, wie unsere Fragestellung und damit Grundzüge unseres Selbstverständnisses in geschichtlichen Erfahrungen verwurzelt sind (Aspekt: **Identitätsstiftung**). (Engelhart 1997: 292)

Es folgt in Engelharts Buch ein chaotisch wirkender Überblick über Epochen der neuzeitlichen Philosophie aus dem dtv-Atlas zur Philosophie, den nur jemand versteht, der ihn bloß zum Memorieren nutzen will – also nicht mehr verstehen muss, weil er längst verstanden hat – und den Schülern den Eindruck vermitteln dürfte, Philosophie sei eine Ansammlung ungeordnet willkürlicher Meinungen. Fischer und Spranger wollen mit den Schülerinnen und Schülern

Genetisch Politik unterrichten

existentiell philosophieren, die von Engelhart vorgestellte Philosophie ist kurz lexikalisch, noch nicht einmal dozierend und deshalb konfus mitgeteilt. Wieso sollte sie einen Schüler interessieren und ihn dazu veranlassen, über sein Verhältnis zur Politik nachzudenken? Diese Philosophie ist tot. Man spürt beim Lesen dieser Seiten den Unwillen der Autoren, das Thema ernsthaft zu gestalten.

Schlimmer noch: Der obrigkeitliche Gestus, in dem sie mitgeteilt wird, macht dem Schüler klar, dass er immer im Vorhof des wirklich wichtigen „Wissens“ verbleiben wird, mit einem Vermittlungsbesteck notdürftig versehen. Immer werden ihm die wirklichen Kenner und Könner überlegen sein und bleiben.

Ist Schulunterricht hier „Vorschein von Demokratie“ (Hilligen)?

Aber drei neuzeitliche politische Philosophen werden von Engelhart und seinen Mitautoren in einem weiteren Abschnitt¹ mit Text und Darstellung näher behandelt: Hobbes, Rousseau und Locke. In meinem Exemplar des Lehrbuches, das ich gebraucht gekauft habe, hat nur der sehr geschickt zusammengestellte Text von John Locke Unterstreichungen durch den vorbesitzenden Schüler. Hat dieser Text den Schüler besonders interessiert? Oder einen klugen Lehrer?

Alle Aufgaben, die mit diesen Texten verbunden sind, zielen jedoch nur auf ihre inhaltliche Erarbeitung, zu einer vertieften existentiellen Auseinandersetzung wird nicht eingeladen. Von Wagenschein, Fischer und Spranger her gesehen: Eine verpasste Gelegenheit. Bleibt einem Schüler das politische Philosophieren äußerlich, werden ihm keine Politikkenntnisse innerlich werden.

Wagenscheins Kritik am Unterricht des Gymnasiums von 1953 könnte einen Unterricht nach Sutor und Engelhart treffen, wenn man den Akzent von „Vollständigkeit“ in Richtung auf „Richtigkeit“ verschiebt:

Eine aus Weltangst entspringende gänzlich unsouveräne Sucht nach lückenloser Vollständigkeit, die uns zur Hetze und Oberflächlichkeit zwingt, zu einer geistigen Fassadenkletterei. Schlimmer noch: Blindheit gegen die Unredlichkeit dieses Verfahrens, das den Kindern leere Schaupackungen in die Hände gibt. Wissenschaftliches Gebaren, im Grunde unwissenschaftliche Ungründlichkeit, verschüttet den Zugang zu humanisierenden, zu menschenbildenden Tiefen. Sie greift ... „an die Wurzeln des Wahrheitserlebnisses“. ...

Unser Unterrichtsverfahren wird dadurch zurückgedrängt zur Primitivität, zur Verkommenheit. Wir montieren nur; nicht einmal das, wir füllen ein. (Wagenschein [1953] 1995: 174f)

Die Misere der Unterrichtsvorschläge von Sutor/Engelhart ist, dass sie sich auf je bestimmtes Politikwissen beschränken, ohne dass Zusammenhänge erkennbar wären. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Politik kompliziert ist und Philosophie etwas ist, das andere für sie denken können; sie selbst müssen bloß etwas wissen. Das Glaukon-Adeimantos-Problem wird nicht zur Kenntnis genommen. Wie das Ziel einer Steigerung der politischen Urteilsfähigkeit² auf diesem Weg erreicht werden kann, ist mir unerfindlich. Da hilft die Fülle der Einzelheiten

¹ Engelhart 1997: 295ff

² Sutor in Pohl 2004: 62.

Genetisch Politik unterrichten

und Denk-Instrumente, die den Schülerinnen und Schülern gegeben wird, vermutlich auch nicht viel.

3.4.7.2 Sanierungsvorschläge

3.4.7.2.1 Hobbes und Locke: Die Freiheit des Bürgers im Staat

Es kommt in einem philosophisch orientierten Politikunterricht alles darauf an, dass Philosophie von den Schülerinnen und Schülern als etwas zu erlebt wird, das mit ihnen selbst zu tun hat. Erscheint sie als etwas, das unverständlich, elitär und langweilig ist, ist die demokratische Potenz des Philosophierens beschädigt: das gemeinsame Gespräch zwischen allen Anwesenden und vielen Abwesenden, deren Beiträge uns überliefert sind, aus möglichst unterschiedlichen, aber grundlegenden Sichten über Probleme, die alle interessieren oder mindestens interessieren müssten, wobei jeder Gesprächsteilnehmer, wie viel oder wie wenig er auch weiß, allen anderen gleichberechtigt ist, vorausgesetzt, er unterzieht sich mit seinen Mitteln der Anstrengungen, die das Philosophieren erfordert.

Mit Hobbes und Locke kann man gegenwärtige politische Problemstellungen im Unterricht klarer heraus arbeiten. Es muss ja nicht gleich mit dem Original gearbeitet werden, der Text könnte in seiner sprachlichen Gestalt zu sperrig sein. Ich habe diese Zusammenfassungen mit einer Aufgabe zweimal in einer elften Klasse¹ verwendet:

Zwei Positionen:

1. Alle Menschen sind von Natur aus Egoisten, deshalb ist jeder Mensch der Feind aller anderen Menschen. Alle Menschen müssen daher von einer Macht – dem Staat – im Griff gehalten werden, damit sie friedlich und sicher leben können. Der Staat darf mit jedem Menschen alles tun, was er für dieses Ziel als notwendig ansieht. – So entstehen Frieden und Freiheit.
2. Alle Menschen sind von Natur aus eigentlich friedlich und hilfsbereit. Aber leider gibt es auch Menschen, die sich am Eigentum und sogar dem Leben anderer Menschen vergreifen. Die Menschen brauchen daher eine Macht – den Staat – , die ihr Leben, ihre Freiheit und ihr Eigentum schützt, um friedlich und sicher leben zu können. Der Staat darf für dieses Ziel aber nichts tun, was die Menschen einschränkt, außer eben den Rechtsbrecher. – So entstehen Frieden und Freiheit.

Welcher dieser beiden Position stimmst Du eher zu?

Begründe Deine Entscheidung!

Der Kurs wurde nach einer kurzen Klärungsphase² nach freiwilliger Meldung der Schüler in zwei Gruppen geteilt, die nach einer gruppengemeinsamen Vorbereitungszeit gegeneinander die beiden Positionen vertraten. Zwei grundlegende Muster des politischen Denkens wurden deutlich, die beide ihre engagierten Vertreterinnen und Vertreter fanden:

¹ CVO 03/04 und GyOhl 03/04.

² Der Ablauf entsprach grob der einer Dilemma-Diskussion nach Lind 2001.

Genetisch Politik unterrichten

Die erste Position	Die zweite Position
Der Selbsterhaltungstrieb ist in jedem Menschen der Ursprung seines Egoismus	Egoismus ist nur das extreme Auf-sich-betracht-Sein.
Jeder ist irgendwo Egoist, davon ist keiner frei.	Nicht jeder Mensch ist der Feind aller Menschen.
Der Überlebenstrieb führt im Extremfall zur Feindschaft, aber im Alltag mindestens zur Konkurrenz, beispielsweise im Sport.	Wenn jeder das so sehen würde, dass jeder Mensch der Feind aller anderen ist, würde das genau dadurch erst herbeigeführt werden. Im Text 1 ist aber nicht die Notsituation gemeint, sondern wenn es den Menschen normal gut geht.
Durch Erziehung wird wieder viel vom Egoismus weg gemacht, jedes Baby kümmert sich nur um Essen und gestillt sein; in der Erziehung kriegen wir mit, dass wir hilfsbereit sein müssen. Aber nicht jeder Mensch hat so eine Erziehung, da gibt es noch viele andere.	Ja, richtig, die meisten Menschen werden umerzogen. Und weil das gelingt, muss man die Sache nicht so radikal sehen.
Der Staat darf Opfer verlangen, wenn er ein guter Staat ist.	Aber das andere System ist dann doch eine Diktatur?

Tabelle 33 Locke und Hobbes - die Grundpositionen

Welches Bild man sich vom Menschen macht, bestimmt, was man von seinem Staat erwartet und was nicht. Schülerinnen und Schüler müssen sich beides erst mal für sich selbst bewusst machen können. Sie werden in solchen Diskussionen mit dem Glaukon-Adeimantos-Problem konfrontiert. Eine große Zahl der Schülerinnen und Schüler staunte dabei über die ihnen teils unverständlichen Auffassungen der anderen, sie schienen das erste Mal zu erfahren, dass ihre Auffassungen nicht selbstverständlich von jedem geteilt werden. Die Schüler und Schülerinnen brachten ihr jeweiliges Menschenbild deutlich zum Ausdruck – in einigen Phasen erregten sich manche sehr über ihre Mitschüler und deren Diskussionsbeiträge –, und gleichzeitig suchten sie nach Möglichkeiten, eine Brücke zu den Ansichten der anderen zu finden. Sie fanden ihn in der Erziehung: Sie soll den Einzelnen sozial verträglich machen.

Und dann könnte der Unterricht mit Texten von Thomas Hobbes und John Locke fortgesetzt werden können. Nicht dass die Schülerinnen und Schüler dieser 11. Klasse hier „Grundphänomene“ des Politischen nach Spranger schon in ihrer ganzen Tiefe verstanden hätten, aber ihre Momente sind ihnen schon gegenwärtig. Wie verhalten sich (vergl. S. 372)

- Freiheit und Egoismus – das Grundphänomen von Ordnung und Regelung
- Recht und Gewalt – das Grundphänomen von Macht und Recht

zueinander? Je nach dem, wie man diese Beziehungen einschätzt, ergeben sich unterschiedliche Sichtweisen darauf, wie das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Staat praktisch zu gestalten ist.

3.4.7.2.2 Zur Rentenreform: Vom Enkel und Tröglein

Ich greife jetzt die Unterrichtseinheit von Klaus Engelhart (s. S. 334ff) zur Rentenreform auf. Man kann das Thema als Spiegel des Verhältnisses zwischen den Generationen anfassen. Wie man das macht, erfahren wir im Märchen, erzählt und ausgelegt in der Süddeutschen Zeitung¹:

Vom Enkel und Tröglein

Der Generationenvertrag muss anders ausgelegt werden

Es fängt an, wie ein Märchen anfangen sollte: „Es war einmal ein steinalter Mann, dem waren die Augen trüb geworden, die Ohren taub, und die Knie zitterten ihm.“ Da er beim Essen einen unappetitlichen Anblick bietet, wird ihm von Sohn und Schwiegertochter der Platz hinterm Ofen angewiesen, und als er sein irdenes Schüsselchen zerbricht, kriegt er nur noch ein hölzernes Tröglein für ein paar Heller. „Da sah er betrübt nach dem Tisch, und die Augen wurden ihm nass. Wie sie so da sitzen, so trägt der kleine Enkel von vier Jahren auf der Erde kleine Brettlein zusammen. ‚Was machst du da?‘, fragte der Vater. ‚Ich mache ein Tröglein‘, antwortete das Kind, ‚daraus sollen Vater und Mutter essen, wenn ich groß bin.‘ Da sahen sich Frau und Mann eine Weile an, fingen endlich an zu weinen, holten alsofort den alten Großvater an den Tisch und ließen ihn von nun an immer mitessen, sagten auch nichts, wenn er ein wenig verschüttete.“

Mit solch einen Rückgriff auf eine klassische Figur kann die aktualistische Kurzatmigkeit des von Engelhart vorgelegten Unterrichts vermieden werden. Viel mehr als im Märchen ist prinzipiell zu diesem Thema auch heute nicht zu sagen: Was ist „alt“? Ist jemand alt, der einfach ein bestimmtes Alter erreicht hat, oder ist erst jemand „alt“, gar „steinalt“, der sich nicht mehr zu helfen weiß und jeden Tag auf die Jüngeren angewiesen ist? Welche Pflichten haben die Jüngeren? Welche Pflichten haben die Älteren? Haben Schülerinnen und Schüler dies verstanden, dann können sie an die Einzelheiten der Frage herangehen. Wie steht es dann mit den „jungen Alten“, die nicht mehr arbeiten gehen müssen, und denen sich mit dem Eintritt in das Rentenalter die Welt des ewigen Urlaubs geöffnet zu haben scheint? Wer bekommt warum über welche Transfers wieviel Geld? Wie wird das begründet? Wird das auch bestritten? Welche Alternativen sind denkbar? So vorbereitet können dann den Schülerinnen und Schülern Maßstäbe zur Verfügung stehen, mit denen sie das aktuelle Material sichten und gegenwärtige Programme beurteilen können.

3.4.7.3 Lehrstücke zu Gegenwartsthemen: Mit Kurt Gerhard Fischer

Hobbes und Locke werden sich auch in tausend Jahren noch streiten². Für einen von Lehrkundsdidaktik bestimmten Politikunterricht, der sich darum bemüht, die Schülerinnen und Schüler mit gegenwärtiger Politik vertraut zu machen, sind solche klassischen Figuren erforderlich, in denen Grundfragen des Zusammenlebens dergestalt aufgewiesen werden, dass sie einen Zugang zu gegenwärtiger Politik bilden können. Sie bedürfen eines mit Scheuerl

¹ Erzählt und ausgelegt in der Süddeutschen Zeitung vom 13.08.2003 .

² Vielleicht werden sie dann anders heißen: Rawls könnte man mit Locke in Verbindung bringen, für Hobbes könnte man Buchanan nehmen. Dazu Materialien aus einer älteren Unterrichtseinheit von mir: Leps 1997a und Leps 1997b.

Genetisch Politik unterrichten

noch zu erschließenden Fundus klassischer (Klafki) kleiner Exempel, Vorbilder, Geschichten, Sprichwörter und anderer Überlieferungen des Nachdenkens über Politik.

Diese Exempel müssen so inszenierbar sein, dass sie angesichts des zu behandelnden Themas die Schüler und Schülerinnen in ihrer Existenz fassen können, wie es mit der Hobbes/Locke-Kontroverse möglich ist. Das Thema muss einen Kontrast enthalten und die Möglichkeiten von Identifikation und Ablehnung. Die Grundfrage muss klar und deutlich herausgestellt werden können, die der gegenwärtigen Kontroverse zu Grunde liegt, und zwar so, dass mit ihrer Hilfe während des Unterrichts immer wieder neu Orientierung in den Problemen und Aufgaben der Gegenwart gefunden wird.

Nach einer Eröffnung des Problems muss solch ein Lehrstück die Grundsatzfrage ansteuern, sie mit den gegenwärtigen Denkmitteln nicht recht lösen können, auf ein existenzgenetisches Exempel zurückgreifen, dort Verständnis- und Lösungsmöglichkeiten gewinnen und wieder zur Gegenwart zurück kehren, um dann, gestärkt, das Problem erneut anzufassen. Der Lehrer und die Schüler müssen sich ständig in großer Gelenkigkeit von der Gegenwart in die Tiefe bewegen und wieder zurück. Von der klassischen Gestalt des gegenwärtigen Vorgangs her muss diese Gegenwart in ihren Herausforderungen, Möglichkeiten und Gefahren (Hilligen) besser ausgeleuchtet werden können.

So ergibt sich, dass ein Lehrstück zu Gegenwarts- und Zukunftsfragen grundsätzlich nicht anders aufgebaut ist als eines, das sich mit Grundsatzfragen der Politik, insbesondere der politischen Ordnung, beschäftigt. Allerdings können die Zeit-Anteile verschieden groß sein. Geht es um Grundsatzfragen, dann muss das klassische Exempel gründlich angeeignet werden können, geht es vordringlich um aktuelle Politik, dann reicht ein Exempelchen, aber es muss in grundsätzliche Fragen des Aktuellen hineinführen.

Ein Beispiel: Ein typisches Politik-Feld, in dem dieser Unterschied zum Ausdruck kommt, ist das der Justiz. In dem Kapitel „Über das politische System, in dem wir leben“ des Schulbuches für die allgemeinbildenden Schulen¹ von Fischer gibt es einen Unterabschnitt „Recht und Gerechtigkeit“, das er unter Mitarbeit von Friedrich A. Kirsch verfasst hat.

Es enthält:

1. Die biblische Geschichte von Salomons Urteil über den Streit zweier Frauen um ein Kind (1. Könige 3,16-28), eine kleine Geschichte zur Geschäftsfähigkeit eines Schülers und einen Fall stehlender Schüler. Damit ist der Problemhorizont umrissen, das klassische Exempel und die beiden für jede Schülerin und jeden Schüler alltäglichen Fälle sollen im Unterricht mit einander verglichen werden: Kann man sich bei den alltäglichen Vorkommnissen ein Urteil nach Art König Salomos denken? Die Weisheit des Königs wird den Schülerinnen und Schülern zum Problem werden, denn sie werden erkennen, dass diese Methode, Urteile zu sprechen, alltäglichen Fällen wohl nicht angemessen ist. Recht kann gerade in dieser Kontrastierung als alltägliche Regelung von Konflikten erkannt werden.
2. Kurze Bemerkungen zur Justiz-Kritik, wie sie zum Zeitpunkt des Erscheinens des Schulbuches weit verbreitet waren.
3. Eine Vielzahl von Informationen zu den Institutionen und zum gesetzten Recht in

¹ Fischer 1973: 228-234

Genetisch Politik unterrichten

Deutschland.

4. Problemhaltige Beispiele aus dem Zivilrecht, in denen auf die Fragestellungen der Anfänge dieser Einheit in Verbindung mit den Informationen Kenntnisse-Erkenntnisse-Einsichten im ständigen Hin- und Rücksprung vertieft werden.
5. Hinweise auf aktuelle Projekte einer Justizreform.

Alles ist da: Ein den Schülerinnen und Schülern wohl etwas seltsam erscheinender Klassiker¹ zu Recht und Gerechtigkeit, für Schülerinnen und Schüler alltägliche Vorkommnisse, zu deren Klärung und Lösung das Recht einen gewichtigen Beitrag leistet, aktuelle Justiz-Kritik und -Politik, und eine große Menge von notwendigem Orientierungswissen zum System. Solange man den Unterricht nicht mit dem System-Wissen beginnt, ist von jeder Seite her ein Einstieg möglich, denn die verschiedenen Bereiche des Gegenstandes verweisen aufeinander.

Man könnte es durch die Hobbes-Locke-Kontroverse ersetzen. Denn sie setzt die Schülerinnen und Schüler nicht nur zum Staat und seinen Institutionen ins Verhältnis, sondern auch zu sich selbst: Wie will ich geschützt, wie will ich behandelt werden? Was darf den anderen, die sich nicht an die Regeln gehalten haben, angetan werden? Und welche Rückwirkungen hat das wieder auf mich? Damit gibt sie Maßstäbe zur Beurteilung rechtlicher Regelungen. Werden – das kommt in jedem Unterricht über Recht vor, Schülerinnen und Schüler bringen es hinein – Straftäter heute zu milde behandelt? Lebenslänglich sind doch bloß 15 Jahre! Wie steht es mit der Todesstrafe, wenn die Tat klar bewiesen ist? Wie kann auf Resozialisierung angelegter Strafvollzug begründet werden? Woher kommen die Gedanken, die dem Strafvollzugsgesetz und dem Jugendgerichtsgesetz zu Grunde liegen?

Indem die klassische prinzipielle Kontroverse sich in allen Einzelheiten oder doch den wesentlichen Abschnitte solch eines Lehrstücks zur Justiz spiegelt, kann sie zugleich einen Beitrag zur Moralerziehung² nach Kohlberg/Lind leisten.

Ein vollständiges Lehrstück zur Rechtskunde für 10. Klassen könnte folglich aus diesen drei Teilen bestehen.:

1. Grundlegende weltanschaulich-philosophische Fragestellungen mit Hobbes und Locke,
2. Eine rechtskundliche Projektwoche³,
 - a) die Besuche von Gerichtsverhandlungen vorsieht, möglichst Straf- und Zivilprozesse,
 - b) Gerichtssimulationen⁴ im Klassenzimmer,

¹ Das Salomon-Beispiel ist allerdings nicht glücklich gewählt. Vielleicht ist es auf dem Hintergrund der in den 70er Jahren üblichen Autoritätskritik zu verstehen. Es berührt die Grundfrage der Schülerinnen und Schüler nach ihrem eigenen Verhältnis zu Recht und Gerechtigkeit, zu Justiz, Gericht und Strafe nicht genügend. Wer findet in seinem Unglück schon solch einen Richter, der Beweisschwierigkeiten auf diese Weise lösen kann?

² Siehe Sybille Reinhardt 1999.

³ Wie in Leps 2000 beschrieben.

⁴ Strafrechtsverhandlung mit Schönitz 1995 und einen Zivilrechtsstreit nach Herrmann/Leps 2001.

3. und aktuelle rechtspolitische Bezüge – Strafrechtsänderungen oder Veränderungen beim Verbraucherrecht – werden aufgenommen.

3.5 Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

3.5.1 Schrittfolgen des Lehr-Lern-Prozesses im Lehrstückunterricht

Bislang bezog sich die Lehrkunstdidaktik auf die Theorie des Dramas; neben der Sokratik nach Martin Wagenschein und der dramaturgischen Didaktik mit Gottfried Hausmann zeigt das Lehrstück von Aristoteles und seinem Rat an Verfassungsgeber einen dritten Zugang. Mit Aristoteles kann eine doxastische Didaktik geschrieben werden. Wagenscheins Sokratik ist schon beschrieben worden (s. S. 86ff), zunächst wird die dramaturgische Didaktik bedacht und danach die doxastische. Dieser Zugang ist, wie gezeigt werden wird, in der Politikdidaktik durchaus bekannt.

Theodor Schulze formuliert in seinem maßgeblichen Aufsatz „Lehrstück-Dramaturgie“, Lehrkunstdidaktik

...setzt an bei einem kollektiven Lernereignis der menschlichen Gattung und seiner Umsetzung, die es lehrbar macht, und führt über die Ausgestaltung einer didaktischen Fabel in einem Lehrstück zur Inszenierung des Lehrstücks im Unterricht. (Schulze 1965: 368)

Für Aristoteles hat eine Tragödie diese Merkmale¹: Mythos (die gestaltete Geschichte, die Fabel), Charaktere, Sprache, Erkenntnisfähigkeit, Inszenierung und Melodik. Das wichtigste Merkmal ist Mythos/Fabel, denn ohne Handlung gibt es kein Schauspiel. Die Handlung muss in sich abgeschlossen und damit übersichtlich sein, also einen Anfang, eine Mitte und einen Schluss haben.

Der Dichter erzählt im Unterschied zum Historiker nicht, wie es war, sondern wie es hätte gewesen sein können (vgl. S. 356):

...das nach den Regeln der Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit Mögliche. (Aristoteles [Poetik 9] 2003: 29)

Die Poesie ist philosophisch, sie will an besonderen Menschen das Allgemeine darstellen. Ein Drama handelt von existentiell und allgemein Bedeutsamen, denn es berichtet von dem, was den Menschen, wie sie sind, geschieht oder doch geschehen könnte². Die Namen, die sie ihren Personen gibt, sind – anders als in der Geschichtsschreibung – nicht von großer Bedeutung; man hält sich an ihre überlieferte klassische Gestalt. Jeder könnte es sein.

Die Handlung führt zum Umschlag von Glück in Unglück, zum Erkennen und Wiedererkennen der Personen. An diesen Stellen werden beim Zuschauer große Gefühle von Furcht und Mitleid hervor gerufen, die zur Katharsis führen. Was mit Katharsis gemeint ist, ist je-

¹ Aristoteles [Poetik 6] 2003: 21

² Das in dieser Weise Historische ist auch für politische Bildung nicht in der Weise bedeutsam wie jenes Bedeutsam-Allgemeine, das sich in geschichtlichen Entwicklungen zeigt und so viel schwerer herauszupräparieren ist. (Vgl. Aristoteles [Poetik 6] 2003: 29f)

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

doch umstritten. Folgt man der Erläuterung Nestles, dann ist es das Ziel der Tragödie, dem Zuschauer Klarheit über sich selbst und seine Gefühle zu geben, damit er zur Vernunft komme.

Der griechische Ausdruck κάθαρσις, d. h. Reinigung, ist ein ursprünglich medizinischer Terminus (lat. purgatio, nicht lustratio), der von den Hippokrateern für die Entfernung schädlicher Stoffe aus dem Körper gebraucht wird. Man könnte ihn mit „Entladung“ wiedergeben. Gemeint ist also nicht eine Läuterung der genannten und ähnlicher Gemütsbewegungen, sondern eine Befreiung von ihnen gerade dadurch, daß in der Tragödie Anlaß zu höchster Steigerung, zu einem Ausbruch dieser Gefühle gegeben wird. (Nestle in Aristoteles 1953: 345)¹

Für den Politikunterricht ist das Verständnis von Katharsis bemerkenswert, das Hausmann bei Dilthey fand. Dilthey schreibt

„...daß vielmehr aus dem erkannten Wesen des Tragischen die tragische Form im großen Stil folgt; es scheint uns daher, daß die Handlung nicht das volle Wesen des Dramatischen bezeichnet, daß sie vielmehr an sich bloß Spannung hervorbringe, Dramen aber, deren Charakter nur Spannung ist, nicht befriedigen; daß die Befreiung des Gemüts, welche ein ebenso wesentliches Moment der tragischen Katharsis ist, dem Drama großen Stils ebenso wesentlich ist als die Spannung; es scheint uns endlich, daß das Gefüge des Dramas durch diese Seite desselben ebenso wesentlich bestimmt sei als durch die andere. Diese Sätze stellen einer Abstraktion eine andere gegenüber: eine genauere Analyse würde wahrscheinlich dahin führen, daß das Wesen des Dramas ein einheitliches ist; Spannung und Befreiung nur Abstraktionen seiner wahren Wirkung“. ... So kann denn ein klassisches Werk der dramatischen Kunst bewirken, daß sich „alle Partien unseres Seelenlebens gleichmäßig und vollständig mit Befriedigung erfüllen, weil aus vielen Quellen fließenden Reichtums mitteilen: wie ein Bergstrom anschwillt, zu dem aus unzähligen Rinnen Wasser herabfließen.“ (zitiert nach Hausmann 1959: 119)

Hausmann kommentiert:

Demnach wäre aus Diltheys Andeutung zu entnehmen, die wahre Wirkung und der tiefere Sinn des Dramas dürfe darin erblickt werden, daß es den Reichtum des Wesens, das Wachstum des geistigen Gehaltes, kurz: die Bildung des Menschen erhöht. (Hausmann 1959: 120)

Das Drama entlässt den Zuschauer also nicht als den, als der er gekommen ist; es führt ihn in eine neue Sichtweise ein². Deshalb ist es sachgemäß, wenn Schulze zum schulischen Lehrstück schreibt:

Der Läuterung der Gefühle durch Mitleid und Furcht entspricht die Klärung der Gedanken durch Nachvollzug und Neugier und dem „Ausgleich“ der Emotionen zum Ende des Dramas die Neuäquilibrierung eines kognitiven Gleichgewichts im Sinne Piagets. Auch im Lehrstück findet eine Art Verwandlung statt, aus der ein Wiedererkennen entspringt, ein Umschlagen von Versuch und Irrtum in Erkenntnis auf einem neuem Niveau. Und der Schwere des Leids entspricht das Gewicht des Themas und die Intensität der Beschäftigung mit ihm. Auch im Lehrstück ordnet sich eine anfänglich verwirrende Vielfalt, wird ein Allgemeines im Besonderen anschaulich. Und auch hier finden so etwas wie die „Reintegration aller menschlichen

¹ Nach Höffe führt die tragische Lust nach intensivem Erleben in der Katharsis zu einer Erleichterung. (Höffe 1999: 76f)

² Hausmann 1959: 125

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

Kräfte“ statt und eine Art „Befreiung“ in dem Sinne, daß sich ein Horizont für neue Entdeckungen und weiterführende Überlegungen eröffnet. Der tiefere Sinn der Theaterkunst wie der Lehrkunst liegt darin, daß beide zum „Wachstum des geistigen Gehalts“ und damit zur „Bildung des Menschen“ beitragen – jede auf ihre Weise. (Schulze in Berg/Schulze 1995: 382ff)

Eine genetische Schwelle (s. S. 292ff) muss überwunden werden. Die neue Sichtweise, die in einem Politik-Lehrstück für die Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden soll, ist jedoch immer eine alte, weil altbewährte. Allerdings kennen die Schülerinnen und Schüler sie noch nicht, jedenfalls nicht in dieser Weise. Dennoch muss sie wirklich neu sein, denn sie soll sich in der Gegenwart und in der Zukunft bewähren, sie bedarf also einer weiteren Transformation. An dieser Stelle zeigt sich für den Schulbetrieb ein Unterschied zu Dramentheorie von Aristoteles: Die Katharsis muss nicht nur zu einer neuen Sichtweise führen – danach geht der Zuschauer nach Hause – , sie muss auch heute und morgen in die Bewährung treten. Schule hat es mit dem Heute zu tun, in dem die Schülerinnen und Schüler leben, und mit dem Morgen, in dem sie leben werden, und das sie, zum Teil mindestens, auch gestalten können. Aber weder von der Zukunft noch von der Vergangenheit lebt der Mensch, sondern indem er in der Gegenwart seine Aufgaben in der Wiederholung wahrnimmt. Vielleicht darf man hier Kierkegaard über die Wiederholung zitieren:

Die Hoffnung ist ein neues Stück Kleidung, steif und glatt und glänzend, man hat es jedoch nie angehabt und weiß daher nicht, wie es einen kleiden wird und wie es sitzt. Die Erinnerung ist ein abgelegtes Kleidungsstück, das, so schön es auch ist, doch nicht paßt, da man aus ihm herausgewachsen ist, Die Wiederholung ist ein unzerschleißbares Kleid, das fest und doch zart anschließt, weder drückt noch schlottert. Die Hoffnung ist ein reizendes Mädchen, das unseren Händen entflieht. Die Erinnerung ist eine schöne alte Frau, mit der einem jedoch im Augenblick nie gedient ist. Die Wiederholung ist eine geliebte Gattin, deren man nie müde wird. (Kierkegaard [1843] 1991b: 7)

Die Entdeckungen und Erfindungen der Vergangenheit sind nicht deshalb bedeutsam, weil sie dagewesen sind und weil sie groß waren, sie sind es nur, wenn sie jetzt ins Dasein treten und dabei ihre Lebenskraft zeigen. Der vergangene Aristoteles ist für die Politik der Gegenwart zu eng; niemand könnte dieses Kleid tragen, es würde reißen. Ein bloßer Traum von schöner Politik in der Zukunft hilft auch nicht.

Wenn die Griechen sagten, daß alles Erkennen Erinnern ist, so sagten sie, das ganze Dasein, welches da ist, ist dagewesen; wenn man sagt, das Leben ist eine Wiederholung, dann sagt man, das Dasein, welches dagewesen ist, wird nun daseiend. (Kierkegaard [1843] 1991b: 23)

Die Gegenwart kopiert nicht die Vergangenheit, sondern wiederholt sie, offen gegenüber dem, was sich geändert hat und weiter ändert, denn nur dann kann an der Gegenwart erkannt werden, was in ihr herausfordert: Die Verwandlung in der Wiederholung. Aristoteles muss gegenwärtig dabei sein, wenn die gegenwärtigen Aufgaben in den Blick genommen werden. Aber das bedeutet, dass die didaktische Dramaturgie eine andere ist als die eines Theaterstücks. Ein Erwachsener, der die „Physiker“ von Dürrenmatt sieht, wird auf ein epochales Ereignis gestoßen: Die Welt kann von den Menschen zerstört werden. Dieser Erwachsene muss sich zu dieser Herausforderung selbst ins Verhältnis setzen. Sehen Schülerinnen und Schüler

dieses Stück, muss ihnen im Unterricht mehr gezeigt werden: Was kann man tun? Ein Schauspiel, das seine Anwendungen dem erwachsenen Zuschauer gleich mitliefert, nimmt ihn nicht ernst. Ein schulisches Lehrstück zur Politik, das seinen jungen Mitspielern keine weiteren Handlungsmöglichkeiten zeigt, lässt sie allein.

Hausmann¹ weist auf die Katechese des 18. Jahrhunderts und ihre an der Nikomachischen Ethik orientierte didaktische Struktur hin: Zur *propositio*, dem allgemeinen Lehrsatz, gehört nicht nur die *explicatio*, seine Erklärung, sondern vor allem die *applicatio*, seine Anwendung: Was ist zu tun? Das Drama muss noch einmal wiederholt werden, und zwar in das un abgeschlossene und unüberschaubare Drama der Gegenwart hinein. Erst dann wird es ernst: Wege müssen gesucht werden. Denn im Politikunterricht kann die *applicatio* nur in der Anwendung in einer neuen Situation gefunden werden.

Es geht um ein Drama, das sich ununterbrochen wiederholt, sich dabei mit dem Wandel der Zeit verändert, ohne ein anderes zu werden. Die Zuschauer bleiben im Theatersaal, sie verwandeln ihn in einen politischen Konferenzraum. „Was ist zu tun, damit das, was wir im Lehrstück gelernt haben, heute und morgen seine Früchte trägt?“

Eine doxastische Didaktik, wenn sie denn über diese Bemerkungen hinaus geschrieben wird, ginge ebenfalls auf Aristoteles zurück (s. S. 176ff). Ihr Ausgangspunkt wäre der Wunsch, bislang unverstandene Erscheinungen verstehen zu wollen. Eine unübersichtliche Menge von Phänomenen verlangt nach einer Ordnung, die sie klärt. Zusammenhang und Struktur müssen gewonnen werden. Sie müssen an den Phänomenen selbst gewonnen werden; es nützte nichts, ein schon gekanntes Schema von außen an sie heranzutragen. Im Suchen nach Zusammenhang und Struktur an den Gegenständen selbst entstehen Schwierigkeiten, die zu ihrer Lösung beitragen. Gelingt dabei ein Durchbruch, müssen die wesentlichen Aussagen über die Phänomene in klarer Ordnung begründet werden.

Die Lehrkustdidaktik kennt die doxastische Gestaltung ihrer Lehrstücke schon, sie hat sie allerdings bislang nicht ausdrücklich so genannt. Susanne Wildhirt² geht mit ihren Schülerinnen und Schülern auf die Wiese, um Blumen und andere Wiesenpflanzen anzuschauen. Sie werden – erste Phase: Sicherung der Phänomene – genau angeschaut und gesammelt, sie bekommen Namen nach ihrem Aussehen und werden der Klasse einzeln vorgestellt, sie werden gezeichnet. In der zweiten Phase – die Durcharbeitung der Schwierigkeiten – stellen die Schülerinnen und Schüler die Pflanzen nach äußeren Merkmalen zusammen, um Ordnung zu schaffen und zu erkennen. Linnés „Familienblick“ muss geübt werden, das gelingt nicht sofort. Etwas noch Unbekanntes ist im Sortieren der Pflanzen zu bewältigen, immer wieder wird falschen Fährten gefolgt. Langsam wird Erkenntnis gewonnen, die Pflanzen stehen nach einiger Zeit richtig beieinander. Im dritten Schritt – die wesentlichen Meinungen begründen und darstellen – werden erst die Zuordnungen eingeübt und danach wird eine kleine pflanzenkundliche Ausstellung für die Schulkonferenz eingerichtet. In diesem Lehrstück über „Blumensträube, nach Rousseau“ ist die ganze doxastische Methode schon enthalten.

Die Bedeutung der doxastische Methode für die Lehrkustdidaktik dürfte nicht darin liegen, dass sie eine neue Grundfigur des inneren Aufbaus von Lehrstücken liefert. Sowohl

¹ Hausmann 1959: 125

² Wildhirt in Berg/Schulze 1995: 233-261.

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

die Wagenscheinsche Sokratik als auch die Lehrstückdramaturgie nach Schulze führen das Nachdenken über die Erscheinungen, die zu verstehen sind, in eine produktive Krise, aus der heraus Klarheit entsteht. In der doxastischen Methode wird genauso vorgegangen.

Man kann von der doxastischen Methode schon bei Willmann und seiner Lehre vom organisch-genetischen Lehren und Lernen (s. S. 361) lesen. Allerdings haben die Entwickler von Lehrstücken sich bislang kaum auf Willmann bezogen. Ich habe auch erst genauer bei Willmann gesucht und nachgelesen, nachdem ich von Höffe über Aristoteles gelernt hatte. Es gibt von Willmann keine so kurzen, aber gleichzeitig nicht zu kurzen, keine so prägnanten Texte wie die Wagenscheins. Man muss suchen.

Willmann bezieht sich auf Aristoteles:

Die Organismen entstehen durch die Entwicklung einer vorangelegten Potenz, eine Betrachtung, welche dieser nachgeht, ist *genetisch*. Wir haben uns das Prinzip derselben und den dieses aussprechenden Satz des Aristoteles: „Wenn man die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so gibt dies die beste Betrachtungsweise“, schon ... angeeignet. Das Verfolgen einer Genesis dient in hohem Grade dem Verständnisse, es gibt aber auch eine *Genesis des Verständnisses*, die mit der Sache nicht notwendig zusammenfällt. Bei komplizierten Gegenständen macht das Verständnis gewisse Phasen durch, welche die Geschichte der betreffenden Wissenschaft aufweist, und der Lehrgang mit Vorteil sich aneignen kann, weil die Vermittelungen der entstehenden Wissenschaften und die der Aneignung ihrer Ergebnisse durch den Lernenden bis zu einem gewissen Maße übereinkommen. Es hat somit neben der *real-genetischen* Betrachtung auch diese *szientifisch-genetische* ihre Stelle zu finden. (Willmann [1882-1888] 1957: 463)

Aber was geschieht in dieser Wissenschaftsgenese? Ich habe bei Willmann keine Bemerkungen gefunden, die sich auf das geschichtliche Werden der Wissenschaft beziehen, aber solche, die die Erkenntnistätigkeit des Einzelnen, wie Aristoteles sie sieht, zum Gegenstand haben.

Der Erkenntnisprozeß kann gleich angemessen erklärt werden als die Aufnahme der Form in die Seele wie als das Aktuieren einer Potenz, wie es z.B. bei dem Begreifen der Figuren durch Konstruktion stattfindet, wo man durch Herstellen erkennt. Ein Herstellen, ποιεῖν, ist alle Begriffsbildung, welche durch das Eingreifen eines ποιητικόν, des aktuierenden Verstandes, vollzogen wird, ein grundlegendes Lehrstück der aristotelischen Erkenntnislehre. (Willmann [1912/14] 1959: 419f)

Es reicht nicht, wenn das, was gewusst wird, irgendwie „einleuchtet“. Es muss auch „verstanden“ werden.

Mit dieser Erhellung ist aber das Verstehen noch nicht vollzogen; wir müssen sozusagen das uns aufgegangene Licht auch ausnutzen, uns bei seinem Schein umschaun oder Hand anlegen. Jenen ersten Schritt zum Verständnis bezeichnet die Sprache als die *Lösung eines Knotens*; der schwierige Gegenstand wird dann mit verschlungenen Fäden verglichen, die der Verstehende entwirrt; aber auch hier muß ein zweites folgen: das Schichten oder Ordnen des Entknoteten, das enodate explicare, wie das Lateinische es benennt. Wir sprechen von der Lösung eines Rätsels, einer *Aufgabe*; Hierbei tritt das *Schöpferische* jener uns mit einem Schlage kommenden Einsicht hervor; was uns aufleuchtete, regt uns zum Gestalten an und die Verstandestätigkeit zeigt nach dieser Seite mit der *Phantasie*, der *poietischen* Einbildungskraft Verwandtschaft. In gewissem Sinne hat auch das Verstehen ein schöpferisches Element: der Gedanke, sei er in Worten, sei er in einem Kunstwerke ausgedrückt, wird von

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

uns, wenn er uns einleuchtet, gleichsam noch einmal geschaffen; wird er als das *Vorgedachte* angesehen, so liegt darin ein *Nachdenken* oder *Nachschaffen*. (Willmann [1912/14] 1959: 261f)

Im Unterricht muss das Gegebene, aber Unverstandene, in Verstandenes umgewandelt werden. Das geschieht durch ordnende Reproduktion des zu Verstehenden. Die Darstellungen von Höffe und Willmann stimmen überein.

	Aristoteles: Doxastische Methode nach Höffe	Aristoteles: Aktuierender Erkenntnisvorgang nach Willmann
1	Forschungsfrage, Sicherung der Phänomene	Das (noch) Unverstandene: Ein Knäuel
2	Durcharbeiten der Schwierigkeiten	Das Verstehen leuchtet auf. Aber damit ist die Sache noch nicht verstanden. Das zu Verstehende muss vom Ver- stehenden geordnet werden. Der Verstehende reproduziert beim Ordnen das zu Verstehende.
3	Klarheit: Begründungen	Das Verstandene: Klare Ordnung

Tabelle 34 Erkenntnismethoden bei Aristoteles nach Höffe und Willmann

Und das sind die in der Lehrkunstdidaktik vorherrschenden Figuren (Wagenscheins Unterrichtsmethode beschreibe ich nach der Zusammenfassung, die Berg¹ gegeben hat.):

	Wagenschein: Sokratik	Schulze: Lehrstückdramaturgie
1	Exposition: Ein irritierendes Phänomen	Ein bewegendes Problem
2	Geistesgegenwärtige Sokratik: Elenktik und Mäeutik	Genetische Schwelle
3	Klarheit: Schritt in die Wissenschaft	Klarheit: Neues Begriffs-konzept

Tabelle 35 Sokratik und Dramaturgie im Lehrstück

Es ist derselbe Dreischritt. Auf die Schrittfolge in Susanne Wildhirts „Blumensträußen“ habe ich schon hingewiesen. Klafki hat die Unterrichtsschritte von Lehrstücken zusammenfassend beschrieben². Wieder zeigt der Vergleich große Ähnlichkeit mit einer aristotelischen Doxastik:

¹ Berg in Wagenschein 1999: 164-167.

² Klafki in Berg/Schulze 1997: 30ff.

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

Aristoteles: Doxastische Methode nach Höffe	Klafki: Die Unterrichtsschritte eines Lehrstücks
1. Forschungsfrage, Sicherung der Phänomene	1. Begegnung mit einem Ausschnitt der natürlich-gegenständlichen Wirklichkeit, überraschende oder widersprüchliche Phänomene, Staunen, erste Fragen, Vermutungen 2. Experimente, Beobachtungen, erste Erklärungsversuche
2. Durcharbeitung der Schwierigkeiten	3. Vorschläge zur Bearbeitung des Phänomens, Wege suchen und finden, bei neuen Fragen wieder neu beginnen, wenn der bisherige Weg erfolglos war
3. Erklärung des Wesentlichen	4. Ergebnisse zusammenfassen, festhalten, Rückschau halten, auf verwandte Phänomene schauen.

Tabelle 36 Doxastik und die Unterrichtsschritte in Lehrstücken nach Klafki

Die Verwandtschaft der Erkenntnisschritte bei Aristoteles – ob nach Höffe oder nach Willmann – mit der Sokratik Wagenscheins, der Lehrstückdramaturgie nach Schulze und der Phasengliederung von Lehrstücken nach Klafki ist unübersehbar.

Was ist an der Doxastik für die Theorie der Lehrkunst bedeutsam?

Wagenschein hat „seinen“ Sokrates produktiv weiterentwickelt. Der Sokrates, wie wir ihn von Platon kennen, hat gefragt und vermeintliche Sicherheiten zerstört. Aber hat er auch neue Erkenntnisse geschaffen? Liegt seine Erkenntnis nicht vielmehr darin, dass er noch keine hatte und der griechischen Philosophie die Aufgabe stellte, begründbare Methode und begründbaren Inhalt von Wissen erst noch zu schaffen? Sokrates hat Ansichten aufgegriffen, die zu prüfen sind, aber weder hat er sich mit den Phänomenen selbst, diese gründlich studierend, auseinandergesetzt noch hat er seine Erkenntnisgänge bis zur Klarheit des Wissens weitergeführt. Wagenschein lässt „seinen“ Sokrates Schritte gehen, die dieser nie gegangen ist. (Der Vergleich von S. 90 ist also nicht vollständig.) Erst Aristoteles hat Anfang, Mitte und Ziel des Weges genau benannt. Und damit die Schritte, die Wagenschein seinen Sokrates gehen lässt.

Ist Wagenschein also eher Aristoteliker als Sokratiker? Ein Schulunterricht, der in unserer Wissenschaftskultur nicht in irgendeiner Weise in der Tradition von Aristoteles arbeitet, hätte gar keine Ergebnisse. Was Höffe als die doxastische Methode von Aristoteles beschreibt, ist kulturelle Selbstverständlichkeit, immer schon vorausgesetzt, damit aber unsichtbar wie die Luft. Wagenschein war also – wie jeder Forscher, allerdings nicht jeder Lehrende – in erster Linie Aristoteliker, seine Besonderheit ist es jedoch, den Sokrates im Aristoteles wieder zum Sprechen gebracht zu haben. Und Schulze ist dahingehend zu ergänzen, dass die Dramaturgie die poetische Schwester der Erkenntnistheorie, also nicht allein auf der Welt ist. Ein Lehr-Lern-Vorgang muss in der Lehrkustdidaktik dramaturgisch anspruchsvoll gestaltet werden, damit er doxastisch ertragreich ist.

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

Den im Unterricht stattfindenden Erkenntnisprozess hat Wagenschein¹ ausführlich beschrieben. Es ist eine aristotelische Beschreibung.

Aristoteles: Doxastische Methode nach Höffe	Wagenschein: Erkenntnisprozess in: Natur physikalisch gesehen
1. Forschungsfrage, Sicherung der Phänomene	A. Beobachtung der Phänomene 1. Reine Beobachtung 2. Vergleichende und nachdenkende Beobachtung 3. Messende Beobachtung
2. Durcharbeitung der Schwierigkeiten	B. Das Experiment
3. Erklärung des Wesentlichen	C. Erklärung D. Bilder

Tabelle 37 Wagenschein und die doxastische Methode

Aber damit sind weder Wagenschein noch sein Sokrates für die Lehrkustdidaktik überflüssig geworden. Denn weder von Höffe noch von Willmann wird betont, dass Aristoteles das erkennende Denken als einen Vorgang verstanden hätte, der in der Form einer produktiven Krise abläuft. Ein organisch-genetischer Werdegang als Lehrgang könnte auch wie eine Rutschbahn sehr gerade und sehr zügig verlaufen. Dagegen aber ist mit Wagenscheins Sokrates Einspruch zu erheben. Und auch mit dem Aristoteles der Dramaturgie: Ohne Krisen keine Erkenntnis, keine genetische Schwelle, kein neues Begriffskonzept.

Wenn es auch didaktikgeschichtlich andersherum zu sehen ist: Wagenscheins Sokratik ist eine notwendige Voraussetzung für einen aristotelisch-genetisch arbeitenden Unterricht. Und die Wagenschein-Sokratik kommt erst in einer Willmannschen Genetik zu ihrem angemessenen Platz². Dort erzeugt sie jene Krise, die der Doxastik möglicherweise fehlt, die Dramaturgie des Unterrichts aber braucht. Dennoch: Nicht nur über Lehrstückdramaturgie wird von der Lehrkustdidaktik zukünftig nachzudenken sein, sondern gezielt auch über Lehrstückdoxastik, also über die Bewegung von Gegenstand und Lehr-Lern-Vorgang als gegliedertem Prozess.

exemplarisch - genetisch - doxastisch:
sokratisch
dramatisch

¹ Wagenschein 1975: 36ff

² Denn erst dann, wenn die Sokratik in einen Unterrichtsgang genau integriert ist, verliert sie ihren quälenden Schrecken. – Berg vergleicht und unterscheidet sokratische und aristotelische Genetik (Berg in Berg/Schulze 1995: 356ff): „Wagenscheins Ausformung des Genetischen bleibt erhalten, aber sie erweist sich als seltene (wiewohl unentbehrliche) Hochform, während Willmanns Ausführung eher zur robusten Normalform taugt.“ (S. 358) Nein: Wagenscheins Sokratik markiert die Höhepunkte des Suchens und Findens innerhalb einer robusten Willmannschen Normalform. Sokratik allein ist wie Suchen ohne Ziel; erst wenn – aristotelisch! – klar ist, was gesucht werden soll, kann – sokratisch! – gesucht werden.

3.5.2 Schrittfolgen des Lehr-Lern-Prozesses im Politikunterricht

Für die Politikdidaktik ist die doxastische Schrittfolge der Sache nicht neu. Das liegt an ihrem Gegenstand. Es geht um Handlungen, die Krisen bewältigen sollen.

Meyers Logik des Politischen beschreibt die typischen Abläufe von Politik. Logik ist hier nur ein anderes Wort für Dramaturgie:

Politische Prozesse ... haben ihren eigenen Charakter. ... Diese Logik charakterisiert politische Prozesse in jedem Fall, auch wenn die einzelnen Faktoren, die in ihr eine Rolle spielen, höchst unterschiedlich gewichtet sein und in höchst unterschiedlicher Art und Weise miteinander in Wechselwirkung treten können. (Meyer 2000: 52)

Giesecke hat seine Kategorien aus praktischer Lehrerfahrung gegriffen; das markiert ihre Stärke und ihre Grenze. Die Logik des Politischen nach Meyer ist dagegen eine Verallgemeinerung realer Prozesse. Das macht sie für die Lehrkünstlerdidaktik interessant. Meyer verdeutlicht die Logik des Politischen an einem fiktiven politischen Vorgangs; er erzählt eine politische Geschichte. Es entsteht so ein Konzept von Politik, das in sich selbst schon eine Dramaturgie trägt; man kann es auch andersherum ausdrücken: Die reale Dramaturgie von Politik entfaltet ein begriffliches Konzept. Zunächst der Fall:

In der Stadt *A-Dorf* hat die Mehrheitsfraktion im Stadtrat, gebildet von der Partei CDU eine Beschlußvorlage zur Schließung zweier Jugendzentren in der Stadt eingebracht. Die Opposition im Stadtrat bestehend aus den Parteien SPD und Grüne wendet sich vehement gegen den Beschluß. Sie verlangt die Erhaltung der Jugendzentren. Stattdessen schlägt sie entsprechende Kürzungen im Bereich der Kultursubvention vor, da sie die Notwendigkeit von Haushaltskürzungen in der gegebenen finanziellen Lage anerkennt. Im Bewußtsein der Öffentlichkeit der Stadt ist weitgehend noch lebendig, daß die beiden Jugendzentren, neben einem weiteren in einem anderen Stadtteil, vor einem reichlichen Jahrzehnt im Stadtrat beschlossen wurden, weil die Zunahme von Drogenkonsum und Jugenddelinquenz in diesen Teilen der Stadt besorgniserregend angewachsen war. Damals hatte sich das Argument durchgesetzt, daß betreute Jugendzentren einen wesentlichen Beitrag zur Verminderung problembehafteten sozialen Verhaltens von Jugendlichen leisten können.

Die Haushaltslage habe sich seither drastisch verschlechtert, so lautet nun das Hauptargument der Ratsmehrheit. Die Stadt müsse nun in allen Bereichen sparen und könne sich somit wegen der unumgänglichen finanziellen Restriktionen einfach nicht mehr alle drei Jugendzentren leisten, so bedauerlich ein solcher Schritt auch von allen Beteiligten zu Recht angesehen werde. Die Legitimation (Kürzungszwang) für das vorgeschlagenen Handlungsprogramm (Schließung) wird als alternativlos dargestellt.

In den betreffenden Stadtteilen hat sich eine *Bürgerinitiative* zur Erhaltung der Jugendzentren gebildet. Ein neuer Akteur mit einem klar definierten Interesse hat die politische Arena betreten und schickt sich an, im beginnenden politischen Prozeß seine Rolle spielen. Die endgültige Entscheidung über den Sachverhalt steht in Kürze auf der Tagesordnung des Rates, wo mit einfacher Mehrheit über den Haushalt w beschließen ist. Die beiden Lokalzeitungen *Stadtanzeiger* und *Rundschau* beteiligen sich durch Berichte, Kommentare und sogar von ihnen veranstaltete Diskussionsrunden intensiv an der öffentlichen Debatte über die Schließung. Der *Stadtanzeiger* neigt eher zum Verständnis für die geplante Schließungsmaßnahme, während die *Rundschau* Sympathien für deren Erhalt erkennen läßt und

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

insbesondere die Vertreter der Bürgerinitiative ausgiebig zu Wort kommen läßt. (Thomas Meyer 2000: 103f)

Die politische Ordnung wird angesprochen (Kommunalverfassung), die politische Kultur (Es gibt in der kleinen Stadt eine bestimmte Art, mit Problemen umzugehen; es könnte sein, dass verschiedene Verbände, die die Jugendzentren bedeutsam halten, soviel Unterstützung in der Stadt mobilisieren, dass die Ratsmehrheit darauf Rücksicht nehmen muss.) Es geht um die politische Programmatik der Ratsmehrheit und der anderen Akteure (Auf der Ebene politischer Programmatik ist klar, dass der Haushalt ausgeglichen werden muss, aber es könnte sein, dass die Jugendkriminalität steigt, wenn die Zentren geschlossen. Das lässt sich schwer abschätzen.). Am politischen Prozess sind viele beteiligt, nicht nur die politischen Institutionen (Fraktionen, Parteien, Verbände, Zeitungen, Elterngruppen, Sozialpädagogen, die mit ihren Möglichkeiten in die Entscheidungen eingreifen.). Der politische Prozess zeigt die Dimensionen des Politischen¹:

Dimensionen	Faktoren	Grundbegriffe
polity (Form)	- Verfassung - Menschenrechte - Staat	- politische Kultur - politisches System
policy (Inhalt)	- Problem - Programm	- Erfolg
politics (Prozeß)	- Interesse - Akteur - Konflikt	- Konsens - Macht

Tabelle 38 Dimensionen des Politischen

In Meyers fiktivem Fall erscheinen diese Dimensionen als Teile einer Bewegung. Sie markieren Rahmen und Inhalt eines dramatischen Prozesses. Die Entscheidung des fiktiven Falles bleibt bei Meyer offen; man könnte die Geschichte fortschreiben und hätte dann die Grundzüge der Dramaturgie in eins mit einer grundlegenden Begrifflichkeit. Man könnte das eine praktische Doxastik nennen.

¹ Meier, Thomas 2000: 52

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

Aristoteles: Doxastische Methode nach Höffe	Thomas Meyer: Logik des Politischen
1. Forschungsfrage, Sicherung der Phänomene	Ein Problem wird durch wesentliche Akteure in seinem institutionellen Rahmen definiert, andere Akteure setzen eine andere Deutung des Problems dagegen.
2. Durcharbeitung der Schwierigkeiten	beide Gruppen mobilisieren Verbündete, stellen eine breitere Öffentlichkeit (in ihrem Sinn) her, beide entwickeln und begründen ihre Programmatik, Konfrontationen beider Gruppen aufgrund unterschiedlicher Definitionen, unterschiedlicher Verbündeter, unterschiedlicher Programmatiken.
3. Erklärung des Wesentlichen	Nach offiziellen und inoffiziellen Regeln wird eine Entscheidung getroffen.

Tabelle 39 Die doxastische Methode und die Logik des Politischen

Versteht man den Vorgang kategorialer Bildung als „Vertraut-werden-mit“, hat also der Politikunterricht mit Politik, wie sie hierzulande stattfindet, vertraut zu machen, dann hat Meyer mit dieser begrifflich gefüllten Dramaturgie ein – allerdings formales – Muster einer Fallanalyse für den Politikunterricht geschrieben. Die in der Politikdidaktik entwickelten Artikulationsschemata lassen sich problemlos in ein Verhältnis zu einer an Meyer angelehnten Dramaturgie setzen, Hilligens Artikulationsschema lässt sich genau in dieser Weise verstehen.

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

	Aristoteles: Doxastische Methode nach Höffe	Hilligen: Artikulationsschema	Thomas Meyer: Logik des Politischen
1	Forschungsfrage, Sicherung der Phänomene	1. Konfrontation mit einer <i>problemhaltigen Situation</i> (einem „Fall“) und Erkenntnis der subjektiven und objektiven Betroffenheit	Ein Problem wird durch wesentliche Akteure in seinem institutionellen Rahmen definiert, andere Akteure setzen eine andere Deutung des Problems dagegen.
2	Durcharbeiten der Schwierigkeiten	2. Erkenntnis und ggf. Heraus Schälen des Problems in seiner „allgemeinen“ Bedeutung (1. Hypothesenbildung) 3. (Erste) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen Fakten. (Was muß man wissen, wenn man sich damit auseinandersetzen will?) 4. Möglichkeiten der Lösung (2. Hypothesenbildung)	Beide Gruppen mobilisieren Verbündete, stellen eine breitere Öffentlichkeit (in ihrem Sinn) her, beide entwickeln und begründen ihre Programmatik. Konfrontationen beider Gruppen aufgrund unterschiedlicher Definitionen, unterschiedlicher Verbündeter, unterschiedlicher Programmatiken
3	Klarheit: Begründungen	5. Beurteilung der Lösung in bezug auf partielle/allgemeine Interessen (Antizipation der Konsequenzen der Möglichkeiten) 6 a) Möglichkeiten konkreter politischer Beteiligung („HANDELN“) 6b) Übertragung auf andere, ähnliche Situationen/Probleme (Weiter-„DENKEN“)	Nach offiziellen und inoffiziellen Regeln wird eine Entscheidung getroffen.

Tabelle 40 Die doxastische Methode, Hilligens Artikulationsschema und die Logik des Politischen

Dasselbe gilt für Sutor: Ein Vergleich der Doxastik mit der Phasengliederung, wie Sutor sie entworfen hat, zeigt, dass dieser Politikdidakter, aus einer an Aristoteles orientierten Politikwissenschaft stammend, genau dieses Schema auf den Politikunterricht anwendet (s. S. 329).

Die Schritte der Doxastik nach Aristoteles sind:

„sehen → ordnen → begründen+darstellen“

Diese Trias der Doxastik liegt sowohl den Schritten des Politikunterrichts

„sehen → beurteilen → handeln“

als auch denen des Lehrstückunterrichtes

„staunen → erkunden → nachbauen“

zugrunde. Deshalb ist Politikunterricht als Lehrstückunterricht möglich; deshalb kann die Politikdidaktik sich mit Lehrkustdidaktik verbünden. Indem die Lehrkustdidaktik ihre Lehr-

Sokratisch, dramaturgisch und doxastisch Politik unterrichten

stücke dramaturgisch gestaltet, ist sie auf dem gemeinsamen Hintergrund der Doxastik der Politikdidaktik verwandt. Indem die Politikdidaktik darauf besteht, dass in einer zwar flexiblen, aber nicht beliebigen Schrittfolge, der „Logik des Politischen“ folgend, Probleme erkannt und (mindestens probe-)handelnd gelöst werden, verfolgt sie selbst einen dramaturgischen Ansatz, der Doxastik verwandt.

Die Verwandtschaft beider didaktischer Ansätze macht es leicht, sie zu kombinieren. Verwunderlich nur, dass dies nicht schon längst geschehen ist¹.

	Aristoteles: Doxastische Methode nach Höffe	Sutor: Fallanalyse,	Thomas Meyer: Logik des Politischen
1	Forschungsfrage, Sicherung der Phänomene	<i>Vorphase:</i> Einstieg und Planungsgespräch <i>Erste Hauptphase:</i> Situationsanalyse	Ein Problem wird durch wesentliche Akteure in seinem institutionellen Rahmen definiert, andere Akteure setzen eine andere Deutung des Problems dagegen.
2	Durcharbeiten der Schwierigkeiten	<i>Zweite Hauptphase:</i> Möglichkeitserörterung	Beide Gruppen mobilisieren Verbündete, stellen eine breitere Öffentlichkeit (in ihrem Sinn) her, beide entwickeln und begründen ihre Programmatik. Konfrontationen beider Gruppen aufgrund unterschiedlicher Definitionen, unterschiedlicher Verbündeter, unterschiedlicher Programmatiken
3	Klarheit: Begründungen	<i>Dritte Hauptphase:</i> Urteilsbildung/Entscheidungsdiskussion (Mögliche Ergänzung: Vertiefende prinzipielle Orientierung)	Nach offiziellen und inoffiziellen Regeln wird eine Entscheidung getroffen.

Tabelle 41 Die doxastische Methode, die Fallanalyse nach Sutor und die Logik des Politischen

¹ Noch verwunderlicher, dass mit Sutor jener Politikdidaktiker, der von seiner philosophischen Prägung her der Lehrkunst besonders zugewandt sein könnte, ihr besonders fern stehen dürfte. Aber das letzte Wort muss hier noch nicht gesprochen sein. Sutor schreibt in einem neueren Text fast ganz am Schluss, nachdem er Defizite in der Institutionenkunde beklagt hat: „Freilich kann und muss man, in Kenntnis unserer Geschichte, nach Möglichkeiten der Begründung dieser in Recht und Institutionen zu Form gewordenen Ideen und Überzeugungen fragen. Politische Bildung braucht geschichtlich aufgeklärte politische Philosophie.“ (Sutor 2004: 127f) Lehrkunstdidaktisch entscheidend wäre jetzt aber, wie es mit politikphilosophischer Bildung von Schülerinnen und Schülern aussehen soll. Sutor fährt ein paar Zeilen später fort: „Ich frage abschließend skeptisch: Können das unsere Lehrer heute?“ Und leider lautet der Satz nicht: Können das unsere Lehrer zusammen mit den Schülerinnen und Schülern heute? Es wird nicht deutlich, ob Sutor über seinen Ansatz von 1966/67 (s. S. 419) hier wirklich hinausgehen will. Zu wünschen wäre es.

4 Ausblick

4.1 Lehrstückentwicklung für den Politikunterricht: Planungsschritte

Wäre ich so etwas wie McKinsey und müsste ein Gutachten über Didaktik als Ökonomik des Unterrichts¹ schreiben, dann würde ich mich erst einmal der Frage nach der Ökonomie der Didaktik zuwenden. Politikdidaktische Theorie füllt inzwischen ganze Bücherwände, und mit Unterrichtseinheiten zum Politikunterricht können Lehrerinnen und Lehrer ihre häuslichen Arbeitszimmer bis zur Unbenutzbarkeit vollstopfen. Aber haben sie dann auch schon ein paar schöne Ausstellungsstücke im Regal? Kostbarkeiten, die man immer wieder gerne anschaut, weil sie mit Liebe gestaltet sind und immer wieder neu inspirieren? Um sie dann im Unterricht zu zeigen? Und wenn ja, wie erkennt man sie? Gibt es eine Qualitätslehre für Unterrichtseinheiten zum Politikunterricht? Wo wird diese Lehre entwickelt? Kann man diese Lehre lernen? Gibt es ISO-Zertifizierungen für publizierte Unterrichtseinheiten?

Bei der Prüfung dieser Frage würde ich an der Lehrkustdidaktik nicht vorbeigehen. Vor allem kann sie für alle, die aus diesen oder jenen Gründen Vorbehalte haben, Vorbild sein: „So gut müsst ihr auch sein!“ Prüfstein ist die Praxis. Buchtitel wie „Politik entdecken – Freiheit leben“² und „Demokratie lernen“³ versprechen mehr, als sie halten, wenn sie nicht im konkreten Bericht zeigen, wie Schülerinnen und Schüler „Politik entdecken – Freiheit leben“ und „Demokratie lernen“, sondern sich auf das Versprechen beschränken, mit ihrer Methode ließe sich das alles machen. Didaktiker versprechen immer wieder neu die Sanierung von Unterricht, ohne sie dann zu zeigen⁴. Aber warum sollten nicht die Autoren, die Politikdidaktik entwerfen, ihr Können im Unterricht einsetzen, um ihre Entwürfe auf ihre Tauglichkeit zu überprüfen und um ihnen damit jene Konkretheit zu geben, die sie für die Praktiker überhaupt erst lesbar macht?

Ich deute nur an, in welche Richtung Politikdidaktik und Lehrkustdidaktik in einem möglichen gemeinsamen Ringen um den Politikunterricht gehen können. Von der Lehrkunst her (s. S. 109ff) könnte dieser Weg so aussehen:

Unterrichtsgestalt:

Meine Beispiele:

„Aristoteles berät Verfassungsgeber“ Auch in der Mittelstufe einer Hauptschule⁵? Aber auch: Die Freiheit des Einzelnen und die Grundrechte stehen in diesem Lehrstück noch sehr

1 Wilhelm 1967: 245ff

2 Sander 2001

3 Himmelmann 2001

4 Gruschka 2002: 328

5 Warum soll das zu schwer sein? Konrad Schön berichtet unter der Überschrift „Demokratie als Lebensform: ein Text aus dem Altertum“ in seiner kleinen Politikdidaktik von seiner Arbeit an der Gefallenrede des Perikles im Unterricht an Hauptschulen (Schön 1967: 49ff). Auf diesen Unterricht folgen die „Wesenselemente der modernen Demokratie, gezeigt am Beispiel der Bundestagswahlen“.

Lehrstückentwicklung für den Politikunterricht: Planungsschritte

am Rande. Kann man das „einbauen“? Oder ist eine zweite Unterrichtseinheit für dieses Thema nötig?

Wolfgang Hilligen: „Die Mayflower“ – Diese Einheit gehört an den Anfang eines jeden Politikunterrichts. In dieser Unterrichtseinheit werden Schlüsselfragen des Politikunterrichts, die die Schülerinnen und Schüler bis zu ihrem Abschluss begleiten können, in einer lehrkunst-didaktisch anspruchsvollen Weise eingeführt.

„Adolph Freiherr Knigge: Über den Umgang mit Menschen“ – Kann man daraus eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe machen? Höflichkeitserziehung wird verlangt, auch Werteerziehung. Kann diese Unterrichtseinheit dazu einen Beitrag leisten? Ich vermute, dass das gelingen kann. Aber es wäre auszuprobieren.

„John Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit“ – Sie zeigt Schülerinnen und Schülern einen Denk-Algorithmus und Kriterien zur Beurteilung einer Situation.

Konzept:

Lehrkunstidaktik im Politikunterricht folgt den Unterrichtsprinzipien des Exemplarischen, Genetischen, Sokratischen, Dramaturgischen und nun auch Doxastischen und ihrer Orientierung an der Meisterschaft schon gelehrter Lehre. Sie will Politik im Klassenzimmer in Szene setzen, damit sie – in Anlehnung an Fischer, Hilligen und Klafki – kategorial gelehrt und gelernt werden kann. Sie sucht „Sternstunden“ der Lehre über Politik und Gesellschaft, um sie für die Schülerinnen und Schüler neu einzurichten.

Organisation:

Berg und Schulze haben Erfahrungen mit Lehrkunstwerkstätten. Nach der ersten Phase der Lehrkunstentwicklung, in der sich in den wenigen Werkstätten Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Herkunft trafen, konzipiert und leitet Berg jetzt auch Werkstätten an einzelnen Schulen. Für eine Verbesserung des Unterrichts im Fach Politik wären zusätzlich Werkstätten erforderlich, in denen Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Schulen, ja sogar aus verschiedenen Bundesländern zusammen arbeiten.

Wie wäre es mit einer „Werkstatt Mayflower“? Mein Vorschlag, in der Mitte dieser Unterrichtseinheit über das Verhältnis von Religion und Politik zu reden, muss ja nicht der Beste sein.

Eine „Werkstatt Knigge“: Es fehlt auch noch an der notwendigen sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Unterfütterung. Welche modernen Theorien gibt man den Schülerinnen und Schülern an die Hand?

Und kann eine „Werkstatt Rawls“ den Schülerinnen und Schülern auch zu einer Anleitung verhelfen, die notwendigen Maßnahmen zur Änderung einer ungerechten Situation zu entwickeln? Das wäre noch zu prüfen.

Dieses Vorgehen hätte den Vorteil, von jenen Berichten und Entwürfen auszugehen, die es schon gibt, um sie zu verbessern. Im Schulunterricht sind aber Lehrpläne zu erfüllen. Man kann aber auch systematisch bei der Bestimmung von zu erstellenden Lehrstücken vorgehen:

Lehrstückentwicklung für den Politikunterricht: Planungsschritte

Es kommt darauf an, die grundlegenden und werthaltigen Verfahren der Demokratie auf der Probehühne der Schule kontrovers zur Disposition zu stellen. Dies kann anhand von fünf elementaren Lehrstücken geschehen:

- *Gesellschaft*: soziale Konfliktaushandlung
- *Politik*: parlamentarische Willensbildung und demokratische Regierung¹
- *Recht*: rechtliche Urteilsfindung
- *Wirtschaft*: Allokation von Gütern durch das Marktprinzip
- *Öffentlichkeit / Medien*: Diskurs und Kritik durch Transparenz

Die Politikfelder, an denen diese Verfahren erprobt werden, können nach Tagesaktualität und Interessen austauschbar bleiben. Sie müssen von einem Lehrplan nicht festgelegt werden. Schülerinnen und Schüler sollten mindestens einmal (pro Schuljahr) die Erfahrung eines politikbegleitenden und -beratenden Projektes machen können: in einen aktuellen Konflikt „live“ einsteigen, dokumentieren, analysieren, Entscheidungsvarianten durchspielen. (Grammes 2001: 6)

Für solch ein systematisch begründetes Curriculum müssten lehrkustdidaktisch die exemplarischen Kernstücke identifiziert und ausgebaut werden. Aristoteles Rat an Verfassungsgeber ist solch ein Kern, der einen aktuellen Fall als Rahmen bekommen kann (vg. S. 302ff). Damit liegt das Modell für solche Lehrstücke vor. Die Schüler, die nach Knigge einen Vorschlag zum Umgang mit dem „schlechten Lehrer“ (s. S. 410ff) ausgearbeitet haben, haben einen Beitrag zu einem Lehrstück zur sozialen Konfliktaushandlung entwickelt. Die von Fischer und seinem Mitarbeiter Friedrich A. Kirsch entworfene Unterrichtseinheit zu „Recht und Gerechtigkeit“ (s. S. 425f) kann die Grundlage für ein rechtskundliches Lehrstück bilden. Ein Lehrstück zur Wirtschaftslehre müsste einen aktuellen Konflikt mit der Erörterung von wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Grundsatzfragen verbinden, das Buch von Wilhelm Röpke „Die Lehre von der Wirtschaft“² könnte dazu herangezogen werden (vgl. S. 349). Zum Gegenstandsbereich „Öffentlichkeit/Medien“ könnte ein zukünftiges Lehrstück in Rudolf Engelhardts Berichten zur SPIEGEL-Affäre³ und zu Zeitungen im Unterricht⁴ Anregungen bekommen.

Eine Einrichtung zur politischen Bildung müsste dazu die konzeptionelle und praktisch-organisatorische Arbeit übernehmen. Andernfalls wären die Ergebnisse bloß zufällig.

Perspektive:

Zur didaktischen Arbeit gehört auch die Sichtung der großen Stoffe. Die Fachdidaktik des so kleinen Faches „Politik“ müsste eine Sammlung⁵ wichtiger schon gegebener Unterrichtseinheiten erstellen können: Wie macht man eine Einführung in Verfassung und politisches

¹ „und demokratische Regierung“ ist aus Gesprächen mit Tilman Grammes hinzugefügt;HL.

² Röpke [1937] 1943

³ Engelhardt 1964: 87-100

⁴ Engelhardt 1964: 126-135

⁵ Ein „Frenzel“, siehe die Forderung von Berg/Schulze 1995: 426 und Grammes 2004.

Lehrstückentwicklung für den Politikunterricht: Planungsschritte

System im 19. Jahrhundert¹? Wie hat man in der Weimarer Republik² und in früheren Phasen der Bundesrepublik³ gemacht? Wie haben das Fischer, Hilligen, Giesecke und Sutor gemacht? Wie haben Lehrer und Lehrerinnen die Schülerinnen und Schüler mit der Urteilsfindung bei Gericht vertraut gemacht?

Aber nicht nur Schulunterricht soll nach vorbildlicher Lehre abgesucht werden. Wenn es möglich ist, mit Rawls zur sozialen Gerechtigkeit zu arbeiten, warum dann nicht auch mit Kant⁴ zum internationalen Frieden?

Horizont:

Politikunterricht für die Demokratie gehört in eine demokratische Schule. Fachunterricht allein ist zu wenig. Das war schon den Gründern der Politikdidaktik selbstverständlich⁵. Das BLK-Programm „Demokratie lehren und lernen“⁶ nimmt hier wieder etwas auf, das lange Zeit als selbstverständlich galt. Es will Schule demokratisch „kulturauthentisch“ (s. dazu Berg S. 126f) machen. Lehrkunstdidaktische Unterrichtseinheiten gehören dort in die Entwicklungsbereiche eins und zwei, in denen es um demokratiefördernden Unterricht, fächerübergreifende Vorhaben und Projekte geht, hinein⁷.

Wirkung:

Politikunterricht zielt auf den Bürger in der Demokratie. Lehrkunstdidaktik im Politikunterricht will die Bürgerin und den Bürger, der kulturell vertieft sich und anderen über Demokratie Auskunft geben kann, ein kategorial gebildeter Mensch eben, vertraut mit Demokratie, ihrer Gegenwart und Vergangenheit, fähig zum Blick auf zukünftige Probleme, in den Begriffswelten der Demokratie bewandert, fähig, sich die notwendigen Fertigkeiten zum politischen Handeln in der Demokratie beizubringen, weil er sie in der Schule fundamental schon gelernt hat.

Und damit ist diese Arbeit eigentlich zu Ende. Aber es hat sich mir beim Schreiben eine Entdeckung gezeigt. Den Fachleuten längst bekannt, aber unter lehrkunst- und politikdidaktischen Aspekten neu in den Blick zu nehmen: Schleiermacher⁸.

1 Beispiel: Schneebeli 1881

2 Beispiel: Rude 1931

3 Beispiel: Schön 1967.

4 Kant [1795] nach Juchler 2005.

5 Ein Beispiel: Fischer Thesen „Politische Bildung ist Sache des Unterrichts“ und „Politische Bildung ist Sache der Erziehung“ in Fischer 1970/71: 82-85.

6 BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ 2005.

7 Steiner 2004

8 Nur am Rande sei bemerkt, dass ich bei Helmut Gollwitzer und Heinrich Vogel in der Schule Karl Barths evangelische Theologie studiert habe. Von dort ist der Weg zu Kierkegaard kurz, aber zu Schleiermacher sehr, sehr weit.

4.2 Brouillon zu Schleiermacher

Ich möchte auf vier Texte von Schleiermacher hinweisen. Der erste ist sein „Brouillon zur Ethik“ von 1805/1806¹, der zweite ist die Vorlesung zur Ethik von 1812/13², der dritte ist die Vorlesung zur Pädagogik von 1826³ und viertens geht es um die Akademievorlesung von Friedrich Schleiermacher „Über die Begriffe der verschiedenen Staatsformen“ vom 24. März 1814⁴, die meines Erachtens zukünftig als eine der Vorlagen für das Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ gelten soll. Den Brouillon habe ich erst gegen Ende der Niederschrift dieser Arbeit kennen gelernt, die „Verfassungsformen“ kannte ich zwar schon früher, habe sie aber zu spät richtig studiert.

Diese vier Texte können einen Hinweis darauf ergeben, dass Lehrkustdidaktik nicht nur Teil einer pädagogischen Tradition ist, sondern darüber hinausgehend, auch eine bestimmte Sicht auf die Welt hat, für deren nähere Bestimmung Schleiermacher zu Rate zu ziehen ist.

4.2.1 Eine genetische Ethik

4.2.1.1 Brouillon zur Ethik

Ein Brouillon ist ein Entwurf; in kurzen Sätzen, teils nur Satzbruchstücken, entwirft Schleiermacher seine Ethik. Sie ist eine Metawissenschaft aller theoretischen und aller praktischen Sozialwissenschaften. Ich zitiere zunächst und übersetze dann in eine Sprache, wie sie in Lehrkustdidaktik und Politikdidaktik verstanden werden kann:

Alles erscheint in ihr als Produzieren, wie in der Naturwissenschaft als Produkt. ... Darum ist die Ethik Wissenschaft der Geschichte, d.h. der Intelligenz als Erscheinung. (Schleiermacher [1805/06] 1984: 127)

Die Formel des Sollens ist ganz unzulässig. ... Auch wird die Geschichte so nicht begriffen, sondern steht, einzelne Fakta mit einzelnen Gesetzen verglichen, im Gegensatz mit der Wissenschaft.

Die eigentliche Form für die Ethik also ist die schlichte Erzählung: das Aufzeigen jener Gesetze (die also als Naturgesetze dargestellt werden ohne Widerspruch des Erfolges) in der Geschichte. Diese Nachweisung kann ihrer Natur nach vielgestaltig sein und muß es auch, um die Anschauung zu üben. Natürlich geht sie nicht auf jedes Einzelne, sondern immer auf das ethisch konstruierte Einzelne.

Die Alten drückten das so aus: alle Abirring vom Sittlichen sei Mangel an Erkenntnis; denn die Sittlichkeit ist eben das rechte Selbsterkennen. (Schleiermacher [1805/06] 1984: 128)

Dies führt auf die Frage, was man an die Spitze der Sittenlehre stellen soll. Die Grundsätze, Beschreibung des Verfahrens durch Ableitung. (Schleiermacher [1805/06] 1984: 129)

Der Stil der Ethik ist historisch. ... An die Spitze gesetzt wird der Umriß: Beseelung der menschlichen Natur durch die Vernunft. (Schleiermacher [1805/06] 1984: 133)

1 Schleiermacher [1805/06] 1984: 125-263

2 Schleiermacher [1812/13] 1981

3 Schleiermacher [1826] 1957

4 Schleiermacher [1814] 1984

Brouillon zu Schleiermacher

Um diesen richtig zu zeichnen, müssen wir von der Anschauung des Lebens ausgehen. ... Die Gemeinschaft ist ein In-sich-Aufnehmen und ein Aus-sich-Hervorbringen. ... Im vernünftigen Leben ist das In-sich-Aufnehmen ein Erkennen, Einsehen, das Aus-sich-Hervorbringen ein Darstellen, die Zeugung nur ein Darstellen der Natur, die Kunst ein Darstellen der Idee. Diese Wechselwirkung von Einsehen und Darstellen ist die Oszillation des sittlichen Lebens, und keins von beiden kann ohne das andere gedacht werden. Den Prozeß dieser Operation und die Vermittelung dazu muß sich die Vernunft erst bilden. (Schleiermacher [1805/06] 1984: 134f)

Hieraus ergibt sich folgende allgemeine Übersicht. Die Funktionen des Lebens sind zum Bilden der Natur zum Organ und zum Gebrauch des Organs zum Handeln der Vernunft. Andere gibt es nicht als diese. Denn in diesen ist das Wesen des beseelenden Prinzips erschöpft. Sie gehören aber auch beide zum sittlichen Leben und nicht etwa die erste vor den Anfang desselben. Denn Organe können nicht anders gebildet werden als durch den Gebrauch; es gibt nur Selbstbildung; und mit dem vermehrten Wissen im Gebrauch entstehen auch neue Aufgaben der Organbildung. Diese beiden Funktionen entstehen also in einer notwendigen Wechselverbindung, in lebendigem organischen Zusammenhang. (Schleiermacher [1805/06] 1984: 135f)

In einer Übersetzung würden diese Absätze dann vielleicht so lauten:

Alles erscheint in der Ethik als produzierter und produzierender Prozess, darum ist die Ethik als Wissenschaft nicht die Darstellung der Historie der sozialer Erscheinungen, sondern die Darstellung der wesentlichen Erscheinungen in ihrer Genese, ihrer jeweiligen inneren Logik. Ihre Gegenstände entstehen aus Handlungen und führen wieder zu Handlungen.

Es hat keinen Sinn, das Sein und das Sollen voneinander zu trennen, wie es manche moderne wissenschaftliche Richtung macht. Dann wird der Zusammenhang der Erscheinungen nicht genetisch verstanden; es gibt dann nur einen Haufen Tatsachen auf der einen Seite und eine Reihung moralischer Normen auf der anderen, die bestenfalls zufällig miteinander zu tun haben.

Die eigentlich Form aller Sozialwissenschaften ist die schlichte Erzählung: Das Aufzeigen jener Gesetze (die auch Naturgesetze sind, ob die Menschen sich immer an sie gehalten haben oder auch nicht) in der Geschichte und der Gegenwart. Dieser Nachweis kann vielfältig geschehen und das muss auch auch so sein, schon um diese Erkenntnis- und Darstellungsmethode zu entwickeln. Es geht nicht darum, die Einzelheiten eines beliebigen Vorganges zu erforschen, sondern seine innere Struktur in einem genetisch bestimmten Modell darzustellen.

Die Griechen hielten Unwissenheit und Dummheit für die Ursache schlechter Handlungen; wer richtig zu handeln versteht, ist als Mensch bei sich selbst.

Zuerst muss das Verfahren geklärt werden: Die Grundsätze des Zusammenlebens von Menschen werden aus den Notwendigkeiten und aus der wirklichen Praxis des Zusammenlebens entwickelt.

Das Ziel ist es dabei, eine der Natur des Menschen entsprechende Ethik zu finden, damit das menschliche Zusammenleben sich verbessert. Dazu müssen sie die Grundzüge ihrer Entwicklung kennen und sich an ihnen bilden, um an ihnen die Welt des Zusammenlebens besser kennenzulernen und sich an ihnen in der Welt zu finden.

Wir müssen uns das wirkliche Leben ansehen.

Jede menschliche Gemeinschaft ist ein Prozess, in den unendlich viel einfließt und der bestimmte Resultate hat. Jeder Mensch nimmt unendlich viel positiv von den anderen Menschen auf und stellt sich ihnen in einem bestimmten Resultat dar, das zugleich Folge des Einflusses anderer und seiner Natur, also seine gesellschaftliche Natur ist. Es wäre sinnlos, diese gesellschaftliche Natur des Menschen in einen aufnehmenden und einen

Brouillon zu Schleiermacher

nach außen handelnden Teil zu zerschneiden. Der Mensch muss jedoch erst lernen, wie er aufnimmt und sich darstellt; in diesem Lernvorgang bildet sich seine Vernunft.

Daraus ergibt sich: Für die verschiedenen Lebensaufgaben bilden die Menschen unterschiedliche Fähigkeiten heraus und diese Fähigkeiten müssen vernünftig gebraucht werden. Diese Lebensfunktionen und diese Fähigkeiten gehören in die Sozialwissenschaften mit hinein, sie sind nicht bloß deren Voraussetzung. Denn sie entstehen und entwickeln sich erst dadurch, dass sie im Leben der Gemeinschaft und im Leben des Einzelnen immer wieder benötigt, gebraucht und damit immer wieder und immer weiterentwickelt werden.

Die Herausbildung der Ethik als Meta-Wissenschaft aller Sozialwissenschaft ist der Vorgang der Selbstaufklärung über die Menschwerdung des Menschen. Er findet zu seiner gesellschaftlichen Natur als Kultur, indem er diese Menschwerdung mit Vernunft zum einen nachvollzieht, zum anderen gestaltet. Die Gestaltung dieser Kultur ist ein menscheitsgeschichtlicher Lernvorgang, den die wissenschaftliche Ethik als Entdeckungs-, Lehr- und Lernvorgang begleitet. In dieser Entwicklung lernt die Vernunft sich selbst kennen, lernt der Mensch, vernünftiger zu werden.

Was können diese Überlegungen Schleiermachers für den Bildungsprozess bedeuten? Wird im Unterricht an den Universitäten und Schulen aus dem Dualismus von Sein und Sollen heraus unterrichtet, können die Lernenden ihren Platz in diesem Menschwerdungsprozess nicht finden, sie verbleiben vielmehr in einem Gestrüpp aus Fakten und Normen. Es entsteht kein Zusammenhang in ihrem Dasein. Stattdessen muss die Genese der einzelnen sozialen Erscheinungen als Genese von Vernunft in der Weise zum Ausdruck gebracht werden, dass der Einzelne gesellschaftliche und individuelle Orientierung findet.

Schleiermacher ist hier der Philosoph der Menschheitsthemen. An dieser Stelle kann die Lehrkunstdidaktik eine philosophische Begründung erhalten; hier kann eine Forschungsstelle für eine lehrkunstdidaktische Kategorialbildung entstehen... Die Politikdidaktik könnte Schleiermachers Dialektik als Lehre vom Gespräch studieren: Wie entsteht Wissen?¹

Man mag den historischen Optimismus Schleiermachers teilen oder auch nicht – Pädagogik jedenfalls muss unterstellen, dass die Verhältnisse, in die die Schülerinnen und Schüler später hineinkommen, von ihnen verbessert werden können. Deshalb müssen sie sie von Grund auf verstehen können, „in der Intelligenz ihrer Geschichte“, wie Schleiermacher vielleicht sagen würde, „genetisch“, wie es die Wagenscheindidaktik sagt.

4.2.1.2 Ethik 1812/13

In seiner mehrfach gehaltenen Vorlesung zur Ethik hat Schleiermacher diese Gedanken geschärft. Ich nehme erst wieder den Text und übersetze ihn danach. Dieser Abschnitt ist meines

¹ Kantzenbach 1967: 117. „Dialektik als Kunst der Gesprächsführung. Wie überall, so auch hier bei der Untersuchung über die Dialektik werden wir zuerst wissen wollen, was das sei, womit wir uns zu beschäftigen haben. Doch der Begriff unserer Disziplin wird eigentlich erst am Ende der Vorlesung gegeben werden können. Jetzt haben wir entweder keine oder nur eine mangelhafte Vorstellung von ihr. Und hier ist es schwer, einen gemeinsamen Anknüpfungspunkt zu bestimmen, von dem aus wir in das Innere der Wissenschaft eindringen können...“ (Schleiermacher [1814-1828] 1968: 86) Diese Einleitung zur Dialektik ist ein Beginn nach den Regeln der Lehrkunst an der Universität, an der Schule müsste der Einstieg schon etwas plastischer sein.

Erachtens für eine Diskussion des Genetischen in Lehrstücken zum Politikunterricht von zentraler Bedeutung

4. Inwiefern aber die Vernunft kein anderes Sein hat als das Erkennen, so ist auch ihr Handeln auf die Natur und Einigen mit der Natur nur ein Hineinbilden des Erkennens in die Natur. ...

6. Die beiden Hauptfunctionen der Vernunft, die organisirende und die erkennende, sind in der Realität nicht getrennt, sondern jeder Act wird nur a parte potiori unter Eine besondere subsumirt, denn mit dem Organbilden wird das Erkennen, und durch jedes Erkennen ist ein neues Organ gesetzt. So wird auch mit jeder Darstellung ein Erkennen, und jedes Organ ist zugleich ein Symbol.

7. Wir müssen sie aber isoliren durch Abstraction, aber nicht durch bewußtlose, um hernach desto vollkommener zur lebendigen Anschauung zu kommen.

8. Wie beide in der Realität verbunden sind, so giebt es in der wissenschaftlichen Darstellung keine wahre Priorität zwischen beiden, indem Organe nur gebildet werden durch den Gebrauch und Erkennen nur stattfindet vermittelt durch Organe.

9. Da die Natur schon ursprünglich Organ der Vernunft ist, dieses aber nur sein kann unter der Form der Persönlichkeit, die Persönlichkeit aber nur beruht auf dem Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen, so gehört zu dem Ursprünglichen der Einigung und zu ihrer wesentlichen Form auch das Eintreten der Vernunft in diesen Gegensatz.

10. In der Realität können die beiden Glieder, daß die Vernunft als Allgemeines der menschlichen Natur und als Eigen-thümliches dem Einzelnen einwohnt, nicht getrennt sein. Denn ohne den Charakter der Allgemeinheit kann das Sein kein Vernünftiges, und ohne den der Besonderheit das Handeln kein Natürliches sein, sondern in jedem nur das Eine hervortretend, das Andere zurückgedrückt erscheinen.

11. In der Abstraction müssen sie getrennt, hernach aber jedem der entgegengesetzte ‚Charakter‘ auf untergeordnete Art aufgedrückt werden.

12. Dieser Gegensatz greift als ein formeller in jenen als den materiellen ein, und es giebt also ein organisirendes Handeln mit überwiegendem allgemeinen und mit überwiegendem besondern Charakter, und eben so ein erkennendes. (Schleiermacher [1812/13] 1981: 19f)

Die Übertragung:

Ethik hat es mit der zur Vernunft kommenden Natur und der zur Natur werdenden Vernunft zu tun. Die Tätigkeit der Vernunft besteht im Erkennen, aber so, dass sie dabei gleich die Natur umgestaltet¹. Im richtigen Leben fallen Erkenntnis und Umgestaltung zusammen, wir dürfen sie nur aus methodischen Gründen voneinander trennen. Die Wissenschaft ist nicht in der Lage, dem einen den Vorrang vor dem anderen zu geben.

Vernunft gibt es in der Natur nur beim einzelnen Menschen, der als Besonderer von der Allgemeinheit der Menschen zu unterscheiden ist. Im richtigen Leben können die Vernunft des Einzelnen und die der Allgemeinheit aber nicht getrennt werden, denn bezieht sich der Einzelne nicht auf die Allgemeinheit, wird seine Vernunft nicht anerkannt. Ebenso beim Handeln: Der Einzelne handelt, seine individuelle Ausprägung tritt stärker hervor, dennoch bleibt er auf die Allgemeinheit bezogen. Das alles kann man nur im Denken unterscheiden.

Dennoch folgt, dass es ein Handeln durch den Einzelnen gibt, das durch das Handeln der Allgemeinheit geprägt ist, aber nicht in ihm aufgeht, wie es auch ein Handeln durch die Allgemeinheit gibt, das vom Einzelnen geprägt ist, aber nicht in ihm aufgeht. Genauso

¹ Hier geht es um die vernunftfähige Natur, also um die menschlichen Verhältnisse, nicht um die, die Gegenstand der Naturwissenschaften ist.

Brouillon zu Schleiermacher

gibt es ein Erkennen durch den Einzelnen, das durch das Erkennen, wie es allgemein ist, geprägt ist, aber nicht in ihm aufgeht, wie es auch ein Erkennen durch die Allgemeinheit gibt, das vom Einzelnen geprägt ist, aber nicht in ihm aufgeht. Gleichzeitig sind die Handlungen des Einzelnen auf die Erkenntnisse bezogen, wie es allgemein ist, und umgekehrt. Und das Erkennen des Einzelnen ist auf die Handlungen der Allgemeinheit bezogen, und umgekehrt.

Dieses wechselseitige Bezogensein der erkennenden und der tätigen Vernunft des Einzelnen und des Allgemeinen¹ (genannt: Quadrupel) ist nach Nowak² Schleiermachers Theorieapparat zur Analyse der Sozial- und Kultursphären.

<i>Quadrupel</i>	
Das Allgemeine handelt	Der Einzelne handelt
Das Allgemeine erkennt	Der Einzelne erkennt

Tabelle 42 Schleiermachers Quadrupel

Nun kann man folgern: Wenn in der Geschichte die Natur zu ihrer Vernunft kommt und die Vernunft ihre Natur erhält, dann ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Ethik – und das heißt bei Schleiermacher: aller theoretischen und praktischen Sozialwissenschaften einschließlich der zu ihr gehörenden Philosophie – die Prozesse, in denen die Vernunft die Natur erkennt und umgestaltet, zugleich mit den Prozessen, in denen die Natur sich selbst zur Vernunft umgestaltet, zum Zwecke ihrer Verbesserung zur Darstellung zu bringen. Darin geht es, dem Quadrupel entsprechend, also um eine vierfache Genese: Die Existenzgenese des Allgemeinen, beispielsweise des Staates, und des Einzelnen, im Beispiel als Staatsbürger, und um Erkenntnisgenese: Wie, als was und als zu welchem Zweck gegeben erkennt sich der Staat? Wie, als was und als zu welchem Ziel lebend erkennt sich der Staatsbürger? Genau diese genetischen Betrachtungen sind dann Inhalt des Hauptteils der Vorlesung.

Didaktisch heißt das, dass Darstellung der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft einschließlich des Staates nur gelingen kann, wenn sie die Entwicklung des Einzelnen in ein Verhältnis zur gesellschaftlichen und politischen Entwicklung setzen kann. Anders und einfacher ausgedrückt: Politikunterricht hat sich dem Glaukon-Adeimantos-Problem zu stellen.

4.2.2 Genetisch lehren: Die Vorlesung zur Pädagogik

Genetisch lehren heißt, einen Vorgang aus dem andern entwickeln. Diese Entwicklung kann nicht nur im Werdegang der Sache, der Erkenntnis oder aus der Existenz gefunden werden. Es gibt auch den – vermutlich seltenen – Werdegang der Darstellung selbst. Es kommt vor, dass ein bedeutender Sachkenner und Lehrer aus einem einfachen, jedermann bekannten Sachverhalt heraus die Grundzüge eines Systems – nicht des Gegenstandes – der

¹ Hilligens Methodenbegriff ist sehr ähnlich (s. S. 98). Ob er den Zusammenhang gekannt hat? Oder ob bestimmte Aufgaben immer wieder ähnliche Argumentationsfiguren hervorbringen?

² Nowak 2002: 298

Brouillon zu Schleiermacher

Wissenschaft entwickelt, mit der dieser Gegenstand befragt wird. „Faradays Kerze“ ist dafür das herausragende Beispiel der Lehrkustdidaktik¹.

Der Lehrer muss alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muss nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die Tat selbst, reproducieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Thätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntniß unmittelbar anschauend nachbilde. (Schleiermacher [1808] nach Nowak 2002: 185)

Adolf Diesterweg² berichtet über Friedrich Schleiermachers Vorlesungsstil:

1. Beginn beim alltäglichen Sprachgebrauch – des Hörers wegen – und
2. dessen Entfaltung nach mehreren Seiten – die unterschiedlichen Verständnisweisen, die diffus alle den Hörenden ja gegenwärtig sind.
3. Die Entfaltung der alltäglichen und deshalb auch ungenau-undefinierten Begriffe bis in ihre möglichen Extreme, damit alle Konsequenzen, die mit dieser oder jener Verwendung des Begriffs dem Hörer klar werden.
4. Keine (dem Hörer!) willkürlichen Begriffsbestimmungen.
5. Unterschiede einer Definition zum alltäglichen Sprachgebrauch genau markieren, der Hörer weiß dann, wovon genau die Rede ist.

Begreiflicherweise ließ sich bei dieser Divergenz, da er nichts Positives, viel weniger Wissenschaftliches, sondern nur das Bewusstsein der alltäglichen Erfahrung voraussetzte, nicht alles gleich vollständig erörtern und begründen. Denn alles hängt mit allem zusammen. Eines ist durch das andere, und das eine muß *mit dem andern* gedeihen und reifen. Er blieb daher bei *vorläufigen* Bestimmungen stehen, indem er zeigte, wie die Sache auf dem Standpunkte, den er mit den Zuhörern einnahm, ausgab und sich feststellen ließ, machte die Fragen namhaft, die sich dem Nachdenken von selbst präsentierten und welche beantwortet sein müßten, bevor sich eine vielseitigere Entwicklung des zu erörternden Gegenstandes geben lasse, und ging zur näheren Untersuchung einer solchen über, das bereits Festgestellte benutzend und auf dasselbe fußend. (Diesterweg [1834] in Berg 1990: 494f)

Die bildungstheoretische Didaktik sieht Schleiermacher als einen ihrer Vorväter. Wie hat Schleiermacher über Pädagogik genetisch gelesen? Kann die Politikdidaktik aus solch einer Vorlesung, die immerhin einem – wie man heute sagen würde – sozialwissenschaftlichen Gegenstand gewidmet ist, etwas lernen?

Wie ist diese Vorlesung aufgebaut?

Die Reihenfolge der Argumentation in der Nachschrift der Eröffnungsvorlesung zur Pädagogik von 1826³:

¹ Sperrle in Berg/Gerth/Pothast 1990: 177-186; und Theophel in Berg/Schulze 1995: 284-304.

² Diesterweg in Berg/Gerth/Pothast 1990: 491-499.

³ Nach Schleiermacher [1826] 1957: 7-9.

Brouillon zu Schleiermacher

Inhalt	Schrittfolge
<p>Jeder weiß, was Erziehung ist, oder? Nähere Beschreibung des Bekannten in Bezug auf das zu verhandelnden Problem: Wie wird Erziehung im alltagspraktischen Verstand in Familie und Schule gesehen? Schwierigkeiten beim Erstellen einer Theorie: Über Zufälligkeit kann nicht Lehre, sondern nur Situationklugheit entscheiden. Eine Grenze wird gezogen. Geschieht Erziehung aber nach Regeln, wie im öffentlichen Schulwesen, kann auch über sie nachgedacht werden. Aber dann scheint über den die Erziehung und deren Regeln gebenden Gesetzgeber nachzudenken zu sein. Wieder eine Grenzziehung. Redet man dagegen über die Eigenheiten des Unterrichts, dann muss mindestens gleichzeitig über die Wissenschaften und Künste geredet werden, die unterrichtet werden sollen. Noch eine Grenzziehung. Nach dieser ersten kreisenden Bewegung: Bislang ist der Gegenstand noch nicht gefunden worden</p>	<p>Erster Anfang beim alltäglich Bekannten: Erziehung und alltagspraktische Theoriebedürfnisse; Grenzziehungen, der Gegenstand ist noch genau bestimmt.</p>
<p>Die Fragen, die sich aus dem Generationenverhältnis von selbst ergeben, müssen beantwortet werden. Damit ist ein Ausgangspunkt der Untersuchung gefunden. Um Willkür um vermeiden, zurück an den ersten Anfang: Es ging um die Frage, wie man sich bei der Erziehung richtig verhält. Ist eine Lehre über dieses Handeln nötig? Verschiedene, im Extrem bedachte Entwicklungen von Erziehung: sie geht von allein – sie ist aufwändig; jedes dieser Extreme hat unterschiedliche Folgen hinsichtlich der Bedeutung der Theorie. Und es gibt Vorbilder bei der Lösung des Problems: Wie haben die anderen, die „Alten“ es denn gemacht? Diese zweite Bewegung führt wieder an den Anfang zurück: Der Ausgangspunkt ist zweifach näher bestimmt: das Generationenverhältnis und die überkommenen Lösungen.</p>	<p>Ein zweiter Vorstoß, dichter an den Gegenstand heran: Das Verhältnis der Generationen als Ausgangspunkt der Untersuchungen, die überkommenen Lösungen</p>
<p>Warum ist das – grundsätzlich gesehen – nötig? Erziehung ist Einwirkung auf einen Menschen, damit er ein Mensch werde. Also ist Erziehung Teil von Ethik. Folglich ist Erziehungstheorie Teil von ethischer Theorie: Der Platz des Gegenstandes ist in der Welt der Gegenstände jetzt ebenso bestimmt wie der Ort der Wissenschaft über den Gegenstand.</p>	<p>Ein drittes Mal an den Anfang. Erzogen wird ja der Einzelne. Ein Teil des Gegenstandes ist gefunden.</p>
<p>Zu Beginn seines Lebens braucht der kleine Mensch viel Zuwendung, später hört das auf. Die Bewegung des Gegenstandes selbst, sein Anfang und sein Ende werden bestimmt. In welchen großen Zusammenhang gehört der Gegenstand, die Erziehung? In den einer größeren menschlichen Gemeinschaft, der des Staates. Folglich ist auch das Verhältnis von Erziehung als Kunstlehre – sie wird ja der Praxis, die es immer schon gibt, wegen bedacht – und der Politik zu bestimmen, die ihr in einem Staat den Rahmen setzt. (Aber anders als das Verhältnis zu Ethik, denn deren Teil ist sie ja.) Und damit ist der theoretische Standpunkt gefunden. Jetzt muss noch der Unterschied einer gegenwärtigen Behandlung von der überkommenen bedacht werden.</p>	<p>Ein vierter Blick auf den Anfang: Die Einordnung der Erziehung in anderes gesellschaftliche und politische Geschehen - und damit auch die Einordnung ihrer Theorie</p>
<p>Damit ist der Ort der Pädagogik als Kunstlehre ist im Zusammenhang der Gegenstände und der Wissenschaften bestimmt.</p>	

Tabelle 43 Die Gliederung der ersten Pädagogik-Vorlesung Schleiermachers

Brouillon zu Schleiermacher

Schleiermachers Zugriff auf den Gegenstand ähnelt dem, den Faraday später für seine Kerze gewählt hatte. Das alltägliche, auf den ersten Blick gar nicht so besondere Phänomen, wird erst nach dem Naheliegenden befragt und diese Antworten werden für tiefergehende Fragen und Antworten genutzt.

Dennoch ist der Aufbau in seinen Grundzügen kaum ein anderer als der des Verfassungslehrstücks, wenn man ihn aus der Perspektive der Bewegungen von Fragen und Antworten betrachtet.

Der Aufbau des Vortrags bei Schleiermacher	Der Aufbau des Kerns des Verfassungs-Lehrstücks
Schleiermacher geht aus von Bekanntem, das sich bei näherer Betrachtung als recht kompliziert erweist,	Das Lehrstück geht von Bekanntem (Revolution-Staatsstreich, Verfassungsformen) aus, das sich bei näherer Betrachtung als recht kompliziert erweist,
bestimmt die grundlegende Struktur des Gegenstandes näher, um fehlerhafte Betrachtungsweisen auszuschließen,	bestimmt die grundlegende Struktur des Gegenstandes näher (Verfassungsformen nach Herodot), um fehlerhafte Betrachtungsweisen auszuschließen,
grenzt die erforderlichen Überlegungen gegen andere wissenschaftliche Zugangsweisen zum Gegenstand ab,	erweitert die erforderlichen Überlegungen durch vertiefende Überlegungen zum Gegenstand aus anderer Herkunft,
bestimmt den Ort des Gegenstandes, wie er in der Welt erscheint, und den Ort der Theorie über diesen Gegenstand im Verhältnis zu anderen Theorien.	bestimmt die wesentliche Struktur des Gegenstandes, wie er in der Welt erscheint, und bringt ihn in ein Verhältnis zu seiner gegenwärtigen Realisierung.
In jedem Schritt geht er vom bekannten Phänomen aus und kehrt scheinbar ergebnislos um das Phänomen kreisend zu ihm zurück; er gewinnt jedoch jedes Mal eine nähere Bestimmung.	In jedem Schritt geht es vom bekannten Phänomen aus und kehrt scheinbar ergebnislos um das Phänomen kreisend zu ihm zurück; es gewinnt jedoch jedes Mal eine nähere Bestimmung.
Die Überlegungen haben deshalb die Form einer fortschreitenden Spirale.	Die Bewegung des Stücks hat deshalb die Form einer fortschreitenden Spirale.

Tabelle 44 Vergleich zum Lehrstück von den Verfassungsformen

Die einzelnen Kreisbewegungen werden von Schleiermacher mit einer Frage oder einer Problembeschreibung eingeleitet, die nächsten Sätze entfalten die Frage in Richtung auf ihre Antwort, der Hörer kann ständig die von Schleiermacher bei ihm herausgeforderte Antwort mit der vergleichen, die Schleiermacher selbst gibt.

Ein Lehrstück exponiert in der Eröffnung die ganze Sache, deshalb kann es nicht nur, es muss immer wieder an den Anfang zurück. Sonst war das Exponierte zu knapp bemessen. Es umschreitet seinen Gegenstand mehrmals, dabei seine Fragen jedesmal grundsätzlicher stellend, bis es den Kern des Problems im Exponierten erfasst hat – und damit seine Lösung. Die Dynamik, die ein Lehrstück zu entwickeln hat, geht nicht mal hier hin und mal dahin. Ihre Richtungsänderungen sind nicht beliebig, sie sind vielmehr solche, die den ersten und jeden folgenden Blick auf den Gegenstand bei einer neuen Umkreisung in sich aufnehmen, einen höheren Standpunkt gewinnen lassen, der den vorherigen aber noch erkennen lässt.

Schleiermachers Vortragsart ist nicht ohne Gefahr. Sie kann den Hörer überfordern, denn hört er einmal nicht richtig zu oder hat sich verhöhrt, kann er dem weiteren Vortrag nur noch schwer folgen. Und sie erfordert eine hohe Geistesgegenwart des Lehrenden, sonst kann es auch zur Überwältigung des Hörenden kommen, der dem lebendigen Gang nur scheinbar folgen kann, oder zur Konfusion, weil es eben nicht gelingt, die Fäden wieder zusammen zu knüpfen und das System durchscheinen zu lassen. Dieses Vorhaben kann, wie David Friedrich Strauß anmerkt, auch misslingen.

Der besondere Mangel seiner Kathedervorträge lag in eben dem Punkte, worin zugleich ihr Vorzug lag, nämlich darin, dass seine Methode dabei ausschließlich die dialektische war. An sich, was kann für den Zuhörer lehrreicher sein, als wenn ihm der Lehrer Nichts in Form einer toten Notiz, sondern Alles als Problem vorlegt, dessen Lösung sie nun gemeinschaftlich suchen gehen? Wenn er ihm seine Gedanken nicht als fertige überliefert, sondern sie vor ihm werden, wachsen, sich verwickeln und entwickeln läßt? Lobt man nicht in wissenschaftlichen Schriften vor allem die genetische Darstellung? ... Sprach er hingegen vom Katheder, so hatte er freilich die allgemeinen Ergebnisse auch schon fertig und die Gedankengänge, mittelst deren er zu denselben gelangt war, für sich schon oft durchlaufen; aber nun sollten diese Gedankenreihen, die er in der Muße des Studierzimmers gesponnen hatte und bei ruhiger, schriftlicher Ausarbeitung in aller idealen Regelmäßigkeit dargestellt haben würde, in rascher, mündlicher Improvisation neu hervorgebracht werden. Dass hiebei der Zufall seine Rolle spielte, die fein gesponnenen Fäden sich bisweilen verwirrten, die verwirrten abgerissen wurden, die ganze Darstellung keineswegs das Gepräge der Ordnung und Regelmäßigkeit, sondern stellenweise sogar das der Zerfahrenheit oder Verworrenheit trug, liegt in der Natur der Sache. ... Schleiermacher stand seiner Natur nach entschieden auf der Seite der höchsten Lebendigkeit und quecksilberartigen Beweglichkeit; auf der Kanzel hatte diese in dem Gefühlston, der doch immer eine gewisse Getragenheit mit sich bringt, ein Gegengewicht; auf dem Katheder fiel dieses hinweg, und da überließ er sich einer Rastlosigkeit im Aufnehmen und Wiederfallenlassen der Probleme, im Anfassen einer Sache bald von der, bald von jener Seite, die dem Zuhörer Schwindel erregen konnte, wenn nicht die lebendige, stets treffende und anschauliche Rede des gegenwärtigen Lehrers ihn an der Hand gehalten und auch über die Klüfte der Darstellung hülfreich mit hinübergerissen hätte. (Strauß in Schleiermacher [1830/31] 1999: XVI f)

Diese Kritik muss der Unterrichtende eines Lehrstückes beachten, gerade weil ein Lehrstück keine Vorlesung ist. Ein lesender Professor kann seinem Vortrag einfach korrigierend an der Stelle, an der er einen Fehler gemacht hat, wieder neu beginnen, die Studenten werden ihm bis auf ein paar bleibend Verwirrte schon folgen. Ein Lehrstück dagegen lebt von der aktiven Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler. Ist es fehlerhaft komponiert oder lenkt ein Impuls des Lehrers in die falsche Richtung, dann bewegen sich die Schülerinnen und Schüler auf ein falsches Ziel zu¹. Es ist es für den Lehrer schon im normalen Unterricht fast unmöglich, die ganze Truppe in eine andere Richtung umzulenken, wenn ihm die Eröffnung seiner Stunde misslungen ist. Geraten einige außer Tritt, kommen alle ins Straucheln.

¹ Janine Mues hat für ihre erste Staatsexamenarbeit (Mues 2004) Unterrichtsstunden von mir protokolliert und ausgewertet. Bei einem Versuch zu einem Gerechtigkeitslehrstück mit Platon hat sie mir solch eine Fehllenkung des Unterrichts nachgewiesen... – Tröstlich deshalb, dass auch Schleiermacher solche Fehler machte.

4.2.3 Eine Vorlage: Schleiermacher über die verschiedenen Staatsformen

Nach den Befreiungskriegen ging es in allen deutschen Staaten um die Verfassungsfrage. König Friedrich Wilhelm III. hatte während des Krieges gegen Napoleon seinen Untertanen eine Verfassung versprochen. In dieser Situation ist aus der Vergangenheit zu lernen, indem nach ihren Erkenntnissen über gute Verfassungen zu fragen ist. Aber diese Erkenntnisse sind nicht nur anzuwenden, sondern der nächste Schritt im menscheitsgeschichtlichen politischen Lernen ist zu wagen.

Schleiermacher zeigt in seiner Vorlesung über die verschiedenen Staatsformen von 1814, wie das bildende genetische Studium der Ethik, also nach heutigem Sprachgebrauch aller Sozialwissenschaften, in einer zentralen politischen Frage gemeint ist: In der Verfassungsfrage.¹

Wer in Zukunft mein Lehrstück aufnehmen wird, wird vorher Schleiermachers Vorlesung studieren müssen. Sie soll zukünftig als Vorlage für das Lehrstück gelten. Wagenschein hat Faradays Vorlesung „Naturgeschichte einer Kerze“ in den Unterricht übersetzt, Susanne Wildhirt hat bei Rousseau gelernt, Schülerinnen und Schüler in Linnés Ordnung der Welt der Pflanzen einzuführen, Politiklehrer können bei Schleiermacher studieren, wie in die Grundgedanken eines Verfassungssystems eingeführt wird.

Dieser Text ist mir in politikwissenschaftlichen Büchern² nicht begegnet. Deshalb muss er lang zitiert werden.

Die längste Zeit nun hat man sich bei der Betrachtung der Staaten an eine Einteilung gehalten, die man füglich die hellenische nennen kann, welche nämlich drei Hauptgattungen annimmt, unter welche alle Staatsformen gebracht werden können: die Demokratie, die Aristokratie und die Monarchie, je nachdem die ganze Masse des Volks oder eine bestimmte Klasse, deswegen die vornehmere, an der Regierung teilnimmt oder diese sich in den Händen eines einzelnen befindet. Erst vor nicht langem ist man innegeworden, daß die in der neueren Zeit entstandenen mannigfaltigen Verfassungen sich unter jene Einteilung nicht schmiegen wollen, und erst seitdem hat sich die Meinung gebildet, dies gerade sei eine Nebensache, ob die Regierung in den Händen einer oder mehrerer physischen Personen sei, vielmehr seien in der Einheit der Regierung drei Tätigkeiten zu unterscheiden, die gesetzgebende, vollziehende und richterliche, und diese bei der Betrachtung des Staates zum Grunde zu legen, so daß, ob alle diese Gewalten in Einer moralischen Person vereinigt oder unter mehrere verteilt wären, den Haupteinteilungsgrund ausmache. Diese beiden Massen von Grundbegriffen, die eine aus der alten, die andere aus der neuen Zeit³, sind es, welche ich hier einer näheren Prüfung zu unterwerfen gesonnen bin, jedoch lediglich in der Beziehung, ob jene hellenischen Formen wirklich als verschiedene Arten der Staatsverbindung feststehen oder nicht und ob dieser Gegensatz von der Vereinigung oder Verteilung der Gewalten sich dazu eigne, bestimmte Begriffe verschiedener fest voneinander zu sondernder Staatsformen daraus zu bilden.

1 Während ich las, WAS und vor allem WIE Schleiermacher vortrug, meinte ich, dass ich mit meinem Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ bloß ein zweiter Erfinder bin....

2 Dass dieser Text von Schweidler 2004 nicht angesprochen wird, ist sehr zu bedauern.

3 Schleiermacher nimmt sowohl die antike als auch die neuzeitliche politische Philosophie auf. Das Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ müsste in dieser Richtung noch weiter ausgestaltet werden, will es auch Schleiermacher entsprechen.

Brouillon zu Schleiermacher

Jene drei antiken Formen zuerst erscheinen bei näherer Betrachtung auf alle Weise schwankend, so daß sie durchgängig ineinander übergehen und miteinander verwechselt werden können. (Schleiermacher [1814] 1984: 279f)

In den folgenden Abschnitten trägt Schleiermacher Überlegungen Platons aus der „Politeia“ über den Übergang der verschiedenen Staatsformen ineinander vor. Seine Sympathie gilt der Monarchie, denn nur in den kleinen Staaten sei die Demokratie möglich, wie die Griechen sie verstanden. In den großen Staaten seiner Gegenwart aber, die aus unterschiedlichen Völkern und Stämmen zusammen gesetzt sind, sei ein einziger von jedem privaten Interesse getrennter Staatswille nötig, der schon vor der Vereinigung der Untertanen in all ihrer Verschiedenheit und Gegensätzlichkeit den Staat zum Ausdruck bringt. Das ist aber nur in der Monarchie möglich, jede andere Verfassungsform ende im anarchischen Verfall. Erst der absolute Herrscher kann dem Volk die Freiheit geben.

Der Staat ferner muß eine monarchische Form haben, die feststeht und Vertrauen einflößt - denn in der aristokratischen wird das Mißtrauen nie so weit zu überwinden sein, daß alle Kräfte sich in dem großen Werke vereinigen -, und den aristokratischen König muß diese Idee vorzüglich beseelen. Dieser ist dann ohnstreitig ganz vorzüglich geeignet, einen Staat der höchsten Ordnung zu gründen. Er kann sich unter diesen Umständen über das Privatinteresse des herrschenden Stammes genugsam erheben, um die Idee aufzufassen, und er ist mit Macht genugsam ausgerüstet, um sie zu realisieren; je näher er dem Unumschränkten steht, desto leichter; je mehr noch in das Interesse des herrschenden Stammes durch eine Art von Abhängigkeit verflochten, um desto schwerer freilich. Und dies scheint das Wahre an dem Worte, daß ein König unumschränkt sein muß, um seinem Volk die Freiheit zu geben; denn die Freiheit aller ist nur in der festen Einheit des Ganzen. Lebt aber und handelt erst der Teil des Volks, den ein solcher König unmittelbar beherrscht, mit ihm und durch ihn ganz in dem Gefühl der großen Volkseinheit, dann wird auch die Kraft nicht fehlen, die noch vereinzelt Teile plötzlich oder nach und nach mit dem, in welchem die Idee schon lebt, zu verbinden, und der Staat der höchsten Ordnung ist im Werden, bis zuletzt das ganze Volk unter Ein großes und vollkommenes Band zusammengefaßt ist. ...

Zuerst erhellt aus dem Gesagten die Richtigkeit des oben Geahneten. Wie nämlich der ursprüngliche kleine Staat unter dreierlei Formen werden konnte und also auch gleich gut unter allen dreien bestehen, der mittlere nur unter zweien werden und ebenso bestehen, so kann dieser dritte und höchste, wie er nur in Einer Form ganz und vollständig werden konnte, so auch nur unter der einen fest und sicher bestehen, nämlich unter der streng und echt monarchischen. Ferner wie in dem niedrigsten Staat der politische Gegensatz am schwächsten war, indem jeder gleich gut war oder sein konnte, Obrigkeit wie Untertan, in dem zweiten Staate aber stärker gespannt, indem nur einige beides vereinigten, andere aber nicht: so wird dieser Gegensatz in dem höchsten Staat am stärksten gespannt sein und auch nur in dieser Spannung eine so große Masse zusammenhalten können und also der König allein regieren, nur in ihm die Tätigkeit sein, welche Recht und Gesetz bildet, in ihm aber auch keine andere; die Gesamtheit der Bürger hingegen werden als reine Untertanen ihm gegenüberstehen. Darum muß aber auch, wenn das Ganze nach dem Prinzip der Einheit des Volkes soll regiert werden, der Regent durchaus frei sein von jedem Privatinteresse. In die Gewerbtätigkeit der Regierten darf er daher gar nicht verflochten sein; sonst wird Er, der zum ganzen Volk im gleichen Verhältnis stehen soll, in einen besondern Gegensatz mit einem Teile desselben verwickelt, und Ihm, der überall gleich gegenwärtig sein soll, wird eine Lokalität näher ans Herz gelegt als die andere. ... Daher kann auch der Regent, und das unterscheidet ihn bestimmt von allen seinen Untertanen, kein persönliches Eigentum haben, welches auch hindern würde, daß er die Quelle alles Eigentums wäre, wie er doch sein muß,

Brouillon zu Schleiermacher

weil alles nur, insofern es von ihm abhängt und ausgeht, in das System der Einheit des Ganzen aufgenommen und den zerstörenden Einflüssen der Gegensätze kann entrissen sein. Und auch schon darum kann die Eine moralische Person des Regenten auch nur Eine physische sein; denn viele können nicht durch die Gewerbtätigkeit der andern bestehen, ohne daß sich doch zwischen ihnen selbst ein Privateigentum bildet. Darum wäre es auch unvollkommen und schwerlich dauernd in diesem Staat, wenn der König ein Wahlkönig wäre. Denn ein solcher müßte sorgen für das Bestehen seiner hernach wieder ins Volk zurücktretenden Familie. Sondern nur ein Erbkönig ist der rechte, dessen Nachfolger jedesmal wieder das Haupt derselben über alle Gewerbtätigkeit und alle Sorge hinausgehobenen Familie wird. - Auf der andern Seite das Volk muß, wenn ein solcher Staat bestehen soll, die Idee der Volkseinheit soweit wenigstens in sich aufgenommen haben, daß es in dem Gefühl derselben lebt und daß dieses sein erstes Lebensprinzip ist. Wenn es daher die ihm ausschließlich und gleichmäßig einwohnende Gewerbtätigkeit zuerst zum Bestehen der Regierung verwendet, ohne die jene Einheit nicht bestehen könnte, so tut es dieses kraft seines Selbsterhaltungstriebes und muß sich dabei auch seiner Freiheit bewußt sein; daher ein solcher Staat gerade bei der höheren Kraft der Regierung am wenigsten ohne Einwilligung in die Abgaben bestehen kann. Aber wenn das Volk in dem Gefühl der Einheit des Ganzen lebt, so hat es doch ursprünglich keinen Anteil an der das Bewußtsein der Einheit des Ganzen ausdrückenden Tätigkeit. Am wenigsten kann es einen aristokratischen, einem bestimmten Teil des Volkes angeborenen oder angeerbten Anteil an der Regierung geben und ebensowenig das Recht des Königes zu herrschen von dem Volke abgeleitet sein; vielmehr ist Er, durch welchen der Staat allein realisiert worden ist und durch welchen allein er auch fortbestehen kann (indem von der Persönlichkeit eines einzelnen hier nicht die Rede ist, sondern nur von dem König, der nicht sterben darf), die einzige Quelle aller politischen Freiheiten und Rechte, und jeder Anteil des Volkes an der regierenden Tätigkeit kann ihm nur von dem Könige mitgeteilt sein und muß in jedesmaliger Ausübung auf einem Herrscherakt des Königs beruhen. Wenn nun aber in diesem größten und umfassendsten Staat der Gegensatz zwischen Regent und Untertan so weit auseinandergelegt ist, so gibt es auch einen desto größeren Spielraum für die vielseitigsten und lebendigsten Einwirkungen des einen Teils auf den andern, deren auch das Bestehen des Ganzen durchaus bedarf. Sonach wird es auch in ihm eine neue Gestaltung beider Grundtätigkeiten geben, und dies führt uns auf die eigentliche Bedeutung jener beiden Begriffe einer gesetzgebenden und einer vollziehenden Funktion. (Schleiermacher [1814] 1984: 279f)

Nachdem Schleiermacher den Monarchen mit allen Attributen des Absoluten versehen hat – jeder Fürst des siebzehnten und des achtzehnten Jahrhunderts hätte bislang seine Freude an diesem Text gehabt –, kommt nun eine überraschende Wendung: Schleiermacher fordert die konstitutionelle Monarchie unter dem Gesetz eines Parlaments.

Jedes lebendige Dasein, das durch die Form des Gegensatzes bedingt ist, kann nur in einer zwiefachen Reihe von Tätigkeiten begriffen werden, deren eine in dem Gliede des Gegensatzes anfängt und in dem andern endet, die andere aber umgekehrt. Denn ohne diese gegenseitigen Einwirkungen würden die Glieder des Gegensatzes auseinanderfallen und die Einheit des Daseins aufhören; wie denn unser eignes Leben, in dem Gegensatz von Leib und Seele gedacht, in sich schließt eine Reihe von Tätigkeiten, die im Leibe anfangend in der Seele enden, wie die materiellen Elemente der Wahrnehmung und des Gefühls in der Seele endend Gedanken werden und Empfindung, und eine andere Reihe solcher, die in der Seele anfangend am Leibe enden, wie die geistigen Elemente des Wollens und des Gefühls erst am Leibe endend Tat werden und Ausdruck; und wie jedes einzelne Leben, im Gegensatz gegen das allgemeine gedacht, aus einer Reihe von Tätigkeiten besteht, welche in ihm anfangend nach außen enden und ein Leiden irgendeines andern durch das Einzelne darstellen, und aus

Brouillon zu Schleiermacher

einer andern, welche von außen anfängt und ein Leiden des Einzelnen wird, wobei es nur gegenwirkend ist, nicht ursprünglich. Wenden wir nun dies auf den Staat an, so wird auch sein Leben in zwei verschiedene Arten von Tätigkeiten zu begreifen sein, einer, die in der Peripherie, am Leibe, das heißt bei den Untertanen anfängt und im Regenten endet, und einer andern, die im Regenten, dem Geist und Mittelpunkt, anfängt und im Umkreise bei den Untertanen endet. Es ist nicht schwer zu sehen, daß die erste unsere gesetzgebende Funktion ist, die andere aber unsere vollziehende. Da der ganze Prozeß des Staates in der ursprünglichen Demokratie, ohne doch formlos zu sein, der kürzeste ist, so wird sich die Sache, wenn wir zu dieser zurückkehren, am leichtesten darstellen lassen. Alles, was man im Staate Gesetz nennt, geht hier durch drei Momente, den Vorschlag, die Beratung und den Beschluß. Oft geschieht schon der erste nur in der Volksgemeinde, aber er kommt dann doch von den einzelnen als solchen aus ihrem Privatinteresse oder ihrer Privatansicht. Oft gibt es eine besondere Versammlung zur Vorberatung, diese hat noch nicht die ganze Würde der Volksgemeinde, sie fördert nur den Verlauf der Sache und bringt ihn ihr näher; fertig gemacht aber wird das Gesetz und somit ein Willensakt des Staates konstituiert, nur in der Gemeinde, inwiefern sie einen Beschluß fassend als Eine erscheint und also den Regenten vorstellt. Das Aussprechen des Gesetzes ist aber wesentlich auch der Anfang der Vollziehung, weil, die es angeht, darin zugleich beauftragt, also in Bewegung gesetzt werden. Jedoch nur der Anfang; fortgesetzt wird die Vollziehung von den Beamten, die zwar von der Gemeinde eingesetzt, aber nicht mit deren ganzen Majestät bekleidet sind; das Ende der Vollziehung endlich sind erst die dem ausgesprochenen Gesetz entsprechenden Handlungen aller einzelnen Bürger; und so steigt das Gesetz von den einzelnen zum Regenten hinauf, die Vollziehung aber fängt von dem Regenten an und endet in den Untertanen. Und nicht anders ist es auch in dem Staat der höchsten Ordnung. ... Wodurch wird aber ... der wahre König sich vom Despoten unterscheiden? Der Form nach dadurch, daß er seinen Untertanen das Recht der Petition zugesteht; und man kann sagen, in allen Fällen, wo sie ihre Wünsche vor ihn bringen, mag er nun gewähren oder verweigern, wenn er sie nur berücksichtigt, haben doch die Untertanen angefangen, das Gesetz zu machen. Dem Wesen nach aber unterscheidet er sich dadurch, daß er, im Geiste ganz Eines mit seinem Volk, nur solche Willensakte ausspricht, welche die Untertanen hernach, wenn sich das höhere Staatsprinzip in ihnen entwickelt, billigen werden, und daß sein ganzes Bestreben darauf gerichtet ist, diese Entwicklung zu befördern. In dem Maß, als sie nun wirklich eintritt, erweitert der Regent das Recht der Petitionen um so lieber, als ihm selbst die Verwicklungen der verschiedenen Zweige der Volksgeschäftigkeit ursprünglich fremd sind und also die Untertanen, zusammentretend und sich einigend, wahre Gesetzesanfänge sehen werden, die er nicht sehen kann, bis dieses allmählich fortschreitend reift zu einer Organisation gesetzgebender Versammlungen, welche ja nichts anders sind als die ausgedehnteste und förmlichste Konstitution dieses Rechtes in einer regelmäßigen feststehenden Kommunikation der Untertanen mit dem Regenten, in der alle Gesetzesanfänge nunmehr liegen müssen. (Schleiermacher [1814] 1984: 297-299)

Die Aufgabe des Monarchen liegt also darin, den Staat in einer Weise zu festigen, dass seine Bürger ein Bewusstsein ihrer Einheit entwickeln, bis sie in der Lage sind, sich ihre Gesetze selbst zu geben.

Diesem Anfange wird sich die Tätigkeit der mit der Verwaltung beauftragten Beamten anschließen, deren System unstreitig die Organisation der vollziehenden Gewalt ist, aber vollendet ist die Vollziehung auch hier nur in der die Gesamtheit der Gesetze und nichts anderes darstellenden Gesamttätigkeit der Bürger. Daher auch häufig und gewiß zum großen Vorteil des Ganzen die Vollziehung sich zuletzt in den Händen der sich von unten herauf organisierenden und die Tätigkeit der Bürger zunächst bestimmenden Kommunalbehörden befindet. Es erhellt hieraus deutlich, daß beide Systeme in jedem Staat auf dieselbe Weise

Brouillon zu Schleiermacher

müssen gebunden sein, Ende der Gesetzgebung und Anfang der Vollziehung als ein und derselbe Moment der Tätigkeit des Regenten; dagegen Ende der Vollziehung und Anfang der Gesetzgebung als zwei verschiedene Momente in den Untertanen, denen die Wünsche und Vorschläge in bezug auf neue Gesetze vornehmlich aus dem Erfolg entstehen, den die Vollziehung der bestehenden teils in ihrer Gewerbtätigkeit, teils in ihren häuslichen und geistigen Verhältnissen, teils in ihrem staatsbürgerlichen Gefühl offenbart. Also kann auch unmöglich die verschiedene Art der Trennung und Vereinigung beider Gewalten verschiedene Staatsformen bestimmen; denn es gibt nur Eine Art, wie beide vereinigt sind und getrennt. Ist aber irgendwo eines von beiden Systemen noch nicht bestimmt herausgetreten und zwischen seinem Anfangs- und Endpunkt noch nicht gehörig entfaltet, so ist dies keine eigne Art des Staates, sondern nur ein unvollkommener Zustand, auf welchen, da er nur ein Durchgangspunkt sein kann, ein besserer folgen muß. Will man aber die Organisation beider Gewalten mehr im einzelnen betrachten, in denen freilich auf sehr verschiedene Weise die Analogien mit dem demokratischen und aristokratischen einzeln oder auch verbunden vorkommen können; will man die Verflechtung beider Systeme ins einzelne verfolgen, wie auch auf Mittelstufen einzelne Organe beiden Systemen angehören können oder anderwärts wieder zwischen den Endpunkten alles rein gesondert ist, so kann man tausend Verschiedenheiten aufstellen; oder vielmehr in dieser Hinsicht wird jeder ohne Künstelei geschichtlich gewordene Staat von jedem andern verschieden sein und wird dieses gleichsam zum persönlichen Charakter der Staaten gehören.

Und dieses wäre also das Resultat der angestellten Betrachtung. (Schleiermacher [1814] 1984: 299f)

Es konnte für Schleiermacher kein Zurück zu den Vorkriegsverhältnissen geben. Gleichzeitig wäre jedoch eine völlige Neuordnung des Staates sein Untergang. Es musste also ein Weg gefunden werden, wie ein höherer Zustand auf evolutionärem Weg gefunden werden konnte, die Genese also mit Vernunft weitergeführt werden kann. Schleiermacher, der Platon-Übersetzer, nimmt in seinen Überlegungen nirgends auf Aristoteles Bezug, seine Gedanken sind sichtlich von Platons „Politeia“ geprägt. Der interessefreie, nur dem Staat verbundene absolute Monarch erinnert von ferne an Platons Philosophenkönig. Schleiermachers König soll, indem er bei seinen Untertanen ein Bewusstsein von Gemeinsamkeit schafft, die Herrschaft des Volkes vorbereiten. Die Aristokratie darf dabei helfen, mehr ist ihr jedoch nicht zuge-dacht. So entwirft Schleiermacher ein den Aufgaben und Möglichkeiten der Zeit nach den Befreiungskriegen entsprechendes politisches System für Preußen.

Ich habe diesen Gedanken, während ich diese Absätze schrieb, in meinem (inoffiziellen) sechsten Durchgang von „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ umgesetzt. Schleiermacher – von mir spontan improvisiert – erschien zu den dreiseitigen Verhandlungen und hielt seine Akademievorlesung, aber als politische Rede an die königliche Gruppe: „Ihr habt die Aufgabe, das Volk, die armen Massen, zur Bildung zu führen. Verbündet Euch mit ihnen, hört nicht auf den Adel, denn der ist nur an seinen kurzsichtigen Vorteilen interessiert!“ Und an die Demokraten: „Ihr seid das Volk, arme Leute vom Lande und aus den großen Städten. Keiner von Euch kann lesen und schreiben. Verbündet Euch mit dem König, er will Euch Schulen bauen, damit ihr am Leben und an der Welt teilnehmen könnt!“ Die Oligarchen-Gruppe schwieg verblüfft, die Monarchisten-Gruppe machte den Demokraten das Angebot, das volle Wahlrecht und eine Verfassung zu bekommen, wenn das Volk in den Schulen gebildet worden ist, aber die Demokraten wollten sofort eine Beteiligung an der Macht. – Mit

Brouillon zu Schleiermacher

Schleiermacher kann also eine bisherige Inszenierungsschwäche überwunden werden: Die Gruppe des Königs hatte bislang immer die verhandlungsschwächste Position; jetzt gibt es auch für sie eine Möglichkeit, in den Verhandlungen eine Offensive zu starten.

Auf diese Weise entsteht dennoch ein Mischsystem, dem Aristoteles seine freundlich-kritische Zustimmung sicher nicht versagt hätte. Es scheint so, als ob die Naturgeschichte des Staates, also die Fassung seiner Natur der Vernunft nach, wie man mit Schleiermachers Ethik sagen könnte, immer zu einem Mischsystem führt, dessen Prinzipien Aristoteles erkannt hat¹.

Ein nach dem Verfassungssystem Schleiermachers aufgebauter Staat vollzieht ununterbrochen eine kreisende Lernbewegung²: Vom Volk kommen die Gesetze, der Monarch nimmt sie auf, wendet diese Gesetze gegenüber dem Volk an, in seinen verschiedenen Selbstverwaltungsorganen lebt und arbeitet das Volk mit diesen Gesetzen, in diesem politischen Leben im Volk kann auch die Aristokratie eine vermittelnde Rolle spielen, bis die Resultate der bisherigen Gesetzgebung und der Umgang mit diesen Gesetzen nach neuen Gesetzen verlangen; ein fast demokratischer Politikprozess, wie Grammes ihn (s. S. 168f) unter Rückgriff auf andere Autoren beschreibt.

Die Zeiten haben sich geändert, solche Monarchien gibt es nicht mehr. Jedoch gibt es weiterhin das Bedürfnis nach einem politischen System für große Staaten, an dem alle Bürger beteiligt sind und dessen Regierung das, was mit dem Blick auf das Ganze des Staates sich als Gesetz aus den Privatinteressen der Bürger heraus entwickelt hat, als Handlungen des Staates und seiner Verwaltung umsetzt, aber so, dass jederzeit Korrekturen möglich sind. Die Ziele, auf die hin Schleiermacher seinen Staat mit Hilfe der Griechen, aber über sie hinausgehend konzipiert, sind auch gegenwärtig zentral. Aber sie werden jetzt mit Aristoteles gedacht: In einem ausgewogenen Verhältnis von Volk und den verschiedenen Eliten wird Antwort auf die Frage nach der besten Verfassung gesucht: als repräsentative Demokratie.

¹ Sollte das stimmen, dann müsste mein Lehrstück-Kern allüberall obligatorisch sein.

² Es handelt sich um einen Politikzyklus, wie er in der Politikdidaktik als Modell für die Analyse politischer Vorgänge vorgeschlagen wird. (Ackermann u. a. 1994: 22; Massing 2004: 164; Breit/Weißeno 2004: 16f)

5 Anhang – Verzeichnisse

Liste der Unterrichtsmaterialien

Herodot: Verfassungsdebatte.....	164
Herodot: Für die Herrschaft des Volkes.....	224
Herodot: Für die Herrschaft der besten Männer.....	225
Herodot: Für einen Alleinherrscher.....	226
Platon: Der Übergang von der Oligarchie zur Demokratie.....	233
Platon: Übergang von der Demokratie zur Tyrannis.....	236
Platon: Der Philosophenkönig.....	241
Aristoteles: Welches ist die beste Verfassung?.....	246
Platon: Das Glaukon-Adeimantos-Problem.....	350
Aristoteles: Die beste Art der Demokratie.....	462
Zeitungstexte zur EU-Verfassung.....	463
Zeitungstext zum Rentenproblem.....	463

Erläuterungen zu den Bearbeitungen

Im Unterricht interessieren die Inhalte der Texte der griechischen Klassiker, die Philologie muss dahinter zurücktreten. Die Texte sind deshalb alle mehr oder weniger stark bearbeitet. Beim Text von Herodot macht die politische Terminologie Probleme, die Platon-Texte sind im Original viel zu lang und anspielungsreich, und der Aristoteles-Text muss aus der schlecht überlieferten „Politik“ erst noch zusammengestellt werden. In den ersten Durchgängen habe ich mit Textfassungen unterrichtet, die noch wenig bearbeitet waren. Dabei zeigte sich, dass eine Arbeit am Text, die bloß zu seinem Verständnis, aber noch nicht zum Verständnis der Sache diene, sich störend in den Vordergrund schob. Die Philologie muss dem Theater einen klaren Text zu Verfügung stellen, damit dieses dem Zuschauer keinen Unfug zeigt. Der philologische Text ist Grundlage der Inszenierung eines Stückes, aber nicht ihr Inhalt; die Inszenierung hat ihn vielmehr so zu verwandeln, dass er für Zuschauer und Mitspieler genießbar wird, damit er belehrend wirken kann. Mag ein Historiker bei starken Eingriffen Skrupel haben, ein politisches Lerntheater kann unbedenklich in den Text eingreifen, wenn damit die Sache des Textes gegenüber den Schülerinnen und Schülern deutlicher zum Ausdruck gebracht wird.

Ich lege nur Vorschläge vor. Man kann das sicher mit guten Gründen alles auch anders machen. Meine Gründe, warum ich die Texte so und nicht anders erstellt habe, möchte ich darlegen.

Zur Verfassungsdebatte von Herodot:

Anhang – Verzeichnisse

Ich habe im Unterricht immer den Auszug aus dem Text von Herodot 1957: Verfassungsdebatte aus dem Reclam-Verlag verwendet. Der Text ist leicht zugänglich, aber nicht ohne Probleme. Diese Übersetzung verwendet die Begriffe „Demokratie“, „Oligarchie“ und „Monarchie“. Die Schülerinnen und Schüler lesen diese Begriffe in ihrer heutigen Bedeutung. (Sofern sie den Ausdruck „Oligarchie“ überhaupt kennen.) Die Übersetzung von Horneffer aus dem Kröner-Verlag (Herodot 1971) verwendet stattdessen „Herrschaft des Volkes“, „Herrschaft des Adels“ und „Alleinherrschaft“. Damit ist für „Demokratie“ und „Monarchie“ die Schwierigkeit des Bedeutungswandels elegant gelöst. Aber „Adel“? Da schlägt bei den Schülerinnen und Schülern das Mittelalter durch. Es geht aber darum, dass diese „besten Männer“ ja möglicherweise tatsächlich die „besten Männer“ sind: Männer (und Frauen), die ihre Sache verstehen und die sich als Führungskräfte bewährt haben, werden auch in einer Demokratie benötigt. Deshalb habe ich die Übersetzung Horneffers an dieser Stelle geändert: Statt „Adel“ also die „besten Männer“. Ob damit das Problem der richtigen Begriffe zum richtigen Zeitpunkt „gelöst“, oder aber nur verschoben ist, können erst spätere Inszenierungen zeigen. Es wird darum gehen, die Wandlungen der Begriffe bis hin zum Sechser-Schema von Aristoteles genau zu positionieren.

Die Aufgaben jeweils am Schluss sind bloße Vorschläge. Ich habe sie immer mündlich erteilt, so konnte ich sie der jeweiligen Situation genau anpassen.

Zu Platons „Politeia“:

Ich habe im Unterricht immer die Übersetzung von Karl Vretska aus dem Reclam-Verlag (Platon 1982) benutzt. Insgesamt gesehen hat sie sich bewährt. Die Übersetzung von Hildebrandt aus dem Kröner-Verlag (Platon 1973) liest sich jedoch flüssiger. Wenn man bei Unterschieden in der Übersetzung in der zweisprachigen griechisch-deutschen Ausgabe¹ nach Chambry und Schleiermacher nachschaut, lässt sich ein für Schülerinnen und Schüler lesbarer Text erstellen. Wichtig ist vor allem die Anpassung solcher Rede- und Argumentationsfiguren, die Platons Lesern alltäglich vertraut waren, heute im Unterricht aber erst rekonstruiert und interpretiert werden müssen. Ein einfaches Beispiel: Im Text über den Übergang von der Demokratie zur Tyrannis kommen „Drohnen“ vor, die auf Versammlungen „herumbrummen“. Es geschah tatsächlich, dass der Unterricht einmal hier kurze Zeit in der Bienenbiologie stecken blieb – es muss nur ein Schüler behaupten, nur Hummeln würden brummen, niemand kann diese Aussage im Moment überprüfen – und schon gerät der Gegenstand des Unterrichts ins Stocken.

Vor allem müssen die Texte gekürzt werden. Sie können in einer elften Klasse etwas länger als eine Din-A4-Seite sein, zwei Seiten aber nicht überschreiten. Dennoch muss der große Bogen der Argumentation, der Übergang von einer Verfassungsform in eine andere deutlich nachvollziehbar erkennbar sein. Seine Logik, seine Dramaturgie als sozialer und politischer Prozess, in dem sich eine Gesetzmäßigkeit auszudrücken scheint, müssen den Schülerinnen und Schülern einleuchtend bleiben.

Arbeitsaufträge möchte ich für diese Texte nicht vorschlagen, denn der genaue Ort der Verwendung dieser Texte im Unterricht kann nicht vorhergesehen werden.

Zu den beiden Aristoteles-Texten:

¹ Platon 1990 in der Ausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft.

Anhang – Verzeichnisse

Die populären philosophischen Schriften von Aristoteles sind fast alle verloren gegangen, Der Text der „Politik“ gehört zu den Texten, die für den Gebrauch in seiner Akademie gefertigt waren; er ist obendrein nicht gut überliefert. Das macht es schwierig, ihn für den Unterricht aufzubereiten. Ohne Eingriffe, vor allem ohne Kürzungen und sprachliche Vereinfachungen geht es nicht. Wichtig ist, dass im ersten Text drei Dinge angesprochen werden:

1. Es geht um einen normalen Staat für normale Menschen, nicht um eine Idealsituation;
2. jener Staat ist besonders stabil, in dem es eine breite Streuung von Eigentum gibt und weder die Reichen noch die Armen den Ton angeben;
3. die Ämter des Staates müssen aufgeteilt werden, Gesetzgebung ist eine andere Gewalt als die der Ausführung und die der Gerichte.

Im zweiten Text erläutert Aristoteles die Voraussetzungen für eine stabile Demokratie: Ein Flächenstaat, in dem die Bürger selten zusammenkommen, um die führenden Regierenden zu wählen, die aus den Reihen der Wohlhabenden und der Tüchtigen kommen sollen, aber immer der Rechenschaftspflicht unterliegen. Ich habe diesen Text im Unterricht nie verwendet, denn dazu habe ich ihn zu spät entdeckt. Ich möchte es an dieser Stelle aber nicht bei einem Verweis auf diesen Text bewenden lassen; indem ich ihn hier vorlege, will ich ausdrücken, dass jemand, der dieses Lehrstück „Aristoteles berät Verfassungsgeber“ wiederholt, diesen Text und seine Gedanken in das Lehrstück einbeziehen sollte.

Im Unterricht habe ich immer die schon im Studium verwendete Übersetzung von Olof Gignon¹ verwendet; die Susemihl-Ausgabe² habe ich erst spät entdeckt. Aus ihr stammt hier der letzte Aristoteles-Text: „Die beste Art der Demokratie“. Diesen Text habe ich bis jetzt nicht im Unterricht verwendet. Er ist aber für eine Neuinszenierung von großer Bedeutung, denn in ihm bereitet Aristoteles den modernen Gedanken der repräsentativen Demokratie vor.

Von den verwendeten Zeitungsartikel gebe ich nur die Quelle an; wer den Unterricht reinszeniert, wird auf aktuelle Zeitungen zurückgreifen müssen.

¹ Aristoteles 1973

² Aristoteles 1965

Aristoteles: Die beste Art der Demokratie¹

Die beste Art von demokratischer Bevölkerung ist die ackerbauende, und daher kann man denn auch die erste Art von Demokratie da einrichten, wo die Menge von Landbau oder Viehzucht lebt. Denn weil sie nicht viel Vermögen besitzt, hat sie nicht die Muße, häufig Volksversammlungen zu halten; weil sie aber doch andererseits das Nötige hat, so ist sie auch eifrig über ihrer Arbeit und begehrt nicht nach fremden Dingen, sondern hat mehr Lust zu arbeiten, als den Staat zu verwalten und zu regieren, wo nicht etwa die Staatsämter großen Gewinn bringen. Denn nach Gewinn trachtet die große Masse mehr als nach Ehre. Ein Zeichen davon ist, daß sie auch die alten Tyrannenherrschaften sich gefallen ließ und noch die Oligarchien sich gefallen läßt, sofern man sie nur in ihrer Arbeit nicht hindert und ihr nichts wegnimmt, denn auf diese Weise wird ein Teil von ihr schnell reich, und der andere wird wenigstens nicht unbemittelt.

Und besitzt sie auch einen gewissen politischen Ehrgeiz, so befriedigt doch die Berechtigung, ihre Beamten zu wählen und zur Verantwortung zu ziehen, dieses Bedürfnis. Gibt es doch sogar einzelne Demokratien, in denen die große Masse ganz damit zufrieden ist, wenn nicht einmal alle an der Wahl der Beamten teilhaben, sondern nur einige, die aus allen abwechselnd gewählt werden, wie in Mantinea, und wenn das Volk die beratende Gewalt hat. Und doch hat man auch dies für eine Form von Demokratie anzusehen, wie sie in Mantinea einst bestand. So ist es für die eben bezeichnete Demokratie zuträglich, was auch tatsächlich in ihr üblich ist, daß zwar alle die Staatsbeamten wählen und sich von ihnen Rechenschaft ablegen lassen und in den Gerichten sitzen, daß aber die höchsten Staatsämter durch Wahl und nach der Höhe ihrer Steuern besetzt werden, und zwar je höher sie sind, nach einer um so höheren, oder auch, daß bei ihrer Besetzung zwar auf die Steuerhöhe keine Rücksicht genommen, aber zu einem jeden Amt nur die zu ihm befähigten Leute gewählt werden.

Und wenn der Staat so verwaltet wird, muß er notwendig gut verwaltet werden, da ja so die Staatsämter nach dem Willen des Volkes selbst und ohne Neid desselben gegen die tüchtigen Leute stets in den Händen der Besten sein werden; und auch die tüchtigen und hervorragenden Leute müssen mit dieser Ordnung der Dinge zufrieden sein, vermöge derer sie ja nicht von anderen, die schlechter sind, regiert werden und ihrerseits gerecht regieren werden, da die Befugnis, sie zur Rechenschaft zu ziehen, anderen zusteht. Denn von anderen abhängig sein und nicht tun dürfen, was einen nur immer dünkt, ist ersprießlich, da die Freiheit zu tun, was jedem beliebt, nicht geeignet ist, das in jedem Menschen liegende Schlechte im Zaum zu halten. Und so muß denn notwendig auf diese Weise derjenige Zustand eintreten, welcher der heilsamste für die Staaten ist, daß nämlich die tüchtigen Leute regieren, aber in Schranken, die sie hindern, Fehlritte zu begehen, und daß zugleich die große Menge nicht zu kurz kommt.

¹ Aristoteles 1965: Politik 1318b, Reinbek: Rowohlt, Seite 212f, bearbeiteter Auszug, HL.

Anhang – Verzeichnisse

Zeitungstexte zur EU-Verfassung

Cornelia Bolesch: Schröder – Einigung bis Jahresende, Europäer streiten weiter über die Verfassung, aber erste Kompromisse sind in Sicht, Süddeutsche Zeitung 17.10.2003

Cornelia Bolesch und Alexander Hagelüken: Neues Europa, alte Interessen, Süddeutsche Zeitung 11.7.2003

Jan Ross: Europa will uns erlösen, DIE ZEIT 42/2003 9.10.2003

Hans-Martin Tillack: Wer hat das Sagen in der EU?, stern 51, 11.12.2003

Ralf Beste, Winfried Didzoleit, Konstantin von Hammerstein, Romain Leick: Brüsseler Abenteuer, DER SPIEGEL 52/2003

Zeitungstext zum Rentenproblem

Burkhard Müller: Vom Enkel und Tröglein, Süddeutsche Zeitung 13.08.2003

Tabellen

Tabelle 1 Bildung nach Klafki und Hilligen	22
Tabelle 2 Hilligen: Was muss ich wissen?	51
Tabelle 3 Die Methoden-Trias der Lehrkunst	55
Tabelle 4 Wagenschein und Fischer	73
Tabelle 5 Einsichten und Ur-Ereignisse	80
Tabelle 6 Die kontrastierende Methode bei Fischer	81
Tabelle 7 Sokrates und Sokratik	90
Tabelle 8 Wagenschein und Hilligen	96
Tabelle 9 Hilligens Methodenbegriff	98
Tabelle 10 Artikulationsschema nach Hilligen	101
Tabelle 11 Grundriss der Lehrkunst	134
Tabelle 12 Fundamentale Kategorien für den Politikunterricht bei Hilligen	147
Tabelle 13 Rahmen und Kern des Lehrstücks	161
Tabelle 14 Die Verfassungsformen bei Herodot nach Ottmann	167
Tabelle 15 Verständnisperspektive für Schülerinnen und Schüler angesichts der Verfassungsdebatte	172
Tabelle 16 Schema der Staatsformen bei Platon nach Ottmann	173
Tabelle 17 Sechser-Schema der Verfassungen nach Aristoteles	181
Tabelle 18 Die doxastische Methode	188
Tabelle 19 Mögliche Aktfolge des Lehrstücks „Auf der Suche nach der besten Verfassung“ (Grundlage: Hilligen)	189
Tabelle 20 Die fünf Durchgänge des Lehrstücks	203
Tabelle 21 Vor- und Nachteile der Verfassungsformen	211
Tabelle 22 Der Putsch der Oligarchen und sein Ende	213
Tabelle 23 Tafelbild zur Verfassungsdebatte bei Herodot	218
Tabelle 24 Auswertung Durchgang 5	286
Tabelle 25 Das Verfassungslehrstück und die kategoriale Bildung (nach Klafki)	297
Tabelle 26 Analyse des Lehrstücks mit Hilligen	298
Tabelle 27 Die Grundfigur des Lehrstückes	304
Tabelle 28 Kategorien des Politikunterrichts in Rheinland-Pfalz	332
Tabelle 29 Hilligens Artikulationsschema und die Mayflower	400
Tabelle 30 Hilligens Mayflower und die doxastische Methode	401
Tabelle 31 Über den Umgang mit Geringeren - Falsch	408
Tabelle 32 Über den Umgang mit Geringeren - Richtig	409
Tabelle 33 Locke und Hobbes - die Grundpositionen	423
Tabelle 34 Erkenntnismethoden bei Aristoteles nach Höffe und Willmann	432
Tabelle 35 Sokratik und Dramaturgie im Lehrstück	432
Tabelle 36 Doxastik und die Unterrichtsschritte in Lehrstücken nach Klafki	433
Tabelle 37 Wagenschein und die doxastische Methode	434
Tabelle 38 Dimensionen des Politischen	436

Anhang – Verzeichnisse

Tabelle 39 Die doxastische Methode und die Logik des Politischen	437
Tabelle 40 Die doxastische Methode, Hilligens Artikulationsschema und die Logik des Politischen	438
Tabelle 41 Die doxastische Methode, die Fallanalyse nach Sutor und	439
Tabelle 42 Schleiermachers Quadrupel	448
Tabelle 43 Die Gliederung der ersten Pädagogik-Vorlesung Schleiermachers	450
Tabelle 44 Vergleich zum Lehrstück von den Verfassungsformen	451

Abbildungen

Abbildung 1 Gang der Gesetzgebung.....	65
Abbildung 2 Lehrkustdidaktik - Dreipass im Kreis.....	113
Abbildung 3 Merkmale von Lehrstücken.....	114
Abbildung 4 Die Methodentrias der Lehrkustdidaktik.....	117
Abbildung 5 Kollegiale Lehrkustwerkstatt	123
Abbildung 6 Wagenschein inmitten Klassikerrunde.....	125
Abbildung 7 Lehrstückrepertoire 2003.....	128
Abbildung 8 Tagung zu Lehrstücken im Politikunterricht.....	137
Abbildung 9 Fundamentale Kategorien für den Politikunterricht bei Hilligen.....	146
Abbildung 10 Thematische Landkarte.....	199
Abbildung 11 Die innere Struktur des Gegenstandes des Lehrstück-Kerns.....	201
Abbildung 12 Das Gymnasium Ohlstedt.....	204
Abbildung 13 Das Oberstufengebäude des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums.....	205
Abbildung 14 Tafelbild: Wer soll regieren - Möglichkeiten	210
Abbildung 15 Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden festgehalten	219
Abbildung 16 Die Verfassungsverhandlungen (Durchgang 5).....	227
Abbildung 17 Das Europa-Parlament in Straßburg.....	227
Abbildung 18 Platon bei den Verfassungsverhandlungen.....	235
Abbildung 19 Zu Aristoteles 1.....	255
Abbildung 20 Zu Aristoteles 2.....	255
Abbildung 21 Zu Aristoteles: Meine Vorstellung.....	256
Abbildung 22 Das Tina'sche Staatssystem.....	257
Abbildung 23 Die ersten Entwürfe werden an die Wand gehängt.....	261
Abbildung 24 Weitere Arbeit nach den ersten Entwürfen.....	261
Abbildung 25 Arbeit mit den Zwischenergebnissen.....	261
Abbildung 26 Ein perfekter Staat?.....	262
Abbildung 27 Die Omokratie.....	264
Abbildung 28 Ein politisches System.....	265
Abbildung 29 Ein weiteres politisches System.....	266
Abbildung 30 Intensive Lektüre schwer verständlicher Materialien.....	269
Abbildung 31 Vorschlag zu einer Verfassung der EU.....	274
Abbildung 32 Die Veranstaltung mit den Politikern.....	276
Abbildung 33 Die Politiker haben unseren Entwurf vor sich liegen.....	278
Abbildung 34 Wissensformen des Politischen bei Tilman Grammes.....	317
Abbildung 35 Das didaktische Dreieck bei Sutor.....	337
Abbildung 36 Aktueller Fall – exemplarischer Fall – System: Die drei Elemente eines Politik- lehrstückes.....	343
Abbildung 37 Die Schule von Athen (Raffael) - ein akademischer Spaziergang.....	353
Abbildung 38 Die Genesen eines Politiklehrstückes.....	361

Anhang – Verzeichnisse

Abbildung 39 Herrschaft, Selbstverleugnung, Abhängigkeit, Selbstbezogenheit nach Spranger	373
Abbildung 40 Petrik: Politische Wissensformen und ihre Genesen.....	381
Abbildung 41 Die Mayflower.....	383
Abbildung 42 Arbeit mit der Mayflower.....	385
Abbildung 43 The Pilgrim Father sign the Mayflower Compact.....	390
Abbildung 44 Das Original: Unterzeichnung	390
Abbildung 45 Eine andere Möglichkeit zum Mayflower Compact.....	391
Abbildung 46 Standbild zum Mayflower Compact.....	392
Abbildung 47 Eine moderne Gründung eines Gemeinwesens 1.....	393
Abbildung 48 Eine moderne Gründung eines Gemeinwesens 2.....	394
Abbildung 49 Herausforderungen der Gegenwart.....	395
Abbildung 50 Die Arbeit an den Collagen.....	396
Abbildung 51 Probleme der Welt aus der Sicht eines Schülers.....	398
Abbildung 52 Zum schlechten Lehrer: Gespräch mit den Eltern.....	415
Abbildung 53 Zum schlechten Lehrer: Gespräch mit dem Vertrauenslehrer.....	416
Abbildung 54 Zum schlechten Lehrer: Gespräch mit dem Schulleiter.....	417

Lehrstücke und Unterrichtseinheiten

Hans Mahrenholz: Die Zeitung im politischen Unterricht – Projektbericht.....	42
Kurt Gerhard Fischer: Demokratie und Diktatur.....	42
Jeder Lehrer: Grundrechte.....	46
Joachim Detjen: Die politischen Institutionen.....	77
Wolfgang Hilligen: Herrschaft im Auftrage des Volkes.....	78
Joachim Detjen: Medien und Massenkommunikation.....	78
Horst Leps: Eine Mayflower heute.....	137
Horst Leps: Sokrates und die Frage nach der Gerechtigkeit.....	139
Kurt Gerhard Fischer: „Was haltet ihr von Europa?“	197
Hinrich Kindler / Tobias Schöffmann (mit Horst Leps): Nahverkehr und Binnenmarkt in der Europäischen Union.....	198
Bernhard Sutor: Die Englischarbeit.....	330
Klaus Engelhart: Fallanalyse zur Rentenreform.....	334
Bernhard Sutor: Streit um eine Aufwertung der D-Mark.....	347
Horst Leps: Das Glaukon-Adeimantos-Problem.....	353
Horst Leps: "Hamburg ganz unten" und Rawls' Theorie der Gerechtigkeit.....	367
Eduard Spranger: Eine Staatsgründung.....	376
Andreas Petrik: Dorfgründung - ein Lehrstück über klassische Gesellschaftsmodelle.....	380
Wolfgang Hilligen: Die Mayflower.....	382
Wolfgang Hilligen: Was Siegrid (kennen-)lernen soll.....	382
Horst Leps: Adolph Freiherr Knigge und der Umgang mit Menschen.....	402
Horst Leps: Hobbes und Locke - Die Freiheit des Bürgers im Staat.....	422
Horst Leps: Der Staat und die Freiheit - John Rawls und James Buchanan.....	424
Horst Leps: Rechtskundliche Projektwoche mit Hobbes und Locke.....	426
Bernd Schönitz: Vor Gericht.....	426
Horst Leps: Reiserechtsstreit.....	426
Susanne Wildhirt: Blumensträuße nach Rousseau.....	430

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul – Breit, Gotthard – Cremer, Will – Massing, Peter – Weinbrenner, Peter
1994: Politikdidaktik kurz gefasst, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Aeschlimann, Ueli 1997: Mit Wagenschein zur Lehrkunst – Gestaltung, Erprobung und
Interpretation dreier Unterrichtsexempel zu Physik, Chemie und Astronomie nach
genetisch-dramaturgischer Methode, Dissertation Universität Marburg,
<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2000/0391/> 21.06.05
- Altrichter, Herbert – Posch, Peter 1998: Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung
In: die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage
- Altvater, Elmar 2005: Europa. Kein Bürgermärchen,
<http://www.freitag.de/2005/17/05170601.php> 23.06.05
- Arendt, Hannah 1993: Was ist Politik?, München: Piper
- Aristoteles 1953: Hauptwerke, übersetzt und eingeleitet von Wilhelm Nestle, Stuttgart: Alfred
Kröner
- Aristoteles 1965: Politik, nach der Übersetzung von Franz Susemihl bearbeitet von Nelly
Tsouyopoulos und Ernesto Grassi
- Aristoteles 1966: Metaphysik, in Wolfgang Wieland (Hrsg.): Geschichte der Philosophie in
Text und Darstellung, Bd.1 Antike, Stuttgart: Reclam
- Aristoteles 1969: Nikomachische Ethik, übersetzt von Franz Dirlmeier, Stuttgart: Reclam
- Aristoteles 1972: Die Nikomachische Ethik, übersetzt von Olof Gigon, München: dtv
- Aristoteles 1973: Politik, übersetzt von Olof Gigon, München: dtv
- Aristoteles 1978: Metaphysik, in Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung –
Antike, hrsgg. Von Wolfgang Wieland, Stuttgart: Reclam S. 53-86
- Aristoteles 1982: Poetik, übersetzt von Manfred Fuhrmann, Stuttgart: Reclam
- Aßmann, Lothar – Bergmann Reiner – Henke, Roland W. – Schulze, Matthias – Sewing, Eva-
Maria 1995: Zugänge zur Philosophie – Grundband für die Oberstufe, Berlin:
Cornelsen
- Behörde für Bildung und Sport (Freie und Hansestadt Hamburg) 2003: Rahmenplan
Politik/Gesellschaft/Wirtschaft – Bildungsplan neunstufiges Gymnasium
Sekundarstufe I
- Behörde für Bildung und Sport (Freie und Hansestadt Hamburg) 2004: Rahmenplan
Gemeinschaftskunde – Bildungsplan gymnasiale Oberstufe
- Berg, Hans Christoph – Aeschlimann, Ueli – Eichenberger, Astrid 1999: Lehrstückunterricht,
in Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis,
Weinheim und Basel: Beltz 1999, S. 99-113
- Berg, Hans Christoph – Gerth, Günther – Potthast, Karl Heinz (Hrsg.) 1990:
Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius – Versuche Evangelischer
Schulen 1985-1989, Münster: Comenius-Institut

Anhang – Verzeichnisse

- Berg, Hans Christoph – Grammes, Tilman (Hrsg.) 2001: Lehrkunst im Lernfeld Gesellschaft/Politik – Gespräch mit Prof. Wolfgang Hilligen auf der Lehrkunstwerkstatt am 7.7.2000 in Nothgottes bei Rüdesheim, Marburger Lehrkunstwerkstattbriefe Sonderheft 2001
- Berg, Hans Christoph – Schulze, Theodor 1995: Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik, Neuwied – Kriftel – Berlin: Luchterhand
- Berg, Hans Christoph – Schulze, Theodor 1997: Lehrkunstwerkstatt I – Didaktik in Unterrichtsexempeln, Neuwied – Kriftel – Berlin: Luchterhand
- Berg, Hans Christoph – Wildhirt, Susanne : Thurgauer Lehrstückernte 2004 – Kollegiale Lehrkunstwerkstatt in der Volksschule – Lehrkunstwerkstatt VI, Sulgen/Thurgau: Heer Druck
- Berg, Hans Christoph 1980: Einleitung von Wagenschein, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen, Stuttgart/Dresden 1995, 3. Auflage
- Berg, Hans Christoph 1999: Ein Versuch zur Wagenschein-Lese, in Wagenschein 1999: Verstehen lehren, Weinheim und Basel: Beltz, S. 163-181
- Berg, Hans Christoph 2003a: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung – Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung, Schulmanagement Handbuch 106, München: Oldenbourg
- Berg, Hans Christoph 2003b: Lehrkunst und Unterrichtsentwicklung – Durch Kollegiale Lehrkunstwerkstätten zum schuleigenen Lehrstückrepertoire, Marburg: Manuskript
- Berg, Hans Christoph unter Mitarbeit von Ritter, Hartwig 1976: ...gelernt haben wir nicht viel... – Portrait einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie – Gutachten, Braunschweig: Westermann
- Berger, Peter L. – Berger, Brigitte/Berger 1976: Wir und die Gesellschaft – Eine Einführung in die Soziologie, entwickelt an der Alltagserfahrung, Reinbek bei Hamburg: Rohwoldt Tb
- Berger, Peter L. – Luckmann, Thomas 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt am Main: Fischer Tb.
- Beste, Ralf – Didzoleit, Winfried - von Hammerstein, Konstantin – Leick, Romain: Brüsseler Abenteuer, DER SPIEGEL 52/2003
- Bichler, Reinhold – Rollinger, Robert 2001: Herodot, Hildesheim – Zürich – New York: Georg Olms
- Bietz, Inge 1993: Wider die Lehrerrolle, in Peter Henkenborg /Wolfgang Sander (Hrsg.): wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau S. 44-56
- BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ 2005: Homepage, <http://www.blk-demokratie.de> 16.06.05
- Bohlen, Gerd o.J.: Die Inselgesellschaft - Über Gesellschaftsentwürfe von Schülern in Praxis und Theorie politischer Bildung, <http://www.leps.de/lehrstuecke/bohlen.pdf> 17.06.05
- Bolesch, Cornelia – Hagelüken, Alexander: Neues Europa, alte Interessen, Süddeutsche Zeitung 11.7.2003

Anhang – Verzeichnisse

- Bolesch, Cornelia: „Schröder: Einigung bis Jahresende“, Süddeutsche Zeitung 17.10.2003
- Breit, Gotthard – Schiele, Siegfried (Hrsg.) 1998: Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Breit, Gotthard – Weißeno, Georg 2004: Planung des Politikunterrichts – Eine Einführung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2. Auflage
- Brünger 2004: Von Pythagoras zu Pascal - Fünf Lehrstücke der Mathematik als Bildungspfeiler im Gymnasium, Dissertation Universität Marburg, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2004/0520/> 21.06.05
- Brunkhorst, Hauke 2000: Einführung in die Geschichte politischer Ideen, München: Fink UTB
- Buchanan, James 1984: Die Grenzen der Freiheit. Tübingen: Mohr
- Bundeszentrale für politische Bildung 1967: Die philosophischen Fragestellungen in der Gemeinschaftskunde auf der Oberstufe der Höheren Schule, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 75
- Campell County School District 2005: Homepage, <http://www.ccsd.k12.wy.us> 18.07.05
- Cassen, Bernard 2005: „Plan B“ für Europa, Le Monde diplomatique – deutsche Ausgabe, Juli 2005
- Cicero 2003: Über den Staat, übersetzt von Walter Sontheimer, Stuttgart: Reclam
- Coing, Helmut 1950: Grundzüge der Rechtsphilosophie, Berlin: de Gruyter
- Comenius, Johann Amos 1685: Orbis sensualium pictus quadrilingus, Nachdruck Herkunft unbekannt
- Comenius, Johann Amos 2000: Große Didaktik, übersetzt von Andreas Flitner, Stuttgart: Klett-Cotta, 9. Auflage
- Copei, Friedrich 1955: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg: Quelle & Meyer, 3. Auflage
- Detjen, Joachim 2000: Demokratie in Deutschland – Sozialwissenschaftliche Studien für den Sekundarbereich II, Hannover: Schroedel
- Detjen, Joachim u.a. 1997: Mensch und Politik – für die Sekundarstufe I, Hannover: Schroedel
- Detjen, Joachim u.a. 2003: Mensch und Politik SI, Hannover: Schroedel¹
- Die Regel des heiligen Benedikt 1990, hrsgg. im Auftrag der Salzburger Äbtekonzferenz, Beuron: Kunstverlag
- Diesterweg, Adolph: Über die Lehrmethode Schleiermachers, in Berg, Hans Christoph – Gerth, Günther – Potthast, Karl Heinz (Hrsg.) 1990: Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius – Versuche Evangelischer Schulen 1985-1989,

¹ Eigentlich müsste dieser Literatur-Eintrag so beginnen: Beckmann-Schulz, Petra – Detjen, Joachim“. Dementsprechend wären die Quellenangaben in der Arbeit und in den Fußnoten zu ändern. Die Höflichkeit der Chefs, sich ins Alphabet einzuordnen, schafft ein Problem: Damit wäre die Zuordnung dieses Buches zu Joachim Detjen erschwert. Deshalb kommt „Detjen, Joachim“ hier an die erste Stelle. Genauso bin ich mit den Schulbüchern von Wolfgang Hilligen und seinen Mitarbeitern verfahren.

Anhang – Verzeichnisse

- Münster: Comenius-Institut, S. 491-499
- Dörfler, Walter: 1996 Gotischer Dom und Lehrkunst – Die Nürnberger St. Lorenz-Kirche im genetisch-exemplarischen Unterricht an der Evangelischen Wilhelm-Löhe-Schule in Nürnberg, Dissertation Universität Marburg, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z1998/0084> 21.06.05
- Eliade, Mircea: Mythen und Mythologien, in Eliot, Alexander 1976: Mythen der Welt, Luzern und Frankfurt am Main: C. J. Bucher, S. 12-29
- Engelhardt, Rudolf 1964: Politisch bilden – aber wie?, Essen: Neue Deutsche Schule
- Engelhardt, Rudolf 1971: Urteilsbildung im politischen Unterricht – Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe politischer Bildung, Essen: Neue Deutsche Schule, 3. Aufl.
- Engelhart, Klaus (Hrsg.) 1997: Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums, Paderborn: Schöningh
- Europäischer Konvent 2003: Entwurf eines Vertrags über die Verfassung für Europa, dem Europäischen Rat überreicht auf seiner Tagung in Thessaloniki am 20. Juni 2003, Luxemburg: Europäische Gemeinschaften
- Fischer, Kurt Gerhard – Herrmann, Karl – Mahrenholz, Hans 1960: Der politische Unterricht, Bad Homburg v.d. Höhe Berlin Zürich: Gehlen
- Fischer, Kurt Gerhard – Herrmann, Karl – Mahrenholz, Hans 1965: Der politische Unterricht, Bad Homburg v.d. Höhe Berlin Zürich: Gehlen, 2. Auflage
- Fischer, Kurt Gerhard 1957: Was haltet ihr von Europa? Gedanken zur Unterrichtsgestaltung in der Berufsschule, in Gesellschaft – Staat – Erziehung, H. 1, 25-30
- Fischer, Kurt Gerhard 1971: Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart: Metzler, 2. Auflage
- Fischer, Kurt Gerhard 1972: Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Fischer, Kurt Gerhard 1973: Gesellschaft und Politik – Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 7 bis 9/10 aller Schulen, Stuttgart: Metzler, 2. Auflage
- Fischer, Kurt Gerhard 1973: Mensch und Gesellschaft – Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 5 und 6 aller Schulen, Stuttgart: Metzler
- Fischer, Kurt Gerhard 1974: Theorie und Praxis von Consensus und Dissensus, Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung
- Fischer, Kurt Gerhard 1982: Gesellschaft und Politik – Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde der Klassen 7 bis 9/10 aller Schulen, Stuttgart: Metzler, 6. Auflage
- Fischer, Kurt Gerhard 1993: Das Exemplarische im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. Wochenschau
- Flassbeck, Heiner 2004: Glasperlenspiel oder Ökonomie – Der Niedergang der Wirtschaftswissenschaften, Blätter für deutsche und internationale Politik 9/04, S. 1071-1080
- Fülberth, Georg 2004: Vorgetäuschte Kompetenz,

Anhang – Verzeichnisse

- <http://www.freitag.de/2004/19/04190102.php> 23.05.04
- Gagel, Walter 1981: Politik – Didaktik – Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen, Stuttgart Berlin Köln Mainz: Kohlhammer, 2. Auflage
- Gagel, Walter 1995: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen: Leske + Budrich, 2. Auflage
- Gehlen, Arnold: Der Mensch als Mängelwesen und Prometheus, in Morgenstern, Martin – Zimmer, Robert 1999: Ansichten und Selbstbilder des Menschen, Treffpunkt Philosophie 2, Düsseldorf: Patmos
- Giesecke, Hermann 1964: Die Tagung als Stätte politischer Jugendbildung – Ein Beitrag zur Didaktik der außerschulischen Politischen Bildung, Diss. Kiel (Phil. Fak.), <http://www.hermann-giesecke.de> 17.06.05
- Giesecke, Hermann 1982a: Einführung in die Politik – Lese- und Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe 1, Stuttgart: Metzlersche, 3. Auflage
- Giesecke, Hermann 1982b: Didaktik der politischen Bildung, München: Juventa, 12. Auflage
- Giesecke, Hermann 2005: Wie lernt man Werte? – Grundlagen der Sozialerziehung, Weinheim und München: Juventa
- Glöckel, Hans 1996: Vom Unterricht – Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage
- Grammes, Tilman – Tandler, Agnes 1991: Die Fallstudie (Case Study) – Lernen politischer Urteils- und Entscheidungskompetenz am Beispiel des Volkszählungsgesetzes von 1983, in Bundeszentrale für politische Bildung: Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung, Schriftenreihe Band 304, Bonn; S. 213-248
- Grammes, Tilman (Hrsg.) 2004a: Lehrkunst und Lesson Study – Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 1/2004, <http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/index.html> 24.06.05
- Grammes, Tilman 1986: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung – Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik, Frankfurt am Main – Bern – New York: Peter Lang
- Grammes, Tilman 1997: Handlungsorientierung im Politikunterricht, Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, 2. Auflage
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik – Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich
- Grammes, Tilman 2000: „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in didaktischer Tradition, in: Breit, Gotthard – Schiele, Siegfried (Hrsg.) 2000: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 354-373
- Grammes, Tilman 2001: Demokratie lernen – Ein Basiscurriculum für Schulentwicklung, in „Hamburg macht Schule“ - Zeitschrift der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Ausgabe 3/2001, S. 6-7
- Grammes, Tilman 2002: „...weil der andere ganz anders anders ist, als man denkt...“ - Pluralität, Individualisierung, Interkulturalität - politisches Lernen an Differenzerfahrungen - Erinnerungen an das Werk von Kurt Gerhard Fischer (1928-2001), überarbeitete Fassung eines Vortrages auf dem Gedenksymposium für Kurt

Anhang – Verzeichnisse

- Gerhard Fischer im Alexander von Humboldt Haus der Justus-Liebig-Universität Gießen am 15.5.2002, Manuskript
- Grammes, Tilman 2003: Handlungsorientierung im Politikunterricht, Deutsche Vereinigung für politische Bildung e.V. – Landesgruppe Niedersachsen (Hrsg.) Heft 2/2003, S. 14-18
- Grammes, Tilman 2004b: Europa im Unterricht – Rückblicke in die Stoff- und Inszenierungsgeschichte, in Weißeno, Georg (Hrsg.) 2004: Europa verstehen lernen – Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 198-231
- Grothaus, Hans u.a. 1976: Zur Bibel, Dortmund: Crüwell
- Gruschka, Andreas 2002: Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar: Pandora
- Hausmann, Gottfried 1959: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Heckmann, Gustav 1981: Das sokratische Gespräch – Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren, Hannover: Schroedel
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1809: Rede zum Schuljahresabschluss am 29. September 1809, <http://gutenberg.spiegel.de/hegel/misc/abschlus.htm>, 18.5.04
- Heidegger, Martin 1927: Sein und Zeit, Tübingen: Niemeyer
- Hentig, Hartmut von 1995: Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart: Reclam
- Herodot 1957: Die Bücher der Geschichte I-IV, übersetzt von Walther Sontheimer, Stuttgart: Reclam
- Herodot 1971: Historien, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner, 4. Auflage
- Herodot 2005: Die Verfassungsdebatte Griechisch, <http://www.gottwein.de/Grie/herod/hdt03080.htm> bis <http://www.gottwein.de/Grie/herod/hdt03083.htm> 22.06.05
- Herrmann, Berthold – Leps, Horst 2001: Der Zivilrechtsprozess - Entwurf einer Unterrichtssimulation, <http://leps.de/recht/reisestreit.pdf> 26.06.05
- Hesse, Joachim Jens – Ellwein, Thomas 1997: Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Band 1: Text, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher, 8. Auflage
- Hesse, Joachim Jens – Ellwein, Thomas 1997: Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Band 2: Materialien, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher, 8. Auflage
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980: Zur bürgerlichen Bildung – Anspruch und Wirklichkeit – Bildungstheoretische Schriften Bd.1, Frankfurt am Main: Syndikat
- Hight, Gilbert [1950] oJ: Führen – Lehren – Unterweisen, Stuttgart/Klett
- Hilligen, Wolfgang – Gagel, Walter – Buch, Ursula 1990: „sehen – beurteilen – handeln“ – Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe I (Klasse 7-10), Frankfurt am Main/Cornelsen-Hirschgraben, Neubearbeitung 1984
- Hilligen, Wolfgang – George, Siegfried 1975: „sehen – beurteilen – handeln“ – Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre – 5./6. Schuljahr, Frankfurt am Main: Hirschgraben

Anhang – Verzeichnisse

- Hilligen, Wolfgang 1957: Die Grundrechte im Unterricht der Mittelschul-Abschlußklasse, in Freiheit und Verantwortung – Zeitschrift für Gemeinschaftskunde und politische Bildung – Sonderdruck aus Heft 1, Stuttgart: Klett, S. 44-49
- Hilligen, Wolfgang 1966a: Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, zugleich Lehrerheft zu dem Unterrichtswerk sehen – beurteilen – handeln, Frankfurt am Main: Hirschgraben, 3. Auflage
- Hilligen, Wolfgang 1966b: „sehen – beurteilen – handeln“ Teil 2, Lese- und Arbeitsbuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde – Ausgabe B für das 7.-9. Schuljahr, Frankfurt am Mein: Hirschgraben, 9. Auflage
- Hilligen, Wolfgang 1975: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I – Ein Studienbuch, Opladen: Leske + Budrich
- Hilligen, Wolfgang 1976I: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I – Ein Studienbuch, Opladen: Leske + Budrich, 2. Auflage
- Hilligen, Wolfgang 1976II: Zur Didaktik des politischen Unterrichts II – Ein Supplement, Opladen: Leske + Budrich
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 4. Auflage
- Hilligen, Wolfgang 1991: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Himmelman, Gerhard 2001: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform – Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Höffe, Otfried 1999: Aristoteles, München: Beck Tb, 2. Auflage
- Jarzembowski, Georg 2005: Homepage, <http://www.gjarzembowski.de/> 12.03.05
- Jaspers, Karl 2000: Die maßgebenden Menschen – Sokrates, Buddha, Konfuzius, Jesus, München-Zürich: Piper, 10. Auflage
- Juchler, Ingo 2005: Demokratie und politische Urteilskraft – Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach /Ts.: Wochenschau-Verlag
- Kaeding, Peter 1991: Adolph von Knigge – Begegnung mit einem freien Herrn, Berlin: Verlagsanstalt Union
- Kaiser, Heinz – Otto, Karl A. – Rohlfing, Gerd – Weinbrenner, Peter 1999: Zukunft gestalten – POLITIK – Methodenorientiertes Lernen – Lehr- und Arbeitsbuch für den politischen Unterricht an beruflichen Schulen, Neusäß: Kieser
- Kaiser, Heinz – Otto, Karl A. – Rohlfing, Gerd – Weinbrenner, Peter 2003: Zukunft gestalten – POLITIK – Methodenorientiertes Lernen – Lehr- und Arbeitsbuch für den politischen Unterricht an beruflichen Schulen, Troisdorf: EINS, 2. Auflage
- Kant, Immanuel 1973: Zum ewigen Frieden, Stuttgart: Reclam
- Kantzenbach, Friedrich Wilhelm 1967: Schleiermacher, Reinbek: Rowohlt
- Kersting, Wolfgang 1993: John Rawls zur Einführung, Hamburg: Junius
- Kierkegaard, Søren 1991a: Die Krankheit zum Tode, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt

Anhang – Verzeichnisse

- Kierkegaard, Søren 1991b: Die Wiederholung – Die Krise, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Kierkegaard, Søren 2004: Geheime Papiere, Frankfurt am Main: Eichborn
- Kindler, Hinrich – Schöffmann, Tobias 2004: Sollte der öffentliche Nahverkehr eine staatliche oder eine privatwirtschaftliche Aufgabe sein? – Eine Unterrichtseinheit zum Binnenmarkt der Europäischen Union, Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft, <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/grammes/UnterrichtseinheitEuropaeischeUnion.pdf> 17.06.05
- Klafki, Wolfgang 1964: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim: Beltz, 3./4. Auflage
- Klafki, Wolfgang 1975: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel: Beltz, 3. Auflage
- Klafki, Wolfgang 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel: Beltz, 5. Aufl.
- Klippert, Heinz 1991: Handlungsorientierter Politikunterricht – Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9-30
- Kniest, Christoph 2003: Sokrates zur Einführung, Hamburg: Junius
- Knigge, Adolf Freiherr 1991: Über den Umgang mit Menschen, Stuttgart: Reclam
- Knigge, Adolf Freiherr 1994: Über Eigennutz und Undank, in Knigge, Adolf Freiherr: Ausgewählte Werke Band 7, Hannover: Fackelträger
- Knigge, Adolf Freiherr 2005: Über den Umgang mit Menschen, <http://gutenberg.spiegel.de/knigge/umgang/umgang.htm> 25.8.04
- Knigge, Adolf Freiherr von 2002: Über den Umgang mit Menschen, Frankfurt am Main: Büchergilde
- Krappmann, Lothar 2002: Soziale Dimensionen der Identität, in Edwin Stiller (Hrsg.): dialog sozi – Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften Band 1, Bamberg: Buchner
- Leps, Horst – Grammes, Tilman 2002: Lehrstück „Gewalt“ – Ein Projekt zur Unterrichtsentwicklung, in ewi-Report – Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg – Nr. 25, Sommersemester 2002
- Leps, Horst 1997a: Über James M. Buchanan – Die Grenzen der Freiheit, <http://leps.de/GMK/buchanan.html> 05.07.05
- Leps, Horst 1997b: Über John Rawls – Gerechtigkeit als Fairness, <http://leps.de/GMK/rawls.html> 05.07.05
- Leps, Horst 2000: Rechtsprojekt 10. Klassen, <http://leps.de/recht/rk-prowo.pdf> 26.06.05
- Leps, Horst 2001: Einen gerechten Staat gründen, in „Hamburg macht Schule“ Zeitschrift der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Ausgabe 3/2001, S.13
- Leps, Horst 2002: Anerkennungsverhältnisse im Klassenzimmer, in Hafener, Benno – Henkenborg, Peter – Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung –

Anhang – Verzeichnisse

- Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Leps, Horst 2004a: Die Suche nach der besten Verfassung, http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/verfassung_leps.htm 17.08.05
- Leps, Horst 2004b: Revolution und Demokratie, in Thomas Sievers (Hrsg.) Fachprojekte für die Sekundarstufe II – 28 erprobte Beispiele für gymnasiale Oberstufenkurse, Braunschweig: Westermann, S. 68-79
- Lind, Georg 2001: Moralische Dilemma-Diskussion – Ziele, Voraussetzung, Aktivitäten und Zeitplan für eine Schulstunde, <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/formulare/deutsch/d-ablaufplan-lang-D.pdf> 26.06.05
- Lindblom, Charles E. 1965: The Intelligence of Democracy: Decision Making Through Mutual Adjustment, New York: The Free Press.
- Martens, Ekkehard 1992: Die Sache des Sokrates, Stuttgart: Reclam
- Massing, Peter – Breit, Gotthard (Hrsg.) 2001: Demokratietheorien – Von der Antike bis zur Gegenwart – Texte und Interpretationshilfen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Massing, Peter (Hrsg.) 1999: Ideengeschichtliche Grundlagen der Demokratie, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Massing, Peter 1998: Lassen sich durch handlungsorientierten Politikunterricht Einsichten in das Politische gewinnen, in Breit, Gotthard – Schiele, Siegfried (Hrsg.) 1998: Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 144-160
- Massing, Peter 2004: „Ich beharre auf einem komplexen Demokratiebegriff und behaupte starrsinnig, dass Demokratielernen nur als Politiklernen möglich ist“, in Pohl, Kerstin: Positionen der politischen Bildung 1 – Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 156-175
- Meier, Christian 1980: Die Entstehung des Politischen bei den Griechen, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Meier, Christian 1997: Athen – Ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin: Goldmann btb
- Meier, Christian 1999: Die parlamentarische Demokratie, München – Wien: Hanser
- Melchior, Wolfgang 1996: John Rawls Theorie der Gerechtigkeit, Magisterarbeit Universität München: Manuskript
- Meyer, Hilbert 1994: Unterrichtsmethoden I Theorieband, Berlin: Cornelsen/Scriptor, 6. Auflage
- Meyer, Meinert A. 2000: Didaktik für das Gymnasium – Grundlagen und Perspektiven, Berlin: Cornelsen/Scriptor
- Meyer, Thomas 2000: Was ist Politik?, Opladen: Leske + Budrich UTB
- Mues, Janine 2004: Politische Philosophie nach den Regeln der Lehrkunst? – Das Konzept der Lehrkustdidaktik und seine Umsetzung in ein Lehrstück „Über die Gerechtigkeit“ – Hausarbeit im Prüfungsfach ‚Erziehungswissenschaft‘ (Didaktik Sozialwissenschaften) im Rahmen der 1. Staatsprüfung für das Lehramt an der Oberstufe allgemeinbildender Schulen, Hamburg: Manuskript
- Müller, Burkhard: Vom Enkel und Tröglein, Süddeutsche Zeitung 13.08.2003

Anhang – Verzeichnisse

- Müller, Farid 2005: Homepage, http://www.hamburg.gruene-partei.de/cms/default/dok/2/2603.farid_mueller.htm 12.03.05
- Norton College 2005: Homepage, <http://www.wwnorton.com/college/> 23.8.04
- Nowak, Kurt 2002: Schleiermacher – Leben, Werk, Wirkung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ottmann, Henning 2001a: Geschichte des politischen Denkens – Die Griechen – Von Homer bis Sokrates Band1/1, Stuttgart: Metzler und Poeschel
- Ottmann, Henning 2001b: Geschichte des politischen Denkens – Die Griechen – Von Platon bis zum Hellenismus Band1/2, Stuttgart: Metzler und Poeschel
- Patzelt, Werner J. 1998: Die Bürger – Schwachstelle unseres Gemeinwesens? Ein latenter Verfassungskonflikt, in Breit, Gotthard – Schiele, Siegfried (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Patzelt, Werner J. 2004: Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser, in: kursiv – Journal für politische Bildung, 4/2004, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 66-76
- Petrik Andreas 2005: Auszug aus einer Vorarbeit zu seinem Dissertationsprojekt zur Bildungsgangdidaktik und Lehrkunst, Hamburg: Manuskript
- Petrik, Andreas 2004: Produktive Krisen inszenieren – Wie das genetische Prinzip Jugendliche mit Politik sowie Bildungsgang- mit Lehrkustdidaktik verschwistern kann, in Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: VS, S. 270-289
- Philosophische Fakultät der Universität Düsseldorf 2006: Homepage <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/> 14.02.06
- Platen, Heinz-Peter 2000: Gesellschaft im Wandel – Sozialwissenschaftliche Studien für den Sekundarbereich II, Hannover: Schroedel
- Platon 1973a: Der Staat, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner
- Platon 1973b: Hauptwerke, hrsg. von Wilhelm Nestle, Stuttgart: Kröner
- Platon 1982: Der Staat, übersetzt von Karl Vretska, Stuttgart: Reclam
- Platon 1990: Politeia, übersetzt von Friedrich Schleiermacher, in Platon: Werke in acht Bänden – griechisch und deutsch, Band 4, hrsgg. von Gunther Eigler, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Plessner, Helmuth 1982: Mit anderen Augen – Aspekte einer philosophischen Anthropologie, Stuttgart: Reclam
- Pohl, Kerstin (Hrsg.) 2004: Positionen der politischen Bildung 1 – Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Polybios 1973: Historien – Auswahl, übersetzt von Karl Friedrich Eisen, Stuttgart: Reclam
- Popper, Karl R. 1992: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde 1 – Der Zauber Platons, Tübingen: Mohr Siebeck UTB
- Rawls, John 1998: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 10. Aufl.
- Reinhardt, Sibylle 1997: Didaktik der Sozialwissenschaften – Gymnasiale Oberstufe,

Anhang – Verzeichnisse

- Opladen: Leske + Budrich
- Reinhardt, Sibylle 1999: Werte-Bildung und politische Bildung – Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen: Leske + Budrich
- Röd, Wolfgang 1994: Der Weg der Philosophie von den Anfängen bis ins 20. Jahrhundert – Erster Band: Altertum Mittelalter Renaissance, München: Beck
- Röpke, Wilhelm 1943: Die Lehre von der Wirtschaft, Erlenbach-Zürich: Rentsch, 2. Auflage
- Ross, Jan: Europa will uns erlösen, DIE ZEIT 42/2003 9.10.2003
- Roth, Heinrich 1965: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover: Schroedel, 8. Auflage
- Rude, Erwin 1931: Staatsbürgerkunde nach großen Gesichtspunkten, in Vorbereitungen für den Geschichtsunterricht, Osterwieck-Harz und Leipzig: Zickfeldt
- Rytlewski, Ralf – Wuttke, Carola 2005: Politik – Gymnasiale Oberstufe, Berlin – Frankfurt am Main: Duden Paetec
- Safranski, Rüdiger 1994: Ein Meister aus Deutschland – Heidegger und seine Zeit, München – Wien: Hanser
- Sander, Wolfgang 2001: Politik entdecken - Freiheit leben, Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Sander, Wolfgang 2003: Politik in der Schule – Kleine Geschichte der politischen Bildung, Bonn: bpb
- Sartori, Giovanni 1997: Demokratietheorie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Sartre, Jean-Paul 1973: Drei Essays, Frankfurt am Main – Berlin – Wien: Ullstein
- Scheller, Ingo 1998: Szenisches Spiel – Handbuch für die pädagogische Praxis, Berlin: Cornelsen – Scriptor
- Schirmer, Heinrich 1999: Unsere Italienische Reise – Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück, in Hans Christoph Berg – Wolfgang Klafki – Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III Unterrichtsbericht, Neuwied – Kriftel: Luchterhand
- Schleiermacher-Auswahl 1968, hrsgg. von Heinz Bolli, München und Hamburg: Siebenstern
- Schleiermacher, F. E. D. 1959: Ausgewählte pädagogische Schriften, Besorgt von Ernst Lichtenstein, Paderborn: Schöningh
- Schleiermacher, Friedrich 1957: Pädagogische Schriften Erster Band (Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826), Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger, Düsseldorf und München: Küpper
- Schleiermacher, Friedrich 1999: Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der Evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt (1830/31), hrsgg. von Martin Redeker, Berlin – New York: de Gruyter
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst 1981: Ethik (1812/13) mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre, Hamburg: Meiner
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst 1984: Philosophische Schriften – Versuch einer Theorie des geselligen Betragens, Monologen, Brouillon zur Ethik,

Anhang – Verzeichnisse

- Akademieabhandlungen, Brief – , Berlin(DDR): Union
- Schmiederer, Rolf 1972: Zwischen Affirmation und Reformismus – Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt am Main: EVA
- Schneebeli J. J. 1881: Verfassungskunde in elementarer Form für Schweizerische Fortbildungsschulen Zürich: Orell Füßli 1881
- Schön, Konrad 1967: Die Praxis des Unterrichts in politischer Bildung, Ratingen: Henn
- Schönitz, Bernhard 1995: Vor Gericht. Ein didaktisches Spiel in der Sekundarstufe I, in Wolfgang W. Mickel, Dietrich Zitzlaff (Hrsg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht, Schwalbach./Ts.: Wochenschau, S. 15-26
- Schweidler, Walter 2004: Der gute Staat – Politische Ethik von Platon bis zur Gegenwart, Stuttgart: Reclam
- Schweizer Konferenz der Erziehungsdirektoren 2004: Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion, Studien und Berichte 21, Bern
- Sievers, Thomas 2004: Fachprojekte für die Sekundarstufe II – 28 erprobte Beispiele für gymnasiale Oberstufenkurse, Braunschweig: Westermann
- Society of Mayflower Descendants in South Carolina 2004: Homepage, <http://www.scmayflower.org/> 23.8.04
- Spranger, Eduard 1961: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst, 4. Auflage
- Spranger, Eduard 1963: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, um ein Nachwort erweiterte Auflage, Bochum: Kamp
- Steiner, Wolfgang 2004: Demokratie lernen und leben in „Hamburg macht Schule“ 6/04 Behörde für Bildung und Sport Hamburg, Hamburg: Pädagogische Beiträge 2004
- Störig, Hans-Joachim 1985: Weltgeschichte der Philosophie, Frankfurt am Main: Gutenberg
- Sutor, Bernhard – Detjen, Joachim 2001: Politik – Ein Studienbuch zur politischen Bildung, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard (Hrsg.) 1979: Politik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard 1971: Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard 1984I: Neue Grundlegung politischer Bildung Band I – Politikbegriff und politische Anthropologie, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard 1984II: Neue Grundlegung politischer Bildung Band II – Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard 2002: Demokratie-Lernen? – Demokratisch Politik lernen! Zu den Thesen von Gerhard Himmelmann, in Gotthard Breit – Siegfried Schiele (Hrsg.) Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 40-52
- Sutor, Bernhard 2004: 50 Jahre politische Bildung – Erfolge und Defizite in einer subjektiven Bilanz, in Gotthard Breit – Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 117-129
- Sutor, Bernhard 1994: Politik – Ein Studienbuch zur politischen Bildung, Paderborn:

Anhang – Verzeichnisse

Schöningh

- Thukydides 2000: Der Peloponnesische Krieg, übersetzt von Helmut Vretska und Werner Rinner, Stuttgart: Reclam
- Tillack, Hans-Martin: Wer hat das Sagen in der EU?, stern 51, 11.12.2003
- Tolstoi, Leo 1994: Pädagogische Schriften Band 2, München: Diederichs
- Toynbee, Arnold J. 1949: Studie zur Weltgeschichte, Hamburg: Claassen & Goverts
- Verfassung der Europäischen Union 2004: Verfassungsvertrag vom 29. Oktober 2004 – Protokolle und Erklärungen zum Vertragswerk, hrsgg. von Thomas Läufer, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Wagenschein, Martin 1965: Die pädagogischen Dimensionen der Physik, Braunschweig: Westermann, 2. Auflage
- Wagenschein, Martin 1975: Natur physikalisch gesehen – Didaktische Beiträge zum Vorrang des Verstehens, Braunschweig: Westermann
- Wagenschein, Martin 1990: Kinder auf dem Wege zur Physik, Weinheim und Basel: Beltz
- Wagenschein, Martin 1999: Verstehen lehren, Weinheim und Basel: Beltz
- Wagenschein, Martin 2002: „...zäh am Staunen...“ – Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft, hrsgg. von Horst Rumpf, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Wagenschein, Martin 2002: Erinnerungen für morgen – Eine pädagogische Autobiographie, Weinheim und Basel: Beltz
- Walzer, Michael 1995: Exodus und Revolution, Frankfurt am Main: Fischer Tb
- Walzer, Michael 1998: Sphären der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main: Fischer Tb
- Weißeno, Georg (Hrsg.) 2004: Europa verstehen lernen – Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Weniger, Erich 1956: Die Theorie des Bildungsinhaltes und Lehrplans, Weinheim – Berlin: Beltz, 2. Auflage
- Wesleyan University 2006; Homepage <http://wesleyan.edu/> 14.02.06
- Wilhelm, Theodor 1967: Theorie der Schule – Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart: Metzlersche
- Willmann, Otto 1909: Aristoteles als Pädagog und Didaktiker, Berlin: Reuther & Reichard
- Willmann, Otto 1957: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, Freiburg – Basel – Wien: Herder
- Willmann, Otto 1959: Abriss der Philosophie – Philosophische Propädeutik, Freiburg: Herder
- Woyke, Wichard 2004: Wahlen zum Europäischen Parlament, in Weißeno, Georg (Hrsg.) 2004: Europa verstehen lernen – Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 32-50
- Yenal, Alparslan 2004: Europäische Integration – ein problemorientierter Überblick, in Weißeno, Georg (Hrsg.) 2004: Europa verstehen lernen – Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-31
- Zehnpfennig, Barbara 1997: Platon zur Einführung, Hamburg: Junius

Anhang – Verzeichnisse

Zitzlaff, Dietrich (unter Mitarbeit von Jürgen Walther) 2004: ‚Es wäre ein Schaden für uns, wenn wir ihn vergäßen‘ – Kurt Gerhard Fischer, Hamburg: Studiengesellschaft

Anhang – Verzeichnisse

Erklärung: Ich erkläre hiermit, dass ich die Dissertation unter Verwendung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Horst Leps
Hamburg, den 16. Oktober 2005