

*Carla Schelle: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003*

Die Hauptthese des Buches lautet: Die „hermeneutische Kompetenz“ Jugendlicher ist eine wesentliche Voraussetzung für soziales Handeln, bleibt jedoch in der Politikdidaktik unbeachtet. An zwei Unterrichtsszenen (8. Klasse) arbeitet die Autorin heraus, *wie* Jugendliche deuten und *was* sie dabei stimuliert oder einschränkt.

Die erste Szene (Politik: „Herr der Fliegen“) erweist sich als „kleinschrittig gesteuerte Verständnissicherung“, die abweichende Schüler-Deutungen übergeht. Die hermeneutische Interpretation fußt auf vier Kulturtheorien, die jedoch – dramaturgisch geschickt – erst nach ihrer ersten Anwendung dargestellt und auf verwandte didaktische Ansätze geprüft werden:

1. SchülerInnen deuten kulturelle Ausdrucksformen und thematisieren so indirekt Ungleichheit, Macht- und Sinnzuschreibungen. Paten: Pierre Bourdieu; Rolf Schmiederer (Schülerinteressen).

2. SchülerInnen würdigen Differenzen kultureller Kontexte, suchen „das Eigene im Fremden“ und umgekehrt, artikulieren Verstehens-Grenzen. Paten: Clifford Geertz; Tilman Grammes (Wissensformen), Gotthart Breit (soziale Perspektivenübernahme).

3. SchülerInnen besitzen Vorstellungen von latenten Strukturen (heimlicher Lehrplan) und artikulieren normative Erwartungen – häufig durch provokante, entlarvende Kommentare. Paten: Ulrich Oevermann; Sibylle Reinhardt (praktische Hermeneutik).

4. SchülerInnen zeigen Gefühle und lesen „szenisch“ diejenigen anderer. In (meist unerwünschten) sinnlich-symbolischen Unterrichts-Beiträgen manifestieren sich Assoziationen und unterdrückte Bedürfnisse. Paten: Alfred Lorenzer; Siegfried George (meditative Selbstreflexion).

In der zweiten Unterrichtsszene (Geschichte: Gemälde der Kaiserkrönung Napoleons) dürfen die Jugendlichen ihre Verstehensansprüche – selbst nebensächliche oder falsche – ausdrücken und verhandeln. Anstelle eines „moralisierenden Direktheitspathos“ („Was hat das mit euch zu tun?“) stehen fremde Biogra-

fien: Politisches Lernen bedeutet hier, mit der „Zumutung von Fremdheit“ (Zeitabstand, Adelsmilieu, Mehrdeutigkeit) „gut klar zu kommen“ und Lebensstile als Zeichen (auch eigener) gesellschaftlicher Positionierung zu deuten.

Carla Schelle konzipiert eine Dramaturgie hermeneutischer Annäherungen an soziales Handeln vom „äußerlichen“ Habitus zu „inneren“ Gefühlen. Diese multiperspektivische Deutungsmusteranalyse – als Synthese aus sich meist abgrenzenden Zugängen – sollte weitere Forschungsarbeiten inspirieren.

UnterrichtsforscherInnen und LehrerInnen erhalten Kriterien zur Wahrnehmung und Gestaltung „authentischer Momente“, in denen sich SchülerInnen den Gegenstand Gesellschaft zu eigen machen. Angedeutet bleibt, wie ein Unterricht, der politisch-historischen Alltagsvorstellungen Raum gibt und Deutungskompetenzen fördert, schließlich Brücken zu sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweisen bauen kann. Vielleicht ließen sich mithilfe der genannten Politikdidaktiken entsprechende Unterrichtsmodelle entwickeln und erproben?

Andreas Petrik

*Scherb, Armin (2004): Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule. Peter Lang. Frankfurt/Main u.a.*

Armin Scherb fragt in der *Einleitung* des vorliegenden Buches, „was Erziehung in der pluralistischen Demokratie tun soll und wie sie in der Praxis wirksam werden kann“ (17). Zur Beantwortung des ersten Teils der Frage identifiziert der Autor die Anforderung, die die pluralistische Demokratie an ein entsprechendes pädagogisches Konzept stellt. Diese wird beschrieben als Aufrechterhaltung des Spannungsverhältnisses von Selbstbestimmung und normativer Bindung sowie als Ausgleich dieses Spannungsverhältnisses. Die einseitige Betonung eines Pols gefährde den jeweils anderen und sei deshalb für ein pädagogisches Konzept in der pluralistischen Demokratie nicht geeignet. Leider wird die spezifische Verbindung von pluralistischer Demokratie und der Aufrechterhaltung bzw. dem Ausgleich des Spannungsverhältnisses – bis auf spätere

Hinweise auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung (150) – nicht begründet. Der Autor verweist auf Ausführungen an anderer Stelle. So richtet sich der Fokus der Studie auch auf den zweiten Teil der Frage, wie nämlich die (wie auch immer) identifizierte Anforderung in der Praxis wirksam werden kann.

Im zweiten Teil der Arbeit, der *Analyse*, werden entsprechend die zu Grunde gelegten Ethiken von fünf „Werteerziehungskonzeptionen“ (18) vorgestellt und darauf geprüft, ob sie in der Lage sind, die Aufrechterhaltung und den Ausgleich des Spannungsverhältnisses zu gewährleisten sowie Relevanz für unterrichtliche Praxis zu entfalten. Diese Konzeptionen sind der „Ansatz der Wertevermittlung“, der „Wertklärungsansatz“, der „strukturgenetische Ansatz“, der „diskurstheoretische Ansatz“ sowie der „Empathieansatz“. Disqualifiziert werden solche, die entweder relativistische (Subjektbetonung) oder die monistische (normative Bindung) Ethiken enthalten. Der strukturgenetischen Theorie moralischer Urteilsbildung (Kohlberg) und der Diskursethik (Habermas) werden die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung und zum Ausgleich des Spannungsverhältnisses zugesprochen. Beide Ansätze vertreten ein deontologisch-rationalistisches Konzept von Moral und konzipierten rationale moralische Urteile als notwendig individuell *und* an soziale Kontexte gebunden.

Im dritten und letzten Teil der Studie werden *Resultate* vorgestellt. Zunächst wird – überraschend – die Zieldiskussion nochmals

aufgegriffen; die Aufrechterhaltung und der Ausgleich des Spannungsverhältnisses werden diskutiert im Kontext des Begriffs des ‚Verfassungspatriotismus‘ und des Wertewandelansatzes von Helmut Klages. Sodann erfolgt die für die Beantwortung der Fragestellung wichtige Besinnung auf den Weg, auf die Entfaltung unterrichtspraktischer Relevanz. Die zentrale Bedingung der rationalen moralisch-politischen Urteilsbildung im Anschluss an Kohlberg und Habermas und damit der Aufrechterhaltung und des Ausgleichs des Spannungsverhältnisses wird letztlich in der Absicherung des rationalen Charakters dieser Urteilsbildung gesehen. Diese soll erfolgen durch Verfahren wie die Reflexion auf Werte, das Meta-Gespräch, die Verfasstheit der Urteilsbildung und durch Interrationalität (Einbeziehung ästhetischer Aspekte). Schließlich fordert der Autor adäquate schulische Rahmenbedingungen, die er in einer autonomen, demokratisch verfassten Schulgemeinde erkennt und darlegt.

Das besondere Verdienst des Buches ist es, vor dem Hintergrund der Anforderungen der pluralistischen Demokratie, die begründete Auswahl von Werterziehungskonzeptionen vorgenommen sowie unterrichtliche und schulische Bedingungen der Realisierung der als relevant erkannten Konzeptionen identifiziert zu haben. Insofern bedient das Buch ein theoretisches und ein praktisches Interesse.

Michael May