

Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren

Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft?

Ein Arbeits- und Übungsskript
Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften
Heft 1



Vorwort zur 3. Auflage

Die ersten beiden Auflagen dieses Textes wurde unter dem Titel "Handlungsorientierung im Politikunterricht" von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung herausgegeben (1 Auflage in der Schriftenreihe Aktuelles zum Nachdenken Folge 14, Hannover 1995; 2. überarbeitete und ergänzte Auflage Hannover 1997). Der Erstfassung lag ein Vortrag zugrunde, der auf einer Fachtagung "Politikunterricht in Niedersachsen" im Jahr 1994 an der Universität Oldenburg gehalten wurde. Die Tagung hatte das Thema "Handlungsorientierung im Politikunterricht" und wurde von der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e.V. in Kooperation mit der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung veranstaltet.

Für diese 3. Auflage wurde der Text vollständig überarbeitet. Dies drückt sich auch in dem neuen Titel aus, der die dramaturgische Herangehensweise an Didaktik betont. Weiterentwicklungen der fachdidaktischen Diskussion seit 1995 konnten ergänzt und die Darstellung systematischer angelegt werden. Gesellschafts-, demokratie- und sozialisationstheoretische Begründungen für Handlungsorientierung wurden betont, um zu zeigen, daß das Methodenproblem im Kern eine didaktische Fragestellung ist. Verweise auf die Geschichte der Pädagogik sollen zeigen, daß Handlungsorientierung im Kern keine theoriefeindliche Modeströmung, sondern ein gut begründetes und zudem keineswegs neues didaktisches Prinzip darstellt. Mit dieser Betonung klassischer didaktischer Fragestellungen setzt sich der Einführungstext von eher rezepthaft konzipierten Einführungen ab. *

Damit der Basistext in der Lehreraus- und -weiterbildung eingesetzt werden kann, wurden 'didaktische Fachbegriffe im Text konsequent erläutert sowie Arbeitsvorschläge für Lehrertrainingsgruppen (Microteaching) in Band 2 ergänzt. Die Literaturangaben nennen geeignete Einführungsliteratur. Ich danke allen Studierenden in Dresden und Hamburg sowie den Lehrerinnen und Lehrern in den Lehrerweiterbildungskursen, die mir kritische Hinweise zur Verbesserung des Textes gegeben haben. Desweiteren danke ich Niklas Gidion für Lektorat und Produktionsleitung.

Berlin/Hamburg, September 1999

* Z.B. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politikdidaktik kurzgefaßt. Planungsfragen für den Politikunterricht, Bonn 1994.

1 Fragestellung: Handlungsorientierung - eine Leerformel?

An der reformpädagogischen Forderung nach Handlungsorientierung trennen sich erfahrungsgemäß die pädagogischen Geister. Es gibt Pädagogen, für die das Prinzip Handlungsorientierung eine Art "kategorischen Imperativ" und Leitphilosophie ihrer innovationsorientierten Unterrichtsarbeit darstellt. Von anderen wird gegen handlungsorientierte Didaktik polemisch eingewandt, sie führe zu einer "Spiel- und Spaßschule"¹, die gesellschaftliche Lernanforderungen unterläuft; der

Slogan müsse zur Legitimation alltäglichen Schlendrians herhalten. Manche halten Handlungsorientierung inzwischen schlicht für eine überflüssige Leerformel.

Ich will im folgenden diese didaktische Grundsatzkontroverse klären. Meine These lautet: Es lohnt einerseits, sich auf dieses traditionsreiche didaktische Prinzip einzulassen, weil es neue Perspektiven auf Lehren und Lernen eröffnet; andererseits muß diese Modevokabel sorgfältig *fachdidaktisch* ausbuchstabiert werden, sonst wird sie – wie andere didaktische Prinzipien zuvor – bald abgenutzt und durch den nächsten didaktischen Slogan ersetzt. Pädagogik erweckte dann wieder den Eindruck, das Rad immer neu zu erfinden, um sich beständig zu wiederholen.

Handlungsorientierung ist ein didaktisches Prinzip mit langer Tradition. Es lassen sich in Theorie und Praxis im 20. Jahrhundert drei Phasen unterscheiden:

- a) Das Prinzip Handlungsorientierung stammt aus der internationalen Reformpädagogik am Beginn dieses Jahrhunderts. Die praktische Simulation einer Wahl (Abb. 1) erinnert daran, daß handlungsorientierte politische Bildung nicht erst eine Erfindung unserer Zeit ist!²;
- b) In der Bildungsreform der 68er-Bewegung erlebt das Prinzip eine erste Renaissance (Stichwort: "politische Bildung als Aktion");
- c) Im Kontext von Schulentwicklung und "Öffnung" der Schule kommt es zu einer zweiten Renaissance in den 90er Jahren.

Josef Kraus (Präsident des Deutschen Lehrerverbandes): Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik, München: Universitas 1998.

2 Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/ München: Juventa 3/1996 arbeitet sogar die Ideengeschichte der "Reformpädagogik vor der Reformpädagogik" im 19. Jahrhundert heraus, das nicht nur als Jahrhundert pädagogischer Starrheit und Repression gelesen werden sollte.

2 Lehrkünstextempel: Meditation (Phantasiereise)



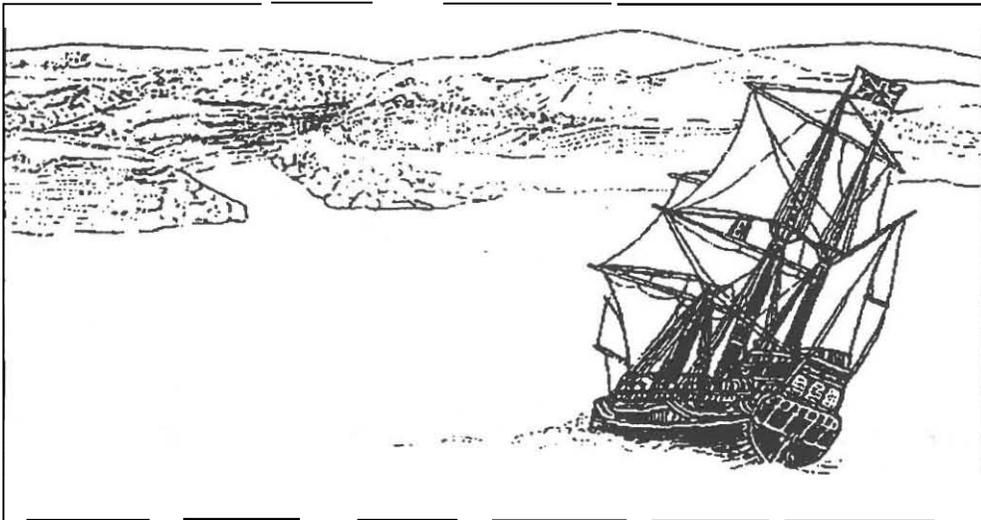
Abb. 1: Simulation einer Wahl

Quelle: Jens Nydal: Das Berliner Schulwesen, Berlin:Wiegandt & Grieben 1927, S.50

Es ist wohl kein Zufall, daß eine jüngere Pädagogengeneration inzwischen die "Reformpädagogik vor der 68er-Reformpädagogik" in ihrer Qualität und Aktualität wiederentdeckt und sich damit der Akzent von ausschließlich gesellschaftstheoretischer Analyse wieder zu einer – lange Zeit verpönten – entwicklungstheoretischen Reflexion verschiebt.

1.1 Lehrkunstexempel: Meditation (Phantasiereise)

Gleich zu Beginn möchte ich die Leserinnen und Leser einladen, sich gedanklich in einen Ausschnitt handlungsorientierter Unterrichtspraxis hineinzusetzen. Damit kein Mißverständnis darüber aufkommt, daß Handlungsorientierung in jedem Fall etwas zu tun haben müßte mit hektischem Aktivismus und darauffolgenden skeptischen Anfragen der Schulleitung, wähle ich ein Unterrichtsexperiment des Gießener Fachdidaktikers Siegfried George, das auf der innovativen Methode der "Meditation" aufbaut. Über dieses Experiment berichtet die Fachlehrerin, in deren Klasse der Gast die Meditation durchführt:



"Versucht, Euch in die Situation der Pilgerväter zu versetzen, die im 17. Jahrhundert England verließen und an der Ostküste Nordamerikas landeten. Die Männer, Frauen und Kinder hatten das Mutterland verlassen, weil sie dort aus religiösen Gründen verfolgt wurden; nun wollten sie ein neues Leben beginnen. Sie hatten kein Dach über dem Kopf, keinen Arzt für die Kranken und nur unzureichend Nahrung. Was mußten sie zuerst tun, um zu überleben? Welche Bedürfnisse hatten sie? Was war in Hülle und Fülle vorhanden, was war knapp, wie wurde die Verteilung geregelt?"

Abb. 2: "Mayflower"

Quelle: Wolfgang Hilligen/ Siegfried George: Sehen - Beurteilen - Handeln, Frankfurt/M. 1972, S. 63³

3 Die Situation der Ureinwohner (Indianer) und das Verhältnis der Neusiedler zu ihnen bleibt merkwürdig unberücksichtigt. Ein Perspektivenwechsel wäre notwendig. Gründungssituationen von Gesellschaft können zum Ausgangspunkt eines sozialkundlichen Lehrgangs werden, z.B. William Golding: Herr der Fliegen (1954), Frankfurt/M. 1993, verarbeitet in Carla Schelle/ Wochenschau Redaktion: Jugend macht Politik. Wochenschau Sek.I, 1994, 6, S.213f. oder als klassisches Lehrkunstbeispiel "Die Wikinger" im Winnetka-Plan von Carleton Washburne (1929), berichtet bei Theodor Schwerdt: Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen (1933), Paderborn 1948, S. 211-217.

4 Lehrkunstexempel: Meditation (Phantasiereise)

"Ich erinnere mich an eine Ethikstunde. Eine Gruppe von 20 Schülerinnen und Schülern aus den 9. Klassen des Haupt-, Real- und Gymnasialzweiges unserer Gesamtschule wartete gespannt auf den Gast, den ich angekündigt hatte. Siegfried George wollte – wie schon öfters – wieder einmal etwas Neues ausprobieren. Diesmal ging es um die Frage, ob es möglich sei, mit einer ganz normalen Klasse eine Meditation durchzuführen.

Ich war zwar sehr skeptisch, ob dies auch im Unterricht möglich sei, zumal ich die Teilnahme an der Meditation (im Weiterbildungskurs, T.G.) zwar interessant, aber als insgesamt für mich wenig aussagekräftig empfunden hatte.

S. George stellte sich der Gruppe kurz selbst vor, bat die Schülerinnen und Schüler dann, sich im Kreis auf den Boden zu setzen, legte einen Zweig in die Mitte des Kreises und forderte uns auf, sich auf diesen Zweig zu konzentrieren. Er berichtete dann, daß er diesen Zweig von einer USA-Reise mitgebracht habe. Der Zweig stamme von einem sehr alten Baum an der Ostküste, aus der Gegend, wo die Mayflower gelandet sei. Nach einer weiteren kurzen Erklärung über dieses historische Ereignis sollten wir die Augen schließen und versuchen, uns in die Situation zu versetzen, sollten versuchen, die Wünsche, Hoffnungen, Ängste der Menschen *nachzuempfinden*, die damals den Aufbruch in eine ungewisse Zukunft gewagt hatten. Nach einer Weile, in der alle *schwiegen*, lenkte S. George die Aufmerksamkeit auf die spezielle Frage, wie diese Menschen sich ihr Zusammenleben in dem neuen Land *vorstellten*.

In der Gruppe war es absolut still, alle waren den Anleitungen gefolgt und saßen entspannt im Kreis um den alten Zweig. Die einzige, die sich nicht konzentrieren, geschweige denn meditieren konnte, war offensichtlich ich. Ich kannte die Gruppe von 14- bis 15-jährigen -und erwartete jeden Moment eine dumme Bemerkung, einen Witz, ein Gerangel, halt eine Störung. Aber nichts dergleichen geschah.

An die Auswertung des Gesprächs kann ich mich nicht mehr erinnern, es hatte anscheinend für mich keine Bedeutung. Entscheidend war die Verblüffung darüber, daß sich hier eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern so ganz anders – nicht meinen Erwartungen entsprechend – verhalten hatte."⁴

Dieses Experiment halte ich aus zwei Gründen für ein ausgezeichnetes Lehrkunstbeispiel (→ M1) politischer Bildung:

1. Auf der Ebene der *Unterrichtskommunikation* setzt die Meditation einer Warenästhetik, die Jugendliche auf Konsumenten reduziert und in eine Verwöhnhaltung drängt, die Strenge schulischer Lernarbeit entgegen: mit sparsamen Requisiten wird das Klassenzimmer zu einem Raum des Nachdenkens, zum Ort für die "Entdeckung der Langsamkeit" und der Konfrontation mit der eigenen Biografie im Spiegel anderer Menschen. Die Meditation aktiviert innere Vorstellungsbilder.

4 Dieses Lehrkunstbeispiel berichtet Inge Bietz: Wider die Lehrerrolle. In: Peter Henkenborg/Wolfgang Sander (Hg.): Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht, Schwalbach: Wochenschau 1993, S. 44-56, hier S. 44f. Es handelt sich zwar um eine Ethikstunde, das Thema "Gründung von Gesellschaft" gehört aber zum Kern politischer Bildung – politische Bildung kann Unterrichtsprinzip aller Fächer sein. Zum konzeptionellen Hintergrund der Methode einfürend Siegfried George: Erschließendes Denken. Selbstreflexion, Meditation, Intuition, Kreativität als Methoden des politischen Unterrichts, Schwalbach: Wochenschau 1993.

Unter dem Begriff "Meditation" werden sehr unterschiedliche Arbeitsformen gefaßt: Ruheübung, Körpererfahrung, Phantasiereise. Freiwilligkeit ist eine Grundbedingung für diese Methode. Es kann auch sein, daß ein Teilnehmer aussteigt und sagt: "Das kann ich mir nicht vorstellen!"

2. Auf der Ebene der *Unterrichtsinhalte* führt die Problemstellung der Meditation exemplarisch zum Kern des Faches Sozialkunde⁵: Wie können Menschen lernen, in Gesellschaft friedlich zusammenzuleben? Die Frage, wie diese Menschen auf der Mayflower 1620 sich ihr Zusammenleben in dem neuen Land vorstellten, fördert die soziale Phantasie. Die Siedler wollen und müssen Gesellschaft neu gründen, wiewohl sie Erfahrungen mit Gesellschaft im Mutterland mitbringen. Dieser Gründungsmythos der amerikanischen Gesellschaft eignet sich als "klassische" Anfangssituation eines Lehrganges in Sozialkunde.⁶ Die verallgemeinerungsfähige didaktische Perspektive (Leitfrage) lautet: Wie können Schülerinnen und Schüler Gesellschaft erleben und reflektieren? Wie können Lehrende entsprechende Lernarrangements inszenieren? Es wird in dieser Szene nicht nur *über* einen Gegenstand geredet, sondern die Schülerinnen und Schüler befinden sich zunächst *in* einer aufgabenhaltigen Situation und erleben deren Dynamik (flow). Dies ist der Kerngedanke einer dramaturgischen Didaktik (→M2), wie sie im folgenden zugrunde gelegt wird.⁷ Handlungsorientierung bedeutet, den Lerngegenstand "auf die Probe-Bühne zu stellen". Handlungsorientierung heißt dann nicht, statt zu lernen, etwas zu tun, sondern Tätigkeiten, die man ausführt, so zu gestalten, daß man lernen kann (Meinert A. Meyer).

Was mir an diesem und ähnlichen Erfahrungsberichten auffällt und problematisch erscheint: die Reflexion der Lehrerin bricht an der Stelle ab, wo es um die Beurteilung der inhaltlichen Qualität des handlungsorientierten Unterrichts im Vergleich mit herkömmlichen Lernformen gehen müßte – der *Auswertungsphase*. Die Auswertungsphase ist die Achillesferse handlungsorientierter Unterrichtskonzepte! Wir erfahren nichts darüber, *welche* Regeln für das Zusammenleben der Siedler von den Jugendlichen vorgetragen wurden? Entwickelten sie basisdemokratische, repräsentative oder autoritäre Modelle der Willensbildung (Demokratiemodelle)? Wie verlief die Auseinandersetzung zwischen unterschied-

5 Im folgenden steht für die Fächergruppe im Lernfeld Gesellschaft sowie die länderspezifischen unterschiedlichen Fachbezeichnungen wie Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Politik, Weltkunde, Politische Bildung immer *Sozialkunde*. In den Terminologien spiegelt sich die Schwierigkeit einer Thematisierung von "Gesellschaft/ Politik" zwischen den Stühlen der Sozialwissenschaften. Zur inhaltlichen Begründung des altmodischen Appendix "Kunde" vgl. unten S. 59.

6 Exemplarische, reale und fiktive Gründungssituationen von Gesellschaft sind zusammengestellt in Tilman Grammes: *Inselgeschichten – Gesellschaften in Gründung*. Lehrkunstdidaktische Scripts für Anfangsinszenierungen von Gesellschaft mit Kindern und Jugendlichen, Ms. Hamburg 1999.

7 Ähnlich in der Literaturdidaktik: Vorstellungsbildung ist Voraussetzung für literarisches Verstehen. Der Akzent soll nicht nur darauf liegen, daß die Schülerinnen und Schüler mit dem Text etwas machen, was ihn bedingt oder über ihn hinausführt (z.B. Einordnung in die Zeitbedingtheit oder Biographie des Autors), sondern daß sie zuallererst *in* die Vorstellungswelt der Texte eintreten, sich in ihr bewegen. "Wichtig ist der *Blickpunkt*, den der Rezipient bei einem solchen Umgang mit Literatur einnimmt. Er begibt sich dabei in die Warte der Figuren-, Raum- und Zeitrelationen des Textes und steht nicht außerhalb oder darüber." (Christine Köppert: *Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*, München: Vögel 1997, S. 373).

liehen Konzepten in der Klasse? Wie hat der Gastlehrer in der Rolle des Moderators mit Fragen und Kategorien den Lernenden Hilfen anbieten können, damit diese neue kognitive Strukturen aufbauen? Die *Inhaltsebene* des Lernens wird nicht angesprochen, denn die *Beziehungsebene* steht ganz im Vordergrund der Aufmerksamkeit: "An die Auswertung des Gesprächs kann ich mich nicht mehr erinnern", gesteht die Lehrerin freimütig. Es bleibt Verblüffung darüber, daß keine "Störung" eintrat. Der Bericht präsentiert – wie die meisten pädagogischen Erfahrungsberichte – eine Erfolgsgeschichte. Lehrreich wäre aber auch ein skeptisch reflektierender Bericht, um etwas über zu erwartende Schwierigkeiten zu erfahren.

Jeder, der einmal eine Meditation im Klassenzimmer durchgeführt hat, weiß, wie schwierig es für den Lehrenden ist, nach der anstrengenden "Organisation von Stille" noch Aufmerksamkeit und Geistesgegenwart für die inhaltliche Qualität der Beiträge in der anschließenden Auswertungsphase zu behalten, gar spontan das Urteilsniveau der Assoziationen der Lernenden einschätzen zu können. Nur ein Zyniker wird an dieser Stelle die Stimmung verderben wollen und einwenden, daß auch dieses Experiment bei einer Wiederholung, wenn der Neuigkeitswert erst einmal verblaßt sei, für die übliche Unruhe oder gepflegte Langeweile in der Lerngruppe sorgen werde. Man ignoriere deshalb solche didaktischen Moden am besten.

Wie aber läßt sich diese Sprachlosigkeit der Reflexion über Handlungsorientierung bei Pädagogen erklären? Handlungsorientierter Unterricht wird "offensichtlich von vielen seiner Vertreter aus einem unmittelbaren Praxiszusammenhang heraus entwickelt und dann mit Hilfe bestimmter wissenschaftstheoretischer Positionen zu rechtfertigen versucht. Die Ursachen für dieses Defizit dürften ... in der Tatsache (zu suchen sein), daß der Handlungsbegriff von vielen Erziehungswissenschaftlern in einem naiv-emphatischen Sinne genutzt wird, um ein emanzipatorisches Interesse an der Erziehung zur Lebenstüchtigkeit zu dokumentieren."⁸ Es scheint so, als ob die Benutzung dieser Formel bereits die Qualität des didaktischen Konzepts garantiere. Oft handelt es sich aber nur um eine Leerformel, die dort eingesetzt wird, wo in der 68er-Pädagogik der Emanzipationsbegriff benutzt worden ist.

Es fehlen reflektierte Erfahrungsberichte von Praktikern sowie systematische Evaluationen, die Theorie und Praxis im Sinne von Aktions- und Handlungsforschung verbinden können.⁹

8 Christian Wopp: Unterricht, handlungsorientierter. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 600-606, hier S.603f.

9 Die Sorgfalt bei der Evaluation innovativer Methoden hat gegenüber der ersten Renaissance von Handlungsorientierung in der 68-Pädagogik eher nachgelassen. Dies läßt sich exemplarisch an den älteren Evaluationsbefunden etwa zum Gruppenunterricht oder zum Planspiel nachvollziehen. Die Quellen erschließt Tilman Grammes: Lehr-Lern-Prozesse im Lernfeld Gesellschaft. Erfahrungsberichte, Hypothesen, empirische Forschungen. Eine kommentierte Auswahlbibliographie (Vademecum). Studium Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 3, Hamburg 1999 (i.E.). Abrufbar über grammes@erzwiss.uni-hamburg.de bzw. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst08/index08.htm>.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein Makroprinzip (Leitphilosophie), das in reformpädagogischer Tradition mindestens sieben didaktische Teilkonzepte (Merkmale/Dimensionen von Handlungsorientierung) integriert. Meine Antwortversuche gliedere ich deshalb systematisch als fachdidaktisches Co-Referat zu jenen sieben Merkmalen handlungsorientierten Unterrichts, die der Oldenburger Schulpädagoge und Allgemeindidaktiker Hilbert Meyer aus der unübersehbaren Literatur herausgefiltert hat.¹⁰ Handlungsorientierung wird oft auf eine dieser Dimensionen verengt und bleibt sozusagen "unterinstrumentiert". Meine These lautet, daß diese allgemeindidaktischen Prinzipien vor allem fachdidaktisch und erst in zweiter Linie fachmethodisch auszulegen sind, sollen sie aussagekräftig werden. Die Dimensionen müssen jeweils durch einen Theoriebezug unterfüttert werden:

1. Lernen mit Kopf, Herz und Hand => eine Handlungs- und Demokratietheorie
2. Ganzheitlichkeit => Eine Bildungs- und Curriculumtheorie
3. Öffnung der Schule => Eine Schultheorie
4. Produktionsorientierung => Einen Methodenbegriff
5. Schülerinteressen als Ausgangspunkt => eine Medien- und Erkenntnistheorie
6. Schüleraktivität => Eine Sozialisationstheorie und Jugendsoziologie
7. Beteiligung der Schüler an Planung, Durchführung und Auswertung => Eine Lerntheorie

Die Abschnitte enthalten jeweils Beispiele für problematische Ausprägungen handlungsorientierter Unterrichtspraxis, die zur Diskussion dieser didaktischen Prinzipien anregen mögen.

Ein achties Prinzip – exemplarisches Lernen – muß ergänzt werden (Kap. 3). Die acht Dimensionen sind als Checkliste geeignet, um in Schulentwicklungsgruppen als Evaluationskriterien für Fachunterricht weiterentwickelt zu werden.

10 Hilbert Meyer/Liane Paradies: Handlungsorientierter Unterricht. Oldenburger Vor-Drucke, Heft 218, Oldenburg 1993, 76 S., hier S. 48 (für 8 DM erhältlich bei Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, PF 25 03 in 26111 Oldenburg). Vgl. auch Herbert Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989; Peter Massing: Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden, Schwalbach: Wochenschau 1998; Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach: Wochenschau 1998 (mit Literaturliste); Frank Nonnenmacher: Politisches Handeln von Schülern, Weinheim: Beltz 1984.

8 Lehrkustexempel: Meditation (Phantasieise)

2 Didaktische Prinzipien

2.1 Lernen mit Kopf, Herz und Hand

Die Methapher vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand wird gemeinhin dem Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) zugeschrieben.¹¹ Ich will das Prinzip hier auf oberste Lernzielbestimmungen politischer Bildungsarbeit beziehen. In vielen Lehrplänen gelten rationale Urteilsbildung ("Kopf"), politische Handlungskompetenz ("Hand") und Wertschätzung von Demokratie ("Herz") als Leitziele (→ vgl. die Präambeln der Lehrpläne).

2.1.1 Handlungsbegriff

"Handeln" soll ein "menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. 'Soziales' Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist." (Max Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*, § 1)

Diese klassische Definition von Handeln stammt von dem Soziologen Max Weber. "Handeln" ist nach dieser soziologischen Definition alles: "Es kann monologisches Schweigen sein, und es kann auch – didaktisch gesehen – unsinniges Handeln sein. Zielvorstellungen sind im Begriff nicht mitgedacht ..., so daß der Begriff ziemlich offen und leer ist."¹² (zur philosophiegeschichtlichen Tradition des Handlungsbegriffs → M3)

Einen grundsätzlichen Unterschied macht es, ob der Begriff Handeln im engen Sinn auf (1) äußere Aktivität¹³ bezogen wird ("Tat") oder ob auch (2) gedankliches Probehandeln (Vorstellungshandeln)¹⁴ und Imaginationen¹⁵ einbezogen

11 Vgl. Herwig Blankertz: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982; Heinz-Elmar Tenorth: *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim/München: Juventa 1988.

12 Sibylle Reinhardt: *Handlungsorientierung*. In: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau 1997, S. 105-114, hier S. 106.

13 Klassisch hierzu und noch heute lesenswert Hermann Giesecke u.a.: *Politische Aktion und politisches Lernen*, München: Juventa 1970.

14 In der Psychologie hat vor allem Hans Aebli die Bedeutung des Denkens als eines "Ordnen des Tuns" herausgearbeitet: *Handlungen stiften Beziehungen zwischen sachlichen und/oder gedanklichen Gegebenheiten* (Hans Aebli: *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. 1: *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*, Stuttgart: Klett-Cotta 1993); vgl. Walter Volpert: *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput zur Einführung in die Handlungspsychologie*, Heidelberg: Asanger 1992. Auf die wissenschafts- bzw. gesellschaftstheoretische Diskussion des Handlungsbegriffs kann ich hier nicht weiter eingehen, vgl. Hans Lenk (Hg.): *Handlungstheorien interdisziplinär*, 4 Bde., München: Fink 1977ff.; Richard Münch: *Theorie des*

werden. In der 68er-Pädagogik wurde mit Handlungsorientierung stärker die "direkte Aktion" verbunden, während gegenwärtig das Pendel eher zum gedanklichen Probehandeln ausschlägt – ist diese Bedeutungsverschiebung Ausdruck eines veränderten "Zeitgeistes" oder nur eine Folge der verbesserten Simulationsmöglichkeiten durch die neuen Medien?¹⁶

Die klassische Definition von Max Weber bleibt in ihrem Menschenbild aber monologisch-intentionalistisch: ein einsames Subjekt wählt die Mittel, um seine Zwecke zu erreichen/durchzusetzen. In der Architektonik dieser Handlungstheorie ist Sozialität nur als nachträglich hinzukommendes Moment mitgedacht. Die Handlungstheorie des Symbolischen Interaktionsmus¹⁷ geht einen Schritt weiter: Intentionen bekommen ihren Sinn überhaupt erst in der Verständigung, also wenn ein anderer eine Handlung versteht und (in seinem Sinne) beantwortet (shared meaning in Bezug auf einen Gegenstand). Sinn muß ausgehandelt werden (active negotiation and consensus building). Über die vorgegebenen Formen der Sprache (einschließlich Mimik, Gesten, Symbole) als Medium der Verständigung ist in diesem Dialog immer schon die Tatsache der Vergesellschaftung als Drittes anwesend. Grundbaustein der interaktionistischen Handlungstheorie ist nicht die individuelle Aktion, sondern die soziale Interaktion. Das soziale Handeln ist dem instrumentellen Handeln vorgeordnet. Dieses Handlungskonzept des Symbolischen Interaktionsmus ist für eine dramaturgische Didaktik und Bestimmung von Handlungsorientierung fruchtbarer als der Zweckrationalismus Webers (vgl. z.B. unten S. 57ff. zum Begriff Inter-esse).

Auch das in der deutschen Sozialphilosophie einflußreiche handlungstheoretische Konzept von Jürgen Habermas focussiert auf kommunikatives Handeln (→M4). Idealtypisch können strategische ("bargaining") und verständigungsorientierte ("arguing") Kommunikation unterschieden werden.

Beispiel: Im Unterricht ist Zuhören die häufigste Schülertätigkeit (so der Schulpädagoge Jürgen Diederich mit Bezug auf empirische Untersuchungen). Ist Zuhören (nur) ein passives Aufnehmen oder (auch) ein aktiv-probehandelndes Mitdenken und Konstruieren von Bedeutungen?

Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982; Hans-Josef Wagner: Handlung. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen, Weinheim: Beltz 1996, S. 708-718.

- 15 Vgl. Peter Fauser/Eva Madelung (Hg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen, Seelze: Friedrich 1996. Für die Didaktik der Geschichte Rolf Schörken: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik Paderborn u.a.: Schöningh 1994; für die Didaktik des Literaturunterrichts Kaspar H. Spinner (Hg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht, Frankfurt/M.: Lang 1995.
- 16 Noch eine weitere Verschiebung im Konzept ist zu bemerken: In der Reformpädagogik ist Handlungsorientierung mit der Vorstellung autonom-aktiver Schüler verknüpft; gegenwärtig ist das Konzept häufig trivialisiert im Sinne von: ein Lehrer *macht* handlungsorientierten Unterricht mit Schülern.
- 17 Vor allem in der anthropologischen Kommunikationstheorie von George Herbert Mead: Gesammelte Aufsätze, 2 Bde., Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980/83. Vgl. Wolfgang L. Schneider: Die Beobachtung von Kommunikation. Zur kommunikativen Konstruktion sozialen Handelns, Opladen: Westdeutscher Verlag 1994; Heinz Abels: Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag 1998.

Das Beispiel verdeutlicht: Diskutiert werden muß also nicht das Ob, sondern das Wie von Handlungsorientierung. Die Frage lautet also zugespitzt, *welche* Form von Handlungsorientierung Lehrerinnen und Lehrer für eine Verbesserung politischer Bildungsarbeit benötigen. Handlungsorientierung ist ein *qualitatives Kriterium* zur Unterrichtsentwicklung, kein fertiges Rezept von Praxis.

2.1.2 Bürgerbild

Welches Bild vom Bürger liegt handlungsorientierten fachdidaktischen Konzepten zugrunde? Demokratietheoretisch sind eine partizipationsorientierte und eine an Repräsentation orientierte Position zu unterscheiden:

- a) das Idealbild eines aktiven Bürgers in einer partizipationsorientierten "active society" (→M7) oder
- b) das Realbild eines klug reagierenden Konsumbürgers mit Kundenstatus in einer repräsentativen Stellvertreterdemokratie?

Die politikwissenschaftliche und demokratietheoretische Frage, welches Bürgermodell wir in der politischen Bildung zugrundelegen wollen, muß jeder Lehrende für sich beantworten.

Dies ist aber nur der erste Teil einer Antwort. Für sich stehend wirkt sie bevormundend und ist überhaupt nicht schülerorientiert, wenn nicht zusätzlich die genuin *pädagogische* Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von subjektiven *Bildungsprozessen*, nach dem "becoming political", gestellt wird: Innerhalb welcher Lernarrangements können Schülerinnen und Schüler lernen und *selbst* entscheiden, welche Rolle sie in welchen Situationen/in konkreten Kontexten in der Gesellschaft und Politik einnehmen wollen:

- reflektierter Zuschauer,
- Aktivbürger,
- Interventionsbürger?

Inwiefern gibt der Unterricht den Lernenden dafür Urteilkriterien und Entscheidungshilfen an die Hand?¹⁸

Das Schaubild der Wissensformen (→ **Klapptafel**) legt ein Modell des Interventionsbürgers nahe: Er/Sie kann sich in der "Mehrsprachigkeit unserer Kultur", in ihren Kontexten frei bewegen; er/sie verfügt dazu über ein Relationenbewußtsein¹⁹, ein Grenzbewußtsein, um z.B. das Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit je neu zu beurteilen und zu entscheiden: Wann gehört ein Streit mit

18 Klassiker, die Partizipationsmöglichkeiten des Bürgers systematisch aufzeigen, sind Thomas Eilwein: Politische Verhaltenslehre, Stuttgart: Kohlhammer 1963, eine "politische Handlungslehre für jedermann", sowie Paul Ackermann: Bürgerhandbuch. Basisinformationen und 57 Tips zum Tun, Schwalbach: Wochenschau 1998.

19 Die Weisheitsforschung spricht von der sog. T-Intelligenz: Es kommt darauf an, sowohl Spezialist in mindestens einem Bereich, als auch Generalist (mit der Fähigkeit zum Querschnittsdenken) zu sein.

dem Nachbarn über zu laute Musik der Kinder nach 22 Uhr in die professionellen Hände von Anwälten und vor ein Zivilgericht?; Wann ist es erfolgversprechender, diesen Streit tunlichst im persönlichen Gespräch unter Nachbarn zu schlichten? Allgemeiner: Wann geht mich etwas (nichts) an: Wenn ich die Kinder aus der Nachbarwohnung häufig laut schreien höre (Privatsphäre? Kindesmißhandlung?); Oder wenn europäische Nachbarn im Kosovo einen Bürgerkrieg beginnen (Intervention?)?

2.13 Emotionalität: Die Physiognomie des Politischen

Das viel zitierte pädagogische Prinzip Lernen mit Kopf, Herz und Hand trifft bei Pädagogen auf breite Zustimmung. In der Lernzieltheorie werden entsprechend drei Dimensionen unterschieden²⁰:

Kopf → Kenntnisse (Wissen)

Herz → Einstellungen

Hand → Fertigkeiten (Handlungskompetenzen)

Affektive Lernziele werden viel gefordert, in der Praxis aber stiefmütterlich behandelt. Bei politischen Erziehern allerdings ist eine Zurückhaltung gegenüber Konzepten verständlich, die die Rolle von Emotionen ("Herz") und damit verknüpfter Aktion ("Hand") betonen. Totalitäre Bewegungen und "Erziehungsstaaten" ("Überzeugungsausbildung" in der DDR) haben Emotionalität zur Inszenierung überwältigender Gemeinschaftserlebnisse und zur Indoktrination zu nutzen versucht.²¹ Dies widerspricht dem im sog. Beutelsbacher Konsens (→ M8) formulierten Überwältigungsverbot. Problematische massenpsychologische Erscheinungen (blinde Faszination durch nationale Symbole, Bilder, Musik) sollten nicht dämonisiert (da das Verdrängte dann unbewußt wiederkehrt), sondern nach-erlebt und dann bewußt reflektiert werden (→ M13). Die positiven demokratischen "Gewohnheiten des Herzens"²² können durch handlungsorientierte Übungen gefördert werden: Empathie (sich in den Anderen hinein fühlen), Solidarität, Toleranz, Zivilcourage.²³ "Rationale Urteilsbildung" bleibt auch mit Blick auf Affekte oberstes Lernziel politischer Bildungsarbeit.

20 Vgl. Hilbert L. Meyer: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt/M.: Scriptor 1974, bes. der Trainingsbogen 4 und Anlage 1.

21 Vgl. Rolf Schörken: Symbol und Ritual statt politischer Bildung? In: Gegenwartskunde 1987, S. 289-297; vgl. Tilman Grammes/ Hans-Joachim Vogler: Staatsbürgerkunde in der DDR. Dokumente und Interpretationen zur Unterrichtsforschung, Opladen: Leske + Budrich 1999.

22 Robert N. Bellah u.a.: Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft, Köln: Bund-Verlag 1987; Till Bastian: Zivilcourage. Von der Banalität des Guten, Hamburg: Rotbuch 1996 (zur altruistischen Persönlichkeit).

23 Trainingsprogramme dazu sind z.B.: Uki Maroshek-Klarman/Adam Institut Jerusalem: Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks "Miteinander", Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1997; Susan Fountain: Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen, Braunschweig: Westermann 1996.

Diskutieren Sie: Andere Nationen und politische Kulturen gehen mit dem Verhältnis von demokratischer Erziehung und Emotionen "unverkrampter" um – z.B. wenn der Schultag mit einem Flaggenappell beginnt. Wie bewerten Sie solche Rituale?

"Lernen mit Kopf, Herz und Hand" sollte nicht überwältigende Geschlossenheit, sondern eine innere und äußere Vielfalt des Aneignungsprozesses herstellen. Nicht "alle Sinne" sollen gleichgerichtet in den Lernprozess einbezogen werden, vielmehr geht es um eine Differenzierung der Wahrnehmung. Eine Didaktik der Vielfalt fördert die *ästhetische Unterscheidungskompetenz* (Pluralismus). Politische und ästhetische Bildung hängen also eng zusammen.

Kognitive und affektive Lernziele, Rationalität und Emotionalität wären dann nicht als Gegensätze, sondern komplementär zu verstehen.²⁴ "Denken mit dem Herzen, fühlen mit dem Kopf" -hat der ungarisch-amerikanische Dirigent George Szell diesen Habitus metaphorisch umschrieben. Diese Verschränkung drückt sich in Lernzielen aus, die mit der Formulierung "Fähigkeit und Bereitschaft zu ..." beginnen; z.B. "Fähigkeit und Bereitschaft, in politischen Alternativen zu denken, Partei zu ergreifen und gegebenenfalls auch unter dem Druck von Sanktionen zu versuchen, Entscheidungen zu realisieren." (Richtlinien für den politischen Unterricht NRW 1973) (→ **M9**)

Affekte und Emotionen gehören zur Physiognomie des Politischen, zu dessen Gestalt. Überlegen wir einmal, wie Politik sich sinnlich erfahren – sehen, hören, fühlen, riechen, tasten – läßt? Welche öffentlichen Räume und Symbole assoziieren wir spontan mit Demokratie und Politik: das Rednerpult des amerikanischen Präsidenten, einen Gerichtssaal der Jahrhundertwende, die Sitzordnung von Parlamenten, die Nationalhymne ...? Eine fachdidaktische Präzisierung der Formel "Kopf, Herz und Hand" müßte die Physiognomie des Politischen, seine Produktions- und Kommunikationsorte, sinnlich widerspiegeln können.²⁵ Der Entwurf eines Lernbüros (→ **M11**), ursprünglich für den Sprachunterricht konzipiert, repräsentiert Elemente der Lernumgebung des Politischen: Zur gesellschaftlich-politischen Willensbildung gehören

- das öffentlich gesprochene Wort: eine Rednertribüne mit Mikrofon, ein Platz für z.B. ein Stegreifspiel, ein Standbild. Politik lebt von öffentlicher Rede und arbeitet mit Symbolen. Sozialkundeunterricht, der ausschließlich

24 Vgl. Tilman Grammes: Didaktik des (Mit-) Leidens. Oder: Von der Unzulänglichkeit, nur die Blumen an den Ketten zu zerpfücken. Andere Rationalität als Herausforderung von Sozialkunde. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart: Metzler 1991, S. 91-112.

25 Auch wenn auf Wandzeitungen die Ergebnisse von Arbeitsprozessen dokumentiert werden, sind Methode und Präsentationsmedium in der Sache begründet: Der Wandzeitung haftet für mein Empfinden zwar der Geruch der "Losungen" an, wie sie in sozialistischen Ländern plakatiert werden. Politik ist jedoch auf Öffentlichkeit und veröffentlichte Meinung angewiesen.

Eine andere Präsentationsform ist die Musealisierung in der sog. Museumsmethode, vgl. Hansjörg Kaiser: Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Element im Gemeinschaftskundeunterricht und in der politischen Erwachsenenbildung am Beispiel der Museumsmethode, Frankfurt/M.: Lang 1995.

14 Lernen mit Kopf, Herz und Hand

mit schriftlichen "Texten" arbeitet, würde der "Physiognomie des Politischen" kaum gerecht;

- informelle Verhandlungsräume für mikropolitische Aushandlungsprozesse: ein Besprechungszimmer mit Gelegenheit zum "Kungeln und Mauscheln", um Mehrheiten zu bilden, Kompromisse zu schmieden. Bequeme Sessel vom Trödel sind dafür schon nicht schlecht;
- eine moderne Kommunikationstechnologie: ein Medienraum mit aus-rangierten Schreibmaschinen und Umdruckmatrizen, Metaplanmaterial und Stoffresten für Demonstrationstrasparente. Das sinnliche Rascheln einer Tageszeitung, der eigentümliche Geruch des Papiers, gehört zum Politikun-terricht wie das Lackmuspapier zum Chemieunterricht. PCs mit Inter-netanschluß eröffnen dialogorientierte Begegnungen mit der ausländischen Partnerschule. Auf Videokonferenzen werden Unterrichtsergebnisse ausgetauscht. Zwischen grenzenloser Internet-Euphorie und medienpädagogischem Kulturpessimismus bietet das Lernbüro eine kritische Öffentlichkeit zum Erwerb der Schlüsselqualifikationen Medien- und Informationskompetenz.²⁶

Die Einrichtung eines entsprechenden Fachraumes Sozial-Kunde kann selbst Gegenstand eines schulischen Projekts sein: Sponsoren zu suchen, die Renovierung zu organisieren, Kurse in Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie politischer Rhetorik anzubieten...

Auch öffentliche Räume können als Lernräume genutzt werden: die Simulation einer Parlamentsdebatte oder einer Sitzung *im* Rathaus verändert nach aller Erfahrung die Schülermotivation. Oder überhaupt die verändernde Wirkung von Öffentlichkeit: Lassen Sie einmal die Tür des Klassenzimmers geöffnet – es tritt eine eigentümliche Zivilisierung der Umgangsformen ein, auch wenn real gar keine Öffentlichkeit, z.B. in Gestalt von Eltern oder der Schulleitung, zuschaut.²⁷

26 Vgl. das Konzept einer "Infothek" von Reinhold Hedtke: Bibliothek mit Datenautobahn. Der integrierte Lernort "Infothek". In: ders.: Vom Buch zum Internet und zurück. Medien- und Informationskompetenz im Unterricht, Darmstadt: Winkler 1997, S.24-38.

27 Ausschüsse tagen auf Länderebene in der Regel öffentlich – es geht aber selten jemand hin. Die Laborschule in Bielefeld verzichtete ursprünglich auf feste Trennwände zwischen den Klassenzimmern – bis einige Lehrer und Schüler dem Nervenzusammenbruch nahe waren. Zum lernen gehört also auch Privatheit.

2.2 Ganzheitlichkeit

Das Verhältnis von Ganzem und Teilen wird seit der Antike diskutiert. Gegen das Diktat der Einzelstunde fordern Reformpädagogen immer wieder einen ganzheitlichen, fächerübergreifenden Unterricht, z.B. in Projekten²⁸ oder im sog. Gesamtunterricht. Im Kontext von Schulentwicklung erproben viele Schulen derzeit fächerübergreifende Konzepte, z.B. in Projektwochen oder in Profilen der gymnasialen Oberstufe. Dadurch soll ein nachhaltigeres Lernen gefördert werden. Sozialkunde/Politik tritt in diesem Konzept wieder mehr als Unterrichtsprinzip aller Fächer und des Schullebens auf denn als ein eigenständiges (Neben-) Fach.²⁹

2.2.1 Didaktisches Dreieck

Wie alle reformpädagogischen Prinzipien ist auch "Ganzheitlichkeit" mehrdeutig und ambivalent. Der Begriff Ganzheitlichkeit wird in der pädagogischen Literatur in drei Bedeutungen gebraucht. Sie setzen an den Winkeln des didaktischen Dreiecks an:

28 Zur Geschichte des Projektgedankens in der Pädagogik vgl. Karl Frey: Die Projektmethode, Weinheim: Beltz 611995; einen Überblick über die schulische Projektlandschaft gibt Christa Händle: Politische Bildung in ausgewählten Projektdokumentationen. In: Christa Händle/Detlef Oesterreich/Luitgard Trommer : Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen: Leske+Budrich 1999, S.209-248 .

29 Im Durchschnitt erhalten Schülerinnen und Schüler in den Ländern der Bundesrepublik weniger als eine Wochenstunde Fachunterricht in Sozialkunde; Extremwerte sind die Gymnasien in Bayern, wo Sozialkunde nur in der 10. Kl. mit 1,5 Wochenstunden und Schleswig-Holstein mit Fachunterricht nur in der 11. Kl. unterrichtet wird - vgl. die Übersichten in Christa Händle/ Detlef Oesterreich/ Luitgard Trommer: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen: Leske+Budrich 1999.

International vergleichende, empirische Untersuchungen zur Wirkung politischer Bildung zeigen eine Tendenz, daß das politische Wissen von Jugendlichen in den Ländern besser sein könnte, die Politik nicht in einem eigenständigen Fach unterrichten, sondern zum Prinzip der gesamten schulischen Bildungsarbeit unter der Verantwortung des Klassenlehrers machen (z.B. Dänemark, Neuseeland). Die Erklärung für diesen Befund wäre, daß sich beim Unterrichtsprinzip *alle* Pädagogen für die politische Bildung verantwortlich fühlen müssen, was sich auf die demokratische Schulkultur auswirkt. Der damit verbundene fachfremde Sozialkundeunterricht kann aber auch eine Entpolitisierung bewirken. Vgl. Judith V. Torney/Abraham N. Oppenheim/Russel F. Farnen: Civic Education in Ten Countries. An Empirical Study, Uppsala 1975.

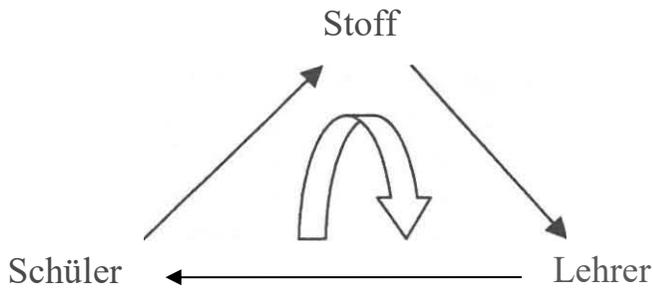


Abb. 3: Didaktisches Dreieck

a) Ganzheitlichkeit wird bezogen auf den *Lerngegenstand*. Das Ganze ist mehr, als die Summe seiner Teile. Der herkömmliche Fachunterricht im 45-Minuten-Takt zerstückele die eine "ganze" Realität in lehrbare Häppchenkost. Ein Blick auf die Themendoppelseiten moderner Schulbücher im Lernfeld Gesellschaft offenbart einen bunten Flickenteppich unterschiedlichster Materialien. Ergebnis dieses Patchwork sei ein "künstliches Schulwissen" (Horst Rumpf) - der Gegenstandsbezug des Lernens wird entwirklicht.

Welches Gesellschaftsbild steht hinter dem Konzept Ganzheitlichkeit? Kritiker haben eingewendet, daß die "Brille der Moderne" gerade nicht "auf Ganzheitlichkeit geschliffen, sondern auf Ambivalenz, auf Integration und Desintegration, auf Kontinuität und Diskontinuität zugleich" ausgerichtet sei³⁰. Ganzheitlichkeit sei eher als ein semantischer Reflex auf das Unbehagen in der Modernität zu verstehen, auf die Erfahrung der Zerissenheit des Bewußtseins, der Pluralität von Lebensformen und der Diskontinuität von Biographien, also auf ein epochales Lebensgefühl, das einheitsstiftende und als solche epochal prägende Charakteristika nicht mehr kenne. Der Begriff ist auch von nationalistischen, sozialistischen oder faschistischen Ideologien eingesetzt worden! Er stehe in einer problematischen deutschen sozialphilosophischen Tradition, die stärker auf Gemeinschaft als auf Gesellschaft ausgerichtet sei.

b) Ganzheitlichkeit wird bezogen auf das *Lernsubjekt*. Entsteht aus dem Fächer-salat "Ganzheitlichkeit" im Kopf des Schülers, die unter dem Begriff "Bildung" zu fassen wäre? Schülerinnen und Schüler charakterisieren Sozialkunde ja häufig als "Laberfach". Auch die empirische Unterrichtsforschung beobachtet ein "bloßes Andiskutieren"³¹ von Themen, "relativierende Meinungsgirlanden"³² und "extemporierendes 'Betroffenheits'-Palaver"³³. Unterricht im Lernfeld Gesellschaft ver-

30 Vgl. Peter Fauser: Ganzheitlichkeit als pädagogisches Problem. Eine Kritik. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.): Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung. Protokollendienst 2/1991, S. 3-20; vgl. Ludwig Duncker: "Handgreiflich" – "Ganzheitlich" – "Praktisch"? Grundfragen handelnden Lernens in der Schule. In: Neue Sammlung 1989, S. 59-75.

31 Klaus Rothe: Schüler und Politik, Opladen: Leske+Budrich 1993, S. 70.

32 So ein Fachseminarleiter (Hans-Peter Viechtbauer, Rundbrief der DVPB NRW 1989, 3, S. 8-11).

33 Wolfgang W. Mickel: Rezension (einer Unterrichtsstunde). In: Gegenwartskunde 1993, S. 368.

liert sich zu oft in Nebensächlichkeiten oder wird zu einer überspannten "Weltproblemkunde". Verstrickt sich Unterrichtspraxis in die folgend genannten vier Beziehungsfällen, werden kaum basale kognitive Strukturen aufgebaut, sondern Informationen und Meinungen angehäuft, die ein "träges Wissen" bilden, das bald wieder vergessen wird. Es handelt sich um "unpolitischen Politikunterricht"³⁴:

"Es gibt vielerorts eine Neigung zur *Flucht vor der Politik*, die die politische Bildung in Fällen führt, in denen das Politische verschwindet.

- Eine Variante dieser Flucht vor der Politik ist die *Wissensfalle*; hier gerät der Unterricht ... zur Wissensmast, zum Aufhäufen von Gebirgen aus Einzelinformationen, abfragbaren Kenntnissen mit einem Verfallsdatum bis zur nächsten Klausur, hinter oder besser unter denen der politische Problemgehalt verschwindet.
- Eine zweite Fluchtvariante ist die *Moralfalle*, bei der der Unterricht zum oberflächlichen moralischen Rasonieren wird, zum gesinnungsethischen Geplänkel, das nach Bedingungen und Konsequenzen des Handelns nicht mehr fragt.
- Oder die *Meinungsfalle*: hier wird das Recht der Schülerinnen und Schüler auf freie Meinungsäußerung mit der Vorstellung verwechselt, man kann in der politischen Bildung im Grunde nichts hinzulernen.
- Schließlich ein Fluchtweg, den ich die *Kontextfalle* nenne und die auf ein in der Tat schwieriges Problem politischer Bildung verweist: das Politische materialisiert sich ja zu meist in bestimmten Sachzusammenhängen, mit denen man sich unvermeidlich auch beschäftigen muß, wenn man politisch urteilen will. Ganz ohne Kenntnisse der Gentechnik geht es eben nicht, wenn man sich ein begründetes Urteil zur Novel-food-Politik der Europäischen Union bilden will. Hierin steckt ja auch eine beträchtliche Chance für den Politikunterricht, sich mit anderen Fächern der Schule zu vernetzen. Aber die Kontextfalle schnappt zu, wenn die politische Problematik hinter der Sachinformation verschwindet, wenn also beispielsweise in der Unterrichtseinheit über Drogen in aller Ausführlichkeit über Rauschwirkung, Abhängigkeitspotential und Gesundheitsgefährdung diverser Drogen informiert wird und die Frage, ob und was denn die Politik sinnvollerweise in diesem Problemfeld tun kann, überhaupt nicht mehr oder nur am Rande thematisiert wird."³⁵

c) Ganzheitlichkeit wird als Anforderung auch auf die *Lehrenden* bezogen. Es bedürfe heute vielfach großer persönlicher Anstrengung, die Schülerinnen und Schüler soweit emotional zu integrieren, daß im Unterricht überhaupt gearbeitet werden kann. Bei dieser Aufgabe seien Lehrerinnen und Lehrer "als Ganze" gefordert, als "persönliche Bürgen der modernen Kultur"³⁶. Nur so können Kinder und Jugendliche persönliche Begegnung und pädagogischen Willen spüren. Sol-

34 Tilman Grammes/Hans Werner Kuhn: Unpolitischer Politikunterricht? Versuch einer qualitativen fachdidaktischen Analyse. In: Gegenwartskunde 1988, 4, S. 491-499. Wiederabdruck in: Gotthard Breit/Peter Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 305, Bonn 1992, S. 464-472.

35 Wolfgang Sander: Wozu politische Bildung? Antrittsvorlesung Universität Jena, o.O. o.J., S. 202-203. Einen Überblick über die Befunde der qualitativen Unterrichtsforschung vermittelt der Sammelband Peter Henkenborg/Hans-Werner Kuhn (Hg.): Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze, Beispiele, Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen: Leske+Budrich 1998.

36 Fauser 1991 a.a.O., S. 17.

ehe Personalität als verantwortliches Einstehen für die Sache wird als Wechsel im Lehrerbild vom "Verkäufer" zum "Darsteller" gefaßt.³⁷

2.2.2 Wissensformen: Die Mehrsprachigkeit der Kultur

Jeder ganzheitlichen Integration auf der Sachebene ist daher komplementär eine gedankliche Differenzierung hinzuzudenken. Eine klassische Lehrregel lautet: Gut unterrichten zu können, bedeutet, unterscheiden zu können³⁸. Das Prinzip Handlungsorientierung muß daher durch eine Bildungs- und Curriculumtheorie unteretzt werden. Dies führt uns zurück zur klassischen Fragestellung bildungstheoretischer Didaktik: Sie fragt nach der Auswahl und Begründung (Legitimation) von Lerninhalten, also nach dem WAS, WARUM und WOZU von öffentlichen Lernprozessen und Wissensvermittlung.³⁹ Unter Praktikern ist solch ein Nachdenken heute eher "out"; die Frage nach dem Weg, dem WIE des Lernens, erscheint praxisrelevanter.

"Muß denn jetzt nicht mehr gelernt werden? Früher wußte ich genau, welche Erkenntnisse in einer Stunde zu erarbeiten waren. Jetzt diskutieren wir nur noch, und ich habe am Schluß der Stunde oft das Gefühl, kein System mehr zu besitzen, sondern Chaos zu fabrizieren."⁴⁰

37 Hartmut von Hentig: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Hellmut Becker/ders. (Hg.): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation, Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein 1984, S. 99-146. Den umgekehrten Weg der Entwicklung des Lehrerbildes zeichnet in einem brillanten und polemischen Essay Jürgen Henningsen: Vom Klempner zum Schwätzer. Voraussagen zur Lehrerbildung. In: ebd., S. 63-78.

38 Die Quelle des lateinischen Zitats habe ich bisher noch nicht klären können: "Qui bene distiniwit, bene docet."

Dieser Gedanke ist leitend in den Konzeptionen eines ganzheitlichen Unterrichts, z.B. in dem bedeutenden Werk von Wittmann (1885-1960): "Als wichtigster Gedanke ist bei dieser zweifachen (philosophischen und psychologischen, T.G.) Betrachtung der leitend, daß alles seelisch-körperliche Leben des Menschen als Gewinnung von Anschauungen, Bildung von Urteilen, Begriffen und Gedanken, Entwicklung des Gefühls- und Willenslebens stets von irgendwie strukturierten Ganzheiten ausgeht und zu neuen Ganzheiten fortschreitet und daß dieser Fortschritt sich *auf dem Wege einer analytischen Differenzierung* jeweils gegebener Ganzheiten vollzieht. Von diesem Gedanken aus versuche ich im folgenden die Idee und Methode eines analytischen Unterrichts ... zu entwickeln ... Es ist selbstverständlich, daß eine solche Neuauffassung nicht ausschließlich auf dem Wege der Analyse erreicht wird, sondern auch ganz spezifische synthetische Leistungen voraussetzt. Daher wäre an sich zutreffender von einem analytisch-synthetischem Unterricht zu sprechen." (Johannes Wittmann: Theorie und Praxis eines analytischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule und Volksschule, Kiel: Psychol. Inst. d. Univ. 1929) Bekanntes Lehrkunstbeispiel Wittmanns im ganzheitlichen Heimatkunde-Unterricht ist "Die ideale Stadt" (S. 218ff. und Fotos).

39 Bis heute ist die bildungstheoretische Didaktik (Wolfgang Klafki) neben der lehrtheoretischen Didaktik (Paul Heimann/Wolfgang Schulz/Gunter Otto, sog. Berliner Schule) der wichtigste allgemeindidaktische Ansatz. Überblick bei Werner Jank/Hilbert Meyer: Didaktische Modelle, Frankfurt/M.: Comelsen/Scriptor 3/1994, S. 130-180.

40 Diese Äußerung einer Lehrerin aus Leipzig wird berichtet bei Paul Ackermann/Petra Moritz/Hardo Kendschek: Methoden in der politischen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Lernfeld Politik, Bonn 1992, S. 355-380, hier S. 364.

Meine Kernthese lautet: Es besteht fachdidaktisch derzeit wenig Klarheit darüber, WAS in der politischen Bildung zu welchem Zeitpunkt (WANN) mit welcher Absicht (WARUM und WOZU) vermittelt werden soll. Anders gefragt: Worauf hin soll denn Sozialkundeunterricht die Schülerinnen und Schüler "handelnd" orientieren?

Als Orientierung schlage ich ein Modell der Wissensformen vor (→ **Klapptafel**). Es ist übrigens typisch für Fachdidaktiker, daß sie Weltkomplexität in ein Modell zwingen wollen. Bei diesem Schaubild handelt es sich um ein analytisches Modell, d.h. alle Wissenswelten können selbstverständlich in der Perspektive der jeweils anderen beschrieben werden.⁴¹

P.S.: Studierende nennen dieses Modell das "Clownsgesicht": breiter Mund (Alltagswissen), Knollennase (Schulwissen), zwei kluge Augen (Wissenschaft und Institutionen).

Funktion der unterliegenden bildungs- und curriculumtheoretischen Systematik des Modells ist es, das Gefühl, "Chaos zu fabrizieren" (so die Lehrerin), zu reduzieren. Das Modell kann als eine Art Suchmaske dienen, um Lernziele zu klären, Inhalte, Methoden und Medien auszuwählen. Als Lehrende müssen sie sich, vereinfacht gesagt, zunächst einmal darüber Rechenschaft ablegen (Legitimation des Curriculums), was sie Kindern und Jugendlichen warum und wozu schwerpunktmäßig vermitteln und beibringen wollen:

- Lebenskunde (soziales Lernen),
- Politik oder
- Politikwissenschaft/Soziologie/Wirtschaftswissenschaft?

Das Modell der Wissensformen basiert auf einer einfachen Schultheorie: Schule hat ganz allgemein die Aufgabe, die nachwachsende Generation persönlichkeitsbildend auf drei Kontexte vorzubereiten (vgl. Abb. 4):

1. auf die Bewältigung von alltäglichen Situationen (soziale Kompetenzen);
2. auf den Umgang mit und das Sich-Bewegen in Systemen: auf politische, rechtliche und ökonomische Institutionen und die darin ausgeübte Berufstätigkeit;
3. auf Erkenntnisse und Methoden der Sozialwissenschaften.

Die klassische Schulkritik hat immer wieder herausgearbeitet, daß die Institution keine ihrer drei Aufgaben zureichend erfüllt. Wie jede andere Institution bereitet sie nämlich vor allem auf sich selbst vor: Schülerinnen und Schüler lernen weder

41 Beispiel: Wissenschaft ist eine Institution (Universität) mit spezifischen Berufsrollen; Wissenschaft ist auch Alltag/Lebenswelt der in ihr arbeitenden Studenten, Dozenten, Sekretärinnen usw. mit Intrigen, Neid, Seilschaften u.ä.

Sibylle Reinhardt (Didaktik der Sozialwissenschaften, Opladen: Leske + Budrich 1997, S. 46ff. und S. 52ff.) kommt zu einer ähnlichen Strukturierung. Die Begriffs-Tripel

- "Bedürfnis → Institution → Systeme" und

- "Handeln → Regeln → Reflektieren"

lassen sich m. E. analog zuordnen.

für das Leben, noch für den Beruf oder die Wissenschaft, sondern zunächst einmal - für die Schule!⁴²

Das Modell der Wissensformen nimmt eine klassische Einteilung der Curriculumtheorie auf. Kriterien für die Aufnahme eines Gegenstandes in einen Lehrplan sind die drei sog. "Bildungsmächte":

1. **Gesellschaft:** Funktion eines Gegenstandes in Verwendungssituationen des privaten (Alltagswissen) und öffentlichen Lebens (Berufswissen)
2. **Wissenschaft:** Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft (wissenschaftliches Wissen)
3. **Schüler:** Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen (Bildungswissen).⁴³

Unterricht soll Wissen vermitteln. Aber was ist eigentlich Wissen? Wissen existiert nicht an sich, sondern es ist *kontextabhängig*. In den drei hervorgehobenen Kontextfeldern Alltag, Systeme und Wissenschaft werden jeweils unterschiedliche Rationalitätskriterien präferiert, die die Geltung von Argumenten kontextspezifisch begründen: Bewältigung (im Alltag), Entscheidung (in der Politik), intersubjektive Wahrheit (in der Sozialwissenschaft).

Am Beispiel des Inhalts "Konflikt" läßt sich dies veranschaulichen. Ein Konflikt kann Streit, Debatte oder Kontroverse sein und folgt einer jeweils anderen Funktionslogik:

- im *Alltag* einer Familie tobt ein **Streit** über die alternative Verwendung des Haushaltsgeldes zur Anschaffung eines umweltfreundlichen Kühlschranks und eine anschließende Kaufentscheidung
- in der *Politik* findet eine **Debatte** statt (z.B. im Kabinett über die Verabschiedung einer Umweltverordnung),
- in der *Politikwissenschaft, Umweltsoziologie oder Umweltökonomie* wird eine wissenschaftliche **Kontroverse** ausgetragen (z.B. über die Gültigkeit der Ergebnisse empirischer Studien über umweltpolitische Entscheidungsprozesse).

42 Empirische Untersuchungen zeigen, daß das meiste Wissen, das für den nächsten Test gelernt wird, anschließend schnell vergessen ist, weil es gar nicht gebraucht wird (sog. "träges Wissen"). Sie können das selbst testen, indem sie einmal versuchen, Abituraufgaben ihrer jüngeren Geschwister oder Kinder zu lösen. Und wie hieß eigentlich der wichtigste deutsche Kaiser im 13. Jahrhundert? Und der Hamburger Umweltsenator ...?

43 Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin: Luchterhand 1969.

Im Modell der Wissensformen ist die Vorstellung von der *einen* Rationalität konsequent verabschiedet. Insofern kann die dahinter stehende Bildungstheorie "postmodern" genannt werden.

Postmoderne:

Die "großen emanzipatorischen Erzählungen" der Moderne schließen mit dem Kriterium der rationalen Rechtfertigung die Annahme der Existenz einer homogenen Welt als Voraussetzung der Anwendung von Wissen ein. Die "Dialektik der Aufklärung" (Adorno/Horkheimer) bringt aber auch die Möglichkeit der hegemonialen Unterwerfung der Realität durch wissensgestützte Herrschaft mit sich. Die postmoderne Kritik betont gegenüber einem homogenen sprachlichen Universum die "Vielzahl heterogener, nicht aufeinander abzubildender, geschweige denn miteinander zu synthetisierender Sprachspiele."⁴⁴

Zeitgemäße Allgemeinbildung bedeutet, mit dieser Pluralität heterogener, nicht aufeinander abzubildender, geschweige denn miteinander zu synthetisierender Sprachspiele umgehen zu können. Bildungsprozesse sind "*identitätsbezogene Suchbewegungen*", in denen Schülerinnen und Schüler lernen können, gerade "mit den Brüchen in der Kontinuität der Selbst- und Welterfahrung zu leben, etwas damit anzufangen".⁴⁵ Individualität tritt an die Stelle der Suche nach "Identität". Schlüsselqualifikationen sind Konfliktfähigkeit sowie die Toleranz gegenüber den Individualitäten anderer. Dieses normative Bekenntnis zur Pluralität der Lebensstile kann nur durch das Konzept eines durchgängig reflexiven Unterrichts eingelöst werden.

Das Modell der Wissensformen bietet eine grundlegende Lesart interkultureller Didaktik: Als Suchmaske dient es dazu, die interne und externe "Mehrsprachigkeit unserer Kultur" über das Medium der Unterrichtssprache zu artikulieren.⁴⁶ Mehrsprachigkeit bezieht sich dabei nicht nur auf Sprachenvielfalt (z.B. in der faktisch multilingualen Schule⁴⁷), sondern im übertragenen Sinne auf die spezifischen Codes und Regeln aller kulturellen, institutionellen Kontexte, auf Stile und Milieus, innerhalb von Kulturen und auch zwischen Kulturen (z.B. internatio-

44 Jean-Francois Lyotard: Das postmoderne Wissen, Graz/Wien: Passagen 1986. Da Postmoderne zweifellos ein Modebegriff wie Handlungsorientierung ist, bedarf er sorgfältiger Klärung. Gut geeignet Heinz-Günter Vester: Soziologie der Postmoderne, München: Quintessenz 1993.

45 Horst Rumpf: Unterricht und Identität, München: Juventa 1976, S. 166.

46 Gotthilf Gerhard Hiller: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf: Schwann 1973, S. 31. Didaktik wird dort definiert als *Hermeneutik der Sprachsysteme* und deren Konfinien (S. 31, zu übersetzen wohl mit "Grenzlinien").

47 Zur Erinnerung: In den 70er Jahren ging es bildungspolitisch um "restringierten" und "elaborierten" Code (Arbeitersprache/Mittelschichtsprache) und Konzepte kompensatorischer Sprachförderung der benachteiligten Unterschichtkinder; heute geht es (auch) darum, wie mehrsprachige Schülerinnen und Schüler auf den monolingualen Habitus der staatlichen Schule reagieren.

nale Konflikte, Außenpolitik). Die Mehrsprachigkeit unserer Kultur thematisieren soziologische Theorien gesellschaftlicher Differenzierung.⁴⁸

2.2.3 Leitwissenschaft der Sozialkunde

Über die *Leitwissenschaft* der Sozialkunde schwelt in der Fachdidaktik seit den 70er Jahren eine nicht offen ausgetragene Kontroverse zwischen "Soziologen" und "Politikwissenschaftlern". Es geht um die "Führung" bei der Thematisierung von Gesellschaft/Politik zwischen den Stühlen der Sozialwissenschaften. Aus der Sicht handlungsorientierter Fachdidaktik sind *alle* Sozialwissenschaften in ihren unterschiedlichen Rationalitäten und Urteilkriterien legitime Bezugswissenschaften des Sozialkundeunterrichtes.

Zur Klärung dieser Streitfrage schlage ich das sog. *i-Punkt-Prinzip* vor: Basis ist Gesellschaft/Soziologie, Perspektive ("Punkt") ist immer Politik (=Gestaltung)/Politikwissenschaft. Politikorientierung ("Politik als Kern") will also nicht die Wendung zum Ingesamt der Sozialwissenschaften, die in den 70er Jahre erfolgt ist, rückgängig machen.⁴⁹ Die notorische Frage nach dem Politischen an Themen zielt also gerade nicht auf ein oberflächliches Politisieren von allem und jedem, sondern auf Grenzbewußtsein und die Schaffung politikfreier Räume.

Ich möchte das zunächst sicher abstrakt anmutende Modell der Wissensformen exemplarisch an zwei zentralen Lernfeldern erläutern.⁵⁰

1. Beispiel: Lernfeld Recht

Machen sie sich klar, auf welcher Ebene sie ihre Schülerinnen und Schüler ansprechen wollen. Wir durchlaufen das Modell der Wissensformen gegen den Uhrzeigersinn:

1. Lebenswelt: Recht kann auf der Ebene *sozialen Lernens* beginnen. Dann geht es darum, situationskluge Methoden der pragmatischen Konfliktlösung und der Schlichtung von Streitigkeiten zu finden. Urteilkriterium ist die Bewältigung von Situationen ("Life must go on."). Handlungsorientierte Methoden können hier beispielsweise ein schulisches Anti-Gewalt-Training sein, um Jugendliche zu befähigen, prekäre Situationen zu deeskalieren und Angriffe, z.B. auf Frauen oder

48 Uwe Schimank: Theorien gesellschaftlicher Differenzierung, Opladen: Leske+Budrich 1996; Armin Pongs: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, München: Dilemma 1999.

49 Die gegenwärtig favourisierte Konzentration auf Politikwissenschaft als Leitwissenschaft ist m. E. nur defensiv aus den Bedingungen eines marginalisierten Faches *mit* durchschnittlich weniger als einer Wochenstunde heraus zu rechtfertigen. Soll Sozialkunde nicht zur überspannten Weltproblemkunde werden, ist eine Konzentration in der fachdidaktischen Perspektive erforderlich. Vgl. Peter Massing/Georg Weißeno (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung, Opladen: Leske + Budrich 1995 versus Siegfried Lamnek (Hg.): Soziologie und politische Bildung, Opladen: Leske + Budrich 1997.

50 Als Beispiel für das Lernfeld Politik vgl. Tilman Grammes: Brücken von der Mikro- zur Makrowelt. Eine fachdidaktische Übung zum Inhalt "Arbeitslosigkeit". In: Peter Massing/Georg Weißeno (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung, Opladen 1995, S. 133-160.

Ausländer auf dem Schulhof oder in öffentlichen Verkehrsmitteln abzuwehren; Was kann ich tun bei Erpressungsversuchen durch ältere Mitschüler? etc.

3. Institutionenwissen: Recht kann auf der Ebene *gesellschaftlicher Systeme*, also vor allem Gerichtswesen, Legislative und Verwaltung, thematisiert werden. Dann ist die Perspektive eine andere. Das "Kind ist bereits in den Brunnen gefallen" und die lebensweltliche Konfliktsituation zum institutionellen "Fall" geworden. Es kommen die Institutionen ins Spiel. Bei Gericht geht es nicht mehr nur um Schlichtung, sondern um Urteile "im Namen des Volkes". Urteilkriterium ist das Treffen einer legalen und legitimen Entscheidung. Handlungsorientierte Methoden werden hier eine Gerichtserkundung bzw. ein Simulationsspiel "Gericht" sein können.

2. Sozialwissenschaftliches Wissen: Recht kann in einer *sozialwissenschaftlichen Perspektive* thematisiert werden. Als Urteilkriterien stehen im Vordergrund systematisches Verstehen, Erklären und Kritik. Wissenschaft beginnt mit Problemen (Karl R. Popper), der Differenz von Wissen und Nichtwissen. Ein kategoriales Problem kann die *rechtsphilosophische* Frage nach der Gerechtigkeit im demokratischen Rechtsstaat sein. Gerechtigkeit meint in unterschiedlichen Kontexten womöglich jeweils anderes.⁵¹ Handlungsorientierte Methode könnte die Analyse unterschiedlicher Statistiken unter der *rechtssoziologischen* Fragestellung sein, ob Ausländer tatsächlich krimineller sind als Deutsche, wie Boulevardpresse und Stammtisch suggerieren. Sozialwissenschaft ist aufklärende Kritik und unbequeme "Störung" der Vor-Urteile des Alltagsverständes (des sog. common sense).

Rechtliche Bildung kann entstehen, wenn lebensweltliche, institutionelle und systemische Rationalitäten in ein reflektiertes Verhältnis gesetzt werden.

51 Vgl. Rainer Forst: Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994. Die Unterscheidung von "Kontexten der Gerechtigkeit" vermeidet einerseits einen Kontextualismus, der den universalistischen Kern der Forderung nach Gerechtigkeit verkennt, andererseits eine rigoristische Kontextblindheit. Sie setzt an die Stelle die Vorstellung einer zwischen den Kontexten hin und her wechselnden Vorstellung von Gerechtigkeit -einen Begriff praktischer Vernunft im Anschluß an die Diskursethik von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel.

2. Beispiel: Lernfeld Umwelt- und Verbrauchererziehung

"Angenommen Sie leisten Ihren Beitrag zur Mülltrennung, damit das Recycling-System greift und wir nicht im Müll versinken. Hoffentlich trennen Ihre Nachbarn auch den Müll, ansonsten würde das gemeinsame Gut der 'kostengünstigen Müllentsorgung' bald teurer werden – vielleicht kommen sogar Müllkontrolleure."⁵²

Umwelt- und Verbrauchererziehung ist sicher ein wichtiges Thema, aber die schulischen Lernergebnisse bleiben oft unbefriedigend. In fast jedem Schulfach, bei vielen Projektwochen wird die Ökologieproblematik abgehandelt, ohne daß nachhaltige Veränderungen im Verhalten der Beteiligten zu erkennen sind. Was könnte denn im Rahmen politischer Bildung Neues gelernt werden, was über naturwissenschaftliche Aufklärung hinausgeht? Machen sie sich am exemplarischen Themenbeispiel "Abfallvermeidung" klar, auf welcher Ebene sie ihre Schülerinnen und Schüler ansprechen wollen. Wir durchlaufen das Modell der Wissensformen diesmal im Uhrzeigersinn:

1. Lebenswelt: Auf dieser Ebene *sozialen Lernens* geht es um Verbraucher- und Konsumentenerziehung. Die Schülerinnen und Schüler lernen und üben evtl. praktisch, wie sie umweltschädigende Produkte vermeiden. Dadurch wird ein Habitus erworben. Die Botschaft lautet "Du sollst nicht rauchen, du sollst nicht Auto fahren, du sollst keine unnötigen Verpackungen in Umlauf bringen etc." Über solche Verhaltensempfehlungen läßt sich zwischen Lehrern und Schülern meist schnell Einverständnis herstellen – und beide handeln in ihrer Praxis oft dennoch anders, weil im konkreten Alltag die institutionellen und ökonomischen Rahmenbedingungen fehlen. Resultat können –ähnlich der Staatsbürgerkunde in der DDR –Zweisprachigkeit ("double talk") und selbstgerechtes Moralisieren sein.

2. Sozialwissenschaftliches Wissen: Erst ein sozialwissenschaftliches Modell kann diese Zweisprachigkeit, die Identitätsspaltung des Menschen in der modernen Welt, reflexiv aufklären. Vielleicht heißt Erwachsenwerden auch, mit solcher Zweisprachigkeit umgehen zu lernen. Ein *sozialwissenschaftliches Modell*, das sog. "Gefangenendilemma", zeigt, daß zwischen individueller und kollektiver Rationalität zumindest keine 1:1-Umsetzung besteht:

52 Zu diesem und ähnlichen Handlungsdilemmata vgl. Bertram Scholz: Allmende-Klemme: Kooperatives Handeln im Umweltschutz. In: *Gegenwartskunde* 1997, 2, S. 219-226; vgl. Günther Seeber: Solidarität und Eigennutz. *Wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen der Dilemmaanalyse und didaktische Folgerungen*. In: *Arbeiten und Lernen, Wirtschaft* 1998, Heft 29, S.8-12. Eine Allmende bezeichnet im Mittelalter den gemeinsamen Weidegrund eines Dorfes. Probleme des Gemeinwohlprinzips lassen sich daran gut erörtern.

Gefangenendilemma

"In einem Prozeß seien zwei Gefangene angeklagt, die gemeinsam eine Reihe von Verbrechen begangen haben. Die Beweislage des Staatsanwalts ist schlecht. Ohne Geständnis kann er beide nur geringer Straftaten überführen. Daher versucht er, beide als Kronzeugen gegen den jeweils anderen Angeklagten zu gewinnen. Damit ergibt sich für die Gefangenen, die sich untereinander nicht verständigen können, folgende Lage: Gestehen beide, so werden beide mit jeweils 10 Jahren schwer bestraft. Gesteht keiner, so kommen sie beide mit einer vergleichsweise geringen Strafe von 2 Jahren davon. Gesteht aber nur einer, so geht er als Kronzeuge frei aus, während der andere mit 12 Jahren Gefängnis sehr schwer bestraft wird. Für beide Gefangenen wäre es in dieser Situation sinnvoll, sich kooperativ zu verhalten und nicht zu gestehen. Keiner kann sich jedoch sicher sein, daß der andere nicht doch gesteht. Dann aber ist es für jeden einzelnen sinnvoll (individuell rational) zu gestehen, da er sich damit besser stellt, was immer der andere auch tut. Dies führt dazu, daß beide gestehen und zu hohen Gefängnisstrafen verurteilt werden."⁵³

Rationales, kooperatives Verhalten des Einzelnen führt nicht automatisch zu einem kollektiven "Gemeinwohl". Verhält der einzelne sich umweltbewußt, die anderen aber nicht, zahlt der einzelne drauf, ohne daß sich viel ändert. In der Realität kann es nämlich für Individuen rational sein, eine bestimmte Verhaltensstrategie zu wählen, obwohl es eine andere Strategie gibt, die alle Beteiligten besser stellen würde. Dem Individuum stellt sich das Problem, daß, wenn es sich kooperativ verhält, die anderen aber nicht, es allein die Nachteile in Kauf nehmen muß.

3. Institutionenwissen: Diese sozialwissenschaftliche Reflexion führt zur Einbeziehung der Institutionen und *politischer Entscheidungen* in Willensbildungsprozessen, z.B. der kontroversen Diskussion über die Wirkungen von Umweltsteuern (Mineralölsteuer, Verpackungssteuer etc.) oder positiven Anreizsystemen (z.B. Forschungsförderung): "Solange der Verbrauch der Umwelt quasi kostenlos erfolgen kann und nicht über entsprechende Preise in der eigenen Wirtschaftsrechnung zu spüren ist, steht jeder, der umweltbewußt handeln will, vor einem Dilemma: Er kann zwar verschiedene Handlungsmethoden gegeneinander abwägen, aber für den Konsumenten oder Produzenten ist es naheliegend, den eigenen Geldbeutel zu schonen und Kosten eher anderen oder der Umwelt aufzuerlegen. Solange die Umwelt den Charakter eines öffentlichen Gutes hat und ihre Nutzung oder ihr Verbrauch nicht mit Preisen oder Verboten belegt ist, besteht für den einzelnen kein unmittelbarer Anreiz, sich umweltgerecht zu verhalten."⁵⁴

53 Franz-Josef Kaiser/Hans Kaminski: Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994. Vgl. Jürgen Henningsen: Spieltheorie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart: Klett-Cotta 1983, S. 214-231 (bes. S. 222 ff.); Dietrich Dömer: Die Logik des Mißlingens, Reinbek: rowohlt 1989; Alvin E. Roth: Bargaining experiments. In: John Kagel/Alvin E. Roth (Hg.): Handbook of Experimental Economics, Princeton: Princeton University press, S. 253-348; Iris Bohnet: Kooperation und Kommunikation. Eine ökonomische Analyse individueller Entscheidungen, Tübingen: Mohr 1997 (Diss. U Zürich 1995).

54 Kaiser/Kaminski 1994 a.a.O., S. 94ff.

Vom politischen Wissen schließt sich der Fragenkreis wieder, indem er selbstreflexiv zum individuellen Verhalten zurückgeht: Müssen Bürger immer warten, bis "der Staat" eingreift, oder müssen und können wir heute nach dem Subsidiaritätsprinzip bei uns in der Schule konkret mit einem Umweltschutzprojekt anfangen und dadurch einen vorbildhaften Impuls (Lernen am Modell) für eine "kollektive Gewohnheitsbildung" setzen?

Politische Bildung erfordert diese Reflexion auf die Relation von Verbraucherziehung, sozialwissenschaftlichem Modell und politisch-institutionellem Entscheidungsbedarf in ihren wechselseitigen Interdependenzen und Synergieeffekten. Ein Unterricht, der über die lebensweltliche Ebene niemals hinausgeht, wirkt moralisierend, entpolitisiert und auch unfreiwillig disziplinierend (Handlungsnormen vorschreibend). Die Einsicht, *daß* Müll getrennt werden sollte etc., kann noch nicht als politisch-ökonomische Bildung i.S. einer interrelationalen Urteilskraft ausgegeben werden. Pädagogische Verhaltensappelle, die sich gegen die ökonomische Sozialisationskraft eines Wirtschaftssystems allein durchsetzen sollen, (sind) naiv und apolitisch, weil sie "die Gutwilligkeit von Schülern unbewußt auszunutzen wissen und in der Bewährungsprobe des alltäglichen Verhaltens scheitern werden". Die Motivation der Lernenden wird "verbraucht". (Kaiser/Kaminski) (vgl. oben ► Wissensfalle, Moralfalle, S. 17)

2.2.4 Fachdidaktik als Vermittlungswissenschaft

Die Aufgabe fachdidaktischer Reflexion läßt sich mit dem Modell der Wissensformen veranschaulichen: Umgangssprachlich wird Fachdidaktik meist als Vermittlungswissenschaft, als "Zwischenhandel" (Hermann Giesecke) angesehen. Es wäre aber verkürzt, damit das Bild eines Nürnberger Trichters zu verknüpfen:



Fachdidaktik vermittele vorgegebenes Fachwissen effizient in die Köpfe von Lernenden (didaktischer Materialismus). Gerade wenn man frisch aus einem Hochschulstudium kommt, neigt man dazu, das gerade mühsam selbst erworbene Prüfungswissen für so wichtig zu halten, daß es unbedingt auch anderen nahegebracht werden müsse. Der Pädagoge Herman Nohl hat solche Abbilddidaktik als Umwandlung von wissenschaftlichem Starkstrom in pädagogische Schwachstrom karikiert. Die didaktische *Reduktion* von sozialwissenschaftlichem Wissen auf Schulwissen ist aber nur *ein* Sonderfall (► Pfeil 1 in der **Klapptafel**) des Zwischenhandels.

Ein anderes Verständnis von Vermittlung ist angemessener: Fachdidaktik hat die Aufgabe, eine *interre/ationale Urteilskraft*⁵⁵ zu fördern. Im Modell der Wis-

⁵⁵ Der Begriff stammt von Martin Seel: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985, S. 23. Die Wissenspsychologie nennt die entsprechende kognitive Operation "bridging" von "Grenznachbarschaften", vgl. Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Friedhart Klix/Hans Spada (Hg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, The-

sensformen kommt es also gerade auf die Verbindungspfeile (und zwar auf *alle!*) zwischen den Kontexten an. Fachdidaktik ist Wissenschaft von den didaktischen Transformationen, den "Wandlungen" von Wissen. Sie untersucht den Fluß fachlichen Wissens (flow of knowledge) zwischen unterschiedlichen Kontexten mit Blick auf dessen Lernbarkeit.

Fachdidaktische Grundlagenwissenschaft ist daher die Wissenssoziologie. Sie untersucht die soziale Produktion, Verteilung und Rezeption von Wissen unter den Bedingungen von Informationsgesellschaften⁵⁶.

Wissenssoziologie

Die Wissenssoziologie wurde im 20. Jahrhundert von Max Scheler (1874-1928) und Karl Mannheim (1893-1947) begründet. Sie beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Wissen und Gesellschaft. Die neuere Wissenssoziologie beschäftigt sich "mit allem (...), was in der Gesellschaft als 'Wissen' gilt, hauptsächlich mit der Erforschung des Alltagswissens, von dem aus die 'gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit' begriffen werden kann" (Peter L. Berger/Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt: Fischer 1969, S. 16) "Wissen" ist nicht als eine Ansammlung von Informationen zu verstehen. Wissenssoziologisch wird nicht die Frage gestellt, inwieweit Wissen eine mehr oder weniger verzerrte Abbildung der Realität darstellt; vielmehr steht der Deutungsaspekt, mit dem jedes Wissen behaftet ist, im Vordergrund der Betrachtung: Auf Grundlage des Wissens, der 'Vorinformation', deuten und interpretieren die Menschen die Welt und gestalten diese im Handeln nach ihren Vorstellungen; Wissen repräsentiert so weder abbildend noch umbildend das Sein, sondern hebt dieses zunächst einmal in das Bewußtsein.

Beim Wechsel der Kontexte, die mit Relationierungen zwischen den Wissenssebenen verbunden sind, kommt es darauf an, die authentischen Sinngehalte der Gegenstände zu erhalten. Dazu müssen sie "übersetzt" werden; d.h. ganz oft neu inszeniert werden. Fachdidaktisches Denken ist vergleichbar der Tätigkeit eines Dolmetschers, der einen Witz aus einer Fremdsprache in der eigenen Sprache manchmal ganz anders erzählen muß, um verstanden zu werden. Diese Übersetzungsleistung macht die professionelle Kompetenz des Sozialkundelehrers aus. Fachdidaktik hat es also – in Abgrenzung zum Nürnberger Trichter – nicht mit einer bipolaren, sondern mit einer multipolaren Vermittlungsaufgabe zu tun (didaktische *Transpositionen*).

Arbeitsanregung: Diskutieren Sie, inwieweit die Opposition von sozialem und politischem Lernen in Abb. 4 eine Gesellschaftstheorie und Sozialphilosophie enthält. Vergleichen Sie mit der "Ordnung" des Verhältnisses von Sozialem und Politischem im Modell der Wissensformen (► Klapptafel)

menbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Kognitionen, Bd. 6, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe 1998, S. 457-500.

⁵⁶ Die zeitdiagnostischen Begriffe Informations-, Wissens- oder Kommunikationsgesellschaft sind umstritten, vgl. Ingrid Lehmann: <http://www.bildung.com>. Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin/Dieter Lenzen (Hg.): Medien-Generation, Opladen: Leske+Budrich 1999, S. 183-208.

Fachdidaktisches Denken ist treffend charakterisiert durch die Metapher von Inseln, zwischen denen nicht eine feste Brücke, sondern gelegentlich eine Fähre die Verbindung herstellt.⁵⁷ Aufgabe politischer Bildung ist es, eine Brücke von der Mikrowelt zur Makrowelt, vom Privaten zum Öffentlichen zu schlagen. Dabei hilft eine kritische Reflexion aus sozialwissenschaftlicher Perspektive allemal, sie ist aber nicht die einzige Perspektive und kann überdies ja auch handlungsblockierend wirken.

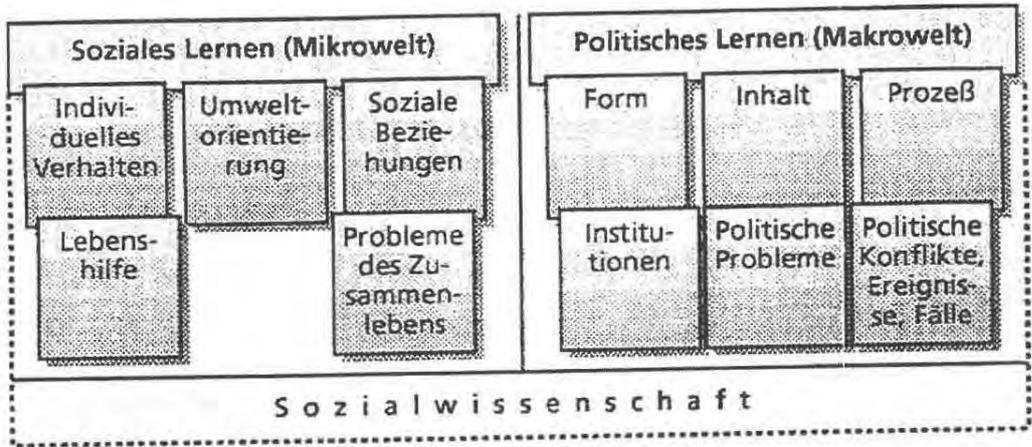


Abb. 4: Fachdidaktische Valenz (Grundintentionen)

Quelle: Nachempfunden der Darstellung auf Seite 99 aus: Walter Gagel, Unterrichtsplanung: Politik/Sozialkunde, Studienbuch politische Didaktik II, Opladen: Leske + Budrich 1986.

57 Jean-Francois Lyotard: Der Widerstreit, München: Fink 1987.

Fachdidaktische Perspektive:		Inhalt	Intention	Stundenthema
Situationsorientierung	Alltag	§218 StGB	Beratungskompetenz	Martina ist schwanger: Was kann sie tun? *
Fallorientierung	Institutionen	§218 StGB	Entscheidungskompetenz	Bundestag oder BverfG: Wer soll entscheiden? **
Problemorientierung	Sozialwissenschaft	§218 StGB	Vergleich als Erkenntnis-meth. d. Sozialwiss.	Wann beginnt das Leben? ***

* Methodische Umsetzung z. B. mit Rollenspielen: Martina spricht mit ihrer besten Freundin, Mutter, Vater, dem Freund, Pro Familia...

** Kontrovers diskutiert wurde in der Bundesrepublik die Frage, ob es legitim sei, daß die bei einer Gesetzesabstimmung unterlegene Partei das oberste Gericht anruft (Bundesverfassungsgericht als Ersatz-Legislative).

*** Im Zentrum steht eine Statistik (sozialwissenschaftliches Instrumentarium) über unterschiedliche Regelungen zur Straffreiheit von Abtreibung in der Geschichte bzw. in anderen Ländern der Welt.

Abb. 5: Fachdidaktische Perspektive

Der Lehrende muß sich für jede Unterrichtssequenz, für jede Einzelstunde für eine profilierte fachdidaktische Perspektive entscheiden. Eine fachdidaktische Perspektive benennt den Gesichtspunkt, unter dem ein Gegenstand betrachtet wird, indem ein Inhalt bewußt mit einem Ziel verknüpft wird.

Zusammenfassung:

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Metapher Ganzheitlichkeit. Wir können die Forderung nach Ganzheitlichkeit jetzt durch das Modell der Wissensformen als Frage nach einem Profil, nach einer in sich differenzierten *Gestalt* gesellschaftlichen Lernens präzisieren. Ein schulisches Curriculum sollte mehrdimensional Weltzugänge erschließen. Allgemeinbildung kann geradezu als ein situationskluges Verfügen über eine "interrelationale Urteilskraft" bestimmt werden.

2.3 Öffnung des Unterrichts

"Macht die Schule auf, laßt das Leben rein!" – dies ist eine zentrale reformpädagogische Forderung.

Gedankenexperiment: Alle Sozialkundelehrer nehmen diese Formel wörtlich. In einem permanenten "Tag der offenen Tür" könnte das öffentliche Leben schnell zum Erliegen kommen: der Terminkalender von Politikern wäre übervoll mit -zunächst gewünschten, bald aber lästigen – Terminen für Expertenhearings in Schulklassen; die Zuschauerbänke der Parlamente und der Gerichte wären überfüllt mit diskutierenden Schulklassen; die Fußgängerzonen der Großstädte könnten Erwachsene kaum durchheilen, ohne einer Schülerbefragung oder einer öffentlichen Provokation ausgesetzt zu sein; abends hätten gestreßte Eltern noch die Projektausstellung in der Schulaula zu würdigen.

Wäre dies für sie das Traumbild einer aktiven Lerngesellschaft oder eher die Karikatur einer didaktisierten Belehrgesellschaft?

2.3.1 Reflexive Lerntheorie und Sozialwissenschaft

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir die eingangs entwickelte sozialwissenschaftliche Handlungstheorie (vgl. S. 9 ff.) erneut befragen: Es entspricht einer weit verbreiteten Lerntheorie, daß der Mensch am besten durch praktisches Tun lerne (vulgo "learning by doing"). Diese alltägliche Lerntheorie unterläuft aber die Komplexität von Handlungsbedingungen in gesellschaftlichen Systemen: Menschen können ziemlich lange "Fehler" begehen, bis diese "zurückschlagen". Da in marktförmig-privatwirtschaftlich organisierten Systemen vor allem kurzfristig verlockende Strategien ökonomisch belohnt werden, stellen sich langfristig in den vernetzten Systemen einer Risikogesellschaft ökologisch-soziale Dilemmata ein, für die dann Allgemeinheit aufzukommen hat. In solchen "Zeitfallen" (►M33) kann, sich der gleiche Fehler recht lange einschleifen, bevor er bemerkt wird. Handlungstheoretisch formuliert besteht keine Kongruenz zwischen subjektiven Intentionen (Absichten) und systemischen Folgen und Wirkungen, zwischen Mikro- und Makroebene, zwischen Handlungstheorie und Systemtheorie als sozialwissenschaftlichen Zugriffsweisen. Einige Beispiele:

- Tiefbrunnen werden zum Wohle der Menschen zur Bewässerung von Trockenzonen angelegt, bis das Grundwasser unwiederbringlich abgesunken ist;
- Tierkadaver (Schafsmehl) werden an Rinder (die sich vegetarisch ernähren) aus Gründen der Kostenersparnis verfüttert, bis eine nicht kontrollierbare Krankheit wie der sog. "Rinderwahnsinn" (BSE) auftritt;
- Die sozialwissenschaftliche Erkenntnis "Diäten machen dick!" widerspricht zunächst der unmittelbaren Erfahrung. Durch kurzfristige Umstellung der Ernährung (z.B. eine Erdbeardiät) lernt der Körper langfristig ein falsches Verfahren der Kalorienverarbeitung (der sog. "Yo-Yo-Effekt"). Es handelt sich um eine verborgene Zeitfalle, die der sinnlichen Erfahrung entzogen ist.⁵⁸

58 Weitere Beispiele für Zeitfallen: Wenn Verteidigungswaffen zu Kriegen führen; wenn Nachrichten täuschen; wenn Klimaanlage für Erkältungen sorgen; wenn die Arbeit mit der neuen Software mehr Zeit kostet als mit der alten oder mit der Schreibmaschine. Manchmal sind

Die Sozialwissenschaften konfrontieren uns mit solchen *"kontraintuitiven Wirkungszusammenhängen"*, die unseren persönlichen Erfahrungsmöglichkeiten ihrer Struktur nach entzogen sind. Sozialwissenschaftliches Wissen ist unsicheres, d. h. durchaus auch verunsicherndes, ent-täuschendes Wissen. Wissenschaft ist – auf eine Kurzformel gebracht -*Kritik*, sie widerspricht der Alltagserfahrung, verunsichert und ist daher oft gar nicht handlungsorientierend!

In der Wissenschaftsdidaktik wird dieses Verständnis von Wissenschaft als Bruch mit dem Alltagsverstand als Modell der "harten Fügung" bezeichnet; es gibt auch Wissenschaftstheorien, die wissenschaftliches Denken als nur graduell verschieden zum Alltagsdenken bestimmen (Modell der "weichen Fügung").⁵⁹

Spätestens auf der Sekundarstufe II können drei kontraintuitive sozialwissenschaftliche Erklärungsmodelle entdeckt werden, die dem common sense exemplarisch die "Dialektik der Aufklärung" (Adorno/Horkheimer) entgegenhalten:

- die Rationalität der Tauschbeziehungen führt zu Ausbeutung (Karl Marx),
- die Regelung sozialer Beziehungen durch Vernunftüberlegungen zwingt in das bürokratisch verwaltete "Gehäuse der Hörigkeit" (Max Weber),
- die Prinzipien der Rationalität verdanken sich rationalisierten Triebverdrängungen (Sigmund Freud).

Lernen erfolgt also nicht nur durch Tun, sondern erst durch das Nachdenken darüber, was man tut und über dessen Folgen – mithin durch Reflexion. Die reformpädagogische Formel muß daher korrekt lauten: *"We learn not by doing but by thinking about what we are doing!"*⁶⁰ Deshalb sind handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiel, Planspiel u.a. ohne eine intensive Phase der Reflexion der Spielhandlung (Auswertungsphase) wertlose Spielerei.

Fehler notwendig, um daraus zu lernen. Vgl. Stefan Strohschneider/ Rüdiger von der Weth (Hg.): Ja, mach nur einen Plan: Pannen und Fehlschläge – Ursachen, Beispiele, Lösungen, Bern: Huber 1993. Hier setzt die Forderung nach einer Zeitpolitik an: Fritz Reheis: Zeit lassen. Ein Plädoyer für eine neue Zeitpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1999, B31, S.32-38.

59 Vgl. ausführlich zur Wissenschaftsdidaktik der Sozialwissenschaften Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen: Leske+Budrich 1998, Kap. 5.3.

60 Heinrich Roth: Orientierendes und exemplarisches Lernen. In: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover: Schroedel 1957, S. 169-178, hier S. 177. Die Formel geht auf den amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859-1952) zurück, der in Chicago eine Versuchsschule aufbaute. Vgl. Walter Gagel: Denken und Handeln. Der Pragmatismus als Diagnosehilfe für Konzepte der Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach: Wochenschau 1998, S. 128-143; eine gute Einführung ist Ludwig Nagl: Pragmatismus, Frankfurt/ New York: Campus 1998.

2.3.2 Unterricht in/als/über Polis

Reales Handeln	Simulatives Handeln	Produktives Gestalten
Erkundungen, Praktika Expertenbefragungen Straßeninterviews Projektinitiativen	Rollenspiele Planspiele Entscheidungsspiele Konferenzspiele	Tabelle, Schaubild, Tafelbild erstellen Flugblatt, Plakate, Wandzeiung Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video Referat. Wochen- bzw. Monatsbereiche
Fall-/ Sozialstudien Schulsprederwahl Schülerzeitung Partizipation im Unterricht	Pro-und-Kontra-Debatte Hearing Tribunal Zukunftswerkstatt	Ausstellung, Fotodokumentation Rätsel, Quiz, Lernspiele Unfertige Arbeitsblätter fertigstellen
Methodentraining mit Schülern		

Abb. 6: Handlungsorientierter Sozialkundeunterricht

Quelle: Heinz Klippert: Handlungsorientierter Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung, Bonn 1991, S. 9-30, hier S. 13.⁶¹

Ein zentrales Motiv für eine Öffnung von Schule ergibt sich aus der Kritik des "künstlichen Schulwissens". Welche prinzipiellen Möglichkeiten bestehen nun, um Unterricht zu gesellschaftlicher Wirklichkeit hin zu öffnen? Wir müssen dazu die Pfeile betrachten, die im Modell der Wissensformen vom Schulwissen im Zentrum ausgehen. Die **Klapptafel** systematisiert die drei prinzipiellen Möglichkeiten:

1. Reales Handeln (Unterricht in der Polis): Unterricht kann gesellschaftliche Lernorte aufsuchen oder in das Klassenzimmer hineinholen, um Erfahrungen mit den dort vorhandenen Handlungsrouninen und Wissensbeständen zu vermitteln.

- Erkundungen ...
 - unbekannter Alltagswelten (Milieus),
 - gesellschaftlicher Institutionen,
 - sozialwissenschaftlicher Labors.

Unterrichtsgänge zu Parlamenten, Behörden, Gerichten oder Betrieben, eine Fotodokumentationsprojekt eines Stadtbezirks müssen sorgfältig vor- und nachbereitet werden. Andernfalls handelt es sich nicht um schüleraktive Erkundungen, sondern um bloße "Besichtigungen". Unverzichtbar sind gezielte Beobachtungsaufgaben (Arbeitsaufträge), um den Blick hinter die Kulissen zu fördern. Sonst präsentieren Institutionen nur ihre Schokoladenseite (z.B. symbolische Rituale).

61 Der Autor hat seine Systematik weiterentwickelt und unterscheidet jetzt zwischen Produktivem Tun, Kommunikativem Handeln und Explorativem Handeln, vgl. das Schaubild von Klippert in Praxis Politik, 1995, Heft 1, Editorial.

Beispiel: Ein Besuch auf der Zuschauertribüne eines Parlamentes kann kontraproduktiv wirken, wenn die Schülerinnen und Schüler nur den Eindruck mit nach Hause nehmen, die Abgeordneten seien 'Jaul'. Im Unterricht muß begleitend die begriffliche Unterscheidung von Rede- und Arbeitsparlament erarbeitet werden (kategoriales Lernen}, um hinter die Kulissen zu sehen und zu verstehen, warum es sinnvoll sein kann, daß nur wenige Parlamentarier im Plenum anwesend sind.⁶²

- Erkundungen im Labor des Sozialwissenschaftlers: Naturwissenschaftlicher Unterricht in Physik, Chemie oder Biologie ist ohne Schülerexperimente kaum vorstellbar. Das Äquivalent im Lernfeld Gesellschaft sind Experimente mit sozialwissenschaftlichen Methoden und Verfahren. Im forschenden und entdeckenden Lernen wird der Werkzeugkasten der Sozialwissenschaft genutzt: einfache Formen realen sozialwissenschaftlichen Handelns sind Erkundung, Befragung oder Sozialstudie (vgl. Abb. 6, Spalte reales Handeln). Schülerinnen und Schüler agieren als Mini-Sozialwissenschaftler⁶³.
- Unterricht kann die anderen Lernorte in die Schule hineinholen. Zu nennen wären hier Methoden wie die Expertenbefragung, ein schulöffentliches Hearing der örtlichen Parteivertreter vor einer Wahl etc.
- Eine Sonderform ist es, wenn Lernen in reale gesellschaftlich-politische Aktion übergeht. Dies wird als *politikbegleitender oder politikberatender Unterricht* bezeichnet. Schülerinnen und Schüler können z.B. den offiziellen Auftrag erhalten, ein Bürgergutachten zu erstellen, das im Rathaus vorgelegt und von den Kommunalpolitikern diskutiert wird.⁶⁴ Ansätze einer Community Education (auch: Lernen im Stadtteil, Gemeinwesenorientierung) versuchen solche Vernetzungen von Schule und Nachbarschaft zu institutionalisieren (→M12)⁶⁵.

62 Ein ausgezeichnete Basistext, der in die Philosophie und Funktionslogik unseres politischen Systems einführt, stammt von dem Althistoriker Christian Meier: Die parlamentarische Demokratie, München: Hanser 1999.

63 Eine klassische Einführung inszenieren Ronald Lippitt/Robert Fox/Lucille Schaible: Detto und andere. Acht Einheiten für Sozialwissenschaften in der Schule (am.: 1969), 8 Bände, Stuttgart: Klett 1975. Aufwendiges Curriculumprojekt, an deren Adaption über mehrere Jahre eine deutsche Übersetzergruppe mit hochrangigen Wissenschaftlern (u.a. Hartmut von Hentig) gearbeitet hat. Damals ließen sich Verlage die Erstellung von Unterrichtsmaterialien noch etwas kosten. Manche Fotos und Beispiele sind nach über 20 Jahren zwar veraltet, das kann ein kreativer Lehrer aber schnell korrigieren.

64 Umgesetzt in einen politikbegleitenden Unterrichtsversuch an einem Buxtehuder Gymnasium von Joachim Detjen: Schüler machen Politik. In: Gegenwartskunde 1995, 2, S. 217-228; vgl. in der Erwachsenenbildung Peter C. Dienel: Die Planungszelle. Der Bürger plant seine Umwelt. Eine Alternative zur Establishment-Demokratie, Opladen 1978.

65 Zu Community Education vgl. das Schwerpunktheft der Zeitschrift "Hamburg macht Schule" 4/1998 mit konkreten Projektbeispielen zur "Außenpolitik" von Schulen. Mögliche Kooperationsfelder sind folgende "Ressorts": Gesundheit und Soziales, Freizeit/Kultur/Sport, Arbeit und Beruf, Umwelt, Kommunalpolitik; Klaus Reinhardt: Öffnung der Schule, Weinheim: Beltz 1992.

Das Verhältnis von politischem Lernen (abschätzig: "Sandkasten-Demokratie") und direkter politischer Aktion ist schwierig, weil die Lehrerrolle in Konflikt mit der Bürgerrolle geraten kann.

Vielfach verfügen nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer über eine zu geringe oder keine praktische Primärerfahrung in politischen Institutionen. Der Typus des "unpolitischen Politiklehrers"⁶⁶, der fachfremd unterrichtet

(z.B. beim Klassenlehrerprinzip) ist ebenso problematisch wie der politisierende oder indoktrinierende Politiklehrer. Parlaments-, Gerichts- und Firmenpraktika von Schülern *und* Lehrern sind daher ganz wichtige Initiativen, um die Erfahrung mit politischen, rechtlichen und ökonomischen Prozessen und Entscheidungsabläufen zu verbessern.

2. Simulatives Handeln (Unterricht als Polis): Unterricht als Spielraum für den Ernstfall kann vor allem so tun, *als ob* er der reale Lernort wäre. Simulationen sind *Repräsentation* von Wirklichkeit. Jede Simulation beruht auf einem *Modell* von Wirklichkeit. Es steckt als "heimlicher Lehrplan" beim Rollenspiel⁶⁷ oder beim Planspiel⁶⁸ in den Skripten und Rollenkarten, bei der Computersimulation im Programm. Das Modell versucht Realität mimetisch (sich anschmiegend) nachzubilden. In das Modell gehen Annahmen ein, die in der Auswertungsphase auf jeden Fall aufgedeckt und besprochen werden müssen.

Das Appendix "Spiel" kann bei Schülerinnen und Schülern falsche Erwartungen (in Richtung auf Unterhaltung) oder auch Ängste wecken. Es geht bei Simulationen aber um ernsthafte Erprobungen von Regeln, Verfahren und Ordnungen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Ziel der Meditation (S. 3 f.) ist die Orientierung auf Regeln und Verfahren in Institutionen und Berufen einer Gesellschaft: Welche Einrichtungen sind notwendig und müssen aufgebaut werden, um Zusammenleben zu ermöglichen und zu stabilisieren? Beim Rollenspiel steht also nicht die schauspielerische Fähigkeit der Akteure ("expressive Kompetenz") im Vordergrund. Dann hätten nur extrovertierte Schülerinnen und Schüler eine Chance auf gute Noten. Fachdidaktische Perspektive ist die systematische Übung in sozialer Phantasie: Welche Handlungsvarianten können in einer Konfliktsituation erarbeitet werden? Kommunikative Kompetenz bezieht sich auf kognitive Fähigkeiten.

► **M3** enthält ein riskantes Lehrkunstbeispiel: den Bericht über ein bekanntes sozialpsychologisches Experiment im Klassenzimmer zur Wirkung von Massenpsychologie auf amerikanische Schülerinnen und Schüler. Reales Handeln

66 Sozialkunde wird von Studierenden wohl manchmal als Ausweichfach und Notanker gewählt, weil es scheint, als ob hier jeder mitreden könnte (Universität als Fortsetzung des Stammtischs).

67 Die Reflexion von Rollenspielen sollte versuchen, in die sozialwissenschaftliche Rollentheorie und ihre Grenzen einzuführen, vgl. dazu Friedbert Mühlhoff/Sibylle Reinhardt: Stundenblätter Rollentheorie. Dahrendorfs "Homo Sociologicus" in der Sekundarstufe II, Stuttgart: Klett 1983.

68 Manfred Geuting: Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich, Frankfurt/M.: Lang 1992.

und Simulation werden auf riskante Weise kombiniert (Vermischung von Inhalts- und Beziehungsebene).

Die didaktische Dramaturgie der Simulation parallelisiert reale Entscheidungsabläufe in der Gesellschaft und unterrichtliche Lernwege. In didaktischen Fachbegriffen ausgedrückt: die Artikulation (Phasengliederung) des Unterrichts bildet die Artikulation (die "Physiognomie") der Politik analog nach. Eine solche *Analogisierung* oder *Parallelisierung* entsteht, wenn ein idealtypischer Politikzyklus (►M14) in ein Artikulationsmuster von Unterricht ausgelegt wird. Die gezeichnete Unterrichtsplanung (►M14) gibt ein Beispiel für entscheidungsorientierten Politikunterricht, der reale und unterrichtliche Entscheidungen parallelisiert.⁶⁹

Die didaktische Technik der Parallelisierung arbeitet mit einer Analogie von Zeitstrukturen. Analogie bezeichnet eine Ähnlichkeit der Konfiguration von Gegenständen oder Ereignissen (Strukturhomologie). Analogisches Denken enthält die Aufforderung sich vorzustellen, daß etwas, daß *hier* so und so strukturiert ist/aussieht, *dort* – im zu erklärenden Bereich – genauso strukturiert ist/aussieht. Wir finden hier den Ansatz, handlungsorientierte Methodik von der Sache, vom Inhalt und Gegenstand des Lernens her zu begründen.

"Die Dynamik der Willensbildung in einem echt demokratischen Staate ist so umständlich, daß Menschen, die zur 'Dezision' und zur Tat drängen, ihr kaum ohne weiteres Sympathie zuwenden werden ... Was bleibt also übrig, als ein Verfahren, dessen Sinn darauf hinausläuft: 'Wir setzen deine geistige Aktivität planmäßig so in Bewegung, daß du >das Staatliche< schließlich in dir selbst entdecken mußt Es ist etwas, das dir grundsätzlich nicht von außen aufgenötigt wird, sondern in deinem eigenen tieferen Willen liegt, wenn du dich nur recht verstehst.' In dieser Formel ist ja der Kern des Prinzips ausgesprochen, auf dem die wahre Demokratie beruht ... Ob diese Art von Denken nicht auch schon ein Tun ist, nämlich ein inneres Hervorbringen von praktischen Lebenswahrheiten, wolle man selbst erwägen. Bloßer blasser Intellektualismus in jenem früher erwähnten Sinne ist es nicht. Freilich bleibt immer ein Unterschied zwischen dem Einsehen und dem Handeln nach der Einsicht."⁷⁰

Wie jedes andere didaktische Prinzip wirkt auch die Analogie ambivalent. Die Analogie soll den Transfer exemplarischer Lernergebnisse fördern. Aber: Der Staat ist eben keine "große Familie"; die parlamentarisch-repräsentative Demokratie des 20. Jahrhunderts ist keine attische Polisdemokratie; die Willensbildung im Deutschen Bundestag ist nicht mit der einer schulischen SV vergleichbar (Wie wäre das "Volk" des "Schul-Staates" definiert?); eine Entscheidung über das Reiseziel der bevorstehenden Klassenfahrt ist schon vom Grad der Verbindlichkeit nicht mit einer politischen Entscheidung über eine Steuererhöhung vergleichbar! Diese politikwissenschaftlichen Einwände gegen Analogiebildungen sind richtig. Pädagogisch muß Lernen aber durch Vor-Formen angebahnt werden, und die Analogie macht jeweils auf ein Kernprinzip aufmerksam. Etwas fachwissenschaftlich Falsches kann in einem Bildungsgang auf einer bestimmten Ent-

69 Wie der Politikzyklus exemplarisch einen Planungsprozeß am Beispiel des Inhalts "Asyl" strukturiert, zeigen Peter Massing/Werner Skuhr: Die Sachanalyse. Schlüssel zur Planung für den Politikunterricht. In: Gegenwartskunde 1993, S. 241-275.

70 Eduard Spranger: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst 1957, S. 11-25, 49-51.

wicklungsstufe relativ richtig sein!⁷¹ Eine handlungsorientierte Didaktik für fachwissenschaftliche Puristen und Bedenkenräger kann es also nicht geben.

3. Reflexives Handeln (Unterricht über die Polis): Lernen und Wissenserwerb ohne Erfahrungsbezug sind nur begrenzt möglich. Allerdings besitzt der Mensch aufgrund seiner Vorstellungskraft durchaus die Fähigkeit zum antizipierenden Lernen ohne unmittelbare Erfahrung. Wir können uns Neuseeland beispielweise aufgrund einer Beschreibung recht genau vorstellen, ohne jemals selbst dort gewesen zu sein; wir können uns genauso in die Situation fremder Menschen einfühlen etc. Erfahrungen im Lernfeld Politik/Gesellschaft unterscheiden sich von anderen Unterrichtsfächern dadurch, daß sie in viel stärkerem Maße in außerschulischen Kontexten, durch Gespräche in der Familie, in der Gruppe oder durch Medien erworben werden. Politische Bildung ist dann nicht Neuerwerb, sondern vornehmlich "Kritik und Korrektur vorgängiger politischer Sozialisationsprozesse" (Hermann Giesecke).

Die Eigenart von Unterricht liegt auf der Ebene des *kognitiven Probehandelns* (Vorstellungshandeln). Schule ist eben "Spielraum für den Ernstfall" (Hartmut von Hentig) und – in der Regel – nicht der Ernstfall selbst. Ein schulischer Bildungsgang muß die rechte Balance von Unterricht in/als/über Polis finden und curricular organisieren.

Die dahinterstehende organisatorische Trennung von Arbeiten und Lernen (für später) ist eine historische Entwicklung, die überhaupt erst zur Ausbildung des modernen staatlichen Schulsystems geführt hat. Diese Entwicklung von integriertem Lernen im Leben zum segregierten Lernen in der Schule ist ambivalent: Sie läßt schulische Lernprozesse einerseits "künstlich" werden (Vorbereitung der jungen Generation auf ein späteres Leben). Zugleich schafft diese Trennung aber erst die Bedingungen der Möglichkeit von handlungsentlasteter Reflexion und Kritik unter den Bedingungen gesteigerter Komplexität in der Informationsgesellschaft.

Beispiel: In der Diskussion über Qualität und Fortbestand des deutschen Systems der dualen Berufsausbildung gehen Unternehmerverbände und Reformpädagogen bildungspolitisch oft ein merkwürdiges Bündnis ein, wenn sie gemeinsam fordern, den angeblich praxisfernen "theoretischen" Unterricht zugunsten von "Lernen am Arbeitsplatz" zu reduzieren. Dabei schafft gerade die Distanz zur betrieblichen Praxis eine Möglichkeit, Arbeitsprozessen kritisch zu reflektieren, und unterscheidet berufliche Bildung vom Anpassungslernen des "training on the job". Bildungswissen ist Überschußwissen, das sich selten kurzfristig rechnet, aber langfristig um so mehr als Standortvorteil "auszuzahlen" vermag, wenn man diese Kategorie schon verwendet.

Unterricht über Polis, Nachdenken *über* Wirklichkeit findet vorwiegend im Medium des Gesprächs (Korrektur von Abb. 6, Spalte 3) statt. Gesprächsformen sind z.B. das erarbeitende Unterrichtsgespräch, die Debatte, Diskussion oder Lehrervortrag/Schülervortrag. Moderationsmethoden können Gespräche strukturieren und das Meta-Lernen (s.u.) fördern.

71 Von dem amerikanischen Curriculumforscher Jerome Bruner (Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf: Schwann 1970, S. 44) stammt die These: "Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell redlichen Form erfolgreich gelehrt werden."

Diese Gesprächsformen werden mit der Sammelbezeichnung "Frontalunterricht" viel zu pauschal erfaßt. Wer mit Frontalunterricht lange Monologe des Lehrenden meint, wird solche Lehrervorträge im Sozialkundeunterricht heute eher selten (zu selten?) finden! Die meiste Zeit nimmt eine Sonderform des Lehrer-schüler-Gesprächs ein, das sog. fragend-entwickelnde Verfahren (auch: Erarbeitungsmuster). Es ist umstritten, ob es neben dem Anstoß von Denkprozessen auch zum Erarbeiten neuer Sachverhalte geeignet ist. In der negativen Form können die Lernenden zu bloßen Stichwortgeber werden; das Erarbeitungsmuster wird zum "Quiz ohne Preise".⁷² (→ M15)

Handlungsorientierte Methoden können durch systematische Lehrgänge ergänzt werden. Entdeckende und orientierende Lernphasen wechseln sich ab.

Deklinieren wir abschließend einmal die drei Möglichkeiten der Öffnung von Schule am Beispiel des Lerngegenstandes der Mayflower-Szene (S. 3 f.) durch:

- Die gewählte Methode der Meditation ist ein simulatives Handeln (Imagination), als ob die Schülerinnen und Schüler Siedler wären.
- Als reales Handeln wäre eine erlebnispädagogische Projektwoche denkbar, in der die Lerngruppe ein sog. "Überlebenstraining" fern der Zivilisation absolviert hätte (vgl. Erlebnispädagogik).
- Im reflexiven Handeln könnte das Nachdenken über den Erfahrungsbericht eines Siedlers (Textarbeit) den Lernprozeß strukturieren.

⁷² Die beste Zusammenfassung der alten reformpädagogischen Kritik an der unechten Lehrerfrage im Erarbeitungsmuster liefern Jochen und Monika Grell: Unterrichtsrezepte, Weinheim: Beltz 1979 (zahlreiche Neuauflagen). Ihr Alternativkonzept bezeichnen sie als informierenden Unterricht; Vgl. Karl Aschersleben: Frontalunterricht – klassisch und modern, Neuwied u. a.: Luchterhand 1999.

Exkurs: "Offener Unterricht"**Was ist "offen" am "offenen Unterricht"?****Ich unterscheide drei Aspekte:**

OU 1: Unterricht "öffnet" sich dem "Leben": von "innen" nach "außen" – von "außen" nach "innen". Das ist die (ur-)alte Forderung nach Lebensnähe, Lebensverbundenheit und Theorie-Praxis-Verbindung als Gegenpol zur Forderung nach Distanz zum "Leben".

OU 2: Unterricht ist "offen" gegenüber dem Unvorhergesehenen, Nichtgeplanten, Situativen, Subjektiven, Spontanen, dem (mehr oder weniger) schöpferischen Einfall. Unterricht verläuft weniger nach Plan, sondern mehr "aus sich heraus".

OU 3: Unterricht "öffnet" sich in seiner didaktischen Grundstruktur, er verändert die (didaktischen) *Positionen* von Lehrenden und Lernenden. Hier handelt es sich um eine Revision der traditionellen didaktischen Logik: Lehrer (als didaktische Akteure) Lehren (und führen) – Schüler lernen (und werden geführt). *Demgegenüber*: Lehrende und Lernende sind Akteure eines gemeinsam zu gestaltenden Prozesses, sie sind sein "kollektives Subjekt".

Kritik:

OU 1 ist eine alte Position, für die es "einheimische Begriffe" gibt.

OU 2 sollte Bestandteil einer didaktischen Gesamtkonzeption sein, in der didaktische Prozesse in ihrer Dialektik von Bewußtem und Spontanem, Objektivem und Subjektivem, Geplantem und Situativem gefaßt sind.

OU 3 ist ein produktiver Ansatz, der *theoretisch* expliziert werden müßte. Hier geht es um die Frage der Subjektposition(en) von Lehrenden und Lernenden und um das Prinzip: Mitgestalten, mitentscheiden, mitverantworten.

In OU 2 und OU 3 liegt eine erhebliche *theoretische* Problematik, die entfaltet werden müßte. Hier genügen keine Forderungen und modische Slogans bei weitem nicht; vielmehr ist "unser" theoretisches Grundverständnis von Unterricht und Didaktik herausgefordert.

Abb. 7: Offener Unterricht

Quelle: Lothar Klingberg: Zeit und Raum des Unterrichts, In: Seminar, Heft 4, 1998, S.27-34, hier S. 34.

2.4 Produktorientierung

"Produktorientierung" wird nach meinem Eindruck im Alltagsverständnis von vielen Lehrenden in einem vergegenständlichten, platt "materialistischen" Sinn aufgefaßt: Kriterium für guten Unterricht ist, ob etwas hergestellt worden ist. Produktorientierung erscheint als eine Art sozialkundliches Werken ("Bastel didaktik") - nur daß heute kein Starenkasten mehr gebastelt wird.⁷³ Ein solches Produkt sind z.B. "Wandzeitungen", die im Zusammenhang mit Moderationsmethoden und Gruppenarbeitsphasen entstehen und die leider selten jemand aufmerksam liest und auswertet (zu Wandzeitungen vgl. Fußnote 25). Meine Nichte hat in ihren ersten Sozialkundestunden an einem renommierten Gymnasium der hessischen Landeshauptstadt z.B. folgende "Bastel didaktik" erlebt:



Abb. 8: "Urmensch"
Quelle: Laura Grammes

Der Fall: Zu Beginn des Schuljahres bleiben in der 7. Klasse noch die Sozialkundestunden zu besetzen. Der kurz vor der Pensionierung stehende Schulleiter zeigt wenig Lust, diese Aufgabe zu übernehmen. Aber die Kunstlehrerin hat noch Deputatsstunden offen. Sie muß daher - fachfremd - den Unterricht übernehmen. Mehrere Wochen wird nun als Einführung in das neue Fach das Lehrplanthema "Urgesellschaft" behandelt, indem es mit dem Kunstthema "Arbeiten mit Ton" verknüpft wird. Der Urmensch ist stolzes 'Produkt' dieser Form "handlungsorientierten Unterrichts"! In einem Konzeptpapier der schulischen Fachkonferenz wird dies als fächerübergreifender Ansatz der Einführung in das neue Fach ausgegeben und den Eltern gegenüber sogar werbend vertreten.

Auswertung: Auch in diesem Beispiel bestünde - ähnlich der Meditationsszene - die Möglichkeit, in grundsätzliche Formen des Zusammenlebens in Gesellschaft

73 Starenkasten: Projektbeispiel der Arbeitsschulmethodik und Reformpädagogik. Der als geistiger Vater des deutschen dualen Berufsbildungssystems geltende Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner (1854-1932) verwendet dieses Beispiel, um die Verbindung beruflicher Bildung mit den Möglichkeiten staatsbürgerkundlicher Erziehung der Jugend zu erläutern. Beim Bau eines Starenkastens erwerben die jungen Bürger Tugenden wie Kooperation, genaues Planen, sparsamen Umgang mit den notwendigen Baumaterialien etc. Diese sog. Sekundärtugenden charakterisieren auch den "guten Staatsbürger". Abgedruckt u.a. in Theo Dietrich: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2/1965, S. 43-46; vgl. zur ambivalenten Bedeutung der Arbeitsschulpädagogik für die politische Bildung Theodor Wilhelm: Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis, Stuttgart: Metzler 1957.

Einzufahren⁷⁴ Aber: Eine Reflexion auf die Organisationsbedingungen von Urgesellschaften hat nach Auskunft meiner Nichte -zu keinem Zeitpunkt stattgefunden. So handelt es sich um ein Negativbeispiel dafür, wie unter dem Vorwand eines handlungsorientierten und fächerübergreifenden Projektes eine Entpolitisierung eintritt.

2.4.1 Methodenbegriff

Ein inwendiges Verständnis von Produktorientierung erfordert einen spezifischeren Methodenbegriff, der die Relation von Inhalt und Form, von Produkt und Prozeß klärt. Der Methodenbegriff ist in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur allerdings nicht einheitlich definiert und muß zu den schwierigsten und wenig geklärten theoretischen Fragen der Didaktik gezählt werden.

Hermann Giesecke⁷⁵ hat Methodik als Theorie der (stets gefährdeten) fachspezifischen Unterrichtskommunikation definiert. Methodik ist der "Oberbegriff für alles, was zur Inszenierung eines Lernprozesses *im Zeitablauf* gehört." Er unterscheidet

a) *Modalitäten der Bearbeitung politischer Themen*: Solche methodischen Variationen bilden die Makrostruktur politischer Unterrichtskommunikation (sog. Großmethoden):

- Lehrgang - oder: Man kann sich von einem Fachmann über ein Problem belehren lassen;
- Produktion - oder: Man kann über ein Problem etwas herstellen;
- Sozialstudie - oder: Man kann ein Problem erforschen;
- Provokation - oder: Man kann sich selbst zum Problem machen;
- Rollenspiel - oder: Man kann gesellschaftliche Zwänge spielend zum Sprechen bringen;
- Planspiel - oder: Man kann politische Aktionen und Konfliktlösungen simulieren;
- Tribunal - oder: Man kann politischen Zuständen spielend den Prozeß machen;
- Projekte stellen eine Integration dieser Formen dar.

b) *Artikulationsmuster als Organisation eines kollektiven Arbeitsprozesses (Lernweg)*: den Stoff artikulieren heißt, ihn für Lernzwecke deutlich zur Sprache zu

74 Anregungen für problemorientierte Inszenierungen des Themas Urgesellschaft findet man bei Wolfgang Marienfeld: *Ur- und Frühgeschichte im Unterricht*. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M.: Diesterweg 1979. Vgl. Anm. 6.

75 Hermann Giesecke: *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit*, Weinheim/München: Juventa 1993, S. 129.

bringen, ihn vorzuzeigen.⁷⁶ Mögliche Phasen sind die Vorbereitung, der Einstieg, Planung des Vorgehens, Korrektur der Lernprozesse, Feststellung des Ergebnisses, Lernkontrolle.

c) *Sozialformen als Formen der Lernkooperation (Arbeitsweisen)*: Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit; Lehrer- bzw. Schülervortrag.

d) *Lern- und Arbeitstechniken*: Techniken der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -darstellung (Präsentation) usw.

Methode wird in der Geschichte der Pädagogik mit verschiedenen Bedeutungen gebraucht⁷⁷:

1. als *Weg* zu einem bereits vorher feststehenden Ziel (teleologisches Handeln, vgl. **M3**). Diesem effizienzorientierten Verständnis unterliegt eine *materiale* Bildungstheorie (das Ziel/der Lerninhalt steht fest). Methodik ist nachgängige Magd der Didaktik;
2. als Weg, der gleichzeitig Zielqualität hat. Es unterliegt eine *formale* Bildungstheorie -es geht um das "Lernen des Lernens", z.B. in der Projektmethode;
3. als Erkenntnismethode ("Methode des Denkens"). Diese Ansätze stehen in der Tradition der Erkenntnisphilosophie Immanuel Kants: die *Formen* des Verstandes ("Urteils-Kategorien") konstituieren die *Inhalte* des Bewußtseins. In diesem Verständnis liegt die Methodik (oft steht hier zur Abgrenzung der Begriff: Methodologie⁷⁸) der Didaktik voraus (sog. logisches Prärogativ der Methode). Im Lernfeld Gesellschaft sind die entwicklungspsychologischen Studien zum logischen⁷⁹ moralischen⁸⁰ (→**M16**) und sozialen⁸¹ (→**M17**) Denken und Urteilen relevant.

76 Grundlegend zum Zeigegestus des Lehrens Ludwig Duncker: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule, Langenau-Ulm: Vaas 1996.

77 Bijan Adl-Amini: Medien und Methoden des Unterrichts, Donauwörth: Auer 1994 – eine sehr hilfreiche und lesbare Orientierung im Begriffswirrwarr von Didaktik und Methodik.

78 Siegfried George: Nicht Methoden, sondern Methodologien sind gegenstandskonstituierend. In: Politik unterrichten 1989, 2, S. 21-27.

79 Jean Piaget: Urteil und Denkprozeß des Kindes (1924), Düsseldorf: Schwann 1972. Vgl. Hilde Taba: Die Entwicklung des Denkens als Ziel der politischen Bildung. In: Politische Bildung 1971, S. 41-56.

80 Als verständliche Einführungen in die Entwicklung moralischer Kognitionen vgl. Horst Heidbrink: Einführung in die Moralphysikologie, München: Psychologische Verlagsunion 1996; Detlef Garz: Lawrence Kohlberg zur Einführung, Hamburg: Junius 1996; Fritz Oser/Wolfgang Althoff: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart: Klen-Cona 1992; Sibylle Reinhardt: Werte- Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen: Leske + Buchdruck 1999.

81 Robert L. Selman: Die Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984. Vgl. anschaulich zur Entwicklung von Konzepten über Freundschaft, Geheimnisse, Streit und Konflikt, Strafe, Wahrheit und Lüge Renate Valtin u.a.: Mit den Augen der Kinder, Reinbek: rowoblt 1991. Vgl. als sehr anschauliche, ältere Darstellung Wilhelm Hansen: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München: Kösel-Pustet 1938 (zahlreiche Neuauflagen).

Die Forschungsmethode bestimmt den Forschungsgegenstand

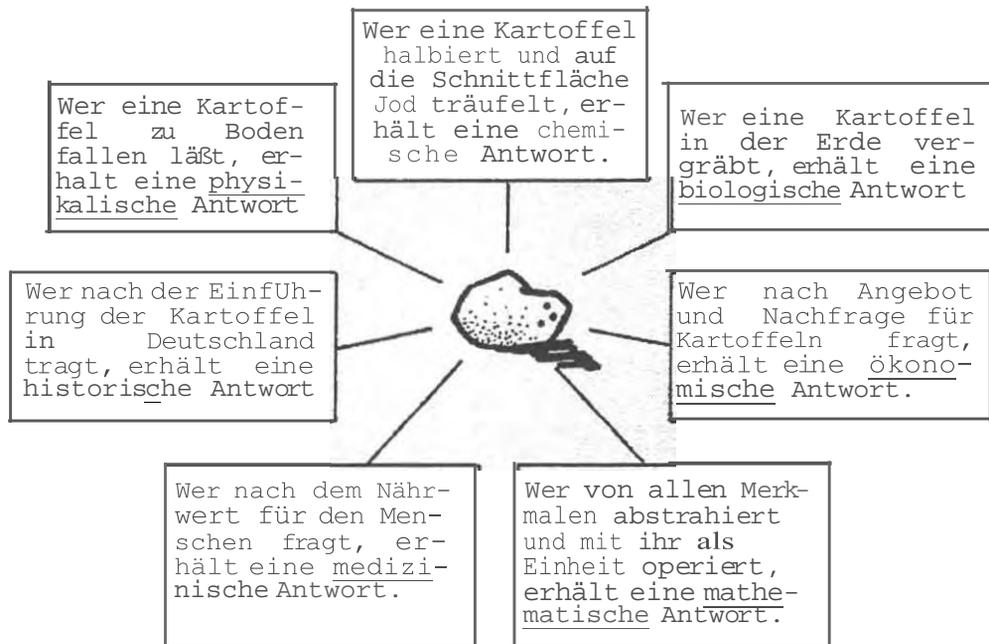


Abb. 9: Die Forschungsmethode bestimmt den Forschungsgegenstand

Quelle: Wolfgang Memmert: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbronn: Klinkhardt 1983, S. 43.

Arbeitsanregung: Ersetzen Sie die "Kartoffel" durch "Politik" bzw. "Arbeitslosigkeit".

Ich möchte diese begriffsgeschichtliche Klassifikation um ein viertes Methodenverständnis ergänzen, das ich fachdidaktisch für entscheidend halte:

4. Die Sache selbst hat Methode

(konstitutiver Methodenbegriff, d.h. die Form, das Verfahren, die Regeln konstituieren den bzw. sind der Inhalt):

"Richte Dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!", schreibt Adolf Diesterweg in seinem Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1848) (Paderborn: Schöningh 1958, S. 134ff.). Dieser konstitutive Methodenbegriff setzt an den von den Unterrichtsgegenständen selbst mitgebrachten Methoden an: "Wenn Unterrichtsgegenstände für sich selber sprechen können, warum sie dann unterrichtsmethodisch bevormunden? Unterrichtsmethoden sollen Maß an den Dingen nehmen statt sich zum Maß aller Dinge zu machen."⁸²

82 Hans Christoph Berg/Theodor Schulze: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1995, S. 40f. Vgl. Alexander Kluge/Oskar Negt: Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen, Frankfurt/M.: Fischer 1992. Diese Kongruenz betont auch die methodenorientierte Politikdidaktik (MPD): "Der Weg der Sachanalyse ist zugleich der Weg des Lernprozesses" (Bernd Janssen: Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung, Schwalbach: Wochenschau 1997, S. 11).

Dieses konstitutive Methodenverständnis überwindet den unfruchtbaren Dualismus von Inhalts- und Beziehungsebene⁸³, von Inhalt und Form schulischer Lern-

prozesse. Unterrichtsliche Lernwege schmiegen sich realen Prozessen und Verfahren mimetisch an: Der Inhalt (Gegenstand) der Sozialkunde konstituiert sich in dieser Vorstellung ganz aus Beziehungen von Menschen, aus Formen und Verfahren (Regeln, Ordnungen) der Interaktion und Kommunikation (Institutionalisierung)!

Ein konstitutiver Methodenbegriff ist also kein didaktischer Materialismus in neuem Gewand (sog. Abbilddidaktik, vgl. S. 26). "Didaktik ist nicht in einem Gegensatz zum 'Fach' zu verstehen – so, als sei dem Fach die richtige Feststellung der Sache ohne Rücksicht auf ihre Vermittlung aufgegeben und der Didaktik die geeignete Form der Vermittlung mit wenig Rücksicht auf die Richtigkeit der Sache. Keine Darstellung gibt die Sache wieder, wie sie von sich aus ist. Jede Darstellung ist auf einen Zweck hin vorgenommen „. Dieses 'woraufhin' etwas jeweils dargestellt wird, stört die Sachlichkeit nicht. Es ist das in aller Wissenschaft notwendig enthaltene didaktische Moment – Didaktik kommt also nicht als Vermittlungskunst hinzu, sondern schließt Ökonomie der Darstellung ein."⁸⁴

Der konstitutive Methodenbegriff ist aus der Didaktik des Philosophieunterrichts (→ M18) entstanden: Philosophieren und Philosophie sind untrennbar.

Geschichtsdidaktik ist diejenige "Reflexion, durch die handelnde Subjekte sich denkend darüber klar werden, daß und in welcher Weise ihr Denken, Handeln und Leiden als Lernen bestimmt ist. *Geschichtsdidaktik* ist daher diejenige *Selbstreflexion des historischen Denkens*, durch die es sich seines Charakters als Lernen versichert. Die Geschichtsdidaktik bringt also die historische Erkenntnis nicht in ihr äußerliche Lehr- und Lernprozesse ein, sondern *entfaltet aus ihr selbst solche*

83 Dieser Dualismus wird in den meisten sog. "Kommunikativen Didaktiken" (im Unterschied zum Konzept der Kommunikativen *Fachdidaktik*, s.u. S. 50 f.) zugunsten der Beziehungsebene aufgelöst, z.B. bei Rainer Winkel: *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprochen und Spannungen in Erziehung und Schule*, Baltmannsweiler: Schneider 1994. Die populäre Literatur zur sog. Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn focussiert nur auf die Beziehungsebene, vgl. Barbara Langemaack: *Themenzentrierte Interaktion*, Weinheim: Beltz 1994. Die Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsebene geht zurück auf die Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick u.a.: *Menschliche Kommunikation* (am. 1967), Bern u.a.: Huber 4/1974. Vgl. Friedemann Schulz von Thun: *Miteinander reden*, Reinbek: rowohlt 1998.

84 Hartmut von Hentig: Was ist Didaktik? In: ders.: *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung*, Stuttgart: Klett 1969, S. 251-255, hier S. 254f. Die kritische Bildungstheorie versucht, die gesellschaftlichen Ressentiments gegenüber dem Lehrerstand zu erklären. Von Pädagogen werden zum Zweck gefälliger Verpackung die Inhalte gegebenenfalls funktionalisiert, d.h. sie werden nicht ernstgenommen und sind beliebig austauschbar: "Das Problem der immanenten Unwahrheit (des didaktischen Geschäfts, T.G.) ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein dürften die Kinder sich unbewußt betrogen fühlen. Nicht bloß geben die Lehrer rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder, sondern ihre Mittlerfunktion als solche, wie alle Zirkulationstätigkeiten vorweg gesellschaftlich ein wenig suspekt, zieht etwas von der allgemeinen Abneigung auf sich ..." (Theodor W. Adorno: *Tabus über dem Lehrerberuf*. In: ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1965, S. 75f.)

Prozesse. Sie zeigt, daß und wie das historische Denken selbst didaktisch ist."⁸⁵ Forschung und Didaktik sind also Produkte eines und desselben Entwicklungsprozesses des historischen Denkens!⁸⁶ (► M19)

2.4.2 Genetisches Lernen (I)

Wenn dieser Zusammenhang theoretisch so klar ist, wieso kommt es dann im landläufigen Unterricht immer wieder zu neopositivistischer Faktenhuberei? Die Ursache ist darin zu sehen, daß der Prozeß (gesellschaftliche Kommunikation) im Produkt (z.B. der öffentlichen Darstellung in einem Text) "verschwunden" ist. Im veröffentlichten Gesetz, im Gerichtsurteil, im Marktpreis eines Produktes sind die Aushandlungsprozesse, die zu entsprechenden Entscheidungen geführt haben, für den Laien nicht mehr sichtbar. Alle methodische Kunst des Pädagogen besteht deshalb darin, "tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln". Dieses berühmte Zitat von Heinrich Roth⁸⁷ formuliert den "Krebsgang" der Bildung, das Prinzip der originalen Begegnung sowie das damit verknüpfte sog. genetische Prinzip. Der Krebsgang des genetischen Prinzips geht von einer gegenwärtigen Sachlage mit ihren Problemen aus. "Indem wir es im Werden studieren, wird manches unserem Verständnis zugänglich, das heute zu verwickelt ist, um unmittelbar erfaßt zu werden ... Der Weg zum Verständnis eines verwickelten Produktes führt durch das Studium seines Werdeganges ..." ⁸⁸

Didaktik, verstanden als genetische Didaktik, ist im Kern ein "Beweglichmachen von Sachen" – um noch einmal Hartmut von Hentig zu zitieren. Im genetischen Prinzip ist ein Kriterium zur Beurteilung von jeglichem Fachunterricht formuliert: Politische Bildung sollte neben dem eigenständigen Fach auch Unterrichtsprinzip aller Fächer sein. Dafür ist es entscheidend, daß in den anderen Fächern Wirklichkeit nicht als Sachzwang ("Fakt"), sondern als durch menschliches Handeln veränderbare Tat-Sache dargestellt wird.

Prüfkriterien für die Beiträge anderer Fächer zur politischen Bildung:

Naturwissenschaften: Gesetze (!) als objektive Tatsache oder als Konstruktion in Abhängigkeit von Hypothesen ("Netzen", die Forscher in die Wirklichkeit auswerfen) und historisch? Berühmte genetische Lehrbeispiele sind von Martin Wagenschein für naturwissenschaftliche Fächer und Mathematik entwickelt und erprobt

85 Jörn Rüsen: Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung. In: Erich Kosthorst (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977, S. 48-64, hier S. 56f. Vgl. ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990.

86 Rüsen 1983 a.a.O., S. 52.

87 Heinrich Roth: Zum pädagogischen Problem der Methode. In: Die Sammlung 1949, wiederabgedruckt unter dem Titel "Die 'originale Begegnung' als methodisches Prinzip. In: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover: Schroedel 1957, S. 109-118.

88 John Dewey: Demokratie und Erziehung (am.: 1916), Weinheim/Basel: Beltz 1993, S. 283. Ich bezeichne dies auch als "Hormocenta-Technik" – wie bei jenem Klassiker der Fernsehwerbung der 70er Jahre für eine Creme gegen Altersfalten. Das genetische Prinzip ist sozusagen eine Verjüngungstechnik.

worden. Naturgesetze werden anhand ihres Entdeckungsexperiments (zumindest näherungsweise) nachinszeniert.⁸⁹ (→ M20)

Mathematik: Gerade in der Mathematikdidaktik, wo es ein Laie vielleicht am wenigsten erwarten würde, sind konstruktivistische Ansätze produktiv.⁹⁰ Man muß aber, wenn man heute Konstruktivismus sagt, auch dazuerwähnen, daß dies nicht meint, alles sei beliebig ist im Sinne von "Du hast deine Meinung, ich habe meine Meinung." Im Gegenteil: Ein konstruktivistisches Herangehen erhöht die Begründungspflicht gegenüber positivistischen Behauptungen "Das ist so" (das haben wir immer so gemacht, noch nie so gemacht, da könnte ja jeder kommen...) – fordert argumentierenden Unterricht.

Geschichte: Beginnt die Französische Revolution 1789 mit dem Sturm auf die Bastille (oder ist das – modern gesprochen – eine Medieninszenierung gewesen?); beginnt die "Wende" 1989 oder ist dies ein Deutungsprozeß auf der Basis auslegungsbedürftiger Quellen? Und handelt es sich überhaupt um eine "Wende" oder um eine "Revolution", einen "Zusammenbruch" (Begriffe hinterfragen)?

Deutschunterricht: Was ist die richtige Rechtschreibung? – Wer soll darüber entscheiden?

Englisch, Religion, Musik, Kunst ...???

Beispiel: Wie jede andere Methode auch – ist ein Lehrervortrag nicht per se schlecht. Geht man von einem kognitiven Handlungsbegriff aus, dann wird sogar ein handlungsorientierter Lehrervortrag vorstellbar: Er zeichnet sich dadurch aus, daß er Realität nicht als "Fakt" dogmatisch präsentiert, sondern die lernenden imaginativ an der Entstehung einer Tat-Sache (!) teilhaben läßt (Lehrererzählung) (s.u.: genetisches Prinzip). Einfallsslose Lehrervorträge handlungsorientiert umzuschreiben, ist eine anregende Aufgabe für ein Microteaching im Rahmen eines Lehrert Trainings (vgl. Arbeitsvorschlag Bd.2).

Im Lernfeld Gesellschaft kann das genetische Prinzip durch zwei didaktische Transformationen eingeleitet werden:

a) *historisch*: die Genese von Entscheidungen. Das Nachempfinden historischer Schlüsselsituationen macht den Blick frei für zukunftsorientierte Gestaltungsaufgaben.

Beispiel: den "Klassiker Grundgesetz" inszenieren:

Rekonstruiert werden müßte die "Biographie des demokratischen Gemeinwesens" (Hermann Giesecke). Ein für Schüler toter Sachverhalt wie das Grundgesetz ("Text") kann aus dem Nachvollzug der Problemlage zum Zeitpunkt seiner Entstehung heraus verlebendigt werden, um den "Geist der Verfassung" (Verarbeitung der Erfahrungen der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus durch die Väter und wenigen Mütter des Grundgesetzes) verständlich zu machen:

"Das 'Grundgesetz' beispielsweise ist ein Text, aber ein Text besonderer Art. Er ist als Inhalt nicht schon dadurch konstituiert, daß er geschrieben und gedruckt wird, sondern durch langwierige Verhandlungen zwischen maßgeblichen Parteien, Interessenverbänden, Personen und Staatsmächten in einer besonderen historischen Situation und nach bestimmten Verfahrensregeln, die ihn mit einer weitreichenden Verbindlichkeit versehen. Es genügt also nicht, diesen Text im Unterricht zu lesen und zu besprechen. Wollte man ihn als Gegenstand angemessen behandeln, so

89 Martin Wagenschein: Verstehen lernen, Weinheim/Basel: Beltz 1975 (zahlreiche Auflagen).

90 Vgl. Michael Wildt: Ein konstruktivistischer Blick auf Mathematikunterricht. In: Pädagogik 1998, 7-8, S.48-51.

müßte man ihn gleichsam in die Verhandlungen des Parlamentarischen Rates zurückverfolgen und zurückübersetzen." Aber die den Gegenstand konstituierende Methode ist nicht mit der Unterrichtsmethode identisch: "Die Unterrichtsmethode konstituiert den Gegenstand auf eine andere Weise als die Methoden, denen der Gegenstand außerhalb der Schule seine Existenz und Bedeutung verdankt -sonst wäre die Schule überflüssig. Eine Schulklasse ist nicht der Parlamentarische Rat, und sie kann das Grundgesetz nicht ändern. Sie könnte das nur in einem Planspiel simulieren -sicher eine aufschlußreiche Übung. Weiter: Die Art und Weise, wie der Gegenstand außerhalb der Schule konstituiert wird, ist nicht einheitlich. Oft bestehen beträchtliche Differenzen beispielsweise zwischen der Art, wie derselbe Gegenstand von Laien oder wie er von Experten in unterschiedlichen Situationen behandelt wird. Und welche soll gelten: die Verhandlung im Parlamentarischen Rat, die Auslegung durch das Bundesverfassungsgericht im KPD-Prozeß, der ministerielle Gebrauch 'unterm Arm' oder die Interpretation eines Atomkraft-Gegners?"⁹¹

b) *vergleichend*: unterschiedliche Regelungen desselben Sachverhalts in verschiedenen Ländern machen bewußt, daß Normen nicht naturgegeben, sondern Produkt gesellschaftlicher Willensbildungsprozesse sind und durch aktives Handeln verändert werden können.

Beispiel: Eine Diskussion über Kernenergie, Arbeitslosigkeit, Staatsbürgerschaft oder Steuern wird facettenreicher und "lockerer", wenn geschaut wird, wie andere Staaten wie Japan, Frankreich oder Neuseeland diese Probleme regeln.

Ladenöffnung in Europa

	Montag -Freitag	Sonnabend	Sonntag
Dänemark	Mo 6 Uhr -Sa 17Uhr ohne Einschränkungen	bis 17Uhr	Nur kleine Geschäfte geöffnet
Frankreich	Keine Einschränkungen	Keine Einschränkungen	Keine Einschränkungen, außer Lebensmittelgeschäfte
Griechenland	Sommer 9-20.30 Uhr Winter 9-20 Uhr	9-18 Uhr	Im Sommer 9-20.30 Uhr
Großbritannien	Keine Einschränkungen	Keine Einschränkungen	Größere Geschäfte nur sechs Stunden geöffnet
Italien	7-22 Uhr	7-22 Uhr	In Touristengebieten geöffnet
Luxemburg	6-20 Uhr	6-18 Uhr, einmal pro Woche bis 21 Uhr	6-13 Uhr
Niederlande	6-22 Uhr	6-22 Uhr	An 12 Sonntagen im Jahr und in Touristengebieten
Österreich	6-19.30 Uhr, ein Abend pro Woche bis 21 Uhr	7-13 Uhr; einmal pro Monat bis 17 Uhr	In Touristengebieten, geöffnet (nur Familienbetriebe)
Schweden	Keine Einschränkungen	Keine Einschränkungen	Keine Einschränkungen
Spanien	Keine einheitliche Regelung	In Tourismusgebieten 8-22 Uhr	An 8 Sonntagen im Jahr geöffnet
Tschechien	Keine Einschränkungen	Keine Einschränkungen	Keine Einschränkungen

Abb. 10: Ladenöffnung in Europa

Quelle: Der Tagesspiegel, 1.8.99.

2.4.3 Kommunikative Demokratie: Form und Inhalt

Der konstitutive Methodenbegriff impliziert eine Demokratie- und Politiktheorie: Demokratie kann verstanden werden als ein kommunikatives Verfahren zur Produktion legaler und legitimer Entscheidungen (z.B. durch die Wirkung der Mehrheitsregel). Demokratie ist der Versuch, einen fehlerfreundlichen (reversiblen) öffentlichen Lernprozeß zu organisieren ("Fehler sind Schätze/Potentiale der Erkenntnis!"). Die Pointe der neopluralistischen Demokratietheorie besteht darin, daß diese Verfahren selbst werthaltig⁹² also inhaltlich sind. Demokratie ist "Erkennen durch Handeln" (Hartmut von Hentig):

"Politik ist die Transformation von Interessen in öffentlichkeitsfähige Anliegen, über die kollektiv im Modus des politischen Dialogs geurteilt wird. Politisches Urteilsvermögen entsteht erst in solch dialogischer Praxis: *'Ich* allein kann nicht politisch urteilen, nur *wir* können es.' ... Gerade weil es kein philosophisch als 'richtig' zu ermittelndes Urteil auf drängende politische Fragen gibt, ist die Qualität des politischen Urteilens angewiesen auf die Einbeziehung möglichst vieler divergenter Perspektiven."⁹³

Wir können auf der Basis dieser Definition nun die Frage beantworten, welches "Produkt" vom politischen System hergestellt wird: Es sind Entscheidungen mit *allgemeiner* Verbindlichkeit.⁹⁴ Im Unterschied dazu werden in lebensweltlichen Kontexten situationsbezogene Entscheidungen mit begrenzter Reichweite getroffen. Dies ist der Unterschied zwischen einem *engen* und einem *weiten* Politikbegriff, der das Private mit umfaßt. Die genuine didaktische Perspektive eines produktorientierten Sozialkundeunterrichts ist daher die "Reflexion über Entscheidungen" (Entscheidungsgenesen). Diese Zielbestimmung orientiert sich am Modell eines Interventionsbürgers, der gestaltend in politische Prozesse eingreifen kann (s.u.).

"Politik ist jenes menschliche Handeln, das auf die Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit in und zwischen Gruppen von Menschen zielt ... Bei der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit geht es natürlich immer um Inhalte, die allgemein verbindlich werden sollen: von Steuersätzen bis zur Wehrdienstdauer. Diese politischen Inhalte werden durch Kommunikation aufgewiesen, artikuliert und transparenter Willensbildung zugänglich gemacht. Die Handlungsprozesse, in denen darum gerungen wird, bestimmte Inhalte verbindlich zu machen oder eben dies zu verhindern, werden politische Prozesse genannt ..."⁹⁵

92 Value consensus: "Freiheitliche Ordnung". In Abgrenzung zum unmittelbaren unreflektierten Konsens in Konzepten identitärer Demokratie markiert das pluralistische Gesellschaftsmodell eine "Art *Tabuzone*, die aus dem Raum, der für den Widerspruch und den Konflikt freigegeben ist, ausgeklammert werden soll" (Kurt Sontheimer). Doch wie diese "Bannmeile" im konkreten Fall zu definieren ist und wie ihre Anwendung auf extremistische Grenzfälle auszusehen hat, ist bereits wieder Gegenstand realpolitischen Streits (etwa um Verbote von Parteien) bzw. höchstgerichtlicher Entscheidung. Was zum nicht-kontroversen Sektor zählt, ist selbst wieder kontrovers (Ernst Fraenkel)! Dieses klassische Demokratiedilemma müßte in eine unterrichtliche Lehrkunstinszenierung umgesetzt werden.

93 Hubertus Buchstein/ Rainer Schmalz-Bruns: Republikanische Demokratie. Nachwort zu Benjamin Barber: Starke Demokratie - Über die Teilhabe am Politischen, Hamburg: Rotbuch 1994, S. 297ff.

94 Beispiel: Steuern, Wehrpflicht etc. gelten für alle – gelten sie auch für alle gleich?

95 Werner J. Patzelt: Kommunikative Demokratie. In: Peter Eisenmann/Michael Fug (Hg.): Politische Bildung, Bonn 1990, S. 219-246, hier S. 223; ähnlich Karl Rohe: Politik. Begriffe

Die entscheidungsorientierte Unterrichtsstunde (►M14) ist daher ein konsequentes Planungsbeispiel für produktorientiertes Unterrichten: der Prozeß der Entscheidungsfindung (die Methode/das Verfahren der Politik) wird im Klassenzimmer repräsentiert. Der Politikzyklus - Politik ist ein beständiger Versuch der Problemlösung, um neue Probleme zu schaffen (Werner Skuhr) - ist zugleich Artikulationsmuster. Dadurch sind Inhaltsebene und Methodenebene des Lernens kongruent.⁹⁶

Der konstitutive Methodenbegriff ist verknüpft mit dem Ansatz einer *kommunikativen Fachdidaktik*: Alle Lernfelder des Sozialkundeunterrichts sind kommunikativ konstituiert⁹⁷. Sehen wir uns wiederum exemplarisch die Lernbereiche Recht und Wirtschaft an:

Lernbereich Recht:

Produkt der Rechtsprechung sind "Urteile". Ein Gesetz ist Produkt geronnener Politik. Handlungsorientierter Rechtsunterricht muß über eine bloße Paragraphenkunde hinausgehen und den Entstehungsprozeß⁹⁸ eines Gesetzes thematisieren (Rechtspolitik). Im Unterricht sollen die Auseinandersetzungen und Gründe wieder zur Sprache kommen, die Interessengruppen mit ihren Lösungsvorschlägen verbinden (Argumente im Unterschied zu bloßen Meinungen). Das Grundrecht auf Asyl (Art 16 GG) kann in seiner Intention z.B. besser verstanden werden, wenn es aus der historischen Situation nach dem 2. Weltkrieg (Verhandlungen im Parlamentarischen Rat) heraus entwickelt wird.

Im Recht entsprechen sich Erkenntnismethode und -verfahren im Subsumptionsverfahren als der grundlegenden hermeneutischen Interpretationstechnik (►M21).

Lernbereich Wirtschaft:

Produkt der Marktwirtschaft sind Allokations- und Distributionsentscheidungen, vermittelt (!) durch den Preismechanismus auf Märkten (als Institutionen). Im Preis verschwindet der Wert des Produkts und die dahinterstehenden konkreten menschlichen Arbeitsverhältnisse. Ökonomie gilt dem Laien daher als die "kalte" Wissenschaft vom Preissystem, dessen "unsichtbare Hand" allen anderen gesellschaftlichen Entscheidungssystemen vorgezogen werden soll. "Diese ausgeprägte Vorliebe für Preise und Märkte zeigt sich in der gesamten ökonomischen Literatur, insbesondere in

und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken, Stuttgart u. a.: Kohlhammer 2/1994; Volker Kunz/ Ulrich Druwe (Hg.): Handlungs- und Entscheidungstheorie in der Politikwissenschaft. Eine Einführung in Konzepte und Forschungsstand, Opladen: Leske + Budrich 1996.

96 Einen Praxisbericht, wie Institutionenkunde in eine aufgabenorientierte Interaktion umgewandelt werden kann, gibt Sibylle Reinhardt: "Handlungsorientierung" als Prinzip im Politikunterricht. In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach: Wochenschau 1998, S. 266-277: Unterrichtssequenz "Wir wollen ein Gesetz!" Eine 10. Klasse entwirft, prüft und propagiert ein Gesetz gegen Ausländerfeindlichkeit (in der Bedeutung von Körperverletzung). Vgl. als Planungsbeispiel zum Thema Jugendschutz Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. In: Wolfgang Sander (Hg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover: Schroedel 1992/93, S. 79-100.

97 Vgl. für die Lernfelder Politik, Geschichte, Wirtschaft und Recht ausführlich T. G.: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen: Leske+Budrich 1998.

98 Das Wort Prozeß hat die Doppelbedeutung von Gerichtsprozeß und (Gesetzgebungs-) Prozeß!

Lehrbüchern ...Nicht-Ökonomen sind von den Vorzügen des Preissystems weit weniger überzeugt als Ökonomen. Oft sind sie einer Verwendung von Preisen sogar ganz abgeneigt.⁹⁹

Die innovative Methode der Produktlinienanalyse (PLA) gibt Konsumartikeln ihre "Biografie" im Sinne des genetischen Ansatzes zurück: Die PLA untersucht den Lebenszyklus eines Produkts von der Forschung über Produktion, Marketing/Absatz, Gebrauch/Nutzung, Beseitigung (Recycling oder Deponie). Dieser Zyklus wird anhand von Kriterien bewertet. Solche PLA liegen für den Weg eines Joghurtbechers oder für die ökologische Beurteilung von Wasch- und Reinigungsmitteln vor. Sie ermöglichen Verbrauchern Konsumentscheidungen nach Kriterien der Umwelt- und Sozialverträglichkeit sowie der Wirtschaftlichkeit.¹⁰⁰

Wie verhält sich Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft zu der verpönten *Institutionenkunde*? Seit einigen Jahren wird von einer "Renaissance der Institutionenfrage" in der politischen Bildung gesprochen. Das i-Punkt-Prinzip (s.o. S. 22) macht klar, daß es nicht darum geht, ob Institutionen überhaupt noch Gegenstand politischer Bildung sein sollen –dies wäre kaum möglich –sondern *wie* Institutionen im Unterricht thematisiert werden. In der Unterrichtspraxis sind idealtypisch zwei fachdidaktische Perspektiven zu beobachten:

1. *Institutionenkunde (Funktionswissen)*: Die fachdidaktische Perspektive gilt der Frage, wie etwas funktionieren *soll*. Beispiel: Der Gang des Gesetzgebungsverfahrens wird im Unterricht anhand einer OH-Folie erarbeitet.
2. *Institutionenkritik (Aufklärungswissen)*: Die fachdidaktische Perspektive ist die Botschaft, daß nichts so funktioniert, wie es *ist*. Beispiel: Anhand einer sozialwissenschaftlichen Statistik wird herausgearbeitet, daß die meisten Gesetzesinitiativen aus der Exekutive heraus entstehen und bestimmte Lobbyverbände dabei im Vorfeld großen Einfluß haben (Machtverzerungen), wodurch die Legislative an Einfluß verliert.

Beide fachdidaktischen Perspektiven sind notwendig, weil sie die für menschliches Handeln unhintergehbare Spannung von Anspruch (Norm) und Realität aufzeigen und dadurch Ideologiekritik ermöglichen. Hinzugedacht werden muß eine

99 Bruno S. Frey: Ökonomie ist Sozialwissenschaft. Die Anwendung der Ökonomie auf neue Gebiete, München: Vahlen 1990. Dieses Lehrbuch ist exemplarisch, weil es in kasuistischen Fallstudien Anwendungen (Möglichkeiten und Grenzen) der (mathematisierten) entscheidungstheoretischen ökonomischen Denkweise auf Gegenwartsprobleme der Gesellschaft zeigt: Ökologie (Umweltmoral), Politik (Arbeitslosigkeit), Kunst (Salzburger Festspiele), Familie (Patriarchalismus in China), Konflikt (Terrorismusbekämpfung), Geschichte (Lösegeld für Gefangene). Gerade durch die Hervorhebung des spezifisch ökonomischen Blicks wird wissenschaftsdidaktisch die notwendige Ergänzung durch die anderen Sozialwissenschaften deutlich. Bernd Bievert/Josef Wieland: Gegenstandsbereich und Rationalitätsform der Ökonomie und der Ökonomik. In: dies/Klaus Held (Hg.): Sozialphilosophische Grundlagen ökonomischen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990, S. 7-32; Josef Wieland: Kategorien, Gegenstandsbereiche und Rationalitätstypen der Ökonomie an ihrem Ursprung, Wiesbaden: Gabler 1989; Otfried Kiessler: Arbeit in der Wirtschaftsdidaktik. Skizze einer handlungsbezogenen Ökonomie. In Hans Immler (Hg.): Beiträge zur Didaktik der Arbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981, S. 27-45; Peter Ulrich: Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft, Bern/Stuttgart: Haupt 1987; Gerd-E. Famulla: Das Berufskonzept von Arbeit - ein Politikum. In: Peter Weinbrenner (Hg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an beruflichen Schulen, Alsbach: Leuchtturm 1987, S. 31-60.

100 Vgl. Thomas Retzmann/Peter Weinbrenner: Theorie und Praxis der Produktlinienanalyse als Methode ökonomischer, ökologischer und politischer Bildung. Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Nr. 65, Universität Bielefeld o.J.

dritte Perspektive, denn noch kommen die Menschen, die in Institutionen arbeiten und dort in langwierigen Aushandlungsprozessen das "Produkt Politik" herstellen, nicht zu Wort:

3. *Institutionenhermeneutik (Verständigungswissen)*: Fachdidaktische Perspektive ist die Frage, wie etwas zwischen Norm und Realität besser funktionieren *kann*. Diese fachdidaktische Perspektive zielt auf ein Möglichkeitsdenken, um soziale Phantasie und Gestaltungskompetenz zu entwickeln.¹⁰¹ Es kommt darauf an, "Institutionen nicht nur als Organisations- oder Normensysteme, sondern auch als Handlungs- und Kommunikationssysteme – und zwar nach innen wie nach außen – in den Blick zu nehmen."¹⁰² Es geht darum, die verständigungsorientierten Gründe, die die Akteure in den Prozeß der strategischen Interessensbildung und -durchsetzung einbringen, sichtbar und damit klassenzimmeröffentlich verhandelbar zu machen. Dieser Blick auf die Aus-Handlungsprozesse in Institutionen wird als Mikropolitik bezeichnet. In der Organisationssoziologie (der Wissenschaft davon, wie eine Organisation, z.B. ein Betrieb, ein Ministerium, ein Jugendamt wirklich funktioniert) wird mit Mikropolitik (►M22) ein *informelles Handeln* unterhalb der Spielregeln formeller Entscheidungsprozesse bezeichnet. Informelles Handeln ist z.B. ein kurzes Telefongespräch, um im Vorfeld einer Abstimmung Koalitionspartner und Mehrheitsverhältnisse auszuloten. Im Volksmund wird Mikropolitik als "Kungeln und Mauscheln" eher negativ bewertet. Beispiel: Mit Hilfe einer multimedialen CD-ROM des Landtages werden die Debatte eine Gesetzesvorlage durch die Parlamentarier und die Beeinflussungsversuche der Lobbyisten beobachtet und analysiert und dann mit Varianten simulativ in den Entscheidungsprozeß eingegriffen.¹⁰³

Diese drei Zugangsweisen zu Institutionen spiegeln idealtypisch eine Unterscheidung von Erkenntnisinteressen wieder:

- Technisches Erkenntnisinteresse => Institutionenkunde (*Funktionswissen*);
 Kritisches Erkenntnisinteresse => Institutionenkritik (*Aufklärungswissen*);
 Praktisches Erkenntnisinteresse => Institutionenpraxis (*Orientierungs- und Handlungswissen*)¹⁰⁴

101 Walter Gage] hat dies als die "pragmatische Tradition" der Politikdidaktik bezeichnet (Pragmatismus als Bezeichnung einer philosophischen Schule darf nicht verwechselt werden mit der umgangssprachlichen Bedeutung im Sinne von "sich durchwursteln").

102 Ulrich Sarcinelli: Politische Institutionen, Politikwissenschaft und politische Bildung. Überlegungen zu einem "aufgeklärten Institutionalismus". In: AusPuZ 1991, B 50, S. 41-53, hier S. 47. Vgl. Walter Gagel: Renaissance der Institutionenkunde? Didaktische Ansätze zur Integration von Institutionenkundlichem in den politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde 1989, 3, S. 387-418.

103 Vgl. Manfred Wissel: Multimedia und Parlamentserkundung. In: Gegenwartskunde 1995, 1, S. 79-90 über die CD-ROM des Landtages von Schleswig-Holstein. Vgl. Reiner Wadel: CD-ROM: Der Landtag Schleswig-Holstein. Die Welt der Abgeordneten. In: Forum Politische Bildung 1995, 2, S. 30f. und Rainer Wadel: Computereinsatz. In: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Handbuch der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 358, Bonn 1999, S. 465-470

104 Jürgen Habermas: Erkenntnis und Interesse. Frankfurter Antrittsvorlesung vom 28.6.1965. In: ders.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969, S. 146-168 - als Realtypus ist diese Unterscheidung aber sehr umstritten. Auch die Methode Zukunftswerkstatt nimmt diese Zugänge in einem Drei-Phasen-Lernmodell zur Entwicklung wünschbarer Zukünfte auf: Kritikphase (IST), Wunschphase (SOLL), Realisationsphase (KANN) (einschließlich Reflexion).

Sehen wir uns abschließend ein Beispiel an und erproben unser inwendiges Verständnis der Interdependenz von Form und Inhalt. Der konstitutive Methodenbegriff thematisiert Gruppenarbeit sowohl als Methode wie als Inhalt von politischen Lernprozessen.

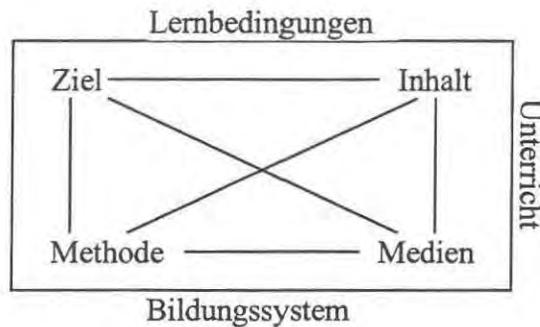


Abb. 11: Interdependenz

Beispiel: Der Lehrplan schlägt ein Projekt "Geschichte der Familie" vor. Die Lehrkraft hat dazu liebevoll und mühsam Fotos, biographische Texte, Haushaltsbücher etc. zusammengetragen. Diese Materialkiste wird nun in arbeitsteiliger Gruppenarbeit bearbeitet: je eine Schülergruppe übernimmt eine Epoche (Familie in der Antike, im Mittelalter, im Kaiserreich, neuen Familienformen). Schlimm nur, wenn bei der Vorstellung der Arbeitsergebnisse die Gruppen sich gegenseitig kaum zuhören. Besser ist es in solchen Fällen, entdeckungsorientierte Querschnittsfragestellungen an die Gruppen zu geben, die diese für alle Epochen untersuchen: z.B. Situation der Frauen, Kinder, Alten in den Familien (Vergleich).

Die Sozialform Gruppenarbeit wird hier mit produktorientierten Methoden verknüpft. Motiv für den Einsatz der Methode Gruppenarbeit ist m.E. ein heimliches tayloristisches Motiv: Der Lehrer ist in der Stofffülle erstickt und vermochte keine didaktische Reduktion auf *ein* exemplarisches Foto zu leisten. Der Einsatz der arbeitsteiligen Gruppenarbeit als Sozialform dient nur noch der effizienteren Abarbeitung von Stoffmengen -ähnlich der Rationalisierung der Arbeit durch Taylor und Henry Ford (arbeitsteilige Fließbandproduktion nach Zeittakt-Vorgaben). Die unbewältigte Stofffülle kehrt aber in der Auswertungsphase wieder – das didaktische Reduktionsproblem wurde nur verschoben. Daß die Familie selbst eine primäre soziale Gruppe darstellt, kommt nicht in den Blick.

Versuchen wir, für Gruppenarbeit die Kongruenz von Inhalts- und Methodebene konsequent zu inszenieren. Zu fragen wäre zunächst: Welche reale Rolle spielt Gruppenarbeit in Wirtschaft und Gesellschaft? Wie ist das Verhältnis von Kooperation, Solidarität, Leistungsprinzip, Konkurrenz bei der Bildung eines Gemeinwohls zu bestimmen?

In der Wirtschaftswelt ¹⁰⁵ hat die Automobilindustrie eine Vorreiterrolle. Hier löst der "ganzheitliche" Toyotismus den arbeitsteiligen Taylorismus ab: In teilau-

105 Wir können "Gruppe" auch konstitutiv-methodisch auf das politische System hin durchdenken. Ein klassisches Inszenierungsbeispiel zur Dynamik von Gruppen gibt Rhue 1981 a.a.O. (► M13) vor. In den Forschungen der politischen Psychologie gibt es interessante Fallstudien zu den "victims of groupthink", dem Verhalten politischer Entscheidungszentren (Krisen-

tonomen Gruppen fertigen die Beschäftigten ein komplettes Automobil. Die einzelnen Gruppen stehen allerdings untereinander im Wettbewerb um Produktivitätskennziffern, wovon z.B. der Leistungslohn abhängt. Die Wirkungen dieser Teilautonomie werden ambivalent beurteilt: Einerseits sind laut Umfragen Produktivität und Zufriedenheit der Beschäftigten deutlich gestiegen, der Krankenstand gesunken. Andererseits steigt der Stress durch den individuellen Verantwortungsdruck. Diese Ambivalenz könnte durch Umstellung auf arbeitsgleiche, wettbewerbsorientierter Gruppenfertigung nachvollzogen werden.¹⁰⁶

Erst dieses konstitutive Methodendenken regt dazu an, die beiden exemplarischen Produktionsweisen des Industriezeitalters (Formen gesellschaftlicher Arbeitsorganisation) im Klassenzimmer sinnlich nachzuerleben und zu reflektieren (Kooperation mit dem Fach Arbeitslehre/Polytechnik). Für die Inszenierung von Fordismus und Toyotismus im Unterricht eignet sich das arbeitsteilige Zusammensetzen z.B. von Papierfiguren. Wird der Produktionsprozeß einmal arbeitsteilig, einmal in arbeitsgleichen Teams organisiert, können unterschiedliche Effekte von Konkurrenz und Kooperation erlebt und reflektiert werden. (►M23)

stäbe) in prekären nationalen oder internationalen Konflikten, z.B. der Kuba-Krise. Andererseits beleben Gruppen die Konkurrenz und damit die Pluralität gesellschaftlich vorhandener Ideenproliferation. "Gruppe" ist also nicht an sich etwas Gutes oder Schlechtes, es kommt – wie immer – darauf an. Und dies wäre durch eine Inszenierung zu zeigen.

106 Vgl. als aktuelle Zeitdiagnose und Trendprognose der Arbeitsverhältnisse Orio Giarini/ Patrick M. Liedtke: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome, Hamburg: Hoffmann & Campe 1998.

2.5 Schülerinteressen

Welche Rolle können Schülerinteressen in einem handlungsorientierten Unterrichtskonzept spielen, wenn Kinder und Jugendliche sich nicht oder nur mäßig für Politik interessieren? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir zunächst ein inwendiges Verständnis der Begriffe Interesse und Motivation erarbeiten. "Viele Lehrer halten es für besonders modern, wenn sie sich so an den Stoff heranpirschen, daß die Schüler möglichst nicht merken, wofür sie gewonnen werden sollen."¹⁰¹

Beispiel: Eine Lehrerin an der Laborschule Bielefeld reflektiert in einem Tagebuch, wie sie den Gegenstand "Französische Revolution" ihren Schülerinnen nahebringen könnte. Denn die Mädchen interessieren sich viel mehr für Modefragen als für die Geschichte der bürgerlichen Revolutionen. Eine Kollegin rät ihr in einem Reflexionsgespräch: "Selbst wenn du jetzt sagen würdest, Kleidchen-Kaufen ist ein interessantes Phänomen, dann machen wir eben die Geschichte der bürgerlichen Revolutionen anhand der Entwicklung der Mode. Dazu würde dir wahrscheinlich etwas einfallen. Ich vermute aber, daß das überhaupt nichts nützt, weil es doch wieder nur die Ebene des 'Lockens' wäre."¹⁰⁸

Leitprinzip ist die reformpädagogische Formel, der Lehrende müsse "Schüler abholen, wo sie stehen". Das Anknüpfen an Schülerinteressen soll Motivationen zum Lernen schaffen. Dieses didaktische Prinzip kann bei Lehrerinnen und Lehrern aber einen ungeheuren Anforderungsdruck erzeugen. Keine Lektion darf in ihrer Dramaturgie der anderen ähneln, nur beständige Abwechslung erhalte die Motivation der politikverdrossenen Schülerinnen und Schüler. Jede Stunde müsse mehrere "Methodenwechsel" einplanen. Der Lehrende begibt sich dadurch in Konkurrenz zu den so locker plaudernden Showstars wie Thomas Gottschalk oder Jürgen von der Lippe. Allerdings ist sie/er, ausgerüstet mit Tafel und Kreide, den technischen Möglichkeiten der Massenmedien von vornherein hoffnungslos unterlegen -und vielleicht auch nicht ein so begabter Selbstdarsteller.¹⁰⁹

107 Hans Rauschenberger: Über das Lehren und seine Momente. In: Theodor W. Adorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt/M.: Diesterweg 1967, S. 64-110, hier S. 99.

108 Frauke Stübig: Schulalltag und Lehrerinnenbewußtsein. Das Tagebuch einer Lehrerin und seine Reflexion im Gespräch mit Birke Mersmann, Weinheim/Basel: Beltz 1995, S. 173.

109 Unterstellt werden kann ein grober Zusammenhang zwischen Beliebtheit eines Schulfaches, Interesse und Motivation sowie Lernleistung. Die Untersuchungen zur Beliebtheit des Schulfaches Sozialkunde sind alle älteren Datums, können aber (auch von Schülern) relativ leicht nachgemacht werden (Replikationsstudie): Wilhelm Wortmann: Wie beurteilen ehemalige Schüler die politische Bildungsarbeit in der Schule? In: GSE 1963, 8, S. 88-96; Günter Fritz Seelig: Beliebtheit von Schulfächern, Weinheim/Berlin/Basel 1968; W. Ackermann: Einstellungen kaufmännischer Berufsschüler zur Politik und zum Unterrichtsfach Politische Gemeinschaftskunde. In: Erich Dauenhauer (Hg.): Didaktik des politischen Unterrichts, Rinteln/München: Merkur 1971, S. 118-135. Eine aktuelle Hypothese für das Kurssystem in der gymnasialen Oberstufe lautet: Gemeinschaftskunde gilt bei Schülerinnen und Schülern inzwischen zwar als etabliertes Fach, zugleich aber als schwer und abstrakt; Geschichte erscheint bei einem bestimmten Schülertyp als leichter lernbar (weil anschaulich und lernbare Fakten); Geographie sei sozusagen die "Politik des kleinen Mannes". (Auskunft von Frau U. Gronert, Fachseminarleiterin Hamburg); vgl. K. D. Hartmann (Hg.): Wünsche und Vorstellungen von Primanern über die thematische und methodische Gestaltung des Politikunterrichts. In: Gegenwartskunde 1979, Heft 2, S. 171-182.

Der Begriff Interesse muß zunächst in einen Bildungs- und Entwicklungsgang ausgelegt werden: Interessen sind nicht einfach vorgegeben, sondern sie entwickeln und verändern sich im Lebenslauf, sie können geweckt oder verschüttet werden.¹¹⁰ Auch didaktisches Handeln ist immer ein Zeigen von Welt in der Prozeßdimension, in einem Spannungsverhältnis von Anfang und Ende: es kann nie alles gleichzeitig in den Blick genommen werden, es muß immer ausgewählt werden (didaktische Reduktion). Die direkte Lehrerfrage "Was interessiert Euch?" zu Beginn eines Lernprozesses kann aufschließend, aber auch blockierend wirken: vordergründige Interessen werden geäußert, die einen langfristigen Lernprozeß nicht tragen. Interesse ist kein "Rohstoff", der zu Beginn des Unterrichts einfach vorausgesetzt werden kann. Spätestens der Rohstoffabbau wird anschließend ja anstrengende Lernerarbeit sein – und niemand weiß dies besser als die Schülerinnen und Schüler!

2.5.1 Betroffenheit und Bedeutsamkeit

In einem pädagogischen Kontext steht Motivation in einem Spannungsverhältnis von Oberflächen- und Tiefenstruktur. Motivieren heißt, die "objektive Bedeutung des Themas für die *subjektiven* Interessen und Lebensperspektiven erfahrbar machen. Voraussetzung dafür ist, daß der Lehrer sich nicht nur auf die gerade geäußerten Interessen der Schüler verläßt, die ja in gewissem Umfang durch die Sozialisationsinstanzen manipuliert sind, sondern diese gleichsam auf die Probe stellt, um durch ihre Bearbeitung die *fundamentalen* Interessen und Bedürfnisse sichtbar werden zu lassen. Die wirklich wichtigen und fundamentalen Motivierungen kann der Lehrer nicht herstellen, er kann nur dazu verhelfen, daß sie als undeutlich vorhandene stärker ins Bewußtsein treten. So gesehen ist das Verbum 'motivieren' nur intransitiv zu verwenden, d.h. nur so, daß jemand sich selbst motiviert, aber nicht von anderen motiviert wird."¹¹¹ Die Politikdidaktik unterscheidet daher eine un-

Vgl. den Ansatz zu Lernertypen bei Weißeno, Georg: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung, Frankfurt/M.: Haag & Herchen 1989 (Diss. U Hamburg). Befragt werden 27 Abiturienten/innen aus 4 Gymnasien in Aachen und Wuppertal. Unterschieden werden 3 Lernertypen:

- der *soziologische* Lernertyp sucht Hilfen zur Identitätsfindung und ist gekennzeichnet durch den offenen Umgang mit Unsicherheiten;

- der *ökonomisch* orientierte Lernertyp ist eher stofforientiert und weniger problemorientiert; die formal-logische Verknüpfung von Fakten und sach-sytemtaische Vorgehensweisen werden gesucht. Zur Motivation werden konkrete anwendungsorientierte Beispiele außerhalb der eigenen Person und auch Diskussionen für günstig gehalten;

- der *politisch* orientierte Lernertyp sucht das Wesen des Politischen auf der Makroebene öffentlichen Geschehens und hat Herrschafts- und Machtfragen immer im Blick. Gefordert wird von ihm ein problemorientierter Unterricht mit schülerorientierten Methoden.

110 Zur Interessen- und Motivationsforschung vgl. Gerhard Anwander/Johannes Timmermann: Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher. Eine psychologisch-soziologische Untersuchung an Münchner Schulen, München: Strumberger 2/1976; vgl. Thomas Link: Die politische (Un-)Person. Politisches Denken am Übergang vom Jugendleben zum Erwachsenen, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 1999.

111 Hermann Giesecke: Methodik des Politischen Unterrichts, München: Juventa 1973, S.29f.

mittelbare, aber auch unreflektierte subjektive Betroffenheit von einer reflektierten objektiven Bedeutsamkeit. Der Begriff Schülerinteresse markiert also nicht nur einen Anfang, sondern genauso gut ein Ergebnis der thematischen Auseinandersetzung. "Interessen sind nicht Mittel, sondern Zweck des Lernens. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren" (J.F. Herbart). Das Lernen soll dazu *dienen*, daß Interessen aus ihm entstehen.

Das, was Schülerinnen und Schüler an alltäglichen Erfahrungen in den Unterricht einbringen, ist heutzutage längst kommerziell überformt, häufig "alles andere als 'authentisch', 'unverfälscht' und 'interessant' und (kann) nicht selten nur mühsam unter 'klischeehaften' Ausdrücken hervorgekratzt werden."¹¹² Wenn die Urteile von Schülern über gesellschaftliche Sachverhalte klischeehaft sind, wenn also eine "eingeschränkte Thematisierungskompetenz" vorliegt, dann läßt sich unter Rekurs auf eben dieses Alltagswissen nichts "aufklären", weil die vorurteilsbehafteten Ordnungsschemata nicht durchbrochen werden können. Handlungsorientierter Didaktik stellt sich vielmehr die Aufgabe, Lernarrangements zu inszenieren, die Schülern Möglichkeiten eröffnen, Erfahrungen (im emphatischen Sinn) überhaupt erst zu machen!¹¹³

2.5.2 Inter-esse: Teilnahme am Leben des Stoffes

Der Begriff Interesse hat mehrere Bedeutungsebenen:

1. *Lernpsychologisch* als Ausrichtung von Gedanken und Absichten einer Person auf einen Gegenstand oder Sachverhalt (Motivation);
2. *Politikwissenschaft/ich* als die Verfolgung von für eine Person oder Gruppe vorteilhaften Zielen;

Fachdidaktisch werden im dritten Abschnitt des "Beutelsbacher Konsens" (►M8) diese beiden Ebenen verknüpft.

"Interesse" als Substantiv wird vom lateinischen Verb "interesse" abgeleitet, das etwa folgende Bedeutungen hat: dazwischen sein, dazwischen liegen, verschieden sein, sich unterscheiden, zugegen sein, teilnehmen, beiwohnen. Eine "interessante" Inszenierung eines Themas ermöglicht dem Lernenden eine "*Teilnahme am Leben des Stoffes*" (Ingo Scheller). Ein Schüler ist in diesem Sinne motiviert (engl. to move – sich bewegen), wenn er sich gedanklich-probehandelnd in eine neue Situation hineinversetzt. Beispiel: Der Schüler stellt sich vor, daß er Jugendvertreter oder Ausbildungsleiter *wäre*, z.B. in einem Rollenspiel. In wörtlichem Sinn haben Schüler dann Interesse ausgebildet, wenn der Lehrende ihnen

112 Ingo Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Frankfurt/M.: scriptor 1987, S. 2. Die Begriffe "Alltag" und "Erfahrung" dürfen also nicht naiv verwendet werden; sie sind soziologisch umstritten, vgl. das Themenheft "Lebenswelt und Politik" der Zeitschrift *Politische Bildung* 1996, I.

113 Ingrid Haller/Hartmut Wolf: Die falsche Unmittelbarkeit oder das Reden über Erfahrungen. Alltagsbewußtsein und politisches Lernen in der Schule. In: *PolDi* 1979, 1, S. 12-25, hier S. 21. Der Zeitschriftenname "Poldi" steht für Politische Didaktik.

die Möglichkeit eröffnet hat, am gesellschaftlichen Leben der Erwachsenen teilzunehmen, zu partizipieren, mitzudiskutieren.

2.5.3 Mehrperspektivischer Unterricht: Bildung durch originale Begegnung

Grundlegende Inszenierungstechnik von Inter-esse ist der mehrperspektivische Unterricht (auch: Multiperspektivischer Unterricht, Didaktik der Vielfalt): Im Unterricht werden plurale Sichtweisen unterschiedlicher Akteure und Interessengruppen kontrovers nebeneinander gestellt. Mehrperspektivischer Unterricht fördert dadurch die kognitive Leistung des Perspektivenwechsels, das "mit den Augen des anderen sehen". Entwicklungspsychologisch ist die Fähigkeit zu Empathie (sich in den anderen hineinversetzen können) notwendig (► **M17**). Empathie ist eine wichtige Vorbedingung für die Entwicklung von Toleranz, für Konflikt- und Kompromißfähigkeit. Dazu gehört auch die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Grenzen von Empathie.¹¹⁴

Im mehrperspektivischen Unterricht erfolgt eine Deutung der Welt, die "eine kritische Einführung in die zwar gesellschaftlich bestimmten, grundsätzlich jedoch auf die Zukunft hin offenen Handlungsfelder und Rollengefüge ermöglichen soll." Alternative Kodierungen der Inhalte sollen bewußt werden, denn Wirklichkeit stellt sich uns 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."¹¹⁵ Ziel ist eine "kognitive Reversibilität", die zwischen den kontextspezifischen Wissens- und Erfahrungsformen bewußte "*Grenzüberschreitungen*" organisiert und Alternativen aufzeigt. Dazu gehört auch die Profilierung der einzelnen Erfahrungsebenen (► **Klapptafel**), um Grenzbewußtsein zu entwickeln. Eine Pluralität der Perspektiven konstruiert ein "Weltganzes auf Abruf", eine Handlungsstabilität "als hätte man sie nicht" – so die paradoxe Formel. Ohne Begründungen könnte die einfache Gleichwertigkeit unterschiedlicher Sichtweisen auch zu *Gleich-gültigkeit* (Relativismus) führen. Erst das Aushandeln (negotiation of meaning) begründeten Wissens, die emotionale Verarbeitung von Erfahrungen, schafft neue Sicherheit.

Die Mehrperspektivik setzt das Kontroversprinzip des Beutelsbacher Konsens (► **M8**) konsequent auf der medialen Ebene um: "Einer hat immer unrecht, aber mit zweien beginnt die Wahrheit" (Friedrich Nietzsche). Der Vergleich, eine

114 K. Peter Fritzsche: Toleranz. In: Dorothea Weidinger (Hg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Opladen: Leske+Budrich 1996, S. 153-159. Drei historische Entwicklungsstufen der Toleranz werden unterschieden:

- pragmatisch-kalkulierende Toleranz,
- duldend-aner kennende Toleranz,
- aktiv-eingreifende Toleranz.

115 Beide Zitate aus Gotthilf Gerhard Hiller: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf: Schwann 1973, S. 14f. und S. 26; vgl. ders./Walter Popp: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des mehrperspektivischen Unterrichts. In: Helmut Schreier u.a. (Hg.): Zum Bildungswert des Sachunterrichts, Kiel: IPN 1990, S. 48-77.

Gegenüberstellung erleichtert es den Lernenden, sich parteiergreifend einzumischen, sich zu interessieren. Wird Realität mehrperspektivisch re-repräsentiert, so können Schülerinnen und Schüler erfahren, daß Objektivität nicht statisch vorgegeben ist, sondern nur durch Heranziehen unterschiedlicher Quellen näherungsweise erreicht wird.

Die einfachste Form ist die Kontroverse als Pro und Kontra. Später sollen dann auch "Zwischenpositionen" berücksichtigt werden, denn: Die Wirklichkeit ist nicht schwarz-weiß¹¹⁶ sie ist grau (mit vielen Zwischentönen). Wichtig ist auch, jegliche Kollektivbegriffe (*die Frauen, die Gewerkschaft, die Kurden*) zu vermeiden. Zeigen wir, daß Interessengruppen in aller Regel in sich kontrovers, zerstritten sind.

Inszenierungsbeispiel: Diese Materialcollage (→ M24) ist entstanden als Reaktion auf eine Unterrichtsstunde in einer 8. Kl. in Ost-Berlin 1990, die Toleranz gleichsam erzwingen wollte nach dem Motto: "Wir dürfen nichts gegen Homosexuelle haben". In dieser Stunde sind die Schülerinnen und Schüler aber sensibler als ihre Lehrerin: Sie ouden verhalten eigene Vorurteile, obwohl sie prinzipiell Verständnis haben. Es bleibt aber bei der Zweisprachigkeit der Moralfalle (S. 17).¹¹⁷

Die Alternativplanung, die fiktive Kontroverse zwischen Tobias und Martin, versucht eine didaktische Inszenierung, die Heranwachsende in mehrperspektivischen Gespräche mit Anderen verwickelt. Dies nenne ich "kommunikative Fachdidaktik". Die didaktische Inszenierung muß darauf achten, die Intentionalität des/der anderen, d.h. seine persönliche Sinngebung einer sozialen Handlung (zum Handlungsbegriff vgl. S. 9ff), zu verdeutlichen. Im fiktiven oder realen Gespräch mit und zwischen Anderen können dann eigene Positionen ausprobiert und neue "Standpunkte" eingenommen werden. Ist es denkbar, daß ein homophober pubertierender Schüler sich plötzlich gezwungen sieht, sich mit Martin zu identifizieren, weil der doch anders als Tobias kein "Weichei" ist und die Erwachsenen durch sein Verhalten so richtig verunsichert?

Im fiktiven Gespräch von Tobias und Martin ist Sozialkunde Bildung durch originale Begegnung: Menschen sprechen in diesem Unterricht von ihrer Weltsicht (Kunde vom Sozialen). Sozial-Kunde arrangiert Begegnungen mit Gesellschaft durch Dialoge 'mit Personen und Gruppen, die diese Realität gestalten. Sie bringt gesellschaftliche Gruppen in ein fiktives oder reales Gespräch, die normalerweise nicht miteinander sprechen (Kommunikationsabbruch) oder deren Kommunikation durch Mißverständnisse gekennzeichnet ist, z.B. Antisemiten mit jüdischen Bürgern, Demonstranten mit Polizisten, alte Menschen mit jungen Menschen, Häftlinge mit Freien, Soldaten mit Zivildienstleistenden und Totalverweigerern usw. Kommunikative Fachdidaktik gibt gegen den gesellschaftlichen Trend denjenigen Stimme und Gesicht, die laut herrschender Meinung in der Öffentlichkeit "nichts zu sagen haben" (sollen). Durch gesellschaftliche Macht entstehende Dis-

116 Diese verbreitete Schwarz-Weiß-Malerei wird als didaktischer Manichäismus bezeichnet. "Manichismus (...), von Mani begründete dualistisch-gnost. Religion der Spätantike und des frühen Mittelalters. Ausgangspunkt des M. bildet ein radikaler Dualismus von Licht und Finsternis, von Gut und Böse, Geist und Materie, die unabhängig voneinander existieren ..." (Brockhaus 1998, Bd.14, S. 155)

117 Die exemplarische Unterrichtsanalyse läßt sich nachlesen in Tilman Grammes: Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht. Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskundeunterricht und Politik, Schwalbach: Wochenschau 1991.

kursverzerrungen¹¹⁸ werden am Kriterium demokratische Teilhabe (Partizipation) gemessen. Im englischen Wort für Begegnung (*encounter*) ist deutlicher, daß Bildung durch originale Begegnung nicht harmonistische Partnerschaftspädagogik ("Seid nett zueinander") bedeutet, sondern auch Auseinandersetzung und Konfrontation, die immer die Möglichkeit der "Vergegnung"¹¹⁹ einschließt.

Im landläufigen Unterricht kommen statt der Betroffenen oft nur die wohlmeinenden Stellvertreter zu Wort. In Unterrichtseinheiten zum Themenbereich "Migration und Asyl" sollten Migranten sich in ihrer eigenen Sprache artikulieren und nicht ausschließlich wohlmeinende Ausländerfreunde letztlich auf schlechtes Gewissen und Mitleidseffekte spekulieren. In Unterrichtseinheiten zum Themenbereich "Entwicklungshilfe" könnte z.B. eine kommunalpolitische regionale Problemlösung in einem Entwicklungsland präsentiert werden; anstelle der üblichen Texte wohlmeinender Stellvertreter aus den Industrieländern kommen der Ortsbürgermeister und weitere kommunalen Interessengruppen von Gemeinden in Entwicklungsländern zu Wort.¹²⁰ (→ M25)

118 Diskurs: besondere Form der Diskussion; idealtypische Sprechsituation, in der an einem Runden Tisch alle Diskussionsteilnehmer unter Absehung von ihrer sozialen Stellung gleichberechtigt nur mit vernünftigen Argumenten nach den besten Lösungen suchen. Die Vorstellung, daß Unterricht eine Diskurssituation sei, ist eine kontrafaktische Unterstellung, da der Lehrer mehr Macht hat als die Schüler (z.B. hat er das Recht der Leistungsbewertung, Zensurengebung). Unterricht ist idealtypisch eine symmetrische, realistisch eine asymmetrische Gesprächssituation.

119 Der Begriff ist zentral in der *dialogischen Pädagogik* von Martin Buher: Über Charakterziehung. In: Reden über Erziehung, Heidelberg: Quelle&Meyer 1964. Für interkulturelle Begegnungen zeigt die Möglichkeit von Vergegnung die sog. Austauschforschung, z. B. Alexander Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch, Saarbrücken/Fort Lauderdale: Breitenbach 1988; als spannende Fallstudie Heinrich Dauber u.a. (Hg.): Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991-1996, Frankfurt/M.: IKO 1998.

120 Vgl. Christian Lütkes/ Monika Klüter: Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht, Münster/ New York: Waxmann 1995.

2.5.4 Lerngruppe und Lehrerrolle

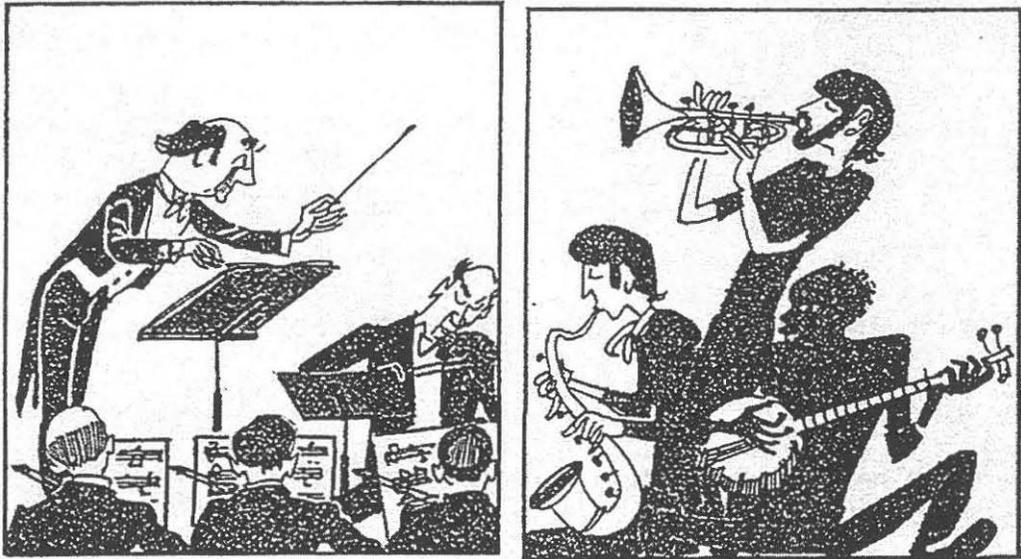


Abb. 12: Lehrerrolle

Quelle: Ernst Meyer: Unterrichtsvorbereitungen in Beispielen, Bochum: Kamp o.J.

Die LehrerInnenrolle wechselt in Abhängigkeit von der Interessenlage in der Lerngruppe. Drei Lerngruppen können idealtypisch unterschieden werden:¹²¹

- a) *Argumentationshomogene Lerngruppe*: Dem Lehrenden fällt hier die Rolle des *advocatus diaboli* zu, der den Schülern andere, unbekannte oder tabuisierte Standpunkte offensiv zumuten muß (*Zumutungsgebot*). "Die Lerngruppe repräsentiert nicht selbst die politischen Kontroversen, so daß der Lehrer sich in strategischer und taktischer Absicht engagieren muß ... Wenn die Schüler unpolitisch oder einseitig politisch sind, muß der Lehrer politisch sein ... Paradoxes Ergebnis dabei ist, daß gerade der Versuch, Einseitigkeit in der Lerngruppe (Apathie muß man wohl darunter zählen) zu korrigieren, am ehesten zu einem Verhalten des Lehrers führt, das von Schülern und Außenstehenden als einseitig interpretiert werden könnte."¹²²
- b) *Argumentationsheterogene Lerngruppe*: Die Rolle des Lehrenden beschränkt sich hier auf die eines Moderators im Widerstreit der Argumente. Es gilt, den Konflikt "auszuspannen", so daß "alle Seiten ein bißchen Recht haben". Diese Moderatorenrolle bedeutet keineswegs Nicht-Handeln des Lehrers.
- c) *Apathische, indifferente Lerngruppe*: Die politikverdrossene, interesselose Lerngruppe gilt als die schwierigste Konstellation. Insofern gibt es hier keine einfachen methodischen Rezepte. Eventuell wird der Pädagoge zum Mittel der Provokation greifen. Oder aber zunächst

121 Diese Differenzierung geht zurück auf Sibylle Reinhardt: *Kontroversen in Wissenschaft, Politik und Unterricht*, Hamburg 1989, S. 22, eingeleitet durch eine Unterrichtsszene zur Einstimmung "Ermittlung des Sozialprodukts" (S. 7f). Vgl. dies.: *Wie politisch darf der Lehrer sein?* In: *Politische Bildung* 1986, S. 43-51. Zu einer ähnlichen Typologie gelangt Thomas E. Kelly: *Discussing Controversial Issues. Four perspectives on the teacher's role*. In: *Theory and research in Social Education* 1986, S. 113-138.

122 Reinhardt 1989 a.a.O., S. 22. Bereits Rudolf Engelhardt: *Unzumutbarkeit – ein Begriff der Didaktik der politischen Bildung?* In: Franz Neumann/Kurt Gerhard Fischer (Hg.): *Option für Freiheit und Menschenwürde*, Frankfurt, Kronberg 1976, S. 31-37.

durch positive gemeinsame Erfahrungen eine Kompetenzmotivation aufbauen helfen und das Gefühl vermitteln: "Ich kann etwas."

Läßt der Lehrende viele Schüler sich erst einmal aussprechen, hat er es weitaus häufiger mit einer argumentationsheterogenen Lerngruppe zu tun, als ein oberflächlicher Blick auf das Vorwissen der Schüler zunächst nahelegt. Das Professionsproblem des Politiklehrers besteht vielmehr darin, wie *er selbst* vermeiden kann, diesen Pluralismus der Deutungen vorschnell durch ein Lernergebnis zu homogenisieren anstatt die gesellschaftstheoretische und politische Problematik aufzuzeigen, wie ein Zusammenleben der Verschiedenen organisiert werden könnte.

2.5.5 Politikverdrossenheit: Defizit - oder Differenzperspektive?

Wir können jetzt zur Ausgangsfrage dieses Kapitels zurückkommen: Inwieweit interessieren sich Jugendliebe überhaupt für Politik?¹²³

Pädagogen gewinnen oft den Eindruck, Jugendliche seien "politikverdrossen" oder zumindest "politikerverdrossen". Dazu gibt es in der Jugendsoziologie zwei grundsätzliche Positionen, die mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen und Jugendbildern verbunden sind:

Position A: Neuere Jugendstudien in den USA, Großbritannien und Deutschland relativieren den Eindruck einer Politikverdrossenheit. Eine neue Shell-Jugendstudie zeigt eine erstaunliche Bereitschaft Jugendlicher, sich dort zu engagieren, wo dies als sinnvoll empfunden wird, wo es "etwas bringt", wo sich Kontakte ergeben, wo sie ihr Engagement nach eigenen Bedingungen gestalten können. Nicht die Jugendlichen seien an Politik desinteressiert, sondern "sie unterstellen im Gegenteil, daß die Politik *an ihnen* nicht interessiert sei. Nicht die Politikverdrossenheit der Jugend, sondern die Jugendverdrossenheit der Politik" könnte das Problem sein.¹²⁴ Politik muß allerdings Spaß machen, was einer Absage an längerfristige Verpflichtungen (z.B. die sog. Ochsentour vom einfachen Verbandsmitglied bis hin zu Führungspositionen) bedeutet. Das pauschale Reden von einer desengagierten Jugend aber werde der Realität nicht gerecht.

Position B: Beobachtungen zur Sozialisation von Jugendlieben zeigen aber auch einen bestürzenden Verlust an Aus-Handlungskompetenzen. Ein Lehrer

123 Mir liegen die Originalfragebögen einer Jugendstudie aus der DDR vor. Dort versuchte man die Rangplätze der Interessen der Jugendlieben zu erfragen. Unter den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten stand "Politik" an erster Stelle – wohl um das Ergebnis in gewünschtem Sinne ein wenig zu manipulieren, denn aus der Demoskopie (Umfrageforschung) ist bekannt, daß, was zuerst steht, auch häufiger angekreuzt wird. Die Jugendlichen wählten Politik dennoch auf die hinteren Ränge herunter zugunsten von Sport, Musik, Freund/Freundin und Reisen. Wahrscheinlich ist dies zu allen Zeiten und in allen Gesellschaftsformen ein Normalbefund, der keinen Anlaß zu didaktischen Aufregtheiten bieten sollte. Schließlich steht auch Mathematik in der Regel nicht an erster Stelle. Insofern ist Sozialkunde eben ein ganz normales Schulfach!

124 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven., gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen, Opladen: Leske+Budrich 1997, S. 17.

vergleicht in einer "dichten Beschreibung" das kommunikative Handeln zweier 5. Klassen im Abstand von 10 Jahren:

"Schon lange hatte ich mich darüber gewundert, daß das Verhalten der Kinder auf eine verblüffend eindeutige Weise auseinanderfiel: Arbeitsaufträge wurden mit großer Bereitschaft und Geduld ausgeführt und umso lieber und länger, je mehr sie zu Beschäftigungen tendierten, die wenig Nachdenken erfordern. Alles, was an Arbeitsblättern ausmalbar ist, wird quasi automatisch ausgemalt, und der entschuldigend vorgebrachten Bitte des Lehrers, eine recht aufwendige Tabellenvorlage aus dem Buch in das Heft zu übertragen, folgt man gerne und ausdauernd ...

Dem reflexartigen Zugriff auf Beschäftigung entspricht eine reflexartige Abweisung von gedanklicher Arbeit, jedenfalls dann, wenn sie über eine punktuelle, einschrittige Lösung hinausgehen soll. Die Konzentration der Gruppe bricht regelmäßig zusammen, sobald sich so etwas wie ein Gedankengang, ein Erklärungszusammenhang oder eine offene Problemstellung entfalten soll. Dies gilt übrigens nicht nur für das gelenkte Unterrichtsgespräch – vulgo Frontalunterricht –, sondern auch für Situationen, in denen die Kinder ihre Angelegenheiten beraten wollen, ja es kann ihnen sogar mißlingen, ein Spiel zu organisieren. Auf eine mich immer wieder verblüffende Weise verweigern sich diese Kinder dem intersubjektiven Anspruch von Situationen, die durch ihre Öffentlichkeit gekennzeichnet sind, also dadurch, daß Handlungen und Beiträge gleichsam durch den Filter eines gemeinsamen Situationsbezuges gehen müßten, indem die Teilnehmer den Rohstoff ihres Äußerungsbedürfnisses unter dem vorweggenommenen Blick der anderen prüfen und ihn in eine mitteilbare und einem gemeinsamen Kommunikationsinteresse entsprechende Form bringen. Das schließt so einfache, aber grundlegende Dinge ein wie den thematischen Bezug und dessen Kontinuität und die Einhaltung von Regeln, die etwa eine sinnvolle Reihenfolge oder verträgliche Lautstärke von Äußerungen betreffen. Nicht, daß solche Regeln eingeübt werden müssen, überrascht, sondern daß sie in den Augen der Kinder keine Bedeutung haben."¹²⁵

Diese beiden Positionen der Jugendsoziologie repräsentieren exemplarische Bilder, die die erwachsene Generation sich von "ihrer" Jugend macht: die Shell-Studie eine (vielleicht zweckoptimistisch geschönte) *Differenzperspektive* (Jugendliche sind anders); der Gesamtschullehrer Steffens eine *Defizitperspektive* (Jugendliche sind weniger kompetent als früher). Die Defizitperspektive geht einher mit einem *Kulturpessimismus* (früher war es besser), der bei Pädagogen verbreitet ist. Diese Wahrnehmungshaltung dient auch als Entlastungsstrategie und Legitimation der eigenen Tätigkeit.

2.5.6 Unterricht als Sozialisationsforschung

Wie kann eine handlungsorientierende und kommunikative Didaktik mit solchen sich widersprechenden Befunden der Jugendsoziologie und politischen Sozialisationsforschung umgehen?

Eine Möglichkeit bestünde darin, noch genauer hinzusehen und zu forschen. Der Sozialkundelehrer würde dadurch zum "Gettospezialisten": Je besser er/sie Schüler aushorcht, desto erfolgreicher kann das kompensatorische Lernangebot sein. Diese Rechnung geht in der Regel nicht auf: ihr unterliegt ein kolonia-

125 Gerd Steffens: Öffentlichkeitsverlust. Beobachtungen und Überlegungen zu einem aktuellen Problem der politischen Bildung. In: *Gegenwartskunde* 1995, S. 531-540; ähnlich die Beobachtungen von Lothar Krappmann/Hans Oswald: *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Weinheim/München: Juventa 1995, bes. Kap. 9 "Probleme des Helfens unter Kindern" und Kap. 10 "Lektionen des Lernens im Schullandheim".

listischer Habitus, der Jugendkulturen eingemeinden will (ähnlich deren Vermarktung durch die Kulturindustrie). Damit werden Jugendkulturen aber gerade ihrer Funktion, Abgrenzung gegen dominante Erwachsenenkulturen, beraubt. Jugendliche werden "ausespioniert und angeschmiert".¹²⁶

Die Pointe handlungsorientierter Didaktik lautet auch hier: die Kontroverse wird reflexiv in den Lernprozeß hineinverlagert. Nicht erwachsene Pädagogen machen sich ein monopolisiertes Bild von der Jugend, sondern Jugendliche machen sich im Diskursraum Unterricht ein Bild von sich selbst und den Erwachsenen. Die Generationen spiegeln sich in ihren Welt- und Selbstbildern, indem sie diese dokumentieren und darüber sprechen.

In diesem didaktischen Konzept enthält Sozialkundeunterricht selbst Phasen politischer Sozialisationsforschung". Statt Schülerinteressen, Vor-Einstellungen der Lernenden zum Thema vorab zu erheben (was in Lehrprobenentwürfen im Abschnitt "Lernbedingungsanalyse" meist recht lustlos absolviert wird) oder Kinder und Jugendliche "auszuhorchen" läßt sich handlungsorientierter Unterricht selbst als Interessenforschung gestalten. Der Politiklehrer/in benötigt Kenntnisse der politischen Sozialisationsforschung, aber der Unterricht ist auch politische Sozialisationsforschung!

Versuchen Sie, im Unterricht selbst eine gemeinsame Phase der Bedingungsanalyse (explorative Phase) zu organisieren: eine Öffentlichkeit des gegenseitigen, wechselseitigen Zuhörens der Gruppenmitglieder. Vorhandene Deutungsmuster müssen im Lernprozeß erst freigelegt, erkundet und entwickelt (exploriert) werden. Dies wird auch als Mäeutik (griech.: Hebammenkunst) bezeichnet (► **M26**) –Selbst-Erkundung im explorativen Unterricht durch Handlungsforschung (action research).

126 Thomas von Freyberg: ausspioniert und angeschmiert. Das Bewußtsein der Arbeiterjugend als Objekt von Forschung und Erziehung, Gießen: Focus 1978 (Diss. U Fran.kfurt/M. 1977). Man könnte von einer "Raubvogelperspektive" des Sozialforschers sprechen.

Beispiel: Was ist der didaktische Sinn, wenn die Einstiegsphase einer Lernsequenz mit dem Medium einer Karikatur eröffnet wird, zu der Schülerinnen und Schüler sich "spontan" äußern sollen. Viele Lehrer würden dieses Vorgehen mit einem methodischen Argument begründen, als Suche nach einem sog. "Aufhänger": Eine Karikatur motiviere eben! Sie sind dann enttäuscht, wenn dieser Effekt (!) nicht eintritt, weil die Karikatur zu schwer (Überforderung) oder zu eindeutig (Unterforderung) ist.

Diese explorative Einstiegsphase bietet für den Lehrenden und die Lerngruppe eine Möglichkeit, die vorhandenen Deutungsmuster zu diagnostizieren. Die Lernenden veröffentlichen am Gegenstand ihre unterschiedlichen, teils bewußten, teils unbewußten Vorerfahrungen. Auch in Phasen der Textarbeit materialisieren Lernende ihre Deutungsmuster in den wertenden Äußerungen zum Text. Die Lernenden "spiegeln sich" am Material.



Abb. 13: Karikatur "Diäten"

2.6 Schüleraktivität

"Es kommt darauf an, den Schüler aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen"
(Hugo Gaudig 1860-1923)

Auch "Aktivität" ist didaktisch zunächst ein inhaltsneutraler Begriff. Irgendwie wird damit die lernpsychologische Hoffnung verknüpft, daß eigenaktive Lernprozesse besser motivieren und die Ergebnisse länger behalten werden. Aber ist dies in jedem Fall so?

Beispiel "Basar": Schüler veranstalten einen "Eine-Welt-Basar", bei dem Bastelarbeiten und Backwaren verkauft werden. Die Erlöse gehen als Spende an eine Partnerschule in einem Entwicklungsland. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind mit Eifer beim Verkauf. Handelt es sich um eine sinnvolle Projektaktivität, die deutschen Wohlstandskindern die sog. "Dritte Welt" erfahrbar macht? Oder wirkt das Medium Geld eher distanzierend, weil Verständigung zwischen Menschen nicht wirklich gefordert wird? Bleibt Aktivität eine Einbahnstraße vom (Geld-) Geber zum (dankbaren) Empfänger oder lernen die deutschen Kinder auch reziprok etwas von ihren Dialogpartnern? Was erfahren die Projektteilnehmer über die Wirkungen ihrer Geldspende und welche Auswirkungen auf die Glaubwürdigkeit von Engagement hat dies bei ihnen?¹²⁷ Wann ist die Grenze zum Aktivismus überschritten?

Auch der Beziehungsbegriff "Aktivität" ist auf der Inhaltsebene zu konzipieren.

2.6.1 Politische Kommunikations-Kultur und mediale Öffentlichkeit

Der Interventionsbürger (vgl. S. 11 f.) bewegt sich im öffentlichen Zwischenraum. Im Modell der Demokratie ist jeder Bürger kompetent und legitimiert, in politischen Streitfragen zu befinden, sofern er/sie seine Meinung durch das öffentliche Urteil Speißbruten laufen läßt. Im Miteinander des Gesprächs vollzieht sich das Wunder der Politik, die *Transformation* von Konflikt in Konsens.¹²⁸ Politik ist ein dialogischer Konfliktmodus und kein besonderer und abgrenzbarer Gegenstandsbereich sozialen Handelns. Politische Urteilskraft entfaltet sich im *Medium des demokratischen Gesprächs*. Politik ist die Transformation von Interessen im öffentlichkeitsfähige Anliegen, über die kollektiv im Modus des politischen Dialogs geurteilt wird. Politisches Urteilsvermögen entsteht erst in solch dialogischer Praxis: "Ich allein kann nicht politisch urteilen, nur wir können es." An diesem Punkt wird der privilegierte Bezug der politischen Urteilskraft zur Demokratie deutlich. Gerade weil es kein philosophisch als 'richtig' zu ermittelndes Urteil auf drängende politische Fragen gibt, ist die Qualität des politischen Urteilens angewiesen auf die Einbeziehung möglichst vieler divergenter Perspektiven.¹²⁹

127 Diese Problematik erörtert auf empirischer Basis Marianne März: Von Partnern lernen – Begegnung durch Schulpartnerschaft. In: Gottfried Böttger/Siegfried Frech (Hg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau 1996, S. 237-256.

128 Benjamin Barber: Starke Demokratie -Über die Teilhabe am Politischen, Hamburg: Rotbuch 1994.

129 Hubertus Buchstein/Rainer Schmalz-Bruns: Republikanische Demokratie. Nachwort zu Benjamin Barber: Starke Demokratie -Über die Teilhabe am Politischen, Hamburg: Rotbuch 1994. Der Kommunitarismus betont folgerichtig den Stellenwert von zivilgesellschaftlicher Erziehung. Gemeint sind damit weniger "Laborsituationen", also formale Konzepte po-

Dies verweist auf die Rolle der Medien bei der Aktivität. Demokratische Politik ist auf Öffentlichkeit zentral angewiesen (vgl. S. 49 f.: Kommunikative Demokratie). Massenmedien vermitteln Aushandlungsprozesse innerhalb dieser Öffentlichkeit und stellen sie zugleich her. Politik ist für den Bürger dadurch zwar in den *Folgen* spürbar, jedoch nicht unmittelbar in ihrem *Vollzug* erfahrbar. Aufgabe der Medien als sog. "Vierte Gewalt" ist es, den Finger in die Wunde zu legen, zu kritisieren. "Nur eine schlechte Nachricht ist eine gute Nachricht" – lautet ein journalistisches Gesetz. Daneben wollen vor allem die Bildmedien unter dem Diktat von Einschaltquoten Politik auch unterhaltsam präsentieren. Zum Repertoire medialer Kommunikation gehört die Skandalisierung ebenso wie die De-thematisierung von Problemen. Durch die mediale Inszenierung ergeben sich problematische Verzerrungen der Politikwahrnehmung: Politik wird reduziert auf Äußerlichkeiten und Schlagworte. Im Gegenzug inszeniert sich Politik selbst (sog. symbolische Politik¹³⁰), wodurch die Möglichkeiten der dialogischen Konfliktpraxis und des demokratischen Gesprächs langfristig untergraben werden können.

"Im handlungsorientierten Unterricht geht es deshalb um mehr und anderes ... als um ein neues didaktisches Konzept eines Unterrichts, der die Schiller/innen wieder stärker aktiviert, motiviert und den Spaß am Lernen erhöht (das soll er auch!): handlungsorientierter Unterricht ist ein notwendiger Versuch, eine (schul-) pädagogische Antwort zu finden auf den tiefgreifenden Wandel des kulturellen Aneignungsprozesses von Kindern und Jugendlichen in einer Welt, in der die 'Erfahrungen aus zweiter Hand' jene 'aus erster Hand' zu überlagern beginnen – mit allen Folgen für die Entwicklung der Persönlichkeit, aber auch für den Aufbau kognitiver Strukturen ..." ¹³¹

Gesellschaft zu inszenieren müßte daher die Imaginations- und Reflexionskraft aktivieren und fördern. Notwendig ist "soziologische Phantasie"¹³² als Alternativ-erfahrungen zu den vorgefertigten Bildern der Medien- und Konsumwelt. Inaktiver Medienarbeit z.B. können Nachrichten oder Werbespots produziert, damit der Herstellungsprozeß transparent wird und kritisch hinterfragt werden kann. Die Schule als Dienstleistungsagentur kann als ein "Meditationszentrum" gegen die Zeithetze der Informationsgesellschaft verstanden werden, als Ort des Sich-Verlangsamens eigener und fremder Funktionsroutinen. Unterricht kann mit einem Videofilm verglichen werden, in dem junge Menschen sich in einem von

litischer Bildungsarbeit, sondern er erwartet nachhaltige Lerneffekte allein von Situationen, in denen Bürger konkrete Kompetenzen haben und in der Verantwortung für die von ihnen getroffenen politischen Entscheidungen stehen.

130 Zu den Mechanismen symbolischer Politik Thomas Meyer: Die Transformation des Politischen, Frankfurt/M. 1994; zum Verhältnis von Politik, Demokratie, Medien und Kommunikation: Ulrich Sarcinelli (Hg.): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Beiträge zur politischen Kommunikationskultur, Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 352, Bonn 1998 (mit Lexikonteil und Auswahlbibliographie); Otfried Jaren/Ulrich Sarcinelli/Ulrich Saxer (Hg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999; Hans Matthias Kepplinger: Die Demontage der Politik in der Informationsgesellschaft, Freiburg: Nomos 1998.

131 Herbert Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989, S. 11f.

132 Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung, Frankfurt/M.: EVA 1968.

Handlungsdruck entlasteten Raum mit Realitäten beschäftigen. Im Unterschied zur Wirklichkeit ist dieser Videofilm aber jederzeit sanktionsfrei anhaltbar, rückspulbar, in Zeitlupe abrufbar.

2.6.2 Viabilität öffentlicher Lernprozesse

Soziologische Phantasie hängt davon ab, wie Wissen in Lernprozessen aufgebaut wird. Zwei Erkenntnismodi, in denen Wissen präsentiert und aufgebaut wird, lassen sich unterscheiden, die ich in Anlehnung an eine Grundsatzkontroverse in der mittelalterlichen Philosophie idealtypisch mit Essentialismus und Nominalismus bezeichnen möchte:

- a) Ein unmediertes Erkenntnismodell setzt die Möglichkeit "direkter" Erkenntnis der Welt voraus. Wissen gilt als *sicheres Wissen* (dogmatisches Wissen, Glauben), indem Urteile als Behauptung gesetzt und gegen Zweifel und Vorbehalte abgeschottet werden. Auf der Ebene des Unterrichtsmaterials dienen Quellen und andere Texte als Autoritätsbelege für zuvor sicheres Gewußtes ("didaktischer Fundamentalismus" oder Neo-Positivismus).
- b) Ein mediertes Erkenntnismodell hält Erkenntnis nur als Resultat von Vergleichsprozessen (Betonung alternativer Sichtweisen) für möglich. Wissen ist prinzipiell *hypothetisches Wissen*, das der kritischen Prüfung ausgesetzt werden kann und soll. In dieser kritisch-rationalen Sicht ist Wissenschaft institutionalisierter Zweifel und Kritik, Widerspruch zum Alltagsverständnis, aus dem es sich nicht "genetisch" herleiten läßt. Die Politikdidaktik hat das reflexive Erkenntnismodell im Kontroversprinzip des sog. Beutelsbacher Konsens 1977 formuliert: "Was in *Wissenschaft* und *Politik* kontrovers ist, muß auch im *Unterricht* kontrovers erscheinen."

Wissen setzt – im Unterschied zu Information – die Selbständigkeit des Wissenden, die produktive, begründungsfähige Aneignung des Wissens voraus. Im Unterschied zu informatorischen Mitteilungsprozessen hat "Wissen" also eine didaktische Implikation: "Wissen heißt lehren können. Wer nichts weiß oder sich nur daran erinnert, was er gelesen, was er am Bildschirm 'gesehen' hat, vermag auch nicht zu lehren. Den Beweis dafür bildet manch traurige Lehr- und Lernsituation."¹³³

Empirische Unterrichtsforschung liefert allerdings Indizien dafür, daß Pädagogen strukturelle Neopositivisten und didaktische Fundamentalisten sind: Wissen wird als "Fakt" präsentiert, nicht als Tat-Sache. Ein unmediertes Erkenntnismodell dominiert über ein reflektiertes Erkenntnismodell. Genetische Bildungsprozesse haben wenig Chancen. Schule ist eine "antihermeneutische Institution" (Hans-Jürgen Pandel).¹³⁴

Der Ansatz der "Konstruktiven Didaktik" betont (vgl. S. 44 ff.), wie notwendig die Reflexion auf die Bedingungen von Erkenntnis als Voraussetzung für Verstehen schon für das Lernen von Kindern ist. Unter den Bedingungen von Risikogesellschaften ist ein Wissen kontraproduktiv, das nicht die reflexiv-system-

133 Jürgen Mittelstraß : Der Verlust des Wissens. In: ders.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992, S. 228f.

134 Bodo von Borries: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen: Leske+Budrich 1999.

matische Frage nach seinen Geltungsbedingungen, den unausgewiesenen Eigen Voraussetzungen, einschließt.

Der Wissensaufbau vollzieht sich vermittelt über Medien. Wichtigstes Unterrichtsmedium ist die Sprache. Das didaktische Prinzip Handlungsorientierung benötigt daher eine kritische Theorie der Medien. Medien stehen im Fach Politik in der Doppelrolle als

- Informationsträger (Unterrichtsmedien) und
- Gegenstand gesellschaftlicher Realität (Massenmedien).

Pragmatisch können vier mediale Ebenen unterschieden werden (vgl. Abb. 14). Im Lernprozeß sollte immer transparent werden, auf welcher dieser medialen Vermittlungsebenen das Unterrichtsmaterial angesiedelt ist, um die Filterwirkung von Medien zu reflektieren. Im Konstruktivismus wird dies "Viabilität" genannt. Das Erkenntnisgerüst liegt frei und sichtbar (Prinzip der Transparenz). Viabilität ermöglicht "Anschauung"¹³⁵.

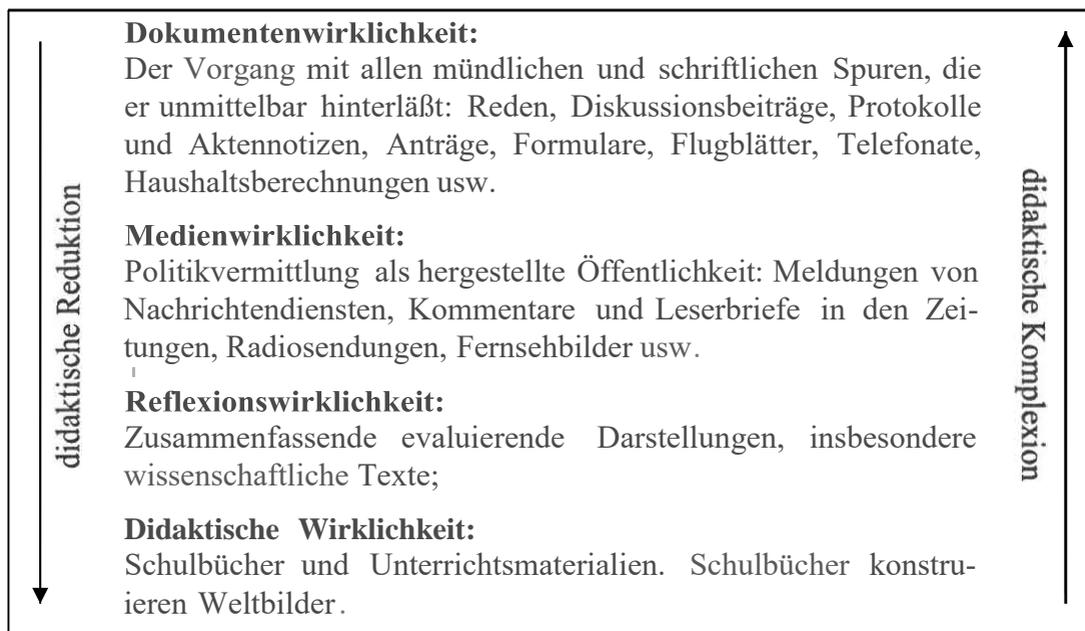


Abb. 14: Didaktische Transformation auf der Ebene der Medien

Auf keiner Ebene repräsentieren Medien politische Realität authentisch, sondern sie sind immer ein schon interpretierter Ausschnitt von Wirklichkeit und perspektivische Sichtweise. Auch Augenzeugen und Dokumentarfotos können "lügen". Der von der Werbung versprochene "authentische" Fruchtgeschmack des Joghurts

135 Anschauung meint als didaktischer Fachbegriff nicht (vordergründige) Anschaulichkeit, sondern Wesensschau. "Anschauung als Tätigkeit ist danach der zeitlich verlaufende Prozeß der Gestaltung eines komplexen Seinhaltendes durch analytisch sondernde und synthetisch beziehliche architektonische Auffassung. Anschauung als Ergebnis dieser Tätigkeit ist das Bewußtsein um die besondere Art der architektonischen Gliederung eines ganzheitlich aufgefaßten Seinhaltendes." (Wittmann 1929 a.a.O., S.58f.)

ist chemisch hergestellt! Und schon die "Spur" ist nicht authentisch, sondern repräsentiert als Medium das Ereignis. Didaktische Medien unterliegen daher einer *doppelten* Vermittlung: Wenn Medien Wirklichkeit repräsentieren, dann re-repräsentieren Unterrichtsmedien, die sich wiederum auf Medien stützen, diese Wirklichkeit.

Mit diesen medialen Ebenen lassen sich Lernsequenzen evaluieren. Vereinbaren Sie im Rahmen einer Fachkonferenz, ihren Unterricht über einen längeren Zeitraum hinweg zu dokumentieren; ordnen sie die eingesetzten Medien Wirklichkeitsebenen zu (Tabelle, Strichliste) und werten sie die Ergebnisse vergleichend aus. Im landläufigen Sozialkundeunterricht überwiegen Materialien der Ebenen 2 und 3, die auch in vielen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien dominieren. Qualitativ unterrepräsentiert ist die Dokumentenebene, die eine "originale Begegnung" anbahnen könnte. Es kann ein "Stille-Post-Effekt"¹³⁶ eintreten: Wenn eine Nachricht von Ebene 1 auf Ebene 4 transponiert wird, kommt schnell eine Nachricht mit anderer Bedeutung zustande, sog. "künstliches Schulwissen"¹³⁷ (vgl. das Beispiel "BASF-Fall" oder "Willensbildung auf dem SPD-Parteitag"). Der Lehrende sollte daher aus sachlichen Gründen auf mehrperspektivischen Medieneinsatz achten, der alle vier Ebenen umfaßt und zueinander reflexiv in Beziehung setzt.

Schulbücher konstruieren Weltbilder aber auch über die Form (Ästhetik, Layout), in der sie die Inhalte darstellen. Äußerlich hat sich die mediale Lernkultur den Unterhaltungsmedien angepaßt: Im modernen Sozialkundeschulbuch sind die Quellen nur wenige Zeilen lang und im Layout wie ein Patchwork ("Flickenteppich") montiert. Die Ästhetik des Schulbuches vermischt dadurch die originalen Kontexte. Es kommt zu Interferenzen.

136 Dieses beliebte Kinderspiel kann im Unterricht leicht nachempfunden werden. Vier Schüler gehen für das Experiment vor die Klasse. Eine Schülerin bekommt eine aktuelle Nachricht aus der Zeitung vorgelesen. Der erste Schüler wird hereingerufen und bekommt die Nachricht von der Schülerin erzählt; dieser Schüler erzählt es dem nächsten usw.

137 Der Begriff wurde von Horst Rumpf (Hg.): Schulwissen. Probleme der Analyse von Unterrichtsinhalten, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 1971 geprägt. Das exemplarische Fallbeispiel "SPD-Parteitag" kann in Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen 1998, S. 17-55 nachgelesen werden.

72 Schüleraktivität

Didaktische Transformation

1. Beispiel: Die Bahn der Erde

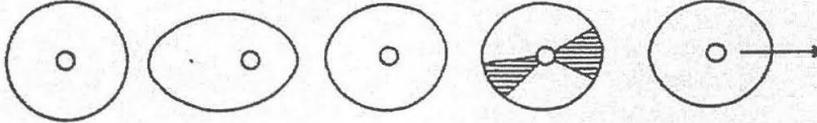
Die Erde dreht sich um die Sonne

Die Erdbahn ist eine Ellipse mit der Sonne in einem Brennpunkt.

Die beiden Brennpunkte liegen sehr eng beisammen.

Der Radiusvektor überstreicht in gleichen Zeiten gleiche Flächen.

Die Sonne selbst bewegt sich mit der Erde vom Zentrum unseres Milchstraßensystems weg.



ABER: Die Erdbahn ist kein Kreis!

ABER: Die Ellipse ist nicht langgestreckt!

ABER: Die Erde bewegt sich nicht gleichmäßig schnell!

ABER: Das ganze System ruht nicht!

ALSO: Die Erdbahn läßt sich nicht völlig exakt bestimmen!

2. Beispiel: Der Hörvorgang



1. Mit unseren Ohren nehmen wir den Schall wahr.
2. Die sichtbaren Ohrmuscheln helfen nur, den Schall aufzufangen. Das eigentliche Gehörorgan sitzt im Inneren des Kopfes.
3. Drei kleine Knöchelchen - Hammer, Amboß und Steigbügel - leiten den Schall vom Trommelfell zum Innenohr weiter.
4. Hammer, Amboß und Steigbügel verstärken auch den Schall, da die Flüssigkeit im Innenohr ein relativ träges Medium ist.
5. Neben den Gehörknöchelchen verstärken auch der Bau des Gehörganges (Orgelpfeifenprinzip) und die unterschiedliche Größe von Rundem und Ovale Fenster den Schall.

Abb. 15: Didaktische Transformation

Quelle: Wolfgang Memmert: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983, S.40.

"Die Behauptung Jerome S. BRUNERS, man könnte die Grundstruktur jedes Gegenstands-bereiches 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 bedeute ..."¹³⁸

2.6.3 Genetisches Lernen (II)

Das genetische Prinzip ist ein "Krebsgang"¹³⁹; Bezogen auf Unterrichtsmedien werden Informationen auf Ebene 4 wieder auf Ebene 1 zurücktransformiert und dadurch didaktische Reduktionen/Transformationen (die sog. Produktionslinien) aufgehoben. Die originale Begegnung auf Ebene 1 erleichtert es dem Lernenden, sich "in Konflikt mit der Sache zu setzen".

*Übungs-Beispiel: Uns liegt ein Autorentext im Schulbuch über den strukturellen Nord-Süd-Konflikt (Ebene 4) vor. Diesen Text könnten wir auf Ebene 3 austauschen durch einen wissenschaftlichen Text über Post-Kolonialismus, auf Ebene 2 durch das Interview mit einem Clan-Chef eines Nomadenstammes, der die Veränderung von Nahrungsmittelpreisen in ihren Auswirkungen auf die dörfliche Gemeinschaft beobachtet und neben Ursachen dafür auch Handlungsstrategien der dörflichen Institutionen benennt; überlegen Sie, was ein medium auf Ebene 1 sein könnte?*¹⁴⁰

138 Wolfgang Memmert: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983, S.41.

139 Horst Rumpf: Vom Krebsgang der Bildung. Beispiele und Thesen zum imaginativen Lernen. In: Fauser u.a. a.a.O. 1996. S. 165-176. Dieser Krebsgang soll der Entsinnlichung alltäglicher Lebenspraxis entgegenwirken, die im Zusammenhang steht mit der Anfälligkeit für großwahnsinnige Aggressivitätsräusche, wie verschiedene Studien aus dem Umkreis psychoanalytisch inspirierter politischer Psychologie zeigen. Vgl. ders.: Die Schule, der Körper und das handgreifliche Tun. In: Neue Sammlung 1983, S. 585-599.

140 Als Sachanalyse und Inszenierungsvorlage läßt sich nutzen die Arbeit des Ethnologen Gerd Spittler: Handeln in der Hungerkrise, Opladen: Westdeutscher Verlag 1984.

Die originale Begegnung soll zu einem Aha-Erlebnis führen (Staunen, der sog. "fruchtbare Moment" (►M26a), vgl. "Hormocenta-Technik", Fußnote 88).

Die technische Entwicklung der Medien wird künftig die Herstellung virtueller Realitäten (*sekundärer Modus*) erleichtern, ohne daß diese Simulation noch von der Realität (*primärer Modus*) unterscheidbar ist. Diese Entwicklung wird die Qualität menschlicher Wahrnehmung und Erkenntnistätigkeit, die auf der Unterscheidung von wirklich/unwirklich aufbaut, nachhaltig verändern. Erforderlich ist eine entsprechende Wahrnehmungsschulung (Medienpädagogik). Die Bezüge von ästhetischer und politischer Bildung, von Form und Inhalt werden dadurch wichtig.¹⁴¹ *Ideologiekritik* – ein zentrales Anliegen der 68er-Pädagogik – die Fähigkeit, den Bezug von Wirklichkeit und ihrer Darstellung einschätzen zu können, ist zwingender Bestandteil eines Kerncurriculums: Wer ist der Autor eines Textes? Welche Interessen verfolgt er? Wie beeinflußt die Darstellungsform die Aussage (Botschaft) des Mediums? Ist alles relativ zu sehen (Relativismus) oder gibt es doch so etwas wie *eine* Wahrheit? Erkenntnis ist standort- und zeitabhängig; Wissen in der Risikogesellschaft ist immer unsicheres Wissen. Hypothesen über die gesellschaftlich-soziale Wirklichkeit können aber durch kritische Prüfung der Wahrheit angenähert werden (Falsifikationsprinzip). Kritik dient der Wahrheitsfindung daher am besten. Im Sozialkundeunterricht ist es daher entscheidend, ob Quellen und andere Dokumente als autoritativer Beweis/Beleg für etwas zuvor Gewußtes (z.B. ein "Gesetz der Geschichte") oder zur Prüfung von Hypothesen, als Anlaß für Deutungsprozesse eingesetzt werden, deren Ergebnis offen ist.

Techniken zur Förderung genetischen Denkens sind:

1. Lückentext-Methode: Ein mediales Produkt kann in den Prozeß seiner Entstehung zurücktransformiert werden. Ein fertiger Text wird durch diese Verfremdungstechnik für den Lernenden wieder zur Frage und Aufgabe. Beispiel: Lassen Sie in einem Medium einen Bedeutungsträger weg. Löschen sie mit Tippex in einer Fotografie oder Karikatur die Bildunterschrift oder die Bezeichnung der Personen (Deutscher Michel, Europa-Stier); in einem Verlaufsdiagramm (Zeitreihe von Arbeitslosenquoten seit 1950) die aktuellen Werte (um mit den Schülern eine *Schätzübung* durchzuführen); bei einer Textquelle Autor, Entstehungszeit, Überschrift usw. Im Prozeß der Hypothesenbildung, was in der Lücke wohl gestanden haben könnte, werden Struktur und Inhalt des Mediums besser kenntlich als im herkömmlichen "Was will uns die Karikatur wohl sagen?-Verfahren".¹⁴² (vgl. Abb. 9) Es geht um die

141 Zum Umgang mit diesen unterschiedlichen Modi der Wirklichkeitsdarstellung vgl. den ausgezeichneten Forschungsbericht zur medialen Sozialisation von Waldemar Vogelgesang: *Jugendliches Medienhandeln: Szenen, Stile, Kompetenzen*. In: *AusPuZ B 1920/97* vom 2. Mai 1997, S. 13-27; vgl. Heinz Moser: *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*, Opladen: Leske+Budrich 1999.

142 Mit diesem Verfahren operiert die verfremdende Methode des "unterbrochenen Lesens" in der Literaturdidaktik, vgl. Reinhard Lindenbahn: *Die Leseverzögerung als Methode des Deutschunterrichts. Eine Zusammenstellung von Beispielen*. In: *Der Deutschunterricht 1981*, 2, S.28-36 (Themenheft: Leseprozesse im Unterricht).

Inszenierung von Pausen, die Verfremden und dadurch die Imaginationsfähigkeit (soziale Phantasie) fördern.

Verfremdung:

"Der Zweck dieser Technik des *Verfremdungseffekts* war es, dem Zuschauer eine untersuchende, kritische Haltung gegenüber dem darzustellenden Vorgang zu verleihen. Die Mittel waren künstlerische. (...) Die Voraussetzung für die Hervorbringung des V-Effekts ist, daß der Schauspieler das, was er zu zeigen hat, mit dem deutlichen Gestus des Zeigens versteht (...) Drei Hilfsmittel können bei einer Spielweise mit nicht restloser Verwandlung zu einer Verfremdung der Äußerungen und Handlungen der darzustellenden Person dienen:

1. *Die Überführung in die dritte Person.*
2. *Die Überführung in die Vergangenheit.*
3. *Das Mitsprechen von Spielanweisungen und Kommentaren.*

(...) Der Hauptvorzug des epischen Theaters mit seinem V-Effekt, der den einzigen Zweck verfolgt, die Welt so zu zeigen, daß sie behandelbar wird, ist gerade seine Natürlichkeit und Irdischkeit, sein Humor und sein Verzicht auf alles Mystische, das dem üblichen Theater noch aus alten Zeiten anhaftet."¹⁴³

1. Wechsel der Symbolisierungsform: Eine weitere Technik ist der Wechsel der medialen Darstellungsform. Lernende erhalten die Aufgabe, ein Kuchendiagramm in ein Säulendiagramm umzuformen und dabei den Maßstab oder die Farbgestaltung zu verändern; eine Nachricht in einen Kommentar umzuschreiben usw. Es handelt sich dabei um eine horizontale didaktische Reduktion.
2. Aktive Medienarbeit: Durch eigenaktive Medienproduktion können die Lernenden aus der Konsumentenrolle heraustreten. Abb. 6 nennt als Ergebnisse produktiven Gestaltens die Herstellung von Tabellen, Flugblättern, Reportagen, Fotodokumentationen. Inszenierungstechnik ist wieder das genetische Prinzip: Die mediendidaktische Kompetenz, Manipulationen durch Statistiken oder Dokumentarfotos zu durchschauen, wird nicht nur durch kritische Analyse erworben, sondern indem diese Medien auch aktiv hergestellt werden.

Beispiel: Wahlwerbung (Plakate, Fernsehspots) kann kritisch analysiert werden. Dadurch entsteht eine Entlarvungsperspektive, ein entpolitisiertes Miesmachen.

Alternativ könnten im Vorfeld eines Wahlkampfes in einem politikbegleitenden Unterricht die Schülerinnen und Schüler aber auch eigene Wahlbüros eröffnen und für ihre Partei in Gruppenarbeit Werbekampagnen entwerfen. Dafür müssen Parteiprogramme studiert, Bürger nach dem Erscheinungsbild von Parteien befragt, Erkundigungen bei realen Werbeagenturen eingeholt werden usw.

Wie läßt sich die plakative mediale Selbstdarstellung von symbolischer Politik durchbrechen? Dominiert im Rahmen von (schulischer) Politikvermittlung die Konsumentenperspektive, nicht die Perspektive der Macher, erscheinen Bürger als Opfer, nicht als (Mit-) Täter. "Sie leben in der Rolle des Opfers ... Mit dieser Widersprüchlichkeit – dem Wunsch nach und der Angst vor Freiheit – läßt sich die psychische Voraussetzung für politisches Handeln und für politische Beteiligung

143 Bertolt Brecht: Kurze Beschreibung einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorbringt. In: ders.: Versuche. Reprint, Heft 9-11, Frankfurt 1977, S. 91ff.

eindrucksvoll charakterisieren."¹⁴⁴ Eine Entlarvungsperspektive verdoppelt diese Perspektive und wirkt affirmativ auf politische Apathie (Handlungsblockierung). Resultat sind Einstellungssyndrome wie: "Alles Betrug" und "Die lügen doch alle!" Diesen Mechanismus illustriert das folgende Beispiel:

"Zu meiner Schulzeit wurde vermeintlich an unseren Interessen angeknüpft, indem 'Bravo' im Deutschunterricht gelesen wurde. Das Ergebnis – das war uns Schülern klar – stand von Anfang an fest: Bravo-Lesen sollte uns vermiest werden. Der Musiklehrer legte die 'pictures at an exhibition' nur auf den Plattenteller, um die Bedeutung des Originals herauszustreichen. Heute werden die Schüler aufgefordert, Kurzgeschichten und Comics in ihrer Sprache zu schreiben, und anschließend werden die Regeln der Kommunikation oder der Formanalyse behandelt."¹⁴⁵ Solches Anknüpfen an den Interessen der Schüler dient der "besseren Inszenierung des Schulalltags" – vermeintlich, denn die Rattenfängerpädagogik verfängt nicht. "Für den Unterricht, das zeigt der Schulalltag, sind die Interessen der Schüler nicht entscheidend. Denn das Interesse der Schüler hindert den Lehrer letztlich nicht daran, den Unterricht durchzuführen. Das Abholen von Schülern erweist sich im Unterrichtsalltag lediglich als hilfloser Versuch, die Motivation anzukurbeln." (ebd.)

Es gilt zu vermeiden, daß gerade beim Jugendlichen durch eine "*Entlarvungsperspektive*" ein von intentional-handelnden Personen gereinigtes Politikbild eine selbstverstärkende Dynamik gewinnt. Eine Didaktik der Wissensformen müßte die Ent-Täuschungsmechanismen einer De-Konstruktion der medialen Inszenierung von Wirklichkeit auffangen können. Statt "Ritushandeln" steht "Optionshandeln" im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit einer "Erlebnisgesellschaft". Eine kommunikative Fachdidaktik muß das schwierige Verhältnis von Symbolik und Wirklichkeit, die politischen Transformations- und Deutungsverhältnisse, reflektieren. (►M27: didaktische Reduktion)

144 Werner Lenz: Politische Bildung für Erwachsene. in: AusPuZ 1988, 51, S. 37-43, mit Bezug auf den Sozialpsychologen Gerhard Vinnai.

145 Helmut Stövesand: Wie der Blödigkeit der Schüler begegnet wird. In: Pädagogische Korrespondenz 1991, Heft 9, S. 24-31, hier S. 29f. Ein weiteres typisches Beispiel für solche kulturkritische Entlarvung von Werbung dokumentiert Günter Dahms: Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch, Königstein 1979, S. 29ff.

2.7 Schülerpartizipation

"Emanzipation" und "Mündigkeit" sind oberste Zielbestimmungen, auf die sich die Präambeln vieler Lehrpläne gerne beziehen. Das Problem, wie man zur Mündigkeit erziehen kann, ist eine klassische erziehungsphilosophische Frage.

"Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig. Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?"¹⁴⁶

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) antwortete auf diese Paradoxie, daß im erzieherischen Generationenverhältnis die Gegenwart des Educandus nicht seiner Zukunft geopfert werden dürfe: "Wenn du heute Stoff X lernst, wirst du morgen davon profitieren." (Wenn-Dann-Pädagogik) Im Moment des Lernens muß der Erfolg erfahrbar sein, der Weg des Lernens muß dem Ziel zumindest entsprechen. Für die Inszenierung gesellschaftlicher Lernprozesse müßte erlebbar werden, daß ich am Ende des Projekts etwas besser kann als vorher, Durchblick erworben habe, vielleicht sogar subjektives Leiden reduziert wurde.¹⁴⁷

Es liegt daher nahe, daß Schülerinnen und Schüler an der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, also ihrem "Lernen für die Zukunft", zu beteiligen. Aber wie kann ich einen Lernprozeß selbst organisieren (Autonomie), dessen Ziel ich noch nicht kenne? Die Antwort der Pädagogik ist auch hier wieder eine verzeitlichende: Selbstorganisation und Planungskompetenz sind komplexe Fähigkeiten, die ihrerseits gelernt werden *müssen* (!).

Wie können Schüler sinnvoll an der Planung von Unterricht beteiligt werden?:

"Sie brauchen die allgemeine Ausgangslage für Ihre Unterrichtseinheit nicht kunstvoll und listenreich zu erheben; die am Lehr-Lern-Prozeß beteiligten Schüler/-innen vermitteln sie im Planungsgespräch selbst. Wenn sie sich mit Ihnen in die Vorgaben des Lehrplans einarbeiten und ihre Interessen daran, ihre Vorerfahrungen einbringen, ergeben sich Kooperationsmöglichkeiten, Chancen der Arbeitsteilung, der Mitsteuerung des Prozesses für alle Beteiligten."¹⁴⁸

Ganz so einfach, wie es der Hamburger Allgemeindidaktiker hier beschreibt, läuft es in der Regel aber nicht. Das Verhältnis von Lehrendem und Lernenden ist am Beginn asymmetrisch (Kompetenzvorsprung des Lehrenden), erst am Ende symmetrisch (Aufhebung des Kompetenzgefälles), womit Erziehung aufhört. Die Fähigkeit, Lernwege selbst zu organisieren, sowie differenzierte Partizipationskompetenzen müssen erst einmal gelernt werden.

146 Immanuel Kant: Über Pädagogik (1803), Paderborn: Schöningh 1963, S. 20.

147 Manfred Lüders: Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik, Weinheim: DSV 1995.

148 Wolfgang Schulz: Anstiftung zum didaktischen Denken, Weinheim/Basel: Beltz 1996, S. 184. Die wenig zur Kenntnis genommene Weiterentwicklung der Berliner Didaktik ("Heimann/Otto/Schulz") zur Hamburger Didaktik durch Wolfgang Schulz fußt auf dem Prinzip Selbstorganisation der Lernprozesse.

Die klassische reformpädagogische Formel dafür lautet: "Der Schüler soll Methode haben" (Hugo Gaudig 1860-1923).¹⁴⁹ Im Zentrum des Unterrichts soll das fachspezifische sog. *Lernen des Lernens* stehen, um die Neugier und den "Pfadfindergeist" von Kindern und Jugendlichen zu wecken. Die Methodenkompetenzen können auf andere Themen übertragen und zu deren selbständiger Aneignung genutzt werden (Transferkompetenz). Der Aufbau von Methodenkompetenz erfordert regelmäßige Phasen des Metaunterrichts (Unterricht über Unterricht), in denen der Lernprozeß der Gruppe systematisch reflektiert wird. Der Inhalt "Schule/Unterricht, Leistungsmessung/Zensuren" gehört daher zwingend zum Kerncurriculum im Lernfeld Gesellschaft.

Die populären Moderationstechniken¹⁵⁰ wie Brainstorming, Metaplan, Mind-Mapping u.a. sind unter diesem Aspekt ambivalent einzuschätzen: Beim Assoziieren und Strukturieren in der Gruppe kommt nicht notwendig qualitativ etwas anderes heraus als der gesellschaftlich vorgeprägte common sense. Dieser Einwand trifft auch für die sog. Utopiephase einer Zukunftswerkstatt zu.

Methodenorientierte Didaktik individualisiert den Lernprozeß (Binnendifferenzierung). Dazu zählen z.B. schriftliche Arbeitsaufträge für die Dauer einer Woche bzw. eines Monats (Wochenplanarbeit, Dalton-Plan), Freiarbeit und andere sog. offene Unterrichtsformen. Der Gleichschritt des Frontalunterrichts in jahrgangshomogenen Klassen wird aufgelöst (► M28).

Das Spektrum methodenorientierter Didaktik umfaßt folgende Teilkompetenzen:

- allgemeine Lern- und Arbeitstechniken, z.B. Techniken der Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Umgang mit Statistiken und Graphiken (Klippert 1994);
- soziale Kompetenzen wie z.B. Formen der Konfliktschlichtung (-soziales Lernen) und kommunikative Kompetenzen wie z.B. das Verfassen von öffentlichkeitswirksamen politischen Texten (Flugblatt, Reportage, Kommentar u.a.), Bildern (Fotoreportage, Karikatur, Plakat, Wandzeitung), rhetorische Übungen (politische Rede) und Simulationen politischer Kommunikationssituationen (Beratungsgespräch, Talk Show);
- sozialwissenschaftliche Methoden, die in kleinen Projekten angewendet werden. Dadurch wird ein sozialwissenschaftlicher "Werkzeugkasten" erworben, z.B. Verfahren wie Beobachtung, Erkundung, Befragung, Sozialstudie, Szenario (Ackermann/Gassmann 1991);
- Lernwege: die Konzeption einer Methodenorientierten Politikdidaktik (MPD) entwickelt unterschiedliche Lehr- und Lernwege zur Bearbeitung von The-

149 Vgl. Hermann Giesecke: *Methodik des Politischen Unterrichts*, München: Juventa 1973, S. 8f.: "Methodik wurde vielfach als eine Art 'Geheimwissenschaft' für Lehrer verstanden, die ihm einen Vorsprung zum Zwecke der kommunikativen Manipulation sichern sollte. Die vorliegende Methodik ist jedoch bewußt auch für Schüler geschrieben, selbstverständlich nicht so, daß sie auf dem Wissensstand für Schüler angelegt ist, aber doch in dem Sinne, daß zumindest Teile davon Gegensatz des Unterrichts sein können."

150 Als Überblick vgl. Edwin Stiller: *Moderative Methoden*. In: Wolfgang W. Mickel (Hg.): *Handbuch der politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 358, Bonn 1999, S. 411-415.

men, so z.B. für gesellschaftliche Probleme, staatliche Institutionen und politische Organisationen, aktuelle politische Konflikte oder soziale Bewegungen. Es handelt sich um Artikulationsschema, die es dem Lehrenden ermöglichen, die Unterrichtsplanung gegenüber der Lerngruppe offenzulegen.¹⁵¹

Inzwischen sind mehrere methodenorientierte Schulbücher auf dem Markt.¹⁵² Diese Schulbücher sind so aufgebaut, daß der Lernende sich mit dem Thema zugleich eine exemplarische Methode von dessen Bearbeitung aneignen kann. Viele methodenorientierte Lernprogramme bleiben auf allgemeine soziale und kommunikative Kompetenzen ausgerichtet (formale Bildungstheorie). Die spezifischen Belange gesellschaftlich-politischer Bildungsarbeit müssen erst akzentuiert werden. Methoden sind keineswegs inhaltsneutral, sondern selbst gegenstandskonstitutiv.

2.7.1 Lernprogression: Politische Rhetorik

Problematisch ist, daß komplexe Kompetenzen beim Schüler oft einfach vorausgesetzt anstatt daß sie stufenweise aufgebaut und geübt werden. Dies gilt z.B. für Schülerreferate (die für die Zuhörer deshalb oft langweilig ausfallen), komplexe Gesprächsformen wie die Pro-Contra-Debatte oder Kooperationsformen wie Gruppenarbeit. Nach meinen Beobachtungen bleibt die Frage, wie Lernprogressionen eingeleitet werden können, weitgehend dem Zufall überlassen. Dies führt dazu, daß Schüler, die von zu Hause Kompetenzen im mündlichen oder schriftlichen Ausdruck (rhetorische Fähigkeiten) mitbringen, in handlungsorientierten Verfahren dominieren und dabei weiterlernen; wer noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, ist überfordert und schaltet irgendwann ab. Sozialkunde ist ein schwieriges Fach und bei schwächeren Schülern deshalb oft unbeliebt.

Beispiel: Planspiele können als die Königsmethode politischer Bildung gelten, da sie direkt auf institutionelle Entscheidungen abzielen. Sie werden meist durch eine Pressegruppe dokumentiert, oft mit Video. Solche Videoaufzeichnungen wären daraufhin zu analysieren, ob sich die Qualität der politischen Argumentation gegenüber dem herkömmlichen Unterricht ändert. Betrachten wir zwei mögliche Aussagen des dänischen EU-Abgeordneten in einem Planspiel zur EU-Osterweiterung:

1. *"Wir als Land Dänemark müssen uns gegen die Überschwemmung mit Agrarprodukten aus Polen und Ungarn entschieden verwahren." oder*
2. *"Es ist doch auch in ihrem Interesse, daß die Bürger nicht mit höheren Steuern für Agrarsubventionen belastet werden".*

151 Der Stellenwert dieser fachdidaktischen Konzeption war in der sog. Janssen-Kontroverse heftig umstritten. Vgl. Bernd Janssen: Wege politischen Lernens. Methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten, Frankfurt/M. u.a.: Diesterweg 1986 (unter dem Titel: Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung, Schwalbach: Wochenschau 3/1997)

152 Eine Auswahl neuerer Schulbücher, die das methodenorientierte Arbeitsprinzip umzusetzen versuchen: Anstöße: Klett, Bd. 1-3, Stuttgart 1995; TatSache Politik, Frankfurt/M.: Diesterweg 1997ff.; Politikbuch, Frankfurt/M.: Comelsen 1997ff.; Schlüssel zur Politik: Cornelsen, Frankfurt/M.; Zukunft gestalten, Neusäß: Kieser 1995 u.a.

Die zweite, "diplomatische" Argumentation steht auf einer komplexeren Niveaustufe als die erste, appellative Formulierung, da ein Einzelinteresse als Allgemeininteresse auszugeben versucht wird. Im Auswertungsgespräch müßten solche Überzeugungsstrategien deutlich gemacht werden.

Es fehlt ein praxisbezogenes Lehrbuch politischer Rhetorik, das die Kunst des Kompromisses und des Verhandeln als Bestandteil der Allgemeinbildung lehrbar machte.¹⁵³

2.7.2 Evaluation des Lernerfolgs

Wie kann handlungsorientierter Unterricht ausgewertet (evaluiert) werden? Und wie können die Schülerinnen und Schüler an der Evaluation ihres Lernprozesses beteiligt werden (Selbstevaluation)? Diese Frage spitzt sich zu, wenn Lernergebnisse in Zensuren abgerechnet werden müssen.

Die Frage der Zensurengebung berührt die Funktion der Schule als "Zuteilungsagentur gesellschaftlicher Chancen". Wissen wird als individueller Besitz zu- und abgerechnet, indem die Bewertung von Antworten in eine Zuschreibung persönlicher Qualitäten umgewandelt wird. Leistung wird relativ zu anderen definiert. Hinzu kommt das – angebliche! – Naturgesetz der Gauß'schen Normalverteilung (eine annähernde Gleichverteilung der Zensuren auf der Notenskala mit einer Häufung im Mittelbereich), das Herrschaftsinstrument der Institution Schule schlechthin.

Konsequente Methodenorientierung bedeutet, die Schülerinnen und Schüler an der Evaluation ihres Lernfortschritts und der Qualität der Lernergebnisse zu beteiligen. Dies muß mehr sein als eine rituelle klassenzimmeröffentliche Diskussion von Zensuren vor den Zeugnissen. An die Struktur des Schulsystems gehen neue Formen und Konzepte der Evaluation, z.B.

- *Lernzie/erreichendes Lernen* (mastery learning): Leistung findet ihren Maßstab in sich selbst, da der individuelle Lernfortschritt bewertet wird. Ein Thema wird in Unterricht oder Selbststudium solange behandelt, bis alle Lernenden in der Lage sind, ein selbstgesetztes Ziel zu erreichen und den Abschlußtest mit der Note "1" oder "2" zu bestehen – eine durchaus sportive Herausforderung für alle Beteiligten!

"Neugier und weitertreibendes Engagement der Schüler ist nur zu erwarten, wenn die Schüler wissen, daß die Leistungsbewertung exakt den Spuren folgen wird, die durch ihre Neugier und ihr Engagement vorgezeichnet werden. Zu beurteilen ist also das Wissen, das der Schüler im Zuge seiner Arbeit, auch seiner produktiven Einseitigkeit, erwirbt, nicht aber das, das er nicht erwirbt ... Der Verzicht auf Einheitlichkeit ist aber nicht gleichbedeutend mit einem Verzicht auf Vergleichbarkeit. Ideale Leistungsbeweise bestehen in der selbständigen Übertragung methodischer Fertigkeiten auf einen neuen, andersartigen Erfahrungszusammenhang. Dabei kann es sich um kleine, bescheidene Aufgaben handeln."¹⁵⁴

153 Theodor Wilhelm: Die Kunst des Kompromisses, Stuttgart: Metzler 1971.

154 Herbert Knepper: Handlungsorientierung des Politikunterrichts: Möglichkeiten und Grenzen. In: Walter Gagel/Dieter Menne (Hg.): Politikunterricht Handbuch zu den Richtlinien NRW, Opladen: Leske+Budrich 1988, S. 75-86, hier S. 85f.

- *Produktvorlagen*: Mit dem Schulabschluß (mittlere Reife, Abitur) legt jede Schülerin und jeder Schüler oder eine kleine Schülerarbeitsgruppe eine politisch-*gesellschaftliche* Problemstudie vor (Projektarbeit, Facharbeit). Diese Abschlußarbeit kann auch Arbeitgebern oder bei Hochschulzugangsprüfungen präsentiert werden.
- *Lerntagebücher*¹⁵⁵
- *Ankreuzaufgaben* (Multiple-choice) und Lückentexte, wie sie in vielen Bundesländern (nicht in allen – es geht auch anders!) in den Abschlußprüfungen im berufsbildenden Schulwesen eingesetzt werden, sind nur begrenzt geeignet, gesellschaftlich-politische Lernprozesse zu evaluieren. Bei den in der KMK-Vereinbarung für gewerblich-technische Ausbildungsberufe (1984, vergleichbar auch für kaufmännische Berufe) vorgesehenen verbindlichen Lerninhalten wie Arbeits- und Tarifrecht, Arbeitsschutz, betrieblicher Mitbestimmung, Sozialversicherung handelt es sich nicht um krudes "Faktenwissen". Die Bestimmungen verkörpern vielmehr den Stand der Aushandlungsprozesse von Arbeitnehmern und Arbeitgebern und erfordern daher eine handlungsorientierende fachdidaktische Perspektive. Eine "Arbeitslosenquote" ist eben nicht ein für allemal definiert, sondern die amtliche Definition ist selbst Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzung!

2.7.3 Schule als bzw. in der Polis

Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung von Unterricht macht erst Sinn, wenn sie in eine funktionierende schulische Demokratie (Schule als Mikropolis) eingebettet ist: Diese beginnt mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht selbst, z.B. mit der Einrichtung eines Klassenrates (►M29). Der Klassenrat als Form, Partizipation zu praktizieren, hilft, Schule als Ort zu erfahren, dessen Strukturen durchschaubar sind, Verantwortung für sich selbst und für Mitschüler zu übernehmen.¹⁵⁶

Die in den Schulgesetzen geregelten Partizipationsangebote sind vielfach zu bürokratischen Ritualen verwahrlost. SV-Arbeit wird als zusätzliche Belastung wahrgenommen und reduziert sich auf Ordnungsdienste und die Organisation von Schulfeten. Die Schulkulturforschung deutet in diesem Bereich eine Verweigerung moralischer Anerkennung als Erschöpfungssyndrom überalterter Lehrerkollegien an.¹⁵⁷

155 Vgl. das Themenheft von "Hamburg macht Schule" 1999, 6.

156 Hanna Kiper: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat, Baltmannsweiler: Schneider 1997. Die Idee des Klassenrates fand in letzter Zeit z.B. Eingang in den Rahmenplan Grundschule in Hessen.

157 Die Pädagogengeneration der 68er, die die Kollegien als Altersgruppe der 45- bis 55-jährigen Lehrer und Lehrerinnen dominiert, ist in der Vergangenheit nicht zu lasch gewesen, wie eine konservative Presse gelegentlich in die Diskussion lanciert, vielmehr ist sie möglicherweise auf "softe" Weise zu bevormundend. Diese Hypothese wäre empirisch zu prüfen.

Schule in der Polis: Demokratie ist ein lernendes System, das auf Partizipation angewiesen ist. Es könnte eine vordringliche Aufgabe der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) werden, Initiativen im Bereich der Kinder- und Jugendpolitik als Politik für Kinder und Politik durch Kinder zu verstärken. Insbesondere die Senkung des Wahlalters auf kommunaler, Landes-, Bundes- und Europaebene auf 16 Jahre bedarf der kontroversen Diskussion. In der Demokratie gibt es keine Altersbegrenzung des Wahlrechts nach oben. Wählen ist kein Kompetenzakt, sondern ein Bürgerrecht, das auch 16jährigen zusteht! Mit 14 Jahren können Jugendliche über ihre Religionszugehörigkeit entscheiden, ein Girokonto einrichten und bald einen Beruf wählen. Befragungen haben ergeben, daß sich politisches Interesse und die Sympathie für eine Partei in der Regel mit 13 oder 14 Jahren ausbilden. Entwicklungspsychologen können zeigen, daß die politische Gesprächsfähigkeit längst in die ältere Kindheit vorgedrungen ist. Die nachwachsende Generation wird zudem von den risikogesellschaftlichen Folgeproblemen politischer Entscheidungen der Erwachsenen am nachhaltigsten betroffen sein! Der Erwerb der Mittleren Reife (Abschluß 10. Klasse) könnte mit dem Erwerb des aktiven Wahlrechtes zusammenfallen.¹⁵⁸

2.7.4 Professionalisierung der Lehrenden

Selbstorganisation ist auch eine Frage an die herrschende Form der Lehrerausbildung und die verlotterte Lehre an deutschen Universitäten: Handlungsorientierte Methoden kann nur praktizieren, wer sie selbst erprobt und reflektiert hat. Handlungsorientierte Methoden sollten daher in allen Phasen der Lehrerausbildung an Universität, Studienseminar und Lehrerweiterbildung in didaktischen Werkstätten und schulinternen Lehrerfortbildungen Bestandteil einer reflexiven Professionalisierung sein.¹⁵⁹

Empirische Untersuchungen belegen aber eine methodische Monostruktur des Unterrichts. Warum halten Lehrende ihre Schüler durch ein fragend-entwickelndes Unterrichtsverfahren, das sog. Erarbeitungsmuster, am Gängelband? Eine Lehrerschelte - Lehrer sind methodisch einfalllos und reproduzieren die Methoden, die sie selbst als Schüler kennengelernt haben – greift m.E. zu kurz. Die meisten Lehrenden wollen ja andere Methoden einsetzen. Die Erklärung für die Resistenz des Erarbeitungsmusters kann m. E. nur in der *Berufsstruktur* der Lehrertätigkeit gesucht werden. Lehrer sind nach unterschiedlichsten Arbeitszeitstudien mit mehr

158 Vgl. die Beiträge in Christian Palenthien/Klaus Hurrelmann (Hg.): Das Verhältnis Jugendlicher zur Politik, Neuwied u. a.:Luchterhand 1997.

159 Anregungen für Lehrergruppen bei Herbert Altrichter/Peter Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990; Andreas Dick: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994; Gertrud Beck/Gerold Scholz: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, Berlin: Cornelsen 1995. Vgl. auch Georg E. Becker: Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie, Weinheim/Basel: Beltz 1991. Der Titel betreibt leider Etikettenschwindel - es geht ausschließlich um handlungsorientierte Methoden in der allgemeinen Lehrerausbildung.

als 40 Wochenstunden belastet. Dies gilt besonders für ein Fach wie Sozialkunde, wo Materialien beständig aktualisiert werden müssen, was einen hohen Vorbereitungsanfang erfordert. Eine Routinestunde wird im Extremfalle beim Betreten des Klassenraumes konzipiert (sog. "*Schwellenpädagogik*") und dann im Verlauf der Stunde "fragend-entwickelt". Ein Routinier kann allemal mit einer Frage beginnen, es werden schon Schülerantworten "kommen"; einige davon werden fehlerhaft sein, diese müssen korrigiert werden und hier ist dann schon der Ansatzpunkt für die nächste Frage usw. Dieses "Häkelmuster" bietet dem erfahrenen Lehrer eine Überlebens-technik im Berufsalltag – aber nur kurzfristig. Mittel- und langfristig stellt der Lehrer sich in die Zentralposition: alle Fäden laufen bei ihm zusammen, er muß ständig mitlernen, statt die Lernprozesse der Schüler beobachten zu können. Streß und burn-out sind die fast notwendige Folge. Insbesondere der Anfänger kann sich beim Erarbeiten kräftezehrend verheddern. Wir haben es beim Erarbeitungsmuster also mit einer klassischen Beziehungsfalle zu tun, die zu nicht-intendierten Nebenfolgen (S. 31 f.) führt.

Die Pointe handlungsorientierter Unterrichtskonzepte bestünde darin, daß sie das "Ausbrennen" (Burn-out) der Lehrerinnen und Lehrer verhindern können, da sie im gemeinsamen Lernprozeß wieder mehr von den Schülerinnen und Schülern zurückbekommen. Um aber mit offenen, partizipationsorientierten Lernverfahren anfangen zu können, benötigt der Lehrer einen ruhigen Planungsvorlauf. Da in der Berufsroutine und aufgrund bildungspolitischer Rahmenbedingungen dieser Vorlauf nicht besteht, verewigt sich das Erarbeitungsmuster – ein Teufelskreis der Selbstüberforderung entsteht.¹⁶⁰ Insofern klagt unsere Lehrerin, die eingangs über die Methode Meditation berichtet, zurecht, daß ihr im Alltagsstreß von Unterricht die notwendige Ruhe fehlt, um geistesgegenwärtig die Deutungsmuster der Lernenden in der Situation wahrzunehmen und flexibel darauf zu reagieren. Handlungsorientierung ist also ohne bildungspolitische Vorentscheidungen nicht zu haben.

Eine Lehrerin der reformorientierten Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die Unterrichtsentwicklung im Kontext von Schulentwicklung betreibt, formuliert dies so: "Es geht uns nicht darum, viele Dinge schnell zu machen, sondern wenige Dinge, die exemplarisch und besonders sind, auch in die Tiefe gehend und gründlich."¹⁶¹

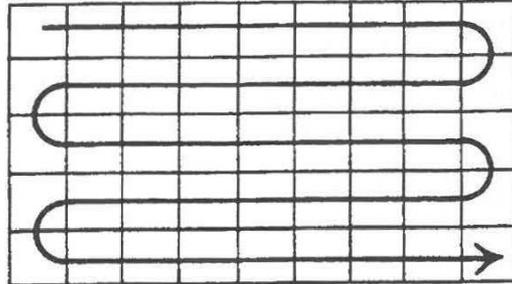
160 Vgl. Klaus Ulich: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit, Weinheim/ Basel: Beltz 1996. Eggert Rolling/Arno Bammé: Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers, Frankfurt/M.: Campus 1982 empfehlen dem Lehrer eine Mischung aus Identifikation und gezielter Gleichgültigkeit, will er Burn-out in seiner Lehrerarbeit vermeiden. Wie kann den (wenigen) frustrierten, politikverdrossenen Sozialkundelehrern ein Ausstieg aus dem Fach und evtl. der Schule ermöglicht werden, ohne daß materielle Einbußen hingenommen werden müssen?

161 Reinhardt Kahl: Fast wie Kunst Film, Pädagogische Beiträge Verlag 1997. Begleitheft, S. 4.

3 Exemplarisches Lernen und Grundwissen

Handlungsorientierter Unterricht benötigt also Zeit und Muße. Die wenigen Themen müssen dann aber exemplarisch den Stoffkreis der politischen Bildung aufschließen können. Als achttes Prinzip ist deshalb das exemplarische Prinzip zu ergänzen.

Die Idee des
Enzyklopädismus:



Die Idee des
Exemplarischen
Lehrens und Lernens:

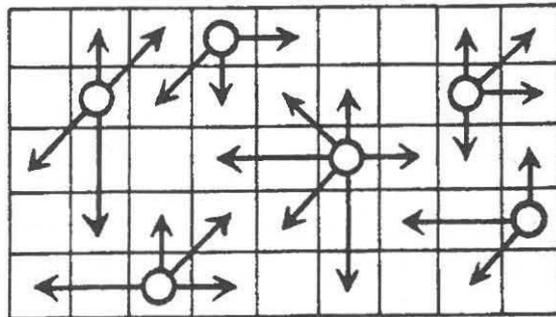


Abb. 16: Exemplarisches Prinzip

Quelle: Wolfgang Memmert: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbronn: Klinkhardt 1983, S. 102.

Die Forderung, zur Vermittlung eines systematischen und gesicherten Grundwissens zurückzukehren, wird oft gegen handlungsorientierte Unterrichtskonzepte vorgetragen, denen Beliebigkeit und Relativismus vorgeworfen wird. Dieser Streit kann ganze Lehrerkollegien spalten. Es handelt sich m.E. aber um einen unfruchtbaren Scheinkonflikt. Vertreter beider Positionen müßten zunächst einmal anerkennen, daß

- es immer schon einen naturwüchsigen, "heimlichen" Grundwissen-Kanon gibt, ob man will oder nicht;¹⁶²

¹⁶² Den Nachweis erbrachte die Lehrplanstudie von Bernd Henning/Peter Müller/Horst Schlausch: Gemeinsame Inhaltsbereiche der Sozialkunde. In: Deutsche Vereinigung für politische Bildung (Hg.): Politische Bildung in den 80er Jahren. Erster Bundeskongreß für politische Bildung, Gießen 1982, Stuttgart: Metzler 1983, S. 116-125.

- niemand so recht weiß, was dieses gesellschaftlich-politische "Grundwissen" sein soll und daher auch das Grundwissen kontrovers und plural bleiben wird.¹⁶³
- das Prinzip Handlungsorientierung nichts anderes als den konsensfähigen Versuch der Vermittlung und des Erwerbs von politischem Grundwissen und politischer Urteilskraft darstellt.

Die Klage über die Stofffülle und das Gefühl, sie nicht bewältigen zu können, ist so alt wie die Didaktik selbst. In jeder Sozialwissenschaft, ja schon in jeder Ausgabe einer Tages- oder Wochenzeitung werden mehr Fragen bearbeitet, als in einem Unterrichtsfach untergebracht werden können. Das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens antwortet auf das Problem, daß die Menge des gesellschaftlich vorhandenen Wissens immer größer ist als das Wissenswerte und noch das Wissenswerte mehr umfaßt als was vom einzelnen Heranwachsenden jeweils zu wissen möglich ist. Didaktik ist die Spezialwissenschaft für die Ermittlung jenes Wissens, das von allgemeiner, existentieller Bedeutung für das Leben (Überleben und menschenwürdiges Leben) ist und daher als lehrnotwendig und legitimiert gelten kann (Wolfgang Hilligen).

In der allgemeindidaktischen Diskussion der 50er Jahre lauten die Formeln "Mut zur Lücke" und "Weniger ist mehr!"¹⁶⁴ Damit setzen sich bis in die 60er Jahre hinein eine Fülle von didaktischen Fachbeiträgen auseinander, die sich auf naturwissenschaftliche Fächer konzentrieren, aber sich für historische, geographische und politische Bildung an sachlichen Schwierigkeiten festfahren. Die "exemplarische Welle" der 50er Jahre wirkt daher heute wie eine "stillgelegte Baustelle". Es handelt sich um einen Slogan, dessen Erfolg darin gründet, daß er von vielen akzeptiert werden konnte, ohne daß dahinter stehende konzeptionelle Unterschiede zum Austrag kommen mußten.

163 Manchmal kommen Studenten mit dem skeptischen Einwand, diese handlungsorientierten Methoden seien ja irgendwie alle ganz interessant – aber wo bleibe denn das Grundwissen? Ich stimme dem Einwand dann immer zu und fordere die Skeptiker auf, zu Hause auf einem weißen DIN A 4 Blatt doch einmal das sozialkundliche Grundwissen aufzuschreiben und die Ergebnisse zur nächsten Seminarsitzung mitzubringen – das Problem hat sich damit erledigt.

164 Hans Scheuerl: Die exemplarische Lehre: Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, Tübingen: Niemeyer 1958, S. 122-168.

Naturwissenschaften	Das Exemplarische i.e.S.	
Geographie	Das Typische	
Geschichte	Das Repräsentative (Wiedervergegenwärtigende)	
<i>Sprache</i>	Sprachlehre	Die variable Struktur
	Literatur	Das Klassische
Bildende Kunst, Musik	Die einfache ästhetische Form	
Religion	Das Symbolische	
Techn. Werken, Leibeserziehung	Die einfache Zweckform	

Abb. 17: Grundformen des Exemplarischen (nach Klafki)

Quelle: Wolfgang Memmert: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbronn: Klinkhardt 1983, S. 102.

Beispiele:

- Im Fach Geschichte ist die Umsetzung des Exemplarischen im Konzept des "Repräsentativen" umstritten: Können etwa exemplarisch die Französische oder Russische Revolution für Revolutionen, Robbespierre für Hitler und Stalin stehen?
- Im Fach Erdkunde ist die Umsetzung des Exemplarischen im Konzept des "Typischen" problematisch: Können Mauretanien oder Saudi-Arabien als exemplarischer Typus für Länder der Trockenzone stehen, die Erfahrungen und Probleme der Kinder magrebinischer Wanderarbeiter in den Vorstädten französischer Großstädte für die sozialen Probleme von Migration im globalen Maßstab usw.?

Die Wissensbestände im Lernfeld Gesellschaft sind durch Unsicherheit und Kontroversität gekennzeichnet. Der Begriff Wissen bedarf heute vor allem "des Schutzes gegenüber der Gewißheit, es könne (abgesehen etwa vom mathematischen Bereich) grundsätzlich gesichertes Wissen geben. Wissen wartet kritisch-rationalistisch immer auf mögliche Falsifizierung; und es unterliegt (kritisch-dialektisch) immer den Spannungen zwischen Erkenntnis und Interesse sowie dem Standort des Beobachters; daneben ist es heute als wissenschaftliches Wissen in vielen Bereichen (z.B. Reaktorsicherheit, Arbeitslosigkeit, Klimakatastrophen) strittig bzw. ungewiß."¹⁶⁵ Der Lehrerin (S. 18) zu antworten, man könne eben nur "wissen, daß man nichts weiß" (Sokrates) – dies wäre bereits eine exemplarische Einsicht, die aber Fachunterricht nur negativ – als Kritik – zu begründen vermag. Aus dieser Einsicht folgt ja im Umkehrschluß nicht, daß es beliebig ist, was man positiv zu wissen glaubt und der Unterricht sich deswegen in den "beliebigen

¹⁶⁵ Wolfgang Rilligen: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau 1991, S. 7.

Meinungsgirlanden" von Stammtischparolen erschöpfen dürfte (Gelegenheitsunterricht).

3.1 Kategoriales Lernen am aktuellen Fall

Die Frage nach Grundstrukturen des Wissens ist in der Politikdidaktik durch die Angabe grundlegender *Kategorien* und *Einsichten* beantwortet worden. Die meisten Konzeptionen politischer Bildung sind kategoriale Fachdidaktiken, die solche Schlüsselfragen an die Unterrichtsgegenstände bereitstellen. Kategoriale Leitfragen schließen dem Lernenden die objektive Welt auf und umgekehrt. Kategorienschemata sind keine Ablaufschemata für Lernprozesse. Sie müssen keineswegs immer alle vorkommen und es bleibt Aufgabe des Lehrenden, flexibel für einen Zusammenhang der Kategorien untereinander zu sorgen. Ziel ist, daß die Kategorien begriffliche Werkzeuge *in der Hand des Lernenden* werden.

Wolfgang Klafki nennt als Qualifikationen recht willkürlich folgende globale Schlüsselprobleme: Friedensfrage, Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder gleichgeschlechtliche Beziehungen.¹⁶⁶

166 Wolfgang Klafki: Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft, Bonn 1990. S. 297-310.

Kategorien politischer Bildung

in der Phasenstruktur einer Problemanalyse

Vorphase:	Einstieg und Planungsgespräch
Kategorien:	Problem / Konflikt; Betroffenheit / Bedeutsamkeit; Meinung.
Erste Hauptphase:	Situationsanalyse: Was ist?
Kategorien:	Information; Interessen / Beteiligte; Interpretation / Ideologie; Geschichtlichkeit / Strukturen.
Zweite Hauptphase:	Möglichkeitserörterung: Was ist politisch möglich?
Kategorien:	Macht / Organisation; Recht / Verfahrensregeln / Institutionen; Beteiligung / Mitbestimmung; Koalition / Kompromiß / Zielkonflikte; Durchsetzung / Entscheidung.
	(In beiden Hauptphasen mögliche Zwischenschritte: – Systematische Information, – Erneutes Planungsgespräch, – Zwischenzusammenfassung.)
Dritte Hauptphase:	Urteilsbildung / Entscheidungsdiskussion: Was soll geschehen?
Kategorien:	Menschenwürde (Freiheit, Gerechtigkeit, Friede); Zumutbarkeit / Grundkonsens; Legitimität / Gemeinwohl; Wirksamkeit / Folgen / Verantwortbarkeit. (Mögliche Ergänzung: Vertiefende prinzipielle Orientierung)
Anschlußphasen:	Transfer und Kontrolle; Metakommunikation.

Abb. 18: Kategorien politischer Bildung

Quelle: Bernhard Sutor: Neue Grundlegung politischer Bildung, Bd. 2, Paderborn: Schöningh 1984, S. 72)¹⁶⁷

Das Konzept kategorialer Bildung führt dazu, daß auf die Angabe konkreter Inhalte weitgehend verzichtet werden kann und doch – falls das Konzept in der Umsetzung gelingt – alle Lernenden die gleiche allgemeine Bildung erhalten.

Exemplarische Fälle sind Konflikte als die "eigentliche Triebfeder des politischen Prozesses" und politische Handlungssituation (Hermann Giesecke). Bei der Fallanalyse steht ein ganzheitlicher Vorgang mit Aktionscharakter im Mittelpunkt. Der Fall steht nicht nur als bloßer Einstieg oder motivierender "Aufhänger" am Beginn des Unterrichts, um dann "zum Eigentlichen" überzugehen, sondern er bleibt durchgehend Gegenstand des Lehrgangs. Ein Fall ("case") ist die möglichst wirklichkeitstreue Beschreibung einer tatsächlichen oder modellhaft-simulierten Begebenheit. Dabei kann es sich um einen Gerichtsprozeß, einen Entscheidungsprozeß in einem Unternehmen, einen Konfliktfall im Bereich der politischen Willensbildung handeln. Die Fallstudie eröffnet Innenansichten von Entscheidungsprozessen (Binnenperspektive, Perspektivenwechsel): Nach welchen Kriterien werden Entscheidungen getroffen, wie verlaufen kontroverse Aushandlungsprozesse? Wie kommt ein Kompromiß zustande? Wie gestalten sich politische

167 Vgl. Hermann Giesecke: Didaktik der politischen Bildung (1965), München: Juventa 10/1975.

Handlungsformen in Institutionen? Eine ganzheitliche Präsentation eines Falles schult systematisch vernetztes Denken.¹⁶⁸

Das Exemplarische ist das permanent Aktuelle (*Aktualitätsprinzip*). Der Unterricht stellt parallel zur realen Politik aktuelle Fälle in den Mittelpunkt (*politikbegleitender oder politikberatender Politikunterricht*). Am besonderen Fall wird das kategorial Verallgemeinerbare herausgearbeitet. Dies stellt hohe Anforderungen an die Qualifikation des Fachlehrers, denn sie/er muß in der Lage sein, im Beispiel solche Kategorien herauszuarbeiten. Sonst handelt es sich um Gelegenheitsunterricht.

"Man lernt, wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, daß es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen besonderen wieder erkannt werden kann ... Dieser *Pulsschlag von Abstraktion und Rekonkretisierung* kennzeichnet das didaktische (wie alles kritische wissenschaftliche) Denken; er ermöglicht den Aufbau kognitiver Strukturen (Denkstrukturen)!"¹⁶⁹

Kenntnisse werden erst nachhaltig angeeignet, wenn sie verwendet werden können: Zum Verwenden als selbständigem Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Sachverhalte sowie dem selbständigen Anwenden und Übertragen des Gelernten auf vergleichbare Sachverhalte gehört: Erklären von Sachverhalten (z.B. Entstehen von Vorurteilen ...), Verarbeiten, Ordnen und Vergleichen unter bestimmter Fragestellung (z.B. Menschenbild und Herrschaftsverständnis bei Hobbes, Lock und Rousseau), Untersuchen bekannter Sachverhalte mit Hilfe von neuen Fragestellungen (z.B. nach Behandlung der Grundrechte die Gleichstellung der Frau und die Quotenregelung untersuchen...), Verknüpfen erworbener Kenntnisse und gewonnener Einsichten mit neuen Sachverhalten und deren Verarbeitung in neuen Zusammenhängen; Analysieren neuer Sachverhalte (z.B. verschiedene Auffassung von Demokratisierung auf ein bestimmtes Entscheidungsfeld, etw im Industriebetrieb anwenden), Anwenden von fach- und sachadäquaten Methoden und Arbeitstechniken (bei der Darstellung von Sachverhalten, bei der Übertragung in andere Darstellungsformen und bei der Erschließung von Arbeitsmaterial). (vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen Abitur der KMK. Politik/Sozialkunde 1979)

Exemplarisches Lernen benötigt die Ruhe intensiver Übungs- und Wiederholungsphasen, in denen das erworbene Wissen angewendet wird. Dies ist im einständigen Nebenfach fast unmöglich! Es geht nicht darum, durch Weglassen von Lehrstoff Zeit zu gewinnen, sondern exemplarisches Lernen benötigt mehr Zeit für die gründliche Behandlung ausgewählter Stoffe (*scolae* = Muße). Aber das Lerntempo der einzelnen Schüler ist unterschiedlich. Exemplarisches Lernen fordert

168 Ein Beispiel dazu kann die Analyse eines Schulkonfliktes sein, der es ermöglicht, einen Einblick in eine gesamtgesellschaftliche Funktionslogik zu nehmen. Vgl. Tilman Grammes/Ari Zühlke: Ein Schulkonflikt in der DDR, 2 Bde., Bundeszentrale für politische Bildung, Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn 1993; Tilman Grammes/Agnes Tandler: Die Fallstudie (Case study). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung, Bonn 1991, S. 213-247.

169 Wolfgang Hilligen: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen: Leske+Budrich 1975, S. 24.

also auch ein Nachdenken über die Individualisierung von Lernprozessen. Der Lernende benötigt auch ein Recht auf Irrtümer und Umwege (Horst Rumpf).

Das exemplarische Lernen eignet sich für epochalen Unterricht und Projekte (z.B. Projektstage). Fallstudien und systematische Lehrgänge können sich wechselseitig ergänzen.

32 Kanon: Ein Vorschlag

Der Einwand "Wo bleibt die Systematik?" verwechselt die Systematik des Stoffes mit der Systematik des Denkens. "Bildung ist kein addierender Prozeß" (Martin Wagenschein). Bildlich gesprochen geht es darum, in der Stofffülle Inseln zu bilden und zwischen ihnen Trittsteine zu setzen. Der Zwischenraum werde sich nach und nach von selbst zuschwemmen und mit weiterem Leben füllen (Hans Aebli). Bei der Fallstudie bleibt die Systematik des Gegenstandes zunächst im Kopf des Lehrenden. "Schüler nehmen die Welt nicht wissenschaftssystematisch wahr. Eine systematische Ordnung fachlicher Inhalte kann für die Schüler am Ende der Schulzeit entstehen. Sie ist erst sinnvoll, wenn Vertrautheit mit fachlichen Methoden, Strukturen und Fragestellungen entstanden ist.

Strittig blieb in der didaktischen Diskussion, ob ein konsequent exemplarischer Unterricht die Inhalte politischer Bildung prinzipiell austauschbar werden läßt.¹⁷⁰ Diese Austauschbarkeit gilt sicher für aktuelle Fälle. Sie sollten aber im gesamten Bildungsgang sowohl das Spektrum der Kategorien abdecken können, als auch die zentralen Lernfelder politischer Bildung (Politik, Recht, Wirtschaft, Gesellschaft) thematisieren. Darüber hinaus kann eine Verständigung über "klassische" Fälle und einen Kanon von Inhalten versucht werden. Ein Nachdenken über das Auswahlkriterium des Klassischen ist auch in der politischen Bildung notwendig, um die kulturelle Überlieferung demokratischer Lebensformen zu sichern.

Bisherige Versuche zu einer Kanonbildung im Lernfeld Gesellschaft blieben fragwürdig (z.B. der Rückgriff auf Haupt- und Staatsaktionen, wenn politische Bildung mit historischer Bildung gleichgesetzt wurde) oder haben sich nicht recht entwickeln können (z.B. ein systematischer Ansatz bei den Menschen- und Grundrechten).

170 Kurt Gerhard Fischer: Das Exemplarische im Politikunterricht Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung, Schwalbach: Wochenschau 1993.

	Land	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10	
Politische Bildung im Gymnasium in der Sekundar- stufe I	Baden-Württemberg						2	
	Bayern ¹						1,5	
	Berlin			0,66	0,66	1	1	
	Brandenburg		Primarstufe	2		1	1	
	Bremen					2	2	
	Hamburg						2	
	Hessen		1	2	1		1	
	Mecklenburg-Vorp.				1	1	2	
	Niedersachsen ²			Orientierungsstufe			2	2 (1)
	Nordrhein-Westfalen ³		0-1	2		ca. 2		2-3
	Rheinland-Pfalz ⁴					(1)	2 (1)	1 (1)
	Saarland					2		2
	Sachsen						2	2
	Sachsen-Anhalt					1	1	
Schleswig-Holstein								
Thüringen						1	1	

Abb. 19: Stundentafeln für das Gymnasium im Vergleich der Bundesländer

Für ein Nebenfach wie Sozialkunde existieren bei 16 Bundesländern mit zwischen zwei und fünf Schultypen von der Förderschule für Lernbehinderte bis zum Gymnasium grob geschätzt mindestens 50 Lehrpläne pro Jahrgang nebeneinander, die in mehr oder weniger intransparenten Verfahren nach dem Zufallsprinzip erstellt worden sind! In dieser absurden Situation fehlt ein schlüssiges curriculares Konzept, das eine *Linienführung* und *Entwicklungslogik* des gesellschaftlich-historischen Lernens sichtbar werden läßt, ohne den Lernprozeß im Detail in Schablonen zu vergattern. Solch ein Rahmencurriculum widerspricht m. E. weder einem sinnvollen Kulturföderalismus noch dem Ansatz einer Autonomie der Schule (Lehrpläne als Angelegenheit schulischer Fachkonferenzen). Es erhöht vielmehr die Transparenz für Schüler, Eltern und Öffentlichkeit. Ich schlage daher die Erstellung eines bundesweiten Minimalcurriculums (in den USA oder Großbritannien: "curriculum standards") durch eine fachdidaktische Expertengruppe vor.¹⁷¹

Jeder Klassenstufe könnten ein Lernfeld und zwei bis drei handlungsorientierte Projektaufgaben zugeordnet werden. Es wäre eine Hilfe für die Verständigung unter Lehrern, aber auch zwischen Kindern und ihren Eltern, zu wissen, daß z.B. *alle* 13/14jährigen sich in der 8. Klasse in unterschiedlichen Projekten mit ähnlichen Lernfeldern auseinandersetzen. Hamburger Schüler, die verschiedene Schulen besuchen, könnten sich untereinander oder in den Familien

171 Warum sollte aus der wissenschaftlichen Fachdidaktik nicht eine angebotsorientierte Strategie statt defensiver Anpassung hervorgehen? Eine Initiative für einen Lehrplan "Gesellschaft/Politik", der über den Kulturföderalismus hinweg Eckdaten setzt. Für diesen Plan müßte dann geworben werden. Warum sollten sich nicht zumindest einige Länder für eine Übernahme entschließen? Schulbuchverlage müßten dann endlich wieder den Mut finden, ein bundesweites Lehrbuch Gesellschaft/Politik anzubieten, statt die Inhaltsverzeichnisse von Lehrplänen in sog. Regionalausgaben abzukopieren und mit dieser ängstlichen Anpassungsstrategie jedes schlüssige Konzept zu verwässern. Nach mühsamen Ringen sind zumindest die EPA (Einheitlichen Prüfungsanforderungen) in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (in der überarbeiteten Fassung der KMK vom 1.12.1989) m. E. kein Dokument, das hinter den Stand der elaborierten fachdidaktischen Diskussion zurückfällt. Überfällig ist auch ein "Europäisches Politikbuch" (ein "Europäisches Geschichtsbuch" liegt bei Klett, Stuttgart vor).

gerade darüber austauschen: Welchen Konflikt, welchen Gerichtsprozeß haltet ihr für wichtig und warum?¹⁷²

Wie könnte solch ein Kerncurriculum als Element von Allgemeinbildung aussehen?¹⁷³

Die Pointe ist: Ein Kanon läßt die *Inhalte* politischer Bildung weitgehend austauschbar! Sie richten sich nach der jeweiligen Tagesaktualität. Verbindlich sind allerdings

- a) abzudeckende *Lernfelder* (z.B. Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Recht) und die Bezüge zwischen ihnen;
- b) Einsichten in Formen und Verfahren demokratischer Entscheidungsfindung. Dazu zählen systematisch entlang unserem Modell der Wissensformen:
 - lebensweltliches Konfliktschlichtungswissen (z.B. Grundfragen der Kommunikation, Fähigkeit zur Konfliktdanalyse, Deeskalierungsstrategien, Formen gewaltfreien Widerstand)
 - prozedurales Institutionenwissen (Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse auf Märkten, in Gerichten, Parlamenten etc.)
 - sozialwissenschaftliches Methodenwissen mit
 - Modellen als "Seziermessern" und "Lupen" (das Marktmodell, das Modell parlamentarisch repräsentativer Demokratie, das Modell des Rechtsstaats – und dazu jeweils mindestens ein Gegenbild: Kapitalismusmodell, Totalitarismus bzw. direkte Demokratie u.a.)
 - Begriffen (z.B. Gleichgewicht, Gerechtigkeit, Demokratie)
- c) Kriterien und Kategorien politischer Urteilsbildung, wofür sich die vom Bundesverfassungsgericht mehrfach kodifizierten Leitprinzipien einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung (Demokratieprinzipien) eignen: Gewaltenteilung, freie und gleiche Wahlen, Mehrparteienprinzip, Recht auf Opposition, Minderheitenschutz; Rechtsgrundsätze wie "Im Zweifelsfalle für den Angeklagten" (sog. Beweislastverteilungsregel) oder "Ohne Gesetz keine Strafe" usw.

Statt Fakten- und Stoffhuberei kommt es darauf an, die *Leitphilosophie* von Regelungen deutlich werden zu lassen (Sinnorientierung).

172 Ich erlebe dagegen immer wieder Lehrerstudenten, die sich mit allen möglichen metatheoretischen sozialwissenschaftlichen Theoremen beschäftigt haben, aber noch nie einer Gerichtsverhandlung beigewohnt haben, nicht einmal ersatzweise rechtskundliche Fernsehverhandlungen sehen und dies noch nicht einmal als Defizit empfinden!

173 Ausführlicher entwickelt habe ich dies in Tilman Grammes: Lernen, in Gesellschaft zu leben. Gestaltungskompetenz als Schlüsselqualifikation in der Demokratie. In: Hans Werner Heymann (Hg.): Allgemeinbildung und Fachunterricht, Hamburg: Bergmann+Helbig 1997, S. 43-54.

Vorschlag für die Linienführung eines Sozialkunde/lehrplans:

7. Klasse: Lernfeld Gesellschaft. Fragestellung: Sozialkundliche Propädeutik mit einer einfachen Interaktionssoziologie (Beziehungen in Familie, Schule, Gruppe, Medien);

8. Klasse: Lernfeld "Recht". Fragestellung: "Was ist Recht/gerecht?" Projekte: ein Gerichtsbesuch (Straf- und Zivilrecht, Gespräch mit dem Richter) und die Simulation einer Gerichtsverhandlung;

9. Klasse: Lernfeld Arbeit/Wirtschaft. Fragestellung: Wie können wir zusammenarbeiten? Projekte: eine Betriebserkundung/-praktikum;

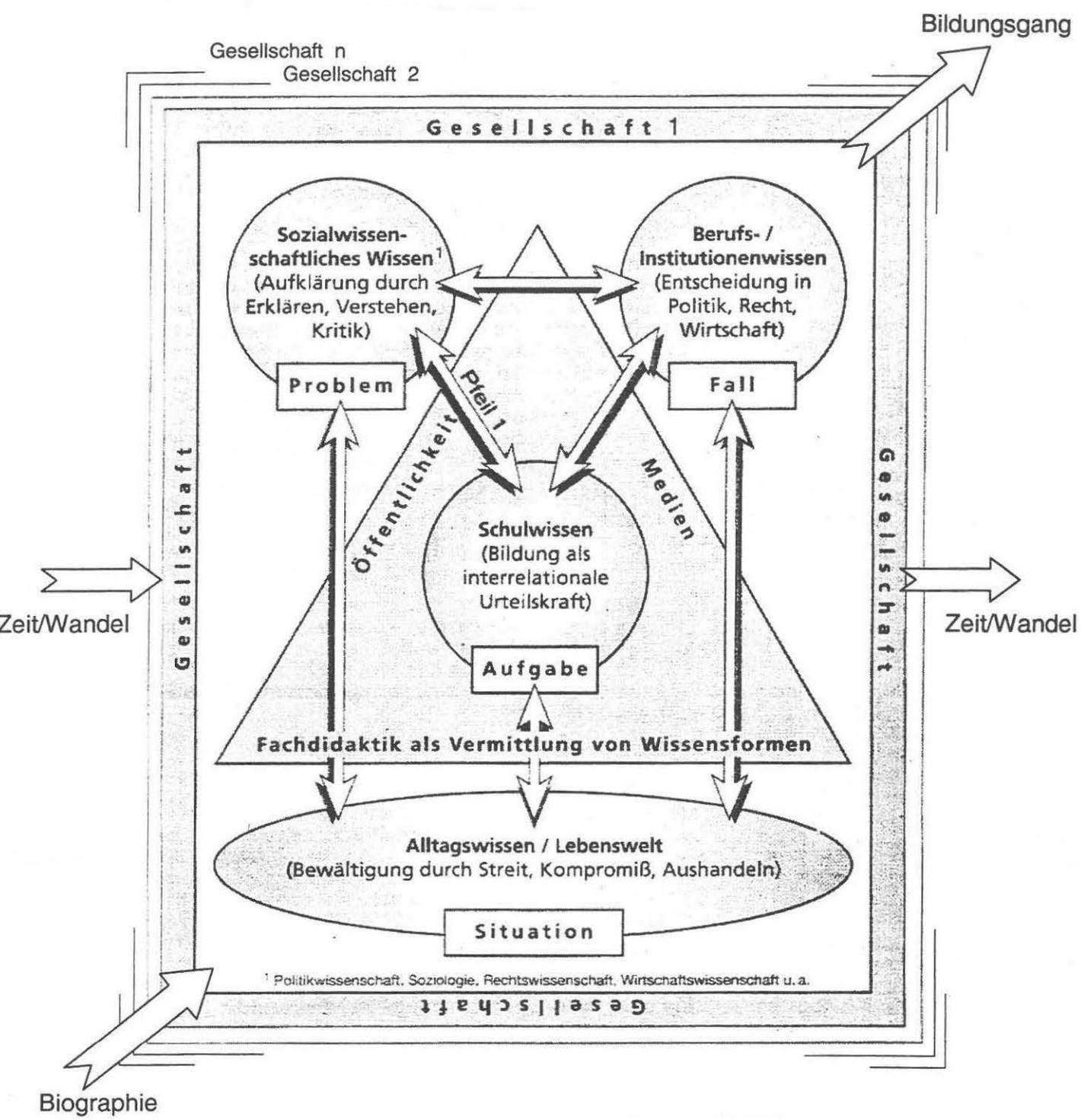
10. Klasse: Lernfeld Zeitgeschichte/Politik. Fragestellung: Die Doppel-Biografie des demokratischen Gemeinwesens im Spiegel der beiden deutschen Staaten seit 1945/49. Projekte: Zeitzeugenbefragungen (Eltern, Großeltern), ein Parlamentsbesuch.

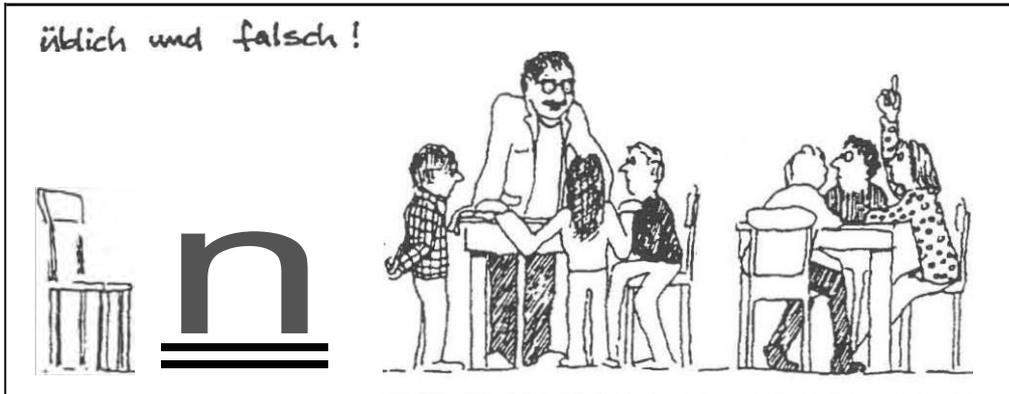
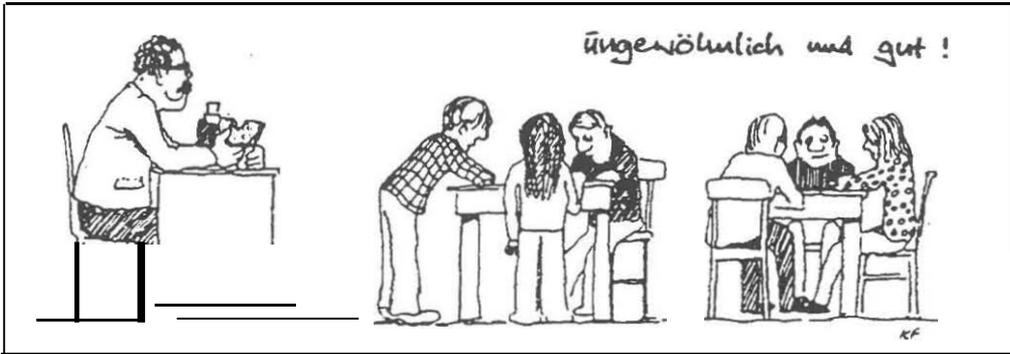
Register didaktischer Fachbegriffe

- Abbilddidaktik 26
 Abstrakt/Konkret 90
 Aktionsforschung (Handlungsforschung) 82¹⁵⁹
 Aktualitätsprinzip 90
 Alltagsorientierung 57
 Analogie 36 f.
 Anschauung/Anschaulichkeit
 vgl. Viabilität
 Arbeitsschulmethodik 41, 53 f.
 Artikulation(smuster) 42 f., 78 f.
 (Lernwege), 89
 Aushandeln (bargaining) 58, 63
 (vgl. Rhetorik)
 Auswertungsphase 5,32
 Authentizität 27, 59 f., 70 f.
 Begegnung, originale 59 f., 73 f.
 Begriffe 47
 Betroffenheit/Bedeutsamkeit 56 f.
 Beutelsbacher Konsens M8
 Beziehungsebene - Inhaltsebene 6,
 35 f., 45, 53f.
 Bildung(stheorie, materiale/formale)
 43, 45
 - interkulturelle 21, 59 f.
 bridging 26
 Bürgerbild 11 f.
 Burn-out 83
 Clownsgesicht 19
 Community Education 34, M 12
 Curriculum(theorie) 19 f.
 Debatte 20
 Defizitperspektive (Kulturpessimismus) 62 f.
 Demokratie(-theorie) 49 f., 67 ff.
 Didaktik 18 ff., 45 f., 86
 - der Vielfalt 13
 - Fachdidaktik 26 f.
 - bildungstheoretische 18
 - dramaturgische M2
 - kommunikative 45, 50 f., 59 f.,
 67 ff.
 - konstitutive 45
 - konstruktive 21, 58, 69 f.
 - Wissenschaftsdidaktik 32
 Diskurs 60¹¹⁸
 Dreieck, didaktisches 15 f.
 Einsichten 88 ff.
 Erarbeitungsmuster M 15, 38, 82
 Erfahrungsorientierung 57
 Erkenntnistheorie 43 f.,
 52 (Interesse), 69
 - und Demokratie 49
 Erkundung 33 f.
 Evaluation 80 ff.
 Exemplarisches Lernen 85 ff.
 Fakten - Tatsachen 46, 69
 Fall 29
 Fallprinzip 89
 Fehler 31 f., 49
 „Frontalunterricht“ 38,47 (Lehrervortrag)
 Ganzheitlichkeit 15 ff., 18
 Gefangenendilemma 25
 Generationen, 68er 1,81¹⁵⁷
 Gesamtunterricht 15, 18
 Gesellschaftstheorie / Risikogesellschaft 31 f.
 Gesprächsformen 37 f., 67 ff.
 Gettospezialist 63 f.
 Gruppenarbeit 53 f. (arbeitsteilig/arbeitgleich)
 Handlung(sbegriff) 9 ff., 31 ff.
 Hormocenta-Technik 46⁸⁸, 74
 Identität 21
 Imagination 5, 9 f., 68 (Soziologische Phantasie)
 Individualität 21
 Infothek 14
 Interdependenz/Interferenz 53
 Interesse 55 ff.
 Internet 14
 Institutionen(kunde) 23, 25, 50 ff.
 i-Punkt-Prinzip 22
 Kanon 91 ff. (Grundwissen)
 Karikatur 64
 Kategoriales Lernen 88 ff.

- Klassenrat 81, M 29
 Kohlberg, Lawrence 43, M 16
 Konflikt 20
 Konstruktivismus 47, 69 f. (Visualität)
 Kontextfalle 17
 Kontroverse 20
 Kontroversprinzip M 24
 Kopf, Herz und Hand 9 ff.
 „Krebstang“ der Bildung 46, 73
 Kunde 59
 Lebensweltorientierung 57
 Lehrerrolle 61 f.
 Lehrkunst M 1, 35 f.
 Leitwissenschaft 22
 Lernbedingungsanalyse 64 (vgl. Unterricht als Sozialisationsforschung)
 Lerntagebuch 81
 Lesen, verzögerndes 74¹⁴²
 Lückentext-Methode 74
 Mäeutik 64, M 26
 Manichäismus 59¹¹⁶
 Mastery learning 80
 Materialismus, didaktischer 26
 Medien 68, 70
 - aktive Medienarbeit 68 f., 75
 Meditation 3 ff.
 Mehrperspektivik 58 ff.
 Mehrsprachigkeit (der Kultur) 21
 Meinungsfalle 17, 47
 Metaunterricht 78
 Methode(n)begriff) 42f.
 - Methodenorientierung 33, 78 f.
 - Methodenwechsel 55
 - Konstitutiver Methodenbegriff 44, Abb. 9, 54
 Mimesis/mimetisch 35, 45
 Moderationstechniken 78
 Modus, primärer/sekundärer 74
 Moment, fruchtbarer 74
 Moralfalle 17, 59
 Motivation 55 f.
 Multiple-choice 81
 Museumsmethode 13
 Objektivität 59 (vgl. Authentizität)
 Öffnung des Unterrichts 31 ff., 39
 Paradox der Erziehung 77 (Kant, Schleiermacher)
 Parlamentsdidaktik 52¹⁰³
 Partizipation 77 ff.
 Patchwork 16, 71
 Perspektive, fachdidaktische 29
 Phantasieeise 3 f.
 Piaget, Jean 43
 Planspiel 35, 42, 79 f.
 Politische Bildung als Unterrichtsprinzip 46 f.
 Politik(begriff) 49 f.
 - Mikropolitik 52, M 22
 Politik, symbolische 68
 Politikverdrossenheit 62 f.
 Politikzyklus 36, 50
 Postmoderne 21
 Pragmatismus 32⁶⁰, 52¹⁰¹
 Prinzipien, didaktische 7
 privat/öffentlich 11 f., 27 f., 49, 63, 67 ff.
 Produktlinienanalyse 51
 Produktorientierung 41 ff.
 Produktvorlage 81
 Projekt 15, 42, 67 (Basar)
 Provokation 42
 Pulsschlagtheorem 90
 Quellenarbeit 47
 Rationalität(en) 21
 Rechtsdidaktik 22 f., 50
 reden über/in 5
 Reduktion, didaktische 26, M 27
 Relativismus 58, 87 f.
 Re-Repräsentation 71
 Rhetorik, politische 79 ff.
 Schätzübungen 74
 Schlüsselprobleme 88
 Schüleraktivität 67 ff.
 Schülervertretung (SV) 81
 Schultheorie 19, 90 f.
 - Schule als/in der Polis 81 ff.
 Schwellenpädagogik 83
 Selman, Robert 43, M 17
 Simulation 33, 35 f., M 13, M 14
 Situation 19, 29
 Sozialformen 43, 53 f. (Gruppenarbeit)
 Sozial-Kunde 22, 59
 Sozialökonomische Grundbildung 24 ff., 50 f.

- Sozialstudie 42
- Starenkasten 73
- Streit 20
- Textarbeit 47, 65, 74 f.
- Toleranz 58¹⁴ 59
- Tribunal 42
- Transfer 36
- Transformation, didaktische 27, 47 f. (historische vergleichende), 72 f. (vgl. Transposition)
- TZI (themenzentrierte Interaktion) 45
- Verfremdungstechnik (V-Effekt) 75
- Umweltbildung 24 ff.
- Unterricht
 - explorativer 64 f.
 - offener 39
 - reflexiver 21, 32, 37
- politikbegleitender/-beratender 34
- als Sozialisationsforschung 63 f.
- Urteilsbildung 26 f.
 - logische 43
 - moralische 43
 - soziale 43
- Viabilität 69f.
- Wissen(sformen) 18 ff., 20, 69
 - Schulwissen, künstliches 16, 33, 71
 - träges Wissen 17, 20
 - Wissensfalle 17
 - Sozial-Wissenschaft 19, 23, 24 f., 32, 34, (Labor) 78
 - Wissenssoziologie 27
 - Grundwissen 85 ff.
- Zeitfalle 31 f.
- Zensuren (Noten) 80 f.





Ruhepausen im handlungsorientierten Unterricht

Quelle: Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden, Bd. 2, Praxisband, Frankfurt/M. 1987, Seite 268.

Inhalt – Band 2

Verzeichnis der Materialien

Materialien (M 1 -M 33)

Arbeitsvorschläge und Übungen für Lehrertrainingsgruppen Kommentierte

Literaturliste : Handlungsorientierte Methoden

MI

Lehrkustdidaktik

Lehrkunstbeispiele sind gut dokumentierte Unterrichtsexempel, die sich für ein variierendes Nachinszenieren eignen. Bertold Brecht machte den Vorschlag, für Regiearbeiten bei Theateraufführungen Modelle von anderen Aufführungen zu benutzen, ohne diese sklavisch nachzuahmen. "Man muß sich freimachen von der landläufigen Verachtung des Kopierens. Es ist nicht das Leichtere. Es ist nicht eine Schande, sondern eine Kunst ... die der Meister beherrschen muß! ... So töricht eine Nichtbenutzung des Modells, etwa aus Ehrgeiz, so klar sollte es doch auch sein, daß man ein Modell am besten nutzt, indem man es verändert ... Wir sind fast alle didaktische Epigonen und sollten uns das auch eingestehen ... Der erschöpfte, unterrichtsmüde Lehrer findet neue Freude am Unterrichten, und der Anfänger gewinnt möglicherweise Mut, wenn er einen gut ausgewählten Entwurf durcharbeitet, ihn *meditiert*..."¹ (vgl. die Liste mit Lehrkunstbeispielen im Anhang)

Lehrkunst versucht eine "enge Verbindung der konstruktiven Arbeit an einem inhaltlich bestimmten Lehrstück mit der Entdeckung von praktisch bedeutsamen Lehrregeln oder didaktischen Prinzipien und der Ausarbeitung einer erfahrungsgesättigten, allgemeineren Theorie über Lehren, Lernen und Bildung."

Mit dem Begriff Lehrkunst soll eine verschüttete Tradition der Didaktik wiederbelebt werden, die erst "im Zeichen der Verwissenschaftlichung zu Beginn dieses Jahrhunderts aus ihrem Wörterbuch verdrängt wurde." Kritisiert wird die vorherrschende Formaldidaktik ("Didaktische Modelle"). Didaktik soll sich wieder als Inhaltsdidaktik verstehen.

Quelle: Hans Christoph Berg/Theodor Schulze: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, S. 14f.

Arbeitsanregung: Erinnern Sie sich an ihren Schulunterricht: Ist Ihnen ein Lehrkunstbeispiel politischer Bildung nachhaltig in Erinnerung geblieben? Warum?

¹ Kurt Witzenbacher: Praxis der Unterrichtsplanung, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung, München 1994, S. 183ff. (mit einer Fülle von nützlichen Hinweisen!).

M1a

Zehn Thesen zur Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik

Allgemeine Didaktik läßt sich heute vermutlich nur noch in einer Pluralität von unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen ausarbeiten und vorantreiben. Die Wirklichkeit der Schule und des Unterrichts ist zu komplex und unser Wissen über die Wirklichkeit zu differenziert, als daß es sich in einem einheitlichen System darstellen ließe. Wenn eine allgemeindidaktische Konzeption weiterhin handlungsanleitend und forschungsintensiv sein soll, wird sie sich auf einen bestimmten Aspekt Schul- und Erziehungswirklichkeit konzentrieren müssen. So konzentriert sich die Lehrkunst-Didaktik auf die Kunst des Lehrens – das heißt: auf die anspruchsvolle *Gestaltung von Lehraufgaben und Lernsituationen*. Insofern ist sie eine spezielle Didaktik.

1. Konzentration auf Inhalte: Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und Reflexion der Lehrkunst-Didaktik stehen die Inhalte des Unterrichts -genauer: einzelne inhaltlich bestimmte Lehraufgaben und ihre Bearbeitung. Sie ist nicht lehrerzentriert, aber auch nicht schülerzentriert, sondern aufgabenzentriert.

2. Konzentration auf die Gestaltung von Lehrstücken: Die Lehrkunst-Didaktik befaßt sich nicht mit irgendwelchen Unterrichtsinhalten und Unterrichtsaufgaben. Sie konzentriert sich vielmehr auf eigenständige, komplexe und in sich zusammenhängende Lehraufgaben besonderer Art. Sie beschäftigt sich mit Unterrichtseinheiten, die zwischen 10 und 25 Unterrichtsstunden umfassen, die durch eine zentrale Thematik bestimmt sind und die eine zusammenhängende Gestaltung ermöglichen oder erfordern. Wir nennen solche Unterrichtseinheiten »Lehrstücke«.

3. Prinzip der exemplarischen Inhalte: Die Inhalte, mit denen sich die Lehrkunst-Didaktik befaßt haben exemplarischen Charakter und zwar in dem strengeren Sinne, den Martin Wagenschein in Beispielen und Begründungen herausgearbeitet hat. Exemplarisch in diesem Sinne ist nicht ein beliebiges Beispiel, an dessen Stelle auch irgendein anderes stehen könnte, sondern nur ein ausgezeichnetes. Das ist ein Beispiel, das die Aufmerksamkeit auf sich zieht, das bereits eine Geschichte hinter sich hat, das mit Erfahrungen und Reflexionen aufgeladen ist, das zugänglich und handhabbar und transparent ist.

4. Prinzip des Genetischen Lernens: Die Aufmerksamkeit der Lehrkunst-Didaktik gilt aber nicht nur Inhalten, sondern vornehmlich auch der Art ihrer Aneignung. Es geht ihr nicht um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern um die Erschließung von neuen Sichtweisen, Denkformen und Handlungsmöglichkeiten, die in den Inhalten aufgehoben sind. Doch für das genetische Lernen, wie wir es verstehen, ist nicht nur wichtig, daß der lernende eine Einsicht gewinnt, sondern auch, daß sich in ihm ein aktives Interesse herausbildet, daß er motiviert und befähigt wird, sich weiterhin mit dem thematisierten Sachverhalt auseinanderzusetzen.

5. Prinzip der sokratischen Gesprächsführung: Wie solche Lernprozesse in jedem einzelnen Schüler vor sich gehen, ist schwer zu sagen. Wir können nicht in die Köpfe der Schüler sehen, und oft wissen sie selbst nicht genau, was in ihnen vorgeht. Doch auf Grund von Beobachtung und Erfahrung lassen sich Bedingungen nennen, die genetische Lernprozesse ermöglichen, herausfordern oder fördern. Manche dieser Bedingungen sind enthalten in dem, was wir »sokratisches Gespräch« nennen.

6. Prinzip der dramaturgischen Gestaltung des Unterrichts: Im sokratischen Prinzip ist das Eingehen auf die Äußerungen und Reaktionen der einzelnen Schüler angesprochen. Doch diese Äußerungen und Reaktionen entstehen nicht in einer zufälligen oder unbestimmten Situation. Sie sind eingebettet in eine Folge von Lernsituationen und Lernaufgaben, in einen unterrichtlichen Handlungszusammenhang, der vom Lehrenden bewußt herbeigeführt und in Szene gesetzt wird. Er schafft die Rahmenbedingungen für die intendierten Lernprozesse.

7. Prinzip der ästhetischen Qualität von Erfahrungen: Inzwischen haben wir auch verstanden, daß die Art zu Lernen, um die wir uns bemühen, noch komplizierter und vielschichtiger ist, als wir angenommen haben. Es geht dabei nicht nur um intellektuelle Prozesse und um die Entwicklung von kognitiven Schemata, sondern ebenso um sinnliche Wahrnehmungen, um die Äußerung und Klärung von Emotionen und um die Ausbildung von Interessen, nicht nur um Begriffe und Formeln, sondern um Bilder, nicht nur um Erkenntnisse, sondern ebenso um Erlebnisse und Erinnerungen und um die Einbettung aller dieser Momente in die gesamte persönliche Entwicklung der Lernenden.

8. Bedeutung für Curriculumentwicklung und Curriculumtheorie: Die Lehrkunstdidaktik ist keine Curriculumtheorie. Sie befaßt sich nicht mit der Frage, was alles in allgemeinbildenden Schulen gelehrt werden soll oder darf und was von den gewohnten Inhalten auch fortfallen kann. Doch sie enthält curriculumtheoretische Überlegungen, und sie führt möglicherweise zu curricularen Konsequenzen. Sie setzt zunächst die Rahmenvorgaben von Lehrplänen und Schulbüchern voraus; aber sie schafft innerhalb dieses Rahmens neue Schwerpunkte. Eine wichtige Herausforderung sehen wir darin, zu den von Wolfgang Klafki umrissenen

Schlüsselproblemen geeignete Schlüsselthemen zu finden und zu erproben. In dem Maße wie einzelne Schulen selber über einen Teil ihres Lehrangebots entscheiden können, wird auch der Bedarf an eigenständigen und interessanten Lehrstücken wachsen.

9. Bedeutung für Schulentwicklung und Schulreform: Die Lehrkunstdidaktik sucht Schulreform durch Unterrichtsreform zu ergänzen. Es sind vor allem drei Momente von allgemeiner Bedeutung, die in unserer bisherigen Arbeit hervorgetreten sind: Intensive Lernprozesse brauchen Zeit und Geduld. Konkrete Lernumwelten, inhaltsbezogene Handlungsmöglichkeiten und angeleitete Reflexionen sind der Boden auf dem reichhaltige Erfahrungen gedeihen. Lehrerinnen und Lehrer wirken da am überzeugendsten, wo sie ihre eigenen Interessen und Erfahrungen, ihre besondere Kompetenz und Begabung ins Spiel bringen können.

10. Bedeutung für Didaktik als Wissenschaft und Theorie: Die Theorie der Lehrkunstdidaktik wurzelt in der Praxis der Lehrkunst. Alle unsere Überlegungen, Behauptungen und Konzepte sind hervorgegangen aus der Analyse der praktischen Erfahrungen in der Konstruktion und Inszenierung von Lehrstücken. Die Lehrkunstdidaktik verfährt experimentell. Der Ort für Experimente ist die Lehrkunstwerkstatt. Auch hier geht es nicht um die Beobachtung von Versuchspersonen unter experimentellen Bedingungen sondern um Selbsterfahrung und Reflexion der Lehrenden als Lernende, um Erprobung und Erfahrungsaustausch. Eine wesentliche Voraussetzung für einen intensiven Erfahrungsaustausch ist die Gemeinsamkeit der Inhalte und der inhaltlich bestimmten Aufgaben.

Die Lehrkunstdidaktik ist an der didaktischen Aufarbeitung von kollektiven Lernereignissen und Schlüsselproblemen interessiert, an der Erforschung genetischer Lernprozesse, an der Analyse sokratischer und dramaturgischer Lernbedingungen, an der Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungen und an der Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Lebenserfahrungen. Ein breites Feld von interessanten Untersuchungen tut sich auf.

M1b

Hans Christoph Berg / Theodor Schulze

Ein anderer Blick

Lange Zeit haben wir in der Allgemeinen Didaktik Unterricht vorwiegend wie ein Schachspiel betrachtet. Wir haben das Unterrichtsgeschehen vorgestellt und geplant als eine Folge von Zügen, die jeweils die Entscheidung für eine bestimmte Kombination von formalisierten Elementen erfordern – natürlich unter Berücksichtigung der gegebenen Situation und des angestrebten Ziels und unterstützt durch eine Reihe von Fragen, die sicherstellen, daß wir auch alles Notwendige bedenken. Oder wir haben das Unterrichtsgeschehen angesehen und analysiert als einen Wechsel von Interaktionsmustern unterschiedlicher Art, die sich aus Aktions- und Sozialformen zusammensetzten und durch eine bewußte Einstellung verändern lassen. Viele Einführungen in die Unterrichtsvorbereitung oder Kompendien der Didaktik lesen sich wie Anleitungen zum Schachspielen für Anfänger. Da geht es um die prinzipielle Bedeutung und Verwendbarkeit bestimmter Strukturmomente des Unterrichts, um den Einsatz von Methoden und Medien – als handle es sich um Türme oder Bauern – um Eröffnungsphasen und Stundenabschlüsse, um die richtige Abfolge der Schritte, um strategische Überlegungen und taktische Züge, um die richtige Einschätzung des Partners und um das erfolgreiche Vorgehen zum Ziel. Eine Probelektion gilt als gelungen, wenn die Partie nach den gängigen Regeln gespielt wurde. Manche Didaktiker haben versucht, Flußdiagramme oder Algorithmen zu entwerfen oder Techniken zu ersinnen, wie man unfehlbar und rasch von A2 nach F7 kommt. Andere sehen das mehr großflächig handlungstheoretisch oder kommunikativ. So sollte man sich zuerst und vor allem auf den Spieler gegenüber, auf der anderen Seite des Feldes einstellen, verstehen, was er anstrebt und wie er sich ins Spiel bringt, um angemessen zu reagieren – Symmetrie vorausgesetzt. Und einige haben versucht, einen der Spielpartner – den Lehrer – durch ein Computerprogramm zu simulieren: Unterricht als Computer-Schach. Das Ziel ist immer Erreichen des Ziels, und die Inhalte sind eher beliebig. Und auch die Voraussetzungen bleiben allgemein und undeutlich. In der lerntheoretischen Didaktik bleibt unklar, was Lernen ist, in der bildungstheoretischen, was es mit der Bildung auf sich hat, und in der handlungstheoretischen, wozu man eigentlich handelt. Die Allgemeine Didaktik war und ist vorherrschend Formaldidaktik.

Wir haben diese Sichtweise lange Zeit unbesehen hingenommen und geteilt (Schulze 1978, 1993). Zu lange. Aber sie hat uns nicht befriedigt. Immer wieder sind wir auf Herausforderungen gestoßen, die durch die Strukturgitter hindurchfielen. Immer wieder hatten wir Einfülle, die sich nicht klassifizieren ließen. Immer wieder mußten wir uns an Scheinproblemen abarbeiten, die uns mit scharfsinnigen und klugersonnen Formeln, Formulierungen und Formalitäten aufgedrängt wurden. Wir haben bemerkt, daß vieles, was uns für die Gestaltung eines guten Unterrichts unwichtig erschien, hochgespielt wurde, und daß vieles, was uns wichtig erschien, aus dem Blick geriet. Und so haben wir damit begonnen, uns einen anderen Blick anzueignen. Wir haben den Unterricht nicht wie ein Schachspiel gesehen, sondern wie ein Schauspiel – nicht mehr im Medium analytischen und kombinatorischen Denkens, sondern in dem der anschauenden Erkenntnis und Imagination, bezogen auf ein dramatisches Geschehen. Da ist der König nicht mehr eine Figur, die in jeder Richtung nur zu einem nächsten Feld ziehen kann und die man nur schlagen darf, wenn man zuvor »Schach« zu ihr gesagt hat, und, wenn man sie geschlagen hat, ist das Spiel aus. Da ist der König ein Mensch mit einem Namen. Er heißt David, Ödipus, Karl, Friedrich oder Ubu, und er hat eine einzigartige Geschichte. In ähnlicher Weise haben wir auch Unterricht wieder zu sehen begonnen – jedes Unterrichtsvorhaben als ein einzigartiges Geschehen und inhaltlich bestimmt. Wir haben wieder angefangen Allgemeine Didaktik als Inhaltsdidaktik zu betreiben. Doch das war ein langer und mühsamer Weg. Mit der Änderung des Blicks hat es begonnen. Doch dann mußten wir auch eine andere Sprache finden – andere Leitbegriffe und einen anderen Sprachstil. Und so lernten wir auch anders zu denken, um schließlich auch anders zu handeln. Und auch wir, die Autoren und Autorinnen, mußten uns erst zusammenfinden. Unsere Veränderung nachvollziehbar und diskutierbar zu machen und Sie an ihr teilnehmen zu lassen, ist die Absicht dieses Buches. Und das heißt zunächst: ein anderer Blick.

M 2

Dramaturgische Didaktik

Aus der engagierten Durchsicht der Feststellungen, die in der Dramaturgie – von Lessing und Hamann ab während des „goldenen Zeitalters“ der genialen Entwürfe und der klassischen Leistungen sowie in der Epoche der pragmatischen Technologie bis hin zu den Theorien der Jahrhundertwende über die urtümlichen Formen und zu den struktur-theoretischen Gesamtdarstellungen der Gegenwart – zusammenkamen, ergab sich schließlich ein in den Grundzügen vollständiger Aufriß der dramaturgisch orientierten Didaktik, von der in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher nur in apercuhaften Vorgriffen die Rede gewesen war. Der Ertrag dieser Vorklärungen kann jetzt abschließend zusammengefaßt werden. Das soll in den folgenden Leitsätzen möglichst mit den Begriffen versucht werden, die in der Dramaturgie für die einschlägigen Sachverhalte eingeführt sind.

1. Das Bildungsgeschehen ist weitgehend dramatisch bestimmt und hat insofern auch einen kathartischen Sinn.
2. Der wesentlich dramatische Bildungsprozeß hat handlungsmäßiges Gepräge, d. h. er besteht in einer Folge zusammengehöriger Tätigkeiten, die in der Richtung auf ein Ergebnis übereinstimmen. Seine Bildungswirkung wird durch die Einheit der ihn fungierenden Handlung bedingt.
3. Das dramatische Bildungsgeschehen entspringt einer spannungsgeladenen didaktischen Situation. Es kommt von Unklarheiten oder Gegensätzen aus in Gang und schließt sich an Werdendes, Unfertiges, noch Unabgeschlossenes und Offenes an. Es verläuft bewegt und bewegend. Es drängt seinem Ziel mit einer Mischung von Freiheit, Zufälligkeit und Zwangsläufigkeit entgegen. Dabei entstehen immer neue, unerwartete Situationen, welche die Spannung steigern oder erneuern, das Interesse wachhalten und die Aufmerksamkeit fesseln. Die intendierte gerade Linie des Fortgangs wird dauernd durch punktweise Stauungen oder überraschende Umschläge unterbrochen und setzt auf neuer Ebene mit frischer Kraft wieder ein.
4. Das dramatische Bildungsgeschehen ist mehrdimensional. Es hat außer der Längsgliederung eine Erstreckung in die Breite und eine Tiefenschichtung. Es manifestiert sich in äußeren und inneren Vorgängen mit Haupt- und Gegen-, Parallel- und Nebenzügen. Der äußere Verlauf weist fortgesetzt auf den inneren zurück, und der innere Prozeß scheint durch die äußere Handlung hindurch oder spiegelt sich in ihr wider.

(...)

6. Im dramatischen Bildungsgeschehen wird der Gestaltenreichtum der Welt sichtbar, ihre Widersprüchlichkeit wird sinnbildlich offenbar und an Hand eines einzelnen Falles zu einer Lösung gebracht. Dieses Ereignis spricht den inneren Sinn an und drängt ihn von einem bestimmten inneren Blickpunkt aus perspektivisch zu einem tieferen Erfassen der Welt. Es macht ihm die Urphänomene faßlich und läßt ihn durch den Wechsel und die Reziprozität der Perspektiven auch noch der Hintergründe des Faßlichen infinitesimal inne werden.
7. Der dramatische Bildungsprozeß kann im Unterricht durch behütende, unterstützende und gegenwirkende Maßnahmen ausgelöst, gesteuert und Gestaltet werden.

(...)

Dazu gehört, daß der Unterricht sich auf das Wesentliche konzentriert, nach dem Faßlichen fahndet, seine prägnanten Momente herausfindet, fortschreitend artikuliert, anschaut und begreift und seinen Gehalt handelnd vergegenwärtigt. Die Unterrichtshandlung kann in einem zusammenfassenden und gliedernden Schema, das von den Zentralmotiven ausgeht, entworfen werden. Die dramaturgisch-didaktischen Vorleistungen der Konzentration auf das Wesentliche, der Artikulation des Unterrichtsganges, der Veranschaulichung und Aktivierung haben indes lediglich den Charakter potentieller Vorwegnahmen und können nur im Bildungsgeschehen selbst wirksam vollzogen werden.

8. Für die Gestaltung des dramatischen Bildungsgeschehens im Unterricht bieten sich unterschiedliche Formen an. Die Unterrichtshandlung kann eine geschlossene oder eine offene Tektonik erhalten. Die geschlossene Form ist pyramidal aufgebaut. Bei ihr steigt die Unterrichtshandlung vom Fußpunkt der Einleitung über ein erregendes Moment bis zu einem Höhepunkt, an dem die Peripetie eintritt, woraufhin die Handlung über ein Moment letzter Spannung absinkt und in einer bildungswirksamen Lösung einmündet. Die Unterrichtshandlung nach diesem Regeltypus ist in zwei gegensätzlichen Grundgestalten realisierbar. Das Unterrichtsgeschehen ist entweder so angelegt, daß eine Handlung des Lehrers (oder einer Schülergruppe) es bis zum Höhepunkt vorantreibt, um dann durch die Gegenhandlung der Klasse (oder einer anderen Schillergruppe) vollendet zu werden, oder es steigt durch eine Gegenhandlung der Klasse (einer Schülergruppe) auf und wird im Kulminationspunkt durch einen Führungswechsel schwerpunktmäßig auf den Träger der Haupthandlung (den Lehrer, eine andere Schülergruppe) verlagert, um durch ihn entschieden zu werden. In beiden Fällen verläuft das

Unterrichtsgeschehen von Anfang an und in allen Phasen zielstrebig und folgerichtig auf einen vorbestimmten Ausgang zu. Seine Spannungen sind Überraschungs- und Entscheidungsspannungen, seine Prinzipien die Präformation, die didaktische Ökonomie und die formale Geschlossenheit. Der tektonisch offene Typus des Unterrichts ist nicht pyramidal aufgebaut. Er hebt zwar auch mit einer beunruhigenden Situation an. Er hat auch erregende Momente, Höhepunkte und Umschläge im Verlauf des Geschehens. Aber sein thematisches Motiv und sein Ziel stehen anfangs noch nicht eindeutig fest. Er gewinnt erst während des Fortgangs zunehmend an Einheit und Richtungsbestimmtheit. Seine Handlung zielt nicht von vornherein auf eine Entscheidung, sondern ist eine Entwicklungs- und Aufhellungshandlung. Seine Spannungen sind Erwartungs- und Geheimnisspannungen, seine Prinzipien die Epigenese, die Assimilation, der Ausgriff und die fortschreitende Integration.

Das dramatische Bildungsgeschehen vollzieht sich in und zwischen Personen. Es wird von rollenmäßig figurierenden Potenzen getragen, die innerhalb der Beteiligten nach Maßgabe der Zentralmotive hervortreten und spezifisch charakterisiert werden. Im sozial repräsentierten dramatischen Bildungsgeschehen des Unterrichts können Lehrer und Schiller sich in die Rollen teilen und als determinierte Träger der Handlung fungieren. Dabei werden die rollenmäßig verschiedenen Aktionen der dezidierten Handlungsträger nicht nur interpersonell, sondern gleichermaßen auch in allen Beteiligten intrapersonell aufeinander bezogen und miteinander verflochten.

(...)

10. Das dramatische Bildungsgeschehen bedarf wesentlich des Mittels der Sprache. Es ist ursprünglich auf gesprächsweises Handeln angewiesen. Die Sprache ist dabei, einschließlich der Mimik und Gebärde, ein Instrument nicht nur zur Mitteilung von Sachverhalten, sondern auch zur Auslösung von Vorgängen. Der Unterricht kann sogar Handlung ganz in Form des Gesprächs sein. Mit Recht wurde daher immer wieder das dramatisch angelegte und dialogisch strukturierte didaktische Gespräch als ein Prototyp des Unterrichts angesehen.

Quelle: Gottfried Hausmann: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg: Quelle&Meyer 1959, S. 144ff.

Arbeitsanregung: Lesen Sie – insbesondere wenn Sie Deutsch als Fach haben – Lessings "Hamburgische Dramaturgie" oder Bertold Brechts Theatertheorie (Verfremdungseffekt) im Hinblick auf didaktische Bezüge.

M 3

Didaktische Prinzipien (Unterrichtsprinzipien)

Verwendung

Wer einen Lehrer fragt, warum er dieses oder jenes tut, erhält in der Regel eine rasche und sichere Antwort mit einer anscheinend bereitliegenden Begründung.

Filme und Bilder bietet der Lehrer dar, weil der Unterricht »anschaulich« sein müsse. Ergebnisse führt er nicht fertig vor, sondern läßt sie von den Schülern erarbeiten, weil diese »selbsttätig« sein sollen. Zugleich ist er aber besorgt, daß dies zu lange dauere und sein Unterricht nicht mehr »ökonomisch« oder »effizient« wäre. Er läßt sich einen interessanten Stundenanfang einfallen, um die Schüler zu »motivieren«, doch will er den Stoff nicht nur mit Zusatzmotiven anziehend machen, sondern der Stunde eine einheitliche, möglichst originale »Gestaltung« verleihen. Er weiß, daß eine noch so interessante Erstbegegnung nicht genügt, und bemüht sich daher um »Erfolgssicherung«. Er beklagt an dem einen Lehrplanthema, daß es nicht »lebensnah«, und an dem anderen, daß es nicht »kindgemäß« sei. Dann wieder bemängelt er an einer Darstellung im Lehrbuch, sie sei nicht »sachgerecht« oder »wissenschaftsorientiert«. Ein andermal will er über den bloßen Sach- zum Wertgehalt vordringen, weil der Unterricht doch »erziehend« sein müsse. Um der »Konzentration« der Inhalte willen sucht er zu einem Sachthema ein passendes Lesestück oder Rechenbeispiel. Er läßt die Schüler in Gruppen arbeiten, um »soziales Lernen« zu fördern, dann wieder einzeln um ihrer »Selbständigkeit« willen usf.

Immer beruft sich der Lehrer auf allgemeine Forderungen, deren Geltung er unterstellt, ja unterstellen muß; denn ohne solchen Rückbezug wäre sein Tun letztlich sinnlos. Woher nähme er aber die Kriterien für dessen Sinnhaftigkeit, wenn nicht aus dem allgemeinen Erkenntnisstand seines Faches, der in solchen Kurzformeln gefaßt ist? Er braucht »Unterrichtsgrundsätze«, weil er im Drang der Geschäfte für ausführliche Begründungen gar keine Zeit hat.

Funktion

Grundsätze sind relativ allgemeine Aussagen, in knappster Form ausgedrückte Handlungsanweisungen, deren tiefere Begründung als bekannt vorausgesetzt wird und die weitreichende, nicht notwendig absolute Geltung für bestimmte Handlungsbereiche beanspruchen. Sie sind »in Gedanken und Sprache gefaßte Forderungen von Gewissen und Vernunft«, Voraussetzung, um in der Gemeinschaft »eine Übereinstimmung der Willensrichtung in wesentlichen Aufgabengebieten zu erzielen« (Hofmeyer 1988, 76).

Prinzipien sind flexibler als Regeln und weniger zwingend als Gesetze, sie fordern ein bewegliches Entscheiden gemäß der Situation. Sie erlauben die begründete Ausnahme, schließen aber die bloße Willkür aus, lassen nicht zu, daß eindeutig Falsches getan werde. Sie sind somit Voraussetzung für professionelles Urteilsvermögen und verantwortliches berufliches Handeln.

Der Lehrer darf sich »prinzipielle« Überlegungen schon deswegen nicht ersparen, weil er auch dann nach allgemeinen Annahmen handeln würde, wenn er diese nicht oder unzureichend reflektiert hätte. Menschliches Handeln ist wesensgemäß von impliziter oder expliziter »Theorie« geleitet, nur eben häufig von ungeprüfter, halbwarer, falscher (vgl. 3.1.2; Lit. Calderhead 1987; Dann 1989; 1989a).

Auch bekannte Unterrichtsgrundsätze müssen immer wieder auf ihren Sinn und ihre Gültigkeit geprüft werden.

Warum soll der Unterricht anschaulich sein? Das kann das Fernsehen doch viel besser! Inwiefern soll ein Arbeitsblatt »ökonomisch« sein, wenn mit ihm zwar Zeit gespart, aber weniger behalten wird? Warum soll der Lehrer die Schüler »motivieren«, ist das nicht ihre eigene Sache? Und wenn, gilt es für achtjährige Grundschulkinder in gleichem Maße wie für zwanzigjährige Studenten? Warum soll Unterricht »lebensnah«

sein, ist das sogenannte Leben etwas so Vorbildliches? Ist »Erziehung« nicht eine eigene Aufgabe neben dem Unterricht? usw.

Solche Fragen muß der Lehrer irgendwann einmal durchdacht haben. Er kann die Kurzformeln nur dann richtig anwenden, wenn er um die »Begründung des Begründenden« weiß, wenn er sie also nicht nur kennt, sondern verstanden hat.

Systematischer Ort

Auf »Unterrichtsgrundsätze« oder –für uns hinfort synonym – »Unterrichtsprinzipien« beruft man sich so häufig, daß ihre Behandlung ein zentrales Thema der Didaktik sein müßte, daß diese in einer Prinzipienlehre geradezu ihr Fundament zu suchen hätte. Gleichwohl wird dieses Gebiet in der Unterrichtstheorie eher spärlich behandelt. Zwar verweist man immer wieder auf dieses oder jenes »Prinzip«, aber die systematische Behandlung bleibt oft unzureichend. Auch amtliche Lehrpläne enthalten Angaben über Unterrichtsgrundsätze, die aber oft wenig »grundsätzlich« abgehandelt werden. In den siebziger Jahren wurde das Problem nur selten thematisiert, in jüngeren pädagogischen Lexika kommt das Stichwort kaum vor. Ein bloßes Ausklammern ist aber keine Lösung.

Quelle: Hans Glöckel: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990, S.273-275

Arbeitsanregung:

M 4

Praxis als kommunikatives Handeln

Handeln heißt in der Tradition der europäischen Philosophie *Praxis*. Von Aristoteles über Thomas von Aquin und Kant bis in die gegenwärtige Philosophie findet man das Nachdenken über die Besonderheit menschlicher Praxis im Unterschied zu Theorie und Technik. Theorie bedeutet in der alten Philosophie die Anschauung des Seins mit dem Ziel, die Wahrheit zu finden. Die Neuzeit versteht darunter eher die reine Wissenschaft, die das Ziel hat, Gesetzmäßigkeiten des Seienden zu finden. Technik, in der antiken Philosophie *Poesis* genannt, heißt das Herstellen von Gegenständen, von Werkzeugen und Kunstwerken ... Praxis heißt dagegen die tätige Lebensführung der Menschen im Umgang miteinander und die Bewältigung der dabei auftretenden Probleme. Praxis ist weder reines Erkennen noch Herstellen von Dingen, sondern *kommunikatives Handeln*."

Die Differenz von Theorie und Praxis gilt als Bedingung der Möglichkeit politischen Handelns und menschlicher Freiheit. In der Aristotelischen Theorietradition werden analytisch Praxis von Theorie sowie von purer Technik unterschieden: "Alle Praxis enthält Elemente von Theorie, und wir versuchen, diese zu steigern, um Praxis zu verbessern (z. B. in Handlungswissenschaften wie Pädagogik oder Politikwissenschaft). Solche Theorie einer Praxis kann jedoch auch Praxis verfehlen, sie kann 'unpraktisch' werden. Sie kann auch dem Fehler verfallen, alle Praxis auf Theorie zurückführen zu wollen." Praxis ist ferner auf Technik und auf zweckrationale Organisation angewiesen. "Auch hier droht jedoch die Gefahr, Praxis auf Technik zurückführen zu wollen, kommunikatives Handeln durch Machen zu ersetzen." (ebd.)

Quelle: Bernhard Sutor: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts, Schwalbach: Wochenschau 1992, S. 5.

Arbeitsanregung:

M 5

Kommunikatives Handeln

In der Einleitung und der ersten Zwischenbetrachtung entwickelt Habermas den Grundbegriff des kommunikativen Handelns. Dieser muß zunächst von anderen Handlungsbegriffen abgegrenzt werden. Habermas verwendet dabei ein im philosophischen Diskurs übliches Verfahren des Begriffsaufbaus, bei dem sich von Stufe zu Stufe die Leistungsfähigkeit und Erklärungskraft eines Begriffs erhöht:

- *Teleologisches* (zielgerichtetes) *Handeln* zielt auf Verwirklichung eines Zwecks. Als strategisches Handeln liegt es heute den entscheidungs- und spieltheoretischen Ansätzen in Ökonomie, Soziologie und Sozialpsychologie zugrunde.
- *Normatives Handeln* bezieht sich auf Gruppen, die ihr Handeln an gemeinsamen Werten orientieren. Die Normbefolgung wird von allen Mitgliedern erwartet. Dieses Modell liegt der heutigen Rollentheorie zugrunde.
- *Dramaturgisches Handeln* bezieht sich auf die Selbstpräsentation vor einem Publikum. Wissenschaftlich systematisch wird es bisher nicht verwendet.
- *Kommunikatives Handeln* schließlich bezieht sich auf die sprachliche Verständigung zwischen sprach- und handlungsfähigen Subjekten. Wissenschaftlich verwendet wird es im sogenannten symbolischen Interaktionismus

Handlungsart	Geltungsanspruch	Weltbezug
theologische Handeln	Wahrheit	objektive Welt
normatives Handeln	Richtigkeit	soziale Welt
dramaturgisches Handeln	Aufrichtigkeit	subjektive Welt
kommunikatives Handeln	Verständigung	reflexiver Bezug auf alle drei »Welten«

Die drei Geltungsansprüche Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit nennt Habermas *rational*, weil sie verlangen, jedem Gesprächspartner zumindest bis zu ihrer Prüfung zu unterstellen, daß er vernünftig handelt.

Quelle: Vgl. Walter Reese-Schäfer: Jürgen Habermas, Frankfurt/New York: Campus 1994, S. 27ff.

Arbeitsanregung :

M 6 - Klassenlehrplan (Auszug aus einem Klassenbuch)

Wochenübersicht über den Unterricht in einer 9.Klasse eines Gymnasiums (Klassenbucheintragungen)

Wochentag	Stunde	Fach	notierte Inhalte (Originalton)
Montag	1.	Latein	Lektion 5e z.T.
	2.	Deutsch	tabell. Lebenslauf, Praktikumsberichte
		Englisch	The winds are singing freedom
	4.	Mathematik	Gleichseit. Dreieck
	5.	Wahlpflicht	(keine Eintragung)
	6.		"
Dienstag	1.	Wahlpflicht	(keine Eintragung)
	2.	Englisch	Poem IRA Victim
	3.	Ethik/ Reli	(keine Eintragung)
	4.	"	"
	5.	Deutsch	Klassengeschäfte
	6.	Biologie	Thrombocyten
	7.	Latein	Hausaufgabenbespr.
Mittwoch	1.	Latein	Lektion 5e zuende
	2.	Mathematik	Ü: Pythagoras (Gleiches Dr.)
	3.	Deutsch	Lebenslauf, Praktikumsberichte
	4.	Sozialkunde	Internationale Sicherungssysteme
	5.	Kunst	Materialkunde
	6.	Kunst	Them. Hände, Kleister, Papier
Donnerstag	1.	Mathematik	Raumdiag. Würfel/ Qu
	2.	Chemie	polare Atombdg.
	3.	Geschichte	(keine Eintragung)
	4.	Englisch	workbook exercises
	5.	Sport	(keine Eintragung)
	6.	Sport	"
Freitag	1.	Latein	f.a.
	2.	Geschichte	Industrialisierung
	3.	Biologie	Thrombocyten
	4.	Chemie	Elektromegativität
	5.	Mathematik	Pyramide
	6.	Sozialkunde	Internationale Bündnissysteme

Quelle: Klaus Moegling (privat)

Arbeitsanregung: Machen Sie eine eigene explorative Erhebung der faktischen Klassenlehrpläne (Klassenbücher) in Sozialkunde.

Beachten Sie bei der Kritik des Beispiels: Jeder Lernprozeß hat einen objektiven und einen subjektiven Zeittakt (Eigenzeit). Auch im Projektunterricht oder om "offenen Unterricht" ist der Rhythmus der 45-Minuten-Stunde nur durch einen anderen Rhythmus ersetzt. Und: Thematische Abwechslung beim Lernen kann auch eine sinnvolle Lernstrategie sein (vgl. das sog. Über-Lernen vor Klausuren).

M 7 - Bürgermodell: Der ideale Zuschauer?

"Denn was muß der ideale Zuschauer eines Fußballspiels mitbringen? Will er Freude am Geschehen auf dem Rasen haben, so muß er zunächst Kenntnis der Regeln besitzen. Er muß wissen, worum es geht. Er muß um die Kunst wissen, wie man einen Ball vorbeispielt, wie den Sieg erringen kann. Dabei ist durchaus nicht Voraussetzung für ein befriedigendes Verfolgen des Spielverlaufs, daß man selbst wie ein kleiner Herberger in der Lage ist, im vorhinein zu wissen, was dieser oder jener Spieler jetzt tun müßte. Aber wenn ein besonders gelungener Schuß gefallen ist, dann muß er in der Lage sein, zu würdigen, was die Könner, die Aktiven, gerade vollbracht haben. Wer Könner und Stümper nicht voneinander unterscheiden kann, der ist bei einem guten Fußballspiel fehl am Platz. Aber nicht allein die Einsicht in die Kunst, in Regel und Beherrschung der Technik, macht einen guten Zuschauer aus, sondern darüber hinaus muß er fähig sein, sich zu freuen, sich zu ärgern, sich begeistern, klatschen und enttäuscht oder empört pfeifen zu können. Der bloße Kenner ohne Fähigkeit zur Leidenschaft wird ein Fremdling auf der Tribüne sein gleich dem, der schreit, wenn es nichts zu schreien gibt. -Nun ist Politik wahrlich kein Spiel ... Mir scheint nämlich, daß vorn politischen Menschen – transponiert in die hohen Dinge, die hier 'im Spiel' sind – strukturell das Gleiche verlangt werden muß wie vom rechten Zuschauer. Er muß, soll der verbreiteten politischen Apathie entgegengewirkt werden, zumindest soviel Wissen von den Zusammenhängen politischen Lebens besitzen, daß er diese Welt nicht als eine fremde, seiner Einsicht entzogene betrachtet. Der Sinn dieses Wissens ist nicht Vermittlung von technen, sondern Ermöglichung jener 'cognitiven' Freiheit, die die Entfremdung zumindest zum Teil aufhebt."

Quelle: Wilhelm Hennis. Das Modell des Bürgers. In: GSE 1957, S. 330-340, hier S. 337.²

Arbeitsanregung:

² Kurt Sontheimer: Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit. In: ZfP 1963, S. 167-180 kritisiert ebenfalls die Vorstellung: "Tua res agitur: es geht in der Politik um Deine ureigensten Angelegenheiten. Niemandem ist es erlaubt, sich der Politik zu entschlagen. Desertion aus der Politik gilt als fast so verbrecherisch wie die Desertion von der kämpfenden Truppe. 'Du bist der Staat' lautet die simple Formel." (S. 173) Aber: "Der *normale Mensch* aller normalen Zeiten ist ein durchaus unpolitischer Mensch ... Diejenigen, die politische Bildung vermitteln, sollen gebildet genug sein, von ihren Bemühungen nicht allzuviel zu erwarten ... Eine bescheidenere, nüchternere Sicht der Möglichkeiten politischer Bildung in unserem Staat scheint mit geboten ... Es könnte sich herausstellen, daß das Wenige, was politische Bildung auf die Dauer bewirken kann, dann in Wahrheit viel gewesen ist." (S. 180) Vgl. als partizipatorisches Bürgermodell das Vorwort zu der klassischen Untersuchung von Jürgen Habermas/Ludwig von Friedeburg/Christoph Oehler/Jürgen Weltz: Student und Politik, Neuwied 1961.

M 8

Beutelsbacher Konsens (B.K.) - Gemeinsamer Nenner in der Politischen Bildung

In dem kleinen Ort Beutelsbach trafen sich 1977 die Experten für Politische Bildung zu einer historischen Tagung. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hatte die Vertreter der unterschiedlichen Positionen eingeladen.

Erstmals seit der Zeit der großen politischen und fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen fanden sie sich zur Klarstellung von Positionen und zur Erkundung von Konsensmöglichkeiten zusammen. Hans-Georg Wehling formulierte im Nachhinein drei Grundprinzipien, die als »Beutelsbacher Konsens« bekannt geworden sind. Grundlage waren die eingereichten und vorgetragenen Positionspapiere. Der »Beutelsbacher Konsens« ist heute noch eine anerkannte Übereinkunft für die Politische Bildung und dient als Orientierung für die Gestaltung des Unterrichts. Der Autor Hans-Georg Wehling ist auch Mitglied der Initiativgruppe des »Darmstädter Appells«.

Die drei Grundprinzipien:

1. *Überwältigungsverbot*. Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit weichen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern.
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 beschnitten.
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.

Quelle: Schader Stiftung: Dialog, Sondernummer Dezember 1995, S. 10

Arbeitsanregung: Der B.K. ist hervorragend zur kriteriengeleiteten Analyse von Unterrichtsstunden geeignet. Wenden Sie den B.K. bei Unterrichtshospitationen an!

M 9

Kognitive und affektive Lernzieltaxonomie

Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich (gekürzt nach Krathwohl/Bloom/Masia 1964)

1 Beachtung	11	Kenntnisnahme eines Wertes
	12	Aufnahmebereitschaft
	13	Gerichte, selektive Aufmerksamkeit
2 Reagieren	21	Einwilligung zum Reagieren
	22	Bereitschaft zum Reagieren
	23	Befriedigung beim Reagieren
3 Werten	31	Annahme eines Wertes
	32	Bevorzugung eines Wertes
	33	Bindung an einen Wert
4 Weltordnung	41	Konzeptbildung für einen Wert
	42	Errichtung eines Wertsystems
5 Bestimmtheit durch Werte	51	Verallgemeinerung des Wertsystems
	52	Bildung einer Weltanschauung

Affektive Taxonomie

Auch die von David R. KRATHWOHL und Mitarbeitern ausgearbeitete Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich zeigt eine hierarchische Ordnung. Klassifikationsgesichtspunkt ist hier die *Internalisation* (Verinnerlichung) von Werten. Im Verlaufe dieses Vorganges wird der Lernende auf Phänomene aufmerksam, reagiert auf sie, wertet sie und konzeptualisiert sie; er organisiert seine Werte zu einem Wertkomplex, der allmählich seinen Lebensstil charakterisiert. Unter Rückgriff auf andere in der Psychologie gebräuchliche Termini könnte auch von Interesse, Wertschätzung, Einstellungen bis hin zur Habit-Bildung (Gewohnheit, Anpassung) gesprochen werden.

Beispiel zu dem Ziel »Lesen guter Bücher« (MESSNER/POSCH):

- 1.1 Der Schüler hört den Ausführungen des Lehrers über gute und schlechte Bücher zu.
- 1.2 Der Schüler hört sich an, was in einer Fernsehsendung über neue Jugendbücher gesagt wird.
- 1.3 Der Schüler interessiert sich für Bücher von Jugendschriftstellern, die der Lehrer positiv erwähnt hat.
- 2.1 Der Schüler liest ein Buch, weil es ihm der Lehrer empfohlen hat.
- 2.2 Der Schüler schmökert in der Schülerbibliothek.
- 2.3 Der Schüler findet an Büchern des »Buchklubs der Jugend« Freude.
- 3.1 Der Schüler liest mit zunehmendem Interesse gute Bücher.
- 3.2 Der Schüler zieht gute Bücher anderen von ihm gebilligten Werten vor (z.B. Sport, Musik).
- 3.3 Der Schüler versucht, seine Kameraden dazu zu bringen, ein Buch zu lesen, das er für gut findet.
- 4.1 Der Schüler spricht darüber, warum eine Erzählung von R.L. Stevenson wertvoller ist als ein Groschenroman.
- 4.2 Das Lesen guter Bücher wird vom Schüler als ein wesentlicher Wert im Leben angesehen.
- 5 (Diese Kategorie entfällt, weil mit der Kategorie 4. bereits das komplexeste Verhalten erfaßt ist, das dem Ziel »Lesen guter Bücher« entspricht.)

Die Erreichung effektiver Lernziele kann nur in wenigen Fällen in der Schule selbst kontrolliert werden. Daher werden sie meist nur vage angegeben (achten, lieben, Ehrfurcht haben) oder übergangen. Die – im Original selbstverständlich noch weiter aufgegliederte – affektive Taxonomie erinnert uns daran, daß letztlich jeder Unterricht auf jene Bewährung in einer Lebenssituation abheben muß, die in den emotionalen Tiefenschichten verankert ist.

Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (gekürzt nach Bloom 1956)

1 Wissen	11 Kenntnis konkreter Einzelheiten (Wörter, Symbole, Ereignisse, Orte, Personen) 12 formales Wissen (Methoden, Konventionen, Kriterien, Klassifikationen) 13 Abstraktes Wissen (Gesetze, Theorien)
2 Verstehen	21 Übersetzen in eine andere Sprache oder Form 22 Interpretieren (Erklären oder Zusammenfassen einer Mitteilung) 23 Extrapolieren (Ableitung von Folgerungen)
3 Anwendung	Anwendung von allgemeinen Sätzen im Einzelfall
4 Analyse	41 Analyse von Elementen 42 Analyse von Beziehungen 43 Analyse von Prinzipien
5 Synthese	51 Synthese einer einzelnen konkreten Ganzheit 52 Synthese einer komplexen konkreten Ganzheit 53 Synthese einer komplexen abstrakten Ganzheit
6 Bewertung	61 Beurteilung nach innerer Evidenz 62 Beurteilung nach äußeren Kriterien

Kognitive Taxonomie

Unter Lernzieltaxonomie versteht man die hierarchische Ordnung aller Lernziele innerhalb eines bestimmten Lernbereiches. Ordnungsgesichtspunkt bei der von Benjamin S. Bloom und Mitarbeitern erstellten kognitiven Taxonomie ist *die Komplexität*. Die Lernziele einer bestimmten Hauptklasse bauen auf die Lernziele der vorhergehenden Klassen auf, und eine bestimmte einfache Verhaltensweise aus einer niederen Klasse integriert sich mit einer anderen ebenso einfachen Verhaltensweise zu einem komplexeren Verhalten einer höheren Klasse. So stellt der Ordnungsgesichtspunkt der Komplexität zugleich eine Ordnung nach der Schwierigkeit des Lernzieles dar.

Beispiele aus dem Fach Geografie und Wirtschaftskunde (MESSNER/POSCH):

1. Der Schüler kennt die Bedeutung der Ausdrücke »Halbinsel« und »Lagune«.
2. Der Schüler kann den Inhalt des Abschnittes »Italien« in seinem Geografiebuch mit eigenen Worten wiedergeben.
3. Der Schüler kann erklären, warum bei Ravenna das Land jährlich ca. 1 m ins Meer wächst.
4. Der Schüler kann in einem Film über die Automobilindustrie Italiens Tatsachen von Einschätzungen, Folgerungen und Meinungen unterscheiden.
5. Der Schüler stellt mit Hilfe des Atlases eine Ferienreise nach Italien zusammen.
6. Der Schüler kann Behauptungen über die wirtschaftliche Lage Italiens kritisch bewerten.

Es zeigt sich hier, daß Taxonomien Hilfe leisten können bei der Auffindung und Formulierung von Prüfungsaufgaben zur Kontrolle des Unterrichtserfolges. Einschränkend muß aber nochmals betont werden, daß sich das Unterrichts geschehen durch diese Zielbestimmung und Kontrolle nicht voll erfassen läßt, da sich nicht alle geistigen Lernprozesse in beobachtbarem Verhalten äußern (behavioristisches Mißverständnis!).

Außerdem enthält nach MESSNER/POSCH das isolierte Auftreten einer breit gefächerten Kategorie »Wissen« die Gefahr, sich damit zu begnügen, Kenntnisse um ihrer selbst willen, also unabhängig von den Fähigkeiten, deren inhaltliche Komponente sie bilden, anzustreben und abzufragen. Sie sind lediglich der »statische« Aspekt komplexen kognitiver Strukturen.

Endlich liefert die kognitive Taxonomie auch keine Kriterien für die Entscheidung über die thematische Vollständigkeit und für die Beurteilung der Wünschbarkeit von Lernzielen. Hierzu sind gesonderte Legitimationsverfahren notwendig.

Quelle: Wolfgang Memmert: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 3/1983, S. 24-27.

Arbeitsanregung:

M 10

Empathie und Theorie in der politischen Bildung

Gegen falsche Alternativen: Empathie und Theorie in der politischen Bildung

Betroffenheit, Mitfühlen, Empathie sind – sobald man den engsten Bereich intimer und persönlicher Erfahrung verläßt – stets auch eine Angelegenheit des Wissens, der Fakten, der Information. Sie brauchen das Wissen über die Dinge, und sie brauchen Ordnung in der Flut halber, wahrer, falscher Informationen, sie brauchen – schwer genug – auch da intellektuelle Einsicht und theoretischen Zugriff, wo die Informationsquellen absichtsvoll abgeschnitten werden. Am Ende des zweiten Jahrtausends ist angesichts einer bedrohlich komplizierten Welt Empathie ohne ordnende Theorie und umfangreiches Wissen gar nicht mehr oder nur als fehlgeleitete, zumindest manipulierbare möglich. Der fast schon vergessene Golfkrieg kann als Exempel dienen. Die Erklärungen der Militärs und der Politiker sperrten damals ebenso wie die Medien (weitgehend zumindest) die Realität des Krieges aus. Anders als die martialischen Sprüche Saddam Husseins hatten sich Kriegspropaganda und -berichterstattung in Europa und USA auch in ihrer Sprache des ganz und gar Alltäglichen, Normalen, gewissermaßen Wertfreien bedient, um das Grauen zu vertuschen. Die Meldungen des zigtausendfachen Todes näherten sich – um einen modischen pädagogischen Begriff zu gebrauchen – alltagsnah und quasi lebensweltlich: Der Krieg – vor seinem Ausbruch eine „militärische Option“ genannt, ehe er dann zur „militärischen Operation“ wurde – vollzog sich „antiseptisch“, mit „chirurgischen Eingriffen“, das Ziel des Feindes wurde mit Raketen und Bomben „bedient“ und war es nicht gleich zerstört, so fand „ein zweiter Besuch“ statt. Der „saubere“ Krieg mit seinen „intelligenten“ Bomben (was für ein Urteil über menschliche Intelligenz!), suchte den Feind „aufzuweichen“, zu „zerstreuen“ und zu „zerreiben“. Die Jungs „machten ihren Job“, und Tote waren dabei nur ein „Nebenschaden“. Die Zustimmung der Massen zu diesem Golfkrieg war nur aufrechtzuerhalten durch Distanz, Nichtwahrnehmen, durch die Verhinderung von Phantasie und Einfühlung. Sie war nur aufrechtzuerhalten durch die perfekte und geplante Entkoppelung von Tat und Opfer, und gerade deswegen waren die Friedensdemonstrationen damals für viele Politiker wirklich störend und ärgerlich, obwohl sie doch am Fortgang des Krieges nie etwas ändern konnten. (Damals übrigens waren die Medien – anders als heute – beherrscht von der Klage über eine allzu pazifistische Jugend!) Gerade deswegen hatten der Moralismus, die Rigorosität der Friedensbewegung, mit denen sie den Blick auf Opfer und Folgen lenkte, eine eminent politische Bedeutung, gerade in Anbetracht der sogenannten jünger en deutschen Geschichte und ihrer Verbrechen.

Zygmunt Bauman hat vor einiger Zeit noch einmal auf den Zusammenhang von Holocaust und Theorie und Entwicklung der Moderne hingewiesen: Zentral für ihn ist die These von der sozialen Produktion moralischer Indifferenz in der Moderne, der Suspendierung der Moral durch eine zunehmende physische wie psychische Distanz zwischen Handlungen und ihren Folgen. Moralische Indifferenz, die gesellschaftlich produzierte Entkoppelung von Verantwortung und Handlung und – damit verbunden – die Unsichtbarkeit der Opfer, seien typisch für politische Modernisierungsstrategien, die unter bestimmten Konstellationen auch dem Genozid den Weg bereiten könnten.

Zur Aufrechterhaltung der Utopie einer friedensfähigen Gesellschaft, die ohne die Utopie einer sozial gerechten Gesellschaft nicht zu denken ist, bedarf es eines durch politische Analyse und Reflexion geleiteten politischen Handelns, in dem die Ebene des Erleidens, die

Erfahrung der potentiellen Opfer politischer Entschlüsse, enthalten und mitreflektiert sein müssen. Diese Utopie bedarf der Moral und Politik, der Rationalität und Empathie gleichermaßen, oder besser: eine sich ihrer Folgen bewußte Erkenntnisfähigkeit. Sie braucht sensible Eigen- und Fremdwahrnehmung, (Mit-)Gefühl und durchschauendes Wissen, eben Kopf und Bauch.

Die Erfahrungen des deutschen Faschismus und des Zweiten Weltkrieges, die unaufgebbare Forderung, die seitdem in der Welt ist, daß sich Auschwitz und Hiroshima nicht wiederholen, verlangen als Konsequenz für die politische Bildung, daß sich reflexive politische Kompetenz einerseits und die Unmittelbarkeit der Erfahrung und des Erfahrbaren andererseits im Prozeß der politischen Meinungsbildung und in den Strategien politischen Handelns verbinden. Viele Angebote der politischen Bildung aber gleichen heute eher einem gruppodynamischen Workshop als Veranstaltungen, in denen sich Bildung durch Einsicht, Verständnis, Erkenntnis und nicht zuletzt (wenn das auch von scheinprogressiven politischen Bildnern fast schon diffamiert wird) durch Aneignung von Wissen vollzieht. Thematisch dominiert nicht selten das unmittelbar Erfahrbare, das Überschaubare. Das Nahe wird entdeckt und das Ferne verdrängt. Das leistet in der politischen Bildung einem gefährlichen Individualismus und Subjektivismus Vorschub, der die Konflikte der Welt auf solche des individuellen Lebens reduziert. Das didaktisch durchaus sinnvolle Prinzip der Lebensweltorientierung gerät zur lebensweltlichen Falle, in der sich der wohlmeinende Bildungsimpetus verfängt.

Kopfarbeit, Wissenslernen und Wissensvermittlung sind zentrale Aufgaben politischer Bildung, um politischen Verdummungsstrategien und geschichtlicher Desinformation – sie schränken die Entfaltung des Menschen ein, schädigen ihn an Leib und Seele, an Kopf und Bauch – entgegenzuwirken. Aber politische Erkenntnis wie auch rationale politische Analyse, die beide auf Abstraktion nicht verzichten können, müssen einhergehen mit der Sensibilität für Folgen und Opfer politischer Handlungen, kriegerischer allemal; sie müssen den Zusammenhang von Handlung, Folgen und Opfern offenlegen und der Entkoppelung von Verantwortung und Handeln wehren. Politische Bildung fordert die Synthese des Abstrahierens und kühlen Analysierens mit der Empathie für die Opfer und mit der Phantasie, die sich die Folgen einer Politik stets vergegenwärtigt, in der selbst die Zerstörung der Gattung als Normalität, wenn auch als Extremfall des Normalen, erscheint.

Quelle: Ahlheim, Klaus: Kopf und Bauch. Argumente für Wissensvermittlung und Erkenntnis in der politischen Bildung. Schriftenreihe der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden 1993.

M II

Lernbüro

BEREICH FÜR GESELLIGES

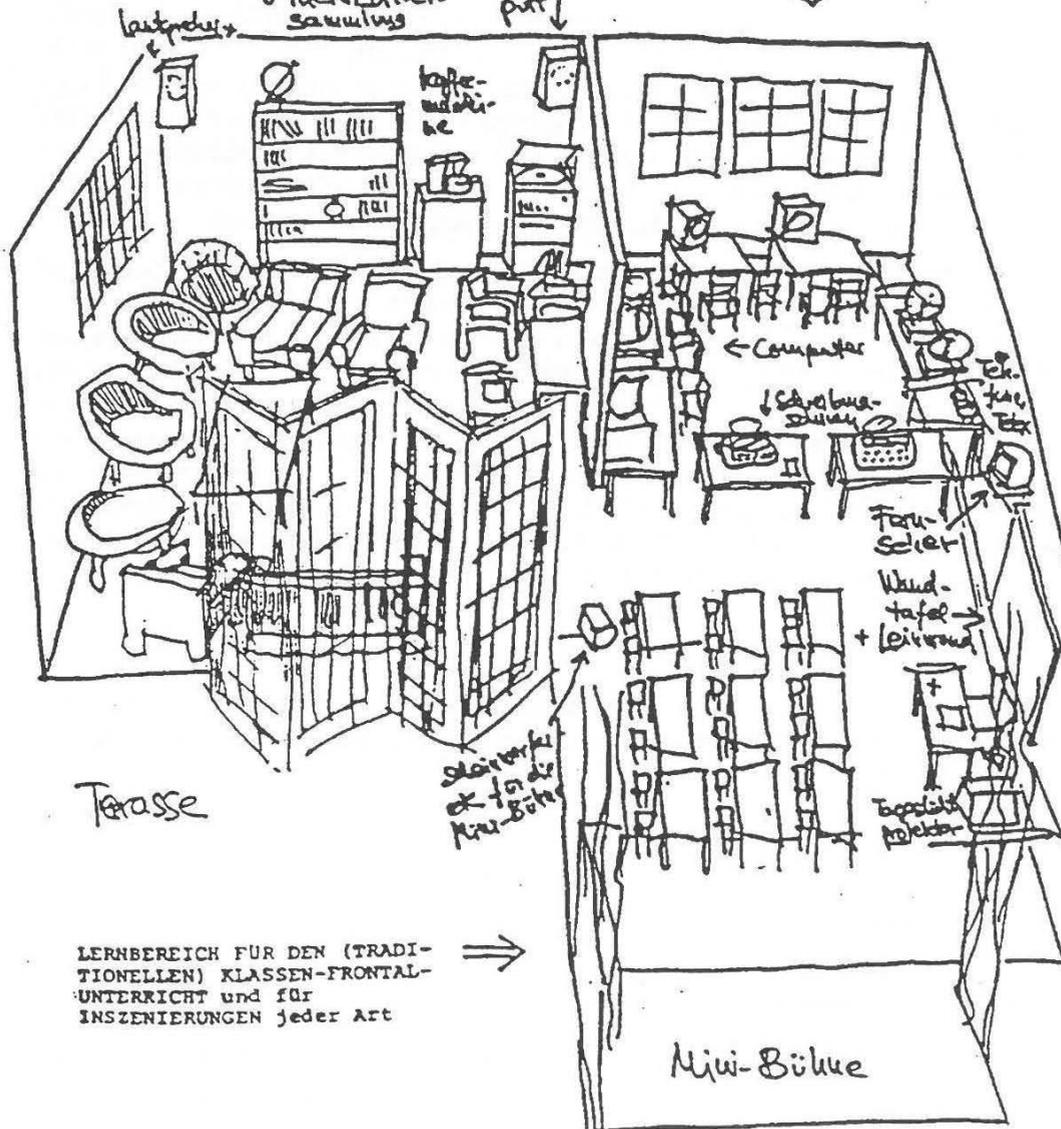
BEREICH FÜR GESELLIGES
LERNEN/INTERNATIONALE
KOMMUNIKATION/SUPER LEARN-
ING



Büchersamm-
lung/Video-
theek/Bilder-
sammlung

Schallplatten-
Radio-
Kassetten-
anlage
ind. Misch-
pult

LERNBEREICH MIT COMPUTERN,
TELEFONEN, FERNSCHREIBERN,
SCHREIBMASCHINEN etc.:
LERNBÜRO im engeren Sinne
des Wortes



LERNBEREICH FÜR DEN (TRADI-
TIONELLEN) KLASSEN-FRONTAL-
UNTERRICHT und für
INSZENIERUNGEN jeder Art



Quelle: Skizze in Anlehnung an Meinert A. Meyer: Fremdsprachenwerkstätten. In: Klaus Halfpap (Hg.): Unterricht als integriertes Handlungslernen in kaufmännischen Schulen, Bd. 2, Dannstadt 1994, S. 40.

Arbeitsanregung:

M 12

Community Education

Ziele, Inhalte und Methoden. Während das institutionalisierte Schulsystem den „naturwüchsigen“ Sozialisationsprozeß für effektivierungsbedürftig hält und zu diesem Zweck Sonderumwelten schafft und systematisch organisiert, lehnen Alternativen zur Regelschule derartige Vorstellungen zumeist ab. Community Education votiert denn auch konsequent für die Rückführung des Lernens in die Lebenswelt. In der politischen Zielperspektive versteht sich Community Education als ein Schritt zur Realisierung von basisdemokratischer *Partizipation* und *Chancengleichheit*. Diese Forderungen sind nicht voneinander zu trennen und markieren dennoch unterschiedliche Interessen und Motive für die Community Education. Als Konzept zur Erziehung des selbstbestimmungsfähigen, handlungsbereiten und sozial verantwortlichen Gesellschaftsmitglieds (vgl. BALL/BALL 1973 ist Community Education durchaus jener kritischen (oder auch romantisierenden Neuorientierung von Teilen des bürgerlichen Mittelstandes zuzuordnen, die generell im Unbehagen an der Enteignung der subjektiven Lebensqualität durch bürokratisch-indifferente Versorgungs- und Verwaltungszentren zum Ausdruck kommt. Auf dem Hintergrund der Erkenntnis des prinzipiellen Widerspruchs zwischen Regelschulerziehung und Chancengleichheit wird Community Education als Alternative zur kompensatorischen Erziehung konzipiert. Schule erhält einen neuen Sinn als Katalysator konkret-verändernder Selbsthilfeaktivitäten von sozial und ökonomisch benachteiligten Gruppen (so der Ansatz des britischen „Educational Priority Area“-Projekts EPA - vgl. HALSEY 1971) LEVIN (vgl. 1975) nimmt sogar an, daß erst dann, wenn die benachteiligten Gruppen selbst die Verwaltung „ihrer“ Schule übernehmen, eine an den tatsächlichen Bedürfnissen und Interessen der Community orientierte Erziehung und damit wirkliche Chancengleichheit sichergestellt ist. (Community Education und „Gemeindepsychiatrie“ haben in diesem Konzept eine gemeinsame Ausgangsbasis.)

Beide Komponenten der politischen Zielperspektive, also Partizipation und Chancengleichheit, verbinden sich mit einer übereinstimmenden inhaltlichen Priorität: Gegenstand der organisierten Lernens ist ein relevante Ausschnitt aus der gemeinsamen Lebenswelt aller Beteiligten. Wo die Regelschule das Alltagswissen der Lernenden als Störgröße auszuschalten trachtet, liegt der Ansatzpunkt der Community Education. nur am lebensweltlich relevanten Inhalt sind Selbstbestimmungsfähigkeit, Handlungsbereitschaft und Sozialverantwortlichkeit mit subjektivem Sinn zu füllen und gleichzeitig in alltägliche Praxis umzusetzen, nur so sind - den Bedürfnissen der Community entsprechend - Lebensqualität zu verbessern und Benachteiligungen abzubauen.

In der Regelschule lernen heißt im Medium der Normsprache rezipieren und reproduzieren, Leistungswissen als Instrument des Zertifikaterwerbs akkumulieren. Community Education bedeutet, verfügbares Alltagswissen durch organisierte Erfahrung von Realsituationen gezielt zu erweitern und qualitativ zu verändern. Bewußt lernende Teilnahme an der Wirklichkeit setzt den Auszug aus dem Schulgebäude voraus. Community Education findet im Anwaltsbüro statt, auf dem Busbahnhof, im Sozialamt, auf dem Spielplatz - kurz: an den Schauplätzen des Alltags (so beispielsweise das „Philadelphia Parkway Programm“; vgl. BREMER/ v. MOSCHZISKER 1974). Die Community-Schule versteht sich in vollem Wortsinn als Schule der Community; die Probleme der Community sind die Relevanz-Kriterien ihres „Curriculums“, und ihr „Curriculum“ versteht sich gleichzeitig als Lösungsbeitrag. Lernen in der Community-Schule heißt aber nicht nur Lernen durch bewußte Erfahrung der Alltagswirklichkeit, sondern auch Erfahrung durch handeln. Die „Projekte“ der

Community-Schule sind Aktionen zur Verbesserung der lokalen Lebensqualität und eben deshalb Projekte aller Betroffenen (worauf auch die deutsche Übersetzung „Nachbarschaftsschule“ hinweisen soll). Die Community-Schule wird so zum kommunalen Aktionszentrum (vgl. GOODLAD u.a. 1975)

Quelle: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8, Stuttgart: Klett-Cotta 1995, S.410f.

Arbeitsanregung:

M 13

Die Welle

Irgendetwas störte Ben Ross. Er wußte nicht genau, was es war, aber die Fragen der Schüler nach dem Geschichtskurs hatten etwas damit zu tun. Warum hatte er den Mädchen und Jungen keine präzisen Antworten auf ihre Fragen geben können? War das Verhalten der Mehrheit während der Naziherrschaft wirklich so unerklärlich?

Ehe er am Nachmittag die Schule verließ, ging er noch in die Bibliothek und nahm einen Armvoll Bücher mit nach Hause. Christy, seine Frau, würde am Abend mit Freunden Tennis spielen, also konnte er lange ungestört seine Gedanken weiterverfolgen.

Jetzt, nachdem er einige Stunden gelesen hatte, wußte Ben, daß er die richtige Antwort nirgendwo in Büchern finden konnte. Er fragte sich, ob es sich hier um etwas handelte, was die Historiker zwar wußten, aber nicht mit Worten erklären konnten. Konnte man es überhaupt nur an Ort und Stelle richtig verstehen? Oder vielleicht dadurch, daß man eine ähnliche Situation schuf?

Dieser Gedanke beschäftigte ihn. Vielleicht sollte er eine Stunde oder zwei auf ein Experiment verwenden und den Schülern ein Gefühl dafür geben, was es bedeutet haben mochte, in Nazi- Deutschland zu leben? Wenn es ihm gelang, eine treffende Situation zu erfinden, konnte er damit die Schüler wirklich weit stärker beeindrucken als mit allem, was Bücher erklären konnten. Es war jedenfalls einen Versuch wert.

Christy Ross kam an diesem Abend erst nach elf Uhr heim. Sie hatte mit Freunden Tennis gespielt und war dann mit ihnen zum Essen gegangen. Als sie heimkam, saß ihr Mann inmitten von Büchern am Küchentisch.

»Hausaufgaben?«

»Gewissermaßen, ja«, antwortete Ben, ohne von seinen Büchern aufzublicken.

Auf einem der Bücher entdeckte Christy ein leeres Glas und einen Teller mit den letzten Krümeln von einem Sandwich. »Wenigstens hast du noch daran gedacht, etwas zu essen«, sagte sie, während sie den Teller fortnahm.

Ihr Mann antwortete nicht. Er war noch immer ganz in sein Buch versunken.

»Ich wette, du brennst darauf, zu erfahren, wie hoch ich Betty Lewis heute geschlagen habe«, sagte sie neckend. Ben blickte auf. »Was sagst du?«

»Ich habe gesagt, daß ich Betty Lewis heute geschlagen habe.«

Ihr Mann sah völlig verständnislos drein. Seine Frau lachte. »Betty Lewis! Du weißt doch, die Betty, gegen die ich noch nie mehr als zwei Spiele in einem Satz gewonnen habe. Heute habe ich sie geschlagen. In zwei Sätzen. Sechs zu vier und sieben zu fünf.«

»Sehr gut«, sagte er und las weiter.

Ein anderer wäre durch seine offenbare Unhöflichkeit vielleicht verletzt gewesen; Christy war es nicht. Sie wußte, daß Ben zu den Menschen gehörte, die ganz und gar in einer Sache versinken können, so sehr, daß sie vergessen, daß es noch etwas anderes auf der Welt gibt.

Sie erinnerte sich noch sehr gut, wie er sich während des Studiums für amerikanische Indianer zu interessieren begann: Monate lang war er so sehr mit Indianern beschäftigt, daß er den Alltag völlig vergaß. An den Wochenenden besuchte er Reservate oder durchforschte alle möglichen Büchereien nach staubigen Bänden. Er brachte sogar Indianer zum Essen mit heim und trug Mokassins! An manchen Morgen fragte sich Christy, wann er in Kriegsbemalung erscheinen würde...

Aber so war Ben nun einmal. Einmal, während der Sommerferien, hatte sie ihm Bridge beigebracht, und innerhalb eines Monats war er ein besserer Spieler als sie selbst geworden, der unablässig darauf bestand, in jeder freien Minute Bridge zu spielen. Seine Begeisterung ließ erst nach, als er ein örtliches Turnier gewonnen hatte und keine würdigen Gegner mehr finden konnte. Es war fast beängstigend, wie sehr er sich in jedes neue Abenteuer einlebte.

Seufzend betrachtete Christy die auf dem Tisch verstreuten Bücher. »Was ist es denn diesmal? Wieder die Indianer? Astronomie? Die Verhaltensmuster der Mörderwale?«

Als ihr Mann nicht antwortete, nahm sie einige der Bücher zur Hand. »Aufstieg und Fall des Dritten Reiches? Die Hitler-Jugend?« Sie sah ihn fragend an. »Was hast du vor? Willst du eine Diktatorprüfung bestehen?«

»Das finde ich nicht komisch«, antwortete Ben, ohne aufzublicken.

»Da hast du recht«, gab Christy zu.

Ben Ross lehnte sich zurück und sah seine Frau an. »Einer meiner Schüler hat mir heute eine Frage gestellt, die ich nicht beantworten konnte«

»Was ist daran neu?« fragte Christy.

»Ich glaube auch nicht, daß ich die Antwort bisher irgendwo aufgeschrieben gefunden habe«, erklärte Ben. »Es ist vielleicht eine Antwort, die sie selbst aus Erfahrung finden müssen.«

Christy nickte. »Dann kann ich mir schon vorstellen was das heute für eine Nacht wird. Vergiß aber bitte nicht, daß du morgen ausgeschlafen genug sein mußt um einen ganzen Tag lang zu unterrichten.«

Ihr Mann nickte. »Ja, ja, ich weiß.«

Christy beugte sich über ihn und küßte ihn auf die Stirn »Und versuch bitte, mich nicht zu wecken, falls du heut nacht doch noch schlafen solltest.«

Am nächsten Morgen kamen die Schüler so langsam und träge wie immer zum Unterricht. Manche setzten sich, andere standen herum und redeten miteinander. Robert Billings stand am Fenster und verknötete die Zugschnüre der Gardinen. Während er damit beschäftigt war, ging sein ständiger Quäler Brad an ihm vorbei und schlug ihm auf den Rücken, womit er unauffällig einen Zettel mit der Aufschrift »Tritt mich!« an Roberts Hemd befestigte.

Es schien eine ganz normale Geschichtsstunde zu werden, bis die Schüler bemerkten, daß ihr Lehrer in großen Buchstaben an die Tafel geschrieben hatte:

MACHT DURCH DISZIPLIN

»Was soll denn das bedeuten?« fragte einer.

»Das werde ich euch erklären, sobald ihr alle sitzt«, antwortete Ben Ross, und als alle Schüler an ihren Plätzen saßen, begann er: »Ich werde heute mit euch über Disziplin sprechen.«

Man vernahm allgemeines Stöhnen. Es gab manche Lehrer, bei denen man vorher schon wußte, daß ihr Unterricht langweilig sein würde, aber die meisten Schüler erwarteten von Ben Ross' Geschichtsstunden alles andere als langweilige Vorträge über Disziplin und solchen Kram.

Quelle: Morton Rhue: Die Welle. Bericht über einen Unterrichtsversuch, der zu weit ging, Ravensburg: Otto Maier 1984, S. 29ff. (am.: The Wave, New York: Delacorte 1981, auch als Film).³

Arbeitsanregung:

³ Die Lektüre und Besprechung dieses Buches geht nicht so unter die Haut wie wenn die psychologische Dynamik am eigenen Leibe erlebt werden kann. Ähnliches gilt auch für Berichte über die sog. Milgram-Experimente zur Gehorsamkeitsbereitschaft. Andere sozialpsychologische Selbstversuche hat Gerhard Kromschöder (Als ich ein Türke war: Reportagen, Frankfurt/M.: Eichhorn 1983, S. 60-73) mit Schulklassen gemacht, die sich als "Türken" verkleidet haben. Es hat dort allerdings kein für interkulturelle Bildung unverzichtbarer Perspektivenwechsel stattgefunden, so daß die Methode problematisch bleibt! Vgl. ebenso Ulf Luers u.a.: Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung, München: Juventa 1971. Alle diese Experimente sind ethisch problematisch, da es sich um "Versuche am Menschen" handelt, die zunächst ohne deren Wissen und Einverständnis stattfinden.

M 14

Gezeichnete Unterrichtsplanung: Entscheidungsorientierter Sozialkundeunterricht

1.)  Lehrervortrag mit Tafelarbeit

2.) Arbeitsauftrag:

1. Lest die verteilten Zeitungsartikel genau durch!
2. Unterstreicht jene Sätze, in denen die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten deutlich werden.
3. Besprecht in Eurer Gruppe Argumente, mit denen diese Interessen begründet werden könnten!

3.) Gruppenarbeit

Gruppe 1: Green-Peace
Lehrerin
Gruppe 2: Kronos-Titan
Gruppe 3: Arbeitnehmer
Gruppe 4: Stadtverwaltung
Gruppe 5: Touristik

4.) Streitgespräch

Talke als Gesprächsleiterin (?)

LEHRERIN, KRONOS, STADT, TOURISTEN

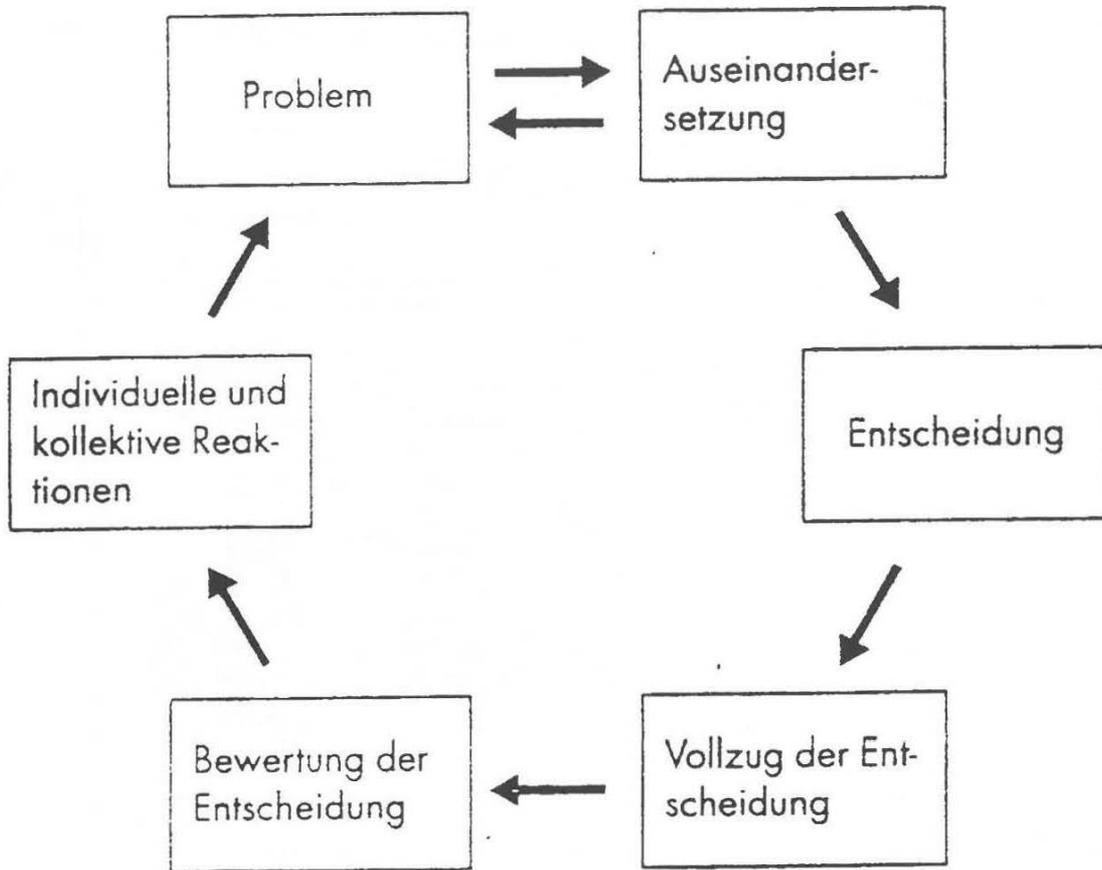
5.) Auswertung

1. Die Beobachtergruppe berichtet (Auswertung der auf dem Beobachtungsbogen vorformulierten Fragen)
2. Pro- und Contra-Abstimmung in der ganzen Klasse über die Rechtmäßigkeit/Sinnhaftigkeit der Greenpeace-Aktion

Pro-Stimmen

Contra-Stimmen

Und: -Parallelisierung -Politik und Unterricht als Prozeß der Problemlösung



Quelle: Hilbert Meyer: Unterrichts-Methoden, Bd. 2, Praxisband, Frankfurt/M.: Cornelsen 1987, S. 112 und Paul Ackermann u. a.: Politikdidaktik kurzgefaßt, Bonn 1994, S.37.

Arbeitsanregung:

M 15

Rezept für die Ausführung einer Unterrichtsstunde: Übersicht

Für diejenigen Leser, die heute noch viel vorhaben, bieten wir den folgenden Service: Wir stellen unser Rezept für Unterrichtsstunden zuerst in einer *Kürzestfassung* vor (...).

Es handelt sich um ein Phasenrezept. Wir schreiben es in der ich-Form, damit Sie daran erinnert werden, daß es *unser* Rezept ist und nicht ein für jeden Lehrer und jede Unterrichtsstunde verbindliches Rezept, das immer, überall und von jedem ohne Widerrede befolgt werden muß.

Wir beginnen jetzt mit der Kürzestfassung. Unser Rezept besteht aus den folgenden Phasen:

Phase 0: Ich treffe *direkte Vorbereitungen* für die kommende Unterrichtsstunde.

Phase 1: Ich bemühe mich, bei den Schülern *positive reziproke Affekie auszulösen*.

Phase 2: Ich teile den Schülern mit, *was sie lernen sollen*, wie sie es nach meiner Planung lernen sollen und *warum sie es lernen sollen*. *Ich gebe also einen Informierenden Unterrichtseinstieg*.

Ich Sorge dafür, daß die Schüler die Gelegenheit bekommen, zum Plan der Stunde Stellung zu nehmen und Änderungsvorschläge zu machen.

Phase 3: Ich Sorge dafür, daß die Schüler die zum Lernen notwendigen Informationen haben. Ich gebe einen sogenannten *Informationsinput*.

Phase: Ich biete den Schülern eine oder mehrere *Lernaufgaben* an und demonstriere ihnen, wie die Lernaufgabe bearbeitet werden kann.

Phase 5: Ich lasse die Schüler eine gewisse *Zeit selbständig* an der Lernaufgabe arbeiten, damit sie Lernerfahrungen machen können. Bei dieser selbständigen Arbeit störe ich die Schüler nicht.

Phase 6: Falls nach der 5. Phase noch eine Weiterverarbeitung im Klassenverband erfolgen soll, füge ich eine Auslöschungsphase ein, um den Schülern zu helfen, sich von der selbständigen Arbeit wieder auf die Arbeit im Klassenplenum umzustellen.

Phase 7: Ich führe mit der Klasse eine Phase der *Weiterverarbeitung* durch.

Phase 8: Ich Sorge dafür, daß am Schluß der Stunde noch einige Minuten Zeit sind. In dieser Minute kann ich z. B. eine kleine Gesamtevaluation der Unterrichtsstunde mit den Schülern versuchen oder den Tagesordnungspunkt "Verschiedenes" mit ihnen behandeln.

Quelle: Jochen und Monika Grell: Unterrichtsrezepte, Weinheim: Beltz 1979 (zahlreiche Neuauflagen). Ihr Alternativkonzept bezeichnen sie als informierenden Unterricht.

Arbeitsanregung:

M 16 - Moralisches Urteil

Klassifikation der moralischen Urteile nach Entwicklungsebenen und -stufen von Lawrence Kohlberg, 1958.

<p><i>Präkonventionelles Stadium</i></p> <p>„Moralische Wertung beruht/ auf äußeren, quasi-physischen Geschehnissen. schlechten Handlungen. oder auf quasi-physischen Bedürfnissen statt auf Personen und Normen.“</p>	<p><i>Stufe 1: Die Orientierung an Bestrafung und Gehorsam - man will Strafe vermeiden und sich der überlegenen Macht von Autorität fügen.</i></p> <p>Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt ab von ihren physischen Konsequenzen [Schläge] und nicht von der sozialen Bedeutung bzw. Bewertung dieser Konsequenzen. Vermeidung von Strafe und nicht hinterfragte Unterordnung unter Macht gelten als Werte an sich. Ein tiefergehendes Verständnis in eine durch Strafe und Autorität gestützte Moralordnung liegt nicht vor.</p> <p><i>Stufe 2: Die instrumentell-relativistische Orientierung - man möchte die eigenen Interessen und Bedürfnisse befriedigen und lebt dabei in einer Welt, in der man auch die Interessen anderer berücksichtigen muß.</i></p> <p>Eine richtige Handlung zeichnet sich dadurch aus, daß sie die eigenen Bedürfnisse - bisweilen auch die Bedürfnisse anderer - instrumentell befriedigt. Zwischenmenschliche Beziehungen erscheinen als Markt-Beziehungen. Grundzüge von Fairneß, Gegenseitigkeit, Sinn für gerechte Verteilung sind zwar vorhanden, werden aber stets physisch [„werde ich dafür bestraft?“] oder pragmatisch [„entsprechen die Auswirkungen dieser Entscheidung noch meiner Absicht?“] interpretiert. Gegenseitigkeit ist eine Frage von „eine Hand wäscht die andere“, nicht von Loyalität oder Gerechtigkeit.</p>
<p><i>Konventionelles Stadium</i></p> <p>„Moralische Wertung beruht auf der Übernahme guter und richtiger Rollen. der Einhaltung der konventionellen Ordnung und den Erwartungen anderer.“</p>	<p><i>Stufe 3: Orientierung an personengebundener Zustimmung oder „guter Junge / nettes Mädchen“-Modellen - richtiges Verhalten ist, was anderen gefällt oder hilft und ihre Zustimmung findet.</i></p> <p>Diese Stufe ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen von mehrheitlich für richtig befundenem oder „natürlichem“ Verhalten. Häufig wird Verhalten nach der Absicht beurteilt. „Er meint es gut“ wird zum ersten Mal wichtig [i. S. v. sich in den anderen hineinversetzen]. Man findet Zustimmung, wenn man „nett“ ist.</p> <p><i>Stufe 4: Orientierung an Recht und Ordnung.</i></p> <p>Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt, seinen Pflichten tun, Autorität respektieren und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten.</p>
<p><i>Postkonventionelles Stadium</i></p> <p>„Moralische Wertung beruht auf Werten und Prinzipien, die unabhängig von der Autorität, der diese Prinzipien vertretenden Gruppe oder Personen und unabhängig von der eigenen Identifizierung mit diesen Gruppen gültig und anwendbar sind“</p>	<p><i>Stufe 5: Die legalistische oder Sozialvertrags-Orientierung.</i></p> <p>Im allgemeinen mit utilitaristischen Zügen verbunden [auf die - persönliche oder gemeinsame - Nützlichkeit bezogen]. Die Richtigkeit einer Handlung bemißt sich tendenziell nach allgemeinen individuellen Rechten und Standards, die nach kritischer Prüfung von der Gesamtgesellschaft getragen werden. Man ist sich der Relativität persönlicher Werthaltungen und Meinungen bewußt und legt entsprechen Wert auf Verhaltensregeln zur Konsensfindung. Abgesehen von konstitutionellen oder demokratischen Übereinkünften ist Recht eine Frage persönlicher Wertsetzungen und Meinungen. Außerhalb des gesetzlich festgelegten Bereichs basieren Verpflichtungen auf freier Übereinkunft und Verträgen.</p> <p><i>Stufe 6: Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien.</i></p> <p>Das Recht wird definiert durch eine bewußte Entscheidung in Übereinstimmung mit selbstgewählten ethischen Prinzipien unter Berufung auf Universalität und Konsistenz: [psychische Festigkeit bzw. Beständigkeit]. Diese Prinzipien sind abstrakt und ethischer Natur (die "Goldene Regel", der Kategorische Imperativ²), nicht konkrete Moralregeln wie die Zehn Gebote. Im Kern handelt es sich um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte und des Respekts vor der Würde des Menschen als individueller Person.</p>

1 Goldene Regel: Grundregel rechten Verhaltens: „Was Du nicht willst was dir man tu“, das füg' auch keinem anderen zu“.

2 Kategorischer Imperativ Nach I. Kant: aufgestelltes Prinzip zur moralischen Begründung des Handelns: „handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen gelten könnte“.

Als verständliche Einführungen in die Entwicklung moralischer Kognitionen vgl. Horst Heidbrink: Einführung in die Moralpsychologie, München: Psychologische Verlagsunion 1996; Detlef Garz: Lawrence Kohlberg zur Einführung, Hamburg: Junius 1996; Fritz Oser/Wolfgang Althoff: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart: Klett-Cotta 1992.

Arbeitsanregung:

M 17

Soziales Urteil

Quelle: Robert L. Selman: Die Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt/M.: suhrkamp 1984.

Arbeitsanregung:

Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme kann als das verbindende Glied zwischen kognitiven und moralischen Entwicklungsstadien angesehen werden¹². Selman unterscheidet die Stufen 0 bis 4¹³.

Stufe 0: Egozentrische Perspektivenübernahme (ungefähr 4 bis 6 Jahre): Das Kleinkind sieht bereits andere Menschen als von sich selbst getrennt und verschieden an. Es kennt aber nur die eigene Sichtweise und weiß noch nicht, daß die anderen Menschen anders sehen, denken und fühlen als es selbst. Daher kann es auch noch nicht wissen, daß sich seine eigenen Anschauungen über die Außenwelt von denen der anderen unterscheiden. Das Kind setzt in diesem Alter seine eigenen subjektiven Anschauungen und Gedanken auch bei den anderen als gegeben voraus. Ohne die Fähigkeit zur Dezentrierung, das heißt mehr als nur eine Sichtweise eines Objekts, eines Menschen oder einer Situation zu sehen, vermag es nicht, die eigene Perspektive von der anderer abzugrenzen.

Ein Beispiel: Ein dreijähriges Mädchen fürchtet sich vor seinem Onkel, weil der so groß und laut ist. Bei einer Familienfeier sitzt die jüngere Cousine neben dem Onkel, ohne sich zu ängstigen. Die Großmutter macht das Mädchen darauf aufmerksam, daß die jüngere Cousine offensichtlich keine Angst vor dem Onkel habe. Darauf sagt das Kind zu seiner Großmutter: »Kristina hat sicher noch gar nicht gemerkt, daß sie neben dem Onkel sitzt.« Diese erheiternde Antwort macht die egozentrische Sichtweise deutlich. Das Mädchen kann sich das Verhalten seiner Cousine nur so erklären, daß sie den Onkel nicht bemerkt hat. Wenn sie gemerkt hätte, daß sie neben dem großen und lauten Onkel sitzen würde, dann würde die Cousine selbstverständlich ebenso wie es selbst Angst haben und dies sicherlich auch lauthals kundtun. Eine andere Reaktion ist für die Dreijährige überhaupt nicht vorstellbar.

Stufe 1: Sozialinformationsbezogene Perspektivenübernahme (ungefähr 6 bis 8 Jahre): Am Beginn einer fortschreitenden Dezentrierung wird einem Kind der Unterschied zwischen der eigenen und den fremden Sichtweisen bewußt¹⁴. Es erkennt, daß Menschen, von ihrem individuellen Standpunkt ausgehend, dieselbe Situation ähnlich oder unterschiedlich wahrnehmen und darüber gleich oder verschieden denken und empfinden. Es begreift, daß »der andere eine eigene, in seinem Denken begründete Perspektive hat und daß diese seiner eigenen Perspektive ähnlich oder auch nicht ähnlich sein kann«¹⁵. Die unterschiedlichen Sichtweisen rühren von unterschiedlichen Erfahrungen, Standpunkten und Absichten her. So entdeckt das Kind die Einzigartigkeit des nicht sichtbaren, psychischen Lebens eines jeden Menschen. Ihm wird der Subjektcharakter anderer Menschen bewußt, und es beginnt, zwischen der eigenen Perspektive und der des anderen zu differenzieren.

Stufe 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme (ungefähr 8 bis 10 Jahre): Auf seinem Weg zur kognitiven Reife entwickelt das Kind die Fähigkeit, in einer bestimmten Situation in das Innere des anderen zu dringen, die Ereignisse aus dessen Blickwinkel heraus zu sehen und sich dessen Gedanken, Gefühle und Intentionen vorzustellen¹⁶. Es beginnt, beim anderen einen kausalen Zusammenhang zwischen dessen Handlungen und dessen Wahrnehmungen, Gedanken, Intentionen und Gefühlen herzustellen.

len. Das Kind weiß auch von der Übernahme der eigenen Perspektive durch den anderen. und es durchdenkt das eigene Verhalten und die eigenen Absichten vom Standpunkt des anderen aus. Die kognitive Fähigkeit, mit den Augen des anderen zu sehen. erweitert sich zur reziproken Perspektivenübernahme¹⁷. »Dem Kind ist bewußt, daß jedes Individuum der Perspektive des anderen gegenwärtig ist und daß dies jeweils die Sicht seiner selbst wie die vom anderen beeinflusst.«¹⁸ In seinen Überlegungen bezieht es die eigene Perspektive auf die eines anderen: »Ich denke, daß er denkt, daß ich denke . . .«¹⁹ Das Wissen um die Übernahme der eigenen Perspektive durch den anderen beeinflusst bereits auf dieser Stufe das Verhalten des Kindes dem anderen gegenüber. Das Kind kann sich auf dieser Stufe nur auf jeweils eine Perspektive konzentrieren. Die Übernahme mehrerer Perspektiven kann es nur zeitlich versetzt vollziehen.

Stufe 3: Wechselseitige Perspektivenübernahme (ungefähr 10 bis 12 Jahre): Mit dem Erkennen der Gegenseitigkeit der Perspektivenübernahme erreicht der Heranwachsende ein qualitativ neues Bewußtseinsniveau. Er kann jetzt die Perspektiven der in einer Situation handelnden Personen zueinander in Beziehung setzen und sie gleichzeitig und wechselseitig betrachten. So vermag er »in Gedanken aus einer interpersonellen Interaktion herauszutreten«²⁰ und diese vom Standpunkt einer unbeteiligten und unparteiischen dritten Person aus anzusehen. Den Standpunkt eines interesselosen Zuschauers gewinnt er dadurch, daß er sich gedanklich neben sich stellt und von diesem herausgehobenen Platz außerhalb der Situation sich selbst und den/die anderen mit unbeteiligten Augen betrachtet.

Eine Erfahrung, die mancher von uns schon gemacht hat, hilft, den Vorgang zu verdeutlichen. Läuft es in einer Prüfung nicht gut, so kann der Prüfling nicht nur sich selbst mit den Augen des Prüfers sehen und sich in dessen wachsenden Unmut hineindenken und -fühlen, sondern er kann sich auch gedanklich neben sich stellen und nüchtern diagnostizieren: Du bist schlecht. Weil du schlecht bist, wirst du nervös und deshalb immer noch schlechter. Wenn du so weitermachst, wird die Prüfung mißlingen.

Nimmt ein Heranwachsender in einer Interaktion die unterschiedlichen Sichtweisen der daran beteiligten Personen ein und vermag er die wechselseitigen Beziehungen zwischen diesen Perspektiven zu begreifen und zu koordinieren, so bringt er gute Voraussetzungen für die Aufgabe der moralischen Urteilsbildung mit. Auf diesen Zusammenhang wird an einem Beispiel noch ausführlich eingegangen werden.

Stufe 4: Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System (12 bis 15 Jahre und älter): Das Hineindenken und -fühlen eines Jugendlichen in andere Personen ist bis zur Stufe 3 auf konkrete Personen in selbst erlebten oder vorstellbaren Situationen beschränkt. Im Verlauf der kognitiven Entwicklung kann ab dem Alter von zwölf bis 15 Jahren die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme zu einer abstrakteren Ebene hin erweitert werden. Neben der Perspektive des konkreten anderen kann der Jugendliche nun auch die Sichtweise des »generalisierten Anderen«²¹ übernehmen. Dabei übernimmt er die gemeinsame Sichtweise von Gruppenmitgliedern bzw. Angehörigen eines sozialen Systems. Die Sichtweise, die »von allen Mitgliedern der Gruppe (dem generalisierten Anderen) unabhängig von ihrer Position, Rolle oder Erfahrung verstanden«²² wird, entspricht einer sozialen Konvention.

Der Jugendliche beginnt soziale Konventionen für das Zusammenleben in einer Gruppe oder in einem sozialen System als notwendig anzusehen²³.

Auf diese Erläuterungen will ich die Erklärungen zu den Entwicklungsstufen der sozialen Perspektivenübernahme hier beschränken. Zwei Anmerkungen seien dazu noch angeführt: Der Nachweis der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme darf nicht zu der Annahme verleiten, daß Kinder und Jugendliche ebenso wie auch Erwachsene beim Umgang mit anderen ständig deren Sichtweisen gedanklich übernehmen. Eine Aktivierung der Fähigkeit könnte den Jugendlichen den Umgang mit anderen erleichtern und verbessern helfen.

Gegen die soziale Perspektivenübernahme wird häufig der Einwand erhoben, fremde Perspektiven könnten niemals richtig erfaßt werden. Dies wird nicht bestritten. Es gibt, streng genommen, keine Perspektivenübernahme, sondern nur eine persönliche Konstruktion, eine Konzeptualisierung der Gedanken und Gefühle des anderen. Für die Verbesserung von sozialer Wahrnehmungsfähigkeit und solidarischem Bewußtsein kommt es jedoch nicht so sehr darauf an, daß bei der hypothetischen Erschließung des Standpunkts und der Empfindungen des anderen die fremde Sicht- und Gefühlswiese zutreffend übernommen wird. Ausschlaggebend ist vielmehr das Bemühen, bei eigenen Entscheidungen nicht nur sich selbst, sondern auch den anderen und mit den Augen des anderen zu sehen.

M 18

Konstitutive Philosophiedidaktik

Quelle: Ekkehard Martens: Einführung in die Didaktik der Philosophie, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1983, S. 9ff.

Arbeitsanregung:

Aus der Kritik der Überflüssigkeitsargumente kann man die zweite Verhältnisbestimmung von Philosophie und Didaktik ableiten. nach der Didaktik für Philosophie in einem zweiten Schritt hinzukommen könne, solange man eben mit faktischen Lernproblemen rechnen müsse. Didaktik wäre für Philosophie bloß *nachträglich* Wichtigkeit und Richtigkeit der Philosophie stünden bereits vor dem Prozeß des Philosophierens fest. Lediglich für ihre Außendarstellung bedürfe es gewisser Zurichtungen: Lern- und Motivationspsychologie, Rhetorik, Unterrichtertechnologie („Trick- kiste“), Kommunikations- und Verhaltenstraining. Nach dem didaktischen Deduktionsschema stellen die Fächer, hier die Philosophie, das Sachwissen zur Verfügung, liefert die Allgemeine Didaktik die Vermittlungstechniken und endet die Fachdidaktik das Wissen auf den Fachunterricht an. Selbst wenn man Didaktik nicht auf die technische Vermittlungsebene reduziert, sondern auf die Ziele und Auswahl der Inhalte des Unterrichts ausdehnt, bleibt es nach dieser Verhältnisbestimmung bei einer nachträglichen Vermittlung. Die Sache, hier die Philosophie, steht nach einer immanenten Sachlogik fest, sie wird lediglich nachträglich bestimmten Auswahl- oder Anwendungskriterien unterzogen.

Didaktische Anforderungen können auch für die Philosophie *schädlich* sein, wie die dritte Verhältnisbestimmung lautet. Tricks können „faule“ Tricks sein: man „verklickert“ dem anderen etwas, simplifiziert, verfälscht die Inhalte „die Sache“. Der Lehrende nimmt aus vermeintlicher Menschenliebe durch popularisierende Aufbereitung Rücksicht auf die Aufnahme- und Denkfähigkeit des Lernenden und akzeptiert dessen faktisches Interesse sowie faktischen Bewußtseins- und Artikulationsstand als Norm für das, was philosophisch wichtig und richtig ist. Man schaut den Leuten nicht nur, lutherisch gesprochen, „aufs Maul“, sondern man redet ihnen auch nach dem Munde. Die didaktische Rücksichtnahme“ (Kambartel 1979) aus vermeintlicher Menschenliebe paart sich häufig mit der Auffassung, daß Philosophie für die meisten zu schwer, vielleicht auch nicht für alle wichtig sei. Allenfalls könne man ihnen eine „philosophische Propädeutik“, eine Vor-Philosophie zukommen lassen. Menschenliebe wäre hier aber im Grund genommen Menschenverachtung. Indem man vorgeblich auf die Lernenden eingeht, nimmt man sie gerade nicht ernst und hilft ihnen nicht weiter. In diesem Sinne ist Didaktik tatsächlich schädlich für Philosophie. Zu klären wäre jedoch, ob didaktische Anforderungen für Philosophie immer schädlich sein müssen, weil sie eben für die meisten Menschen zu schwierig oder unverständlich ist und bleibt. oder ob sich bei einer der-

artigen Behauptung nicht zwei faktische Normen, die der Lernenden in ihrem alltagsphilosophischen Vorverständnis und die der Lehrenden in ihrem fachphilosophischen Vorverständnis, unvermittelt gegenüberstehen und beide Seiten. Exoterik und Esoterik, aneinander vorbeireden

– Faßt man die bisher diskutierten drei Verhältnisbestimmungen von Philosophie und Didaktik zusammen, so kann man sehen, daß in ihnen ein mehrdeutiger, ungeklärter und auch widersprüchlicher Didaktik- und Philosophiebegriff vorliegt. Bei der *Überflüssigkeits*-These wird Didaktik einerseits als Naturtalent oder angeborenes praktisches Können verstanden, das durch Methodik nicht ersetzbar sei, andererseits als theoretisches Wissen oder Reflexion auf Ziele, Inhalte und Methoden, die Philosophie ohnehin schon leiste. Didaktik als Praxis und Philosophie als Theorie stehen sich unvermittelt gegenüber. Weder jedoch ist didaktisches Können unveränderbar gegeben noch wird Philosophie:als Tätigkeit der Reflektierenden, als immanentes didaktisches Moment faktisch immer schon praktiziert. Didaktische Praxis bedarf philosophischer Kritik und ist veränderbar, philosophische Selbstreflexion als didaktische Selbstbesinnung muß erst in der Praxis geleistet werden. Bei der zweiten These, daß Didaktik für Philosophie allenfalls *nachträglich* sei, wird Didaktik auf Methodik reduziert; aber auch eine erweiterte Didaktik als Reflexion auf Ziele und Auswahl der Inhalte erscheint als bloße Anwendung vorgegebener, immanenter philosophischer Zielsetzungen und Gehalte. Wie sich Methodik und Reflexion zum praktischen Können verhalten, bleibt, wie in der ersten These, ungeklärt. Auch bei der *Schädlichkeits*-These werden Philosophie und Didaktik sowie didaktische Theorie oder Reflexion und didaktische Praxis je für sich getrennt. Alle drei Thesen gehen zudem gemeinsam von einem Urbild-Abbild-Verhältnis aus. Die Philosophie als Urbild, "Sache selbst" oder „Wahrheit" gilt es in didaktischen Prozessen abzubilden. Daß dabei das Abbild immer hinter dem Urbild zurückbleiben muß, versteht sich von selbst. Der zugrundeliegende Philosophiebegriff blendet jedoch bei der Reflexion auf das Objekt die Reflexion auf die reflektierenden Subjekte aus und berücksichtigt bei der Analyse der Argumente nicht die Argumentierenden; Didaktik (miß-)versteht sich als Abbilddidaktik.

Mit den reflektierenden, argumentierenden Subjekten wird die Objekt- oder Argumentationsebene der Philosophie als fertiges Produkt an den konkreten Prozeß von Reflektieren und Argumentieren zurückgebunden. Reflektieren und Argumentieren als theoretischer und praktischer Lehr- und Lernprozeß kann man als Didaktik bezeichnen, wenn man sie nicht auf bloße Methodik und nachträgliche Anwendung vorgegebenen Wissens reduzieren und dogmatisieren möchte. Ähnlich wäre auch Philosophie als fertiges Wissen vorgegebener Strukturen dogmatisch, da sie nicht ihre subjektiven Bedingungen, ihr Werden mit einbezieht. Philosophie bestimmt sich erst im didaktischen Prozeß. Philosophie und Didaktik stehen, so lautet die vierte Verhältnisbestimmung, in einem wechselseitigen Bestimmungsverhältnis zueinander, sie sind wechselseitig *konstitutiv* als Philosophie-Didaktik. Während Adorno zu Recht den Objekt-Bezug der Didaktik hervorhebt, bleibt bei ihm der Subjekt-Bezug der Philosophie noch uneingelöst. überflüssig wäre Didaktik für die Philosophie aber tatsächlich erst dann, wenn man den Subjekt-Bezug der Philosophie konkret praktiziert und ihr nicht nachträglich oder sogar verfälschend anhängt.

M 19**Didaktisches Denken**

"Vor einigen Jahrzehnten war ich jahrelang Gymnasiallehrer und hatte vor mir das Kapitel 'Magnetismus', etwa 15-jährige. Und da ich der Meinung bin – immer schon war –, daß Physik eine Naturwissenschaft ist, hatte ich endlich einen richtigen Originalmagneten, Magnetstein von einer seriösen Mineralienhandlung, kaufen können. Sechs Mark kostete er damals ... Da stand, glaube ich darauf 'Magnetit Arizona attraktiv'. Ich war also froh, diesen Zeugen, den natürlichen Zeugen einer Naturwissenschaft, bei mir zu haben in der Hand und eilte auf die Klasse zu, die auf mich wartete. Und vor der Tür stand eine Studienreferendarin, die bei mir hospitieren mußte. Sie wußte, was drankommt, und ich sagte zu ihr: 'Gucken Sie mal, was ich da habe!' und hielt ihr das hin. Da guckte sie auch, ja, aber sie blickte geringschätzig. Ich war etwas verärgert und sagte, na das ist doch etwas anderes als die albernern Artefakte, die wir im Schrank haben. Diese rechtwinkligen, an den Enden rot und grün angemalten Stahlmagnete. Darauf sagte sie: 'Ich sehe keinen Unterschied.' 'Ach, sie sehen keinen Unterschied?' 'Nein! In beiden sind die Elementarmagnete parallel gerichtet.' Dann sagte sie noch, ehe wir in den Saal einzogen: 'Sie sind aber ein komischer Physiker.' Und das wußte ich ja schon lange. Ich würde es anders ausdrücken. Sie war noch Physiker und ich war schon Physiklehrer. So einfach ist das!"

Quelle: Berichtet von Martin Wagenschein, 1896-1988.

Arbeitsanregung: Was entspricht dem Magnetstein im Sozialkundeunterricht?

M 20

Genetisches Lernen (Martin Wagenschein)

1. Beispiel: Erdgeschichte

Wie wird ein *darlegender* Lehrgang für dieses Thema gebaut sein? Er wird von „außen“ heranführen an das schon geklärte, fertige, dem Lehrer in Raum und Zeit transparente Erdbild. Er wird vielleicht zuerst, wie von weither kommend, die Kugelgestalt ins Auge fassen, etwas vorausschicken über die mutmaßliche Entstehung des Erdballs, um dann die einzelnen Teile seiner Schale, geordnet nach Aggregatzuständen, vorzunehmen: Gesteinshülle, Gewässer, Atmosphäre.

Ein *genetischer* Lehrgang nun wird etwa dieselben Tatsachen und Theorien - nicht „bringen“, sondern - entdecken lassen. Er meint die *eigentliche*, die *lebende*, nicht die ihre Funde sichernde und zur Nutzung übersichtlich verwaltende Wissenschaft. Er verläßt sich darauf, „daß uns die Betrachtung der Natur zum Denken auffordert“.⁴

Er braucht dazu, am Anfang, eine weittragende Frage, die sich dem unbefangenen, aber wachen Menschen aufdrängt aus der ruhigen, von Vorkenntnissen nicht geleiteten und auch nicht belasteten, Betrachtung der originalen Sache selbst. Das ist hier die Landschaft. Und zwar in ihrer Veränderung. - Während der darlegende Lehrgang dazu neigen wird, zuletzt erst auf die Veränderungen durch die a) „exogenen“, b) „endogenen Kräfte“ zu kommen, und dann erst auf die Vergangenheit der Erde, wird der genetisch vorgehende sich sofort von den zeitlichen Fragen in Bewegung setzen lassen, weil sie uns ungerufen bedrängen und beunruhigen. Denn sie rühren an unsere eigene Vergänglichkeit.

Der Lehrer hat die Aufgabe, solche Fragen in einer Schülergruppe virulent zu machen, ohne sie auszusprechen. In unserem Fall gibt es wohl viele Möglichkeiten. Ich berichte über eine, an Sekundanern erprobte; jungen Leuten also, die schon viel draußen herumgelaufen sind.

Bei uns überwiegen die einebnenden, die „exogenen“ Kräfte. Ohne etwas zu sagen, und ohne Eile, zeigte ich Lichtbilder in großer Zahl, auf denen zu sehen waren: Geröllhalden, Felsstürze, Lawinen, Gletscher Moränen, Flußtäler, Wasserfälle, Brandungsküsten, Deltas und so fort; und zwar durcheinander. Die Schüler konnten dazu sagen, was ihnen einfiel, auch Fragen stellen; die ich aber nicht beantwortete.

Nach einiger Zeit konvergierten diese Fragen auf eine, umfassende, alle Bilder betreffende, eine Frage, die nicht in die Vergangenheit, die in die Zukunft blickt, nämlich: „Wie soll das enden? Alles geht zu Tal. Wird eine Zeit ohne Berge kommen?“ (Diese Vision ist ebenso beunruhigend wie die des sogenannten Wärmetodes.) Sie liegt offenbar nahe: in einem Kreis von nur etwa fünfzehn Studenten wurden allein zwei Fälle von Kindern berichtet, die sich dazu ihre eigenen,.... geheimen -Gedanken gemacht hatten.

„E.xposition“

Dies als Beispiel für die Möglichkeit, das vom Lehrer zuvor gewählte, aber nicht ausgesprochene Thema zünden zu lassen: die erste Phase eines streng sokratischen Verfahrens. Der Hebammenkunst muß die Sorge um die Empfängnis vorausgehen. Es nützt nichts, den Holzstoß zu schüren, bevor er sich entzündet hat.

Der Lehrer spricht also die Frage nicht aus, aber er sorgt dafür, daß sie „sich aufwirft“, wie unsere Sprache so genau sagt; „sich erhebt“, „sich auf tut“. Die *Sache* muß reden!

Es ist klar, daß der Lehrer dabei etwas *tut*. Nur wird seine Führung den Ehrgeiz haben, minimal zu sein. Sie besteht in unserem Beispiel nur in der *Exposition* ausgewählter alltäglicher Erscheinungen. Die Expositionszeit muß hier lang sein. Drängen des Lehrers zerstört alle Denk-Triebe sofort. Hier muß sie sogar besonders lang sein, denn das Exponierte verlangt ja solche Schüler, die „weiter denken“, die extrapolieren, in die Zukunft hinein, Nach-denkliche. Dann erst bedrängt sie etwas.

Bei anderen Themen kann diese Zündung viel schneller gehen: Wenn beim Spülen das unter Wasser gefüllte Glas, mit der Öffnung nach unten angehoben, oben schon herausragt, dann fließt das Wasser nicht aus, es bleibt hängen. Das ist, sagt *Pascal*, „étrange“, seltsam, befremdend: eine mögliche „Zündung“ des Kapitels „Luftdruck“. *Genetisch* entfaltet müßte es allerdings „Saugphänomene“ überschrieben werden und bei der Einsicht *enden*, daß wir „leben“, sagt *Torricelli*, „untergetaucht auf dem Grunde eines Meeres von elementarer Luft“. Ich kann diesen Lehrgang hier nicht verfolgen; er braucht viele Wochen. - Es kann auch (ein anderes Beispiel) als auslösender Faktor, als *Impetus*, eine Betroffenheit stehen gegenüber einer seltenen Vollkommenheit: Der Radius des *Kreises* läßt sich, wie es scheint, genau sechsmal außen herumspannen. Ohne Vorkenntnisse betrachtet, eine schöne Einladung zu einem genetischen Lehrgang in die ebene Geometrie hinein (Siehe S. 105). Auch diese Zündung dauert nicht sehr lange. -Langsam wieder, dagegen, schwelt die Unruhe, bis man oft genug

⁴ Goethe am 12. Mal 1801 an *Steffens*. (Zitiert nach *A. Flitner*: Goethe an Wilhelm von Humboldt, in: Goethe, Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft, Weimar, 1965.)

probiert hat, welcher Bruch denn nun *genau* 2 gibt, wenn man ihn mit sich selber multipliziert. – Allen diesen Beispielen von Zündung oder Empfängnis ist gemeinsam, wie in der lebenden Wissenschaft, eine Betroffenheit, eine Beunruhigung durch Ungewohntes, Absonderliches, Unstimmiges und der Wunsch, es einzuordnen. Diesen Drang haben alle gesunden Kinder.

Erdgeschichte, Fortsetzung

Zurück zum geologischen Thema. Die Staunensfrage war hier: „Wie soll das enden?“ Nehmen wir an, sie habe „sich gestellt“. (Das abzuwarten fällt uns schwer, weil unsere Lehrerbildung nicht Geduld lehren darf, sondern „Tempo“ lehren muß infolge einer hilflos veralteten Unterrichtsorganisation: Kurzstunden in wirrem Wechsel). Ist es gelungen, so entsteht, von der Sache ausgehend, nicht vom Lehrer, ein Sog, der gewisse Teile des „Lehrstoffes“ ansaugt und entdeckt. Es entwickelt sich eine Kette von Einfällen, Nachprüfungen, neuen Fragen, und so fort. Sie entwickelt sich erfahrungsgemäß dann am zuverlässigsten (und damit komme ich auf die drei anfangs genannten fonnativen Tugenden zurück), wenn die ursprüngliche Frage *eingewurzelt* war; wenn wir die Geduld haben, auf die *produktiven* Einfälle zu warten; und wenn wir auf ihrer *kritischen* Prüfung bestehen .

In unserem Fall wird zunächst quantitatives Material verlangt und gesucht. Etwa: Der Niagarafall schreitet jährlich 1,5m zurück, das Nildelta 4m voran. Der Bodensee wird in 15 000 Jahren verlandet sein; es sei denn, wir verhindern es. Die U-förmigen Täler, die schwedischen Felsblöcke in Sachsen, die Bändertone und anderes in- duzieren die kühne Hypothese einer vergangenen „Eiszeit“; im Anfang des 19. Jahrhunderts noch heftig umstritten. Dabei wird ein Schritt in die Vergangenheit möglich: Der Niagarafall nagt schon 30 000 Jahre seit dem Rückgang des Eises".⁵ Im ganzen verstärkt sich der Eindruck der fortschreitenden Einebnung und Versumpfung der Landschaft. Von selbst kommt die Gegenfrage: Gibt es keine *Gegenkräfte*? Woher sind die Berge gekommen? Sind sie etwa alle nur Erosionsinseln?

An dieser Stelle erscheint nun zuerst immer derselbe und naheliegende Einfall: die *Vulkane* müßten es gewesen sein, die die Berge aufwarfen. Damit ist es sachlich motiviert (nicht weil es jetzt im Lehrplan steht), unter diesem Gesichtspunkt Verbreitung und Bau der Vulkane aus der Literatur und aus vielen Bildern zu studieren, auch ihre Gesteine und die erloschenen Vulkane. Ergebnis: Nein, sie sind Begleiterscheinungen, nicht die letzte Ursache. Gibt es also vielleicht noch andere Kräfte in den Gebirgen? Man muß hineingehen. Man besucht Steinbrüche, man fährt, wenn man kann, durch die Alpen oder man sieht Fotografien. Das entblößte Innere zeigt tatsächlich Spuren, wie es scheint gewaltsamer, doch nicht vulkanischer Erhebungen: Schichten sind da, meist Meeresablagerungen, waagerechte, aber auch gekippte, ja hoch gestellte und überkippte und sogar gefaltete. (Kann man Steine denn falten? Waren sie damals warm?) Schließlich noch: Brüche, Verwerfungen, und oft alles ineinander gemischt. Abradierte Falten etwa, Schichten darüber, und das Ganze in Verwerfungen zerbrochen. Ist es ein Wunder, daß angesichts solcher Bilder mit ziemlicher Sicherheit der Ruf laut wird: „Das müssen tolle Zeiten gewesen sein!“ Er entspricht der Theorie von Cuvier (1832 gestorben), die denn auch bei den Schülern volle Zustimmung findet. Cuvier schreibt angesichts der Hochgebirge:

„Schon aus großer Entfernung erkennt das Auge an der Auszackung ihrer Kämme und an den steilen Gipfeln ... die Anzeichen ihrer gewaltsamen Erhebung ... Die Zerreißen, Biegungen und Kippungen, welche die ältesten Schichten aufweisen, lassen keinen Zweifel darüber, daß plötzlich und heftig wirkende Ursachen am Werk waren. „Katastrophen“.⁶

Wie bildend ist es, naturwissenschaftlich formierend, wenn man diesen „Schluß“ auf „plötzliche“ Ursachen mitmacht, um dann Tatsachen zu erfahren, die bewirkten, daß man schon 40 Jahre nach *Cuvier* anders dachte!: Auf der Suche nach plötzlichen Katastrophen wird man zuerst die *Erdbeben* studieren, ihre Heftigkeit und Häufigkeit, andererseits aber wird der Lehrer, schweigend wieder, Bilder zeigen und Dokumente über sanfte aber unablässige Hebungen oder Senkungen, wie das Aufsteigen der norwegischen und das Sinken der deutschen Nordseeküste.

Dazu kam, und kommt, nun etwas ganz anderes (hier wird ein Biologe helfen müssen): erst die *Versteinerungen* ermöglichen die Altersordnung der vielfach zerrissenen Sedimente und erhellen damit ungeheure Abgründe an Zeit, die nötig gewesen sein müssen, um Meeresablagerungen von 10 000 in Mächtigkeit anzuhäufen. – Moderne radioaktive Methoden können sie schnell bestätigen.

So verliert die Katastrophentheorie an Boden zugunsten des „Aktualismus“ von *Charles Lyell* (gestorben 1875): Es ist nicht nötig, in der Vergangenheit andere Kräfte anzunehmen als die, welche wir heute bemerken oder auch wegen ihrer Sanftheit übersehen. *Lyell* erkennt, „daß frühere Geologen auf jahrtausende schlossen, wo die

⁵ Erstaunliche Entdeckungen ergeben sich nebenbei. Der Naive denkt: die großen Täler sind eben da, und die Flüsse benutzen sie, um abzulaufen. Bei genauem Zusehen ergibt sich aber, daß nicht nur enge Schluchten sondern auch viele weite Täler von den Flüssen gemacht sind. Diese Einsichten hängen schon mit den langsamen Bodenbewegungen zusammen.

⁶ Zitiert nach *F. Dannemann*: Aus der Werkstatt großer Forscher. Leipzig 1922, S. 279.

Sprache der Natur auf Jahrmillionen hindeutet, ...Der Forscher gelangt zu der Oberzeugung, daß die wirkenden Ursachen immer dieselben bleiben.⁷

Mit anderen Worten: Wir leben auf einer „ruhelosen Erde“⁸. Alpen und Himalaya wachsen noch heute. Keine

Angst vor Einebnung. Dafür eine andere:

Anwesenheit der Wirklichkeit

Mit das Wichtigste für die Formatio, die Bildung, ist hier das Verständnis der wahrhaft entsetzlichen Zeiträume, die sich aufgetan haben.⁹ Man kann auch schnell und doch exakt, mit Hilfe nur der radioaktiven Methode, von ihrer Richtigkeit überzeugen. Auf solche Art schnell, raffiniert und nicht genetisch gewonnenen Kenntnissen fehlt aber etwas in uns, das mit naturwissenschaftlichen Begriffen nicht faßbar ist, eben die Einwurzelung in die ursprüngliche Welt, und das kontinuierliche, selbsttätige, möglichst produktive Gewinnen der an sich so unglaublichen Einsicht. Die Wirklichkeit der Erde ist sonst in der Schule nicht mehr anwesend. (Auf entsprechende Wirklichkeitsverluste im Geschichts- und Deutschunterricht hat *Horst Rumpf* eindringlich hingewiesen¹⁰

(...)

1. Regel (die wichtigste und für alle Fächer gültige):

Nicht immer: *Erst* das Selbstverständliche, Einfache (und Langweilige),
dann: allmählich das Schwierigere,

sondern oft: *Erst etwas Erstaunliches, also schon (doch nicht allzusehr) Kompliziertes, Problematisches vor den Schülern ausbreiten,*
dann: in diesem Problematischen in produktivem Denken ein Verständlicheres, Gewohntes erkennen lassen, auf dem es „beruht“ (im „Fremden“ einen „alten Bekannten“ wiedererkennen).

Denn der Lehrende kann dem Lernenden das Verstehen nicht abnehmen oder vormachen. Wirkliches Verstehen ist ein Akt, den der Lernende selbst vollziehen muß; und auch will, vorausgesetzt, daß seine Lust am Verstehen *sachlich* motiviert ist, das heißt von dem vorgelegten Problem herausgefordert wird.

(Etwas schlagworthaft: Der Schüler soll nicht (und will nicht): sich etwas einfallen lassen, sondern er soll sich etwas einfallen lassen können.)

2. Regel (für Naturwissenschaften):

Erst das Naturphänomen, dann das Laborphänomen.

3. Regel (für Naturwissenschaften):

Erst „qualitativ“, dann quantitativ.

4. Regel (Für Naturwissenschaften):

Erst das Phänomen, dann die Theorie und die Modellvorstellung.

5. Regel (für die Technik):

Entweder: *Erst die Entdeckung, dann die Erfindung,*

Oder: *Erst: derfertige (aber gerade noch durchschaubare) Apparat,*
Dann: das „Ausgraben“ des „Natürlichen“ in ihm.

6. Regel (für alle Fächer, in denen Denk-Automatismen auftreten; in der Mathematik: Kalküle; in der Physik:

Allgemeine Prinzipien, Gesetze, Formeln; in den Sprachen: Grammatik, Interpretations-schemata und so fort):

Erst den Einzelfall anwesend sein lassen und mit den einfachsten, seiner Besonderheit zugewandten Denkmitteln verstehen (sozusagen mit den „bloßen Händen“, mit dem „gesunden Menschenverstand“), dann: ihn, falls nötig, nach allgemeinen Regulativen entscheiden (mit „Werkzeug“).

7. Regel (für alle Fächer; verwandt mit Regel 6):

⁷ Dannemann, a.a.O., S.283,282.

⁸ R. Gheyselink: Die ruhelose Erde, Berlin 1951.

⁹ Ahnt das Märchen diese Zeiträume?: „Nun bin ich so alt wie der Westerwald“ sagt der Wechselbalg in Grimms Märchen von den „Wichtelmännern“. (Kinder- und Hausmärchen, Große Ausgabe, 6.Aufl., Göttingen, 1850, Bd.I, S.240).

¹⁰ *Horst Rumpf* Häufen oder Aufspüren? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 21/1962, S. 86 ff. – Ders.: Muß der naturwissenschaftliche Unterricht so sein?, in: Neue Sammlung, 6/1962, S. 491ff. (...)

Erst die Muttersprache, dann die Fachsprache (und immer wieder auch zurück zur Muttersprache)

Nicht also: die Muttersprache als ein zu Ersetzendes, oder gar Auszumerzendes ansehen, sondern als ein ganz Auszuschöpfendes und doch Bleibendes, neben und unter der Fachsprache. Die Muttersprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache besiegelt das Ergebnis in einem letzten Arbeitsgang.

8. Regel (für alle Fächer):

Nicht: erst die Schnellen (die „Zugpferde“) gewinnen dann die Langsamen nachschleppen. Denn die Schnellen sind ebenso wenig immer die Klugen wie die Langsamen immer die Dummen sind.

Sondern: *Erst die langsamen, dann die Schnellen.*

Das kann leicht mißverstanden werden. Es bedeutet nicht etwa: nur mit den Langsamen arbeiten und die Schnellen langweilen, aufhalten und ungeduldig werden lassen. Es bedeutet: das Gespräch aller miteinander so führen, daß das Verständnis der Schnellen (oft Voreiligen und Oberflächlichen) sich an den Nachdenklichkeiten der Langsamen (oft nur Bedächtigen und Besonnenen) mißt.

9. Regel (für alle abstrahierenden Fächer, besonders die Naturwissenschaften und die Mathematik, und bei Koedukation in Gruppen, die nicht Altersklassen sind)

Erst die Mädchen, dann die Jungen.

Das heißt nicht: langsam, damit die (in Mathematik und Naturwissenschaften als unbegabt verschrieenen) Mädchen „mitkommen“, sondern: die Mädchen dafür sorgen lassen, daß die jungen die Abstraktionen nicht abspalten statt sie anwachsen (ausgliedern) zu lassen.

Quelle: Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch - Exemplarisch, Weinheim: Beltz 1968 u. ö., S. 59 ff.

Arbeitsanregung:

M 21

Subsumption

Denkstil und Arbeitsmethode der juristischen Fallanalyse ist das Verfahren der Subsumtion. Interpretationen und Auslegungen von Texten verlaufen in einem Drei-Schritt:

1. Situationsdefinition
2. Normenwahl
3. Zuordnung von 1 zu 2

Subsumtion als "ABC des Juristen" ist im beruflichen Handeln soweit routinisiert, daß es meist unbewußt angewendet wird. Das Verfahren wird von seinen Anwendern daher häufig als bloß technischer Algorithmus fehlinterpretiert: Das Gesetz sagte eindeutig, wie zu entscheiden sei. Dem "Darunter-Schieben" vorgelagert sind aber Prozesse der Auslegung, die sowohl A als auch C verändern; "alles in allem ein nicht ganz einfacher Prozeß, den er aber nach einigen Jahren der Übung automatisch beherrscht, ohne über seine logische Struktur nachzudenken. Normalerweise weiß er noch nicht einmal, daß er das Gesetz verändert. Er meint meistens, er würde es einfach anwenden. Außenstehende meinen das natürlich erst recht. Und darauf beruht zu einem guten Teil der Glaube an das Recht..."

Aber: Das Gesetz spricht nicht für sich, sondern nur durch Menschen. Das "Darunter-Schieben" verlangt immer ein Modellieren, eine Sachverhaltskonstruktion durch Auslegungs- und Interpretationsschritte. Der kausalen Subsumtion voraus gehen zwei weitere Prüfurteile:

- Ist der Konflikt regelungsbedürftig und -zugänglich? (Zuständigkeit)
- Welche Norm "paßt"? Welcher Lösungsweg ist einzuschlagen? (finale Antizipation)

In der Entscheidung erscheint im Nachhinein als logisch stringentes Produkt, was zuvor Überlegung und Entscheidung im Prozeß des "Abwägens" erforderte. Wenn eine Abwägung in der Darstellung der Urteilsbegründung enthalten ist, dann mit dem Anspruch, daß nur das gefundene Ergebnis richtig ist. Erst in dieser zeitlichen Differenzierung in Verfahren, Entscheidung und Darstellung wird Rechtsanwendung angemessen erfaßt und über die Vorstellung einer mechanischen Gesetzesvollstreckung im Sinne einer amputierten Logik des positiven Rechts hinausgegangen. Gesetzesanwendung läßt also interpretativen "Spielraum", ohne beliebig zu sein.

Quelle: Uwe Wesel: Juristische Weltkunde. Eine Einführung in das Recht, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984, S. 14.

Arbeitsanregung:

Beispiel: Interpretation und Deduktion

Die Struktur der juristischen Begründung ist umstritten. Nach einer verbreiteten Auffassung ist zwischen einem deduktiven Kern und einer argumentativen Rechtfertigung der bei der Deduktion verwendeten Prämissen zu unterscheiden...

Beispiel: Moderne Verfassungen enthalten regelmäßig ein Grundrecht auf die Unverletzlichkeit der Wohnung. Man nehme an, daß es bei der Entscheidung eines Falles ausschließlich darauf ankommt, ob die Werkstatt des Tischlers *a* unter den Schutz dieses Grundrechts fällt oder nicht, und daß in der Literatur und vor Gericht zwei Interpretationen vertreten werden: eine enge und eine weite. Nach der engen Interpretation sind nur Räume, die als Mittelpunkt des Privatlebens dienen, Wohnungen im Sinne der Verfassung. Danach genießt die Werkstatt des Tischlers nicht den Schutz des Grundrechts auf die Unverletzlichkeit der Wohnung. Nach der weiten Interpretation sind alle Räume, die der allgemeinen Zugänglichkeit entzogen sind, als Wohnungen im Sinne der Verfassung einzustufen. Nach ihr genießt die Tischlerwerkstatt den Schutz des Wohnungsgrundrechts. Man nehme nun an, daß der Richter die weite Interpretation wählt. Die Begründung seiner Entscheidung kann dann in folgende deduktive Struktur gebracht werden:

- (1) Alle Wohnungen genießen grundrechtlichen Schutz
- (2) Alle Räume, die der allgemeinen Zugänglichkeit entzogen sind, sind Wohnungen.
- (3) Alle Tischlerwerkstätten sind Räume, die der allgemeinen Zugänglichkeit entzogen sind.
- (4) Der Raum des *a* ist eine Tischlerwerkstatt.
- (5) Der Raum des *a* genießt grundrechtlichen Schutz...

Diese Deduktion ist das, was als "interne Rechtfertigung" oder mit den anderen erwähnten Ausdrücken bezeichnet wird. Sie ist keine vollständige Begründung. Die den Fall hier entscheidende Prämisse (2), die die weite Interpretation des Begriffs der Wohnung zum Ausdruck bringt, wird in der internen Rechtfertigung nur verwendet, nicht aber begründet. Die eigentliche Aufgabe der Interpretation besteht in der Begründung von Prämissen dieser Art. Das hat in der externen Rechtfertigung zu geschehen.

Gegen das deduktive Begründungsmodell, das eine Fortentwicklung der traditionellen Theorie des juristischen Syllogismus darstellt, wird eingewandt, daß eine Deduktion keine Begründung sei und daß das Modell die wirkliche Struktur des juristischen Begründens nicht angemessen erfasse.... Die eigentliche Begründung hat in der externen Rechtfertigung stattzufinden. Auch soll nicht der tatsächliche Überlegungsgang des Richters (context of discovery) rekonstruiert werden, sondern nur die Struktur, in die seine Begründung (context of justification) transformierbar sein muß, wenn sie rational sein soll. Das im deduktiven Modell enthaltene Postulat der Vollständigkeit der Prämissen sichert, daß klar ist, was begründet werden muß und was kritisiert werden kann. Es verhindert das Einschmuggeln versteckter Prämissen. Anders als im 19. Jahrhundert vertretene Theorien über die Rolle der Deduktion in der Jurisprudenz verschleiert das deduktive Modell den kreativen Anteil des Interpretens nicht. Es hebt ihn wie kein anderes Modell ans Licht. Das Postulat der Explizitheit der Prämissen dient zudem der Rechtssicherheit. Die Forderung nach universellem Charakter der Prämissen entspricht dem Gebot der Gleichbehandlung und dient so der Gerechtigkeit. Schließlich trägt das Postulat der Überbrückung der Kluft zwischen Norm und Sachverhalt durch eine vollständige Prämissenkette zur Gesetzesbindung bei.¹¹

¹¹ Robert Alexy: Recht, Vernunft, Diskurs. Studien zur Rechtsphilosophie, Frankfurt 1995.

M 22

Mikropolitik

Mikropolitik bezeichnet informelle Kommunikations- und Entscheidungsprozesse in Organisationen; die Relation von öffentlichen und nicht-öffentlichen Aushandlungsprozessen:

"In Organisationen tobt das Leben. Weit von jenen anämischen Gebilden entfernt, die ... unter dem Namen 'Organisationsstruktur' ihr schattenhaftes Dasein fristen und von oben bis unten vermessen werden, sind sie in Wirklichkeit Arenen heftiger Kämpfe, heimlicher Mauscheleien und gefährlicher Spiele mit wechselnden Spielern, Strategien, Regeln und Fronten. Der Leim, der sie zusammenhält, besteht aus partiellen Interessenkonvergenzen, Bündnissen und Koalitionen, aus side payments und Beiseitegeschafftem, aus Kollaboration und auch aus Resistance (passivem Widerstand), vor allem aber: aus machtvoll ausgeübtem Druck und struktureller Gewalt ... Die Machiavelli der Organisation sind umringt von Bremsern und Treibern, change agents (Wendehälsen) und Agenten des ewig Gestrigen, Märtyrern und Parasiten, grauen Eminenzen, leidenschaftlichen Spielern und gewieften Taktikern: Mikropolitiker allesamt. Sie zahlen Preise und stellen Weichen, errichten Blockaden oder springen auf Züge, geraten aufs Abstellgleich oder fallen die Treppe hinauf, gehen in Deckung oder seilen sich ab, verteilen Schwarze Peter und holen Verstärkung, suchen Rückendeckung und Absicherung, setzten Brückenköpfe und lassen Bomben platzen, schaffen vollendete Tatsachen oder suchen das Gespräch. Daß es ihnen um die Sache nicht ginge, läßt sich nicht behaupten; aber immer läuft mit: der Kampf um Positionen und Besitzstände, Ressourcen und Karrieren, Einfluß und Macht."

Quelle: nach Will Küpper/Günther Ortmann (Hg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen: Westdeutscher Verlag 1988, S. 7ff.

Diese *soziologische* Perspektive auf Politik hebt hervor, daß alles politische Handeln im Medium von Organisationsstrukturen und Systemzwängen statt findet, die es aber selbst konstituiert (hat) und beständig reproduziert. "Organisationen sind durchwirkt von Politik. Ihre Entscheidungsprozesse sind politische Prozesse, ihre Akteure Mikropolitiker. Ihre Vernunft kann nicht errechnet werden, nicht als one best way gegeben sein. Auf der Strecke bleibt sie, solange die Rationalität der Organisation wie die Effizienz einer Maschine erwartet wird; solange sie nicht als kontingentes Resultat politisch-praktischen Handelns und andauernder Kommunikation unter Mikropolitikern aufgefaßt wird." (ebd.)

Großorganisationen funktionieren nicht, "wie der Idealtypus der Bürokratie dies meint und 'vorschreibt'", daß also alle Mitarbeiter berechenbar wären und hundertprozentig rollengerecht handelten, in allem programmiert, ähnlich den Ameisen und Bienen."

Quelle: Horst Bosetzky: Mikropolitik – ein fast 'biographischer Ansatz'. In: Küpper/Ortmann 1988 a.a.O., S. 27. (Hinter dem Pseudonym -ky verbirgt sich der bekannte Kriminalschriftsteller und Verwaltungssoziologe an der FH für Recht und Verwaltung in Berlin)

Arbeitsanregung:

M 23

Gruppenarbeit

Quelle:

Arbeitsanregung:

M 24

Kontroverse Montage von Perspektiven

Training differenzierter Wahrnehmung durch
Perspektiven kontroversen

Dokumentation XIV:
Zur Homosexualität bekennen oder nicht?

Tobias: Ich stelle mir vor, ich rufe die Leute aus meiner Lehrgruppe in der Pause zusammen, hört mal her, ich stehe nicht auf Frauen, alles Spinne, was ich bisher abgelaassen habe, oje, da gäb's Terror. Soweit ich kann, verdränge ich diese Schwulenfeindlichkeit, weil es mich deprimiert. Ich will besser gar nichts mitbekommen. Ich denke mir meinen Teil und gehe weiter. Als einzelner würde ich mir doch nur ein Selbsttor schießen, wenn ich mich dazu bekennen würde, noch dazu als Lehrling. Kann schon sein, daß ich nicht der einzige im Betrieb bin, laut Statistik ganz bestimmt nicht, aber das steht auf dem Papier. Fakt ist, kein Mensch bekennt sich im Betrieb dazu. Das werde ich auch weiter so halten, diese Offenbarungstour bei mir nicht, ich bin kein Vorreiter (...)

Ich mache manchmal auf »cool«, mime den Lässigen, so nach dem Motto »Was die Leute in ihren Betten tun, ist mir egal«, das finden einige auch gut, aber nur soweit es sich um Mann und Frau dreht.

(T., geb. 1963, Kellner. Interview — geführt 1987 m: Jürgen Lemke, Auskünfteschwuler Männer, Berlin/Weimar 1989, S. 81)

Martin: Aus allem bisher Gesagten geht hervor, wie wichtig es ist, daß wir uns offen zeigen. Wichtig ist das 1. für die persönliche Selbstbehauptung, 2. für die Verbesserung des Kontaktes zu den heterosexuellen Mitmenschen, 3. für das Finden der richtigen Kontakte in der homosexuellen Welt, 4. um anderen Homosexuellen ein Modell für ein positives Leben bieten zu können und 5. um an dem Abbau von Vorurteilen mitwirken zu können.

Für die Selbstbehauptung und für die Verbesserung des Kontaktes zu den Mitmenschen wird es also wichtig sein, in so vielen Lebensbereichen wie nur möglich, sich offen zu seiner Homosexualität zu bekennen. Das gilt gegenüber Eltern, Geschwistern, Mitschülern oder Kommilitonen, Arbeitskollegen, Hobbyfreunden, allen Menschen also, die einem emotional wichtig sind und von denen man annimmt, daß man auch selbst für sie wichtig ist.

Für heterosexuelle Menschen ist dieses Coming-out manchmal schwer verständlich. (...)

Heterosexualität ist das Selbstverständliche, das immer und überall stillschweigend vorausgesetzt wird.

Anders ist es für den Homosexuellen. Trifft er auf neue Leute, so werden die zunächst einmal annehmen, er sei heterosexuell. Spricht er jetzt nicht über sich und eröffnet sich nicht, dann entsteht das Gefühl, etwas verheimlicht zu haben, dem anderen nicht wirklich bekannt zu sein. Es entsteht eine fühlbare Unsicherheit: Kann ich den Gefühlen, die andere mir gegenüber äußern, auch trauen! Wie würden sich ihre Gefühle verindern, wenn sie wüßten, wer ich wirklich bin?

All diese Fragen stören den Kontakt zwischen den Homosexuellen und den anderen und können Distanz, Kühle oder Unsicherheit bewirken.

(Martin Siems [Psychologe], Coming out. Hilfen zur homosexuellen Emanzipation, Reinbeck 1980, S. 23)

Quelle: Montage vom Autor

Arbeitsanregung: Testen Sie ihre Informationsrecherchekompetenz, indem Sie das Gespräch von Tobias und Martin um die Auseinandersetzung zweier junger lesbischer Frauen erweitern.

M 25

Problem "Wasserknappheit" veranschaulichen

Die Art der Materialien (Zeitungstexte / Jugendbuchttexte

Quelle: Workshop des Klett-Verlages zur Verständlichkeit von Schulbuchtexten

Arbeitsanregung:

Die Art der Materialien (Zeitungstexte/ Jugendbuchtexte/ ...)

Zeitungstext: Warum jeder Tropfen zählt? (Franz Alt in der Frankfurter Rundschau)

- Unterschied zwischen "Problemen" und "Schwierigkeiten" ist unklar.
- Der Text enthält lange Nebensätze, die sich vereinfachen lassen.
- Wissen Kinder, was Regionen sind?
- Der Text aus der Frankfurter Rundschau ist für Kinder ungeeignet.

Befragung einer 11-jährigen Gymnasiastin haben folgendes Textverständnis zutage gefördert:

- Ehrfurcht = Angst?
- Wasser aufbereiten = Wasser auffüllen
- Umkippen (Gewässer) = auslaufen
- Die unterstrichenen Begriffe, Sätze wurden nicht verstanden

Interessant wäre der Versuch, den Text in eigene Worte fassen zu lassen.

Warum jeder Tropfen zählt

Wasser -eine knappe Ressource? Wir müssen unseren Wasserhahn aufdrehen und schon können wir unseren Durst löschen, das Auto waschen oder unseren Garten sprengen. Trotzdem: Nicht nur im Süden lässt die Wassernot schon heute täglich Zehntausende verdursten. Der Hungertod dort beruht meistens auf Wassermangel. Im Norden hingegen führt die Verschmutzung und Vergeudung des Wassers allmählich zur Wasserkrise. Schon heute lässt sich der wassernotstand im 21. Jahrhundert exakter berechnen als die Klimakatastrophe. Zu Recht haben die UN (Vereinten Nationen) den 22. März für die ganze Welt zum Wassertag erklärt und deshalb erinnert die katholische Hilfsorganisation Misereor daran: "Jeder Tropfen zählt." (...) In der Dritten Welt haben Wassermangel und Wasserverseuchungen tödliche Folgen. Zwei Millionen Menschen leiden an Malaria; 4,6 Millionen Kinder unter fünf Jahren leiden an schweren Durchfallerkrankungen; 50 Millionen Afrikaner sind von der Flussblindheit bedroht; 200 Millionen Menschen leiden an der Wurmkrankheit(Bilharziose); eine Milliarde Menschen haben schwere Durchfallkrankheiten. Der sechste Weltkongress für Wasserreserven richtete an alle Regierungen den schlichten Aufruf "Schafft die Hochrüstung ab; nutzt das Geld zum Leben, nicht zum Töten. Der Zugang zu sauberem Wasser ist ein Menschenrecht." In der gesamten europäischen Umweltpolitik ist der Wasserschutz ein vernachlässigtes Thema. Nach Klima-, Enregie- und Verkehrspolitik muss endlich intensiver über eine andere Wasserpolitik nachgedacht und gestritten werden. Wasser ist Leben. Ohne Essen können wir bis zu 70 Tage überleben, aber ohne Wasser höchstens 70 Stunden. Albert Schweitzers Wort vom "Ehrfurcht vor allem Leben" gilt grundsätzlich und aktuell auch gegenüber dem Lebenselement Wasser, aus dem alles Leben kommt. Alle Lebewesen -Mensch, Tier und Pflanze – bestehen überwiegend aus Wasser. Überall wo Wasser vorhanden ist, bildet sich reichhaltig Leben, in Trockenphasen hingegen wird Leben beeinträchtigt und vermindert. Obwohl wir dies wissen, gibt es keine allgemein gültige und akzeptierte Wasserethik (= Lehre vom richtigen Umgang mit Wasser). Wir nutzen das Wasser weitgehend gedankenlos, ohne an die Folgen zu denken. Die Ostsee und die Adria sind streckenweise bereits biologisch tot und die Nordsee steht kurz vor dem Umkippen. Trotz dieser katastrophalen Lage haben im vergangenen Jahr (1995) nicht die Politik, sondern allein der massenhafte Boykott von Autofahrern und die Aktion von Greenpeace gegen den Shell-Konzern das Versenken einer Ölplattform in der Nordsee verhindert. Auch im wasserreichen Mitteleuropa steuern wir so auf den Wassernotstand zu. Unser Wasser wird benutzt, verschmutzt, verschwendet. Gifte im Wasser, Chemiemüll, Düngemittel und Luftverschmutzung verseuchen unser wichtigstes Überlebensmittel. Täglich fließen viele Tausende Chemikalien in unsere Flüsse von denen uns kein Chemiker sagen kann, was sie

langfristig für die Wasser... @+*!? ...tig, 1950 waren es drei, aber heute muss Trinkwasser achtmal chemisch aufbereitet werden. Ein Teil unseres Trinkwassers wird bereits aus Tiefengrundwässern gewonnen, die sich nur alle 10.000 Jahre erneuern. Einmal eingetretene Verunreinigungen sind nur schwer oder gar nicht Sanierbar (...) Für alle Menschen aller Generationen gilt die Erkenntnis: Wasser ist Leben, Wasser ist Glück, Wasser ist Wohlstand. Wasser ist aber auch Freiheit, Gerechtigkeit und Geborgenheit. Wasser ist mehr als H₂O. "Stirbt der Fluss, stirbt das Volk", sagt ein brasilianisches Sprichwort. Genau so gilt aber auch: Lebt der Fluss, lebt das Volk. Wir haben die Wahl.
Bearbeitet nach Frankfurter Rundschau, 19. März 1996, S. 6.

Alternative: Betroffene kommen zu Wort

- Jugendliche kommen selber zu Wort
- Zweifel, dass Kinder so sprechen (z.B. "es regnet regelmäßig"...).
- Das Grundproblem von Terre des Hommes oder Unicef Texten ist, dass sie alle auf eine andere Sprachebene gehoben wurden.
- Die Beiträge klingen so, als hätte ein Autor/eine Autorin sein Wissen über die Länder in Kindersprache formuliert.
- Arbeitsvorschlag 1 nicht gelungen. Besserer Einstieg: "Gibt es irgendwas in der Aussage von Elena, was ihr komisch findet?" Mit einer fünften Klasse lässt sich hervorragend arbeiten, wenn zuerst "Was passiert denn da eigentlich?" gefragt wird.

Die Verteilung eines Grundbedürfnisses

Elena, Deutschland: Ich wohne in einer Stadt in Deutschland und heiße Elena. Bei uns regnet es regelmäßig, deshalb haben wir für den täglichen Gebrauch genügend Wasser zur Verfügung. Das Wasser kommt bei uns aus der Leitung, Brunnen gibt es in den Städten nur zur Verschönerung des Stadtbildes. Hier wird in verschiedenen Arten mit dem Wasser gespielt und es macht Spass, dem Wasser zuzusehen. Das zeigt, dass wir das Wasser für mehr brauchen als nur den Durst zu löschen oder das Geschirr zu säubern.

Aimen, Arabien: Ich heiße Aimen und wohne in Syrien, einem arabischen Land. Wie in vielen anderen Ländern der arabischen Welt regnet es auch in Syrien nur im Winter etwas, deshalb ist für uns die Versorgung mit Wasser oft ein Problem. In den Städten sieht man manchmal Kinder, die Wasser in Bechern verkaufen.

Fatou, Afrika: Ich wohne in einer trockenen Zone Afrikas und heiße Fatou. Diese trockene Zone liegt am Rande der Wüste und heißt "Sahel". (Das bedeutet Ufer oder Rand). Da es sehr wenig regnet, manchmal mehrere Jahre lang nicht, müssen wir mit Wasser sehr sparsam umgehen. Es dient vor allem als Getränk und darf nie vergeudet werden, auch wenn einmal genug vorhanden ist. Entweder nehmen wir das Wasser aus den wenigen Flüssen, aber die führen nicht das ganze Jahr Wasser. Oder wir schöpfen Wasser aus einem Brunnen, wie in unserem Dorf. Den hat mein Großvater zusammen mit einigen Männern selbst gebaut. Es gibt keine Wasserleitungen, aus denen regelmäßig Wasser fließt, sondern wir bewahren unser Trinkwasser in Gefäßen auf... Wir Kinder sind dafür zuständig, dass immer Wasser im Haus ist. Das Schleppen der Gefäße ist O-beinig sehr anstrengend.

San La, Asien: Ich wohne in der Nähe einer Stadt in Thailand und heiße Sang La. Es regnet zwar genug in Thailand, aber die Versorgung mit sauberem Wasser aus der Wasserleitung fehlt besonders in den Dörfern. Deshalb müssen vor allem die Kinder das Wasser von der Wasserstelle holen und mit Eimern nach Hause tragen.

Shobhan, Indien: Mein Name ist Shobhan und ich lebe in Indien. Viele Monate im Jahr ist es bei uns sehr heiß und trocken. Die Hitze ist oft unerträglich. Die Menschen warten lange und sehnsüchtig auf die Regenzeit, den Monsun. Wenn er dann endlich kommt, regnet es fast

ununterbrochen zwei Monate lang. Dann steht viel Land unter Wasser. In vielen Dörfern in Indien sind die Menschen sehr arm. Es fehlt an Wasser, damit sie ihre kleinen Felder bewässern können. Ihre Ernte vertrocknet oft in der heißen Sonne. Die Kinder sind auf der Suche nach Wasser und holen es manchmal von weit her, weil sie nicht am Brunnen der Reichen schöpfen dürfen. Oft ist das Wasser schmutzig und die Menschen werden krank und sterben. Wenn im Dorf ein Brunnen gebaut werden kann, ist die Freude groß.

Arbeitsvorschlag:

Elena, Fatou, Sang La, Aimen und Shobdan erzählen dir ein wenig vom Umgang mit Wasser in ihren Ländern oder Regionen.

1. Lies dir doch zuerst einmal die Aussage von Elena durch. Muss sich Elena Sorgen um Wasser machen? Für welche Dinge oder Tätigkeiten brauchen wir überhaupt Wasser? Ergänze Elenas Aussage, indem du Stichwörter sammelst.
2. Sie in M2 nach, ob du deiner Liste noch Begriffe hinzufügen kannst. Bilde nun zum Wasserverbrauch Weil-Sätze. Wie man dies macht und warum diese Sätze so wichtig sind, erfährst du im Methodenteil I.
3. Vergleiche nun die Situation in Deutschland mit der der anderen Kinder. Welche Probleme mit der Wasserversorgung haben sie und welche Ursachen haben die Probleme?

M 26

Mäeutik

Mäeutik bezeichnet im Griechischen die "Hebarnmenkunst". Übertragen auf Lehr-Lern-Prozesse ist es eine Lehrkunst, die dem Lernenden hilft, das Problembewußtsein, über das er/sie selbst bereits verfügt, aus sich selbst herauszuentwickeln. Die Rolle des Lehrenden ist die eines "Geburtshelfers" und Animaturs: er *animiert* die Lernenden, sich mit eigenen Gedanken, Worten und Problemen ihres Aneignungsprozesses zu befassen. Mäeutik umfaßt zwei Phasen (Hanke 1986, S. 95):

1. Der Lernende wird durch Aufzeigen von Widersprüchen (-> kognitive Dissonanz) in die Aporie, das Gewahrwerden des eigenen Nichtwissens, geführt ("negativ" widerlegende elenktische Phase);
2. Im Bewußtsein des Nichtwissens entsteht die Sehnsucht nach dem Wissen (-> fruchtbarer Moment). Der Lehrende leistet eine aufbauende Hilfestellung, indem er einen Lösungsansatz soweit zeigt, daß der Lernende die Antwort selbst finden kann. Ein bloßes Meinen/Scheinwissen (doxa) kann vom Lernenden zu begründeten Wissen (episteme) weiterentwickelt werden (protreptische Phase).

Grundlagentext mäeutischer Didaktik ist der Lehr-Dialog Menon (Sokrates/Platon). Verhandelt wird die Frage, ob Tugend lehrbar sei: Ob Wissen (Einsichten) Haltungen hervorzubringen vermag und die Menschen bessert und zum rechten Tun motiviert (Prange 1986, S. 26-35). Zwei methodische Grundsatzprobleme stellen sich, um die Produktivität der M. zu erklären:

1. Umstritten ist die Erkenntnismethode, der Weg zur Einsicht: Kommt der Lernende wirklich "von selbst" auf die Lösung der Aufgabe, weil er sie innerlich schon "weiß" (-> sokratisches Lernen)? Oder wird ihm die notwendige Einsicht durch die Frage des Lehrenden nur geschickt in den Mund gelegt (sog. sokratische Katechese, zur Kritik dieser Fehlform vgl. Flügge 1966; Gesprächsprotokolle aus Sozialkundestunden bei Dahms 1979), so daß die Methode im wesentlichen auf einem lehrtaktischen Trick beruht (-> Erarbeitungsmuster)? Die Antwort auf diese Frage ist grundsätzlich bedeutsam: für den Grad an Selbstbestimmung und Transparenz politischer Lernprozesse: Liegt die Methode beim Lehrenden, der gezielt etwas zeigt (doktrinale Funktion) oder hat der Lernende selbst Methodenkompetenz (-> Methodenlernen) und wird in seiner Selbsttätigkeit ernstgenommen?
2. Anamnesis (Vorerinnerung): In der ursprünglichen platonischen Konzeption erinnert sich der Lernende wieder an Ideen und Konzepte, die ihm bereits eingeboren sind (Anamnesis-Theorie). Offen ist, woher das Neue der Erkenntnis kommt: aus bereits gewußtem Vorbewußtem (z. B. Prinzipien und Universalien wie "Du sollst nicht töten" oder die -> Goldene Regel) oder aus äußeren Erfahrungen in politischen Sozialisationsprozessen. Lernende bringen aus der Familie oder den Medien bereits Vorwissen über Gesellschaft und Politik mit, das in einem mäeutischen Lernprozeß freigelegt, "ausgewickelt" und erkundet (exploriert) wird.

Mäeutisches Lernen ist in den Lernprozeß verlagerte, gemeinsame Reflexion von Sozialisationsprozessen (-> Handlungsforschung, Bedingungsanalyse). Ziel ist es, die eigene politische Biografie, das eigene Gewordensein, zu bearbeiten. Im Zentrum steht der soziale und verbale Sinn, den die Lernenden dauernd -ob sie wollen oder nicht - bei der Bearbeitung eines Themas produzieren und reflektieren. Der Lehrende strukturiert die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Sinn, den sie selbst konstituiert haben.

Literatur

Günter Dahms: Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch, Königstein 1979

Johannes Flügge: Die alte Fragemethode. Ihre Ursprünge und ihre Auflösung. In: Neue Sammlung 1965, S. 23-45

Michael Hanke: Der maieutische Dialog, Aachen 1986

Klaus Prange: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2/1986

Quelle: Tilman Grammes

Arbeitsanregung:

Lesen Sie den "Menon" (Platon). Worin besteht die Grundthese dieser Begründungsschrift sozialer und politischer Bildung?

M 26a

Fruchtbarer Moment: Das "Milchbüchsenbeispiel"

Wir geben einige schlichte Beispiele aus der täglichen Arbeit der Volksschule, um die Möglichkeiten der Problemwicklung deutlich zu machen, wenn auch die knappe Darstellung nur ganz unzulänglich den lebendigen Untergrund solcher Stunden wiedergeben kann.

Auf eine Schulwanderung hat einer der Jungen eine Büchse kondensierte Milch mitgebracht, die, den meisten Landkindern etwas Neues, schon mit Interesse betrachtet wird. Feierlich öffnet der Besitzer die Büchse, indem er an einer Stelle ein Loch in den Büchsendeckel bohrt. Er will die Milch ausgießen – aber keine Milch fließt heraus! Nur beim Schütteln spritzen einige Tropfen. Alles staunt: Wie kommt das nur? Die anderen raten ihm: „Du mußt das Loch größer machen“. Er tut's – ohne merklichen Erfolg. Einer vermutet: „Die Milch ist wohl dick geworden, vielleicht ist das Loch verstopft“-aber eine Verstopfung ist nicht zu entdecken. Die anderen wenden auch ein:

„Wir haben ja ganz flüssige Milchtropfen herausspringen sehen!“ Der Junge beharrt: „Da muß aber doch etwas davorsitzen, sonst flösse die Milch doch heraus!“ Andere sagen ihm: „Aber es sitzt doch nichts davor“. Der Lehrer wirft ein „Nichts?“ ein. Antwort: „Nur Luft, sonst nichts, wir haben's ja probiert“. Da meldet sich einer der Jungen zu Hilfe. Er schlägt ein zweites Loch in die Büchse, so wie er das schon irgendwo gesehen hat. Allgemeines Staunen, denn plötzlich fließt die Milch in schönem Strahl glatt aus der einen Öffnung. Aber sie fließt nur, solange die Büchse schräg gehalten wird. Als man die Büchse senkrecht hinstellt, damit die Milch zugleich aus beiden Löchern kommen solle, hört das Fließen wieder auf, und nur wenige Tropfen kommen. Die Kinder sind verblüfft. Man läßt sie mit ihren Fragen, wie das nur kommen könne, vielleicht ruhig erst einmal heimgehen. Man hat sich die Aufgabe gestellt, morgen in der Schule zu überlegen, wie das wohl komme. – Am anderen Tage werden die Versuche noch einmal gemacht und dann in der Besinnung nebeneinander gestellt. Zuerst werden die beiden Fälle überlegt, in denen keine Milch herauskam. Schematische Zeichnungen verdeutlichen sie. Wieder wird die Verwunderung darüber ausgesprochen, daß die Milch nicht herauskommt und daß ihr doch etwas im Wege stehen müsse. Das kann aber nur die Luft sein, denn nichts steht sonst im Wege. Also muß wohl im ersten Falle die Luft die Milch nicht ausfließen lassen. „Und im zweiten Falle?“ – „Da steht auch vor der zweiten Öffnung nur die Luft; auch hier kann nur die Luft die Milch zurückhalten.“ – „Wer ist nun ‚stärker‘, die Milch oder die Luft?“ – „Die beiden sind gleich stark, denn die Milch kann ja nicht heraus.“ – Und nun der dritte Fall: „Wann fließt es?“ – „Wenn die Büchse schräg gehalten wird.“ – „Wer ist nun der Stärkere.“ – „An dem einen Loch die Milch, und zwar unten, denn da kommt sie heraus.“ – „Und am oberen Loche?“ – „Da kann die Milch nicht der Stärkere sein, da kommt sie nicht heraus, obwohl sie vor dem Loche steht.“ – Da meldet sich auch einer, der das Glucksen der eindringenden Luft gehört hat: „Da ist die Luft stärker gewesen“. – „Wie kam das?“ – An der Skizze wird festgestellt, daß die Milch, wo sie unten zusammenfließt, besonders stark drücken muß und daß oben nur wenig Milch ist, die herausdrückt. – „Wer ist da also stärker?“ – „Die Luft.“ – Jetzt verstehen die Kinder plötzlich die doppelte Druckbewegung der ausströmenden Milch und der einströmenden Luft. Jetzt sehen sie auch ein, warum die Milch so glatt fließen kann, wenn das andere Loch offen ist. Die Luft drückt ja dahinter. Noch einmal wird probiert, ob die Vermutungen stimmen, etwa so, daß man das Loch beim Ausfließen der Flüssigkeit aus dem anderen Loche wieder zuhält. Richtig, sobald wir mit dem Finger das Luftloch zuhalten, hört das schnelle Fließen auf. Alle die Versuche lassen sich mit demselben Ergebnis auch bei Wasser wiederholen. Was wir also nur notgedrungen vermutet hatten, stimmt. Die Luft kann wirklich im Wege stehen, die Luft übt einen Druck aus. – Jetzt melden sich auch Jungen, welche ähnliche Dinge vom Ausschütten einer vollen Flasche erzählen, und leicht kommt man auch hier und bei jedem anderen herangezogenen Beispiel zur Lösung, kennt man doch jetzt die Druckwirkung der Luft.

Die Stadien des Prozesses sind deutlich zu erkennen: Stutzen, Fragen, Vermutungen, Probieren und Beobachten, Ordnen der Fälle, Analyse der Einzelfälle, Vergleich, Feststellung des ganzen Prozesses, dann Einsicht in den Zusammenhang, der in der Frage gesucht wurde. Man wird die Nachprüfung hier schnell durchführen können, das Herantragen der anderen Beispiele gibt ja auch Gelegenheit, das Prinzip des Luftdrucks auf breiterer Basis auszuprobieren.

Der Lehrer hat nur wenig eingegriffen. Er hat nur den Anstoß, den ein Zufall gab, wirksam ausgenutzt. Er hätte natürlich ebenso durch Eingreifen eine Fragestellung schaffen können, wenn der Zufall ausgeblieben wäre, also wenn etwa kein Junge die Technik der Büchsenöffnung gekannt hätte. Seine Aufgabe ist hauptsächlich, die Fragestellung zu verschärfen und auf nichtbeachtete Punkte das Augenmerk zu lenken, weiter eine geordnete Überlegung der Einzelfälle einzuleiten und bei der Analyse der Fälle durch Veranschaulichung zu helfen. Wesentlich ist doch für diesen Weg gegenüber einem dozierenden Vorführen und Erklären der Vorgänge, daß das Problem von Anfang an jeden der Jungen intensiv in Beschlag genommen hat, daß jeder Junge alle Schritte, auch die, welche mit einem Mißerfolge schlossen, selbst tun mußte, daß er nicht einfach einem Vormachen denkend und beobachtend folgte, sondern immer von einer Frage aus auf die nächste Beobachtung und Überlegung gestoßen wurde und daß bei allen einzelnen Untersuchungen immer das spannende Endziel vorschwebte, bis dann endlich die lösende Einsicht kam, welche zugleich die Erklärung auch für andere Erscheinungen gab. So ist den Jungen in dem ganzen Verlauf keine Mühe, aber auch keine Spannung und Freude verkürzt worden. Hier ist noch die regulierende Hand des Lehrers dazu nötig, das Bemühen zum Ziel zu führen. Später wird das sich immer mehr erübrigen.

Die Schüler haken dann auch nicht nun bei so auffälligen Erscheinungen ein, sie lernen, überall die Probleme zu sehen, Der Lehrer muß allerdings auch für sich die Wendung vollziehen, daß er nicht „Gegenstände“ in seinem Unterricht „behandelt“, sondern daß er mit den Kindern die von ihnen selbst aufgeworfenen Fragen zu lösen versucht. Der Unterricht verliert dadurch weitgehend seinen monographischen Charakter. Nicht mehr „die Schwalbe“ wird „besprochen“, sondern es geht um die Frage, wie es kommt, daß die Schwalbe so schnell fliegen kann, oder um das noch erregendere Problem, wie die Schwalbe bei ihrer Rückkehr aus Afrika den Weg zu ihrem Nest wiederfindet. Ein Lehrplan enthält vielleicht das Thema „Die Stubenfliege“; die Kinder aber fragen danach, wie es kommt, daß im späten Sommer so viele Fliegen da sind. Der Lehrplan sieht die Organe des menschlichen Körpers vor; die Kinder aber kommen, wenn sie zu sprechen gewohnt sind, mit ganz anderen Fragen: wie es kommt, daß ein Mensch operiert werden kann, wie es kommt, daß Kinder wachsen und umgekehrt Erwachsene nicht, wie es kommt, daß der Mensch denken kann, und mit unzähligen ähnlichen. Ein Vergleich mit einem vorwiegend deskriptiven Unterricht zeigt deutlich, daß von diesen Kinderfragen eine starke Spannung in den Unterricht getragen wird und daß sie viel näher an das eigentliche Geheimnis des Lebens rühren.

Quelle: Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Leipzig: Quelle&Meyer 1930, S. 105-108

Arbeitsanregung: Überlegen Sie, ob und wann es in ihrer eigenen Biografie solche fruchtbaren Momente (Aha-Erlebnisse) für "Politik" oder "Wirtschaft" oder "Recht" gegeben hat (Tagebuch). Vergleichen Sie ihre Erlebnisse: Können Sie Strukturen feststellen? Was folgt daraus für Sozialkundeunterricht in der Schule?

M 27

Didaktische Reduktion

Didaktische Reduktion (lat. *reducere* = zurückführen, zurückbringen, in eine bestimmte Form/Gestalt bringen, versetzen) ist eine besondere Form der didaktischen Transformation (Grammes 1997). Sie hat die Aufgabe, gesellschaftliche Wissensbestände in Lernumwelten so zu repräsentieren, daß sie vom Lernsubjekt besser verstanden und angeeignet werden können. Der Lerngegenstand wird um Details reduziert, die den Kern verdecken oder von ihm ablenken. In der älteren didaktischen Literatur wird dieser Eingriff als "pädagogischer Verformungsprozeß" beschrieben. In kritischer Perspektive konnotiert mit d. R. aber auch "verdünnen, verflachen, verwässern, verniedlichen, verharmlosen, vergrößern" von Wirklichkeit (-> künstlichem Schulwissen). Damit d. R. nicht zu einer Verfälschung des Sinngehalts führt, sind didaktische Operationen erforderlich, die das Komplexitätsniveau von Wirklichkeit erhalten (z. B. -> originale Begegnung) bzw. sogar zuspitzen und verdichten (z. B. -> Exemplarik oder -> Elementarisierung, Typisierung). In der politischen Bildung erfolgt diese Zuspitzung von gesellschaftlichen Wissensbeständen zu Themen durch die Formulierung einer -> didaktischen Perspektive (Frageaspekt). Erfolgreiche d. R. ermöglicht die kognitive Bewältigung von Komplexität in der Weise, daß "eine Komplexität nicht durch Vereinfachung vernichtet wird, sondern durch Denken immer wieder reproduziert werden kann" (Gagel 1986, S. 15). Drei Formen der Reduktion werden unterschieden:

1. Quantitative Reduktion der Stoffmenge (-> exemplarisches Lernen, Konzentration der Stoffe). Beispiel: das Spektrum kontroverser Positionen in einem aktuellen politischen Konflikt wird idealtypisch reduziert auf die Pro-Contra-Position zweier Parteien oder auf kategoriale Widersprüche/Konflikte.
2. Horizontale didaktische Reduktion: sprachliche Vereinfachung, z. B. Übersetzung aus der Fachsprache in umgangssprachliche Darstellungen; methodische Vereinfachung, indem eine abstrakte fachwissenschaftliche Aussage inhaltlich zwar auf der gleichen Aussagestufe bleibt (gleicher Gültigkeitsumfang der Aussage), aber in eine konkrete Form transformiert wird, die dem Lernenden leichter verständlich ist. Dies geschieht z. B. durch den Wechsel der Symbolisierungsform (Verwendung von Worten statt Zahlen, Analogien anstelle von abstrakten Begriffen, Einsatz von Skizzen/anschaulichen Beispielen/Symbolen);
3. Vertikale didaktische Reduktion: Vereinfachung in der Sache; Übergang von einer komplexeren bzw. allgemeineren, umfassenden wissenschaftlichen Aussage zu einer anderen mit geringerem Gültigkeitsumfang. Beispiel: In der ökonomischen Konjunkturtheorie gilt das Theorem: Wenn die autonomen Investitionen zunehmen (A), steigt die Nachfrage (N) und die induzierten Investitionen (I): $A \rightarrow (N \text{ und } I)$ Die didaktische Vereinfachung könnte z. B. in der Modifikation $A \rightarrow N$ bestehen. In dieser Formulierung liegt die Grundform des Multiplikators vor, während die erste Aussage eine Verbindung von Multiplikator und Akzelerator impliziert (Fehm/Lerch 1974).

Der Lernende muß die vereinfachten Aussagen in Abgleich mit mehrdeutigen Wirklichkeitskontexten wieder zu komplexen Wahrnehmungsstrukturen aufbauen. Diese Gegenbewegung zur didaktischen Reduktion wird als lernpsychologische Komplexion bezeichnet. Das Problem der Begründung (Legitimation) der Auswahlentscheidungen ist mit der didaktischen Reduktion weder berührt noch gelöst.

Winfried Bachmann: Konzepte der didaktischen Reduktion aus handlungsorientierter Sicht. Eine berufspädagogische Bestandsaufnahme und Neuinterpretation, Bergisch Gladbach 1989

Kurt Fehm/Bernd Lerch: Positive Kritik der didaktischen Transformation. In: Wirtschaft und Erziehung 1974, S. 241-250

Hartmut von Hentig: Platonisches lehren, Teil I, Stuttgart: Klett 1966

Quelle: Tilman Grammes

Arbeitsanregung:

M 28

Dalton-Plan

Im Zentrum des Dalton-Planes der amerikanischen Pädagogin Helen Parkhurst (1886-1973) stehen individuelle schriftliche Arbeitsanweisungen (assignments), die die selbständige Arbeit der Schüler für die Dauer einer Woche bzw. eines Monats anleiten (Wochenplanarbeit). Der Gleichschritt des Frontalunterrichts in jahrgangshomogenen Klassen wird etwa für die Hälfte des Schultages aufgelöst. In fachspezifisch ausgestatteten Räumen (subject rooms oder laboratories) beraten Fachlehrer die Lernenden individuell und verzeichnen den Lernfortschritt. Der Dalton-Plan geht über Konzepte der programmierten Unterweisung der 60er Jahre hinaus und ist anschlussfähig an künftige Entwicklungen individualisierten Lernens an multimedialen PC-Arbeitsplätzen.

Innerhalb der Vielfalt der reformpädagogischen Modelle handelt es sich um eines der seltenen Konzepte für die staatliche Regelschule im Bereich der Sekundarstufe I und II. Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Institution Schule im Bereich der fachbezogenen und systematischen Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten werden realistisch aufgenommen. Helen Parkhurst steht zudem (im Unterschied zur Jena-Plan-Pädagogik Peter Petersens oder weltanschaulich eingebundenen Konzepten wie der Montessori- bzw. Waldorf- Pädagogik) unzweideutig auf dem Boden einer liberalen, rationaldemokratischen Orientierung. Das Konzept ist gerade im deutschsprachigen Raum zu Unrecht kaum bekannt geworden oder vorschnell als einseitig intellektualistisch und individualistisch kritisiert worden.

Evaluationen der Praxis an niederländischen Dalton-Schulen zeigen: Leistung und Erfolg sind nicht mehr über das relative Versagen der Mitschüler in der jahrgangshomogenen Klasse definiert; die Lernergebnisse fallen nicht hinter die der traditionellen Schulen zurück; die individualisierte Arbeitsweise in Fachräumen intensiviert die Kommunikation im Lehrer-Schüler-Verhältnis und wirkt sich positiv auf das soziale Lernen in den Stammgruppenphasen aus.

Quelle: Susanne Popp: Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995.

Arbeitsanregung:

M 29

Klassenrat

Quelle: Hanna Kiper: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat, Baltmannsweiler: Schneider 1997.

Arbeitsanregung:

M 30**Test Sozialkunde**

Quelle: Roland Grammes (Rechtschreibung im Original)

Test Sozialkunde 10 c 12.12.1994

Name, Vorname

1. Vervollständige die folgenden Sätze!

(10)

a. Die Abgeordneten des deutschen Bundestages werden in allgemeiner,, freier, gleicher und Wahl gewählt. Sie sind Vertreter des an und Weisungen nicht gebunden und nur ihrem unterworfen.

b. Es fehlen zwei Wahlgrundsätze eines demokratischen Wahlrechts.

- Gib zu diesen jeweils eine kurze Erklärung!

2. Richtig oder falsch?

(6) Richtig Falsch

a. Die Bundesminister führen die ihnen übertragenen Aufgaben selbständig aus.

b. Parteien, die an der Regierung beteiligt sind, verfügen über die Mehrheit im Parlament.

c. Der deutsche Bundeskanzler wird vom Volk direkt gewählt.

d. Die Bundesregierung wird mit einem klassischen Begriff als gesetzgebende Gewalt bezeichnet.

e. Die Bundesminister werden vom Bundespräsidenten offiziell ernannt.

f. Bundeskanzler und Bundesminister haben nur in Ausnahmefällen das Recht, ein anderes besoldetes Amt zusätzlich anzunehmen.

3. Fülle die Lücken aus!

(8)

Bei der Wahl zum Deutschen Bundestag hat jeder Wähler Stimmen. Mit der Erststimme wählt man nach den Grundsätzen der einen Mit der Zweitstimme wählt man nach den Grundsätzen der eine Das politisch stärkere Gewicht hat die, weil

4. Über Bundesgesetze muß zweimal abgestimmt werden! -Erkläre in Kürze warum !

5. Genannt werden einige Stationen der Entstehung eines Bundesgesetzes. – Bringe durch entsprechende Nummerierung die hier genannten in die richtige Reihenfolge! (Die fehlenden bleiben unberücksichtigt!) (6)

Zweite und dritte Lesung im Bundestag:

Abstimmung im Bundesrat:

Überweisung in einen Fachausschuß :

Unterschrift des Bundespräsidenten:

Erste Lesung im Bundestag :

Bearbeitung im Fachausschuß:

6. Welche der folgenden Aussagen sind richtig? Kreuze an!

(x)

Auch Oppositionsparteien im Bundestag können Gesetze einbringen.

Gesetzesentwürfe müssen dem Bundespräsidenten zunächst zur Genehmigung vorgelegt werden.

Der Bundesrat vertritt die Interessen der Länder im Gesetzgebungsverfahren.

Ein Bundesgesetz tritt am Tag nach der Abstimmung im Deutschen Bundestag in Kraft.

Bundesgesetze müssen im Bundesgesetzblatt veröffentlicht werden.

7. Erkläre in Kürze, was man unter einem "imperativen Mandat" versteht! (3)

M 32

Exemplarisches Inszenierungsbeispiel: Föderalismus

2. Lernziele

Wie schon bei der Ableitung des Lernnotwendigen erwähnt, soll die Befassung mit dem Föderalismus nicht nur Wissen, sondern auch Grundlagen für politisch-gesellschaftliches Handeln vermitteln.

folgende Lernziele erscheinen relevant:

1. Die Befassung mit Institutionen zielt auf politisch-gesellschaftliches Handeln. Institutionelles Wissen soll nicht um seiner selbst willen, sondern zur Qualifizierung der Lernenden vermittelt werden, damit sie ihre staatsbürgerlichen Rechte wahrnehmen.
2. Am Beispiel des föderativen Aufbaus der Bundesrepublik kann verdeutlicht werden, wie die Aufteilung staatlicher Macht zwischen Bund und Ländern eine erweiterte demokratische Partizipation der Bürgerinnen und Bürger ermöglicht.
3. Unter Einbeziehung der deutschen Verfassungsgeschichte können die Schülerinnen und Schüler den regionalen/föderativen Aufbau der Bundesrepublik sowie die institutionelle Ausprägung von Bundestag und Bundesrat erfassen.
4. Die Befassung mit dem Föderalismus soll zu der Erkenntnis führen, daß die regionalen Unterschiede in der Bundesrepublik nicht nur historisch und kulturell von Bedeutung sind. Es haben sich auch unterschiedliche Wirtschaftsstrukturen gebildet, die zu dem sogenannten »Nord- Süd-Gefälle« zwischen »armen« und »reichen« Bundesländern geführt haben. Daraus entstehen politische Konflikte.
5. Da die Bürgerinnen und Bürger den Föderalismus primär auf Gemeinde-, Kreis- und Landesebene erleben, soll im Unterricht verdeutlicht werden, daß die Schülerinnen und Schüler sich in erster Linie dort politisch-gesellschaftlich engagieren können. Der politische Unterricht mag dazu anleiten.

3. Methoden

Damit Föderalismus für die Lernenden kein allzu »trockenes« Thema ist, sollte im Unterricht Methodenvielfalt verwandt werden. Die folgenden Anregungen greifen auf vieles zurück, was gemeinhin in Methoden-Büchern zur politischen Bildung enthalten ist, allerdings mit ausschließlichem Blick auf die Behandlung des Föderalismus.

Spontanäußerungen zur Begriffsklärung von Föderalismus

Der Lehrer/die Lehrerin schreibt den Begriff Föderalismus an die Tafel. Die Schüler/innen äußern spontan, was ihnen dazu einfällt. Der Lehrer/die Lehrerin notiert die Äußerungen und bringt sie danach in eine systematische Gliederung.

Klärung des Vorwissens

Da institutionelles Wissen abfragbar ist, bietet es sich an, die vorhandenen Kenntnisse der Lernenden mit Hilfe eines Fragebogens zu erfassen. Dieser Fragebogen mag folgende Form haben, kann aber auch je nach Lernsituation verändert werden.

1. Was versteht man unter Föderalismus?
2. Was ist das Gegenteil eines Bundesstaates?
3. Aus wie vielen Ländern besteht die Bundesrepublik Deutschland?

4. Welche Parteien stellen die Regierung der einzelnen Länder?
5. In welchem Bundesland (welchen Bundesländern) hat es in jüngster Zeit einen Regierungswechsel gegeben?
6. Bitte nenne einige Verwaltungen, Behörden, die dem Bund unterstehen, und einige, die den Ländern unterstehen?
7. Für welche Bereiche sind die Länder in ihrer Gesetzgebung und Verwaltung zuständig?
8. Inwieweit beachtest Du die Ergebnisse von a) Bundestagswahlen, b) Landtagswahlen, c) Kreistags- und Gemeindewahlen?
9. Welchen Einfluß haben die Länder auf die Gesetzgebung in Bonn?
10. Wie werden die Mitglieder des Bundesrates gewählt?
11. Wie wird im Bundesrat abgestimmt?
12. Welchen Gesetzen muß der Bundesrat zustimmen, welchen nicht?
13. Welche Aufgaben hat der Vermittlungsausschuß?
14. Unter welchen Bedingungen kann der Bundesrat die Gesetzgebung des Bundestags behindern oder blockieren?
15. Findest Du es gut, daß die Bundesrepublik in Länder untergliedert ist, oder sollten alle wichtigen Entscheidungen in Bonn fallen?

Die Abfolge der Fragen orientiert sich an der Überlegung, daß die Existenz der Länder am ehesten zum vorhandenen Wissen der Schülerinnen und Schüler gehört. Neben den Bundestagswahlen erhalten die Landtagswahlen die meiste Publizität.

Bei der Erprobung des Fragebogens hat sich gezeigt, daß über die Politik der Landesregierungen mehr Detailwissen vorhanden ist als über Bedeutung und Funktion des Bundesrates. Als Beispiele für Landespolitik wurden genannt: Schule, regionale Wirtschaftsförderung, Ökologie.

Dieses Wissen um die politische Bedeutung der Länder bezieht sich nicht in gleichem Maße auf Institutionen. Im Alltag haben wir es bald mit Landesinstitutionen, bald mit Bundesinstitutionen oder Institutionen von Kreis- und Gemeinde zu tun. Erst auf Anfrage wurde den Schülern und Schülerinnen deutlich, daß die Post eine Bundesinstitution ist, die Polizisten Landesbeamte sind und die Bürgermeister von den Gemeinden bezahlt werden.

Bezüglich der Bedeutung und Rolle des Bundesrates thematisiert der Fragebogen jene Aspekte, die als Minimum für sein Verständnis angesehen werden müssen. Die Mitwirkung des Bundesrates an der Gesetzgebung ist eine Frage von Machtausübung und Machtverteilung und sollte als solche im Unterricht behandelt werden.

Der Schluß des Fragebogens verweist auf den Anfang, indem jetzt explizit die Alternative Bundesstaat – Einheitsstaat von den Lernenden beurteilt werden soll. Nach periodisch durchgeführten Befragungen im Auftrag des Bundesrates hat sich eine wachsende Zustimmung der westdeutschen Bevölkerung zum föderativen Staatsaufbau der Bundesrepublik ergeben (vgl. unter 4).

Sammlung aktueller Beispiele

Es bietet sich an, über einige Wochen Zeitungs- und Zeitschriftenartikel zu sammeln, die föderative Themen zum Inhalt haben. Diese Artikel können als Wandzeitung dokumentiert werden.

Beispiele:

Streit in der vorherigen hessischen Landesregierung zwischen SPD und Grünen über eine Hanauer Nuklearfirma, der zum Bruch der Koalition und zu Neuwahlen mit anschließendem Regierungswechsel führte.

- Initiative des Landes Niedersachsens, mehr Geld aus Bonn für die strukturschwachen Bundesländer zu bekommen. Dabei Drohungen, im Bundesrat mit der SPD-Opposition gegen die Steuerreform zu stimmen.
- Was sich ergeben kann: Überschwemmungen -woher kommt unter Umständen Unterstützung für die Geschädigten? Aus der Landeshauptstadt oder aus Bonn?

Pro- und Contra-Diskussion zum Thema Föderalismus oder Zentralismus

Auf die Frage: »Was würden Sie dazu sagen, wenn alle Landtage und Länderregierungen aufgelöst würden und alle Gesetze sowie politische Entscheidungen aus Bonn kämen? Wie gefällt Ihnen dieser Vorschlag?« antworteten 1985 70% mit »nicht gut« oder »ganz schlecht«. Die Zahl der Befürworter des Föderalismus hat sich damit weiterhin verstärkt. 1952 waren es erst 21 %, 1974 bereits 55 %, die den föderativen Staat dem Zentralstaat vorzogen (...).

Was spricht gegen, was spricht für den Föderalismus?

Contra

Erster Vorwurf: Bundesländer bringen nichts ein – sie kosten nur. Da sind elf Ministerpräsidenten oder Regierende Bürgermeister, elf Kabinette, über hundert Minister, dazu Ministerien, Beamte, Angestellte-ein Riesenaufwand.

Zweiter Vorwurf: Im idealistischen Ansatz mag das zwar so gewollt sein. In der Wirklichkeit sind doch aber Opposition, Presse und Rechtsprechung die Kontrolleure der Regierenden. In den Ländern regieren ja auch Parteifreunde des jeweiligen Bundeskanzlers. Er kann dort also eher mit Wohlwollen rechnen und braucht eine Kontrolle kaum zu fürchten.

Dritter Vorwurf: Die Bundesländer haben doch auch ihre eigenen Zuständigkeiten. Und wie sieht es dort aus? Um gleich mit einem bekannten Problem zu beginnen: Wehe dem Vater, der zu oft versetzt wird und seine Kinder über Ländergrenzen hinweg von einem Schulsystem ins andere mitnehmen muß. Da gilt der böse Spruch: Vater versetzt -Kinder sitzengeblieben.

Pro

Die einfache Kosten-Nutzen-Rechnung hilft nicht viel weiter, zumal es sehr unwahrscheinlich ist, daß wir mit den Riesenbehörden eines Zentralstaates wirklich billiger fahren würden. Und hinzu kommen noch die schlechten Erfahrungen aus der Zeit der Hitler-Diktatur. Ihnen trugen die Verfassungsväter Rechnung: hier die starke Position des Gesamtstaates – dort die der Länder. Gewaltentrennung bedeutet Machtverteilung und damit auch Schutz vor Machtmißbrauch.

Viele Abstimmungen im Bundesrat beweisen es: Die Interessen der Länder erfordern Sachentscheidungen über Parteitaktisches hinaus. Deswegen kommt es im Bundesrat häufiger als im Bundestag zu Abstimmungen mit wechselnden Mehrheiten. Die Bundeskanzler haben oft erfahren müssen, wie eigenwillig gelegentlich Ministerpräsidenten ihrer eigenen Partei gegen sie entschieden haben.

Ja, diese Erfahrung ist für viele unerfreulich. Aber die Ständige Konferenz der Kultusminister hat durch ihre Arbeit die Probleme gemildert, und sie bemüht sich um weitere Verbesserungen. Was wäre die Alternative? Regierung und Parlament in Bonn beschließen das eine Bildungssystem für alle ohne Rücksicht auf unterschiedliche Auffassungen, regionale Besonderheiten und Traditionen.*

(...)

* Vgl. Bundesrat (Hrsg.), Einheit in Vielfalt: Ländersache, Bonn 1983.

Simulation einer Bundesratssitzung

Da für Beschlüsse des Bundesrates die Stimmen der Länder en bloc abgegeben werden, ist es für eine Simulation einer Bundesratssitzung nicht notwendig, daß die Klasse aus 45 Schülerinnen und Schülern besteht. Es genügt, wenn jedes Land und das Präsidium vertreten sind.

Es empfiehlt sich, eine Entscheidung, die im Bundesrat ansteht, durchzuspielen und danach zu sehen, wie der Bundesrat wirklich abgestimmt hat. Dabei können dann auch die Argumente der Politiker mit der Position der Schüler verglichen werden.

Die Schüler/innen müssen sich in die parteipolitischen Positionen der Bundesratsmitglieder hineinversetzen und im Sinne eines Rollenspiels aus diesen Positionen heraus argumentieren. Unter Umständen könnten ein Besuch in Bonn und ein Gespräch mit Bundesratsmitgliedern sich anschließen.

Wenn ich das Grundgesetz verfaßt hätte...

Wer seine Phantasie anstrengt, kann sich in die Lage der »Väter des Grundgesetzes« hineinversetzen, als sie nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges die Aufgabe hatten, eine Verfassung für das aufgeteilte Deutschland zu erarbeiten: Das Dritte Reich war eine Diktatur – Deutschland hatte den Zweiten Weltkrieg begonnen und verloren – Ziel war die Unterdrückung und Ausrottung anderer Völker gewesen – am Ende des Krieges war Deutschland zerstört – es gab unvorstellbare Not...

Nun könnten die Schüler überlegen: Das Dritte Reich war ein Einheitsstaat. Sollte es zur Bewältigung der vielen anstehenden Probleme weiterhin eine starke Zentralgewalt oder eine Aufteilung staatlicher Macht zwischen Bund und Ländern geben (zum Beispiel in der Frage Bundespolizei oder Länderpolizei)? Wie sollten die Menschenrechte am besten geschätzt werden? Wie sollte eine möglichst aktive Bürger/innen-Beteiligung am politischen Geschehen erreicht werden?

Verdeutlichung des Regionalismus

Wenn auch die meisten Bundesländer (Ausnahmen: Bayern, Bremen, Hamburg) territorial nach dem Zweiten Weltkrieg neugegliedert wurden, bestehen doch viele Verbindungen zu regionalen Traditionen. Im Unterricht können die Besonderheiten in Kultur, Tradition, Wirtschaftsstruktur usw. der jeweiligen Region/ des jeweiligen Bundeslandes dokumentiert werden, unter anderem durch Heranziehen von Karten zur deutschen Geschichte (vgl. Materialien).

Eine solche Dokumentation sollte auch die aktuellen Konflikte zwischen den Bundesländern enthalten, die sich unter anderem auf Finanzausstattung, Wirtschaftsförderung etc. beziehen. Nicht ganz unbedeutend mögen dabei gewisse Vorurteile gegenüber bestimmten Regionen und deren Bevölkerung sein. Sie sollten thematisiert werden.

Schülerinitiativen

Da Föderalismus nicht nur die Aufteilung der Macht zwischen Bund und Ländern, sondern auch die Untergliederung der Länder in Kreise und Gemeinden bedeutet, mag es für Schüler/innen interessant sein, vorhandene öffentliche Probleme aufzugreifen und sich mit deren Lösung zu befassen.

Beispiel:

Schülerinitiative sicherer Schulweg für Radfahrer/innen. Wenn es darum geht, Fahrradwege auszuweisen, zu markieren oder neu zu bauen – mit wem muß gesprochen werden? Kommt das notwendige Geld von der Gemeinde, vom Kreis, vom Land? Wer entscheidet über einen Antrag?

Wenn Schülerinitiativen gut begründet sind, werden die Medien darüber berichten. Zusammenspiel und Konflikte zwischen Politik und Medien mögen darin deutlich werden.

Projekt: Sozialstudie über Institutionen in Gemeinde, Kreis, Land und Bund

Wenn Bürgerinnen und Bürger es mit öffentlichen Institutionen zu tun haben, kümmern sie sich meist wenig darum, ob es Institutionen des Bundes, des Landes oder der Gemeinden sind. Das mag sich ändern, wenn es um Konfliktfälle (zum Beispiel mit der Polizei) oder Finanzmittel (zum Beispiel: Wer vergibt Hilfen zur Existenzgründung?) geht. Eine Sozialstudie über Institutionen in Gemeinde, Kreis, Land und Bund kann den Blick für die vielen Verflechtungen, aber auch für die beachtliche Selbständigkeit der verschiedenen Institutionen schärfen.

- Auf einer Karte der Gemeinde können (nach den Angaben des Telefonbuchs) einige Institutionen eingetragen werden wie Bund: Post und Bahn; Land: Polizei, Finanzamt, Gericht; Kreis: Landratsamt; Gemeinde: Rathaus.
- Lehrer/innen sind Landesbedienstete. Sie könnten über Ausbildung, Einstellung (unter anderem Beamte auf Lebenszeit), Gesundheitsvorsorge, Pension den Schülern und Schülerinnen berichten.
- Besuch im Rathaus, Gespräch über die Aufgaben der Gemeinde: woher die Finanzmittel kommen, wieviel Beschäftigte es gibt und in welchen Bereichen, wie die Kooperation mit dem Landkreis und der Landesregierung funktioniert.
- Teilnahme an einer Gerichtsverhandlung, Gespräch über Ländergerichte, Bundesgerichte.
- Erforschung der Vor- und Nachteile der Länderpolizei und der Rolle des Bundesgrenzschutzes . Gespräch mit der Polizei.
- Informationen zu den Wahlen: Wahlkreise für Bundes- und Landtagswahlen, Kreis- und Gemeindewahlen.

Quelle: Siegfried George/Antonius Holtmann: Föderalismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundlage unserer Demokratie, Bonn 1988, S. 187-248.

Arbeitsanregung :

M 33

Schranken der Wahrnehmung

Neben den Schwierigkeiten, die durch die evolutionstheoretischen Verhaltensdispositionen, die kapitalistischen Wirtschaftsinteressen und sozialen Dilemmata (Dilemmasituation) dem umweltverträglichen und zukunftsfähigen Handeln entgegenstellen, gibt es noch zusätzliche Verständnisschranken, die ein entsprechendes Verhalten hemmen:

1. *Zeitschranke*: Viele Vorgänge in der Natur und die meisten Entwicklungen im Lebenssystem des Planeten Erde verlaufen in Zeiträumen, die unsere Lebenszeit weit überschreiten. Unser individuelles Zeitfenster entspricht in den weitläufigen Zusammenhängen dem von Eintagsfliegen. Viele Nebeneffekte, die wir erzeugen, werden erst lange nach unserem Ableben in bestimmten Konsequenzen sicht- oder fühlbar. Es ist schwer, für etwas Verantwortung zu übernehmen oder es auch nur zu verstehen, was aufgrund der Zeitschranke nicht wahrnehmbar und erfahrbar ist.
2. *Komplexitätsschranke*: Das sich aktiv erhaltende und weiterentwickelnde Lebenssystem, dem wir angehören, ist hoch komplex. Wir sind für den aktiven Umgang, wie für die Steuerung so komplexer Zusammenhänge nicht ausgestattet (DÖRNER 1989/1995). Wir reagieren dann, wenn uns solche hochkomplexen Phänomene als wissenschaftliche Szenarien über die Medien angetragen werden, mit Un- oder Mißverständnis, Abwehrmechanismen oder gar "Übersprunghandlungen".
3. *Ästhetikschranke*: Wir haben über die Entwicklung unserer Kultur ein besonderes ästhetisches Empfinden aufgebaut, das primär Natur als das Ungestalte(te) sieht. Einige Komponenten der Natur werden als schön empfunden (Vögel, Schmetterlinge, bestimmte Blüten, Bäume); sie werden gerne als Natur-Versatzstücke in einer kulturierten Landschaft verwendet (→ Garten; → Gärtnern, kulturhistorisch). Das Lebenssystem als Ganzes (natur in natura) ist für viele Menschen kaum auszuhalten, es folgt nicht dem von uns entwickelten ästhetischen Empfinden. Die Ästhetikschranke ist mächtig. Anwohner, die ihren Garten nach → Permakulturgrundsätzen (weitgehend naturbelassen) betreiben wollten, wurden vielerorts in der westlichen Zivilisation gerichtlich verfolgt und vertrieben. Unsere Vorgärten gleichen überwiegend einer 'Naturkatastrophe'. Bis heute müssen wir Natur kaputt machen, damit sie schön werden kann. Um sie auszuhalten zu können, brauchen wir behutsame Annäherungen an die Wildnis (KLEBER/KLEBER 1999; → Naturidealisierung).
4. *Humanitätsschranke*: Innerhalb der Ethikdiskussion begegnen wir Versuchen, die Natur zu humanisieren, damit sie zu ihrem Wert kommt (KATTMANN 1997). A. SCHWEITZER verzweifelte daran, daß er um Leben zu retten, ständig Leben zerstören mußte – ein unaushaltbarer Widerspruch in seiner universellen Ethik. Die Grausamkeit des Lebenssystems, dem er angehörte, veranlaßte ihn, die Natur als sinnlos zu bezeichnen, die Humanität verstellte ihm das Verständnis. Gleiches kann man auch heute oft erleben. Die Humanitätsschranke läßt uns aus Unverständnis oder Ignoranz immer mehr "Regelmechanismen" im Lebenssystem zerstören (→ Humanität/Vitanität).
5. *Kommunikationsschranke*: Ökologische Bildung und → Umweltbildung sind sehr jung. Sie haben noch keine ausreichende eigene Begrifflichkeit entwickelt, so daß viele Phänomene nicht richtig bezeichnet werden können. DE HAAN sagt: "Was wir für ökologisch halten, ist für manche Lebewesen schlicht eine ökologische Katastrophe" (1982, S.35; → Katastrophe, ökologische). – "Ökologisches Gleichgewicht" gibt es nicht, es handelt sich um dynamische Balancen, die zu jedem beliebigen Zeitpunkt höchst

ungleich sein können, allerdings wird das Pendel zurückschlagen. Der Mensch verhält sich evolutionstheoretisch als "Zerstörer", d.h. ökologisch: Er besetzt mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mittel seine ökologische Nische und dehnt sie aus. Um aus dem Zerstörungszirkel auszutreten, muß er sich "überökologisch", nämlich ethisch oder moralisch verhalten (→ Bindung, → Selbstverpflichtung; → Sonderstellung des Menschen). Die Unzulänglichkeit der exakten Bezeichnung "des Gegenstandes" der Umweltbildung führt zu Mißverständnissen, zu Unverständnis: Es besteht eine Kommunikationsschranke, die sich nur mit viel Geduld und verständnisvollen Rückversicherungen überwinden läßt.

DÖRNER, Dietrich (1989/21 995): Die Logik des Mißlingens. Frankfurt a.M.

HAAN, Gerhard de (1 982): Die falsche Natürlichkeit. in: ÖKOPÄDAGOGIK, 3. Jg.,S. 32-38.

KATTMANN, Ulrich (1997): Der Mensch in der Natur. Die Doppelrolle des Menschen als Schlüssel für die Tier- und Umweltethik. In: ETHIK UND SOZIALWISSENSCHAFTEN , 8. Jg., Heft 2, S. 123-131.

KLEBER, Eduard W. (1993): Grundzüge ökologischer Pädagogik. Weinheim.

KLEBER, Eduard W./KLEBER, Gerda (1999): Gärtnern im Biotop mit Mensch – der nachhaltige, zukunftsfähige Garten nach Prinzipien der Permakultur. Xanten.

Eduard W. Kleber

Quelle: Oskar Brillung/Eduard W. Kleber (Hg.): Hand-Wörterbuch Umweltbildung, Baltmannsweiler: Schneider 1999, S.223f.

Handlungsorientiertes Unterrichtsbeispiel

Interessenvertretung in der Kleinstadt

Quelle: Mechthild Werremeyer, Studentin der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg. Praktikumsbericht, Sozialkunde 10.Klasse, Gymnasium in Nordenham 1985.¹²

1. Einige Wochen vor Beginn meiner halbjährigen Ausbildungsphase in dieser 10. Klasse hatte ich die Schülerinnen und Schüler befragt, welche inhaltlichen Erwartungen sie an den Unterricht hätten. Ihre Antwort: Sie wollten etwas "Richtiges" lernen. Auf die Rückfrage, was denn etwas "Richtiges" sei, kam die Antwort: "Wie der Bundestag gewählt wird", "Wie ein Gesetz entsteht" usw. Dieser Wunsch kam zwar nur von einigen Meinungsführern in der Klasse, aber die anderen schlossen sich dieser Meinung an.

2. Ich war zunächst sprachlos und auch enttäuscht, aber mir wurde bei genauerem Nachdenken klar, daß die Schülerinnen und Schüler hier ihr Politikverständnis artikuliert hatten (daß man z. B. nur zu wissen brauche, wie Wahlen ablaufen, um verstehen zu können, wie Politik gemacht wird). Und dieses Politikverständnis durfte ich nicht einfach beiseite schieben.

3. Man muß davon ausgehen, daß alle Schülerinnen und Schüler schon ihre Deutungsmuster und Ideologien zu politischen Sachverhalten im Kopf haben, so wie die Lehrer, die Politiker, die Medien andere, ebenfalls interessengebundene Deutungsmuster besitzen. Ich hielt dieses Deutungsmuster der Schüler für ungenügend; ich wollte ihr verkürztes Bild von den Institutionen und vom Staat aufbrechen. Aber es hätte sicherlich nicht zum Erfolg geführt, ihre Voreinstellungen zu tabuisieren und meinen Auffassungen dagegenzusetzen. (Damit kein Mißverständnis aufkommt: Es ist sehr wohl wichtig, daß die Schüler das Wahlsystem, die Aufgaben der Parteien usw. kennen. Aber mit solcher Institutionenkunde allein erkennen die Schüler noch nicht, daß die Institutionen Produkte der gesellschaftlichen Verhältnisse sind. In unserer Gesellschaft wird über diese Institutionen bürgerliche Herrschaft und Macht ausgeübt!)

4. Da die Schülerinnen und Schüler etwas "Richtiges" lernen wollen, habe ich den Unterricht erst einmal mit den Themen "Politische Willensbildung/Verfassung der Bundesrepublik Deutschland/Wahlsystem/Kandidatenaufstellung der Parteien" begonnen. Erst in einer zweiten Unterrichtseinheit habe ich versucht, ein Stück Wirklichkeit aus dem politischen Alltag in den Unterricht zu bringen, dabei an ihre politischen Alltagserfahrungen anzuknüpfen und zugleich ein Stück weit handlungsbezogen zu unterrichten.

5. Die Stadt Nordenham plant zur Zeit, unter dem Marktplatz eine Tiefgarage zu bauen. Diese Absicht hat breiten Protest hervorgerufen; es ist zur Gründung einer Bürgerinitiative gekommen. An diesem Beispiel wollte ich mit den Schülern die "Interessenvertretung" gewählter Volksvertreter genauer untersuchen.

6. Die Schülerinnen und Schüler wurden in feste Kleingruppen aufgeteilt und erhielten den Auftrag, sich über Zeitungsmaterialien, Flugblätter, Parteiprogramme usw. in die Position der ihnen zugeteilten Partei, Gruppe oder Organisation zum Tiefgaragenprojekt einzuarbeiten. Neben den etablierten Parteien waren dies die DKP und die Bürgeraktion Unterweser (BAU). Zu den Gruppen und Organisationen gehörten z. B. Vertreter der Geschäftswelt, Kommunalbeamte, der Verkehrsverein, einzelne Bürger. Nach der inhaltlichen Einarbeitung

¹² In Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden, Bd. 2, Frankfurt/M.: Cornelsen 1987, S. 397-398.

gingen die Schüler zu diesen Politikern und Interessenvertretern und befragten sie. Eine Kleingruppe interviewte Bürgerinnen und Bürger in der Innenstadt.

7. Nach dieser ersten Phase kam auf meine Einladung der Stadtbaurat von Nordenham in unseren Unterricht, um sich der Diskussion zu stellen. Er stellte noch einmal zusammenfassend die Haltung der Stadt zum Tiefgaragenprojekt aus seiner Sicht dar.

Die Schüler hatten die Aufgabe, die Argumente des Stadtbaurats kritisch zu hinterfragen. Und dies gelang ihnen auch hervorragend. Sie waren gut vorbereitet; sie setzten sich engagiert und sachkundig mit den einzelnen Argumenten auseinander. Es gab eine lebhaft und kontroverse Diskussion. Der Stadtbaurat, der zu Beginn der Stunde mitgeteilt hatte, daß er maximal 20 Minuten Zeit habe, blieb die ganze Stunde; und auch in der Pause gingen die Debatten weiter.

8. Den Abschluß des Unterrichts bildete eine gründlich vorbereitete Simulation einer Podiumsdiskussion: Der "Bürgerverein Nordenham" lud ein; die Schüler der Kleingruppen, die sich in bestimmte Positionen lange eingearbeitet hatten, schickten einen "Sprecher".

Es wurde mit größtem Engagement gespielt und gestritten; es trat auch genau das ein, was in "richtigen" Bürgerversammlungen regelmäßig stattfindet: Den "Politikern" ging es mehr um ihre Selbstdarstellung als um die Nähe zum Bürger und zu seinen Problemen. Diejenigen Schüler, die die Rolle des "Publikums" übernommen hatten, wurden immer unzufriedener, weil es Ihnen nicht gelang, in die Debatte einzugreifen.

Was habe ich erreicht? Die Schülerinnen und Schüler dieser 10. Klasse haben sich spürbar mehr als vorher für Politik interessiert, für das Geschehen in diesem "Geschäft", an das sie zu Beginn des Halbjahres nicht gedacht hatten. Sie haben, was sie vorher nicht getan hatten, zu Hause die kommunalpolitische Seite der Zeitung gelesen und ihre Eltern in Diskussionen über das Tiefgaragenprojekt verwickelt. Die Distanz zur Politik ist ein Stück weit aufgebrochen worden; Politik stellte sich für die Schüler als etwas "Faßbares" dar. Sie sind zu Politikern gegangen, sie haben Engagement, Mut und die Bereitschaft gezeigt, mitzuspielen. Und diese Eigenschaften sind auch dann wichtig, wenn es darum geht, sich für seine eigenen Interessen einzusetzen."

Arbeitsvorschläge (Lehrertraining)

0. a) Beurteilen Sie das vorstehende Unterrichtsprojekt anhand der acht entwickelten didaktischen Leitprinzipien für Handlungsorientierung.

b) Beurteilen Sie den Bericht über das Projekt eines sportlichen und politischen Orientierungslauf von Klaus Moeling anhand der acht entwickelten didaktischen Leitprinzipien für Handlungsorientierung.¹³

1. Lernen mit Kopf, Herz und Hand: Diskutieren Sie die Fußballmetapher von Wilhelm Hennis (M 7). Entspricht sein Bild vom "idealen Zuschauer" ihrem Bürgermodell in der Demokratie? Versuchen Sie, das Bild umzuinszenieren, bis es ihren Vorstellungen entspricht: Wer ist in der Demokratie wann und warum Zuschauer, Fan, Spieler (Wer sind die gegnerischen Mannschaften?), Torwart, Schiedsrichter, Vereinsmanager? Finden Sie eine bessere Metapher (z.B. indem Sie eine andere Sportart oder überhaupt einen anderen Analogiebereich wählen).

2. Ganzheitlichkeit: Entwickeln Sie differenzierte fachdidaktische Perspektiven (vgl. Abb. 4) für die folgenden Inhalte:

- a) Arbeitslosigkeit
- b) Massenmedien
- c) Globalisierung

3. Öffnung der Schule: Versuchen Sie, einen institutionenkundlichen Lehrervortrag (z. B. zum Begriff "Vermittlungsausschuß"¹⁴) in eine handlungsorientierende Lehrerzählung umzuschreiben. "Öffnen" Sie dadurch ihren Schülerinnen und Schülern die gedankliche Teilnahme an Politikprozessen. Dauer des Vortrags: höchstens 5 Minuten. In einer Micro-teaching-Gruppe können diese Vorträge auch probeweise gehalten und aufgezeichnet werden. Anhand von Kriterien (z. B. des "Hamburger Verständlichkeitskonzeptes"¹⁵: Anschaulichkeit, Verständlichkeit, Schwierigkeitsgrad) bewertet und verbessert werden

¹³ Klaus Moeling: Unterrichtsversuch: Vom Fall lernen - Konflikte um einen Steinbruch (8. Klasse). In: ders.: Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998, S. 66-74.

¹⁴ Gut geeignet sind auch Begriffe, z. B. "Allmende-Klemme" (vgl. M 33).

¹⁵ Inghard Langer/Friedemann Schulz von Thun: Sich verständlich ausdrücken, München: Reinhardt 211981. Vgl. Hans-Werner Kuhn/Peter Massing: Lehrertraining im Hauptstudium – am Beispiel: Mikromethoden. In: Henkenborg/Kuhn (Hg.): Der alltägliche Politikunterricht, Opladen: Leske+Budrich 1998, S. 217-232 (Beispiel Lehrervorträge zu "Politische Willensbildung" und "Interesse" sowie weitere Arbeitsanregungen); Marita Pabst-Weinschenk: Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm, Berlin: Cornelsen 1995.

4. Produktorientierung: In der Abb. 5 werden als "Produkte" genannt Rätsel, Quiz, Lernspiele und Puzzle. Der Lernertrag solcher Methoden ist umstritten. Abb. 13 dokumentiert ein Puzzle zum Thema Arbeitslosigkeit aus einer methodenorientierten fachdidaktischen Zeitschrift:

- a) Legen Sie dieses Puzzle (Schere, Klebestift). Wenn Sie in einer studentischen Seminargruppe oder Lehrergruppe arbeiten, könnten Sie wettbewerbsorientiert zur Hälfte in Einzelarbeit bzw. Partnerarbeit vorgehen.
- b) Tauschen Sie dann Ihre eigenen Erfahrungen bei dieser Produktion aus (Motivation, Lernzuwachs).
- c) Wie bewerten Sie die ästhetische Qualität und den Schwierigkeitsgrad dieser Karikatur?
- d) Wann würden Sie diese Methode im Unterricht einsetzen, wann nicht?
- e) Sehen Sie einen Zusammenhang (auch im übertragenen Sinn) zwischen der Methode (Schneiden, Puzzeln) und dem Gegenstand (Arbeitsbedingungen, Entlassungen).
- t) Versuchen Sie eine alternative Bearbeitung dieser Karikatur, z. B. mit dem Lückenprinzip (vgl. S. 74).
- g) Legen Sie eine Sammlung für den Unterricht geeigneter aktueller Karikaturen aus der laufenden Presse an.

5. Schülerinteresse: Zu Unterrichtsbeginn sind die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse dabei, den Klassenraum zu verlassen, um an einer Schülerdemonstration gegen französische Atomversuche auf dem Mururoa-Atoll teilzunehmen ("Interesse").

- a) Stellen Sie die Situation nach (Microteaching: Rollenspiel oder Standbild). Welche Varianten sind möglich? Was spricht für/gegen einzelne Varianten?
- b) Diskutieren Sie grundsätzlich das Verhältnis von politischer Aktion und Probedandeln (Bürgermodell) sowie die Lehrerrolle im politischen Unterricht.

6. Schüleraktivität: Wählen Sie ein Kapitel aus einem modernen Schulbuch bzw. einer Zeitschrift, die Unterrichtsmaterial anbietet (z. B. aus dem Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung "Thema Politik", "PZ", "Kontrovers", Informationen zur politischen Bildung"). Ordnen Sie die Quellen den einzelnen medialen Ebenen zu.

7. Beteiligung der Schüler an Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts: Selbst einfache Testaufgaben können handlungsorientiert formuliert werden. (M 30) dokumentiert einen Test, den mein Neffe (10. Kl. Gymnasium Rheinland-Pfalz) lösen sollte. Institutionenkundlich werden über zwei Seiten halbverstandene Begriffe abgefragt, um bald wieder vergessen zu werden. Letztlich bestimmt der Schüler darüber, was gelernt bzw. vergessen wird.

Versuchen Sie, diesen Test mit einem Perspektivenwechsel in der Aufgabestellung handlungsorientiert umzudenken, indem Sie die Lernenden jeweils in eine aufgabenhaltige Situation setzen, die nach einer Entscheidung/Lösung drängt. Anregungen dazu:

Aufgabe 1: Wer in der vorliegenden Aufgabenstellung 1a nicht richtig beantwortet, kann auch 1b nicht lösen. Dieser Fehler in der Aufgabenstellung muß korrigiert werden. Die Lernenden könnten stattdessen die Wahlgrundsätze und das Prinzip der Gewissensfreiheit im Grundgesetz selbst herausuchen.

Aufgabe 2: Schildern Sie eine Konfliktsituation eines Abgeordneten zwischen Gewissen und Mehrheitsmeinung der Wählerbasis (Dialog zweier Abgeordneter): Wie *soll* er/sie sich, wie würdest du dich in dieser Situation entscheiden? Warum?

Aufgabe 3: Setzen Sie die Lernenden in die Rolle von Wahlleitern. In zwei Fotos von Wahlräumen (z. B. in der DDR – dort gab es zwar Wahlkabinen, aber es galt als verdächtig, sie zu nutzen) sind kleine Fehler/Verstöße herauszufinden. Sie erkennen und korrigieren Verletzungen von Wahlgrundsätzen.

Alternative (für eine mündliche Kontrolle): In arbeitsgleicher Gruppenarbeit sind vier freie Klassenräume als Wahlräume herzurichten. Was ist alles zu bedenken? Am nächsten morgen kommt ein echter Wahlleiter und beurteilt auf einem kurzen Rundgang die Lösungen.

8. Prüfen Sie den derzeit gültigen Lehrplan ihres Bundeslandes, wie das Verhältnis von exemplarischem Lernen und Grundwissen gestaltet wird. Wo sehen Sie Defizite?

Handbibliothek: Handlungsorientierte Methoden

Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden, Bd. 2: Praxisband, Frankfurt/M.: Comelsen 1987

Aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik arbeitet der Oldenburger Lehrerbildner häufig auch mit Beispielen aus dem Lernfeld Gesellschaft. Einzelne Kapitel, z.B. zu Rollenspiel/Standbild oder Gruppenarbeit, lassen sich gut als Checklisten verwenden, um neuralgische Punkte dieser Methoden besser einschätzen zu können.

Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hg.): Methoden und Arbeitstechniken. Lexikon der politischen Bildung, hg. von Georg Weißeno, Bd. 3, Schwalbach: Wochenschau 1999

Die folgenden drei Titel sind inzwischen vergriffen:

Wolfgang W. Mickel: Methodik des politischen Unterrichts, Erstauflage Frankfurt/M.: Hirschgraben 1967, 4. Auflage 1980 (vergriffen)

Unter den Methodiken die vielfältigste, systematischste und gleichzeitig praxisbezogenste. Gefällt mir besser als die Kurzfassung Wolfgang W. Mickel: MethodenLeitfaden, Schwalbach/Ts. 1996

Hermann Giesecke: Methodik des politischen Unterrichts, München: Juventa 1973

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. Schriftenreihe Bd. 304, Bonn 1991

Methodenüberblick von sokratisches Gespräch bis Zukunftswerkstatt. Grundsatzbeitrag "Handlungsorientierter Politikunterricht" (Klippert).

Günther Gugel: Methoden-Manual: "Neues Lernen"; tausend neue Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim [u.a.]: Beltz, 1997-

Aus der Perspektive außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit geschrieben. Zahlreiche Kleinmethoden (u.a. Ampelspiel, Gesprächsmühle), die aber immer kritisch eingeschätzt werden.

Zeitschrift: Praxis Politik. Bausteine für einen handlungsorientierten Unterricht, Frankfurt/M.: Diesterweg 1995ff.

Themenhefte u.a. zu Arbeitslosigkeit, Internationaler Politik u.a.

Heinz Klippert: Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen, Weinheim/Basel: Beltz 1996

Die zehn erprobten und dokumentierten Planspiele sind ab Klasse 8 einsetzbar. Sie decken die Lernfelder "Umgang mit sozialen Randgruppen", "Umweltschmutz und Umweltschutz", "Interessenvertretung im Betrieb" und "Dritte Welt – Entwicklungspolitik" ab. Vorgeschaltet ist eine ermutigende und verständliche Einführung unter dem Titel "Planspiele im Unterricht – ein chancenreiches Unterfangen" (S. 13-37).

Lern- und Arbeitstechniken

Heinz Klippert: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel: Beltz 2/1994

"Das Lernen lernen" -allerdings ohne explizite Bezüge zu politischer Bildungsarbeit.

Paul Ackermann/Reinhard Gassmann: Arbeitstechniken politischen Lernens kurzgefaßt, Stuttgart:Klett 1991

Ein Schülerarbeitsheft. Geübt werden das Erstellen von Texten (Flugblatt, Reportage, Kommentar u.a.), Bildern (Foto, Karikatur, Plakat, Wandzeitung), Befragungen, Graphiken.

Regula Schröder-Naef: Schüler lernen Lernen, Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule, 6.überarb.Aufl., Weinheim/ Basel: Beltz 1996

Computersimulationen

Hans-Peter Franz: Wir bauen eine Stadt. In: Computer und Unterricht 1995, 19, S. 17-21 (zu SimCity)

Michael Kerber: World 3-91. Simulation IIII sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Computer und Unterricht 1994, 13, S. 10-13

Hartmut Bossel/ Dennis L. Meadows: Das Simulationsprogramm World 3-91. Die neuen Grenzen des Wachstums, Stuttgart: DVA 1992

Hans P. Nowak/ Hartmut Bossel: Weltsimulation und Umweltwissen. Unsere Umwelt und die Zukunft der Erde, Wiesbaden: Vieweg 1994

Dietrich Dömer: Der Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität und der Gebrauch von Computersimulationen . In:KZfSS 1996, SH 3, S. 489-515

Fallstudie

Bundeszentrale für politische Bildung: Ein Schulkonflikt in der DDR. Arbeitshilfen für die politische Bildung, 2 Bde., Bonn 1993 (Bd. 1: Leitfaden zum Dokumentenband; Bd. 2: Dokumentenband)

Unterschiedliche handlungsorientierte Methoden werden in dieser Fallstudie integriert: Bild- und Textanalyse, Rollen- und Planspiele, ein Tribunal. Im Mittelpunkt steht immer die Frage: Wie hätte ich in entsprechenden Situationen gehandelt? Was sind die Bedingungen für die Entwicklung von Zivilcourage bei uns selbst heute? Mit dieser Fallstudie läßt sich der vonnundschaftliche Staat der DDR nacherleben und in seiner Funktionslogik differenziert reflektieren.

Projekt

John Dewey/William H. Kilpatrick: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar: Böhlau 1935, S. 180-198

Abgedruckt ist der Projektbericht des amerikanischen Lehrers Ellsworth Collings vom Anfang der 20er Jahre in den USA. Das sog. Thypus-Projekt fußt auf einem nicht vorab planbaren gesellschaftlichen Anstoß durch ein *reales* Problem, an dessen Lösung die Lerngruppe selbstbestimmt arbeitet. Die Evaluation von handlungsorientierten Methoden ist aber offenbar immer schon problematisch gewesen. Michael Knoll (Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das "Thypusprojekt". In: Neue Sammlung 1992, S. 571-587) hat akribisch nachgewiesen, daß der Bericht geschönt ist und ein Wunschdenken spiegelt. Das Projekt muß viel Jhehrerzentrierter und unter ganz anderen Umständen stattgefunden haben, als der Bericht suggeriert.

Lehrkunstbeispiele

Die folgende Liste enthält eine persönliche Auswahl von Lehrkunstbeispielen (vgl. M 1), die zu produktiven Neuinszenierungen anregen könnten:

a) Politik

Joachim Detjen: Politik machen! Schüler beraten und entscheiden ein kommunalpolitisches Problem. In: Gegenwartskunde 1995, 2, S. 217-228

Denny Adelmund: Lern- und Planspiele Parlamentarisches System. Von der Schule bis zur UNO, Mühlheim: Verlag an der Ruhr 1996

Spielideen, mit denen jenseits der Institutionenkunde die Regeln und Mechanismen der politischen Welt erfahrbar werden. Themen: Schulpolitik, Stadtparlament, Parteien, Länderpolitik und Föderalismus, Bundestag und Bundesrat, Europaparlament, UNO. Ab 12 Jahren.

b) Gesellschaft

Thomas Gordon: Familienkonferenz, München: Heyne 1977

Diese Bestseller (vgl. vom Autor auch Lehrer-Schüler-Konferenz, Managerkonferenz) enthalten Konfliktlösungstrainings, bei denen keine Seite verliert, weil alle Seiten ein bißchen Recht haben.

Morton Rhue: Die Welle. Bericht über einen Unterrichtsversuch, der zu weit ging, Ravensburg: Otto Maier 1987 (vgl. William Peters: A Class Divided, Yale University Press 1987)

Es handelt sich um eine Sozialstudie, die mit der riskanten Methode der Provokation (inszenierte Täuschung) arbeitet. Simuliert wird die Verführungskraft von Gruppenprozessen.

Joachim Detjen: Schule als Staat. Didaktische Chancen und Grenzen einer projektorientierten Simulation von Politik und Wirtschaft. In: Gegenwartskunde 1994, 3, S. 359-369

Für den Zeitraum einer Woche wird die Schule zu einem kompletten Staatswesen umgestaltet.

Friedbert Mühlhoff/Sibylle Reinhardt: Stundenblätter Rollentheorie. Dahrendorfs "Homo Sociologicus" in der Sekundarstufe II, Stuttgart: Klett 1983

Die 1. Stunde elementarisiert das Verhältnis von Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erfahrung (S. 27ff.)

c) Recht

Bernhard Schönitz: Vor Gericht. Ein didaktisches Spiel in der Sekundarstufe 1. In: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht, Hannover: Metzler 1993 (vergriffen)

d) Wirtschaft

Franz-Josef Kaiser/Hans Kaminski: Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994

Bodo Steinmann/Birgit Weber (Hg.): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie, Neusäß: Koeser 1995