

**Autor:** Grammes, Tilman.

**Titel:** Ausgewählte Stationen der Mediendidaktik. Perspektiven zur Wahrnehmung von Gesellschaft und Politik als Lerngeschichten.

**Quelle:** [http://www.erzwiss.uni-](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Grammes/AktuelleVeroeffentlhtm.htm)

[hamburg.de/Personal/Grammes/AktuelleVeroeffentlhtm.htm](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Grammes/AktuelleVeroeffentlhtm.htm) Hamburg 2001. S. 1-44.

**Verlag:** Bundeszentrale für politische Bildung.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

---

*Tilman Grammes*

# **Ausgewählte Stationen der Mediendidaktik. Perspektiven zur Wahrnehmung von Gesellschaft und Politik als Lerngeschichten**

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Ideen- und Theoriegeschichte: Verdrängte Traditionen.....	3
1.1. Anfänge organisierten politischen Unterrichts: Zeitungskunde.....	5
1.2. Adolf Reichwein: Zur Dekonstruktion filmischer Propaganda.....	7
1.3. Paul Heimann: Moderne Wirklichkeitslehre.....	10
1.4. Jürgen Henningsen: Lüge und Freiheit.....	12
1.5. Fazit: Perspektivenwechsel und Kontroversität als Theoriekern politischer Bildung.....	14
2. Organisationsgeschichte: Der Umgang mit Medien im Unterricht.....	17
2.1. Unterricht als Repräsentation und Aushandlung von Welt.....	18
2.2. Exkurs: Medialität, Anthropologie und Didaktik.....	21
2.3 Fallbeispiele aus dem Unterrichtsarchiv.....	24
2.3.1. Das Schulbuch als Vorstellungsmedium: 1928 – 1988 im Vergleich.....	24

2.3.2. Ideologiekritik zwischen Aufklärung und Affirmation.....	27
2.3.3. Ikonographie des gesellschaftlich-politischen Wissens.....	30
3. Bilanz: Ontologischer oder epistemischer Umgang mit Medien?.....	31
Literatur.....	35

*"... eher werden Internet und neue Medien im Guten wie im Bösen ein Spiegelbild der bisherigen Verhältnisse auf einem neuen Felde und in neuer Komplexität bilden. Die bloße technische Verbesserung der Information bedeutet gar nichts; die Überflutung mit Daten bewirkt mitnichten einen Rationalitätszuwachs bei Entscheidungen ... die (angeblich oder tatsächlich) immer mehr informierte Gesellschaft ist noch lange keine eo ipso besser orientierte."*

*(Steenblock 1999: 266f.). Paul Heimann zum 100. Geburtstag am 16.3.2001*

In dem folgenden experimentellen Beitrag wird versucht, aktuelle Studien zur Medienentwicklung mit neuen kulturwissenschaftlichen Fragestellungen zu verknüpfen. Die These lautet, daß sich durch dieses interdisziplinäre Arbeiten interessante Perspektive für die Fachdidaktik im Lernfeld Gesellschaft/ Politik gewinnen lassen.

Medien schaffen Weltbilder. Analog zum "engineering", der Kunst des Maschinenbaus, bezeichnet der Neologismus "imageering" in den neuen Disziplinen der Visual Cultures und der Visual Studies die technische Produktion von gesellschaftlichen Vorstellungen und die Inszenierung von Sichtbarkeit (vgl. Holert 2000). "Körpergebundene Erinnerung (brain memory), Schrift (script memory), Druck (print memory) und elektronische Datenverarbeitung (electronic memory) sind Medien, die nicht nur Wissen transportieren, sondern auch das Denken selbst verändern." (Wenzel 2000: 175). Daraus ergeben sich Fragen: Wie lernen Bürgerinnen und Bürger im Spiegel medialer Darstellung etwas über Gesellschaft und Politik? Inwieweit wandeln sich mit den medialen Techniken und Formen, den sog. Medien-Dispositiven, auch die Formen und Inhalte der demokratischen Öffentlichkeit? Wie bedingen die alten und neuen Möglichkeiten, Wissen zu bewahren, die Modi der Sinnkonstitution, das vom Bewußtsein verarbeitete Wissen? Dieses Forschungsprogramm zielt auf eine "Sozialpsychologie der Orientierung" in Gesellschaft und Politik (Schmidtchen 2001), eine Erneuerung von Repräsentationskritik. "Menschliches Handeln bleibt aber unverständlich, wenn nicht klar ist, wie der Handelnde

Wirklichkeit erfährt und verarbeitet." (Heil 2001: 94) Dieses Forschungsprogramm läßt sich auch auf die Fachdidaktiker selbst anwenden (Reh/Schelle 2001).

Beim gegenwärtigen Stand der Forschung kann es in diesem Beitrag nur darum gehen, erste Fragen aufzuwerfen, Suchlinien anzudeuten, weiterführende Forschungsarbeiten anzuregen, vor allem aber neugierig zu machen. Ziel ist es, politikdidaktische Überlegungen mit aktuellen Fragestellungen der Mediengeschichte und -anthropologie (Faßler/Halbach 1998) sowie der Kulturwissenschaften/Cultural Studies (Böhme/Matussek/Müller 2000; Hepp/Winter 2/1999, Nell/Riedel 2001) zu verknüpfen. Politiklehrerinnen und -lehrer wird diese historische Perspektive zunächst mit drei faszinierenden reflektierenden Praktikern bekannt machen und sodann historische Unterrichtskommunikationen vorführen, woraus sich Kriterien für die Evaluation eigener Medienpraxis ergeben.

Die politischen Bildung hat ihre eigene Bewegungsgeschichte bislang vorwiegend unter zwei Perspektiven aufarbeiten können:

- als Ideen- und Theoriegeschichte politikdidaktischer Konzeptionen – wobei diese Ideen mehr oder weniger reflektiert mit dem "Zeitgeist" korreliert werden (Sander 1989, Kuhn u.a 1993);
- als Standes- und Organisationsgeschichte – d.h. als bildungspolitische Erfolgs- oder Verfallsgeschichte der Institutionalisierung politischer Bildungsarbeit (DVPB 1996)..

Für beide Zugänge führt die Einbeziehung des Strukturmoments Medien zu neuen Fragestellungen und überraschenden Befunden.

*"Insofern nimmt sich eine kommunikative Politikdidaktik durchaus nur eines alten Problems an."  
(Claußen 1977: 18)*

## **1. Ideen- und Theoriegeschichte: Verdrängte Traditionen**

Auch die traditionellen, alten Medien waren einmal neue Medien. Mit jedem neuen Medium setzt zunächst eine Fülle programmatischer Literatur und von Erfahrungsberichten ein. Ein beliebiges Beispiel:

*"Der Schulfunk ist der Versuch, das Medium Rundfunk den Aufgaben, die der Lehrer in der Schule leistet, dienstbar zu machen. Die Überlegungen, die dazu geführt haben, daß das Buch, die Landkarte, der Sandkasten, das Mikroskop, das Laborgerät, das Lichtbild, der Film in die*

*Schule eingeführt wurden, stehen auch am Anfang des Schulfunks. Es steht die Überzeugung dahinter, daß jede Hilfe, die dem Lehrer gegeben werden kann, ihm auch gegeben werden muß. Selbstverständlich tritt auch mit der Einführung des Schulfunks die Gefahr auf, die immer aufsteht, wenn eine neue Maschine in die Schule gebracht wird. Man kann sie alle – den Sandkasten, das Mikroskop, das Labor, den Film und den Schulfunk – zu albernen Spielereien benutzen, man kann die Zeit damit totschiessen; man kann sich ihrer bedienen, ohne sich dadurch zu bereichern. Diese Gefahr ist latent; es wird immer Lehrer geben, die nicht Herren der methodischen Hilfen sind, sondern ihre Knechte. Es gibt Lehrer, die der magischen Kraft des Gerätes erliegen. Diese Gefahr entbindet uns jedoch nicht von der Pflicht, auch den Rundfunk auf seine Verwendbarkeit zu überprüfen." (Reinholz 1950: 448)*

Idealtypisch lassen sich in den öffentlichen und den fachdidaktisch-methodischen Diskursen vier Reaktionsformen auf die jeweils "neuen Medien" unterscheiden (vgl. Schorb 1994):

- Bewahrpädagogischer Kulturpessimismus
- Technozentrische Euphorie
- Ideologiekritische Aufklärung
- Handlungs- und produktorientierte Medienarbeit.

Eine genauere Analyse würde wahrscheinlich ergeben, daß diese vier Reaktionsformen die fachdidaktischen Diskurse jeweils in Gemengelage bestimmen, wobei speziell in politikdidaktischen Diskursen die zweite und dritte Position ein Bündnis einzugehen scheinen. Bemerkenswert ist nun, daß sich früh eine handlungs- und produktorientierte Mediendidaktik identifizieren läßt – eine Tradition, die von der herrschenden Theoriegeschichte aber ausgeblendet wird. An sie ist deshalb im folgenden zu erinnern.

Nach der Rolle von Medien in gesellschaftlich-politischen Lernprozessen zu fragen ist kein niedliches Anhängsel vermittlungsdidaktischer Reflexionen, sondern führt ins Zentrum von Didaktik: zu einer Grundlagenreflexion über erkenntnistheoretische Fragen, den Bedingungen der Möglichkeit von Welterschließung:

*"Erkenntnistheoretische Überlegungen in die Erörterungen von Ausbildungs- und Erziehungsfragen einzubringen ist immer Dynamit gewesen. Sokrates hat es getan, und man hat ihn prompt gezwungen, den Schierlingsbecher zu leeren. Giambattista Vico hat es im 18. Jahrhundert getan, und das philosophische Establishment konnte ihn nicht schnell genug verdrängen und vergessen. In unserer Zeit gab es Jean Piaget. Er wollte eigentlich nichts mit Erziehung zu tun haben, ließ es aber zu, da hineingezogen zu werden, – und wir alle wissen, was Interpreten und Übersetzer mit seiner Erkenntnistheorie angerichtet haben. Es scheint fast, als wäre eine Erörterung der Erziehung aus erkenntnistheoretischer Perspektive ein sicherer Weg, intellektuellen Selbstmord zu begehen." (von Glasersfeld 1988: 275)*

Solch eine grundsätzliche erkenntnistheoretische Perspektive wird in den maßgeblichen Theoriegeschichten politischer Bildung nicht eingenommen, weil die pädagogische Praxis sowie die soziologische Dimension des Feldes ("Kontext") weitgehend ausgeblendet werden. Bei den Recherchen zu diesem Beitrag zählte es zu den für mich spannendsten Erfahrungen, durch die "Medienfrage" auf drei verdrängte Konzeptionen politischer Bildung aufmerksam zu werden. Es handelt sich um Adolf Reichwein (1.2.), Paul Heimann (1.2) und Jürgen Henningsen (1.4.). Alle Autoren stehen für eine intensive Verbindung von theoretischer Konzeption mit praktischer Unterrichtsentwicklung – "reflektierende Praktiker", wie sie in der politischen Bildung nicht eben häufig anzutreffen sind.<sup>1</sup> Die von ihnen bevorzugten medialen Referenzgattungen sind dem Gang der technischen Entwicklung gegenläufig: Film (Reichwein), Funk (Heimann), Fotografie (Henningsen). Zuvor ist jedoch ein kurzer Blick auf die Rolle neuer Medien in den "dunklen" Anfängen einer Fachgeschichte erforderlich (1.1.).

## 1.1. Anfänge organisierten politischen Unterrichts: Zeitungskunde

*"Antiautoritär wirkt die individualisierende Entkopplung von Wissen und Prestige. Man kann ohne anwesende 'Meister' und ihr persönliches Charisma allein zu Hause sitzen und sich an der Lektüre abarbeiten und fortbilden, und man kann sich als Individuum mit einer neuen, originellen und abweichenden Meinung bemerkbar machen. Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern verliert den Druck direkter sozialer Kontrolle. Die Kommunikation wird durch abstraktes, kontextübergreifend validiertes Buchwissen mediatisiert. Der Schüler hat – seit der ersten von Gutenberg für Unterrichtszwecke gedruckten Grammatik des Aelius Donatus – zwei Quellen der Lehre, die er einander vergleichen, gegebenenfalls kritisch konfrontieren kann, das gedruckte Buch und den redenden Lehrer. Gibt es Differenzen, so steht Autorität gegen Autorität und das ist die Chance des Schülers, 'selber zu denken' (Kant)." (Brunkhorst 2000: 174 mit Bezug auf die Fallstudie von M. Giesecke 1991: 219f.)*

Hermann Giesecke hat den "Umgang mit der politischen Publizistik" als Voraussetzung der Teilhabe am öffentlichen Leben und daher als Minimalziel einer "normalisierten" politischer Bildung hervorgehoben. "Liegt es da nicht auf der Hand, die Verwendung der Zeitung durch Lektüreangebote im Politikunterricht zu 'institutionalisieren'? Der Gedanke ist nicht neu. Schon im 17. Jahrhundert forderte der Erzieher August Hermann Franke (1871: 287) die wöchentliche einstündige Lektüre der Zeitung. Uns wie ihm kann solche

1 Aus der internationalen, sich politisch verstehenden Reformpädagogik wären mindestens zu ergänzen die "Pädagogik der Befreiung" des Brasilianers Paulo Freire (1921-1997). In ihr spielen selbstproduzierte Bildmedien eine zentrale Rolle (vgl. z.B. Freire 1981: 233-265, Diaserie "Das Volk auf dem Weg zur Befreiung"). Desweiteren der Franzose Celestin Freinet (1896-1966), in dessen Pädagogik Arbeitstechniken, Druckerei, Schulkorrespondenz, Klassenzeitung einen hohen Stellenwert haben. Im deutschen Sprachraum wäre die sog. "Kunsterziehungsbewegung" (A. Lichtwark u.a., vgl. Wendt 2000 mit knappen Hinweisen zur Praxis staatsbürgerlicher Bildung) zu untersuchen. Aus der "zweiten Reihe" z.B. Wilhelm Kircher, u.a. ein Pionier des Schulfunks (Link 1999).

Lektüre als Selbstzweck nicht genügen. Sprach er vom anschließenden 'nützlichen Discours', so müssen wir heute andere Angebote machen." (Küpper 1982: 364)

Die Zeitung steht am Anfang einer organisierten politischen Unterweisung in doppelter Perspektive:

- als Gegenstand gesellschaftlicher Praxis in einer Zeit, in der sich die Erfahrungsräume, das Empfinden und Handeln, das Erlebnis der Freiheit in einem grundlegenden Umbruch befinden (einen visuellen Eindruck vermittelt Starobinski 1988, zur Herstellung bürgerlicher Öffentlichkeit Habermas 1999, zur Gegenöffentlichkeit Negt/Kluge 1972, historisch genauer sind Fallstudien, z.B. zur Vorgeschichte bürgerlicher Öffentlichkeit Körber 1998) und
- - als Unterrichtsmittel, das handlungsorientierende Leitfäden (genannt werden die "Fürstenspiegel") auf eine breitere soziale Basis stellt und ablöst. In sog. "Zeitungsstunden" soll der Bürger lernen, das neue Medium zu nutzen und ihm die für das gesellschaftliche Leben relevanten Informationen zu entnehmen:

*"Die Entwicklung der Unterrichtswirklichkeit ist für die Nachwelt nur in Spuren faßbar. Vorläufer und Modell für den politischen Unterricht war die Lehre an den Universitäten und Ritterakademien. Die Universitäten zählten 'Politik' und 'Statistik' – d.h. heute etwa Staatsrecht und Staatswissenschaft – seit dem 17. Jahrhundert zum festen Kanon ihrer Lehrgebiete. Die Ritterakademien haben in der Tradition der Fürstenspiegel und der Hofmannserziehung, wie sie klassisch Castigliones 'Cortegiano' formuliert, eine Lehre vornehmen Verhaltens zu entwickeln versucht, welche sie durch technisches Fachwissen (Jurisprudenz, politische Gegenwartskunde und Zeitungskritik) und durch ständisches Bildungswissen (Genealogie und Heraldik) erweiterten.*

*Mit der 'Laisierung' der Kavalierebildung, dem Einsickern ihrer Ideale in das Bürgertum ... dringen auch Elemente der politischen Erziehung in die Schule ein, zunächst noch ohne den Charakter des Standeswissens einzubüßen. Besonders die Gelehrten- und Lateinschulen mußten zudem mehr und mehr auf die praktischen Bedürfnisse des Stadtbürgertums eingehen. Dabei fanden neben modernen Sprachen und Realien auch Zivilrecht und 'Terminologie', d. h. Klärung der grundlegenden Rechtsbegriffe, gelegentlich auch eine 'Zeitungsstunde' Eingang in den Stundenplan. Die Praxis wird den Programmen nachgehinkt oder auch ganz auf der Strecke geblieben sein ... Zwischen 1780 und 1800 erreichen alle diese Tendenzen und Versuche ihren Höhepunkt. Bürgerkunde, Zeitungsstunde, Unterricht in den Landesgesetzen, Rechts- und Wirtschaftskunde, Schülerzeitungen zur Stärkung des politischen Interesses sind an vielen Stellen bezeugt." (Flitner 1957: 28f., dort Verweise auf zeitgenössische Literatur und Quellen)*

Die trostlos wirkende Behandlung eines für das Fach so elementaren Mediums wie der "Zeitung" in maßgeblichen aktuellen Lexika und Handbüchern der politischen Bildung läßt sich auch auf einen ahistorischen Umgang mit der Fachtradition zurückführen. Ein Handbuch zur Geschichte der Didaktik und Methodik einzelner Quellen- und

Mediengattungen (Zeitung<sup>2</sup>, Karikatur, Statistik, Bildes, Fotografie, Comic, Funk, Film, Video u.a.) wäre ein lohnendes kooperatives Forschungsprojekt..

## 1.2. Adolf Reichwein: Zur Dekonstruktion filmischer Propaganda

Spätestens in der Weimarer Republik entwickelt sich neben der bewahrpädagogisch orientierten öffentlichen Diskussion über Massenmedien (Überblick bei Kolffhaus 1994) auch eine intensive fachdidaktische Diskussion um die Rolle von Medien als nützliche Unterrichtsmittel bei der Werbung für die neue Staatsform. Eine wichtige Rolle dabei spielt die Reichszentrale für Heimatdienst mit ihren Außenstellen sowie die von ihr zur Lehrerweiterbildung veranstalteten sog. Staatsbürgerlichen Wochen (Steudel 1931<sup>3</sup>). Es gibt eine breite Produktion von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien, Lehrtafeln (Riesenbürger/Emmel 1927, Ziegler 1927). Lichtbildreihen nutzen innovativ die neuen Medien der Zeit. Die Medien werden in den einschlägigen Fachzeitschriften, z.B. in "Vergangenheit und Gegenwart" oder der "Zeitschrift für Handelsschulpädagogik", beworben und rezensiert (häufig in Sammelrezensionen, die versteckt unter der Rubrik "Geschichte" laufen). Es gibt erste Schulbuchanalysen (Kawerau 1927<sup>4</sup>). Die Produktion von Unterrichtsmaterialien zur Staatsbürgerkunde "blüht" geradezu – trotz der konjunkturbedingt phasenweise prekären Situation der Schulbuchverlage in der Weimarer Republik.

Auch die Massenwirkung des Nationalsozialismus beruht auf der systematischen Nutzung der neuen Medien – zu Propagandazwecken. Es ist dennoch ein erklärungsbedürftiges Defizit, warum Ideengeschichten der politischen Bildung für diese Phase ganz den epigonenhaften Konzepten der Ideologen des NS-Staates und somit indirekt einer

---

2 Vgl. z.B. das Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3, Schwalbach 2000: 211; das Handbuch zur politischen Bildung (Bonn 1999) kennt sogar nur die "Wandzeitung". Stationen einer fachdidaktischen Mediengeschichte wären Kuhn/Naphtali 1924, die Zeitschrift "Der Zeitspiegel" – vgl. Hartig u.a. 1932f., Steudel 1931 und die dort in Anm. 6 genannten weiteren Beiträge, Erichsen 1938 bis hin zu Projekten "Zeitung in der Schule" – Brand/Dierichs 1991. Zur Erschließung von thematisch einschlägigen Unterrichtseinheiten seit 1960 unverzichtbar sind die Bibliographien von Kurz/Graeff (Bibliographie zu Unterrichtseinheiten in der politischen Bildung, Bonn 1981), die leider von der Bundeszentrale nicht mehr weiter gepflegt wurden.

3 Es handelt sich um einen Vortrag auf solch einer "Staatsbürgerlichen Woche" in Weserlingen am 9.12.1930 – was zeigt, wie weit diese Veranstaltungen in die Provinz gingen. Die Rezeption in der lokalen Presse zu untersuchen wäre reizvoll.

4 Eine Tradition, die dann vor allem vom Georg-Eckert-Institut in Braunschweig fortgeführt wird (vgl. die "Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung").

Staatspädagogik verhaftet bleiben, die sie an anderer Stelle kritisieren (Kuhn u.a. 1993: 81-108; Sander 1989: 69-85; problematisch auch schon Wilhelm 1953: 61-73). Mit den Konzepten der Emigranten<sup>5</sup> und des Widerstandes wird eine demokratische reformpädagogische Tradition ausgeblendet, die sich an der Propaganda der Nationalsozialisten abarbeitet und deshalb zu den wichtigsten Vorläufern einer "handlungsorientierten Mediendidaktik" im Kontext gesellschaftlich-politischen Lernens zählen kann: Adolf Reichwein.

Reichwein (1898-1944) war nach Tätigkeit in der Jugend- und Erwachsenenbildung von 1930-1933 Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde<sup>6</sup> an der neugegründeten Pädagogischen Akademie in Halle/Saale. Nach seiner "Beurlaubung" durch den NS-Kultusminister Rust im April 1933 lehnt er eine ihm angebotene Professur in der Türkischen Republik ab und entscheidet sich bewußt für eine Stelle an einer einklassigen Dorfschule in Tiefensee nordöstlich von Berlin. 1939 bis zum Sommer 1944 ist Reichwein Leiter der Abteilung "Schule und Museum" am Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin. Parallel zu seiner Tätigkeit als Volksschullehrer experimentiert er mit Unterrichtsfilmen (es handelt sich damals um Stummfilme) der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (gegründet 1934 in Berlin). Daraus entsteht eine Schule des Sehens.<sup>7</sup> Dieser "Erstleselehrgang der Filmsprache" gliedert sich in die drei Elemente vergleichende Betrachtungsweise, vertiefende Bildbetrachtung und sonderndes Sehen. Ziel ist die Überwindung einer passiven, stumpfen Rezeptionshaltung, eine Kultivierung der inneren Anschauung.<sup>8</sup>

Eine auf "Politik als Kern" fixierte Fachdidaktik läuft Gefahr, einen fatalen Rezeptionsfehler zu begehen: Reichwein blendet die politische Erziehung im engeren

---

5 Hier wären die Ansätze des Instituts für Sozialforschung in den Blick zu nehmen, die vor allem bei Theodor W. Adorno nach der Remigration auch in Publikationen eine Verknüpfung von ästhetischer Reflexion und Gesellschaftstheorie/Warenästhetik/verändernder Praxis der lernenden Subjekte herstellen (vgl. Albrecht/Behrmann u.a. 1999).

6 Es handelt sich wahrscheinlich um die erste Professur mit der Denomination "Staatsbürgerkunde".

7 Im Nachlaß Heimanns (vgl. 1.3.) befindet sich eine unpublizierte, 25 Seiten umfassende Einleitung zu einer größeren Studie mit dem Titel "Das Kamera-Auge. Eine Biographie der Linse", die 1935, also parallel zu den Film-Experimenten von Reichwein, verfaßt wurde (Hinweis in Neubert 1991: 43).

8 Dieser inneren Anschauung korrespondiert die mediale Unmittelbarkeit der äußeren Anschaulichkeit (Erfahrung), die das erlebnispädagogische Element in Reichweins Bildungsarbeit vor und nach 1933 ausmacht: die ausgedehnten Wanderfahrten mit jungen Arbeitern, Studierenden und den Volksschülern in Tiefensee.

Sinne (Propagandafilme) aus. Unter den Bedingungen des totalitären Staates, in dem alle Erziehung "politische" (d.h. politisierte) Erziehung zu sein hat, ist diese "Camouflage" aber der gerade noch mögliche subversive Beitrag zur politischen Bildung: Indem Volksschüler zur formalen Dekonstruktion der Suggestivität filmischer Bilder angeleitet werden, wird die einzig verbliebene Chance einer inhaltlichen Aufklärung genutzt, die nicht sofort der Zensur unterliegen müßte. Die Eltern der von Reichwein unterrichteten Kinder haben nach 1945 erinnert: "Er hat unsere Kinder frei gemacht." Im Vorwort zu "Film in der Landschule" schreibt Reichwein (1938):

*"Wichtig ist mir der Hinweis, daß bewußt nur die Unterrichtsfilme der RfdU und nicht auch die 'Staatspolitischen Filme' behandelt worden sind, weil diese wieder Probleme ganz eigener Art stellen; das betrifft sowohl ihren Einsatz, wie auch ihre erzieherische Auswertung."<sup>9</sup>*

Thema der folgenden – nur bei oberflächlicher Betrachtung harmlos wirkenden – Passage sind sozialkundliche Phänomene des "sozialen Wandels", durch deren mikroskopische Beobachtung die Kinder "hellsichtig" werden sollen: auch das "Dritte Reich" wird also nicht ewig sein müssen. Der Leser beachte den subtilen Hinweis auf "inhaltliche Spannungen" und "dynamische Wirkungen" im Text:

*"Die Kinder begegnen im Film nicht selten Lebensformen, die als wesentlich verschiedene, ja gelegentlich als Gegensätze aufeinandertreffen. Man könnte sagen: sie prallen aufeinander ... Spannungsvorgänge dieser Art zwischen verschiedenen Lebensformen treten in allen Filmgruppen auf: Aus den Naturfilmen greifen wir den 'Fischadler' heraus (Raub- und Beutetier), aus den volkskundlichen Filmen 'Erzbergwerk' (Dörfliche Lebensform – Maschine), oder 'Sensen werden geschmiedet' (Handwerk – Industrie – Elektrizität – Wasser), oder 'Hochzeit in Schönwald' (Altes Brauchtum – Kirchliche Kultformen). Filme dieser Art regen sogar durch ihre inhaltlichen Spannungen zu vertiefender Betrachtung an. Sie verbreitern und bereichern die Fragestellung. Sie bringen 'Probleme', z.B.: Kampf ums Dasein, Gestaltwandel sozialer und technischer Formen, Durchdringung von Glaubens- und Kulturformen. Diese nicht sichtbare, verborgene und doch für das Verständnis der Filme so wichtige 'Dynamik' übt auch auf den Betrachtenden, wenn er geschult ist, eine dynamische Wirkung aus. Aber auch dieses Vermögen, die tieferen Zusammenhänge hinter den Vorgängen zu spüren und zu sehen, kommt nicht von ungefähr, sondern will geübt, geschult, erworben sein. Das Kind muß zuvor bereit, hellichtig und aufmerksam gemacht werden für das innere Geschehen im äußeren Ablauf. Das ungeschulte Kind merkt nicht auf, empfindet es nicht als etwas Besonderes, Fragwürdiges im ursprünglichen Sinne, wenn vor einer Hochzeit ein von alter Sitte streng geformter Brauch geübt wird. Es gleitet darüber hinweg. Man wird vielleicht einwenden: dafür ist doch das Beiheft da; wir lesen es und werden vorher vom Verfasser 'aufmerksam' gemacht. Gewiß, das Beiheft ist unentbehrlich für die Klärung mancher inhaltlicher Fragen. Aber, wenn wir den Film nicht nur als Lern-, sondern auch als Erziehungsmittel auffassen, wollen wir doch, daß das Kind durch die scharfe Beobachtung seiner Abläufe, ebenso wie durch die Lebensvorgänge draußen in seiner*

9 Der Leiter der RdfU, Dr. Kurt Zierold – wie Reichwein bis 1930 ein enger Mitarbeiter des Ministers C.H. Becker im preußischen Kultusministerium -, hatte es dort verstanden, den bald nach der NS-Machtergreifung erhobenen Anspruch des neuen 'Ministers für Volksaufklärung und Propaganda' Goebbels auf den Schulfilm dadurch zu parieren, daß 'staatspolitische Filme' dem Goebbels-Ministerium überlassen blieben und man sich in der RdfU gerne auf Unterrichtsfilme 'beschränkte', die im Kompetenzbereich des Reichserziehungsministeriums verblieben (Meyer 1981: 192).

*Umwelt, angeregt wird zu eigenem Mitdenken, zum Fragen und Forschen aus sich selbst heraus. Wir wollen ihm nicht die Inhalte wohl zubereitet, wie eine fertige Mahlzeit vorsetzen: Hier iß!, sondern es sei, um im Bilde zu bleiben, sein eigener Koch! Es soll nicht nur aufnehmen, sondern mitschaffen. (Vor allem sogar!) Auch Filmbetrachtung, wenn sie in tätiges Miterleben umschlägt, ist Schaffen." (Reichwein 1938: 230f.).*

Reichwein konnte diese Arbeit nicht ausbauen. Er wird 1944 wegen seiner Mitwirkung am Widerstand gegen Hitler, zusammen mit seinen sozialdemokratischen Freunden Julius Leber und Hermann Maass, in einem Schauprozeß vom Volksgerichtshof in Berlin zum Tode verurteilt und in Berlin-Plötzensee hingerichtet.

### **1.3. Paul Heimann: Moderne Wirklichkeitslehre**

Paul Heimann (1901-1967) ist Generationen von Lehrern leider nur als Mitautor eines – bei oberflächlicher Rezeption steril wirkenden – Analyseschemas von Unterricht bekannt, das noch dazu fälschlich zur Legitimation von Unterrichtsplanung genutzt wird. Die Pointe dieses Schemas ist die Interdependenz der Strukturmomente von Unterricht, von Medien-, Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen:

*"Ein Medium ist schon seines bilateralen Status wegen didaktisch interessant, denn es hat einen ebenso starken Inhalts- wie Methodenbezug, vermag Inhalte durch seine Form-Qualitäten überraschend zu intensivieren, zu verfremden, zu akzentuieren, zu entsubstantialisieren und verflüchtigen, was jeweils methodische Chancen für eine wirkungsvollere Konkretion oder Abstraktion eröffnet ..." (Heimann 1962: 427)*

In den eigenen Planungsbeispielen des Bestsellers "Unterricht: Analyse und Planung" (1965, vgl. auch Northemann/Otto 1969) ist diese Interdependenz ungenügend umgesetzt – Lehren bleibt geplante Information. Es gilt daneben eine andere, an abendländischer Philosophietradition und Anthroposophie orientierte Seite Heimanns zu entdecken. Heimann war nach Besuch des Lehrerseminars als 23jähriger arbeitsloser Schulamtsbewerber zunächst "berufsfremd" in der "Schlesischen Landesprodukten-Großhandlung" in Breslau tätig. Über sein Erlebnis einer medientechnischen Revolution berichtet sein späterer Assistent:

*"Heimann war weder Technikfan noch leidenschaftlicher Konsument ... Über seine Begegnung mit dem Stummfilm in seiner Jugend weiß ich wenig; dagegen Ausführlicheres über seine Faszination durch den Rundfunk. 1924 erhält Breslau eine eigene Sendestation. Heimann kauft sich ein Detektorgerät mit Kopfhörern, installiert es in der häuslichen Küche und riskiert den einzigen Konflikt mit seiner Mutter, die sich angesichts des Gewirrs von Antennendrähten und Erdungsdrähten aus ihrem Reich vertrieben sieht. Er erlebt – wenn auch auf das Akustische reduziert – gleichzeitig Ereignisse mit, die woanders stattfinden. Er findet – wenn auch nur im Ein-Weg-Verfahren – in der Breslauer Sendestation etwas, womit er unmittelbar verbunden ist.*

*Dieses – uns selbstverständliche Faktum – beschreibt er später als Stationseffekt." (Voigt 1991: 235f., vgl. Dahl 1983)*

Für eine akustische Ökologie (Murray Schafer, Konzept des "Radical Radio") als Wahrnehmungsgeschichte des Politisch-Sozialen wirft dies die spannende Frage auf: Was bedeutet dieses Erleben von Gleichzeitigkeit im Medium Funk in seiner neuen Qualität für das Erleben von Demokratie und die Möglichkeit von Partizipation bei dieser "Pionier-Generation"<sup>10</sup>? Eine Frage, die wir also nicht erst im Internet-Zeitalter reflektieren, sondern für jedes neue Medium neu stellen.."

Die Fußballweltmeisterschaften 1954 in der Schweiz und 1958 in Schweden, die Olympischen Spiele 1952 und 1956, die Meisterschafts- und Pokalendspiele im Fußball waren ebenso Radioereignisse wie Übertragungen von Kirchen- und Gewerkschaftstagen und wichtiger Bundestagsdebatten. Die Stimmen von Konrad Adenauer, Kurt Schumacher, Herbert Wehner und Carlo Schmid prägten sich über den Hörfunk ein. Die bedeutenden Debatten des Parlaments, etwa die Wehrdebatte 1950, die Aussprachen über die Ratifizierung der Pariser Verträge 1954 oder über die Regierungserklärung Adenauers nach seiner Moskau-Reise 1955 konnten die Radiohörer am Lautsprecher verfolgen. Am 17. Juni 1953 waren Reporter und Mikrophone der ARD ebenso präsent wie schon bei der Berliner Blockade." (Halefeldt 1999: 215)

Heimann zählt Anfang der 50er Jahre als Dozent an der PH Berlin zu den ersten, die medienpädagogische Grundlagenvorlesungen halten. Er stellt Medien einerseits in große kulturhistorische Entwicklungslinien (didactica magna im Anschluß an Comenius). Heimann hat sich zu dieser Zeit aber auch ganz konkret mit der Bedeutung der Medien für den sozialkundlichen Unterricht befaßt, und zwar mit dem Rundfunk. In den Heimann-Bibliographien und Sammelbänden nicht verzeichnet ist ein Aufsatz "Die Sozialkunde im Rundfunk" aus dem Jahr 1951. In dem folgenden Zitat wird deutlicher, daß Medien nicht Information vermitteln, sondern den Inhalt erlebnismäßig schaffen (Interdependenz):

*"Speziell die Sendeformen, die der moderne Schulfunk entwickelt hat, Reportage, Dialog, Hörbild und Hörspiel, sind geeignet, den Schülern fast aller Altersstufen sozial bedeutsame Lebenssituationen erlebnismäßig zugänglich zu machen: Parlamentssitzungen und Gerichtsverhandlungen, Berufsmilieus und Katastrophenszenen, Lebensläufe, Gewissenskonflikte und Entscheidungssituationen von persönlichem und geschichtlichem Ausmaß. Der Rundfunk ist in hohem Maße ein kontaktschaffendes Medium, das sensible Ohr sowohl zur großen Welt der sozialen Beziehungen und Spannungen als auch zur ganz intimen*

---

10 Vgl. Bertold Brecht's "Radiotheorie" (19xx).

*der seelischen Auseinandersetzung mit den sich daraus ergebenden Anforderungen ... Der Funk besitzt dieselbe thematische Universalität wie die Sozialkunde und, was das Ausschlaggebende ist, Darstellungsmethoden, die dieses didaktisch nicht leicht erschließbare Arbeitsgebiet als moderne Wirklichkeitslehre erst schulfähig machen.*

*... Es liegt nämlich in der Eigenart funkischer Darbietungen, daß sie meist gezwungen sind, auch rein sachkundliche Themen aus der Erdkunde, Technik und Naturlehre durch das Medium der mit diesen Sachdingen beschäftigten und mit ihnen schicksalsmäßig verbundenen Menschen darzustellen. Durch diese Vermenschlichung der Gegenstandswelt wird eine Fülle sozialer Formen und Beziehungen sichtbar und so lebendig erfahren, daß es sich hier vielleicht um eine der wirksamsten, weil unauffälligsten Methoden sozialkundlicher Durchdringung unseres gesamten Unterrichts handelt. Ich erinnere mich einer Sendung des 'RIAS' aus dem Februar 1950 über den Tee, die in der Gestalt des Tee pflanzenden und Tee trinkenden Menschen die vielen sich daraus ergebenden Gemeinschaftsformen und sozialökonomischen Probleme, von der Legendenbildung bis zur modernen Handelspolitik zu lebendiger Erfahrung zu bringen imstande war. Gleiches gilt von ähnlichen Sendungen über die Milch, die Seide, das Fahrrad u. ä. Hier ist eine noch ungenügend genutzte Gelegenheit, das sozialkundliche Prinzip im gesamten Unterricht aller Altersstufen ohne Aufdringlichkeit und unter Vermeidung abstrakt-theoretischer Belehrungen zur Geltung zu bringen.*

*Alle deutschen Schulfunkstationen, vor allem der Bayerische, Süddeutsche, Nordwestdeutsche Rundfunk und RIAS-Berlin führen jetzt wöchentlich je 7 bis 10 Sendungen ausgesprochen sozialkundlichen Inhalts durch. Es haben sich dabei einige typische Sendeformen herauskristallisiert, die der Lehrer kennen sollte, um sie nach ihrer spezifischen Wirksamkeit einsetzen zu können." (Heimann 1951: 77f.)*

Das "kontaktschaffende Medium" vermittelt das Abstrakte als unmittelbar Präzentes ("Konkretes"), als dialogische Begegnung von Menschen – Sozialkunde als Kunde vom Sozialen im Medium der Sprache ("moderne Wirklichkeitslehre" nennt es Heimann). In einer hörfunkdidaktischen Schrift der 50er Jahre heißt es dazu verallgemeinert:

*"In allen Erörterungen über die Praxis der Sozialkunde hat die Streitfrage 'Fach oder Unterrichtsprinzip' eine besondere Rolle gespielt. Auf dem Gebiet des Schulfunks ist sie überhaupt nicht existent. Sie ist einfach durch seine Gesetzmäßigkeiten beantwortet und gelöst. Schulfunksendungen sind eigentlich immer sozialkundlich gerichtet und auswertbar, gleichgültig, welchen fachlichen und sachlichen Gehalt sie besitzen. Der Funk ist ein rein akustisch wirkendes Instrument. Er kann auch Sachstoffe nur durch das Medium der Sprache darstellen. Diese Sprache aber ist dramaturgisch verdichtet, sie wird von Menschen gesprochen, deren Leben, Arbeit und Schicksal in irgend einem natürlichen Zusammenhang mit den behandelten Sachgebieten steht ... Auf dem Weg über die Menschen werden die Sachen verdeutlicht, durch die Darstellung menschlichen Handelns werden Verhältnisse und Entwicklungen erlebbar." (Foerster 1953: 38f.; vgl. als Umsetzung zu einer dramaturgischen Didaktik das bedeutende Werk von Hausmann 1959: 225f.)*

#### **1.4. Jürgen Henningsen: Lüge und Freiheit**

*"Dieter Urban (der Lehrer, T.G.) hat neunjährige Kinder verunsichert: was sie wissen, wird fraglich, was sie gelesen und gehört haben, kann man, wie sich herausstellt, auch anders*

*sagen. Fotos kann man verändern ... Und wenn man selbst manipulieren kann, können das auch andere. Politische Bildung – das ist die Erfahrung, daß Wirklichkeit veränderbar ist. Die Chance unserer Schulen, diese Erfahrung zu ermöglichen, ist minimal." (Henningsen 1971: 7)*

Der Autor, der dies im Geleitwort zu einem Unterrichtsbericht mit dem Titel "Wirklichkeit und Tendenz" schreibt, Jürgen Henningsen (1933-1983), wird in den Theoriegeschichten politischer Bildung unverständlicherweise nicht erwähnt (eine Ausnahme ist die Gedenkrede von Giesecke 1984). Zu entdecken ist ein brillianter Theoretiker, pädagogischer Schriftsteller, Schulpraktiker, Schachspieler, politischer Kabarettist. Die Überlegungen zu "Lüge und Freiheit" sind angesichts technischer Entwicklung der Medien, die die Herstellung virtueller Realitäten (sekundärer Modus) erleichtern, ohne daß diese Simulation noch von der Realität (primärer Modus) unterscheidbar ist, brisant. Solche "Illusionsräume" werden die Qualität menschlicher Wahrnehmung und Erkenntnistätigkeit, die auf der Unterscheidung von wirklich/unwirklich aufbaut, damit auch die Urteilsfähigkeit des Bürgers in der Demokratie, nachhaltig verändern (Thomsen 1993, Meyer 1995).<sup>11</sup> Die Pädagogik möge nicht mit erhobenem Zeigefinger (und dito Rohrstock) das Subjekt auf die Wahrheit zu verpflichten suchen, sondern es befähigen, vernünftig mit der Lüge umzugehen – oder, nüchterner gesagt: Kann ich den Sprecher nicht dazu bewegen, die Wahrheit zu sagen (ich kann es nicht, wie zweitausend Jahre Pädagogik zeigen), so muß ich den Angesprochenen anders ausrüsten als bisher." (Henningsen 1966: 45) Freiheit ist nicht ohne deren Mißbrauch zu haben.

Die klassische Formel Henningsens – Politische Bildung ist die Erfahrung, daß Wirklichkeit veränderbar ist – benennt den Kern einer Propädeutik politischen Lernens: den Aufbau eines gestaltungsorientierten Bezugs zu Umwelt und Mitwelt. Gesellschaftlich-politische Umwelt erscheint als sprachlich und symbolisch vermittelte Wirklichkeit. Politische Propädeutik setzt daher eine konsequente mediale und sprachliche Bildung voraus, die eine soziologische Phantasie (Möglichkeitsdenken) und das Gefühl der Selbstwirksamkeit in der Kooperation mit anderen fördert.

Diese Erfahrung kann z.B. in einer Photo-Arbeitsgemeinschaft gemacht werden:

*"Man stelle zum Beispiel die Aufgabe, eine bestimmte Person, meinetwegen den Lehrer oder Leiter, möglichst 'unsympathisch' zu portraitieren. Alle professionellen Tricks seien erlaubt und*

---

<sup>11</sup> Virtuelle, immersive Bildwelten reichen von pompejanischer Wandmalerei über Illusionsräume der frühen Neuzeit, Panoramen, 3D- und IMAX-Kinos bis hin zu aktuellen Trends der Computerkunst, wie sie in Hightech-Laboren hergestellt wird und die die Unterscheidung von Autor und Betrachter in Frage stellen (vgl. Grau 2001, sehr gut im Überblick Meyer 1995).

*erklärt ...Anschließend sei die Aufgabe gestellt, dasselbe Gesicht möglichst 'sympathisch' darzustellen – wobei wieder Montage und Retusche erlaubt und herausgefordert seien. Auch hier läßt sich vergleichen und 'studieren'. Weshalb ist Adolf Hitler auf vor 1945 in Deutschland publizierten Bildern so 'sympathisch', auf damals unterdrückten und heute publizierten so 'unsympathisch'? Wodurch unterscheiden sich Bilder amtierender und gestürzter Diktatoren? ... Man schneide auch ein Dutzend Politikerphotos aus, hänge sie an die Korkleiste und lasse raten, welche aus Veröffentlichungen ihrer eigenen Partei, welche aus solchen der 'Konkurrenz' ausgeschnitten wurden. Ich kann mir nur schwer vorstellen, daß jemand, der solches Praktikum in politischer Bildung einmal absolviert hat, in Zukunft Bilder öffentlicher Personen naiv als Abbilder der Wirklichkeit schluckt; er nimmt sie, er kann gar nicht anders, als 'Aussage'." (Henningsen 1966: 51)*

In den klassischen Unterrichtsbeispielen von Dieter Urban, einem Schüler Henningsens, erproben Grundschul Kinder den handlungs- und produktorientierten Umgang mit der Kamera. Sie gestalten eine Fotodokumentation ihres Wohnortes jeweils aus einer positiv und aus einer negativ gefärbten Perspektive.

*"Es ist unsere Aufgabe, den Kindern auf angemessene Art zu zeigen, daß erst der Schatten die Konturen hervortreten läßt. Nur so werden sie eines Tages wirklich verstehen, was es heißt: 'Jedes Ding hat zwei Seiten.'" (Urban 1971: 86)<sup>12</sup>*

## 1.5. Fazit: Perspektivenwechsel und Kontroversität als Theoriekern politischer Bildung

Faktor Öffentliche Meinung

Betrachtungsweise

Die öffentliche Meinung ist etwas, an dem ich als Gebender und Nehmender beteiligt bin.

(Theodor Wilhelm 1953: Abschnitt "Mögliche Einstiege", S. 204)

Perspektivenwechsel und Kontroversität sind didaktische Grundprinzipien politischer Bildungsarbeit. Sie stehen, als organisierende Ideen, im Zentrum des sog. Beutelsbacher Konsens von 1976. Die Geschichte dieser Prinzipien ist im Zusammenhang mit der aufgeworfenen Frage nach der Rolle der Medien neu und differenziert zu schreiben. Reichwein, Heiman und Henningsen zeigen, daß Kontroversität immer auch eine Geschichte des Umgangs mit konstitutiver Medialität, den Wahrnehmungsbedingungen

<sup>12</sup> Das 3. Programm des NDR-Fernsehens hat in einer zwischen 1971 und 1973 produzierten Sendereihe die Umsetzung dieses Konzepts in einer 3. Kl. einer Volksschule in Hamburg-Bergedorf dokumentiert (vgl. Unterricht in Beispielen 1975). Hilligen (1957: 119f.) führt am Beispiel einer "Alltäglichen Geschichte" (so der Titel des Kapitels), ein Fettfleck auf einem Bewerbungspapier, den "Urteilsdreh" und die Methode des Perspektivenwechsels exemplarisch ein.

des Politisch-Sozialen vermittelt durch unterschiedliche Weltzugänge, gewesen ist, seien es Sprache und personale Autorität. (Lehrerrolle, Narrativität), Textautorität oder die Macht der Bilder und Symbole. Eine Historisierung der Beutelsbacher Konsensformel für eine "Normalisierung" politikdidaktischer Diskurse (Giesecke) ist dringend geboten, bevor diese ganz zur Leerformel wird. Am Ende dieses ersten Abschnittes kann ich nur einige Stationen dieser Tradition andeuten:

Perspektivenwechsel und Kontroversität gehen zurück auf jesuitische Dialektik und die Anfänge der liberal education (Allgemeinbildung) in England im 18. Jahrhundert, denn Aufklärung meint eine bestimmte Stellung des Subjekts zu sich selbst und zur Welt, ermöglicht durch Reflexion. Diese klassische Bildungstheorie ist "im Grunde ein Stück modernisierter Rhetorik, ist das, was auch die Sophisten schon anstrebten. Bei Engländern und Jesuiten ist diese Praxis nie in Vergessenheit geraten: Ein begabter Schüler muß in der Lage sein, eine Lobrede auf die Demokratie, eine halbe Stunde später eine Rede gegen die Demokratie zu halten ... Hätten im Kaiserreich Studienräte wagen dürfen, (auch) Anti-Sedan-Reden üben zu lassen, wären wir heute möglicherweise Demokraten." (Henningsen 1966: 54f.)

Joseph Priestley (1733-1804), führender Theoretiker und Praktiker einer liberal education, schreibt: "Upon every subject of importance, the tutor make references to the principal authors who have treated of it; and if the subject be a controverted one, let him refer to books written on both sides of the question." (Priestley 1765: 29). Wenn wir zeitlich in die Kulturkämpfe des Kaiserreichs und die Lagerkämpfe der Weimarer Republik springen, so läßt sich exemplarisch studieren, wie die Frage nach der "Überparteilichkeit" des Lehrers die Gründungsdiskurse der Staatsbürgerkunde belastet. Geantwortet wird mit der Forderung nach "Neutralität" (vgl. Netzer 1933), aber auch schon der – Beutelsbach vorwegnehmenden – "kontradiktorischen Methode": "Politische Bildung ... wird dann erreicht, wenn ich den Schüler vor gegensätzliche oder einander widersprechende Aussagen, Behauptungen, Forderungen und Urteile stelle. Hier steht er dann mitten in den Kämpfen der Gegenwart drin..." (Hartig 1931: xxx)

Exkurs: Die Frage nach der Medialität der Wahrnehmung von Gesellschaft und Politik läßt sich auch ontogenetisch auslegen. Wir sind dann bei Fragen der domänspezifischen Entwicklungspsychologie und der politischen Sozialisationsforschung.

Die Behauptung Jerome S. BRUNERS, man könnte die Grundstruktur jedes Gegenstandsbereiches prinzipiell jedem Kind auf jeder Altersstufe vermitteln, scheint den Gedanken einer didaktischen Transformation zu stützen, in der ein Inhalt durch eine altersbezogene Darstellung faßbar wird. Nach all dem über das Wesen der Struktur Gesagten ist dies nicht möglich. Es gibt keinen sog. Unterrichtsstoff, der von der Form seiner Vermittlung getrennt werden könnte, oder – in einem provozierenden Aphorismus von McLuhan – "The medium is the message" (das Medium ist die Botschaft). Die Botschaft (Stoff, Inhalt, Gegenstand, Ding) existiert nicht unabhängig von dem Übertragungsmedium. Vielmehr entsteht der Gegenstand erst im Akte der Darstellung.

Nehmen wir an, in einer Klasse werde zur Durchbrechung des naiven Weltbildes des Grundschülers der Satz ausgesprochen: Die Erde kreist um die Sonne. Dann ist damit nicht eine wissenschaftliche Erkenntnis in kindertümlicher Form ausgedrückt, sondern lediglich die Vorstellung vermittelt, daß die Erde eine Kreisbahn um die Sonne beschreibe. Das ist aber schlichtweg falsch und muß daher später – nicht etwa vertieft, sondern: – berichtigt werden, durch eine Formulierung etwa wie: Die Erdbahn ist eine Ellipse. Da aber hier – genährt durch die übertreibenden Zeichnungen unseren Atlanten – die Vorstellung von einer sehr langgestreckten Ellipse entsteht, muß weiter gezeigt werden, daß die beiden Brennpunkte nach kosmischen Maßstäben gar nicht so weit voneinander entfernt sind (so daß sich die Ellipse wiederum der Kreisform nähert). Führt man diesen Versuch einer immer exakter werdenden Darstellung konsequent fort, so zeigt sich, daß man a) jedesmal eine andere "Sache" dargestellt hat und b) die "Sache selbst" niemals ganz erreicht: Selbst der Computerspezialist im Kontrollzentrum von Houston würde daher auf generalisierende Aussagen über die "wirkliche" Erdbahn verzichten und sich mit Prognosen akzeptabler Toleranz über die Stellung der Erde zu einem bestimmten Zeitpunkt relativ zum Mond begnügen.

Für die Unterrichtspraxis ergibt sich aus diesen Überlegungen, daß wir bei der Wahl der Darstellungsebene immer von einem konkreten Ziel ausgehen müssen und dann sogar vom "Sonnenaufgang 6.20 Uhr" sprechen dürfen, obwohl das einen Rückfall ins Ptolemäische Zeitalter bedeutete ..." (Memmert 1983: 41)

## 2. Organisationsgeschichte: Der Umgang mit Medien im Unterricht

In den Standardgeschichten politischer Bildung scheint das gesellschaftlich-politische Lernen selbst –im Unterschied zu den Konzeptionen – keine Entwicklung zu kennen. Es vollzieht sich ahistorisch in den immer gleichen Bahnen der Strukturmomente von Unterricht – Ziele, Inhalte, Methoden und Medien –, die im Konzept der Berliner Schule (Heimann/Otto/Schulz) überzeitlich gedacht sind. In den Aufsätzen der Schulpraktiker wird man zu jedem neuen Medium vergleichbare Formulierungen und Beurteilungen finden wie im folgenden exemplarisch zur Videotechnik:

*"Schule und Video haben zur Zeit noch ein eher zwiespältiges Verhältnis. Zwar sind in den meisten Schulen Videogeräte angeschafft worden, doch wirft ihr Einsatz Probleme auf und ist mit Risiken verbunden. Die Geräte sind teuer, die hochentwickelte Technik ist empfindlich und braucht eine regelmäßige Wartung, und außerdem haben die Geräte nur eine begrenzte Lebensdauer. Auch die Handhabung muß erlernt werden und es gibt eine Vielzahl von Störquellen. Das hat dazu geführt, daß in den Schulen die Videogeräte in vielen Fällen ziemlich bald in einem Schrank verschwinden. Allenfalls werden sie noch von einzelnen Lehrern zur Aufzeichnung von Sendungen des Schulfernsehens benutzt. Von der Möglichkeit, mit Hilfe einer elektronischen Kamera selbst Aufnahmen zu erstellen, wird fast kein Gebrauch gemacht. Daß Schüler die Geräte für Aufnahmen an die Hand bekommen, wird als unvertretbares Risiko angesehen." (Kühnel 1978: 81f.)*

Verschwinden auch PCs im Schrank oder hat die Umkehrung der Generationenlage und des Expertentums im Lehrer-Schüler-Verhältnis hier eine nachhaltigere Nutzung erzwungen? Eine qualitativ vorgehende empirische Unterrichtsforschung eröffnet die Chance, die konkrete Verwendung von Medien als "gefrorenen Inhaltsentscheidungen" (Hilbert Meyer) zu untersuchen und in eine sozial- und kulturgeschichtliche Entwicklungsperspektive zu stellen. Methodisch beschränken sich Medienanalysen meist auf nur eine Perspektive in der Trialektik des Lernens, dem didaktischen Dreieck von Lehrer (Autor) – Schüler (Leser) – Gegenstand (Text):

Kommunikatorforschung (Produktionsanalyse): Intention des Autors, Lehrenden

Produktforschung und Diskursanalyse (Inhaltsanalysen): Bedeutungsstruktur des Unterrichtsmaterials als Text oder

Rezeptions- und Aneignungsforschung: "Was macht ein Medium mit dem Lernenden?"  
(Wirkungsforschung) bzw. "Was macht ein Lernender mit dem Medium?"  
(Nutzungsforschung)

Eine medienpragmatische, also handlungsorientierte Perspektive integriert alle drei Perspektiven und stellt eine methodologische Korrektur gegenüber den meisten fachdidaktischen Medienanalysen dar (Großmann 1999, Halff 1998).<sup>13</sup>

## 2.1. Unterricht als Repräsentation und Aushandlung von Welt

Für eine auf den Umgang mit Medien zielende Perspektive wird eine Unterrichtstheorie benötigt. Von Heimann konnten wir lernen, daß wir uns frei machen müssen von der Gewohnheit, Medien als Additum von Lernprozessen anzusehen – erst seien Information und Wissen gegeben, dann tritt ein Medium zu dessen funktionaler Vermittlung hinzu.

### **Information**

Die meisten verstehen unter informieren so etwas wie Neuigkeiten mitteilen, den Schülern etwas sagen, was sie bis dahin nicht gewußt haben. Mit dieser Version ist allerdings bereits ein erkenntnistheoretischer Rahmen gesetzt. Man geht davon aus, der Schüler habe seine mitgebrachten Kenntnisse und Fähigkeiten zu einer Art Aggregat kombiniert, das es ihm erlaubt, jede neue Mitteilung sinngemäß einzuordnen und zu verarbeiten.

Das Wort "informatio" hat eine ganz andere Geschichte. Es spielte in der mittelalterlichen Philosophie eine Rolle, wo unter der Form das Prinzip verstanden wurde, das den Dingen ihre Eigentümlichkeit verleiht. Informieren war damals soviel wie formen, und das heißt bilden oder gestalten. Von da aus erklärt sich der Sprachgebrauch, wonach man Menschen zu etwas bilden könne, was sie vorher nicht waren, und man verwendete die Vokabel "informare" im Sinne des Wortes "unterrichten". Ohne Zweifel hat man darunter mehr verstanden als das bloße Mitteilen von Fakten. Der mittelalterliche Lehrprozeß war getragen vom Vorsagen und Nachsprechen. Die Inhalte des Mitgeteilten hatten ihre Formen, mit denen das Denken geprägt wurde, damit es zur Gestaltung von Wahrnehmungen fähig würde. So ist es zu verstehen, daß dasselbe Wort "informare" neben gestalten, bilden und unterrichten auch darstellen bedeuten konnte. Wer einen Sachverhalt darstellte, machte einen Inhalt als geistig geformten sichtbar; dadurch wurde er mitteilbar, bildete die Denkform des Zuhörers und brauchte nun nur noch in der unterrichtlichen Memorierpraxis geübt zu werden, damit er in den Lernenden weiterwirken konnte. Niemand wäre damals auf den Gedanken gekommen, es gehe beim Lehren und Lernen vorzugsweise um die Inhalte; zwar waren sie durchaus wichtig, aber das wichtigste an ihnen war, daß sie ungetrennt von den Formen, in denen sie dargestellt wurden, übermittelt werden mußten. Es gibt für unsere Zeit einiges nachzudenken über

---

<sup>13</sup> In den Kulturwissenschaften entspricht dies der Verlagerung von einem Konzept "Kultur als Text" zu "Kultur als Performance". Die Verwendungseite ist bei den auf elektronischer Datenverarbeitung basierenden Medien leichter zu erfassen, da die Recherchepfade dokumentiert werden können.

diese erkenntnistheoretische Frühform des Lehrens und darüber, ob wir heute wirklich mit unserem technischen Informationsbegriff, der sich bis zu den kleinsten Informationseinheiten durchdeklinieren läßt, einen umfassenderen Gebrauch des Informierens gewonnen haben.

Die Erinnerung an die mittelalterliche Verwendung des Wortes dient uns dazu, den didaktischen Sinn der Information auf die Gegenwart der Schule zu beziehen. Wir finden drei Elemente der informierenden Darstellungsfunktion: die Kenntnisvermittlung, die Kenntnisorganisation und die Kenntnisstruktur. Sie gehören zusammen. Kenntnisse als solche stellen keinen Wert dar; erst im Zusammenhang mit anderen Fakten gewinnt ein Fakt Bedeutung. Mit dem Erwerb des Wissens wird die Struktur des Wissens aufgenommen, was dem Lernenden ermöglicht, Wissen von ähnlicher Form sich hernach schneller anzueignen. Wir prägen mit der Wissensaufnahme unsere Denkweise; nur darum können wir es uns leisten, vieles wieder zu vergessen.

Weil diese drei Elemente der Information nur als Einheit einen Sinn ergeben, ist das Informieren und Informiertwerden kein Geben und Nehmen. Es ist vielmehr ein Darstellen und Sich-bestimmen-Lassen vom Dargestellten. Informierendes Darstellen zeigt mehrere Inhalte in ihrem Zusammenhang und vermittelt zugleich die Form der Inhalte und ihres Zusammenhangs. Es vollzieht sich in einem Prozeß, der im Fall des Gelingens den Hörer hineinzieht in die Vorstellungsstruktur des Dargebotenen...

Wenn das Informieren die häufigste Darstellungsform des Lehrens im Unterricht ist und wenn es außerdem in der Verkürzung verstanden wird, als ginge es dabei ausschließlich um Mitteilen von neuen Sachverhalten, dann haben wir uns zu fragen, ob in der Schule nicht zuviel informiert wird. Wir sind in der Gefahr, besonders in der Grundschule den ständig wachsenden Bestand an zufällig aufgeschnaptem, halbverstandenen und beiläufigem Wissen zu ignorieren, und verhalten uns selbst nicht viel anders als das Fernsehen. Ein Thema jagt das andere, weil wir glauben, dem drohenden Lernverfall durch immer mehr Wissensvermittlung begegnen zu können. Unsere Schulstunden geraten uns zu einer Art Illustriertenangebot, wo auf jeder Seite ein großer Aufmacher zu finden ist und wenig, was zum Nachdenken auffordert. Die Inflation der Neuigkeiten verrät einen drogenähnlichen Umgang mit dem Wissen. Information im Wortsinn ist etwas anderes. Da geht es nicht um Quantitäten, sondern darum, daß den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, Ordnung in ihrem Kopf zu schaffen, verständlich zu machen, was in der Gestalt unverstandener Bilder beunruhigt, zu vervollständigen, was sie nur fragmentarisch kennengelernt haben, aufzuklären, was ihnen dunkel geblieben ist... (Rauschenberger 1985: 57ff.)

Medien sind also nicht neutrale Hilfsmittel der Informationsvermittlung ("Unterrichtsmittel"), sondern sie konstituieren die Wahrnehmung des Gegenstandsfeldes "Gesellschaft und Politik" mit (Trägerfunktion der Medien). Sprachlich und symbolisch werden in unterrichtlichen Praxisformen Weltdeutungen zwischen der älteren und der jüngeren Generation ausgehandelt. Heranwachsende erwerben in der "embryonic society" des Klassenzimmers Orientierungen für ihr Handeln in der Gesellschaft. Qualitativ

vorgehende, interpretative Unterrichtsforschung fragt nach den Mustern und Regeln der "didaktischen Umformungen" (Herman Nohl) und "Transpositionen" (Erich Weniger), die kulturelle Stoffe auf dem Weg aus außerschulischen Kontexten in die "pädagogische Provinz" durchlaufen und die zu oft zu "künstlichem Schulwissen" führen (so 1971 eine bekannte Kritik von Horst Rumpf)? Didaktik ist die Lehre vom "Zeigen" der Welt im Spiegel von re-repräsentierenden Medien. Der Medienbegriff wird daher in der Erziehungswissenschaft mit recht weit, "weich" und diffus gebraucht. Manchmal werden der Unterricht, die Person oder die Sprache des Lehrenden als Medium bezeichnet; Soziologen sprechen in noch weiterem Verständnis von "Medien der Vergesellschaftung".

Die Rolle der Medien für das professionelle Handeln des Politiklehrers ist bislang weder empirisch noch systematisch hinreichend im Blick.

- Wie verändert sich die Wahrnehmung von Gesellschaft und Politik, der "Weltbildapparat" der Menschen, jeweils mit der Entwicklung der Schrift, des Buchdrucks und der modernen Massenmedien – der Zeitung, dem Hörfunk, dem Film, dem Fernsehen bis hin zu Multimedia und Internet?
- - Wie verändern sich parallel dazu die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Gesellschaft und Politik im Klassenzimmer – von der Tafel über Schulbuch, Ormig-Umdruck, individualisierte Lehrerdidaktik am Kopierer bis zur individualisierten Lernerdidaktik im Internet?

In Geschichtswissenschaft, Kommunikationswissenschaft und Kunstgeschichte sind exemplarische Studien zur konstitutiven Medialität menschlicher Wahrnehmung begonnen worden. Geschehene Geschichte existiert nur als Erinnerung (individuelles oder kollektives Gedächtnis), als Quelle und als Darstellung (Lorenz 1997). In der Geschichtswissenschaft gibt es Ansätze einer Wahrnehmungsgeschichte für einzelne Sinne (vgl. Jütte 2000, Hörisch 2001), für Raumwahrnehmung (z.B. Geschichte des Eisenbahnfahrens, vgl. Schivelbusch 2000; der Perspektivität Edgerton 2001, Casati 2001; der Raumvorstellungen Wertheim 2000), Umweltwahrnehmung (z.B. Geschichte des Waldes) und den Umgang mit Medien (Geschichte des Buchdrucks und der Entwicklung von Mündlichkeit/Schriftlichkeit, Giesecke 1998, des literarischen Lesens Manguel 1998).

In der Politikwissenschaft sind relevant Untersuchungen zur symbolischen Politik (Edelman 1994, vgl. Sarcinelli 1998).

Produktive geschichtsdidaktische Forschungsansätze zur Rolle von innerer und äußerer Anschauung und Imaginationen haben u.a. vorgelegt von Borries 1996 und Schörken 1994 (Übersicht bei Pandel 1985).

*"Gegenstand der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts sind dementsprechend nicht mehr nur die spezifischen traditionellen Inhalte wie Staats- und Herrschaftsstrukturen, soziale und ökonomische Verhältnisse, politische Konflikte und ihre Lösungsmöglichkeiten usw., sondern auch grundlegende Formender Wirklichkeitserfahrung und –verarbeitung. Ich möchte diese grundlegenden Formen der Wirklichkeitserfahrung und –verarbeitung die Primärerfahrung des Menschen nennen. Ihre Erforschung ist der Gegenstand einer Bewußtseinsgeschichte. Hierzu gehören die Art der Selbst- und Naturwahrnehmung des Menschen und damit verbunden die Frage, was der Mensch als wirklich ansieht und gelten läßt und was er in den Bereich der Phantastik und des Aberglaubens verweist ... Mit ihrer Offenlegung erschließt sich eine Struktur der Geschichte, die nicht an der wahrnehmbaren, dem Betrachter gegenüberstehenden Oberfläche liegt, sondern diese wahrnehmbare Oberfläche konfiguriert. Ich möchte sie in dieser engen Definition die Tiefenstruktur der Geschichte nennen ... Auf diese Weise läßt sich ein historisches Selbst- und Weltverständnis gewinnen, das auch die Historizität des Betrachters einbezieht ...*

*Die sich verändernde und unterschiedliche Erfahrung und Verarbeitung konfiguriert die kognitive Wirklichkeit, die uns als Geschichte und Natur umgibt. So prägt die aspektive Wirklichkeitsverarbeitung nicht nur den Aufbau des ägyptischen Staates, sondern auch das Geschichtsverständnis, die Kunst, die Medizin usw. der Ägypter. Und so führt eine neue kognitive Wirklichkeitsverarbeitung dazu, daß sich der Mensch als autonome Persönlichkeit begreift und in der Folge dieses Selbstverständnisses zu neuen Wertsetzungen kommt, die politisch in der Forderung nach Mitsprache und Demokratie zum Ausdruck kommen. Die Bewußtseinsstruktur, die eine solche Erfahrung ermöglicht, schlägt sich in sämtlichen Wirklichkeitsbereichen nieder. Daher gebührt ihr didaktisch ein Vorrang in der Geschichtsvermittlung." (Heil 2001: 93f. mit Verweis auf Fallstudien von Emma Brunner-Taut, Peter Dinzelbacher u.a.)*

Ein traditionsreiches pädagogisches, fachdidaktisch aber noch kaum systematisch aufgegriffenes Thema ist das Verhältnis von Anschauung (als den inneren Bildern) und Anschaulichkeit/Veranschaulichung des Gegenstandes Gesellschaft/Politik durch neue Medien in der öffentlichen politischen Kommunikation. Die Politikdidaktik muß diese Ansätze erst noch systematisch aufgreifen (vgl. Sarcinelli 1998, anregend für diesen Ansatz viele Beiträge in Jarren/Sarcinelli/Saxer 1998).

## **2.2. Exkurs: Medialität, Anthropologie und Didaktik**

Die oben entwickelte interpretative Unterrichtstheorie ermöglicht eine spannende Einbettung mediendidaktischer Forschungsperspektiven in grundsätzliche Fragestellungen einer historisch-politischen Anthropologie. Der Mensch ist auf Lernen angewiesen und unterscheidet sich vom Tier durch die Fähigkeit zu reflexiver Kommunikation, zu Darstellung und Selbstgestaltung von Wirklichkeit (Zdarzil 1972, Faustmann 1994). Aus dem Blickwinkel einer historischen Anthropologie fragt "Sozial-

Kunde"<sup>14</sup> danach, wie Menschen ihre "ungesellige Geselligkeit" (Kant) bewältigen: Wie können Menschen lernen, in Gesellschaft friedlich zusammenzuleben? In der Freisetzung des Menschen durch sich selbst offenbart sich ein evolutionäres Handikap: "Neben der Hauptfähigkeit zur Distanzierung von der 'alten Natur' (ist) das Hauptdefizit des Menschen seine evolutionär bedingte Unfähigkeit zum Organisieren großer Populationen und zu den sich dabei unvermeidlich ergebenden Komplikationen ein direktes emotionales, d.h. unmittelbar motivierendes Verhältnis zu finden." (Claessens 1980: 17) Es tritt eine Abspaltung der Emotionalität von den kognitiv-technischen Potentialen ein, die mit der Entwicklung nicht Schritt halten kann, da sie an die Konkretheit des übersichtlichen Gruppenraumes gebunden bleibt. Findet die Abstraktionsleistung keine unmittelbare emotionale Fundierung mehr, dann sind diese angewiesen auf den imaginären bzw. projektiven Rückgriff auf das emotionale Repertoire der Vergangenheit. Durch emotionale Täuschungen z.B. verschaffen sie sich eine Pseudo-Motivation, indem sie das Abstrakte in nicht mehr angemessene Bilder des verlorenen Konkreten übersetzen.

In dieser anthropologisch-sozialtheoretischen Perspektive sind Medien im Sinne von "Mediatoren" konstitutiv für die Wahrnehmung des Gesellschaftlichen und Politischen. Sie dienen als Vermittler des "Abstrakten" mit dem "Konkreten" im Prozeß der Vergesellschaftung. Um diese psycho- und kulturhistorische Dimension des Erlebens und Auffassens zu erforschen, müßte die ästhetische Dimension, die (symbolische) Darstellung von Gesellschaft und Politik, ins Zentrum gerückt werden. Demokratie und Politik sind nicht als Entitäten, sondern nur prozesshaft gegeben – es sind an darstellende Öffentlichkeit und Partizipation gebundene kommunikative Verfahren zur Produktion legaler und legitimer Entscheidungen. Nicht erst in modernen, symbolischen Politikformen, sondern konstitutiv droht die Ästhetisierung von Politik die Urteilsfähigkeit der Bürger zu unterlaufen, indem "Interpretationen, Urteile, Interessen und irreführende Behauptungen über politische Leistungen in die Form der Wahrnehmung von Sachverhalten schlüpfen und damit zum Schein den Charakter von Realität annehmen. Der inszenierte Schein tritt die Nachfolge der Ideologie an, aber auf der Ebene der Wahrnehmungsmanipulation und nicht der Meinungsmanipulation." (Flaig u.a. 1993: 212)

Die darin enthaltene normativ-erkenntniskritische Perspektive speist die Programmatiken staatsbürgerlicher Erziehung seit den Anfängen moderner Demokratie. Eine Geschichte der Medien in der politischen Bildung muß daher eine Geschichte der Medialität der Gegenstände "Gesellschaft" und "Politik" unter dem Aspekt ihrer Wahrnehmbarkeit, das heißt und bedingt ihrer Lehr- und Lernbarkeit, sein – eine Wahrnehmungsgeschichte des Politischen (vgl. Richter 1996) und der Logik von Weltbildern (vgl. Dux 1982 mit Bezug auf Wilhelm Dilthey – Weltanschauung ist Erleben der Welt).

Erziehungs- und kulturhistorische Studien zeigen, in welchem Umfang Bilder und Geschichten unser Verständnis der Wirklichkeit überhaupt erst erschließen und so zentrales Medium von "Bildung" werden. Bilder sind eine eigene Form von Sprache. Welche Art von Wahrnehmungen und Erfahrungen sind über Bilder zugänglich, die sonst vergessen bleiben würden (Erinnerungsgeschichte), obgleich sie von konstitutiver Bedeutung für das Verständnis des Gesellschaftlichen und Politischen sind?<sup>15</sup> Um anzudeuten, welche Fragestellungen damit angespielt sind, sei exemplarisch auf eine neue kulturwissenschaftliche Studie verwiesen (Schmölders 2000):

Es ist eine aktuelle Auseinandersetzung in der Diskussion um öffentliches Geschichtsbewußtsein, wie sich die Bildersprache des Nationalsozialismus zu heutigen Sehgewohnheiten verhält <sup>16</sup>. Die Kulturwissenschaft versucht mit der Methode einer "physiognomischen Biographie" Hitler so auf die Spur zu kommen, wie ihn seine Zeitgenossen wahrgenommen haben, die ihn als lebendige Erscheinung erlebt haben. Als Hitler Anfang der 20er Jahre auf die Rednerbühne stieg, traf er auf eine visuell hoch sensibilisierte, geradezu obsessiv dressierte Gesellschaft, deren Hang sich selbst und andere im Spiegel zu evaluieren – statt miteinander zu reden wie in der Psychologie –

---

15 Exemplarisch Mollenhauer 1998: 22ff. über Präsentation als Mitteilung über das Selbst und seine Lebensform am Beispiel von Augustinus; 52ff. über Repräsentation als Auswahl des Mitteilungswerten am Beispiel von Comenius; vgl. Wokittel 1994. Forschungsmethodisch geben Bilder und Photographien von Unterricht daher einen ausgezeichneten Analysegegenstand ab, z.B. zum Zeigegestus der Lehrenden: Schmitt 1997.

16 Diese Auseinandersetzung entzündet sich konkret an den Bilddokumenten der "Wehrmachtsausstellung" des Hamburger Instituts für Sozialforschung oder an den populären Fernsehdokumentation zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust. Bilder suggerieren in besonderem Maße Authentizität. Aber die Authentizität der Augenzeugen ist immer auch perspektivisch. Bilder können bewußt gefälscht werden, um damit Öffentlichkeitspolitik zu machen. Die Schulbuchkritik hat zahlreiche Beispiele für eine gleichgültig-zynische Geschichtsdarstellung herausgearbeitet, die bedenkenlos Verkehren von Täter-Opfer-Konstellationen vornehmen (vgl. Hanning 1988). Vgl. als experimentelle Wirkungsstudie Amesberger/Halbmeyer 1995.

immer mehr zunahm. Für die Bildwahrnehmung läßt sich ein Wandel von der Nah- zur Distanzperspektive ausmachen: Die Orientierungslosigkeit der Weimarer Zeit, die durch den Versailler Friedensvertrag "das Gesicht verloren" hatte, konnte durch die Schaffung künstlicher Charakterköpfe durch die aufkommenden neuen Massenmedien Fotografie, Film, Hörfunk kompensiert werden. Als Kehrseite schrieb und fotografierte man das Feindbild des Fremden, des Un-Deutschen, des Juden herbei.<sup>17</sup>

Es ist ein interessantes Gedankenexperiment, sich vorzustellen, wie Reichwein, Heimann, das Kind Henningsen (1963) diese mediale Präsenz des Politischen vor und nach 1933 erlebt haben und welche Auswirkungen dies auf ihre praktischen und theoretischen Versuche gehabt haben mag.

## **2.3 Fallbeispiele aus dem Unterrichtsarchiv**

### **2.3.1. Das Schulbuch als Vorstellungsmedium: 1928 – 1988 im Vergleich**

Wie werden Medien im Unterricht verwendet? Das Archiv der Unterrichtsdokumente, das für eine Antwort zur Verfügung steht, ist unvollständig und zufällig. Durch einen glücklichen Zufall lassen sich aber zwei Stunden zu Prozessen politischer Willensbildung vergleichen, die im Abstand von 60 Jahren am selben Ort, zwei benachbarten Gymnasien in Berlin-Zehlendorf, durchgeführt wurden. Da beide Stunden – wie auch die folgenden Fallbeispiele – an anderer Stelle gut dokumentiert sind, kann ich mich hier auf die Formulierung zusammenfassender Analyseperspektiven beschränken.

a) 1928: Das erste Beispiel ist eine sog. "Unterrichtsnachschrift" zum Thema "Regierungsbildung" in einer 10. Kl. der Oberrealschule (Haacke 1928, vgl. Grammes 1998b). Die meisten Leser werden sich einem Dokument aus dieser Zeit mit der Erwartungshaltung nähern, dort ein Beispiel für die vielgescholtene "Institutionenkunde" vorzufinden – trockene Organigramme der Staatsorganisation. Dieses aktualistische Wertung würde der zeitgenössischen Perspektive und Lernproblematik aber kaum gerecht. Uns sind in Zeiten symbolischer Politik und ihrer massenmedialen Inszenierung die monatlichen Kabinettsintrigen ein gewohntes Wahrnehmungsmuster aus der "Welt der Fernsehnachrichten" (Hickethier 1997). Für die Weimarer Republik müssen wir uns zunächst einmal vorzustellen versuchen, wie der Studienrat Ulrich Haacke (1890-1945),

der zugleich prominenter Schulbuchautor ist und nach 1933 ein überzeugter Nationalsozialist werden wird, in der zweiten Hälfte der 20er Jahre den öffentlichen Raum und die in ihm stattfindenden Prozesse der Regierungsbildung wahrzunehmen gewohnt ist<sup>18</sup>: Welche politischen Diskussionen spielen sich im Lehrerkollegium einer Oberrealschule der Reichshauptstadt in den 20er Jahren ab? Wie unterscheiden sich die Generationenerfahrungen der darin vertretenen Pädagogen? Sicher ist davon auszugehen, daß Philologen regelmäßig eine Zeitung gelesen haben (zur Wahrnehmungsgeschichte Assmus 1994 und – als Rekonstruktion der Perspektive des Jahres 1926, eine Zeitreise in das informationelle und kulturelle Umfeld der Stunde – Gumbrecht 2001). Der Rundfunk als Massenmedium verbreitet sich ab 1925 (vgl. Hartig 1931, Heller 1930, Leonhard 1997). Das Medium Film entwickelt sich in der Weimarer Republik noch, politische "Wochenschauen" gibt es erst später. Vielleicht hat Studienrat Haacke Politiker in der Reichshauptstadt nicht nur gesehen, sondern auch persönlich gekannt, war Mitglied einer Partei? Und wie haben die Untersekundaner der Oberrealschule für Jungen (10. Kl.) die "große Politik" bei Ausflügen in die Stadtmitte wahrnehmen können? Diese Wahrnehmung in der Reichshauptstadt wird eine andere gewesen sein als die in einem brandenburgischen Dorf.

Der Schulbuchtext, der als Hausaufgabe vorzubereiten war (Haacke/Schneider 1928: 3f.), überrascht, denn er versetzt die Schüler narrativ in das Geschehen hinein: "Inzwischen naht der Tag der Eröffnungssitzung des Reichstags heran. Von der Zuhörertribüne blicken wir in den Sitzungssaal hinunter ...". Der präsentische Stil erinnert an eine Live-Reportage im Funk. Ein imaginatives "Stellt Euch vor..." und knapp eingestreute dialogische Elemente sind dramaturgische Muster zu einer Zeit, wo der Lehrer noch nicht eine Videoaufzeichnung einer Regierungsbildung einspielen oder auf entsprechende Vorstellungsbilder zurückgreifen kann. Wie neu diese Vorstellungen der Prozesse einer Regierungsbildung sind, läßt sich erahnen, da der Textgehalt erst einmal wiederholt werden muß, auch die Reichsverfassung – die offenbar alle Schüler als Unterrichtsmedium zur Hand haben – zu Rate gezogen wird. Der Lehrer kontrolliert dadurch, ob die durch das Medium intendierte Vorstellung in den Anschauungen der Schüler entsprechende Bilder hinterläßt. Durch den Reportagestil wird es leichter, Politik

---

18 Vgl. für die Gegenwart das DFG-Projekt "Bühnen der Macht: Zur Inszenierung des Berliner 'Regierungsviertels' als Repräsentationsraum" (HU Berlin, Institut für Ethnologie, [www2.hu-berlin.de/ethno/ethno.htm](http://www2.hu-berlin.de/ethno/ethno.htm)).

als Aushandlungsprozeß wahrzunehmen (politics- statt polity-orientierte Perspektive). In der didaktischen Literatur der Zeit wird dies als "Einführung in die Politik durch das Erlebnis politischer Dynamik" (Strunz 1930) bezeichnet. "Die Jungen kennen zunächst den Vorgang selbst und begreifen die Bedeutung seiner einzelnen Stufen. Die nächste Regierungsbildung, die sie miterleben, werden sie mit viel größerer Anteilnahme und größerem Verständnis als bisher verfolgen." (Haacke 1928: 105) Soweit ist das Unterrichtsdokument als "modern" zu kennzeichnen. Allerdings folgt die Regression in eine überholt geglaubte Staatspädagogik an der Stelle, wo ein Schüler durch das Medium zu einer kritischen Nachfrage angeregt wird: "Damals hat doch aber Bismarck das wahre Wohl des Volkes besser erkannt als der Landtag..." Das hier formulierte antiparlamentarische Ressentiment spielt unter den Erwachsenen der Weimarer Republik in der Auseinandersetzung linker und rechter Parteien eine große Rolle. Die Schülerfrage "paßt" ideologisch nicht in die demokratische Musterlektion und wird durch einen Lehrervortrag daher schnell gekappt, weggeredet (Lehrer: "Aber nicht jeder Staatsmann, der unumschränkt regieren möchte, ist ein Genie wie Bismarck.") Die Norm überformt die Realität.

b) 1988: Die 60 Jahre später von einem studentischen Praktikanten an einem benachbarten Gymnasium in einer 8. Klasse gehaltene Stunde geht das Verhältnis von Norm und Realität – zumindest auf den ersten Blick – kritischer an und stellt diese ideologiekritische Perspektive ins Zentrum. Die vierzehnjährigen Schülerinnen und Schüler begegnen der Dynamik eines Parteitages. Grundlage der Erarbeitung ist wieder das Medium Schulbuch, diesmal aber nicht ein reportagehafter Autorentext (Darstellung), sondern eine Quelle: der Auszug aus einem Protokoll eines Parteitages der SPD im Jahre 1969, der vor der Bundestagswahl und der zu erwartenden spannenden und schwierigen Regierungsbildung die Frage der Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand debattiert. Dies suggeriert Authentizität. Die Lernenden arbeiten unter der suggestiven Impulsgebung des Lehrers heraus, daß die Willensbildung auf dem Parteitag durch den Parteivorstand manipuliert wird, indem dieser einen Antrag zweimal abstimmen läßt – solange, bis das "richtige" Ergebnis vorliegt. Die ideologiekritische Entlarvung sitzt jedoch einer Quellenfälschung auf: die Recherche des Originalprotokolls zeigt, daß zwischen den Abstimmungen gar keine Pause gemacht wird, um fehlende Delegierte herbeizutrommeln

oder gar zu bestechen, sondern daß eine intensive Geschäftsordnungsdebatte über die Legalität und Legitimität einer zweiten Abstimmung stattfindet (Grammes 1998a: 17-55).

In beiden Fällen kommt es zu einer Vergegnung mit dem Politischen. 1928, weil an der einzigen krisenhaften Stelle auf die Autorität der Lehrererzählung zurückgegriffen wird; 1988, weil die Trägerfunktion des Materials nicht reflektiert, vielmehr durch die Steuerung des Lehrers affirmativ verdoppelt wird. Das Ergebnis ist das gleiche: "unpolitischer Politikunterricht.

### **2.3.2. Ideologiekritik zwischen Aufklärung und Affirmation**

Thesen:

- \* Individuelles Empfinden und Handeln sind voneinander abhängig und gesellschaftlich vermittelte Wahrnehmungs- und Handlungsbereiche; Theorie und Praxis bedingen sich im Erkenntnisprozeß gegenseitig.
- \* Gesellschaftliche Sachverhalte sind menschliche Praxis; sie sind abhängig von spezifischen Interessen; sie können nur abhängig von den eigenen Interessen und damit wertend wahrgenommen werden.
- \* Das Wesen gesellschaftlicher Erscheinungen ist nicht erfahrbar, wenn sie isoliert angesehen werden.
- \* Ihre sachgerechte Wahrnehmung ist nur im gesellschaftlichen Zusammenhang möglich.
- \* Sachzwänge und Abhängigkeiten im gesellschaftlichen Bereich sind auf ihre Notwendigkeit in der jeweils gegebenen historischen Situation zu überprüfen und auf das notwendige Maß zu beschränken.
- \* Gesellschaftliche Verhältnisse sind veränderbar."

(aus: Unterricht in Beispielen 1975: 15)

Dieser Auszug formuliert so etwas wie das Credo der ideologiekritischen Politikdidaktik. Die Ambivalenz der Ideologiekritik der 68er-Didaktik zeigt sich da, wo die ästhetische

Qualität des Mediums nicht beachtet und somit dessen Medialität unterlaufen wird.<sup>19</sup> Diese Form der politisierten 68er-Didaktik war unmediert und wird zum "unpolitischen Politikunterricht", der den Weg der Gestaltbarkeit von Wirklichkeit vorschreibt; die – von Henningsen geforderte – zentrale Lernerfahrung, daß Wirklichkeit veränderbar ist, wird den Lernsubjekten dadurch entwunden.

In einer Stunde zum Thema Entwicklungsländer in einer 9. Kl. einer Realschule in Frankfurt/Main im Jahr 1979 wird ein Dritte-Welt-Comic ("Marion unterwegs") als Trägermedium eingesetzt. Die Lehrerin gibt sich als Verwalterin des "richtigen" Wissens und setzt die reformorientierte Arbeitsform Gruppenarbeit nur funktional ein. Das Medium Comic dient als Beleg und Beweis für bereits zuvor sicher Gewußtes: eine Dependenztheorie als alleiniger Erklärungsrahmen für Unterentwicklung. Widerständige Redebeiträge einzelner Schüler, die aus ihrer Alltagsintuition heraus implizit in Richtung Modernisierungstheorie zielen, werden abgewiesen oder überhört (Grammes 1998a: 299-332). Die gefärbte Darstellung einer Botschaft ist zwar legitime Wirkungsabsicht des Mediums politischer Comic. Bei der Verwendung als Unterrichtsmittel in der politischen Bildungsprozessen müßte diese Machart des Mediums aber thematisiert und nicht nur affirmativ verdoppelt werden.<sup>20</sup>

Ein weiteres dokumentiertes Beispiel ist eine Unterrichtsstunde zum Thema "Neue Jugendbewegung" (10. Kl. Gesamtschule, Berlin/West, 1984). Eine Jugendstudie des Forschungsinstituts Psydata wird klassenzimmeröffentlich wiederholt. Die Ergebnisse der quantitativen Jugendforschung werden als Beleg für die Verteilung von Partizipationsbereitschaft in der Klasse eingesetzt. Ein signifikantes Beispiel dafür, wie statistische Daten als Evidenzbeweis etwas "feststellen" können (Grammes/Kuhn 1988).<sup>21</sup>

---

19 "Ich laß mir meinen Spaß an der BRAVO, der BILD-Zeitung, am Fernsehkrimi nicht versauen" – dies ist ein häufiger Schülereinwand, mit dem sich die ideologiekritische Mediendidaktik in den 70er Jahren auseinandersetzen muß. Die wichtigste Antwort ist eine Wende zu einer handlungsorientierten Mediendidaktik, die durch Ideologiekritik nicht mehr nur Identifikationsangebote "wegnimmt" (aus der Perspektive der Konsumenten), sondern Alternativen an die Stelle zu setzen vermag (vgl. dazu Müller-Dohm 1979: 162ff.).

20 Zur Unterrichtsgeschichte des Comic wären heranzuziehen die Protokolle in Dahms 1979: 63ff. und Kempkes 1971: 136-148; Freire 1981; zur medialen Darstellung der sog. Dritten Welt vgl. die klassische Studie von Fohrbeck/Wiesand/Zahar 1971.

21 Zur Unterrichtsgeschichte des Umgangs mit Statistik läßt sich eine ähnliche "kommunikativ vollzogene Neutralisierung von Betroffenheit" mit industriesoziologischen Daten in dem von Uhle 1978 dokumentierten Material beobachten; vgl. Grammes 1998a: 128-133 zum Thema Gastarbeiter).

In "wasserdichter" Ausprägung zeigt sich diese autoritative Verwendung von Medien in der Staatsbürgerkundepraxis der DDR. Nicht, daß die offizielle Methodik auf ein Kontroversprinzip verzichtet hätte, Kontroversen bleiben aber intern im Rahmen des vorgegebenen marxistisch-leninistischen Deutungsschemas. In modellhaften politischen Argumentationsgesprächen mit Kindern werden Kontroversen zwar thematisiert, da Kinder bereits "dem Kreuzfeuer verschiedener ideologischer Einflüsse ausgesetzt" seien. Dies geschieht im Rahmen eines Gewißheitsmodells aber nur funktional, um sodann zur einen, der richtigen Erkenntnis, zu führen; das Lernziel "Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse" kann nur im Singular gedacht werden. Der als Dialektik verbrämte Neopositivismus des ML unterstellt die Evidenz der einen Wahrheit ("objektive Gesetzmäßigkeiten"), wenn man nur genau genug nachfragt ("vertieftes Erkennen" im Didaktik-Jargon der DDR). Politische Fragen lassen sich wissenschaftlich als wahr oder falsch beweisen. Über diesen Erkenntnisdogmatismus darf auch nicht hinwegtäuschen, daß diese Einsicht in das "Wesen" der Sache teilweise schüleraktiv "entdeckt" werden soll. Handlungs- und Schülerorientierung schließen didaktischen Fundamentalismus also keineswegs aus! (Grammes 2000: 44; vgl. Grammes 1997 und dort das Unterrichtsprotokoll "Bündnispartner der Arbeiterklasse, 7. Kl. POS Berlin/DDR)

Positive Gegenbeispiele stellen sich immer dann ein, wenn der Unterricht sich von vornherein nicht auf eine Quelle gründet, sondern Material kontrovers montiert, dadurch schon in der ästhetischen Präsentation den Schein von Authentizität und Objektivität relativiert. Ein einmaliges Zeitdokument ist eine Stunde in einer 9. Kl. einer Hauptschule, die in einer Reihe des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU, Nachfolgerin der Reichszentrale) produziert wurde. Zu den sog. Osterunruhen 1968 werden Diapositive aus dem Magazin DER SPIEGEL kontrovers gedeutet. Ein Arbeitsbogen gibt auf der Vorderseite den Polizeibericht und auf der Rückseite Augenzeugenberichte wieder. Wertungen betroffener Studenten und Polizisten werden gegeneinandergeführt. (Glöckel 1990: 150ff. unter der programmatischen Überschrift "Diskursiver Unterricht"; vgl. Grammes 1998a: 146-152).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Vgl. Abb. xx. Der Bestseller von Wember 1972 führte am Beispiel eines Lehrfilms der FWU zum Thema "Minenarbeiter in Bolivien" Bild und Ton dekonstruierend gegeneinander, um Möglichkeiten medienkritischer Unterrichtsarbeit zu zeigen.

### 2.3.3. Ikonographie des gesellschaftlich-politischen Wissens

In der Semiotik sind ikonische Zeichen (im Unterschied zu Symbolen) Zeichen, die selber die Qualität des Bezeichneten an sich haben. Wandbilder, Schaubilder (z.B. des Globus-Kartendienstes oder des Schmidt-Verlages) oder Tafelskizzen versuchen die innere Anschauung (nicht: Veranschaulichung!) abstrakter Vorgänge zu erleichtern. In ihnen drückt sich eine Vorstellung des Gegenstandes aus, deren Wandel im Zeitvergleich interessante Rückschlüsse auf Politikbegriffe und Lerntheorien zuläßt (Ikonographie). Eine Stichprobe zur Darstellung eines Kernbereichs des bürgerlichen Rechtsverständnisses, der Handlungsbeziehungen beim Kaufvertrag, zeigt eine Entpersonalisierung der Schaubilder im Vergleich zu früher. Eine personale "Handlung" (beachte die Doppelbedeutung: Einzelhandlung!) erscheint als rechtsförmige Strukturrelation. Dies könnte Ausdruck dafür sein, daß die Aufgabe, eine Imagination aufzubauen, von den Printmedien an die filmischen Medien (Funk, später Fernsehen und Video) übergegangen ist. Entsprechend weniger narrativ wird das Schulbuch.

Die historisch-vergleichende Betrachtung zeigt auch, daß der Medieneinsatz in einer Stunde schon allein quantitativ angestiegen, "multimedialer" geworden ist. Wahrscheinlich haben sich Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit der Menschen im 20. Jahrhundert deutlich verändert. Wir benötigen heute mehr Aufmerksamkeitsreize. An die Stelle der Wertschätzung des Einzelmediums und seiner "Aura" (Walter Benjamin) tritt die Reihung von Texten, Arbeitsblättern und Bildern. Dies korrespondiert der Beobachtung von Ulrich Beck (mit Bezug auf einen Aufsatz von Wassily Kandinsky) zur Linearität des "und" als Signum der postmodernen Gegenwart: "Während das 19. Jahrhundert vom entweder-oder regiert wurde, sollte das 20. Jahrhundert der Arbeit am und gelten. Dort: Trennung, Spezialisierung, das Bemühen um Eindeutigkeit, Berechenbarkeit der Welt – hier: Nebeneinander, Vielheit, Ungewißheit, die Frage nach dem Zusammenhang, Zusammenhalt, das Experiment des Austausches, des ausgeschlossenen Dritten, Synthese, Ambivalenz. Die Unschärfen des und sind Thema der einen, unserer Welt." (Beck 1993: 9) Damit wächst die Gefahr des Patchwork (im Unterschied zum konturierten Pastiche), die kontextverzerrende Montage, die nicht mehr aufgedeckt wird und künstliche Wissenswelten schafft. Unterrichtsanalysen liefern dafür zu viele auffallende Indikatoren. Der Wandel im Titelsignet (und Textlayout) einer wichtigen Materialreihe der

Bundeszentrale für politische Bildung – "Kontroversdokumentiert" – steht für den Wandel vom Kontroversen zur postmodernen Reihung.

### **3. Bilanz: Ontologischer oder epistemischer Umgang mit Medien?**

In der dokumentierten Unterrichtspraxis konkurrieren idealtypisch zwei Erkenntnisweisen, in denen in Lernprozessen Wissen (Bedeutung, Sinn) präsentiert und sprachlich aufgebaut wird. Sie lassen sich daran unterscheiden, wie Sprache als soziale Deutungstätigkeit, also in ihrer medialen Qualität, reflektiert wird:

- a) Gewißheitsmodell (un-medierte Erkenntnis): Dieses Erkenntnismodell setzt die Möglichkeit "direkter" Erkenntnis der Welt voraus. Wissen gilt als sicheres Wissen (dogmatisches Wissen, Glauben), das es zu "vermitteln" gilt. Urteile werden als Behauptung (Fakt) gesetzt und gegen Vorbehalte und Zweifel abgeschottet (Immunisierung). Die Unterrichtsmaterialien dienen als Autoritätsbelege für zuvor sicher. Gewußtes. Dieses Modell kann als didaktischer "Fundamentalismus" oder Neopositivismus bezeichnet werden.
- b) Reflexionsmodell (medierte Erkenntnis): Dieses Erkenntnismodell hält Erkenntnis nur als Resultat von Vergleichsprozessen für möglich. Alternative Sichtweisen und Multiperspektivität (Vielperspektivik) werden betont. Vermeintliche Fakten werden geprüft, indem sie genetisch in soziale Tat-Sachen zurückverwandelt werden, in die gestaltungsorientiert eingegriffen werden kann. Wissen gilt prinzipiell als hypothetisches Wissen, das der kritischen Prüfung in der sozialen Gruppe ausgesetzt werden kann und soll ("Experimentalismus"). Dieses Modell kann als sozialer Konstruktivismus bezeichnet werden (vgl. zu dieser erkenntnistheoretischen Position Gergen 1995, als kritischer Überblick Diesbergen 1998).

Die wenigen explorativen empirischen Befunde zum landläufigen Fachunterricht legen allerdings die Hypothese nahe, daß Lehrende Modell A agieren, selbst wenn sie Modell B intentional zustimmen. Dieser Trend könnte durch die Positivität des Internet verstärkt werden. Borries (1995) hat Lehrer deshalb als "strukturelle Neopositivisten" bezeichnet. Die Institution Schule verwandelt Wissen in sicheres Wissen, indem "Fakten" vermittelt und "abgerechnet" werden. Schule ist strukturell eine "antihermeneutische Institution" (Hans-Jürgen Pandel). Hier mag ein Ansatz für die beklagte Politikverdrossenheit liegen: Wenn keine Sympathie für Aushandlungsprozesse erworben wird, läßt sich Politik kaum verstehen. Diese These wäre durch Forschung empirisch zu prüfen, in der Praxis zum Leitkriterium von Prozessen der Unterrichtsentwicklung zu machen. In Profileroberstufen

kann ein Curriculum "Medien und Kommunikation" politische Bildung zum spiritus rector im Konzert der Schulfächer werden lassen (vielversprechender Erfahrungsbericht bei Hirschle/Ost 2000).

Gelingender und wirksamer Unterricht im Lernfeld Gesellschaft läßt sich vielleicht am besten daran erkennen, ob er Erkenntnistheorie, d.h. sich selbst, zum Thema macht (als exemplarische Unterrichtseinheit vgl. Lange 1980). Dies wäre die bleibende Lektion aus der Forderung nach permanenter "Ideologiekritik" in der 68er-Didaktik. Expansive Lerndynamiken können sich einstellen, wenn die Lernenden bewußt reflektieren, was sie warum, wozu und wie lernen (wollen) (Metaunterricht, Lernprozeßreflexionen). Es geht um die Sichtbarkeit von Weltkonstruktionen für Lernende durch De-Konstruktion.<sup>23, 24</sup> Unter den Bedingungen von Risikogesellschaften (Ulrich Beck) ist ein Wissen kontraproduktiv, das nicht reflexiv nach seiner Genese und den Geltungsbedingungen, seinen unausgewiesenen Eigenvoraussetzungen, fragt sowie die Folgen von Handlungen mit bedenkt (Verantwortungsethik). Wissen, das als Bildungswissen gelten möchte, muß sich der Medialität seines Lernens daher selbstreflexiv bewußt sein.

Immer wieder wird der Einwand hörbar, Mehrperspektivik, Kontroversität und die damit verknüpften erkenntnistheoretischen Konsequenzen (Modell B) verunsicherten die Schülerinnen und Schüler. Wenn gegenwärtig konstruktivistische Didaktikmodelle Konjunktur haben, so wird vergessen, daß der Ansatz der "Konstruktiven Didaktik" schon Anfang der 70er Jahre die Reflexion auf die Bedingungen von Erkenntnis- als Voraussetzung für Verstehen – ins Zentrum rückt. Durch mehrperspektivischen Unterricht soll eine Deutung der Welt erfolgen, die "eine kritische Einführung in die zwar gesellschaftlich bestimmten, grundsätzlich jedoch auf die Zukunft hin offenen Handlungsfelder und Rollengefüge" ermöglicht. (Hiller 1971: 14f.) Die Kinder sollen

---

23 Im Konstruktivismus bezeichnet "Viabilität" die Gangbarkeit eines Lernweges für den Lernenden (lat.: via – Weg). Diese ist nur gegeben, wenn die Distanz der "Zone der nächsten Entwicklung" (Wygotski) zu vorhandenen subjektiven Deutungsmustern nicht zu groß ist ("Passung" neuer Elemente in vorhandene Weltbilder). Die Gangbarkeit eines Lernweges hängt also genauso gut von der Sichtbarkeit des Weges (lat.: vis – xxx) für den Lernenden ab, die Sicherheit eines stützenden Geländers auf dem Weg zu Neuem.

24 Unterrichtsdokumente, die Medien selbstreflexiv zum Gegenstand haben, sind Heinze 1976 (Kommentierte Unterrichtsverläufe aus einem fächerübergreifenden Projektunterricht zum Thema "Fernsehanalyse". Schüler werden auf Schülertaktiken hin befragt. Eine fachdidaktische Reinterpretation ist aufgrund der sparsamen Dokumentation nur schlecht möglich.) oder Hembd/Kuhn 1992 (Sozialkunde 7. Kl. Gymnasium Berlin).

alternative Kodierungen der Inhalte kennenlernen, denn Wirklichkeit stellt sich nur selektiv in Perspektiven, nie als "Ganzes" dar. Erst die "Summe der Facetten bildet das Sehorgan; erst die Fülle der Einzelbilder spiegelt eine reich differenzierte, nur durch vielfache Brechungen hindurch sichtbare widersprüchliche Wirklichkeit." (Hiller 1973: 26) Diese Pluralität der Perspektiven konstruiert ein "Weltganzes auf Abruf", eine Handlungsstabilität "als hätte man sie nicht", eine polyzentrische Sicherheit als Habitus der Bürgerinnen und Bürger unter den Bedingungen von Risikogesellschaften. Mehrperspektivischer Unterricht soll also Orientierung und Sicherheit gerade durch reflexiven Zweifel und Kritik aufbauen!

Voraussetzung, um diese explorativen Hypothesen am Material überprüfen zu können, ist, daß die Dokumentation von Fachunterricht als Aufgabe fachdidaktischer Forschung ernsthaft und zügig in Angriff genommen wird. Die verstreuten Protokolle, Tonbänder und Videoaufzeichnungen von gesellschaftlich-politischen Lernprozessen sind technisch und konservatorisch nicht gesichert. Notwendig und überfällig wäre ein wissenschaftliches Dokumentationszentrum als ein Archiv von Lern- und Unterrichtsspuren (vgl. zur Nutzung als Schulmuseum Grammes 1997b).<sup>25</sup> Solch ein Vorhaben zu fördern und eine entsprechende Infrastruktur zu organisieren, sollte eine Aufgabe der Bundeszentrale für politische Bildung in Kooperation mit anderen Einrichtungen auch jenseits der Tagesaktualität sein.<sup>26</sup>

### **Szene: Der 30.1.1933**

"In einem gegebenen Fall kam es dabei auf folgende Weise zu einer didaktisch dramaturgischen Bewältigung des in der damaligen Zeitsituation überaus prekären Auftrages. Der mit der Abfassung des Manuskriptes für eine Sendung zum Thema 'Der

<sup>25</sup> Auf die Rolle der Medien in der fachdidaktischen Lehrerbildung kann ich hier nicht weiter eingehen (vgl. Hoof 1972, Dose 1980). Dies gilt vor allem für die Nutzung des hochschulinternen Fernsehens für eine massenhafte und zugleich praxisnahe Lehrerqualifikation sowie für Unterrichtsforschung in den 60er Jahren. Diese Geschichte der zentralisierten Unterrichtsmitschau ist dann Ende der 70er Jahre mit der Verbreitung der individualisierten Möglichkeit der Videographie zum Erliegen gekommen. Hier kommt es darauf an, einmalige zeitgeschichtliche Dokumente von Unterrichtskulturen archivalisch zu sichern.

<sup>26</sup> Ein Dokumentationsprojekt "Archiv Politikunterricht" befindet sich im Aufbau in Zusammenarbeit von Peter Henkenborg (TU Dresden), Hans-Werner Kuhn (PH Freiburg) und Tilman Grammes (U Hamburg). An der HU Berlin befindet sich ein virtuelles pädagogisches Museum im Aufbau durch Michael Parmentier. Solch ein Archiv kann – nach dem Ende der Lagerkämpfe der großen politikdidaktischen Konzeptionen – als ein "Winterlager der Theorie" angesehen werden: "In der Theorie sind alle Kämpfe geschlagen. Damit ist die Geschichtsschreibung in ihr lexikalisches Zeitalter eingetreten, die Wissenschaft erholt sich an enzyklopädischen Großprojekten." (Thomas Wirtz in einer Rezension von Gumbrecht 2001 in der FAZ 20.3.2001, L 19).

30. Januar 1933' betraute Autor trug zunächst alle erreichbaren dokumentarischen Unterlagen zusammen und erwog dann die verschiedenen Möglichkeiten, die Vorgänge, die zur sog. 'Machtübernahme' Hitlers führten, möglichst objektiv in einem Dokumentarbericht, einem Feature oder einem Hörspiel darzustellen. Außer dem Dokumentarbericht erschien anfangs keine dieser Möglichkeiten vertretbar. Abgesehen davon, daß eine gültige Auswahl aus den vorliegenden Urkunden und Augenzeugenberichten nicht gelingen wollte, wäre der Schule damit nicht das geboten worden, was viele Lehrer vom Schulfunk, ob mit Recht oder nicht, mag hier dahingestellt bleiben, erwarten, nämlich eine Darstellung, die die in vielen Kindern und Erwachsenen angestauten Affekte auf positive Art aufzulösen gestattete und, wenn möglich, eine verbindliche Interpretationshilfe anbot. Angesichts dieses schlechterdings unlösbar erscheinenden Dilemmas fand der Schulfunkredakteur einen 'Ausweg', der keine 'faule', sondern eine echte Lösung der Aufgabe gestattete. Der Autor wurde mit einem Fall bekannt gemacht, bei dem es sich um die Besetzung einer Lehrerstelle an einer Schule im Ausland handelte, durch die zwei in Deutschland tätige Lehrer kurz nach den Ereignissen des 30. Januar 1933 in einen politisch-weltanschaulichen Konflikt verstrickt wurden. In diesem Konflikt hatte sich der eine Lehrer, der zu seiner Freude für diese Stelle vorgeschlagen worden war, dafür entschieden, in seiner Heimat zu bleiben, obwohl er ein überzeugter Gegner des Nationalsozialismus war, während der andere, gleichfalls ein leidenschaftlicher Feind des neuen Regimes, sich entschloß, die Stelle im Ausland zu übernehmen und seine Heimat zu verlassen. An Hand dieses Falles ergab sich nach einer grundsätzlichen Diskussion, in der die didaktischen und dramaturgischen Prämissen für die geplante Schulfunksendung geklärt wurden, die Zuspitzung des Themas 'Der 30. Januar 1933' zu der Frage: Soll der Gegner des politischen Totalitarismus sich für die innere oder für die äußere Emigration entscheiden? Diese Frage gab das Motiv für ein Hörspiel ab, dessen Fabel den Bedingungen des Schulfunks dadurch angepaßt wurde, daß an Stelle der Lehrer zwei Studenten zu Trägern der beiden Hauptrollen gewählt und der Schauplatz in eine Universität verlegt wurde. Dies geschah, weil vorausgesetzt werden durfte, daß den Schülern der Oberschulen, für die die Sendung bestimmt sein sollte, diese Handlungsträger und dieser Schauplatz näher liegen. Die beiden Studenten waren Schüler eines Hochschullehrers, der in der Öffentlichkeit als Gegner der totalitären Ideologie bekannt war. Sie sitzen zu Beginn des Hörspiels in der Mensa der Universität

und sprechen am Tage ihres Abschlußexamens über ihre Zukunftspläne. Der eine freut sich auf eine berufliche Tätigkeit in Paris, die zwar wenig einträglich sein wird, ihm aber den langgehegten Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt erfüllen soll. Der andere berichtet von seiner Chance, eine aussichtsreiche Stellung in seiner Heimatstadt zu erhalten, an der er sehr hängt und die ihm ermöglichen soll, seiner Mutter, der er sehr zugetan ist, einen schönen Lebensabend zu schaffen. Da wird im Radio bekannt gegeben, daß Hitler Reichskanzler geworden ist. Die beiden Studenten ahnen, was das bedeutet. Nach harten inneren Kämpfen eines jeden mit sich selbst und heftigen Auseinandersetzungen untereinander, durch die sie zu Freunden werden, verkehren sie ihre Lebenspläne ins Gegenteil. Der präsumptive Weltenbummler bleibt in Deutschland, weil er gerade jetzt die Heimat nicht im Stiche lassen will. Er ist entschlossen, das totalitäre System zu bekämpfen. Der im Grunde seines Wesens Seßhafte emigriert in Ausland, weil er es nicht mit seinem Gewissen vereinbaren kann, unter einem Regime der Gewalt zu leben. Die Handlung endet mit einer Szene auf dem Bahnhof, in der jeder den anderen bis zur Abfahrt des Zuges noch einmal zu beschwören versucht, doch seinem ursprünglichen Plane zu folgen."

## Literatur

Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C. u.a. 1999: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt

Amesberger, Helga/Halbmeyer, Brigitte 1995: "Schindlers Liste" macht Schule. Spielfilme als Instrument politischer Bildung an österreichischen Schulen, Wien

Ammann, Hans 1938: Die Eingliederung des Unterrichtsfilms in den planmäßigen Unterricht. Schriftenreihe der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, H. 11, Stuttgart/Berlin

Asmuss, Burkhard 1994: Republik ohne Chance? Akzeptanz und Legitimation der Weimarer Republik in der deutschen Tagespresse zwischen 1918 und 1923. Beiträge zur Kommunikationsgeschichte Bd. 7, hg. von Bernd Söseman, Berlin: de Gruyter

Beck, Ulrich 1993: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt

Belling, Curt/Schütze, Alfred o.J. (1937): Der Film in der Hitler-Jugend, Berlin

Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar 2000: Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will, Reinbek

Von Borries, Bodo 1995: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, Weinheim/München

Von Borries, Bodo 1996: Imaginierte Geschichte: die biographische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien, Köln

Brand, Peter/Dierichs, Rainer 1991: Die Zeitung: Ein Schulbuch für Demokratie, Aachen

Brunkhorst, Hauke 2000: Die Sprache im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit, in: ders.: Einführung in die Geschichte politischer Ideen, München: 158-177

Brunner-Taut, Emma 1996: Frühformen des Erkennens, Damstadt

Brunner-Taut, Emma 1998: Alltag unter Pharaonen, Freiburg

Busch, Bernd 19xx: Belichtete Welt. Eine Wahrnehmungsgeschichte der Fotografie, Frankfurt

Casati, Roberto 2001: Die Entdeckung des Schattens. Die faszinierende Karriere einer rätselhaften Erscheinung, Berlin

Claessens, Dieter 1980: Das Konkrete und das Abstrakte. Soziologische Skizzen zur Anthropologie, Frankfurt

Claußen, Bernhard 1977: Medien und Kommunikation im Unterrichtsfach Politik. Didaktische und methodische Anregungen, Frankfurt/Berlin/München

Dahl, Peter 1983: Radio. Sozialgeschichte des Rundfunks für Sender und Empfänger, Reinbek. Dahms, Günter 1979: Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch, Königstein

Delius, Friedrich C. 1994: Der Sonntag an dem ich Weltmeister wurde. Erzählung, Hamburg

Deutsche Vereinigung für politische Bildung (Hg.) 1996: Politische Bildung in der Bundesrepublik, Opladen

Diesbergen, Clemens 1998: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion, Bern u.a.

Dose, Ralf 1980: Video-Aufzeichnungen in der praxisintegrierenden Lehrerbildung, Berlin

Dux, Günter 1982: Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte, Frankfurt

Edelman, Murray 1994 (am.: 1963): Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns, Frankfurt

Edgerton, Samuel P. 2001: Die Entdeckung der Perspektive, München

Erasmus, xxx (Hg.) 1928: Geist der Gegenwart. Formen, Kräfte und Werte einer neuen deutschen Kultur, Stuttgart

Erichsen, Ernst 1938: Die Zeitung im Unterricht, Bayreuth

Faßler, Manfred/Halbach, Wulf (Hg.) 1998: Geschichte der Medien, München

Faustmann, Astrid 1994: Entschlüsselung anthropologischer Strukturen in Didaktik-Modellen, Berlin

Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg 1993: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation, Bonn

Flitner, Andreas 1957: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880, Tübingen

Foerster, Oskar 1953: Schulfunk und Tonband. Grundlegung und Praxis der Funkpädagogik, Seebruck

Franke, August Hermann 1871: Schriften über Erziehung und Unterricht, Berlin

Freire, Paulo 1981: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek

Fohrbeck, Karla/Wiesand, Andreas J./Zahar, Renate 2/1971: Heile Welt und dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I, Schulbuchanalyse, Opladen

Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.) 19xx : Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 2 Bde., München

Gergen, Kenneth 1995: Social constructivism and the educational process, in: Steffe, Lxx/Gale, Jxx (Hg.): Constructivism in education, Hillsdale, 17-39.

Giesecke, Hermann 1984: Zum Gedenken an Jürgen Henningsen, in: Herwig Blankertz und Jürgen Henningsen zum Gedenken, Münster: 31-44 (auch unter [hermann.Giesecke/werke18.htm](#))

Giesecke, Michael 1991: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit, Frankfurt

Giesecke, Michael 1998: Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft, Frankfurt

von Glasersfeld, Ernst 1988 (am.: 1983): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, Braunschweig/Wiesbaden

Grammes, Tilman 1997a: Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik, interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR, in: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur, Weinheim, 155-182

Grammes, Tilman 1997b: Politischen Unterricht erleben. Zeitreisen im fachdidaktischen Labor, in: Sandfuchs, Uwe u.a. (Hg.): Schulumuseen, Weinheim/München, 149-164

Grammes, Tilman 1998a: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen

Grammes, Tilman 1998b: Historische Unterrichtsforschung – am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift aus der Weimarer Republik zum Thema "Regierungsbildung", in: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hg.): Der alltägliche Politikunterricht, Opladen, 89-116

Grammes, Tilman 2000: Erkenntnistheorie, Sprache und politische Propädeutik. Beispiele aus der Didaktikgeschichte, in: Grundschule, H.4, 43-46

Grammes, Tilman/Kuhn, Hans-Werner 1988: Unpolitischer Politikunterricht?, in: Gegenwartskunde, H.4, 491-499

Grau, Oliver 2001: Virtuelle Kunst in Geschichte und Gegenwart, Berlin

Großmann, Brit 1999: Medienrezeption. Bestehende Ansätze und eine konstruktivistische Alternative, Wiesbaden

Gumbrecht, Hans Ulrich 2001: "1926". Ein Jahr am Rand der Zeit, Frankfurt

Haacke, Ulrich 1928: Staatsbürgerkunde: Regierungsbildung, in: Strohmeier, Hans u.a. (Hg.): Der neue Unterricht in Einzelbildern. Eine Sammlung aus der Schulpraxis heraus gewonnener und erlebter Unterrichtsstunden, Braunschweig/Berlin/Hamburg, 217-225

Haacke, Ulrich/Schneider, Benno 1928: Dein Staat und Dein Volk, Leipzig

Habermas, Jürgen 3/1999: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Frankfurt

Halefeldt, Horst O. 1999: Programmgeschichte des Hörfunks, in: Wilke, Jürgen (Hg.): Mediengeschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 211-254 (mit Bildteil).

Half, Gregor 1998: Die Malaise der Medienwirkungsforschung: Transklassische Wirkungen und klassische Forschung, Wiesbaden

Hanning, Jürgen 1988: Dokumentarfotos" in Geschichtsbüchern, in: Gerhard Schneider (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler, 141-162

Hartig, Paul 1931: Zur Methode der Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht, in: Vergangenheit und Gegenwart, 421-426

Hartig, Paul/Strunz, Johann/Gehl, Walter unter Förderung durch die Deutsche Gesellschaft für Politik und Pädagogik/In Zusammenarbeit mit Dr. Sigmund Neumann (Deutsche Hochschule für Politik) und Dr. Hans A. Münster (Deutsches Institut für Zeitungskunde), Leipzig/Berlin 1932f.

Hausmann, Gottfried 1959: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg

Heil, Werner 1999: Der stille Ruf des Horusfalken, Marbach

Heil, Werner 2001: Reform des Geschichtsunterrichts, in GWU 2001, 1: 91-103

Heimann, Paul 1951: Die Sozialkunde im Rundfunk, in: Berliner Beiträge zur Sozialkunde, Heft 1: Unterrichtsbeispiele für die Oberstufe der höheren Schulen. Berlin/Hannover/Frankfurt: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 76-83 (auch in ders.: Die Sozialkunde im Schulfunk. Rias-Schulfunknachrichten, April 1951)

Heimann, Paul 1962: Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, 407-427

Heinze, Thomas 1976: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern, München

Helbig, Ludwig u.a. 1975: Politik im Aufriß; Frankfurt/Berlin/München

Hembd, Jürgen/Kuhn, Hans-Werner 1992: "Massenmedien": Sozialwissenschaftliches Denken am Beispiel einer ersten Sozialkundestunde, in: Grammes/Weißeno (Hg.): Sozialkundestunden ..., Opladen, 53-90

Henningsen, Jürgen 1963: Bildsamkeit, Sprache und Nationalsozialismus, Essen

Henningsen, Jürgen 1966: Lüge und Freiheit. Ein Plädoyer zur politischen Bildung, Wuppertal-Barmen

Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hg.) 1999: Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse, Wiesbaden

Hickethier, Knut 1997: Das Erzählen der Welt in den Fernsehnachrichten, in: Rundfunk und Fernsehen, 5-18

Hickethier, Knut 19xx: xxx, in: Führ/Furck 19xx: xxx-xxx

Hickethier, Knut 2000: Medienwissenschaft heute. Paradigmen, Methoden, Veränderungen, Wiesbaden. Hiegemann, Susanne/Swoboda, Wolfgang H. (Hg.) 1994: Handbuch der Medienpädagogik, Opladen

Hiller, Gotthilf Gerhard 1971: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf

Hilligen, Wolfgang 1957: Sehen – Beurteilen – Handeln, Frankfurt

Hirschle, Thomas/Ost, Burkhard 2000: Soap and politics – was hat denn das mit Politik zu tun? Politische Bildung als "spiritus rector" im Bildungsprofil "Gesellschaft, Medien und Kommunikation" an der Potsdamer Voltaire-Gesamtschule, in: Polis 2000, 3: 14-17

Hörisch, Jochen 2001: Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien, Frankfurt

Holert, Tom (Hg.) 2000: Imageering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit. Jahressring 47, Jahrbuch für moderne Kunst, Köln

Hoof, Dieter 1972: Unterrichtsstudien, Hannover

Jameson, Frederic 1981: The political unconscious. Narrative as a socially symbolic act, Ithaca/New York 1981

Jarren, Otfried/Sarcinelli, Ulrich/Saxer, Ulrich (Hg.) 1998: Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft, Opladen/Wiesbaden

Jütte, Robert 2000: Geschichte der Sinne. Von der Antike bis zum Cyberspace, München

Kahn, Ernst/Naphtali, Fritz 1924: Wie liest man den Handelsteil einer Tageszeitung? Frankfurt

Kawerau, Siegfried 1927: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher, vor allem seit 1923, Berlin

Kempkes, Wolfgang 1977: Comics im Unterricht. Stundenprotokolle, in: Wolfgang J. Fuchs (Hg.): Comics im Medienmarkt, in der Analyse, im Unterricht, Opladen

Körper, Esther-Beate 1998: Öffentlichkeiten der Frühen Neuzeit. Teilnehmer, Formen, Institutionen und Entscheidungen öffentlicher Kommunikation im Herzogtum Preußen von 1525 bis 1618. Beiträge zur Kommunikationsgeschichte Bd. 7, hg. Von Bernd Söseman, Berlin: de Gruyter

Kolfhaus, Stephan 1994: Anfänge des Jugendschutzes seit 1900, Intentionen und Institutionen im "Schmutz- und Schundkampf" vom Kaiserreich zur Weimarer Republik, in: Hiegemann/Swoboda, 139-148

Krietsch, Karl 1929: Die Anschauung im kaufmännischen Unterrichts, in: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, 182-188

Kühnel, Gottfried 1978: Videorekorder und elektronische Kamera. Beispiel: Die Sendung "Lohn und Arbeit" aus der Fernsehreihe Teamwörk der ARD, in: Kalis, Edgar/Meese, Herrad (Hg.): Audiovisuelle Medien im Unterricht für Wirtschaftsberufe, Stuttgart, 81-95

Küpper, Ferdinand 1982: Die Tageszeitung im Politikunterricht, in Brand/Schulze 1982: 363-370.

Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hg.) 2/1993: Politische Bildung in Deutschland, Opladen

Lange, Klaus 1980: Abbildung oder Konstruktion der Wirklichkeit?, in: Politische Bildung, H.1, 71-85

Leonhard, Joachim-Felix (Hg.) 1997: Programmgeschichte des Hörfunks in der Weimarer Republik, München

Link, Jörg-W. 1999: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher, Hildesheim

Lorenz, Chris 1997: Konstruktion der Vergangenheit, Köln

Manguel, Alberto 1998: Eine Geschichte des Lesens, Berlin

Memmert, Wolfgang 1983: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn

Meyer, Peter 1981: Zur Medienpädagogik Adolf Reichweins, in: Huber, Wilfried/Krebs, Albert (Hg.): Adolf Reichwein 1898-1944, Paderborn u.a., 191-200

Meyer, Thomas 1995: Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur, in: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit, Opladen, 50-70

Müller-Doohm, Stefan 1979: Medienerziehung als subjektbezogener Unterricht, in: Dröge, Franz u.a. (Hg.): Der alltägliche Medienkonsum. Grundlagen einer erfahrungsbezogenen Medienerziehung, Frankfurt/New York, 157-215

Mollenhauer, Klaus 5/1998: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Weinheim/München

Negt, Oskar/Kluge, Alexander 1972: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt

Nell, Werner/Riedel, Wolfgang 2001: Kulturwissenschaften. Geschichte, Grundlagen, Perspektiven, Wiesbaden

Netzer, Johannes 1933: Das pädagogische Problem der Überparteilichkeit, Göttingen

Northemann, Wolfgang/Otto, Gunter (Hg.) 1969: Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik, Weinheim u.a.

Pandel, Hans-Jürgen 1985: Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung, in: Pandel, Hans-Jürgen/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch

---

Medien im Geschichtsunterricht, Düsseldorf, 11-30 (in der Neuauflage des Handbuches Schwalbach 1999 ist dieser Beitrag nicht mehr enthalten)

Priestley, xxx 1765: A course on liberal education, London

Rauschenberger, Hans 1985: Unterricht als Darstellung und Inszenierung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart, Bd. 7, 51-74

Reh, Sabine/Schelle, Carla 2001: Biographie und Professionalität. Die Reflexivität biographischer Erzählungen. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf..Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen: 107-124

Reichwein, Adolf 1938: Film in der Landschule. Schriftenreihe der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, Bd. 10, Stuttgart/Berlin 1938 (Nachdruck in Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule, Weinheim/Basel 1993)

Reinholz, Franz 1950: Der Schulfunk, in: WPB 1950: 447-453

Richter, Dagmar 1996: Politikunterricht im Spannungsfeld von Lebenswelt und Politik. Didaktisch-methodische Reflexionen zum Aufklären von Wahrnehmungsschemata, in: Politische Bildung, 17-29

Riesenbürger, Walter/Emmel, Karl 1927: Bürgerkunde in Wort und Bild, Langensalza/Berlin/Leipzig

Rusch, Gebhard (Hg.) 2000: Einführung in die Medienwissenschaft. Konzeptionen, Theorien, Methoden und Anwendungen, Wiesbaden

Sander, Wolfgang 1989: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Marburg

Sarcinelli, Ulrich (Hg.) 1998: Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft, Bonn

Schivelbusch, Wolfgang 2000: Geschichte der Eisenbahnreise, Frankfurt

Schmidtchen, Gerhard 2001 (i.E.): Die Dummheit der Informationsgesellschaft. Sozialpsychologie der Orientierung, Opladen

Schmitt, Hanno u.a (Hg.) 1997: Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn

Schmölders, Claudia 2000: Hitlers Gesicht. Eine physiognomische Biographie, München

Schörken, Rolf 1994: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn u.a.

Schorb, Bernd 1994: Zwischen Reformpädagogik und Technozentrik. Über Kinoreformer und die "Keilhacker-Schule" zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik, in: Hiegemann/Swoboda, 149-166

Schulz, Wolfgang 1958: Ästhetische Erziehung in der Kultur der Gegenwart, in: DDS 1958: 552-562

Schwerger, Hannes 19xx: xxx, in Führ/Furck xxx-xxx

Starobinski, Volker 1988 (fr.: 1964): Die Erfindung der Freiheit 1700-1789, Frankfurt

Steenblock, Volker 1999: Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften, München

Stedel, Dieter 1931: Die Zeitung im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung, in: Vergangenheit und Gegenwart, 522-534

Thomsen, Christian W. 1993: Das Universum der technischen Bilder oder die totale Entropie des Realen, in: Kaiser, Gert u.a. (Hg.): Kultur und Technik im 21. Jahrhundert, Frankfurt/New York, 396-405.

Uhle, Reinhard 1978: Verstehen und Verständigung im Unterricht, München

Unterricht in Beispielen – Politik im Unterricht. Materialien zu einer Filmreihe des NDR-Fernsehens, 3.

Programm. Filmbegleitheft "Wirklichkeit und Tendenz", Opladen 1975

Urban, Dieter 1971: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1971

Vent, Reinhardt 1979: Die Entwicklung von der staatsbürgerlichen zur politischen Bildung und Erziehung im Preußen der Weimarer Republik (1925-1932/33), Diss. Dortmund

Voigt, Erwin 1991: Faszination durch Medien, in: Hansjörg Neubert (Hg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann, Berlin, 233-239

Wember, Bernward 1972: Objektiver Dokumentarfilm? Modell einer Analyse und Materialien für den Unterricht, Berlin

Wendt, Joachim 2000: Die Lichtwark-Schule in Hamburg (1921-1937): eine Stätte der Reform des höheren Schulwesens, Hamburg (Diss. 1996)

Wenzel, Horst 2000: Mündlichkeit und Schriftkultur, in: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, H.2, 175-190

Wertheim, Margaret 2000 (am.: 1999): Die Himmelstür zum Cyberspace. Von Dante zum Internet, Zürich

Wilhelm, Theodor 1953: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart

Wokittel, Horst 1994: Medienbegriff und Medienbewertungen in der pädagogischen Theoriegeschichte, in: Hiegemann/Swoboda, 25-36

Wulf, Christoph (Hg.) 1998: Vom Menschen, Weinheim

Zdarzil, H. 1972: Pädagogische Anthropologie, Heidelberg

Zeitschrift für Germanistik 1999: Themenheft "Visualität. Sichtbarkeit und Imagination im Medienwandel"

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) 1926: Die Arbeitsgemeinschaften für Lehrerfortbildung, Langensalza

Zielinski, Siegfried 1989: Audiovisionen. Kino und Fernsehen als Zwischenspiele in der Geschichte, xxx

Zimmer, Dieter 2000: Die Bibliothek der Zukunft, Hamburg

Ziegler, Wilhelm 1927: Einführung in die Politik mit 46 Kartenbeigaben, Berlin

*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.*