

Politiklehrerinnen und Politiklehrer: Ihre Rolle als politische Erzieher

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1995). Politiklehrerinnen und Politiklehrer: Ihre Rolle als politische Erzieher. In P. Massing, & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung: Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts* (S. 239-251). Opladen: Leske u. Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67671-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

IX. Politiklehrerinnen und Politiklehrer. Ihre Rolle als politische Erzieher

Georg Weißeno

1. *Die unübersichtliche Meinungsvielfalt als Problem des heutigen Politikunterrichts*

Die Zeiten, in denen öffentlich darüber gestritten wurde, ob Lehrer über Buttons ihre politische Meinung in der Schule äußern dürfen oder welche politische Lehrermeinung nicht mehr verfassungskonform ist, scheinen vorbei zu sein. Während früher oftmals eindimensionaler und nach normativ eingefrorenen Interpretationsmustern politisiert wurde, haben Öffentlichkeit und Lehrer sich inzwischen daran gewöhnt, in Alternativen zu denken. In den neunziger Jahren ist das Wissen, daß vieles anders sein könnte, in den Köpfen von Schülern, Eltern und Lehrern aufdringlich präsent. Die Offenheit und Vielfältigkeit in den Alltagserfahrungen eröffnet *neue Handlungsspielräume*; Schule ist heute eine unter anderen wichtigen Veranstaltungen. Überdies genießt Politikunterricht nicht mehr die Aufmerksamkeit des Außergewöhnlichen, sondern ist ein Stück weit Normalität.

Schüler sind heute in verschiedenen öffentlichen Weltverhältnissen zuhause und stellen sich dadurch komplexen Handlungsanforderungen. Aufgrund des gestiegenen materiellen Wohlstands können sie ihr privates und schulisches Leben eigenständiger gestalten. Die Lebensentwürfe der Eltern- und Lehrergeneration taugen kaum mehr als direktes Vorbild für die eigene Lebensgestaltung. Zwar wirken die überlieferten Modelle für die Lebensgestaltung weiterhin, jedoch werden sie von den Jugendlichen situationsspezifisch für ihre *Auswahl aus einem Möglichkeitsraum* herangezogen. Die Einbindung in Freundeskreise, Cliques, Vereine und andere Gruppen verwickelt die Schüler in eine Vielzahl von Alltagsanforderungen und fordert von ihnen den koordinierenden Umgang mit flottierenden Deutungsmustern. Diese Auswahlmöglichkeiten bestehen gleichfalls in Bezug auf die politischen Meinungen, die im Politikunterricht diskutiert werden. Dies soll eine kurze Interviewpassage mit Beatrix illustrieren.

- L.: Wenn Sie eine Meinung hatten, die der Lehrer nicht vertrat, wie haben Sie darauf reagiert?
- S.: Ja, dann habe ich das trotzdem gesagt. Also nicht, weil es 'ne andere Meinung ist. Also wenn über irgendwas gesprochen wird und ich 'ne andere Meinung hab', dann möchte ich das auch sagen, also dann möchte ich das nicht so stehen lassen, als wären alle der Meinung. Aber es ist genauso, wie wenn ein anderer Mitschüler 'ne andere Meinung hat.
- L.: Also das wäre egal, ob Lehrer oder Mitschüler?
- S.: Ja.
- L.: Der Lehrer hat nicht mehr Einfluß?
- S.: Nee.
- L.: Was war denn, wenn Sie zu einem Thema keine ausgeprägte Meinung hatten? Wie hat dann die Meinung des Lehrers auf Sie gewirkt?
- S.: Also nicht anders als irgend 'ne andere Meinung.
- L.: Sie waren offen und haben sie übernommen?
- S.: Ja, nee, übernommen nicht, also ich hab' mir es eben dann angehört und ja dann versucht, mir 'ne eigene Meinung zu bilden. Also wenn mir das auf den ersten Blick logisch erschien, habe ich das dann erst mal übernommen. Wenn es mir auf den ersten Blick unlogisch erschien, habe ich versucht ,ne eigene Meinung zu bilden, also mich selber zu informieren und zu gucken, ob das nun richtig ist oder ob das, also was da nun dran ist, was er gesagt hat, oder ob es vielleicht nicht so gestimmt hat.

Für Beatrix haben Lehrer- und Schülermeinungen denselben Stellenwert. Sie möchte sich ihre eigene Meinung in selbstverantworteter Entscheidung bilden und wählt aus dem Meinungsangebot aus, sofern es ihr hinreichend erscheint. Ansonsten informiert sie sich selbst an anderer Stelle. Überhaupt gibt sie sich meinungsfreudig und wenig autoritätsgläubig. Sie akzeptiert nicht ohne weiteres feste, vorgegebene Meinungen, sondern übernimmt von sich aus die *Integrationsleistung* einer unübersichtlichen Meinungsvielfalt. Mit der Inanspruchnahme ihrer subjektiven Handlungskompetenz unterstreicht sie, „daß der individuellen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten Konzipierungen eigener Handlungsmöglichkeiten zugrundeliegen, auf deren Grundlage Entscheidungen über individuell angemessene und mit den eigenen Fähigkeiten realisierbare Handlungen getroffen und begründet werden.“¹

Doch trotz aller Individualisierungstendenzen in der Moderne darf nicht übersehen werden, daß andere Schüler *Schwierigkeiten mit der Unübersichtlichkeit* haben und empfindsamer auf die Meinungsäußerungen eines Lehrers reagieren. Jene, die weniger zu solcher Selbstreflexion in der Lage sind, haben Probleme mit der Gewichtung von Meinungen, was sich in Schwäche und Unsicherheit äußern kann. Sie wollen sich überzeugen lassen und haben doch zugleich Schwierigkeiten mit der Auswahl. Gegenüber *Indoktrinationsversuchen* eines Lehrers reagieren sie mit Ohnmachtsgefühlen. Sie sehen sich

1 Albert Scherr, Sind Jugendliche individualisiert?, in: Gegenwartskunde, Heft 2, 1994, S. 178.

in allgemeine Prozesse hineinverwickelt, die sie weder richtig durchschauen noch nach der Richtung eindeutig verorten können. Die Äußerungen von Heike illustrieren diesen seltener anzutreffenden Schülertypus.

L.: Hatte denn der Lehrer erkennbare politische Auffassungen?

S.: Ich finde, teilweise konnte man schon an seinen Äußerungen, die eigentlich nicht direkt zum Thema gehörten, seine politische Auffassung erkennen. Anhand dessen konnte man schon politische Auffassungen erkennen oder auch, wenn er jetzt wirklich indirekt mal über bestimmte deutsche Politiker geschimpft hat. Und irgendwann konnte man sich natürlich ausrechnen, über wen er noch geschimpft hatte, und daran seine politische Meinung feststellen.

L.: Sollte ein Lehrer seine politische Meinung kundtun oder soll er sich eher zurückhalten?

S.: Ich meine, soweit ich informiert bin, ist es ja auch verboten, daß an Schulen Lehrer ihre politische Meinung jetzt auch offen darstellen, daß sie sagen, ich bin für die und die Partei. Das darf man nicht. Also, ich finde, daß ein Lehrer zwar durchaus seine politische Meinung darstellen darf, aber daß er das nicht bei jeder Gelegenheit herauskehren sollte, weil bei einigen Schülern, die sich vielleicht nicht offen trauen, auch vielleicht aus Angst vielleicht vor schlechten Noten, was ja auch oft ein Grund ist, sich aus diesem Grunde ... die Meinung nicht offen darzustellen, daß sich viele Schüler dann nicht mehr trauen, ihre Meinungen zu sagen, wenn die eben nicht mit der des Lehrers übereinstimmt. Wenn diese Schüler also eine ganz andere politische Richtung einschlagen als der Lehrer, daß sie sich dann nicht trauen, das zu sagen und dann andere Schüler, die sich schon trauen, eine andere politische Meinung als die des Lehrers zu vertreten, daß diese das aber auch mit einer gewissen Aggressivität tun.

Für Heike ist es nicht selbstverständlich, daß Lehrer ihre Meinung im Politikunterricht äußern. Nach ihren Erfahrungen versuchen manche Lehrer sogar eine Beeinflussung der Schüler. Die Schüler durchschauen ihrer Meinung nach aber solche Indoktrinationsversuche und einige trauen sich „dann nicht mehr, ihre Meinung zu sagen“. Andere Schüler wiederum nehmen die Herausforderung an und diskutieren kontrovers mit dem Lehrer, was bis zur Aggressivität im Umgang untereinander geführt hat. Offenbar gehört es weiterhin zum Alltag des Politikunterrichts, daß Lehrer das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses nicht beachten und gravierend in die *Schülerautonomie* eingreifen. Sie sind im Unterricht parteilich, da „politische Entscheidungen absolut gesetzt, für verbindlich erklärt werden“, obgleich von ihnen lediglich die Parteinahme als „Entscheidung für Zielsetzung und politische Mittel (...), die offen bleibt für Infragestellung, Kritik, Revision und für die Vertretung anderer Meinungen“² gefordert ist. Allerdings beachtet nur eine kleine Minderheit von Lehrern den Beutelsbacher Konsens nicht³, während die Mehrzahl bei

2 Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 4. Aufl., Opladen 1985, S. 70.

3 Vgl. die empirischen Ergebnisse zur Rolle des Politiklehrers aus der Sicht der Schüler in Georg Weißenö, Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Er-

der Behandlung politischer Kontroversen eher unsicher und zwiespältig sein dürfte⁴.

Die Schwierigkeiten der Lehrer im Umgang mit der Unübersichtlichkeit bei den politischen Stellungnahmen und dem Politischen überhaupt haben mit der Notwendigkeit, Alternativen darzustellen, zu tun. Während die Didaktik der Institutionenkunde der 60er Jahre die Inhalte fixierte und die Wahrnehmungsmuster eher geschlossen hielt, stellen die konflikt-, fall- oder situationsorientierten Ansätze von heute höhere Anforderungen an die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Einarbeitung des Lehrers, da er alle unterschiedlichen wissenschaftlichen und parteipolitischen Positionen kennen muß. Des weiteren gibt es heute keine Politisierung des Faches wie in den 70er Jahren mehr, die dafür sorgen kann, daß die Lehrer das Politische im Blick behalten. Vielmehr bewirkt der mainstream der Suche nach Auswahlmöglichkeiten auch bei Lehrern, daß Politik im Unterricht häufig als beliebig und letztlich unpolitisch erscheint. Die Aufweichung des *Proprium* des Faches (Wolfgang Hiligen) in der Praxis läßt den Unterricht zwar pluralistisch und oberflächenbunt erscheinen, produziert aber nur die Politikverdrossenheit durch die Weckung falscher Erwartungen an die Politik mit. Denn nicht alle geäußerten Erwartungen und Auswahlmöglichkeiten haben etwas mit Politik zu tun, sondern entspringen dem Alltagsverständnis oder sind Lebenserfahrungen. Folgende Darstellung einer Lehrerin soll dies illustrieren.

„Gerade angesichts der immer deutlicher sich abzeichnenden defizitären Erziehung, die Kindern heute in vielen Familien zugemutet wird, und der u.a. daraus resultierenden vielfältigen Verhaltens- und Lernprobleme von Schüler/innen sehe ich eine vorrangige Aufgabe auch von Lehrern und Lehrerinnen an Gymnasien, soweit es eben möglich ist, personale Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern herzustellen, die m.E. notwendige Voraussetzung für eine erzieherische Wirkung sind. In einem Zwei-Stundenfach ist dies nur sehr schwer möglich; meine Versuche in dieser Richtung bestehen v.a. darin, daß ich meine Persönlichkeit einbringe, z.B. mit der Methode der Erzählung, mein Interesse an den Mitgliedern der Lerngruppe verdeutliche und es ermögliche, daß die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre ‚Betroffenheit‘, ihre Erlebnisse und Befindlichkeiten einbringen können, sondern auch aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Das wichtigste methodische Instrumentarium dazu ist die Kurzmoderation, die ich als zentrale aktivierende Partizipationsmethode zur Herstellung von Schüler/innenaktivität am Beispiel der Einführungsstunde vorstellen möchte. Ebenfalls aktivierend ist die selbständige Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden (hier: Grafiken erstellen, Expertenbefragung). Bei Simulation und Rollenspiel ist neben der Handlungsorientierung auch das Einüben von Alter-

gebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung, Frankfurt 1989, S. 292-302.

4 Paul Ackermann u.a., Politikdidaktik kurzgefaßt. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach 1994, S. 101.

nativen von Bedeutung, Provokation und Perspektivenwechsel fordern nicht nur zur Aktivität durch Widerspruch heraus, sondern dienen der Erweiterung des Horizonts.⁵

Als Hauptaufgabe nennt die Politiklehrerin die Herstellung einer personalen Beziehung zu ihren Schülern. Diese glaubt sie zu erreichen, indem sie ihre Persönlichkeit einbringt und es den Schülern ermöglicht, ihre Betroffenheit, Erlebnisse und Befindlichkeiten zu thematisieren. Mit aktivierenden Partizipationsmethoden soll die Mitarbeit im Unterricht gesichert werden. Die Schüler sollen sozialwissenschaftliche Methoden anwenden, Alternativen einüben, Perspektivenwechsel vornehmen und ihren Horizont erweitern. Aus fachdidaktischer Perspektive provoziert diese Selbstdarstellung zunächst einmal eine Reihe von später genauer zu untersuchenden Fragen: Ist die Förderung der Beteiligung am Unterricht schon eine Erziehung zu politischer Partizipation? Reicht eine erlebnisorientierte Unterrichtsgestaltung aus, um die Denkwelt des Politischen zu erschließen? Bringt die Lehrerin tatsächlich ihre politische Persönlichkeit ein oder wünscht sie sich und ihren Schülern nur eine subjektzentrierte Selbstreflexion? Ist Unterricht mehr ein Erlebnismilieu oder dient er dem Buchstabieren der Erfahrung von Eindrücken aus der politischen Welt? Warum werden die Ziele politischer Mündigkeit oder des Demokratie-Lernens nicht mehr wie früher genannt? Ist der Politiklehrer ein Erlebnistechniker, der durch ein intelligentes Arrangement die Schüler sich selbst politisch bilden läßt?

Eine vorläufige Analyse der Äußerungen könnte folgende Gesichtspunkte beinhalten: Die Lehrerin bezieht sich auf Ziele in sich selbst – Gefühle, Erlebnisse, Befindlichkeiten – und fördert so innenorientiertes Denken. Ziele werden in personalen Beziehungen definiert und weniger auf das spezifisch Politische bezogen. Sie arrangiert die äußeren Umstände des Unterrichts mit der Absicht, möglichst gute innere Wirkungen bei den Schülern zu erzielen. Aktivierende Methoden sollen die Schüler beeindruckten und den Unterricht erlebnisorientiert öffnen. Die Fragen nach außenorientierter Partizipation am öffentlichen Leben und nach der Auswahl *politischer Unterrichtsinhalte* treten in den Hintergrund, denn für sie ist die Auswahl einer geeigneten *Lehrtechnik* entscheidender.⁶ Solch ein postmoderner, vermutlich unpolitischer Unterricht ist – obgleich sicher weit verbreitet – fragwürdig. Wie wir aus der Medienforschung wissen, produziert er Unlust, denn die Abnahme der Faszinierbarkeit geht mit der Steigerung des Reizangebotes einher. Die folgenden Ausführungen möchten hier ansetzen und Wege aufzeigen, wie Lehrer ihren

5 Angelika Lohre, Früher Unordnung und frühes Leid - Heute Ordnung und frühes Glück? Eine praktikable Unterrichtseinheit zum Thema Familie, in: Politikunterricht, Heft 1, 1994, S. 46.

6 Vgl. auch den Beitrag von Volker Nitzschke und Frank Nonnenmacher in diesem Band.

Schülern wieder Möglichkeiten eröffnen können, auf gesichertem Fundament politisches Handeln zu lernen.

2. *Zur Frage der Professionalisierung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*

Die Äußerungen der Lehrerin verweisen des weiteren auf ein grundsätzliches Problem der Politiklehrerrolle: Soll er/sie sich als *Erzieher* und/oder speziell als *Wissensvermittler* begreifen? Diese allgemeine Problemstellung läßt sich anhand der vorliegenden Lehreräußerung aber noch weiter zuspitzen: Reicht es aus, wenn in der Beziehungsarbeit die persönlichen Motive (Selbstwertgefühl) im Vordergrund stehen, die politische Erziehung und Bildung der Schüler indes weniger beachtet wird? Klügere Schüler jedenfalls erwarten, daß der Lehrer seine Autorität und Definitionsmacht ausübt und sie nicht nur therapeutisch wohlmeinend behandelt. Sie möchten ihre Entwicklungsaufgabe, am politisch-gesellschaftlichen Leben qualifiziert teilnehmen zu können, lösen und deshalb auch in fachlicher Hinsicht betreut werden. Lehrer stehen demnach gewissermaßen vor einem Paradox: Einerseits kann Unterricht nur erfolgreich sein, wenn er sich konsequent an den Bildungsprozessen der Schüler orientiert; andererseits erwarten Schüler eine authentische politische Lehrerpersönlichkeit, die überdies ein positives, demokratisches Klassenklima glaubwürdig aufbauen kann. Deshalb lautet die *These* dieses Beitrags: Erziehungsaufgabe und Wissensvermittlung gehören zusammen und sind nicht gegeneinander auszuspielen oder in einem antirationalen Ganzheitsbegriff von Erziehung und Fachunterricht aufzulösen.

Zunächst soll diese These an drei Diskussionssträngen verdeutlicht werden.

1. Schüler und Lehrer bringen ihre Sozialisation, ihre Probleme, ihre Erfahrungen in den Unterricht mit. Diese Erfahrungen fließen in die Unterrichtskommunikation ein, ihnen soll aber auch Wissen zur Bearbeitung beigegeben werden. Lehrer sind demnach nicht nur *Moderatoren* sowie Rollen- und Funktionsträger, sondern zugleich *(un-)politische Personen* und Wissensvermittler.

2. Die Einsicht, daß sich politische Bildung nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch im Elternhaus, in der Schule, über die Medien etc. ereignet, relativiert die Bedeutung reiner Wissensvermittlung im Unterricht ebenso wie die erzieherische Tätigkeit und unterstreicht die Bedeutung der Selbsttätigkeit. Aufgabe des Unterrichts ist es, die fachbezogenen Fähigkeiten der Schüler zur Entfaltung kommen zu lassen, was durch einen unterrichtlichen Aus-

tausch unterschiedlichen Wissens möglich wird. Es geht darum, im Unterricht einen Informationsfluß zwischen wissenschaftlichem, alltäglichem, medialem und schulischem Wissen herzustellen. Dabei wird der Lehrer ein Grenzbewußtsein darüber entwickeln, daß er die Schüler nicht anleiten, wohl aber Erfahrungen ermöglichen kann. Es gilt der „voraufklärerischen Versuchung entgegen(zu)wirken, Ziele absolut zu setzen oder politische Fragen als Glaubensfragen zu behandeln.“⁷ Hierzu braucht der Lehrer *fachdidaktische Kategorien* oder Optionen, die den fachlichen und erzieherischen Hintergrund im Zusammenhang sehen.

3. Die Modernisierung des Politikunterrichts in den 70er Jahren hat neben der Einführung eines Schulfaches Politik/Sozialkunde insbesondere eine *Spezialisierung* zur Folge gehabt. Das fächerübergreifende Prinzip einer politischen Bildung wurde aufgegeben und der fachfremd erteilte Unterricht abgebaut. Überlegungen zu einer speziellen Politiklehrerrolle begleiteten diesen Prozeß beruflicher Professionalisierung. Hermann Giesecke sieht die Politiklehrerrolle aus heutiger Sicht wie folgt: „Die Einsicht, daß Lehrer und Schüler gleichermaßen unwissend sind im Hinblick auf die künftige Entwicklung der politischen Probleme und Konflikte, mag den Schüler ermutigen, gemeinsam mit seinen Mitschülern und seinen Lehrern über diese sie alle betreffende Zukunft nachzudenken. Von der jeweils zur Debatte stehenden Sache hängt es also ab, welche professionelle Rolle der Lehrer jeweils einnimmt, ob die des Experten oder die des Mitbürgers. Aber auch in dieser letzteren Rolle darf er seine Profession nicht aus dem Blick verlieren, muß er vielmehr Urteile der Schüler durch Rückfragen an die Sache relativieren.“⁸ Professionalisierung bedeutet demnach die fachkompetente Bearbeitung politischer Sachfragen, die den Stellenwert alltäglicher politischer Diskussion klärt.

Berufliche *Professionalisierung* steht mit den Ansprüchen einer *Ganzheitlichkeit* von Erziehung in einem Spannungsverhältnis. Fragen der Friedenserziehung, des ökologischen Handelns, des interkulturellen Lernens weisen darauf hin, daß das Bildungsverständnis nicht nur fachbezogen sein kann. Andererseits bergen das Konzept einer ganzheitlichen Schule und die Betonung der personalen erzieherischen Komponente die Gefahr fundamentalistischer, irrationaler, modernisierungsfeindlicher Tendenzen in sich. Dieses Spannungsverhältnis kann durch ein Bildungsverständnis, in dem „politische Bildung nicht neben Allgemeinbildung tritt, nicht erst auf ihr aufbaut oder nur

7 Wolfgang Hilligen, Optionen zur politischen Bildung, neu durchdacht angesichts der Vereinigung Deutschlands, in: Adolf H. Noll/Lutz R. Reuter (Hrsg.), Politische Bildung im vereinten Deutschland, Opladen 1993, S. 160.

8 Hermann Giesecke, Politische Bildung. Didaktik und Methode für Schule und Jugendarbeit, Weinheim/München, 1993, S. 95. Die Ausführungen sind indirekt ein Indiz dafür, daß Beatrix und Heike ihre Lehrer weniger als Professionelle, denen es um die Klärung der Sache Politik ging, erlebt haben.

einen Teilbereich bildet, sondern (...) als eine konstitutive Komponente allgemeiner Bildung ausgelegt wird“⁹, aufgelöst werden. Über die Konzentration auf Schlüsselfragen¹⁰ kann ein solches Allgemeinbildungskonzept inhaltlich mit fachdidaktischen Zielvorstellungen verknüpft und im Focus des Fachunterrichts verortet werden. Eine Auflösung oder Aufweichung des Fachunterrichts ist deshalb nicht notwendig. Gleichwohl muß sich der Politikunterricht den Fragen der Modernisierung stellen.

Erste empirische Hinweise¹¹ wie auch die obige Äußerung der Lehrerin weisen darauf hin, daß Lehrer eher allgemeinpädagogische Begründungen für ihr Handeln geben und in der Folge – oftmals entgegen eigener Absichten – einen *unpolitischen Fachunterricht* erteilen. Die bereits in den 60er Jahren festgestellte Unsicherheit im fachlichen Selbstverständnis und die Zurückhaltung bei Meinungsäußerungen¹² besteht offenbar in anderen Formen fort. Trotz universitärer Ausbildung und Bildungsreform hat die Pluralisierung nicht zu einer Entlastung des Selbstverständnisses der Politiklehrer geführt. Damals wie heute gilt offenbar, daß ein Lehrer selbst politisch¹³ denken muß. Dazu bedarf es einer genaueren Klärung seines Verhältnisses zur Politikwissenschaft und Fachdidaktik, in deren wissenschaftlicher Fachterminologie er sich auskennen muß. In der Praxis zeigen sich hier Schwierigkeiten, auf die Bernhard Koring im Anschluß an seine empirische Studie hinweist: „Daraus ergeben sich Schlußfolgerungen für das Verhältnis der Lehrerin zur Bezugswissenschaft ihrer Profession (Erziehungswissenschaft): Einerseits Fremdheit, andererseits aber ein Bemühen darum. Es liegt also eine Ambivalenz vor, die Fachterminologie und fachwissenschaftliches Wissen im Horizont hält, jedoch die Erkenntnisfunktion dieses Wissens für die Entschlüsselung praktischer Problemstrukturen nicht nutzt. Das Ergebnis bleibt dann merkwürdig referenzlos.“¹⁴

-
- 9 Wolfgang Klafki, Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung, Bonn 1990, S. 301.
 - 10 Wolfgang Hilligen, Optionen zur politischen Bildung, a.a.O., S. 148.
 - 11 Vgl. Georg Weißeno, Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren, in: Gegenwartskunde, Heft 2, 1993, S. 191-201.
 - 12 Gerwin Schefer, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt 1969, S. 74 ff; Manfred Teschner, Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt 1969, S. 114 f.
 - 13 Zur Begriffsdefinition des Politischen siehe die Beiträge von Peter Massing und Georg Weißeno in diesem Band.
 - 14 Bernhard Koring, Eine Theorie pädagogischen Handelns, Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik, Weinheim 1989, S. 255.

Ein *Professionalisierungsdefizit* besteht in der mangelnden Berücksichtigung wissenschaftlichen Wissens im Alltag des Politikunterrichts. Für Lehrer wie für Schüler gilt folgende Selbstverständlichkeit: „Politik verstehen lernt man eben nicht im Normalfall allein durch die Teilnahme an der politischen Publizistik (...). Um die Wege von Medienrezeption sachkundig zu machen oder gar aufzuklären, (...) bedarf es der Vermittlung von Kriterien, das bedeutsam Allgemeine vom nur unterhaltenden Rauschen der politischen Kanäle zu unterscheiden; bedarf es der Befähigung, hinter dem vordergründig Ritualen das politisch Substantielle zu suchen.“¹⁵ Das Verfolgen der Publizistik deckt zunächst nur die Oberflächenstruktur des Politischen auf; insofern muß zu den unterrichtlichen Diskussionen profundes Wissen zum mediengeprägten, alltäglichen Bild hinzukommen. Die politische Publizistik, auf der das alltägliche Wissen weitgehend beruht, kann kein Ersatz für politische Bildung sein.

Oftmals ist es aber nicht das *Bedeutsam-Allgemeine*, an dem sich das Lehrerhandeln orientiert, sondern person-interne Prozesse der Handlungskoordination überlagern die fachlichen Gesichtspunkte. „Die personenspezifische Binnenwelt eines Lehrers wird – in Wechselwirkung mit den äußeren Situationsbedingungen – als entscheidender Faktor für das Handeln im Unterricht angesehen. Seine subjektiven Theorien, seine Routinen, sein Alltagswissen bilden die Basis für die Entwicklung und mentale Begleitung der eigenen Handlungslinie“.¹⁶ Solchen Routinen können sich bei Lehrern als Indoktrination, als Neigung zu alltagspolitischen Meinungsgirlanden oder therapeutischer Moderation zeigen. Hier muß die Professionalisierung der Politiklehrerrolle durch den Rückbezug der pädagogischen Interventionen auf die politikdidaktischen Kategorien und fachwissenschaftlichen Begriffe ansetzen. Der Prozeß des Lehrens kann nicht allein durch die Methoden verbessert werden; vielmehr muß gleichzeitig *eine durch Theorie informierte Sensibilität* für die Wahrnehmung von inhaltlichen Problemen entstehen.

3. *Das Handlungsrepertoire einer politischen Politiklehrerin bzw. eines politischen Politiklehrers*

Das demokratische Verhalten des Lehrers kann nur dann politisch wirken, wenn die Inhalte des Unterrichts den Kern des Politischen betreffen und sich

15 Ulrich Sarcinelli, Verfassungspatriotismus und politische Bildung – oder: Nachdenken über das, was das demokratische Gemeinwesen zusammenhält, in: Günter C. Behrmann/Siegfried Schiele (Hrsg.), Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? Schwalbach 1993, S. 69.

16 Ewald Terhart, Lehr-Lern-Methoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim und München 1989, S. 98.

auf diese Weise Verhalten *und* Inhalt entsprechen. Der Lehrer muß sich deshalb zunächst seines eigenen Bezugs zum Stoff vergewissern, indem er sich mit dem wissenschaftlichen Wissen vertraut macht. Die Wirkung bzw. Autorität der Person hängt nicht zuletzt von der *Fachkompetenz* ab, die in einem fachdidaktisch organisierten Unterricht zum Tragen kommt und für die Schüler sichtbar wird. Nur auf diese Weise erreicht der Lehrer jene Geistesgegenwart im Unterricht, die es ihm erlaubt, die verschlüsselten Fragen der Schüler nach sachlicher Aufklärung wahrzunehmen. Unpolitischer Politikunterricht entsteht ja oftmals dadurch, daß Lehrer diese Schülerbedürfnisse nicht erkennen oder Wegmoderieren.¹⁷

Die Autorität eines Lehrers ist heute mehrschichtig. Einerseits erwarten Schüler vom Lehrer klare fachliche Aussagen, andererseits möchten sie – wie Heike und Beatrix – ihre Autonomie gesichert sehen. Lehrer wollen die sachliche, kognitive und soziale Kompetenz ihrer Klienten steigern und suchen gleichzeitig die Beziehung zum Schüler, um ihr Selbstwertgefühl zu erhöhen. „Bei jedem Gespräch gibt es nicht nur die offensichtliche Sach- oder Inhaltsebene (der offen ausgesprochene Beitrag zur Thematik), sondern immer auch gleichsam unterschwellig, die Beziehungsebene zwischen den GesprächspartnerInnen.“¹⁸ *Inhalts- und Beziehungsebene* bilden demnach gemeinsam wichtige Bezugspunkte für ein Lehrerhandeln, das Wissensvermittlung und Zuneigung zu den Schülern vereint.

Die Neigung vieler Lehrer, die Beziehungsarbeit dergestalt in den Vordergrund zu rücken, daß sie die Nähe zu den Schülern suchen, führt indessen selten zur erhofften *Autorität*. Zwar erwarten die Schüler, daß sie ihre Lehrer nicht nur als Stoffvermittler erleben, doch bewirkt die Suche nach Nähe (die ganze Person einbeziehen, authentische Gefühle zeigen, Gleichheitserlebnisse herstellen etc.) oftmals eine „Tyrannei der Intimität“ (Richard Sennett). Es geht im Unterricht aber nicht darum, Grenzen und Distanz aufzuheben. „Denn Erziehung ist ohne die Begegnung mit Autorität nicht möglich. Lehrer und Lehrerinnen müssen deshalb genauso unbequeme Opponenten ihrer Schüler und Schülerinnen sein, sie müssen Regeln definieren und einhalten, Grenzen setzen und Tabus aufrechterhalten.“¹⁹ Die Herausbildung eines demokratischen Unterrichtsstils kann sich deshalb eher an einem *Konzept der Intensität* orientieren. Nach Thomas Ziehe zielt es „auf punktuelle Vertiefungen in Si-

17 Ein Beispiel hierfür bietet die Interpretation einer Unterrichtssequenz von Georg Weißeno, *Wie politisch soll Sozialkundeunterricht sein?* in: GEP, Heft 9, 1994, S. 552-557.

18 Birgit Wenzel, *Dialogische Grundmuster im historisch-politischen Unterricht*, in: Hanns-Fred Rathenow/Uwe Richter (Hrsg.), *Politische Bildung im Wandel*, Opladen 1993, S. 146.

19 Peter Henkenborg, *Politische Bildung im "Club der toten Dichter"*, in: Peter Henkenborg/Wolfgang Sander (Hrsg.), *Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht*, Schwalbach 1993, S. 64.

tuationen“²⁰ durch gemeinsame Erfahrungen im Gespräch, in Diskussionen, in Simulationen etc. Hierzu gehört z.B., daß der Lehrer Inhalte vermittelt, die Inhalte klar gliedert, sich nicht mit der unterrichtlichen Verdoppelung von Alltätigkeiten begnügt, seine Meinung einbringt, Gefühle zeigt, Interesse an der Person des Schülers offenbart, begeistert, widerspricht. Distanz bleibt erhalten, sie wird aber durch die Inszenierung des Unterrichts gemildert.

Autorität erhält ein Lehrer über das *Beamtenrecht*, das aber andererseits die gesellschaftlichen Einflüsse widerspiegelt. Die Schule unterliegt der Aufsicht des Staates und das schulische Leben ist durch eine Fülle von Verordnungen eingeengt. Sie sind „politisch geladen. Die legitime Absicht, Verfassungstreue und freiheitlich-demokratische Grundsätze zu sichern, mischt sich mit der Angst davor, politischen Gegnern womöglich Spielraum für revolutionäre Umtriebe zu geben.“²¹ Im übrigen ist dies eine spannungsgeladene Aufgabe, die an die Profession gestellt wird: „In seiner Rolle als Beamter arbeitet ein Lehrer in der denkbar größten (nationalen) Organisation: dem Staat, woraus ganz besondere Einschränkungen, aber sicherlich auch nicht nur materiale Positionsverteilungen erwachsen. In seiner Rolle als Erzieher dagegen arbeitet er allein auf sich gestellt und im Rahmen seiner pädagogischen Freiheit, die natürlich auch ein Stück Autonomie, allerdings: gewährte Autonomie beinhaltet.“²² Darüber hinaus gibt es Richtlinien, die als politischen Setzungen die Lehrfreiheit des Lehrers weiter einschränken und in der Regel nicht wissenschaftsbezogen sind.

Die Politiklehrerrolle wird indessen nicht nur durch die Schulorganisation, sondern darüber hinaus durch die Auftraggeber der öffentlichen Pflichtschule geprägt. Die *gesellschaftlichen Verhältnisse* bzw. die Gesamtheit der gemeinsamen Lebensverhältnisse prägen die Erwartungen an die Lehrer. Dies wurde zur Zeit der Berufsverbote besonders deutlich; damals herrschte ein Klima, das die *Freiheit* eines Politiklehrers durchaus mehr einschränkte als dies heute der Fall ist.²³ Die Orientierung auf bestimmte normative Prämissen des main-stream wirkt bewußt oder unbewußt auf das Verhalten der Lehrer, da es in ihr Alltagsbewußtsein genauso einfließt wie in das eines Schulaufsichtsbeamten.

20 Thomas Ziehe, Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim und München 1991, S. 103.

21 Wolfgang Hilligen, Zur Freiheit des Lehrers im politischen Unterricht, in: Gegenwartskunde, Heft 2, 1987, S. 244.

22 Ewald Terhart, Lehrerberuf und Professionalität, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, S. 108.

23 Vgl. die Ausführungen von Hagen Weiler, Der Politik-Lehrer zwischen ‚Berufsverbot‘ und wissenschaftlicher Lehrfreiheit – zehn Thesen, in: Bernhard Claußen (Hrsg.), Texte zur politischen Bildung, Band 2, Frankfurt 1986, S. 375-394.

Auf der Ebene der Erziehungsziele und Ideale wird neuerdings insbesondere auf die Vorbildfunktion des Politiklehrers abgehoben. Um die Erziehung zur Demokratie oder Übernahme der Staatsbürgerrolle zu ermöglichen, muß der Lehrer zu den Grundwerten des Grundgesetzes in ihrer kontroversen Struktur positiv eingestellt sein und sie habituell als ihn selbst verpflichtend erleben. Die Gesinnungsbildung über eine *Vorbilddidaktik* ist nicht nur inhaltlich abzulehnen, sondern auch deshalb, weil sie allein auf appellpädagogischen Zwecken aufbaut. Vorbildhaftes Deklarieren birgt „die Gefahr eines falschen Pathos, einer funktionalistisch aufgebauten emotionalen Kulisse“²⁴ in sich. Überredungspädagogen erreichen Schüler selten emotional, da die Schüler solche Indoktrinationsversuche – wie eingangs gesehen – nicht akzeptieren. Ein Vorbild wirkt nur dann, wenn der andere es akzeptiert.

Eine intensive, demokratische Beziehung zu den Schülern kann aufgebaut werden, indem der Lehrer Position bezieht, die Schüler ihre eigenen Standpunkte bilden läßt, bestimmte Meinungen schützt, sich nicht auf die Moderation von Diskussionen und (handlungsorientierten) Methoden beschränkt, bei zu viel Konsens kontraproduktiv agiert und die Kontroversen hervortreten läßt.²⁵ Der Lehrer muß die unterschiedlichen Positionen und Personen der Schüler verstehen, aber trotzdem nicht immer einverstanden sein. Die Angst eines Lehrers, nichts zu bewirken, darf ihn weder zu Überwältigungsstrategien noch zur übertriebenen Suche nach Nähe verleiten. Vielmehr kommt es darauf an, vom Vorleben zum Führen zu kommen. Dies gelingt, wenn ein Lehrer penetrant sagt, wo es lang geht; wenn er nonverbal in die gewünschte Richtung vorausagiert; wenn er zunächst vage Angebote, später aber klare, feste Statements abgibt. Insofern kann ein Politiklehrer *kein politisches Neutrum* bleiben, sondern er muß Position beziehen. Zur Vorbild- und Führungsfunktion gehört dann aber, daß der Unterricht keinem ad hoc veranstaltetem Stammtischgeschwätz gleicht, sondern fachkompetent erteilt wird.

Da im Unterricht sowohl Beziehungs- als auch Erziehungsarbeit zu leisten ist, bedarf es der Vermittlung politischen Wissens. Hierbei ist einerseits die Status- und Wissensdifferenz zwischen Lehrern und Schülern zu beachten; gleichzeitig muß über den Zweck des Lernens eine Beziehung hergestellt werden. Den Schülern sind Lernangebote zu machen, die über politischen Moralismus hinausgehen und die politische Wirklichkeit ein Stück weit in den Unterricht hineinholen. Ein Unterrichtsart, der nur ein Methoden-

24 Tilman Grammes, Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskundeunterricht und Politik, Schwalbach 1991, S. 29.

25 Bereits 1955 sah Thomas Ellwein den Sozialkundelehrer als mitdiskutierendes, aber auch fragendes Mitglied einer Lerngruppe: "Der Sozialkundelehrer muß sich den Schülern sehr viel mehr stellen als ein anderer Fachlehrer. Er muß ständig diskutieren und wird sehr häufig sein Nichtwissen zugestehen müssen." In: Pflügt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in höheren Schulen der Bundesrepublik, München 1955, S. 280f.

spektakel ablaufen läßt, wirkt im übrigen kaum authentisch. Eine Lehrerpersönlichkeit, die sowohl über politikwissenschaftliches Wissen verfügt als auch alltagspolitisches Engagement und Interesse zeigt, ist hingegen glaubwürdig.

Für den Lehrer bringt es Entlastung, wenn im Unterricht die Personalitäten nicht unvermittelt aufeinandertreffen, sondern über die Sache verbunden sind. Insofern können die Distanz, Sachgebundenheit und Begrenztheit des pädagogischen Auftrags nicht durch die Herstellung sozialer Unmittelbarkeit und Nähe abgebaut werden. Der Vorstellung einer umfassenden pädagogischen Gestaltbarkeit der politischen Lebenswege ist mit Skepsis zu begegnen. Weder Eltern noch Lehrer noch Medien haben die Möglichkeit, die Persönlichkeit des Kindes im Ganzen zu steuern. Fundamentalismen kann man indessen durch Selbstreflexivität und durch eine sachbezogene politische Analyse begegnen. In der Praxis sind keine neuen (alten) Methoden notwendig, sondern ein *Grenzbewußtsein*, das vor den Allmachtsphantasien pädagogischer und politischer Machbarkeit bewahrt sowie Wunsch und Wirklichkeit nicht verwechseln läßt.