

Rudolf Engelhardt

Parteilpolitik in der Schule?

Ich bin dafür, daß es ab und zu eine kleine Rebellion gibt. Der Geist des Widerstandes gegen die Regierung ist bei manchen Gelegenheiten so wertvoll, daß ich mir wünsche, er möge immer lebendig erhalten werden. Er wird sich oft betätigen, wenn's falsch ist, aber es ist besser so, als wenn er sich überhaupt nicht betätigt. (Thomas Jefferson)

Wird die Aktualisierung des Unterrichts den Lehrer nicht in Versuchung führen, seine parteipolitischen Ansichten den Schülern zu suggerieren? Die eben besprochene Karikatur war in dieser Hinsicht durchaus unproblematisch und kein heißes Eisen im Sinne der Parteilpolitik. Welcher Partei der Lehrer auch an-[87/88]gehören oder welcher er auch nahestehen mag, auf die Deutung und Auswertung der Karikatur dürfte das keinen Einfluß haben.

Was aber, wenn innenpolitische Auseinandersetzungen zum Unterrichtsgegenstand werden? Sicher, man kann nachweisen, daß sie gut und notwendig sind, aber die Schüler werden sich damit kaum zufriedengeben. Sie wollen auch wissen, wer denn nun eigentlich recht oder zumindest mehr recht habe, die eine oder die andere Seite. Muß dann der Lehrer nicht Stellung nehmen, und wird sie nicht immer subjektiv und im Sinne der Partei ausfallen, mit der er sympathisiert? Läßt sich das überhaupt verhindern? Und wenn es sich offenbar nicht verhindern läßt, ist damit das Aktualitätsprinzip nicht erledigt?

Gesetzt aber selbst den Fall, dem Lehrer gelänge es, sich jeder Meinungsäußerung, die parteipolitisch gewertet werden könnte, zu enthalten – liegt nicht bereits in der Entscheidung, diesen oder jenen aktuellen Stoff in den Unterricht einzubeziehen, ein subjektives Moment? Wird er nicht, auch wenn es ihm gar nicht bewußt wird, gerade die Fälle auswählen, die seine Partei in günstigem Licht erscheinen lassen? Ohne Umschweife gesagt: wird nicht ein CDU-orientierter Lehrer mehr Hemmungen zu überwinden haben, die Spiegel-Affäre anzupacken, als ein SPD- oder FDP-orientierter, und wird er sich dabei nicht mit bestem Gewissen einzureden verstehen, daß die dabei möglicherweise herauspringenden Einsichten sich nicht unbedingt an diesem Stoff, sondern einleuchtender an einem anderen erarbeiten lassen?

Die Frage stellen, heißt sie bejahen. Aber muß sie überhaupt gestellt werden?

Ein Lehrer betritt seine Klasse, auf dem Plan steht eine Zeichenstunde. Die fünfzehnjährigen Realschüler erwarten ihn – zumindest die Hälfte hat vor sich die letzte Spiegel-Nummer liegen; niemand hat den Zeichenblock auf dem Tisch. Nichts wirkt dabei provozierend – man hält einfach die Dis-[88/89]kussion über die Spiegel-Affäre für notwendiger als Zeichnen. Das liegt natürlich an dem Lehrer, der seine Schüler in dieser Hinsicht „verwöhnt“ hat: sobald etwas aufkam, das die Öffentlichkeit bewegte, stand er den Schülern zur Verfügung; sie waren nicht verwöhnt, sondern gewohnt, daß man mit ihm über solche Fragen sprechen konnte, für die alle andern Erwachsenen nicht

zu sprechen waren. („Das ist zu früh für euch, euch fehlen die Sachkenntnisse“ usw.) Die Behauptung, die Schüler verlangten immer nach einer Aufklärung über Tagesfragen, wäre eine Verallgemeinerung. Hingegen läßt sich sagen: sobald die Schüler merken, daß sie im Lehrer dafür einen Gesprächspartner haben, den sie selten genug anderswo finden, wachsen Interesse und Anteilnahme an Massenmedien und Informationen ungemein.

Wie man Interesse erweckt? Sprecht über Sachen, die ringsum in der Welt, von der die Schüler ein Teil sind, vorgehen! Wie man Englisch nur lernt, wo englisch gesprochen wird, und Rechnen, wo gerechnet wird, so gewinnt man ein Verhältnis zum Politischen nur da, wo Politik gemacht wird. Natürlich – Heinrichs Gang nach Canossa oder Bismarcks Werk, große Politik also –, die hat man ja schon immer in der Schule behandelt. Aber die kleine Parteilpolitik mit ihrer Konzeptionslosigkeit, mit ihren Eifersüchteleien, ihrer Ranküne und den kleinen Menschlich-Allzumenschlichkeiten?

Gerade dies – denn darin liegt unser Schicksal heute und morgen beschlossen. Bevor ich in der Tagespolitik mitrede und durch Mitreden ihren Kurs bestimme – jeder tut das bereits im Gespräch mit seinem Nachbarn, dadurch das bewirkend, was als öffentliche Meinung heute bestimmender ist für das, was in der Politik geschieht, als allgemein angenommen wird –, bevor ich mir erlauben darf, Meinungen zu haben und sie auszusprechen, muß ich eines gelernt haben: ich muß gelernt haben hinzusehen. Die Kunst des Hinsehens, die fachgerechte, das heißt hier die politikgerechte Art der Sammlung von Fakten, [89/90] das Reifwerden für Urteile und letzten Endes das sich daraus entwickelnde Engagement, auf die Entscheidungen Einfluß gewinnen zu wollen: was sollte politischer Unterricht bewirken, wenn nicht eben dies! Das gegenwärtige Geschehen, die ungerechterweise verketzerte Tagespolitik, wie sie in den Zeitungen ihren Niederschlag findet, die Zeitung selbst ist die Fibel für den Anfänger in der Kunst, Politisches zu sehen, zu beobachten und zu bewerten.

Nicht alles aus der Fülle des politischen Geschehens unserer Tage kann Unterrichtsstoff werden. Auch hier müssen wir auswählen nach den im theoretischen Teil



herausgestellten Prinzipien. Spiegel-Affäre freilich, Kuba-Krise, Telefon-Affäre, Wahlen oder der die Eltern der Schüler betreffende Streik – kann ich all das aus dem politischen Unterricht auslassen, nur weil die Schüler nicht „reif“ dafür wären? Oder ist nicht vielmehr dieser Stoff geeignet, die Schüler reifer werden zu lassen? Und spricht die Schule nicht davon – wer könnte sonst die Aufgabe der Klärung übernehmen? Welcher Katalysator gegen den Anprall der Informationsflut stünde sonst den Jugendlichen zur Verfügung?

Es ist wohl so, daß sich mehr Lehrer diesem Appell öffneten, wenn sie nur unterrichtliche Möglichkeiten sähen, daraus wirkliche Unterrichtsstunden zu machen, die Hand und Fuß haben, einen Anfang und ein Ende. Gerade das gelingt bei Anfangsversuchen selten, man bekommt die Themen nicht methodisch in den Griff und ist hoffnungslos aufs Improvisieren angewiesen. Jeder Fehlschlag, jedes Überwältigtwerden vom Stofflichen wird sofort als Beweis angesehen, daß „das eben im Unterricht nicht zu machen ist“, es fehlten ja den Schülern alle Voraussetzungen. Daher wollen wir im folgenden auf die Behandlung der Spiegel-Affäre im Unterricht eingehen, sie will exemplarisch verstanden sein, das heißt, das zu entwickelnde Modell muß auf alle nur denkbaren Fragen innenpolitischer Auseinandersetzung in großen Zügen übertragbar sein. [90/91]

Der Zeitpunkt der Unterrichtsbeispiele und -versuche liegt etwa drei bis vier Wochen nach Beginn der Affäre. Eines Einstieges bedurfte es nicht, schon das Wort Spiegel löste eine Unmenge Äußerungen aus. Die angesprochene Lehrerin übernahm die Aufgabe, zunächst einmal in einer knappen Erzählung die objektiven Tatbestände, wie sie zur Zeit vorlagen, darzustellen. Die Anteilnahme der Schüler war beachtlich, sie fragten nach immer mehr Einzelheiten – indes zeigte sich die Lehrerin hinterher wenig befriedigt. Was besagte schon die Anteilnahme? Wären die Schüler nicht ebenso gespannt jeder andern Darstellung gefolgt – gleichgültig ob politischen oder sonstigen Inhalts? Zudem mußte sich die Lehrerin fragen, ob sie damit überhaupt einen politischen Effekt erzielt habe und ob sie, trotz besten Willens, die Tatsachen nicht schließlich doch subjektiv gefärbt habe? Hat sie bei der geforderten Raffung des Stoffes nicht entscheidende Zusammenhänge unberücksichtigt gelassen? Das größte Unbehagen rührte indes zweifellos daher: wie sollte nach der Darstellung weiter verfahren werden? Gewiß, die Schüler diskutierten darüber, steuerten Einzelheiten bei, fragten, vermuteten, behaupteten. Aber dann war man schließlich nach gut einer Stunde mit dem Thema fertig. War das wirklich alles, was politisch in dem Fall steckte? Und wie stand es mit den Einsichten?

Als günstiger erwies sich ein anderer Weg, den wir einige Stunden hindurch verfolgen wollen. Er beschränkte sich zunächst auf den Fall Ahlers, der gerade im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stand.

1. Unterrichtsstunde:

Der Lehrer eines 9. Schuljahres ließ, ohne daß vorher im Unterricht ein Wort darüber gefallen wäre, die Tatsachen stichwortartig notieren. Die Arbeit nahm nicht ganz fünfzehn Minuten in Anspruch. Hier die schwächste Arbeit. [91/92]

1. Konrad Ahlers – Chefredakteur des Spiegel.
 2. Ahlers nachts mit Frau im Hotelzimmer verhaftet.
 3. In Zelle gesessen.
 4. Nach Deutschland mit Haftbefehl zurück, Polizeischutz.
 5. Im Frankfurter Flughafen verhaftet.
 6. Verhaftung in Spanien gesetzwidrig.
- Nach fünfzehn Minuten übernahm der Schüler, der die meisten Punkte notiert hatte, die Aufgabe des Diskussionsleiters: er verlas Punkt für Punkt, die Mitschüler äußerten sich zustimmend oder kritisch; gemeinsam einigte man sich auf die endgültige Formulierung. Wer einen Punkt nicht erwähnt hatte, trug ihn auf seinem Zettel nach, so daß mit dem Klingelzeichen jeder Schüler über etwa dieselben Stichworte verfügte. Die oben erwähnten sechs Punkte der Schülerin waren durch das Klassengespräch auf siebzehn angewachsen; hinzugekommen waren:
7. Durfte nur verhaftet werden, wenn Mord oder anderes Verbrechen vorlag.
 8. Telegramm nach Spanien.
 9. Unterschrift von Interpol draufgeschrieben, war gefälscht, weil Strauß das Telegramm schickte.
 10. Bundeskriminalamt sagt: „Verhaftung in Spanien geht nicht.“
 11. Strauß hat Bundestag und das deutsche Volk belogen.
 12. Er hat in die Rechte des Außenministers eingegriffen.
 13. Er hat Verhaftung veranlaßt. Das durfte nur der Bundesjustizminister Stammberger.
 14. Er hat etwas getan, was nicht zu entschuldigen ist.
 15. Dadurch Regierungskrise.
 16. FDP-Minister sind zurückgetreten.
 17. Neue Regierung soll gewählt werden.

Bewußt hatte in dieser ersten Stunde der Klassenlehrer sich zurückgehalten und einen Diskussionsleiter bestimmt: so entging er der Gefahr, sofort korrigierend oder gar hemmend auf die einzelnen Äußerungen einzuwirken. [92/93]

Das Ergebnis der Stunde: eine Sammlung von Fakten, über die die Schüler von vornherein, auch ohne Zutun der Schule, verfügten.

2. Unterrichtsstunde:

Die Schüler waren aufgefordert worden, für ihre Äußerungen Belege beizubringen, vorwiegend Zeitungs- und Zeitschriftenausschnitte. Die nunmehr an der Tafel stehenden Punkte wurden daraufhin durchgesehen, welche Tatsachen sie enthielten, die laut Presseinfor-



mation als solche gekennzeichnet waren. Auch Äußerungen „Das habe ich bestimmt vorgestern im Radio gehört“ ließ man gelten, wenn keine Gegenmeinung laut wurde.

Stundenergebnis: Die Schüler hatten sich im Unterscheiden von Fakten einerseits und von Vermutungen und Werturteilen andererseits geübt. Die Tatsachen selbst waren auf Grund der Informationsmittel belegt worden.

3. Unterrichtsstunde:

Hier nahm man sich der Vermutungen an, die in der vergangenen Unterrichtsstunde geäußert worden waren wie: die Regierung will den Spiegel kaputt machen. Jetzt erst, in der 3. Stunde, ging es lebhaft her, und der Unterricht nahm eine Form an, von der die Gegner des Aktualitätsprinzips annehmen, so sähen grundsätzlich alle Stunden aus, die sich mit Gegenwartsfragen befassen. Gerüchte und Verdächtigungen, genährt und gestützt von außerschulischen Gesprächen, prallten aufeinander. Solch ein Aufeinanderprall bleibt ja nirgendwo aus, wo über Ansichten und nicht über Fakten gesprochen wird. Auch diese Erfahrung müssen junge Menschen machen – hier war Gelegenheit dazu, und der Lehrer hatte hinterher, als er um eine eigene Stellungnahme gebeten wurde, leichtes Spiel: „Kein Mensch kann sich bei solchen Fällen irgendwelchen Vermutun-[93/94]gen entziehen; aber es ist müßig, sich darüber zu erhitzen – in einigen Tagen, wenn die Fragestunden im Bundestag vorbei sind, wissen wir mehr und können uns dann wieder über Tatsachen unterhalten.“

Diese Klasse brauchte keinen Gemeinschaftsempfang: weit über die Hälfte der Schüler verfolgte die Fragestunden im Bundestag. Hat sie der Lehrer gar mit Tonband aufgenommen und die entscheidenden Stellen markiert, die er dann der Klasse vorspielt, werden damit die beiden nächsten Unterrichtsstunden bestritten.

4. und 5. Unterrichtsstunde:

Wo wurden unsere Vermutungen durch Tatsachen bestätigt, wo widerlegt? Der Hauptgewinn aber: hier wurde ein gründlicher Einblick in Wesen und Aufgabe eines Parlamentes gewährt. Hier wurde Machtkontrolle aufgezeigt; eine Kontrolle, die sich jede Partei gefallen lassen muß, weil es keine Partei und keinen Staatsmann gibt, der frei von den Versuchungen des Machtmißbrauches wäre. Und nichts ist wohl absurder als die Behauptung, daß hier schmutzige Wäsche gewaschen worden wäre, deren Anblick man jungen Leuten tunlichst vorenthalten sollte.

Gerade der Aspekt der Machtkontrolle, wie er dabei zutage trat, ist einer der wichtigsten Aspekte demokratischer, politischer Bildung. Wo, wenn nicht hier, sehen Schüler die Notwendigkeit einer funktionierenden Opposition ein! Dabei ist freilich an die Fairneß

des Lehrers zu appellieren, daß er den Fall nicht als Fall SPD contra CDU darstellt, sondern daß er das Exemplarische daran aufzeigt: wo es Macht gibt, muß Macht kontrolliert werden. Nicht um Sieg oder Niederlage der einzelnen Parteien geht es – es geht um den Sieg der demokratischen Grundlage. In diesem Sinne sind diese beiden Stunden als ein Stück Institutionskunde anzusehen – sie sollte überhaupt so erteilt werden: das lebt und bleibt haften. [94/95]

Jetzt dürfte auch verständlich werden, wieso wir uns immer wieder mit Entschiedenheit dagegen verhalten haben, Einsichten als eine Art Merkstoff zu behandeln: wenn hier den Schülern nicht aufgeht, wieso uns eine ständige Auseinandersetzung zwischen Regierung und Opposition vor Machtmißbrauch bewahrt und wieso eine Demokratie ohne Parteien keine Demokratie ist – wie sollte das ein aufsagbarer Wissenskanon von Einsichten ermöglichen? Ohne daß die Kinder gelenkt oder gar manipuliert werden, stoßen sie, lediglich bestimmt von den Eindrücken bei der unterrichtlichen Behandlung der Spiegel-Affäre, auf diese Einsicht.

6. Unterrichtsstunde:

Sie soll den Modellcharakter der bisherigen Unterrichtsstunden herausarbeiten. Wir lassen alle tagespolitisch bestimmten Einzelheiten wegfallen, so daß es nicht mehr um den Fall Augstein, Ahlers, Fall Strauß geht, sondern sichtbar wird, was dahintersteht: der unaufhebbare Gegensatz zwischen dem berechtigten Bedürfnis des Staates, sich zu sichern (Staatssicherheit) und dem ebenso berechtigten Bedürfnis des Bürgers, sich über alle Vorkommnisse im Staate ausreichend zu informieren. Setzte man dem staatlichen Bedürfnis keine Grenzen, so würde die Tendenz, möglichst alles als Geheime Kommandosache zu erklären, letztlich jede Information unmöglich machen; setzte man dem individuellen Bedürfnis des Bürgers nach Information keine Grenzen, so würde dies jede notwendige Geheimhaltung unmöglich machen. In beiden Fällen würde das Ganze Schaden leiden: im ersten Fall wäre Demokratie unmöglich, deren eine Säule Informationsfreiheit heißt – im zweiten Fall wäre zwar Demokratie möglich, aber infolge absoluten Mangels an Geheimhaltung würde unter anderem der militärische Schutz eben dieser Demokratie gegenüber außenpolitischen Gegnern nicht mehr gewährleistet. Zwischen der notwendigen Informationsfreiheit und der ebenso notwendigen Geheimhaltung muß ein [95/96] Kompromiß geschlossen werden, aber die Annahme, dieser Kompromiß läge „irgendwo in der Mitte“, ist Fiktion. Niemand kann sagen, wo diese Mitte ist, und auch die Formel „Soviel Freiheit wie möglich, soviel Geheimhaltung wie notwendig“ bringt uns nicht weiter. Es ist schon viel erreicht, wenn die Schüler überhaupt sehen, daß sich die beiden gegensätzlichen Tendenzen im Schach halten. Wir verstärken die-



se Einsicht, indem wir beide Fälle durchspielen und die Folgen herausstellen: zum einen, wenn die Forderung nach Informationsfreiheit absolut und radikal auf Kosten der entgegengesetzten verwirklicht würde; zum andern vergegenwärtigen wir uns die Folgen, wenn es dem Bedürfnis nach Geheimhaltung gelänge, sich auf Kosten der Informationsfreiheit ebenso radikal durchzusetzen. (Noch deutlicher tritt dieselbe Antimonie bei der ein Jahr jüngeren Telefon-Affäre zutage.)

Sobald den Schülern aufgegangen ist, daß sowohl die eine wie die andere extreme Lösung im Grunde keine Lösung ist, sondern die Grundlage demokratischen Lebens aufs Spiel setzt, begreifen sie, daß nur ein Gesetz dieses Spannungsverhältnis zwischen zwei Notwendigkeiten wenn auch nicht aufheben, so doch in eine solche Form bringen kann, daß politisches Handeln möglich wird. Ob das Gesetz nun freilich mehr den Bedürfnissen nach Information oder mehr den Bedürfnissen nach Staatssicherheit gerecht wird – das ist keine Entscheidung über „richtig“ oder „falsch“, denn sowohl die eine wie die andere Entscheidung ist demokratisch legitim: wie das Gesetz aussieht, das hängt davon ab, welche Parteien, legitimiert durch Wahlen, die Regierungsmacht in Händen halten und welche Vorstellung sie von der Vorrangigkeit der beiden legitimen Forderungen haben; immer aber kann es nur um ein „Mehr“ oder „Weniger“ zugunsten oder zum Nachteil der Informationsfreiheit bzw. der Staatssicherheit gehen – niemals um ein Entweder-Oder. Der Grund dafür ist von den Schülern in Grundgesetz und Verfassung nachzuschlagen (32). [96/97]

Wahrscheinlich werden sie anschließend dafür reden wollen, wie ein „richtigeres“ oder „weniger richtiges“ Gesetz aussehen müßte; die einen werden mehr für Informationsfreiheit, andere mehr für Staatssicherheit plädieren – man sollte die Schüler auch darüber diskutieren lassen, jedoch dabei versuchen, ihnen die Müßigkeit solcher Auseinandersetzung in ihrem Alter klarzumachen. Hier sind wir an die Grenze des Verständnisses [sic] von Vierzehn-, Fünfzehnjährigen gekommen. Haben sie die Schwierigkeit des Problems eingesehen und erfahren, wie in der Wirklichkeit die Gegensätze aufeinanderstoßen, ist nichts mehr hinzuzufügen. Man sollte ihnen sogar die Illusion nehmen, als könnten sie selbst im wahlberechtigten Alter Einfluß auf diese Entscheidung nehmen: welche Partei sie auch wählen, hoffend, daß diese dann mehr auf seiten der Informationsfreiheit stehe als eine andere – sobald diese die Regierung übernommen hat, wird sie, ungeachtet ihrer früheren Prinzipien, auf die Linie der Staatssicherheit umschwenken, indes die bisherige Regierungspartei, nunmehr in der Opposition, auf ein Gesetz oder auf Auslegung eines bestehenden Gesetzes dringen wird, das mehr der Informationsfreiheit zugute kommt. Das hat nichts mit Prinzipienuntreue

oder gar mit Opportunismus zu tun; es liegt im Wesen von Regierung und Opposition.

Ist es uns gelungen, dergestalt zum Exemplarischen an der Spiegel-Affäre durchzustoßen, können wir uns befriedigt nach dem Vorwurf umsehen, wir brächten durch das Aktualitätsprinzip [sic] Parteilpolitik in die Schule: der Vorwurf hinkt nur lahm hinterher. Jedoch findet er Ermutigung, wenn wir uns nunmehr der nächsten Unterrichtsstunde zuwenden.

7. Unterrichtsstunde:

Inzwischen ist nämlich durch die Fragestunden im Bundestag über das Verhalten des Verteidigungsministers weitaus mehr Klarheit entstanden als vorher. Die Forderung nach seinem Rücktritt wird ebenso lebhaft diskutiert wie der Versuch, ihn [97/98] als rehabilitiert [sic] im Sinne der Staatssicherheit anzusehen. Auch die Schüler werden unruhig, sie begnügen sich nicht mehr mit der exemplarischen Bedeutung des Falles. Nachdem sie so gründlich in die Materie eingedrungen sind, wollen sie auch das Besondere des Falles, und das heißt eben den „Fall Strauß“, besprechen. Sie wollen wissen, was wird daraufhin mit dem Minister oder gar mit der Bundesregierung geschehen? Der Lehrer kann das nicht sagen. Sie fragen: Was könnte geschehen? Der Lehrer verweist sie auf das Grundgesetz „Die Bundesregierung“ (§§ 62 bis 69).

Und das Erstaunliche geschieht: jetzt nehmen sie das Grundgesetz in die Hand, nicht weil es Unterrichtsgegenstand ist und man es aus unerfindlichen Gründen lesen muß, sondern weil sie etwas erfahren wollen, und die Antworten, die sie auf ihre Frage in den §§ 64 und 67 finden, werden ohne Ambitionen des Lehrers und ohne daß es die Schüler merken, zum abfragbaren Wissen. Daß sie dieses Wissen, auch wenn es nur ein Jahr vorher auf Vorrat erworben wäre, nunmehr nicht parat hätten, bedarf keines besonderen Nachweises.

Mit diesem letzten Schritt könnte es der Lehrer sein Bewenden haben lassen: man beobachtet im Laufe der nächsten Wochen weiter – das Beobachten haben wir ja geübt –, wie sich der Fall entwickelt! Aber die Schüler wollen jetzt endlich wissen, was der Lehrer von der ganzen Sache hält: sollte Strauß gehen oder nicht? Je mehr der Lehrer sich bisher um Objektivität bemüht hat, desto eindeutiger kann er jetzt, zum Schluß der Untersuchung, seine Meinung sagen, vorausgesetzt, daß er sie deutlich als seine private Meinung kundtut, und vorausgesetzt, daß er andere Meinungsäußerungen nicht nur zuläßt, sondern möglichst provoziert. Die Meinungen bleiben dann – solange dem Alter der Schüler entsprechend sauber argumentiert wurde –, auch wenn sie (hoffentlich) gegensätzlich ausgefallen sind, unverbunden und ohne den Versuch, sie zu harmonisieren, stehen. Zu korrigieren durch Erörterung der möglichen Folgen [98/99] sind lediglich Meinungen extremer Natur, wie sie oben charakterisiert wurden.

Danach kann der Lehrer seine Schüler bei Verfolgung des weiteren Verlaufes der Affäre getrost allein lassen; die Voraussetzungen für ein politikgerechtes Beobachten sind gegeben. Allenfalls werden abschließend einige Stunden notwendig werden, wenn der Fall durch Regierungsumbildung und durch Gerichtsverhandlungen zu einem Abschluß kommt.

Wer nach der Skizzierung dieser Stundenbilder sagt: ja, so könne man es schon einmal im Jahr mit dem Sozialkundeunterricht halten, dagegen sei nichts einzuwenden; wer diesen Unterricht als Gelegenheitsunterricht versteht, weil ja nicht immer eine Spiegel-Affäre auf unterrichtliche Behandlung warte, der übersieht den exemplarischen Charakter unserer Darstellung: Auseinandersetzungen – wenn auch nicht in der Größenordnung dieser Affäre – gibt es tagtäglich; davon überzeugt uns jeder Blick in die Tageszeitungen. Nicht ihre generelle Wichtigkeit für die große Politik ist entscheidend, allein bedeutsam ist ihre Einsichtenhaltigkeit.

Im Hintergrund unserer Arbeit standen die Einsichten: „Politische Macht kann mißbraucht werden – Demokratie ohne Parteien funktioniert nicht – Die ständige Auseinandersetzung zwischen Regierung und Opposition bewahrt uns vor der Diktatur – Eine große Gefahr für die Freiheit besteht darin, daß sich nicht genug Menschen für das Gemeinwohl einsetzen – Die freiheitliche Demokratie ist darauf angewiesen, daß sich jeder einzelne mitverantwortlich fühlt und daß möglichst viele mitverantwortlich handeln“ (3).

Nicht nur die Spiegel-Affäre ermöglicht das Anpeilen dieser Einsichten, sondern grundsätzlich jede politische Auseinandersetzung, für die wir das Interesse der Schüler gewinnen können durch den Nachweis, inwieweit sie persönlich davon berührt werden. [99/100]

Fast scheint es müßig zu sein, nun auch noch herauszustellen, was in diesen knapp zehn Unterrichtsstunden an Kenntnissen erworben wurde: Arbeitsweise des Parlaments, Aufgabe des Bundestagspräsidenten, die Bedeutung der parlamentarischen Fragestunde, die Rolle der Opposition, die parlamentarischen Ausschüsse und ihre Arbeit, die §§ 62 bis 69 des Grundgesetzes, die verschiedenen Gerichte, die für diesen Fall zuständig usw. usw. Aber dieses Wissen und diese Kenntnisse sind nicht eine Voraussetzung, die von den Schülern erfüllt sein muß, bevor man überhaupt an ein aktuelles Problem herangehen kann – das wäre dann wahrscheinlich erst am St.-Nimmerleins-Tag möglich. Die Kenntnisse werden in einem Zug zugleich mit dem Problem vermittelt, und wer uns hier ins Wort fällt, daß man allein für Rolle und Bedeutung der Opposition längere Unterrichtszeit brauche als für die Spiegel-Affäre insgesamt, dem sei entgegengehalten: auch wenn man das Wesen der Opposition noch

so gewissenhaft aus den Anfängen der Demokratie in einem geschichtlichen Rückblick darbietet – was Opposition ist und bewirkt, kann nur der aktuelle Fall zeigen. Ebenso kann man Stunden mit gutgemeinten Belehrungen verbringen wie der, daß die öffentliche Meinung heute mehr als je zuvor Einfluß auf die Regierungspolitik hat: wenn man nicht zeigt, wie die öffentliche Meinung den jeweiligen Fall beeinflusst, ist alles Reden umsonst.

Politischer Unterricht ist Übung in politischem Denken. Auf unpolitischem Denken aber beruhen viele Klagen, die anlässlich der Spiegel-Affäre gehört wurden, Klagen, daß man in Deutschland wohl „wieder einmal soweit sei,“ womit man die Bundesrepublik mit dem nationalsozialistischen Deutschland verglich. Hier wurde die Unfähigkeit vieler gutgesinnter, aber letztlich unpolitischer Menschen deutlich, die Unfähigkeit nämlich, den Unterschied zu sehen „zwischen Regierungen, die am Recht orientiert sind, aber ab und zu dagegen verstoßen, und Regimen, die die Geltung des Rechts grundsätzlich verneinen zugunsten reiner Zweckmäßigkeit oder subjektiver Willkür“ (33).

Wie unser demokratisches Staatswesen funktioniert und daß es so gesund ist, wie die öffentliche Meinung und die Presse frei ist – das zu zeigen war Aufgabe unseres Unterrichts. Die Spiegel-Affäre war unter dieser Sicht kein Skandal – zu einem Skandal für einen Demokraten wäre sie erst geworden, wenn eine unkundige Öffentlichkeit und eine lässige Opposition die Entwicklung nicht entschieden beeinflusst hätten.

Anmerkungen [137-139]

(3) Den Einsichtenkatalog drucken wir im Anschluß an diese Anmerkungen ab. [...]

(32) Eine ausgezeichnete Darstellung des hier knapp angedeuteten didaktischen Prinzips finden wir in W. Hilligens Aufsatz „Worauf es ankommt“ in »Gesellschaft—Staat—Erziehung“ 8/1961, dem meine Darstellung sehr verpflichtet ist.

(33) H. Buchheim: „Die Kritik aus Unlust“ in FAZ vom 14. August 1963.

Quelle:

Engelhardt, Rudolf. 1964. Politisch bilden – aber wie? Essen: nds, S. 87-101, 137-139.

Wir danken dem Verlag Neue Deutsche Schule <http://www.nds-verlag.de/>, dem Verlag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen, für die freundliche Genehmigung zur Online-Veröffentlichung und Abdruck dieses Textes.

