

## Interview mit Wolfgang Hilligen

*Interviewer: Tilman Grammes*

"Das gelungenste Lehrstück besteht nicht darin, dass man es selbst dann weiter noch besser lehrt, sondern dass man zu einem Neuen angeregt wird."



**Grammes:** Lieber Herr Hilligen, meine Aufgabe ist es, das Gespräch, zumindest in der Anfangsphase, ein wenig zu moderieren. Warum nun ist Wolfgang Hilligen heute hier in einer Werkstatt über Lehrkunst und Lehrstücke zu Gast? Nun, weil er Lehrkustdidaktiker der allerersten Stunde ist. Ich zitiere aus den Eingangssätzen der großen "Didaktik". Dort definiert uns Wolfgang Hilligen die Aufgaben der Didaktik und der Fachdidaktik folgendermaßen:

"Didaktik fragt: ... Welche Ergebnisse und Erkenntnisse der (Sozial)-Wissenschaften sind von so allgemeiner Bedeutung für das Leben, dass sie jeder lernen muss, wenn er befähigt werden soll, sein Dasein in einer Zeit weltweiten Wandels zu bewältigen? Anders formuliert: Es ist in erster Linie der Bezug auf Existentielles, der eine Frage zu einer Didaktischen macht. Didaktik ist die Spezialwissenschaft für die Analyse des Bedeutsam-Allgemeinen."<sup>(1)</sup>

Schlüsselthemen, Menschheitsthemen. Ich meine, das ist in anderen Worten eine frühe Formulierung des Kerngehalts von Lehrkustdidaktik.

Herr Hilligen, Sie sind 1916 geboren und aufgewachsen in einem Dorf in Schlesien, in Groß Tinz<sup>(2)</sup>. Ist damals schon irgendwie der spätere Lehrer und Politikdidaktiker Hilligen trainiert worden, vielleicht durch Lehrstücke von anderen, von den Eltern?

**Hilligen:** Die Antwort darauf ist einfach. Es handelt sich um eine Summe von guten Möglichkeiten, die mir gegeben gewesen sind. Ich bin aufgewachsen in einem Schulhaus [Schmunzeln der Zuhörer], das bedeutet, dass z.B. das Poltern auf der Holzterasse vor der Pause und nach der Pause meine frühe Kindheitsmusik gewesen ist, und als ich dann später als Schulrat in Frankfurt am Main wieder in einem Lehrerhaus wohnte, dann schloss sich der Kreis sozusagen wieder. Mein Vater war Gaudig-Schüler<sup>(3)</sup> und hat nach Gaudig unterrichtet. Vom 4./5. Lebensjahr an habe ich mich jeden Vormittag in dieser vierklassigen Schule herumgetrieben, bin einfach reingegangen, irgendwo hingesezt, wo vielleicht ein nettes Mädchen war,

vielleicht was auch gut roch [Lachen]. Ja, das war meine Welt, in der ich mich frei einfach entscheiden konnte, wo ich hin wollte ...

Dass damit eigentlich schon durch diese Art und Weise des dauernden pädagogischen Bezuges, in dem ich mich wälzen konnte, mit dem ich leben konnte, dass damit etwas Didaktisches drin steckte, das habe ich natürlich damals nicht gewusst. Ich war neugierig: Was reden, was tun die Erwachsenen? Noch dazu war mein Großvater ein Schlichter, wie man das früher nannte. Wenn er schlichtete, hockte ich unter dem Tisch und versuchte herauszufinden, warum die sich einfach streiten und warum sie nicht zum Gericht gehen und bemerkte dann dabei etwa schon, dass es die Drohung meines Großvaters mit Prozesskosten war, die dazu führte, dass man sich endlich dann mit Handschlag einigte. Also hatte ich wirklich optimale Bedingungen allein schon im Elternhaus ...

Ein besonderes Schlüsselerlebnis für´s Politische habe ich nicht, aber ich konnte mir aus dem, was ich da unter dem Tisch lauschend oder beim Gespräch mich einmischend mitbekam, allmählich ein Bild verschaffen. Etwas ganz Primitives sage ich jetzt: Ich bin dem Rechtsstaat begegnet, weil meine Tante - unverheiratet, der Verlobte gefallen - einmal einen Beinahe-Prozess gehabt hätte, und zwar, weil sie darauf beharrte, nach dem Gottesdienst, als die Menschen zusammenstanden, dass sie nicht Frau, sondern Fräulein war mit 50 Jahren. Und daraufhin sagte einer "Na, na", und sie hat dieses Na-na dann korrigiert. Jetzt werden Sie gleich lachen. Sie ist nach Breslau gefahren und hat sich ihre Virginität ärztlich bestätigen lassen. Der Lacher wurde gezwungen, vor dem Kreis derer, die das "Na, na" gehört hatten, sich zu entschuldigen. Das hat einen gewaltigen Impuls ausgelöst: Man kann sich durchsetzen! Insofern war die Tante Mariechen, diese Frau, für mich in der Sozialisation noch stärker als meine eigene Mutter, weil ich sie in ihren Impulsen einfach besser verstehen konnte.

**Grammes:** Sie haben mir noch einmal ein strukturell ganz ähnliches Durchsetzungserlebnis aus Ihrer späteren Schulzeit erzählt, wo ein leibhaftiger Schlüssel eine wichtige Rolle spielt.

**Hilligen:** Ja, das gehört in die Tradition des Matthias-Gymnasiums. Also, mit 11 Jahren bin ich von zu Hause weg und dann eben an der Schule und wohnte lange Zeit in einem erzbischöflichen Knabenkonvikt, bis ich dort wegen Unbotmäßigkeit unerwünscht war und in einer Dominikanerinnen-Pension weiterleben konnte. Diese Möglichkeit, sich durchsetzen zu können, die haben wir in unserer Klasse - die letzten beiden, die noch übrig sind, das ist mein Banknachbar und ich - insofern erleben können, als wir in der Untersekunda ein Theaterstudio gründeten, das sich den Anspruch nahm, die Eltern einzuladen. Wo sollte jetzt geübt werden? ... Und da kam ein Schlüsselerlebnis, mit einem Schlüssel. Ich ging mit meinem Ko-Klassensprecher - wir haben uns halbjährlich abgewechselt - zum Direktor und sagten, wir können dieses Theaterstück nur machen, wenn wir in die Aula können. Dann war es für mich also ein buchstäbliches Schlüsselereignis, als der Direktor -, "na", sagte er also, "dann wollen wir mal sehen, was draus wird". Die Triarier dieser Klasse kriegten den Aula-

Schlüssel. Wir konnten also proben und wir konnten, wenn Musik nötig war, die Orgel benutzen und konnten da unsere Aufführungen vorbereiten und durchführen, drei Jahre lang. Das hat mir gleich die institutionellen Möglichkeiten aufgezeigt, dass man innerhalb einer gefrorenen Struktur, wie es früher das alte Gymnasium war, dass man da nicht bloß Nischen fand, sondern Querverbindungen, die sich dann auf die ganze Schule ausgewirkt haben ...

Ja, es gab auch an unserer Schule - trotz ihrer Katholizität - Leute, die anfällig waren. Jetzt wurde also verordnet: Schlageter. Und jetzt haben wir zusammengesessen, wie man den, ohne ihn menschlich runterzumachen, wie man das unterlaufen kann. So haben wir dann eine Schlageter-Feier ausgerichtet, bei der die Trauer über einen nutzlosen Tod im Mittelpunkt stand. In der Situation der französischen Okkupation des Ruhrgebietes war Schlageter ein einfacher Terrorist, wenn man das sagen will, der für das Vaterland eben auch mordete - Sie haben ja noch diese Sachen mit der Rote Armee Fraktion erlebt, nicht wahr. Ein Vorläufer, nur dass die RAF auf "Humanbasis" und der Schlageter auf einer nationalistischen Basis mordete. Er wurde dann geschnappt und hingerichtet. Daraus wollten die Nazis ein Heldenlied machen und wir haben das unterlaufen. Wir haben gefragt: Nützt es denn etwas, wenn ... ? Diese Schlageter-Feier haben wir auch dramaturgisch gestaltet und um ein Haar hätte uns das also die Gestapo auf den Hals gehetzt. Aber es ging gerade noch so ab, nicht wahr, wir hatten uns auch abgesichert. Aber aus dem Helden wurde ein Verirrter.

**Grammes:** Gab es für Sie in der Anfangsphase des Unterrichtens Schlüsselerlebnisse?

**Hilligen:** Das stimmt nie ganz, aber - ich weiß ja schon, dass diese Frage gestellt wird - ich habe zwei solche Schlüsselerlebnisse gehabt:

Das erste war eigentlich keine direkte Politikstunde, sondern ich kam 1946 aus dem Kriege, aus der Gefangenschaft. Die Sache ist noch lange in Frankfurt erzählt worden, deshalb mache ich es ganz kurz. Aufgrund dieser schönen Unterrichtserlaubnis wurde ich eingestellt, probeweise und kam dann, da war ein Krankheitsfall, in ein 7. Schuljahr. Die waren damals alle etwas älter. Es war mein erster Auftritt sozusagen und der war, bilde ich mir ein, irgendwie ein bisschen politisch. Ich komme in die Klasse rein, da liegt eine amerikanische Zigarettenschachtel auf dem Katheder, Marke "Lucky Strike". Warum? Weil in Niederrad die Schüler am Golfplatz tätig waren und infolgedessen dort auch ein blühender Zigarettenhandel war! Sie lag auf dem Podium und an der Tafel stand: "Wir wolln unser Ruh'." [Schmunzeln, Pause] Ich habe gedacht: 3. Stock, Gott sei Dank, also der Rektor hat Dich gerade empfangen, er wird ja nicht kommen. Ich musste also jetzt radikal werden und trotzdem pädagogisch bleiben. Ich habe mich auf den Katheder gesetzt, die Beine baumelnd, habe die Zigarettenschachtel genommen, habe den Papierkorb so halb mit einem Fußtritt vor mir hingestellt und habe diese Zigarettenschachtel aus der Tasche gegriffen, ein Lucky Strike rausgenommen und gedacht: "Um Gottes Willen, wenn jetzt jemand kommt." Es kam aber niemand! Angezündet, geraucht [alle lachen] - ja, ich hatte in meinem ganzen Schulleben nicht eine so spannende Situation. Es

herrschte eine Ruhe, die Schüler dachten, der ist verrückt oder was macht der, nicht wahr? Dann habe ich die Kippe an der Fußsohle abgerieben und dann erst einen Moment gezögert und habe sie dann in die Jackentasche gesteckt, weil ich sie nicht wegwerfen wollte. Und dann mit Lehrerstimme gesagt: "So." Und dann ging's los. - Es wurde meine Lieblingsklasse. Die Schüler wussten jetzt, dass ich kalkulierbar bin. Sie spürten, dass ich da Macht ausübte; nur durch diesen Machtrahmen konnte ich mich so bewegen. Monate später kamen dann die Fragen: "Was ist erlaubt? Was ist nicht erlaubt (auch Lehrer dürfen nicht in der Klasse rauchen, wenn, dann nur in Ausnahmefällen)?", - und dabei waren auch Äußerungen der Schüler, die mich - nachträglich - durchschaut hatten ...

**Grammes:** Sie haben als Frankfurter Schulrat mehr als 700 Unterrichtsstunden systematisch beobachtet, wahrscheinlich haben Sie weitaus mehr noch gesehen. Was sind denn nach Ihrer Einschätzung die Hauptdefizite von Politikunterricht und - wenn man das positiv wendet - was gehört denn zu einem Lehrstück im Lernfeld Gesellschaft unbedingt dazu?

**Hilligen:** Ja, ich habe gerade zu dieser Defizitfrage immer wieder eine Reihe von kleineren und größeren Publikationen, so wie im Kreis hat sich das gedreht. Auch bei den mehr als 700 Stunden, die schriftlich niedergelegt waren. Das Wichtigste, der Kern überhaupt: der Lehrer redet und fragt. Also er redet, normalerweise, und fragt dann ab, was er geredet hat. So spielt sich in einer großen Zahl der Stunden der ganze Unterricht ab, und zumal im Politikunterricht. Er erzählt etwas und fragt nachher nach dem, was er erzählt hat. Das ist einfach die Struktur, das übliche Erarbeitungsmuster.

Diese Erkenntnis habe ich gar nicht so sehr durch mich selber, sondern durch meinen Vater. Der verstand sich als Gaudig-Schüler. Er wurde zu Gaudig-Tagungen eingeladen, und einmal schenkten ihm die Teilnehmer ein Stehaufmännchen zum Abschied. Ich verdanke ihm unendlich viel, vor allem weil er es verstand, Lernende zum Sprechen zu bringen.

Ich erinnere mich, als ich noch 11 Jahre alt war und mich im 7./8. Schuljahr befand - es war das erste Mal, dass ich als Schüler mit in seine Klasse genommen wurde. Er sagte: "Pass auf, heute werde ich in der ersten Viertelstunde überhaupt nichts sagen. Du kannst auf die Uhr gucken, mal sehen, was passiert." Ich war unheimlich gespannt, und er schrieb an die Tafel: "Wasser". Ja, jetzt die Klasse, Schüler: "Wortfamilie oder Sachbereich? Machen wir beides." Zwei Spalten, da gesammelt, da gesammelt, ich brauche das jetzt nicht auszuführen. Es dauerte also länger als die ¼ Stunde, bis die einmal alles hervorgebracht hatten, was ihnen beim "Wasser" einfällt unter dem Stichwort Wortfamilie/Sachbereich. Und das war für mich eine sozusagen entscheidende Frage, was jetzt die Fehler anbelangt, nämlich das Totreden der Schüler. Nichts in die Hand geben, kein Methodenlernen; nichts in die Hand geben, was sie weiterführen könnte, sondern reden und abfragen. Das aufzubrechen, das habe ich dann als Schulrat und Oberschulrat versucht ...

## **Eine Handvoll Kleingeld**

### *1. Nicht an Begriffen, sondern an Gegenständen arbeiten!*

Der Gegenstand kann eine Erzählung, ein Sprachganzes, ein Bild, ein Konflikt, ein Zeitungsausschnitt, eine Situation, eine Quelle oder was immer sein - niemals aber sei er in der Volksschule ein noch zu gewinnender Begriff. Die Frage z. B. "Was ist eine Diskussion?" ist höchstens eine Wiederholungs- aber keine Arbeitsfrage; vorausgehen muss ein Beispiel (ein Gegenstand!), an dem man ersehen kann, wie richtig und wie falsch diskutiert wird. Selbstverständlich ist in der Sozialkunde eine Situation, ein Fall, der sich in der Schule tatsächlich ereignet hat, der am leichtesten begreifbare Gegenstand, weil er dem Grundsatz der "originalen Begegnung" (Heinrich Roth) Rechnung trägt. Die Gegenstände - Erzählungen, Quellen, Zitate, Statistiken, Bilder -, die das Lehrbuch bietet, lassen sich leicht auf Situationen übertragen, mit denen sich die Schüler identifizieren, in denen sie das "tua res agitur" ("es handelt sich um deine eigene Angelegenheit") erkennen können.

Es ist nicht nur eine Schwierigkeit, sondern auch eine besondere Notwendigkeit für die Sozialkunde, dass sie auch "sekundäre", durch Medien wie Film, Funk, Fernsehen, aber auch das Buch erfahrene Eindrücke als Gegenstände benutzen muss. Denn diese Eindrücke machen heute den größten Teil der Erlebnisse und Informationen aus; man lebt aus zweiter Hand. Um so wichtiger ist die Entwicklung des kritischen Bewusstseins gegenüber allen derartigen Informationen und ihren Urhebern, wie es auch im Unterrichtswerk angesprochen wird.

### *2. Klare, ergiebige Arbeitsaufträge erteilen!*

Noch wichtiger ist es, dass der Schüler weiß, was er mit dem Gegenstand anfangen soll.

Die beliebig zu erweiternden Fragen und Arbeitsaufträge, die im Lehrbuch mit einem schwarzen Strich am Rand gekennzeichnet sind, erleichtern dem Lehrer die Auftragserteilung. Notwendig ist es, dass die Schüler genau wissen, wie sie den Auftrag ausführen sollen. Also nicht: Lest Seite . . . die Fragen mit dem schwarzen Randstrich durch! sondern: Seite . . . erste bis dritte Frage schriftlich beantworten, vierte bis sechste mit dem Nachbarn - in der Gruppe - besprechen! o. ä.

Aufträge dieser Art und ergänzende Fragen (besser: Fragestellungen, denn es soll ja nicht eine Antwort gegeben, sondern eine Antwortreihe provoziert werden) werden zweckmäßig an die Tafel geschrieben oder den Gruppen auf Zetteln übergeben; mündlich erteilte Aufträge kommen meist nicht richtig an und verführen zum Frage- und Antwortgeklapper.

### *3. Auf Arbeitstechniken, Denkanstöße für immer wiederkehrende Tätigkeiten und Kooperationen planmäßig einschulen!*

Mit den Arbeitstechniken ist hier u. a. der Umgang mit dem Buch, d. h. mit Inhaltsverzeichnis und Sachverzeichnis gemeint, aber auch das Notieren, Nachschlagen, die Arbeitsteilung in der Gruppe und das selbsttätige Eingreifen der Fachleute.

Zu den immer wiederkehrenden Tätigkeiten gehört z. B. das Anknüpfen an die vorhergegangene Stunde mit Wiederholungsfragen, die die Schüler am Ende der vorherigen aufgeschrieben haben; die Warum-Frage; das selbsttätige Zusammenfassen; das Herausarbeiten entgegengesetzter Meinungen wie des Gemeinsamen; das Zurückkommen auf die Ausgangsfrage usw.

Zur Kooperation: Hilfsfragen stellen; gegenseitiges Drannehmen; zur Klasse sprechen; Bezug auf den Vorredner; Wendungen wie "Ich möchte etwas Gegenteiliges sagen...", "Ich möchte die Ansicht von Inge unterstützen...", usw.

### *4. Zeit lassen!*

Das bedeutet, dass der Lehrer nicht nur als wirksamstes Mittel für die Disziplin, sondern auch als Anregung für die Eigentätigkeit der Klasse das Schweigen, besser: das Verstummen benutzt. Die Schüler müssen wissen, dass sie "dran sind", wenn der Lehrer schweigt; die Klasse ist dafür verantwortlich, dass "der Karren rollt". Jede vermeidbare Zwischenfrage des Lehrers verhindert einen Denkkontakt der Schüler!

### *5. Fehler nicht zu schnell korrigieren!*

Das Prinzip des "trial and error" (Versuch und Irrtum) wird in der deutschen Schule immer noch zuwenig praktiziert. Es schult die Denkfähigkeit und bildet das kritische Bewusstsein in besonderem Maße, wenn eine Klasse einmütig eine Zeitlang irrt, bis endlich einer der Nonkonformisten, die es glücklicherweise überall gibt, merkt, dass etwas nicht stimmt.

### *6. Die Unterrichtsformen wechseln!*

Dies ist die Frage des Unterrichtsstiles, "im weiteren Sinne". Nahezu alle Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten lassen sich durch nahezu jede Unterrichtsform gewinnen. Ob mehr orientierende Formen: vortragen, vorlesen, lesen, erzählen, erklären, abschreiben... (durch den Lehrer - durch Schüler), oder mehr exemplarische Formen: diskutieren, debattieren, sammeln, vergleichen, ausarbeiten, planen, im Schaubild darstellen, arbeitsteilig Einzelergebnisse zusammentragen usw. gewählt

werden - das hängt sowohl von der Ökonomie des Unterrichtes als auch davon ab, wie wichtig der Ertrag im Lichte der didaktischen Analyse ist. Keinesfalls sollte bis zum 7./8. Schuljahr eine Phase länger als zehn bis fünfzehn Minuten dauern ...

### *7. Differenzieren!*

Bei jeder wichtigen Fragestellung in jeder Unterrichtseinheit sollten die Anforderungen nach der Schwierigkeit differenziert werden ...

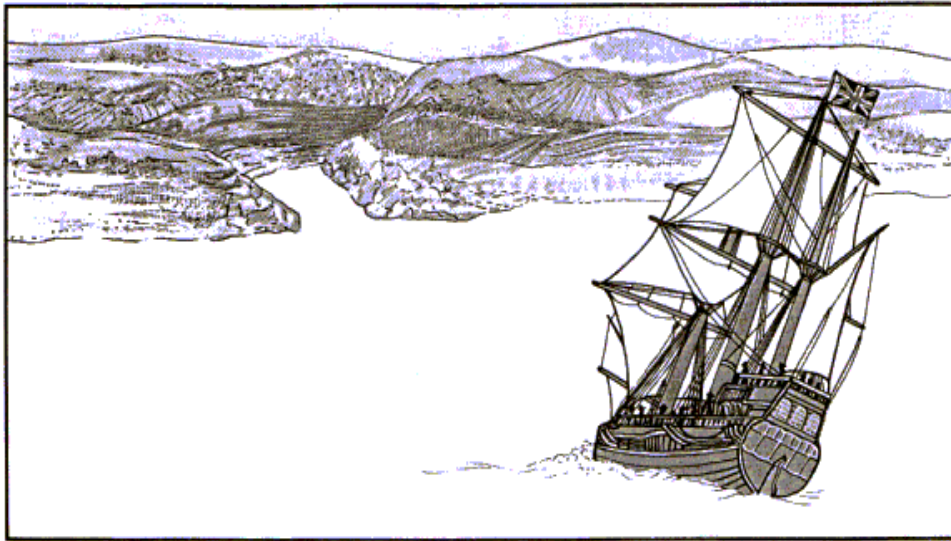
Aus: Hilligen, Wolfgang. 1966. Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde. Zugleich Lehrerheft zu dem Unterrichtswerk Sehen - Beurteilen - Handeln. Frankfurt/M.: Hirschgraben 31966: 49 f. Gekürzt auch in: Hilligen, Wolfgang . 1976. Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen - Didaktische Konzeptionen - Praxisbezug. Opladen: Leske + Budrich, 239.

Das Aufleuchten der Lehreraugen, indem endlich einer eine "blöde" Frage stellt, d.h. also, dass, worauf man wartet, dass jetzt einer querdenkt oder auch nur querdenken will und dass sie merken: "Na endlich, endlich!" Wie gesagt, man kann eine Klasse dazu bringen, dass man das erwartet ...

**Grammes:** Sie hatten als die allgemeinste Frage politischer Bildung das Problem bestimmt, die Menschheitsfrage, wie wir Menschen, die wir alle verschieden sind und unterschiedliche Interessen haben, trotzdem in einer Gesellschaft und zwischen Gesellschaften zusammenleben können, ohne uns zu bekriegen. Dafür benötigen wir Regeln und Regeln können gesichert werden nur durch Institutionen. Und das ist das Kerngeschäft, das Proprium des Politischen. Ich habe in den verschiedenen Ausgaben Ihres Schulbuches "Sehen - Beurteilen - Handeln" zwei Lehrstücke entdeckt, die Sie auch immer wieder reinszenieren, leicht variieren, wo diese Frage nach den Regeln, die wir uns freiwillig geben, also Demokratie, im Zentrum steht.

## 1 In eine neue Welt...

**Absicht:** Das Kapitel will zeigen, welche schwierigen Fragen Menschen zu regeln haben, die in einer neuen Welt leben wollen.



### 1. Ein Schiff verlässt das Königreich England

Im November 1620 landete an der Ostküste von Nordamerika in der Nähe der heutigen Stadt Boston ein Segelschiff, die Mayflower, mit über hundert Menschen an Bord. Die Männer, Frauen und Kinder, sie wurden später "Pilgerväter" genannt, waren in England wegen ihres Glaubens unterdrückt worden. Sie wollten im neuentdeckten Amerika ein neues Leben beginnen. Die Gegend, in der sie gelandet waren, war fast menschenleer; später entdeckten sie einige Indianersiedlungen. Es gab Wälder, Wiesen, Bäche und Flüsse. Aber das half den Pilgervätern wenig. Sie hatten kein Dach über dem Kopf, das Schnee und Kälte abhalten konnte, es gab keine Geschäfte für Nahrungsmittel oder Werkzeuge; es gab keinen Arzt für die Kranken. Sie waren auf das angewiesen, was sie mitgebracht hatten: einige Werkzeuge, Nägel, Hämmer, Sägen, Jagdflinten, harten Zwieback, Saatgut für ein Jahr.

- Was werden die Einwanderer zuerst getan haben, um im ersten Winter zu überleben?

Die Pilgerväter erhielten zwar Hilfe von Indianern - heute noch steht in Plymouth das Denkmal des Indianerhäuptlings Squanto, dem sie am meisten Hilfe verdankten -, im ersten Winter aber starb mehr als ein Drittel der Männer, Frauen und Kinder an Kälte, Krankheit, an der ungewohnten Nahrung.



## **2. Welche Aufgaben hatten die Einwanderer gemeinsam zu lösen?**

...

Aus: Siegfried George/ Wolfgang Hilligen: sehen - beurteilen - handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre, 5./6. Schuljahr. Frankfurt/M.: Hirschgraben 1976: 3ff. Das Bild stammt aus einer späteren Auflage von 1982, die leider an schönen und wichtigen Stellen kürzt (Urmenschen, Sklavenhandel, Politik als Zukunftsgestaltung...) und das Kapitel nicht mehr dem Buch voranstellt. Jedoch ist die Kapitelüberschrift hier konkreter politikbezogen: "Staatsbürger oder Untertan? Absicht: Politik befasst sich mit den Regelungen für das menschliche Zusammenleben. Dieses Kapitel handelt davon, wer in unserem Staat (der Bundesrepublik Deutschland) über Regelungen entscheidet, um welche Regelungen es geht und wie diese Regelungen aussehen sollen." (1982: 63).

**Hilligen:** Also beginnen wir bei der Mayflower, weil es da auch vom Dokument her ganz eindeutig ist. Wenn man nach Boston kommt und geht dann ins Gelände, wo man die Rekonstruktion der Hütten sieht. Und wenn es jetzt dem Lehrenden gelingt, diese Situation - dieses Angekommensein vor einem harten Winter, immerhin ein Drittel sind gestorben im ersten Winter - Was ist jetzt besonders nötig? Das Reduzieren auf eine reale politisch-geschichtliche Situation mit Bezug auf das, was an Politik, nämlich an auch politischen Aufgaben, da drinsteckt. Und da kommt man dann sehr schnell wieder auf das, worauf es ankommt. Alle politischen Aufgaben lassen sich an diesem Mayflower-Beispiel zeigen bis hin zu den ersten Versuchen für eine Verfassung, die dann in der großartigen Formulierung "We hold these truths to be selfevident that all men are created equal" münden.

## **3 Ordnung - nur lästig?**

### **Schweine jagen ist interessanter...**

In einem Jugendbuch wird erzählt, wie sich eine Gruppe von 13jährigen Jungen nach einem Schiffsunglück im Großen Ozean auf eine Koralleninsel retten kann. Die Jungen, es sind Engländer, sind von der Schule her gewöhnt, ihre Angelegenheiten gemeinsam und selbständig zu regeln. Sie kommen zusammen, wählen sich einen Sprecher, beraten täglich wichtige Fragen und stimmen darüber ab, was getan werden soll.

Gleich am ersten Tage beschließen sie, ein Feuer auf dem höchsten Punkt der Insel anzuzünden und das Feuer Tag und Nacht zu unterhalten. Eines Tages entdecken die Jungen, dass auch Tiere auf der Insel leben. Es sind kleine, schwarze Schweine, deren Fleisch eine gute Abwechslung für die

Speisekarte verspricht, die bis dahin nur Früchte enthalten hat. Ein paar Jungen üben sich unter Führung eines tüchtigen Sportlers in der Schweinejagd und bringen mit ihren Holzspeeren auch bald ein Tier zur Strecke. Schweine jagen ist interessanter als Holz schleppen! Immer mehr Jungen schließen sich den Jägern an, immer weniger bewachen das Feuer. Der "Jägermeister" spürt seine Macht und herrscht bald gnadenlos wie ein Bandenchef. Wer nicht gehorchen will, wird von seinen "Leibjägern" geschlagen. Die Gruppe um den gewählten Sprecher, der immer noch das Feuer hüten will und die Jäger an ihre Pflicht mahnt, wird immer kleiner, bis er endlich allein ist. Nun wollen ihn die Jäger mit Gewalt zum Eintritt in ihre Reihen zwingen. Sie hetzen ihn durch die ganze Insel. Endlich zünden sie ein Feuer an, um ihn aus einem dichten Gebüsch zu treiben, in das er sich verkrochen hat. Es ist das erste Feuer seit langen Tagen. Die Besatzung eines vorüber fahrenden Schiffes wird aufmerksam und rettet die Jungen.

KANN ES EINER BESSER?

Wer bestimmt zu Beginn des Aufenthaltes auf der Insel, was getan werden soll?

Wie konnte der Jägermeister zur Macht gelangen?

Warum haben sich die Jungen nicht gegen die Herrschaft des Jägermeisters empört?

Warum wollte der Jägermeister auch den Sprecher in seine Bande zwingen?

GRUPPE UND BANDE

Man kann sich zu einer Gruppe oder zu einer Bande zusammenschließen.

In beiden herrschen Regeln und Gesetze.

Man kann unterscheiden:

### **Gruppe**

In der Gruppe wird gemeinsam beraten und gemeinsam entschieden. Man vergisst nicht "das Feuer" - alles, was für alle gut und notwendig ist, wird getan. In der Gruppe ist es manchmal lästig, etwas tun zu müssen, was dem Gemeinwohl dient.

Die Gruppe hält Spielregeln ein.

### **Bande**

In der Bande befiehlt der Chef; wer eintritt, hat nichts mehr zu sagen. Die Bande kümmert sich nicht um "das Feuer" und auch nicht um Recht oder Unrecht. In der Bande scheint es manchmal schöner, interessanter, abenteuerlicher zu sein; anfangs merkt keiner, womit er später bezahlen muss.

Die Bande benutzt alle Mittel, die zum Ziele führen.

**MACHT HOLZSCHLEPPEN UNFREI?**

Wann hatten die Jungen mehr Freiheit - als sie Holz schleppen mussten oder als sie jagen durften?

Wäre es nicht besser gewesen, wenn die Jungen jeder für sich allein auf der Insel gelebt hätten?

Welche Angelegenheiten mussten auf jeden Fall gemeinsam geregelt werden?

Wie kann man sich erklären, dass die Jäger das Feuer nicht mehr unterhalten wollten?

Welche Mittel hatte der Sprecher in der Hand, die anderen zur Feuerwache zu zwingen?

Wie hätten sich Feuerwache und Schweinejagd verbinden lassen?

Was hätte alles geschehen können, wenn die Jungen nicht von dem Schiff entdeckt und gerettet worden wären?

Aus: Hilligen, Wolfgang. 1960. "Sehen - Beurteilen - Handeln". Teil 2, Ausgabe A. 7.-10. Schuljahr. Frankfurt/M.: Hirschgraben: 13 f.

Es gibt aber auch in der Literatur Beispiele, bei denen jetzt das Politische noch direkter angesprochen werden kann. Und da habe ich das Buch "Herr der Fliegen"<sup>(4)</sup> gewählt, wo eine Inselformation anderer Art entsteht. Ein Seeunglück und die jungen Menschen retten sich ans Land. Es entstehen zwei Strömungen: die einen sagen, wir müssen hier sehen, dass wir möglichst viel Feuer anzünden, wenn uns jemand von der Insel wieder holt und wir dürfen das Feuer nicht ausgehen lassen und müssen überlebenswichtige Dinge tun. Und die anderen, die Schweinejagd betreiben, weil sie dann am schnellsten beim Essen sind. Und wie jetzt das

Ganze sich zuspitzt zu einem generellen Konflikt, bei dem dann eben zunächst sich diejenigen durchsetzen, die die schöne Schweinejagd betreiben, bis niemand mehr nach dem Feuer guckt und niemand mehr nach den Zeichen guckt und wie dadurch ein Problem entsteht. Und daran lässt sich natürlich sehr viel dingfest machen, nämlich die Aufgabenteilung, auf die es ankommt, wenn in einer Situation - welcher auch immer - Lösungen gefunden werden können. Dabei ist man dann bald bei der Frage: Ja, wie müssen die aussehen? ...

**Grammes:** Nun wird im modernen Unterricht neben der Sache selbst auch ein bestimmter Betrachtungsaspekt auf die Sache, nämlich der sozialwissenschaftliche Betrachtungsaspekt, eine Rolle spielen. Gibt es da eine Formel oder kann/muss man die Wissenschaft weglassen, wenn man Lehrstücke denkt?

**Hilligen:** Nein. Aber das ist eine schwierige Frage. Man wird nicht bei jedem Lehrstück jetzt sofort den neuesten Stand der Sozialwissenschaften irgendwie heranziehen lassen. Worauf kommt es an? Wenn man das allgemeine Bewusstsein, auch eines großen Teils der Lehrerschaft der Sozialkunde, sieht, scheint mir Ulrich Beck mit der "Risikogesellschaft" noch nicht angekommen zu sein ... Ja, ohne dass ich pro domo reden möchte, aber das, was Beck schön zusammengefasst und zum Stichwort erhoben hat, das war bei unseren Arbeiten im Deutschen Institut schon präsent, wenn auch nicht in dieser großartigen Formulierung, die ihm Beck gegeben hat. Das Wort Risikogesellschaft kannten wir nicht. Aber das Ganze war bei mir immer unter der Frage "Chancen und Gefahren" angelegt ... Im Grunde können sie dabei nur erfahren, dass das, was da auf uns zurollt in den Naturwissenschaften, dass das überhaupt nur bewältigt werden kann, wenn die Demokratie funktioniert: "Die Anforderungen (des uns unausweichlich aufgegebenen Herrschaftswerkes über die Welt) werden so ungeheuer sein, dass sie aus den Möglichkeiten der individuellen Initiative und des Zusammenschlusses individualistisch geformter Einzelner nicht zu lösen sind."

**Grammes:** An dieser Stelle sind Sie ja einer der ganz wenigen oder nach meinem Eindruck der einzige Fachdidaktiker, der von Anfang an und immer wieder systematisch die Kategorie der Zukunft eingebracht hat und Politik/Sozialkunde als das Spezialfach, dass sich nicht nur mit Vergangenheit und Gegenwart, sondern mit Zukunftsfragen beschäftigt, definiert. Sie zitieren an der Stelle immer wieder eine Formel von Immanuel Kant...

**Hilligen:** Ja, also, auswendig, ich kann es: "Selbst für ein Volk von Teufeln ist ein Zusammenleben möglich, wenn sie nur Verstand haben."

**Grammes:** Nochmal zurück zur Person des Lehrers. Was charakterisiert denn einen guten Politiklehrer, eine gute Politiklehrerin? Ist der Politiklehrer als Lehrkünstler aus Ihrer Sicht überhaupt richtig charakterisiert?

**Hilligen:** Also ich tendiere dazu, lieber dort anzusetzen, wo zunächst von zuverlässigem Handwerk gesprochen wird. Wobei dann der Übergang vom Handwerk zur Kunst eine sich einstellende oder nicht einstellende Erfahrung der Zukunft ist. Also zunächst einmal geht es um den Handwerker, meiner Ansicht nach, aber in der historischen Situation einer völlig neuen Welt. Bei Kunst kommt man immer in Formulierungsschwierigkeiten, wenn es konkret wird, das kennen Sie alle, nicht wahr? Während beim Handwerk, die haben Meisterbriefe und haben Ordnungen und die sind seit dem Mittelalter und davor im Grunde genommen kaum verändert, weil sie biegsam sind, während die Kunst so gespalten ist.

**Grammes:** Was müsste denn an Kompetenzen in so einem Meisterbrief dem Politiklehrer/ der Politiklehrerin bescheinigt sein?

**Hilligen:** Also einmal dieser jetzt mehrfach schon bemühte existentielle Bezug, in welcher Gesellschaft leben wir: Zeitdiagnose. Und auch die Quälerei, wenn man mit Zeitdiagnose beginnt und endet. Dann die Kommunikationsfrage. Es gibt ja in der Politikdidaktik den Beutelsbacher Konsens ...

**Bodo v. Borries:** Ich würde gerne in ergänzender Richtung nachfragen, gerade beim Beutelsbacher Konsens: Sind wir nicht mit dem Überwältigungsverbot, das ich teile, strukturell in einer großen Schwierigkeit gegenüber dem Thema, das hier schon einmal angesprochen worden ist: mit Auschwitz? Ist nicht ein jeder Unterricht über Auschwitz und unter dem Adorno-Auftrag in der Gefahr, genau gegen das Überwältigungsverbot zu verstoßen?



TeilnehmerInnen des Gesprächs (gegen den Uhrzeigersinn): Wolfgang Hilligen, Hans Christoph Berg, Andreas Petrik, Horst Leps, André Linnert, Kristine Ebel, Hans Ulrich Küng, Barbara Krzensk, Walter Staub, Rolf Schudel, Beate Schudel (Fotos), Ulrich Schirmer, Walter Dörfler, Bodo von Borries, Theodor Schulze, Tilman Grammes.



**Hilligen:** Diese Frage ist etwas zum Umtreiben von uns Lehrenden, nicht? Aber sie lässt sich nicht präzise beantworten. Wenn etwas Furchtbares passiert ist, dann wissen wir genau, dass das Leugnen und Wegwischen nicht richtig ist. Es steht aber auch die andere, Verzeihung: Nolte'sche Frage im Hintergrund(7), dass also gewissermaßen dann in der Diskussion immer Überwältigungsschwierigkeiten auftauchen. Dass man sozusagen Auschwitz als Mittel für jede Aussage trifft und damit hausieren kann, die sog. Moralkeule(8). Das muss man mitsehen, wenn es also absolut wird. Wobei man noch beachten muss, dass ja die jetzt Heranwachsenden nur die Kollektivscham eines Staates mit sich tragen müssen, die nächsten tausend Jahre zumindest, dass aber sie selber sich hineinfühlen müssen, um das weiterzutragen. Aber nicht so, dass sie zusammenbrechen unter der Wucht, unter der Ungeheuerlichkeit dieses Vorgangs. Ich habe Gelegenheit gehabt, in Gesprächen mit Horkheimer (und auch Adorno) etwas darüber zu erfahren, wie sie sich den Umgang mit dem Thema Auschwitz vorstellen: kurz, aber immer wieder auf Zukunft gerichtet (hierzu vielleicht der Hinweis auf eine neue Schrift: Gerade zu einer Zeit, in der manche Leute die Frankfurter Schule tot reden wollen, ist erschienen: Albrecht u.a.: Die Intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Geschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt: Campus 1999). Dort wird die These vertreten, dass das Humanum, was sich in dieser Republik hier, in der Erfolgsstory der Bundesrepublik abzeichnet, dass das im wesentlichen auch der Adaption der "Frankfurter Schule" zu verdanken ist. Diese These wird dort nicht bewiesen, das kann man nicht, aber sie wird so glaubhaft gemacht, dass man es am Ende noch glaubt. Sie nicken, ist das auch Ihre Auffassung?

... Wenn Adorno hier noch lauschte, der würde sagen: Ich hab es ja vorausgesagt, die Deutschen, wenn sie sich zusammenfinden, können die Stufe nicht vermeiden, wo Auschwitz vorkommt. Das ist für Schweizer außerordentlich schwer zu verstehen, nicht wahr? Auch hier, wir sind eben jetzt eine Viertelstunde eingeholt worden von Auschwitz, auch durch das neue Buch. Fertig kann man nicht damit werden, man kann nur sagen, dass

es sich nicht wiederholt, also zukunftsgerichtet hat es Adorno gemeint, nicht nur im Sinne einer Verurteilung des Gewesenen.

**Petrik:** Ich werde jetzt von Auschwitz wegleiten, es wird etwas allgemeiner, knüpft aber daran an. Ich bin ja als Politiklehrer gleichzeitig ein politischer Bürger/Mensch. Wie stark darf denn ein Politiklehrer/ eine Politiklehrerin im Klassenzimmer homo politicus bleiben? Politisch zu denken gehört zu meiner Persönlichkeit, die ich ja im Unterricht nicht einfach verstecken kann.

**Hilligen:** Jeder, der das leugnet, kann nicht wahrhaftig unterrichten. Also Zustimmung, ja! Die schmale Grenze zwischen, ich hab's vorhin in diesem einen Beispiel der Wegleugnung der Widersprüche oder der Vertretung einer der Positionen angedeutet: das ist die Herausforderung für Politiklehrer. Er ist und bleibt politischer Mensch und hat damit auch bei den meisten Streitfragen eine bestimmte Voreinstellung, die er nicht los wird. Aber er wird sie erst dann nicht ganz los, wenn er - ich wiederhole noch einmal - wenn er nicht den Grad der Unwahrheit seiner Wahrheit mitbedenkt und auch äußert oder im Unterricht irgendwie "auftreten lässt". Das ist seine Verpflichtung! Er muss, er darf nicht sich selbst verleugnen und damit sein politisches Interesse wegspielen, aber er darf auch nicht bei dieser einen Lösung verharren, weil andere andere Lösungen haben und weil das Überwältigungsverbot meint: Du musst damit rechnen, dass hier immer die eine Hälfte anders denkt.

Die Positionen müssen sich an dem legitimieren und messen, was ich Optionen nenne. Davon habe ich noch nicht gesprochen, also das Wertgebäude. Bei mir sind die drei Optionen: die eine, die personale Freiheit und Grundrecht; die zweite, der anderen Möglichkeit mitbedenken; und die dritte, die Beachtung der Situationen, in der der Lernende steht.

**Berg:** Der Anstoß für diese Tagung kommt ja aus dem Gefühl: ein gesunder Grundansatz mit dieser Lehrkustdidaktik, aber noch zu wenig fruchtbar in der "Politik" und in der "Geschichte". Und jetzt haben Sie sich ja die Mühe gemacht, einige der Lehrstücke selber zu lesen. Sie haben ein paar erwähnt, das von Aristoteles und beiläufig das von den Fabeln - ich weiß nicht, ob Sie in den "Gotischen Dom" reinschauen konnten.

... **Hilligen:** Ja also, bei den Fabeln habe ich etwas vermisst. Und das gilt jetzt für alle Lehrstücke! Bei allen Fabeln ist ja, wenn sie entstehen, also wenn sie erzählt werden, eine - wenn man so will - politische oder anthropologische Aussage da. Und diese hat ihre Besonderheit, aber sie ist teilweise eben repräsentativ für einen sehr positiven oder auch negativen Zustand der Gesellschaft. Also gehört zum Fabelbeispiel am Ende, sei es auch nur an einer Fabel oder an zweien, die Aufarbeitung, welche zu kritisierende oder welche freundliche Aussage entnehme ich? Warum gefällt uns das? Oder warum vollziehen wir das mit? Welche Konsequenzen hat das? Also ich würde sagen, gerade vor dem, was Sie vorhaben, so großartig für den Deutschunterricht diese Fabelgeschichte war, das eigentlich

Politische wurde noch nicht in den Blick genommen. Da will ich dem Schöpfer dieses schönen Lehrstücks nicht wehtun. Aber für mich als Politiklehrer fehlt dann die politische Zusammenfassung noch - und dabei kann man auch scheitern, wenn man das zerbrechlich anfasst, kann man so viel in Fabel-Bildern sagen - aber es muss geschehen. Denn, weshalb überhaupt die Fabeln von Äsop gemacht worden sind, als erstem - und Vorläufer, die mir nicht bekannt sind, ist ja dies, dass ein Lehrstück darin steckt. Und uns ist es aufgegeben, das zu heben und entsprechende Parallelsituationen oder eine große Parallelsituationen daraus zu entnehmen: Seht Ihr, so ist das oder so denkt man oder so hat man es. Und dann nachher kann man also diese Fabelgeschichte von der schönen germanistisch gelungenen Darstellung zur Politischen machen. Ich weiß nicht, ob ich mich deutlich ausgedrückt habe?



**Hans Christoph Berg und Wolfgang Hilligen**

**Berg:** Ich sehe in dem, was Sie als Pulsschlagtheorem formuliert haben, eine weitere sehr wichtige Lektion. Sie haben gesagt, es muss immer wieder die Aktualität hereinkommen. Aber die Aktualität muss sich zu generellen Grundeinsichten, Grundfiguren verdichten. Daraus kommt für mich eigentlich jedes Mal das Grundbild einer solchen Ellipse aus dem Generellen und dem Aktuellen. Die Aktualität muss wechseln, sozusagen wie wenn sich die Ellipsen um ein gemeinsamen generellen Kern allmählich entwickeln, so dass man fast eine Schar von Ellipsen hat, immer sozusagen im Standbein des einen und dann wechselnde Aktualität, Variation: Thema mit Variation. Das wäre für mich eine wunderbare Grundfigur für solche Lehrstücke, bei denen verschiedene Lehrer und Lehrerinnen das Thema, die Figur des Lehrstücks, an dem sie arbeiten, immer wieder neu variieren, also nicht Thema mit Variationen, sondern Grundfiguren in Variationen. Das ist das



eine, wo ich denke, da können wir eine große Lehre von Ihnen vielleicht in diese Lehrstückkomposition hereinholen.

Sie betonen, und da gibt es eine vielleicht eine Differenz, was für uns in den Lehrstücken immer wichtig war von Anfang bis eigentlich jetzt, das war: Keine Methode ohne Inhalte, keine Inhalte ohne Methode; die Methode aus den Inhalten selbst geschöpft, nicht von außen aufgedrängt, aber jedenfalls immer Inhalte. Insofern kann ich mir die Position von Kurt Gerhard Fischer "Die Lehrgüter Politischer Bildung sind austauschbar", das kann ich mir bei den Lehrstücken eigentlich nicht vorstellen. Nun haben Sie für mich bisher formuliert: Es muss ein Zentrum geben; es gibt wesentliche Inhalte, das sind die grundlegenden Kategorien, die wir lernen müssen. Das wäre, mit Klafki gesprochen, kategoriale Bildung. Und welches sind nun die wesentlichen Kategorien, kann man weiterfragen.

Ich denke aber, Sie haben auch weitergehende Antworten gegeben. Es gibt offensichtlich nicht bloß Kategorien, sondern es gibt Exempel, Grundexempel, etwa die Inselgeschichten - die ihrerseits ihre Geschichte haben. Dort verdichten sich Kategorien, dort verdichten sich Prozesse, Methoden usw., um diese klassischen Exempel. Manchmal sind sie sogar in Texten klassisch formuliert. Bei Aristoteles oder vielleicht auch bei Locke und Hobbes müssen wir suchen; Sie haben den Kant angespielt, bei Brecht finden wir, glaube ich, wirklich klassische Formulierungen. Wir haben das indische Fabelbuch, was mir leider unbekannt gewesen war, genannt. Ich denke, das ist eine Linie, die sich verstärkt, und die, meine ich, eine gemeinsame Plattform oder Ringarena zwischen der Lehrkunstdidaktik und Ihrer Politikdidaktik darstellt. Gibt es wirklich auch solche, vielleicht auch textlich klassisch greifbare Exempelformulierungen, wo wir weitermachen können?

Und nun haben Sie für mich noch etwas eingebracht, und das war diese atemberaubende Geschichte, wo Sie sagen, "Sehen - Beurteilen - Handeln" ist durch den späteren, durch diesen unglaublichen Johannes XXIII. weitergegeben worden aus der Arbeiterpriesterbewegung. Unglaublich! Das hat für mich ein Tor nach rückwärts geöffnet, etwas, was ich durch Willmanns(9) Formulierung der organisch-genetischen Lehrmethode stärker kennengelernt habe. Er greift ja ausdrücklich auf die scholastische Lehrart zurück, in der das Kontroversprinzip für mein Gefühl bis zur absoluten Meisterschaft getrieben wurde. Das klassische Lehrbuch heißt eben "Sic et non". Wer nicht imstande ist, das Ja und das Nein, nicht das Ja oder das Nein zu formulieren, der ist noch nicht reif. Und dann geht's weiter. Nach dem Ja und Nein kommt das, was auch Andreas Petrik angemahnt hat und viele andere, jetzt muss ich meine persönliche Summa ziehen: Nachdem ich Ja und das Nein gegeneinandergesetzt habe - und zwar beides so authentisch, dass ich in dem Lernprozess selbst nicht weiß, bin ich Männchen oder Weibchen. Danach wird der Strich druntergezogen und jetzt muss ich aber auch Farbe bekennen und muss mich aber auch selbst wieder neu zur Diskussion stellen. Diese scholastische Lehrfigur finde ich, haben Sie ganz neu und für die Politik formuliert. Ich vermute, das liegt im wesentlichen dem zugrunde, weshalb wir die einseitige Sokratik - Theo Schulze hat das gestern gesagt - durch die vielseitige Dramaturgie von Gottfried Hausmann(10) erweitert haben. Dort gilt eben eine Wahrheit, nicht

was Tasso sagt, sagt Tasso und was Antonio sagt, sagt Antonio und dann wollen wir sehen, was daraus wird - sondern es sind die zwei Seelen in derselben Brust formuliert worden, und so muss der Lehrer und die Lehrerin das machen. Das könnten wir aus der von Ihnen so weit entwickelten Politikdidaktik direkt in die Dramaturgie der Lehrstücke überführen.

### **Anmerkungen**

(1) Hilligen, Wolfgang. 1975, 1978. Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Opladen: Leske, 23. (völlig neu bearbeitete Auflage 1985).

(2) Groß Tinz liegt mitten im Schwarzerdegebiet. Der Ort war bis 1810 eine Malteserkommende.

(3) Hugo Gaudig (1860-1923) lehrte in Jena. Er war neben Kerschensteiner (München) der führende Vertreter der Arbeitsschulbewegung. Im Unterschied zu Kerschensteiner ging es ihm um die sprachlich-geistige Ausbildung der Lernenden, besonders auch durch Methodenlernen. Vgl. Hilligen, Wolfgang. 1998. Methodenlernen - Ein Vehikel zu selbsttätiger politischer Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter; Wellie, Birgit, Hg. 1998. Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen. Festschrift für Bernhard Claußen zur Vollendung seines 50. Lebensjahres. Glienicke, Berlin u.a.: Galda und Wilch, 169-187.

(4) Golding, William. 1963. Herr der Fliegen. Frankfurt/M.: Fischer.

(5) Beck, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.

(6) Guardini, Romano. 1950. Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung. Basel: Hess, 79.

(7) Gemeint ist der Historiker Ernst Nolte, dessen These, Auschwitz könne auch verstanden werden als Antwort des Hitlerstaates auf den Gulag, im sog. Historikerstreit 1986 heftig umstritten war.

(8) "Ob Auschwitz allerdings verhütet werden kann, hängt von Voraussetzungen ab, die diejenigen, die nur von Auschwitz sprechen, aus dem Blick verlieren können." (Wolfgang Hilligen: Aufarbeitung der Vergangenheit als Auftrag der politischen Bildung. In: Weber, Jürgen; Steinbach, Peter, Hg. Vergangenheitsbewältigung durch Strafverfahren? München: Olzog 1984: 185-191, hier 187.

(9) Otto Willmann (1839-1920), Prof. für Philosophie und Pädagogik, Prag.

(10) Hausmann, Gottfried. 1959. Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.