

Fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: **Ein Kurzüberblick**

„Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht.“ (KMK 2018, 3)

Die demokratische Grundwertebildung ist eines der zentralen Bildungs- und Erziehungsziele für Schule und Unterricht (KMK 2018). Sie hat zum Ziel, Wissen über die Grundrechte des Grundgesetzes als Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in Deutschland zu vermitteln, diesen gemäße Werthaltungen zu fördern sowie Reflexions-, Urteils- und Handlungskompetenzen im Sinne der Grundrechte und -werte auszubilden.

Der Deutschunterricht verfügt über besonders große Potenziale, um im Kontext der Arbeit mit fachspezifischen Materialien Grundrechte und -werte des Grundgesetzes – also etwa die Achtung der Menschenwürde, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Religionsfreiheit, die Meinungsfreiheit etc. – im Unterricht zu integrieren, über diese zu reflektieren sowie Urteils- wie Handlungsfähigkeiten im Sinne der Grundrechte und -werte zu fördern.

Im Folgenden werden die wichtigsten Grundlagen für die fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht in einem knappen Überblick vorgestellt (ausführlich hierzu Kretschmann 2021).

1. Formale und curriculare Vorgaben

Die demokratische Grundwertebildung (auch als Teil von Demokratiebildung) ist als äußerst wichtige schulische Aufgabe an verschiedenen Stellen definiert.

Sie findet sich beispielsweise in den verschiedenen Landesverfassungen, u.a. (zit. n. Scherb 2004, 18-19): „Die Jugend ist (...) zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.“ (Art. 12 BaWüVerf., Art. 30 SaarländVerf.), „Die Schülerinnen und Schüler sind im Geiste der Demokratie (...) zu erziehen.“ (Art. 131 BayVerf.), „Die Jugend ist (...) zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.“ (Art. 102 SächsVerf.).

2004 und in aktualisierter Fassung 2018 hat die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur Demokratiebildung an Schulen verabschiedet (KMK 2018). Die zentrale Stellung der Demokratiebildung an Schulen wird darin begründet (ebd., 4):

Der freiheitliche demokratische Staat lebt von Voraussetzungen, die er als Staat allein nicht garantieren kann. Er ist darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln. Historisch-politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden.

Den Schulen, die unter staatlicher Aufsicht stehen (vgl. Art. 7 GG), kommt daher die bedeutende Aufgabe zu, die Grundlagen hierfür abzusichern (ebd. 3):

Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu

erreichen. Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden.

Diese Aufgabe ist in allen Schularten und Jahrgangsstufen, d.h. bereits so früh wie möglich, zu leisten (ebd., 5):

Schülerinnen und Schüler sollen so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden.

Als besonders wichtiger Bestandteil der Demokratiebildung wird die demokratische Grundwertebildung ausgewiesen (ebd., 5):

Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht.

In Lehrerdienstordnungen und Schulgesetzen ist die demokratische Grundwertebildung ebenso festgeschrieben, z.B. in der Bayerischen Lehrerdienstordnung LDO § 2 (2): „[Die Lehrkraft] muss die verfassungsrechtlichen Grundwerte glaubhaft vermitteln.“ oder – da auch als Grundlage für diesen entsprechende Handlungskompetenzen – im Hessischen Schulgesetz HSchG §2:

Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen die Grundrechte für sich und andere wirksam werden zu lassen, eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen [...].

In Bayern sieht u.a. das 2016 verabschiedete Integrationsgesetz die Vermittlung der „grundlegende[n] Rechts- und Werteordnung der Verfassung“ (Art. 7 (1) BayIntG) an Schulen vor. Damit soll Schülerinnen und Schülern, die aus Ländern stammen, in denen die in Deutschland geltende Rechts- und Werteordnung ggf. nicht in gleicher Weise juristisch und/oder gesellschaftlich verankert ist, frühzeitig ebenfalls die Rechts- und Werteordnung des Grundgesetzes verdeutlicht werden.

In den verschiedenen Bundesländern wird die Aufgabe der Demokratiebildung einschließlich der demokratischen Grundwertebildung teils in länderspezifischen Broschüren weiter spezifiziert und erläutert, so u.a. in Baden-Württemberg im *Leitfaden Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule* (Ministerium für Kultus, Jugend, Sport Baden-Württemberg 2019), in Bayern durch die Broschüren *Oberste Bildungsziele in Bayern: Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS* (ISB 2016) und *Politische Bildung: Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen* (ISB 2017), in Hessen mit der Broschüre *Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte* (Hessisches Kultusministerium 2021).

In den KMK Bildungsstandards für Lehrerbildung wird entsprechend als ein Ziel der Ausbildung künftiger Lehrkräfte unter Kompetenz 5 ausgeführt (KMK 2019, 10):

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern. [...] Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.

Die Bestimmungen zur demokratischen Grundwertebildung werden in den Rahmenlehrplänen der verschiedenen Schularten aufgegriffen und als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe bestimmt. Sie ist dann entsprechend der jeweiligen fachspezifischen Potenziale im Fachunterricht einzulösen.

Dies gilt auch für das Fach Deutsch, für das in den Lehrplänen an verschiedenen Stellen die Aufgabe der Demokratiebildung und der demokratischen Grundwertebildung ausgewiesen wird. Exemplarisch seien Bestimmungen aus den Deutschlehrplänen für Niedersachsen, Bayern und Hessen zitiert:

Der Deutschunterricht leistet dabei einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen, literarischen und medialen Bildung der Schülerinnen und Schüler. In Auseinandersetzung mit Texten und Medien und in der Reflexion sprachlichen Handelns in einer mehrsprachigen Lebenswelt entwickeln sie Verstehens- und Verständigungskompetenzen, die ihnen helfen, die Welt zu erfassen und begründet eigene Positionen und Werthaltungen in einer demokratischen Gesellschaft einzunehmen. Das Fach Deutsch trägt damit zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler bei.

(Kerncurriculum Niedersachsen für Grundschulen 2017, 5; Download über: <http://www.cuvo.nibis.de>)

Es ist ein Ziel des Deutschunterrichts am Gymnasium, die Schülerinnen und Schülern dabei zu unterstützen, sich zu eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln, die für sich und andere Verantwortung übernehmen. Besonders im Umgang mit literarischen Texten begegnen die Schülerinnen und Schüler exemplarischen ethisch-moralischen Fragestellungen. Sie hinterfragen Handlungsmotive und überprüfen, welche Konsequenzen sich aus bestimmten Verhaltensweisen für den Einzelnen und die Gemeinschaft ergeben. So verstehen die Schülerinnen und Schüler, dass Werte wie Ehrlichkeit, Toleranz und Hilfsbereitschaft das Fundament menschlichen Miteinanders sind, und richten ihr Handeln nach einem demokratisch verorteten Wertekanon aus.

(<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/deutsch>, zuletzt eingesehen am 09.01.2023)

Der Deutschunterricht leistet mit seinen Inhalten und Zielsetzungen einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen [...]. Der Deutschunterricht trägt dazu bei, ihre Persönlichkeit in Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zu entfalten und den gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft zu entsprechen. [...] Der Umgang mit Literatur ist in besonderer Weise geeignet, Hilfestellung bei der Selbstfindung zu leisten. Die Beschäftigung mit literarischen Werken vermittelt Grundmuster menschlicher Erfahrungen sowie unterschiedlicher Weltdeutungen und Wertvorstellungen. Sie kann den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entfalten, fremde Erfahrungen und Handlungsmotive zu erschließen sowie vielfältige Möglichkeiten des Fühlens, Denkens und Handelns kennen zu lernen. Gerade für die Ausbildung der Wertvorstellungen und Orientierungsmuster ist anspruchsvolle Literatur geeignet, da sie Leseerfahrungen und Lebenserfahrungen erweitert und nicht nur bestätigt.

(<https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g9-deutsch.pdf>, zuletzt eingesehen am 30.12.2022)

In den Fachlehrplänen Deutsch sind Potenziale zur demokratischen Grundwertebildung bisher i.d.R. nicht umfänglich präsent; sie wurden erst kürzlich im Versuch einer ersten Zusammenschau aufgezeigt (Kretschmann 2021). Die eher punktuellen Verweise in den Fachlehrplänen Deutsch wären daher im

Moment von den Lehrkräften selbst noch entsprechend um viele weitere Lerngelegenheiten in der Unterrichtsgestaltung zu ergänzen.

Insgesamt ist die demokratische Grundwertebildung als Teil der Demokratiebildung als zentrale schulische und unterrichtliche Aufgabe also festgeschrieben. Fächerübergreifend und fachspezifisch – entsprechend der jeweiligen fachlichen Potenziale – sollen in allen Schularten und Jahrgangsstufen das dafür nötige Wissen, demokratische Werthaltungen sowie Schlüsselkompetenzen des Urteilens und Handelns mit den entsprechenden Handlungsdispositionen eingeübt und entwickelt werden.

2. Grundrechte und -werte des Grundgesetzes

Grundlage der demokratischen Grundwertebildung in Schule und Unterricht sind die Grundrechte des deutschen Grundgesetzes und die mit diesen verbundenen Wertvorstellungen (ausführlich hierzu ebd., 1-13 und 69-81).

Grundrechte des Grundgesetzes

Als Grundrechte werden die Artikel 1 bis 19 bezeichnet, die unter der Überschrift „I. Grundrechte“ im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland stehen.¹ Sie konturieren die freiheitlich-demokratische Grundordnung, die mit der Verabschiedung des Grundgesetzes, das in Deutschland Verfassungsrang hat, 1949 etabliert wurde. Neben diesen Grundrechten gibt es einige weitere ‚grundrechtsgleiche Rechte‘ (vgl. Art. 93 (1), 4a GG), etwa Art. 20 GG (Demokratie als Staatsform und Widerstandsrecht).

Die Grundrechte werden häufig unterteilt in sogenannte Menschen- und Bürgerrechte. Menschenrechte sind die Rechte, die allen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland zustehen, also z.B. das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 (2) GG: „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit.“). Bürgerrechte hingegen sind an die deutsche Staatsbürgerschaft gebunden, so z.B. das Recht auf freie Berufswahl oder auf Freizügigkeit im Bundesgebiet (Art. 12 (1) GG: „(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.“, Art. 11 (1) GG: „(1) Alle Deutschen genießen Freizügigkeit im ganzen Bundesgebiet.“).²

Aufgrund ihrer immensen Bedeutung für Staat und Gesellschaft werden die Grundrechte durch besondere Schutzklauseln dauerhaft vor Veränderung oder Abschaffung geschützt: Art. 1 GG (Achtung der Menschenwürde) und Art. 20 GG als grundrechtsgleiches Recht (demokratischer Staat) stehen unter einer sogenannten ‚Ewigkeitsklausel‘ (Art. 79 (3) GG: „(3) Eine Änderung dieses Grundgesetzes, durch welche die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung oder die in den Artikeln 1 und 20 niedergelegten Grundsätze berührt werden, ist unzulässig.“); die dazwischenliegenden Artikel dürfen in ihrem Wesensgehalt nicht geändert werden (Art. 19 (2) GG: „(2) In keinem Falle darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet werden.“).

Dabei haben die Grundrechte jedoch nicht alle die gleiche ‚Wertigkeit‘: Immer wieder muss in juristischen Entscheidungssituationen zwischen verschiedenen Grundrechten abgewogen werden; die Grundrechte werden dabei gewichtet bzw. hierarchisiert, um ein Urteil fällen zu können. Bei juristischen Entscheidungen, die die Grundrechte und grundrechtsgleichen Rechte des Grundgesetzes betreffen, ist das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe als höchstes deutsches Gericht zuständig.

¹ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (zuletzt eingesehen am 09.01.2023).

² Grafische Übersicht über die Menschen- und Bürgerrechte des Grundgesetzes siehe: <https://www.bpb.de/themen/politisches-system/24-deutschland/40426/grundrechte/>, zuletzt eingesehen am 05.01.2023.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gilt auf dem Hoheitsgebiet der Bundesrepublik Deutschland; andere Länder haben ihre je eigenen Verfassungen mit Gültigkeit auf ihrem Territorium. Einige der Grundrechte ähneln dabei Bestimmungen der UN-Menschenrechtscharta, die Deutschland unterzeichnet hat; jedoch sind die Grundrechte nicht mit den UN-Menschenrechten gleichzusetzen.³

Grundwerte des Grundgesetzes

Mit den Grundrechten des Grundgesetzes ist eine „objektive Wertordnung“ verbunden (vgl. das einschlägige Lüth-Urteil des Bundesverfassungsgerichts, BVerfGE 7,198 ff.)⁴:

Die Grundrechte sind in erster Linie Abwehrrechte des Bürgers gegen den Staat; in den Grundrechtsbestimmungen des Grundgesetzes verkörpert sich aber auch eine objektive Wertordnung, die als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle Bereiche des Rechts gilt.

Diese auf den Grundrechten des Grundgesetzes basierende Werteordnung ist die Grundlage der demokratischen Wertebildung an Schulen (KMK 2018, 3; dort zitathafte Übernahme aus BVerfGE 7 als Begründung). Insofern ist in etlichen der oben zitierten formalen und curricularen Bestimmungen auch von Normen und Werten der Verfassung die Rede, wenn es um die Vermittlung der Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland und eine an diesen orientierte Wertebildung als zentrale schulische Aufgaben geht: Die Grundrechte des Grundgesetzes sollten ebenso Gegenstand des Unterrichts sein wie die Förderung an ihnen orientierter Werthaltungen und Kompetenzen.

Unter den ‚Grundwerten‘ des Grundgesetzes lassen sich Wertvorstellungen verstehen, die den Grundrechten des Grundgesetzes unmittelbar zugrunde liegen. Diese sind von ‚Verfassungswerten‘ (Detjen 2009) insofern begrifflich und kategoriell zu unterscheiden, als Verfassungswerte die Wertvorstellungen beschreiben, die den Verfassungsnormen in der Breite – also den Grundgesetzartikeln auch jenseits der Grundrechte am Beginn des Grundgesetzes sowie ggf. auch Bestimmungen in Landesverfassungen – zugrunde liegen; im Unterschied zu den Grundrechten sind die anderen Verfassungsnormen in Prozessen mit hoher politischer Zustimmung änderbar. Von diesen beiden Wertekategorien sind nochmals ‚andere (z.B. soziale, ästhetische, religiöse) Werte‘ abzugrenzen, die nicht unmittelbar mit juristisch verbindlichen Rechtsnormen verbunden sind; diese Wertvorstellungen unterliegen stärker subjektiven und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. In der schulischen Wertebildung sind alle drei Kategorien relevant. Für den Bereich der demokratischen Grundwertebildung, die in allen formalen und curricularen Bestimmungen besonders betont und als Aufgabe nachdrücklich bestimmt wird, sind die Grundwerte in Verbindung mit den Grundrechten des Grundgesetzes maßgeblich.

³ <https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/> (zuletzt eingesehen am 09.01.2023).

⁴ https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/1958/01/rs19580115_1bvr04005_1.html (zuletzt eingesehen am 16.02.2023).



Joachim Detjen, emeritierter Professor für Politische Bildung der Universität Eichstätt, hat in seinem Buch *Verfassungswerte – Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?* (Detjen 2009) die Besonderheiten von Verfassungswerten – und Grundwerten als diesen zuzuordnende Unterkategorie – genauer bestimmt.

Detjen zufolge handelt es sich bei Verfassungswerten „[...] um Werte von fundamentaler Bedeutung für das Leben des Einzelnen, für das gesellschaftliche Zusammenleben sowie für die Legitimität und Qualität der staatlichen Ordnung.“ (ebd., 9). Denn: „Hätten die Werte nicht dieses Gewicht, hätte der Verfassungsgeber sie kaum im Grundgesetz, also dem ranghöchsten Normengebäude, verankert.“ (ebd.). Durch die Verfassung wird ein juristisch bindender Rahmen für das gesellschaftliche Miteinander geschaffen: Verfassungswerte sind in den Verfassungsartikeln als (Grund-)Rechte gefasst, die juristisch einklagbar sind; Verstöße gegen sie sind juristisch sanktionierbar.

Mit der Verfassung soll einerseits ein gesellschaftlicher Werte-Konsens etabliert werden; die Verfassung hat die „Funktion zur Realisierung zugrunde liegender Werte“ (ebd.) – beispielsweise, wenn es um die Gleichberechtigung von Männern und Frauen geht, zu deren Durchsetzung der Staat verpflichtet ist. Andererseits bedarf es eines gesellschaftlichen Werte-Konsenses, um die Verfassung im Alltag Realität werden zu lassen und den in ihr festgeschriebenen Werten dauerhaft Stabilität zu verleihen.

Detjen führt weiter aus (ebd.):

In der Sozialforschung beschreiben Werte die Vorstellungen vom gesellschaftlich Wünschenswerten. Werte steuern die Einstellungen und das Verhalten des Einzelnen. In unserer modernen Gesellschaft treffen Werthaltungen und Lebensweisen aufeinander. [...] Da es in einer pluralistischen Gesellschaft diese unterschiedlichen Wertesysteme gibt, bedarf es zum Funktionieren des Gemeinwesens einer Klammer, die als gemeinsamer Kern, der für alle Überzeugungen gilt, das Ganze erst zusammenhalten kann. Nur mit einem gewissen Maß an Wertekonsens kann unsere freiheitliche, demokratische Grundordnung funktionieren. Dieser Wertekonsens war die Grundlage für die Beratungen der Verfassungsväter und -mütter im Parlamentarischen Rat, als sie den Text des Grundgesetzes formulierten.

Verfassungswerte fungieren demgemäß also als ein ‚Werte-Gerüst‘, das das Funktionieren der Gesellschaft ermöglichen soll: Das Grundgesetz sichert einen Kernbestand an zu teilenden

Grundrechten und -werten, die in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft Freiheiten, jedoch auch Grenzen der Freiheiten markieren. Zudem zielt sie durch definierte Wertentscheidungen auf eine als wünschenswert angesehene Gesellschaftsordnung.

Es gehört dabei zur Geschichte der Grundrechte des Grundgesetzes, dass diesen eine „Negation des Inhumanen“ (Rommel 2021, 326) als ethisch-moralischem Impuls zugrunde liegt: Die Erfahrungen von Leid und Zerstörung durch die NS-Diktatur und während des Zweiten Weltkriegs hatten einen „ethischen Akt der Verneinung“ zu Folge, „aus dem dann die positiven Formulierungen der Menschenwürde und der Menschenrechte entstanden sind“ (ebd.); sie wurden als Leitprinzipien an vorderste Stelle des Grundgesetzes gestellt.

Bei der Verabschiedung des Grundgesetzes 1949 wurden als besonders wichtig empfundene Grundrechte aufgenommen – auch solche, über die damals noch kein gesellschaftlicher Wertekonsens bestand. So wurde, obwohl eine tiefergehende Aufarbeitung der NS-Diktatur in der deutschen Bevölkerung noch gar nicht geleistet war, beispielsweise der Demokratieartikel Art. 20 GG gesetzt, dies auch unter dem massiven Einfluss der westlichen alliierten Besatzungsmächte, insbesondere der USA.⁵ Auch die Gleichberechtigung von Männern und Frauen war als Wertvorstellung zum damaligen Zeitpunkt noch nicht gesellschaftlich realisiert oder in der Breite anerkannt; die Aufnahme des Gleichberechtigungsartikels ins Grundgesetz war v.a. der SPD-Politikerin und Juristin Elisabeth Selbert zu verdanken.⁶ Erst in den Jahrzehnten danach konnten Frauen auf der Grundlage von Art. 3 GG sukzessive Strukturen der Gleichbehandlung juristisch und gesellschaftlich durchsetzen. Das Grundgesetz sollte daher auch den Zweck erfüllen, mittels der Grundrechte wichtige Grundwerte teils erst zu realisieren und einen Konsens über diese herzustellen.

Eine auf den Vorarbeiten Detjens beruhende Liste der demokratischen Grundwerte, die mit den Grundrechten des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland als Wertvorstellungen verbunden sind, findet sich in Kretschmann 2021 (69-81).

3. Potenziale des Deutschunterrichts für die fachspezifische demokratische Grundwertebildung

Potenziale zur Thematisierung von Grundrechten des Grundgesetzes und eine an diesen orientierte Wertebildung lassen sich im Deutschunterricht in allen vier großen Kompetenz- bzw. Lernbereichen finden (ausführlich ebd., 23-32). Trotz des zentralen Anspruchs der demokratischen Grundwertebildung auch für den Deutschunterricht werden die Potenziale in den Fachlehrplänen bisher meist eher eklektisch und nicht umfassend benannt; daher liegt es an den Deutschlehrkräften selbst, die fachspezifischen Potenziale tatsächlich zu realisieren und die demokratische Grundwertebildung in den verschiedenen Jahrgangsstufen konsequent und strukturiert umzusetzen.

Sprechen und Zuhören: Besonders große Potenziale gibt es bei Formen des argumentierenden Sprechens wie dem materialgestützten Diskutieren und Debattieren; hierfür können kontroverse Themen gewählt werden, die mit Grundrechten verbunden sind (z.B. bezogen auf Art. 14 und 15 GG zur Frage, ob Wohneigentum zur Lösung der Wohnungskrise enteignet werden soll, vgl. ebd., 482-499; bezogen auf Art. 4 GG zu Söders ‚Kreuzeserlass‘ in Bayern und der Frage der Passung zur Glaubensfreiheit).

⁵ Vgl. u.a. den Veranstaltungsbericht der Konrad-Adenauer-Stiftung: „Das Grundgesetz wurde maßgeblich von den Amerikanern beeinflusst“ (Konrad-Adenauer-Stiftung 2009).

⁶ Selberts „Antrag, die Formulierung ‚Frauen und Männer sind gleichberechtigt‘ ins Grundgesetz aufzunehmen, wird [zunächst] vom Hauptausschuss des Parlamentarischen Rates abgelehnt. Daraufhin wendet sich Selbert an Presse und Öffentlichkeit. Die Folge ist ein Beschwerdeansturm von Frauen beim Parlamentarischen Rat, der schließlich dem öffentlichen Druck nachgibt und am 18. Januar 1949 den Gleichheitsgrundsatz als unveräußerliches Grundrecht in die Verfassung aufnimmt.“ (<https://www.hdg.de/lemo/biografie/elisabeth-selbert.html>; zuletzt eingesehen am 05.01.2023).

Zudem soll mit den Schülerinnen und Schülern eine „demokratische Gesprächskultur“ eingeübt werden⁷, die u.a. sachliches, faktenbasiertes Argumentieren, lösungsorientierte und gewaltfreie Kommunikationsstrukturen, Kontroversität im Sinne der Meinungsfreiheit und im Rahmen der verfassungsgemäßen Ordnung als Grundprinzip in einer demokratischen Gesellschaft umfasst.

Schreiben: Ähnlich wie beim Sprechen und Zuhören sind argumentierende Formen des Schreibens (z.B. Erörtern, Kommentieren) besonders geeignet, um zu strittigen Fragen mit Bezug zu Grundrechten begründet Stellung zu beziehen (z.B. zum Stand der Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Deutschland nach Art. 3 (2) und (3) GG im Zusammenhang des Weltfrauentags am 8. März jeden Jahres).

Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren: Verschiedene sprachliche Phänomene lassen sich im Zusammenhang der Grundrechte untersuchen und reflektieren (z.B. Framing im Zusammenhang mit dem Grundrecht auf Meinungs- und Informationsfreiheit, Art. 5 (1) GG).

Lesen – mit Texten und anderen Medien umgehen: Die Potenziale des Literaturunterrichts für eine Thematisierung von Grundrechten und deren werteorientierter Didaktisierung können als ganz besonders hoch eingeschätzt werden. Eine Vielzahl an literarischen Texten für die Primar- und Sekundarstufe kreisen um Themen, die mit Grundrechten und -werten entweder direkt zu tun haben oder mit diesen in Verbindung gebracht werden können (vgl. online publizierte Auswahlliste, Kretschmann 2022a): Das Plädoyer für religiöse Toleranz in Lessings *Ringparabel* findet einen Widerhall im heute geltenden Grundrecht auf Religionsfreiheit (Art. 4 GG); das in Ian McEwans Roman *Kindeswohl* geschilderte Dilemma hingegen thematisiert die Grenzen der Glaubensfreiheit, wenn vor Gericht eine zwangsweise zu verabreichende, lebensnotwendige Bluttransfusion verhandelt wird, die ein gerade noch minderjähriger Junge als Zeuge Jehovas gemeinsam mit seinen Eltern ablehnt. U.a. mit dem *Tagebuch* der Anne Frank wird eindrücklich nachvollziehbar, was die Verfolgung von Menschen jüdischer Abstammung zur NS-Zeit bedeutete; eine Reflexion u.a. über Art. 1 (1) GG (Achtung der Menschenwürde), Art. 2 (2) GG (Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit) und Art. 3 (3) GG (Diskriminierungsverbot u.a. aufgrund der „Rasse“⁸) im Kontext der Lektüre kann verdeutlichen, warum diese Grundrechte als wichtigste und dauerhaft geltende Rechte 1949 als Reaktion auf die Geschehnisse zur Zeit der NS-Diktatur an den Beginn des deutschen Grundgesetzes gestellt wurden. Ferdinand von Schirach entwirft in seinem Drama *Terror* die Fiktion einer Gerichtsverhandlung, in der über die Schuld eines Majors der Luftwaffe befunden werden soll, der ein von Terroristen gekapertes Passagierflugzeug abschoß, um den Tod einer größeren Menschenmenge in einem Fußballstadion zu verhindern; für die Urteilsfindung müssen u.a. die Achtung der Menschenwürde (Art. 1 (1) GG) sowie das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 (2) GG) berücksichtigt werden. Bertolt Brechts episches Lehrstück *Leben des Galilei* kann zur Reflexion über das Grundrecht der Freiheit der Wissenschaft (Art. 5 (3) GG) anregen, das sich u.a. auch auf Prozesse der Trennung von Wissenschaft und Religion in der Aufklärung zurückführen lässt. Während einerseits die Analyse, Interpretation und Reflexion dieser Texte den Einbezug von Grundrechten in die Textarbeit mitunter sinnvoll oder gar nötig erscheinen lassen, lassen sich die textimmanenten Potenziale andererseits auch für eine formal nachdrücklich geforderte, integrative und dabei fachspezifische Demokratiebildung sowie demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht nutzen.

Das Lesen und Reflektieren von Sachtexten kann, beispielsweise bei der Sachtextanalyse, bei der Behandlung von Informationsmedien oder beim materialgestützten Argumentieren, in vielerlei Weise mit Grundrechten in Verbindung gebracht werden.

⁷ LehrplanPLUS Bayern für Gymnasien, Fachprofil Deutsch, „Soziales Lernen“: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/deutsch> (zuletzt eingesehen am 06.02.2023).

⁸ Aktuell wird politisch diskutiert, ob der Begriff „Rasse“ aus Art. 3 GG gestrichen und ersetzt werden soll; vgl. hierzu u.a. die Kurzzusammenfassung eines Expertenhearings im Bundestag im Juni 2021: <https://www.bundestag.de/presse/hib/848630-848630> (zuletzt eingesehen am 18.02.2023).

Auch die Medienbildung bietet vielerlei Anschlussmöglichkeiten zur Thematisierung von Grundrechten und -werten: Nicht nur gibt es Hörspiele und Filme, die Bezugnahmen auf Grundrechte und -werte erlauben (z.B. Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, Art. 2 (1) GG, im Kontext des Films *Billy Elliott*, in dem ein Junge gegen Widerstände aus seinem Umfeld dafür kämpft, Ballett tanzen zu dürfen; Kretschmann 2021, 127ff.). Daneben ist natürlich auch der Bereich von Social Media und Informationsmedien hoch relevant, wenn es u.a. um Fragen der Meinungs- und Informationsfreiheit geht (z.B. Fake News, Microtargeting, Social Bots; ebd., 212ff.). Für neue digitale Tools wie ChatGPT treten Fragen nach der Textauthentizität, dem Wahrheitsgehalt von Texten oder auch einer nicht transparenten politischen Neigung aufgrund der Konfigurierung in den Vordergrund. Auch Formate wie Karikatur und Satire können hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen zwischen Meinungsfreiheit (Art. 5 (1) GG) und Kunstfreiheit (Art. 5 (3) GG) behandelt werden.

Die Epochenarbeit, besonders jene zur Epoche der Aufklärung, in der Grundlagen der heutigen Grundrechte und -werte verhandelt wurden, bietet ebenso Anschlussmöglichkeiten für die demokratische Grundwertebildung (ebd., 241ff.).

Die Analyse und Reflexion von Grundrechten als besondere Sachtextsorte als (neuem) Gegenstand des Deutschunterrichts ist ebenfalls in diesem Lernbereich zu verorten (s.u., 4.).

4. Methodisch-didaktische Grundlagen

Für die demokratische Grundwertebildung gilt es, spezifische methodisch-didaktische Grundlagen zu beachten, von denen nachfolgend einige besonders wichtige in Kurzzusammenfassung vorgestellt werden (ausführlich ebd., 33-49).

Integrative, fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Zuallererst muss berücksichtigt werden, dass es bei der demokratischen Grundwertebildung im Deutschunterricht nicht darum geht, das Fach Deutsch für Anliegen anderer Fächer wie z.B. Sozialkunde zu verzwecken. Sondern es geht darum, die genuin fachspezifischen Potenziale des Deutschunterrichts für die Thematisierung von Grundrechten und eine an diesen ausgerichtete Wertebildung sowie Kompetenzförderung integrativ zu nutzen und zu didaktisieren. D.h. im Kontext der Arbeit mit fachspezifischen Materialien wie Literatur, Filmen, Sachtexten, die ohnehin eine thematische Nähe zu Grundrechten und -werten aufweisen oder ggf. sogar deren Reflexion ausdrücklich erfordern, werden diese Potenziale für eine demokratische Grundwertebildung systematisch und strukturiert genutzt, und zwar im Kontext der Arbeit zu fachspezifischen Lernzielen und Kompetenzen des Deutschunterrichts. Voraussetzung hierfür ist eine fundierte Analyse des Unterrichtsmaterials durch die Lehrkraft auch hinsichtlich der Potenziale für die Grundwertebildung.

Grundrechte als Sachtextsorte im Deutschunterricht: In den formalen und curricularen Vorgaben werden die ‚Normen und Werte‘ des Grundgesetzes häufig zusammen genannt, u.a. [Herv. TK]:

„Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Normen und Werte und ihre Vermittlung.“ (KMK Standards für Lehrerbildung, Kompetenz Nr. 5; KMK 2019, 10)

„[Die Lehrkraft] muss die verfassungsrechtlichen Grundwerte glaubhaft vermitteln.“ (Bayerische Lehrerdienstordnung LDO § 2 (2))

„Die Schulen [...] vermitteln die grundlegende Rechts- und Werteordnung der Verfassung.“ (Bayerisches Integrationsgesetz, Art. 7 (1))

Hieraus lässt sich zunächst generell schlussfolgern, dass im Unterricht, wo immer möglich, Grundrechte und -werte zusammen thematisiert werden sollen. Für das Postulat lassen sich jenseits der Vorgaben auch plausible Gründe nennen, z.B.: Wenn nicht nur eine implizite Grundwertebildung

im Unterricht realisiert wird, sondern die Rechtsnormen hierfür transparent gemacht werden, wird auch den Schülerinnen und Schülern ersichtlich, dass die Wertvorstellungen nicht subjektiv z.B. von der Lehrkraft gesetzt sind, sondern den dauerhaft verbindlichen, höchsten Rechtsnormen des Grundgesetzes entspringen. Zudem kann das Vorlegen der Rechtsnormen im Originalwortlaut – ggf. mit abgesicherter Erläuterung ihrer Bedeutung auf der Grundlage einschlägiger Grundrechtskommentare – zu einer fundierten, sachlichen Meinungsbildung beitragen, wenn die Schülerinnen und Schüler bei grundrechtelevanten Fragen sich selbst informieren können, wie diese lauten.

Aus dem engen Zusammenhang von Grundrechten und den mit ihnen verbundenen Wertvorstellungen ergibt sich das Postulat, auch im Deutschunterricht die Grundrechte an geeigneten Stellen im Originalwortlaut zu integrieren. Dieses Vorgehen erlaubt, dass die Schülerinnen und Schüler bereits sehr früh und wiederkehrend die Grundrechte kennenlernen – im Zweifelsfall lange bevor sie im Sozialkundeunterricht der höheren Jahrgangsstufen Thema sind. Zudem lernen die Schülerinnen und Schüler mit den Grundrechten frühzeitig und wiederkehrend eine gesellschaftspolitisch hoch relevante Sachtextsorte mit ihren Spezifika kennen, die bislang u.a. in der deutschdidaktischen Theoriebildung vernachlässigt wurde und bisher im Deutschunterricht in der Breite vermutlich kaum bis gar nicht berücksichtigt wird.

Bei der Integration von Grundrechten im Deutschunterricht können einerseits Textsortenmerkmale von Gesetzen als eine besondere Art von Sachtexten, nämlich solche „mit normativer Kraft (förmlich verabschiedete Normtexte)“ (Busse 2000, 669), herausgearbeitet werden; diese umfassen u.a. die Entstehungs- und Verabschiedungsgeschichte, die Publikationsformen, die formale Gestaltung, die Gliederung, die sprachliche Gestaltung, die Adressaten/-innen, die juristische Geltung, die Inhalte und ihre Bedeutung sowie Geltung (vgl. Kretschmann 2021, 94-95). Andererseits wäre die Anwendung der Grundrechte in einem konkreten Kontext zu überdenken, beispielsweise wenn juristische Dilemmata präsentiert werden (Ian McEwan: *Kindeswohl*; Ferdinand von Schirach: *GOTT, Terror*) oder eine Meinung zu einem grundrechtelevanten Thema gebildet werden soll. Oder es wird die Bedeutung von Grundrechten auf Einzelpersonen oder die Gesellschaft im weiteren Umfeld von Materialien reflektiert, die eine Bezugnahme auf Grundrechte erlauben (z.B. Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und Recht auf körperliche Unversehrtheit im Kontext des Romans *Das Ende von Eddy*, an dessen Beginn eine körperlich gewaltsame Mobbingszene gegen den als homosexuell wahrgenommenen Eddy beschrieben wird).

Zwingend zu beachten ist, dass die Grundrechte nicht einfach subjektiv oder intuitiv interpretiert werden können, sondern in einem juristischen Deutungsrahmen stehen. Dies bringt für die Lehrkraft die Herausforderung mit sich, dass sie sowohl über abgesichertes Grundwissen zu Grundrechten verfügen als auch speziell die im Unterricht behandelten Grundrechte entsprechend vorbereiten muss.⁹ U.a. hat sich in Seminaren mit Studierenden gezeigt (vgl. Kretschmann 2022b), dass manche Grundrechte häufiger missverstanden werden, so etwa Art. 3 (1) GG, „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“; dies wurde mitunter von Studierenden so gedeutet, dass alle Menschen in Deutschland gleiche Rechte hätten (was nicht der Fall ist, da diese u.a. von der Volljährigkeit abhängen oder auch von der deutschen Staatsbürgerschaft) oder gar Anspruch auf gleiche soziale Lebensverhältnisse hätten. Für das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit in Art. 2 (1) GG muss recherchiert werden, welche Bedeutung heute noch der Zusatz „sofern er nicht [...] gegen [...] das Sittengesetz verstößt“ hat und juristisch Anwendung findet. Auch das Grundwissen zum Asylrecht in Bezug auf und im Umkreis von Art. 16a GG ist bei Studierenden teils sehr gering ausgeprägt.

Insofern muss eine Lehrkraft sich gewissenhaft darüber informieren, welche Bedeutung ein Grundrecht eigentlich hat und wie es ggf. in einem konkreten Fallbeispiel auch anzuwenden wäre; sie darf Grundrechte keiner subjektiven, ‚intuitiven‘ (Fehl-)Deutung unterziehen bzw. den Schülerinnen

⁹ Liste von Grundgesetz-Kommentaren u.a. hier: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Grundgesetz-Kommentaren (zuletzt eingesehen am 05.01.2023). Grundlegende Urteile des Bundesverfassungsgerichts hier: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/> (zuletzt eingesehen am 05.01.2023).

und Schülern falsches Wissen vermitteln. Das Aufzeigen der Grundrechte und die Klärung ihrer Bedeutung, durch die Lehrkraft u.a. durch einschlägige Grundrechtskommentare vorab zu leisten, ist essenzielle Basis für eine sachorientierte, eigenständige Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler bei grundrechtsrelevanten Fragestellungen – und kann einem im Zweifelsfall gut gemeinten, jedoch nicht mit dem Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses zu vereinbarendem ‚Haltungsunterricht‘ vorbeugen.

Beutelsbacher Konsens: Ganz besonders wichtig ist im Zusammenhang der demokratischen Grundwertebildung der Beutelsbacher Konsens, der in den 1970er Jahren als didaktische Grundlage der Demokratiebildung an Schulen verabschiedet wurde und bis heute gilt (u.a. KMK 2018). Mit dem Beutelsbacher Konsens sind drei grundlegende didaktische Prinzipien formuliert, die bei der Thematisierung politischer respektive gesellschaftspolitischer Themen im Unterricht – auch im Deutschunterricht – im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit zu beachten sind (bpb 2011):

I. Überwältigungsverbot.

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren,

sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. [...]

Kontroversitätsgebot und Indoktrinationsverbot verweisen damit „auf die Pflicht, unterschiedliche Perspektiven zu einem Thema aufzuzeigen und zuzulassen. Dies bedeutet, dass auch widerstreitende oder umstrittene Positionen einbezogen werden müssen.“ (KMK 2018, 4-5) Jedoch umfasst das nicht, dass einfach alle Positionen im Unterricht beliebig nebeneinander stehenbleiben dürfen (ebd.):

Dies bedeutet nicht, dass jede Position akzeptiert werden muss oder alle Positionen in gleicher Weise gelten. Wenn Schülerinnen und Schüler in einer Diskussion Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer diese keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen.

Hierbei ist jedoch durch die Lehrkraft sehr genau zu überlegen bzw. zu eruieren, wann eine Position tatsächlich nicht mehr mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vereinbar ist – und wann

Aussagen doch durch die Meinungsfreiheit und das Kontroversitätsgebot gedeckt sind. Vor einer – ggf. ‚gut gemeinten‘, vielleicht sogar unbewussten – Indoktrination und einem ‚Haltungsunterricht‘ ist zu warnen; die Lehrkraft muss die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, sich eine eigene Meinung zu bilden. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler dazu anzuhalten, auf das Kontroversitätsgebot im Austausch mit anderen zu achten (KMK 2018, 5):

Zudem gilt es, das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass auch beste Absichten bisweilen gegenteilige Wirkungen erzeugen. Überheblichkeit und Übereifer können dazu verleiten, nur die eigene Sicht gelten zu lassen. Kontroversen und Debatten trainieren die Fähigkeit zum Perspektivwechsel.

Das Kontroversitätsgebot spiegelt die Tatsache, dass gesellschaftspolitische Fragestellungen oft hoch komplexe Entscheidungszwänge mit sich bringen, in denen u.a. verschiedene Rechtsbestimmungen und pragmatische Überlegungen auf der Suche nach politisch tragfähigen Kompromissen eine Rolle spielen. Auch im Kontext der Thematisierung von Wertefragen im Unterricht muss daher ggf. „deutlich werden, dass der Entscheidungskonflikt in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebunden ist. Tut man das nicht, fördert man einen gesinnungsethischen Rigorismus.“ (Detjen 2006, 254). Oftmals erlauben aktuelle Problemstellungen unter Berücksichtigung von Grundgesetznormen nicht nur eine einzige Lösung, vielmehr können verschiedene Rechte unterschiedlich gewichtet werden und entsprechend zu verschiedenen Entscheidungen führen (man denke u.a. an das Abwägen von individueller Freiheit und Schutz der Privatsphäre sowie öffentlicher Sicherheit, wenn es um Videoüberwachung im öffentlichen Raum bzw. die Auswertung von Handydaten geht). Insofern sollte der Unterricht im Sinne des Kontroversitätsgebots dazu beitragen, einer Haltung des ‚gesinnungsethischen Rigorismus‘ vorzubeugen und die Komplexität der verschiedenen möglichen Entscheidungsoptionen bei unterschiedlichen Problemstellungen herauszuarbeiten.

(Kein) Neutralitätsgebot für Lehrkräfte: Eng mit dem Beutelsbacher Konsens und dem in ihm formulierten Indoktrinationsverbot verbunden ist die Frage nach einem Neutralitätsgebot bezüglich politischer Themen im Unterricht. Die Antworten müssen differenziert werden.

Bei der Behandlung *gesellschaftspolitischer* Themen im Unterricht gilt kein Neutralitätsgebot. D.h., Lehrkräfte können (müssen aber nicht) im Unterricht (didaktisch reflektiert) ihre Meinung zu einzelnen Themen äußern, wenn diese ausdrücklich als subjektive Meinung markiert und den Schülern und Schülerinnen nicht als einzig mögliche Meinung präsentiert wird: „Persönliche Meinungsäußerungen müssen deutlich als solche gekennzeichnet werden.“ (ISB 2019, 14)

Davon zu unterscheiden ist eine *parteilpolitische* Neutralitätspflicht: Lehrkräfte dürfen keine ‚(Anti-)Werbung‘ für bzw. gegen einzelne Parteien machen (vgl. u.a. BayVerf Art. 96; ISB 2019, 14). Dies ergibt sich aus dem Beamtenrecht ebenso wie aus dem Schulrecht (Wieland 2019):

Das Beamtenrecht verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer, ihre Aufgaben unparteiisch zu erfüllen und sich durch ihr ganzes Verhalten zu der freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen und für deren Erhaltung einzutreten. Betätigen sich Lehrerinnen und Lehrer politisch, müssen sie die Mäßigung und Zurückhaltung wahren, die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten ihres Amtes ergibt (§ 33 Beamtenstatusgesetz). Lehrerinnen und Lehrer dürfen in der Schule weder im Unterricht noch außerhalb des Unterrichts Parteipolitik betreiben. Sie sind zur Verfassungstreue verpflichtet, müssen sich also aktiv für die Verfassung und deren Werte einsetzen.

Im Originalwortlaut heißt es in §33 (BeamtStG):

§ 33 Grundpflichten

(1) Beamtinnen und Beamte dienen dem ganzen Volk, nicht einer Partei. Sie haben ihre Aufgaben unparteiisch und gerecht zu erfüllen und ihr Amt zum Wohl der Allgemeinheit zu führen. Beamtinnen und Beamte müssen sich durch ihr gesamtes Verhalten zu der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes bekennen und für deren Erhaltung eintreten.

(2) Beamtinnen und Beamte haben bei politischer Betätigung diejenige Mäßigung und Zurückhaltung zu wahren, die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten ihres Amtes ergibt.

Das Grundrecht auf Meinungsfreiheit wird insofern für Lehrkräfte im Unterricht eingeschränkt, als sie diesen unparteiisch und zudem ganz im Sinne der Bestimmungen des deutschen Grundgesetzes zu führen haben (Wieland 2019):

Die Pflicht erstreckt sich nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts auf die gesamte geltende Verfassungsordnung, auch soweit Bestimmungen des Grundgesetzes im Wege der Verfassungsänderung umgestaltet werden können. Eine bloß verbale Bejahung der grundgesetzlichen Wertordnung reicht nicht aus. Vielmehr muss das Lehreramtsamt aus dem Geist der Verfassung heraus geführt werden. Für angestellte Lehrerinnen und Lehrer gilt im Wesentlichen das Gleiche. [...]

Lehrerinnen und Lehrer können sich ebenso wie Schülerinnen und Schüler auf das Grundrecht der Meinungsfreiheit berufen. Der Grundrechtsgebrauch wird allerdings durch das Amtsrecht und das Schulrecht eingeschränkt. Beamtenrechtlich sind Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet, ihre Aufgaben unparteiisch zu erfüllen, sich durch ihr ganzes Verhalten zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen und für den Erhalt dieser Grundordnung einzutreten. Das Schulrecht verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer sowie ihre Schülerinnen und Schüler im Geiste der Verfassung zu bilden und zu erziehen. Insofern wird die Meinungsfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler eingeschränkt.

„Narrativer Ansatz der politischen Bildung“: Der Politikdidaktiker Ingo Juchler hat in verschiedenen Publikationen den ‚narrativen Ansatz der politischen Bildung‘ vorgestellt (vgl. u.a. Juchler 2013, 2014). Im Anschluss an den *narrative turn* in den Geisteswissenschaften verweist er auf die besonderen Potenziale narrativer Texte (u.a. literarischer Erzähltexte, Dramen, Autobiographien, Spielfilme, Reportagen) zum politischen Lernen und damit auch zur demokratischen Grundwertebildung: Viele narrative Texte präsentieren Inhalte, die mit politischen Themen zu tun haben. Narrative Texte stellen dabei politische Sachverhalte oft besonders anschaulich dar; die politischen Themen werden in einem lebensweltlichen Kontext gezeigt (oder sind auf diese übertragbar). Durch die Art der Darstellung sind häufig Perspektivwechsel zu und Empathie mit Figuren möglich, die das Nachvollziehen des Geschehens, ggf. aus verschiedenen Positionen, erlauben. Narrative Texte können zudem Emotionen stimulieren, die u.a. eine motivationale Wirkung auf die Bereitschaft haben, sich mit den dargestellten Themen intensiver zu beschäftigen; Emotionen können jedoch auch Aha-Erlebnisse auslösen zur Bedeutung von Emotionen beim politischen Lernen vgl. u.a. auch Weber 2016). Insofern können mit narrativen Texten die Bedeutung von Grundrechten oder die Folgen ihrer Missachtung bzw. ihres Nicht-Vorhandenseins im Sinne des ‚Lernens an negativer Moral‘ ganz anders verdeutlicht werden, als dies mit der Beschäftigung mit Grundrechten allein im Sozialkundeunterricht der Fall wäre.

Mit dem narrativen Ansatz der politischen Bildung werden auch fachspezifische Potenziale des Deutschunterrichts in den Blick genommen, da in diesem besonders häufig narrative Texte zum Einsatz kommen. Wenn daher mit narrativen Texten im Deutschunterricht gearbeitet wird, in denen explizit

oder implizit auch politische Themen verhandelt werden, können diese ggf. bewusst für eine demokratische Grundwertebildung genutzt werden. Die von den Texten evozierten Emotionen sollten gerade bei intensiver Aktivierung explizit Gegenstand des Unterrichtsgesprächs sein (u.a. durch ein Emotionsbarometer, mit denen die Intensität der Emotionen erfragt wird, oder durch Emotionskärtchen, mit denen die Qualität der Emotionen erkundet werden können) – auch deswegen, da Emotionen häufig einen ‚Wertekern‘ haben (Frenzel / Götz / Pekrun 2009) und die emotionale Reaktion ggf. Rückschlüsse auf eine wertebasierte Reaktion auf einen Text erlaubt. Perspektivwechsel zu bzw. Empathie mit verschiedenen Personen (z.B. Täter, Opfer, Zuschauer in der Mobbingszene auf dem Schulhof am Beginn des autobiographischen Romans *Das Ende von Eddy* von Édouard Louis) sollten bewusst angebahnt und reflektiert werden; die Folgen eines spezifischen Verhaltens sind zu analysieren, mögliche Ursachen dafür zu eruieren und Handlungsalternativen zu überdenken. Die Analyse und Interpretation der ästhetischen Gestaltung der eingesetzten narrativen Texte und ihrer Wirkung ist in Ergänzung zu den Ausführungen Juchlers essenzieller Bestandteil des Deutschunterrichts und wäre bei der Unterrichtsplanung in jedem Fall zu berücksichtigen.

Handlungs- und produktionsorientierte Methoden: Es ist eine Grundannahme der Wertebildung aus konstruktivistischer Perspektive, dass sich Werte nicht wie auswendig zu lernendes Wissen ‚vermitteln‘ lassen. Bezogen auf die demokratische Grundwertebildung lässt sich festhalten, dass sehr wohl Wissen zu den Grundrechten, ihrer Entstehungsgeschichte, ihrer Bedeutung etc. vermitteln lässt. Werteinstellungen, die mit den Grundrechten verbunden sind, müssen jedoch im Zusammenhang verschiedener Lerngelegenheiten von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgebildet werden. Auch wenn die Zielrichtung der schulischen Grundwertebildung klar ist, so kann deren Ergebnis nicht vorhergesagt werden.¹⁰ Aus konstruktivistischer Perspektive bleibt Wertebildung letztlich immer ein subjektiver Prozess, der die mündige Entscheidungs- und Handlungskompetenz zum Ziel hat.

Um das ‚eigene Finden‘ von Grundwerten mit vielperspektivischen, kognitiven, affektiven und probierbaren Zugängen anzubahnen, erscheinen besonders handlungs- und produktionsorientierte Methoden sowie eine identitätsorientierte Unterrichtsplanung für den Deutschunterricht geeignet. Diese fördern einen anwendungs- und kompetenzorientierten Zugang zu demokratischen Grundwerten, u.a. durch Perspektivwechsel, Empathie, Erprobung von Urteils- und Handlungsszenarien etc. Je nach Thema und Unterrichtsplanung könnten u.a. Standbilder zur empathischen Erkundung von emotionalen und kognitiven Reaktionen literarischer Figuren, Rollenspiele, Debatten, Schreibaufträge usw. zum Einsatz kommen.

Identitätsorientierter Deutschunterricht: Volker Frederking (vgl. insbesondere Frederking 2000, 2001, 2012) hat für die Unterrichtsplanung bei persönlichkeitsrelevanten Themen ein Drei-Phasen-Modell vorgeschlagen, bei dem – anwendbar sowohl in einzelnen Unterrichtseinheiten wie in größeren Sequenzen – konsequent nach der Bedeutung der behandelten Themen für das eigene und gesellschaftliche Zusammenleben gefragt wird (‚Was bedeutet das Besprochene für mich und mein Leben?‘), sodass die Inhalte nicht abstrakt bleiben. Gerade im Kontext der Wertebildung scheint dieser Zugang höchst plausibel.

Auf die Phase der subjektiven Annäherung, in der z.B. das subjektive Vorwissen zu einem Thema aktiviert wird oder eigene Fragen zum Thema formuliert werden, folgt eine zweite Phase der objektivierenden Erschließung, in der beispielsweise literarische oder pragmatische Texte analysiert und interpretiert werden, bevor in einer dritten Phase der sozialen und personalen Applikation die Übertragung des Erarbeiteten auf das Leben der Schüler und Schülerinnen oder auf die soziale Gemeinschaft reflektiert wird (Unterrichtsbeispiele in Kretschmann 2021).

(Kultur-)Sensible Haltung der Lehrkraft: Es ist zu beachten – ohne dass das große Themenfeld hier auch nur annähernd vollständig abgehandelt werden könnte –, dass die in der Schule thematisierten

¹⁰ Bezogen auf die Frage der Lehr- und Lernbarkeit von ethischem Urteilen und Handeln, die hier strukturell vergleichbar ist, Schweitzer 2021.

Normen und Werte des Grundgesetzes ggf. in den Familien nicht selbstverständlich geteilt werden, evtl. sogar unbekannt sind. So können Schülerinnen und Schüler in die für sie mehr oder weniger schwierige Lage gebracht werden, dass sie eine ‚Wertekluft‘ zwischen Elternhaus und Schule bzw. geltendem Recht wahrnehmen. Das könnte beispielsweise bei Fragen der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, der freien Berufswahl, der Religionsfreiheit oder auch dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit virulent werden. Bei Themen, die solche Diskrepanzen denkbar erscheinen lassen, wäre es besonders wichtig, dass die Lehrkraft signalisiert, dass sie auch für Gespräche außerhalb des Fachunterrichts zur Verfügung steht, um ggf. auftretende Fragen in Einzelgesprächen zu klären oder bei Bedarf auch Elterngespräche zu führen.

Auch wenn die Lehrkräfte zu einer ‚zielorientierten‘ Wertebildung im Sinne der Grundrechte verpflichtet sind, so sind Aspekte des kulturellen Hintergrunds, beispielsweise aus anderen Ländern mit unterschiedlicher Rechts-/Werteordnung und mit erst kürzlich erfolgter Migration nach Deutschland, sensibel zu beachten und die Grundlagen der Rechts- und Werteordnung in einer Atmosphäre der Wertschätzung sowohl zu vermitteln als auch in ausführlichen Gesprächen im Klassenverband zu thematisieren (ohne dabei aber grundsätzlich relativierend zu werden, was dem schulischen Auftrag der Demokratiebildung nicht mehr entspräche; vgl. u.a. Detjen 2006, 249). Insbesondere wäre auch bei der Materialauswahl durch die Lehrkraft zu reflektieren und ggf. abzuklären, ob spezielle Themen und Materialien ggf. Triggerwirkung haben könnten (z.B. Einsatz des Kinderbuches *Malala – Für die Rechte der Mädchen* in einer Klasse mit Kindern, die aus Afghanistan nach Deutschland gekommen sind? – die im Kinderbuch auch aufgezeigten Gewalttaten durch die Taliban in Pakistan könnten möglicherweise eine solch triggernde Wirkung haben.).

5. Lernziele und Kompetenzen

Insgesamt hat die demokratische Grundwertebildung zum Ziel, Wissen über die Grundrechte des Grundgesetzes als Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in Deutschland zu vermitteln, diesen gemäßige Werthaltungen zu fördern sowie Reflexions-, Urteils- und Handlungskompetenzen im Sinne der Grundrechte und -werte auszubilden. Dies alles soll dem Bildungsziel der Mündigkeit im demokratischen Staat dienen.

Für den Deutschunterricht werden fachspezifische Zielsetzungen für die demokratische Grundwertebildung vorgeschlagen, die jeweils integrativ mit den anderen fachspezifischen Lernzielen des Deutschunterrichts zu realisieren sind (vgl. Kretschmann 2021, 49-53):

- | |
|---|
| 1. Im Kontext der Arbeit mit fachspezifischen Gegenständen und Methoden des Faches Deutsch lernen die Schülerinnen und Schüler einzelne, zentrale Grundrechte des Grundgesetzes im Originalwortlaut kennen. |
| 2. Im Kontext der Arbeit mit fachspezifischen Gegenständen und Methoden erschließen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Grundrechte für das gesellschaftliche Zusammenleben und ihr eigenes Leben. Sie beschäftigen sich auch mit dilemmatischen Fällen, in denen Grundrechte bzw. weitere Gesetze sowie ethische Prinzipien (ggf. gegeneinander) abgewogen werden müssen. |
| 3. Die Schülerinnen und Schüler erkennen – u.a. vor dem Hintergrund der historischen Entstehungsgeschichte der Grundrechte, durch ethische Begründungen, durch Fragen nach ihrer Sinnhaftigkeit im Alltag – die ‚positive Werthaltigkeit‘ der Grundrechte. |
| 4. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Existenz, Bedeutung und positiven Werthaltigkeit der Grundrechte bewusst, stimmen den ihnen zugrundeliegenden Wertvorstellungen zu und sind als mündige Bürgerinnen und Bürger in grundrechte- bzw. grundwerterelevanten Situationen urteils- und handlungsfähig. |
| 5. Im Kontext der Beschäftigung mit Texten, die (auch) demokratische Grundrechte und -werte berühren, analysieren und interpretieren die Schülerinnen und Schüler die spezifische inhaltliche wie ästhetische Gestaltung der Texte und die damit einhergehende Wirkung bei dem/der Rezipienten/-in. |

Das Ergebnis der personalen Wertebildung ist dabei nicht ‚abprüfbar‘ (und sollte entsprechend auch nicht abgeprüft werden).

Für die Anbahnung der erforderlichen Kompetenzen für das Reflektieren, Urteilen und Handeln in grundrechte- und grundwerterelevanten Entscheidungssituationen wurde bereits ein fachspezifisches Kompetenzmodell für den Deutschunterricht vorgeschlagen (siehe Kretschmann 2021, 53-63; Herleitung des Modells in Kretschmann 2022c), das in ein unterrichtliches Phasenmodell überführt werden kann. Ein solches kann insbesondere dann zur Anwendung kommen, wenn Entscheidungssituationen präsentiert werden, die mit Grundrechten und -werten verbunden sind. So wird beispielsweise im Kinderbuch ... *sonst bist du dran!* von Renate Welsh ebenso wie im autobiographischen Roman *Das Ende von Eddy* von Édouard Louis jeweils am Beginn eine Mobbingzene in der Schule beschrieben; anschließend an die Lektüre der Szenen können mit dem Kompetenz- und Phasenmodell u.a. die Fragen gestellt werden, warum sich die beteiligten Personen – Täter, Opfer, Zuschauer – wie beschrieben verhalten, wie sich das Verhalten in Bezug auf die Grundrechte beurteilen lässt, was ggf. zu einer Änderung des Verhaltens führen und wie alternativ gehandelt werden könnte. Die ästhetische Gestaltung der Texte und ihre Wirkung würde als ein zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts ebenso analysiert und reflektiert.

Kompetenzdimensionen	Fähigkeitsaspekte
1. Wahrnehmen einer Situation als grundrechte-/grundwerterelevant	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte Situation kognitiv und/oder intuitiv-affektiv als grundrechte-/grundwerterelevant wahrnehmen; • für das Erkennen eines grundrechte-/grundwerterelevanten Problems ggf. empathisch die Perspektive einer Person/Figur im Text einnehmen; • die Wahrnehmung einer grundrechte-/grundwerterelevanten Problemstellung formulieren.
2. Analysieren und Interpretieren einer grundrechte-/grundwerterelevanten Situation	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte, grundrechte-/grundwerterelevante Situation differenziert analysieren (u.a. zentrale Akteure und ihre Interessen, betroffene Grundrechte und -werte, grundrechte-/grundwerterelevante Dilemmata, textlich präsentierte/intendierte Emotionen etc.); • dafür wichtige Informationen aus dem Text entnehmen; • das grundrechte-/grundwerterelevante Problem zusammenfassend formulieren; • ggf. Kontextwissen – z.B. zu Moralvorstellungen oder zur Rechtslage einer Epoche im Unterschied zu heute – recherchieren und einbeziehen, um das Problem einzuordnen.

3. Anwenden von grundrechte-/grundwerterelevantem Basiswissen	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none">• kennen Grundrechte, die für die Lösung einer Problemstellung relevant sind, bzw. können diese zielgerichtet recherchieren (Grundgesetz);• kennen die grundlegende Bedeutung zentraler Grundrechte bzw. können diese erschließen (z.B. auch durch Nutzung von geeigneten Grundgesetzkommentaren);• verfügen über Grundlagenwissen zur Bedeutung und Geltung von Grundrechten und beziehen das in die Überlegungen ein (z.B. Kodifizierung im Grundgesetz; dauerhafte Geltung sowie Schutz des Wesensgehalts der Grundrechte; juristische Verbindlichkeit für in Deutschland lebende Menschen; Unterscheidung in Menschen- und Bürgerrechte; Bezug der Grundrechte zur UN-Menschenrechtscharta; inhaltlich ergänzende Bestimmungen des Grundgesetzes zu einzelnen Grundrechten);• gebrauchen elementare Begriffe wie Grundgesetz, Grundrecht, Grundwert, Verfassungsartikel, Verfassungswert, sozialer Wert, Ethik, Moral etc. korrekt.
4. Argumentieren bei grundrechte-/grundwerterelevanten Problemstellungen	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none">• für und gegen ein Urteil bzw. eine Handlungsoption unter Bezugnahme auf grundrechte-/grundwerterelevantes Grundwissen differenziert argumentieren;• hierfür betroffene Werte und Normen plausibel hierarchisieren und begründet abwägen, ggf. auch unter Einbezug ethischer Prinzipien;• zwischen ethischen und juristischen Argumentationen in Bezug auf die Anwendung von Grundrechten unterscheiden und situationsadäquat jeweilige Argumente wählen;• ihre Argumente angemessen formulieren und austauschen bzw. präsentieren.
5. Urteilen bei grundrechte-/grundwerterelevanten Problemstellungen	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none">• differenzierte und begründete Entscheidungen zu textlich präsentierten grundrechte-/grundwerterelevanten Problemen treffen;• dabei im Bedarfsfall zwischen ethischen und juristischen Entscheidungen unterscheiden;• die begründeten Urteile angemessen formulieren und präsentieren (z.B. auch in Rollenspielen).
6. Handlungsplanung bei grundrechte-/grundwerterelevanten Problemstellungen	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p>

	<ul style="list-style-type: none">• konkrete Handlungspläne – auch durch Perspektivenwechsel, z.B. aus einer Figurenperspektive – entwerfen;• die ggf. besonderen Rahmenbedingungen hierfür, z.B. Mut oder Durchsetzungsvermögen, abschätzen und Wissen über soziales wie persönliches Handeln, z.B. psychologische Experimente über die Anpassung an die Meinung der größeren Menge, einbeziehen;• Handlungsoptionen abwägen, Folgewirkungen abschätzen und dabei Bestimmungen des Grundgesetzes ebenso wie z.B. pragmatische Implikationen oder ethische Prinzipien einbeziehen;• begründet eine Entscheidung für eine Handlungsoption entwerfen und diese angemessen formulieren sowie präsentieren.
7. Selbstreflexion bei grundrechte-/grundwerterelevanten Problemstellungen	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none">• ihre eigenen moralisch-ethischen Einstellungen in Bezug auf die Lösung grundrechte-/grundwerterelevanter Problemstellungen kritisch hinterfragen und ggf. begründet neu konturieren;• die Quellen ihrer Einstellungen bewusst und ggf. kritisch reflektieren, z.B. religiöser Glaube, elterliche Erziehung, Vorbilder aus den Medien, Peers, parteipolitische Positionen etc.;• textlich präsentierte, intendierte und/oder evozierte Emotionen in Bezug auf die dargestellte Situation bewusst wahrnehmen, beschreiben und im Prozess der Urteils- und Handlungsfindung angemessen berücksichtigen;• dies ggf. auch empathisch aus der Perspektive einer Person/Figur im Text reflektieren.
8. Analysieren und Interpretieren der ästhetischen Darstellung einer grundrechte-/grundwerterelevanten Situation	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none">• die mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte grundrechte-/grundwerterelevante Situation analysieren und ihre Wirkung interpretieren (z.B. Gattungszuordnung, sprachlich-stilistische Gestaltung, Leerstellen des Textes, metaphorisch-allegorische Anlage des Textes, formale oder mediale Besonderheiten, intertextuelle Bezugnahmen, Wirkung der Erzählperspektive, Vergleich verschiedener medialer Adaptionen etc.);• dabei Hintergrundwissen, z.B. zu Epochenmerkmalen, autopoietische Aussagen der Autoren/-innen etc., sinnvoll einbeziehen;• die Ergebnisse von Analyse und Interpretation bei der eigenen kreativen Gestaltung, z.B. beim szenischen Spiel, sinnvoll nutzen.• die ästhetische Präsentation bewerten, z.B. in einer Rezension.

9. Personale Reflexion und Applikation	Die Schülerinnen und Schüler können <ul style="list-style-type: none">• die mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte grundrechte-/grundwerterelevante Situation einschließlich der Phasen ihrer, ggf. hypothetischen, Lösung hinsichtlich der Bedeutung für sich selbst und ihr Leben reflektieren;• vorläufige Schlussfolgerungen oder auch offene Fragen für sich selbst und/oder die Gesellschaft treffend formulieren.
10. Rückblickende Reflexion über das Urteilen und Handeln in einer grundrechte-/grundwerterelevanten Situation	Die Schülerinnen und Schüler können <ul style="list-style-type: none">• das Handeln in der mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierten, grundrechte-/grundwerterelevanten Situation rückblickend reflektieren und evaluieren;• ihre eigenen Urteils- und Handlungsvorschläge zu einer mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierten, grundrechte-/grundwerterelevanten Situation rückblickend reflektieren und evaluieren.

Ausblick

Voraussetzung für die demokratische Grundwertebildung ist eine „Grundrechtsklarheit“ (KMK 2018, 5) der Lehrkräfte – und eben auch der Deutschlehrkräfte. In Lehrveranstaltungen der Deutschdidaktik wurden daher in den vergangenen Semestern in einer kurzen empirischen Erhebung das Vorwissen von Lehramtsstudierenden Deutsch zu Grundrechten des Grundgesetzes, zu Potenzialen und zu didaktischen Grundlagen ihrer Thematisierung im Deutschunterricht getestet (Kretschmann 2022b und 2023). Die Ergebnisse zeigen auf, dass im Zuge der Ausbildung künftiger Lehrkräfte dringend das aus den Schulen mitgebrachte Vorwissen reaktiviert und ergänzt werden muss, da mitunter gravierende Lücken hinsichtlich des Wissensstandes zu den Grundrechten deutlich werden. Beutelsbacher Konsens und Informationen zum Neutralitätsgebot müssen ebenfalls explizit vermittelt werden, da diese bei Studierenden für Lehramt Deutsch – im Unterschied zu Studierenden mit Beifach Politik/Sozialkunde – im Studium nicht selbstverständlich thematisiert werden. Die Potenziale des Deutschunterrichts für die demokratische Grundwertebildung sind ebenso aufzuzeigen wie ganz konkrete Praxisbeispiele für ihre Realisierung. Die Erhebung und erste Ergebnisse wurden online bereits zur Verfügung gestellt (Kretschmann 2022b und 2023).

Literatur

Bundeszentrale für politische Bildung (2011): „Beutelsbacher Konsens“ (<https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>, zuletzt aufgerufen am 23.03.2022).

Busse, Dietrich (2000): „Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz“. In: Antos Antos, Klaus Brinker, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 16.1). Berlin / New York: de Gruyter. 658–675.

Detjen, Joachim (2006): Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.

- Detjen, Joachim (2009): *Verfassungswerte – Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?* Bonn: bpb.
- Frederking, Volker (2000): „Identitätsorientierung im Literaturunterricht am Beispiel von Max Frischs *Andorra*“. In: Blattmann, Ekkehard / Frederking, Volker (Hrsg.): *Deutschunterricht konkret. Band I: Literatur und Medien*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 43–101.
- Frederking, Volker (2001): „Peter Härtlings *Ben liebt Anna* – Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung“. In: Köppert, Christine / Metzger, Klaus (Hrsg.): „Entfaltung innerer Kräfte“. *Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Seelze: Friedrich, S. 92–109.
- Frederking, Volker (2012): „Identitätsorientierter Literaturunterricht“. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bde. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 427–470.
- Frenzel, Anne; Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2009): „Emotionen“. In: Elke Wild, Jens Möller (Hgg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Hessisches Kultusministerium (2021): *Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte*. 3. aktual. Aufl.
- Juchler, Ingo (2013): „Der narrative Ansatz“. In: Carl Deichmann, Christian K. Tischner (Hgg.): *Handbuch Ansätze und Dimensionen in der politischen Bildung*. Schwalbach i.T.: Wochenschau. 273-286.
- Juchler, Ingo (2014): „Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm“. In: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 4., völlig überarb. Aufl. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. 466-473.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2009): „Das Grundgesetz wurde maßgeblich von den Amerikanern beeinflusst“, 26.05.2009 (= <http://www.kas.de/wf/de/33.16614/>, zuletzt eingesehen am 01.12.2022).
- Kretschmann, Tabea (2021): *Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Sekundarstufe)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kretschmann, Tabea (2022a): „Auswahlliste: Lektüren mit Bezug zu Grundrechten des Grundgesetzes (Deutschunterricht Primar- und Sekundarstufe) [Stand: Dezember 2022]“. Online-Publikation: Wissenschaftsblog des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/FAU, Eintrag vom 20.03.2022, aktualisierte Fassung von Dezember 2022 (<https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/2022/03/20/blogbeitrag-01/>).
- Kretschmann, Tabea (2022b): „Demokratische Grundwertebildung: Erhebung des Vorwissens von Lehramtsstudierenden Deutsch zu Grundrechten des Grundgesetzes, Potenzialen des Deutschunterrichts und Bestimmungen des Beutelsbacher Konsenses“. Online-Publikation: Wissenschaftsblog des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/FAU, Eintrag vom 29.03.2022 / aktualisierte Fassung vom 18.05.2022 (<https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/2022/03/29/erhebung-des-vorwissens-von-deutsch-studierenden-zu-grundrechten-des-grundgesetzes-potenzialen-des-deutschunterrichts-und-bestimmungen-des-beutelsbacher-konsenses/>).
- Kretschmann, Tabea (2022c): „Ein fachspezifisches Modell ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht“, Online-Publikation: Wissenschaftsblog des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen

Sprache und Literatur/FAU, Eintrag vom 28.03.2022
(<https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/2022/03/28/ein-fachspezifisches-modell-ethischer-kompetenzen-fuer-deutschunterricht/>).

Kultusministerkonferenz (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018
(https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.11.2022).

Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften
(https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt eingesehen am 23.03.2022).

Lohmann, Georg (2009): „Universelle Menschenrechte und kulturelle Besonderheiten“. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. (<https://www.bpb.de/themen/recht-justiz/dossier-menschenrechte/38709/universelle-menschenrechte-und-kulturelle-besonderheiten/>; zuletzt eingesehen am 07.02.2023)

Nooke, Günter; Lohmann, Georg; Wahlers, Gerhard (Hgg.) (2008): *Gelten Menschenrechte universal? Begründungen und Infragestellungen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Ministerium für Kultus, Jugend, Sport Baden-Württemberg (2019): *Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. (<https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-erziehung/demokratieerziehung/leitfaden-demokratiebildung/leitfaden-demokratiebildung-19-07-2019.pdf>; zuletzt eingesehen am 14.03.2021)

Rommel, Herbert (2021): „Lernen an ‚negativer Moral‘“. In: Konstantin Lindner, Mirjam Zimmermann (Hgg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*. Tübingen: Mohr Siebeck. 326-332.

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

Schweitzer, Friedrich: „Was an Ethik ist überhaupt lehrbar? Zum Zusammenhang zwischen ethischem Urteil und ethischer Handlung“. In: Konstantin Lindner, Mirjam Zimmermann (Hgg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*. Tübingen: Mohr Siebeck. 267-273.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): *Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPlus*. München. (<https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/oberste-bildungsziele-in-bayern/>, zuletzt eingesehen am 07.02.2023)

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019): *Gesamtkonzept für die Politische Bildung an Schulen. Verbindliche Bekanntmachung des Kultusministeriums*. München (https://www.isb.bayern.de/download/21776/gesamtkonzept_pb_2019.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.11.2022).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017b): *LehrplanPLUS (=* <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>*)*, zuletzt eingesehen am 18.02.2023).

Weber, Florian (2016): „Emotion und Kognition in der politischen Bildung“. In: Carl Deichmann, Michael May (Hgg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Wiesbaden: Springer. 165-183.

Wieland, Joachim (2019): „Was man sagen darf und was nicht: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht“. Bundeszentrale für politische Bildung, 06.08.2019 (<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/292674/was-man-sagen-darf-mythos-neutralitaet-in-schule-und-unterricht/#node-content-title-0>, zuletzt aufgerufen am 30.11.2022).