

"Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden." Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1996). "Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden." Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele, & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107-127). Schwalbach: Wochenschau Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-94846-7>

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>

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“

Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung

1. Vorbemerkungen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses

Die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsenses in der Lehrerschaft und unter Hochschuldidaktikern und -didaktikerinnen ist gegeben. Allerdings dient der Konsens heute nicht mehr wie vor 20 Jahren der Überwindung eines *bildungspolitischen Streites*, den Politiker und Politikerinnen sowie Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen gleichermaßen führten. Damals war es üblich, daß sich die politische Position eines Fachdidaktikers bzw. einer Fachdidaktikerin und Lehrers bzw. einer Lehrerin in seiner wissenschaftlichen Arbeit abbildete. Die Fachdidaktiken und Lehrpläne wurden deshalb z.B. vornehmlich nach dem Rechts-Links-Schema klassifiziert [1]. „Die Polarisierung innerhalb der Fachdidaktik wurde induziert von der parteipolitischen Polarisierung“ [2]. Jedoch wurden auch die Fachdidaktiker aktiv: Sie verfaßten Schulbücher [3] und beeinflussten entscheidend die Richtlinien; sie machten zusammen mit den Parteien Bildungspolitik und produzierten deshalb zusätzliche Kontroversen. Die Befriedung dieser Situation durch den Konsens muß aus heutiger Sicht als gelungen angesehen werden.

1996 ist das bildungspolitische Tagesgeschäft in bezug auf die politische Bildung stiller – vielleicht allzu still – geworden. Weiterhin achten die Parteien bei den Richtlinien darauf, daß sie den Willen der jeweiligen Mehrheit widerspiegeln. Allerdings stehen die Richtlinien heute nicht mehr so sehr unter dem Anspruch wissenschaftlich zu sein – im Gegenteil [4]. Sehen die A-Länder den bildungspolitischen Fortschritt heute beispielsweise vornehmlich in der Handlungs- und Berufsorientierung, so sehen ihn die B-Länder mehr in der Thematisie-

rung von Sinn- und Wertefragen. In der Politikdidaktik führen solche bildungspolitischen Kontroversen nicht mehr zu Grundsatzdebatten wie in den 70er Jahren, u.a. weil diese Fragestellungen schon seit längerem in die Theoriebildung eingegangen und mittlerweile zahlreiche *Annäherungen* in Einzelaspekten stattgefunden haben. Insgesamt scheinen sich die theoretischen Ansätze trotz unterschiedlicher Auffassungen aufeinander zu bewegt zu haben.

Wenn es stiller um die Kontroversen in Politik und Wissenschaft geworden ist, so bedeutet dies nicht, daß es sie kaum noch gibt oder daß es in Theorie und Praxis weniger Probleme mit der Umsetzung der Programmatik des Beutelsbacher Konsenses gibt. 1976 mußten mit dem Konsens ein bis dahin vorherrschender Meinungsunterricht, in dem der Lehrer bzw. die Lehrerin oftmals nur seine/ihre Meinung gelten ließ, sowie ein institutionenkundlicher Unterricht, der unpolitisch ein formales Regelwerk vermittelte und sich dadurch der Stellungnahme zu entziehen suchte, aufgebrochen werden. Dazu hat der Beutelsbacher Konsens wesentlich beigetragen, indem er den Lehrerinnen und Lehrern klare *Grundsätze* an die Hand gab, die sich in den zahlreichen, bildungspolitisch induzierten Konflikten mit Eltern und Schulaufsicht argumentativ gut verwenden ließen. Die *Problemlagen heute* sind indes andere als vor 20 Jahren. Nicht nur die Schülergeneration hat sich verändert, auch die Lehrerinnen und Lehrer bewegen sich anders in dem noch jungen, aber doch mittlerweile gefestigten Fach.

Die Frage nach den Umsetzungsproblemen stellt die Frage nach der Auswahl ‚richtiger‘ fachwissenschaftlicher und politischer Kontroversen zunächst zurück [5]. Da Kontroversen den Vorgang des Entdeckens von Vielfalt ermöglichen, Artikulation, Widerrede, Parteinahme, Alternativen zur Geltung bringen, kann es auch keinen für alle verbindlichen inhaltlichen Konsens geben. In Politik und Wissenschaft sind lediglich ein paar Grundregeln festlegbar, jedoch wird keine Erkenntnis als endgültig akzeptiert. Infolgedessen ist es ein notwendiger und gangbarer Weg, sich einmal mit den *Struktureigenschaften des Dissensgebotes* auseinanderzusetzen. Dies scheint mir gerade deshalb notwendig zu sein, weil das Gebot von den Lehrerinnen und Lehrern oftmals als Handlungsanweisung wörtlich genommen wird und im Professionswissen von großer Bedeutung ist. In einem ersten Schritt werde ich Handlungsprobleme eines Lehrers und einer Lehrerin im Umgang mit dem Gebot darlegen und in einem zweiten mit einigen harmonisierenden Kriterien des Professionswissens, so wie es Fachleiter und Fachleiterinnen in der Ausbildung vermitteln, kontrastieren. In einem dritten Schritt untersuche ich die Umsetzungsprobleme in der Theorie durch

die Betrachtung zweier unterschiedlicher Planungsbeispiele für den Unterricht.

Mein Ziel ist es, die normativ und abstrakt bleibenden Forderungen aus einer empirisch forschenden Perspektive zu beleuchten, um zu einer *realistischen Einschätzung* des Sinns und der Notwendigkeit des zweiten Konsenssatzes zu kommen. Denn aufgrund erster Forschungsergebnisse kann man heute fragen, wie Lehrer und Lehrerinnen sowie Fachdidaktiker und Fachdiaktikerinnen in der Praxis mit den Geboten umgehen und sie beispielsweise in Unterrichtsplanungen berücksichtigen. Dabei komme ich zu einigen *Relativierungen* von Ansprüchen und Erwartungen, die an den Konsens gestellt werden und dadurch entstehen, daß er lediglich programmatische Forderungen enthält. Eine Demontage des Gebotes scheint mir aber nicht wünschenswert zu sein, da die *Orientierungsfunktion* nach wie vor gegeben ist und wichtige Eckpunkte für den Unterricht liefert. Nötig ist indessen das Neu-Denken der Zeilen zwischen den Formulierungen [6].

2. Unterrichtliche Handlungsprobleme im Umgang mit Kontroversen

Die Darstellung unterschiedlicher Meinungen im Unterricht ist heute im Gegensatz zu den frühen 70er Jahren sicher eher alltäglich. Die Vorstellung von Kontroversen gehört mittlerweile zum *Standardrepertoire* von Schulbüchern, Materialsammlungen, Stundenentwürfen, Stundenblättern; sie werden Gegenstand von Planspielen, Talkshows, Klausuren etc. und lassen sich methodisch leicht umsetzen. Nicht zuletzt deshalb sind sie bei Lehrerinnen und Lehrern beliebt. Versucht man nun die Handhabung dieses in der Praxis breit akzeptierten Gebotes anhand von *empirischem* Material näher zu betrachten, so fällt auf, daß die Lehrerinnen und Lehrer Probleme im Umgang mit Kontroversen haben. Andreas Unger bringt ein solches Problem im nachträglichen lauten Denken zu seiner Unterrichtsstunde „Asylrecht“ auf den Punkt:

„Soll man dies im Raume stehen lassen oder kommentieren, zurecht-rücken, zurechtstutzen? Ich habe mir in dieser Situation gedacht, jetzt nicht mit einer Meinung meinerseits dagegen zu halten und insofern in einen Diskussionsprozeß einzutreten, da ich auch annehme, daß dies die Schüleransicht, daß die meisten Flüchtlinge in die Bundesrepublik kämen und wir insofern auch überfüllt seien, daß dies diese Schülermeinung nicht verändert hätte, nicht hätte korrigieren können. Sondern ich habe an dieser Stelle versucht, durch Fakten korrigierend, modifizierend einzugreifen.“ [7]

Der Lehrer nimmt in einer bestimmten Phase des Unterrichts seine Meinung bewußt sehr zurück, beschränkt sich auf die *Moderation* und versucht durch Fakten die Diskussion indirekt zu beeinflussen. Zwischen der Freude darüber, daß die Schüler „Meinungsbeiträge einbrachten“, und der Gefahr, daß Faktenvermittlung „die Diskussion ... stoppt“ [8], läßt er die Diskussion laufen. Die zahlreichen Meinungen von Schülerinnen und Schülern, die richtig, falsch, halbrichtig, untragbar, polemisch etc. sein können, lassen sich nicht permanent durch direktes feed-back korrigieren, ergänzen, unterstützen, zurückweisen. Ein *diskutativer Unterricht* muß die Vielzahl solcher Äußerungen aushalten. Am Ende drängt sich dem distanzierten Betrachter allerdings meist der Eindruck beliebiger *Meinungsgirlanden* auf, die zwar oberflächlich bunt sind, aber nicht zum sachlichen Kern und seiner Bewertung vorstoßen [9]. Diese – mitunter vorschnelle – Kritik löst in-dessen nicht das alltägliche Handlungsproblem des Umgangs mit vielfältigen Meinungsgirlanden, das Andreas Unger treffend beschrieben hat, sondern verweist darauf, daß bei der Transformation des Beutelsbacher Konsenses durch die Profession Probleme entstehen, deren Bedeutung den Lehrerinnen und Lehrern indessen nicht bewußt zu sein scheint. Der zweite Konsensatz wird in der Praxis offenbar eher *formal verstanden*, so daß die Handlungsspielräume des Denkens in Alternativen kaum hinreichend eingeschätzt und koordiniert werden. Dies führt oftmals dazu, daß die Lehrerinnen und Lehrer unsicher sind, wie, wann und ob sie ihre Meinung unter Beachtung des Überwältigungsverbots in den unterrichtlichen Diskussionsprozeß einbringen.

Auch dominantere, weniger moderierende Lehrer und Lehrerinnen stehen vor dem Problem des Umgangs mit kontroversen Schülermeinungen. So redet die Lehrerin in der Stunde „Bürgerbewegungen“ [10] sehr viel selbst, unterbricht und korrigiert öfter die Schüler und Schülerinnen, jedoch reagiert sie auf die zahlreichen Schülermeinungen ohne eigene inhaltliche Zielvorstellungen. Sie hat gleichfalls Schwierigkeiten mit der Unübersichtlichkeit der Meinungen. Äußerungen wie „Ja, gut, noch eine Meinung? Du?“ [11] vermitteln den Eindruck des *beliebigen Aufzählens* von Meinungen. Die Zwiespältigkeit im Umgang mit Meinungen wird noch deutlicher, wenn man sich anschaut, wie die Lehrerin ihre eigene Meinung einbringt: „Und noch jemand? Gut, ich habe mir dazu auch mal ein paar Gedanken gemacht.“ [12] Unvermittelt, sachlich nicht mit Gewicht versehen erscheint ihr Standpunkt neben denen der Schülerinnen und Schüler. Er wird lediglich unverbindlich hinzugefügt, ist indes nur vordergründig authentischer, da er nicht mit dem Anspruch an die Schülerinnen und Schüler versehen ist,

sich zu ihm zu verhalten. Die Addition von Meinungen ergibt aus fachdidaktischer Perspektive wenig Sinn, da die Frage der Gewichtung und Repräsentativität von Argumenten ausgeklammert wird.

Beide Lehrertypen [13] erwecken den Eindruck, daß sie die folgenden inhaltlichen Ausführungen von Hans-Georg Wehling zum zweiten Gebot allzu wörtlich genommen haben: „Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende Ansichten kommen ja zum Zuge.“ [14] Bei der Betrachtung der Umsetzungsprobleme drängt sich indessen der Eindruck auf, daß die *Meinung des Lehrers bzw. der Lehrerin* heute anders als 1976 durchaus wieder interessant und als fester Bezugspunkt im Diskussionsverlauf erkennbar werden muß [15], um der postmodernen Beliebigkeit und der medial vermittelten Vorstellung des Diffusen, Unübersichtlichen, Nicht-Entscheidbaren entgegenzuwirken. Weder ein fundamentalistischer Meinungsunterricht noch ein beliebiger Diskutier- bzw. „Laborunterricht“ können das Ziel sein, wohl aber ein Unterricht, der standpunktbezogen inhaltliche Alternativen erörtert und offen bewertet.

3. Fachdidaktische Kontroversen aus der Perspektive eines Fachleiters

Der Eindruck, daß Lehrerinnen und Lehrer 1996 zwar fachwissenschaftliche und politische Kontroversen in den Unterricht einbringen, sich bei der Bewertung aber allzu sehr zurückhalten, wird durch eine weitere Beobachtung verstärkt, die sich auf den Umgang mit fachdidaktischen Kontroversen bei Fachleitern und Fachleiterinnen bezieht. Die heftigen Kontroversen bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern über die Ansätze politischer Bildung werden von den Fachleiterinnen und Fachleitern heute für kaum noch relevant betrachtet und im übrigen *harmonisierend* heruntergespielt. Kontroversen auf der fachwissenschaftlichen und politischen Ebene sind, wie ich eben gezeigt habe, Gegenstand des Unterrichts; *Kontroversen auf der fachdidaktischen Ebene* werden hingegen kaum noch wahrgenommen, als ob es keinen Zusammenhang zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontroversen gibt. Dabei ist die Auswahl politischer und fachwissenschaftlicher Positionen u.a. deshalb ein fachdidaktisches Problem, weil die normativen Ansätze die Frage der Inhaltsauswahl unterschiedlich

sehen und entscheiden. Fachwissenschaft, Politik und Fachdidaktik sind demnach untrennbar miteinander verwoben. Die Auswahl und der Stellenwert fachwissenschaftlicher und politischer Kontroversen können erst durch fachdidaktische Überlegungen geklärt werden und sind gleichfalls kontrovers zu beurteilen.

Die folgenden Interviewäußerungen von Fachleiter D dienen als Illustration und verweisen auf mögliche Ursachen von Umsetzungsproblemen im Professionswissen [16]. Die Meinung von Fachleiterinnen und Fachleitern ist deshalb bedeutsam, weil sie meinungsbildend bei der Vermittlung und Formulierung des Professionswissens sind.

I: Wie kann man jetzt Giesecke, Sutor, Hilligen im Fachseminar behandeln?

D: Ja, ja, ja, das ist natürlich auch mehr ein Essential, die unterschiedlichen fachdidaktischen Ansätze auch in der Kommission, in der ich war, wo wir einen Fachseminarrahmenplan erstellt haben, tauchte das auch auf, aber mit den Jahren ist mir das immer unwichtiger geworden. Ich denke, man könnte es an einer Unterrichtsreihe machen. Eine Unterrichtsreihe planen wir im Fachseminar und planen wir nach 2, 3 exemplarisch ausgewählten, möglichst unterschiedlichen didaktischen Ansätzen. Ich würde Calliess nehmen, der wird immer unterbelichtet, Elke Calliess u.a., Sozialwissenschaft für die Schule, Stuttgart 1974, ist völlig in der Versenkung verschwunden seltsamerweise. Ich würde, nun weil er auch der Matador in Nordrhein-Westfalen ist, Gagel nehmen, Schmiederer ist eher in den Hintergrund getreten, Janssen war ein Strohhalm, finde ich, diese methodenorientierte Unterrichtsplanung, da steckt wenig hinter. Giesecke ja, Hilligen halte ich übrigens auch für einen sehr gründlich Denkenden, manchmal ist er ein bißchen zu gründlich, so daß es schon wieder konfus wird. Sutor habe ich jetzt noch einmal ins Programm aufgenommen auf Wunsch einer katholischen Religionsreferendarin, aber finde ich nicht so wichtig. Jedenfalls 3 unterschiedliche möglichst kontroverse didaktische Ansätze an einer Unterrichtsreihe, an dem Thema einer Unterrichtsreihe einmal entwickelt, um zu sehen, daß die Differenzen gegen Null gehen.

I: Wo liegen die Gemeinsamkeiten?

D: Wovon?

I: Wenn die Differenzen bei der Planung einer Unterrichtsreihe gegen Null gehen, muß es ja viele Gemeinsamkeiten der doch eigentlich unterschiedlich oder sich unterschiedlich verstehenden fachdidaktischen Ansätze geben.

D: Alle möchten, wie Gagel das gesagt hat, sozialwissenschaftliche und politische Bildung für Unterricht organisieren, d.h., alle streben Komplexitätsreduktion an, Inhaltsauswahl, Inhaltsstrukturierung, und ein Set von Methoden für die Unterrichtsplanung. Also alle kümmern sich um Unterrichtsplanung mit den Instrumentarien didaktische und methodische Analyse und Gestaltung. Sie setzen, also das sind ihre Gemeinsamkeiten, mit dem Ziel den Unterrichtserfolg zu verbessern, und ich glaube auch, alle mit dem gleichen Ziel, nämlich die Handlungskompetenz von Lehrern zu verstärken und zu entwickeln und die Handlungskompetenz der politisch mündigen Bürger vorzubereiten bei Schülern. Also das ist, glaube ich, der Zielpunkt aller Didaktiken und das ist Konsens. Im Grunde genommen gilt dann auch der Beutelsbacher Konsens für alle Didaktiker, das ist ja nun, wie soll ich das sagen, das ist ja nun klar, Überwältigungsverbot, was in der Fachwissenschaft kontrovers ist, muß auch in der Fachdidaktik und im Unterricht kontrovers erscheinen, und 3. Schülerinteressen sind zu berücksichtigen bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Das sehe ich in allen genannten Didaktiken. Nun gibt es da Didaktiker, wie beispielsweise Janssen, obwohl ich Didaktiker in Anführungszeichen setzen würde, die den Erfolg von Didaktik generell in Frage stellen und der eine methodenorientierte Unterrichtsplanung empfiehlt. Wo allerdings der große Unterschied zu den von ihm attackierten Didaktikern, Didaktiken besteht, ist mir noch nicht klar geworden. Den konnte er auch in einer mündlichen Veranstaltung mir nicht klar machen. Insofern ist dann in der Regel das Ergebnis dieses Teils der Fachseminarausbildung „unterschiedliche Didaktiken“ auch eher unbefriedigend für die Referendare. Wenn ich mich noch so erinnere an die Rückmeldungen der Referendare über meine Fachseminarausbildung am Ende, so haben sie dann oft kritisiert, daß wir uns mit den Didaktikern so lange beschäftigt haben, denn das hätte wenig gebracht.

I: Sehen die Reihen, die Du nach Didaktikern planen läßt, dann anders aus?

D: Als?

I: Sind es - drei Didaktiker auch drei unterschiedliche Unterrichtsreihen?

D: Nee.

Für Fachleiter D sind unterschiedliche fachdidaktische Ansätze „mit den Jahren immer unwichtiger geworden“. Die Auseinandersetzung mit ihnen bringt den Referendarinnen und Referendaren seiner

Meinung nach „wenig“ (der Teil „der Fachseminarausbildung ‚unterschiedliche Didaktiken‘ ist auch eher unbefriedigend für die Referendare“). Wenn man nun eine Unterrichtsreihe nach „drei unterschiedlichen, möglichst kontroversen didaktischen Ansätzen“ plant, werden „die Differenzen gegen Null gehen“. Es ergeben sich in der Praxis aus konkurrierenden Ansätzen keine Unterschiede („Nee“). „Im Grunde genommen gilt der Beutelsbacher Konsens für alle Didaktiker.“ „Das sehe ich in allen genannten Didaktiken.“

Die Aussagen des Fachleiters [17] machen deutlich, daß die theoretischen politikdidaktischen Diskussionen für die Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerausbildung an Bedeutung verlieren. Das Theoretisieren als Korrektiv für das alltägliche professionelle Handeln scheint nur noch wenig geübt zu werden, was sicherlich Konsequenzen für die spätere Berufsausübung haben wird. Diese Entwicklung deutet darauf hin, daß sich neben der Fachdidaktik ein *Professionswissen* entwickelt hat, das an die Referendare weitergegeben wird. Zwar haben die befragten Fachleiter die Diskussion um die politische Bildung seit den 70er Jahren verfolgt, sie machen indes diese Fragen anders als früher kaum noch zum Gegenstand ihrer Ausbildung. Es dominiert mittlerweile offenbar in der Ausbildung das Professionswissen. Theorie ist nur noch ein Bestandteil der jeweiligen Praxiskultur, die im übrigen ihre eigenen Ergebnisse in gewissen Traditionen selbst aktiv produziert, meist in Form von Rezepten und Abkürzungsstrategien für den Unterricht. Ziel der Ausbildung ist die Bewältigung von Handlungsproblemen in der Schule [18]. Als Befund läßt sich festhalten, daß es heute an gegenseitiger Befruchtung der Deutungssysteme Politikdidaktik und Profession mangelt.

Wie wenig das Professionswissen mitunter auf die wissenschaftlichen politikdidaktischen Ansätze rekurriert, wird desweiteren in den Äußerungen des Fachleiters zur Unterrichtsplanung deutlich. Wenn die Differenz in der Planung von Unterricht nach Calliess, Gagel, Sutor, Janssen tatsächlich „gegen Null gehen“, ist aus fachdidaktischer Sicht festzustellen, daß die Kontroversen in der Wissenschaft von den Ausbildern nurmehr unzureichend für das Professionswissen fruchtbar gemacht werden. Im Professionswissen wird offenbar der wissenschaftliche Dissens gegen den Beutelsbacher Konsens ausgespielt. Im Ergebnis wird dem Konsens ein höherer praktischer Nutzen zugeschrieben als der Beschäftigung mit kontroversen theoretischen Ansätzen. Der Konsens hat für Lehrerinnen und Lehrer den Charakter einer *Handlungsanweisung*. Da der Konsens „im Grunde genommen ... für alle Didaktiker“ gilt, wird der Dissens in der fachdidaktischen Theorie-

bildung vorschnell deponiert und nicht mehr nachvollzogen. Deshalb führt nach Meinung des Fachleiters die Planung von Unterricht nach drei Didaktikern in der Praxis zu nahezu identischen Reihen. Möglicherweise sind die Handlungsprobleme mit den politischen Kontroversen bereits zu groß, als daß sie zusätzlich durch die Probleme mit wissenschaftlichen fachdidaktischen Kontroversen überlagert werden sollen. Der Beutelsbacher Konsens dient den Lehrerinnen und Lehrern somit als Entlastung von der Notwendigkeit, die Relevanz eines fachdidaktischen Ansatzes für die Auswahl fachwissenschaftlicher Inhalte kritisch zu würdigen. Diese Transformation steht indessen im Widerspruch zum programmatischen Selbstverständnis des Konsenses.

Im Professionswissen von Lehrern und Lehrerinnen sowie Fachleiterinnen und Fachleitern wird der Beutelsbacher Konsens demnach überwiegend *formal* in seinen politischen Aspekten aufgegriffen und hervorgehoben. Dabei wird er produktiv für die Bewältigung von Handlungsproblemen genutzt. Indem der Kontroverssatz einvernehmlich als fester und bedeutender Bestandteil des Professionswissens definiert wird, bewirkt er erst einmal Handlungsroutine und Handlungsgewißheit. Die Offenlegung der politischen Kontroversen entlang der im Parlament vertretenen Meinungen reicht zur Verständigung über das unterrichtliche Handeln aus und macht es für Kolleginnen und Kollegen vorhersehbar. Gegenüber der Schulaufsicht, den Eltern und Lernenden erleichtert der Hinweis auf die berücksichtigte Vielfalt kontroverser Meinungen eine eventuell notwendig werdende Problembewältigung im Falle des Vorwurfs der Indoktrination oder Einseitigkeit. Das eher formale Verständnis bewirkt indessen, daß es die Lehrer und Lehrerinnen 1996 kaum mehr als ihre Aufgabe ansehen, selbst Stellung zu beziehen und nach der Repräsentativität der Aussagen zu fragen, sondern es reicht aus, daß die Kontroversen der Schüler und Schülerinnen oder die im Material angelegten Kontroversen moderierend zur Sprache gebracht sind. Entsprechend dem Eindruck, daß heute zu jedem wissenschaftlichen Gutachten ein Gegengutachten erstellt werden kann, fügt sich diese Verhaltensweise in die *postmoderne Erfahrung* ein, daß vieles anders sein könnte. Kontroverses Denken wird als Verhaltenslehre begriffen, die in der Nebenwirkung einem beliebigen Relativismus Vorschub leistet, indem sie einen inhaltlich strukturierten Zugriff auf die Inhalte einer Kontroverse weitgehend ausblendet [19]. Es reicht eben nicht aus, nur darauf zu achten, daß der Lehrer bzw. die Lehrerin in argumentationshomogenen Lerngruppen den *advocatus diaboli*, bei argumentationsheterogenen den Moderator und bei indifferenten den Provokateur spielt [20]. Eine solche Verhaltenslehre

geht zu kurz, da sie die Fragen der Inhalte formal betrachtet und dem Lehrer bzw. der Lehrerin wenig Authentizität zubilligt.

Im Professionswissen werden die Konsequenzen aus den theoretischen Ansätzen für den Unterricht so umfunktioniert, daß sie mit der verbreiteten Praxis des Addierens von Meinungen vereinbar bleiben und den anzustrebenden einvernehmlichen Standpunkt nicht stören. Anstatt die Kontroversen inhaltlich auszuhalten und als plurales Deutungsmuster, das jedem am Unterricht Beteiligten eine begründete Entscheidung für die eine oder andere Alternative ermöglichen kann, zu begreifen, einigt man sich im Unterricht vorschnell darauf, daß alle ein wenig Recht haben. Die Entscheidung für eine Position erscheint nur noch wenigen als sinnvoll; hingegen wird das Arrangement der Kontroversen durch peppige Methoden um so wichtiger. Zudem erscheint das *Handlungsproblem Überwältigungsverbot* dadurch leichter steuerbar: Wenn der Lehrer oder die Lehrerin nicht ausdrücklich Position bezieht, umgeht er/sie das Vermittlungsproblem, das darin besteht, den Schülerinnen und Schülern den Stellenwert der eigenen Position im Kontext der Reihe und für die Benotung deutlich zu machen [21]. So naheliegend die Verknüpfung von Kontroversgebot und Überwältigungsverbot im Professionswissen zunächst scheint, so fragwürdig und verunsichernd wirkt sie, wenn Schülerinnen und Schüler zu Recht die Meinung des Lehrenden kennenlernen wollen, wenn sie Authentizität einfordern, wenn sie sich mit den Antworten der Mitschüler und Mitschülerinnen sowie Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzen wollen. Zum demokratischen Verhalten eines Lehrenden gehört die Stellungnahme in Tolerierung der anderen Position dazu. Erst wenn sich Verhalten und inhaltlicher Standpunkt entsprechen, wird er/sie als Persönlichkeit akzeptiert [22]. Deshalb induziert die formale Beachtung des Kontroversgebotes an anderen Stellen Handlungsprobleme, deren Ursachen aber dort nicht mehr beseitigt werden können.

Für die *Fortentwicklung des Professionswissens* ist es deshalb m.E. wichtig, den Umgang mit dem Kontroversgebot neu zu durchdenken. Nur so können die Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten, die trotz aller vordergründigen Gewißheiten bestehen, aufgelöst werden. Die Entwicklung eines professionellen Handlungsrepertoires, das die eigene Position sachangemessen und frei von Indoktrination einbringt in die gemeinsame unterrichtliche Bewältigung von Deutungsangeboten, ist hierzu notwendig. Damit können die vernachlässigten Brücken zum wissenschaftlichen Wissen, in dem die Notwendigkeit einer eigenen Position immer betont wird, geschlagen werden. Gleichwohl

gibt es auch in der fachdidaktischen Theoriebildung einige Probleme mit der Umsetzung des Kontroversgebotes, auf die ich im folgenden eingehen möchte.

4. Fachdidaktische Probleme bei der Umsetzung der Forderung in der Politikdidaktik

Das zweite Gebot des Beutelsbacher Konsenses kann man inhaltlich auch als Freiheit zur Austragung von Konflikten verstehen. In dieser inhaltlichen Ausrichtung liegt dann die besondere Schwierigkeit, daß „man sich in den völligen Relativismus flüchten und alles gelten lassen oder aber den Versuch machen (kann), inhaltliche Festlegungen zu treffen“ [23]. Da der Relativismus keine wissenschaftliche Position darstellt, kann man aus fachdidaktischer Perspektive den Beutelsbacher Konsens nur als „Recht auf Dissens“ [24] verstehen. Deshalb frage ich im folgenden nicht nach Neutralität und Objektivität schlechthin, sondern diskutiere aus *struktureller Perspektive* Möglichkeiten, wie die Gegenstände in ihren unterschiedlichen Betrachtungsweisen für den Unterricht so nutzbar gemacht werden können, daß sie eine angemessene Parteinahme ermöglichen. Diese Fragestellung werde ich an Praxisvorschlägen von Bernhard Sutor und Walter Gagel untersuchen. Indem ich zwei Vorschläge für Unterrichtsreihen heranziehe, bleibe ich wie bei der Analyse der Lehrer- und Fachleiteräußerungen auf der Ebene unterrichtlicher Planungen.

Für eine Unterrichtsreihe zum Thema „Grundrechte im Politikunterricht“ [25] schlägt *Bernhard Sutor* vor, von der Kontroverse „um die Neufassung des § 218“ auszugehen und diese Auseinandersetzung „in eine ausdrückliche Beschäftigung mit der Grundwertethematik“ übergehen zu lassen (S. 57). Die unterrichtlichen Kontroversen entstehen durch die „Meinungen und Überzeugungen“ (S. 54) der Schülerinnen und Schüler. Die Grundwerte ihrerseits dienen als „Maßstäbe, Kriterien zum Abwägen von Für und Wider, zur Unterscheidung von besseren und schlechteren Lösungen“ (S. 53). Um die „Urteils- und Entscheidungsdiskussion“ der Schülerinnen und Schüler an die „Fundamentalnorm der Menschenwürde“ anzubinden [26], schlägt Sutor vor, diese Kategorie „in Wertbegriffen wie individuelle und politische Freiheit, soziale Gerechtigkeit, inner- und zwischenstaatlicher Friede, Legitimität und Zumutbarkeit von Entscheidungen/Regelungen“ (S. 53) näher zu entfalten und zu vermitteln. Grundwerte werden zum „Maßstab“ (S. 54) für die Beurteilung eines aktuellen Konflikts. Zwar sind für Sutor dabei „Zielkonflikte unausweichlich“ (S. 54), doch leistet der

Unterricht für die Schüler erst dann einen Beitrag zur Identitätsfindung, wenn sie lernen „an Politik auch ethische Maßstäbe anzulegen“, denn es geht in der Politik seiner Meinung nach „über Interessenwahrnehmung und Machtauseinandersetzung hinaus um die Gestaltung menschlichen Zusammenlebens“ (S. 54). Insofern können „Grundwerte für den Schüler Orientierungshilfen zur Klärung der eigenen Wertvorstellungen werden“ (S. 54). Diese Überlegungen hat er in seinen Unterrichtszielen verdichtet:

„Ziel ist die Fähigkeit zu einer an Grundwerten (Prinzipien) orientierten Güterabwägung in Interessen-, Ordnungs- und Wertkonflikten.

Dazu gehört die Fähigkeit, das Für und Wider von Urteilen und Entscheidungen zu beschreiben, die Perspektiven zu wechseln, das heißt, das abweichende Urteilen des anderen zu verstehen; sich über die eigenen Wertpräferenzen Rechenschaft zu geben.

Ziel ist die Fähigkeit, die Prinzipien des freiheitlichen Verfassungsstaates aus ihrer geschichtlichen Herkunft und in ihrem gemeinten Sinn zu verstehen und sich mit diesem Sinn begründbar zu identifizieren.

Dazu gehört die Fähigkeit, die realen Verhältnisse und Geschehnisse kritisch an diesen Prinzipien zu messen und zugleich die Spannung auszuhalten zwischen der Utopie einer im idealen Sinn freien, gerechten und friedlichen Ordnung und Realität der Politik, die sich in der Regelung von Interessen- und Zielkonflikten immer nur um schrittweise Verbesserung bemühen kann.“ (S. 56)

Das „abweichende Urteilen des anderen verstehen“ läßt unterrichtliche Kontroversen auf der Ebene *alltäglicher politischer Auseinandersetzungen* ausdrücklich zu, doch sind diese durch das Abwägen von Für und Wider auf die Ebene von Grundwerten, die als Orientierungspunkte dienen, zu transferieren und gleichsam aufzulösen. Die politische Debatte wird aus der Sicht der Grundwerte, die als „handlungsleitende Prinzipien“ (S. 54) herangezogen werden, beurteilt. Die Werte sind zwar prinzipiell wandelbar (S. 54), jedoch interpretiert sie Sutor überwiegend aus der *Perspektive des eigenen normativen Ansatzes*. „Das heißt konkret, daß nach dem normativen Sinn politischer Institutionen und Ordnungen gefragt, daß die Wirklichkeit daran gemessen, daß Defizite konstatiert und mögliche Abhilfen erörtert werden.“ (S. 55) Überdies impliziert dieses Vorgehen, daß man „die Gemeinwohlkategorie“ (S. 53) zur Betrachtung heranzieht [27]. Das Umsetzungsproblem aus der Perspektive des Beutelsbacher Konsenses besteht nun darin: Wenn man Werte zur Beurteilung der Kontroversen um den § 218 als Beurteilungsmaßstäbe heranzieht, muß m.E. gleichzeitig ihre kontroverse fachwissenschaftliche Auslegung als *Konkurrenz um Wahrheit* [28]

offengelegt werden, wenn man das Gebot wörtlich nimmt. Es muß berücksichtigt werden, daß es um das Wertsystem einer Gesellschaft selbst wiederum Kontroversen gibt, die nicht – wie Sutor es vorschlägt – im Sinne der Praktischen Philosophie auflösbar sind. Der gemeinte Sinn von Normen wird in der Wissenschaft kontrovers beurteilt und dies könnte auch im Unterricht thematisiert werden. Zieht man den *Wortlaut* des zweiten Beutelsbacher Konsenssatzes als Maßstab heran, so wird bei Sutor der Aspekt der Vermittlung alternativer Wertvorstellungen und alternativer wissenschaftlicher Positionen zu schnell zugunsten des eigenen wissenschaftlichen Ansatzes entschieden.

Aus einem weiteren Grund bereitet das Planungsmodell von Sutor Umsetzungsprobleme: Für eine sozialwissenschaftliche Interpretation der Debatte um den §218 sind zusätzlich zur Frage der Grundwerte Kenntnisse über die Analyse des politischen Konfliktes, über die Einstellungen von Betroffenen, über die konkurrierende juristische Interpretation der Grundrechte usw. zu vermitteln. Wer ohne Kenntnisse über solche Zusammenhänge direkt auf eine im obigen Sinne entschiedene Wertentscheidung zusteuert, blendet die Perspektiven und Ergebnisse anderer wissenschaftlicher Positionen – z.B. empirisch-analytischer und dialektisch-kritischer Theorien – weitgehend aus. Durch das *Zurückdrängen konkurrierender Denkmodelle* wird der Eindruck einer überzeitlichen Wahrheit jenseits politisch-alltäglicher Interessenkonflikte vermittelt. Erschwerend kommt hinzu, daß die Schülerinnen und Schüler von sich aus keine wissenschaftstheoretische Position beurteilen können, sondern erst an die unterschiedlichen Betrachtungsweisen herangeführt werden müssen. Zur Relativierung meiner Ausführungen sei gesagt, daß bis dahin kaum wissenschaftsorientiert unterrichtet wurde. Indem Sutor einem wissenschaftlichen Ansatz folgt, geht er einen Weg, der in der Wissenschaft zulässig ist. Auch ein(e) Soziologe/Soziologin oder ein(e) Politikwissenschaftler/Politikwissenschaftlerin könnte nicht mehreren Ansätzen gleichzeitig folgen, so wie es im Kontroversgebot formuliert ist. Indem Sutor Kontroversen auf der Ebene begründeten politischen Meinens ausdrücklich thematisierte, öffnete er den Unterricht mehr, als es bis dahin üblich war.

Das Planungsmodell von *Walter Gagel* versucht sozialwissenschaftliche Kontroversen und Methoden als Kriterien für die Inhaltsstrukturierung von Unterricht nutzbar zu machen. In seinem Unterrichtsmodell „Der Nahost-Konflikt als Aufgabe des kontroversen Denkens“ [29] fordert Gagel in einem ersten Schritt die Beschäftigung mit der Genese des Nahost-Konflikts. In Anlehnung an die realistische Schule [30] der

internationalen Beziehungen möchte er die Ursachen des Konflikts in ihrer Singularität und ihrer Entwicklung verdeutlichen (S. 124). Da diese Betrachtungsweise seiner Meinung nach jedoch auch mit einer „Verseitigung“ verbunden ist, schlägt er für eine zweite Phase des Unterrichts „eine systematische Konfliktanalyse“ mit Hilfe der Methode der Entscheidungstheorie vor (S. 121). Damit versucht er, „gleichsam die Innensicht des Konflikts zu ergründen: Wie sehen die Konfliktgegner ihre Lage? Was nehmen sie wahr? ... Wofür entscheiden sie sich? Welche Erwartungen leiten sie?“ (S. 121) Verfahrenstechnisch möchte er Lehrer und Lehrerinnen sowie Schülerinnen und Schüler zwingen, ehe sie werten, „zunächst einmal wahr-zunehmen, wie die Konfliktparteien ihre Lage sehen und wie sie zu ihren Entscheidungen kommen oder gekommen sind“ (S. 122).

Gagel formuliert folgendes Lernziel: „Durch Methodenlernen werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, wechselweise die Perspektiven der Konfliktparteien einzunehmen und deren Handlungsmöglichkeiten zu beschreiben. Sie erfassen dadurch die Komplexität des Konflikts und sind in der Lage, Hypothesen über die Realisierungschancen von Lösungsvorschlägen für diesen Konflikt zu formulieren.“ (S. 123)

Gagel knüpft bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände zumindest an *zwei Konzepte* der Betrachtung internationaler Beziehungen an. Während der historisch-genetische Ansatz um eine hermeneutische Gesamtschau des Nahost-Konfliktes bemüht ist, analysiert die Entscheidungstheorie die von den außenpolitischen Akteuren perzipierte Realität und die darauf aufbauenden Entscheidungen. Im Lernprozeß kommt es indessen zu einer Vermischung von *Teilergebnissen* zweier konkurrierender wissenschaftlicher Ansätze. Die historische Betrachtung soll den Schülern die Inhalte für die in der zweiten Unterrichtsphase in den Vordergrund rückende Betrachtung des Handelns der Akteure liefern. Dabei wird der fachwissenschaftliche Vergleich und die Bewertung der Ergebnisse beider Ansätze aber nicht zum eigentlichen Gegenstand unterrichtlicher Erörterungen. Vielmehr soll die Vorgehensweise der Entscheidungstheorie die Schülerinnen und Schüler zu einer Reorganisation und Relativierung der bisher kennengelernten Ergebnisse des realistischen bzw. historisch-genetischen Ansatzes zwingen. Allenfalls indirekt wird den Schülerinnen und Schülern die theoretische und empirische Reichweite beider Ansätze vorgeführt, indem sie die Gefahr einer Funktionalisierung des Nahost-Konflikts für eine bestimmte Weltansicht (z.B. Israel als Eroberer) ebenso kennenlernen können wie die Gefahr, internationale Beziehungen lediglich

aus der Perspektive der beiden beteiligten Regierungen (Israel und PLO) darzustellen. Auch in diesem Modell wird nicht die Bandbreite sozialwissenschaftlicher Zugänge zu dem Thema deutlich. Die entscheidungstheoretische Betrachtungsweise dient als *Verfahren*, mit dem die Schüler Inhalte kontrovers darstellen lernen. Die in der Debatte auftretenden Argumente können von ihnen sicher nicht wissenschaftssystematisch in den beiden Ansätzen verortet werden. Die Verknüpfung des entscheidungstheoretischen Bezugsrahmens mit den inhaltlichen Ergebnissen des historisch-genetischen Ansatzes bringt im Unterricht Kontroversen hervor, die alltägliche Kontroversen nicht verdoppeln, sondern Distanz zur eigenen Meinung gewinnen lassen.

In dieser Unterrichtsplanung wird die Festlegung auf einen sozialwissenschaftlichen Ansatz vermieden, wenngleich der historisch-genetische Ansatz inhaltlich dominiert. Die Erweiterung und Klärung des gesellschaftlichen Bewußtseins bei den Schülerinnen und Schülern wird durch die Kombination von zwei unterschiedlichen wissenschaftlichen Blickrichtungen und ihren Ergebnissen zu erreichen versucht. Die Kultur des Dissens wird nicht nur auf der Ebene alltäglicher Diskussionen, sondern unter Berücksichtigung der *Sozialwissenschaften* insofern möglich, als die Schüler selbst unterschiedliche Perspektiven in der Sache entdecken sollen. Dies geschieht allerdings nicht in Kenntnis der beiden wissenschaftlichen Bezugsrahmen, sondern dadurch, daß die Schüler die im Unterricht erarbeiteten Fakten eigenständig aus veränderten Perspektiven betrachten. Die Offenlegung der Prämissen und Intentionen der Konfliktparteien impliziert eine argumentative Vertretung inhaltlicher Aussagen sowie Infragestellung von Werturteilen. Deshalb ist das erkenntniskritische und methodische Vorgehen im Unterricht sicher ähnlich den Arbeitsweisen in den Sozialwissenschaften.

Wenn man auch hier den Beutelsbacher Konsens wörtlich nimmt, muß Wissenschaftsorientierung mehr bedeuten als das Kennenlernen eines methodischen Prinzips der Erkenntnisgewinnung, um das es Gagel hauptsächlich geht. Dadurch wird zwar die Hervorbringung unterschiedlicher, an den Gegenständen orientierter Sichtweisen geleistet, doch muß offen bleiben, inwieweit die im Unterricht erarbeiteten Sichtweisen eine den kontroversen sozialwissenschaftlichen Ergebnissen angemessene Stellungnahme bzw. Parteinahme ermöglichen können. Problematisch im Sinne des Wortlauts des Beutelsbacher Konsenses ist, daß den Schülerinnen und Schülern auch in dem Vorschlag von Gagel die der Planung zugrunde gelegten *wissenschaftlichen Theoreme* nicht in geeigneter Form vermittelt werden. Das Hineinversetzen in die

Sichtweisen der Akteure hat m.E. erst dann aufklärende Lerneffekte, wenn die Bezugstheoreme und Aussagenzusammenhänge nun ihrerseits wiederum in einer Metaphase offengelegt und auf die unterrichtliche Diskussion bezogen werden. Wie in der Wissenschaft bedeutet dies z.B. eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Fragen, ob die Betrachtung der Außenpolitik der Regierungen ausreicht, ob die Rolle der Diplomatie vernachlässigt wird, ob sich das Handeln der Akteure überhaupt rekonstruieren läßt, welche Rolle die Großmächte für den Friedensprozeß spielen, welche Möglichkeiten demokratischer Beteiligung an der Außenpolitik bestehen etc. Denn eine begründete Parteinahme verlangt die Kenntnis des Dissens, ist also mehr als das Arrangement geeigneter Modalitäten der Dissensaustragung. Insofern orientiert sich Gagel zwar an den Kontroversen in den Sozialwissenschaften, doch bringt er sie nicht vollständig in den Unterricht. Bei ihm kommt es zu Ausblendungen durch die nicht transparente Vermischung verschiedener Ansätze und durch die Betonung des Verfahrensaspektes. Relativierend muß aber auch hier hinzugefügt werden, daß dies aus *fachdidaktischer* Perspektive durchaus sinnvoll sein kann.

Nach beiden Unterrichtsmodellen treten im Unterricht Kontroversen auf, beiden geht es um die Parteinahme, jedoch haben beide auf wissenschaftssystematischer Ebene Probleme mit der Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses. Beide wollen das Kontroversgebot im Unterricht beachten, können es aber nur in einem Teil verwirklichen. Es gelingt ihnen die Darstellung der *politischen* Kontroversen, die *wissenschaftlichen* hingegen werden unvollständig Gegenstand des Oberstufenunterrichts. Dadurch wird deutlich, daß sich ein Fachdidaktiker bzw. eine Fachdidaktikerin in *skeptischer Weise* auf die Möglichkeiten der Umsetzung des Gebotes besinnen muß. So wenig wie ein Lehrer bzw. eine Lehrerin sich mit allen Meinungen im Unterricht auseinandersetzen kann, so wenig kann ein Unterrichtsmodell immer allen wissenschaftlichen Positionen gerecht werden. Dazu reicht nie die Zeit, und es ist zu fragen, ob der Beutelsbacher Konsens in seinem Anspruch, wissenschaftliche Kontroversen im Unterricht darzustellen, konsequent einlösbar ist.

5. Resümee

Als erstes Ergebnis der vorliegenden Betrachtung läßt sich vereinfachend festhalten: Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen haben Probleme in der Umsetzung des zweiten Beutelsbacher Konsenssatzes. Lehrer und Lehrerinnen nehmen zu

wenig Partei und vernachlässigen wissenschaftliche Kontroversen in der Fachdidaktik, Fachdidaktiker lassen in der Reihenplanung nicht alle wissenschaftlichen Positionen deutlich werden. Während Lehrerinnen und Lehrer vorschnell *harmonisieren* und einen eigenen Standpunkt eher vermeiden, folgen Fachdidaktiker ihren *eigenen wissenschaftlichen Ansätzen*, die sie verständlicherweise nicht mehr problematisieren und relativieren. Lehrerinnen und Lehrer nehmen das Gebot gerne *wörtlich* als Handlungsanweisung, Fachdidaktiker sehen es als mit dem eigenen wissenschaftlichen Ansatz *vereinbar* an.

Als zweites vereinfachendes Ergebnis läßt sich herausarbeiten, daß sich das Kontroversgebot in seiner Formulierung „politische und wissenschaftliche Kontroversen“ weder unterrichtlich noch planerisch wird einlösen lassen, da dazu im Unterricht die *Zeit* fehlt und die Möglichkeiten nicht gegeben sind. Zu viele Aspekte gibt es in Theorie und Profession zu beachten, als daß die Reduktion jemals gelingen könnte. Von einem Lehrer kann nicht erwartet werden, daß er sich in alle fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kontroversen einarbeitet. Gleichwohl verfügt ein Lehrer bzw. eine Lehrerin über die Kompetenz, die Vorlagen von Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen zu prüfen und sie zu dem institutionellen Rahmen, wie z.B. Richtlinien, in Beziehung zu setzen. Die Fachdidaktik ihrerseits kann sich der Aufgabe, fachwissenschaftliche Kontroversen für den Unterricht *auszuwählen*, nicht entziehen, wenn sie ihrer Vermittlungsaufgabe gerecht werden will. Dabei stehen „Politikdidaktiker, die diese Ergebnisse in den sozialkundlichen Lernprozeß transferieren wollen, ständig in der Gefahr, im Verfahren der Reduktion von Komplexität wissenschaftliches Wissen, Erkenntnisse und Methoden zu vulgarisieren, stark zu popularisieren und in ideologische Rechtfertigungsmuster umzusetzen“ [31]. Der wissenschaftliche Diskurs über Unterrichtsplanungen, Materialsammlungen, Richtlinien, Schulbücher und Aufsätze kann dieser Gefahr entgegenwirken.

Andererseits: Ohne Kenntnisse über kontroverse Ergebnisse kann kein Unterricht präsentiert werden, der das Ziel verfolgt, daß die Schüler durch die reflektierende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Kontroversen *Distanz* zur laienhaften Wissenschaftsgläubigkeit gewinnen und die Pluralität von Interessen und Standpunkten anerkennen lernen. Insofern ist das Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsenses unverzichtbar und dient Wissenschaftlern, Wissenschaftlerinnen sowie Lehrerinnen und Lehrern als Zielvorstellung. Während der Umgang mit politischen Kontroversen leicht zu erfüllen ist, bedarf es im Umgang mit wissenschaftlichen Kontroversen eines breit ange-

legten fachdidaktischen Diskurses. Zur Relativierung sei gesagt, daß sich wissenschaftliche Kontroversen gelegentlich vereinfacht in politischen abbilden, und daß lediglich für die Oberstufe die Forderung nach wissenschaftspropädeutischem Arbeiten erhoben wird.

Deshalb kann man die Umsetzungsprobleme als nur begrenzt zu lösende *Vermittlungsprobleme* begreifen: als Probleme der Vermittlung zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen und dem eigenen Ansatz, der Vermittlung zwischen der eigenen Meinung und dem Respekt vor der anderen, der Vermittlung zwischen der Alltagsmeinung und einer wissenschaftlichen Position, der Vermittlung zwischen notwendiger Parteinahme und abzulehnender Indoktrination. Letztlich darf von keiner Position aus einseitig unterrichtet werden, sondern es ist darauf zu achten, daß die Ergebnisse verschiedener Ansätze bearbeitet werden, auch wenn die Realisierungsmöglichkeiten gerade in diesem Punkt begrenzt sind. Wissenschaftliche und politische Kontroversen gehören in den Politikunterricht. Sie müssen gedeutet und erklärt werden, um dem Schüler bzw. der Schülerin eine eigenständige und kritische Urteilsbildung und Parteinahme zu ermöglichen.

Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen müssen sich nicht auf die synoptische Gegenüberstellung von Ergebnissen und Ansätzen beschränken, sondern sie haben das Recht, Partei für einen Ansatz zu ergreifen und dies ohne Indoktrinationsversuch im Unterricht zu verdeutlichen. Die Berücksichtigung kontroverser Ansätze ermöglicht dann die Relativierung des eigenen Ansatzes. Dies ist die Voraussetzung für eine begründete Parteinahme und schafft zugleich die Bedingungen für eine unterrichtliche *Kultur des Dissens*. Die Schüler und Schülerinnen können sich kritisch mit der Parteinahme des Lehrers und der Lehrerin auseinandersetzen, ohne sachlich allzu sehr überfordert zu sein. Deshalb zeigt die Forderung nach Kontroversität eine Absicht auf, die von allen übernommen und weiterhin erhoben werden sollte. Zugleich muß aber ein *Grenzbewußtsein* darüber geschaffen werden, daß sie sich immer nur ein Stück weit umsetzen läßt. Dies gehört zu einem tieferen Verständnis des Kontroversgebotes und sollte den KollegInnen, LehrerInnen und StudentInnen klar werden. Es scheint mir eine wichtige, aber bisher noch nirgends angesprochene Aufgabe zu sein, das Bewußtsein um die Grenzen des Kontroversgebotes zu schärfen. Um dieses Grenzbewußtsein muß sich eine sozialwissenschaftlich reflektierende Fachdidaktik bemühen.

Anmerkungen

- 1 Schörken, Rolf: Die öffentliche Auseinandersetzung um neue Lehrpläne für politische Bildung und das Konsensusproblem. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1975, S. 14ff.
- 2 Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 1994, S. 211
- 3 Vgl. hierzu Hilligen, Wolfgang: Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.): Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn 1979, S. 51-62; Witsch-Rothmund, Franz Josef: Politische Parteien und Schulbuch. Frankfurt/M. 1986
- 4 Zu den Defiziten aus fachdidaktischer Perspektive siehe einige Beiträge des Bandes von Rothe, Klaus (Hrsg.): Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik. Aktueller Stand und Perspektiven. Opladen 1989
- 5 Dies ist die altbekannte Frage, ob der Konsens nur formal ist oder auch für die Inhalte gelten sollte.
- 6 Darauf macht auch Gotthard Breit in diesem Band aufmerksam, der ein 4. Gebot zur inneren Bindung der politischen Bildung an Demokratie und Freiheit vorschlägt. Gerade weil 1996 zwischen den Zeilen mehr und anderes gedacht wird als 1976, ist eine neue Debatte über die Gebote unerlässlich. Die Tagung der Landeszentrale in Bad Urach hat diese notwendige Diskussion eröffnet.
- 7 Unger, Andreas: Nachträgliches lautes Denken der Beteiligten. In: Gagel, Walter/Grammes, Tilman/Unger, Andreas (Hrsg.): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts. 1992, S. 46
- 8 Ebenda
- 9 Solche Meinungsgirlanden sind im übrigen typisch für einen unpolitisch bleibenden Politikunterricht. Hierzu ein weiteres empirisches Beispiel: Kuhn, Hans Werner: Politischer oder unpolitischer Unterricht? Rekonstruktion einer Talkshow im Unterricht. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995, S. 161-203
- 10 Das Transkript dieser Stunde mit den Kommentaren von drei Fachleitern findet sich in: Grammes, Tilman/Weißeno, Georg (Hrsg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen, Opladen 1993, S. 91-120
- 11 Ebenda, S. 96
- 12 Ebenda, S. 104
- 13 Die Typisierung kann aufgrund des hier verwandten geringen empirischen Materials nicht repräsentativ sein. Jedoch können anhand des in den Quellen umfangreich zitierten Materials die von mir nur bruchstückhaft belegten generellen Einschätzungen des Lehrerhandelns nachgeprüft werden.

- 14 Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 179
- 15 Zur Lehrerrolle siehe Weißeno, Georg: Politiklehrerinnen und Politiklehrer. Ihre Rolle als politische Erzieher. In: Massing/Weißeno, a.a.O., S. 239-252
- 16 Ich habe vier Fachleiter in etwa zweistündigen offenen Interviews befragt. Auszüge aus diesen Interviews sind bereits veröffentlicht und interpretiert in: Weißeno, Georg: Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik. Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren. In: Gegenwartskunde, H. 2, 1993, S. 191-201; Ders.: Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? Ergebnisse einer Befragung von Fachleitern. In: Massing/Weißeno, a.a.O., S. 27-60
- 17 In der Tendenz ähnlich äußern sich auch die drei weiteren befragten Fachleiter.
- 18 Vgl. hierzu Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 74ff. Zur Problematik siehe ferner Ronge, Volker: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionalisierten Kontexten. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989, S. 335
- 19 Zur inhaltlichen, nicht beliebigen Füllung des Kontroversprinzips im Sinne konturierter Diskursivität siehe Grammes, Tilman: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1996 (im Druck)
- 20 Dies ist der Vorschlag von Reinhardt, Sibylle: Kontroversen in Wissenschaft, Politik und Unterricht. Hamburg 1989
- 21 Meine Befragung von Schülerinnen und Schülern ergab, daß einerseits einige LehrerInnen durchaus gegen den Beutelsbacher Konsens verstoßen, daß andererseits zumindest ältere SchülerInnen mit einseitigen Meinungsäußerungen umgehen können. Vgl. Weißeno, Georg: Lernerotypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt/M. 1989, S. 292-302
- 22 Siehe hierzu ausführlicher Weißeno, Georg: Politiklehrerinnen und Politiklehrer, a.a.O., S. 247ff.
- 23 Schiele, Siegfried: Auf der Suche nach dem Konsens – unter besonderer Berücksichtigung der außerschulischen politischen Bildung im staatlichen Auftrag. In: Schiele/Schneider: Das Konsensproblem in der politischen Bildung, a.a.O., S. 123
- 24 Fischer, Kurt Gerhard: Theorie und Praxis von Consensus und Dissens. Hannover 1974, S. 55f., S. 60f.
- 25 Sutor, Bernhard: Grundrechte im Politikunterricht. Didaktische Ana-

lyse und Skizzen zur Unterrichtsplanung. In: Politische Bildung, Heft 1, 1995, S. 47-63 (Wiederabdruck aus H. 3, 1979). Die Seitenangaben in meinem Text beziehen sich auf H. 1/1995.

- 26 Menschenwürde ist bei Sutor ein fachwissenschaftliches Konstrukt. Bei Hilligen hingegen dient es als Option für die Auswahl von Inhalten für die Schüler.
- 27 An anderer Stelle hat Sutor seinen Gemeinwohlbegriff und damit seine wissenschaftstheoretische Position näher ausgeführt. Im Sinne seiner „praktisch-normativen Didaktik“ definiert er beispielsweise: „Didaktisch ausgedrückt heißt dies, die Gemeinwohl-Kategorie gehört nicht in die Phase der Information, der Beschreibung von Sachverhalten und der Erörterung politischer Möglichkeiten, sondern in die Phase der auch ethisch zu orientierenden politischen Urteilsbildung. Auch andere politische Wertbegriffe wie Freiheit, Gerechtigkeit, Friede sind nicht in der Weise operationalisierbar, daß sie zu wertfreien Instrumenten der Realitätsanalyse gemacht werden könnten. Politische Bildung ist nicht auf empirische Sozialwissenschaft reduzierbar; sie kann auf ethische Kategorien zum Zweck der Einübung politischen Urteilens nicht verzichten.“ Sutor, Bernhard: Neue Grundlegung politischer Bildung. Paderborn 1984, S. I/103
- 28 Mit Wahrheit ist hier allgemein ein Ziel wissenschaftlichen Arbeitens gemeint. Normative, empirisch-analytische und dialektisch-kritische Theorien konkurrieren dabei. „Wenn man so will, hat die Wissenschaft also zwei Ziele: die Erkenntnis von Wahrheiten über Wirklichkeit und die Entwicklung von Strategien zur Überwindung ‚natürlicher‘ und vom Menschen geschaffener Zwänge durch Anwendung dieser Wahrheiten. Wollte man Wahrheiten allein als Ziel von Wissenschaft angeben, würde man die große Verantwortung wissenschaftlichen Arbeitens übersehen; würde man die Überwindung von Zwängen allein als Ziel von Wissenschaft ausgeben, würde man Wirklichkeit höchstens gewaltsam verändern – nicht aber Zwänge abbauen. Ein Rückzug auf ein Wissenschaftsverständnis, das nur nach Wahrheiten strebt, wird im betrachtenden Begleiten von Wirklichkeiten stehen bleiben und dem Menschen kaum weiterhelfen.“ Aleman, Ulrich von: Grundlagen der Politikwissenschaft. Opladen 1994, S. 78f.
- 29 Gagel, Walter: Der Nahost-Konflikt als Aufgabe des kontroversen Denkens. Didaktische Überlegungen und Vorschläge zur Planung des Unterrichts in der Sekundarstufe II. In: Politische Bildung, H. 1, 1995, S. 116-131 (Wiederabdruck aus H. 1, 1988). Die Seitenangaben in meinem Text beziehen sich auf H. 1/1995.
- 30 Dies formuliert Gagel so nicht, sondern dies stellt meine Reinterpretation seiner Vorschläge für die erste Phase dar.
- 31 Noll, Adolf: Politische Bildung und Wissenschaftstransfer. In: Claußen, Bernhard/ Noll, Adolf (Hrsg.): Politische Wissenschaft und Politische Bildung. Hamburg 1989, S. 121