

Gerhard Voigt

Politikunterricht: Curriculum – Didaktik – Rahmenrichtlinien-Interpretation

Auf dem Weg zurück in die Restauration der 50er Jahre?

Zunächst eine Reflexion aus der eigenen Biographie. Ende der siebziger Jahre begann ich, in den Reformkommissionen für die Sekundarstufe II (Oberstufe) beim Niedersächsischen Kultusministerium mit zu arbeiten. Bis zur Hälfte meiner Pflichtstundenzahl als Studienassessor und dann als Studienrat wurde für diese Arbeit verlagert.

Neben den bis heute lesenswerten Kursentwürfen der „Handreichungen“¹ wurden vor allem auch im Rahmen mühsam ausgehandelter Kompromisse doch einige Konsenspositionen erarbeitet und in den „Handreichungen“ wie auch dem „Grundsatzpapier der Gruppe B“ veröffentlicht – wenn auch zum Schluss nach dem Regierungswechsel in Niedersachsen nicht mehr ministeriums-offiziell sondern mit Unterstützung der beiden großen Lehrerverbände DPhV und GEW. In der wissenschaftlichen Diskussion war man zwar über diese Positionen schon hinausgegangen in Richtung noch grundsätzlicher Reformkonzepte, für die Schulpraxis, für die die Arbeit der Kommissionen gedacht war, waren die entwickelten Vorstellungen ebenso revolutionär wie notwendig.

Grundlegende Einsichten, die in den Kommissionen nicht mehr umstritten waren, bezogen sich darauf, dass die alten Richtlinien, die als Stoffpläne konzipiert waren, nicht nur nicht sinnvoll waren, sondern modernes sinnvolles Lernen erst verhinderten.

Ebenso unumstritten war, dass Lernerfolg nicht durch das Summieren kognitiven Wissens, sondern in Anwendungs- und Handlungssituationen erwiesen wird. Dass dadurch rein formal Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit erschwert werden, wurde als notwendig und hinzunehmend angesehen.

Am weitesten gingen die neuen Konzeptionen darin – und hier wurde die Arbeit an den möglichen Konkretisierungen aus politischen Gründen abgebrochen, ehe sie endgültig ausformuliert waren –, einzusehen, dass Unterricht von einer *Lehrveranstaltung* zu einer *Moderation von Lernsituationen* werden müsste, in der Schülerinnen und Schüler inhaltlich und konzeptionell einzubeziehen sind – auch in der Auswahl der „*Unterrichtsstoffe*“. Didaktiker wie *Hilligen*, *Klafki* und *Claußen* entwickeln aus diesen Grundeinsichten auch wissenschaftlich haltbare Paradigmen. In der Schulpolitik und erst recht in den Schulen selbst ist dieser Paradigmenwandel jedoch nur sehr rudimentär angekommen.² Zu Grunde lag und liegt die Einsicht, dass der

¹ Zur Information und persönlichen Legitimation, dieses Thema ausführlich zu behandeln: Der Verfasser war maßgeblich beteiligt an folgenden „Handreichungskursen“: *Behr, A. / Friebe, G. / Voigt, G.*, 1976: Wirtschafts- und sozialgeographische Feldstudien. Handreichungen für den Sekundarbereich II. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover, Folge B 3. – *Voigt, Gerhard / Fuchs, Günter / Eilers, Wilfried*, 1978: Sozioökologie. Gesellschaftliche Probleme in einer sich wandelnden Umwelt. Handreichungen für den Sekundarbereich II. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover, Folge B 4, Band 1: 89-209. – *Wolf, Jürgen / Voigt, Gerhard*, 1978: Soziale Ungleichheit. Leistungskurs Soziologie. [Nicht-veröffentlichter Handreichungskurs]. Materialdienst 1/78. GEW Niedersachsen, Hannover – und an der Erstellung des „Grundsatzpapiers der Gruppe B“, herausgegeben von *E. Jander*, Hannover 1978 (PhVN). Außerdem gehörte der Verfasser zu der Gruppe von Kolleginnen und Kollegen, die landesweit an den einzelnen Schulstandorten die Ziele und Strukturen der Oberstufenreform und des Kurssystems in Konferenzen zu erläutern hatten. – Dass diese intensive und ertragreiche Arbeit nach dem Regierungswechsel karrierehemmend und diskreditierend wirkte, hat der Verfasser, seiner Überzeugung treu bleibend, gute, wichtige und zukunftsweisende Arbeit geleistet zu haben, als typisch für die Inkompetenz und parteipolitischen Verengung der Bildungspolitik angesehen und hingegenommen.

² Der Verfasser sieht vor allem auch ein sprachliches Problem darin, dass sich die Fachsprachen der Wissenschaft und der Praxis so weit auseinander entwickeln, dass hier nicht nur Kommunikationsschwächen sondern schlicht Schweigen und Nichtwahrnehmen entsteht. Vgl. dazu die Anmerkungen in *Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard / Plavšić, Vesna / Holm*,

Zusammenhang zwischen Wissen und Lebensbewältigung nicht so einfach ist, wie es traditionelle Unterrichtsmodelle voraussetzen. Lernen ist Aneignung, Unterricht ist Lebenszeit. Beides ist nur dann zu legitimieren, wenn die Sinnhaftigkeit des Vorganges vermittelbar ist, wenn also *Schule nicht als verlorene Lebenszeit erfahren werden muss*.

In den 90er Jahren wurden einige dieser Positionen im Niedersächsischen Kultusministerium durchaus ernst genommen und im Rahmen des politisch durchsetzbaren an die Rahmenrichtlinien-Kommissionen als Vorgaben vermittelt.

Der Verfasser hat in den 80er Jahren in mehreren Erdkunde-Rahmenrichtlinien-Kommissionen mitgearbeitet und war bei mehreren Rahmenrichtlinien-Tagungen für das Fach Politik beteiligt, in denen vor allem, unter der initiierenden Energie von Jürgen Wolf, um die Implantation des Konzeptes der „Schlüsselprobleme“, das sich vor allem auf *Klafki* berief, gerungen wurde.

Seit dem erneuten Regierungswechsel vor allem in der Zeit von Kultusminister Rolf Wernstedt wurde die Grundlegung der neuen Rahmenrichtlinien im Konzept der Schlüsselprobleme zur ministeriellen und verbindlichen Vorgabe für alle Rahmenrichtlinien-Kommissionen. Dass diese Vorgabe nicht unumstritten war, konnte in den Diskussionen in den einzelnen Kommissionen, in Lehrerfortbildungs-Tagungen wie in den Schulen sehr schnell erkannt werden. Von Ablehnung bis inhaltlichem Widerstand reichten die Reaktionen. Als Gegenposition wurde vor allem das Festhalten an verbindlichen Stoffplänen und Themenkatalogen vorgetragen. In den daraufhin erschienenen Rahmenrichtlinien auch in den Fächern Politik und Erdkunde wurde als akzeptierter Kompromiss eigentlich unvereinbarer Positionen das Nebeneinander von „Schlüsselproblemen“ und „Rahmenthemen“ gewählt, wobei der Begriff „*Rahmenthema*“ deutlich macht und deutlich machen soll, dass es sich dabei *nicht um Unterrichts- und Kursthemen* handeln soll und darf, sondern um inhaltliche Schwerpunkt-Setzungen, die einer rein willkürlichen „exotischen“ Themenwahl zu den einzelnen „Schlüsselproblemen“ Grenzen setzen sollte.

Unter dieser Prämisse sind daher auch die konkreten Unterrichtsvorschläge zu den einzelnen Klassenstufen und Kurshalbjahren zu lesen, in deren Formulierung sich jedoch stärker als in den allgemeinen Einleitungen diejenigen Kräfte durchsetzen konnten, die von Themen und nicht von Problemen her didaktisch arbeiten wollten. Dass zunehmend wieder, was anfangs undenkbar erschien, Kennzeichnungen von „verbindlichen“ und „fakultativen“ *Themen* auftauchen, ist ein fundamentaler Widerspruch zu den Prämissen, unter denen die Konzeption der neuen Rahmenrichtlinien stehen.

Ein nächster Schritt im *Rückfall in die Stoffpläne der 50er Jahre* bietet der neue *Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe* vom Sommer 2002, der dem Verfasser zur Begutachtung vorlegt und der von ihm in schärfster Weise kritisiert und abgelehnt werden wird. (Vgl. Stellungnahme in diesem Heft.)

Es bleibt unklar, wie diese in sich konzeptuell widersprüchlichen Rahmenrichtlinien konkret zu interpretieren und anzuwenden sind. Für Schulleiter und Aufsichtsbehörden geben die konkreten Stoffhinweise im unterrichtspraktischen Teil einen Halt, der durch die im allgemeinen Teil ausgeführten Prämissen nicht gedeckt und legitimiert sind. Die Umsetzung der unterrichtspraktischen Stoffpläne ist ein fundamentaler Verstoß gegen den Sinn und die Funktion der *Schlüsselprobleme* und in gewissem Sinne auch der *Rahmenthemen*. Die Rahmenrichtlinien sind sichtlich in sich widersprüchlich, inkonsequent und in Gänze nicht zu gebrauchen.

Die fortschrittlichen Möglichkeiten, die durch das Konzept der Schlüsselprobleme eröffnet worden sind und die durch die Rahmenthemen zumindest nicht vollständig widerrufen werden, sind in jeder Hinsicht konterkariert durch die Stoffpläne des unterrichtspraktischen Teils. Didak-

Helena, 2002: „Staatsgesellschaft“. Historisch-gesellschaftliche Reflexionen zum Entstehen des modernen Staatsbegriffes. Versuch einer didaktischen Reduktion. In: *Voigt, Gerhard*, Hrsg., 2002: „Staatsgesellschaft“. Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Materialien zur Didaktik der interkulturellen Bildung. Didaktische Reihe Heft 1. Hannover: 85 f. – Im Internet unter <http://www.politiklehrerverband.org> (Publikationen/Staatsgesellschaft/Didaktik: 1.3 Doch es fehlt eine *lingua franca*...).

tisch verantwortungsvoll wäre es, den einigermaßen schlüssigen allgemeinen Teil als Grundlage der schulinternen curricular-didaktischen Arbeit zu betrachten, auch wenn sich dadurch Abweichungen von den konkreten Teilen der Rahmenrichtlinien ergeben; diese größere didaktische Eigenverantwortung der Schulen und der unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen widerspricht jedoch den eingefahrenen Gleisen hierarchischen Denkens im Schulalltag.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal in subjektiver Perspektive auf eigene Unterrichtserfahrungen zurückgreifen, die genau dieses Problem beleuchten können. Im Fach Erdkunde habe ich lange Jahre ganz bewusst das ursprüngliche Konzept der Themenfindung für Kursthemen angewandt, das das exemplarische und konkrete Lernen in den Vordergrund stellt. Vier erdkundliche Kursthemen aus den letzten fünfzehn Jahren gehören zu den erfolgreichsten Unterrichtsprojekten, die mir gelungen sind, obwohl die Kursthemen in keiner Weise mit den „Rahmenthemen“ identisch waren – und ich bin überzeugt davon, dass die Schülerinnen und Schüler in diesen Kursen auch im Sinne der Rahmenrichtlinien, vor allem aber im Sinne des Niedersächsischen Schulgesetzes mehr gelernt haben als in üblichen „Einführungskursen“.

„*Öffentlicher Personen-Nahverkehr*“: In der Zeit des hannoverschen U-Bahn-Baues ein spannendes und die Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler unmittelbar berührendes Thema, das ohne weiteres ein Schul-Halbjahr füllen kann. Begehungen der U-Bahn-Baustellen, eigene Kartierungen, Gespräche bei ÜSTRA und Großraumverkehr, Exkursion zur S-Bahn in Hamburg, Besichtigung des Rangierbahnhofes Maschen ... die Welt des Verkehrs, seiner Schnittstellen und technischen Lösungen waren ebenso Thema, wie die stadtpolitische, planerische und urbanistische Perspektive. Das Kursergebnis war ein umfangreicher gemeinsamer Kursbericht, der so konkret und aussagekräftig war, dass *eigentlich* jede Form sonstiger schriftlicher Leistungsüberprüfung überflüssig war. – Themenbezug: Siedlungsgeographie, Stadtgeographie, Kommunalpolitik.

„*Die Leinemasch*“: Die Schülerinnen und Schüler untersuchten in Kooperation mit einem Biologiekurs das Ökosystem Leinemasch in Laatzen, seine Inanspruchnahme durch Freizeitnutzung, Umweltschutz, Wassergewinnung, Verkehrserschließung und Integration in den städtischen Planungsraum. Der Abschlussbericht wurde der Stadtverwaltung Laatzen zur Verfügung gestellt, die daraus eine Vorlage für den Rat herstellte. Einige Aspekte der Arbeit der Schülerinnen und Schüler wurden als Anregungen für die Raumentwicklung herangezogen.

„*Einstürzende Neubauten – Probleme der Neubauviertel in Laatzen*“: Auch hier stand eine umfangreiche Kartierung im Mittelpunkt. Die notwendigen urbanistischen und stadatgeographischen Kenntnisse wurden in Eigenarbeit durch die Schülerinnen und Schüler in Gruppen zusammengetragen, die in enger Kooperation mit Stadtarchiv und Bauamt in Laatzen arbeiten konnten. Auch dieser Kursbericht fand öffentliche Anerkennung.

„*Shiraz – Stadt der Rosen und der Nachtigallen*“: Diesmal ein Kurs auf der Grundlage der Materialarbeit, aber ganz auf das konkrete Beispiel bezogen. Die Schülerinnen und Schüler lernten sehr intensiv, Quellen und Materialien weit über den geographischen Fachbezug hinaus auszuwerten und die notwendige Verknüpfung von historischen, gesellschaftlichen, politischen, raumwissenschaftlichen und sozialpsychologischen Erklärungsdimensionen als Grundlage des interkulturellen Verständnisses zu begreifen. Auch dieses Thema erstreckte sich im Prinzip über ein volles Semester.

Im Fach Werte und Normen habe ich dann erst kürzlich einen Kurs angeboten mit dem Thema „*Der Name der Rose*“, bei dem der Roman von Umberto Eco als Ganzlektüre und einzige gemeinsame Textquelle im Mittelpunkt stand. Die Rahmenrichtlinien-Bezüge wäre hier sehr leicht anzuführen; wichtig ist aber, dass die thematische Arbeit *keinenfalls* den Vorschlägen der Unterrichtsbeispiele folgte, sondern sich allein auf die Ziele und fachlichen Bezüge stützte. Interessant war hier, dass damit für einige Schülerinnen und Schüler zum ersten Mal der Umgang mit sehr langen Texten ernst genommen wurde und dass dieses Thema auf eine beträchtliche positive Resonanz stieß.

Zu den Ergebnissen dieser Kursarbeit ist vor allem zu bemerken, dass den Schülerinnen und Schülern wesentliche Anregungen zur Eigenarbeit und Eigenverantwortung für ihren Lernerfolg

gegeben wurden, dass sie zudem in manchen Fällen den Anreiz nutzen konnten, nicht nur für sich selbst und die eigene Zensur zu arbeiten, sondern Ergebnisse von ihnen erwartet wurden, die in der Öffentlichkeit wahrgenommen und im politischen Bereich auch als sinnvolle Beiträge genutzt werden konnten. Diese Lernerfolge für das Lernen des Lernens sind allemal wichtiger als oberflächlich „vergleichbare“ kognitive Themen- und Stofflisten. Das sieht das Niedersächsische Schulgesetz ebenso wie die Vorgaben für die Arbeit der Rahmenrichtlinien-Kommissionen.

Dass die panische Hektik der „PISA“-Rezeption denen Aufwind verleiht, denen handlungsorientiertes, emanzipatives und auf Selbstorganisation der Lernprozesse zielendes Arbeiten ohnehin suspekt ist, wirft die bildungspolitische Diskussion um Jahrzehnte zurück, was an der möglichen, aber unsinnigen Uminterpretation des Stellenwertes der Rahmenrichtlinien in den Schulen abzulesen ist.

Ein tatsächlicher Paradigmenwandel der Politischen Bildung muss strikt auf das Konzept der Schlüsselprobleme setzen,³ muss sich von Stoffplänen abwenden hin zu dominierender Projektorientierung, in der nach und nach die strengen Fachtrennungen aufgehoben werden, muss Selbstverantwortung und Widerständigkeit⁴ und damit auch die Möglichkeit des Scheiterns von Unterrichtsvorhaben implizieren.

Erst wenn Kursthemen wie die oben genannten wieder als Selbstverständlichkeiten akzeptiert werden und keine „Rahmenthemen“ zu Kursthemen „geadelt“ werden – Höhepunkt der Phantasielosigkeit und didaktischen Unverantwortlichkeit einer Fachkonferenz –, ist sinnvoller Politikunterricht (und Erdkunde-Unterricht oder Werte und Normen-Unterricht ...) an einer Schule wieder möglich.

Gerhard Voigt

Didaktische Notizen zum Artikel 1 GG im Kontext der Menschenrechte

Notizen zur Didaktik der Politischen Bildung

These: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Dieser Satz ist die wichtigste Norm des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und stellt nach allgemeiner Auffassung den Ursprung der Menschenrechtsbestimmungen der Artikel 2 bis 19 Grundgesetz dar und ist die Grundlage des staatlichen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland.

Kleiner Einwurf: „...ist...“ ist hier doch wohl *normativ* und nicht *faktisch-beschreibend* gedacht. Letzteres wäre zwar in einer bestimmten philosophischen Anthropologie nachvollziehbar entsprechend dem „*unverletzbar*“ im christlichen Glauben, aber wäre dann als Aussage für die nachfolgenden Sätze, die dem Staat den Schutz der *Menschenwürde* auftragen, und als Rechtsnorm sowohl unsinnig wie überflüssig. Hier ist eine Hürde für das allgemeine Verständnis zu überwinden.

Gegenthese: Es trägt *nicht* zur Politischen Bildung bei, zu *wissen*, dass der Artikel 1 Grundgesetz mit dem Satz beginnt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, da dieses *Wissen* als solches folgenlos ist und keinen Bildungswert besitzt.

³ Vgl. dazu meine Ausführungen in: Voigt, Gerhard, 2001: Perspektiven der Politischen Bildung in der Gegenwartsepoche: didaktische und methodische Akzente für die Praxis als Beitrag zur Krisenbewältigung der Politik. In: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 331-462, und hier insbesondere die Ausführungen zu den Schlüsselproblemen: 364-371.

⁴ Voigt, Gerhard, 2001: Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der Politischen Bildung. Krisen und Konfliktfelder zwischen Universalisierungsanspruch und Nationfixierung. In: Claußen / Donner / Voigt, Hrsg., 2001, a.a.O.: 207-234.

Didaktische Notizen

Reflexion: Der Artikel 1 Grundgesetz beginnt mit einer *salvatorischen Formel*, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass sie *schön, erhaben* und vor allem dann *nichtssagend* ist, wenn es darum geht, konkret zu bestimmen, was aus dieser Formel für den Einzelnen wie für die Gesellschaft folgt.

Diese Bestimmung des „*schönen Nichts*“ verbindet die „*Würde des Menschen*“ mit der „*monotheistischen Gottesvorstellung*“. Philosophisch ist der Artikel 1 Grundgesetz *immanente Letztreferenz* der Bestimmungen des Grundgesetzes und vertritt damit die Stelle eines *saecularen Gottes*. Die Formel ist genauso leer und bedeutungsvoll wie die sakrale Letztreferenz der Religionen.

Die „*Würde des Menschen*“ wird rechtsphilosophisch *konkretisiert* aus den Aussagen der nachfolgenden Menschenrechtsartikel, denen ein gemeinsamer zu transzendierender Sinn zugeschrieben wird, der die *Menschenrechte* aus ihrer *historisch-konkreten Bedingtheit* herausheben und verabsolutieren.

Dass die einzelnen *Grundrechte* der Artikel 2 bis 19 selbst jedoch nicht diesen *sakralen Charakter* des Artikel 1 haben, ersieht sich schon daraus, dass sie explizit nicht zu den beiden „*Ewigkeitsartikeln*“ 1 und 20, der die staatlichen Grundlagen festschreibt, gehören, sondern dass sie in vielfältiger Weise eingeschränkt und durch Gesetze interpretiert und begrenzt werden können. Hier bleibt nur noch der eher vage formale Schutz des Grundgesetzes, dass Einschränkungen und Änderungen durch Gesetze explizit offen gelegt werden müssen. Das wiederum weist auf die didaktisch relevante Perspektive hin, dass im Recht formale Bestimmungen und die Festlegung eines *procedere* meist folgenreicher sind als inhaltliche Normaussagen – für Schülerinnen und Schüler oft schwer nachzuvollziehen oder zu akzeptieren.

Die kontextuelle Relativierung der einzelnen *Grundrechte* der Artikel 2 bis 19 weist richtig darauf hin, dass diese nur im konkreten historisch-gesellschaftlichen Kontext zu verstehen sind und in immanenten Konflikten (Grundrechtskonkurrenzen) nur kontextuell und konkret umgesetzt werden können. Das Verständnis der einzelnen *Grundrechte* der Artikel 2 bis 19 setzt daher notwendig die Erarbeitung der historischen Kontexte voraus, aus denen heraus sie entstanden und erkämpft worden sind. Sich in Auswahl auf einige dieser Artikel didaktisch zu beschränken ist nur dann sinnvoll, wenn der Bezug zu diesen *Grundrechten* das *Ergebnis* einer unterrichtlichen Arbeit an konkreten gesellschaftlichen Sachverhalten und Konflikten ist, keinesfalls aber als voraus bestimmte curricular-normative Festlegung zur überaus müßigen „*Vergleichbarkeit*“ der Lernergebnisse, die Ideologie oder restaurative *Bildungsverhinderung* ist.

Der rechtsphilosophische Kunstgriff, den historisch-konkreten liberalen *Schutz- und Grundrechten* einen transzendierenden Sinn zu verleihen, ist selbst ein *historisch erkämpftes Mittel*, liberale Freiheitsrechte und die grundsätzliche Begrenzung der Staatsmacht zu sichern und zu legitimieren.

Solange die durch die „*Leerformel*“ der „*Würde des Menschen*“ geschützten Errungenschaften der *personalen Integrität*, die eine historisch konkretes Stadium der *Individualisierungsprozesse* im Rahmen des *nation building*, der Entstehung des mitteleuropäischen Nationalstaates und seiner *Staatsgesellschaft* bezeichnet, als schützenswerte Werte und erkämpfte Rechte verstanden werden, ist genau dieser Schutz durch den „*Ewigkeitsartikel*“ Artikel 1 Grundgesetz, auch wenn er juristisch-philosophisch leer bleibt, *gesellschaftlich sinnvoll und bewahrenswert*.

Didaktische Reflexion: „*Würdevolle Begriffe*“ werden von jungen Menschen sehr oft als hohl und folgenlos, damit letztlich als gesellschaftlicher Betrug im Interesse der Mächtigen entlarvt. Der komplizierte gedankliche Weg, die „*Würde des Menschen*“ als historisch erkämpftes, sinnvolles Konstrukt zu akzeptieren, benötigt als Voraussetzung ein umfassendes historisch-gesellschaftliches Verständnis, das in der Regel Schülerinnen und Schülern nicht zur Verfügung stehen kann.

Es ist daher kontraproduktiv und im Sinne der Politischen Bildung riskant, Verfassungsartikel als solche zum Unterrichtsthema zu machen. Unterricht muss konkret und realitätsbezogen sein und Schülerinnen und Schüler in ihrer Erfahrungswelt dort abholen, wo sie stehen. Sinn-

voller ist es daher, den Weg zur verallgemeinernden Norm über die *konkrete historische Arbeit* zu finden, um den *Kampf um die Bürgerrechte und die Begrenzung staatlicher Herrschaftssouveränität* nachvollziehbar zu gestalten und Schülerinnen und Schüler selbst zu der Einsicht gelangen zu lassen, dass die Vielzahl der erkämpften Schutz- und Freiheitsrechte eine Transzendierung in einem Begriff wie der „*Würde des Menschen*“ erlaubt.

Konkrete Ansatzpunkte: Politikunterricht muss hier in historische Kontexte wie die *Geschichte des Nationalstaates*, der *Revolutionen* oder des *Antifaschistischen Widerstandes* einbezogen werden.

Ein aktualistischer Ansatz kann in der historisch zu fundierenden *interkulturellen Arbeit* gefunden werden, in der die Vorstellung von einer europäischen Superiorität als immanenter Widerspruch zu den in der eigenen Geschichte erkämpften Wert- und Rechtsvorstellungen erkannt und in seinen Konsequenzen erörtert wird.

Hier abschließend sollte auf ein Résumé des türkisch-deutschen Soziologen Dursun Tan verwiesen werden, der konstatiert, dass die *Menschenrechte* zwar eine europäische Errungenschaft sind, aber eine, für die es sich lohnt, einzutreten und zu kämpfen. Die didaktische Schlussfolgerung ist, dass es *nicht sinnvoll ist*, Grundrechtsfragen beschränkt auf das angeblich isoliert zu verstehende *politische System der Bundesrepublik Deutschland* zu behandeln, sondern dass eine Einbindung einerseits in die europäische Geschichte im oben genannten Sinne und in die internationalen Diskurse über die Zukunftsfähigkeit der Gesellschafts- und Staatssysteme einzubinden sind.

Es geht in jedem Falle darum, dass kognitive Vermittlung rechts-normativer Formeln für die Politische Bildung nicht ausreichen, sondern kontextuell entwickelt werden müssen.

Merke: Wenn ich des Grundgesetz auswendig aufsagen kann, habe ich von der Realität in der Bundesrepublik Deutschland noch nichts, aber rein gar nichts begriffen und habe auch keine Befähigung erworben, mich in der konkreten Gesellschaft sicherer und verantwortungsbewusster zu bewegen.

Reflexionen zu interkulturellen Ansätzen in der Frage der Menschenrechte: Das Verhältnis zwischen muslimisch-arabischer und westlich-abendländischer Welt wird vor dem Hintergrund der aktuellen Weltlage als bedrohlicher Konflikt wahrgenommen.

Dagegen steht die „Globalisierungsthese“ von der Integration der „Einen Welt“. Während die historischen Sozialwissenschaften die enge und kontinuierliche Verflechtung der Kulturkreise und den Kulturkontakt betonen, orientiert sich die gesellschaftliche, kulturelle und politische Wahrnehmung an Konfliktstereotypen, die teilweise als self-fulfilling prophecies neue Konflikte generieren und Feindbilder verstärken. Das jeweils „Fremde“ wird als Wahrnehmung konstituiert aus den wertbesetzten eigenen Selbstbildern.

Die dadurch entstehenden „Teufelskreise“ der Konfliktverschärfung können nur dann als politisch-gesellschaftliche Handlungsanforderungen verstanden werden, wenn es gelingt, die jeweiligen Fremdwahrnehmungen diskursiv aufeinander zu beziehen und die Wertvorstellungen und Wertordnungen als historisch-gesellschaftliche Artefakte zu verstehen, und möglichen und tatsächlichen Wertewandel in beiden Kulturkreisen aus den historischen Kontinuitäten heraus zu konstituieren.

Das Thema „Menschenrechte“ ist ein exemplarisches Beispiel für die Struktur des Konfliktes. Jede Seite wirft der anderen vor, Menschenrechte als kulturelle Waffe im Interesse eigener Machtansprüche zu missbrauchen. Diese Konfrontation muss aufgelöst werden, indem diskursiv erfahrbar gemacht wird, dass das unterschiedliche Menschenrechtsverständnis auf historische Erfahrungen und wertbesetzte Geschichtswahrnehmungen zurückzuführen ist.

04.10.02

Dieser Aufsatz ist in der Druckfassung erschienen in »politik unterricht aktuell«, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover (Verband der Politiklehrer e.V., Hannover).

Redaktion und verantwortlich für die Internet-Publikation:

Gerhard Voigt, OStR, politiklehrerverband.voigt@web.de

Vgl. auch das **Impressum** der Homepage und die dort abgedruckte „**editorische Notiz**“ mit Angaben zur Textgestalt und zum Ausschluss der Haftung für in unsere Homepage aufgenommene *Links* zu anderen Internet-Seiten.

Hannover, 1.7.2003