

Frank Nonnenmacher, Marita Skubich

Zur Aktualität von Gertrud Becks frühen Überlegungen zur politischen Bildung in der Grundschule

Dass ein über 30 Jahre alter Text von Gertrud Beck¹, in der Tradition kritischer Sozialwissenschaften stehend, Gesellschaftsanalyse und Herrschaftskritik als Aufgabe politischer Bildung akzentuiert, war zu erwarten. Dennoch: Beim ersten (Wieder-)Lesen verblüfft, in welcher Klarheit und Deutlichkeit Beck ihre politischen Aussagen formuliert. Wenn sie als Kriterium für die Inhaltswahl K.G. Fischer zitiert „Es sind demnach ‚solche Inhalte [...] gegenüber anderen zu bevorzugen, an denen Ungleichheit und Ungleichmäßigkeiten bündig erkannt werden können, um nach deren ‚Gründen‘ – vor allem also ökonomischen (Eigentum und Verfügungsgewalt) – zwingend fragen zu können“² und selbst mit der Zielbestimmung fort fährt „[...] und auf dieser Grundlage das Bewußtsein der eigenen Lage und der dadurch bestimmten Bedürfnisse und Interessen entstehen zu lassen“ (Beck 1972, S. 1f.), so schimmert hinter diesen Formulierungen kaum verhüllt eine Nähe zur marxistischen Gesellschaftstheorie durch, wenngleich sie den Begriff Klasse (bewusst?) vermeidet.² Für diese Positionierung ist sie – wie andere – damals heftig angegriffen worden.

Heute findet man bei keinem Politikdidaktiker – auch nicht bei den in der Tradition kritischer Sozialwissenschaften stehenden – solche Formulierungen. Aber es geht nicht um alte oder neue Rhetorik. Es ist zu fragen, ob das, was Beck ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt, nämlich Ungleichheit, die Analyse ihrer Ursachen und die „Notwendigkeit von Veränderung“ (Beck 1972, S. 1) Relevanz für die politische Bildung der Gegenwart hat.

Dazu ist zunächst festzuhalten, dass soziale Ungleichheit (so würden wir heute sagen)³ aus guten Gründen nach wie vor einer der wichtigsten Termini nicht nur für die politische Bildung ist. Das Gleichheitsgebot des Grundgesetzes ist nach wie vor politischer Auftrag und Kriterium für die Beurteilung gesellschaftlicher Entwicklungen. Mehr noch: Soziale Ungleichheit hat heute eine Dimension erlangt, die in den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts noch unvorstellbar war:

Lag die Arbeitslosenquote 1970 noch bei 1 %, so lag sie 2005 laut Bundesagentur für Arbeit bei 12,6 %, das sind über 5 Millionen Menschen. Die Einkommensschere geht immer weiter auseinander, die Unterschiede zwischen Arm und Reich werden immer größer.⁴ Folgen primär ökonomischer Ursachen werden verschärft dadurch, dass sich der Staat immer stärker aus der sozialen Daseinsfürsorge zurückzieht. Auch die von Beck angesprochene prekäre soziale Lage von Kindern trifft heute auf immer mehr Kinder zu. „Die Einkommensarmut von Kindern hat in der Bundesrepublik eine historisch neue Dimension und eine neue Qualität erreicht.“ (Paritätischer Wohlfahrtsverband 2005)⁵

Gleichzeitig erleben wir einen politisch medialen Diskurs, der stark geprägt ist von Positionen, die gesellschaftliche Entwicklungen als quasi naturwüchsigen Prozess und politische Entscheidungen als „Sachzwänge“, die dem unaufhaltsamen Globalisierungsprozess geschuldet seien, behaupten, die alternativlos seien im Interesse einer Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des „Standortes Deutschland“. Der alte Wohlfahrtsstaat sei überholt, zumindest nicht mehr finanzierbar. An dessen Stelle wird die Ausweitung des Geltungsbereichs von Wettbewerb und Konkurrenz postuliert. Wettbewerb soll nicht nur individuelle Freiheit garantieren, sondern avanciert gleichsam zum Heilmittel um soziale Probleme zu lösen. ‚Alte‘, im aufklärerischen Sinne benutzte Begriffe wie Selbstbestimmung und Eigenverantwortung werden ‚modern‘ umgedeutet und umgewertet⁶ zur Legitimation der Privatisierung sozialer Risiken. „Als ‚modern‘ gilt heute, was in Wirklichkeit völlig

1 Beck (1972). Im Folgenden wird auf diesen Text als pdf-Datei Bezug genommen.

2 Man erinnert sich sofort an die berühmten Marxschen Sätze: „Es ist nicht das Bewusstsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt.“ (MEW 13, S. 8) und „Die Menschen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt aber darauf an, sie zu verändern.“ (MEW 3, S. 535)

3 Ursachen sozialer Ungleichheit sind nicht nur ökonomische – im Sinne von „Eigentum und Verfügungsgewalt“ – , wie die Beckschen Ausführungen nahe legen, wenngleich diese von elementarer Bedeutung sind.

4 Das Privatvermögen in Deutschland, das 2003 insgesamt 5 Billionen Euro betrug, ist sehr ungleich verteilt. Die unteren 50 Prozent der Bevölkerung besitzen davon 4 Prozent, die oberen 50 Prozent aber 96 Prozent. Das untere Fünftel der Bevölkerung hat gar kein Vermögen, sondern Schulden, das obere Fünftel besitzt dagegen zwei Drittel des gesamten Vermögens. (2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung)

5 Der Paritätische Wohlfahrtsverband spricht in einer Studie von „schockierenden Daten“. Ein halbes Jahr nach Inkrafttreten von „Hartz IV“ stieg die Zahl der Kinder, die auf Sozialhilfe und vergleichbare Leistungen angewiesen sind, von 965.000 hoch auf 1,5 Millionen. (Paritätischer Wohlfahrtsverband 2005)

6 Zur Umwertung von Begriffen vgl. Nonnenmacher 2002, S. 239ff.

antiquiert ist: z.B. soziale bzw. Existenzunsicherheit, paradoxerweise als notwendige Begleiterscheinung von wirtschaftlicher Selbstständigkeit, individueller Freiheit und persönlicher Eigenverantwortung gefeiert.“ (Butterwegge 2002, S. 82f)

Angesichts gesellschaftlicher Ungleichheit in ihrer Zeit forderte Gertrud Beck Parteinahme. Sie votiert für eine politische Bildung, deren Aufgabe nicht nur darin bestehe, „Ungleichheiten und deren gesellschaftliche Ursachen aufzuzeigen“ (Beck 1972, S. 1), sondern auch „gegenüber Benachteiligung, Ausnutzung und Unterdrückung zu sensibilisieren“ (ebd.). Zielsetzung sei (u.a.) „die Befähigung zur Solidarisierung mit Benachteiligten und zu solidarischem Handeln“ (ebd., S. 3).

Betrachtet man dagegen die Politikdidaktik heute, so kommt sie vergleichsweise zahm daher. Die viel beschworene Zielperspektive „politische Urteils- und Handlungsfähigkeit“ erstarrt zu einer merkwürdig blutleeren Formelhaftigkeit. Die politische Bildung hat – so scheint es – mit ihrem früheren gesellschaftskritischen Anspruch auch ihre Zähne verloren. Statt kritischer Analyse der Zuspitzung gesellschaftlicher Widersprüche, statt Identifizierung von Ungerechtigkeiten, statt Erörterung der Frage, welche Entwicklungsperspektiven es geben kann hinsichtlich einer gerechteren und demokratischeren Gesellschaft, trägt die Politikdidaktik den Beutelsbacher Konsens (der in Bezug auf die Arbeit mit Schüler/innen nicht bezweifelt werden soll)⁷ wie ein Schild vor sich her. Sie mischt sich in gesellschaftskritische Kontroversen und Debatten nicht (mehr) ein. Die Hypostasierung des „Überwältigungsverbots“, eine Reaktion auf die den „linken“ Politikdidaktikerinnen und -didaktikern wie z.B. Gertrud Beck oder Rolf Schmiederer (der „72er“) unterstellten Indoktrinationsabsichten, hat dazu geführt, dass „Politisches Handeln“ nur noch sehr eng definiert wird (Wahlbeteiligung; Leserbrief; Podiumsdiskussion) oder gar „Handlungsorientierung“ zum inhaltsabgehobenen „Methodenlernen“ reduziert wird.

Während bei Beck der Drang nach Veränderung, nach Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit, gar nach Widerstand gegen Ungerechtigkeiten (gepaart mit dem Optimismus hinsichtlich der Durchsetzbarkeit einer besseren, gerechteren, demokratischeren Gesellschaft, den sie mit vielen ihrer Generation teilte) nicht zu übersehen ist, ist heute eine Selbstgenügsamkeit der Politikdidaktik zu konstatieren. Sie beschäftigt sich mit Bürgerleitbildern, deren Relevanz fragwürdig scheint (vgl. Nonnenmacher 2002, S. 249), passt sich zweifelhaften „Modernisierungsforderungen“ an und beteiligt sich an der Umdeutung und Umwertung ehemals aufklärerischer Begriffe (wie Eigenverantwortung s.o.) im Dienste ganz anderer Menschenbilder. Mit der Forderung „anschlussfähig“ an den Wettbewerb zu werden, kann so Politische Bildung sich selbst gar zum „Dienstleistungsanbieter“ degradieren⁸, der Freiheit als allein gültigen Wert postuliert⁹, statt genau diesen „Modernisierungsprozess“ in aufklärerischer Absicht kritisch zu analysieren.

Es ist eine Minderheit unter den Didaktikern, die fordert, die Politikdidaktik möge „ihre geradezu biedermeierliche Selbstbeschränkung“ aufgeben und sich „den Impulsen von Gesellschaftstheorie und Politischer Ökonomie und ihrer Kritik (erneut)“ öffnen (Steffens/Mögling 2004, S. 20), eine Minderheit, für die „es heute zu den Hauptaufgaben der politischen Bildung gehört, Solidarität neu zu begründen [...]“ (Butterwegge 2002, S. 96). Statt mainstream und Konformismus könnte Widerständigkeit aktueller sein denn je. So gesehen kommt die Wiederentdeckung des Beck-Textes gerade zur rechten Zeit.

Nicht nur in Zielsetzung und Inhalt, auch in der Gewichtung politikdidaktischer Prinzipien unterscheiden sich Gertrud Beck 1972 und die heutige Politikdidaktik. Beck spricht sich gegen Institutionenkunde und Stofforientierung und für Problem- und Konfliktorientierung aus. Besonders letztere macht sie stark. Damit steht sie in den 1970er Jahren nicht allein. Der Konfliktbegriff ist die zentrale politikdidaktische Kategorie in jener Zeit, verbunden vor allem mit den Namen Giesecke und Schmiederer. Allerdings macht Beck (zumindest in diesem Text) keinen Unterschied zwischen sozialen und politischen Konflikten. Von heute aus gesehen würde man beide deutlich schärfer unterscheiden.¹⁰

Problem- und Konfliktorientierung sind nach wie vor wesentliche politikdidaktische Prinzipien. In den aktuellen Veröffentlichungen der Politikdidaktik ist allerdings eine Verschiebung festzustellen; es ist sehr viel seltener von Konfliktorientierung zu lesen als von Problemorientierung. Diese Veränderung der Schwerpunktsetzung erscheint symptomatisch. Wird die Orientierung an Problemen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt bei gleichzeitigem Verzicht auf einen zentralen Stellenwert für den Konfliktbegriff, besteht durch Verlust an Zuspitzung die Gefahr einer tendenziellen Entpolitisierung durch Konzentration auf Erörterung ‚sachlicher‘ Problem-

7 Allerdings könnte man mittlerweile über eine Revision bzw. Erweiterung nachdenken. Vorschlag: Es ist Aufgabe politischer Bildung das, was als politische Kontroverse durch die herrschenden Diskurse und Diskursagenturen gar nicht mehr zugelassen wird, zu thematisieren.

8 „Wenn die politische Bildung die Modernisierung des Bildungswesens mit gestalten will, muss sie sich auch selbst modernisieren und in den Umbrüchen am Ende des Industriezeitalters nicht nur Bedrohungen, sondern auch Chancen sehen und nach möglichen neuen Aufgaben für das Fach suchen.“ „[...] entsprechende Stichworte für eine modernisierte und professionalisierte politische Bildung (sind) vielleicht „Lernbegleitung“ und „Dienstleistung“.“ (Sander 2002, S. 23)

9 „In der Demokratie gewinnt Politische Bildung ihren Sinn aus der Freiheit, nicht aus Gleichheit oder Solidarität. Politische Bildung ist nötig, damit freie Bürgerinnen und Bürger ihre politische Freiheit leben können. Sie ist aber [...] nicht zwingend nötig, um eine an anderen Grundwerten wie Gleichheit, Solidarität oder Friede orientierte Politik zu verwirklichen.“ (Sander 2001, S. 42)

10 Zur Unterscheidung politischer von sozialen Konflikten vgl. u.a. Kuhn 2004, S. 50f.

lösungen. Hingegen schärft der Konfliktbegriff den Blick auf Interessen, Widersprüche und Machtfragen und fordert Stellungnahme, Parteinahme geradezu heraus.

1988, also 16 Jahre später, stellt Gertrud Beck im Rückblick fest, die Fachdiskussion über politische Bildung in der Grundschule stagniere, soziales Lernen werde nicht mehr als Bestandteil politischer Bildung angesehen, sondern ersetze diese, es bestehe die Gefahr einer Verdrängung politischer Bildung aus der Grundschule, wenn nicht mehr Inhalte sondern nur noch Lernorganisation im Vordergrund stünden (vgl. Beck 1988, S. 405f.). Sie spricht damit eine Entwicklung an, die – auch von anderen immer mal wieder kritisch angemerkt („die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung“ (Richter 1996, S. 261)) – einige Jahrzehnte angedauert hat. Über Gründe kann man spekulieren.¹¹

Festzustellen ist aber, dass es seit einigen Jahren wieder Veröffentlichungen aus der Didaktik zur politischen Bildung in der Grundschule gibt.¹² Hier finden sich Stimmen, die eine Gleichsetzung politischen und sozialen Lernens, eine Beschränkung auf Lebensweltorientierung, wenn diese politische Gegenstände ausschließt, kritisieren. Politik als Inhalt für die Grundschule ist (wieder-)entdeckt.

Es wäre allerdings lohnend, diese didaktischen Konzeptionen mit dem gesellschaftskritischen Blick einer Gertrud Beck näher zu analysieren. Dafür ist hier nicht der Ort. Nur so viel: Wenn Weißeno bei einer Schulbuchuntersuchung in berechtigter kritischer Abgrenzung von dessen institutionenkundlichem Konzept, das „die Welt des Politischen als harmonisches Gebilde“ (Weißeno 2004, S. 218) darstelle, einen Konfliktfall konstruiert, der auf die involvierten unterschiedlichen – scheinbar alle gleichermaßen berechtigten – Interessen hin untersucht werden soll, so hat dies mit einer Konfliktdidaktik nach Giesecke nicht mehr viel zu tun. Auch ihm muss ein beschränkter Blick vorgeworfen werden, denn er fragt weder kritisch, wie es um die Verteilung von Macht und Einfluss bestellt ist, noch intendiert er eine Aufforderung zu Bewertung und Parteinahme durch die Kinder.¹³

Die 1972 von Gertrud Beck formulierten Zielsetzungen politischer Bildung haben in dem zur Debatte stehenden Text nicht nur Konsequenzen für die Inhaltsauswahl sondern gleichermaßen für die Organisation der Lernprozesse. Sie fordert einen „handlungsorientierten“ Unterricht, der Schülerinnen und Schülern „Möglichkeiten bietet, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und bei der Organisation der Lernprozesse mitzubestimmen“ (Beck 1972, S. 2). Damit vertritt sie ein weiteres didaktisches Prinzip – Schülerorientierung –, das für die damalige Zeit zentral war (in der politischen Bildung besonders verbunden mit dem Namen Schmiederer). Der Begriff Schülerorientierung fehlt heute in keiner Didaktik, wobei allerdings offen bleibt, ob dies tatsächlich immer als konsequente Orientierung am lernenden Subjekt gemeint ist, auch im Sinne der Brechung der alleinigen Planungshoheit des Lehrers hin zu einer kollektiven Planung und Gestaltung der Lernprozesse oder als bloße „Anknüpfen-an-der-Lebenswelt“-Rhetorik. Mittels Analyse von Unterrichtskonzepten sowie empirischer Untersuchung von Unterricht beschäftigt sich die Forschung nach wie vor mit der Fragestellung, welche Mitbestimmungsmöglichkeiten Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Lernprozesse haben. Das unterstreicht Aktualität wie Desiderat von Schülerorientierung gleichermaßen.

Darüber hinaus erweist sich Gertrud Beck mit Formulierungen wie „Bereitstellung von Lernsituationen“, Nutzung der „Erfahrungen der Schüler“ und Schaffung von „Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) schon 1972 als eine keineswegs der Wissenschaftsorientierung allein verpflichtete, sondern bereits schon auf die spätere sog. Kindorientierung zugreifende Didaktikerin. Beck versucht eine Vermittlung zwischen Wissen und Erfahrung, hat Sache und Kind im Blick, orientiert sich sowohl an Wissenschaft wie an Kindern und ihrer Lebenswelt (heute würde sie wohl sagen an den je konkreten Kindern und ihrer je konkreten Lebenswelt) und erweist sich auch hier als anschlussfähig an die Diskurse im Sachunterricht der letzten Jahre.

Ohne diesen Terminus zu benutzen, spricht sich Beck klar für ein offenes Curriculum aus: „[...] kein bis in Einzelheiten festgelegtes und systematisiertes Lernprogramm, sondern ein Lern- und Informationsangebot beispielhafter Probleme, das permanent zu selbständigem Weiterarbeiten, zum Ausprobieren in Rollenspiel und Befragung und zum Umstrukturieren je nach Lernintention auffordert.“ (ebd.)

So wichtig für Beck zum einen ihre politisch-moralischen Ziele sind, so entziehen diese sich als „Kompaßfunktion“ (ebd.) letztlich der Evaluation. Zum anderen ist deutlich ihr Interesse an den konkreten Kindern und deren eigenen Lernintentionen (nicht Lehrintentionen!) zu spüren. Ihr Verständnis von Lernen sperrt sich gegen ein „modernes“ technizistisches, das Bildungs„standards“ festlegt, Lernprozesse evaluieren, kontrollieren möchte, indem Lernergebnisse im Sinne eines „outputs“ gemessen werden. Unter diesem Aspekt betrachtet ist Beck 1972 heute – man ist versucht zu sagen glücklicherweise – „unmodern“.

11 „Es ist [...] zu vermuten, dass didaktische Konzeptionen, die dem Bestehenden und politisch Gewünschten nicht genug entsprachen, nicht in die Schulpraxis umgesetzt wurden und auch aus den didaktischen Diskussionen wieder verschwanden.“ (Richter 1996, S. 263)

12 von Reeken 2001; Kuhn 2003; Richter 2004

13 Selbstverständlich sagt die Existenz didaktischer Veröffentlichungen zum politischen Lernen in der Grundschule noch nichts über ihre Wirksamkeit aus. Es gibt einige Indikatoren dafür, dass politische Themen nach wie vor in der Grundschule unterrepräsentiert sind. (Siehe beispielhaft Rauterbergs Analyse von Lehrplänen – Beck/Rauterberg 2005, S. 153ff. – oder von Reeken 2005, S. 190f.)

Ist aus heutiger Sicht nichts von Gertrud Becks Ausführungen überholt bzw. sind aus unserer Sicht keine Defizite festzustellen? Doch, sicher. Wie könnte es nach 30 Jahren gesellschaftlicher Entwicklung und Forschung anders sein?

So hat sich die herrschende Auffassung über Erziehung geändert. Es ist heute Mehrheitsmeinung, dass autoritärer Erziehungsstil überholt und partnerschaftlich diskursive Erziehung erstrebenswert ist. Niemand würde heute mehr widersprechen, wenn Beck schreibt: „Konflikte sind auch für Kinder permanent gegeben, deshalb muß es darum gehen, das Kind zur selbständigen Konfliktbewältigung zu befähigen, nicht es vor Konflikten zu beschützen.“ (Beck 1972, S. 2) Das Üben von „Konfliktlösungen in angstfreier Atmosphäre“ (ebd.) ist heute in der Grundschule selbstverständlich. In den 1970er Jahren waren solche Positionen brisant und wurden angefochten. Starre autoritäre Hierarchien in Familien und Schulen waren noch allgegenwärtig, die Tradition eines heimatkundlichen „kindertümelnden“ Unterrichts, der harmonisierend ein konfliktfreies, quasi naturwüchsig hierarchisches Gesellschaftsbild „moralgesättigt“ mit erhobenem Zeigefinger zu vermitteln suchte, noch nicht gebrochen. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass der momentan (nicht nur) bei KultusministerInnen zu beobachtende Trend zu „top-down-Strategien“, mit denen vermeintlicher Effizienz der Vorzug vor Mitbestimmungsrechten und Diskurs gegeben wird, Auswirkungen auch auf das Klima in den Schulen haben wird und dann erneut Plädoyers für Widerständigkeit gegen autoritäre Strukturen von Nöten sein könnten.

Ein weiterer Punkt: Aus heutiger Sicht ist verblüffend, wie selbstverständlich Gertrud Beck Geschlechterverhältnisse ausblendet. Wenn sie von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten spricht, meint sie soziale, die auf ökonomischer Ungleichheit beruhen. Wo Diskriminierungen anderer Art auszumachen wären, z.B. aufgrund des Geschlechts oder der Ethnie, – eine Selbstverständlichkeit in heutigen Diskursen jedweder Art – herrscht bei ihr ein blinder Fleck. Dieser muss ihr allerdings nachgesehen werden, denn den teilt sie mit der Mehrzahl ihrer damaligen Zeitgenossen (und -genossinnen). Ethnische Ungleichheiten fielen im Vergleich zu heute schon aufgrund des quantitativen Ausmaßes (noch) nicht vielen auf; die Frauenforschung steckte – in der Bundesrepublik – noch in den Kinderschuhen.

Gertrud Becks (damaliges) Verständnis von Sozialisation („Anpassungsmechanismen“, „Einstellungen“, die „geprägt und fixiert werden“ (Beck 1972, S. 2) – auch hier entsprechend dem Forschungsstand zu jener Zeit – erscheint noch stark deterministisch im Sinne eines Anpassungsprozesses, Systemwirkungen betonend. Heute würde man differenzierter die aktive Rolle des Subjekts betonen, entweder in einem konstruktivistischen Verständnis oder im Sinne einer wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Welt.

Mit jenem deterministischen Sozialisationsverständnis korrespondiert eine – aus heutiger Sicht – Überhöhung von Erziehung und Schule sowie einer Überschätzung dessen, was beide leisten können, was aber für die damalige Zeit als typisch gelten kann. Typisch die große Hoffnung, der Optimismus hinsichtlich der Möglichkeiten von Erziehung und Schule zu wirken für Veränderungen mit dem Ziel einer gerechteren Gesellschaft.¹⁴

In diesem Zusammenhang betont Beck die Vorbildfunktion der Lehrerin gerade in der Grundschule.

„Da am Anfang von Lernprozessen oft die Identifikation mit Bezugspersonen steht, kann der Lehrer Verhaltensänderungen besonders wirksam durch eigenes Verhalten (z.B. Reversibilität der Äußerungen, Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten, rationale Beurteilung individueller und gesellschaftlicher Konflikte, Begründung und Kritik eigenen Verhaltens,...) initiieren.“ (Beck 1972, S. 3)

Nun soll die Bedeutung des LehrerInnenverhaltens keineswegs gering geschätzt werden.¹⁵ Überraschend ist für uns aber, dass Gertrud Beck hier Schule als Einrichtung des Staates überhaupt nicht in den Blick nimmt. Die Lehrerrolle ist unvermeidlich widersprüchlich insofern die Lehrperson im Rahmen der staatlich verordneten Selektions- und Allokationsfunktion immer auch Erlebnisse der Anerkennungsversagungen (Noten, Schullaufbahnprognosen) produzieren muss und dennoch gleichzeitig Anwalt eines jeden Kindes sein will und soll, indem es den individuellen Lernfortschritt eines jeden einzelnen planen muss, wie es das Individualisierungsparadigma erfordert. Der Lehrer (die Lehrerin) ist nicht nur Agent des Kindes, sondern auch Agent des Staates. Schule als staatliche Zwangsanstalt hat repressiven Charakter und folglich Wirkungen, die Becks Zielen entgegenstehen. Erstaunlich finden wir, dass sie über diese Zusammenhänge, die zur gleichen Zeit etwa von Arno Combe oder Johannes Beck in aller Klarheit aufgezeigt worden waren, kein Wort verliert. Allerdings war Combe im Ergebnis seiner Analyse durchaus insofern optimistisch, als er von „Strukturen, die es zu überwinden gilt“ (Combe 1971, S. 137) sprach. Nach über 30 Jahren und angesichts des von den neoliberalen Strategen als Wettbewerbskosten in Kauf genommenen fortschreitenden Auseinanderklaffens der sozialen Schere und schließlich auch angesichts des Beharrungsvermögens des hochselektiven deutschen Schulsystems ist es nicht leicht, optimistisch zu bleiben.

¹⁴ Dass im Allgemeinen eine gesellschaftliche Aufbruchstimmung vorhanden war, Gleichheit und Gerechtigkeit keineswegs als unerreichbare Utopien angesehen wurden, sei nur am Rande erwähnt.

¹⁵ In einer neueren Publikation beschreibt Gertrud Beck differenziert ihr Verständnis eines demokratischen respektvollen Umgangs zwischen SchülerInnen und Lehrerin, der Chancen für Autonomie birgt, wenn die unterschiedliche Verteilung von Macht nicht verschleiert wird. Beck 2003

Unser Fazit:

Es ist erfrischend in einer Zeit des allgemeinen Konformismus Gertrud Beck wieder zu lesen. In aller Deutlichkeit weist sie auf die Notwendigkeit hin, Ungleichheit und Ungerechtigkeit, heute kaum noch thematisiert, als solche zu identifizieren. Gegen einen mainstream, der Gesellschaftspolitik reduziert auf die effiziente Verwaltung so genannter Sachzwänge, und Alternativlosigkeit behauptet, sind Widerständigkeit und utopisches Denken aktueller denn je.

Literatur

- Beck, Gertrud (1972): Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. (Auszug aus Gertrud Beck: Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Frankfurt: Hirschgraben Verlag, S. 14-16) vorliegend als pdf-Datei, S. 1-3
- Beck, Gertrud (1988): Politisches Lehren und Lernen in ausgewählten Schulformen und Schulbereichen. Primarstufe. In: Mickel, Wolfgang/Titzlaff, Dieter (Hrsg.) (1988): Handbuch zur politischen Bildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 402-406
- Beck, Gertrud (2003): Demokratisch miteinander umgehen – auf Augenhöhe. In: Burk, Karlheinz u.a. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule Band 116, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, S. 256-261
- Beck, Gertrud/Rauterberg, Marcus (2005): Sachunterricht – eine Einführung. Geschichte, Probleme, Entwicklungen, Berlin: Cornelsen - Scriptor
- Butterwegge, Christoph (2002): Globalisierung, Standortsicherung und Sozialstaat. In: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske & Budrich, S. 73-108
- Combe, Arno (1971): Kritik der Lehrerrolle: gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München: List
- Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden, Herbolzheim: Centaurus-Verlag
- Kuhn, Hans-Werner (2004): Konflikte. Thema und Methode. In: Dagmar Richter (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-52
- Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung vom März 2005 (http://www.spdfraktion.de/rs_datei/0..1719,00.pdf)
- MEW (Karl Marx Friedrich Engels Werke) Bände 3 und 13, Berlin 1973
- Nonnenmacher, Frank (2002): Schule im „nationalen Wettbewerbsstaat“. In: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen: Leske & Budrich, S. 237-250
- Paritätischer Wohlfahrtsverband (2005): „Zu wenig für zu viele“. Kinder und Hartz IV: Eine erste Bilanz der Auswirkungen des SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende) ([http://www.infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/270249c5ea3a8405c12569fe00478ee6/1a9bbe1f92ccff53c1257067005cd498/\\$FILE/Teil_1_Expertise.pdf](http://www.infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/270249c5ea3a8405c12569fe00478ee6/1a9bbe1f92ccff53c1257067005cd498/$FILE/Teil_1_Expertise.pdf))
- Reeken, Dietmar von (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Reeken, Dietmar von (2005): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 3. völlig überarb. Auflage, S. 184-195
- Richter, Dagmar (1996): Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht – und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 261-284
- Richter, Dagmar (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn. Klinkhardt
- Sander, Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Sander, Wolfgang (2002): Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. In: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske & Budrich, S. 11-24
- Steffens, Gerd/Mögling, Klaus (2004): Im Mainstream der Politikdidaktik – beschauliche Innenansichten. In: polis, 3/2004, S. 20
- Weißeno, Georg (2004): Lernen über politische Institutionen – Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 211-227