

Gerd Steffens

Möglichkeiten der Thematisierung Polens im Politikunterricht

1. Eine notwendige Vorklärung

Nicht die Lehrpläne (allein) definieren den Politikunterricht, sondern (gleichermaßen) die diskursiven Selbstverständnisse politischer Bildung und der PolitiklehrerInnen. Nur unter der Voraussetzung, dass politische Bildung und ihre Didaktik einen eigenen Reflexionshorizont haben und nutzen, ist die Frage nach Thematisierungsmöglichkeiten z.B. Polens im Politikunterricht sinnvoll zu bearbeiten. Eine schematische Abhakarbeit entlang von Lehrplänen wäre ziemlich unproduktiv. Deshalb zunächst einige Postulate für einen seiner selbst bewussten Politikunterricht:

- Er muss mit den Heranwachsenden das Interesse an der Welt teilen, in die diese hineinwachsen
- Er versteht Politik als die Form, in der demokratisch verfasste Gesellschaften sich selbst steuern
- Er ist sich dessen bewusst, dass die Lernenden nicht nur Lernende im Sinne aller Schulfächer sind, sondern zugleich die künftigen Akteure der Volkssouveränität, also der Selbststeuerung der Gesellschaft durch Politik
- Daher analysiert er Politik *sachlich* und *didaktisch* aus einer vor allem partizipationsinteressierten Perspektive
- Da das politische Artikulationsfeld der Gesellschaft, ihr Transmissionsriemen in die institutionelle Politik, keineswegs allein aus Wahlen besteht, sondern v.a. aus Selbstverständigungen der Gesellschaft, die aus zahlreichen Quellen von kommunizierten Problemwahrnehmungen über zivilgesellschaftliche Initiativen bis zu medialen und wissenschaftlichen Diskursen gespeist werden, kommt es vor allem darauf an, den Heranwachsenden Zugänge zu diesen Selbstverständigungsdiskursen der Gesellschaft zu öffnen
- Es sind vor allem zwei Grundfähigkeiten, über die sich Heranwachsende Wege des Verstehens in die Welt bahnen können. Es sind dieselben, deren die Diskurse einer verständigungsorientierten Gesellschaft bedürfen:
 - Sich prüfend und argumentierend auf einen Horizont geteilter rationaler Regeln der Geltung zu beziehen, sich also „*diskursiv*“ verhalten zu können,
 - *und* den Dingen auf den Grund ihrer Entstehung zu gehen, Verhältnisse durch die Rekonstruktion ihrer Entwicklung verstehen und sie als Zusammenhang darstellen zu können, sich zu ihnen also erzählend, „*narrativ*“, verhalten zu können

Diese Selbstverständnis-Voraussetzungen des Politikunterrichts sind mitnichten – auch wenn jede von ihnen plausibel klingen mag – selbstverständlich. Folgende Gegenpositionen sind – zumindest praktisch – weit verbreitet:

- Reduktion der didaktischen Reflexion auf Methodisches
- Selbstbeschränkung auf Vollzug von Lehrplan-/ Standard-Vorgaben
- Festlegung auf ein institutionell patriarchalisches Politikverständnis

(Die auf die gesellschaftlich produzierte Welt, ihre Probleme und Diskurse orientierte Grundposition ließe sich auch an Bürgerrollen-Modellen verdeutlichen)

2. Was kann – eine sich so verstehende – politische Bildung mit dem Lehrwerk „Polnische Gesellschaft“ anfangen?

Kommt „Polnische Gesellschaft“ einem Unterricht entgegen, der Politik als Selbststeuerung der Gesellschaft, deren Selbstverständigungsdiskurse als wesentliches Medium dieser Selbststeuerung und die lernenden Heranwachsenden als deren künftige Autoren versteht?

Aus den oben genannten Gesichtspunkten hebe ich einige als Leitfaden der Prüfung hervor:

- **Öffnung zur Welt/Interesse an der Welt/Perspektive der Weltwahrnehmung**

Kosmopolitischer Blick vs methodologischer Nationalismus (Ulrich Beck)

Übersetzt für Curricula oder Schulbücher: Wird die Welt aus der Zentralperspektive des Nationalstaats (und immer zurückbezogen auf diesen) wahrgenommen oder in einen weltgesellschaftlichen/menschheitlichen Horizont hinein entworfen?

Für „Polnische Gesellschaft“ ist durchgehend die Doppelperspektive der Kommunikation (oder des Dialogs) bestimmend: Hier wird also nicht aus einer (sich völlig selbstverständlich und alternativlos gebenden) nationalstaatlichen Perspektive nach dem Gebrauchswert des anderen Landes für die Politik und Ökonomie des eigenen (traditionelle Perspektive von „Außenpolitik“) gefragt, sondern Polen in einem Horizont erklärt, in welchem die wissenschaftlich und pädagogisch informierten Wahrnehmungen Deutschlands und Polens und ihrer Wechselverhältnisse verschmelzen. Und weil als Kollektivsubjekt nicht etwa die institutionelle Politik als Handlungsfeld der politischen Klasse, sondern dezidiert die Gesellschaft auftritt, bleibt die komparatistische Perspektive nicht auf Systemvergleiche beschränkt, sondern sie gilt immer (und oft primär) den Lebensweisen und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten der Menschen als exemplarisch vergesellschafteten Gattungswesen (im Begriff Gesellschaft ist ja anders als etwa in dem der Gemeinschaft der Blick auf die Gattung mit gesetzt).

(Ausdrücklich expliziert/thematisiert etwa in M8, S. 13)

Dazu kommt: der Vergleich Deutschland/Polen erschöpft sich ja keineswegs in einer wechselseitigen Spiegelung, sondern er vollzieht sich unter Kategorien, die ihn immer (und insbesondere die beschriebenen polnischen Verhältnisse) in einen Kontext europäischer oder weltpolitischer/weltgesellschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten und Problemkonstellationen rücken: Z.B. konfliktive oder konsensuale Politikstile (Kap. 1), Transformation (Kap. 2), Transformation / Globalisierung / Marktwirtschaft (Kap. 3), die komparatistischen Kategorien, unter denen in Kap. 4 (Arbeit und Soziales) die systembedingten Lebensbedingungen in Polen mit denen anderer europäischer Länder verglichen werden (Einkommensverhältnisse, Gesundheitswesen und Gesundheitszustand etc.), Polarisierung, Populismus (Kap. 10), Säkularisierung/Modernisierung (Kap. 12).

- **Politik als Form gesellschaftlicher Selbststeuerung/Vorrang der partizipationsorientierten Perspektive**

Da die jüngste Geschichte Polens, insbesondere in dem Jahrzehnt zwischen 1980 und 1990, ein Lehrstück darüber ist, wie durch kumulierende Selbstartikulation, durch selbstverstärkende Prozesse der „Ergreifung des Wortes“ (de Certeau) Gesellschaft zum Kollektivsubjekt der Politik, mithin der Geschichte, werden kann, ist der Vorrang der partizipationsorientierten Perspektive im Gegenstand selbst gleichsam mit gesetzt. Dies gilt natürlich besonders für das Kapitel über Transformation, aber auch für zahlreiche andere darstellende Passagen und für die Auswahl der Materialien; z.B. im Blick für die Kehrseite, die heutigen Wahlbeteiligungen, die eine politische Abstinenz eines Großteils der Gesellschaft signalisieren (S. 9) oder auf die heutige Schwäche der Zivilgesellschaft.

- **Selbstverständigungsdiskurse der Gesellschaft als wesentliches Feld des politischen Lernens**

„Polnische Gesellschaft“ widmet diesem Feld ein eigenes Kapitel „Konflikte und Debatten“. Es entfaltet diese – wie ich finde – entscheidende didaktische Perspektive an zentralen Selbstverständigungsdiskursen der Gesellschaft in und seit der Transformation: Der eine große Komplex betrifft „die Bewertung des früheren kommunistischen Systems, die Art und Weise des Übergangs zur parlamentarischen Demokratie und zur Demokratie und zur Marktwirtschaft (...) sowie den Umgang mit kommunistischen Hinterlassenschaften in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft“ (S. 158f. u. S. 165). Den anderen fasst „Polnische Gesellschaft“ enumerativ unter dem etwas blassen Titel der „Beziehungen zu den Nachbarstaaten, zu anderen Nationen und zu den Mitbürgern anderer Nationalität bzw. nichtkatholischer Religionsgemeinschaften“ zusammen (S. 159-164 u. S. 165-171). Ihre diskursive Dynamik gewinnen die hier gemeinten Themen und Konfrontationen aber durch ihre implizite Leitfrage, ob Polen sich eher als eine ethnokulturell zentrierte Gemeinschaft oder als moderne Gesellschaft verstehen soll – m.a.W.: ob Zugehörigkeiten und Zukunftshorizonte durch religiös-ethnisch-kulturelle Herkunft definiert werden oder ob die Definition von Zugehörigkeit und Zukunft eine Angelegenheit gesellschaftlicher Diskurse autonomer Individuen ist. Wie in vielen Gesellschaften des Übergangs – der „Transformation“ – lässt sich diese – immer epochale – Fragestellung an Kohlbergs (oder Habermas') Moralstufen verdeutlichen. Es geht um den – wie Apel sagt: „(welt)geschichtlichen“ – Übergang von der öffentlichen Vorherrschaft konventioneller moralischer Haltungen (d.h. solcher, die sich allein in der Erfüllung vorgegebener formeller oder informeller Normen realisieren) zu postkonventionellen Haltungen, die die Prinzipien (auch die herkömmlichen) von Richtigkeitsurteilen diskursiv, d.h. an Regeln intersubjektiver Geltung, prüfen.

Konkretisierungen dieser grundlegenden gesellschaftlichen Transformationsfrage finden sich in „Polnische Gesellschaft“ – neben dem schon genannten Kapitel „Konflikte und Debatten“ – an etlichen Stellen: Z.B. M8 S. 13 („Trennlinien in der Gesellschaft“), M2 S. 25 („Der Runde Tisch als Akt der Vernunft“), Ausführungen/Materialien über Veränderung der Geschlechterverhältnisse im Kap. „Gesellschaft im Wandel“ (S. 69ff.), durchgehend und ergiebig im Kap. über „Minderheiten und kulturelle Vielfalt“ (S. 83ff.) sowie im Kap. „Migration“

(S. 97ff.), in den Materialien zum Kap. „Kultur“ (insb. M6 – M9), gespiegelt findet sich die hier gemeinte grundlegende Transformationsfrage in der Polarisierung der Medien und deren Orientierungen (Kap. Medien in Polen, S. 121ff.), sie durchzieht natürlich das Kap. „Religion“ (S. 145ff. u. dortige Materialien, z.B. M3, M4, M5).

- **„Diskursivität“ und „Narrativität“ als Grundkompetenzen gesellschaftlich-politischer Bildung**

Warum und wie „Diskursivität“ als eine Grundfähigkeit politischen Verstehens und Verhaltens durch „Polnische Gesellschaft“ gefördert/vermittelt wird, dürfte in den voranstehenden Punkten schon deutlich geworden sein. Sich prüfend und argumentierend auf einen Horizont geteilter rationaler Regeln der Geltung zu beziehen, ist eben jene Fähigkeit, die geübt wird, wenn Kontroversen auf die ihnen zugrundeliegenden Positionen/Orientierungen hin analysiert, beurteilt, debattiert werden sollen.

„Narrativität“ als die Fähigkeit, Verhältnisse durch die Rekonstruktion ihrer Entwicklung verstehen und sie als Zusammenhang darstellen zu können, wird von den Darstellungen und Materialien von „Polnische Gesellschaft“ insbesondere dort gefordert und gefördert, wo gegenwärtige Problemlagen/Fragen auf historische Wirkungs- und Wahrnehmungszusammenhänge bezogen werden. „Polnische Gesellschaft“, so könnte man sagen, zeigt die Gegenwartsprobleme und -diskurse Polens derart von Geschichte imprägniert, dass schon der Gedanke, sie ohne Rekurs auf ihre Genese verstehen zu wollen, absurd erscheint. Diese – gelegentlich fast übermächtig erscheinende – Anwesenheit von Geschichte hat – neben dem stets mit Recht hervorgehobenen Ursachenkomplex ‘Polen als Opfer übermächtiger Nachbarn’ – m.E. vor allem den Grund, dass die verschiedenen Schübe gegenwärtiger welthistorischer Transformationen sich gleichsam auf einen historischen Moment zusammengedrängt überlagern. Was in den westeuropäischen Ländern sich über zwei bis drei Jahrhunderte erstreckt, scheint in Polen auf eine historisch imprägnierte Gegenwart zusammengedrängt: die Transformation von der alteuropäischen Agrargesellschaft zur Industrie- und weiter zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, die Säkularisierung als Entkoppelung von religiösem und gesellschaftlichem Leben, die Europäisierung/Globalisierung der wirtschaftlichen und politischen Entscheidungshorizonte, die (pop)kulturellen Globalisierungsschübe der Lebensorientierungen und Weltwahrnehmungen, die durchgreifende Ökonomisierung/Monetarisierung aller Güter und Lebensäußerungen. Deshalb scheint Polen – und „Polnische Gesellschaft“ spiegelt das durchaus wider – wie eine Versuchsanlage des Verstehens, in der alle Deutungsmodelle sichtbar scheitern, wenn sie nicht auf die historische Rekonstruktion und ihre Erzählbarkeit rekurrieren.

3. Ein Blick in hessische Lehrpläne

A. Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen

„Die eigenständige, sozial orientierte und verantwortungsvolle Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern ist eine zentrale Grundlage, um eine demokratische politische Kultur bzw. ein demokratisches System und eine auf freiheitlichen und sozialen Prinzipien beruhende Wirtschaftsordnung zu bewahren und weiterzuentwickeln.“

4 Kompetenzbereiche – 3 Basiskonzepte – 6 Inhaltsfelder, darunter:

Internationale Beziehungen und Globalisierung

„(...)Innerhalb der globalen Verflechtungen kommt dem europäischen Einigungsprozess eine besondere Bedeutung zu.“

7 Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder

„Mit Bezug auf die Stundentafel des Gymnasiums und die dort ausgewiesenen Unterrichtszeiten lassen sich lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen im Fach Politik und Wirtschaft nicht sinnvoll formulieren. Aus diesem Grund entfällt das Kapitel 7 im vorliegenden Entwurf „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“.

B. Lehrplan Politik und Wirtschaft. Bildungsgang Gymnasium. 2010

9G.4

Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung Std.: 14

Verbindliche Unterrichtsinhalte/ Aufgaben:

- **Europäische Integration**

Grundsätze, Ziele, Entscheidungsstruktur, Gremien in der EU, Stellung Deutschlands in Europa

- **Internationale Beziehungen**

Internationale Konfliktfelder und Interessen, Organisationen zur Friedenssicherung, Ziele, Aufbau und Handlungsmöglichkeiten (UNO, NATO)

9G.5

Ökonomische Bildung: Internationale Wirtschaftsbeziehungen Std.: 12

Verbindliche Unterrichtsinhalte/Aufgaben:

- **Europäische Integration**

Europäischer Binnenmarkt, Lernen und Arbeiten im vereinten Europa

- **Welthandel, internationale Wirtschaftsstrukturen und Entwicklungsländer**

Globalisierung, Unterentwicklung

Oberstufe

E1 Sozialstruktur und sozioökonomischer Wandel Abfolge

E2 Ökologie und wirtschaftliches Wachstum variabel

Q1 Politische Strukturen und Prozesse Abfolge

Q2 Wirtschaft und Wirtschaftspolitik variabel

Q3 Internationale Beziehungen und Globalisierung

Q4 Aspekte der Globalisierung – Chancen, Probleme, Perspektiven