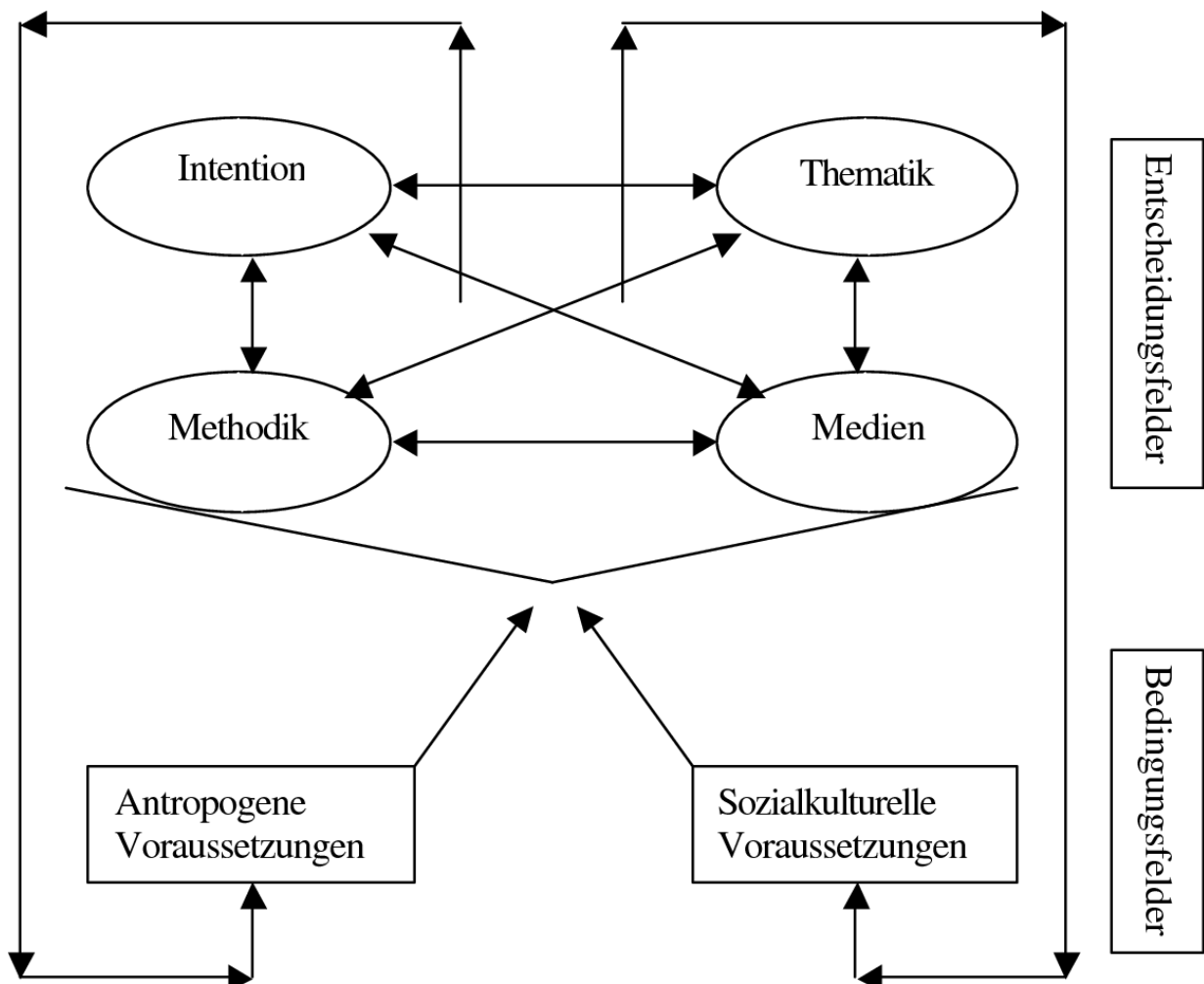


**Werkbuch I**

**Einführung in fachdidaktisches Denken**

**- am Beispiel sozialwissenschaftlicher Fächer und Demokratiepädagogik**





## **Inhalt**

Vorwort 7

### **Politische Erziehung und Bildung.**

Überblick und Orientierung im Aufgabenfeld 11

### **Fachdidaktische Konzeptionen 27**

Dokument: Auszüge aus Theodor Wilhelm: Partnerschaft, 1953	29
--	----

Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum 43  
Politikdidaktische Denkweisen und Lesefehler –  
am Beispiel der Partnerschaftspädagogik von Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm

Konzeptionen der politischen Bildung 71  
- bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte

### **WARUM und WOZU?**

#### **Ziele und Fachdidaktische Prinzipien 109**

Kontroversität - das Generalprinzip politischer Bildung!? 111

Exemplarisches Lernen 131  
– kann es einen Kanon sozialwissenschaftlicher Allgemeinbildung geben?

### **WAS?**

#### **Inhaltsfelder 163**

Rechtskunde – mehr als Institutionenkunde!? 165  
(mit Horst Leps)

Wirtschafts- und Unternehmensethik in der ökonomischen und politischen Bildung 189  
(mit Thomas Retzmann)

### **WIE?**

#### **Methoden 197**

Artikulationsmuster - Tourist Classroom und Citizen Classroom:  
Alte und neue Produktionslinien gesellschaftlichen Wissens 199

Dokument: Ingo Lokies: Der Fall Kastanie. Von der Aktion zum Projekt	223
--	-----

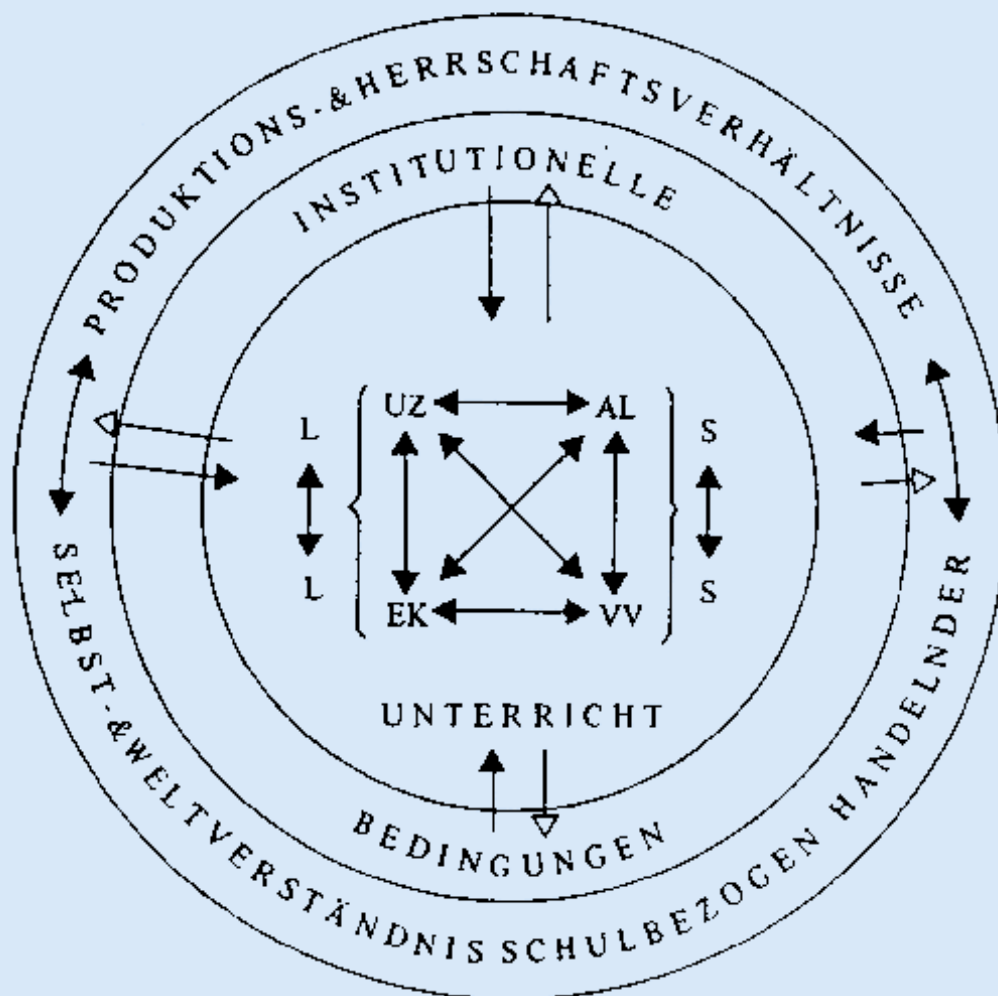
Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie 233  
– am Beispiel der Projektdidaktik

Jugendparlamente –eine demokratiepädagogische Bauform? 263  
(mit Matthias Busch)

### **WOMIT?**

#### **Medien 279**

Sozialwissenschaftliche Literatur (Ganzschrift, Sachbuch) – Was die Welt im Innersten zusammenhält	281
<b>WO?</b>	
<b>Lernorte</b>	<b>301</b>
Bibliothek (Bücherei, Mediothek) – Lernort einer bürgerlichen Welt?	303
<b>WER?</b>	
<b>Der subjektive Faktor</b>	<b>321</b>
„ausespioniert und angeschmiert“ Lernvoraussetzungen und diagnostische Kompetenz: Der Beitrag der kognitiven Entwicklungspsychologie – ein Überblick (mit Christian Welniak)	323
Biografische Selbstreflexion: Berufswahlmotive und Fragebogen	349
<b>Unterrichtsplanung und Unterrichtsmodelle</b>	<b>355</b>
Das Lehrstück Unsere Abendzeitung UAZ. Ein elementares Soziologie-Lehrstück?	357
<b>Komparatistik: Verfremdung und Gegenbild</b>	
Historische und international vergleichende fachdidaktische Forschung	379
Sozialistische Erziehung in der DDR: Staatsbürgerkunde - Fußnote der Weltgeschichte oder Wetzstein professioneller Selbstkritik?	381
<b>Bilanz und Zusammenfassung</b>	<b>419</b>
Dokument: Kommunikative Fachdidaktik (Andreas Petrik)	421
<b>Register</b> (Sach- und Personenregister)	<b>435</b>
<b>Über den Autor</b>	<b>437</b>



L = Lehrer als Partner unterrichtsbezogener Planung  
 S = Schüler

VV = Vermittlungsvariablen wie Methoden, Medien, schulorganisatorische Hilfen

UZ = Unterrichtsziele: Intentionen und Themen

EK = Erfolgskontrolle: Selbstkontrolle der Schüler und Lehrer

AL = Ausgangslage der Lernenden und Lehrenden

Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang (aus: Schulz 1981, 83)

Hamburger Modell der Didaktik (Wolfgang Schulz)



## Vorwort



Paul Heimann

„Theoretisieren lernen“ – so hat Paul Heimann, der Begründer der Berliner Didaktik, die Aufgabe didaktischen Studiums benannt.

Diese „Einladung“ zu fachdidaktischem Denken ist völlig neu zusammengestellt. Die Idee zu solch einer Einladung hat jedoch Vorläufer - der „OSI-Fachstudienführer“ (zusammen mit Hans-Werner Kuhn, Berlin 1988) sowie Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren: Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft? Ein Arbeits- und Übungsskript (Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft 1999), das den ersten Band dieser Reihe Hamburger Studientexte Didaktik Sozialwissenschaften bildete und von Studierenden immer wieder insbesondere zur Examensvorbereitung genutzt wurde.

Studierende sollen angeregt werden zu Erkundungen und zu eigenen Arbeiten mit einem „forschenden Habitus“, wie man das Heimann'sche Theoretisieren lernen heute umschreibt. Die Analysen und Interpretationen sind immer wieder nach den sechs Strukturmomenten von Unterricht gegliedert, formuliert als W-Fragen: WARUM und WOZU (Ziele), WAS (Inhalte), WIE (Methoden), WOMIT (Medien), WER (Lernbedingungen und Selbstreflexion), WO (Räume und Lernorganisation)? Alle Themenkapitel enthalten am Ende neben Literaturhinweisen Anregungen für ein vertiefendes Studium, speziell zur Prüfungsvorbereitung, sowie Vorschläge zu Übungsaufgaben mit weiterem Material. Diese Aufgaben sind in fachdidaktischen einführenden und weiterführenden Kursen immer wieder erprobt worden und haben sich als Diskussionsgrundlage bewährt.

Einleitend vorgeschaltet sind ein eher lexikalisch angelegter Überblicksbeitrag zu „Politische Erziehung und Bildung“ sowie zwei Anleitungen zur im Studium notwendigen Auseinandersetzung mit konzeptionellen Gesamtentwürfen politischer Bildung und den dabei typischerweise auftretenden „Lesefallen“. Am Ende werden die Strukturmomente von Unterricht gebündelt in der Königsdisziplin der

Planungsaufgabe von Unterricht und dem Entwurf von Modellen des Unterrichts (Lehrkunst). Da politische Bildung immer mit einer (selbst-) kritischen Haltung verbunden sein muß, erfolgt ein exemplarischer Seitenblick in eine andere Weise politischer Erziehung aus der jüngsten Zeitgeschichte (DDR). Ein an anderer Stelle bereits publizierter lexikalischer Beitrag von Andreas Petrik „Kommunikative Fachdidaktik“ stellt meine eigene fachdidaktische Konzeption abschliessend zusammenfassend dar.

Dieser Band setzt die 1999 begonnene Reihe „Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften“ fort. Als Werkbücher stehen die Bände in dieser Reihe für work in progress. Es wird sich zeigen, inwiefern eine Hamburger Fachdidaktik mit ihrer demokratiepädagogisch inspirierten Akzentuierung des Partizipationsgedankes innerhalb der Strukturmomente von Unterricht ein spezifisches Profil repräsentiert.

Dank an die beiden Gastbeiträge von Thomas Retzmann (Projekt Ethos) und Andreas Petrik. Ich freue mich besonders, dass das engere Team des Hamburger Arbeitsbereichs Didaktik Sozialwissenschaften aus der 1. Dekade des 21. Jahrhunderts in den Beiträgen als Ko-Autoren vollständig versammelt ist: Andreas Petrik, Christian Welniak, Matthias Busch und Horst Leps. Zusammen mit vielen anderen aus dem weiteren Team des Arbeitsbereiches möchte ich mich bei allen Mitarbeitern, Kooperationspartnern, den Mentorinnen und Mentoren in den Schulpraktika und vor allem bei den Studierenden für die anregende und kreative Zusammenarbeit ganz herzlich bedanken.

Hamburg, im Februar 2012

Tilman Grammes







## Politische Erziehung und Bildung. Überblick und Orientierung im Aufgabenfeld

*Tilman Grammes, in Zusammenarbeit mit Christian Welniak*

### 1. Begriff



„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“

(Theodor W. Adorno, Vortrag im Hessischen Rundfunk 18.4.1966, GS 10.2, 674)

Der Begriff Politische Erziehung wird im deutschen Sprachraum in Folge der nationalsozialistischen Diktatur nur noch selten verwendet, da mit ihm eine Nähe zu totalitärer Indoktrination und erziehungsstaatlicher Manipulation verbunden wird. Stattdessen hat sich die Bezeichnung Politische Bildung etabliert, um normativ die jederzeit notwendige reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Politik hervorzuheben.

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht“ (Kurt Gerhard Fischer). Menschen sind existentiell auf ein Zusammenleben angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Bezeichnet „das Politische“ eine anthropologische Existenzbedingung der Menschen, ihre unhintergehbare Verschiedenheit und Angewiesenheit aufeinander, kann „Politik“ formal als Aufgabe definiert werden, in interessensheterogenen und konfliktbehafteten Gesellschaften und Staaten mehrheitsfähige, allgemeinverbindliche Entscheidungen herzustellen. Es geht um die Frage, wie verschiedene Menschen *lernen* können, in Frieden und Freiheit zusammenzuleben. Dazu benötigt es soziale Intelligenz und eine politische Systembaukunst (Patzelt 2008).

Um politisches Lernen initiieren und gestalten zu können, ist es sinnvoll, zwischen Politik im weiteren Sinne und Politik im engeren Sinne zu unterscheiden: Nicht alles ist politisch, aber jeder Sachverhalt kann zum kontroversen Gegenstand öffentlicher Diskussion und politischer Entscheidung werden. Empirische Daten zeigen eine Bedingtheit, aber keinen kausalen Zusammenhang von sozialem und politischem Lernen. Diese Aufgabe wird insbesondere in der sog. Demokratiepädagogik aufgegriffen, die Demokratielernen auf den Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Staatsform konzipiert (Himmelmann & Lange 2010). Besonders die angelsächsische Diskussion verlagert die Blickrichtung früh vom Nationalstaat auf die Zivilgesellschaft. Das einflussreiche Werk von John Dewey (Demokratie und Erziehung, 1916) konzipiert Demokratie als Lern- und Experimentiergemeinschaft; eine Lebensform, die alle sozialen Institutionen und Verfahren als sozialintelligente Problemlösungen sieht, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können (Oelkers 2009).

Nicht erst in globalisierten pluralistischen Gesellschaften ist der Ort des Politischen unscharf geworden. Die Grenzen politischer Erziehung zu anderen Erziehungsaufgaben sind daher fließend. Dazu zählen im internationalen Diskurs u.a. Multicultural Education, European und Global Education, Human Rights Education, Peace Education (Salomon & Cairns 2010). Im internationalen Sprachgebrauch wird politische Erziehung und Bildung oft als Citizenship Education diskutiert (Georgi 2009; Arthur, Davies & Hahn 2008).

## **2. Funktionen und Ziele: Bürgermodelle und Kompetenzen**

Systematisch lassen sich drei Funktionen politischer Erziehung unterscheiden:

1. *Herrschaftslegitimation* verfolgt ein affirmatives Erziehungskonzept. Es gilt das Primat der Politik vor der Pädagogik. Dies führt zu reflexionslosem Gesinnungsunterricht und Indoktrination (Schluss 2007). Das Modell des Bürgers ist das eines

- „Untertan“ (Kaiserreich),
- „Volksgenossen“ (Nationalsozialismus) oder

- der „sozialistischen Persönlichkeit“ (DDR, Dengel 2007).

Ziel politischer Erziehung ist

- Loyalität zu Staat und Nation (Nationalerziehung, Staatsbürgerkunde),
- Gemeinschaft (etwa in Jugendbünden der Reformpädagogik, Kamp 2010) oder
- unbedingter Gefolgschaft in Diktaturen (Hitlerjugend, BDM).

2. *Mission* tritt insbesondere auf, wenn politische Bildung als sog. „Feuerwehr“ für drängende strukturelle gesellschaftliche Probleme funktionalisiert wird. Ein Beispiel sind soziale Trainings, mit denen armutsbedingte soziale Desintegration „gelöst“ werden soll.

3. *Mündigkeit* zielt auf Emanzipation und Aufklärung. Es gilt das Primat des Subjekts vor der Politik, das seit der neuhumanistischen Bildungstheorie zum Kernbestand einer kritisch-reflexiven politischen Erziehung zählt. Für demokratische politische Bildung gelten drei Kriterien. Sie sind im sog. Beutelsbacher Konsens (1976) festgehalten (Wortlaut in diesem Band -> Register).

Eine demokratische politische Kultur erwartet von ihren Bürgern ein ambivalentes, wenn nicht gar widersprüchliches Selbstverständnis, das anspruchsvoll ist: Einerseits sollen sie Einsichten und Meinungen haben (dürfen) und für diese auch öffentlich – mit Anspruch auf Wahrheit – einstehen können und andererseits dieselben als prinzipiell fehlbare oder sogar bloß subjektive Auffassungen ansehen (Rorty 2001).

Der mündige Bürger verfügt über demokratiebezogene Kompetenzen. Dazu zählen z. B. Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, politische Urteilskraft und Partizipationsfähigkeit. Abstraktes und systemisches Denken sowie konsequenter Einbezug von Alternativen ist die Voraussetzung für eine kontextspezifische gesellschaftliche Urteils- und Handlungskompetenz und das Verständnis von Institutionen, Gesetzen und Wirkungszusammenhängen.

Die Ziele politischer Erziehung in den Landesverfassungen und Schulgesetzen in Deutschland wandeln sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts: von der Erziehung von

Pflichten hin zur Bildung von Rechten, insbesondere der Menschen- und Bürgerrechte. Die normativen Bürgermodelle wandeln sich vom an Repräsentation orientierten Wahlbürger (informierter und urteilsfähiger Zuschauer) zum partizipationsorientierten Aktivbürger oder zum interventionsfähigen Bürger, der über Partizipation von Fall zu Fall entscheidet. Neue Medien (elektronische Demokratie) und basisorientierte Diskursformen (Schlichtung, Mediation) bieten Formen dafür.

Die „Mondialisierung“ in der „Weltrisikogesellschaft“ (Beck 2007) pluralisiert die Bezugsrahmen und Zielhorizonte auf lokaler, nationaler, europäischer und weltbürgerlicher Ebene. Ein kosmopolitisches Bürgermodell schätzt die Differenzen zwischen Menschen und anerkennt die universellen Menschenrechte voraussetzungslos als Grundlage politischen Denkens und Handelns.

### **3. Voraussetzungen: Politische Kultur und Sozialisation**

Politikbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte werden im gesamten Lebenslauf in latenten und manifesten, informellen und formellen Sozialisationsprozessen erworben. Einführende Überblicksliteratur dazu sind Claußen & Gleißer (1996) und Welniak (2011).

Macht, Komplexität, Problemhaftigkeit, Konflikt und Erfolgsunsicherheit sind zentrale Merkmale des politischen Prozesses. Sie sind äußerst komplex, daher ist die Entwicklungsaufgabe politischer Bildung meist höheren Altersstufen vorbehalten worden. Aber bereits in unterschiedlichen Formen der **Familie** werden über die Erziehungsstile der Bezugspersonen, der Eltern, Angehörigen und Geschwister, Formen der Konflikt- und Problembearbeitung erlernt. Im Kindergarten oder Hort agieren Kinder bereits als Mitglied verschiedener Gruppen, deren Kulturen der Anerkennung und demokratischen Entscheidungsfindung sie mit dem Elternhaus vergleichen und miteinander integrieren können (Richter 2007; Sturzenhecker 2011).

In **Gleichaltrigengruppen** können die „Peers“ eine von Erwachsenen unabhängige politische Identität erproben, indem Identitäten, Anerkennung und Geltung mikropolitisch verhandelt und Kontroversen gleichberechtigt ausgetragen werden. Die Sezession in Jugendkulturen kann als Form der Selbstsozialisation und der

„gelernten Rebellion“ demokratische Integration fördern und die Generation der Erwachsenen kreativ mit gesellschaftspolitischen Zukunftsentwürfen konfrontieren (Alternativen, Utopie; Kamp 2010). Die Entwicklung von Selbstwertgefühl durch eine „In-Group“ kann jedoch auch dazu führen, als fremd wahrgenommene Gruppen abzuwerten (Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz). Die strukturelle Diskriminierung von Gruppen Jugendlicher durch die Mehrheits-Gesellschaft stellt hierfür eine Mitursache dar.

Über **Massenmedien** wird Politik vornehmlich als symbolisches und personalisiertes Geschehen wahrgenommen. Auch digitale Medien wie etwa Computerspiele vermitteln Bilder gesellschaftlicher Schichtung und kollektiver Entscheidungsfindung. Internetbasierte Soziale Netzwerke (z.B. Facebook, Twitter) ermöglichen eine globale Öffentlichkeit, die politisch wirksam sein, aber auch zum Verlust von Privatheit führen kann.

**Politische Institutionen** und ihre Politikformen wirken auf Jugendliche – wie auch auf Erwachsene – oft wenig attraktiv. Kinder und Jugendliche befürworten demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten, engagieren sich sozial sowie gesellschaftlich (vgl. z. B. 16. Shell-Jugendstudie, 2010). Ein steigender Anteil von Nicht-Wählern in Demokratien kann unterschiedlich bewertet werden, als Form der Opposition oder als Selbstmarginalisierung durch politische Apathie und Ignoranz. Es wird kontrovers diskutiert, ob eine weitere Absenkung des Wahlalters und die Vorbildwirkung der politischen Elite selbst als Mittel politischer Erziehung dienen können.

Politik-Lernen ist begleitet von – notwendigen – Fehlverständnissen. Dazu zählt z. B. die Illusion von Homogenität (in Gruppen), die Illusion der Autonomie, die totale Mehrheitsregel oder der völlige Gewaltverzicht (Reinhardt 2005). Erwachsene nehmen dem Politikverständnis Heranwachsender gegenüber häufig eine pädagogische Defizitperspektive ein. Auch wenn dies in fürsorglicher Absicht geschieht, führt das dazu, die politische Kreativität Heranwachsender zu ignorieren. Um generationenspezifische Gesellschafts- und Politikvorstellungen sowie entwicklungsbedingte Fehlverständnisse zu erkennen, benötigen Pädagogen eine professionelle diagnostische Kompetenz (Welniak 2011).

Eine Herausforderung für politische Erziehung ist es, wenn Kinder und Jugendliche sich phasenweise an autoritären oder gar totalitären Weltbildern orientieren. Insgesamt neigen sie weniger als Erwachsene zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Sollen politische Erzieher solchen – entwicklungsbedingt? - antidemokratischen Weltbildern akzeptierend, konfrontierend oder sogar sanktionierend gegenüber treten? Damit Jugendliche menschenverachtende Vorstellungen überwinden können, muss pädagogische Interaktion und Kommunikation zunächst Erfahrungen der Akzeptanz und Wertschätzung ihrer Person riskieren. Tragfähige, langfristige und vertrauensvolle Beziehungen können es ermöglichen, allmählich Zweifel zu wecken, u.a. indem inhaltliche Widersprüche konfrontativ zurückgespiegelt und eine Wahrnehmung der Opfer zugelassen werden kann.

#### **4. Lernorte und Lernkontexte: Schulische und außerschulische Bildung**

In der Institution Schule findet politische Erziehung auf fünf Ebenen statt. Jede Ebene kann Gegenstand demokratieorientierter Schulentwicklung werden. Als Handreichung für die Durchführung eines Demokratie-Audit vgl. de Haan, Edelstein & Eickel (2007):

##### **Ebene 1: Interaktions- und Kommunikationsformen (Erziehungsstil)**

Politische Erziehung als Demokratieerziehung muss bereits im Vollzug als emanzipatorische Erfahrung erlebt werden können. Inhalte des Lernens und Formen der Vermittlung müssen sich entsprechen. Demokratische politische Erziehung ermöglicht Heranwachsenden, Autorität (Macht, Herrschaft, Führung), Disziplin (Regeln, Rituale, Lernverträge), Freiheit und Verantwortung mit der Erwachsenengeneration zu verhandeln (Reichenbach 2011).

##### **Ebene 2: Fachunterricht (Sozialkunde, Wirtschaft und Politik u.a.)**

Drei zentrale Lernformen können im Fachunterricht unterschieden werden:

- Politik reflektierendes Lernen (z. B. Konfliktanalysen, Fallstudien)
- Politik simulierendes Lernen (z. B. Planspiele, Simulationen)
- Reales politisches Handeln (Projekte)



### **Ebene 3: fächerübergreifender Unterricht (politische Bildung als Unterrichtsprinzip)**

Im „Konzert der Schulfächer“ stellt sich die Frage nach der Partizipation der Lernenden an der Konstruktion von Wissen (Petrik 2011). Wie wird Wissen präsentiert und angeeignet?

- dogmatisch als Fakt - „Das ist so!“ oder
- genetisch-fragend als Problem? - „Ist das so?“

### **Ebene 4: Schulverfassung (Schul-Innenpolitik)**

Schülermitbestimmung (Palentien 2003) ist als „Demokratie im Kleinen“ mehr als Sandkasten-Demokratie, wenn Formen der Partizipation vom Klassenrat über Schülerzeitungen bis zur Schülerversammlung und Schulkonferenz geregelt sind. Eine Schulkultur (Feste, Rituale) darf nicht überwältigen.

### **Ebene 5: Öffnung zum zivilgesellschaftlichen Umfeld (Schul-Außenpolitik)**

Formen sind community education, Service Learning oder Projektlernen. In der Vernetzung mit außerschulischer politischer Jugendbildungsarbeit liegen besondere Chancen für demokratieorientierte Organisationsformen und gleichberechtigten Diskurs, weil die Teilnahme in der Regel freiwillig ist. In einigen deutschen Bundesländern ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei öffentlichen Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, gesetzlich verankert. Dies kann Selbstwirksamkeitserleben fördern, wenn die Erwachsenengeneration Kinder und Jugendliche in Verhandlungen als gleichberechtigt zu betrachten lernt (Überblick vgl. Hafenecker 2011).

Offene Jugendarbeit stellt Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung (Jugendcafé, Jugendclub), in welchen sie einen gleichberechtigten sozialen und gemeinschaftlichen Umgang, Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie Perspektivenübernahme entwickeln können.

Jugendverbände ermöglichen eine politische Propädeutik durch gleichberechtigte Planung von Aktivitäten und die Beteiligung an Entscheidungen, Übernahme von

Ämtern sowie politische Partizipation und Interessenvertretung in Politik und Gesellschaft.

In internationalen Begegnungen durch Klassenreisen, Schüleraustausch oder Schulpartnerschaften kann interkulturelles Verständnis gefördert werden. Die damit verbundene sog. Kontakthypothese kann, wenn Begegnungen ohne Vorbereitungen und Begleitmaßnahmen durchgeführt werden, auch dazu führen, die Angst vor dem Fremden zu verstärken und bestehende Vorurteile zu festigen. Inter-kulturell sind die in Erziehungsprozessen erworbenen Modi der Konfliktbearbeitung und des Debattierens gebunden an Weltbilder, Epistemologien und die jeweilige politische Kultur. Zum Beispiel kann es in vielen, nicht nur asiatischen Kulturen, als wenig taktvoll gelten, in öffentlichen Diskussionen anderen direkt zu widersprechen.

## 5. Ausblick

Gilt das Primat der Pädagogik oder der Politik? Muss/soll erst die Gesellschaft reformiert werden, damit sich der Mensch und dessen Erziehung verändern kann? Oder muss/soll zunächst der „neue Mensch“ erzogen werden, damit sich Gesellschaft erneuert?

Das Verhältnis von Politik und Bildung ist spannungsreich (Brooke & Frazer 2010). "Wie ist Freiheit bei dem Zwange?", fragt I. Kant 1803. Kann man zu Demokratie und Freiheit erziehen, ohne damit das Lernsubjekt für zuvor gesetzte Zwecke zu funktionalisieren?<sup>1</sup> Die klassische Verzeitlichung dieser nicht-auflösbaren Antinomie

---

<sup>1</sup> Ich möchte die Aufmerksamkeit auf die im Fächerkanon eingebaute „Politik des Curriculums“ richten, denn das Kontroversprinzip politischer Bildung ist bereits auf der Ebene des Stundenplans präsent. Das pädagogische Kriterium des nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisses der gesellschaftlichen Praxisformen in der Erziehung ist konstitutiv für die Begründung einer sozialwissenschaftlichen Bereichsdidaktik. Dietrich Benner (Allgemeine Pädagogik, 7/2012) hat dieses Prinzip aus der Reflexionstradition der Bildungstheorie, u.a. mit Bezug auf Johann Friedrich Herbart und Theodor Litt, herausgearbeitet. Das Prinzip klärt die Frage der Fächerkoordination im Lernfeld Gesellschaft. Politik, Wirtschaft, Medien, Recht, Erziehung, Wissenschaft, Kunst, Religion – in jedem Kontext gelten spezifische Regeln der Orientierung und Entscheidung. Egal ob als Einzel- oder Integrationsfach, wichtig ist, dass diese kulturellen Symbol- und Sinnsysteme in ihren Eigenlogiken unverfälscht zur Geltung kommen, sich dann wechselseitig befragen und in ihren Geltungsansprüchen relativieren. Sie sollen nicht ineinander aufgehoben werden. Es soll also kein Primat des politischen Denkens, aber auch kein Primat des ökonomischen Denkens geben. Die damit implizierte Vorstellung systemischer Differenz kann sich auf postmoderne Demokratietheorien und Gesellschaftsdiagnosen beziehen; meine Favoriten sind Ulrich Becks Konzepte der Risikogesellschaft und der Kosmopolitisierung. Lehrgänge in den Eigenlogiken von „Wirtschaft“ und „Recht“ oder auch „Pädagogik“ gehören daher neben plurale Kursangebote zu „Gesellschaft“, „Politik“, „Geschichte“ und

formuliert Schleiermacher in seinen "Pädagogischen Vorlesungen" (1826): Die Gegenwart des Lernsubjekts darf nicht dessen Zukunft aufgeopfert werden.

In demokratischen und pluralistischen Gesellschaften sollen die interdependenten Teilsysteme, also auch Politik und Pädagogik (Erziehungssystem), in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Das Modell der westlichen, freiheitlichen Demokratie ist als entwicklungsoffenes und fehlerfreundliches System konzipiert. In der politischen Erziehung gestaltet der lernende Mensch die lernende Gesellschaft. Urteils- und Partizipationsfähigkeit als Erziehungsziele können sich deshalb nicht an erziehungsstaatlichen Idealen orientieren (Benner 1998). Politische Erziehung trägt dazu bei, jüngere Generationen auf die Erneuerung einer gemeinsam geteilten Welt vorzubereiten. Es gehört zu einer pädagogischen Ethik, Kinder und Jugendliche nicht für die politischen Interessen der Erwachsenen zu funktionalisieren

### **Die Krise der Erziehung**

Exemplarisch für diesen Gedankengang ist immer noch der Vortrag „Die Krise in der Erziehung“, den Hannah Arendt 1958 in Bremen gehalten hat.

Dieser Vortrag ist digital gut zugänglich. Es gibt eine Wikipedia-Seite „Die Krise der Erziehung“. Dort Hinweise auf die Audiofassung auf Youtube oder im „Archiv der Zukunft“.

Die Auseinandersetzung mit dem Gedankengang Arendts zählt zum Pflichtprogramm für jeden politischen Pädagogen.

Auf Seiten der Herrschenden impliziert politische Macht die Möglichkeit, nicht *lernen* zu müssen. Solche nicht-responsive Machtausübung „verdummt“ die Machthaber und das autoritäre System kann sich dadurch in einer dialektischen Bewegung langfristig selbst zersetzen (Deutsch 1969). In der politischen Erziehung ist immer mit nicht-beabsichtigten Nebenfolgen zu rechnen. Durch sog. Zweisprachigkeit, double-talk und Lippenbekenntnisse, können sich Heranwachsende dem Zwang politischer Korrektheit und herrschender öffentlicher Meinung entziehen. Solche eigensinnigen

---

„Geographie“. Das Unterrichtsfach in Hamburg heißt entsprechend PGW (Politik-Gesellschaft-Wirtschaft) oder Gesellschaft (Integrationsfach von PGW mit Geschichte und Geographie). Politische Bildung ist eine geborene fächerübergreifende „Bereichsdidaktik“!

Kommunikationsstrategien können in Erziehungsstaaten wie etwa der DDR eine widerständige Funktion haben (Grammes, Schluss & Vogler 2006).

Aber auch in demokratischen, offenen und individualisierten Lernformen kann eine Pädagogik der guten Absichten einhergehen mit subtilen Formen der Machtausübung. Eine gouvernementale „Regierung der Subjekte“ zeigt sich in partizipatorischen Imperativen, z. B. in Klassenregeln wie „Wir sind pünktlich!“ oder moralisierende Losungen wie „Wenn Du nicht entscheidest, verlasse ich Dich! Deine Demokratie“. Sie können von Kindern und Jugendlichen als Kontrollimperative erlebt werden, die Druck, Stress und Anpassung auslösen.<sup>2</sup> Auch politische Bildung in sog. neuen Lernkulturen ist nicht machtfrei, sie öffnet aber Räume für die Reflexion von Prozessen der Machtausübung und von Strategien der Subjektivierung (Lösch & Thimmel 2010).

Mündige Bürgerinnen und Bürger können für sich selbst sprechen. Gelingende politische Erziehung in der Demokratie hat daher das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen, um in lebenslanger politischer (Selbst-)Bildung aufzugehen.

---

<sup>2</sup> Das neoliberal-autoritative Menschenbild hinter der modischen Kompetenzorientierung behagt mir nicht. Kompetenzorientierung ist kein neues Paradigma, sondern zunächst einer der üblichen Wechsel in der bildungspolitischen Semantik. Der Blick in die Didaktikgeschichte zeigt, dass die Lernziel- bzw. Qualifikationsorientierung der 1970er-Jahre nicht nur ähnliche Intentionen verfolgte, sondern diese zum Teil konsequenter umsetzte, z.B. die Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Bestimmung der Ziele und Inhalte. Evidenzbasierte Kontrollimperative von außen führen zu einer Facebook-abhängigen „Generation Kommentar“ (Bernd Guggenberger), die in fassadenhaften Power Point Präsentation lernt, Wissen zu simulieren und brav Partizipationsbereitschaft vorzuzeigen. Studierende und Referendare verinnerlichen eine Haltung argumentativer Ignoranz; in Unterrichtsentwürfen und Praktikumsreflexionen finden sich affirmierende Pseudobegründungen wie: „Weil wir Gruppenarbeit gemacht haben, hat sich die soziale Kompetenz verbessert!“ Zwar könnte auch das Gegenteil der Fall sein, dies darf aber nicht gedacht werden. In solch einem Duktus drückt sich eine autoritative, gouvernementale „Regierung“ der Subjekte aus, eine Disziplinarordnung, wie sie gerade auch demokratiepädagogische Projekte und Partizipationsinitiativen prägen kann. Qualitative empirische Untersuchungen, etwa zum Klassenrat oder zu schulischen Trainingsräumen, können die Diskrepanz von emanzipatorischen demokratiepädagogischen Ansprüchen und nicht beabsichtigten, disziplinarischen Wirkungen aufdecken. Politikdidaktik muss daher immer Kritik der herrschenden Alltagsdidaktik bleiben!

## Aufgaben

### 1) „**Aller Unterricht ist politisch!**“

(Helmut Klein u.a.: Didaktik. Berlin/DDR: Volk und Wissen 1963)

Diskutieren Sie diese These.

### 2) **Politische Bildung als Unterrichtsprinzip**

„Die These lautet: Überall dort, wo versucht wird, politische Bildung in einem gesonderten, getrennten Fach oder als Teil eines Faches zu vermitteln, kurz überall dort, wo versucht wird, politische Bildung bloß wissensmäßig, theoretisch-informativ zu erreichen, geschieht direkt oder indirekt Anpassung an das bestehende System.

(Peter Heintel: Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien und München: Jugend und Volk 1977, S. 15, Kap.: Politische Bildung als lineare Anpassung)

Diskutieren Sie diese These.

### 3) **Formelles und informelles politisches Lernen**

Dokument:

Heiner Hirblinger: Es spiegelt sich... Schule und Lehrer im Konflikt mit adoleszenter Identitätsbildung. In: Pädagogik 2000, 1, 21-23, hier: 21

#### **Unterrichtsszene: Perikles, der große Politiker**

„Perikles, der große athenische Politiker, war das Thema des Geschichtsunterrichts in einer 7. Klasse. Die Vorgeschichte war besprochen, analysiert und erzählt worden. Und nun sollte der "Fall Perikles" zur Diskussion gestellt werden. Das Interesse der 13-jährigen für vorbildhafte, große Persönlichkeiten ist bekannt. Es hat viel zu tun mit der Suche nach einem neuen Ich-Ideal, das jenseits der Familie Orientierung bieten kann.

Die guten und die schlechten Seiten des Politikers Perikles standen als "Pro und Contra" an der Tafel – und nun sollte - in der Schlussphase der Stunde - noch ein "Scherbengericht" abgehalten werden. Ich zeigte den Schülern, um die Szene etwas zu dramatisieren, ein Bild von einer solchen Tonscherbe. Doch dann kam alles anders, als von mir erwartet.

Ein Schüler meldete sich und erklärte, in der attischen Demokratie hätten doch auch die Frauen, wie in der letzten Stunde besprochen, kein Stimmrecht gehabt. Tumult entstand in der Klasse, denn die Provokation war für die Mädchen in der Klasse nicht zu überhören. Der Einwand des Schülers wurde nun von den Jungen mit Ernst diskutiert. Einige Schülerinnen

zeichneten bereits etwas belustigt ein kleines Demonstrationsplakat. "Für das Frauenstimmrecht". Es gongte. Die Stunde war zu Ende.

Einige Tage nach dieser Episode veränderte sich das Klima in der Klasse signifikant. Auf Wunsch der Mädchen sollten nun alle in U-Form sitzen. Die Mädchen richteten dabei die Bänke so aus, dass sie zu den Jungen Blickkontakt hatten; die Jungen allerdings wehrten sich gegen dieses Arrangement und blieben in ihrer früheren Sitzordnung, die frontal mit Blick zum Lehrer ausgerichtet war.

Da die Unruhe in der Klasse und der Streit um die Sitzordnung zu Beginn des Unterrichts auch in folgenden Unterrichtsstunden kein Ende nehmen wollte, reagierten mehrere Lehrer in der Klasse sehr ungehalten und ordneten kategorisch wieder die alte, dreigliedrige Sitzordnung frontal zum Lehrer an.

Die Klasse war schockiert und bestürzt. Misstrauen breitete sich aus. Die Distanz zu Lehrern, auch zu mir, wuchs und mit ihr die Konzentrationsstörungen.

Der didaktische Einfall, sich mit dem "großen Perikles" kritisch auseinanderzusetzen, provozierte unversehens eine Konstellation im Unterricht, in der sich ein *Entwicklungsthema* abbilden konnte. Die libidinösen Beziehungen sollten im Unterricht neu geordnet werden. Die Klasse setzte dabei ihr bis dahin streng gehütetes "Geheimnis" in Szene, dass Jungen und Mädchen im Klassenzimmer sitzen und sich möglicherweise füreinander interessieren könnten.

Für 13-jährige *Jungen* ist Perikles zunächst wohl eher ein väterliches Objekt für ernste und kritische Auseinandersetzung; für 13-jährige *Mädchen* ist der große Politiker mehr ein Objekt der Bewunderung. Durch das Auftauchen des ödipalen Konfliktes, der durch solche Beziehungsphantasien offenbar wiederbelebt wurde, kam es zur Regression im Klassenzimmer. Das unbewusste Thema, wie denn die Libido im Klassenzimmer verteilt werden sollte, wurde zunächst agiert und inszeniert.

Die Folgen für den Unterrichtsprozess waren nicht zu übersehen: Nicht *Perikles* war infolge der Regression am Ende der Gegenstand für Auseinandersetzungen, sondern die realen "Objekte" im Klassenzimmer. Mit ihnen wollten die Schüler ihre früher erworbenen Beziehungsmuster wiederholen."

#### 4) Erziehungsstile im Unterricht

##### **Erziehungsstile nach Kurt Lewin (1890-1947)**

Merkmale des Erziehverhaltens, die sich nach einem bestimmten Grundzug gruppieren lassen.

**Autoritärer Stil:** Autorität bedeutet Macht und Einfluss. Dies drückt sich in Beziehungen aus und kann auf Anerkennung, Unterwerfung oder Unterordnung beruhen. In der Gruppe werden alle Maßnahmen vom Gruppenleiter bestimmt, er teilt Aufgaben zu, bestimmt den Arbeitsablauf, verteilt persönlich gehaltenes Lob, ebensolchen Tadel und übernimmt die Verantwortung!

**Demokratischer Stil:** Der Gruppenleiter erläutert die Zielsetzung und lässt die Gruppe wichtige Entscheidungen diskutieren. Die Gruppenmitglieder teilen die Arbeit unter sich auf und tragen die Verantwortung. Der Gruppenleiter versteht sich als Mitglied der Gruppe. Er unterstützt und ermutigt sie. Er übt sachbezogene Kritik und vermeidet Tadel.

**Laissez-Faire-Stil:** Wörtlich übersetzt heißt laissez faire gehen lassen, laufen lassen. Der Gruppenleiter versucht in keiner Weise, das Verhalten der anderen zu lenken. Er verhält sich weitgehend passiv, ist freundlich aber neutral.

##### **Auswirkungen der Führungsstile auf Erleben, Verhalten/Leistungsbereitschaft**

###### **Die autoritär geführte Gruppe:**

- zeigte verminderte Vielfalt an Äußerungen und Verhaltensweisen
- zeigt teilweise aggressive Tendenzen, die hauptsächlich gegen andere Gruppenmitglieder gerichtet waren
- unterdrückte Feindseligkeiten gegen schwächere Mitglieder machten sich bemerkbar
- Spontaneität und Kreativität waren eingeschränkt
- Worte wie "mein", "mir", "mich", "ich" dominierten vor "unser" und "wir".
- Die Kinder waren fixiert auf den Leiter, war dieser nicht anwesend, nahm die Arbeitsaktivität erheblich ab oder wurde nicht aufgenommen.

###### **Die demokratisch geführte Gruppe:**

- zeigte ein höheres Maß an kreativen Verhaltensweisen und konstruktiven Arbeitsprodukten
- die Atmosphäre war entspannter und zufriedener
- Feindseligkeiten waren seltener, einzelne Mitglieder wurden nicht zu Sündenböcken abgestempelt.
- Eventuell auftretende Schwierigkeiten wurden gemeinsam in der Gruppe gelöst.

###### **Die laissez-faire geführte Gruppe:**

- zeigte planloses und wenig zielstrebiges Verhalten
- oft wurden Vorschläge unterbreitet, die mangels ausreichender Mehrheit nicht verwirklicht wurden
- Enttäuschung und Gereiztheit machte sich breit
- daraus entstand Aggression, die sich auf andere Gruppenmitglieder entlud

- die Beziehungen der Kinder untereinander entwickelte sich nur locker und instabil
- War der Gruppenleiter nicht anwesend, wurde die Gruppe meist von einem Kind geführt, dabei konnte sogar ein Ansteigen der Arbeitsaktivität beobachtet werden.

Nach Kurt Lewin: Experimente über den sozialen Raum (1939), in: ders.: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953.

## **Szene/Fall**

### **Peter stört**

**(5. Klasse, 28 Schülerinnen und Schüler; 3. Stunde, Fach: Deutsch)**

Dienstagmorgen, dritte Unterrichtsstunde.

Die Mädchen und Jungen des 5. Schuljahres, auf Drehstühlen an Vierertischen sitzend, haben das Märchen "Kalif Storch" vor sich.

Ein Mädchen liest: "... Ich wette meinen Bart, gnädigster Herr, sagte der Großwesir, diese zwei Langfüßler führen jetzt ein schönes Gespräch miteinander. Wie wäre es, wenn wir Störche würden? Wohl gesprochen! antwortete der Kalif ..."

Die Lehrerin [der Lehrer] steht am Fenster, ihren Text, für die Klasse die erste Ganzschrift, in der Hand. Sie überblickt ihre 28 "Kunden" und registriert nebenbei, dass auf der Korkleiste ein paar neue Zeichnungen angehängt sind. "Der Roberto", denkt sie, "sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gesessen; man müsste mit den Eltern sprechen... Dein Golf muss heute Nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen... Schade, dass der Jonas nicht mehr in der Klasse ist... Aber eigentlich hat sich der Verein seit August ganz gut entwickelt... Verstehe gar nicht, weshalb Frau B. sich neulich über die Disziplin in der Fünften beklagt hat... Mirkas Lesen ist eine Katastrophe..."

Ihr Blick bleibt an Peter Schneider hängen. Der junge hat die Nase ins Buch gesteckt - aber reichlich tief. Er liest nicht, er malt. Und zwar mitten hinein ins Schuleigentum. Peter ist seit längerem schwierig. Ihr erster Gedanke "Der Junge ist wenigstens beschäftigt" weicht dem zweiten: "Da muss etwas getan werden." In diesem Augenblick hat Peter sein Kunstwerk beendet, wippt auf seinem Stuhl nach hinten, stößt einen Jungen des Nebentisches an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen.

✍ Was könnte die Lehrerin [der Lehrer] tun? Was könnten wir tun, wenn wir dort am Fenster stünden, etwa drei Meter entfernt vom Unruheherd?

Aus: Jürgen Henningsen: *Peter stört*. In: *Die deutsche Schule* 1964, 617-632.



## Literatur

De Haan, G., Edelstein, W. & Eickel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Weinheim.

Arendt, H. (1958): Die Krise in der Erziehung. Bremen.

Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (Hrsg.) (2008): The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. Los Angeles u. a.

Beck, U. (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Bonn

Benner, D. (Hrsg) (1998): Erziehungsstaaten. Weinheim.

Brooke, C. & Frazer, E. (2010): Political and Philosophical Perspectives on Education. Oxford Journal of Education 2010 und 2011 (special issue).

Claußen, B. & Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen.

Dengel, S. (2007): Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR. Frankfurt.

Deutsch, K.W. (1969): Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven (The nerves of government, Glencoe 1963). Freiburg.

Georgi, V. (2009): The Making of Citizens in Europe. Bonn.

Grammes, T., Schluß, H. & Vogler, H.-J. (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden.

Hafeneger, B. (Hrsg.) (2011): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Schwalbach.

Himmelman, G. & Lange, D. (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Wiesbaden.

Kamp, J.-M. (2010): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. [verfügbar unter: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>, 31.08.2011]

Lösch, B. & Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach.

Oelkers, J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim, Basel.

Palentien, C. (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied.

Patzelt, W. (2008): Bildungskanon für die politische Systemlehre. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 108-121.

Petrik, A. (2/2011): Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen.

Reichenbach, R. (2011): Pädagogische Autorität. Stuttgart.

Reinhardt, S. (2005 und neuere Auflagen): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin

Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Bonn.

Rorty, R. (2001): Hinter den Spiegeln. Frankfurt

Salomon, G. & Cairns, E. (Hrsg.) (2010): Handbook on Peace Education. New York.

Schluss, H. (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung. Wiesbaden.

Sturzenhecker, B. (2011): Demokratiebildung - Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.

## Fachdidaktische Konzeptionen



*Aus: Oetinger, Friedrich (1953): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. 3. erneut verbesserte und erweiterte Auflage. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. Stuttgart.*

Und damit wenden wir uns nun einigen systematischen Gedanken zu, die von der pragmatischen Philosophie entwickelt worden sind und die uns das Wesen der partnerschaftlichen Kooperation vollends deutlich machen sollen. Es geschieht in enger Anlehnung an John Dewey, den letzten und modernsten Wortführer des amerikanischen Gesprächs mit der deutschen Philosophie, und seinem hervorragenden deutschen Interpreten Eduard Baumgarten.

Die Partnerschaft begreift den Menschen nicht als ein vom Bewußtsein beherrschtes und getriebenes Ich, sondern als ein in der Welt tätig handelndes Ich. Aus diesem Ansatz ergibt sich ein bestimmtes Ordnungsverhältnis zwischen den emotionalen und rationalen Kräften der menschlichen Seele. Das menschliche Verhalten läßt sich nur als eine Handlungsganzheit begreifen. Alles, was wir gewöhnlich als Denken (Reflexion), Gemütsbewegung (Emotion) und als das tiefere halb- oder unbewußte Triebleben (Drang der Impulse) aufführen, spiegelt verschiedene Weisen ein und desselben faktischen Betragens wider. Sie sind nicht »Stufen des Bewußtseins«, sondern aufeinander eingespielte und einander zugeordnete Momente eines einheitlichen Funktionszusammenhangs, dessen Spielfeld weiträumig die Interaktion von Ich und Welt darstellt. Gefühls-, Willens- und Verstandeskräfte sind in unserem tätigen Verhalten gleich gegenwärtig, und die Menschen und Dinge »da draußen« antworten dem kooperierenden Ich so unmittelbar, daß die Trennung von »drinnen« und »draußen«, von Ich und Welt, überhaupt unsinnig erscheint. So ergibt sich ein durchaus männliches Weltbild. Undogmatisch, aktiv, wagend, aufgeschlossen, lernbereit, erfahrungswillig steht der Mensch in seinen täglichen Verrichtungen.

Am eindruckvollsten hat Dewey dieses Weltbild an der Theorie des Denkens und der Wahrheit durchgeführt. Bei ihr wollen wir einen Augenblick Einkehr halten, um zu erfahren, welches die Funktion der verstandesmäßigen Überlegung, der Reflexion, im Zusammenhang des tätigen Verhaltens ist.

Dewey schildert den Ausgangsort der intellektuellen Bewußtseinstätigkeit einmal besonders anschaulich, indem er das Leben einem Wanderer vergleicht. Wir beobachten ihn zuerst in dem Augenblick, wo seine Tätigkeit zuversichtlich geradeaus organisiert ist. Er geht voran, ohne eigentlich auf seinen Weg achtzugeben oder an sein Ziel zu denken. Plötzlich hält er an. Es ist etwas in seinem Tun nicht in Ordnung. Vom Standpunkt des Zuschauers aus ist er auf ein Hindernis gestoßen, das er überwinden muß, ehe sein Verhalten wieder die einheitliche Linie bekommt in einem erfolgreichen Weitergehen. Von seinem eigenen Standpunkt aus ist es ein Stoß, eine Störung, eine Verwirrung. Er weiß im Augenblick nicht, was ihn betroffen hat; aber eine neue Triebkraft wird aufgeregt, die ihn zu einer Untersuchung bestimmt, einem Beschauen der Dinge, um herauszufinden, was da vor sich geht. [...]

In diesem Vorausplanen, Auffassen und Erinnern haben wir nach Dewey die Quelle des intelligenten Bewußtseins: es ist Bestandteil eines Tuns, das durch den Stoß der Unterbrechung aus den Fugen geraten ist. Innerhalb des Betragensganzen entspringen bei Gelegenheit von Störungen Erkenntnisprozesse, die auf die Peilung der Lage und auf die planende Ermittlung möglicher Lösungen ausgehen. Erst in diesem Augenblick tritt die Spaltung zwischen Subjekt und Objekt ein, stellen sich die Sachen als fragwürdige Fakten vor dem Bewußtsein auf. Sie werden auf ihre instrumentale Brauchbarkeit für mögliche Lösungen untersucht, und das Ausgesuchte hat sich im Fortgang der Hantierung zu bewähren. Wird die gestörte Verrichtung dadurch wieder in Gang gesetzt, so stellt sich die Lebenseinheit wieder her, der Erkenntnisprozeß hat seine Erfüllung gefunden und versinkt in der wieder errungenen Sicherheit der gewohnten Tätigkeit. [...]

Gesellung ist nach Dewey kein Problem, sondern ein Grundfaktum aller Natur. Überall in der Natur findet Korrespondenz, Wechselwirkung der Kräfte statt. Es gibt keinen einsamen Stern, kein einsames Molekül. Auch alles menschliche Betragen ist notwendig und ursprünglich Verhalten im Verband; es erhält seine Aktualität und Einzigartigkeit nur vermöge der Beziehung zu anderen Menschen. Machen wir menschliche Gemeinschaft zum wissenschaftlichen Problem, dann fragen wir sinnvollerweise nicht: Wie kommt Gesellung überhaupt zustande?, sondern: Was ist das spezifische Moment menschlicher Gesellung? Darauf gibt Dewey die Antwort: Es

ist die Wechselwirkung in der Form der Rede, der Sprache, des »Diskurses« der Gesellten miteinander.

Um an das Beispiel vom Wanderer anzuknüpfen: die aufgetretene Störung wirkt, daß er sich der Dinge um ihn bewußt wird und nach Möglichkeiten Ausschau hält, die störenden Faktoren zu beseitigen oder seinen Plan dienstbar zu machen. Das nun beginnende Spiel der Sondierung dieser Möglichkeiten findet in Gestalt einer Zwiesprache statt; nicht in dem Sinne, daß nun laute, in Worte gefaßte Rede stattfinden müßte, wohl aber in der Weise, daß die einzelnen verfügbaren Möglichkeiten planmäßig auf ihre Verwendbarkeit geprüft werden. Nehmen wir an, die Störung sei davon ausgegangen, daß dem Wanderer ein unerwünschter Bekannter entgegenkommt. Den »Diskurs«, die »Unterredung« hätten wir uns dann so vorzustellen, daß beide Partner aufeinander reagieren. Das spezifische geistige Element dieser Unterredung deutet Dewey so, daß jeder die Reaktion des anderen antizipiert. Der Wanderer nimmt an der Handlung des Entgegenkommenden so teil, daß er sie nicht nur von seinem Standpunkt aus spürt und erwidert, sondern sie zugleich auch vom Standpunkt des Partners aus mit ihm und für ihn vollzieht. Diese antizipierende wechselseitige Mitteilung macht den Handlungszusammenhang der Partner zu einem spezifisch menschlichen.

[Seiten 116-119]

[...]

1. Zunächst ein Wort über das Ziel. Das Ziel aller politischen Volkserziehung – in der Familie, in der Schule, in den Jugendorganisationen, in den Betrieben und Berufssituationen – sollte, so meinen wir, die Erziehung der Menschen zu partnerschaftlicher Haltung sein. Wir verstehen unter »Haltung« einen »geistig-körperlichen, durch Erlebnis und Erfahrung organisierten Zustand der Bereitschaft, der die Antwort des Individuums auf alle ihm begegnenden Situationen beeinflusst«. Haltung ist mehr als bloße Gesinnung. Denn mit der »Gesinnung« pflegen wir, wie wir gesehen haben, vor allem die Stetigkeit unserer Motive und die Ausrichtung unseres Inneren auf einen "Sinn« (Wert, Zweck) anzudeuten, eine wesentlich geistige Einstellung also, deren Wert auch besteht, ohne daß der Mensch sich im gemeinsamen Leben exponiert. Partnerschaft dagegen verweist auf den handelnden Menschen, auf die Welt der Mittel und der Tätigkeiten. Die Kraft, die den Menschen

zu partnerschaftlichem Verhalten antreibt, ist massiver, totaler, »fester« als bloße Gesinnung. Sie ist »gehalten« durch die »Gesamtorganisation« des Menschen: eine »ungeheure konkrete Strebung« (Rothacker), die darauf drängt, daß wir uns nicht in unser Inneres zurückziehen, sondern uns entwerfend, handelnd, erprobend der Helligkeit des »Dialogs« mit den Mitmenschen aussetzen. Partnerschaft als »Haltung« – das heißt so viel wie: die Partnerschaft hat uns ganz und gar durchdrungen, ganz für sich eingenommen, wir sind von ihr übermannt, sie ist uns zur »festen Gewohnheit« geworden. Und es wird uns dann sehr wahrscheinlich so ergehen, wie es sich mit den »festen Gewohnheiten« in der Regel verhält: wir werden dann diejenigen Situationen, in der Partnerschaft unter optimalen Bedingungen zur Geltung kommen kann, regelrecht aufsuchen – werden »Appetit« auf partnerschaftliches Verhalten bekommen, und die Erziehung wird dann vom Leben selbst her eine gewaltige Unterstützung erfahren.

[Seite 158]

[...]

Die Geschichte selbst gibt uns also Fingerzeige, dass es in der Politik nicht allein darauf ankommt, Freund und Feind zu erkennen, sondern dass das spezifisch politische Verhalten in dem Bemühen besteht, aus „Feinden“ „Gegner“ zu machen, d.h. den Feind als Partner auf das Spielfeld zu bringen. Wo Menschen sich um die Transferierung feindlicher Positionen in gegnerische Bemühen, befinden wir uns auf dem eigentlichen Boden der Politik. Politisch gesehen ist nicht derjenige Sieger, der im Entscheidungsspiel selbst gewinnt, sondern derjenige, der das Spiel zustande gebracht hat und in Gang hält ... In England (das wir in der Frage nach dem Ween der Politik mit Grund zu Rate ziehen) arbeitet die Politik seit vielen Jahrhunderten mit Vorstellungen und Praktiken des Sports ... Daß sich die Gegenspieler der Regierung ‚His Majesty’s Opposition‘ (Seiner Majestät höchst ergebene Opposition) nennen und dass der Führer der Oppositionspartei vom Staate sein Gehalt bezieht, bleibt in der Tat der erstaunliche Beweis für eine Haltung, die nur auf dem Sportplatz eine Parallele besitzen dürfte. Die Politik machen die Sozialisten und die Konservativen, und der Kampf, in dem sie sich befunden, ist in Wahrheit partnerschaftliche Kooperation ... [173-174]



5. Eine hervorragende Gelegenheit, uns in partnerschaftlichem Verhalten zu üben, ist das Gespräch. Wir müssen lernen, miteinander zu reden. Es mögen sich in unserer Mitte gemütliche Plauderer und Streitbare Diskutierer finden, aber wir sind durchweg klägliche Gesprächspartner. Die Kunst, eine strittige Frage im Wege der Besprechung, Auseinandersetzung, Verständigung zu klären, ist in Deutschland offenbar seltener zu finden als in anderen Ländern, und der Grund muß wohl darin liegen, daß wir zwar geistig gut trainiert, aber kooperativ schlecht erzogen sind. Diskussion und Gespräch sind verschiedene Dinge. [...]

Wenn sich dreißig Studenten zusammenfinden, um über die Sozialisierung des Arztberufs zu diskutieren, dann kann das vom einzelnen Teilnehmer her gesehen auf eine mehr autoritative oder auf eine mehr kooperative Weise geschehen. »Autoritativ« ist die Atmosphäre der Diskussion dann, wenn die Teilnehmer ihren Standpunkt bereits mitbringen oder verhältnismäßig schnell einen festen Standort beziehen und der ganze Ablauf der Diskussion nur darin besteht, daß diese Standpunkte von den Teilnehmern verteidigt und durchgehalten werden. [...]

In einer kooperativen Atmosphäre ist die Haltung der Diskussionspartner anders. Da habe ich zwar natürlich auch meine mehr oder weniger wohlbegründete Überzeugung; aber ich nehme das Gespräch auf, um sie an den Überzeugungen anderer auf ihre Standfestigkeit zu erproben, um zu revidieren, was sich als unhaltbar erweist, um zu fragen und zu lernen. [...] Würde man abstimmen, dann wäre das Ergebnis am Ende möglicherweise ganz anders als vorher. Das Ziel ist nicht Majorisierung, sondern der Consensus.

[Seiten 174-176]

[...]

[...] Ohne Spannung wäre keine Erziehung möglich. Aber eine taktvolle Abwehr wird den Gegner niemals so behandeln, daß bei ihm Ressentiment zurückbleibt. Der taktvolle Gesprächspartner wird das Selbstgefühl des Gegners schonen. Wohlwollend wird er den Gegner so behandeln, daß das Spiel im Gange bleibt. Wir haben die Anerkennung der Opposition als ein Grundgesetz der Partnerschaft bezeichnet. Jetzt ergeben sich gewissermaßen die Ausführungsbestimmungen dazu.

Im Sinne echter Gesprächsschulung könnte man folgende **zehn Gebote** für die Behandlung des Gegners aufstellen:

1. Höre den Gegner an und bringe nicht schon durch die Art des Zuhörens zum Ausdruck, daß dich nicht interessiert, was er sagt, und daß du nichts von ihm hältst.
2. Vermeide den Ton der Unwiderruflichkeit; bedenke, daß es in politischen Fragen fast niemals ein Richtig oder Falsch, sondern in der Regel nur ein Besser oder Schlechter gibt.
3. Überzeuge durch sachliche Kritik, vermeide persönliche Ausfälle.
4. Schone nicht allein die Person deines unmittelbaren Gegners, sondern unterlasse auch persönliche Angriffe gegen Dritte, zumal dann, wenn ihre Erwähnung nur einen Lacherfolg bewirken oder der Selbstbespiegelung dienen soll.
5. Stelle den Gegner nicht als den Dummen hin. Billige ihm zu, daß auch er rechtschaffen bemüht ist, eine gute und kluge Lösung zu finden.
6. Stelle nicht das Trennende in den Vordergrund, sondern das Verbindende; das bewahrt dich am sichersten vor der Gefahr, überreden zu wollen, statt zu überzeugen.
7. Fürchte den Gegner nicht, aber führe deinen Kampf gegen ihn auch nicht, als gehe es um Leben und Tod. Wichtiger ist der gute Stil.
8. Vertrage auch selbst einen Gegenstoß, ohne gekränkt zu sein.
9. Unterstelle stets, daß auch der Gegner bereit ist, mit dir nach sportlichen Regeln zu verfahren. Tut er das nicht, dann ist überlegener Humor die beste Entgegnung.
10. Rechne stets mit der Möglichkeit eigenen Irrtums und scheue dich nicht zuzugeben, du habest deine Ansicht geändert. Weise Männer ändern ihre Meinung, Narren niemals.

Das zehnte Gebot ist das wichtigste. Es führt das ganze Thema des richtigen Gesprächs zu dem Punkt zurück, von dem wir ausgegangen sind. Das Rechnen mit der Möglichkeit eigenen Irrtums, die Bereitwilligkeit zur Revision der eigenen Meinung mag nach Schwäche aussehen. Messen wir aber dem Gespräch die Bedeutung bei, daß im Miteinanderreden selbst Wahrheit wird, daß die Rede mit dem Partner notwendig ist, damit Neues entstehe, dann kann es niemals unter unserer Würde sein, mit unserer Überzeugung bis zum letzten Augenblick revisionsbereit zu bleiben. [...]

[Seiten 179-180]

[...]

1. Wir fangen mit der methodischen Seite an, weil sie gerade auch von der klassischen Staatsbürger-Pädagogik in den Vordergrund gestellt worden ist. Man hat lange Zeit für die politische Erziehung der Jugend in der Schule alles Heil davon erwartet, daß der Unterricht in der Form der Arbeitsgemeinschaft durchgeführt werde. Die Methodik des arbeitgemeinschaftlichen Unterrichts wird es allein ganz gewiß nicht schaffen; sie ist genau so viel wert, als die Gesamtatmosphäre der Schule mit ihr zusammenstimmt. Aber wo diese Voraussetzung zutrifft, ist ihre politisch-pädagogische Bedeutung unbestreitbar. Es handelt sich dabei um einen zweifachen Gesichtspunkt. Als Problem der Dezentralisierung taucht die Frage der Arbeitsgemeinschaft auch im Betrieb auf [...]. In der Schule ist die Bildung von Untergruppen mit verantwortlichen Teilaufträgen um so dringlicher, je größer die Klassen geworden sind. Jeder Lehrer nimmt, oft unbewußt, zu diesem Verfahren Zuflucht. Beim Bau des Sandkastens werden drei Schüler mit dem Herbeischaffen des Holzes, drei mit der Lieferung des Sands, drei mit dem Sammeln des Mooses, andere mit der Anfertigung der Brücken, Häuser usw. beauftragt. Aber freilich, es wiederholt sich hier im kleinen das Problem des industriellen Fließbands: mit der arbeitsteiligen Herstellung des Gesamtwerks ist es nicht getan, vielmehr muß das Ganze auch in den Untergruppen sichtbar und erlebbar bleiben. In jeder der vier beteiligten Schülergruppen müssen gewissermaßen leidenschaftliche Sandkasten-Gesamtentwürfe am Werke sein und konkurrierend gegeneinander auftreten. Die Gesamtaufgabe darf eben gerade nicht einfach in spezialisierte Einzelverrichtungen zerschlagen werden, sondern die Arbeit muß in einem echten Sinne »föderalisiert« werden, dergestalt, daß auch in den Untergruppen Verantwortung für das Ganze möglich ist.

Aber die Arbeitsgemeinschaft ist nicht nur eine Frage der Verkleinerung der Arbeitsgruppen, sondern auch eine Frage der Solidarität. Und unter diesem Gesichtspunkt erweitert sich das Prinzip alsbald wieder zur Schule als ganzer, ja zur Verbindung zwischen Schule und Öffentlichkeit. Dann bedeutet Arbeitsgemeinschaft soviel wie, daß die »Fronten« aus dem Schulunterricht verschwinden – der Lehrer gegen alle Schüler, alle Schüler gegen den Lehrer, der Wissende gegen die

Unwissenden, der Erwachsene gegen die Unreifen –, mit anderen Worten, daß auch der Lehrer als Mitlernender im Unterricht steht und frei genug ist, das erlösende »Das weiß ich nicht, das wollen wir einmal miteinander klären« auszusprechen. Und dann bedeutet Arbeitsgemeinschaft auch, daß die Schule sich nicht in der Illusion wiegt, das »ganze Leben« von sich aus »lehren« zu können, sondern in weiser Selbstbescheidung ihren spezifischen Ort im öffentlichen Leben erkennt und aus solcher richtigen Selbsterkenntnis im rechten Augenblick nach Hilfe von »draußen« Ausschau hält. [...]

Im übrigen gilt auch für die Methodik des politischen Unterrichts die didaktische Weisheit, daß »volles« Lernen nur dann in Gang kommt, wenn die Lernenden die Not des Nichtweiterkönnens vorher selbst erfahren haben. Ein Dutzend mühsam »erarbeiteter« Vorstellungen über Aufbau und Umfang des städtischen Etats wird aufgewogen durch die eine Erfahrung, von der die Klasse überfallen wird: daß die Veranstaltung des Klassenfestes mit öffentlichen Eintrittspreisen Vergnügungssteuer kostet und daß die ganze Sache daran zu scheitern droht.

[Seiten 182-183]

[...]

Politische Urteilsfähigkeit und soziale Einsicht können – auch nach der formalen Seite hin – nur an den politischen und sozialen Stoffen selbst geschult werden! Auch wenn wir die materiale, inhaltliche Bedeutung dieser Stoffe für einen Augenblick ganz auf der Seite lassen und ausschließlich die formale Seite gelten lassen wollten, könnten wir nicht umhin, die politischen und sozialen Unterrichtsstoffe selbst für unentbehrlich zu erklären, weil nur an ihnen jene besondere Form klarer Einsicht ausgebildet werden kann, die für die Durchdringung sozialer Lebenslagen notwendig ist.

Damit ist die Frage uninteressant geworden, ob wir den Gewinn des politischen Unterrichts mehr in material-stofflicher oder mehr in formal-kräftebildender Richtung suchen müssen. Eine Berechtigung, die Stoffe des politischen Lebens in der Schule zu ignorieren, läßt sich aus dieser Fragestellung nicht mehr ableiten. An ihre Stelle schiebt sich jetzt die viel interessantere Frage, in welchem Verhältnis die politische Bildung, die anzustreben ist, zur Allgemeinbildung stehen soll. Die Dinge liegen hier

doch wohl eindeutig so: im Unterschied zur östlichen Praxis betrachten wir es nicht als die Aufgabe des politischen Unterrichts, Spezialisten der sozialen Bildung heranzuziehen; sondern die an den politischen Stoffen gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten sollen Bestandteil der Allgemeinbildung des Schülers werden.

Dieser Sachverhalt wirkt sich natürlich auch methodisch aus. Der politische Unterricht darf im Lehrplan nicht isoliert werden. Die Dinge liegen hier genau wie oben bei der Schülermitverwaltung: nur wenn der politische Unterricht von analogen Bestrebungen in allen Fächern getragen und unterstützt wird, kann er Leben gewinnen. Andernfalls hat er (genau wie die Schülermitverwaltung, die nicht durch die Gesamtatmosphäre der Schule beflügelt ist) alle Aussicht, ein lahmes Dasein zu fristen und auf eine öde Staats- und Verwaltungskunde zusammenzusinken. Die amerikanischen Schulen kennen den politischen Unterricht bekanntlich nur in Gestalt der täglichen »Social Studies«, das heißt eines täglichen sozialen Gesamtunterrichts quer über Geschichte, Wirtschaftslehre, Erdkunde, Bürgerkunde, Regierungs- und Verwaltungslehre, Soziologie und elementare Menschenkunde hinweg. So viel wollen wir gar nicht! Aber wir sollten aus dem amerikanischen Verfahren die Mahnung entnehmen, wenigstens in der Person des Lehrers Querverbindungen zwischen dem politischen Unterricht und denjenigen anderen Fächern herzustellen, die für eine wechselseitige Befruchtung in Betracht kommen. Der Geschichtsunterricht bietet sich dafür in erster Linie an, aber er hat keinerlei Anspruch auf alleinige Führung. Von allen Fächern her und zu allen Fächern hin muß die Querverbindung laufen. Die Erfahrung, daß wir im politischen Stande unter Mitmenschen gestellt sind, muß dem gesamten Schulunterricht neue Leuchtkraft verleihen. Nur dann ist das eigene Fach »Politischer Unterricht« oder »Gemeinschaftskunde« kein totgeborenes Kind.

4. Also doch neuer Stoff und mehr Stoff? Wie soll die Schule auch das noch schaffen, wo ihre eigentliche Krankheit doch ohnedies eine fast tödliche Überladung mit Stoffen und Forderungen ist? In der Tat, das Schicksal des neuen pädagogischen Auftriebes scheint so lange besiegelt zu sein, als die neuen sozialkundlichen Stoffe mit dem Nein gegenüber jeder stofflichen Mehrbelastung zu rechnen haben, das gerade von den nachdenklichsten Lehrern ganz unerbittlich ausgesprochen wird.

Wo liegt die Lösung? Sie kann nur darin bestehen, daß wir den »Mut zur Lücke« finden. Wir müssen ohne Rücksicht auf die geheiligten humanistischen Traditionen den Gesamtumfang der Stoffe verringern, indem wir auswählen. Glücklicherweise bietet sich die Hilfe sozusagen von selbst an. Denn in dem Maße, in dem wir vom formalen Bildungsprinzip abrücken und mit der Erkenntnis Ernst machen, daß Kraftbildung sich nur als bestimmte Kraft an bestimmten Stoffen und Inhalten vollzieht, die unserer Erfahrung zugänglich sind, in demselben Maße wird man die Stoffe des Lehrplans schonungslos zusammenstreichen. Dieser Mut zur Lücke, den man auf dem Boden unserer humanistischen Überlieferung so gar nicht finden konnte, ist wirklich eine Lebensfrage unserer politischen Erziehung. [...]

[Seiten 189-190]

Wieweit diese Aufgabe in den »anderen Fächern«, wieweit allein in einem besonderen Fach geleistet werden kann, hängt zuletzt auch noch von dem Stoff-Kanon ab, den wir für die politische Belehrung aufstellen. Die umfangreiche Literatur, die sich dieser Frage angenommen hat, hat nachgerade alle wesentlichen Materien zusammengetragen.

Im Gegensatz dazu werden in der folgenden Liste einige Anregungen gegeben, wie in allen Fächern der partnerschaftlichen Erziehung Vorschub geleistet werden kann. Die folgenden Beispiele sind also kein Lehrplan, sondern sollen vor allem das Verfahren verdeutlichen. Sie sind auch nicht auf eine bestimmte Altersstufe oder Schulart festgelegt. Es kommt uns nur darauf an, zu zeigen, wie das Ausgehen von der menschlichen Partnerschaft allem Institutionellen einen nahen Bezugspunkt verleiht, der jedem jungen Menschen einleuchtet. [191]

## **DER HÄUSLICHE FRIEDE**

Betrachtungsweise:

Partnerschaft in der Familie und in der Nachbarschaft.

Sollte man seine Eltern nicht mit Vornamen anreden?

Was hast du getan, um Meinungsverschiedenheiten deiner Eltern zu entschärfen, die sich wiederkehrend aus gleichen Anlässen ergeben? (Sparen, Rauchen, Schulleistungen, Ratenzahlungen usw.)

Höflichkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern (vergleiche Abschnitt »Höflichkeit«).

Warum haben wir Gäste?

Worin besteht die häusliche Gemütlichkeit?  
 Was hast du heute zum Tischgespräch beigetragen?  
 Wer entscheidet, ob das Radio eingeschaltet werden soll?  
 Wie würde es sich in der Familie auswirken, wenn auch die Jungen kochen und nähen lernen würden?  
 Ist, Geschirrabtrocknen für einen Jungen ehrenrührig?  
 Gibt besondere (etwa musikalische) Begabung eines Familienmitglieds diesem Vorrechte im Familienleben auch dann, wenn sie von anderen als lästig empfunden werden?  
 »Mein Vater straft immer gleich, ohne mich vorher anzuhören.«  
 Warum ist eine Strafe unsinnig, wenn das Kind sie nicht erwarten konnte?  
 Hättest du verhüten können, daß dein Bruder bestraft oder bloßgestellt wurde?  
 Sind Geldvergütungen an die eigenen Kinder für häusliche Dienste falsch?  
 Mutter näht für die Familie alles selbst: warum verdient sie damit eigentlich nichts?  
 Woher rührt die plötzliche Verstimmung des Bruders, Freundes, Nachbarn?  
 Muß ich meine Eltern auch dann unterstützen, wenn ich wenig Gutes von ihnen erfahren habe?  
 Muß ich meinem Vater gehorchen, auch wenn er etwas Unrechtes von mir verlangt?  
 Muß (darf) ich den Vater anzeigen, wenn ich weiß, daß er unsaubere Geschäfte macht (oder Spitzeldienste leistet)?  
 Soll (darf) ich meine Hausangestellte politisch beraten oder beeinflussen?  
 Muß die Hausangestellte zerschlagenes Porzellan ersetzen?  
 Hat der Sohn (die Tochter) Anspruch auf Taschengeld?  
 Der minderjährige Sohn macht Schulden: müssen die Eltern in jedem Falle dafür aufkommen?  
 Die Eltern sind geschieden: darf meine Mutter mir verbieten, den Vater zu besuchen?  
 Der Vater hat eine Unterschlagung seines Sohnes nicht an die Oberfläche kommen lassen, indem er alles bezahlte: kann er die Summe später, wenn der Sohn verdient, von diesem zurückfordern?  
 Mein Onkel will mir meine Ausbildung bezahlen: darf er bestimmen, was ich werden soll?  
 Ist es in Ordnung, daß wir oft nicht einmal Namen und Beruf unserer Nachbarn kennen?  
 Geht es mich etwas an, was der Untermieter auf seinem Zimmer tut, solange es mich nicht stört?  
 Wir haben die Familie unter uns gebeten, zwischen 14 und 15 Uhr nicht Radio zu spielen; sie kümmert sich aber nicht um unsere Bitte: was sollen wir tun?  
 »Unsere Nachbarn sind unausstehliche Leute: wir werfen alle Steine einfach über den Zaun!«  
 Aus welchen Ursachen entstehen Streitigkeiten zwischen Nachbarn?  
 Unsere Nachbarn sind nicht in der Gewerkschaft (nicht in der Kirche, nicht in der CDU): sollen die Kinder trotzdem zusammen spielen?  
 Ich darf als Hauseigentümer den Kindern der Mieter den Garten verbieten: fördert der Rechtsstandpunkt immer den häuslichen Frieden?

## **IN FREIHEIT LEBEN**

Betrachtungsweise:

»Freiheit bedeutet Verantwortlichkeit; das ist der Grund, weshalb die meisten Menschen sich vor ihr fürchten« (Shaw).

Die Freiheit, zu tun, »was ich will«.

Die Freiheit, zu sagen oder zu verschweigen, was ich denke.

Die Freiheit, die Sender der West- bzw. Ostzone zu hören.

Die Freiheit, aus der Kirche auszutreten, keiner Partei anzugehören, gegen meine Fraktion zu stimmen, angebotene Arbeit zu verweigern, in beliebiger Lautstärke Radio zu spielen.

Das Grundrecht der »freien Entfaltung der Persönlichkeit« und die Einschränkung, die das Bonner Grundgesetz Art. 2 (1) macht.

Das Grundrecht der Freizügigkeit und der freien Berufswahl.

Die vier Freiheiten Roosevelts: Religion, Meinung, Angst, Not.

Freiheit von Angst als Grundlage der Menschenwürde.

Die freie Wahl, die 15 Mark meiner Spargbüchse auf ein Radlicht oder auf einen Rundflug zu verwenden.

Die freie Wahl, meine Freizeit mit Fußballspielen, Musizieren, Lesen, Trinken oder Nichtstun zu verbringen.

Warum spricht man von »freien« und »selbständigen« Berufen?

Worauf beruht die Wirkung schon der kleinsten Freiheitsstrafe?

Warum Freiheitsbeschränkung der Minderjährigen?

Liegt Gewerbefreiheit im Interesse des Verbrauchers?

Schiller: »Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren.«

Goethe: »Der Mensch ist nicht geboren, frei zu sein.«

Goethe: »Es darf sich einer nur für frei erklären, so fühlt er sich den Augenblick als bedingt. Wagt er es, sich für bedingt zu erklären, so fühlt er sich frei.«

Freiheit und Gleichheit.

Fördert der Reichtum die Freiheit?

Inwiefern kann man sagen: Arbeit macht frei?

Freiheit wovon und Freiheit wozu.

Freiheit in der Vergangenheit und Freiheit in der Zukunft.







## Tilman Grammes

### Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum

### Politikdidaktische Denkweisen und Lesefehler –

### am Beispiel der Partnerschaftspädagogik von Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm

(Alle Seitenangaben zu Wilhelm beziehen sich auf das vorangestellte Dokument.)

**Der Fall:** Anlässlich des 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984 an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel kommt es zum Eklat: Prof. Dr. Dr. Theodor Wilhelm (1906-2005), emeritierter Ordinarius für Pädagogik am Ort, ist zum Ehrenvorsitz dieser wichtigsten Fachgesellschaft vorgeschlagen worden. Es gibt Proteste. Der Ehrenvorsitz wird nicht zugesprochen. Wilhelm tritt daraufhin aus der Fachgesellschaft aus.

Die **Frage- und Problemstellung** der folgenden Übung zum Lesen einer politikdidaktischen Konzeption lautet daher:

Kann/darf Theodor Wilhelm als ein Klassiker der politischen Bildung gelten?

Wir werden dieser Frage in einem **hermeneutischen Dreischritt** nachgehen:

- (1) Zunächst wird rein *text-immanent* Werk und Quellentext betrachtet;
- (2) erst dann werden *externe* Informationen zur Rezeption/Praxis der Konzeption einbezogen
- (3) und ergänzt um den Kontext und die *Biografie* des Autors.

Damit wir die fachdidaktische Konzeption wirklich neu lesen können und nicht nur Bekanntes wiederentdecken, werde ich im Verlauf der Interpretation **vier typische Lesefehler** beim Erschließen einer politikdidaktischen Konzeption hervorheben.

Wilhelms Text bietet *exemplarisch* Einblick in die methodische Gestaltung einer Didaktik und den Zusammenhang von Werk, Zeit und Biografie.

## 1. Theoretische Bezüge und Grundbegriffe

## – Der Mensch als Wanderer

### Pragmatismus

Der Textauszug beginnt mit „systematischen Gedanken“ zur „pragmatischen Philosophie“. Dieses Wort weckt bei vielen Lesern positive Assoziationen, schliesslich bevorzugt ein pragmatischer Mensch „unkomplizierte Lösungen“. Wie häufig deckt sich die sozialwissenschaftliche Fachsprache aber nur zum Teil mit dem umgangssprachlichen Gebrauch. Der Pragmatismus ist ein „Kind Nordamerikas“ und wurde maßgeblich von den Philosophen Charles S. Peirce, William James, George Herbert Mead und vor allem John Dewey (1859-1952) entwickelt. Dieses „Weltbild“ (Wilhelm<sup>3</sup>) dient als Hintergrundtheorie, aus der sich die folgenden acht Grundbausteine der fachdidaktischen Konzeption schlüssig entwickeln:

#### 1. Anthropologie (Menschenbild):

Das Verhältnis von Mensch und Welt ist durch eine Ganzheit von Handeln, Gefühlen und Bewusstsein gekennzeichnet. Handlungsfähigkeit des Menschen bildet die Basis seiner persönlichen Freiheit. Sie ist immer schon als soziale Kooperation zu denken, wofür die Begriffe „Partner“ und „Partnerschaft“ stehen. Für die heutige Leserin irritierend wird diese Handlungsfähigkeit mit dem Attribut „männlich“ (Wilhelm) belegt, „jene Situation der rodenden, siedelnden, schaffenden Gründer des amerikanischen Gemeinwesens an der Urwaldfront des 17., 18. und 19. Jahrhunderts ... Es interessierte nicht, wo der Nachbar herkam, was er dachte, woran er glaubte, sondern nur, was er tun werde ... Der Geist freudigen, ständisch unbehinderten und dogmatisch unbeschwerten gemeinsamen Experimentierens kündigte sich (an) ...“ (Wilhelm 2/1953: 99)

#### 2. Lerntheorie:

Das nun folgende anschauliche Bild vom Menschen als Wanderer – „We compare life to a traveler faring forth“ heißt es im Original bei Dewey (1922: 127f.) – ist eine *pädagogische* Lerntheorie. Lernen ist Umlernen durch Erfahrungen, auch und gerade aus Krisen, Enttäuschungen und Störungen (Wilhelm) – der „Not des Nichtweiterkönnens“ (Wilhelm). Auch das Lernen kann nicht als individueller Prozess

---

<sup>3</sup> (Wilhelm) verweist im folgenden Text jeweils auf ein Zitat im voranstehenden Originaldokument von Theodor Wilhelm.

verstanden werden, sondern ist immer in antizipierende soziale Interaktion und Kommunikation eingebettet; der „Diskurs der Gesellten“ (Wilhelm) miteinander. Menschen entwickeln sich im Wechselspiel von Aktion/Handlung und Reflexion. Nicht „learning by doing“, wie der Pragmatismus oft missverstanden wird, sondern learning by *thinking about what we are doing* (vgl. Wilhelm).

### **3. Erkenntnistheorie:**

Didaktik ist die Frage nach der Auswahl und Begründung des Wissenswerten. Dafür muss geklärt sein, wie dieses Wissen überhaupt erkannt werden kann. Die Lerntheorie bedingt ein spezifisches Verständnis von Wahrheit. Wahr ist, was die Fähigkeit des Handelns wiederherstellt in einer Situation, wo das Handeln durch auftauchende Zweifel vorher blockiert war. Solches Lob der „instrumentalen Brauchbarkeit“ (Wilhelm) ist als reine „Erfolgsethik“ und Utilitarismus kritisiert worden. Wenn „das Leben“ entscheidet, was richtig, besser: brauchbar oder unbrauchbar ist, drohe die Gefahr des Irrationalismus. Der Pragmatismus als Philosophie der Tat ist auch zur Legitimation faschistischer Bewegungen missbraucht worden (Vogt 2002).

### **4. Sozialtheorie - Konflikt und Kompromiss:**

Der Wanderer kennt den Konflikt, denn es kommt nun ein „unerwünschter Bekannter“ (Wilhelm) entgegen. Im Sinne der pragmatischen Sozialtheorie sollen „Konfliktsfälle in der Gemeinschaft nicht als Machtproben, sondern als Störungen der menschlichen Kommunikation, d. h. im Wege des redenden und handelnden Dialogs“ ausgetragen werden (Wilhelm 1951: 163). Konflikte in der Gesellschaft sind aber nicht etwas, was es als solches zu hegen und zu pflegen gilt, sondern Ansporn, nach einer gemeinsamen Lösung im Kompromiss zu suchen. Partnerschaftliche Kooperation ist das Gegenteil von Harmonisierung und statischem Beharren. Erst ein Wechselspiel von Konflikt und Konfliktlösung ermöglicht gesellschaftliche Dynamik und Fortschritt. Die sozialwissenschaftliche Wende wird hier angebahnt (vgl. Wilhelm 1973). Pragmatisten sind nicht konfliktscheu, aber problemlösesüchtig.

### **5. Politikbegriff:**

Wilhelm wendet sich gegen eine Reduktion von Politik auf das Streben nach Macht. Politik gehe nicht darin auf, Freund und Feind zu unterscheiden; es dürfe kein Primat der Politik vor dem Recht geben, wie in der bekannten Definition von Carl Schmitt

(Der Begriff des Politischen, 1928). Politik aus pragmatischer Sicht sei dagegen „eine sehr nüchterne Sache, bei der es darum geht, widersprechende Interessen möglichst mit friedlichen Mitteln zu einem temporären Ausgleich zu bringen.“ (Wilhelm 2/1953: 281) Politik bedeutet nicht, „aus einer bestimmten geschichtlichen Einstellung heraus zu handeln und bestimmte theoretische Überzeugungen zur Anwendung zu bringen, sondern in der Kooperation der Menschen guten Willens die verwickelten konkreten Aufgaben zu lösen ...“ (1951: 259). Politik soll auf Letztbegründungen und Endzeitvorstellungen verzichten. Die Lektion aus der Erfahrung des Nationalsozialismus lautet: „Es ist nicht Aufgabe der Politik, die letzten Grundfragen der Existenz aufzurühren.“ (Wilhelm 1958/1977: 153) Nahziele rangieren vor utopischen Fernzielen. Die Mittel werden gegenüber Zielen geschätzt und haben Wertqualität.

#### **6. Demokratieverständnis:**

Ein demokratisches Verhalten wird analog zur Methodologie wissenschaftlicher Forschung konzipiert. Der Wanderer, also der Bürger, „erprobt“ und „revidiert“ (Wilhelm) Hypothesen durch Versuch und Irrtum. Dieses „trial and error“ wird heute als demokratischer Experimentalismus bezeichnet. Demokratie ist stets revisionsbedürftiges Experiment, um gesellschaftliche Voraussetzungen zu schaffen, die dem Staatsbürger eine möglichst unautoritäre Existenz erlauben. Demokratie ist fehlerfreundlich (vgl. oben: Lerntheorie).

#### **7. Staatsverständnis:**

Als Konsequenz aus der Erfahrung mit der nationalsozialistischen Diktatur wird ein Blickwechsel vom Staat auf die Gesellschaft gefordert: „Partnererziehung lebt Demokratie nicht als Staatsform, sondern als Lebensform“ (Wilhelm 2/1953: 85). Der Staat ist nicht mehr alleinige Steuerungszentrale, sondern Teil einer polyzentrischen Zivilgesellschaft (vgl. Abb. 1). Die Partnerschaftspädagogik setzt sich damit von den beiden staatszentrierten Konzeptionen politischer Bildung der 1950er Jahre ab,



Theodor Litt und Erich Weniger (vgl. Grammes 2007).

Aus heutiger politikwissenschaftlicher Sicht wirkt dieses Verständnis erstaunlich modern und aktuell!

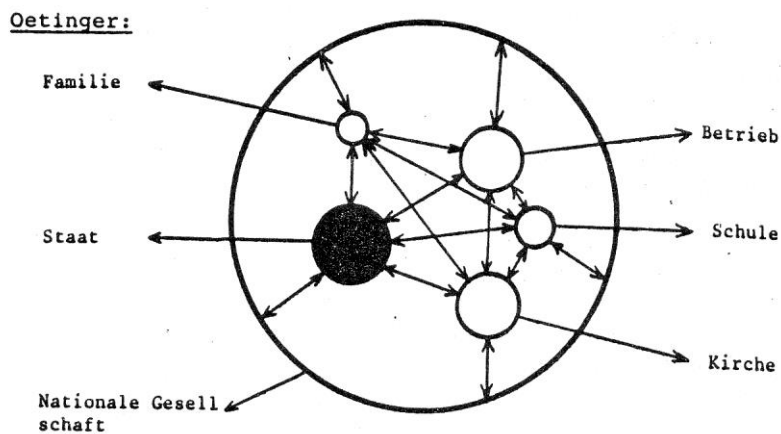
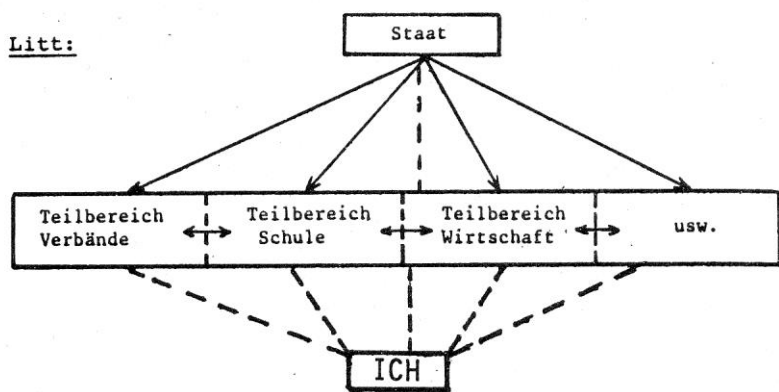


Abb. 1: Wilhelm – Litt (aus Kühr 1980: 56)

### 8. Generationenverhältnis:

Dieses Weltbild des Pragmatismus entspricht der Grunderfahrung einer Nachkriegsgeneration, die sich ja in besonderer Weise wie ein „traveler faring forth“ fühlen muss. Das „Wagnis der Wechselrede“ ermöglicht Befreiung von den Denkwängen, Ängsten und sozialen Zersetzungen des Nationalsozialismus. Er bietet der Kriegsgeneration eine Orientierungshilfe, „um in die Wandlung, die sich tatsächlich vollzogen hat, Zusammenhang zu bringen ... Die wohltuende Wirkung ... ist derjenigen vergleichbar, die menschliche Integrität ausstrahlt“ (Wilhelm 1951: 257).

Zur Vertiefung: Das Konzept einer pragmatischen Pädagogik ist in Wilhelm (1975) systematisch ausformuliert.



## Missing Link: Sozialisationstheorie statt Leitfadendidaktik

Wie nutzt Wilhelm nun diese Hintergrundtheorie?

**1. Lesefehler:** Eine politikdidaktische Konzeption kann nicht als Leitfadendidaktik rezipiert werden, die aus einer politischen Theorie zunächst Ziele, Inhalte und Methoden „ableitet“, um schließlich Unterrichtseinheiten als Handlungsanleitung vorzugeben.

Pädagogen/Studierende erwarten von einer wissenschaftlichen Didaktik oft, aus ihr müsse sich eine Praxis schlüssig folgern lassen – und wenn die Umsetzung dann scheitert, ist es eben nicht die richtige Theorie gewesen – macht ja nichts, wir haben schließlich wie in einem Kaufladen noch genügend andere Konzeptionen zur Auswahl, „nach“ denen wir unterrichten könnten. Irgendwann wird, wer so sucht, von Theorien überhaupt nichts mehr erwarten. Wir brauchen Normen, um unser Handeln zu legitimieren, aber es ist nur bedingt möglich, aus Normen *eindeutige* Handlungsanweisungen „abzuleiten“. Das Scheitern eines solchen „didaktischen Fundamentalismus“ hatten nicht zuletzt die Endzeitvorstellungen der NS-Pädagogik gezeigt (vgl. dazu Wilhelm 1959, Kapitel Lehren der Vergangenheit).

Eine Leitfadendidaktik ist ein Fehlverstehen des Verhältnisses von Theorie und Praxis und würde die Lehrenden entmündigen. Praxis geht aller Theorie „immer schon“ voraus. Theorie kann nur verstehende Aufklärung von Praxis sein, um daraus ihre Kritik zu entwickeln und zu Verbesserungsvorschlägen zu kommen. Diese Vorrangstellung der Praxis ist ein Axiom geisteswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Pädagogik (Klafki 2002). Wie Spranger steht auch die pragmatische Pädagogik Wilhelms in dieser Denktradition.

Die pragmatische Hintergrundtheorie dient Wilhelm zunächst dazu, eine Zeitdiagnose, eine „Ortsbestimmung der Gegenwart“ (Alexander Rüstow) zu gewinnen. In welcher Gesellschaft und politischen Kultur leben wir eigentlich nach 1945? Das politische Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger hat zahlreiche „Schwächepunkte“ und „Gefahrenzonen“ (2/1953: 238ff.), heute würden wir in der Politikdidaktik von Fehlverständnissen sprechen. Wilhelm nennt:

- Mangelndes Selbstbewusstsein
- Gering ausgebildete Fähigkeit zu echtem Gespräch
- Neigung zu falschem Pathos
- Politische Apathie und „Snobismus“, ein Habitus des Sich-heraus-Haltens  
(vgl. ausführlich Wilhelm 1951, Kap. III.4 bzw. 2/1953, Kap. III.5)

Wie gelangt Wilhelm zu dieser Diagnose? Heutzutage kann eine Politikdidaktik auf Ergebnisse der empirischen Sozialisations- und Jugendforschung zurückgreifen. Die fachdidaktischen Pioniere der 1950er Jahre müssen sich noch mit der „Introspektion“, der Innenschau eigener Erfahrungen, begnügen – eine Art „gefühlte Empirie“. Ersatzweise bedient sich Wilhelm eines Kunstgriffes, der sich auch in den folgenden Konzeptionen immer wieder finden wird: Die Kritik des Alltagsbewusstseins wird stellvertretend als Kritik von Konzeptionen politischer Bildung in der Geschichte geführt. Neue Konzeptionen fallen nicht vom Himmel, sie entstehen aus der Kritik vorangegangener Konzeptionen.

Im Kapitel „Das Ende der staatsbürgerlichen Erziehung“ rechnet Wilhelm daher schonungslos mit den unterschiedlichen Versuchen der politischen Erziehung seit dem Kaiserreich ab. Er unterscheidet fünf Fehlformen, die alle von einem *Primat der Politik* ausgehen und dadurch zu einer funktionalisierenden und indoktrinierenden „Erziehung zu ...“ führen (Missionsmodell):

- Erziehung zum Staat
- Erziehung zur Nation
- Erziehung zur Gemeinschaft (Reformpädagogik)
- Erziehung zur Tat (nationalpolitische Schulung)
- „Erziehung zur Demokratie“ (Reeducation der Besatzungsmächte).

Diese historischen Ansätze werden von Wilhelm zusammenfassend als staatsbürgerliche Pädagogik bezeichnet, weil sie „Aktivität“ auf individuelles Verstehen des idealen Staates reduzieren, um so viel Staat wie möglich in die Innerlichkeit des Staatsbürgers zu transformieren (Staatsidealismus). Politische Erziehung spielt sich unmittelbar zwischen Individuum und Staat ab; „Zwischenschichten“ – Demokratie als Gesellschaftsform - spielen hier keine Rolle. Die Aktivität des Staatsbürgers bleibt „geistiger Art“. Praktische Verhaltensweisen

sind demgegenüber von nur sekundärer Bedeutung (1951, Kap. I.2). Wilhelm spitzt sogar noch zu und provoziert: die nationalpolitische Erziehung sei weniger Bruch mit der staatsbürgerlichen Erziehung gewesen, sondern stünde vielmehr in ihrer Kontinuität, weil beide in ihren Wirkungen auf die politische Sozialisation übereinstimmten (1951: 253f.)! Denn wer wolle es der deutschen Jugend übelnehmen, dass sie 1933 die bürgerliche Freiheit so gering achtete? „War es verwunderlich, daß die Jugend der Schule davonlief ...? Hier war eine Bewegung, die den Staat endlich wieder sichtbar machte, in Fahnen, Standarten, in der Marschordnung, in allerlei greifbaren und kontrollierbaren Diensten, in einer Hierarchie von Unterführern und in der mystischen Gestalt des Oberführers selbst. Hier zählte nicht die Schulnote, sondern der Befehlsrang, nicht das Wissen, sondern das vermeintliche Können ... Hier herrschte nicht der Pauker, sondern hier wurde Jugend durch Jugend geführt“ (1951: 77). Diese Kontinuitätsthese wird uns später noch beschäftigen.

## **2. Ziele als regulative Ideen – „...sie als Mittel zu wollen“**

Wilhelm stellt die „methodische Seite“ (Wilhelm) in den Vordergrund, denn im Pragmatismus besitzen die Mittel Zielqualität. „Wollen wir die Kooperation der Partner als Ziel, dann gibt es dazu nur den einen Weg: sie als Mittel zu wollen ... Wir können Partnerschaft nicht anders herbeiführen, als indem wir sie fortlaufend bewirken, sie mittelbar, experimentierend, abenteuernd, in Kooperation ‚schaffen‘. Sie ist nicht Resultat, sondern Prozeß, nicht Ideal oder Wert, sondern Aktionsfeld.“ (2/1953: 133f.)

Soziale Spielregeln: Wilhelm nimmt eine Denkweise der modernen Curriculumtheorie vorweg. Ziele werden nicht nach irgendeiner wissenschaftlichen oder institutionenkundlichen Systematik abgeleitet und vorgegeben (Abbilddidaktik). Sie sind vielmehr als regulative Ideen und Kriterien formuliert. Diese „Spielregeln der Kooperation“ befähigen zur flexiblen Bewältigung pädagogischer Situationen. Zur pädagogisch-politischen Kultur dieses Regelsets demokratischer Tugenden und Kompetenzen zählen Kompromiss, Toleranz, sportliche Spielgesinnung (fair play), Mehrheitsprinzip, Opposition und vor allem das Prinzip Öffentlichkeit. Hier geht es um Vertrauen, nicht um Vertraulichkeit. Gefordert ist eine „Kunst der Distanzpflege“.

Dazu wird ein „übersichtliches Spielfeld“ benötigt – die „Gliederung der Massengesellschaft in übersehbare und erlebbare sinnvolle Einheiten“ (Prinzip der Namentlichkeit) anstelle der „romantischen Illusion“ einer Ganzheit. Wilhelm spricht sich für eine Dezentralisierung der Verantwortung in der Verwaltung aus und tritt für betriebliche Mitbestimmung ein. Das Konzept der sozialen Spielregeln entwickelt die fachdidaktische Konzeption ganz aus einer zivilgesellschaftlichen Sozialtheorie heraus; Demokratie wird auf der Ebene der Gesellschaftsform geübt. Wilhelms Demokratiepädagogik hat die Soziologie als erste fachliche Bezugsdisziplin.

### **3. Methoden**

Wilhelm steht in der Tradition reformpädagogischen Denkens, die sich gegen die stofforientierte Pauk- und Buchschule richtet. Biografisch könnte dahinter die Erfahrung unseres Autor als junger Internatsschüler stehen. Reformpädagogen wenden sich gegen künstliches Schulwissen. Sie bevorzugen stattdessen natürliche Methoden – die Methoden der Sachen selbst. Bei Dewey (1939/1948: 4) wird dieser konstitutive Methodenbegriff ganz deutlich: „Was sonst ist denn das Vertrauen einer Demokratie in die Methode der Konsultation, Besprechung, Überredung, Diskussion als Hilfsmittel zur Formung öffentlicher Meinung (die doch letzten Endes aus sich selbst heraus sich korrigiert), wenn es nicht der Glaube ist an die Fähigkeit der Intelligenz des einfachen Mannes, mit seinem gesunden Menschenverstand auf das Getriebe von Tatsachen und Ideen zu reagieren ...“

Unterrichtspraktisch plädiert Wilhelm für reiche methodische Variation, „so beweglich und undogmatisch wie möglich“ (1951: 175). Zwei methodische Grundformen vermitteln Handlung und Reflexion: die Arbeitsgemeinschaft und die Diskussion.



**Georg Kerschensteiner**

**Arbeitsgemeinschaft:** Mit der Idee der „Arbeitsgemeinschaft“ (Wilhelm) bezieht sich Wilhelm auf die internationale Arbeitsschulpädagogik. In der preisgekrönten Schrift „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901) hatte der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner, der „Dewey Europas“, die pädagogische Kernidee der Arbeitsschule popularisiert. Der abstrakte Staatsverband könne dem Verständnis junger Menschen nur mit einem Kunstgriff zugänglich werden, indem er als ein ins Riesenhafte vergrößertes Abbild des Schulverbandes und seiner Einrichtungen erlebbar wird. Am Bau eines Sandkastens (Wilhelm) verdeutlicht Wilhelm die Analogie schulischen kooperativen Lernens zur Methode betrieblicher Kooperation („Dezentralisierung“) und zur staatlichen Organisation („föderalisiert“). Verantwortung und Solidarität dienen als Leitbegriffe. In kooperativen Lernformen werden in der Schule soziale Tugenden geübt wie Fleiß, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Beharrlichkeit, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, Geduld, Selbstbeherrschung. Wer in den Schullaboratorien und Werkstätten, in Schulküchen und Schulgärten, in der Schüler selbstverwaltung und der Begegnung mit „Hilfe von draußen“ (Wilhelm) gelernt habe, mit anderen zu kooperieren und seinen eigenen Arbeitsanteil am Maßstab des Ganzen zu relativieren, werde damit zugleich auch aufs Beste für die Gesellschaft vorbereitet. Die Schule wird zur Gemeinde geöffnet! Die Gefahr der sog. Sandkastendemokratie, die diese – für pädagogisches und fachdidaktisches Denken allerdings unvermeidbare! - Analogie von Schule, Betrieb und Staat mit sich bringt, wird in Wilhelms bedeutendem Kerschensteiner-Buch nüchtern benannt (Wilhelm 1957, vgl. Grammes 2006).

**Diskussion:** In der begleitenden Unterrichtsmethode der Diskussion wird das Handeln reflektiert. Das echte Gespräch ist eine „Kunst“, die viel „Takt“ erfordert. Es muss revisionsbereit bleiben, damit Neues entstehen kann (Wilhelm). Der Vorgang des Miteinander-Diskutierens soll als ein Prozess erfahrbar werden, in dem sich die eigene Meinung verändert, so dass „der Unterlegene der eigentliche Sieger ist, weil er hinzugelernt hat“ (1951: 238).

Durch die „Bescheidenheit des Suchenden, der mit der Möglichkeit eigenen Irrtums rechnet“ (1951: 233) verändert sich das Lehrer- und Schülerverhältnis zu einer symmetrischen Beziehung. Der Lehrer ist nicht in der Rolle des Missionars im Besitz der alleinigen Wahrheit, sondern stellt als Partner des Schülers und „Mitlernender“ (Wilhelm) „sein Wissen und Können selbst unter das Wagnis des 'Diskurses' der Klassengemeinschaft“ (1951: 169) Dann ist das, was der Lehrer an Kapital einbringt, „genauso 'Mittel' im Prozeß der Wahrheitsfindung wie jede 'Meinung', jeder Lösungsentwurf eines Schülers, und die einzige Legitimation des Lehrers besteht dann in der vorbehaltlosen Bereitschaft, sich dem Risiko der gemeinsamen Erprobung auszusetzen.“ (ebd.)

Die kritischen Leserinnen werden einwenden, dieses Konzept sozialen Lernens sei naiv. Konkurrenz, nicht Partnerschaft sei das beherrschende soziale Phänomen der modernen Schule. Wilhelm verweist wieder auf Dewey (1948: 5): „Demokratie ist der Glaube an die freundschaftliche Zusammenarbeit, die auch, wie im Sport, Rivalität und Wettbewerb einschließt.“ Partnerschaft gibt es nur unter den Bedingungen der Konkurrenz! Sie beruht auf der Überzeugung, dass es zur Basisstruktur des Menschen gehört, nicht allein vor sich hinleben zu wollen, sondern sich mit anderen zu vergleichen (Leistungsgesellschaft).

#### **4. Inhalte: Things one hears – Situationen als Lerngelegenheiten**

**2. Lesefehler:** Alles, die gesamte „Welterklärung“, von einem einzigen Buch erwarten. Wir müssen fairerweise

- weitere Publikationen des Autors heranziehen sowie
- die Rezeption und Entwicklung der Konzeption über die Jahrzehnte berücksichtigen.

Wilhelms „Wendepunkt“ ist ein Essay, getragen von einem Grundgedanken, verständlich und mitreißend formuliert. Aus der Diskussion mit seinen Kritikern bezieht die Streitschrift ihre Frische, Lebendigkeit und Überzeugungskraft. Als „work in progress“ unterscheiden sich die drei Auflagen (1951, 1953, 1956) daher erheblich. Was könnte man von einem Bestseller Schöneres sagen! Wilhelm ist zeitlebens ein fleißiger Leser, ein beeindruckender Systematiker und erfolgreicher Lehrbuchautor gewesen (wie auch sein bekanntester Schüler Giesecke!). Lesefaul dürfen wir bei diesem Autor nicht sein!

Wir finden im „Wendepunkt“ Einstiegsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten. Das Buch ist mit praktischen Anregungen für die pädagogische Tätigkeit gespickt, im Text das knappe Beispiel zur Haushaltspolitik (Wilhelm). Es sind situationsbezogene Anlässe für Gespräche, keine geschlossenen Unterrichtsplanungen! Dies machte gar keinen Sinn, weil es ein eigenständiges Fach Sozialkunde/Politik in den westdeutschen Bundesländern – von wenigen Ausnahmen abgesehen (Hessen) – noch gar nicht gab. Ebenso gab es noch keine sozialwissenschaftliche Fachlehrerausbildung. Wir dürfen nicht von einem heutigen Stundenplan ausgehen, sondern müssen den zeitspezifischen Kontext mit bedenken! Die Beispiele richten sich an Lehrkräfte der etablierten Unterrichtsfächer.

Bemerkenswert ist, dass die Beispiele fast durchgängig aus Fragen bestehen: „alles menschliche tätige Verhalten ... ist Frage und Antwort“ (Wilhelm 2/1953: 118). Als Vorlage können reale Schülerfragen aus der Oldenburger Unterrichtspraxis 1945-1951 am Gymnasium gedient haben. Wir haben es mit einer sehr praxiserprobten Konzeption zu tun - „Ergebnis von fünf Jahren intensiven Kontaktes mit Fünfzehn- bis Fünfundzwanzigjährigen ... Lehrer und Schüler befanden sich in der gleichen Lage. Alle *wollten* lernen.“ (Wilhelm 1976: 325f.)

Die Qualität dieser Fragen ist allerdings sehr unterschiedlich. Manche Fragen sind

- suggestiv;
- taktlos und sarkastisch („*Wäre es richtiger, unheilbar Kranke zu töten, statt sie auf öffentliche Kosten am Leben zu erhalten?*“ neben „*Wie arbeitet eine Bausparkasse?*“ (1/1951: 180);

- problem- und konfliktorientiert („*Mutter näht für die Familie alles selbst: warum verdient sie damit eigentlich nichts?*“) (Wilhelm)
- bis hin zur möglichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust: „*Inwiefern kann man sagen: Arbeit macht frei?*“ und „*Das ‚Mitmachen‘ als totalitäres Integrationsmittel*“. Noch in der 2. Auflage steht allerdings unter „*Gleichheit vor dem Gesetz*“ unreflektiert die Formulierung „*einerlei, ... ob sie arisch oder jüdisch sind*“. (2/1953: 235)

Wie alle Didaktiker hat Wilhelm Unterrichtsmaterialien produziert. Bereits „*Things one hears*“ (Wilhelm 1949) setzt das Aktualitätsprinzip um. Zeitungsausschnitte aus *The Children’s Newspaper* (London), *Newsweek* oder dem *Manchester Guardian* knüpfen an die Zeitungskunde der Weimarer Republik an. Als Themen werden Situationen gewählt, die einen Entscheidungscharakter haben und den Jugendlichen so in eine Aufgabe hineinversetzen, für die er sich als ansprechbar erweist.<sup>4</sup> Die Fragen lauten z.B. „*Why do we have guests?*“, „*Shortage of oil?*“, „*Is Antarctica a No Man’s land?*“, „*Charter of Human Rights*“. Der Englischunterricht soll „zur sozialen Orientierung und zur weltbürgerlichen Information unserer Jugend einen entscheidenden Beitrag“ leisten (Vorwort).

Die Textauszüge lassen keinen Zweifel, wie intensiv Wilhelm neben dem Unterrichtsprinzip schon für ein eigenständiges Fach eintritt. Er tut dies geschickt und überzeugend, indem er lern- und kognitionspsychologisch argumentiert (Wilhelm). Die komplexen Sachverhalte und Zusammenhänge der Politik verlangten bereichsspezifische Denkstrukturen, die sich von logischen Kompetenzen mathematischer oder sprachlicher Bildung nicht erschließen lassen.

Die Formel „*Mut zur Lücke*“ (Wilhelm) zitiert die sog. Tübinger Beschlüsse (1951) zum exemplarischen Prinzip, dem Lernen an und aus Beispielen.<sup>5</sup> Dennoch: „*Tagesfragen mögen als Einstieg dienen, aber sie genügen allein nicht, weil der Kanon der Stoffe erfüllt werden muß.*“ (Wilhelm 1957: 52) In einer „*politischen Elementarlehre*“ (1957: 42ff.) wird die gesamte Bandbreite sozialkundlicher Lehrgüter bedacht. Es soll kein „*Bundeslehrplan*“ sein, aber ein „*Mindeststoff*“. Die Themen

---

<sup>4</sup> Das wird später von Rolf Schmiederer als Schüler- und Interessenorientierung aufgegriffen, vgl. den Beitrag zu „*Konzeptionen der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte*“ in diesem Skript.

<sup>5</sup> Vgl. den Beitrag zum „*Exemplarischen Lernen*“ in diesem Skript.



unterscheiden sich, wenn man die zeittypische Semantik abzieht, wenig von aktuellen Kerncurricula:

- Arbeits- und Berufsordnung
- Menschengang und Friedenskunde
- Das Wirkungsfeld der Masseneinflüsse
- Selbstverwaltung der übersehbaren Aufgaben
- Vom Umgang mit Geld
- Mitverantwortung für die Regierung
- Regierung und Opposition
- Die Parteien
- Die Verlockungen der Diktatur
- Unsere Freiheit
- Der gerechte Staat
- Deutschland – Europa – die Welt

Es gibt typische Fragen, die an ausgewählte Situationen als Unterrichtsinhalt immer wieder gestellt werden können und damit den Transfer sicherstellen. Der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen hat diese Lerntheorie später das „Pulsschlagtheorem“ bezeichnet.

Wie können wir miteinander auskommen?

Welche Kräfte stehen hier gegeneinander?

Wie sieht das mit den Augen des Gegners aus?

Woran liegt (lag) es, daß der Konflikt nicht gelöst wurde?

Welche Möglichkeiten stehen (standen) zur Wahl?

Was können wir tun, um ähnliche Störungen zu vermeiden?

Was können wir tun, um unserer Ansicht darüber politische Wirkung zu verleihen?

(2/1953: 190; vgl. 1951: 176)

Ein ausgearbeitetes Unterrichtsbeispiel im Geist der kooperativen politischen Pädagogik (1/1951: 163) ist das Thema „Es wird gestreikt“ für die Oberstufe einer kaufmännischen Berufsschule (Monsheimer 1955: 395-401; vgl. Wilhelm 2/1953: 194f.). Ein aktueller Arbeitskonflikt wird mit Fragen erschlossen. In Gruppenarbeit werden Folgen des Streiks untersucht. Der Ansatz ist konfliktorientiert, aber am

Schluss steht auch die kooperativ-humane Erkenntnis: „Man vergesse nie, das ‚gerechter Lohn‘ mit ‚gerechter Menschenbehandlung‘ verknüpft ist: Gesicherter Arbeitsplatz, Sorge für die Wohnung ...“ (Monsheimer 1955: 400).

## **5. Wilhelm heute – Kritische Würdigung und Kommentar**

### **Rezeption und Praxis**

Politische Bildung ist bei Wilhelm fester Bestandteil der Allgemeinbildung. In der Theorie der Schule (1967), Wilhelms schulpädagogisches Opus magnum, wird aus dem „Horizont des Rechts“ heraus auf die „drei Hauptgebiete des politischen Schulunterrichts: Staatskunde, Gesellschaftslehre, Wirtschaftskunde“ zugegriffen (1967: 346). Dieses bedeutende demokratiepädagogische Kerncurriculum zeigt, dass politische Bildung interdisziplinär als sozialwissenschaftliche Bildung angelegt sein muss und eine soziologische Fundierung benötigt. Das Set sozialer Spielregeln lässt sich in Kompetenzen umformulieren. Dennoch wäre Wilhelm ein Kritiker der gegenwärtigen Kompetenz-Orientierung gewesen, denn aus pragmatischer Sicht ist der Weg des Wanderers pädagogisch wichtiger als das Ziel, der kompetenzorientierte „Output“!

Den „Wendepunkt“ musste in den 1950er und frühen 1960er Jahren jeder gelesen haben, der in Sachen politische Bildung mitreden wollte (Giesecke 2005). Fast alle späteren Konzeptionen in diesem Band haben sich – zumeist kritisch – auf das Konzept der Partnerschaftspädagogik bezogen. Das Leitbild Partner findet sich im zeitgeschichtlichen Kontext auch bei anderen Autoren, z.B. Ferdinand Kopp (Didaktik der Sozialkunde, 1961), in der Erwachsenenbildung bei Fritz Borinski (Der Weg zum Mitbürger, 1954) oder in dem weit verbreiteten Schulbuch von Otto Seitzer (Miteinander – Füreinander, 1951ff.); in der heutigen Demokratiepädagogik unter dem Stichwort „Pädagogik der Anerkennung“.

Wir haben schon gesehen, dass Konzeptionen insofern „praktisch“ sind, als sie immer schon ein Inbild, eine implizite Vorstellung von kritikwürdiger und von guter Unterrichtspraxis enthalten. Dieses Inbild vorfindlicher Unterrichtsrealität stützt sich zunächst noch auf Erfahrung, später dann auf systematischere Empirie. Die

Unterrichtspraxis wird kritisiert, denn das ist die vordringliche Aufgabe von Wissenschaft. Wilhelm beobachtet beispielsweise, dass Pädagogen die Leitbilder der amerikanischen Re-Education (Umerziehung) zwar aufnehmen, diese Ideen aber falsch verstehen und umsetzen. Sie „diskutieren“ im Unterricht, aber diese Diskussionen verlaufen in autoritativer Atmosphäre, in der die Teilnehmer ihren Standpunkt bereits mitbringen oder verhältnismäßig schnell einen festen Standort beziehen. Der ganze Ablauf der Diskussion besteht nur darin, dass diese Standpunkte von den Teilnehmern verteidigt und durchgehalten werden (1951: 231ff.). Dieses Fehlverstehen von Politik als Schlagabtausch finden wir in heutigen medialen Politikdarstellungen – Stichwort Talkshow! – und ihrer unreflektierten Nachahmung im Unterricht!

Was bei Wilhelm Kritik vorfindlicher Praxis ist, wurde von der 1968er Pädagogik als „Harmonievorwurf“ gegen die Konzeption selbst gerichtet. Wilhelm (1973: 207) beklagt sich: „Mehr als ein Jahrzehnt lang gehörte es in der Bundesrepublik zum guten Ton, Betrachtungen über politische Bildung mit einer Abqualifizierung Oetingers [sein Pseudonym, T.G.] einzuleiten“.

Sache durch ein Gespräch.

### 1) Diskussions Teilnehmer

Der Gesprächsleiter hängt ab

- a) von der Zahl der Teilnehmer
- b) von der Selbstdisziplin
- c) vom Ausmaß an Meinungsverschiedenheit.
- d) von der Kompliziertheit der Sache

### Gesprächsleiter

- a) unparteiisch
- b) Thema hemmen
- c) Vertrauen haben

### 2) Gesprächsthema

Es muß Interesse vorhanden sein und die Bereitschaft etwas beizutragen.

### 3. Gespräch

1) Beitrag - Entgegnung

2) Gesprächsgrundlage

- a) Voraussetzung der alle Teilnehmer zustimmen (Konsens)
- b) Eindeutigkeit der gebrauchten Worte

3) Diskussionsziel

### Die richtige Haltung bei einer Diskussion:

- 1) Dem Gesprächspartner die gleichen äußeren Chancen zugestehen wie sich selbst.
- 2) Dem anderen ausreden lassen; genau zuhören können.
- 3) Dem anderen das Zuhören nicht zu schwer machen, sich kurz

fassen.

4) Sache und Person streng unterschieden. Dem anderen für eine Meinungsverschiedenheit nicht persönlich tadeln oder abwerten, weder direkt noch indirekt.

5) Dem anderen so verstehen, wie er selbst verstanden sein will.

6) In der eigenen Antwort auf das Argument des anderen auch wirklich sachlich eingehen. Dabei auch auf die gemeinsame Gesprächsgrundlage und auf die Eindeutigkeit des gebrauchten Wortes achten.

7) Offen sein für die vielleicht besseren Argumente des anderen, d.h. sich immer dem gemeinsa-

men Suchen verpflichtet wissen, bei aller persönlicher Meinung.

8) Bei dem eigenen Gesprächsbeitrag ist Information die Voraussetzung.

Was ist Sozial?

socius - Gefährte, Begleiter  
mitmenschliche Verhältnisse

↓

Gemeinschaft

Gesellschaft

Staat

Die Sozialkunde behandelt diese 3 Gebiete (Gesellschaft, Gemeinschaft, Staat).

Abb. 2 (vorangehende beide Seiten):

Sozialkundeheft von Tilman Grammes, 1971, 9. Klasse, Dilthey Gymnasium, Wiesbaden. Unterricht bei Dr. Andreas Kühne

Die richtige Haltung bei einer Diskussion

Das Dokument legt meine persönliche Betroffenheit und mein Erkenntnisinteresse am Thema offen. Das ist bei einer wissenschaftlichen Arbeit oder Publikation immer sinnvoll. Mein Geschichts- und Sozialkundelehrer Dr. K. hat uns damals 14-Jährigen diese von Wilhelm inspirierten Sätze ins Heft diktiert (vgl. die 10 Gebote im Dokument/Wilhelm vorstehend); praktisch diskutiert haben wir bei Dr. K. aber nie! Unser Unterricht bestand vielmehr weiterhin aus Lehrervorträgen, gelegentlichen Schülerreferaten und Abfragen. Meinen Lehrer trifft die Kritik von Schmiederer (1972: 29): „Durch die Reduktion des Politischen auf das Mitmenschlich-Kooperative ... fanden (die Lehrer) in ihr einen Ausweg aus dem Widerspruch, Politische Bildung trotz einer tiefen Abneigung gegen alles Politische und erheblicher Unkenntnis über den Bezugsrahmen politischen Handelns betreiben zu müssen.“ Teile des Partnerschafts-Buches konnten steinbruchartig herausgenommen werden, um mit ihnen direkt praktisch-pädagogisch zu arbeiten. Dabei wurde die Intention der Konzeption aber verfälscht.

**3. Lesefehler:** Eine Konzeption wird umstandslos mit ihrer praktischen Umsetzung identifiziert. Abb. 2 soll hier auch als Impuls für die unbedingt notwendige qualitative Unterrichtsforschung zur Wirkung von Konzeptionen stehen, z.B. durch die Sammlung und Analyse von Schülernotizen.

Es gibt keinen „Unterricht nach ...“ Wilhelm und auch nicht nach Fischer, Giesecke, Hilligen usw., weil immer eine Unzahl anderer Faktoren und Motive bei den Entscheidungen im Unterricht mitwirken. Aus der Kritik einer Konzeption erfahren wir also auch etwas über die Alltagstheorien der Lehrerschaft, wie sie in der Praxis immer schon wirksam sind und die Rezeption von Konzeptionen überformen.

Aufmerksamen Leserinnen und Lesern wird ein „Haken“ im „Wendepunkt“ aufgefallen sein ☺: Wenn Erwachsene (Lehrer) und junge Generation gleichermaßen von politischer Apathie eingefangen sind, wo liegen dann Anknüpfungspunkt und

Motivation zu politischer Beteiligung? Wie wollte man sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen?! Wilhelm's Partnerschaftsbuch hat diese konzeptionelle Leerstelle. Lernfähig in der Reaktion auf Kritiken, unterscheidet er deshalb ab der 2. Auflage drei Generationen, die durch unterschiedliche historische Erfahrungen geprägt sind (2/1953: 289f., ähnlich Litt 1954):

### **Generationenlagerungen**

1. Die ältere Generation derjenigen Lehrer, die noch in den Innerlichkeits-Werten der staatsbürgerlichen Erziehung der Weimarer Republik verwurzelt sind;
2. Dem gegenüber steht die junge Generation der Schüler, die 15- bis 25jährigen, die den Ideen der älteren Generation, den „Posaunen der Restauration“ (ebd.), schutzlos preisgegeben sind;
3. Hier liegt die Aufgabe der „Generation der Mitte“, der sich Wilhelm zurechnet; jene Generation, die - oft an verantwortlicher Position - die Hauptlast des nationalsozialistischen Systems und des Krieges getragen hat und deshalb ideologisch desillusioniert ist.

Eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte Politikdidaktik muss auf ihre eigenen Wirkungsbedingungen reflektieren. Dazu ist eine Bestimmung der Generationenlagerung und ihrer Bedeutung für das pädagogische Verhältnis notwendig.

### **Kritik**

Wilhelm's Konzept einer kooperativen politischen Pädagogik (1/1951: 163) ist eine frühe und bedeutende Demokratiepädagogik, ganz aus der Erziehungswissenschaft und Sozialphilosophie heraus gedacht – ein *pädagogischer* Zugriff auf Politik (ähnlich wie dann der pädagogische Politikbegriff seines Assistenten Hermann Giesecke).

Unser Klassiker-Aspirant veröffentlicht seine Konzeption in der 1. Auflage 1951 unter einem Pseudonym, Friedrich Oetinger. Das macht stutzig. Wer ist Friedrich Oetinger alias Theodor Wilhelm? Als Informationsquellen können wir, jeweils mit gebotener Vorsicht, eine Selbstdarstellung (Wilhelm 1976), ein Gespräch (Wilhelm 1991), einen Nachruf (Giesecke 2005) und einen brauchbaren Wikipedia-Eintrag heranziehen.

Wir erhalten folgende Informationen: Wilhelm war Mitglied der NSDAP (Mitgliedsnummer 4833253) und hat als Schriftleiter der einflussreichen Internationalen Zeitschrift für Erziehung (IZfE), später auch in Berlin beim Deutschen Institut für außenpolitische Forschung, an der Propagierung völkisch-nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen in maßgeblichen Positionen mitwirkt.

Jetzt wird Wissenschaft zur Detektivarbeit und wir müssen weiter recherchieren, wahrscheinlich Fernleihen auslösen. Die Lektüre konfrontiert uns mit Textpassagen, in denen die „antijüdische Säuberungspolitik“ begrüßt wird als Erleichterung von der „Last der Verjudung“ (Wilhelm 1944: 8) und als „bevölkerungspolitische Gesundungsmaßnahme ersten Ranges“ (Wilhelm 1941: 152). Wilhelm – ein Klassiker?

**4. Lesefehler:** Keine biografischen Erkundigungen sowie Kontextinformationen über einen Autor einholen.

#### **Personenporträt: Theodor Wilhelm**

Theodor Wilhelm (1906-2005) wurde in einen evangelischen Pfarrhaushalt hineingeboren und besuchte das neuhumanistische Internat Maulbronn. Dort erlebte er Schule in sachorientierter Strenge und auch als Reformanstalt. Sein Studium schloss er zunächst mit einer historischen Dissertation mit dem Titel "Die englische Verfassung und der vormärzliche deutsche Liberalismus" (1929) ab. Eine zweite Promotion, "Die Idee des Berufsbeamtentums" (Berlin 1933), eröffnete Wilhelm den Berufsweg im diplomatischen Dienst. Nach einem Auslandsaufenthalt 1928 an der Universität Liverpool arbeitete Wilhelm bis 1936 als Referent beim Deutschen Akademischen Austauschdienst. Die Biografie Wilhelms ist wie die vieler Zeitgenossen geprägt durch die ideologischen Verlockungen, die institutionellen Möglichkeiten sowie die Zwänge des nationalsozialistischen Staates. Wilhelm konnte noch 1938 Vorträge in England halten und vertiefte dort sein Verständnis des anglo-amerikanischen Pragmatismus. 1937/38 erhielt er eine Dozentur an der Hochschule für Lehrerbildung in Oldenburg.

Es war eine Karriere um einen hohen Preis. Wilhelm war Mitglied der NSDAP (Mitgliedsnummer 4833253). Als Schriftleiter der einflussreichen Internationalen Zeitschrift für Erziehung und später auch beim Deutschen Institut für außenpolitische Forschung in Berlin wirkte er an der Propagierung völkisch-nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen in maßgeblichen Positionen mit. Die „antijüdische



Säuberungspolitik“ begrüßte er als Erleichterung von der „Last der Verjudung“ und wertete sie als „bevölkerungspolitische Gesundheitsmaßnahme ersten Ranges.“<sup>6</sup>

Nach Kriegsende arbeitete Wilhelm zunächst als Gymnasiallehrer in Oldenburg. 1951 bis 1959 war er Dozent an der PH Flensburg, anschließend bis zu seiner Emeritierung 1972 Ordinarius an der Universität Kiel.

1951 erschien sein berühmtes Werk „Wendepunkt der politischen Erziehung – Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“. Das Buch ist weit mehr als eine an Kooperation ausgerichtete Didaktik sozialen Lernens, es ist eine genuine Demokratiepädagogik, die den Begriff "Konflikt" nicht scheut. Für Wilhelm soll Demokratie erfahrbar werden als ein fehlerfreundliches Institutionengefüge, das Menschen davor bewahren kann in inhumane, dilemmatische Entscheidungssituationen zu kommen, die den Einzelnen zwangsläufig überfordern. Das Buch, anschaulich und mitreißend formuliert sowie gespickt mit praktischen Anregungen für die pädagogische Tätigkeit wie den "Zehn Geboten der Diskussionsführung", wurde ein Bestseller.

Von Anfang an arbeitete Wilhelm in der Lehrerbildung mit der Bundeszentrale für Heimatdienst zusammen, der späteren Bundeszentrale für politische Bildung. Zahlreiche bedeutende Beiträge zur Pädagogik haben einen starken Bezug zu Fragen der sozialen und politischen Bildung. Zu nennen sind die "Theorie der Schule" (1967) mit einem Konzept der Ordnung der Vorstellungshorizonte in einer Wissenschaftsschule und die "Pädagogik der Gegenwart" (5/1977) mit einem Kapitel zur Erziehung im Nationalsozialismus. Die Habilitationsschrift "Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis" (1957) gilt als Standardwerk. "Traktat über den Kompromiß" (1973) und "Jenseits der Emanzipation" (1975) sind Streitschriften zur Auseinandersetzung mit der Pädagogik der Neuen Linken.

Gibt es im politisch-pädagogischen Denken nach 1945 einen radikalen Bruch oder doch Kontinuität? Anfang der 1960er Jahre wird Wilhelm aus der DDR heraus seine „braune Vergangenheit“ vorgeworfen. Das Prinzip Partnerschaft sei entwickelt worden, um mit den alten Nazis nach 1945 weiter zusammenzuarbeiten und um die eigene Verstrickung in den Nationalsozialismus zu entschuldigen. Gilt das Verdikt „Einmal Nazi, immer Nazi“ oder spricht dies aus pragmatischer Sicht dem Menschen das „Recht auf politischen Irrtum“ (Eugen Kogon) ab?

Die Lebensleistung von Theodor Wilhelm besteht in der konfrontativen Verbindung von politischer Bildung, eigener Lebensführung und öffentlichem Engagement. Wilhelm hat sich im Vorwort seines „Wendepunkte“-Buchs glaubwürdig der Frage „Was können wir von der Erziehung her tun, um uns vor neuen politischen Irrwegen zu bewahren?“ gestellt. Theodor Wilhelm fasziniert, weil er zu einer Generation gehört, die fast alle Staatsformen in Deutschland im 20. Jahrhundert nicht nur miterlebt, sondern auch reflexiv kommentiert und weltanschaulich-ideologisch mit gestaltet hat. Wilhelm selbst beschreibt den Lebensweg des Menschen mit Bezug auf die Philosophie des amerikanischen Pragmatismus als den eines Wanderers. Auf

---

<sup>6</sup> Siehe für alle genannten Zitate und Veröffentlichungen Theodor Wilhelms sowie Verweise auf Auseinandersetzungen mit Werk und Biografie: Tilman Grammes, Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oetinger, in: Michael May/ Jessica Schattschneider (Hrsg.), Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen, Schwalbach/Ts. 2011, S. 39-65.

seinem Weg wird der handelnde Mensch aber auch – notwendig! – Fehler machen. Wilhelm ist so gesehen: ein sperriger und skeptischer „Klassiker“.

Ist die kooperative politische Pädagogik Bruch oder Kontinuität in der pädagogischen Theoriebildung vor und nach 1945? (Klafki 2002) Die Antwort auf diese Frage muss auf zwei Ebenen gesucht werden:

a) theorieimmanent: Gibt es auf der Ebene der Theoriestructur eine Kontinuität im Denken zur nationalsozialistischen Ideologie?

Wilhelm sagt gleich eingangs, dass er sich in der Rezeption des Pragmatismus auf den „hervorragenden deutschen Interpreten Eduard Baumgarten“ stützt (Wilhelm, Hervorhebung TG). Bei seinem „geistigen Mentor“ erscheint der Pragmatismus allerdings in spezifisch deutscher Rezeption und wird heroisiert - „die weite Front des gemeinsamen Kampfes gegen Urwald und Indianer“, das „Urerlebnis der Grenzpioniere der Gründerzeit des amerikanischen Gemeinwesens“. Der gute Bürger zeichnet sich durch angepasstes Handeln, „fit action“, aus: „Wahrheit ist eine Kategorie der Gemeinschaft. Wahrheit, gesehen auf ihre Wirklichkeit im seelischen Zustand von Subjekten, ist Fügsamkeit ... Schlichter (englischer) ausgedrückt: wahr sein heißt: 'angepaßt handeln'.“ (Baumgarten 1934: 97) Nonkonformität stempelt zum Störenfried und Spielverderber. Von dort ist der Weg nicht mehr weit zur Vorstellung vom „Feind“, den es „auszumerzen“ gilt. Damit haben wir den Mechanismus gefunden, der es ermöglicht, von „Verständigung“ und vom „Partner“ zu reden und gleichzeitig Ausgrenzung zu denken – oder sogar als Schreibtischtäter andere praktizieren zu lassen. Gemeinschaft wird als homogen konzipiert; es fehlt eine Vorstellung von kultureller Heterogenität. Die Angst, die eigene Community könnte brüchig werden, führt zur Ausgrenzung des Fremden als Sündenbock. Dies ist die klassische Funktion von Feindbildern. Die soziale Spielregel Toleranz gilt nur innerhalb der eigenen Community und Kultur. Dem „Wanderer“ Wilhelm (1975) gelingt bei aller persönlichen Offenheit deshalb später auch keine Verständigung mit den entgegenkommenden Studenten der 1968er Generation und ihrer marxistischen Gesellschaftsanalyse.

Dieses inter-kulturelle Defizit der kooperativen politischen Pädagogik führt zu einem „halbierten Pragmatismus“ (Walter Gagel). Betrachten wir Abb. 1. Der Außenkreis,

d.h. der kulturelle Rahmen, kennt nach innen ganz modern Differenz der gesellschaftlichen Teilsysteme; nach außen ist er aber noch geschlossen. Aus heutiger Sicht müssten inter-national und inter-kulturell weitere sich überlappende Grosskreise hinzugesetzt werden, um die Herausforderung von Kooperation im Zeitalter der Globalität denken zu können. Diesen blinden Fleck aufzuarbeiten, darin besteht die Lehre der Vergangenheit in der Auseinandersetzung mit diesem Klassiker!

Zur vertiefenden Lektüre und Detektivarbeit: Detaillierte Nachweise in Grammes 1989.

b) biografisch: Bereits Anfang der 1960er Jahre wird Wilhelm aus der DDR heraus seine „braune Vergangenheit“ vorgeworfen (Hohendorf 1960). Das Prinzip Partnerschaft werde entwickelt, um mit den alten Nazis nach 1945 „partnerschaftlich zusammenzuarbeiten“ und die eigene Verstrickung in den Nationalsozialismus zu entschuldigen. Aus pragmatischer Sicht spricht dieses Verdikt „Einmal Nazi, immer Nazi“ dem Menschen als Wanderer das Recht auf politischen Irrtum (Eugen Kogon) ab. Wilhelm hat sich m.E. glaubwürdig der Frage gestellt: „Was können wir von der Erziehung her tun, um uns vor neuen politischen Irrwegen zu bewahren?“ (1951, Vorwort). „Es gibt eben so etwas wie echte Umkehr, Reue, bessere Einsicht, größere Reife, die in meinem Falle gleichbedeutend waren mit der Rückkehr zu den alten liberalen und demokratischen Überzeugungen.“ (Wilhelm 1976: 324f.)

Wir können beim Studium der Geschichte der Fachdidaktik etwas über die lebendige und dauerhaft aktuelle Verbindung von politischer Bildung und persönlicher Lebensführung lernen. Die eigene Fachgeschichte zu kennen, verhilft dazu, nicht jeder scheinbar neuen Theoriemode nachzurrennen. Unser Autor fasziniert, weil er zu einer Generation gehört, die fast alle Staatsformen in Deutschland im 20. Jahrhundert nicht nur miterlebt, sondern auch aktiv mit gestaltet hat. Auf diesem Weg wird der Wanderer wahrscheinlich Fehler machen. Wie aber kann ein Leben gelebt werden, wenn „die Welt aus den Fugen geraten“ ist? Wilhelm verkörpert in Werk und Biografie exemplarisch die existentielle Grunderfahrung und Herausforderung politischer Bildung, dass der Mensch als Wanderer in eine prinzipiell offene Zukunft geht, für die er/sie verantwortlich handeln und entscheiden muss, die aber nicht

vollständig geplant und determiniert werden kann. Dies kann zu Situationen führen, in denen man das Gute wollen und sich doch in irreversible negative Handlungsketten verstricken und darin schuldig werden kann. Kompetenz schützt mitnichten vor Irrtum, „Störung“ und „Verwirrung“ (Wilhelm).

Wilhelm zitiert an anderer Stelle den dänischen Philosophen Sören Kierkegaard: „Verstehen kann man das Leben nur rückwärts, leben muss man es aber vorwärts.“ (1991: 664)

Demokratien sind fehlerfreundliche Institutionengefüge, die Menschen davor bewahren möchten, in Entscheidungssituationen zu kommen, die den Einzelnen zwangsläufig überfordern. Wilhelm ist und bleibt, so gesehen, ein sperriger und skeptischer „Klassiker“. Aber „Heiligenverehrung“ steht der politischen Bildung sowieso nicht gut an. Wir sind wahrscheinlich noch nicht am Ende der Geschichte angekommen. Wer immer sich für eine Tätigkeit in der politischen Bildung interessiert und vorbereitet, möge sich beim Studium von Konzeptionen vorstellen: Wo/auf welcher Seite würde ich bei einem Systemwechsel, bei der nächsten ideologischen „Wende“, stehen?

### **Vertiefendes Studium und Vorbereitung als Prüfungsschwerpunkt**

Unverzichtbar ist die Lektüre der Originalkonzeption von Theodor Wilhelm, des „Partnerschaftsbuches“, sowie ausgewählter weiterer Schriften.

## Literatur

### A. Quellen: Theodor Wilhelm

Kultur und Kulturpolitik 1941. In Jahrbuch für Auswärtige Politik 8 (1941): 145-163

Die kulturelle Kraft Europas im Kriege. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 13 (1944): 1-14

Things one hears. World news and social topics for discussion in the classroom. Duisburg: DEF 1949

(unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger) Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart: Metzler 1951  
(ab 2/1953 mit dem Titel: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung)

Das Stoffgebiet der politischen Bildung in der Volksschule. Auswahl und Schwerpunkte. In: Bundeszentrale für Heimatdienst: Die Praxis der politischen Bildung in der Volksschule. Bonn 1957: 36-53

Die Pädagogik Kerschensteiners, Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart: Metzler 1957

Die Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart: Kröner 1959 (5/1977)

Theorie der Schule. Stuttgart: Metzler 1967 (2/1969)

Traktat über den Kompromiß. Stuttgart: Metzler 1973

Jenseits der Emanzipation. Stuttgart: Metzler 1975

Pragmatische Pädagogik. In: Thomas Ellwein/Hans-Hermann Groothoff (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 4. Berlin: Rembrandt 1975 S. 147-204

Selbstdarstellung. In: Ludwig J. Pongratz (Hg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. 2. Hamburg: Meiner 1976: 315-347

Kerschensteiner. In: Hans. Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2. München: Beck 2/1991: 103-126

Die Rede vom Partner. Zürich/Osnabrück: Fromm 1980

„Über meine Schuld“. Ein Gespräch zur gegenwärtigen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 1991: 648-664

## B. Sekundärliteratur

Baumgarten, Eduard: Benjamin Franklin und die Psychologie des amerikanischen Alltags. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 1933, 8: 251-266 (unveränderter Nachdruck u.d.T. Von der Kunst des Kompromisses, Stuttgart: Hirzel 1949)

Baumgarten, Eduard: Amerikanische Philosophie und deutscher Glaube. In: Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 1934: 96-102.

Dewey, John: Human Nature and Conduct (1922). The Middle works of John Dewey 1899-1924. Volume 14. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois Press 1988 (dt.: Die menschliche Natur. Ihr Wesen und Verhalten. Zürich 2004)

Dewey, John: Schöpferische Demokratie als Aufgabe unserer Zeit. In: Bildung und Erziehung 1948, 2: 1-6 (zuerst am.: 1939)

Giesecke, Hermann: Demokratie als Denk- und Lebensform. Ein Nachruf auf Theodor Wilhelm.

URL: [www.hermann-giesecke.de/wilhelm.htm](http://www.hermann-giesecke.de/wilhelm.htm)

Grammes, Tilman: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Frankfurt/Main: Lang 1986

Grammes, Tilman: Auf der Suche nach der Fachdidaktik „Politik“. Community, Gemeinschaft und die Rede vom Partner. In: Reinhard Dithmar (Hg.): Schule und Unterrichtsfächer im Dritten Reich. Neuwied: Luchterhand 1989: 259-274

Grammes, Tilman: Erziehung zum Staatsbürger (Kerschensteiner, Litt, Spranger). In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider 2007: 61-71

Hohendorf, Gerd: Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger und die Restauration der faschistischen Pädagogik in Westdeutschland. In: Pädagogik (DDR) 1960: 1140-1152

Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel: Beltz 2002

Kühr, Herbert: Politische Didaktik. Königstein: Scriptor 1980

Litt, Theodor: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst 1954

Monsheimer, Otto: Drei Generationen Berufsschularbeit. Weinheim: Beltz 1955

Vogt, Peter: Pragmatismus und Faschismus. Weilerswist: Velbrück 2002

Weiß, Edgar (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Kiel 1997

## **Konzeptionen der politischen Bildung**

### **- bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte**

„Die pädagogische Wirklichkeit wird sich nie in ein Überschaubares und kontrollierbares Ursachengeflecht auflösen lassen – dazu ist sie viel zu kompliziert.“

(Heinrich Roth 1958, S. 43)

### **Vorbemerkung und Anlaß**

Diskussion und faire Kritik sind Bestandteil einer lebendigen Wissenschaft und bewirken wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt. Der Kritische Rationalist Karl Popper hat Wissenschaft normativ als institutionalisierte Kritik definiert. Der politikdidaktischen Diskussion nach dem Ende der grossen Entwürfe in den 1980er Jahren ist gegenwärtig eher Stagnation der Theoriebildung und die Ausbildung eines geradezu langweiligen „Mainstream“ vorgehalten worden - Moegling/Steffens (2004) beobachten ein biedermeierliches Verharren in „beschaulichen Innenansichten“. Insofern ist es erstaunlich und auch erfreulich, dass jüngst wieder Theoriekontroversen aufgebrochen sind und geführt werden. Dazu zählen weiterhin die Kontroversen

- zwischen Demokratiepädagogik oder politische Bildung, um soziales und/oder politisches Lernen und ihren Zusammenhang (vgl. dazu den Beitrag zur „Didaktik der Demokratie“ am exemplarischen Fall des Projekts „Kastanie“ in diesem Skript) und

- die Kontroverse um eine sog. „Kritische politische Bildung“ (Lösch/Thimmel 2010). Eine Auseinandersetzung mit diesen Kontroversen im Studium lohnt zur Klärung des eigenen professionellen Selbstverständnisses.

Eine weitere Kontroverse hat die folgende Publikation ausgelöst:

Autorengruppe

Georg Weißeno (Karlsruhe), Joachim Detjen (Eichstätt), Ingo Juchler (Potsdam), Peter Massing (Berlin), Dagmar Richter (Braunschweig)  
Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell.  
Schwalbach: Wochenschau 2010

Eine Autorengruppe Fachdidaktik, der Anja Besand (Dresden), Reinhold Hedtke (Bielefeld), Peter Henkenborg (Marburg), Dirk Lange (Hannover), Andreas Petrik (Halle), Sibylle Reinhardt (Halle), Wolfgang Sander (Giessen) und Tilman Grammes (Hamburg) angehören, hat mit einer „Streitschrift“ auf diese Publikation reagiert.

In der Publikation „Konzepte der Politik“ beschreibt und vergleicht die Autorengruppe anhand von vier Kriterien „Politikdidaktische Konzeptionen“. Sie tut dies unter der zugespitzten Fragestellung nach dem jeweiligen Politikbegriff (S. 36-45). Die Autorengruppe erhebt nicht den Anspruch, „an dieser Stelle eine tiefer reichende Analyse vorlegen zu können“ (S. 39). In meist nur einem Absatz werden Konzeptionen politischer Bildung in dieser Reihenfolge skizziert: Kurt G. Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen, Ernst August Roloff, Rolf Schmiederer, Bernhard Sutor, Bernhard Claußen. Ich möchte im folgenden einige der Verlustzonen erinnern, die mit dieser Skizze eingehandelt werden, und andeuten, welche anderen Lesarten der Kernbestand der Geschichte politischer Bildung ermöglicht. Es ist wichtig, bewusst zu halten, welche Vorentscheidungen in die Skizze der Autorengruppe eingehen; und welche Geschichten damit *nicht* erzählt werden können. Denn: „Was unter Politikdidaktik zu verstehen ist, wird unter ihren Vertreter/-innen kontrovers diskutiert.“ (Weißeno u.a., S. 36)



# 1. Politikdidaktische Konzeptionen

## 1.1. Kurt Gerhard Fischer: Menschenbildung



Ausgerechnet der erstgenannte Fachdidaktiker erweist sich gegenüber dem Suchraster der Autorengruppe als äußerst sperrig. Sein opus magnum trägt den ungewöhnlichen Titel „Pädagogik des Menschenmöglichen“ (1964). Kurt Gerhard Fischer hat immer wieder eine monodisziplinäre politikwissenschaftliche, auf das politische System zentrierte Denkweise im fachdidaktischen Denken gesprengt. Die Autorengruppe muß das einräumen: „... der zentrale normative Bezugspunkt ist nicht das politische System, sondern sehr viel stärker das Individuum ... dieser Bürger ist Selbstzweck“ (Weisseno u.a., S. 39 mit unmittelbarem Bezug auf Fischer 1970).<sup>7</sup> Wir haben es mit einer erziehungswissenschaftlich inspirierten Theoriebildung zu tun, die auf pädagogischer Autonomie insistiert, um die Spannung von gesellschaftlichem Wissen und individueller Bildung bewusst zu halten. Um welchen Preis lässt sich diese – durchaus wesensfremd - als politikwissenschaftliche (meint nicht: politische) Theorie rekonstruieren?

„Von im eigentlichen Sinne politikdidaktischen Konzeptionen kann man erst seit der ‚Einsichtendidaktik‘ von Kurt G. Fischer sprechen ...“ (Weisseno u.a., S. 39 mit Bezug auf Gagel 2005, S. 133ff.) Der „eigentliche“ Sinn wird im folgenden erläutert mit Bezug auf eine „didaktische Wende“. Es lohnt, einmal im Originaltext nachzulesen, um sich zu vergewissern, in welchem Kontext diese Formel gebracht wird. An der zitierten Stelle ist nicht wie in anderen Passagen bei Fischer von einer

---

<sup>7</sup> Kurt Gerhard Fischer war ebenso wie sein Zwillingsbruder, der Jugendforscher Wolfgang Fischer, Schüler des Bildungstheoretikers Alfred Petzelt (Leipzig, später Münster), der einen ethischen Personalismus vertritt. Fischers Dissertation behandelt die Möglichkeit einer pädagogischen Herbart-Renaissance. Fischer ist Herausgeber von Schriften und Quellen zur Geschichte der Pädagogik, z.B. zu Friedrich Wilhelm Foerster, Giovanni Bosco, Jean Paul (Levana oder Erzieherlehre) oder Ernst von Feuchtersleben. Sein zweiter Arbeitsschwerpunkt sind bildungsbiografische Studien, vor allem zu Leben und Werk des österreichischen Schriftstellers und Pädagogen Adalbert Stifter.

„Wende“, sondern von einer „Wendung“ die Rede: „Man muß diese ‚didaktische Wendung‘ im Zusammenhang mit der Wiederbelebung der – geisteswissenschaftlichen-hermeneutischen – Allgemeinen Didaktik sehen und verstehen; die von ihr bereitgestellten Begriffe – das Elementare, das Fundamentale, das Exemplarische usw. – konnten in die Reflexion eingebracht werden.“ (Fischer 1970, S. 27; vgl. Sander 2010, S. 125ff.; Detjen 2007, S. 155ff.) Es kommt also weniger etwas vollständig Neues (Wende), sondern man wendet sich etwas zu, was untergründig immer da war. Der Kontext ist also eine Renaissance – eine Wiederbelebung! Als Autoren werden genannt Derbolav, Klafki, Scheuerl, Wagenschein, allesamt Pädagogen in der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Tradition. In diesem Sinne bilanziert Fischer an anderer Stelle bilanziert die Entwicklung der 1950er Jahre als „*Pädagogisierung* des Gesprächs“ über politische Bildung nach der totalitären „*Politisierung*“ des Nationalsozialismus (und wohl auch der Entwicklung in der DDR, aus der Kurt Gerhard Fischer zusammen mit seinem Zwillingsbruder Wolfgang Fischer geflüchtet war, vgl. Fischer 1965, S 32).

Auch sonst ist Fischer ein eher sperriger Gewährsmann für die vorgeschlagene Orientierung an Konzepten, ist er doch nie müde geworden, die Vergeblichkeit abgeschlossener Listen mit Einsichten oder Kategorien herauszuarbeiten: Fischer ist ein Verfechter offener Listen und hat seinen eigenen Einsichtenkatalog immer wieder verändert. „Keine Wissenschaft allein stellt den Kanon der Bildungsinhalte und die Kriterien für ihre Auswahl und Anordnung bereit.“ (Fischer 3. Auflage 1973, S. 44). Hinter dieser Polemik gegenüber Systematisierungen steht eine doppelte Skepsis:

1) Fischer verfügt über ein Gespür für die Wirkungen, die fachdidaktische Konzeptionen in den Alltagstheorien von Lehrerinnen und Lehrern entfalten können, indem sie falsch angewendet werden oder zur nachträglichen Legitimation schlechter Praxis erhalten müssen. Kategorien können zu ungeeigneten "Werkzeugen der Weltdomestizierung" werden; die „Vorgabe von Systematik oder von ‚Kategorien‘ kann eine „Verschulung der Welt“ und eine „affirmative politische Bildung“ bewirken (Fischer 3. Auflage 1973, S. 111f.). Systematiken vermitteln den Eindruck, daß sich "alle Probleme lösen lassen, wenn man nur die richtigen Instrumente an sie heranbringt; dabei wird noch nicht einmal die Wahl von Instrumenten – im Sinn von

'trial and error' – zugebilligt ... Vorgabe von Systematik oder von 'Kategorien' bewirkt affirmative Politische Bildung." (Fischer 1970: 101f.) Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf (1972) sprach später von „Lernschnellwegen“ und setzte dagegen eine notwendige „Fehlerfreundlichkeit“. An dieser Stelle kann deutlich werden, wie sehr Lernorganisation und Ziele und Inhalte (Demokratieverständnis) miteinander verwoben sind.

2) Die Kritik an der Vorgabe von Systematiken hat einen starken epistemischen Impuls: Es werde übersehen, daß auch in der Gegenwart ein Mißverhältnis zwischen unserem tatsächlichen Wissen und dem Nichtwissen besteht, an dessen Veränderung zwar ständig gearbeitet wird, wozu es aber ebenso ständig neuer Instrumente bedarf (Fischer 1970, S. 101f.).

„... jeder gleichviel wie beschaffene Versuch, für den politischen Unterricht zu einer ‚Grundlehre‘, einem ‚Minimalkanon‘ elementarer Wißbarkeiten zu gelangen, ist grundsätzlich von vornherein aus mehreren Gründen zum Scheitern verurteilt: es herrscht jedenfalls nichts als bloße Willkür bei der Feststellung dessen, was der ‚Grundlehre‘ zuzuschlagen ist und was ausgespart werden kann – jede gleichviel wie beschaffene Grundlehre politischen Unterrichts bedient sich nur formal des didaktischen Begriffs des Elementaren oder auch jenes anderen des Exemplarischen, indem sie fachdidaktisches Bedenken durch Elementarisierung von Materien aus der politischen Wirklichkeit und der zum politische Unterricht beitragenden Disziplinen, der Politologie, Sozialwissenschaften, Jurisprudenz, Nationalökonomie usw. ersetzt. *Die Elemente einer Wissenschaft sind indes keineswegs notwendig auch Elemente des auf Menschenbildung abzielenden Unterrichts ...*

(Fischer u.a. 1960/1965, S. 25f.)

Was von der Autorengruppe als didaktische Wende gelesen wird, verweist auf eine weitere konzeptionelle Wende in der Diskussion um politische Bildung, die ebenfalls auf die 1960er Jahre zu datieren ist. Diese Wende wird merkwürdigerweise von der Autorengruppe an dieser Stelle nicht erzählt, obwohl sie der Lesart der Autorengruppe teilweise zuspälspielen würde: die sog. „sozialwissenschaftliche Wende“ (Gagel 2004; Behrmann 2009b). Damit ist die systematische Berücksichtigung

moderner sozialwissenschaftlicher Gesellschaftsanalyse ebenso angesprochen wie die empirische Erfassung der Wirklichkeit politischer Bildungsarbeit in sog. Wirkungsuntersuchungen, die mit Methoden der sozialwissenschaftlichen Einstellungsforschung arbeiten. Die leitende Bezugswissenschaft innerhalb der Sozialwissenschaften ist hier – zumindest vorübergehend – eher die Soziologie als die Politikwissenschaft, während die Wirtschaftswissenschaft einen ganz eigenen Weg geht. Orientierung an einer Wirklichkeitswissenschaft, nicht an einer Normwissenschaft (Gagel 2004, S. 151f.) Fischer sieht das Abgrenzungsproblem der Erziehungswissenschaft, die Frage der Autonomie der Pädagogik, denn es kommen „Anregungen von mancher Seite auf“ (Fischer 1970, S. 27). Pädagogische Psychologie, Sozialwissenschaften, selbst die Informationen der Meinungsforschung sollen befragt werden (ebd.). Der Lesefehler besteht darin, dass die Autorengruppe die didaktische Wendung mit der sozialwissenschaftlichen Wende identifiziert! Wer den Beginn einer eigenständigen Politikdidaktik mit einer *didaktischen* Wende um 1960 reklamiert, kann sich jedenfalls nicht umstandslos auf Kurt Gerhard Fischer berufen, um dann mit einem engen Politikbegriff zu operieren.

Ausgeblendet wird durch diese Lesart auch, wie stark Fischer Politische Bildung – er schreibt den Begriff meist mit grossem „P“ am Anfang - durchgängig als Demokratiepädagogik versteht. Er hat sich immer wieder entschieden gegen einen verengten Politikbegriff ausgesprochen. Wenn nun aber, wie von der Autorengruppe, ein Politikbegriff als Form der Selbststeuerung von Gesellschaften von unten definitorisch ausgeschlossen wird, fällt die Bewertung einer Konzeption wie der Fischers negativ aus. Man findet eben nur, was man sucht. Die Autorengruppe verbaut sich damit nicht nur ein inwendiges Verstehen der politikdidaktischen Konzeption Kurt Gerhard Fischers, sondern verliert auch die Anschlussfähigkeit an moderne politik- und demokratietheoretische Überlegungen in der internationalen politikwissenschaftlichen Diskussion, in der der Zusammenhang von Subjekt und „Regierung“ gerade nicht ausgeblendet ist.

## 1.2. Hermann Giesecke: der doppelte Ort des Politischen in der Politikdidaktik



Auch wenn der Göttinger Erziehungswissenschaftler betont, keine Didaktik sei „ohne entsprechende Definitionen des Politischen möglich“ (Giesecke 1999, S. 20), so müssten diese doch an den Zweck des Lehrens und Lernens gebunden bleiben. „Will die Didaktik jedoch von daher auch die Grundlagen und Dimensionen der politischen Wirklichkeit selbst erklären, gerät sie notwendig in eine Legitimationskrise, weil sie sich in andere Kompetenzen (der Politiker, der Politikwissenschaft, der Philosophie) inkompetent einmischt.“ (ebd.) Fachdidaktik muß sich vor dem überzogenen Anspruch hüten, Metawissenschaft der Sozialwissenschaften sein zu wollen, die den sogenannten Fachwissenschaften vorschreibt, was denn nun ihre existentiellen Einsichten und grundlegenden Strukturen seien. Dies führt zu Dilettantismus und übersieht, dass Sozialwissenschaften diese Reflexion immer schon selbst thematisieren (z.B. in der Wissenschaftssoziologie oder Wissenssoziologie).

Kategorien und Konzepte sind daher nicht Abbild oder Kondensat einer politischen Theorie, sondern Element einer didaktischen Konstruktion. Giesecke legt eine immer wieder variierte Liste von Kategorien vor: Konflikt, Interesse, Macht, Recht ... Sie sind als Begriffe gedacht<sup>8</sup>, ihr systemischer „Zusammenhang“ wird als Kategorie eigens ausgewiesen. Dies ist - wie die Autorengruppe werten würde - „nur“ eine *pädagogische* Theorie des Politischen (Giesecke 1965). Aufgrund dieses „erkenntnisleitenden Interesses“ stünden sie auch nicht in einem eindeutigen systematischen Zusammenhang zueinander. Kategorien haben bei Giesecke eine epistemologische Funktion, sie sollen das Wissen beweglich halten und Problemorientierung ermöglichen. Deshalb macht Giesecke (7/1972, S. 179f.) die

---

<sup>8</sup> Kategorie bei Giesecke meint also etwas anderes als das kategoriale wechselseitige füreinander Erschlossensein von Subjekt und Objekt in der bildungstheoretischen Didaktik in der Tradition von Wolfgang Klafki. Die jeweilige Verwendung des Konzepts „Kategorie“ wäre Gegenstand einer eigenständigen Untersuchung. Dennoch lässt sich m.E. von einem Paradigma einer kategorialen Konfliktdidaktik sprechen, da Paradigma nicht „Ansatz“ oder „Konzeption“, sondern umfassender einen bestimmten fachdidaktischen Denkstil meint.

Schüler-Frage stark: „Einen Konflikt politisch zu analysieren heißt, politische Fragen an ihn zu stellen.“ Diese Fragen werden aus der politischen Laienperspektive heraus gestellt und nicht ausschliesslich aus einer sozialwissenschaftlichen Expertenperspektive. Giesecke berücksichtigt damit didaktisch die Differenz von Politik und Politikwissenschaft. Politische Bildung geht nicht in politikwissenschaftlicher Lehre auf! Das wäre eine naive Abbilddidaktik.

In der historischen Rückschau betont Giesecke, wie wir es auch schon bei Fischer gefunden hatten, die notwendige Variabilität von Kategorien-Modellen: „Läßt man dies alles noch einmal Revue passieren ... Alle seit Beginn der 60er Jahre vorgelegten Konzepte und Versuche haben den relativ großen Spielraum der Unbestimmbarkeit nicht wesentlich einengen können ... weil eben kaum vorhersehbar ist, welche erzieherischen Wirkungen welche Stoffe tatsächlich haben ... Jedenfalls ist Bescheidenheit angesagt.“ (Giesecke 1993, S. 159; ähnlich Giesecke 2010)

### **Kompetenzorientierung in den 1970er Jahren ☺**

„Die traditionellen didaktischen Konzepte gingen davon aus, daß bestimmte Stoffe aus der politischen Wirklichkeit aufgrund allgemeiner politisch-pädagogischer Ziele (z. B. Mündigkeit; Emanzipation) auszuwählen seien und in bestimmter Weise (z. B. durch ‚Kategorien‘) bearbeitet werden sollten. Wie unterschiedlich die einzelnen Konzeptionen auch sonst vorgingen, gemeinsam war ihnen die Vorstellung, daß ‚das Politische‘ dinglich-stofflich - wie elementar und reduziert immer - verstanden werden müsse zum Zweck der intellektuellen und praktischen Orientierung.

Die curricularen Konzepte drehen diesen Zusammenhang praktisch um: Sie gehen aus von der Leitfrage: Welches Verhalten ist aus welchen Gründen (Legitimation) in welchen politisch relevanten Lebenssituationen wünschenswert, und wie kann man welche Stoffe und Themen im Unterricht so behandeln, daß dieses Verhalten auch tatsächlich erreicht wird? Und damit hängt eine weitere Frage zusammen: Wie kann man das gewünschte Verhalten so operationalisieren, daß man sein Erreichen messen oder jedenfalls durch Beobachtung kontrollieren kann?

Von diesem Grundansatz her ergibt sich ein didaktisches Konzept, das sich von allen bisherigen fundamental unterscheidet: Ein bestimmtes Verhalten in bestimmten Situationen war von den traditionellen Konzepten nicht gefordert worden, diese beließen es vielmehr bei allgemeinen Zielsetzungen, die im konkreten Falle durchaus verschieden interpretiert werden konnten. In den Augen der Curriculum-Theoretiker war dies ein Mangel an Genauigkeit; es ist jedoch die Frage, ob das zutrifft; man könnte diese Zurückhaltung nämlich auch als einen Mangel an übergeordneten Vorschriften für den politischen Unterricht betrachten, durch den ein gewisser didaktischer und methodischer Freizügigkeitsspielraum an der Basis gewährleistet wurde.“

*(Giesecke 10/1976, S. 233)*

Wie die Autorengruppe stellt sich auch Giesecke die Leitfrage „Was ist eine didaktische Theorie?“ Er arbeitet dabei den doppelten Ort des Politikbegriffs in einer fachdidaktischen Konzeption heraus. Der damit gemeinte wissenschaftstheoretische Zusammenhang ist nicht ganz leicht zu verstehen, aber zentral, will man Lesefehler politikdidaktischer Konzeptionen als politische Programme vermeiden. Man muss Begründungszusammenhang und Verwendungszusammenhang unterscheiden. Wenn man prüfen will, ob eine didaktische Konzeption Pluralität und Offenheit für den Unterricht zuläßt oder nicht, dann muß man "die didaktischen Lösungsvorschläge, also das vorgeschlagene didaktische Arrangement, daraufhin überprüfen und nicht die Begründungszusammenhänge, die zu diesen Lösungsvorschlägen geführt haben. Also: Genügt zum Beispiel das von mir vorgeschlagene Kategorien-Modell diesem Anspruch? Und nicht: Genügt meine im Begründungszusammenhang vorgetragene Auffassung über die ‚Kritische Theorie‘ diesem Anspruch? Diese Auffassung ist nämlich überhaupt nicht Gegenstand des Unterrichts. Ähnlich habe ich auch Sutor verstanden, der gewiß nicht erwartet, daß seine anthropologischen Vorstellungen in die Köpfe möglichst aller Schüler abfragbar transportiert werden.“ (Giesecke 1980, S. 65f.) Und: „Der Begründungszusammenhang richtet sich an den Lehrer, er soll und kann nicht Ergebnis ('Lernziel') des Unterrichts sein.“ (ebd.)

Die Forderung nach theoretischem Pluralismus auf der Ebene konkreten Unterrichts (Überwältigungsverbot und Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsens) darf also

nicht verwechselt werden mit der Notwendigkeit eines jeweils elaborierten theoretischen Monismus zur Begründung politikdidaktischer Forschung oder einer politikdidaktischen Konzeption. Auf der Ebene des Unterrichts gibt es keine Notwendigkeit, Pluralismus durch Festlegungen einzuschränken, etwa kommunistische Positionen auszuschliessen. Daraus erklärt sich die Zuversicht Gieseckes: „Im übrigen bin ich ziemlich sicher, daß der konkrete politische Unterricht, den Sutor machen würde, sich sehr viel weniger von dem meinen unterscheiden würde, als dies nach der öffentlich aufgebauten Polarisierung erscheinen mag.“ (Giesecke 1989; vgl. den Beitrag zum Kontroversgebot in diesem Skript)

Weil diese Differenz, der **doppelte Ort des Politikbegriffs**, von der Autorengruppe nicht systematisch berücksichtigt wird, kommt es zu einer Konfundierung der Argumentationsebenen. Dies wirkt sich noch an einer anderen Stelle aus, wenn Zielformulierungen (Input) und Assessment (Output) immer wieder konfundiert werden. Dies ist die Folge einer vorschreibenden, präskriptiven Fachdidaktik. Sie ist umso problematischer, weil sie eine Erwartungshaltung von Lehrerinnen und Lehrern an Didaktik bedient, wie wir aus der empirischen Forschung wissen. Blankertz hat diesen Zusammenhang in der Kritik normativer (besser: normativistischer) Didaktiken paradigmatisch gezeigt (Blankertz 1969).

Kompetenzkataloge, als normierende Texte gelesen, können das Missverständnis begünstigen, eine Fachdidaktik gäbe erst das „richtige“ Weltbild, das dann zu vermitteln wäre. Das ist zwar nicht die Intention der Autorengruppe, aber eine mögliche Wirkung in der Rezeption/öffentlichen Erwartungshaltung bei der Aneignung der Kompetenzkataloge. Die referierten politikdidaktischen „Altmeister“ können von dieser Rezeptionserfahrung leidvoll berichten!<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Die Autorengruppe gerät in der praktischen Umsetzung in einem Unterrichtsmodell in genau diese Falle, indem via „WebQuest“ das fachlich richtige Wissen direkt vermittelt werden soll, auch wenn die Lernenden es sich scheinbar „aktiv“ aneignen. Alternativ käme es darauf an, Fragen an einen Gegenstand „EU“ zu entwickeln, der dadurch erst zum problemorientierten Thema der Lernenden werden könnte. Es fehlt die „aufgabenhaltige Situation“ (Bernhard Sutor).



### 1.3. Wolfgang Hilligen: Woraus es ankommt?



Die Autorengruppe bescheinigt Wolfgang Hilligen, dass dessen Politikbegriff zwar – im Vergleich zu Giesecke – ein „weniger klares Profil“ habe, dafür „aber komplexer“ und als „empirischer Begriff der Realität angemessener“ sei (S. 40). Hilligen ist unter den Altmeistern der politischen Bildung von Anfang an ein Pionier empirischer Unterrichtsforschung. Diese ist inspiriert durch den transatlantischen Austausch. Rezipiert wird die kognitive Lerntheorie, die in den USA mit dem curricularen Ansatz „Strukturen der Disziplinen“ verknüpft ist. Auf einer legendären zweiwöchigen Konferenz 1959 in Woods Hole, USA, treffen sich unter dem Vorsitz von Jerome Bruner etwa 35 amerikanische und europäische Wissenschaftler aus verschiedenen Fachrichtungen (Mathematik, Physiker, Historiker). Im Zentrum steht der Gedanke, „that the curriculum of a subject should be determined by the most fundamental understanding that can be achieved of the underlying principles that give structure to that subject. Teaching specific topics or skills without making clear their context in the broader fundamental structure of a field of knowledge is uneconomical ...“ (Bruner 1960, 31).

Diese kognitive Lerntheorie wird bei Hilligen zu einer pädagogisch-fachdidaktischen Lerntheorie ausgearbeitet. Lernen erfolgt im „Pulsschlag“ von Fallarbeit, Verallgemeinerung (Begriffe), Transfer und Übung am neuen Fall, Reflexion des Lernprozesses durch Meta-Lernen (Lernen des Lernens) usw. In dieser Lerntheorie sind entdeckendes und orientierendes Lernen in ein Verhältnis gesetzt. Auch Hilligen (1975, S. 239f.) betont, verankert in der Tradition des Breslauer Reformpädagogen Hugo Gaudig, die Rolle von problemschließenden Fragen: „Alle Arten der Frage müssen – entsprechend dem Wort: ‚Der Schüler habe Methode‘ (Gaudig) – auch zum Instrument der Schüler werden.“ Hilligen ergänzt Gaudig später um die immer wieder mündlich vorgetragene Formel, der Schüler müsse nicht nur Methode, sondern in gewissem Sinne auch Didaktik haben, ein Bewusstsein von der Auswahlproblematik des Wissenswerten, die in eigenständigen Unterrichtsphasen reflektiert werden müsse. Wie die anderen Politikdidaktiker entwickelt Hilligen

Schulbücher und andere Unterrichtsmedien, die als Hilfsmittel zum Erwerb von Begriffen und Konzepten dienen. Im Zusammenhang mit der Diskussion von Konzepten bedeutsam ist das mit dem Deutschen Jugendsachbuchpreis ausgezeichnete Lexikon „Gesellschaft und Politik“ (Hilligen/Neumann/Drechsler). Es enthält eine differenzierte und umfangreiche „concept map“. Zur systematischen Rolle von problemerschliessenden.

Hilligen hat sich selbst zeitlebens als Autodidakt verstanden. Er unterscheidet zwischen Laienbildung und Expertenbildung. Zangenfragen, z.B. „Gefahren – Chancen“ angesichts existentieller Herausforderungen, dienen zur Identifizierung des Bedeutsam-Allgemeinen – so umschreibt Hilligen innerhalb seiner Zeitdiagnosen die Basiskonzepte. Kategorien fungieren darin als analytische Schlüsselbegriffe und als Fragen. Didaktik ist die Wissenschaft, die sich mit der Frage nach der Mitteilung des Bedeutsam-Allgemeinen beschäftigt (Hilligen 4/1985, S.145). Der zeitdiagnostische Impetus - Worauf es ankommt? (1961) - führt zu einem reflektierten Wissenskonzept.

„Seit PISA“ wird Anschlussfähigkeit an die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken immer wieder als Imperativ eingesetzt, so auch von der Autorengruppe. Diese Argumentationsstrategie ist aus der Curriculumdiskussion der 1970er Jahre bekannt, als der aus den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken kommende der Ansatz an der Struktur der Disziplin (structure of the disciplin) wichtig wurde. Es fällt aber auf, dass für die damaligen Fachdidaktiker naturwissenschaftlicher Fächer methodologische Einsichten selbstverständlich sind, die von der Autorengruppe nicht beachtet werden. Im repräsentativen Handbuch der Curriculumforschung wird z.B. festgehalten, daß

- „die Suche nach Grundstrukturen den monodisziplinären Rahmen sprengt und die fundamentierende Qualität solcher Grundstrukturen für weitere Disziplinen offensichtlich wird ...“ (Spreckelsen 1975, S. 256);

und:

- „Je grundlegender die betrachteten Begriffe aber sind, d.h. je grösser ihre Erschließungsmächtigkeit wird, um so deutlicher wird ihr dynamischer Aspekt, nämlich als *Interpretationsstrategie* eingesetzt zu werden.“ (ebd.)

Die Publikationen von Wulf (1972) und Holtmann (1972) informieren die damalige bundesdeutsche Fachdidaktik zeitnah über die amerikanischen Curriculumprojekte der New Social Studies. Sie sind heute eine wieder lohnende Lektüre (vgl. Evans 2011). Ein Schwerpunktheft der Fachzeitschrift Politische Bildung (1971, 3, S. 9ff.) enthält einen ganzen Abschnitt über „Curricula, die sich an Strukturen des Wissens [sic!, TG] orientieren“. Berichtet wird, dass der Strukturansatz heftige Kontroversen ausgelöst habe. „Man hat diesen Curricula vorgeworfen, unter einer lerntheoretischen Rechtfertigung die alte positivistisch-fachspezifische Didaktik fortzusetzen.“ Und: „Die Fragen, warum bestimmte Wissenschaften, Methoden und Untersuchungsfelder ausgewählt wurden und was ein solches elementarisiertes wissenschaftliches Denken für die politische Sozialisation bedeutet, bleiben letztlich ungeklärt. Hier reduziert sich Didaktik auf einen common sense, der Setzungen ungeprüft übernimmt, so unbestreitbar die fachwissenschaftliche Qualifikation der Verfasser und ihr kritisches Verständnis der amerikanischen Gesellschaft auch sein mögen.“ (ebd., S. 11)<sup>10</sup> In den Erfahrungsberichten anderer Amerikareisender wird – wie hier von dem Politikwissenschaftler Kurt Sontheimer (1966, S. 50) – die „Tendenz zur Verobjektivierung und Versachlichung des Gegenstandes“ begrüßt. Gleichzeitig wird aber das Bemühen, „die Schüler zu Miniatur-Sozialwissenschaftlern zu erziehen“, negativ beurteilt. Sontheimer fährt fort: „Es fehlt diesen Generalisierungen nämlich das, was für einen wirksamen Unterricht in der Schule besonders wichtig ist, die lebendige Anschauung.“ Dies gelte auch für die Versuche, sozialwissenschaftliche Methoden auf den Unterricht zu übertragen. Dieser curriculare Ansatz bei den Methoden der Sozialwissenschaften fehlt bei der Autorengruppe, weil eine Reflexion über den Weg des Lernens ausgeblendet ist, wodurch die Lernorganisation zum Positivismus neigt und eine hermeneutische und kritische Leerstelle hat.

---

<sup>10</sup> Die internationalen Curriculumprojekte dieser Bildungsreform wurden mit erheblichem Aufwand an Zeit und finanziellen Mitteln betrieben und umfassen von der systematischen Expertenbefragung zur Gewinnung von Schlüsselkonzepten bis zur Evaluation von teacher proofed Unterrichtsmaterialien alle Themen der Comenianischen Didaktik. Dagegen wirkt www.TEEASAC, immerhin ein EU-gefördertes Projekt, heutzutage geradezu schlicht. Wir wissen leider nur wenig über die Nachhaltigkeit dieser Curriculumpakete in der Praxis (vgl. Evans 2011). Heutzutage sind sie vergessen. Es gibt nicht einmal ein Dokumentationszentrum, in dem die kompletten Materialsätze zugänglich wären. Auch die damalige deutsche Rezeption weist auf die Nähe zu Wirtschaftsinteressen und die damit verbundene Veränderung der Rolle des Lehrers hin: „Die Individualisierung des Lernprozesses wird von mehreren Institutionen in den USA zum Teil mit Unterstützung der Elektroindustrie gefördert.“ (Politische Bildung 1971, Fußnote S. 16).

Insgesamt könnte eine Vergewisserung des damaligen Problembewusstseins der Curriculumtheorie gegenwärtig manche Sackgasse erkennen und vermeiden helfen (Becker u.a. 1977, Hesse/Manz 1972, Meyer 1971, Meyer 1974). Die internationalen Curriculumprojekte dieser Bildungsreform wurden mit erheblichem Aufwand an Zeit und finanziellen Mitteln betrieben und umfassen von der systematischen Expertenbefragung zur Gewinnung von Schlüsselkonzepten bis zur Evaluation von teacher proofed Unterrichtsmaterialien alle Themen einer comenianischen didactica magna. Wir wissen leider nur wenig über die Nachhaltigkeit dieser Curriculumpakete in der Praxis. Heutzutage sind sie weitgehend vergessen. Es gibt nicht einmal ein Dokumentationszentrum, in dem die kompletten Materialsätze zugänglich wären. „In retrospect, the materials produced in the era of the new social studies were among the most innovative and influential commodities ever produced for use in social studies classrooms.“ (Evans 2011, S. 169)<sup>11</sup>

#### 1.4. Bernhard Sutor: Menschenbild des Grundgesetzes



Selbst der Autor, dem die Autorengruppe am ehesten einen komplexen Politik- und Demokratiebegriff bescheinigt, rekurriert im fachdidaktischen Denken nicht unmittelbar auf Politikwissenschaft, sondern fragt zunächst „philosophisch“ nach den anthropologischen Grundlagen. Er nennt dies die *conditio humana*, die Politik erst ermöglicht und notwendig macht. „Nicht um die Aussagen der einzelnen Sozialwissenschaften zu ersetzen, sondern um ihre Verabsolutierung zu verhindern, muß eine Theorie der Politik daher philosophisch nach ihren anthropologischen Grundlagen fragen. Für unseren Zusammenhang heißt das, wir können unsere Didaktik nur orientieren an einer Politikwissenschaft, die diese philosophische Dimension nicht ausklammert.“ (Sutor 1971, S. 31) Das

---

<sup>11</sup> Interessanterweise weist die damalige deutsche Rezeption auf die Nähe zu Wirtschaftsinteressen hin und die damit verbundene Veränderung der Rolle des Lehrers: „Die Individualisierung des Lernprozesses wird von mehreren Institutionen in den USA zum Teil mit Unterstützung der Elektroindustrie gefördert.“ (Politische Bildung 1971, Fußnote S. 16).

Politische und Politik gehen nicht ineinander auf. Dieser Bezug auf Praktische Philosophie und eine synoptisch-praktische Politikwissenschaft öffnet für das bildungsphilosophische Denken und die Subjektorientierung auch in dieser Konzeption. Wieder muss die Autorengruppe einräumen: „Den zentralen normativen Bezugspunkt findet er nicht in der Legitimierung des politischen Systems und im Ziel, sondern im Individuum als Person ...“ (S. 42) Theorie und Philosophie der Politik bilden die „Wetterecke“ der politischen Bildung (Sutor 1971, S. 10). Wissenschaften dienen als Kriterium zur Prüfung curricularer Ansprüche, die an das Individuum aus der Gesellschaft herangetragen werden, nicht als Abbild oder Ableitung. Auch Sutor deduziert das Curriculum wie in einer Abbilddidaktik aus einer Politikwissenschaft, sondern unterscheidet Laienbildung von Expertenbildung (Schulung), Politik von Politikwissenschaft: „Nun wäre es ungerechtfertigter Optimismus anzunehmen, die Intentionen heutiger sozialwissenschaftlicher Forschung seien schlechthin gleichsinnig mit denen politischer Bildung.“ (ebd., S. 31f.)

Auch der doppelte Ort des Politikbegriffs wird bei Sutor deutlich markiert. In der Curriculumkonstruktion ist zentraler Bezugspunkt nicht unmittelbar eine bestimmte Richtung der Politikwissenschaft, sondern das „Selbstverständnis der Republik“, focussiert im Menschenbild und den Sinnnormen des Grundgesetzes. Der Zusammenhang „Grundgesetz und politische Bildung“ ist daher kein Ableitungsverhältnis, sondern die Normen der Verfassung dienen als Kriteriensatz zur Brechung von indoktrinierenden Ansprüchen.<sup>12</sup> Der Autorengruppe ist insoweit zuzustimmen, dass Sutor „im Rahmen des freiheitlichen Verfassungsstaates grundsätzlich Raum für unterschiedlich akzentuierte Demokratiemodelle“ (S. 42) sieht.

Auch Sutor kann als erfahrener Unterrichtspraktiker ein Lied singen von der möglichen „Positivierungsfunktion“ von Kategorien, die zum Auswendiglernen von leeren Begriffen führen. Er stellt deshalb seine Kategorien polar auf – in der Sprache einer bildungswissenschaftlichen Politikwissenschaft heisst das „antinomisch“ und „dialektisch“. Damit bleiben für den Aneignungsprozeß Deutungsräume ausgespannt und es wird bewusst gehalten, dass auch Konzeptlernen sich grundsätzlich in einem

---

<sup>12</sup> Auch die Kritische Politikdidaktik von Bernhard Claußen, ein weiterer Bezugsautor der Autorengruppe, wendet sich gegen inhaltliche Festlegungen und fordert Kriterienraster, die den Lernprozeß als demokratischen Aushandlungsprozeß gestaltbar lassen.

hermeneutischen Interpretationskontext bewegt. Dass Begriffe genannt werden, sagt noch wenig darüber aus, ob und wie verstanden und gelernt wurde. Forschungsmethodisch genügt es nicht nachzuzählen, ob und wie oft ein Konzept „präsentiert“ wird, sondern auch, in welchem Kontext dies geschieht und wie ein Konzept interpretierend verwendet wird!

Dieser hermeneutische Grundzug setzt einen reflektierten Wissensbegriff, der widerständig gegen eine Instruktionpädagogik ist. In Sutors Politikdidaktik findet sich immer wieder eine Kritik eines zweckrationalen und technokratischen pädagogischen Habitus, der auf das politische Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden abfärben kann und umgekehrt. Eine komplexe Vorstellung von der Rolle des Wissens im politischen Handeln, der „konstitutionellen Ungewissheit der menschlichen Existenz“ (Sutor 1971, S. 19) und die „Ungewissheit allen praktischen Tuns“ (ebd., S. 45), wird nur erreicht, wenn Unterrichtskommunikation als dialogischer Verständigungsprozess konzipiert wird.

Sutors Konzeption verfügt über eine genaue Vorstellung von der notwendigen Kohärenz der Kategorien/Konzepte in einem „Netz von Vorstellungen“, die diese in der Dynamik eines problemorientierten unterrichtlichen Lernprozesses erhalten müssen. Sonst besteht die Gefahr additiver Begriffslisten, die dazu führen, dass sich beliebiger Unterricht legitimieren lässt. Schon für Gieseckes Konfliktdidaktik machte erst die Kontextualisierung der elf Kategorien in einem Verlaufsmodell des Unterrichts durch Christoph Lingelbach diesen Ansatz didaktisch schlüssig und methodisch praktikabel. „Der Unterricht geht aus von einer Frage, einem Problem, das uns betroffen macht, von einer Aufgabe, die eine politische Lösung finden muß. Eine erste Erörterung führt meist schon rasch bis in allgemeinste Aspekte und Prinzipien. Das ist hilfreich zur Erkenntnis der Tragweite einer Sache und möglicher Fragestellungen, nur muß aus dieser ersten Diskussion jetzt Unterrichtsplanung hervorgehen. Die Schüler müssen erkennen, daß vor möglichen Antworten, Urteilen, Entscheidungen Zwischenstufen des Kenntniserwerbs und der Erkenntnisfindung zu durchschreiten sind, daß, um es in unserem fachwissenschaftlichen Schema auszudrücken, vor Problemlösung, Interpretation oder Wertung Information und Erklärung stehen müssen; und sie müssen lernen, die entsprechenden Fragen zu stellen. Je nachdem, wie weit eine Klasse im Transfer erworbener Kategorien

(Einsichten) schon geübt ist, können die Schüler jetzt versuchen, mit Hilfe adäquater Kategorien die bestehende Konstellation zu erhellen, Kenntnisse über Institutionen und Ordnungen, über Funktionen in einem Sachbereich zusammenzutragen, soweit sie für das zur Lösung anstehende Problem relevant sind. Selbstverständlich werden sie dabei auch inadäquate Fragen stellen, fruchtlose Wege einschlagen wollen. Auch das kann ertragreich sein ...“ (Sutor 1971, S. 298ff.)

Methodenvielfalt sowie die Ergänzung von entdeckenden und orientierenden Lernphasen gehören bei Sutor wie bei allen anderen Fachdidaktikern zum Standard: „Schließlich gehört zur Planung des Unterrichtsverlaufs die Überlegung, ob sich an die exemplarische Behandlung des Einzelthemas eine Stufe orientierenden Unterrichts im oben erörterten Sinn anschließen und ob und in welcher Form der Unterrichtserfolg kontrolliert werden soll.“ (ebd.) Unverzichtbar ist ebenso eine Metareflexion, das Lernen des Lernens: „Rückblickende Methodenreflexion, Kritik der Arbeitsformen und -wege ist umso nötiger, je mehr arbeitsunterrichtliche Formen angewandt wurden.“ (ebd.)

### **1.5. Rolf Schmiederer: Schülerorientierung**

Bei diesem Fachdidaktiker kommt die Autorengruppe zu dem Ergebnis, Politik komme „inhaltlich beschrieben kaum vor“ (S. 41). Das gilt, wie wir nun bereits mehrfach gesehen haben, nur unter der Voraussetzung eines engen Politikbegriffs. Ein nicht-gouvernementaler „moderner“ Politikbegriff, den Schmiederer verwendet, ist damit von vornherein ausgeblendet. Die „Anschlussfähigkeit“ dieses Politikbegriffs für eine Kritik der imperativischen Subjektivierungen in der Post-Demokratie mit ihren „neuen Lernkulturen“ können so nicht sichtbar werden (vgl. Lösch/Thimmel 2010). Stattdessen bleibt es bei der erstaunten Feststellung: „Der zentrale normative Bezugspunkt ist jedoch [sic! TG] die Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung des Individuums ...“ (Weisseno u.a., S. 41) Im Zentrum steht bei Schmiederer das Phänomen Entfremdung in der Gesellschaft und in der Schule, dem durch Demokratisierung aller Gesellschaftsbereiche begegnet werden könne.

Wenigstens bei diesem Fachdidaktiker deutet die Autorengruppe einmal eine Theoriendynamik an und vermeidet damit den Lesefehler, Konzeptionen seien ein

einmaliger genialischer Wurf, losgelöst von Fragen und Entwicklungen der Praxis. Bei Schmiederer gibt es eine frühe (1971) und eine spätere (1977) Konzeption. Nicht erzählt wird in der Darstellung der Autorengruppe aber, worin der Lernprozess besteht, den Rolf Schmiederer durchläuft. Die revidierte Konzeption trägt den programmatischen Titel „Politische Bildung im Interesse der Schüler“. Sie steht stark unter dem Eindruck von Praxisberichten aus der Oldenburger Einphasigen Lehrerbildung und den Diskussionen mit Ingrid Schmiederer, die als Fachleiterin arbeitet. Dabei werden die Probleme eines technokratisch-lernzielorientierten Unterrichts deutlich, und dies sowohl bei „affirmativen“ wie auch bei „systemkritischen“ Pädagogen, die das Leitziel Emanzipation auf ihre Fahnen geschrieben haben. Schmiederer (1977) kritisiert die Auswirkungen lernzielorientierter Unterrichtsbilder und reflektiert damit die nicht-beabsichtigten Wirkungen einer technokratischen Curriculumreform.

Wenn wir Schmiederers Konzept an die Unterrichtssequenz der Autorengruppe anlegen: Dort heisst es zur ersten Stunde: „Die Unterrichtseinheit. Erste Stunde: Die (ge!)plante CO<sub>2</sub>-Verordnung der Europäischen Union. Vorgestellt wird der Inhalt der geplanten Verordnung ...“ (Weisseno u.a., S. 203) Schmiederer würde hier die unhinterfragten Vorgaben und das teaching to the test kritisieren. In seinem schülerorientierten Unterrichtskonzept stünde am Anfang der Unterrichtseinheit alternativ „Vorgestellt und diskutiert wird der geplante Gang der Unterrichtseinheit.“ – also ein orientierender Überblick über den Lehrgang, ein gemeinsames Planungsgespräch mit den Schülerinnen und Schülern. Diese Meta-Reflexion über Lernen würde auch biografische Selbstreflexion zu Betroffenheit und Bedeutsamkeit des Themas für das eigene Leben einschliessen.

Bei Schmiederer lässt sich noch heute lernen, wie ein Unterrichtsbild mit einem Wissenskonzept und einem Schülerbild zusammenhängt. Die Kritik einer behaviouristischen Lernzielorientierung führt zu einem alternativen Schüler- und Unterrichtsbild, ein Blickwechsel von der Defizit- zur Differenzorientierung in der Wahrnehmung der Lernsubjekte. In den 1970er Jahren kommt damit ein Thema auf die Tagesordnung, das in der aktuellen Bildungsreform als „diagnostische Kompetenz“ eingefordert wird. Gegen eine „Empirie-Industrie“ (Giesecke 2010, S. 156) der Large-scale assessments von PISA bis zur International Civics and



Citizenship Study (ICCS) wird die Nutzung „empirischer Tools“, also sozialwissenschaftlicher Werkzeuge, durch die Akteure im Lehr-Lern-Prozeß selbst gesetzt. Selbst-Reflexion wird zum entscheidenden Kriterium für emanzipatorische politische Bildung als selbstbestimmt erfahrbarer Prozeß der biografischen Reflexion der eigenen Sozialisation. Subjektorientierung wird leitendes didaktisches Prinzip. Der Lehrer macht sich wie ein Ethnologe oder Sozialarbeiter durch Elternbesuche, Stadtteilerkundungen, Befragungsaktionen usw. nicht nur ein Bild von den Lebenslagen seiner „bildungsfernen“ Schülerinnen und Schüler, denn die Lebenswelten von akademisch sozialisierten Pädagogen und nicht-gymnasialen Kindern und Jugendlichen klaffen auseinander. Besser noch: der Pädagoge partizipiert an diesen Lebenswelten. Der didaktische Kniff besteht darin, daß die Thematisierung von Voreinstellungen und Lebenslagen *im* Unterricht als Verhandlungsprozeß stattfindet und damit nicht positivierend festgeschrieben, sondern fragwürdig und veränderbar gehalten wird. Die Lehrerin/der Lehrer soll nicht dergestalt zum Spezialisten für angeblich „bildungsferne Schichten“ werden, indem er Defizite kennt, um dann als Kommunikationsstrategie den Unterricht überlegen steuern zu können. Wo alles bereits vorher gewusst wird, z.B. über einen als Bedrohung empfundenen Islam, kann man sich nicht mehr überraschen lassen, so daß produktiv etwas hinzugelernt werden kann und Unterricht nicht die Reproduktion von bereits zuvor Gewusstem bleibt. Solchem Lehrerbewußtsein werden die konkreten Schüler zu unkalkulierbaren „Randbedingungen“<sup>13</sup> und sie sind schließlich nur noch als „Störfaktoren“ wahrnehmbar. Der Lehrende muss von einer Defizitwahrnehmung zu einer Differenzwahrnehmung kommen. Denn die interpretative Unterrichtsforschung hat immer wieder zeigen können, dass die Schülergruppe „klüger sein“ kann als ein einzelner Pädagoge.

Schülerorientierter Unterricht setzt an Spuren an, die alltägliche Erfahrungen Jugendlicher im Umgang mit Familie, Arbeitswelt, Schule, Massenmedien und Öffentlichkeit bei Lernenden hinterlassen haben. „Diese Spuren sind Ausgangspunkt eines Unterrichts, der sich im problembearbeitenden Handeln vollzieht ... Dabei werden Konturen eines Unterrichts sichtbar, der Jugendlichen hilft, sich gesellschaftlich relevante Probleme ihrer Lebenswelt darstellbar zu machen, zu erklären und in gemeinsamem Handeln zu bearbeiten. Solcher Unterricht zeichnet

---

13 Dieses defizitorientierte Schülerbild kehrt in den Beiträgen von Mitgliedern der Autorengruppe zu den sog. „Bildungsfernen“ wieder.

sich dadurch aus, daß sozialwissenschaftliche Expertise ihn als Anleitung zum Handeln von Schülern und Lehrern in einem ganzheitlichen Erfahrungszusammenhang bestimmt." (Lißmann 1982) Bei Ernst-August Roloff, ein Fachdidaktiker, der von der Autorengruppe ebenfalls angeführt wird, lautet die zugespitzte Formel: Gegenstand politischen Unterrichts in der Schule ist die Schule! Der Ort des Politikbegriffs als Verhandlungsgegenstand ist der Unterricht selbst.

Dieses selbstreflexive und erfahrungsbezogene Unterrichtsbild (und eben nicht: Unterrichts*leit*bild!) ist von den Fachdidaktikern der 1970er Jahre – und darunter auffallend viele Fachdidaktikerinnen - in Teams und als Praxisforschung erprobt worden. Aufregende Unterrichtsberichte und Unterrichtsmodelle liefern

- Ingeborg Haller und Hartmut Wolf (1969 und 1978),
- Barbara Schaeffer und Ursula Lambrou (1972),
- Christiane Fritzsche (1980) und
- Ingo Scheller (1981).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> In der interpretativen Unterrichtsforschung seit Ende der 1980er Jahre bis heute haben vor allem die Arbeiten von Carla Schelle immer wieder die Deutungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet (Schelle 2003, Schelle/Schlickum 2006) In der skandinavischen Tradition steht für den lernorientierten Zugang die phänomenographische Didaktik um Ference Marton (vgl. Dahlgren 1993). Aktuell werden die Anliegen von Schmiederer aufgegriffen bei Bettina Zurstrassen (2011), in der Praxisforschung um Klaus Moegling (2010, Fächter 2010). Eine genetische Bildungsgangdidaktik (Petrik 2007) verbindet individuelle Politisierungstypen als subjektive Gesellschaftstheorien mit kollektiven politischen Argumentationsmustern (Petrik 2010, 2011).

## **„Engagiert über seine Kräfte hinaus“**

Antonius Holtmann über Rolf Schmiederer

Professor Dr. Rolf Schmiederer, Hochschullehrer für „Didaktik der Sozialkunde“, verstarb am 16. Februar im Alter von 50 Jahren an einem Herzinfarkt.

Rolf Schmiederer ist tot. Man ist erschrocken und verstummt. Und dann erinnert man sich. Da fällt einem wieder ein, was beeindruckt hat, als man Didaktisches zu lesen begann.

Im Oktober 1966 schrieb Rolf Schmiederer erstmals im „Argument“ zur „Problematik politischer Bildung in der Schule“. Dies blieb im Gedächtnis: die Warnung davor, mit der Schule Gesellschaft umwälzen zu wollen, die Forderung, „auf jede Art von Manipulation des Schülers zu verzichten“, der Anspruch, den politischen Konflikt in die Schule hereinzunehmen. „Politisch-demokratischer Handlungswille kann nur entstehen aus der Analyse gesellschaftlicher Konflikte, aus der kritischen Reflexion öffentlicher Herrschaft und der sich in ihr verkörpernden Interessen, und schließlich aus der reflektierten Stellungnahme im Prozeß der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen.“

Ein Jahr später legte Rolf Schmiederer seine „Thesen zu einer Theorie der politischen Bildung“ vor. Da wandte er sich gegen ein „emanzipatorisches System“, als „gesichertes Wissen“, das nur im Glauben gründen kann, beliebig also als „nur eine Möglichkeit neben anderen“, und er engagierte sich für Werte, die der „historischen Realität“ ausgesetzt sind, über die Dialektik der Kritischen Theorie. In der Reinhardswaldschule (1969) hat Rolf Schmiederer es Lehrern einmal zugerufen: „Emanzipation gibt es eben nur von der Kritischen Theorie her...“ Und dann weiter im provozierenden Eifer des Streitgesprächs: „Wieso soll ich ... die Einsichten, die ich aus der Analyse der Gesellschaft gewonnen habe, beim Unterricht sozusagen „obenhin“ setzen und den Schüler nicht denselben Weg gehen lassen, den ich gegangen bin?“ - Denselben Weg; die Einsichten, die gewonnen werden, mögen andere sein.

Die Positionen hatte Rolf Schmiederer damit abgesteckt : Den rationalen, offenen Diskurs der Kritischen Theorie als entschiedene

Parteinahme; nicht nur die Beachtung, nein, die Achtung der Interessen der Schüler; und die Bereitschaft des Lehrenden und die Bitte an die Lernenden, im Prozeß der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen Farbe zu bekennen.

Rolf Schmiederer hat dies getan. Seine „Kritik der politischen Bildung“ erschien 1971, die Geschichte der Politischen Bildung in Westdeutschland seit 1945 („Zwischen Affirmation und Reformismus“) ein Jahr später. Gemeinsam mit seiner Frau Ingrid hat er seit 1970 die Reihe der „Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht“ herausgegeben. Die Praxis hat Rolf Schmiederer vor allem interessiert: die Universität, die Lehrerweiterbildung, der Bildungsurlaub, die Schule; immer ansprechbar, hilfsbereit, engagiert über seine Kräfte hinaus, und auch leidend unter den Unzulänglichkeiten der so sehr bejahten Einphasigkeit unserer Lehrerbildung.

Gerade wenn er klagte, und auch über Studierende klagte: Vertrauen in sein Engagement und seine Hilfsbereitschaft machte ihn verständlich. Und dies wiederum

ließ ihn die Belastungen des 3. Studienabschnitts dann doch hinnehmen. „Mein Gott, wann kommt man mal endlich zum Schreiben! - Und erst einmal zum Lesen!“

1976 hat er es noch einmal gekonnt. Seine „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ hat er für die „Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung“ geschrieben, nach zwei Jahren Oldenburger Erfahrungen im 1. und 2. Studienabschnitt: „Konzeption einer offenen, praxisorientierten und schülerzentrierten Didaktik des politischen Unterrichts.“ Sein Angebot an die Praxis. Er kann sie nicht erleben und sich auch nicht mehrdereigenen Konzeption kritisch zuwenden. Das hat er immer gewollt, vor allem im Gespräch mit Bekannten und Freunden, mit Studierenden und Kollegen. Rolf Schmiederer ist tot. Man ist erschrocken, weil man verstummen muß. Man ist betroffen, weil dies Gespräch nicht mehr gelingen kann.

Wir tun zu wenig, solange wir uns des Lebens sicher sind.

Quelle: Uni Info, 1979, 3, vom 26. Februar 1979

Pressemitteilung der Universität Oldenburg

<http://www.presse.uni-oldenburg.de/uni-info/1979/UniInfo-79-3-februar.pdf>

## 2. Lesarten und Lesefehler politikdidaktischen Denkens

Vgl. zu Lesefehlern den vorangehenden Beitrag zu Theodor Wilhelm.

Es wäre unfair, der theoriegeschichtlichen Skizze der Autorengruppe vorzuhalten, hier fehle dies und dort sei jenes schon anders und differenzierter geschrieben worden. Eine problemorientierte Vergewisserung der Fachtradition muss aber zeigen, dass die Reflexionsbestände der Politikdidaktik noch andere fachdidaktische Denkstile in sich bergen und insofern differenzierter, und zwar zugleich spezifischer und umfassender, sind. Die Autorengruppe stellt ihr Konzept nicht nur in einen Traditionsstrom politikdidaktischer Konzeptionen und Denkstile ein, es werden auch einige voraussetzungsreiche Annahmen gemacht, die hier durch andere Lesarten hinterfragt werden sollten. Die Mustererzählung würde sonst zu sehr den Eindruck einer unstrittigen Theoriekontinuität erwecken.

Zu weiteren typischen Lesefehlern beim Studium politikdidaktischer Konzeptionen exemplarisch am Beispiel der Partnerschaftspädagogik Theodor Wilhelm vgl. den vorangehenden Beitrag zu Theodor Wilhelm als fragwürdigem Klassiker politischer Bildung.

Die Autorengruppe ordnet die Konzeptionen nicht systematisch, sondern in etwa chronologisch nach ihrem Ersterscheinungsdatum. Temporalisierungen wie „erst seit“, „etwa zeitgleich“, „der erste Didaktiker“, in einer späteren ...“ suggerieren implizit eine Entwicklungslogik im klassischen Erzählmuster von Aufstieg, Verfall und Rettung in letzter Minute. Der Befund läuft darauf hinaus, in der „aktuellen politikdidaktischen Diskussion“ würden die Konturen des Gegenstands Politik und der Demokratiebegriff „undeutlicher“ (S. 43). An diesem Punkt der Geschichte erscheint das Konzept der Autorengruppe als eine Art Rettungsprogramm, „um anschlussfähig an die anderen Fachdidaktiken zu bleiben“ (S.44).

Diese Fragestellung nach dem Zusammenhang von Politikbegriffen und fachdidaktischer Konzeption ist keineswegs neu (vgl. z.B. Wilbert 1978).<sup>15</sup> Die erzählte Geschichte ist voraussetzungsreich:

- 1) Wieder einmal reduziert sich Politikdidaktik auf eine Abfolge der Konzeptionen ihrer grossen Männer, die sog. „Altmeister“ (Günter C. Behrmann).
- 2) Deren fachdidaktisches Oeuvre wird zudem auf das eine Konzeptionsbuch reduziert; empirische Forschung und Curriculumkonstruktion, mithin ihre Mitwirkung in der Lehrplan- und Schulbuchentwicklung, bleiben ebenso unberücksichtigt, obwohl hier ebenso Politikbegriffe eingesetzt werden, wie die Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen (Theoriendynamik).
- 3) Eine Sozial- und Wirkungsgeschichte ihrer Praxisformen, wie sie Christa Händle (1999) einmal auf ebenfalls knappem Raum riskiert hat, wird nicht einmal erwogen.
- 4) Es bleibt erneut eine deutsche Geschichte, die weder internationale Bezüge, nicht einmal Referenzen in andere deutschsprachige Länder kennt.
- 5) Unhinterfragt bleibt es eine westdeutsche Geschichte; die Staatsbürgerkundemethodik der DDR, die zumindest in der sog. „Leipziger Schule“ der 1970er und 1980er Jahre auch eine Fachdidaktik gewesen ist, ist nicht einmal einer Fußnote würdig.
- 6) Formulierungen wie „Demokratie ist für ihn ...“ (S. 41) erwecken den Eindruck, die Entscheidung für einen Politikbegriff sei eine subjektive und ziemlich dezisionistische Wahl aus der Fülle des Angebots auf dem Markt sozialwissenschaftlicher Konzepte.

Das ist nun das Darstellungsschema auch anderer und umfangreicherer „Geschichten“ politischer Bildung. Die „kanonisierten Ursprungserzählungen“ (Steffens 2010, S. 27) haben zu „beschaulichen Innenansichten“ und zu Stagnation der Theoriebildung im „Mainstream der Politikdidaktik“ (Moegling/Steffens 2004) geführt. Ein alternativer fachdidaktischer Denkstil, wie er sich etwa in der Demokratiepädagogik oder der Kritischen politischen Bildung (Lösch/Thimmel 2010)

---

<sup>15</sup> Unter der Zwischenüberschrift „Politikwissenschaftliche Kategorien als didaktische Strukturierungsinstrumente“ benennt Wolfgang Behr (1972) „drei Grundkategorien des Politischen“: Politische Herrschaft (als zentrale Kategorie zur Erklärung von Strukturfaktoren), sozio-ökonomischer Wandel (als zentrale Kategorie zur Erklärung von Prozeßfaktoren) und System (ebenfalls als zentrale Kategorie zur Erklärung von Prozeßfaktoren). Solch eine Trias hat immer etwas Beruhigendes an sich und suggeriert ein abgerundetes und noch übersichtliches Instrumentarium. Bemerkenswert dennoch, dass bei der Kategorie „politische Herrschaft“ betont wird, hier müsse der Gefahr begegnet werden, „als verkürzter und ausschließlich politisch-institutioneller Machtbegriff verstanden zu werden“ (ebd., S. 293)!

artikuliert, wird nicht produktiv aufgenommen und diskutiert. Es gibt eine hohe „Selbstreferentialität“ und „Zitierkartelle“ (Steffens 2010, S. 27), gefördert durch Agenda-Setting und Selbstkanonisierung. „So klein die universitäre Disziplin der Politikdidaktik ist, so eng versucht sie sich zu formieren ...“ (ebd., S. 25)

Gehen wir abschliessend noch einmal an das Ende der erzählten Geschichte zurück. Das partielle Scheitern der Bildungsreform der 1970er Jahre „im Karussell methodologischer Vorerwägungen“ (Nicklis 1972) hatte zu Erschöpfung, Resignation und Theorieabwehr geführt. Überschriften von Beiträgen der GEGENWARTSKUNDE, der maßgeblichen Fachzeitschrift, protokollieren diesen Zustand seismographisch: „Sozialkunde auf dem Weg in die Irrelevanz“ (1986), „Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubesinnung“ (1986), „Politische Bildung – im cultural lag?“ (1986) Mit Schmiederers schülerorientierter Didaktik war die politische Bildung in die sog. „nachkonzeptionellen Phase“ eingetreten. Jetzt formierte sich eine „pragmatische Wende“ gegen die Flut „akademisierender Texte“ und die Überforderung der Praxis durch überhöhte Zielvorstellungen: „Das Dogma aller bisherigen Theorien der politischen Bildung lautet: Grundlegend und entscheidend ist die Frage nach den Zielen des politischen Unterrichts und ihrer Legitimation.“ (Janssen 1986, S. 7)

In dieser Situation einer drohenden Reduktion von Fachdidaktik auf Rezepte unter dem Slogan „Alltagsdidaktik“ bildet sich eine Konzeption, die unter der Formel „Politik als Kern“ seit Ende der 1980er Jahre bekannt geworden ist. Das Konzept „Politik als Kern“ hat mindestens zwei Kristallisationspunkte:

- 1) im Kontext der nordrhein-westfälischen Curriculumreform und der Planungsdidaktik von Walter Gagel (Gagel 1986);
  - 2) in der Lehrerweiterbildung am Referat Politische Bildungsarbeit am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin von Werner Skuhr und Peter Massing (Massing, Skuhr 1993).
- Beide Entstehungskontexte sind im Herausgeberteam der einflussreichen Fachzeitschrift Politische Bildung (seit 1967, zunächst im Klett-Verlag, später im Wochenschau-Verlag) vernetzt, die sich mit fachwissenschaftlichen Beiträgen (Sachanalysen) und thematisch darauf bezogenen Unterrichtsplanungen vorwiegend an Lehrende in der gymnasialen Oberstufe richtet.

Mit der Formel „Politik als Kern“ werden die Erfahrungen der Bildungs- und Curriculumreform der 1970er Jahre mit ihren z.T. überzogenen Ansprüchen konstruktiv verarbeitet. Es ist wichtig, sich die Motiven und weiterhin positiven Bilanzen, mit denen der Ansatz „Politik als Kern“ auf diese resignative nachkonzeptionelle Phase reagiert, bewusst zu halten. Dazu zählen die fachdidaktische Umsetzung des exemplarischen Prinzips sowie eine nicht-positivistische Bestimmung der Inhalte. Politik wird im Unterrichtsplanungskonzept systematisch als Prozeß re-präsentiert und nicht als Faktenwissen und Institutionenkunde: „Berücksichtigt man das Vorverständnis von Politik, das Jugendliche haben, dann fällt auf, dass sie häufig technizistisch denken. Sie übertragen Vorstellungen von technischer Planung auf Politik ... Demgegenüber kommt es darauf an, im Unterricht zu zeigen, dass und warum politische Lösungsentwürfe und darauf basierende politische Entscheidungen den Keim der Korrektur oder Revision bereits in sich tragen, warum das notwendigerweise so ist und dass ohne diese ‚Selbstbescheidung‘, auf der Politik in der Demokratie beruht, Freiheit ständig gefährdet wäre.“ (Massing/Skuhr 1993, S. 266f.) Grundelemente des Konzepts „Politik als Kern“ sind:

- entscheidungsorientierter Politikbegriff,
- ein dynamisches Modell des Politikzyklus,
- Dimensionen des Politischen,
- problemorientierte fachdidaktische Perspektive (Thema des Unterrichts),
- Beutelsbacher Konsens,
- Methodenvielfalt.

Urteilsbildung und Handlungsorientierung sind gleichberechtigte Ziele. Diese politikdidaktischen Grundprinzipien wurden in den 1990er Jahren in einer Arbeitsgruppe der Bundeszentrale für politische Bildung unter der Leitung von Will Cremer noch einmal für die Bedürfnisse der Lehrerweiterbildung in den Neuen Bundesländern zusammengefasst: „Politikdidaktik kurzgefasst“ (Ackermann u.a., 1994). Dieser Longseller wurde 2010 nur leicht verändert wieder aufgelegt.



Das ursprüngliche Konzept „Politik als Kern“ hat im Übergang zu „Konzepte der Politik“ eine massive und signifikante Eingrenzung und Erstarrung erfahren. Vor mehr als einem Jahrzehnt hieß es z.B. noch: „Ein Plädoyer für die Wiedergewinnung des Politischen meint nicht, daß ‘Soziales Lernen’ oder ‘Lebenshilfe’ unpolitisch sei.“ (Massing 1996, S. 124) Beides seien wichtige Teilbereiche der politischen Bildung. Die Einforderung des „Proprium“ bedeute auch nicht eine eingeeengte Orientierung auf die Politikwissenschaft (ebd.): „Im Gegenteil, gerade die Konzentration auf das Politische erfordert die Berücksichtigung einer Reihe von anderen Bezugswissenschaften, angefangen von der Geschichte, über die Ökonomie, die Rechtswissenschaft usw. Sie alle leisten einen Beitrag zur Aufklärung des Politischen in seinen vielfältigen Wirklichkeitsdimensionen, und die Politikwissenschaft selbst kommt ja gar nicht ohne inhaltliche Bezüge zu jenen Wissenschaften aus.“ (ebd.). Aber die Politik ist der „integrierende Kern“ des Faches (meint hier: dieser Wissenschaften).

## Übungsbeispiel: Kritik der normativen Didaktik

### Der Feuerwehrtag

"Jährlich findet in jeder Provinzstadt, die etwas auf sich hält, ein Feuerwehrtag statt. An einem solchen Tage, an einem Samstag, treffen sich die Angehörigen der Freiwilligen Feuerwehr aus den Dörfern und Kleinstädten der Umgebung mit ihren Kollegen von der Berufsfeuerwehr der Provinzstadt, unter anderem deshalb, um der interessierten Öffentlichkeit ihren Ausrüstungs- und vor allem *Ausbildungsstand* zu demonstrieren. Gelegentlich wird in diesem Zusammenhang auch ein Wettbewerb durchgeführt, so wie an jenem Feuerwehrtag, von dem hier berichtet werden soll. Dieses Mal ging es im Wettstreit zwischen der Berufsfeuerwehr der Provinzstadt und der Freiwilligen Feuerwehr eines kürzlich eingemeindeten Vorortes darum, ein brennendes Auto zu löschen.

Der Umstand, daß es sich um einen eingemeindeten Vorort handelt, dessen Freiwillige Feuerwehr hier mit der Berufsfeuerwehr 'ihrer' Stadt konkurriert, ist nun nicht nur wegen des damit verbundenen Lokalpatriotismus wesentlich, sondern deshalb, weil seit der kommunalen Neuordnung eine gemeinsame Organisation der Ausbildung von Angehörigen der Freiwilligen und der Berufsfeuerwehr in der Landesfeuerweherschule angestrebt und durchgeführt wurde. Bereits kurz nach dem Vollzug der kommunalen Neuordnung hatte eine Dienstbesprechung des Leiters der Berufsfeuerwehr mit den Brandmeistern der Freiwilligen Feuerwehr aus den Vorstädten stattgefunden, bei der sich sehr schnell herausstellte, daß an eine gemeinsame Ausbildung nicht würde gedacht werden können, weil die Angehörigen der Freiwilligen Feuerwehr als Berufstätige lediglich am Samstagnachmittag für Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung stehen können.

Aus diesem Grunde wurde es notwendig, bei zeitlich und räumlich getrennter Ausbildung dennoch eine gleich hohe Qualität der Ausbildung in den beiden Feuerwehren sicherzustellen..." (Lenzen 1975: 130)

Dies entspricht der klassischen Situation der Ausbildung im öffentlichen Schulwesen. Dort wird dieses Problem in der Regel durch einheitliche Lehrpläne für den Unterricht zu lösen versucht.

Bei der Ausbildung der Feuerwehrleute kommt "erschwerend hinzu, daß die Angehörigen der Freiwilligen Feuerwehr über eine unzulänglichere Ausstattung verfügen als die Berufsfeuerwehr, über z. T. altersschwache Feuerwehrautos, brüchige Wasserschläuche, weil kein Turm zum Aufhängen der Schläuche zur Verfügung steht, überalterte Wasserpumpen, die wegen eines nicht mehr zu beschaffenden Dichtungsringes dysfunktional geworden sind, usw. Zwischen Berufs- und Freiwilliger Feuerwehr liegen also insgesamt außerordentlich *unterschiedliche Ausbildungs- und Lernbedingungen* vor.

Angesichts dieser Tatsache hatten sich die verantwortlichen Brandmeister darauf geeinigt, lediglich gemeinsame *Ziele oder Normen* für die Ausbildung und die Tätigkeit des Feuerwehrmannes zu formulieren – auch dieses eine beinahe klassische Situation von Curriculumplanern, die zunächst einmal vor der Aufgabe stehen, *Lernziele* formulieren zu sollen.

Auf diese Leitziele einigten sich die Brandmeister:

1. Der Feuerwehrmann soll befähigt werden, die Unversehrtheit von Leib und Leben des Bürgers zu sichern.
2. Der Feuerwehrmann soll befähigt werden, das Eigentum des Bürgers vor Beschädigung zu bewahren.
3. Der Feuerwehrmann soll befähigt werden, seine eigene körperliche Unversehrtheit bei einem Einsatz zu sichern.

Auf der Grundlage dieser *gemeinsamen Ziele* war die Ausbildung sowohl der Angehörigen der Freiwilligen Feuerwehr als auch der Berufsfeuerwehr in den vergangenen Monaten vor dem Feuerwehrtag getrennt durchgeführt worden, und die Zuschauer der öffentlichen

Veranstaltung erwarteten mit Recht, daß diese Grundlage zu vergleichbaren Ausbildungsergebnissen geführt haben würde.

Auf ein Zeichen des Schiedsrichters werden im Motorraum der beiden 'Brandautos' Rauchbomben gezündet, der Wettbewerb beginnt..."

(Dieter Lenzen: Elemente herrschender Modelle der Didaktik. Deduktionismus, Bildungstheorie und „Berliner Schule“. In: Reinert, Gerd-Bodo (Hg.); Praxishandbuch Unterricht. Reinbek: Rowohlt 1980, S. 129-164)

**✍ Gedankenexperiment:** Wie geht die Geschichte wohl weiter und aus?

## **Vertiefende Arbeitshinweise**

Die Monographien von Schattschneider/May 2011, Gagel 2005 und Gagel 1981 und Grammes 1986

## **Fachdidaktische Konzeptionen**

Es lohnt sich, sich exemplarisch mit einer oder mehreren politikdidaktischen Konzeptionen im Vergleich zu beschäftigen, um eine Orientierung für die eigene Profession zu gewinnen. In online Buchantiquariaten wie [www.eurobuch.com](http://www.eurobuch.com) lassen sich vor allem die klassischen Schulbuchausgaben der Politikdidaktiker oft noch günstig erwerben.

### **Politikdidaktische Konzeptionen – Anfänge (erste Sätze)**

Der Gegenstand dieser Schrift ist die Frage: Was können wir von der Erziehung her tun, um uns vor neuen politischen Irrwegen zu bewahren?

(Theodor Wilhelm: Wendepunkt ..., 1951, Vorwort)

Zwei Erscheinungen unseres Nachkriegslebens machen es schwer, das Wesen der Partnerschaft zu erfassen. Die eine Erscheinung besteht in der Abneigung gegen alles Politische, die in unserem Volk aus naheliegenden Gründen weit verbreitet ist ... Den anderen aber ist das Politische verdächtig ...

(Theodor Wilhelm: Partnerschaft ..., 1956, 3. Auflage, S. 3)

Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht; doch ebenso gewiß ist es, dass sich im Verlauf der Geschichte vieles gewandelt hat.

(KGF: Einführung in die politische Bildung, 1970/71, S. 9)

Die Notwendigkeit, vorweg erklären zu müssen, was mit „politischem Unterricht“ gemeint ist, gehört zu den Eigenarten und Schwierigkeiten unseres Gegenstandes. Ich würde von Didaktik der Politik sprechen ...

(Bernhard Sutor: Didaktik des politischen Unterrichts, 1971, Vorwort S. 9)

Die Einführung ist bewusst „politische Didaktik“ genannt worden, nicht „politische Bildung“, wie der in Frage stehende Bereich allgemein genannt wird; denn es geht um die Frage, ob und wie man „Politik“ überhaupt, und insbesondere durch Unterricht, lehren und lernen kann ... Politik hat immer eine didaktische Dimension.

(Ernst-August Roloff: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik, 1972, 2. Auflage, S. 11)

Über die Bildungswirksamkeit des politischen Unterrichts in den Schulen der BRD bestehen kontroverse Meinungen.

(Wolfgang Christian: Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht, 1974, S. 7)

Politisches Lernen findet inner- und außerhalb des schulischen Unterrichts statt.

(ebd., S. 11)

Politische Bildung hat es mit einer der spannendsten Fragen zu tun, mit der Menschen sich lernend auseinandersetzen können: mit der Frage, wie wir unser Zusammenleben in Gesellschaften gestalten und regeln sollen und wie wir das so tun können, dass Freiheit für alle möglich ist. In der Demokratie hat politische Bildung eben diesen Zweck: den Bürgerinnen und Bürgern der Republik – und den Kindern und Jugendlichen, die es werden sollen – die gemeinsamen Angelegenheiten als ihre eigenen zugänglich zu machen und sie darin zu unterstützen, ihre politische Freiheit zu leben und am öffentlichen Leben teilzunehmen.

(Wolfgang Sander: Politik entdecken – Freiheit leben, 2008, 3. Auflage, S. 9)

Diese Politik-Didaktik will das theoriegestützte praktische Handeln im Unterricht fördern.

(Sibylle Reinhardt: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Vorwort 4. Auflage 2012, S. 8)

Der professionelle Politiklehrer pendelt in seinen Überlegungen zwischen Zielen, Inhalten, Bedingungen des Lernens und Lehrens und Methodik.

(SR ebd., S. 11)

Nun sind es über 500 Seiten geworden.

(Andreas Petrik: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, 2006, Vorwort 1. Auflage)

Politische Bildung wurzelt in der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, im „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Immanuel Kant), in der Forderung nach der Erziehung zum „mündigen Bürger“. Allerdings hinterließ die Ambivalenz der Aufklärung auch in der politischen Bildung ihre Spuren: Politische Bildung übernahm seit dem 19. Jahrhundert nicht selten die Aufgabe der Indoktrination, der Schaffung von Untertanen.

(Thomas Hellmuth/Cornelia Klepp: Politische Bildung. 2010, S. 9)

Vertiefende Hinweise zur Einarbeitung in einzelne politikdidaktische Konzeptionen und Lebenswerke:

### **Kurt Gerhard Fischer**

Grammes, Tilman: weil der Andere ganz anders anders ist, als man denkt ..."  
Pluralität, Individualisierung, Interkulturalität – politisches Lernen an Differenzerfahrungen. Erinnerungen an das Werk von Kurt Gerhard Fischer (1928-2001) Manuskript und Vortrag auf dem Gedenksymposium am 15.5.2002 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Erhältlich auf Anfrage beim Verfasser.

### **Hermann Giesecke**

[http://de.wikipedia.org/wiki/Hermann\\_Giesecke](http://de.wikipedia.org/wiki/Hermann_Giesecke)

Der Autor hat sein Oeuvre auf einer privaten Homepage komplett online zugänglich gemacht:

[www.hermann-giesecke.de](http://www.hermann-giesecke.de)

Das digitale Archiv Vox Paedagogica online bietet ein Gespräch mit Giesecke an:  
<http://bbf.dipf.de/digitale-bbf/vox-paedagogica-online/personen/giesecke/zeitleiste>

### **Wolfgang Hilligen**

Grammes, Tilman: Lehrkunst im Lernfeld Gesellschaft/Politik. Gespräch mit Prof. Wolfgang Hilligen. Marburger Lehrkunst-Werkstattbriefe Sonderheft Winter 2001

### **Bernhard Sutor**

[http://de.wikipedia.org/wiki/Bernhard\\_Sutor](http://de.wikipedia.org/wiki/Bernhard_Sutor)

Grammes, Tilman: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Frankfurt u.a.: Lang 1986, S. 144-191

### **Rolf Schmiederer**

Pohl, Kerstin: Politische Bildung zwischen Emanzipation und Demokratisierung. Ein Interview mit Ingrid Schmiederer zur Erinnerung an Rolf Schmiederer. In: Politische Bildung, 4/2009, S.136-149, Wochenschau Verlag

Dieses Gespräch kann als Podcast gehört werden:

*Podcast Politische Bildung 17*

(29.1.2010)

Diese Ausgabe widmen wir dem Didaktiker Rolf Schmiederer. In den 70 er Jahren prägte er die Politikdidaktik besonders durch das Prinzip der Schülerorientierung und beeinflusste die kontroversen Fachdiskussionen. Kerstin Pohl sprach 30 Jahre nach seinem Tod mit seiner Frau und Kollegin Ingrid Schmiederer. Ingrid Schmiederer hat als Assistentin an den der pädagogischen Hochschule in Oldenburg und Gießen gearbeitet und war als Lehrerin, Fachleiterin tätig. In unserem Schwerpunktinterview hören Sie einen Zusammenschnitt des Interviews.

### **Ökonomische Bildung**

Zu Konzepten einfürend und im Überblick:

Hedtke, Reinhold: Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach: Wochenschau 2011

## Literatur

Ackermann, Paul u.a.: Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau 1994, Neuauflage 2010

Becker, Helmut/Haller, Hans Dieter/Stubenrauch, Herbert/Wilkending, Giesela: Das Curriculum. München: Juventa 3/1977

Behr, Wolfgang: Politikwissenschaft und politisch-didaktische Grundkategorien. In: Gesellschaft-Staat-Erziehung 1972, S. 289-304

Behrmann, Günter: Skepsis und Engagement. Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag 2009

Behrmann, Günter: Bildungsexpansion und demokratische Mission. Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik. In: ders. 2009a, S. 77-123

Behrmann, Günter: Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung. Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung im Jahre 1962. In: ders. 2009b, S. 157-177

Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa 1969

Breit, Gotthard/Gagel, Walter (Hg.): Politikunterricht: Planung in Beispielen. Kommentierte Unterrichtseinheiten aus zwei Jahrzehnten „Politische Bildung“. Politische Bildung 1995, 1, Schwalbach: Wochenschau 1995

Bruner, Jerome: The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press 1960 (11/1969)

Bundeszentrale für politische Bildung: Politische Bildung in den Vereinigten Staaten. Verfahren der Curriculumentwicklung. Bonn 1977

Claußen, Bernhard: Sozialisation und politisches Lernen. In: ders. (Hg.): Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung. München: Reinhardt 1976, S. 207-214

Dahlgren, Lars Owe/Verneresson, Folke: Phänomenographische Studien im Fach Gesellschaftskunde. In: Grammes, Tilman/Wicke, Kurt (Hg.): Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie. Hamburg: Krämer 1991, S. 47-68

Detjen, Joachim: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München/Wien: Oldenbourg 2007

Evans, Ronald W.: The hope for American school reform. The cold war pursuit of inquiry learning in social studies. Palgrave/Macmillan 2011

Fischer, Kurt Gerhard: Politische Bildung in Deutschland. Neue Politische Literatur 1965, S. 33-70

Flügge, Johannes (Hg.): Pädagogischer Fortschritt? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972

Fritzsche, Christiane: „Die siebziger Jahre“ – eine Möglichkeit, mit Alltagsbewußtsein in der Schule umzugehen. In: PoDi 1980, 3, S. 57-71

Füchter, Andreas: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen: Prolog 2010

Gagel, Walter: Politik – Didaktik – Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 2/1981

Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Leverkusen: VS Verlag 3/2005 (1/1994)

Giesecke, Hermann: Entwicklung der Didaktik des politischen Unterrichts. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. Reinbek: rowohlt 1981, S. 501-574

Giesecke, Hermann: Politische Bildung. Weinheim/München: Juventa 1993

Giesecke, Hermann: Die pädagogische Beziehung. Weinheim/München: Juventa 2/1999

Giesecke, Hermann: Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus. Weinheim/München: Juventa 2010

Grammes, Tilman: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Frankfurt/Main u.a.: Lang 1986

Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen: Leske&Budrich 1998

Grammes, Tilman: Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oetinger. In diesem Band.

Händle, Christa: Politische Bildung in der Schule. In: dies./Oesterrich, Detlef/Trommer, Luitgard: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske&Budrich 1999, S. 13-68

Haller, Ingeborg/Wolf, Hartmut: Selbstreflexion der Lerngruppe auf ihr eigenes Verhalten als didaktische Kategorie der politischen Bildung. In: Kurt Fackiner (Hg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main: Diesterweg 1972, S. 239-298

Hesse, Hans Albrecht/Manz, Wolfgang: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1972

Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 2 Bde. Opladen: Leske&Budrich 1975



Holtmann, Antonius (Hg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen: Leske 1972

Janssen, Bernd: Wege politischen Lernens. Methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten. Frankfurt/Main u.a.: Diesterweg 1986

Kreymb, Klaus: Kompaktwissen Politikdidaktik. Schwalbach: Wochenschau 2010

Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Opladen: Leske&Budrich /1993

Lißmann, Hans-Joachim: Problembezogenes Handeln als Prinzip politischer Bildung. In: AusPuZ 1982, B 44, S. 3-19

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau 2010

Massing, Peter: Wege zum Politischen. In: ders./Georg Weißeno (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung, Opladen 1995: 61-98

Massing, Peter/Skuhr, Werner: Die Sachanalyse – Schlüssel zur Planung für den Politikunterricht. In: Gegenwartskunde 1993, 2, S. 241-275

Massing, Peter: Plädoyer für einen politischen Politikunterricht. In: DVPB/Weidinger, Dorothea (Hg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Opladen: Leske&Budrich 1996, S. 124-127

Meyer, Hilbert: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen, Frank/ders. (Hg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel 1971, S. 106-132

Meyer, Hilbert: Einführung in die Curriculummethodologie; Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt: Fischer Athenäum 1974

Moegling, Klaus/Steffens, Gerd: Im Mainstream der Politikdidaktik – beschauliche Innenansichten, in: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. 3/2004, S. 19-21

Moegling, Klaus u.a.: Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Hohengehren: Schneider 2/2010

Morrisett, Irving (Hg.): Key Concepts: Social Studies. In: Lewy, A. (Hg.): The International Encyclopedia of Curriculum, Oxford 1991: 183-184

Moser, Heinz: Informelle Organisationsstrukturen bei der Entwicklung offener Curricula. In: Frey, Karl u.a. (Hg.): Curriculum-Handbuch. Bd. 1. München: Piper 1975, S. 439-445

Nicklis, Werner S.: Curriculumforschung im Karussell methodologischer Vorerwägungen. In: Flügge 1972, S. 51-79

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007

Petrik, Andreas: Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the "Constitutional Debates" of Two "Found-a-Village" Projects with 8th Graders. In: Journal of Social Science Education 2010, 3, S. 52-67

Petrik, Andreas: Politisierungstypen im Lehrstück „Dorfgründung“. Eine Bildungsgangstudie zur Entwicklung der Urteils- und Konfliktlösungskompetenz im Politikunterricht. Bayerhuber, Horst u.a. (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster u.a.: Waxmann 2011, S. 159-184

Richter, Dagmar: Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. In: Weissenö, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2008, S. 152-168

Richter, Dagmar/Schelle, Carla (Hrsg.): Politikunterricht evaluieren – ein Leitfadens zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse. Hohengehren 2006

Roth, Heinrich (1958): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: ders.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover u.a.: Schroedel 1967, S. 9-56

Rumpf, Horst: Lernschnellwege? Über das Recht auf Fehler, Umwege, Einfälle, und seine Liquidation in zweckrationalen Unterrichtskonzepten. In: Flügge 1972, S. 102-118

Sander, Wolfgang: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg: Schüren 2/2010

Schaeffer, Barbara/Lambrou, Ursula: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip: Erfahrungen u. Modelle in d. Hauptschule. Theorie und Geschichte der politischen Bildung. Frankfurt: Diesterweg 1972

Schattschneider, Jessica/May, Michael (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik. Schwalbach: Wochenschau 2011

Schelle, Carla: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn 2003

Schelle, Carla/Schlickum, Christine: Zur Deutungskompetenz von Schülerinnen und Schülern – Imagination, Unterschied, Analogie. In: Richter/Schelle 2006, S. 26-63

Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Frankfurt: Scriptor 1981

Senesh, Lawrence (1966): Organizing a Curriculum around Social Science Concepts. In: Morissett, Irving (Hg.): Concepts and Structure in the New Social Science Curricula, New York 1966, 21-38 (Auszug dt. in Holtmann 1972, S. 174-192)

Sontheimer, Kurt: Die "Revolution" in den amerikanischen Sozialwissenschaften und die Probleme ihrer pädagogischen Umsetzung. In: Studienbüro 1966, S. 48-52

Spreckelsen, Kay: Qualifikationsermittlung über die Analyse von Fachstrukturen. In: Frey, Karl u.a. (Hg.): Curriculum-Handbuch. Bd. 2. München: Piper 1975, S. 26-262  
Vgl. ebd. S. 78

Studienbüro für politische Bildung/Friedrich Minssen (Hg.): Politische Bildung als Aufgabe. Beiträge deutscher Amerika-Fahrer. Frankfurt/Stuttgart: Diesterweg und Klett 1966

Sutor, Bernhard: Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn: Schöningh 1971

Sutor, Bernhard: Grundgesetz und politische Bildung. Hannover: Landeszentrale 1976

Sutor, Bernhard: Politische Bildung als Praxis. Schwalbach: Wochenschau 1992

Wilbert, Jürgen: Politikbegriffe und Erziehungsziele. Weinheim: Beltz 1978

Wulf, Christoph (Hg.): Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. München: Piper 1973

Zapf, Wolfgang: Soziologieunterricht an deutschen Schulen? Deutsche Pläne und amerikanische Erfahrungen. In: Studienbüro 1966, S. 52-62

Bettina Zurstrassen (Hg.): Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach: Wochenschau 2011



## WARUM und WOZU: Ziele und Fachdidaktische Prinzipien



## Bürgermodell

"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 vom 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 techné, sondern Ermöglichung jener 'cognitiven' Freiheit, die die Entfremdung zumindest zum Teil aufhebt."

*Quelle: Wilhelm Hennis. Das Modell des Bürgers. In: Gesellschaft-Staat-Erziehung 1957: 330-340, hier 337.*

### **Arbeitsanregung:**

- Stimmen Sie der Analogie und Metapher zu?
- Richten Sie das Bild/Metapher versuchsweise anders/passender ein mit Blick auf politische Bildung und Demokratielernen ...

## Kontroversität - das Generalprinzip politischer Bildung!?

"In den Jahren 1986/87 beschäftigte sich eine Gruppe von Mathematik- und Sozialwissenschaftslehrern ... mit der didaktischen Frage, wie im Unterricht die gesellschaftliche Bedeutung von Computer-Technologie behandelt werden könnte. Als konkretes Problem zur Behandlung wurde u.a. die 'Volkszählung' vorgeschlagen. Der Mathematik-Kollege, der die Volkszählung in seinem Unterricht behandeln wollte, sagte spontan (nachdem wir Politik-Lehrer vorgeschlagen hatten, daß die *Meinungen* der Schüler/innen in den Unterricht mit eingehen müßten und nicht durch einen *sach-systematischen Aufbau* versperrt werden dürften): 'Aber - das ist dann doch so kontrovers - was mach' ich denn da?' Ihm antwortete ein Politik-Lehrer: 'Da können wir helfen, nachdem wir von Euch so viel lernen konnten über die Computer und ihre Funktion, denn wenn wir für etwas Spezialisten sind, dann fürs *Kontroverse*, für *streitige Diskussionen*.'"<sup>16</sup>

### 1. Geschichte und Tradition

Kontroversität gilt als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Reinhardt 2005, 32) und zählt daher zum Kern der Berufsethik von Pädagogen in demokratischen Gesellschaften. Ebenso oft ist es missverstanden worden.

Als organisierendes Prinzip im Zentrum des Beutelsbacher Konsens (s.u.), richtet sich das Kontroversitätsgebot auf Unterricht und Curriculum, die Gestaltung der Lernumgebung. Als regulative Idee hat das Kontroversprinzip Konsequenzen für Lehrende (Indoktrinationsverbot) und Lernende (Interessenorientierung).

Kontroverse Diskussion ist in allen Hochkulturen verankert (Bauer 2011<sup>17</sup>) und wird schon in der antiken Rhetorik bei den Sophisten und in der mittelalterlichen Scholastik als Denk-Instrument der Wertklärung und Entscheidungsfindung

---

<sup>16</sup> Berichtet bei Sibylle Reinhardt: Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. In: Walter Gagel/Dieter Menne (Hg.): Politikunterricht, Opladen 1988, S. 65-73, hier S. 66ff.

<sup>17</sup> Dieser Punkt ist mir ganz wichtig, um einen Hochmut westlichen Denkens und jegliche Form von Paternalismus (Martha Nussbaum) zu konterkarieren.

Für **islamische Kulturen** ist die Monographie von Bauer (2011) exemplarisch zu empfehlen, um eine sich ausbreitende Islamophobie und ein monolithisches Missverständnis historisch zu hinterfragen und zu korrigieren.

Für **asiatische Kulturen** (Konfuzianismus, Buddhismus u.a.) oder politische Systeme (Stichworte: Japan - Konkordanzdemokratie; China - Einheitspartei und „harmonische Gesellschaft“) wird gemeinhin von einer Vermeidung der direkten, explizit ausgetragenen Kontroverse ausgegangen. Auch dies ist bei näherer Betrachtung nicht ganz richtig. Die einzunehmende Perspektive muß lauten: Wie werden Kontroversen anders ausgetragen? (z.B. durch „bedeutsames Schweigen“). Eine globale Betrachtung des Kontroversprinzips ist eine vordringliche politikdidaktische Entwicklungsaufgabe!

gepflegt. In der Frühen Neuzeit fordert Jonathan Priestley (1765, 29): "If the subject be a controverted one, let (the tutor) refer to books written on both sides of the question." In den weltanschaulichen Auseinandersetzungen der Weimarer Republik wird die "Kontradiktorik" als professionelles Abgrenzungskriterium gegen parteipolitische Schulung und Indoktrination entwickelt. Der Schüler soll vor „gegensätzliche oder einander widersprechende Aussagen, Behauptungen, Forderungen und Urteile“ gestellt werden. „Hier steht er dann mitten in den Kämpfen der Gegenwart drin.“ (Paul Hartig 1931, zitiert nach Busch 2011). Der Indoktrination durch die nationalsozialistische Rassenideologie folgen in den 1950er Jahren harmonistische Gesellschaftsmodelle, die erst von der „Kulturrevolution“ der Studentenbewegung durch Kritik und Fundamentalopposition wieder politisiert werden. „Eine Theorie der politischen Bildung ist nicht neutral. Sie nimmt Partei, und zwar notwendigerweise.“ (Mollenhauer 1971, S. 151) – heißt es bei einem Protagonisten der emanzipatorischen Bildung der 1968er Generation. Dies kann zu didaktisch gewollter Einseitigkeit oder Parteilichkeit gegen die „Macht des Faktischen“ führen, ein „Zumutungsgebot“ (Bernhard Claußen), wie z.B. beim friedenspädagogischen Thema Rüstungspolitik.<sup>18</sup>

Die Formel "Was in der Öffentlichkeit kontrovers beurteilt wird, darf die Schule nicht harmonisieren wollen" (Engelhardt 1968, 57) nimmt 1968 die Formulierung des Kontroversgebots im Beutelsbacher Konsens vorweg. Sie wird 1976 sinngemäß in den **Beutelsbacher Konsenses** (Wortlaut vgl. in diesem Band -> Register) aufgenommen, der diese Tradition als "Schlußstein" auf den Punkt bringt:

In der **sozialistischen Pädagogik**, z.B. der Staatsbürgerkundemethodik der DDR, tritt das Kontroversprinzip als dialektisches Denken auf. Widersprüche werden auf der Ebene alltagsweltlicher Erscheinungen zwar aufgegriffen, dann aber unter Rückgriff auf ein „Wesen“ und Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Höherentwicklung in einer materialistischen Dialektik auf der Basis des Marxismus-Leninismus „aufgelöst“. Der Lehrende agiert als Propagandist der Partei, der Kontroversen aktiv in das Klassenkollektiv „hineintragen“ soll. Führung und Vertrauen werden als Mittel der Überzeugungsbildung offensiv eingesetzt (Feige 1988; vgl. die versuchsweise Umformulierung des Beutelsbacher Konsens aus der Sicht der

---

<sup>18</sup> Vgl. bis heute etwa die Kontroversen über die Rolle von Jugendoffizieren der Bundeswehr in Schule und Unterricht.



sozialistischen Pädagogik, in dem Beitrag „Sozialistische Erziehung in der DDR: Staatsbürgerkunde“ in diesem Band).

In der **außerschulischen politischen Bildung** ist die Geltung des Kontroversprinzips umstritten, soweit in weltanschaulich oder parteipolitisch gebundenen „Tendenzbetrieben“ die Teilnahme freiwillig ist (Ahlheim/Schillo 2012, Giesecke 1999; auch ders.: Politische Bildung als Aktion, 1970 mit zahlreichen interessanten Fallbeispielen).

International ist der Ansatz als -> **controversial issue approach** verbreitet (Hess 2009, zahlreiche Internet-Einträge).

## **2. Normativer Rahmen und Wertebasis: Verfassung, Pluralismus und Toleranz**

In Gesellschaft und Politik gehören Kontroversen als „Konflikt“ zum Normalfall (Fikentscher/Kolb 2012).

„We agree (in principle) to disagree (about other issues)“. Das Kontroversprinzip verlangt eine Übereinstimmung über seine Geltung, um als Minimalkonsens wirksam zu werden. Die wechselseitige Anerkennung der verschiedenen Bürgerinnen und Bürger darin, daß sie gleich sind, gerade in ihrer Nicht-Übereinstimmung, ist Verfassungsprinzip (Reinhardt 2012, S. 16). Das Kontroversprinzip ist also keineswegs wertneutral oder relativistisch, sondern gründet in einer normativen Pluralismustheorie. In sich als liberal und offen verstehenden Gesellschaften gelten Konflikte nicht als Störfaktoren, sondern als Motor von Innovation, Reform und sozialem Wandel. Aus Sicht eines demokratischen Experimentalismus (John Dewey, Karl R. Popper) stellt das Institutionengefüge der Demokratie den Versuch dar, einen fehlerfreundlichen, reversiblen kollektiven Lernprozess zu organisieren. Dieser prozedurale Minimalkonsens eines „zivilen Minimums“ (Honneth 2012) spiegelt sich in den Regulativen freiheitlich-demokratischer Grundordnung wider. Meinungsfreiheit, Mehrparteienprinzip, Recht auf parlamentarische Opposition, Minderheitenschutz zählen in der „streitbaren Demokratie“ zur "Tabuzone" (Kurt Sontheimer), die aus dem Raum, der für den Widerspruch und den Konflikt freigegeben ist, ausgeklammert sind. Was zu diesem nicht-kontroversen Sektor zählt, kann im

konkreten Streitfall allerdings selbst wieder kontrovers sein; um die „unvermeidliche Parteilichkeit staatlichen Handelns gibt es einen immerwährenden Streit“ (Honneth 2012).

**Beispiele** dafür aus der politischen Bildung sind

- Berufsverbote für Beamte im öffentlichen Dienst aufgrund von Mitgliedschaften in extremen Parteien oder die Zulässigkeit einer sog. „Extremistenklausel“ in der Linksextremismusprävention (Ahlheim/Schillo 2012)

- kulturelle Konflikte, bei denen strittig ist, ob und inwieweit partikuläre Wertüberzeugungen in der demokratischen Schule gebrochen werden müssen, um den Weg zu demokratischer Partizipation zu öffnen. Unter den Bedingungen von transnationaler Migration und Einwanderungsgesellschaften wird zunehmend strittig, welche Verfassung oder Wertesystem als normativer Bezugsrahmen in einem Streit Gültigkeit beanspruchen kann.

In der **Praxis demokratischer Öffentlichkeit** und medialer Selbstdarstellung werden strukturelle Kontroversen oft dethematisiert. Post-demokratische Politik inszeniert stattdessen Scheinkontroversen durch Skandalisierung oder Moralisierung. Politische Parteien versuchen, in Wahlkämpfen äußere Geschlossenheit zu demonstrieren und interne Debatten auszublenden. Latente oder langfristige Konflikte werden aufgrund der Zeitpolitik von Wahlzyklen nicht bearbeitet. Gerade auf junge Menschen kann Politik wie ein oberflächlicher Schlagabtausch oder eine nur symbolische Handlung wirken, der Problemlösekompetenz kaum noch zugetraut wird. In stressbelasteten Krisensituationen, z.B. internationalen militärischen Konflikten oder Umweltkatastrophen, kann der unmittelbare Entscheidungsdruck einen Konformitätszwang erzeugen, der Kontroversen kurzfristig erfolgreich ausblendet, langfristig durch Selbstzensur zu falschen Entscheidungen führt. Ob die „Schwarmintelligenz“ der digitalen Demokratie (liquid democracy) Opposition, Pluralität und Kritik fördert oder nivelliert, wird gegenwärtig ambivalent eingeschätzt.

### **3. Didaktik der Kontroverse**

**Elementarpädagogik und Vorschulerziehung:** Im Nahbereich wachsen Kinder zunächst in den lebensweltlichen Selbstverständlichkeiten einer „taken for granted“ Perspektive kultureller Herkunftsmilieus auf. Aber schon in solchen Primärgruppen gibt es die Erfahrung des Streits, z.B. zwischen Geschwistern, Freunden oder innerhalb einer Klassengemeinschaft. Die Entwicklung von kontroverserem Denken und einer Streitkultur kann in der -> Elementarpädagogik gefördert werden, wenn z.B. in der Verkehrserziehung Regeln begründet werden oder im sozialen Lernen Gesprächsregeln gemeinsam ausgehandelt werden.

**Fachunterricht:** Im Fachunterricht der Sekundarstufen wird Kontroversität umgesetzt durch die fachdidaktischen Prinzipien der -> Problemorientierung und der -> Konfliktorientierung. Das didaktische Prinzip -> Wissenschaftsorientierung macht systematische Kritik und das Denken in Alternativen zum konstitutiven Prinzip. Ein mono-paradigmatisches Curriculum verstößt in jedem Fall gegen das Kontroversprinzip.

Aktuelle **Beispiele** sind die Auseinandersetzungen um

- pluralistische ökonomische Bildung ([www.iboeb.de](http://www.iboeb.de));
- die verbindliche zeitgeschichtliche Bewertung der DDR als „SED-Diktatur“.
- einen Vorschußkredit für alternative, noch ungesicherte Theorien und Forschungen, z.B. in der Umweltbildung für Skeptiker des Klimawandels oder in der interkulturellen Bildung für Europaskeptiker.
- die Aufnahme kreationistischer Ansätze ergänzend zur Darwin'schen Evolutionstheorie in Biologie- oder Religionsschulbüchern.

Das Generalprinzip Kontroversität unterliegt im Unterricht vor allem zwei Restriktionen:

1) **Lern-Zeit:** Es ist unrealistisch, in einer Lerneinheit alles mit allem kontrovers halten zu wollen. Kontroversität bleibt didaktisch immer eine *regulative* Idee, die als Kriterium auf längerfristige Bildungsgänge wie eine Jahresplanung zu bemessen ist. In der Sachanalyse der schriftlichen Unterrichtsplanung sowie auf der Metaebene des Unterrichts sollen nicht thematisierte Kontroversen deshalb explizit benannt werden („Auf Position X gehen wir heute nicht ein.“).

2) **Lern-Komplexität:** Viele Debatten, z.B. zur Klima- oder Finanzpolitik, sind derart komplex, daß sich nicht nur jüngere Lernende schnell überfordert fühlen. Notwendig ist die didaktische Reduktion in Umfang und Schwierigkeitsgrad. Dies bedingt jedoch die strukturelle Gefahr, daß Kontroversen unangemessen harmonisiert und durch „Didaktisierung“ nivelliert werden (Gruschka 2011, 66-86). Ein Fehlverstehen und Politikverdrossenheit kann unbeabsichtigt gerade durch erfolgreiches Lernen bewirkt werden, wenn Schülerinnen und Schüler in einem Konferenzspiel den Nahost-Konflikt simulierend „lösen“ und nicht verstehen, warum die große Politik dies nicht schafft (Gagel 1995).

**Demokratische Schulkultur:** Gegenwärtig wird das Kontroversprinzip auf Fragen demokratischer Schulkultur ausgedehnt. Die UN-Kinderrechtskonvention fordert in Artikel 12 die Achtung vor der Meinung des Kindes. Der Europarat hat Diversity als demokratischen Umgang mit Vielfalt als Wertebasis für eine gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Interessen, Ethnien und Kulturen hervorgehoben. Schülerinnen und Schüler erfahren den Wert von Kontroversen

- bereits in einem Integrationsfach Sozialwissenschaften, wenn sich Eigenlogiken von Sozialem, Moral, Wirtschaft, Recht und Politik in einem nicht-hierarchischen Verhältnis wechselseitig befragen;
- im Spannungsverhältnis der Fachkulturen und Unterrichtsfächer“, wenn z.B. der Operator „beweisen“ in der Rechtskunde etwas anderes bedeutet als in der Philosophie, Mathematik oder Naturwissenschaft;
- in der Kultur der Konfliktaustragung, z.B. der Schülervertretung mit der Schulleitung über einen kritischen Artikel in der Schülerzeitung.

#### **4. Methoden: Mehrperspektivität bzw. Multiperspektivität**

Das Kontroversprinzip wird methodisch vor allem durch Mehrperspektivität oder Multiperspektivität umgesetzt. Der Lernende wird dadurch zur Perspektivenübernahme angeregt, zum "Sehen mit den Augen des Anderen" (Sander 2009, Blanck 2012).

Kontroversität wird in zahlreichen Methoden politischer Bildung als Lernumgebung inszeniert:

- öffentliche Gesprächsformen, z.B. Pro-Contra-Debatte, Podiumsdiskussion, Talkshow, Fishbowl, Tribunal u.a.;
- Dilemma-Methode als strukturiertes Verfahren zur Klärung gleichgewichtiger Wert;
- Streitschlichtung und Mediation, um soziale Konfliktlösekompetenzen und Entscheidungstechniken zu trainieren;
- Provokation und konfrontierendes Lernen im politischen Theater und Kabarett, Comedy und Satire oder politischen Karikaturen.

Projekte können zu gezielten, pädagogisch kontroversen Regelverletzungen des rechtlich nicht-kontroversen Sektors führen (Sammoray/Welniak 2012, vgl. meinen Beitrag Didaktik der Demokratie zum Projekt „Kastanie“ in diesem Band).

### Eine **Graduierung** von Kompetenzen

- beginnt in der Grundschule mit einfachen pro/contra Situationen (Ja oder Nein? „das Gegenteil denken“).
- In der Sekundarstufe folgt ein systematisches Argumentationstraining in den Fächern Deutsch, Philosophie/Ethik oder Mathematik (formale Logik). Anstelle eines holzschnittartigen Dualismus (wir/die) werden intra-gruppenspezifische Kontroversen wahrgenommen und z.B. zwischen den Flügeln einer Volkspartei oder eines Interessenverbandes differenziert. Der echte oder „faule“ - Kompromiß als „dritter Weg“ und win-win-Situation wird entdeckt (vgl. die bedeutende Studie von Wilhelm 1973). Es folgt die kritische Einsicht, dass Kontroversen ausgeklammert, vertagt oder als Scheinkontroverse und Ablenkungsstrategie entlarvt werden können.

Das Kontroversprinzip stellt hohe Anforderungen an die ästhetische Gestaltung der **Unterrichtsmedien**. Entkontextualisierte, extrem kurze Quellenauszüge konstruieren unfreiwillig eine neue lineare, nicht-kontroverse Meistererzählung. Eine aktuelle Schulbuchgeneration favorisiert eine Rückkehr zu längeren Autorentexten, die ihre Positionalität aber deutlich markieren. Es ist perspektivenfördernd, mit mehreren und mehrsprachigen Schulbüchern und Quellen zu arbeiten, z.B. im bilingualen Politikunterricht.

## 5. Rolle des Politiklehrers

Das Kontroversprinzip verlangt die Einnahme flexibler Lehrerrollen, je nachdem, wie Kontroversen in der Lerngruppe repräsentiert sind. Reinhardt (2012, S. 31-32; vgl. Hess 2009, 97-112) unterscheidet vier **Lerngruppen**:

- argumentationshomogen, kontrovers
- polarisiert, aggressiv
- argumentationsheterogen
- uninteressiert, wenig spontan.

Bei Lehrern findet sich eine hohe verbale Akzeptanz des Kontroversprinzips (Henkenborg 2009). Empirisch zeigt die qualitative -> Unterrichtsforschung aber "sublime Formen von Überwältigung" im Unterricht (Schiele/Schneider 1987). Kontroversität wird - meist unbeabsichtigt – unterlaufen.

Gruschka (2011, 72ff.) nennt: Verfälschung durch Vereinfachung, Schematisierung, Aktualisierung oder Analogiebildung; Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum, Umarbeitung, Präsentation, Trivialisierung und Kontrolle.

Grammes (1996) findet als kommunikative Muster: sich autoritativ auf angebliche Sachzwänge oder „Gesetzmäßigkeiten“ berufen, schwarz-weiß-malen, substantielle Einwände überhören, durch Harmonisieren überreden, durch Verbänden vereinbaren, Scheinkontroversen inszenieren, etwas ironisch abwimmeln, Ignoranz.

**Professionelles Lehrerhandeln** – die Lehrkraft als Balanceur: „Da die konfligierenden Ansprüche ständig zugleich bestehen, muss er situativ entscheiden, welche Norm er gerade wie zum Ausdruck bringt – und wie er die Gegenorm dabei bewahrt. Die Metapher des ‚Balancierens‘ umschreibt dieses Handeln der Konfliktstruktur.“ (Sibylle Reinhardt in JSSE 2009-2)

## **6. Lernbedingungsanalyse:**

**„Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“**

Eine demokratische politische Kultur erwartet von ihren Bürgerinnen und Bürgern ein ambivalentes, „widersprüchliches“ Rollenmodell, das Reflexion mit Engagement verbindet. Bürger sollen für ihre Meinungen öffentlich – mit Anspruch auf Wahrheit – einstehen und zugleich sollen sie diese als prinzipiell fehlbare oder sogar bloß subjektive Auffassungen ansehen. Das Kontroversprinzip ist also eine Anforderung an die plurale Organisation des öffentlichen Diskurses und im Unterricht, nicht an den Wahrheitsanspruch des Einzelnen! Das Kontroversprinzip wird von Lehrenden oftmals dahingehend missverstanden, man dürfe keine Position beziehen, keinen Standpunkt einnehmen. Dies sei bereits Indoktrination. Dabei handelt es sich um ein Fehlverstehen (vgl. Reichenbach 2000). Insofern ist auch der Vorwurf nicht haltbar, dass der Beutelsbacher Konsens die Entwicklung einer stärker handlungsorientierten Demokratiepädagogik behindert habe.

Der amerikanische Philosoph Richard Rorty hat das entsprechende Rollenmodell als „liberale Ironikerin“ gefasst:

#### **Liberale Ironikerin**

"Ironikerin" nenne ich eine Person, die der Tatsache ins Gesicht sieht, daß ihre zentralen Überzeugungen und Bedürfnisse kontingent sind. "Ironikerin" nenne ich jemanden, der so nominalistisch und historistisch ist, daß er die Vorstellung aufgegeben hat, seine zentralen Überzeugungen und Bedürfnisse bezögen sich zurück auf eine Instanz jenseits des raum-zeitlichen Bereiches. Liberale Ironiker sind Menschen, die zu diesen nicht auf tiefste Gründe rückführbaren Bedürfnissen auch ihre eigenen Hoffnungen rechnen, die Hoffnungen, daß Leiden geringer wird, daß die Demütigung von Menschen durch Menschen vielleicht aufhört.

Aus: Richard Rorty: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992, S. 14

Die Postmoderne und digitale Wissensgesellschaft wird in Zeitdiagnosen als Kultur des "und", nicht des "entweder-oder" beschrieben (Ulrich Beck). Bei der jungen Generation veränderten sich die Muster der Wahrnehmung: Die „Aufmerksamkeitsdefizitkultur“ (Christoph Türcke) einer digitalisierten Gesellschaft führte dazu, dass Jugendliche "erörterungstauglich" werden und Kontroversität wenig zugänglich. Sie reagieren mit Ignoranz („alles egal“, „könnte so oder so sein“ – vgl. sehr anschaulich schon Enzensberger 1988). Eine erhöhte Dissonanz-Bereitschaft erlaubt, mit Widersprüchen aufzuwachsen.

Unter der Überschrift "Wir Krisenkinder. Wie junge Deutsche Ihre Zukunft sehen" (Spiegel Nr. 25 vom 15.6.2009) zeichnet das Nachrichtenmagazin das Selbstporträt einer Generation, die vorwiegend düster in die gesellschaftliche Zukunft blickt. Die Deutschen von morgen, die 20- bis 35-Jährigen seien vernetzt, denken global, aber sie sind angepasst. Die Krise trifft sie härter als andere, aber nicht einmal das treibt sie zur Rebellion. „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“ (ebd.) Als Reaktion auf die Umbrüche der globalisierten Wissensgesellschaft sei eine „Generation Praktikum“ entstanden, die auf Veränderungen der Arbeitswelt einerseits mit einer – vordergründigen – Lockerheit und Flexibilität reagiert. Das normative Generationenmodell der 1968er – Wir sollen rebellieren, dann sind die Leute beruhigt - sei für diese Generation kein Vorbild mehr. Hinter solcher Lockerheit verbirgt sich aber auch ein Wandel in den subjektiven Theorien des Politischen – die Hochschulforschung verzeichnet eine unpolitische Studentengeneration<sup>19</sup> und auch konservativere Einstellungen (vgl. den Hochschulsurvey, Bargel 2008). Sie seien perfekte „Aufwandsminimierer“.

#### **Adrian Renner, 23, Student, über Politik**

"Ich kann nicht mehr sagen, wann ich merkte, dass Politik von langweiligen Menschen mit langweiligen Leben gemacht wird - und dass ich keiner von ihnen sein will und mir mein eigenes langweiliges Leben reicht. Ich stand in Berlin im Bundestag, in Straßburg im Europaparlament, in München im Landtag und habe sie reden hören, sie das tun sehen, was sie den Politikbetrieb nennen. Es ist wirklich ein Betrieb. Ich lese die Zeitungen und Magazine und schaue die Tagesschau und jede Landtagswahl, und denke: Na, wie geht's dem Betrieb denn so? Der hat dem wieder eine ausgewischt. Oh, ein neuer. Was sie da genau alles machen, kriege ich auch mit. Ich vergesse es nur schnell wieder, so schnell.

Politiker haben eine Agenda, ich habe keine Agenda. Wer mich fragt, ob ich ein politischer Mensch sei, dem sage ich: nein, und denke: stimmt nicht. Ich sage: ja, und denke immer noch, dass das nicht stimmt. Und dass ich eigentlich eine Antwort auf diese Frage haben sollte. Ich habe nur keine Ahnung, was 'politisch sein' heute überhaupt noch bedeutet. Was ich weiß: auf welcher Seite des politischen Spektrums ich stehe. Was ich tue: Ich definiere mich politisch, wenn das heißt, dass ich über mein Leben, und über die Welt, in der sich mein Leben abspielt, in politischen Kategorien nachdenke. Das ist meine Agenda.

<sup>19</sup> Eine punktuelle Beobachtung aus dem letzten Wintersemester: Innerhalb einer studentischen Aktionswoche im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg entwickelte Kritiken und Proteststrategien gipfeln in dem mehr oder wenig spassig gemeinten Vorschlag, Unterschriftenlisten in Seminaren verschwinden zu lassen – es fehlt ein Gedanke daran, wie aus der „subversiven Aktion“ strukturelle Kritik hervorgehen könnte, etwa ein Antrag auf Abschaffung und Verbot von Teilnehmerlisten in den zuständigen Gremien - aber welche wären das eigentlich? Und darf man das überhaupt?



## **Wir sollen rebellieren, dann sind die Leute beruhigt**

Meine Agenda sagt nicht: Engagiere dich, trete einer Partei bei, löse das Welthungerproblem, überwinde den Kapitalismus, gehe fleißig demonstrieren, gestalte die Globalisierung oder gründe eine Bürgerinitiative. Ich weiß, das wird erwartet von mir, von uns, von der Jugend, von meiner Generation. Wir sollen rebellisch sein, und protestieren, gegen den Neoliberalismus und Studiengebühren und alles Mögliche. Dann sind die Leute, die das wollen, irgendwie beruhigt. Aber warum eigentlich?

Keine Sorge, meine Agenda beinhaltet nicht, dass mir alles egal ist. Leute, denen alles egal ist, wählen, um wenig Steuern zu zahlen, oder gehen zu Amnesty International, um das in ihren Lebenslauf zu schreiben. Ich kann sehr genau sagen, welche Dinge mich interessieren, Dinge, bei denen Wut, Zorn, Betroffenheit und Empörung da sind, und was ich dann tue, um damit klarzukommen. Nichts nämlich. Aber es ist nicht so, dass das mir leicht fällt. Oder dass ich es mir einfach machen will. Gerade das nicht.

Natürlich wähle ich. Natürlich demonstriere ich. Ich kann nur nicht Parteimitglied werden oder sonst etwas. Vielleicht haben Jusos, Demonstranten und Steinewerfer mir etwas voraus. Vielleicht haben die Leute, die dafür sorgen, dass in einem Vertrag die erste Zahl hinter dem Komma genau richtig groß oder klein ist und es damit vielleicht ein paar Menschen besser haben, mir etwas voraus. Vielleicht ist das Politik. Ich kann das nicht. Ich kann nicht einmal genau sagen, warum. Es ist so etwas wie ein ästhetisches Unbehagen. Die Angst, dass mein Leben so hässlich wird wie die Parteizentralen und ich so dumm wie alle, die einfach nur dagegen sind. Die Angst vor der Langeweile.

Es ist die gleiche Langeweile, wie sie in Gesprächen über Politik herrscht. Dieses eklige Das-ist-ja-schrecklich, das klingt, als wäre es auswendig gelernt. Ich will ratlos sein und ehrlich und wütend, und deshalb rede ich nicht über Realpolitik, über Erbschaftssteuerreformen, Mindestlöhne, Asylrecht und die Zukunft der Volksparteien. Ich rede über Liebe und Musik, über die letzten Wahlen in Israel und über ökosoziale Marktwirtschaft, über Bücher und Kunst, und wie fassungslos man jedes Mal aufs Neue ist, wenn man sieht, wie schlecht es Menschen in Deutschland gehen muss. Aber ich rede nicht über Politik. Nie."

Quelle: Der Spiegel 2009, Nr. 25 vom 15.6.2009, S. 55

Lernpsychologie, Sozialpsychologie und Politische Psychologie zeichnen vier psychodynamische Verlaufsmuster nach, wie ein Individuum mit Kontroversen umgeht und diese in subjektive Weltbilder integriert:

- Perspektivenwechsel (Konversion, Übertritt von einer Position zu einer anderen)
- Perspektivenkoexistenz („das kann man so oder so sehen“, Relativismus oder Ignoranz)
- Perspektivenverhärtung (Formen des Fundamentalismus und Dogmatismus)
- Perspektivenkoordination und Ambiguitätstoleranz.

Mit diagnostischer Kompetenz wird zu beobachten sein, wieviel Kontroversität dem Lernenden im individuellen Bildungsgang zu einer diskursiven, balancierten Identität zugemutet werden kann (exemplarisch Petrik 2006, Kap. 14; eine zweite Auflage dieses Standardwerks genetischer Politikdidaktik befindet sich in Vorbereitung).

Im **globalen Diskurs** können weltanschauliche oder erkenntnistheoretische Positionen einen Widerstreit (le différend, Lyotard 1983) bilden. Ein Streit zwischen legitimen Ansprüchen unterschiedlicher Diskursarten, z.B. zwischen Religion und Politik, kann weder mit Rekurs auf bestimmte Diskursregeln noch auf vermeintlich übergreifende Deutungen geschlichtet werden, weil eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt, und dessen Lösung, wie immer sie ausfällt, auch mit Nicht-Anerkennung verbunden wäre (Reichenbach 2000). Beispiel ist die Debatte über die universale oder kulturell-relative Geltung der – westlichen? - Menschenrechte. An der Frage von **Weltanschauungen** stößt das Kontroversprinzip an seine epistemologischen Grenzen (vgl. Feige 1998).

#### **Vertiefende Literatur zur Prüfungsvorbereitung:**

Unbedingt die Kasuistik (Beispielsammlung) in Grammes 1996 studieren und um eigene Beispiele aus dem Schulpraktikum etc. ergänzen, befragen.

## Literatur

Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover: Offizin 2012

Bargel, Tino: Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bonn und Berlin: BMWF/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008

Bauer, Thomas: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Berlin 2011

Blanck, Bettina: Vielfaltsbewußte Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Stuttgart: Lucius&Lucius 2012

Busch, Matthias: "Ich habe mich immer ganz besonders gefreut, wenn [...] die Meinungen heftig aufeinander platzten". In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2011, 3, 457-471

Engelhardt, Rudolf: Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe politischer Bildung, Essen 1968

Enzensberger, Hans Magnus 1988: Über Ignoranz. In: ders.: Mittelmaß und Wahn, Frankfurt 1988: Suhrkamp, S. 9-22

Feige, Wolfgang: Wege zur Weltanschauung. Berlin/DDR: Volk und Wissen 1998

Fikentscher, Rüdiger/Kolb, Angela (Hg.): Schlichtungskulturen in Europa. Halle: Mitteldeutscher Verlag 2012

Gagel, Walter: Der Nahost-Konflikt als Aufgabe des kontroversen Denkens. In: Politische Bildung 1995 1, S. 116-131

Giesecke, Hermann: Parteinahme, Parteilichkeit und Toleranzgebot. In: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale 1999, S. 503-506

Grammes, Tilman: Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In: Schiele/Schneider 1996: 143-196

Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Stuttgart 2011

Henkenborg, Peter: Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. In: Kursiv 2009, 3, S. 26-

Hess, Diane E.: Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge 2009

Honneth, Axel: Die verlassene Schule der Demokratie. In: DIE ZEIT 14.6.2012

Mollenhauer, Klaus: Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung. In: ders.: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa 5/1971, S. 151-168

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Opladen/Farmington Hills 2006 (zweite Auflage in Vorbereitung)

Reichenbach, Roland: "Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge." Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens. In: ZfPäd 2000, 795-807

Reinhardt, Sibylle: Politikdidaktik. Berlin: Cornelsen 4/2012

Sammoray, Julia/Welniak, Christian: Demokratielernen durch Empowerment? Die Kontroverse um das Projekt „Der Fall Kastanie“. In: JSSE 2012, 2

Sander, Wolfgang: Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: EWE 2009, 2, S. 239-247 (und die Repliken)

Schiele, Siegfried: Unterricht muß kontrovers sein. Interview. In: Neues Deutschland 22.10.2010

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996

Wilhelm, Theodor: Traktat über den Kompromiß, Stuttgart 1973

## ✍ Aufgaben zur Diskussion

### Parteilichkeit oder Parteinahme?

„Fundiert und konkretisiert man nun die politische Bildung im Rahmen eines so verstandenen historischen Kontextes von Emanzipation, so folgt daraus unausweichlich ihre *politische Parteilichkeit*. Wie die vorangehenden Kapitel zeigen, hat man lange versucht, dieser Konsequenz z. B. dadurch auszuweichen, daß man jeden Heranwachsenden als grundsätzlich gleichen "Staatsbürger" ansah, oder auch dadurch, daß man reale politische Konflikte eben wegen der Furcht vor Parteilichkeit überhaupt aus dem Unterricht ausklammern wollte. Wird jedoch die demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses ernstgenommen, so ist politische Bildung nicht neutral, sondern selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit: **sie ist für die Interessen des Lehrlings, des Arbeiters, des "Sozialfalles", des Jugendlichen, und somit folgerichtig gegen die Interessen des Meisters, des Unternehmers, der Fürsorgebehörde, der Schulbehörde usw., allgemeiner: sie ist für die Interessen und Bedürfnisse des jeweils Schwächeren, Ärmern, Unterprivilegierten ...**“

Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa 10. überarbeitete Auflage 1976<sup>20</sup>

Online unter [www.hermann-giesecke.de](http://www.hermann-giesecke.de)

Nehmen Sie Stellung zu dieser These!

---

<sup>20</sup> Giesecke fährt fort (ebd.): „Man kann dies jedoch heute nicht aussprechen, ohne sogleich hinzuzufügen, daß dies weder "Revolution" heißt - dazu taugt Pädagogik sowieso nicht - noch Randalieren, noch hysterische Aktivität nach außen und schon gar nicht das Indoktrinieren politischer Phrasen. Es heißt zunächst vielmehr nur, daß bei jedem denkbaren politischen Thema der Schüler je nach seinem sozio-ökonomischen Status ein *spezifisches Interesse* an diesem Thema haben muß, daß Didaktik und Methodik dies einkalkulieren müssen und daß es ohnehin eine der schwierigsten Aufgaben politischer Bildung ist, solchen Interessen-Aspekten zur Entdeckung zu verhelfen. Bei Licht besehen waren die traditionellen Konzepte des politischen Unterrichts ja auch nur *scheinbar* politisch neutral. Eine ideologiekritische Analyse würde mühelos erweisen, daß sie objektiv nur für die jeweils "andere Seite" parteilich waren. Schon die Vorform des politischen Unterrichts, der Geschichtsunterricht, hatte - mit nicht unwesentlichen Resten bis in die Gegenwart hinein - die Funktion, die bereits ihrer naiven Selbstverständlichkeit beraubten konservativen Privilegien mit pädagogischen Mitteln zu stabilisieren oder wenigstens zu verlängern.“

## Politikbegriff und Dimensionen des Politischen

Politik hat wesentlich mit der Gestaltung der Lebensverhältnisse zu tun, denn das Politische ist in vielen Lebenssituationen enthalten, z. B. in der Familie, im Freundeskreis oder am Arbeitsplatz, oft unentdeckt oder unbewusst. Die geforderte Handlungsorientierung im Politikunterricht erfordert ein ganzheitliches Politikverständnis. Deshalb ist ein offener Politikbegriff zugrunde zu legen, der neben dem politischen Lernen im engeren Sinne z. B. auch weiteren Ausprägungen wie politisch - sozialem, politisch - historischem oder politisch - moralischem Lernen Rechnung trägt und dadurch auch fächerübergreifende Perspektiven ermöglicht. Zur Gewinnung eines strukturierten Überblicks über das Politische des jeweiligen Lerngegenstandes gehen diese Rahmenrichtlinien von einem mehrdimensionalen Politikbegriff aus:

Danach umfasst "Politik"

- die **Inhalte (Policy)**, die durch Politik verwirklicht werden sollen (verdeutlicht durch Politikfelder, z. B. die Sozial -, Bildungs - oder Arbeitsmarktpolitik als Ausdruck bestimmter Ziele, Werte und Interessen),
- die **Formen (Polity)**, in denen Politik vorgefunden und weiterentwickelt wird (z. B. Verfassung, Institutionen, Rechtsordnung, Traditionen),
- die **Prozesse (Politics)**, die zwischen den Beteiligten des politischen Geschehens ablaufen (z. B. bei der gesellschaftlichen Konsensbildung und Kompromissfindung oder bei der Austragung von Interessenkonflikten beim Streit um Macht und Einfluss).

Politische Sachverhalte beinhalten immer Elemente aller drei Dimensionen, diese bilden ein analytisches Hilfsinstrument zur Strukturierung komplexer politischer Sachverhalte.

✍ Zeigen Sie diesen Zusammenhang am Inhalt „Grundgesetz“ auf, indem Sie drei unterschiedliche fachdidaktische Perspektiven bilden, die jeweils einen Akzent auf eine Dimension des Politischen legen.

Quelle: **Rahmenrichtlinien** für das Fach **Politik** an berufsbildenden Schulen, Niedersachsen, Oktober 2011, S. 3

## Demokratie-Kompetenzen

In den Bildungsplänen gelten politische **Urteilsbildung** und politische **Handlungsorientierung** heute weithin als gleichberechtigte oberste Bildungsziele.

Fähigkeit zur

### **Perspektivenübernahme (Rollenübernahme)**

Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter, zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen

### **Konfliktfähigkeit**

diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen und –lösungen

### **Sozialwissenschaftliches Denken**


problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen sozialen, insbesondere politischen und wirtschaftlichen Handelns, und zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe und Methoden

### **Politisch-moralische Urteilsfähigkeit**

Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen, politischer Forderungen, Handlungschancen und –alternativen sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilkriterien

### **Partizipation**

Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und –organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung

 Formulieren Sie Lernziele zum Inhalt „Grundgesetz“ auf allen fünf Kompetenzebenen.

*Quelle: nach Sibylle Reinhardt: Politikdidaktik 2005, S. 22-24*

## **Bürgermodelle und Bürgerleitbilder**

### ***Der informierte und urteilsfähige Zuschauer ("Konsumbürger")***

Sie/er interessiert sich für Politik, und er hat so viel Wissen und Einblick in die Zusammenhänge des politischen Lebens, dass er diese Welt nicht als eine fremde, seiner Einsicht entzogene betrachtet. Der informierte und urteilsfähige Zuschauer wird zwar außerhalb von Wahlen und Abstimmungen selten aktiv, aber er lässt sich auch nichts vormachen und ist in der Lage, sich in politischen Zusammenhängen zu orientieren und zu ihnen eine eigene, begründete Position zu entwickeln.

### ***Der interventionsfähige Bürger***

Über das Wissen und die Fähigkeiten des informierten und urteilsfähigen Zuschauers hinaus besitzt der interventionsfähige Bürger zusätzlich Kenntnisse über die tatsächlich vorhandenen Einflusschancen und Beteiligungsmöglichkeiten am politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, die Fähigkeit zu einer rationalen politischen Urteilsbildung und eine prinzipielle Handlungsbereitschaft aufgrund von kommunikativen, strategischen und taktischen Fertigkeiten. Hinzu kommen soziales Vertrauen zu anderen Menschen, Selbstvertrauen und Selbstachtung, um die mit politischer Aktivität verbundenen Belastungen auf sich zu nehmen.

### ***Der Aktivbürger***

Das Politische nimmt beim Aktivbürger einen hohen Stellenwert ein. Er sieht politische Beteiligung als seine wichtigste Aufgabe und möchte das politische Geschehen aktiv mitbestimmen. Mitgliedschaft und Mitarbeit in Parteien, Interessengruppen, Bürgerinitiativen oder ideellen Vereinigungen sind ihm selbstverständlich. Aus dieser Gruppe rekrutiert sich in der Regel auch das Führungspersonal eines Gemeinwesens, denn der Aktivbürger will das als richtig Erkannte auch tatsächlich anstreben, befördern und umsetzen. Er orientiert sich dabei nicht ausschließlich an seinen Eigeninteressen, sondern auch am Gemeinwohl.

### **Politikverdrossen? Politikerverdrossen?**

Auch in der Demokratie gibt es eine erhebliche Anzahl von Menschen, die sich aus unterschiedlichen Gründen für Politik nicht interessieren. Die politisch Desinteressierten nehmen für sich das Recht in Anspruch, der Politik kaum Aufmerksamkeit zu schenken. Sie beteiligen sich unregelmäßig oder selten an Wahlen und Abstimmungen und sind über die aktuellen Problemlagen der Politik wenig oder nur oberflächlich informiert. In vielen politischen Sachfragen unschlüssig, neigen sie dazu, Stimmungen nachzugeben. Sie wollen heute dies und morgen jenes, und ihre Urteile werden der Komplexität und Kompliziertheit der politischen Angelegenheiten von heute kaum gerecht. Oft hegen sie Vorurteile gegenüber den politischen Eliten und misstrauen dem demokratischen System. Sie zeigen sich anfällig gegenüber populistischen Positionen, Personen und einfachen Lösungen. Für die politische Bildung bilden die "Desinteressierten" eine ständige Herausforderung.

 Welchem Bürgermodell würden Sie sich zuordnen – normativ und empirisch?! ☺  
Stimmt ihre Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung ihrer Freunde überein?



✍ Von der Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt wird von ihren Studierenden überliefert, dass sie ihre Einführungsvorlesung zur politischen Bildung mit folgendem Statement eingeleitet hat: „Übrigens, ich bin Mitglied in der SPD.“  
Wie beurteilen Sie diese Eröffnung?

✍ Fragen Sie ihre Fachdidaktik-Dozenten und –Dozentinnen nach Parteimitgliedschaften und Verbindungen zu Interessenverbänden!

✍ Informieren Sie sich im Internet über berufliche Interessenverbände im Bereich Didaktik Sozialwissenschaften:

[www.dvpb.de](http://www.dvpb.de) Deutsche Vereinigung für politische Bildung  
[www.gpje.de](http://www.gpje.de) Gesellschaft für Politikdidaktik  
[www.degede.de](http://www.degede.de) Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik  
[www.degoeb.de](http://www.degoeb.de) Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung  
u.a



## Exemplarisches Lernen

### – kann es einen Kanon sozialwissenschaftlicher Allgemeinbildung geben?

Exemplarisches Lernen ist eine Theorie der begründeten Auswahl und Anordnung von ergiebigen Lerninhalten und favorisiert das Lernen am und durch Beispiele. Das exemplarische Lernen ist somit Teil der Curriculumtheorie und der Lerntheorie.

#### Ich hab' ein ziemlich großes Archiv zu Hause ...

Ja, und was Gemeinschaftskunde angeht: Wenn man Sorge hat, daß die Inhalte nach 10 Jahren langweilig werden, dann ist es sicherlich das falsche Fach. Aber wenn man sich vorstellen kann, daß bestimmte politische Grundfragen nach Macht und Machtkontrolle und Partizipation und nach Gerechtigkeit und wie auch immer die großen Fragen der Gemeinschaftskunde lauten (*lacht*), wenn man sich vorstellen kann, daß man sich diesen *Fragen* auch in 10, 20, 30 Jahren immer noch stellt und immer noch neugierig ist auf die Antworten der Schüler und immer noch Lust hat gemeinsam um richtige Antworten, seien es auch nur Teilantworten oder zeitweilig gültige Antworten, zu ringen, dann ist es glaube ich ein gutes Fach. Weil es einfach spannend ist!

Also es bietet ja nun auch jeden Tag Stoff. Ich bin in der Situation, daß ich immer eine halbe Stunde U-Bahn fahre bis ich (*lacht*) in der Schule ankomme. Und es ist nicht so, das ich da Aktualitäten immer hinterherlaufe so nach dem Motto "was vorgestern passiert ist wird selbstverständlich keinen Eingang mehr in meinen Unterricht finden". Aber es ist manchmal so gewesen, daß ich dann da während der U-Bahnfahrt was entdeckt habe, und das habe ich dann ausgeschnitten *und dann bin ich zum Kopierer gegangen und anschließend hab' ich das mit den Schülern verhandelt*. Das ist so das Spannende da dran, daß man so das Aktuelle mit dem Grundsätzlichen und dem Strukturellen verbinden kann. Und wenn man Lust dazu hat und wenn man das auch nicht scheut, daß man also wirklich so *als Jäger und Sammler so immer wieder auf die Suche geht nach Materialien*. Und daß man auch immer wieder das verändert - also die Materialien von vor 10 Jahren, die kann ich alle wegschmeißen, die sind zu alt und dazu ist mein Anspruch auch zu hoch, was die Aktualität des Unterrichts angeht.

Wenn man dazu Lust hat, dann ist Gemeinschaftskunde das richtige Fach. Wenn man sich 'n lauen Job machen möchte, beziehungsweise wenn man die Routine braucht und wenn man sich erst dann sicher und wohl fühlt, wenn man weiß, die Frage hab' ich schon 20mal beantwortet, dann sollte man vielleicht eher Mathe oder Physik oder vielleicht auch Geschichte... - na ja, Geschichte ist ein schlechtes Beispiel, da gibt es offene Situationen und auch unterschiedliche Antworten auf dieselben Fragen. Aber diese Neugierde und diese Bereitschaft, also diesen Aufwand zu treiben, also das muß man schon mitbringen. Ansonsten wird es einem schnell lästig. Ich hab' ein ziemlich großes Archiv zu Hause, was also einer erheblichen Fluktuation unterliegt (*lacht*), und ich darf mir gar nicht überlegen, wie viel Zeit da rein geht."

*Quelle: Interview mit Lehrer H, Jg. 1950, Fächer: Sk, Sport; in Bolda, Christoph/Brandt, Tobias (2001): Das Expertenwissen von Politiklehrern und Politiklehrerinnen der 68er Generation. Angehende Lehrer interviewen erfahrene Lehrer - ein biografisches Lernprojekt. Examensarbeit Fachbereich Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, S. 97ff.*

Lernen vollzieht sich als „Pulsschlag“ zwischen Induktion und Deduktion, so hat Wolfgang Hilligen mit Bezug auf kognitionspsychologische Forschung bei Jerome Bruner die „Zangenbewegung“ bezeichnet. "Man lernt, wenn aus einem Besonderen,

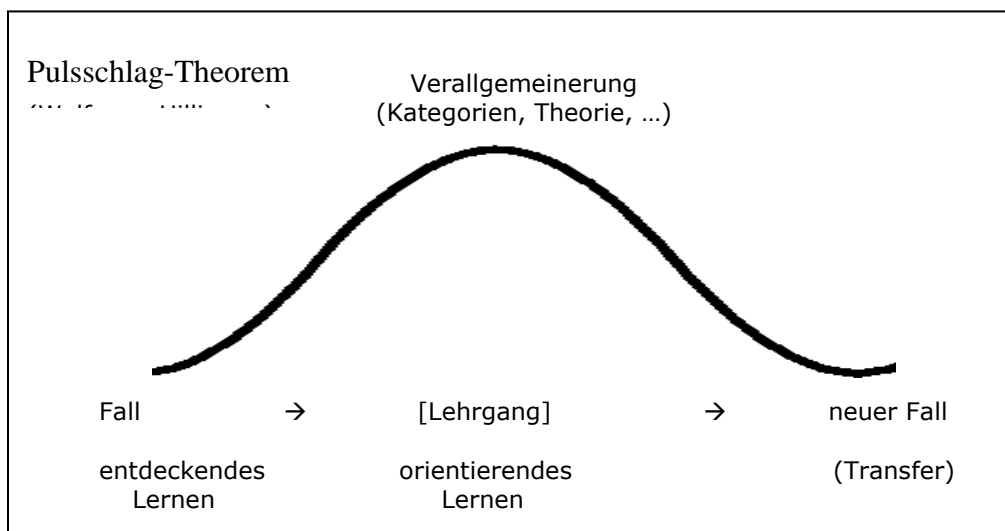
in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, dass es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden kann. Bei jedem Fall muss herausgearbeitet werden, worauf es ankommt, d. h. die Sache in ihrer abstrakten Form und das Wiedererkennen dann im neuen Fall. Der Pulsschlag von Abstraktion und Rekonkretisierung ermöglicht den Aufbau kognitiver Strukturen." (Hilligen 1991, S. 24)

### Pulsschlagtheorem

**Induktion (Abstrahierung):** am Besonderen wird etwas Allgemeines als Regel, Gesetz, Prinzip oder Begriff erschlossen. Der Lernweg geht vom möglichst anschaulichen Beispiel und der Erfahrung aus. Das exemplarische Beispiel soll "Spiegel des Ganzen" (Martin Wagenschein) sein. Der besondere Fall repräsentiert ein Allgemeines.

**Deduktion (Konkretisierung):** ein vorhandenes allgemeines Vorverständnis - Alltagskonzept, Fehlverstehen, Stereotyp - wird an Beispielen differenziert und korrigiert (vgl. Buck 1989). Diese forschende Haltung des Alltagsverstandes entspricht dem hypothesenprüfenden Verfahren der Wissenschaft. Bereits *ein* signifikantes Gegenbeispiel, das nicht erklärt werden kann, kann eine Hypothese widerlegen, falsifizieren. Contrainuitive, ent-täuschenden Einsichten sind Exempel, die das Alltagsdenken stören, kritisieren, korrigieren.

**Transfer:** ... auf ein neues Beispiel, Fall usw.



## Abb.: Pulsschlagtheorem

### 1. Begriff und Tradition

Die Menge des gesellschaftlich vorhandenen Wissens ist zu jeder Zeit größer als das Wissenswerte und noch das Wissenswerte mehr umfaßt als was vom einzelnen Heranwachsenden jeweils zu wissen möglich ist (Hilligen 1991). Das Anwachsen positiven Wissens in der Frühen Neuzeit macht die Wissensverarbeitung durch akkumulierendes Nebeneinander und Memorieren aussichtslos. Die Aufklärungspädagogik verfolgt das emanzipatorische Programm der Allgemeinbildung, "allen alles zu lehren" – so heisst es schon bei Johann Amos Comenius in der „Großen Didaktik“ (1657). Statt den Geist mit einem Wust von Büchern oder Worten zu belasten, sollen Lehrbücher die das Wissen organisierenden Prinzipien vermitteln, "in wenigen, aber ausgesuchten und leicht faßbaren Lehrsätzen und Regeln, aus denen alles Übrige von selbst verständlich wird."

Bereits in der **Arbeitsschulpädagogik**, in Konzepten des **Gesamtunterrichts** oder eines ganz an Fragen der Kinder orientierten natürlichen **Gesprächsunterrichts** (Berthold Otto) werden Anfang des 20. Jahrhunderts exemplarische sozialkundliche Stoffe angesprochen. In der didaktischen Diskussion nach 1945 lauten die Formeln "Mut zur Lücke", „Mut zur Gründlichkeit“ und "Weniger ist mehr!" (Tübinger Beschlüsse 1951) Die curricularen Auswahlprinzipien werden mit Metaphern wie Inselbildung, Verdichtung oder Einwurzelung des Wissens umschrieben. (Scheuerl 1960, Gerner 1970).

Das exemplarische Prinzip operiert mit Unterscheidungen von Oberflächenstrukturen und dahinter liegenden Tiefenstrukturen, von

- Erscheinung (Phänomenen) und Wesen (generativen Tiefenstrukturen als einer "Grammatik")
- Inhalt und Form bzw. Methode.

In der **kategorialen Bildungstheorie** sind Sinn- und Sachelementaria, Fundamentalialia, das Klassische und das Typische unterschiedliche Grundformen der Beziehung von Allgemeinem und Besonderem (Klafki 1985).

In der emanzipatorischen **gewerkschaftlichen Bildungsarbeit** dienen exemplarische arbeits- und tarifrechtliche Klassenauseinandersetzungen dazu, ein entfremdetes Alltagsbewußtseins durch subjektiv bedeutsame Erfahrungsbereiche und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu korrigieren, damit sich soziologische Phantasie und ein utopieorientiertes Zukunftsdenken entwickelt (Negt 1968). Die nur scheinbare Gleichheit der Konsumbürger im Tauschverhältnis wird als falsche Abstraktion entlarvt und auf eine prinzipielle Ungleichheit im Verhältnis von Kapital und Arbeit als allgemeiner Grundwiderspruch zurückgeführt (Christian 1978). In der marxistischen, politökonomisch orientierten Fachdidaktik können Wesensannahmen zu historischen Entwicklungsgesetzen werden, die dogmatisch gegen Kritik immunisiert werden (Grammes/Schluss/Vogler 2006, S. 500ff.).

Die aktuellen Diskussionen um **Kompetenzorientierung und Standards** stellen die Frage nach dem Exemplarischen neu. Gibt es ein Minimum gemeinsam geteilten kollektiven Wissens? Ein Kerncurriculum oder Kanon der civic oder political literacy? (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004) Am epochalen Übergang vom Gutenberg-Zeitalter in die digitale Informations- und Wissensgesellschaft (Engelhardt/Kajetzke 2010) wird das Exemplarische zur neuen Herausforderung. Die Informationswolke - „cloud“ - der digitalen Speichermedien „vergisst“ keine Information; Suchmaschinen können Informationen scheinbar beliebig abrufen und neu verknüpfen. Ihre Wissenspolitik automatisiert scheinbar Aufgaben der Didaktik, verstanden als Wissenschaft von der Auswahl und Begründung des Wissenswerten (Becker/Stalder 2010). In sog. „neuen Lernkulturen“ wird diese Revolution der Wissenskommunikation auch in der politischen Bildung praktiziert. Formen kollaborativen Lernens wie Gruppenpuzzle oder Lern-Wikis überantworten das Herausarbeiten des kategorial Neuen partizipatorisch an die Lernsubjekte. Die unterstellte Schwarmintelligenz der Prosumer produziert ein „shared knowledge“ - ein kleinstes gemeinsames Vielfaches, ohne dass notwendig die Sachautorität eines Experten, personalisierten Autors oder Lehrers dieses Ergebnis moderiert und vergleichend prüft.

## 2. Allgemeinbildung - was ist das?

In Deutschland existieren für ein eher kleines Nebenfach wie Sozialkunde/Politik und/oder Wirtschaft für jede Schulstufe und Schulart eigene Lehrpläne, und dies noch einmal für jedes der 16 Bundesländer gesondert (Kultur-Föderalismus). Dies führt zu der unübersichtlichen Situation, daß für ein kleines Fach weit mehr als 50 Lehrpläne vorliegen. Oft schnell von Lehrern zusammengestellt, manchmal langwierig in kultusministeriellen Verhandlungen erstellt. Ein Lehrplan-Potpurri - aber steht in allen vielleicht Ähnliches drin?!

### **Der Berliner Friseurmeister Eduard Steffi (38) - ein deutsches Schicksal**

Der Berliner Friseurmeister Eduard Steffi (38) geriet bei der Suche nach einem neuen Lehrling in schiefe Verzweiflung: Wer im Salon arbeitet, soll nicht nur mit Schere, Lockenwickler und Fön umgehen können. Auch die Kommunikationsfähigkeit mit dem Kunden spiele eine entscheidende Rolle. Deshalb machte er in der Ausschreibung die Mittlere Reife zur Bedingung und stellte für die Kandidaten einen kleinen Test in Sachen Allgemeinbildung zusammen. Zwar wisse Steffi, daß von den 200 Bewerbern auf die Stelle (von 11.272 Berliner Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz suchen) viele ihre Unterlagen nur schickten, um Ruhe vor dem Arbeitsamt zu haben. Er sei sich aber sicher, daß sich von den 30 eingeladenen Bewerbern, von denen allerdings nur 15 erschienen, höchstens vier sich absichtlich dämlich stellten. Die anderen Kandidaten hätten sich wirklich bemüht. Bei der Auswertung muß sich Steffi oft an seinem Kaffee verschluckt haben und seitdem nun dringt immer wieder schallendes Gelächter aus dem Salon in der Wilmersdorfer Straße:

*"Der Kenntnisstand ist verheerend - und das wird von Jahr zu Jahr krasser. Angela Merkel wurde zum erfolgreichen Model, Zürich liegt in Norwegen und der Maybach ist ein österreichisches Leibgericht, zählt der Chef bei 'Edward's' ein paar der originellsten Antworten auf ... Nur sechs der 15 Kandidaten wußten, wann der Zweite Weltkrieg war, andere versuchten es mit: 1914-1918, 1939, 1930-1945 oder 1944-1945. Keinen einzigen richtigen Treffer gab es zum Bau der Berliner Mauer, nur drei Bewerber konnten den 11. September richtig einordnen. Die Berlinale wurde zu einem 'Musical', Schlesien zur 'Abkürzung von Schleswig-Holstein', Adolf Hitler zum 'Vorstandsvorsitzenden der Waffen-SS', der wahlweise mit einer Jüdin verheiratet war. Und was sagten den Kandidaten die Begriffe Ostpreußen und Pommern? 'So hieß Deutschland früher in der DDR.'"*

Quelle: Fuchsel. In: DER TAGESSPIEGEL 10.4.2004

Ich möchte Sie zu einem **Gedankenexperiment** einladen: Stellen wir uns vor, wir seien von der Bundesbildungsministerin - wie hieß die doch gleich? - in eine

länderübergreifende Kommission gebeten worden. Die Kommission hat den Auftrag, ein Kerncurriculum für Gesellschaft-Wirtschaft-Politik zu entwickeln.

Soll es von der **Logik der Sache** her überhaupt ein sozialkundliches bzw. sozialwissenschaftliches Kerncurriculum im Lernfeld Gesellschaft-Wirtschaft-Politik geben? Die Frage und Suche nach einem **inhaltlichen Kern**, gar nach einem **Kanon**, gilt vielen als suspekt. Ein Kanon schränkt die Wahlfreiheit von Lehrenden und Schülern ein, begrenzt Kreativität; ein Kanon wirkt lehrerzentriert, nicht schülerorientiert. Ein verbindlicher Lehrplan gilt als Ausdruck kodifizierter Macht, die auf die Lehrer und vermittelt über diese auf die Köpfe der jungen Generation einzuwirken versucht, ein offizielles Curriculum, das als "herrschende Meinung" auftritt und jeglichen Interessenpluralismus stillstellen soll. Es bestehe immer die Gefahr, daß Konzepte von Allgemeinbildung zur heimlichen Umschrift der herrschenden Deutungskultur werden.

Kann es von der Logik der Sache her überhaupt ein sozialkundliches bzw. sozialwissenschaftliches Kerncurriculum im Lernfeld Gesellschaft-Wirtschaft-Politik geben?

Aus fachdidaktischer Sicht sieht es so aus, als ob die Antwort tatsächlich "Nein" lauten müsse. Denn: "Die Lehrgüter der politischen Bildung sind - relativ - austauschbar." (Wolfgang Fischer u.a. 1960).

### 3. Curriculare Zugänge

Das exemplarische Prinzip beansprucht, einen Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten, die sich von bloßem Allgemeinwissen unterscheidet:

"Beispielsweise ist es weniger wichtig, die Zahl der Mitglieder des Bundestags und die Stärke der Fraktionen zu kennen, als zu verstehen, was der Sinn eines Parlaments in einer repräsentativen Demokratie ist, aus welchen Gründen es Parteien und Fraktionen überhaupt gibt, aber auch, welche Einwände gegen ein ausschließlich repräsentatives Demokratiemodell vorgebracht werden" (GPJE Nationale Bildungsstandards 2004).



Systematisch sind in der Politikdidaktik vier curriculare Begründungen vorgeschlagen worden, um das Prinzip der Ökonomie der Lernzeit durch curriculare Konzentration umzusetzen:



Das erste deutsche Wochenschau-Kino in Berlin eröffnet! Berlin 1931

[Bundesarchiv Bild 102-12285, Berlin, Erstes deutsches Wochenschau-Kino.jpg](#)

**1) Aktualitätsprinzip:** "Die Lehrgüter der politischen Bildung sind - relativ - austauschbar." (Fischer 1993, 19, zuerst 1960). Seit der Weimarer Republik gelten tagesaktuelle Fragen, Affären, Skandale und Konflikte als exemplarisch (Busch 2011). Sie werden politikbegleitend im Fachunterricht reflektiert, um zu grundlegenden, transferfähigen Einsichten ausgebaut werden, dem permanent Aktuellen. Das Ritual der „aktuellen Stunde“ zu Unterrichtsbeginn kann eine Form

des reflektierten Gelegenheitsunterrichts sein. „Aki“ – „Aktualitätenkino“<sup>21</sup> mit Struktur“ hat Sibylle Reinhardt diese Form des Unterrichts genannt.

**2) Kategorien** als Begriffe oder Konzepte: Wenn die tagesaktuellen Fälle wechseln, so können doch die begrifflichen Werkzeuge zu ihrer Bearbeitung konstant bleiben. Key concepts, big ideas und cognitive maps bilden ein exemplarisches "Netz von Vorstellungen" (Arnold Bergsträsser).

In zeitlosen modellhaften Unterrichtsskizzen haben diese Vorgehensweise als fallorientierte Konfliktdidaktik exemplifiziert: Engelhardt 1964, Nagel/Strocka 1971.

### **Kategoriale Konfliktdidaktik**

Der Fachunterricht soll von aktuellen und exemplarischen Konflikten (Fallprinzip) ausgehen. Dabei werden Schülerinteressen aufgenommen und im "Brückenschlag" von Betroffenheit und Bedeutsamkeit, von Mikrowelt und Makrowelt, von sozialem und politischem Lernen, von Politik im weiteren und Politik im engeren Sinne mit gesellschaftlichen Anforderungen vermittelt. Aufgabe ist, "das Politische" in sozialen Prozessen zu entdecken. An konkreten Fällen sollen verallgemeinerungs- und transferfähige Erkenntnisse und Verfahren gewonnen werden, um diese auf ein vertieftes Fallverständnis rückzubeziehen (Rekonkretisierung).

Der Fachunterricht soll den Schülerinnen und Schülern dadurch helfen, gesellschaftliche Konflikte (Situationen, Fälle, Probleme) mit Hilfe von Werkzeugen zunehmend selbstständig zu analysieren, um zu einem eigenständigen, begründeten Urteil (im Unterschied zur bloßen Meinung) und zu Handlungsorientierungen zu kommen. Diese Werkzeuge werden unterschiedlich bezeichnet, als Einsicht, Option, Schlüsselfrage oder Kategorie. Zentrale Kategorien sind z. B. Konflikt, Macht, Interesse, Öffentlichkeit, Recht, Entscheidung, Institution, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde, Gemeinwohl; in der Wirtschaftsdidaktik Konkurrenz, Preis, Markt etc. Diese Kategorien dürfen nicht als "Begriffinseln" isoliert stehen, sondern müssen zu einem zusammenhängenden *Netz von Vorstellungen* ausgebaut werden (sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte, große Ideen/big ideas).

Um die Kategorien sachgerecht zur Urteilsbildung heranzuziehen, muss der Lernende über Methode, d. h. über kognitive Werkzeuge, zunehmend bewusst verfügen (Denkweisen und Methodenkompetenz). Auf Politik bezogener Unterricht

<sup>21</sup> Als **Aktualitätenkino** (AKI), in der DDR **Zeitkino**, auch **Aktualitätenlichtspiele** (ALI), **Bahnhofslichtspiele** (BALI) oder, in Österreich, **Wochenschaukino** oder **Non Stop-Kino**, wurden Kinos bezeichnet, die meist in Bahnhöfen oder Bahnhofnähe oder anderen, stark frequentierten Lokalisationen untergebracht waren und in ständiger Wiederholung eine 50 Minuten lange Zusammenstellung aus Beiträgen verschiedener Wochenschauen, ein bis zwei Kulturfilmen und einem Zeichentrick- oder Slapstickfilm zeigten. Es gab diese Kinogattung von 1929 bis etwa 1968. (Wikipedia)

wird sich deshalb in jedem Fall als ein konflikt- und entscheidungsorientierter Unterricht ausweisen müssen. Dafür sind in der Fachdidaktik "Werkzeuge" entwickelt worden, die aus der Politikwissenschaft übernommen wurden und weitgehend Eingang in die Oberstufenschulbücher gefunden haben:

- Politikzyklus (Senesh 1966)
- Dimensionen des Politischen: Form, Inhalt, Prozeß politischer Entscheidungen.
- sozialwissenschaftlicher Forschungszyklus: Problem – Fragestellung – Hypothesenbildung – projektartige Untersuchung – Ergebnis - Transfer.

Schülerinnen und Schüler sollen dadurch zur *gesellschaftlichen Teilhabe (Partizipation)* befähigt werden, d.h. mindestens an der aktuellen politischen Publizistik partizipieren können (Minimalziel). Urteilskompetenz und Handlungskompetenz sind in im Modell des Interventionsbürgers zwingend aufeinander bezogen.

### **Kategorien politischer Bildung in der Phasenstruktur einer Problemanalyse**

Vorphase:

Kategorien: Einstieg und Planungsgespräch  
Problem/ Konflikt; Betroffenheit/ Bedeutsamkeit;  
Meinung

Erste Hauptphase:

Kategorien: Situationsanalyse: Was ist?  
Information: Interessen/Beteiligte; Interpretation/  
Ideologie; Geschichtlichkeit/Strukturen

Dritte Hauptphase:

Kategorien: Möglichkeitserörterung: Was ist möglich?  
Macht/Organisation; Recht/Verfahrensregel[n]/  
Institutionen; Beteiligung/Mitbestimmung;  
Koalition/ Kompromiß/Zielkonflikte;  
Durchsetzung/ Entscheidung  
(In beiden Hauptphasen mögliche Zwischenschritte:  
- Systematische Information  
- Erneutes Planungsgespräch  
- Zwischenzusammenfassung)

Anschlußphasen:

Kategorien: Urteilsbildung/Entscheidungsdiskussion: Was soll  
geschehen?  
Menschenwürde (Freiheit, Gerechtigkeit Friede);  
Zumutbarkeit/Grundkonsens; Legitimität/  
Gemeinwohl; Wirksamkeit/Folgen/  
Verantwortbarkeit  
(Mögliche Ergänzung: Vertiefende prinzipielle  
Orientierung)  
Transfer und Kontrolle; Metakommunikation

Sutor 1992: 35

## Ökonomische Stoffkategorien

### 1 Knappheit

Die Verwendungskonkurrenz von Ressourcen äußert sich in Knappheit von Mitteln im

Verhältnis zu den Zielen (Bedürfnissen) der Menschen.

### 2 Kosten, Nutzen

Dies erfordert Nutzen-Kosten-Überlegungen und Entscheidungen gemäß dem ökonomischen Prinzip unter Risikobedingungen.

### 3 Arbeitsteilung

Wirtschaften vollzieht sich arbeitsteilig in spezialisierten Berufen, Betrieben.

### 4 Organisation, Marktkoordination

Wirtschaftsprozesse bedürfen der Koordination, die im Betrieb über Organisation, in der Marktwirtschaft überwiegend über Märkte im Wettbewerb erfolgt.

### 5 Wirtschaftskreislauf

Wirtschaften vollzieht sich, vermittelt durch Geld, in Wirtschaftskreisläufen zwischen Haushalten, Unternehmen, Staat und Ausland.

### 6 Interdependenz, Zielkonflikte

Wirtschaften ist mit Interdependenzen und oft mit Zielkonflikten verbunden.

### 7 Wandel, Instabilität

Wirtschaftsprozesse vollziehen sich nicht gleichgewichtig (Strukturwandel, Gefahr von Instabilitäten wie z.B. Inflation, Arbeitslosigkeit).

### 8 Externalitäten, Ungleichheit

Wirtschaften ist mit Externalitäten sowie materiellen und sozialen Ungleichheiten verbunden.

### 9 Staatseingriffe

Dies (8) erfordert Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf oder die Wirtschaftsordnung

(Konjunktur-, Sozial-, Umweltpolitik).

### 10 Interessenkonflikte

Wirtschaftliche Entwicklungen und wirtschaftspolitische Eingriffe berühren die Interessen Einzelner oder von sozialen Gruppen unterschiedlich (Interessenkonflikte).

### 11 Wertbezug

Wirtschaftspolitische Entscheidungen berühren Werte wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Sicherheit und sind daher Gegenstand politischer Auseinandersetzungen.

### 12 Wirtschaftsordnung

Wirtschaften erfolgt in einer Rahmenordnung aus rechtlichen, sozialen und anderen Institutionen (Wirtschaftsordnung; Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft).

### 13 Gestaltung, Legitimierung

Wirtschaftsordnung und -verfassung werden im demokratischen Staat gestaltet und legitimiert (Institutionen und Prozesse politischer Willensbildung).

(Hedtke 2002: 10 nach: Kruber 2001 a)

**3) Epochaltypische Schlüsselprobleme:** Permanent aktuelle Konfliktlinien verdichten sich zu strukturellen Problemen, die als politische Elementarfragen formuliert werden können. Hilligen (1991) nennt früh weltweite Interdependenz oder

Umweltzerstörung als "Herausforderungen". Der Unesco-Bericht über Bildung für das 21. Jahrhundert (1996) formuliert Schlüsselprobleme als dialektische Spannungsverhältnisse u.a. zwischen Globalem und Lokalem, Universalem und Individuellem, Tradition und Modernität. Andere Problemerkataloge wurden vorgelegt von Klafki mit starkem Bezug zur politischen Bildung oder als "Etappen des gesellschaftlichen Konzeptwechsels" in der genetischen Politikdidaktik von Petrik (2006, 247ff.; -> Bauform des problemorientierten Unterrichts).

"Mindestens sechs miteinander verzahnte Faktorenkomplexe sind, wenn ich recht sehe, die entscheidenden Triebkräfte dieses universalen Vorganges; er verbindet die in früheren Jahrhunderten in viele, weitgehend beziehungslose oder nur locker verknüpfte Teilbereiche gegliederte Erde immer mehr zu einem Weltzusammenhang:

1. die technisch-industrielle Entwicklung;
2. die dadurch ermöglichte Entwicklung einstmals relativ selbständiger Wirtschaftsräume zur Weltwirtschaft;
3. der davon untrennbare Aufbau immer weiter reichender Informations- und Kommunikationssysteme: Telefon, Radio, Fernsehen, Funk;
4. die Entwicklung von Waffensystemen mit immer größerer Vernichtungskraft;
5. die Erkenntnis von der teils bereits akuten, teils zu befürchtenden Zerstörung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz infolge der technisch-industriellen und der wirtschaftlichen Entwicklung mit ihren Nebenwirkungen;
6. die Entwicklung der Erkenntnis bei wachsenden Menschengruppen in verschiedenen Gesellschaften, daß verantwortbare Politik heute und in Zukunft nicht mehr aus dem Blickwinkel einzelner Völker, Gesellschaften, Staaten oder Staatenblöcke gemacht werden kann oder mindestens gemacht werden dürfte; allerdings ist dieser Teilprozeß politischer Bewußtseinsbildung vielfach wohl über Anfangsstadien noch nicht hinausgekommen."

**Wolfgang Klafki: Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule - Grundzüge internationaler Erziehung, 1998 unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k06.html>**

Im Zentrum des problemorientierten Unterrichts nach Wolfgang Hilligen stehen fundamentale und existentielle Probleme. Existentielle Probleme sind Probleme, von denen **Überleben** und **gutes Leben** der Menschheit abhängt. Hilligen nennt fünf "Herausforderungen":

- weltweite Interdependenz,
- die technisch-industrielle Massenproduktion,
- die Möglichkeit der Selbstvernichtung durch Massenvernichtungsmittel,
- die Umweltzerstörung und
- das Angewiesensein auf mediale statt primäre Erfahrung.

**Zeitdiagnose: Wissens- und Informationsgesellschaft**

Diese Zeitdiagnose zeichnet ein Bild der Situation des modernen Menschen, der einerseits in Informationen ertrinkt und doch zugleich nach Orientierungswissen hungert. In der sog. Informationsgesellschaft (Manuel Castells) wird immer mehr Wissen darüber angehäuft, wie Effektivität hergestellt werden kann (*to know how*), aber immer weniger, zu welchem Sinn und Zweck dieses Wissen angehäuft wird (*to know why*). Dies führt zu einem Verlust der Fähigkeit zur Urteilsbildung, denn solches Orientierungswissen läßt sich nicht herstellen, sondern es muß diskursiv erarbeitet werden. Am Ende der Welt des "Gutenberg-Zeitalters" (John Updike), am Übergang zur globalen informationellen Vernetzung (von Fax über Internet zu Cyberspace), stellt sich die Frage: "Wie werden wir die Informationen wieder los, bevor sie uns verrückt machen?" (Neil Postman)

### **Bauform des problemorientierten Unterrichts: Problemstudie -Schrittfolge**

#### **Definition: Worin besteht das Problem?**

In dieser Phase wird, wie am Beispiel gezeigt, im sozialen Prozess der Gruppenarbeit das Problem definiert.

#### **Ursachen:** Wie ist das Problem entstanden?

In der Regel gehen die Arbeitsgruppen auf offensichtliche Ursachen ein, benennen also keine strukturellen oder historischen Hintergründe. In den Formulierungen kommen manchmal Zuschreibungen zum Ausdruck, die fast Schuldzuschreibungen darstellen können. Auch diese Antworten sind also nicht unbedingt einlinig und können unbewusste Vorentscheidungen enthalten.

#### **Interessen: Wessen Interessen werden durch das Problem berührt?**

Hier können sowohl individuelle als Gruppeninteressen, bewusste und unbewusste Interessen, subjektive (manifeste) Interessen und „wahre“ (aufgeklärte) Interessen angeführt werden.

#### **„Lösungen“: Welche „Lösungen“ des Problems sind denkbar?**

Da perfekte Lösungen nicht realistisch sind und Illusionen von Politik fördern würden, sollte konsequent der Begriff in Anführungszeichen gesetzt werden. Das Beispiel „Probleme mit Müll und Gift“ bei Gagel (1994, 118 f.) schildert vier Wege der Entsorgung von Abfall, nämlich Vermeiden, Verringern, Verwerten und Beseitigen. Die Verpackungsverordnung (damals vom Mai 1990) erzeugte Konflikte - wie in der Gegenwart. - Die unterschiedlichen Wege fassen womöglich private und/oder politische Handlungen ins Auge: Es ist ein sozialer Zugriff, wenn ich von mir und anderen fordere, mit Müll sinnvoll umzugehen (Mülltrennen ist inzwischen in Deutschland fast eine verpflichtende Norm für das Alltagsleben geworden). Es ist ein politischer Zugriff, wenn ich fordere, dass über die Ausgestaltung der Verpackungsverordnung bestimmte private Handlungen er- bzw. entmutigt werden.

#### **Konsequenzen: Welche Bedeutung haben die „Lösungen“ für...?**

Die unterschiedlichen Antworten auf das Problem haben Konsequenzen für manchmal viele direkt und indirekt Betroffene und Beteiligte. Hier gilt es den Folgen der „Lösungen“ nachzugehen, damit Konsequenzen nicht erst durch Ausprobieren erfahren werden müssen. Der Ruf „Das haben wir nicht gewollt“ ist bei politischem Entscheiden eine Reaktion, die die Verantwortung für die Folgen nicht übernehmen will, denn dazu gehört Antizipation (und dann können noch immer Fehleinschätzungen passieren).

#### **Entscheidung: Wo stehe ich/wo stehen wir?**

Aus der Arbeit an dem Problem kann eine Beurteilung des Problems entstehen, die nicht mehr nur unbewusst - z. B. über die Ursachenzuschreibung - Stellung bezieht, sondern die die Problemstudie zuspitzt und zusammenfasst. Hier kann über eine Reihum-Runde oder über die Darstellung des Austauschs in der Gruppe gearbeitet werden.

aus: Sibylle Reinhardt: *Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen 2005, S. 99

#### 4) Methoden-Lernen:

#### Methodencurriculum Gymnasium Willhöden

##### Unser Projekt- und Methodencurriculum in der Mittelstufe:Stand 2008

<b>Klassenstufe 8</b>	„Richtig lernen“: ein Einführungskurs mit Folgen....	<b>Projekt:</b> <b>Einwandern – Auswandern</b> Migration weltweit und in Hamburg  (alle Fachbereiche)	„Lesen will gelernt sein“  Eine Untersuchung zur Lesekompetenz mit individuellem Förderkonzept
<b>Klassenstufe 9</b>	„Wie Pechmarie überzeugt werden kann, die Brote aus dem Ofen zu holen“ Ethisch argumentieren lernen (Religion, Philosophie – Hinführung zum Sozialpraktikum (Link?)	„Hamburg baut Brücken“- eine Stadt und ihr Hafen (Deutsch, PGW, Geschichte, Kunst..	„Wie man mit Zahlen lügen kann“ Vom richtigen Umgang mit Fragebogen und Statistik ((PGW, Informatik, Mathematik)
<b>Klassenstufe 10</b>	„Das narrative Interview“ - Einführung in den Umgang mit Zeitzeugen. Wie Menschen historische Ereignisse erlebt haben. ( (Geschichte, PGW)	<b>Projekt</b> „Aufklärung“ – eine Epoche und ihre Bedeutung (alle Fächer)	„Experimentieren lernen - an verschiedenen Stationen“ (Biologie, Chemie)

Quelle: <http://www.gymnasium-willhoeden.de/325.0.html>

"Der Schüler soll Methode haben." (Hugo Gaudig)<sup>22</sup> Grundgedanke ist die Gleichzeitigkeit des Lernens am Stoff und des Lernens des Lernens. Dazu ist eine Phase des Meta-Lernens und Übens erforderlich, denn der Transfer auf neues Wissen ergibt sich nicht von selbst.

Wenn Demokratie selbst als lernendes Institutionensystem in eine fachdidaktische Perspektive gestellt wird, können die Verfahren der Willensbildung als sachlogisches Kerncurriculum gelten (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004, S. 355f.). Allgemeinbildende Schulen müssen sicherstellen, daß eine Lese- und Verstehenskompetenz (political/economic literacy) für die folgenden gegenstandskonstitutiven Basis-Methoden einer *Demokratie-Pädagogik* entwickelt wird. Es steht für das Weltwissen der 16-Jährigen – ein **Ankommen in der bürgerlichen Gesellschaft**:

#### **Checkliste political/economic literacy**

- auf der Ebene sozialen Umgangs situationskluge Verfahren der Streitschlichtung, Mediation etc. in Familie, Schule, Betrieb, Gruppe  
(z.B. die Gordon-Methode als intelligente Umwandlung von looser-looser-Situationen in win-win-Strategien).
- auf der Gegenstandsebene die Formen und Verfahren der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung, unter Berücksichtigung ihrer ordnungspolitischen Varianten und historischen Ausprägungen (Alternativen):
  - das Verfahren parlamentarischer Willensbildung,
  - das Verfahren rechtlicher Urteilsfindung,
  - das Verfahren der (sozialen) Marktwirtschaft,
  - der Diskussionsprozeß der demokratischen Öffentlichkeit,
  - Verfahren internationaler Konfliktschlichtung und Friedensstiftung
- auf der sozialwissenschaftlichen Ebene die "Forschungs-Zyklen" als Verfahren der Gewinnung intersubjektiv gültiger Erkenntnis, z.B. hermeneutische Verfahren der

---

<sup>22</sup> Wolfgang Hilligen hat diese Formel für politische Bildung dahingehend ausgeweitet: Der Schüler/die Schülerin soll Didaktik haben – d.h. auch beteiligt werden an der Auswahl und Begründung der Lehr- und Lerninhalte (Mitbestimmung, Partizipation).



Textauslegung und der (Ideologie-) Kritik; empirische Methoden wie Beobachtung, Befragung, Modellbildung und Simulation.

Dieses sachlogische Curriculum bildet sich im Modell der Wissensformen ab (voranstehend).<sup>23</sup> Studierende nennen es gern „das **Clownsgesicht**“ 😊

Diese Basis-Methoden begründen ein sachlogisches Kerncurriculum (Minimum) und ergeben einen Kanon als flexibles Regelwerk (offene Liste). Ihre Kenntnis sichert schulformübergreifend einen gemeinsamen Bestand an Erfahrungen und Kenntnissen bei den Schülerinnen und Schülern.

Zwei weitere curriculare Begründungen sind weniger entwickelt:



**5) Personale Vorbilder:** Ihre Rolle ist in der deutschen politischen Bildung nach 1945 sehr zurückhaltend behandelt worden, obwohl Vorbilder in der Charakterbildung und der Entwicklung von Zivilcourage wichtig sind. Vorbilder können statt „dead white males“ auch die oft namenlosen Heldinnen und Helden des Alltags sein. Bekanntlich verbessern gute Beispiele die Sitten (vgl. Ansätze der **Charakterpädagogik** – character education).

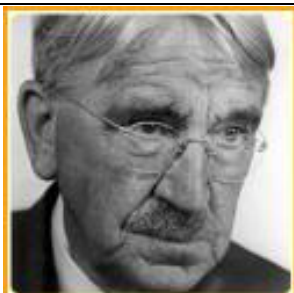
---

<sup>23</sup> Es könnten übrigens durchaus Bezüge bis zu Hegels Rechtslehre (die „Sittlichkeiten“) hergestellt werden 😊



**6) Great Books:** Gibt es nach dem von den Theoretikern der Postmoderne ausgerufenen „Ende der grossen Erzählungen“ (Lyotard) noch klassische, exemplarische Texte? Als „starke“ Texte werden in der politischen Bildung herangezogen u.a. das Grundgesetz, die Erklärung der Menschenrechte, das Kommunistische Manifest; auch mediale Formate wie die Tagesschau, digitale Enzyklopädien wie Wikipedia oder ein Filmkanon ([www.bpb.de/filmkanon](http://www.bpb.de/filmkanon)). In der narrativen Politikdidaktik werden klassische literarische Texte, zum Erwerb grundlegender Einsichten herangezogen, um z.B. das Verhältnis von Recht und Macht (Thukydides, Melier-Dialog) zu thematisieren (Juchler 2012). Die Kompetenz zur selbständigen Lektüre von Sach- und Fachbüchern gilt zurecht als zentraler Bestandteil der allgemeinen Hochschulreife, weil es einen konzentrierten Zugang zu Tiefenverstehen und „big ideas“ ermöglicht.

#### 4. Methode des Exemplarischen: Genetisches Prinzip und Fallmethode



"Krebsgang" des genetischen Prinzips

"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..."

(John Dewey: Demokratie und Erziehung, 1916/1993, S. 283)

Methodisch erfordert es eine hohe Professionalität, das exemplarische Lernen im Unterrichtsprozeß umzusetzen, um über den aktuellen Fall hinaus zum Grundsätzlichen vorzudringen.

„Alle methodische Kunst besteht darin, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, Pläne in Sorgen, ...“ (Heinrich Roth).

Dadurch ist das exemplarische Lernen mit dem genetischen Prinzip verknüpft. Zwei Formen der Wissensproduktion können unterschieden werden:

**1) Gewissheitsmodell:** „Das ist so!“ Dieses positive Erkenntnismodell setzt die Möglichkeit einer "direkten" Erkenntnis der Welt voraus. Wissen gilt als sicheres Wissen und "Fakt". Es kann dogmatisch durch Schulung oder direktes Unterrichten enzyklopädisch übermittelt werden.

**2) Reflexionsmodell:** „Ist das so?“ In diesem genetischen Erkenntnismodell gilt soziales Wissen als prinzipiell unsicheres, strittiges und hypothetisches Wissen, das vom Standort des Beobachters abhängig ist und der kritischen Prüfung in der sozialen Gruppe ausgesetzt werden kann und soll. Fakten werden in soziale Tatsachen zurückverwandelt.

Am Beispiel des **Inhalts „Verfassung“** können vier Ausprägungen des genetischen Prinzips unterschieden werden:

1. Individual-Genese: subjektive Betroffenheit durch Entwicklungsaufgaben, z.B. Altersgrenzen wie Religionsmündigkeit oder Geschäftsfähigkeit
2. Ideen-Genese: Wann, durch wen, bei welchen Anlässen wurden Grundrechte "erfunden"?
3. Real-Genese: ... bzw. in sozialen Auseinandersetzungen erkämpft?

4. Logisch-systematische Genese oder Aktualgenese: Grundrechte werden in ihrer zwingenden Logik unmittelbar erlebbar, z.B. "Alle Menschen sind gleich" am Modell und Gedankenexperiment eines "Schleiers der Unwissenheit" von John Rawls. (Petrik 2006)

Gelingensbedingungen für genetisches Lernen sind u.a.

- Narrativität und Anschaulichkeit
- die *originale* Begegnung im *direkten Kontakt* mit dem Lerngegenstand,
- die Nutzung des sog. "fruchtbaren Moments" als staunproduktive Situation (Friedrich Copei)
- selbstentstehende, den Lern- und Denkprozeß *strukturierende Fragen* an den Gegenstand in freier, geistiger Selbsttätigkeit (Hugo Gaudig). Hier wird berücksichtigt, dass das Exemplarische sich für individuelle Lerner unterschiedlich darstellt.

**Fallprinzip:** Das exemplarische Prinzip wird bevorzugt durch Arbeit an Fällen umgesetzt. Die Arbeit mit Fallbeispielen kann sowohl als motivierender Einstieg wie auch in Übungsphasen sinnvoll sein. Als Fallanalyse oder Fallstudie wird ein ganzheitlicher Vorgang mit Aktionscharakter durchgängiger Lerngegenstand. Die wirklichkeitsgetreue Darstellung einer tatsächlichen Begebenheit aus der Binnenperspektive der beteiligten Akteure dient dem Ziel, Entscheidungen zu treffen und zu reflektieren. Exempel und Modelle sind Grammes/Tandler (1991), Grammes/Zühlke (1993).

**Exemplarisches Lernen** in der politischen Bildung ist meist mit Bezug auf die genetische Didaktik von Martin Wagenschein (1991) begründet worden, die sich aber ausschliesslich dem Verstehen natürlicher Phänomene und naturwissenschaftlicher Gesetze widmet. In geistes- und sozialwissenschaftlichen Stoffgebieten ist die Rolle der Geschichtlichkeit und der Kultur einzubeziehen. Neben Beobachtung und Experiment sind die Erkenntnisoperationen des Interpretierens, der Analogie und des Vergleichens wichtiger.

Der Aufbau sozialer Erfahrungen erfolgt u.a. über das Hilfsmittel der Analogie, die Übertragung von Strukturmustern. Bei Kindern wird z.B. der Staat zunächst wie eine

große Familie vorgestellt und noch nicht als System oder "kalter Herrschaftsapparat" wahrgenommen. Analogien bilden notwendige Durchgangsstadien des Lernens. Wenn sie allerdings in späteren Lernstadien nicht reflektiert und differenziert werden, verhärten sich Fehlverständnisse, Stereotypen und Vorurteile.

Die Erkenntnisoperation des Vergleichens setzt auf die Wahrnehmung von Unterschieden, z.B. gesellschaftlicher Systeme (BRD/DDR). Das **doppelte Fallprinzip** kontrastiert systematisch einen aktuellen mit einem klassischen Fall (Leps 2006).

Systematisch orientierende **Lehrgänge** müssen das exemplarische Lernen ergänzen. So wie es kein Netzwerk ohne Knoten geben kann, ergeben Knoten ohne Netzwerk kein sinnvolles Orientierungswissen. Experten wie Juristen, Manager, Journalisten oder Berufspolitiker zeichnen sich durch grosse Detailkenntnis aus. In westlichen Lernkulturen wird die Rolle des positiven Wissens und des Übens oft vernachlässigt. Die interkulturelle Lernpsychologie hat am Beispiel asiatischer Lernkulturen das scheinbar paradoxe Phänomen des memorierenden Tiefenverstehens untersucht.

## **5. Exempel: Modelle und Beispiele guter Praxis**

Exemplarisches Lehren kann gefördert werden durch Exempel, nicht beliebig austauschbare Musterbeispiele und Paradigmen. Die Ära der exemplarischen sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekte, z.B. "Modelle für den sozialwissenschaftlichen Unterricht" (Ohrt 1965) oder „Man a course of study“ (Wulf 1972), ist ersatzlos ausgelaufen. Ein zentralistisches Curriculumkonzept mit einem Einheitslehrplan, Schulbuch und detaillierten Unterrichtshilfen, wie z.B. in der DDR, oder die Einführung zentraler Abschlussprüfungen wird meist als Einschränkung der gesetzlich garantierten methodischen Lehrfreiheit empfunden. In der Unterrichtspraxis kann sich unterhalb der Ebene offizieller Lehrpläne ein empirischer Themenkanon ausbilden, zuletzt untersucht von Henning/Müller/Schlausch (1982) oder international Meyer/Bromley/Ramirez (2010).

**1) Wettbewerbe** schaffen Anreize und Vorbilder durch überregionale Auszeichnung

- curricularer Innovationen, z.B. [www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de) oder
- von engagierten Personen, z.B. Outstanding Social Studies Teacher of the Year (NCSS).

**2) Lesson Study und Learning Study** sind aus der japanischen Tradition stammende Konzepte der Unterrichtsentwicklung. Das Leitmotiv "Don't worship originality" soll der Lehreraarbeit eine konzentrierende und entlastende Mitte geben. ([www.walsnet.org](http://www.walsnet.org))

**3) Lehrkustdidaktik:** Lehrstücke thematisieren fundamentale Menschheitsthemen. Auch im sozialwissenschaftlichen Lernfeld liegen inzwischen Exempel vor zu Themen wie Verfassung, Menschenrechte, Gerechtigkeit, Öffentlichkeit (Schmidlin 2012), Umgang mit Menschen (Leps 2006), politischen Grundorientierungen (Petrik 2006, S. 247ff.). ([www.lehrkunst.ch](http://www.lehrkunst.ch))

## **Mäeutik (Tilman Grammes)**

Mäeutik bezeichnet im Griechischen die "Hebammenkunst". 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. Anamnese (Vorerinnerung): In der ursprünglichen platonischen Konzeption erinnert sich der Lernende wieder an Ideen und Konzepte, die ihm bereits eingeboren sind (Anamnese-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.

## **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

**✍ Arbeitsanregung:**

Studieren Sie den Dialog "Menon" (Sokrates/Platon).

Worin besteht die Grundthese dieser Begründungsschrift sozialer und politischer Bildung?

✍ Dito für das sog. „Höhlengleichnis“ (Platon)



✍ Schätzübung: Wieviele Stunden PGW oder Gesellschaft werden im Stadtstaat Hamburg/ in Deutschland pro Woche/im Jahr erteilt?

✍ Sammeln Sie Schüler-Stundenpläne aus Hamburg.

Wieviele Unterrichtsstunden Gesellschaft oder PGW sollen erteilt werden?

✍ Wieviele Werden tatsächlich erteilt? Kommt das Fach überhaupt vor?

Machen Sie Klassenbuchanalysen.

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	Chemie	Geografie	-	<del>Mathe</del>	<del>Sport</del>
2	Chemie	Geografie	Mathe	<del>Mathe</del>	<del>Sport</del>
3	Geschichte	Mathe	Deutsch	Latein	Chemie
4	Geschichte	<del>PGW</del>	Deutsch	Physik	Digitale Fotografie
5	Latein	<del>PGW</del>	Englisch	Physik	Digitale Fotografie
6	Mathe	Englisch	Latein	Englisch	<del>Deutsch</del>
7	WP Kunst	Englisch		Religion	<del>Deutsch</del>
8	WP Kunst			Religion	
	15.40 Uhr	14.50 Uhr	14.00 Uhr	15.40 Uhr	14.50 Uhr

Stundenplan einer neunten Gymnasialklasse (Quelle: Hamburger Abendblatt, 1.7.2008, S. 12)

## Literatur

Behrmann, Günter/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle: Politik. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe II. Weinheim/Basel: Beltz 2004, S. 322-406

Buck, Günther: Lernen und Erfahrung - Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt 3/1989

Busch, Matthias: In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2011, S. 457-471

Christian, Wolfgang: Die dialektische Methode im politischen Unterricht. Köln 1978

Engelhardt, Rudolf: Politisch bilden – aber wie? Essen 1964 (online: JSSE 2010-3)

Engelhardt, Anina/Kajetzke, Laura (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Bielefeld: Transcript 2010

Ernst, Karin/Nagel, Wolfgang/Strocka, Monika: Die politische Situation West-Berlins. In: Gegenwartskunde 1971, S. 39-52

Fischer, Kurt Gerhard: Das Exemplarische im Politikunterricht, Schwalbach 1993

Gerner, Berthold (Hg.): Das exemplarische Prinzip, Darmstadt 1970

Grammes, Tilman/Schluss, Henning/Vogler, Hans-Joachim: Staatsbürgerkunde in der DDR. Wiesbaden: VS 2006

Grammes, Tilman/Tandler, Agnes: Die Fallstudie (Case study). In: Bpb (Hg.): Methoden in der politischen Bildung. Bonn 1991, S. 213-247

Grammes, Tilman/Zühlke, Ari: Ein Schulkonflikt in der DDR, 2 Bde., Bonn 1993

Hedtke, Reinhold: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung, Schwalbach 2002

Henkenborg, Peter: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik. In: Politische Bildung 1997, 2: 95-121

Henning, Bernd/Müller, Peter/Schlausch, Horst: Gemeinsame Inhaltsbereiche der Sozialkunde. In: DVPB (Hg.): Politische Bildung in den 80er Jahren. Stuttgart 1983, S. 116-125

Hilligen, Wolfgang: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach 1991

Juchler, Ingo: Der narrative Ansatz in der politischen Bildung. Berlin: Duncker&Humblot 2012

Klafki, Wolfgang: Exemplarisches Lehren und Lernen. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 87-107

Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. In: Schulmanagement Handbuch 106, München 2003, 11-28

Kruber, Klaus-Peter: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde 2000: 285-295

Leps, Horst: Lehrkunst und Politikunterricht. Diss., Marburg 2006 (online)

Meyer, John W./Bromley, Patricia/Ramirez, Francisco: Human Rights in Social Science Textbooks. Cross-National analyses 1970-2008. In: Sociology of Education 2010, S. 111-134

Morrissett, I. (Hg.): Key Concepts: Social Studies. In: Lewy, A. (Hg.): The International Encyclopedia of Curriculum, Oxford 1991: 183-184

Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt 1968

Ohr, Lore u.a.: Zehn Lehrbeispiele. In: Bolte, Karl Martin: Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen 1966, S. 353-433

Petrik, Andreas: Zukunftswerkstatt, Fischerspiel oder Hiroshima? Genetische Zugänge zum Thema Zukunft in sozialkundlichen Unterrichtsmodellen. In: Journal of Social Studies Education (JSSE) 2004, 1 ([www.sowi-onlinejournal](http://www.sowi-onlinejournal))

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 2006 (eine 2. Auflage befindet sich in Vorbereitung)

Scheuerl, Hans: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1958

Schmidlin, Stephan (Hg.): UAZ – Unsere Abend-Zeitung. Bern: hep 2012

Ulrich, Peter: Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft, Bern/Stuttgart 1987

Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Genetisch - sokratisch - exemplarisch, Weinheim/Basel 9/1991

Weinbrenner, Peter: Zukunftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach 1997: 128-140

Wulf, Christoph: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum, München 1973

## Exkurs: Zukunftsdidaktik



Auch in der Wirtschaftsdidaktik gibt es eine an Schlüsselfragen orientierte Tradition der Sozialökonomik. Mit der "Zukunftsdidaktik" von **Peter Weinbrenner** (1997: 134f. mit Bezug auf Ulrich 1979, vgl. Petrik 2004) liegt eine ausgereifte Fassung der Vermittlung der Domänen Wirtschaft und Politik vor. Sie ist nicht nur für das Lehramt Berufsschulen von Interesse:

### Zukunftsorientierung als Schlüsselqualifikation (Ziel- und Inhaltsstruktur)

I Einübung in globales und generationsüberschreitendes Denken

1. Fähigkeit, das Verhältnis von Mensch und Natur in evolutionsgeschichtlicher Perspektive zu betrachten und eine Vorstellung von den globalen Eingriffen des Menschen in den Naturhaushalt und Lebensraum des Menschen zu entwickeln.
2. Fähigkeit zu erkennen, daß auf einem endlichen Planeten mit begrenzten Ressourcen auf die Dauer keine wachsende Bevölkerung mit steigenden Ansprüchen existieren kann, sondern ein dauerhaftes Gleichgewicht zwischen Abbau- und Aufbauprozessen gefunden werden muß.
3. Fähigkeit, die Globalität der ökologischen Krise zu erkennen und Bereitschaft, auch den Verzicht auf nationale Souveränitätsrechte zugunsten globaler und zukunftssichernder Lösungen zu akzeptieren.
4. Bereitschaft, zukünftigen Generationen das gleiche Recht auf Leben, Existenzsicherung und Ressourcennutzung zuzubilligen wie der jetzt lebenden Generation.
5. Fähigkeit und Bereitschaft, gewohnte Denkweisen, Leitbilder und Vorurteile im Hinblick auf persönliche, aber auch politische Zielvorstellungen im Lichte der Wertmaßstäbe für das Überleben des Planeten Erde und der Gattung Mensch zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren.
6. Fähigkeit und Bereitschaft, in grenz- und generationsüberschreitenden Modellen und Systemen zu denken.
7. Bereitschaft, Mitverantwortung für die Sicherung der materiellen Existenzgrundlagen für eine wachsende Weltbevölkerung zu übernehmen.
8. Prüfen, inwieweit individuelle, betriebliche und nationale Rationalität zu irrationalen, d.h. zukunftsgefährdenden gesellschaftlichen, volkswirtschaftlichen und internationalen (globalen) Folgen führt.
9. Prüfen, ob und inwieweit unser Lebensstil und unsere Konsumansprüche verallgemeinerbar sind, d.h. auf alle jetzt und zukünftig Lebenden übertragen werden können.

II Analyse zukunftsbedrohender Faktoren

1. Fähigkeit, die zukunftsbedrohenden Risikofaktoren und ihre gegenseitige Abhängigkeit (Interdependenz) zu erkennen.
2. Erkennen, daß angesichts der verfügbaren Vernichtungspotentiale und der verheerenden ökonomischen, sozialen und ökologischen Folgen Krieg kein Mittel der Politik mehr sein kann.

3. Erkennen, daß durch die steigenden Lasten der Rüstungsproduktion eine globale Verschwendung knapper Ressourcen stattfindet, die zur Beseitigung von Hunger und Armut, Analphabetismus und Krankheit in vielen Ländern der Welt dringend benötigt werden.
4. Erkennen, daß die zunehmenden Umweltbelastungen und Großrisiken des Industriesystems die natürlichen Lebensgrundlagen kommender Generationen gefährden.
5. Erkennen, daß die entwickelten Industriesysteme Technologien und Gefährdungspotentiale hervorgebracht haben, deren Folgen nicht berechenbar und kontrollierbar sind und deren Risiken und Kosten zum großen Teil auf andere Länder und auf kommende Generationen abgewälzt werden.

### III Politische Überlebensstrategien und Handlungsalternativen

1. Fähigkeit, Politik als Gestaltung der Zukunft zu verstehen und Bereitschaft, globale (erdpolitische) Maßstäbe für verantwortliches Handeln von Individuen und Staaten anzuerkennen.
2. Fähigkeit und Bereitschaft, kollektive und individuelle Handlungsstrategie zur Überwindung der lebensbedrohenden Zukunftsrisiken zu entwickeln.
3. Prüfen, ob die Verfolgung individueller Interessen und Glücksansprüche nicht mit dem Überlebensinteresse zukünftiger Generationen kollidiert.
4. Fähigkeit und Bereitschaft, einen eigenen Beitrag zur langfristigen Ressourcensicherung zu leisten.
5. Prüfen, inwieweit die individuelle Lebensführung mit Belastungen für die natürliche Umwelt verbunden ist.
6. Bereitschaft, Solidarität zwischen den Völkern dieser Erde und zwischen den Generationen zu üben.

### IV Ansätze und Modelle einer umwelt- und sozialverträglichen Zukunftsgestaltung

1. Fähigkeit und Bereitschaft, sowohl individuelles als auch gesellschaftlich-politisches Handeln am Leitbild der „Zukunftsfähigkeit“ (sustainability) auszurichten und sich an der Entwicklung von Konzeptionen und Modellen für ein „zukunftsfähiges Deutschland“ zu beteiligen.
2. Fähigkeit und Bereitschaft, an der Entwicklung und Umsetzung umwelt- und sozialverträglicher Technologien sowie Produktions-, Arbeits- und Lebensformen im Interesse der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen mitzuwirken.
3. Bereitschaft, angesichts schwindender Ressourcen und zunehmender Belastungen der Ökosysteme auf die Erfüllung gegenwärtiger Ansprüche zugunsten anderer Länder und zukünftiger Generationen zu verzichten.
4. Erkennen, daß der Verzicht auf die Verfolgung zukünftiger materieller Ansprüche auch ein Gewinn an gegenwärtiger Lebensqualität sein kann.
5. Bereitschaft, seinen Lebensstil daraufhin zu überprüfen, welche Belastungen dadurch für die Allgemeinheit, für andere Völker und für zukünftige Generationen entstehen.
6. Bereitschaft, die natürlichen Lebensgrundlagen treuhänderisch zu verwalten und sie möglichst unversehrt an zukünftige Generationen zu übergeben.
7. Prüfen, inwieweit bereits realisierte Ansätze einer Alternativkultur im eigenen Land, aber auch in anderen Ländern und Kulturen, geeignet sind, einen Beitrag zur Lösung der Zukunftsprobleme der Menschheit zu leisten.

Peter Weinbrenner 1997: 134-135

## Beispiel für eine kategoriale Konfliktanalyse

### Konflikt um das Tempolimit auf Autobahnen (Sachanalyse)

Es wird berichtet (Frankfurter Rundschau 21.11.1985):

"Nach der Entscheidung der Bundesregierung gegen Tempo 100 auf Autobahnen geht der Streit um ein Tempolimit weiter. Opposition und Umweltverbände sprechen von 'Täuschung' und 'Großbetrug'. Das Saarland will nunmehr im Alleingang Geschwindigkeitsbegrenzungen einführen. Die EG-Kommission hält weiter an ihrem Plan fest, ein Tempolimit für alle Mitgliedsländer einzuführen. Bundesinnenminister Friedrich Zimmermann erhob dagegen bereits Einwände."

**Kategorien der Konfliktanalyse:** Die **Streitfrage** ist das politische Problem der zunehmenden Luftverschmutzung und die Frage, ob Geschwindigkeitsreduzierung diese vermindert. Die Bundesregierung hatte beim TÜV ein Gutachten in Auftrag gegeben, das eine geringe Verminderung des Stickstoffausstoßes errechnete. Darauf entschied sich die Regierung für den Verzicht auf ein Tempolimit. Die politischen **Gegner** sind die Bundesregierung und die Koalitionsparteien CDU, CSU und FDP einerseits und die Oppositionsparteien SPD und DIE GRÜNEN andererseits. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen **Interessen** werden vor allem an den beteiligten Verbänden sichtbar: Der ADAC setzte sich gegen das Tempolimit ein („Freie Fahrt für freie Bürger“), der Verband der Automobilindustrie drängte als Unternehmerverband die Bundesregierung zu ihrer Entscheidung. Im Bund für Umwelt und Naturschutz (BUND) wurden dagegen die Interessen an der Erhaltung der Umwelt und der Lebensqualität artikuliert. Die **Machtmittel**, welche den Gruppen zur Verfügung standen, können nur vermutet werden: das Wählerpotential des mitgliederstarken Automobilclubs, seine Meinungsmacht durch die Verbandszeitschrift, Lobbybeziehungen und "Verbandsfärbung" im Parlament durch den Unternehmerverband. Demgegenüber stehen die umweltinteressierten Gruppen in der Minderheit, sie besitzen keine Vetopositionen, wenn man von dem Verhalten ihrer Anhänger als Verbraucher oder Verkehrsteilnehmer absieht. Als **Ordnungsvorstellungen** sind anzunehmen: Rückzug des Staates aus der Gesellschaft einerseits, aktiv gestaltende Politik des Staates in allen gesellschaftlichen Bereichen andererseits.

Die **Kategorien der Urteilsbildung** sind ... reflexiv, das heißt auf das denkende Subjekt bezogen. Nach der Konfliktanalyse soll der Schüler über die **eigenen Interessen** nachdenken und seine eigenen **Wert- und Ordnungsvorstellungen** überprüfen, indem er fragt, welche Partei er mit seinem Votum in der Streitfrage unterstützt. Hier wäre demnach der Ort, nach den Kriterien für die eigene Wertung zu fragen, z.B. ob er die Verallgemeinerungsfähigkeit der eigenen Position nachweisen kann. Hinter **Verantwortungsethik** verbirgt sich die Frage, wieweit die Auswirkungen der vorgeschlagenen Lösungen auf die betroffenen Gruppen zu rechtfertigen sind. Insgesamt befördert diese Urteilsbildung die Klärung des eigenen Standpunktes angesichts einer Streitfrage, bietet aber auch die Möglichkeit, die aus dem politischen Prozeß resultierende Lösung mit Hilfe von Kriterien zu bewerten (z.B. partielle oder allgemeine Interessen?).

Die dritte Phase mit den **Kategorien des politischen Handelns** kann auf zwei Wegen verfolgt werden: einmal geleitet von der Frage, was **wir selber tun können** ..., zum anderen aber auch als das „Weiterdenken“ (Wolfgang Hilligen),

nämlich über andere **Lösungsmöglichkeiten** für das Problem, beispielsweise die indirekte Steuerung durch finanzielle Anreize für die Nutzung des Katalysators, wie sie die Bundesregierung später beschlossen hat, aber auch andere Lösungsmöglichkeiten des Umweltproblems.

*nach einer Vorlage von Wolfgang Sander in Walter Gagel: Geschichte der politischen Bildung, Opladen 1994, S.*

## Übungsaufgabe

### Was ist Wissen (Grundwissen)?

Student: "Sagen Sie mal, Herr Grammes, sind Sie nicht auch der Meinung, daß in der Schule heutzutage vor allem das relevante Grundwissen vermittelt werden soll?"

Grammes: "Gute Frage. Finde ich auch. Schreiben Sie doch für die nächste Stunde dieses Grundwissen einmal in Stichpunkten auf."<sup>24</sup>

#### Grundwissen (Liste)

##### – Weltwissen der 16-Jährigen Jungwähler und Jungwählerinnen<sup>25</sup>

Schreiben Sie auf, was aus ihrer Sicht die 20 unverzichtbaren Inhalte (Themen, Probleme, Begriffe ...) sind, mit denen sich ein Abgänger der 10. Klasse im Lernfeld Gesellschaft-Wirtschaft-Politik beschäftigt haben sollte:<sup>26</sup>

Der bildungspolitische Streit geht nicht um den Anspruch, *ob* Schule Grundwissen vermitteln soll, denn Schule muß irgendwie für die Bewältigung des Lebens ausstatten. Der Streit geht um die Auswahl und Begründung dieses Grundwissens sowie die Mittel und Wege wie man dorthin kommt. **Didaktik** kann daher als die **Wissenschaft von der Auswahl und Begründung (Legitimation)** des Wissenswerten bezeichnet werden - und erst in zweiter Linie den Methoden seiner Erreichung. Diese Bestimmung von Didaktik steht im

---

<sup>24</sup> Dieser Student kam in der Realität übrigens nie wieder mit dem ausgefüllten Blatt zurück. Ich bin gespannt, ob Sie nächste Woche noch da sind 😊😊

<sup>25</sup> Referenz und Anspielung auf: Donata Elschenbroich: Das Weltwissen der 7Jährigen.

<sup>26</sup> Z.B. Fraktionsdisziplin, Klimawandel, Konjunkturpolitik ...



Widerspruch zur vorherrschenden Meinung unter Studierenden, Didaktik sei die Wissenschaft von den **Methoden der Vermittlung** zuvor bereits feststehender Inhalte.

---

## Verschiedene Modelle von Basiskonzepten für die politische Bildung

### Modell 1: Verfassungspolitische Konzeption (nach Detjen)

Wenn man sich auf die Suche nach Basiskonzepten macht, versucht man tendenziell solche Konzepte aufzufinden, deren Relevanz unabhängig von inhaltlichen Themenkonjunkturen ist. Aus diesem Grund könnte man auf die verfassungspolitischen Grundsätze einer Demokratie zurückgreifen, da diese keinen thematischen Konjunkturen unterworfen, also strukturell aktuell sind.<sup>1</sup> Joachim Detjen diskutiert daher, die Möglichkeit einer wertneutralen Position gegenüber der Benennung von Basiskonzepten vor dem Hintergrund des demokratischen Verfassungsstaates zurückweisend, die Grundwerte dieser politischen Ordnung (Gleichheit, Solidarität, Friede) sowie die Staatsfundamentalnormen, die die bundesdeutsche Verfassungsordnung kennzeichnen (Demokratie, Republik, Sozialstaat, Bundesstaat).<sup>2</sup>

### Modell 2: Gesellschaftstheoretische Konzeption (nach Massing)

Weit weniger an eine staatskundliche und formalpolitische Vorstellung angelehnt, könnte man die Basiskonzepte für die politische Bildung, die ihre Domäne letztlich aus ganz unterschiedlichen Teilbereichen unterschiedlichster Bezugswissenschaften zusammensetzt (u.a. Politologie, Soziologie, Geschichts-, Rechtswissenschaft), von den Grundfunktionen ableiten, die zum Bestehen einer Gesellschaft beitragen. Peter Massing beruft sich dabei auf gesellschaftswissenschaftliche Konzeptionen von Talcolt Parsons und Thomas Meyer und gruppiert um das ins Zentrum gestellte Konzept „Politik“ die Konzepte „Wirtschaft“, „Kultur“, „Gemeinschaft“ und „Recht“.<sup>3</sup>

### Modell 3: Erfahrungsbezogene Konzeption (nach Sander)

In einer solchen Konzeption werden Basiskonzepte als grundlegende Vorstellungen beschrieben, von denen aus Menschen ihre Erfahrungen mit Politik strukturieren und interpretieren.<sup>4</sup> Basiskonzepte sollten daher als erste Konkretisierungsstufen von konzeptionellem Wissen des Politischen verstanden werden.<sup>5</sup> Wolfgang Sander leitet seinen Vorschlag zu den Basiskonzepten (Macht, System, Recht, Gemeinwohl, Öffentlichkeit, Knappheit) nicht von politik- oder sozialwissenschaftlichen Modellen ab, sondern bekennt sich primär zu einer politikdidaktischen Perspektive, die in einer abstrakten Form versucht, „grundlegende Perspektiven zu identifizieren, unter denen Wissen sich auf menschliches Zusammenleben bezieht, um politisches Wissen zu sein, und von denen zugleich angenommen werden kann, dass die Vorstellungen, die Menschen sich von diesen Perspektiven machen, ihre Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung alltäglicher Politik vorformen“<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Detjen, Joachim: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, hrsg. v. G. Weißeno. Bonn 2008, S. 199-212, hier S. 204.

<sup>2</sup> Ebd., S. 202 f.

<sup>3</sup> Massing, Peter: Basiskonzepte für die politische Bildung, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, hrsg. v. G. Weißeno. Bonn 2008, S. 184-198, hier S. 193ff.

<sup>4</sup> Sander, Wolfgang: Politik entdecken- Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, S. 97 f.

<sup>5</sup> Sander, Wolfgang: Was ist der „Kern“ des Fachunterrichtes in der politischen Bildung?, in: kursiv. Journal für politische Bildung 3/2008, S. 60-74, S. 72.

<sup>6</sup> Sander, Politik entdecken, S. 99.

**Quelle:** Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 30, Innsbruck/ Bozen/ Wien 2009, S. 52-56, hier: S. 55.

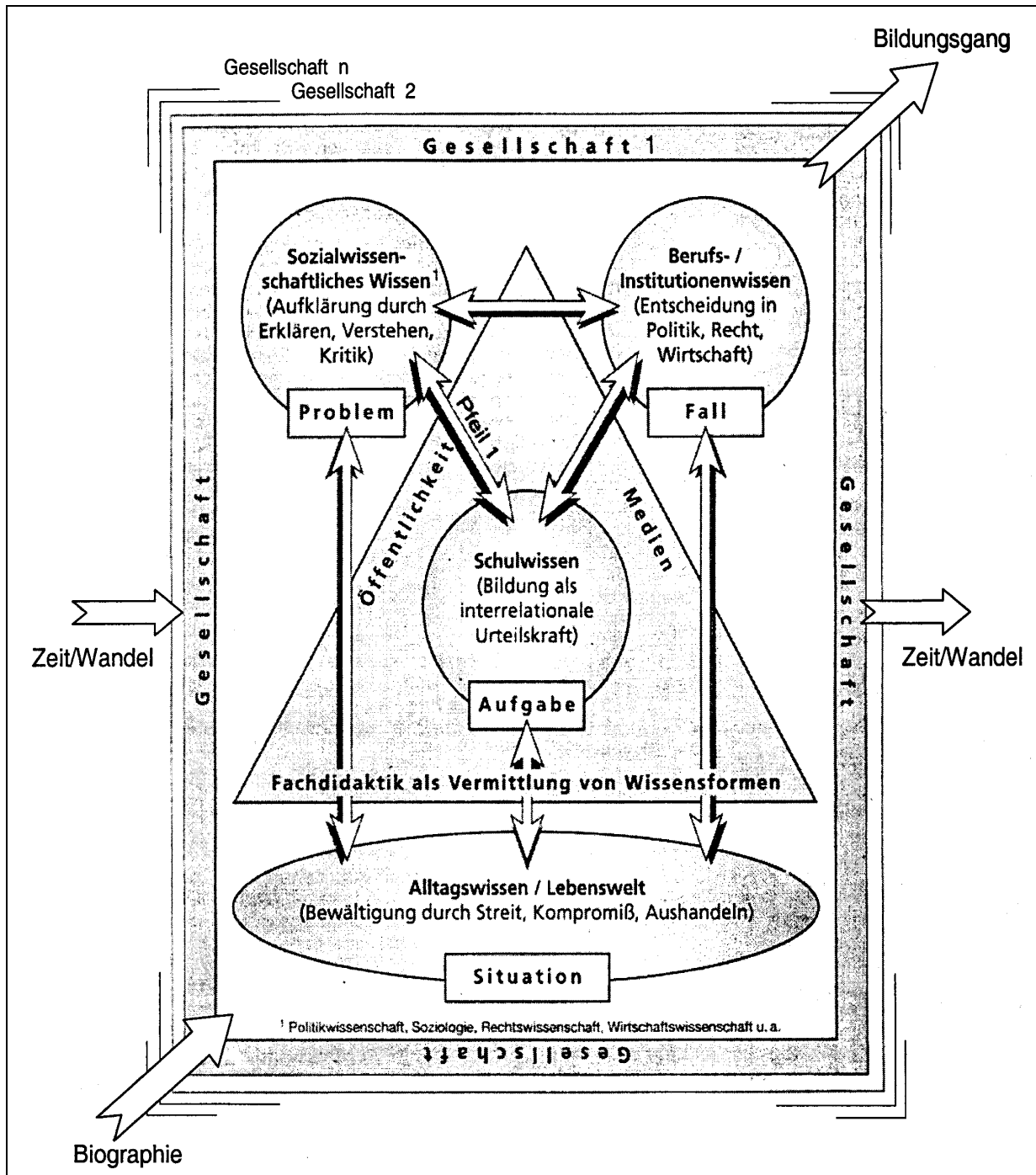
## WAS?

### Inhaltsfelder

#### Bildungsplan PGW 8-stufiges Gymnasium (Hamburg 2009)

<b>Klasse 8</b>	<b>Klasse 9 und Klasse 10</b>	
8-1 Jugend, Gesellschaft und Politik im Nahraum	9/10-1 Wirtschaft Marktwirtschaft, Marktprozesse und Wirtschaftspolitik	II: 9/10-4 Gesellschaft: Individuum, Gruppen, Institutionen – Rollen und Sozialisation
8-2 Wirtschaft I: ▪ Private Haushalte im Wirtschaftsprozess ▪ Betriebe und Arbeitswelt	9/10-2 Parlamentarische Demokratie und politisches System (incl. EU-Ebene)	9/10-5 Wirtschaft III: Europa als wirtschaftlicher und politischer Raum – Verbraucher, Produzenten, Bürger der EU
8-3 Rechtsetzung, Rechtsfindung, Rechtsprechung	9/10-3 Soziale Fragen und Sozialstaat	9/10-6 Internationale Politik: Menschenrechte, Umwelt und internationale Organisationen

# Modell der Wissensformen (das "Clowns-Gesicht")



Tilman Grammes



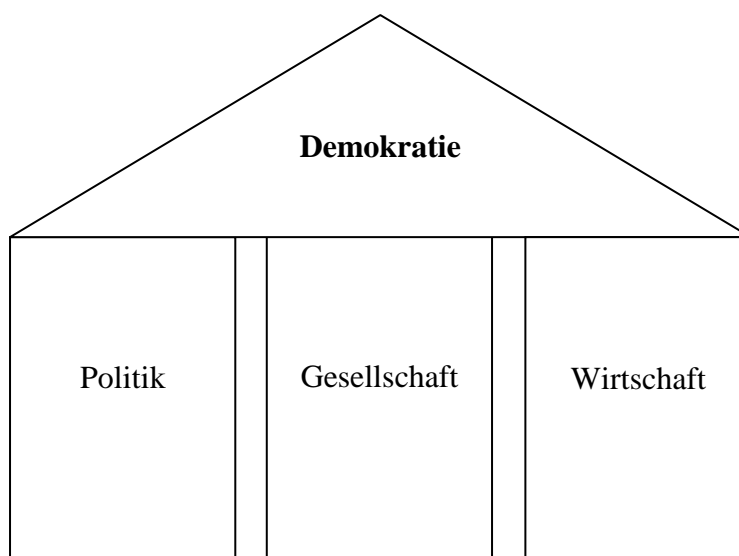
in Zusammenarbeit mit Horst Leps

## **Rechtskunde – mehr als Institutionenkunde!?**

### **Vorbemerkung:**

Das sozialwissenschaftliche Unterrichtsfach ruht auf drei fachwissenschaftlichen Säulen – Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft. Eigentlich müssen wir den Bereich Recht und die Rechtswissenschaft mit dazu nehmen – ein Vier-Säulen-Modell. Der Bereich Recht eignet sich zum Einstieg in Inhaltsfelder schulischer politischer Bildung, weil er relativ leicht erschliessbar ist. Das Hamburger Unterrichtsfach könnte auch PGWR Politik – Gesellschaft – Wirtschaft – Recht heissen

### **Drei-Säulen-Modell im Fach PGW (und im Lehramtsstudium Sozialwissenschaften)**



## 1. Begründung und Tradition

Eine fruchtbare und problemorientierte fachdidaktische Perspektive auf den Gegenstand ergibt sich, wenn Recht als ein „geronnener Konsens über soziales Zusammenleben“ (Ralf Dahrendorf) verstanden wird. Im Alltag treten dem Bürger rechtliche Fragen und Probleme meist erst dann ins Bewusstsein, wenn ein Streitfall aufgetreten ist, der nicht mehr ohne weiteres zu lösen ist. Recht ist aus Konfliktschlichtungsprozessen hervorgegangen, in denen ein Zusammenleben und eine Verständigung zwischen Personen oder Gruppen ohne eine „dritte Gewalt“ nicht mehr möglich war. Recht dient der Wiederherstellung sozialen Friedens (Friedensfunktion). Aber Recht hat auch eine Ordnungs- und Herrschaftsfunktion. Aufgrund dieser Verschränkung von Recht, Kultur und Macht kann Rechtskunde sinnvoll nur unterrichtet werden, wenn sie zugleich Sozial-Kunde und politische Bildung ist.

Die Rezeption und Verarbeitung des Römischen Rechts führte in Deutschland zu einer Vertiefung der Kluft zwischen Juristen und Laien. Im aufgeklärten Absolutismus versuchten „gemeinnützige Rechtslehren“ mit Titeln wie z.B. „Unterricht über die Gesetze für Einwohner des preußischen Staates“ (Suarez, Gossler 1793), den guten Untertan und Bürger zu bilden. Immer wieder ist deshalb diskutiert worden, ob professionelle Juristen oder rechtlich vorgebildete Lehrer den Rechtskundeunterricht geben sollen. In jedem Fall ist das Recht, um wirksam sein zu können, neben der Sanktionsmacht auch auf ein Sinnverstehen beim Bürger angewiesen (Bewusstsein für Normen, Rechtsgefühl). Das enorme Bedürfnis nach Informationen zur Durchsetzung eigener Ansprüche belegt heutzutage eine Ratgeberliteratur mit Titeln wie „Grundwissen Recht“, Internetportale von Rechtsanwälten oder Medienformate mit hohen Einschaltquoten wie „Ratgeber Recht“ (ARD), „Recht brisant“ (ZDF) oder „Einspruch – die Show der Rechtsirrtümer“ (RTL).

Recht und Erziehung stehen daher in enger Beziehung zueinander. Einen historischen und konzeptionellen Überblick gibt die Quellensammlung von Adamski (1986). Fachliche Einführungen für Pädagogen sind z.B. Zippelius (2008), Wesel (2001), Engisch (1956/2010).

„Recht“ wird in praktisch allen Lehrplänen und Konzeptionen politischer Bildung als Kategorie und Basiskonzept angeführt. Zentrale Begriffe sind z.B. Rechtsstaat, Werte und Normen, Grund- und Menschenrechte, Legitimation, Gerechtigkeit, Frieden. In der Unterrichtspraxis liegt der inhaltliche Akzent insgesamt stärker auf Rechtsetzung (Gesetzgebung), weniger auf der Rechtsprechung und zu unrecht fast nicht auf der stillen Arbeit der öffentlichen Verwaltung.

Recht wird meistens als integrierter Bestandteil des Faches Politik unterrichtet. Hier als Beispiel der Hamburger Bildungsplan für das Fach PGW in Klasse 8 (Fassung 2004):

### Rechtsetzung, Rechtsfindung, Rechtsprechung

<p><b>Verbindliche Unterrichtsinhalte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechte und Pflichten von Jugendlichen</li> <li>• Gerichtswesen und Rechtsstaatlichkeit</li> <li>• Jugendkriminalität, Strafen und andere Maßnahmen</li> </ul>	<p><b>Aspekte und Erläuterungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundrechte im Grundgesetz und in der Hamburgischen Verfassung; zivil- und strafrechtliche Verantwortlichkeit Geschäftsfähigkeit; Jugendrecht</li> <li>• Grundrechte, Bundesverfassungsgericht; Aufbau des Gerichtswesens, Gerichtsverfahren Strafrecht, Zivilrecht, Öffentliches Recht Richter, Schöffen, Staatsanwalt, Verteidiger, Zeugen Unabhängigkeit der Gerichte Gleichheitsgrundsatz Schutz vor staatlicher Willkür, Menschenwürde Stellung der Polizei</li> <li>• Formen und Ursachen Konzepte für Abschreckung und Hilfen</li> </ul>
<p><b>Begriffe:</b> Menschenwürde, Grundrechte, Legalität – Legitimität; Rechtsstaatsprinzipien (z.B. Ohne Gesetz keine Strafe, Unabhängigkeit der Richter, Alle Verhandlungen sind öffentlich und mündlich, Im Zweifelsfall zu Gunsten des Angeklagten, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung); Strafvollzug, Resozialisierung</p>	
<p><b>Arbeitsmethoden der Schülerinnen und Schüler:</b> Einführung in die Planung einer Erkundung: Gerichtsbesuch mit Vor- und Nachbereitung Fallanalyse Arbeiten mit juristischen Texten sowie einfachen Statistiken und Organigrammen</p>	

Erarbeitung eines „Plädoyers“, Darstellung einer eigenen Position

In den Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen gibt es in wenigen Bundesländern ein eigenständiges Fach „Wirtschaft und Recht“.<sup>2</sup>

Lehrbuch *Wirtschaft und Recht*. Ausgabe für Thüringen. Erarbeitet von Wilfried Groß, Meinolf Hepp, Udo Schlotzhauer u.a., 2 Bde., 2. bearb. Auflage 2002

Klaus-Hartwig Rube: *Wirtschafts- und Rechtslehre*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag (bsv) 1995

Vgl. <http://www.wr-unterricht.de> (Stand 10.11.2011)

**Wahlangebote**, auch von Juristen, werden mit der Einführung der Profiloberstufen in Hamburg derzeit häufiger und sind beliebt.

Nur im **berufsbildenden Schulwesen** nehmen rechtskundliche Inhalte auch explizit einen breiteren, aber meist fachspezifischen Raum ein.

Eine Fachbezeichnung „Recht und Politik“ wäre vor dem Hintergrund eines nicht-hierarchisch gedachten Ordnungszusammenhangs der gesellschaftlichen Teilsysteme ebenso begründbar wie z.B. „Wirtschaft und Politik“, hat sich aber nicht durchsetzen können. Der Lerngegenstand Recht kann beanspruchen, neben Ökonomie, Politik und Gesellschaft/Soziologie die vierte Säule einer sozialwissenschaftlichen Bereichsdidaktik zu sein (Grammes 1998 mit bibliographischen Literaturhinweisen zur rechtsdidaktischen Tradition<sup>27</sup>). Als Perspektive für ein globalisiertes, kosmopolitisches Curriuculum ist es möglich, dieses ganz aus der Perspektive der **Menschenrechtserziehung** oder **Friedenspädagogik** (mit starken rechtlichen Akzenten) heraus zu gestalten. Dies ist eine zukünftige Entwicklungsaufgabe.

<sup>27</sup> Als law-related education wird die Rechtsdidaktik auf internationaler Ebene diskutiert. Eine starke Lobby sind die American Bar Association (<http://www.abanet.org/publiced/youth/home.html>) oder Nonprofit-Organisationen, wie „Streetlaw“ (<http://www.streetlaw.org/>). The Association of Law Teachers (ALT) ist die internationale Vereinigung der Rechtslehrer, vorwiegend im Hochschulbereich. Im Bereich der Menschenrechts- und Friedenserziehung wirken u.a. The Global Human Rights Education Network (<http://www.hrea.org>; vgl. [www.menschenrechtserziehung.de](http://www.menschenrechtserziehung.de)).



Von der sich entwickelnden akademischen Rechtsdidaktik (Hochschulfachdidaktik) kann auch die schulbezogene Rechtsdidaktik profitieren, z.B. bei der Rechtsvisualisierung (Röhl 2007).<sup>28</sup>

## **2. Sozialisations- und Unterrichtsforschung**

Wirksamer Unterricht muss an Vorverständnisse anschließen. Einstellungen gegenüber Recht und Justiz sind ambivalent; übermäßiges Vertrauen und generalisiertes Misstrauen liegen meist dicht beieinander. Im Alltagswissen drückt sich das in Sprichwörtern und Redensarten aus, die teilweise Fehlverständnisse repräsentieren und an die im Unterricht angeknüpft werden kann: Die Mühlen der Justiz arbeiten (zu) langsam; die Kleinen hängt man, die Großen lässt man laufen! Rechtsprechung erscheint als zufällige Lotterie und „Kuhhandel“; Anwälte gelten als kostentreibende, spitzfindige „Rechtsverdreher“. Andererseits teilt der Laie ehrfürchtig den von den Juristen verbreiteten Eindruck, Recht sei ein berechenbarer „logischer Vorgang“ (Rechtsmaschinerie).

Die Funktion des Interessenausgleichs durch Recht wird dagegen nicht so leicht deutlich. Eigene Konfliktsituationen beurteilt das Kind zunächst parteiisch und neigt dazu, auch bei fremden Konflikten vorschnell ein Urteil zu fällen. Die Spannung zwischen Recht und Gerechtigkeit auszuhalten, erfordert eine hohe Ambiguitätstoleranz.

Insgesamt ist die Genese von Rechtsvorstellungen bislang erst in Ansätzen erforscht, z.B. die Herausbildung von Besitz- und Eigentumsnormen in der Familie, im Spiel der Kinder (Weyers u.a. 2007) oder das Wissen über Gerichtsverhandlungen (Wolf 1997). Die Verarbeitung rechtlicher Stoffe durch das Alltagsbewusstsein erfolgt vor dem Hintergrund von Vorstellungen darüber, was „gut“ und „böse“, was „gerecht“ ist. Im weiteren Sinne handelt es sich dabei um moralische Urteile.

---

<sup>28</sup> Die Vereinigung Deutscher Rechtslehrender (VDRL, <http://www.vdrl.eu>) gibt künftig ein Jahrbuch für Rechtsdidaktik heraus (Rechtslehre, Boberg Verlag ab Herbst 2011). Ein Verband der Rechtskundelehrer (<http://verband-der-rechtskundelehrer.de>) konzentriert sich auf NRW. Die Verbandszeitschrift „Rechtskunde“ erscheint unregelmäßig.

Aus Sicht der Entwicklungspsychologie sind Jugendliche in der Pubertät für die Diskussion von Normen und Regeln des Zusammenlebens in Gruppen in besonderer Weise aufnahmebereit. Sie erproben vorwiegend unter Gleichaltrigen die Geltung verbindlicher Normen durch Normübertretungen und messen deren Durchsetzungskraft an der Reaktion von Sanktionsinstanzen der Erwachsenen. Die Entdeckung vorgeordneter Rechtssetzung kann für Heranwachsende eine befreiende Funktion haben, gibt es doch jetzt eine abstraktere Instanz als die personalen Autoritäten, die Regelungen für das Zusammenleben vorschreiben (Reinhardt 1986). Viele juristisch relevante Normübertretungen von Jugendlichen bleiben unentdeckt im sog. „Dunkelfeld“. In der Öffentlichkeit wird immer wieder eine wachsende Gleichgültigkeit vor allem Jugendlicher gegenüber Normübertretungen beklagt, z. B. Ladendiebstahl oder Gewaltbereitschaft. Gleichzeitig wächst das Straf- und Sicherheitsbedürfnis; siehe z.B. die Diskussion um die nachträglich angeordnete Sicherungsverwahrung für Sexualstraftäter.

Die Medien spielen eine große Rolle für die Entwicklung von Rechtsbewusstsein, denn nur wenige Bürger kennen die Arbeit von Polizei, Justiz und Strafvollzug aus eigener Erfahrung und von innen heraus. Klassische TV-Formate, wie „Das Fernsehgericht tagt“ oder „Das Verkehrsgericht“ sind leider durch pseudo-dokumentarische Gerichtsshows mit fiktiven Fällen und Laiendarstellern verdrängt worden, die Fehlverständnisse verfestigen können.

Zu den Praxisformen und Wirkungen von Rechtsunterricht gibt es im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt empirische Forschungen (zuletzt Machura/Kammertöns 2009). Fehlformen des Rechtsunterrichts sind eine losgelöste Rechtsdogmatik (Auswendiglernen) oder unsystematische Fallbesprechungen mit moralischen Belehrungen. Weder genügt eine nur formale Bildung, obwohl Recht als „Exerzierfeld logisch-begrifflicher Kniffligkeit“ (Theodor Wilhelm) einen bestimmten Lernertyp ansprechen kann. Auch eine nur materiale Bildung, das Anhäufen positivistischer Rechtskenntnisse als Selbstzweck, kann nicht Ziel einer allgemeinbildenden Schule sein.

In der Unterrichtsforschung exemplarisch dokumentierte Einzelstunden zeigen typische Lerndynamiken:

- in einer Stunde „Das geschenkte Mofa“ erleben Schülerinnen und Schüler das Vertragsrecht ambivalent als Schutz, aber auch als schmerzhaftes Grenze eigener Handlungsmöglichkeiten (Grammes 1998: 513 ff.);
- in einem handlungsorientierten Projekt geht es um den realen Fall einer Gewaltanwendung mit Todesfolge gegenüber einem ausländischen Mitbürger durch Jugendliche. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Angemessenheit strafrechtlicher Normen und plädieren in einer Eingabe an Abgeordnete des Bundestages für eine Verschärfung der Strafgesetze. Die Annahme einer Präventivwirkung höherer Strafen bei gleichzeitig gesellschaftlich hohen Kosten und kaum nachweisbarer Effizienz muss reflektiert werden (Reinhardt 1995).

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird unterschiedlich eingeschätzt. Einerseits sind juristische Stoffe beliebt, da sie scheinbar eindeutige Lösungen versprechen, gerade im Unterschied zu politischen Urteilsfragen. Andererseits gilt Recht als eine „trockene“ Materie. Eine ältere Befragung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die Rechtskunde erhalten haben, diesem Stoffgebiet prinzipiell positiv gegenüberstehen (Grammes 1998: 513f.). Die Schülerinnen und Schüler erwarten vom Unterricht Rechtshilfe für den Alltag sowie Kontakt mit Organen der Rechtspflege. Diese Erwartungen würden allerdings durch die Unterrichtspraxis nicht in gewünschtem Maße erfüllt.

### **3. Ziele und Kompetenzen**

Recht wird innerhalb einer kategorialen Bildungstheorie als historisch gewordene und gestaltbare soziale Verkehrs- und politische Friedensregel sichtbar gemacht. Dabei muss der Doppelcharakter des Rechts erfahrbar werden. Perspektivisch ist Recht einerseits das Ergebnis von geronnener Politik. Andererseits ist Politik auch eine Funktion des Rechts (Naturrecht, positives Recht). Aufgabe des Lernprozesses ist es, zu zeigen, "wie sich Rechtspolitik zwischen den Polen der objektiven Rechtsordnung, die Rechtssicherheit und Beständigkeit zu garantieren scheint und des Rechtspragmatismus, der die Anpassung des Rechts an die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse fordert, vorantasten muss" (Sutor 1971: 185).

Leitende Rechtsprinzipien eröffnen vertieftes Sinnverstehen. Dazu zählen u.a. die Unabhängigkeit der Richter, die Unschuldsvermutung, das Prinzip „im Zweifel für den Angeklagten“, die Öffentlichkeit und Mündlichkeit der Verhandlungen, die Menschenwürde des Straftäters, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, „Ohne Gesetz keine Strafe“.

Die Schülerinnen und Schüler sollen zum Ende der Schulzeit in der Lage sein, sich mit einem Juristen über ein rechtliches Problem, das sie haben, angemessen verständigen zu können.

#### **4. Inhalte: eine rechtskundliche Schulzeitpartitur**

Bereits in der **vorschulischen Erziehung** und in der **Grundschule** spielt die Kenntnis, Vereinbarung, Übung und Reflexion von Regeln und Normen eine wichtige Rolle. Es gibt Regelungen in der Schulordnung, Pausenordnung, Erlasse über das Rauchen und den Konsum alkoholischer Getränke, das Verbot des Mitbringens von Waffen usw. in Schulen, Regelungen (schriftliche Entschuldigungen) bei Schulversäumnissen usw. Einrichtungen wie der Klassenrat oder die Schülermitbestimmung enthalten viele rechtliche Lerngelegenheiten. Das Schulrecht bietet vielseitiges Material für Fälle und Übungen (Avenarius/Füssel 2010).

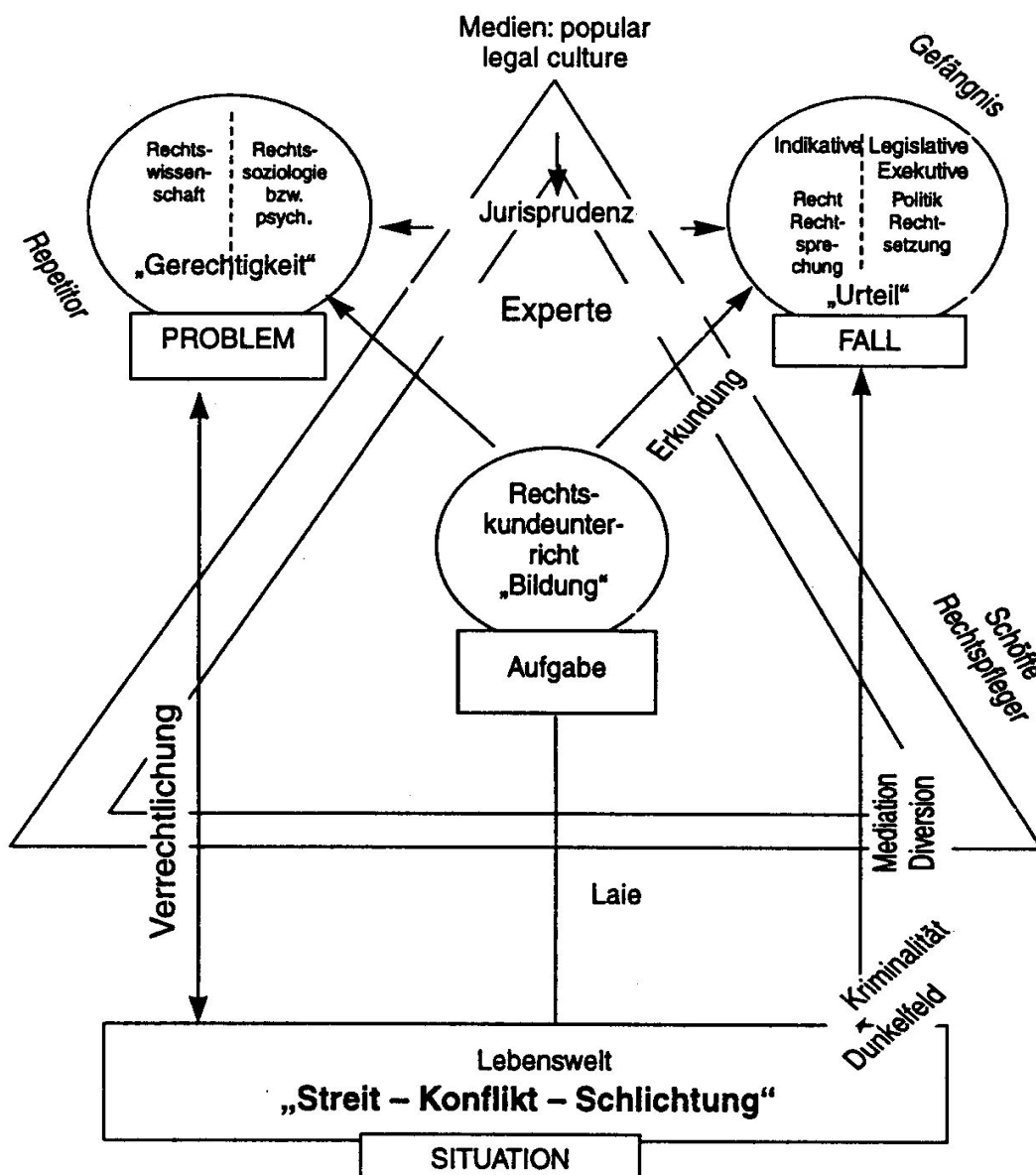
Die schulische **Verkehrserziehung** ermöglicht erste Einblicke in die Straßenverkehrsordnung (regelkonformes Verhalten, Polizei, Bußgeld). Sportspiele wie Hockey oder Basketball werden nach komplexen und manchmal auch veränderbaren Regeln gespielt; es gibt Schiedsrichter, die bei Regelverstößen eingreifen, den Zustand vor dem Regelverstoß wieder-herstellen und den Verstoß sanktionieren.

In Lehrplänen zur politischen Bildung der **Sekundarstufe** spielen rechtliche Fragen explizit eine Rolle. Inhalte wie Verfassung und Gesetzgebung, Menschen- und Grundrechte, Jugendschutz, Mitbestimmungsregelungen, Begründung von Werten und Normen etc. zählen zum Kern-Curriculum allgemeinbildender und berufsbildender Schulen. Aber auch implizit wird sich kein aktueller Konfliktfall oder

gesellschaftliches Problem ohne Betrachtung der rechtlichen Dimension analysieren lassen.

Der Inhalt Recht kann auf unterschiedlichen **Ebenen des Wissens** modelliert werden, wodurch sich jeweils differenzierte fachdidaktische Perspektiven ergeben (Cube/Hadding 1978: 8f.; zur Tradition dieses auf Herbart zurückgehenden Artikulationsschemas Leps 2010).

Abb. 33: Wissensformen im Lernfeld Recht



**Situation:** Im Unterricht geht es auf der Ebene lebensweltlicher Erfahrungen zunächst um alltägliche Streitsituationen mit einer offenen „natürlichen“ Situation als Einstieg. Die Standpunkte und Perspektiven der Beteiligten werden herausgearbeitet. Verfahren wie Mediation und Schlichtung dienen dazu, tragfähige

und situationskluge Kompromisse zu finden, damit das soziale Leben weitergehen kann. Ziel ist die Ausbildung einer sozialen Intelligenz (Busch/Witte 2010).

**Fall:** Im Übergang zur Ebene institutioneller Verfahren haben wir es mit Fällen zu tun, in denen sich Privatpersonen nicht mehr untereinander einigen können und eine Lösung der Konflikte nur mit Hilfe einer Dritten, anerkannten und mit Macht ausgestatteten Instanz möglich ist. Charakteristische Arbeitsmethode und Denkstil der Juristen ist die Arbeit an und mit Fällen. Der Fall soll im Unterricht nicht sogleich rechtsförmig präsentiert werden, vielmehr sind die Rechtsfragen im Verlauf der Fallbearbeitung herauszuarbeiten. Nach der Erarbeitung der Gründe der Parteien müssen sowohl der Zivilprozess als auch der Unterricht auf eine Entscheidung mit Anspruch auf Geltung und Erzwingbarkeit zugeführt werden. Diese Entscheidung kann neben Schlichtung, Verfahrenseinstellung oder Vergleich durchaus auf der Seite von A oder B liegen.

**Problem und System:** Eine Abbilddidaktik als Mini-Juristerei kommt in der Schule aufgrund der Überkomplexität juristischer Normensysteme – glücklicherweise – nicht in Betracht. Dennoch sollen junge Menschen exemplarisch einmal die Argumentationslogiken und die Systematiken rechtswissenschaftlicher Bereiche eingesehen haben. Wie wird dieser Fall juristisch bedacht? Wie wird er prozessual und taktisch gehandhabt? Was ist die Bedeutung der rechtsfindenden Institutionen? Welche Aufgabe haben dabei die einzelnen professionell Beteiligten? Welche Bedeutung hat das Recht bei konkreten politischen und sozialen Fragen?

Im Kontext politischer Bildung muss auf dieser Ebene die – oft unsichtbare – Kategorie Macht aus rechtssoziologischer Perspektive thematisiert werden. Zum Beispiel sind auf dem Arbeitsmarkt, dem Verbrauchermarkt oder dem Wohnungsmarkt die Kräfteverhältnisse asymmetrisch strukturiert.

Aus **rechtsphilosophischer Perspektive** muss der Unterschied zwischen dem, was die Schülerinnen und Schüler als gerecht empfinden, und dem, was von Juristen und bei Gericht entschieden und als gerecht gelten soll, angesprochen werden. Ist Recht nur das, was als Recht gesetzt ist? Oder gibt es ein Recht, das von Natur aus gilt, wo immer Menschen zusammen leben? Wie begründet man Grund- und

Menschenrechte? Gibt es einen Zusammenhang von Vertrag und Frieden? Kann dieser gefährdet sein und wie verhindert man diese Gefährdung? Was sind Sinn und Zweck von Strafe: Sühne oder Resozialisierung? Kann Strafe überhaupt abschrecken?

## 5. Unterrichtsbeispiel: Eine rechtskundliche Studienwoche

Basistext **Grundgesetz**: Alle Schülerinnen und Schüler sollten eine Ausgabe des Grundgesetzes (Landeszentrale für politische Bildung) erhalten und regelmäßig damit arbeiten.

### Das Grundgesetz im Unterricht



„Meine wichtigste Erfahrung ist das Zulassen von ungesteuerten Schülerkommentaren nach ihrer ersten Begegnung mit dem Grundrechtsteil im Grundgesetz. Herausgestellt hat sich dies aus Versehen, als ich einmal einer 10. Klasse – vermutlich, weil ich nicht präzise vorbereitet war – als Hausaufgabe die Lektüre der Artikel 1-19 ohne jede weitere Aufgabe dazu übergeben hatte. Die Reaktion in der folgenden Stunde hat sich seitdem viele Male wiederholt: Schülerinnen und Schüler reagierten erzürnt – das sei ja ein 'blöder' Text! Er sei 'Mist' usw.

Beim ersten Mal war ich ziemlich schockiert: inzwischen erwarte ich diese Reaktion. Sie hat für die Lernenden zwei Gründe: Zum einen sehen sie in den Grundrechten 'viele schöne Sätze', die in der Realität gar nicht zutreffen (Beispiel: ‚Männer und Frauen sind gleichberechtigt‘, A 3,2), zum anderen sehen sie in den Grundrechten 'viele tolle Rechte', die anschließend kassiert werden. (Beispiel: ‚Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt ...‘ A 2,1)“

*Sibylle Reinhardt: Didaktik der Sozialwissenschaften, Opladen 1997: 70ff.* Die Autorin, lange Jahre Lehrerin an einem Gymnasium, zeigt anschließend konkrete Wege, mit dieser Verständnisdifferenz im Unterricht zu arbeiten.

Auf keinen Fall halte ich es für erstrebenswert, dass Schüler die Grundrechte von A bis Z auswendig aufsagen können, die Bundespräsidenten in der richtigen Reihenfolge – natürlich sollten sie bestimmte Namen da schon mal gehört haben. Aber das ist zweitrangig, das sind Dinge, die man sich nebenbei merkt, wenn man Interesse an einer Kontroverse hat. Ich frag mich dann manchmal, ob mein Unterricht das zu wenig fokussiert, Zahlen-, Daten-, Faktenwissen, dann weiß ich aber, dass es bei manchen Kollegen sehr im Vordergrund steht und die wichtigsten Erkenntnisse und Einsichten auf der Ebene dabei herumkommen und die Schüler relativ schnell angeödet sind von dem Fach. Nach längerer Zeit merkt man dann, dass bei den Schülern doch von den Einsichten einiges hängen geblieben ist, wogegen die Zahlen, Daten, Fakten schnell wieder weg sind. Die Kunst des Ganzen ist da eine Balance zu finden. Wenn das Faktenwissen zu sehr in den Hintergrund rückt, haben die Schüler den Eindruck, man labert und diskutiert nur und die Inhalte geraten in Vergessenheit. Andererseits ist es auch nicht erstrebenswert, die Schüler nur mit Definitionen vollzuknallen.

(16 – Experteninterview mit einem Lehrer. In: Matthias Busch/Tilman Grammes: PGW Politik – Gesellschaft – Wirtschaft: ein neues Fach an Hamburger Gymnasien. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven für die Behörde für Schule. Hamburg: Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften Bd. 2, 2009)

Der Themenbereich Recht wird in den Schulen schon von der ersten Klasse an unterrichtet. Geht es dort um die Ordnung in der Schule, muss spätestens gegen Ende der Sekundarstufe I das Recht in Staat und Gesellschaft in den Blick genommen werden. Realbegegnungen sind unverzichtbar. Günstig ist es, wenn eine „rechtskundliche Studienwoche“ in eine der in vielen Schulen üblichen „Projektwochen“ eingebaut wird, damit genügend Zeit für Gerichtserkundungen und Simulationen zur Verfügung steht.<sup>29</sup>

Die Rechtswoche kann unter eine projektartige Leitfrage gestellt werden, etwa „Was ist Gerechtigkeit und wie wird sie gefunden?“ Für die Entwicklung dieser Leitfrage und als problemorientierte Rahmung und Fokussierung eignet sich das Symbol der Justitia, wie es sich wohl an, vor oder in jedem Gerichtsgebäude findet (die Abbildung aus dem Hamburger Bildarchiv zeigt die Justitia am Strafgerichtsgebäude am Sievekingsplatz, wo sich auch der Offene Gerichtssaal befindet). Anhand einer Symbolinterpretation - vorbereitet durch eine Schülergruppe! - kann die Frage nach dem Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit aufgeworfen werden.

<sup>29</sup> Vgl. <http://www.leps.de/rk> (Stand 10.11.2011)





In dieser Studienwoche sollen die Schülerinnen und Schüler:

1. die Abarbeitung rechtlicher Konflikte in einer Simulation durchführen und erleben
2. die Abarbeitung rechtlicher Konflikte in Realbegegnungen (Gerichtserkundung) kennenlernen, das dazu notwendige Wissen erwerben. Dazu gehören rechtskundliches Basiswissen, einige wenige Paragraphen und elementarisierte juristische Denkfiguren. Sie sollen die Bedeutung der Formen des Handelns/Verhandelns im Rechtsleben kennenlernen und in einfacher Weise selbst handeln können.
3. Beobachtungen auswerten und im Gespräch mit Fachleuten kritisch prüfen.

#### Zur Durchführung:

1. Nötig sind Gespräche mit den Gerichten vor Ort, um Unterstützungsmöglichkeiten zu klären. Es sollte angestrebt werden, die Rechtswoche mit möglichst denselben Richterinnen und Richtern jedes Jahr wieder durchzuführen, damit die Richter selbst ein Interesse daran gewinnen, den Schülerinnen und Schülern verständlich zu sein.
2. Der Strafprozess und der Zivilprozess gehören in die Rechtswoche, gerade weil die beiden Rechtsgebiete sich stark unterscheiden. Ein Vormittag ist jeweils erforderlich, um die Schülerinnen und Schüler in eines der beiden Themengebiete einzuführen. An diesem Vormittag sollen Basis-Kenntnisse erworben und Basis-Verhandlungsformen erspielt werden.
3. Die Gerichtsbesuche sollen Realbegegnung ermöglichen

- a. „Wie läuft es bei Gericht im Alltag wirklich?“,
  - b. zur Überprüfung des erworbenen und erspielten Wissens anregen („Beobachtungsaufträge“).
4. Auswertung der Überprüfung, Vergleich Simulation/Realität, Abklopfen kritischer Stellen in der eigenen Voreinstellung und im Rechtssystem, Befragung von und Diskussion mit Experten.

Die Reihenfolge der Gerichtsbesuche und Simulationen hängt allerdings von den örtlichen Gegebenheiten ab, insbesondere von den Verhandlungsterminen der kooperierenden Richter.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Einführung Strafrecht	Gerichtsbesuch (Strafrecht) mit Nachbesprechu ng und Symbolbetracht ung Justitia	Gerichtsbesuch (Recht des Kaufvertrags oder Arbeitsrecht)	Einführung Kaufvertrag	Auswertung
Simulation Strafrecht Strafverfahren			Simulation Vertragsstreit Zivilgerichts- verfahren	Diskussion mit juristischen Fachleuten
Politische Fragen der Prävention			Das Recht der Allgemeinen Geschäftsbedin- gungen	

In einer rechtskundlichen Studienwoche werden zwei Methoden aufeinander bezogen: die Realerkundung und die Gerichtssimulation. Hinzu kommt evtl. die Gerichtsshow (Gerichtsssoap).

1. Die **Erkundung** einer Gerichtsverhandlung soll nicht nur Anschaulichkeit schaffen und Rechtsfremdheit und „Schwellenangst“ abbauen; sie ist auch ein Element demokratiepädagogischer Partizipation durch Herstellung von Öffentlichkeit. Die Gerichte zeigen ihre Arbeitsweise wie keine andere staatliche Einrichtung im Prozess (Doppelbedeutung des Wortes!). Gerichtserkundungen sind anspruchsvoll, denn die Verhandlungen können langatmig, akustisch und inhaltlich schwer verständlich sein (Baulig 2005, Wrobel 2007).

Beobachtungsbogen (Dilger 1997: 155; sowie Methodendoppelseiten in Schulbüchern)

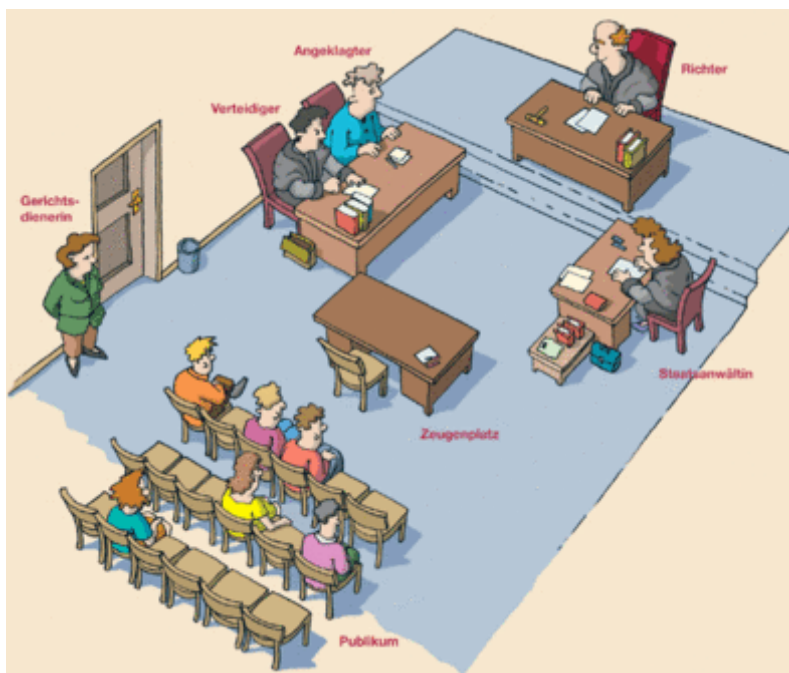
#### **Mini-Arbeitsbogen zur Gerichtserkundung**

- 1) Kleine Skizze oder (wer kann es?) Gerichtszeichnung: Wer sitzt wo?
- 2) Die Agenda: Wer sagt (in welcher Reihenfolge) wann was?

3) Kurze Charakteristik der Fälle/Gerichtsreportage (arbeitsteilig, so dass bei der Besprechung in der Schule immer alle Akteure wieder anschaulich präsent sind.)

Weitere Auswertungsaspekte können sein: - die mehr oder weniger einschüchternde Symbolik: Gerichtsgebäude, Richterroben, Justitia (vgl. -> symbolzentrierter, ikonographischer Ansatz); Wem gehörte die Sympathie (auch die des Richters!); Kleidung/Auftreten der Angeklagten; Wer hat "die Macht" im Gerichtssaal? Strategien der Verteidigung? Biografie der Angeklagten (Täter-Opfer)? Glaubwürdigkeit? u.v.a.m.

Unbekannte **Fachbegriffe** müssen ggf. geklärt werden (z.B. Asservat, Offizialdelikt). Rechtskunde in der Schule ist immer auch Sprachunterricht (Beispiele bei Joerg 1990, Felder 2000).



<http://www.hanisauland.de/lexikon/g/gericht.html>

Für die Aufarbeitung der Verhandlungen ist ein Gespräch mit dem Richter und/oder anderen Prozessbeteiligten wünschenswert. Dafür eignet sich auch ein sog. „**offener Gerichtssaal**“.<sup>30</sup> Die Lerngruppe verfolgt gemeinsam an einem Vormittag die Verhandlungen in einem der Säle eines Gerichts. „Kleine“ Straftaten, die in einer einzigen Sitzung abschließend behandelt werden können, sind zu bevorzugen.

<sup>30</sup> Vgl. <http://justiz.hamburg.de/2218018/presse-meldung-2010-04-20.html> (Stand 10.11.2011)

Strafverhandlungen laufen nach einer ganz bestimmten, recht genau vorgegebenen Ordnung ab. Lernziel: Eine Verhandlung beim Strafgericht ist ein geordnetes Verfahren, in dem die rechtlichen, gesellschaftlichen und pädagogischen Konsequenzen aus einem Fehlverhalten gezogen werden. Erfahrungsgemäß ergreifen Schülerinnen und Schüler im auswertenden Gespräch häufig Partei gegen den/die Angeklagten. Sie sehen es als eine angemessene Reaktion, wenn ein ratloses Gericht eine vom Arbeitslosengeld II lebenden Mutter wegen wiederholten Ladendiebstahls zu einer Geldstrafe verurteilt. Aufgabe des Lehrers ist es dann, die verschiedenen Perspektiven in das Gespräch einzubringen.

Zur Vorbereitung oder vergleichenden Nachbereitung kann man mit den ersten beiden Fragen auch **Gerichtsshows** anschauen lassen. Diverse „Gerichts-Soaps“ laufen im TV-Nachmittagsprogramm (Hausaufgaben: Beobachtungsaufträge). Die Verzerrungen der Realität durch den unterhaltungsorientierten Soap-Charakter können ebenfalls analysiert werden und sprechen nicht gegen die grundsätzliche Verdeutlichung der Struktur einer Gerichtsverhandlung.

Zivilrechtliche Streitigkeiten erscheinen gegenüber Sensationsstraftprozessen in den Medien oft unspektakulär und werden daher nicht ihrer Bedeutung entsprechend unterrichtet. Der **Zivilprozess**, in dem eine Partei einen Anspruch gegen eine andere Partei durchsetzen möchte, ist zwar öffentlich, aber weil in öffentlicher Sitzung vielfach nur auf dem Gericht und den Prozessparteien vorliegende Akten Bezug genommen wird, können die Zuschauer dem Gang des Verfahrens oft nur mit großer Mühe oder gar nicht folgen. Mehrfach erprobt ist ein Fallbeispiel zum Zivilrecht „Ein reiserechtlicher Streit“.<sup>31</sup>

Bewährt hat sich dagegen der Besuch von **Arbeitsgerichtsprozessen**, einem besonderen Typ von Zivilprozessen. Der Streitgegenstand erschließt sich den Schülerinnen und Schülern im ersten Verfahrensschritt, dem Gütetermin ohne weitere Erläuterung, während ein Kammertermin die Aufmerksamkeit und das Verständnis der Schülerinnen und Schüler schon sehr fordern kann. Es ist günstig, mit den Schülern am selben Vormittag erst Gütetermine und dann Kammertermine zu besuchen.

---

<sup>31</sup> <http://www.leps.de/rk> (Stand 10.11.2011)

2. Die **Simulation** dient der Vor- oder Nachbereitung des Gerichtsbesuchs. Die Schülerinnen und Schüler erfahren darin, wie bei Gericht Wahrheit „gefunden“ wird. Simulationen von Gerichtsverhandlungen finden sich in vielen Schulbüchern.<sup>32</sup> In Weiterführung der Erkundung ermöglicht die Simulation, den „Schleier des Beratungsgeheimnisses“, die nicht öffentliche Urteilsfindung in der „Kammer“, zu lüften, indem die Entscheidungsfindung der Schülerrichter gefilmt und anschließend analysiert wird.

Eine Simulation zum Strafrecht wird einen Fall aus dem Jugendstrafrecht wählen. Das Thema „Jugendkriminalität“ ist bei Lehren und Schülern beliebt, denn es verspricht Motivation und Betroffenheit durch das „Schicksal“ Gleichaltriger, die auf die schiefe Bahn geraten sind. Von der Beschäftigung mit Täterbiografien und Strafen wird eine abschreckende und präventive Wirkung erhofft. Die Erwartung, Schüler verhielten sich nach Besuchen von Gerichtsverhandlungen normkonformer, ist aber empirisch weder bestätigt noch widerlegt worden! Pädagogisch wird auf das schlechte Gewissen des heimlich ertappten Lernenden spekuliert; Normübertretungen, folgt man der sog. Dunkelfeldforschung und bilden damit einen normalen und wahrscheinlich notwendigen Bestandteil der Jugendphase. Fehlformen des Unterrichts sind, wenn ein Sensationseffekt ausgelöst wird oder wenn durch die Gerichtserkundung ein oberflächlicher Voyeurismus bedient wird. Dieser „Zoo-Effekt“ stellt sich schnell ein, wenn Obdachlose oder Drogenabhängige die Angeklagten sind. Aus demselben Grund scheiden auch Erkundungen im Strafvollzug aus, sofern sie nicht in langfristige Projekte eingebunden und dialogisch angelegt sind. Nicht untersucht sind Nachahmungseffekte, z.B. Mutproben, die durch die zunehmende Darstellung von Straftaten und Täterwissen (etwa Kreditkartenbetrug oder Diebstahl) oder Gewalt (problematisch z.B. Foltermethoden in Fluter 2010, Bundeszentrale für politische Bildung) ausgelöst werden könnten; ebenso Desillusionierungseffekte gegenüber der Hoheitsfunktion von Gerichten, etwa wenn das „Bargaining“ in Zivilprozessen oder das Honorarinteresse von Anwälten „enthüllt“ wird.

<b>Gerichtssimulation</b>
---------------------------

<sup>32</sup> Einen formellen Rahmen für eine Simulation bietet „Anstöße“ S. 56f.

Bernhard Schönitz: *Vor Gericht. Ein didaktisches Spiel in der Sekundarstufe I.* In: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hg.): *Methodenvielfalt im politischen Unterricht*, Schwalbach: Wochenschau 3/1995: S. 15-27

Ein Klassiker, leider nicht mehr über den Buchhandel erhältlich. Umfang: 8-12 Unterrichtsstunden. Erprobt in der 9. Klasse der Gesamtschule, geht auch in Klasse 8-10. Im Zentrum steht eine Verhandlungssimulation „Kaufhausdiebstahl“. Eine Gerichtserkundung kann sich gut anschließen oder vorausgehen.

Jens Detlev Schubert: *Justitia auf der Spur*, AOL-Verlag 2003 (Bibliothek LI)

Simulationsspiel ähnlich wie Schönitz. Es geht um einen "Zivi", der - vielleicht - im Sanitätszelt des Schwimmbades ohnmächtige Badegäste beklaut hat. Gut aufbereitete Rollenkarten. Außerdem Lernstations-Zirkel mit Schwerpunkt Jugendstrafrecht.

Klaus Sauerbeck: *Kriminalfall Max und Moritz. Projekt und Planspiel*, 2002 (Bibliothek LI)

Ihre Vergehen werden juristisch interpretiert und man kann eine entsprechende Verhandlung durchführen. Wirkt etwas künstlich ("motivieren"). Die beiden vorgenannten Fälle sind realistischer und daher zu bevorzugen.

Häufiger Fehler: Rechtsstaatsprinzipien (z.B. Ohne Gesetz keine Strafe ...) werden gegeben, z.B. durch einen Sachtext im Schulbuch und dann "erarbeitet". Solche menscheitsgeschichtlichen Errungenschaften müßten aber zunächst problemorientiert erlebt und entdeckt werden können, sollen sie mehr sein als angehäuftes träges Wissen, das schnell wieder vergessen wird. Es kann z.B. entwicklungstypisch für die mittlere Pubertät sein, dass in Streitigkeiten ein mittlerer Weg gesucht wird (Kompromiß als neue Denkkategorie). In einer Strafrechtssimulation kann dies jedoch zu einem - lernproduktiven - Kategorienfehler führen. Beispiel aus einer Erprobung am Gymnasium Ohmoor: Gibt es Indizien sowohl für als auch gegen ein Delikt (hier: Kaufhausdiebstahl), können Schüler in der Rolle von Richtern als Urteil eine "Halbe-Halbe-Strategie" bevorzugen - der Diebstahl konnte zwar nicht sicher bewiesen werden, andererseits werde aber schon aufgrund der Herkunft und Sozialisation des Angeklagten "etwas dran sein an den Vorwürfen". Dies widerspricht natürlich diametral dem Rechtsprinzip "im Zweifelsfall für den Angeklagten".

In dem **Fall „Der gestohlene MP3-Player“** (Schönitz 1993) ist der Tathergang keineswegs klar: Der Angeklagte bestreitet, die Kasse gesehen zu haben, und gibt an, dass er bezahlen wollte. Eine ähnlich konstruierte Simulation (Schubert 2003) behandelt den Fall eines "Zivi", der im Sanitätszelt des Schwimmbades ohnmächtige Badegäste beklaut haben soll. Die gut aufbereiteten Rollenkarten werden ergänzt durch den Lernstations-Zirkel mit dem Schwerpunkt Jugendstrafrecht.

Für die Schülerinnen und Schüler ist es immer wieder überraschend zu erleben, dass die Tat nicht quasi naturwissenschaftlich klar bewiesen/beweisbar ist. Bei diesem Fehlverstehen erwartet der Laien, dass alle Rechtsfragen und Entscheidungen unmittelbar aus dem Gesetz abgelesen sowie eindeutig und unstrittig beantwortet werden können; der Richter als ein Automat, „in welchen oben die Akten nebst den Kosten hineingeworfen werden, damit er unten das Urteil nebst den mechanisch aus Paragraphen abgelesenen Gründen ausspeie“ (Weber 1922: 664). Kein Gesetz kann alle Fälle seiner Auslegung in sich enthalten. Vielmehr ist Recht vor dem Hintergrund kodifizierter Normen ein Aushandlungsprozess, dessen Ergebnis zunächst offen, deshalb aber nicht beliebig ist. Recht ist Kommunikation (Klaus Röhl), die selbst als

Lernprozess organisiert ist (z.B. Instanzen, Berufung, Revision). Einige Schülerinnen und Schüler reagieren darauf mit vermehrter Anstrengung, andere nehmen es resigniert hin und entwickeln ein weiteres Fehlverstehen: „Wenn schon nicht beweisbar ist, dass er gestohlen hat, er aber gestohlen haben könnte, Staatsanwalt und Verteidiger also beide Recht haben könnten, dann kriegt er eben die halbe Strafe, denn er könnte es ja gewesen sein.“ Dass Strafe nach erwiesener Schuld zugemessen wird, muss erst noch erkannt werden. Die Simulation kann in der Reflexionsphase zu der rechtsphilosophischen Einsicht führen, dass im Recht nicht um letzte Wahrheiten gestritten wird.

In der zivilrechtlichen Simulation „Reiserechtsstreit“ erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass das Resultat des Verfahrens von der Qualität ihres Vortrages und ihrem Kalkül mit der Gebührenordnung abhängt. Sie können mit einem finanziellen Minus aus dem Verfahren gehen, obwohl sie „Recht haben“ und im Vergleich sogar anteilig „Recht bekommen“ haben.

Eine Rechtswoche hat auch eine berufsorientierende Funktion: Können sie sich vorstellen, als Jurist, als Richter oder Anwalt, als Rechtsanwaltsfachangestellter oder Sozialpädagoge zu arbeiten?

Die Eindrücke einer Rechtswoche weiterführend, kann über reales Handeln in einer schülereigenen Gerichtsbarkeit mit Schülerrichtern nachgedacht werden. Sie haben eine lange Tradition, etwa in der Pädagogik von Janusz Korzcak, Anton Makarenko oder Alexander Neill („Summerhill“). **Teen courts** nach dem Vorbild der USA sind nur in wenigen deutschen Bundesländern institutionalisiert. Die Wirkungen solcher Schülergerichte bei der Vermeidung von Strafprozessen, der sog. Diversion, und im Täter-Opfer-Ausgleich werden aber ambivalent eingeschätzt (Stephan 2009).

**Erkundungen** können sich auch auf die Polizei, eine NGO oder eine Strafanstalt beziehen. Ebenfalls anspruchsvolle, riskante Lernsituationen sind weiterführende Projekte, die eine Zusammenarbeit mit Strafgefangenen oder mit Menschenrechtsorganisationen wie z.B. Amnesty International einschließen.

Im **Deutschunterricht** können Fragen der Moral und Gerechtigkeit, die in der



Rechtswoche aufgekommen sind, im Medium von Literatur vertieft werden, z.B. in klassischen Schulnovellen wie „Der Verbrecher aus verlorener Ehre“ (Schiller) die rechtssoziologische Frage, wie eine sog. kriminelle Karriere entstehen kann; oder in „Die Judenbuche“ (Droste-Hülshoff) die rechtsphilosophische Frage nach den Grenzen der menschlichen Justiz angesichts des Dilemmas von Wissen und Nichtwissen (Schuld). Kriminalromane und Detektivgeschichten enthalten moralische Dilemmata, teilweise in berühmten Verfilmungen.

Es lässt sich bilanzieren, dass über rechtliche Fragen den Schülerinnen und Schülern überraschend vielseitige Bereiche der sozialen Wirklichkeit aufgeschlossen werden können. Als Aufgabenfeld Sozial- und Rechtserziehung kann es das gesamte Curriculum durchziehen.<sup>33</sup> Auf der Homepage ([www.leps.de](http://www.leps.de)) haben wir deshalb ein rechtskundliches Curriculum über die gesamte Schulzeit skizziert. Es enthält weitere exemplarische Hinweise auf good practice in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien.

### **Vertiefende Literatur zum Studium und zur Prüfungsvorbereitung**

Grammes 1998, insbesondere die dokumentierte Unterrichtsstunde zum Mofa-Fall. Zur fachlichen Vorbereitung gibt es ausgezeichnete Sachbücher, empfehlenswerte Autoren sind Engisch als Klassiker und alle Bücher von Uwe Wesel.

Als klassisches Unterrichtsmodell sollte jeder Sowi-Studierende im Lehramt die Gerichtssimulation, z.B. nach Schönitz 1993, beherrschen.

✍ Als weitere Wahlbereiche neben Recht boomen in Hamburg derzeit Kurse in **Wirtschaft, Medien, Psychologie** oder **Pädagogik**. Untersuchen Sie die schulinternen Curricula, vor allem der Profilerbestufen und befragen Sie Lehrkräfte und Schüler dazu.

---

<sup>33</sup> Hamburger Rahmenplan: [www.hamburg.de/contentblob/2512312/data/aufgabengebiete-gy8-sek-i.pdf](http://www.hamburg.de/contentblob/2512312/data/aufgabengebiete-gy8-sek-i.pdf) (Stand 10.11.2011)

## Literatur

- Adamski, Heiner 1986: Politische Bildung – Recht und Erziehung. Quellentexte zur Rechtskunde und Rechtserziehung von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart, 2 Bände, Weinheim/München.
- Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter 2010: Schulrecht, Kronach.
- Baulig, Volkmar 2005: Vor Gericht. Handlungsorientierte Unterrichtseinheit an der Förderschule, in: Fördermagazin 2005, H.1, S.26-28.
- Busch, Matthias/Witte, Marlies 2010: Mediation. Ein Rollenspielbuch, Schwalbach.
- Dilger, Andreas 1997: Fundgrube für den Politikunterricht, Berlin.
- Engisch, Karl 2010: Einführung in das juristische Denken, 11. Auflage, Stuttgart. .
- Felder, Ekkehard 2000: „Alles, was recht ist!“ Juristisches Argumentieren, in: Praxis Deutsch 2000, H. 160, S. 38-44.
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Rechtsdidaktik, in: ders.: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen, S. 443-540.
- Hoffmann, Ludger 2007: Die Wirklichkeit des Gerichts, in: Der Deutschunterricht 2007, H. 4, S. 36-48.
- Joerg, Werner 1990: Gerichtsreportagen im Deutschunterricht, in: Diskussion Deutsch 1990, H. 113, S. 293-309.
- Leps, Horst Kategoriale Konflikt didaktik als Paradigma politischer Bildung, <http://www.jsse.org/2010/2010-3/pdf/Leps-de-JSSE-3-2010.pdf> (Stand 10.11.2011)
- Leps, Horst 2006: Lehrkunst und Politikunterricht, Diss. Marburg: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2006/0104/pdf/dhl.pdf> (Stand 10.11.2011)
- Machura, Stefan/Kammertöns, Annette 2009: Recht im Schulunterricht. Medieneinflüsse und die Attraktivität von Rechtsberufen, in: Zeitschrift für Rechtssoziologie 2009, H.2, S. 235-260.
- Radbruch, Gustav 1926: Die Aufgabe des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: Lampe Felix / Franke G. H: (Hrsg.) 1926: Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau, S. 115.
- Reinhardt, Sibylle: Förderung der Urteilsfähigkeit – am Beispiel Todesstrafe. In: *Gegenwartskunde 1984*, S. 433-443
- Reinhardt, Sibylle 1997: Didaktik der Sozialwissenschaften – Gymnasiale Oberstufe, Opladen.
- Reinhardt, Sibylle 1995: „Handlungsorientierung“ als Prinzip im Politikunterricht, in: Politisches Lernen 1995, H. 1-2, S. 42-52.
- Reinhardt, Sibylle 1986: Stundenblätter: Der Fall Christian. Fallstudie zum Familienrecht für die Klassen 8-10, Stuttgart.
- Röhl, Klaus F./ Stefan Ulbrich 2007: Recht anschaulich. Visualisierung in der Juristenausbildung, Köln.
- Schönitz, Bernhard: Vor Gericht. Ein didaktisches Spiel in der Sekundarstufe I, in: Mickel, Wolfgang W. /Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.) 1993: Methodenvielfalt im politischen Unterricht, Hannover, S. 15-27.
- Schubert, Jens Detlev 2003: Justitia auf der Spur, Mühlheim.
- Stephan, Thomas 2009: Justitia in Jugendhand? Beispiele von Schülergerichten - eine kritische Betrachtung aus sozialpädagogischer Sicht, Berlin.
- Sutor, Bernhard 1971: Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn.
- Wesel, Uwe 2001: Geschichte des Rechts, München.
- Weyers, Stefan 2011: Wie verstehen Kinder und Jugendliche das Recht?, in: Journal für Psychologie
- Wolf, Petra 1997: Was wissen Kinder und Jugendliche über Gerichtsverhandlungen?

Eine empirische Untersuchung, Regensburg.  
Wrobel, Dieter 2007: Vor Gericht – Verhandlungen beobachten und simulieren, in:  
Deutschunterricht 2007, H. 5, S. 26-29.  
Zippelius, Reinhold 2008: Einführung in das Recht, Heidelberg.

## **Schulbücher**

Cube, Felix v./Hadding, Walther 1978: Recht in unserer Gesellschaft, Hannover.  
*Dieses ältere Schulbuch bietet eine anspruchsvolle Schrittfolge zur Bearbeitung von Rechtsfällen: Problem – System – Anwendung – Kritik.*

Floren, Franz Joseph (Hrsg.) 1998: „Politik 9/10“, Paderborn.

Gagel, Walter u.a. (Hrsg.) 1984: „sehen – beurteilen – handeln“, Klasse 7-10, Neubearbeitung, Frankfurt am Main.

George, Siegfried/ Hilligen, Wolfgang (Hrsg.) 1978: „sehen – beurteilen – handeln“, Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre 5./6. Schuljahr, Frankfurt am Main.

Lüer, Rolf/ Wansleben, Dieter (Hrsg.) 2007: „Anstöße Politik“, Stuttgart.

Otto, Karl A./Rohlfing, Gerd/Weinbrenner, Peter (Hrsg.) 2003: „Zukunft gestalten“, Troisdorf.

Riedel, Hartwig (Hrsg.) 2004: „Politik & Co.“, Bd.1., Sozialkunde und Wirtschaft für das Gymnasium, Bamberg.

Riedel, Hartwig (Hrsg.) 2006: „Politik & Co.“, Bd.1. Sozialkunde und Wirtschaft für das Gymnasium, Bamberg.

## **Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften**

Hans-Peter Füssel u.a.: *Im Fall der Fälle. 12 Beispiele zur Rechtserziehung. Lehrerheft und Schülerheft*, Stuttgart: Klett 1996

Unterrichtsreihe „Grundwissen Jugend und Recht“. - *RAAbits Sozialkunde/Politik*, Mai 2003, Einzelmaterial

Rechte und Pflichten von Jugendlichen, Rechtsgrundsätze und Rechtssystem der Bundesrepublik Deutschland, Jugendkriminalität, Sinn von Strafen, Täter-Opfer-Ausgleich, Vor- und Nachbereitung eines Gerichtsbesuchs – Arbeit mit schülerbezogenen Fällen, spielerische Wissenserarbeitung und -festigung (Domino, Kreuzworträtsel) Pro-Contra-Diskussion, Gerichtsbesuch und Methodenvielfalt, Schülerorientierung bei den exemplarischen Fällen, Möglichkeiten zur Urteilsbildung.

Lothar Scholz: *Grundgesetz für Einsteiger und Fortgeschrittene*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2002

Eine Rallye zum Grundgesetz, Rätsel und Lückentexte. 32 Arbeitsblätter vermitteln auf spielerische Art erste Einblicke in die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland: von den Grundrechten über die Grundlagen des Rechtsstaats bis hin zu den Wegen politischer Willensbildung oder der Arbeit der EU. Bewertung: Typisches Beispiel für eine eher oberflächliche, motivationsaufgepeppte Aufarbeitung eines Themas. Lösungen auf der inhaltlichen Ebene sind vorgegeben. Unterkomplex in der Problemorientierung. Kaum niveaugerecht für das Gymnasium. Mit Vorsicht zu genießen!

Ulrike Hinrichs: *Wie die Justiz funktioniert! Infos und Arbeitsblätter zu unserem Rechtssystem*, Mühlheim. Verlag an der Ruhr 2004

Wie Scholz m.E. mit Vorsicht zu genießen!

Ulrike Hinrichs: *Ich hab doch Recht! Oder? Lexikon und Rechtsratgeber für Jugendliche (12-18 Jahre)*, Mühlheim. Verlag an der Ruhr 2004

Sigrid Born/Nicole Würth (Hg.): *(R)echt cool*, ars edition 2004

*Jugendlexikon Recht*, Reinbek 1976 (nicht mehr im Buchhandel)

### **Wochenschau-Hefte**

Wochenschau Sek. I, Bestell-Nr. 1603: *Recht im Alltag*, 40 S.

- A. "Über mein Taschengeld bestimme ich selbst"
- B. Verträge müssen eingehalten werden
  - 1. Kaufverträge
  - 2. Mietverträge
  - 3. Ausbildungsvertrag - Jugendarbeitsschutz
- C. Interessenkonflikte
  - 1. Verbraucherschutz
  - 2. Urheberrecht
  - 3. Jugendschutz - Beispiel Alkohol
- D. Recht im Wandel - Beispiel Familie
- D. Muß alles rechtlich geregelt werden?
  - 1. Faustrecht?
  - 2. Gleichberechtigung
  - 3. Wie bekomme ich mein Recht?

Wochenschau Sek. I, Nr. 5/1994: *Unser gutes Recht* (Bestell-Nr. 1594)

Wochenschau Sek. I, März/April 2002, H. 2: *Kriminalität*

(„Was ist kriminell?“, Statistiken lesen, Kriminalitätsformen: Jugendkriminalität, Befragung: Gewalt an der Schule; Opfer, Täter und die Folgen, Rollenspiel zum Täter-Opfer-Ausgleich)

Zu „Grundwerte der Verfassung“: Wochenschau Sek. I, Nr. 4,5/2000: *Grundrechte* (Bestell-Nr. 14500)



Tilman Grammes und Thomas Retzmann

## **Wirtschafts- und Unternehmensethik in der ökonomischen und politischen Bildung.**

### **Ein fachdidaktisches Projekt zur Entwicklung exemplarischer Curriculumbausteine**

*"Moral predigen ist leicht, Moral begründen schwer!"  
(Artur Schopenhauer)*

### **Fairness und Gerechtigkeit, aber auch „Lug und Trug“**

Ist *Versicherungsbetrug* tatsächlich ein Volkssport ohne Nebenwirkungen? Welche ethischen Normen und Werte sollten von der *Werbung* beachtet werden, wie viel Freiheit kann sie für sich reklamieren? Wer gewährleistet in der Marktwirtschaft den *fairen Wettbewerb*? Ist *ethisches Investment* gut fürs Gewissen, aber schlecht für die Rendite? Sind *Plagiate* eine moderne Form von Piraterie oder die Triebfeder wirtschaftlicher Entwicklung? Sorgen *Ombudsmann-Verfahren* für Waffengleichheit zwischen Unternehmen und Kunde? Sind *Whistleblower* gemeine Verräter oder moralische Helden? Gibt es im harten globalen Wettbewerb der Unternehmen überhaupt genügend Raum für die Ethik? Wo ist in einer Marktwirtschaft der richtige Platz für verantwortliches Handeln?

Aktuelle Fragen zum Zusammenhang von Wirtschaft, Ethik und Gesellschaft sind typischerweise strittig. Gerade deshalb treffen sie auch die Interessen junger Menschen. Im Jahre 1997 legte eine Arbeitsgruppe um den St. Galler Wirtschaftsethiker *Peter Ulrich* 24 Module zum Themenkreis „Wirtschaft und Ethik“ vor. Diese Materialien wurden damals viel beachtet, sind jedoch inzwischen vergriffen und daher heute schwer zugänglich sowie von der zwischenzeitlichen Entwicklung in Wirtschaft und Unternehmen längst überholt. Ziel des ethos-Projekts ist daher die Entwicklung aktueller und innovativer Unterrichtseinheiten zur



In Seminaren mit Lehramtsstudierenden hat sich diese Strukturierung der Orte der Moral in der Marktwirtschaft als ein außerordentlich nützliches Strukturierungsinstrument bewährt. Allerdings muss es flexibel gehandhabt und auf das jeweilige Problemfeld angepasst werden. Dies geschieht in den ethos-Bausteinen.

### **Themen der ethos-Bausteine**

Die Bausteine greifen aktuelle Problemstellungen, Fallkonstellationen und Handlungssituationen auf.. Kontroversität ist durchgehendes didaktisches Kriterium. Die unkritische Verbreitung von Ideologien ist zu vermeiden.:

- (1) **Cold Calling** – Belästigung durch unerwünschte Telefonwerbung.
- (2) **Soziale Dilemmata** – Wenn Eigennutz im Widerspruch zum Gemeinwohl steht!
- (3) **Ethisches Investment** – Mein Geld für die nachhaltige Entwicklung?
- (4) Der Markt für **illegale Drogen** – Drogen als Ware und der Staat als Drogenhändler?
- (5) Produkt- und **Markenpiraterie** – Fluch der Marktwirtschaft?
- (6) **Versicherungsbetrug** – Volkssport ohne Nebenwirkungen?
- (7) Der Deutsche **Werberat** – eine Erfolgsstory für die Ethik in der Werbung?
- (8) **Whistleblowing** – Verrat oder verantwortliches Handeln?
- (9) **Ombudsmann**-Verfahren – Waffengleichheit zwischen Unternehmen und Kunden?
- (10) **CSR** – Corporate Social Responsibility: Wie gewährleisten Hersteller Sozial- und Umweltstandards bei Zulieferern?
- (11) Anbieter im CSR-Test: Unternehmenspolitik und -verhalten auf dem ethischen Prüfstand
- (12) **Patente** für lebenswichtige Medikamente – Lebensretter oder Todesurteil für Erkrankte?
- (13) **Compliance Management** – Was können Unternehmen tun, damit sich die Mitarbeiter an die Gesetze und Regeln halten?
- (14) **Anti-Corporate Campaigns** – Weiße Westen für Konsumenten und Bürger?
- (15) Sozial-ökologische **Produktsiegel**: Verbrauchertäuschung oder vertrauenswürdige Information?

-> Zum Projektüberblick siehe [www.ethos-wirtschaft.de](http://www.ethos-wirtschaft.de).

Lehrerinnen und Lehrer, die Interesse haben, einen ethos-Baustein in ihrer Schule zu erproben und darüber zu berichten, nehmen bitte Kontakt zu den Autoren auf. Haben

Sie einen Verbesserungsvorschlag? Dann geben Sie uns ein Feedback auf dem Rückmeldebogen, der jedem Baustein angefügt ist.

### **Aufbau und Inhalt der ethos-Bausteine**

Bei jedem ethos-Baustein handelt es sich um ein in sich abgeschlossenes Unterrichtsvorhaben. Sie können in der ökonomischen und politischen Bildung der Sekundarstufe II eingesetzt werden, und zwar sowohl in der gymnasialen Oberstufe wie in der beruflichen Bildung. Möglich ist auch der Einsatz im Rahmen der kaufmännischen und politischen Erwachsenenbildung.

Alle ethos-Bausteine sind als *exemplarische Beispiele* zu verstehen. Sie sollen die Lehrerinnen und Lehrer ermutigen und befähigen, weitere Themen zur Wirtschafts- und Unternehmensethik aufzunehmen. Es ist nicht erforderlich, dass die Anwender bereits mit der Wirtschafts- und Unternehmensethik in Theorie und Praxis vertraut sind.

Jeder Baustein ist *einheitlich aufgebaut*: Nach einem informativen Überblick über den Inhalt und einer Einstimmung in die Thematik folgt eine problemorientierte Sachanalyse mit den wichtigsten fachwissenschaftlichen Grundlagen. Die anschließende fachdidaktische Analyse erläutert die Unterrichtsplanung und stellt den vorgesehenen Unterrichtsverlauf dar. Der *Schwerpunkt* der Bausteine liegt auf gut strukturierten und einsatzfertigen *Unterrichtsmaterialien*.

*Praxisbezug* wird bei allen Bausteinen groß geschrieben. Schüleraktivierende Methoden wie die Praxiserkundung oder Rollen- und Planspiele ermöglichen eine handlungsorientierte Problembearbeitung.

### **Bilanz und Perspektiven des ethos-Projekts**

In der Entwicklungsarbeit hat sich gezeigt, dass die Kasuistik (Fallarbeit) in der Wirtschaftspädagogik zwar seit Jahrzehnten als Königsmethode gefordert wird, aber offenbar wenig geübt ist. Es gibt auch kaum Anleitungen für Fachlehrer zur Entwicklung einer dafür erforderlichen narrativen Kompetenz: Wie kann ein Fall



mündlich spannungsvoll und facettenreich präsentiert werden? Wie muss die schriftliche oder mediale Präsentation eines Falles ausgestaltet sein, um weder zu über- noch zu unterfordern? Wie lässt sich methodisch mit Fällen arbeiten, damit sie mehr als ein „Aufhänger“ zur (vermeintlichen) Motivation zu Beginn einer Unterrichtseinheit sind?

Der Einsatz der Module wirft immer wieder auch interessante Fragen einer *pädagogischen* Ethik auf. Ist es beispielsweise zulässig, „Schockwerbung“, die vom Deutschen Werberat indiziert wurde, im Unterricht zu zeigen? Ein reflexiver Unterricht zu ethischen Fragestellungen muss hier die Bedeutung von Meta-Reflexionen herausarbeiten. Die Frage, ob eine sexistische, rassistische oder Gewalt verherrlichende Werbung als Anschauungsmaterial im Original verwendet werden soll, muss selbst zum Thema des Unterrichts gemacht werden. Schüler müssen ggfs. die Möglichkeit haben, ihre Privatsphäre zu schützen.

Eine nächste curriculare Entwicklungsaufgabe ist die Reduktion der Komplexität, um das Themengebiet der Wirtschafts- und Unternehmensethik, vielleicht sogar die Fallkerne der ethos-Bausteine auch für einen Einsatz in der Sekundarstufe I zugänglich zu machen. Wir denken an das Fach *Wirtschaft an Realschulen* in Nordrhein-Westfalen oder *Wirtschaft und Recht* in Bayern oder Thüringen.

Künftig möchten wir auch die inter-kulturelle Dimension wirtschaftsethischer Fragestellungen erschließen. Gibt es unterschiedliche Wirtschaftsstile? Diese Frage wird in einer globalen Wirtschaft zunehmend wichtiger, wie die vielen interkulturellen Management-Ratgeber zeigen, die für erfolgreiche Verhandlungen helfen sollen. Eine versuchsweise Adaption in englischer Sprache von ein oder zwei Modulen ist geplant.<sup>34</sup> Dadurch wird eine interkulturelle Erprobung möglich z. B. über ein E-Mail-Austauschprojekt zwischen Schulklassen: Wie würdet ihr die Fälle entscheiden? Beispielsweise wäre es sehr interessant, mit Studierenden oder einer Partnerschule in China über Produkt- und Markenpiraterie zu diskutieren. Diese Bausteine könnten auch im bilingualen Sachfachunterricht eingesetzt werden.

---

<sup>34</sup> Vergleiche die Materialien Teaching the Ethical Foundations of Economics des Council for Economic Education unter <http://store.councilforeconed.org/ethical-foundations-of-economics.html#detailedinfo>.

Es ist eine immer wiederkehrende Erfahrung, dass wesentliche Teile der ökonomischen Bildung – im Interesse der Schülerinnen und Schüler – zunächst gut daran tun, unpolitisch zu bleiben. In allen Modulen drängt sich die Frage nach der Gestaltung einer Rahmenordnung und von Regeln für eine gute Wirtschaft früher oder später quasi „von selbst“ auf. Es gilt, das nicht-hierarchische Verhältnis der gesellschaftlichen Teilbereiche zu beachten. Ökonomische Bildung ist auch dann ein Beitrag zur politischen Bildung, wenn sie nicht politisiert. Zumindest kann sie deren fachliches Fundament sein, damit die darauf aufsetzende politische Bildung besser gelingt. Angesichts der aktuellen Auseinandersetzung um ein eigenes Fach: Es ist immer wieder faszinierend zu erleben, wie jungen Menschen, seien es Schüler, seien es Studierende, über wirtschaftsethische Fragen zu einer vertieften „Politisierung“ gelangen.

#### **Vertiefende Studienhinweise:**

Retzmann, Thomas/ Grammes, Tilman (Hg.): Wirtschaftsethik in der ökonomischen und politischen Bildung. 15 Unterrichtsbausteine für die Sekundarstufe II. Schwalbach: Wochenschau (in Vorbereitung)

Retzmann, Thomas/ Grammes, Tilman (Hg.): Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau (in Vorbereitung)

#### **Masterarbeiten:**

Mehrere Masterarbeiten haben inzwischen ethos-Module für neue Berufsfelder adaptiert und zum Teil auch erprobt. Diese Arbeiten können teilweise in der Examensausleihe der Martha-Muchow-Bibliothek oder bei Tilman Grammes eingesehen und ausgeliehen werden. Die weitere Adaption und Erprobung von Bausteinen sowie die Entwicklung von Modulen zu neuen Themen (z.B. Finanzmarktkapitalismus) ist sehr erwünscht.

Ein Band dieser Studientexte Didaktik Sozialwissenschaften wird entsprechende Adaptionen aus Examensarbeiten in Auszügen dokumentieren (in Vorbereitung).

## **Literatur**

Retzmann, Thomas (2006): Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Eine fachdidaktische Studie zur Innovation der kaufmännischen Berufsbildung. Norderstedt

Ulrich, Peter [Hrsg.] / Büscher, Martin / Matthiesen, Kai H. / Sarasin, Charles [Autoren] (1996): Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft. 24 Lehreinheiten zu Grundfragen des Wirtschaftens, Lebens und Arbeitens. Aarau

Ulrich, Peter (1997): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 3. Aufl., Bern



## **WIE? Methoden**

## **WIE? – Methoden**

**Die Sache selbst hat Methode**

**Bauhaus-Didaktik:**

**Form follows function**



Abb.: S 36 – Freischwinger (1929) des niederländischen Architekten und Designers Mart Stam (1899 – 1986). Diese Möbel stehen im Büro des Arbeitsbereichs Didaktik Sozialwissenschaften und verwickeln in Gespräche über Didaktik und Methodik.

[www.mart-stam.de](http://www.mart-stam.de)

**Artikulationsmuster - Tourist Classroom und Citizen Classroom:  
Alte und neue Produktionslinien gesellschaftlichen Wissens**

**Beobachtungen im Integrierten Schulpraktikum**

Anfang des Jahres hatte ich Gelegenheit, zwei Gruppen von Lehramtsstudierenden in einem vierwöchigen Schulpraktikum zu begleiten. Im Laufe der Hospitationen drängte sich eine Beobachtung auf, die mich zunächst zutiefst irritierte. Da wir nur wenig fachdidaktische Vorbereitungszeit hatten, erwartete ich sehr heterogene Unterrichtskonzepte, zumal auch die Jahrgänge und Schulstandorte sehr unterschiedlich waren. In der Praxis drängte sich dann aber der Eindruck einer Einheitlichkeit der Unterrichtskonzepte auf, der einer stillen, aber umso nachhaltigeren Kulturrevolution in den Produktionslinien von Wissen korrespondiert. Sichtbar wurde ein Artikulationsmuster, in dem die zeigende und führende Lehrperson verschwindet.<sup>35</sup>

**Didaktik**

**✍ Analyse der alltagssprachlichen Verwendung und semantischer Felder mit Hilfe eines google Alert**

Mit den modernen digitalen Suchmaschinen lassen sich semantische Kontextfelder gut beobachten. Ich habe bei Google über die letzten Monate einen sog. Alert für den Suchbegriff „didakt\*“ (mit Trunkierung) abonniert. Seitdem erhalte ich fast täglich Hinweise auf Presse- und Medienberichte. Auffällig ist, dass Didaktik/didaktisch einer erfolgreichen, effizienten und verständlichen Vermittlung grundsätzlich eher im Wege zu stehen scheint. – Didaktisierung. Hier eine kleine Auswahl ohne Einzelbelege:  
- Didaktik soll unterhalten („Didaktisch ist das Ganze hervorragend umgesetzt - sehr abwechslungsreich und motivierend“);

<sup>35</sup> Reichenbach, Roland: Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson, in: Koller, Hans-Christoph/Ders./Ricken, Norbert (Hg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn 2012, S. 47-64.

- es droht aber Langeweile und Didaktik muß daher geradezu entschuldigt werden („Was didaktisch klingt, machte auf der Bühne Spaß“; „dezidiert utopisch war, ohne didaktisch zu sein“);
- Didaktik wird verwendet in Verbindung mit Koch- und Ernährungsmetaphoriken („etwas didaktisch schmackhaft machen“) und ästhetischen Ansprüchen (etwas „didaktisch ansprechend gestalten“);
- Didaktik assoziiert Tricks („didaktisch geschickt“).
- ...

Diese beobachtete, *neue* Unterrichtskultur war durch ein fünfschrittiges Artikulationsmuster charakterisiert, die Abfolge von Assoziieren, Organisieren, Recherchieren, Präsentieren und Rückmelden.<sup>36</sup>

#### **Phase 1 - Assoziieren:**

Der Unterricht beginnt mit Assoziationsmethoden und Kreativitätstechniken: „Was fällt Euch ein zu ...?“ Brainstorming, Bildimpulse, Mind-map und Metaplan sollen Vorwissen aktivieren. Diese Phase soll auch der Teambildung einer Lerngemeinschaft dienen, indem eine freundliche Lernatmosphäre hergestellt wird.

#### **Phase 2 – Organisieren:**

Recht unvermittelt erfolgt der Übergang zu Organisationsfragen. Auf den ausgefeilten Arbeitsbögen erdrücken überorganisierende To-do-Listen in imperativer Sprache das eigentliche Sachthema: „Schau Dir die Karikatur genau an! Nimm erst dann dein Heft ...“

#### **Phase 3 – Recherchieren:**

Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, selbständig zu recherchieren; auf Arbeitsbögen, in bereitstehenden thematisch geordneten Bücherkisten, bevorzugt jedoch im Internet. Kooperative Arbeitsformen in dieser Phase heißen Gruppenpuzzle, Jigsaw-Technik, Think-Pair-Share oder D-A-B, was für „Denken–Austauschen–Besprechen“ steht – und nicht für: „Begreifen“, was zugegebenermaßen meine erste Hypothese zur Auflösung des mir bis dahin unbekanntes Akronymes war! Im Tutoring oder Peer Teaching agieren Lernende als Lehrer bzw. Lehrerinnen.

#### **Phase 4 – Präsentieren:**

Gruppenarbeit wird durchweg arbeitsteilig, selten arbeitgleich organisiert. Dafür sind die potentiell zu durchsuchenden Informationsmengen zu umfangreich. Der Modus der Wissensproduktion ist das reihende „Und“, nicht ein differenzmarkierendes

---

<sup>36</sup> Das Artikulationsmuster ist in der Liste von 10 Lernwegen bei Sibylle Reinhardt (Reinhardt, Sibylle: Politikdidaktik. 4. Auflage. Berlin 2012, S. 168f.) noch nicht aufgeführt; vgl. auch: Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele (UTB, 3222). Wien/Köln/Weimar 2010, S. 167ff. Das Muster hat Ähnlichkeiten mit der Dialogischen Didaktik, das die Schweizer Arbeitsgruppe um Urs Ruf und Peter Gallin vor allem für den Mathematikunterricht entwickelt hat.



„Oder“.<sup>37</sup> Arbeitsteilige Gruppenarbeiten müssen „zusammengetragen“ und präsentiert werden, was dem seriellen Muster Vorschub leistet.<sup>38</sup> Das von Schülern gerne verwendete Medium Power-Point setzt einen strukturellen Zwang zu abgekürzter Information in Sequenzen von Spiegelstrichen und Schematisierungen. E-Portfolios sind „Schaufenster des Lernens“. Kompetenzorientierung bedeutet vor allem eine Umstellung auf outputkontrollierte Vermittlung; „evidenzbasiert“ wird das von Hause aus unsichtbare Lernen vorgezeigt und dokumentiert. In einem beobachteten Unterrichtsvorhaben „Mobile news“ simulieren Schüler professionell internationale Nachrichtenformate zum Thema „Atomprogramm des Iran“, wobei virtuos eingesetzte Situationskomik den sachlichen Gehalt teilweise überlagert. Auch bei einer handlungsorientierten Umsetzung des Nahost-Konflikts als Talkshow mit Fishbowl gilt die gelungene mediale Re-Inszenierung bereits als Ausweis von Kompetenz, unabhängig von der sachlichen Richtigkeit der diskutierten Aspekte. Überhaupt scheint die Vorstellung von einem Bildungsgehalt (Wolfgang Klafki) in den neuen Lernkulturen als „bildungsphilosophisches Stratosphärenedenken“ (Paul Heimann) entsorgt.

### **Phase 5 – Rückmelden:**

Die Schülerpräsentationen werden in einer ritualisierten Feedbackkultur unmittelbar und geradezu reflexartig bewertet, und zwar von den Mitschülern! Eine solche Feedback-Schleife darf niemals fehlen. Und wenn es einmal nicht so in Gang kommt, lautet die Aufforderung „Gut. Dann einfach zu irgendeiner Gruppe irgendetwas sagen.“ Das Hamburger Lehrerbildungsinstitut empfiehlt in seiner Zeitschrift die „Daumenprobe“ – was mich an römische Gladiatorenkämpfe oder heutige Casting-Shows erinnert.<sup>39</sup> Die Kommentare beziehen sich durchweg auf die Form der Vermittlung, nicht auf die Sache. Mit routinierten Bemerkungen wie „Dein Plakat war eigentlich ganz gut, aber du hättest die Überschrift farbig markieren können“ oder „Ich fand's eigentlich gut, wie Du vorgetragen hast. Aber ihr ward ein bisschen zu leise“ übt sich eine „Generation Kommentar“<sup>40</sup>. Manche Schüler können Medienstars wie Dieter Bohlen und andere prominente Jurymitglieder virtuos imitieren. Es ist aber auch zu bemerken, wie die Facebook- und DSDS-Kultur der Selbstdarstellung in manchen Lerngruppen auch latent angstbesetzt wirkt, zwischen Anerkennung und gezielt platziertes Respektlosigkeit schwankt. Rhetorische Figuren der Aneignung sind Ironie oder eine Haltung der Ignoranz gegenüber einer Informationsüberlastung. Vermittlungsarbeit wird für die jungen Menschen zur anstrengenden Identitätsarbeit.

### **Phase 6 – Ergebnissicherung:**

Irgendwann zum Ende der Praktikumsphase kursiert unter Studierenden das Gerücht, das Studienseminar habe die Losung ausgegeben, eine Stunde ohne

---

<sup>37</sup> So hatte Ulrich Beck 1993 die Veränderung der Wahrnehmung in Anlehnung an Werke von Wassily Kandinsky beschrieben. Im kollaborativen Lernmuster lebt das tayloristische Unterrichtskonzept des Industriezeitalters in modifizierter Form in den arbeitsteiligen Gruppenphasen wie auch in den imperativischen Arbeitsanweisungen weiter. Siehe dazu: Beck, Ulrich: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt 1993; Bruder, Klaus-Jürgen: Taylorisierung des Unterrichts, in: Kursbuch 24 (1971), S. 113-130).

<sup>38</sup> Gruschka dokumentiert ausführlich ein Fallbeispiel aus dem Geschichtsunterricht zum Inhalt „Mittelalter“: Gruschka, Andreas: Präsentieren, eine neue Unterrichtsform – eine Fallstudie. Opladen 2008.

<sup>39</sup> Es ist nur eine Frage der Zeit, bis digitale Feedbacksysteme in allen Klassenzimmern Einzug gehalten haben. „ActivExpression“ nennt sich ein System der Firma Promethean.

<sup>40</sup> Guggenberger, Bernd: Verflüssigung der Politik – was dann? Essay, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 38-39 (2012), S. 10-17

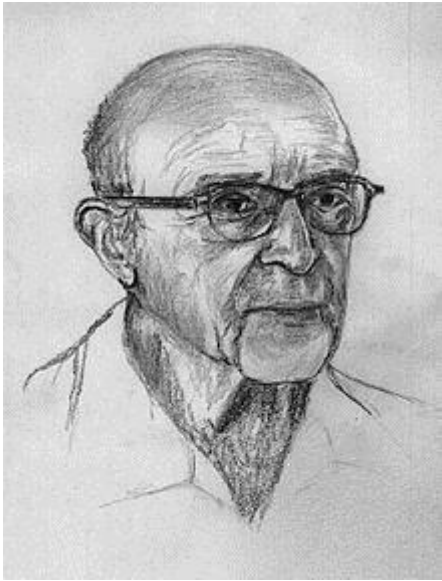
Ergebnissicherung könne nicht als guter Unterricht gelten. Dennoch fällt diese Phase fast immer aus. In einem Projekt „Kinder der Welt“ bleiben nationale Stereotype wie „Russen essen Borschtsch und sind sehr nett“ auf den Präsentationsplakaten ebenso unkommentiert stehen wie die aggressive Sprache des israelischen Diplomaten in der Simulation einer Nahost-Konferenz. Fehlverstehen wird durchweg nicht korrigiert. „Stalin hat 200 000 Leute umgebracht“, „Die CDU bekommt von der Bundesregierung Geld für den Ausbau der KITAS“. Der neue kooperative Modus der Wissensproduktion begünstigt Zufälliges und die Bestätigung von bereits zuvor Gewusstem, das sich dadurch als Stereotyp bzw. herrschende Meinung manifestiert. Wenn etwas zum Inhalt rückgemeldet werden soll, wird Affirmation zum heimlichen Lehrplan: „Ihr habt die wichtigsten Punkte (aus dem Wahlprogramm) rausgesucht“ oder „Ich denk’, ihr habt das einigermaßen gut erklärt und man konnte das gut verstehen“, wofür als Begründung gegeben wird „nicht zu viele Fakten, da kommt man ja ganz schnell durcheinander.“ (Student) Wenn ein Schüler sich wundert, „die haben sich in sehr vielen Punkten widersprochen!“ (zum Parteiprogramm DER LINKEN), wird dies schlicht übergangen, auch als der Schüler diesen Einwurf wiederholt.

War die Vorbereitung auf fachdidaktische Unterrichtsplanung unzureichend? Aber dann habe ich das Muster auch bei den Mentorinnen und Mentoren angetroffen. Ein Mentor erzählt, wie wichtig es sei, dass die aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern stammenden Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule in der 5. Klasse alle gelernt hätten, den Umriß einer Weltkarte freihändig zu zeichnen, nicht ohne darauf hinzuweisen, dass jeder Orte „nach eigener, *subjektiver* Wichtigkeit“ in seine Umrißkarte eingetragen habe (Die Aufgabe war es also nicht, die Hauptstädte der wichtigsten Länder einzutragen und sich diese als Kartenbild einzuprägen.)

Das Wort „Unterricht“ wird man, wenn man sich auf den Praktikumsbesuch anhand der Selbstdarstellungen der Hamburger Schulhomepages vorbereitet, suchen müssen; es scheint einer antiquierten Schulkultur des vergangenen Industriezeitalters anzugehören. Die Lernräume der reformpädagogisch inspirierten Schule des digitalen Zeitalters bestehen stattdessen aus „Atelier“, „Labor“, „Werkstatt“ und „Projekten“. Der Stundenplan listet Lernformate wie „KuBa“ (Kulturelle Basisqualifikationen), „Profile“ oder „SOL“, was für selbstorganisiertes Lernen nach der Methode des Instituts Beatenberg steht. Die Leitphilosophie lautet „Von der Belehrung zur Begegnung“. Sie wird in Themenheften mit Titeln wie „Individualisierung gestalten“ verbreitet, die in den Lehrerzimmern kostenlos ausliegen.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Landesinstitut für Schulentwicklung: Individualisierung gestalten, in: Hamburg macht Schule 2012, 3 und 4 (online unter [www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule/](http://www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule/)).



Auf den Begriff gebracht fand ich die neuartige Produktionslinie von Wissen in der letzten, posthum veröffentlichten Auflage des Bestsellers „Freedom to Learn“ des amerikanischen humanistischen Psychologen Carl Rogers (1902-1987).<sup>42</sup> Dort werden zwei Produktionslinien gesellschaftlichen Wissens idealtypisch gegenübergestellt:

**1. "Tourist classrooms":**

Hier bleiben Schüler in der Rolle von Konsumenten von Informationen. Gezeichnet wird das Schreckbild einer Monokultur des Einheitsunterrichts, der gleiche Lehrer unterrichtet alle gleichaltrigen Schüler im gleichen Tempo mit gleichem Material im gleichen Raum mit den gleichen Methoden und dem gleichen Ziel (Andreas Helmke);

**2. "Citizen classrooms":**

Hier agieren Schüler in der Rolle von Produzenten von Ideen; der Lehrer bleibt in einer Art „Gastgeberrolle“. (Rogers/Freiberg 1994, S. 8)

---

<sup>42</sup> Diese letzte amerikanische Ausgabe ist nicht mehr ins Deutsche übersetzt worden. Die deutsche Ausgabe unter dem Titel „Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität“ (1974) wurde zum Bestseller. Rogers ist vor allem als Psychologe und Psychotherapeut weltbekannt geworden, dessen herausragende Leistung in der Entwicklung der klientenzentrierten Gesprächstherapie und dem Ausbau der Humanistischen Psychologie besteht.

## Tourist Classrooms: das Erarbeitungsmuster

(sog. fragend-entwickelndes Verfahren)

Der vorherrschende Unterrichtsstil in Deutschland scheint nach vielen Eindrücken und empirischen Untersuchungen nach wie vor die sog. "**Osterhasenpädagogik**" oder „**Nikolaus-Pädagogik**“ zu sein: Schülerinnen und Schüler suchen die Eier, die die Lehrkraft zuvor sorgfältig versteckt hat. In der Didaktik wird dieses Unterrichtsmuster als **Erarbeitungsunterricht** und "**fragend-entwickelndes Verfahren**" bezeichnet. **Frontalunterricht** ist eine ungenaue Bezeichnung für dieses Muster, da hiermit eher durchgehende Lehrervorträge oder auch Schülerreferate gemeint sein könnten – was man aber (zu) selten findet.

Die kleinste und idealtypische Einheit einer Lehr-Lern-Kommunikation im Unterrichtsgespräch sind Sequenzen, die nach einem dreischrittigen Muster (sog. **Tripel**) strukturiert sind:

(1) Lehrerfrage (Impuls) → (2) Schülerantwort → (3) Lehrerevaluation (z.B.: "Gut, Manuela.") und → neue Lehrerfrage usw.

Wenn dieses Kommunikationsmuster zum Erarbeiten neuen Wissens und von Problemstellungen eingesetzt wird, sprechen wir vom "Erarbeitungsmuster".

Dieses Erarbeiten kann ein anspruchsvolles gemeinsames Nachdenken über Problemlösungen sein; es kann aber auch entgleiten in etwas, was die Schulpädagogen Jochen und Monika Grell in ihrem Bestseller „Unterrichtsrezepte“ ein "**Quiz ohne Preise**" genannt haben und was wir in Unterrichtshospitationen oft als ein kurzatmiges "**Ping-Pong**" zwischen Lehrer und Schülern beobachten können. Die Schüler lernen zu raten, was sie noch nicht wissen können – sie werden dadurch zu "didaktischen Rekonstrukteuren" der Lehrintention. Die Kritik am "Herausfragen" ist mehr als 200 Jahre alt<sup>43</sup> und wird prägnant zusammengefaßt in

<sup>43</sup> Das Erarbeitungsmuster ist eine Fehlform der ursprünglich zur Denkerziehung entwickelten sokratischen Methode, in der der/die Lehrende als Hebamme und Zitterrochen den Lernenden zur Selbsteinsicht führen soll. Paradigma (Musterbeispiel) ist der Dialog zwischen Sokrates und einem Sklaven (ein Knabe, der nicht zur Schule geht) über ein geometrisches Problem. Dieser "Menon-Dialog" (weil Sokrates seine Demonstration gegenüber seinem Gesprächspartner Menon vorführt) ist übrigens eine erste Gesellschaftsdidaktik, geht es doch um die Frage, ob Tugend lehrbar sei?!

### **„Unterricht als Ausfragen**

Wenn man häufig Unterrichtsstunden beobachtet, kann man auf den Gedanken kommen, dass Unterrichten dasselbe sei wie Ausfragen. Denn in vielen Unterrichtsstunden werden die Schüler von dem Lehrer beinahe ununterbrochen nach Informationen ausgefragt, die sie eigentlich noch nicht haben können, weil sie sie ja erst lernen sollen. Bei Lehrern heißt diese Art des Unterrichts meist „Erarbeitung“. In der pädagogischen Literatur gibt es dafür den Terminus „fragend-entwickelndes Verfahren“. Werner Sternberg prägte dafür den Ausdruck „Quizveranstaltung ohne Preise“.

Das Erarbeitungsmuster ist ein besonders vermehrungsfreudiges Unkraut, denn es vermag in nahezu jeder Unterrichtsstunde zu gedeihen, und bei manchen Lehrern überwuchert es den gesamten Unterricht. Besonders junge Lehrer, die noch dabei sind, das Unterrichten zu lernen, bestreiten oft ganze Unterrichtsstunden ausschließlich mit diesem Universalmuster.

Wahrscheinlich liegt das daran, dass sie das Erarbeiten viele Jahre als Schüler selbst mitgemacht haben und von ihren Lehrern abschauen konnten, sodass sie das Muster im Schlaf beherrschen.

Es scheint, als ob viele Lehrer das Gefühl haben, es sei irgendwie ungeschickt, pädagogisch falsch oder gar unmoralisch, den Schülern den Lernstoff *direkt* mitzuteilen. Vielmehr müssten die Schüler „beteiligt“ werden, man müsse sie zu „spontanen Äußerungen anregen“, auf diese „eingehen“, ihre „kindlichen Vorstellungen über den Gegenstand berücksichtigen“, „trockene Lehrervorträge vermeiden“, „nicht zu viel vorwegnehmen“, „den Schülern nicht alles vorsetzen, sondern sie selbst daraufkommen lassen“, „den Unterricht spannender machen“ und „die Schüler motivieren“. Wer etwas gebildeter ist, begründet die Verwendung des Erarbeitungsmusters vielleicht damit, dass das „induktive Vorgehen“ doch für Kinder angemessener sei als das „deduktive“ oder dass es darauf ankomme, die Schüler „zum selbstständigen Denken zu erziehen“ und ihre „Kreativität zu fördern“, oder er erzählt etwas von „entdeckendem Lernen“, von „geistiger Disziplin“, von „kreativer Problemlösung“, von „sokratischer Methode“, von „schülerzentriert“ und „nicht-autoritär“. Kurz: Erarbeitung ist das Größte und leistet beinahe alles. Könnte man glauben.

### **Die Regeln des Erarbeitungsunterrichts**

Formuliert man einige der Regeln, nach denen das Erarbeitungsspiel offenbar abläuft, dann sieht das so aus:

---

<sup>44</sup> Dieser Bestseller ist viel gescholten worden, weil er (angeblich) unreflektierte „Rezepte“ liefert (Ratschläge ohne Begründungen). Der Mythos vom „Erarbeiten“ - die sog. Osterhasen-Pädagogik - wird entzaubert und durch ein Konzept „Informierenden Unterrichts“ ersetzt. Im Anhang des Buches eine Anleitung zur Gründung einer selbst organisierten Lehrertrainingsgruppe (Micro-Teaching)!

Nenne den Schülern das Thema der Stunde (z. B. „Umweltverschmutzung“).  
 Verrate den Schülern aber niemals, welches das genaue Ziel oder das erwünschte Endprodukt der Erarbeitung ist, denn das müssen sie unbedingt selbst erraten. Die Schüler sollen überrascht sein, was am Ende herauskommt. Man darf deswegen nicht zu viel vorwegnehmen.  
 Vermeide unter allen Umständen, den Schülern irgendwelche Informationen zu geben. Alle Informationen müssen von den Schülern selbst gefunden werden.  
 Stelle Fragen und formuliere Impulse (Denkanstöße), damit die Schüler von selbst auf die richtigen Informationen kommen. Formuliere die Fragen und Impulse so lange um, bis ein Schüler die erwartete Information in der erwünschten Formulierung ausgesprochen hat.  
 Teile dem Schüler niemals mit, warum du eine Frage stellst.  
 Wenn ein Schüler eine Antwort gibt, die noch nicht ganz so ist, wie sie sein sollte, dann sage möglichst nicht deine Meinung dazu, sondern halte dich zurück, damit der Schüler nicht beeinflusst (manipuliert) wird. Oder: Wenn ein Schüler eine Antwort gibt, die noch nicht ganz so ist, wie sie sein sollte, dann sage „Das war schon recht gut“ oder „Fast richtig, aber könntest du es noch etwas anders ausdrücken?“ oder „Du bist nahe dran“ u.Ä.  
 Wenn eine Frage zu deiner Zufriedenheit beantwortet wurde, stelle die nächste Frage und fahre fort wie oben.  
 Fordere die Schüler öfter auf, sich häufiger und schneller zu melden.  
 Sage öfter zu einem Schüler „Erzähl nicht alles nur mir, sondern erzähl es auch den anderen.“ Fordere die Schüler öfter (erfolglos) auf, auf das einzugehen, was andere Schüler gesagt haben.  
 Sage oft zu einem Schüler „Sprich im Satz“ oder „Kannst du das auch im ganzen Satz sagen?“  
 Schreibe ab und zu etwas an die Wandtafel und lass die Schüler am Schluss der Stunde alles abschreiben.  
 Lobe jeden Schüler, der es fertig gebracht hat, die richtige Antwort auszusprechen.  
 Arbeite stets mit der ganzen Klasse in dieser Weise. Achte darauf, dass alle Schüler genau aufpassen und sich diszipliniert verhalten.  
 Stelle möglichst nur Fragen nach *Fakten*, die jeder im Lexikon nachschlagen könnte.  
 Vermeide es möglichst, Fragen zu stellen, die durch Denken gelöst werden können.  
 Ist eine Phase für Schüler-Eigentätigkeit geplant, so gilt auch hier: möglichst wenig Informationen geben. Die Schüler müssen selbst herausfinden, was sie zu tun haben. Wenn man nicht weiß, was man tun soll, kann man am ehesten kreativ sein.  
 Schwärme für alles, was „spontan“ ist.  
 Gefunden ist verstanden.  
 Bilde dir ein, dass die Schüler bei diesem Vorgehen viel lernen.

## **12 Einwände gegen das Erarbeitungsmuster**

### **1. Zur Informationsvermittlung ungeeignet**

Das fragend-entwickelnde Verfahren kann in sehr seltenen Fällen nützlich sein, und zwar dann, wenn die Schüler eine gute Informationsgrundlage haben und nun diese Informationen von allen Seiten abklopfen, prüfen, befragen oder bewerten. Als Methode der Informationsbereitstellung ist die Erarbeitungsmethode jedoch ungeeignet. Sie hierzu zu verwenden, ist Zeitvergeudung. Die Schüler haben keine Zeit und keine Gelegenheit, Verständnis für die Informationen zu erwerben, weil sie nur damit beschäftigt sind, die Informationen überhaupt erst einmal zu identifizieren,

auf die es ankommt. Und dieses Zusammenklauben der relevanten Informationen gelingt vielen Schülern nur sehr unvollkommen.

Was viele Lehrer im Unterricht machen, lässt sich mit dem Vorgehen eines Witzeerzählers vergleichen, der eine Gruppe zum Lachen bringen will, aber den Witz nicht erzählt, sondern mit mehr oder weniger geschickten Fragen und Denkanstößen die Leute dazu zu bringen versucht, dass sie den Witz selber stückweise zusammentragen.

## **2. Die Schüler behalten wenig**

Die Erarbeitungsmethode hat den Effekt, dass die meisten Schüler nicht nur nichts wissen, sondern dass sie es obendrein auch nicht behalten können. Dabei wird zur Verteidigung der Erarbeitungsmethode von Lehrern oft gerade das Argument angeführt, dass Schülerinnen und Schüler etwas, was sie selber gefunden haben, besser behalten können als etwas, was ihnen vorgesetzt wurde.

Wir behalten etwas, wenn unsere Aufmerksamkeit auf das Behalten gerichtet ist, wenn wir die Absicht haben, etwas zu behalten, wenn wir vor dem Lernen aufgefordert werden, bestimmte Dinge zu behalten.

Wir behalten etwas, wenn wir genügend Zeit haben, es zu wiederholen, zu memorieren und zu verschlüsseln, es also in unser persönliches Bedeutungssystem einzubauen. Wir behalten Lernstoff, den wir aktiv rezitieren.

Wir behalten Inhalte, die wir durch Überlernen gefestigt haben. Das bedeutet, wir müssen das Üben oder Auswendiglernen länger fortsetzen, als es uns nötig erscheint.

Es ist sicher richtig, dass ein *Gedanke*, den man auf Grund längeren Nachdenkens selbst gefunden hat oder der einem als Aha-Erlebnis plötzlich wie von selbst gekommen ist, tiefer im Gedächtnis sitzt und mehr bedeutet als ein Gedanke, der einem vorgesagt wird. Und es stimmt wohl auch, dass eine Lösung für ein Problem, an dem man lange Zeit intensiv gearbeitet hat, ziemlich unvergesslich ist. Aber beide Situationstypen kommen im Erarbeitungsunterricht praktisch nicht vor. Allenfalls treten sie hier und da zufällig bei einem einzelnen Schüler auf.

## **3. Kein direkter Kontakt mit dem Lernstoff**

Die Schüler kommen beim Erarbeitungsunterricht nicht direkt mit dem Lernstoff in Kontakt, weil der im Kopf des Lehrers ist und erst mühsam herauspräpariert werden muss.

Es wäre eine ganz gute Unterrichtsmethode, wenn der Lehrer sagte: „Ich weiß alles über Indien. Bitte, fragt mich alles, was ihr über dieses Land wissen wollt.“

Aber dafür reicht bei den meisten Lehrern der eigene Informationsvorrat leider nicht aus. Deswegen wird mit Fragen und Denkanstößen dafür gesorgt, dass Schüler möglichst nichts fragen, was die Lehrer selbst nicht wissen.

## **4. Tendenz zu kognitiven Lernzielen der untersten Ebene**

Beim Erarbeitungsunterricht liegt der Akzent stets bei Lernzielen aus dem kognitiven Bereich, vorwiegend auf solchen der untersten Ebene. Andere Lernziele werden ignoriert, was deswegen schade ist, weil diese anderen Lernziele oft viel wichtiger sind.

## **5. Inzidentelles Lernen und heimlicher Lehrplan**

Der Erarbeitungsunterricht favorisiert den heimlichen Lehrplan und lässt große Lücken für inzidentelles [zufälliges] Lernen.

## **6. Der Erarbeitungsunterricht basiert auf einer Fiktion**

Das Erarbeitungsmuster beruht auf der – falschen – Voraussetzung, dass die Beiträge einzelner Schüler exakt widerspiegeln, was in den Köpfen aller Schüler einer Schulklasse vorgeht.

Jeder Schüler einer Klasse weiß immer schon irgend etwas. Könnte man all das, was einzelne Schülerinnen und Schüler schon wissen, zu einem Gesamtwissen vereinigen, dann hätte man einen ganz schönen Sachverstand zusammen. Diese Tatsache wird beim Erarbeitungsunterricht schamlos ausgebeutet.

Der Fehler ist nur: Wenn ein einzelner Schüler im Unterricht eine Frage beantwortet, indem er ein Stück seines Wissens preisgibt oder indem er – was sehr viel seltener vorkommt, weil die Faktenfragen überwiegen – auf Grund eines Denkprozesses zu einer neuen Einsicht kommt und sie ausspricht, dann ist noch längst nicht gewährleistet, dass dieses Wissen auch in die Köpfe der übrigen Schüler gelangt. Gerade dies aber steht als heimliche Annahme in Hintergrund des Erarbeitungsverfahrens. Ohne diese Annahme wäre die Erarbeitung sinnlos.

Die Äußerung eines Einzelschülers wird stets als repräsentative Stichprobe dessen interpretiert, was gleichzeitig in den Köpfen aller Schüler der Klasse vorgeht.

Außerdem drücken sich Schüler oft ziemlich umständlich aus, reden zu leise, zu langsam oder zu schnell, sodass selbst diejenigen Mitschüler, die bereit sind, von den Beiträgen der anderen zu lernen, infolge dieses Rauschens kaum etwas mitbekommen. In einem durchschnittlichen Erarbeitungsgespräch fallen die meisten Schülerbeiträge dem natürlichen Schwund zum Opfer. Was lernen 30 Schüler, wenn einer eine Lehrerfrage richtig beantwortet? Wenig bis gar nichts. Dabei glauben viele Lehrer, dass es besser sei, wenn ein Gedanke von einem Schüler geäußert werde statt von dem Lehrer. Den Preis für diese Vorliebe bezahlen allerdings die Schüler, die nichts mitbekommen.

## **7. Ignorieren von Lernschwierigkeiten**

Das Erarbeitungsmuster verdeckt Lernschwierigkeiten einzelner Schüler und hält Lehrer davon ab, ihre wichtigste Aufgabe zu erfüllen: Lernhilfe zu geben.

## **8. Das Erarbeitungsmuster liefert den Unterrichtsverlauf vielen Zufälligkeiten aus**



Eigentlich ist es eine lächerliche Idee, dass ein extra dafür ausgebildeter Erwachsener nicht fähig sein soll, mit 30 bis 40 Schülern planmäßig einen sinnvollen und erfolgreichen Unterricht von 45 Minuten durchzuführen. Trotzdem glauben viele Lehrer – besonders vor Lehrproben – fest daran, dass ein gelungener Unterricht im Grunde immer eine freundliche Gabe des unberechenbaren Schicksals sei. Vor dem Unterricht werden sie von angstvollen Gedanken geplagt:

„Ich weiß nicht, ob es so klappen wird, wie ich es mir gedacht habe.“

„Hoffentlich merken die Schüler, worauf ich hinaus will und machen mit.“

„Hoffentlich merken sie nicht zu früh, worauf ich hinaus will.“

„Wenn ich mich nun hängen lasse?“

„Hoffentlich nimmt nicht einer durch eine unpassende Bemerkung alles vorweg.“

## **9. Wie im Erarbeitungsunterricht gezielt Zufälle provoziert werden: Die Spontaneitätsideologie**

Viele Zufälligkeiten im Erarbeitungsunterricht hängen damit zusammen, dass die Lehrer heutzutage gehalten sind, für Spontaneität zu schwärmen. Dass sie sich daran zu halten versuchen, erkennt man an den stereotypen Formulierungen, die die schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen bevölkern:

Die Schüler äußern sich spontan zu dem Gedicht, reagieren spontan auf die Tafelzeichnung, sollen spontan entwickelte Problemlösungsversuche erörtern, bekommen vom Lehrer Raum für Spontanäußerungen zugewiesen, werden bei Rollenspielen zur Spontaneität verpflichtet, müssen spontan erzählen, was ihnen auffällt.

## **10. „Wir wollen erst einmal sammeln“ [„Brainstorming“]**

Dies ist der Brauch, die Schüler am Anfang erst einmal alles erzählen zu lassen, was sie schon über das Thema wissen. Häufig wird von einem Schüler oder dem Lehrer an der Wandtafel mitnotiert, was die Schüler sagen.

## **11. Der Erarbeitungsunterricht lockt Disziplinschwierigkeiten an**

Erarbeitungsunterricht ist für Schüler langweilig. Sie tapen in einem Labyrinth umher, und viele sehen keinen Plan und kein Ziel vor sich. Höchstens das Ziel, die 45 Minuten bequem zu überstehen, ohne eine Strafarbeit für Störverhalten zu bekommen. Sie müssen sich unentwegt melden, aber wenn sie dann drangekommen sind, hört ihnen kaum jemand zu, und sie haben oft nur wenige Sekunden Zeit, ihre Antwort abzuliefern. Sie können nichts tun, es wird etwas mit ihnen gemacht. Sie sollen nicht nach vorne laufen, nicht dazwischenrufen, nicht mit den Fingern schnipsen, nicht mit dem Nachbarn boxen, nicht in ihren Sachen kramen. Sie sollen eigentlich nur eins tun: aufpassen. Im Erarbeitungsunterricht sind die Schüler gewöhnlich unterbeschäftigt. Wenn Menschen längere Zeit in einer Situation handeln sollen, deren Sinn sie nicht genau verstehen, dann fangen sie an, sich selbst zu beschäftigen.

Für Lehrer kann die Anfälligkeit des Erarbeitungsmusters für die vielen zufälligen Störungen zu einem schlimmen Trauma werden. Wenn das Unterrichten zu einem

Kampf um die Aufmerksamkeit der Schüler wird, können Lehrer sich kaum ihrer wichtigsten Aufgabe widmen, nämlich den Schülern beim Lernen zu helfen.

## **12. Das Erarbeitungsmuster fördert selten Können**

Das der Erarbeitungsunterricht fast ausschließlich darauf zielt, dass den Schülern Erkenntnisse kommen sollen, hilft er ihnen selten, wirkliches Können zu erwerben. Die heimliche Annahme, nach der das Erarbeitungsmuster verfährt, ist: „Was du weißt, das kannst du auch.“ Diese Annahme ist meist falsch.

## Alternatives Unterrichtskonzept (Artikulationsmuster):

### Informierender Unterricht

Ein alternatives Unterrichtskonzept ist der informierende Unterricht. Er soll den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbständiges Lernen - die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz - erleichtern. Grell/Grell geben ein Rezept für die Ausführung einer Unterrichtsstunde:

#### Informierender Unterricht

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 Affekte 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 so genannten *Informationsinput*.

Phase 4: 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 *selbstständig* an der Lernaufgabe arbeiten, damit sie Lernerfahrungen machen können. Bei dieser selbstständigen 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 selbstständigen 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 diesen Minuten kann ich z.B. eine kleine Gesamtevaluation der Unterrichtsstunde mit den Schülern versuchen oder den Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ mit ihnen behandeln.

Quelle: Grell/Grell 2001 a.a.O.

## Citizen Classrooms: Kooperatives Lernen

Lernen durch Lehren – LdL - gilt als nachhaltigste und eindrücklichste Methode der Vermittlung im Citizen classroom. War Lernen in der reformpädagogischen Tradition bislang durch das nachentdeckende, genetische Produzieren von Wissen gekennzeichnet, werden Schüler im LdL zu Prosumern, genuinen Produzenten neuen Wissens.<sup>45</sup>

Exemplarisch für die damit verbundenen neuartigen Produktionslinien des Wissens ist das häufig eingesetzte Placemate, die „Platzdeckchen-Methode“. Hier werden zunächst die individuellen Gedanken zum Thema in den Ecken eines auf dem Tisch ausliegenden Papiers notiert, um dann in einer zweiten Runde ein „shared knowledge“ als Lernergebnis in der Mitte des Placemate eingetragen. Das Herausarbeiten des kategorial Neuen wird von der Gruppe verantwortet, die damit die Lehrerrolle übernimmt. Zu beobachten ist, dass sich die unbemerkt überforderten Schülerteams gerne „auf den kleinsten gemeinsamen Nenner“ einigen, z.B. Begriffe übernehmen, die mehrfach auftauchen oder deutlicher lesbar sind; dieses mehr oder weniger zufällige kleinste gemeinsame Vielfache (kgV) manifestiert die Gültigkeit des neuen Wissens und der Urteile, ohne dass die Autorität eines Lehrers dieses Ergebnis notwendig überprüft, zum Vergleichen auffordert, bewertet. Ähnlich einem „crowd sourcing“ in der digitalen Wissensökonomie, setzt die neue Produktionslinie von Wissen im Unterricht ganz auf solche kollaborativen Settings.

Wissensproduktion bekommt dadurch ein stark partizipatorisch-demokratisches Element, das analog dem Willensbildungsmodus einer digitalen „liquid democracy“ gedacht scheint.<sup>46</sup> Wo aber bleibt die kritische Instanz, die den common sense mit sozialwissenschaftlichen Instrumenten hinterfragt und Alternativen benennt?

---

<sup>45</sup> Das Kofferwort *Prosumer* bezeichnet Personen, die gleichzeitig Konsumenten (engl.: consumer) und Produzenten (engl.: producer) sind. Wikipedia erläutert dazu: „Im Rahmen der Personalisierung von Gütern gibt der Konsument (freiwillig) Informationen über seine Präferenzen preis, welche die Grundlage für die Erstellung des eigentlichen Gutes darstellen. Der Konsument wird Teil des Produktionsprozesses und somit zu einem gewissen Grad auch zum Produzenten des Gutes. Etwa ab 2008 wird der Begriff in Deutschland im Zusammenhang mit User-Generated-Content im Internet eingesetzt. Mit der Entwicklung der sozialen Netzwerke und der steigenden Anzahl von Blogs sind Konsumenten von Informationen im Web oft auch gleichzeitig deren Produzenten. Hauptsächlichste Motive seien Freude am Gedankenaustausch und Spaß an der Erstellung von Beiträgen.“

<sup>46</sup> Guggenberger, Verflüssigung der Politik.





## **Lernen durch Lehren**

### **– das Verschwinden des Lehrers als Anzeichen sich demokratisierender Bildung?**

Der akademische Erfolg von Jacques Rancier's Buch „Der unwissende Lehrmeister“ (zuerst 1987) gehört in diesen Trend. Der **anti-pädagogische** Held des Buches, Joseph Jacotot, der nur Französisch und kein Niederländisch spricht, händigt seinen Leuener Studenten 1818 eine zweisprachige Ausgabe des gerade erschienenen Telemach aus, bittet sie den französischen Text mit Hilfe der Übersetzung zu lernen und anschließend in Französisch aufzuschreiben, was sie über das Gelesene denken.

„Er erwartete schreckliche Barbareien, eine absolute Unfähigkeit vielleicht. Wie sollten diese jungen Leute ohne Erklärungen verstehen und die Schwierigkeiten einer für sie neuen Sprache lösen können? Egal! Man musste sehen wohin dieser zufällig eröffnete Weg sie geführt hatte, welches die Resultate dieses verzweifelten Empirismus waren. Wie war er nicht erstaunt, zu entdecken, dass diese auf sich selbst angewiesenen Schüler sich ebenso gut aus diesem Schlamassel gezogen hatten, wie es viele Franzosen getan hätten! Brauchte man nur zu wollen, um verstehen zu können? Waren also alle Menschen virtuell fähig zu verstehen, was andere gemacht und verstanden hatten?“

(Ranciere, Jacques: Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien 2007, S. 12)

**✍ Trifft die Beschreibung und Analyse von Ranciere zur Methode Jacotot das pädagogische Problem?**

## Internationaler Vergleich von Unterrichtsstilen

Eine weiterführende Aufgabe ist es, die Beobachtungen aus den TIMSS-Videostudien für das Fach Mathematik auf Unterricht in sozialwissenschaftlichen Fächern zu übertragen. Hier ein längeres Zitat dazu aus der Zusammenfassung der Videostudie:

"This chapter describes the video component of the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), which involved detailed analyses and comparisons of eighth-grade mathematics classrooms in three countries - Germany, Japan and the United States. It also describes the struggle that our research group experienced in attempting to analyse systematically a large number of videotaped lessons from three cultures. Observing classroom practices in other cultures provides us with opportunities to notice how we teach and learn mathematics, as well as how the members of other cultures teach and learn mathematics. The results of our videotape study have shown that mathematics is indeed taught and learned differently in Germany, Japan and the United States. The kind of mathematics studied, the way mathematical concepts and procedures are presented, the kind of work expected of students, the role of the teacher and the nature of classroom discourse are a few of the many differences we found across the three countries.

We noted earlier that teaching and learning are cultural activities. As we watched the field-test tapes, we began to see patterns that underlie lessons in the three countries. The differences in the patterns undoubtedly follow from different instructional goals, and are probably based on different assumptions about the nature of mathematics, the way in which students learn, and the appropriate role for the teacher.

The **XXX lessons** seemed to be organized around two phases - an acquisition phase and an application phase. In the acquisition phase, the teacher demonstrates or leads a discussion on how to solve a sample problem - the aim is to clarify the steps in the procedure so that students will be able to execute the same procedure on their own. In the application phase, students practice using the procedure by solving problems similar to the sample problem. During this seatwork time, the teacher circulates around the room, helping students who are having difficulty. The problems that are not completed by the end of the lesson are often assigned for homework.

The **XXX lessons** seemed to follow a different script. The lesson tended to focus on one or sometimes two key problems. After reviewing the major point of the previous lesson and introducing the topic for today's lesson, the teacher presents the first problem. The problem is usually one that students do not know how to solve immediately, but for which they have learned some crucial concepts or procedures in their previous lessons. Students are asked to work on the problem for a specified number of minutes, using any method they want to use, and then to share their solutions. The teacher reviews and highlights one or two aspects of the students' solution methods or presents another solution method. Sometimes this cycle is repeated with another problem; at other times students practice the



highlighted method or the teacher elaborates it further. Before the lesson ends, the teacher summarizes the major point for the day; homework is rarely assigned.

The **XXX lessons** seemed to follow a different script again. At the beginning of the lesson, the teacher presents a simple situation or concept on the board, which will be expanded through a series of question-response sequences, and leads a discussion to arrive at some general principle at the end of the lesson. For example, the teacher draws a triangle it is, what they know about its properties. The teacher asks many more questions and students contribute a great deal in verbal exchanges. In the end, they may arrive at the conditions of congruence or pythagorean theorem. The characteristics of German style are that the teacher and students spent a lot of time elaborating on a particular topic, but the lesson goals are not always stated by the teacher at the beginning of the lesson and the summary of the major points of the lesson is not always provided at the end of the lesson."


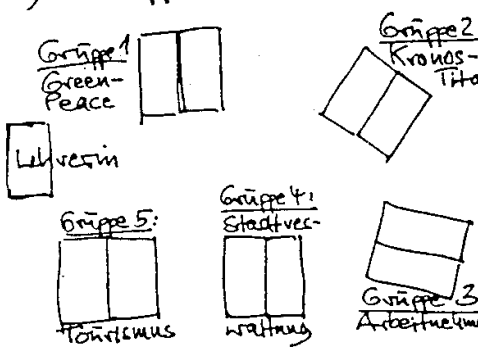

*aus: Takako Kawanaka/James W. Stigler/James Hiebert*

*Studying Mathematics Classrooms in Germany, Japan and the United States: Lessons from the TIMSS Videotape Study. In: Gabriele Kaiser/Eduardo Luna/Ian Huntley (Hg.): International Comparisons in Mathematics Education, London: Falmer 1999: 86-103*

✍ Ordnen Sie die idealtypischen Beschreibungen von Mathematikstunden Ländern zu: German, Japanese, US lessons?

✍ Bilden Sie Hypothesen darüber, ob sich ähnliche Typologien für Fächer der Citizenship education im internationalen Bereich bilden lassen.

Entscheidungsorientierter Unterricht  
(Gezeichnete Unterrichtsplanung)

<p>1.)  Lehrervortrag mit Tafelarbeit</p>	<p>2.) <u>Arbeitsauftrag:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lest die verteilten Zeitungsartikel genau durch!</li> <li>2. Unterstreicht jene Sätze, in denen die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten deutlich werden.</li> <li>3. Besprecht in Eurer Gruppe Argumente, mit denen diese Interessen begründet werden könnten!</li> </ol>
<p>3.) <u>Gruppenarbeit</u></p> 	<p>4.) <u>Streitgespräch</u></p>  <p>Talke als Gesprächsleiterin (s)</p>
<p>5.) <u>Auswertung</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Beobachtergruppe berichtet (Auswertung der auf dem Beobachtungsbogen vorformulierten Fragen)</li> <li>2. Pro- und Contra-Abstimmung in der ganzen Klasse über die Rechtmäßigkeit/Sinnhaftigkeit der Greenpeace-Aktion</li> </ol>	<p>Pro-Stimmen <input type="checkbox"/></p> <p>Contra-Stimmen <input type="checkbox"/></p>

aus Hilbert Meyer: *Unterrichts-Methoden, Bd. 2, Praxisband, Frankfurt/M.: Cornelsen 1987, S. 112*

## Empirische Unterrichtsforschung

### Fallen im PGW-Unterricht


**1. 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. Im Unterricht werden nur Informationen und Meinungen angehäuft, die ein 'träges Wissen' bilden, das bald wieder vergessen wird."

**2. Moralisierungsfalle:** "Der Unterricht wird zum oberflächlichen moralischen Rasonieren, zum gesinnungsethischen Geplänkel, das nach Bedingungen und Konsequenzen des Handelns nicht mehr fragt." Ergebnis ist ein "unpolitischer Politikunterricht", der vom Moralisieren zum Politisieren überwechselt.

**3. 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."

**4. Kontextfalle:** "Das Politische materialisiert sich ja zumeist 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."

*zusammengestellt von Wolfgang Sander, U Gießen 1999*

 Werten Sie Unterrichtsbeobachtungen im Praktikum anhand der vier beschriebenen „Fallen“ aus.

## **Eine Handvoll Kleingeld (Wolfgang Hilligen)**

### **1. Nicht an Begriffen, sondern an Gegenständen arbeiten!**

Der Gegenstand kann eine Erzählung, ein Sprachganzes, ein Bild, ein Konflikt, ein Zeitungsausschnitt, eine Situation, eine Quelle oder was immer sein – niemals aber sei er in der Volksschule ein noch zu gewinnender Begriff. Die Frage z. B. "Was ist eine Diskussion?" ist höchstens eine Wiederholungs– aber keine Arbeitsfrage; vorausgehen muß ein Beispiel (ein Gegenstand!), an dem man ersehen kann, wie richtig und wie falsch diskutiert wird.

Selbstverständlich ist in der Sozialkunde eine Situation, ein Fall, der sich in der Schule tatsächlich ereignet hat, der am leichtesten begreifbare Gegenstand, weil er dem Grundsatz der "originalen Begegnung" (Heinrich Roth) Rechnung trägt. Die Gegenstände – Erzählungen, Quellen, Zitate, Statistiken, Bilder –, die das Lehrbuch bietet, lassen sich leicht auf Situationen übertragen, mit denen sich die Schüler identifizieren, in denen sie das "tua res agitur" ("es handelt sich um deine eigene Angelegenheit") erkennen können.

Es ist nicht nur eine Schwierigkeit, sondern auch eine besondere Notwendigkeit für die Sozialkunde, daß sie auch "sekundäre", durch Medien wie Film, Funk, Fernsehen, aber auch das Buch erfahrene Eindrücke als Gegenstände benutzen muß. Denn diese Eindrücke machen heute den größten Teil der Erlebnisse und Informationen aus; man lebt aus zweiter Hand. Um so wichtiger ist die Entwicklung des kritischen Bewußtseins gegenüber allen derartigen Informationen und ihren Urhebern, wie es auch im Unterrichtswerk angesprochen wird.

### **2. Klare, ergiebige Arbeitsaufträge erteilen!**

Noch wichtiger ist es, daß der Schüler weiß, was er mit dem Gegenstand anfangen soll.

Die beliebig zu erweiternden Fragen und Arbeitsaufträge, die im Lehrbuch mit einem schwarzen Strich am Rand gekennzeichnet sind, erleichtern dem Lehrer die Auftragserteilung. Notwendig ist es, daß die Schüler genau wissen, wie sie den Auftrag ausführen sollen. Also nicht: Lest Seite . . . die Fragen mit dem schwarzen Randstrich durch! sondern: Seite . . . erste bis dritte Frage schriftlich beantworten, vierte bis sechste mit dem Nachbarn – in der Gruppe – besprechen! o. ä.

Aufträge dieser Art und ergänzende Fragen (besser: Fragestellungen, denn es soll ja nicht eine Antwort gegeben, sondern eine Antwortreihe provoziert werden) werden zweckmäßig an die Tafel *geschrieben* oder den Gruppen auf Zetteln übergeben; mündlich erteilte Aufträge kommen meist nicht richtig an und verführen zum Frage– und Antwortklapper.

### **3. Auf Arbeitstechniken, Denkanstöße für immer wiederkehrende Tätigkeiten und Kooperationen planmäßig einschulen!**

Mit den Arbeitstechniken ist hier u. a. der Umgang mit dem Buch, d. h. mit Inhaltsverzeichnis und Sachverzeichnis gemeint, aber auch das Notieren, Nachschlagen, die Arbeitsteilung in der Gruppe und das selbsttätige Eingreifen der Fachleute.

Zu den immer wiederkehrenden Tätigkeiten gehört z. B. das Anknüpfen an die vorhergegangene Stunde mit Wiederholungsfragen, die die Schüler am Ende der vorherigen aufgeschrieben haben; die Warum–Frage; das selbsttätige Zusammenfassen; das Herausarbeiten entgegengesetzter Meinungen wie des

Gemeinsamen; das Zurückkommen auf die Ausgangsfrage usw.

Zur Kooperation: Hilfsfragen stellen; gegenseitiges Drannehmen; zur Klasse sprechen; Bezug auf den Vorredner; Wendungen wie "Ich möchte etwas Gegenteiliges sagen...", "Ich möchte die Ansicht von Inge unterstützen...", usw.

#### **4. Zeit lassen!**

Das bedeutet, daß der Lehrer nicht nur als wirksamstes Mittel für die Disziplin, sondern auch als Anregung für die Eigentätigkeit der Klasse das Schweigen, besser: das Verstummen benutzt. Die Schüler müssen wissen, daß sie „dran sind“, wenn der Lehrer schweigt; die Klasse ist dafür verantwortlich, daß „der Karren rollt“. Jede vermeidbare Zwischenfrage des Lehrers verhindert einer Denkkakt der Schüler!

#### **5. Fehler nicht zu schnell korrigieren!**

Das Prinzip des „trial and error“ (Versuch und Irrtum) wird in der deutschen Schule immer noch zuwenig praktiziert. Es schult die Denkfähigkeit und bildet das kritische Bewußtsein in besonderem Maße, wenn eine Klasse einmütig eine Zeitlang irrt, bis endlich einer der Nonkonformisten, die es glücklicherweise überall gibt, merkt, daß etwas nicht stimmt.

#### **6. Die Unterrichtsformen wechseln!**

Dies ist die Frage des Unterrichtsstiles, "im weiteren Sinne". Nahezu alle Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten lassen sich durch nahezu jede Unterrichtsform gewinnen. Ob mehr orientierende Formen: vortragen, vorlesen, lesen, erzählen, erklären, abschreiben... (durch den Lehrer – durch Schüler), oder mehr exemplarische Formen: diskutieren, debattieren, sammeln, vergleichen, ausarbeiten, planen, im Schaubild darstellen, arbeitsteilig Einzelergebnisse zusammentragen usw. gewählt werden – das hängt sowohl von der Ökonomie des Unterrichtes als auch davon ab, wie wichtig der Ertrag im Lichte der didaktischen Analyse ist. Keinesfalls sollte bis zum 7./8. Schuljahr eine Phase länger als zehn bis fünfzehn Minuten dauern.

Das Unterrichtswerk gestattet in jedem Kapitel beide Wege, es tendiert freilich stärker zu erarbeitenden Verfahren.

#### **7. Differenzieren!**

Bei jeder wichtigen Fragestellung in jeder Unterrichtseinheit sollten die Anforderungen nach der Schwierigkeit differenziert werden. Die Schwierigkeit richtet sich dabei ähnlich wie bei einer Gleichung nach der Anzahl der "Unbekannten". Wenn z. B. erkannt werden soll, was ein Kompromiß ist, dann ist es ein falscher, freilich häufig begangener Weg, daß der Lehrer eine Begriffserklärung gibt und dann "Beispiele suchen" läßt. Es übersteigt das Vermögen vieler Erwachsener, solche Beispiele beizubringen.

Am leichtesten ist es, wenn bei einer Streitsituation von drei gegebenen Lösungen die herausgefunden werden soll, die einen Kompromiß darstellt.

Von mittlerer Schwierigkeit ist die Aufgabe, bei einer gegebenen Streitsituation herauszufinden, wie die Kompromisse aussehen könnten und wie sie beurteilt werden sollten.

*Aus: Wolfgang Hilligen: Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde. Zugleich Lehrerheft zu dem Unterrichtswerk Sehen – Beurteilen – Handeln. Frankfurt/M.: Hirschgraben<sup>3</sup> 1966: 49f. Gekürzt auch in: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug. Opladen: Leske + Budrich 1976: 239*



Wolfgang Schulz

Wolfgang Schulz (1929-1993), Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, erinnert sich an sein erstes Praktikum bei seinem Mentor Paul Heimann (1901-1967, Begründer der sog. Berliner Schule der Didaktik):

### Jetzt sind Sie wohl sehr müde?

"... diejenigen, die Herrn Heimann noch gekannt haben und mit ihm umgegangen sind, wissen, daß er eigentlich kein feierlicher Mensch gewesen ist. Er ist ein sehr nüchterner Mensch gewesen ... Deswegen möchte ich ein paar ganz handfeste kleine Sachen erzählen, die man einem Menschen, der einen sehr beeindruckt hat, nachsagen möchte.



Paul Heimann

Zum ersten Male begegnete ich ihm in einer Veranstaltung, die ganz wunderbar war, und die leider - wie so vieles in der Lehrerbildung - irgendwann abgeschafft wurde. Als wir nämlich von der Pädagogischen Hochschule angenommen wurden, da mußten wir uns alle mit einem kleinen Schein irgendeinen Lehrer in der Stadt suchen, bei dem wir hospitieren und versuchen sollten, ein wenig Unterricht zu machen. Nicht gleich ganze Unterrichtsstunden, sondern irgend etwas mit den Kindern machen, etwas basteln, eine Geschichte erzählen oder irgend so etwas. Eine Gruppe von Dozenten, meistens ein Wahlfachdozent, ein Grundwissenschaftler und ein Didaktiker, besuchten uns in der Praxis, schauten uns zu und gaben uns dann Ratschläge, ob man für den Beruf geeignet sei oder nicht. Anlässlich einer solchen Hospitation erzählte ich meinen Kindern die Geschichte von Alibaba und den 40 Räubern. Ich gab mir sehr viel Mühe damit und arbeitete diesen Stoff ziemlich aus, und als wir anfangen, die Geschichte weiterzuspinnen, habe ich mich immer wieder ins Zeug gelegt und - wie man heute sagen würde - "eingebracht". Es war eine außerordentlich erfüllte Stunde mit sehr viel Spannung, sehr bunt und orientalisches: es war also eine Menge los. Gespannt habe ich nach der Stunde auf Herrn Heimanns Einschätzung gewartet - und wegen jenes Gesprächs erzähle ich dies. Heimann hat nämlich auf eine Weise, an die sich vielleicht der Eine oder Andere noch erinnert, einen Finger an die Nase gelegt - das machte er immer, wenn er nachdenklich war und gesagt: "Jetzt sind Sie wohl sehr müde?" Und da habe ich etwa gesagt: "Ja, ein bißchen schon, aber es hat auch sehr viel Spaß gemacht". - Heimann antwortete: " Sie haben auch unerhört gearbeitet, und sie können gut erzählen, aber - aber wissen Sie, wenn Sie dann ein Lehrer sein werden, dann müssen die Kinder müde sein nach der Stunde, nicht Sie!"

Wolfgang Schulz in: Hansjörg Neubert (Hg.): *Die Berliner Didaktik: Paul Heimann, Berlin 1991.*

**✎ Arbeitsanregung:** Wer war in den von Ihnen beobachteten Unterrichtsstunden müde – die Schüler oder die Lehrkraft?

## Dokument: Ingo Lokies: Der Fall Kastanie. Von der Aktion zum Projekt

**Vorbemerkung:** Grundlage der folgenden Überlegungen und Analysen zur Didaktik der Demokratie ist eine vorbildliche (und als Textgattung leider seltene) Unterrichtsreportage eines Projekts: der Fall „Kastanie“. Diese Unterrichtsreportage von Ingo Lokies wurde in der Zeitschrift PÄDAGOGIK 1997-7/8 veröffentlicht und wird hier zunächst im Original dokumentiert. Vgl. JSSE 2012-2. Dort findet sich auch eine englische Übersetzung des Projektberichts. Wir danken dem Lehrer und Autor Ingo Lokies für die Abdruckgenehmigung und die Überlassung weiterer Schülermaterialien aus dem Projekt.

Wenn im folgenden vom "Fall Kastanie" die Rede sein wird, dann beschreiben wir hier nicht ein im klassischen Sinne projektförmiges Handeln an der Schule. Vielmehr wird es darum gehen, wie aus einer unmittelbaren Erfahrung, einer aktuellen, fast zufälligen Situation sich politisch gehaltvolles Lernen und Handeln entwickelt. Der Fall Kastanie zeigt nicht nur ökologisches Lernen und das Sterben ‚eines Baumes, sondern auch, wie ein Politikum das Schulleben und die politische Kultur an einer Schule verändern kann.



Das Friedrich-Schiller-Gymnasium ist eines von fünf Gymnasien in Weimar. Als ehemaliges Oberrealgymnasium gehört es zu den traditionsreichen Schulen der Stadt, die sich dem Anspruch höherer Bildung verpflichtet sehen. Unmittelbar nach ihrer Gründung hat sich die Schule mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt profiliert. An diese Profilierung schließt das Gymnasium heute wieder an. In der Zeit der DDR war die Schiller-Schule die einzige Erweiterte Oberschule Weimars. Die Schule wird seit 1927 von einem Gebäude beherbergt, das vom Stil der Weimarer Bauhauszeit - Baumeister war der Bauhaus-Architekt Lehrmann gekennzeichnet ist, ein architektonischer Solitär inmitten eines gründerzeitlichen Wohngebietes. Das Gebäude gilt als ältestes Hochhaus der Stadt.

Direkt neben dem Schulgelände liegt ein bis heute unbebautes Grundstück, das ehemals von einer großen Kastanie geprägt worden war. Der Baum war nicht nur dem benachbarten Schulhof ein Schattenspender, sondern auch eine natürliche Jahresuhr, die von den Knospen über die Blüte und die Kastanien bis zur bunten Herbstbelaubung die Schüler unauffällig an den Jahresrhythmus gemahnt hat. Dieses Gelände war Eigentum der Stadt und wird, obwohl sich auch die Schule um das Grundstück bemüht hat, ohne bauliche Auflagen an einen privaten Investor verkauft. In diesem Verkauf liegt - rückblickend betrachtet - der Auslöser für das folgende pädagogische und politische Geschehen: Denn der neue Besitzer scheint wenig auf die gewachsene bauliche Struktur des Umfeldes achten zu wollen. Geplant wird der Bau eines Apartmenthauses mit einer Tiefgarage für 27 Stellplätze. Der fast 100 Jahre alte Kastanienbaum, der auf diesem Grundstück steht, stört dieses Vorhaben und wird zum Mittelpunkt und Symbol für das, was nun passiert.

### **EIN ANONYMER APPELL**

Am 11. Mai 1995, einem Donnerstag, sind die Schülerinnen und Schüler überrascht: an der Eingangstür der Schule hängt ein Brief, von keinem Verfasser gekennzeichnet, der dem Kastanienbaum eine Stimme leihen will.

#### **SOS ... SOS ... SOS**

Liebe Schüler!

Ich bin der grosse alte Kastanienbaum an der Nordseite eures Schulhofes - gegenüber dem Schwanseebad - und habe viele Generationen von euch kommen und gehen sehen! In Kürze soll ich gefällt werden, um Platz für Parkplätze zu machen! Ich bitte euch dringend um Hilfe, damit ich weiterleben kann!

Wer mir helfen will, trifft sich in der Hofpause bei mir am Geländer.

- Ruft beim Dezernenten Dr. Folger und Meyer an - Stadtverwaltung/Grünflächenamt
- Schreibt an die Zeitung
- Stellt Schilder auf und macht eure Meinung öffentlich

Ich will es euch mit meinem Blatt- und Blütenschmuck noch lange Zeit danken.

Eure unglückliche Kastanie



Dieser Appell zeigt Wirkung. Die Jugendlichen sind empört und wollen eingreifen. "Das ist unser Baum!", ruft Franziska voll Wut. "Er bietet Schatten, schützt uns vor der Schwanseestraße, und wir können die Jungs mit Kastanien bewerfen"<sup>1</sup>. Schülerinnen und Schüler beginnen am gleichen Tag unabhängig voneinander mit einzelnen und noch unkoordinierten Aktionen. Einige schreiben und kopieren Flugblätter: "Um so viel Sauerstoff zu produzieren, wie dieser alte Baum, müßten tausend junge Bäumchen gepflanzt werden." Andere beginnen damit, Unterschriften zu sammeln. Auf Tafeln und auf ein großes Leinentuch werden Proteste gesprüht: "Warum soll der Baum sterben? - In 100 Jahren gewachsen und in 20 Minuten gefällt! So geht es vielen Bäumen auf dieser Welt." Der Schülerrat tagt, und eine Sonderausgabe der Schülerzeitung wird vorbereitet. Im Ethikunterricht der 5. und 6. Klassen wird das Problem diskutiert. Ein erstes Ergebnis politischen Handelns wird sichtbar. Briefe an den stellvertretenden Bürgermeister, den Oberbürgermeister und an den Bau- und Umweltdezernenten der Stadt werden verfaßt. Die Presse wird informiert. Im zweifelsohne naiven Glauben, das Bauvorhaben noch stoppen zu können, schreiben die Jugendlichen sogar an den neuen Besitzer des Grundstückes.

## **ÖFFENTLICHKEITSARBEIT UND POLITIKERGESPRÄCHE**

Am darauffolgenden Freitag verteilen Schüler in der Stadt Flugblätter. Unterschriften und Petitionen werden dem stellvertretenden Bürgermeister Dr. Folger übergeben. Die Presse ist dabei. Journalisten versprechen den jungen Leuten, durch ihre Berichterstattung zu unterstützen. Doch sonst gibt es noch keine Reaktionen. Die Jugendlichen scheinen den Eindruck zu gewinnen, daß ihre Sicht der Dinge bei den verantwortlichen Stadtpolitikern und der Öffentlichkeit keine Bedeutung hat. Immer noch besteht die Gefahr, daß der Kastanienbaum gefällt wird. Da die Schüler sich nicht darauf verlassen wollen, daß die Politiker sich für ihre Interessen einsetzen, diskutieren sie weitere Vorgehensweisen. Eine neue Idee entsteht: Das Baugrundstück soll über das folgende Wochenende geschützt und bewacht werden. "Wir werden alles mobilisieren, was in unseren Kräften steht", verspricht Florian, ein Schüler der 8. Klasse. "Unser Baum ist noch lange nicht tot."<sup>2</sup>

## DER FALL DER KASTANIE

Dem Erfurter Investor sind die Proteste indes nicht verborgen geblieben. Denn die Vorbereitungsarbeiten auf der Baustelle werden auch am Wochenende fortgesetzt. Ohne Rücksicht werden die Plakate und Transparente beiseite geschoben. Kurze Dialoge entspinnen sich zwischen Jugendlichen und Bauarbeitern. Diese betonen, daß der Kastanienbaum nicht gefällt werden soll. Das war am Sonnabend. Am Sonntag greifen sie aber doch zur Kettensäge. Offensichtlich sollen vollendete Tatsachen geschaffen werden. Gegen 16.00 Uhr fangen Arbeiter damit an, einzelne Äste abzusägen. Die nächste Beschönigung folgt: die Arbeiter geben vor, den blühenden Baum lediglich ausästen zu wollen. Die Gruppe junger Schüler der 5. Klasse, die zu dieser Zeit den Baum bewacht, ist machtlos. Für diese Kinder ist das, was nun folgt, ein Schock: verzweifelt, schreiend und weinend müssen sie mit ansehen, wie handstreichartig die Kastanie gefällt wird. Schließlich liegt der Baum flach. Nach und nach erscheinen immer mehr Kinder und Jugendliche, so daß sogar die Arbeiter die Baustelle verlassen. Eine riesengroße Wut ist zu spüren. Noch am Abend kommt der Weimarer Oberbürgermeister Dr. Germer in die Schule. Er versucht, die Lage zu klären, die Situation in ruhigere Bahnen zu lenken und sagt, daß die Stadt es abgelehnt habe, den Baum zu fällen. An dieser Stelle geschieht etwas, was offensichtlich den folgenden Vertrauensverlust der Schüler in das Handeln der städtischen Politik verursacht. Denn die Schüler werden später herausfinden, daß - zwar gegen den Willen des Grünflächenamtes - aber dennoch von der Stadtverwaltung eine Genehmigung erteilt worden war. Der stellvertretende Bürgermeister wird von einer Fehlentscheidung sprechen, der OB von "Kompromissen an den Investor". Dabei wurde die Beseitigung des Baumes mit der Zahlung von 37.000,- DM verbunden. Für die Schüler stellt es sich rückblickend so dar, daß der Fall der Kastanie schon während der ganzen Zeit ihres Handelns eine bereits beschlossene Sache war. Wenn man nun heute auf die Lage schaut, zeigt sich überdies, daß dieses Handeln weder der Stadt noch dem Investor einen Vorteil gebracht hat. Denn jetzt - zwei Jahre nach diesen Ereignissen - liegt das Grundstück immer noch brach. Nun ist für die Jugendlichen folgende Frage erlaubt: Haben unsere massiven Proteste das Bauvorhaben verhindert?

## **DIE DEMONSTRATION: SCHÜLER ARTIKULIEREN SCHULINTERESSEN**

Doch zurück zu den laufenden Ereignissen. Am Montag ist die Situation kaum noch zu beherrschen. Die Eingänge der Schule werden mit Schülerposten besetzt, die ihre Mitschüler über die Vorfälle informieren. Alle 800 Schüler beteiligen sich an den Kundgebungen, und auch einige Lehrer schließen sich den Aktionen an. Vor der Schule und im Wohngebiet wird demonstriert. Man besprüht Plakate und ein großes SOS-Schild mit Protestparolen. Auf einer Baumscheibe steht mit roter Farbe: "Ich habe gelebt", und auf ein Spruchband schreiben Schüler die bekannte Sentenz aus der Prophezeiung der Cree-Indianer: "Erst wenn der letzte Baum gerodet ist, werdet Ihr feststellen, daß man Geld nicht atmen kann". Auf einer nahe gelegenen Durchfahrtsstraße stoppen die Jugendlichen zwei Stunden lang alle vorbeifahrenden Autos, erklären den Fahrern das Schicksal ihrer Kastanie und klemmen Blätter und Zweige des Baumes hinter die Scheibenwischer. Dieses Tun hat eine schulische Kehrseite: der Unterricht fällt aus, die Schule ist lahm gelegt. Aus Kollegenkreisen sieht sich der Schulleiter der Forderung gegenüber, weiteres Protesthandeln zu unterbinden. Schließlich finden Schulleiter und Schüler einen Kompromiß. Ein Teil der Schülerschaft kehrt zum Unterricht zurück, ein anderer Teil setzt die Kundgebungen auf dem Schulgelände fort. Im Laufe des Vormittags kommt der städtische Bau- und Umweltdezernent in das Schillergymnasium und steht Schülern und Lehrern Rede und Antwort. Er vertritt in der Diskussion die These, daß nur der frühere Eigentümer den Baum hätte schützen können. Darauf wendet eine Schülerin ein, daß ja die Stadt selbst Vorbesitzer war. Die Ratlosigkeit der Politik zeigt sich in den Handlungshinweisen, die der Politiker den Jugendlichen nun gibt. Sie mögen sich an die Petitionsausschüsse des Thüringer Landtages und des Bundestages wenden. Das Verhältnis vorgeschlagener politischer Mittel zu den diskutierten politischen Zielen leuchtet nicht nur den Schülern kaum ein. "Es ist echt Mist, einen gesunden Baum einfach wegzumachen", sagt Janett aus der 6. Klasse. "Ich habe das überhaupt nicht verstanden. Der Mann, den sie heute hierhergeschickt haben, konnte das auch nicht erklären. Der hat immer nur von Paragraphen geredet"<sup>3</sup>. "Wir stellten fest", schreiben Florian und Michael (13 Jahre) in einer Schulbroschüre, "daß die Ämter versagt hatten, indem sie die Fällgenehmigung erteilt hatten, und daß man in angeblich "Grüne" und Umweltämter kein Vertrauen setzen kann. Nicht einmal der Oberbürgermeister, durch uns informiert, tat etwas, um die Fällung zu verhindern."

## **ÖFFENTLICHE ZUSTIMMUNG**

Nun zeigt sich, daß das bisherige Geschehen und die Berichterstattung in der Presse in der Öffentlichkeit Spuren hinterläßt: Viele Bürger solidarisieren sich mit den Schülern. Leserbriefe erscheinen in der Tagespresse, zahlreiche Beschwerdebriefe erreichen den Oberbürgermeister und die Schule, Protesterklärungen werden formuliert. Eine Pikanterie am Rande: Da die Kastanie während der gesetzlich vorgeschriebenen Ruhezeit gefällt wurde, stellt ein Ehrenbürger der Stadt Strafanzeige. Der Vorfall wird schließlich zum Gegenstand der Auseinandersetzungen innerhalb der Parteien. Zwei Gymnasiasten wollen die Angelegenheit im Stadtparlament zur Sprache bringen, doch eine Debatte findet nicht statt. Die beiden Schüler kommen nur kurz zu Wort, dann wird ein neuer Tagesordnungspunkt aufgerufen. Auch diese Erfahrung mit der institutionalisierten Politik enttäuscht die Jugendlichen. Dennoch: Trotz aller Rückschläge beginnt in Sachen Natur ein öffentliches Umdenken in Weimar. Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen schreibt an die Schüler des Gymnasiums: "Euren Protest nehmen wir zum Anlaß, die Verwaltung zu beauftragen, den Baumbestand künftig wesentlich konsequenter als bisher zu schützen und die entsprechenden Gesetze und Satzungen restriktiv zu handhaben."<sup>4</sup> Wurden 1995 auch anderswo kerngesunde Bäume gefällt, so hat die Stadtverwaltung seitdem Bäume geschützt, ja der Baumbestand hat sich sogar vergrößert. Diese Tatsache bestätigt der Oberbürgermeister 1996 bei einem Treffen mit Schülern im Gymnasium: "Eure Protestbewegung konnte nicht verhindern, daß die Kastanie gefällt wurde, aber sie hat über 20 weitere Bäume in Weimar vor dem gleichen Schicksal bewahrt."

## **ZURÜCK ZUM HANDELN IN DER SCHULE - NEUE PROJEKTE ENTSTEHEN**

Nach und nach gerät der "Fall Kastanie" aus den Schlagzeilen. Bleibt das Schillergymnasium, was es vordem war? Oder hat der Schülerwiderstand die Schule verändert? Die Schüler gehen jetzt den Weg vom Protestieren, von der Reaktion auf vorgefundene Situationen, zum Handeln im Sinne des offensiven und zielbezogenen Gestaltens. Der erste Schritt: die Jugendliche schneiden von der gefällten Kastanie Äste ab und versuchen, mit den Stecklingen neue Bäume heranzuziehen. Doch die

Sprößlinge des alten Baumes schlagen nicht aus. Die Schüler geben nicht auf. Eine Spendenaktion für neue Bäume auf dem Schulhof läuft an. Im Zentrum Weimars sammeln die Jugendlichen Geld. Über 300 DM kommen so an einem einzigen Tag zusammen. Insgesamt spenden Einwohner, Lehrer und Schüler etwa 2000 DM, die Stadt stellt für neue Bäume 2800 DM zur Verfügung, und auch ein Baumarkt gibt kostenlos einen jungen Baum an die Schüler. Einer eigenen und neuen Bepflanzung auf dem Schulgelände steht nun nichts mehr im Wege. Im Rahmen der Sammelaktion schreibt eine 5. Klasse Briefe an verschiedene Kommunalpolitiker und auch an den Bauherrn.

## **DIE BAUMGRUPPE**

Die neu gepflanzten Bäume werden zum Grundstein für ein Begrünungsprojekt. Eine Schülerinitiative "Baumgruppe" gründet sich, die bis heute an der Umgestaltung des Schulhofes arbeitet. Hier wird nicht nur reagiert, vielmehr werden Konzepte vorgelegt. Der Schulhof soll in einen Spiel-, Ruhe-, und Unterrichtsplatz verwandelt werden. Den Unterricht im Freien soll ein "grünes Klassenzimmer" ermöglichen. Geplant sind unter anderem Tischtennisplatten, Hecken, Sichtschutzelemente, eine große Pergola und die Begrünung einer Fassade. Nun ist eine Schulhofumgestaltung nichts Neues. In vielen Schulen Deutschlands wird der Beton der Pausenhöfe entsiegelt, und auch anderenorts werden gute Ideen entwickelt. Doch hat das Handeln im Schillergymnasium eine besondere Qualität. Nicht Geld wird gesucht, sondern Kenntnisse und Partner in der Elternschaft und im städtischen Handel werden gefordert. So ist auf den Aushängen im Flur der Schule zum Beispiel zu lesen: "Sind Eure Eltern in der Holzverarbeitungs- oder Baubranche beschäftigt? Können sie Baumaschinen führen oder haben eine leitende Funktion im Baubetrieb, gar in einem Baumarkt?" Auch bittet die "Baumgruppe" die Eltern um 6 Tonnen Kies (0,2-0,3 cm Korngröße), 6 Sack Zement, um 30 Kanthölzer (neu, kesseldruckimprägniert, genaue Angabe verschiedener Maße) und vieles andere mehr. Die Jugendlichen warten nicht mehr darauf, daß Erwachsene tätig werden, sondern suchen Unterstützung für die eigenen Ideen. Die "Baumgruppe" erhielt zahlreiche Anerkennungen. Selbst der Oberbürgermeister pflanzt mit Schülern eine neue Kastanie, die er selbst zur Schule bringt. Ob es ihm gelingt, auf diese Weise ein

Stück Glaubwürdigkeit von Politik bei den Weimarer Gymnasiasten zurückzugewinnen?

## **EINE POLITISCH BEWEGTE SCHULE**

Ein weiteres Beispiel für den gewachsenen Mut, politisch zu handeln zeigt das Engagement der Schüler, Eltern und Lehrer für eine neue Sportstätte, die "Dreifelderhalle". Die aktuelle Lage ist problematisch: Der Sportunterricht am größten Gymnasium Weimars wird in fünf fremden Hallen erteilt, unter anderem in der Wimaria-Halle, deren schlechter Zustand die Sportstunden aus Schüler- und aus Lehrersicht zu einer gefährlichen Angelegenheit werden läßt. Es geht den Schülern aber nicht nur um eigene Interessen. "Es fehlt der künftigen Kulturstadt Europas generell an einer modernen Sportstätte", sagt Denis Taubert, Schüler der 11. Klasse, in einer Diskussionsrunde mit dem Oberbürgermeister im Gymnasiums. Um der Angelegenheit Nachdruck zu verleihen, ziehen über 400 Schüler am 6. Juni '96 in einem Demonstrationmarsch von der Schule zum Rathaus. Auch die über 3000 Unterschriften, mit denen die Bürger Weimars den Bau der Sporthalle befürworten, verleihen dem Schülerbegehren Gewicht. Den OB haben die Gymnasiasten bereits gewonnen. "Meine Stimme habt ihr", erklärt Dr. Germer den jugendlichen Demonstranten vor dem Rathaus<sup>6</sup>. In einem anderen Projekt geht es den Jugendlichen um die viel zu schweren Schultaschen. Junge ABC-Schützen und ihre Schulranzen werden von Mitschülern gewogen. Es wird festgestellt, daß die neuen Schulbücher schwerer sind und daß sich das Gewicht der Schultaschen in den letzten Jahren erhöht hat. Mit den Ergebnissen reisen die Projektteilnehmer 1996 zur Frankfurter Buchmesse und sprechen dort mit mehreren Verlagen.

Wie die Beispiele zeigen, treten die Schülerinnen und Schüler seit dem "Fall Kastanie" ausdauernd und konsequent für ihre Forderungen ein. Der Schulleiter, Helmut Wuntke, kommt rückblickend zu folgender Einschätzung: "Die ganze Aktion hat dem Ansehen unserer Schüler und damit dem Ruf des Gymnasiums in der Öffentlichkeit sehr genützt. Der Schulalltag hat sich seitdem verändert, denn unsere Schüler nehmen heute' ihr Mitspracherecht wahr. Die Schüler mischen sich ein. Sie gestalten die Umwelt und verändern das gesellschaftliche Klima in unserer Schule und in unserer Stadt."

## ANMERKUNGEN

- 1 Thüringer Landeszeitung vom 13.5.97
- 2 Thüringer Landeszeitung vom 13.5.97
- 3 Thüringer Landeszeitung vom 16.5.95
- 4 Brief der Stadtratsfraktion Bündnis 90/Grüne an die Schülerschaft des Schiller-Gymnasiums vom 16.5.95
- 5 Thüringer Landeszeitung vom 30.5.96
- 6 Thüringer Landeszeitung vom 7.6.96

Dr. Ingo Lokies, Jg. 1963, ist Lehrer am Erasmus-Reinhold-Gymnasium in Saalfeld und zugleich Regionalberater für das Förderprogramm Demokratisch Handeln in Tübingen.



Adresse:  
Erasmus-Reinhold-Gymnasium,  
Am Lerchenbühl 17, 07318 Saalfeld

Quelle: PÄDAGOGIK 1997-7/8





Tilman Grammes

## **Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie – am Beispiel der Projektdidaktik**



*"Die Lust am Betrachten allein ist für den Staat schädlich; ebenso aber die Lust an der Tat allein. Indem die jungen Leute im Spiele Taten vollbringen, die ihrer eigenen Betrachtung unterworfen sind, werden sie für den Staat erzogen."*

(Brecht, Bertold: Theorie der Pädagogien, 1929)

Professionelles didaktisches Handeln wird von einem didaktischen Denken begleitet, das ein beständiges Ausbalancieren von Ambivalenzen erfordert. Wir wissen aus der Forschung zur Lehrerbildung, dass sich dieser professionelle Habitus am besten an Fallbeispielen – sog. Paradigmen oder Prototypen - schulen lässt. Dazu müssen drei Elemente miteinander kombiniert werden:

- (1) Fälle und Szenen (konkrete Situationen)
- (2) Prinzipien/Kriterien
- (3) Auslegung/Interpretation (Hermeneutik).

Für dieses hermeneutische didaktische Denken benötigt man Situationsklugheit und pädagogischen Takt. An einem Fallbeispiel möchte ich im Folgenden zeigen, wie solch eine Übung im demokratiedidaktischen Denken verlaufen kann.

## 1. Der Fall Kastanie - Bauform Projekt

Demokratie-Pädagogik hat den Bestand der Bauformen und Grundfiguren politisch-sozialer Bildungsarbeit auf erstaunliche Weise revitalisieren und auch um einige Neuentwicklungen bereichern können. Zum Repertoire, das jeder zertifizierte Demokratiepädagoge kennen und können (!) muss, zählen z.B. Klassenrat, Mediation, Kooperatives Lernen, Service Learning, Planspiele, Projekte, Schülerfirmen, Teen Courts, Deliberationsforen, Juniorwahlen, interkulturelle Reisen. Ein schulisches Curriculum – eine "Schulzeitpartitur" - sollte so angeordnet sein, dass diese Bauformen im Bildungsgang eines Schülers durchschritten werden (als sachlogisches Kerncurriculum für eine entsprechende civic literacy vgl. den Beitrag zum exemplarischen Lernen in diesem Werkbuch).

Unter diesen Bauformen gilt das Projekt in der internationalen reformpädagogischen Bewegung als die klassische Verbindung von Demokratie und Pädagogik, von Schule und Polis (vgl. Hylla 1928: 41ff.). In der Projektmethode wird Lernen zum riskanten Grenzfall realen Handelns - Schule zum "Spielraum für den Ernstfall". Projektarbeit bürgt nicht per se für pädagogische Qualität; es findet sich good/best practice ebenso wie Hilflosigkeit und inflationäre Begriffsverwendung. Gut gemeint ist nicht in jedem Fall gut gemacht!

Projekte stehen in besonderer Weise in der strukturellen Spannung von Pädagogik und Politik. Zwischen Systemzwang und Selbstbestimmung kann der junge Mensch "den *Gebrauch* von Institutionen üben (z.B. die Satzungen und Geschäftsordnungen handhaben - das parliamentary procedure; debattieren und demonstrieren; die Rechtsinstanzen beschreiten, Zeitungen machen, Vereinigungen bilden etc.). Er muß also lernen, mit Konflikten zu leben, und wissen, daß das weder ein verwerflicher noch ein besonders heroischer Zustand ist, sondern ein notwendiger; diese Konflikte dürfen jedoch in der Schule nicht ihrerseits so 'pädagogisch vermittelt' werden, daß die Schüler eher in ihre Verharmlosung als in ihre Bewältigung eingeübt werden." (von Hentig 1968: 97)

In einem der größten deutschen Schulwettbewerbe, dem Wettbewerb "Demokratisch handeln", wurden seit 1989 weit mehr als 3000 Projekte eingereicht. Die Projektdatenbank ([www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de)) ist eine Fundgrube für Falldarstellungen, an denen sich ein variationsoffenes didaktisches Denken schulen lässt. Das Vorhaben 271/95 "Einmischen als Bürgertugend - Der Fall Kastanie" fand 1995 am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Weimar statt. Der Fall Kastanie fasziniert durch die Fülle der einbezogenen zivilgesellschaftlichen Akteure und Institutionen. Der Fall Kastanie ist daher zu Recht zum "Wetzstein" einer der seltenen didaktischen Kontroversen geworden (vgl. Breit 2005 und Petrik 2010). Es ist ein Indikator für die Reife der Demokratiepädagogik, wenn unterschiedliche Positionen sich auf gemeinsame prototypische Referenzbeispiele beziehen.

#### **Referenzprojekt: Der Fall Kastanie**

"Eine Schulklasse engagiert sich spontan für den Erhalt einer Kastanie auf dem benachbarten Schulgrundstück. Der Baum soll kurzfristig zugunsten eines Wohnhauses mit Tiefgarage gefällt werden. Für ihr Ziel fertigen die Schüler Flugblätter, führen eine Unterschriftenaktion durch und schreiben dem neuen Besitzer des Grundstücks, der dort ein Hotel errichten möchte. Die ganze Schule organisiert Mahn-Wachen und macht mit Plakaten auf ihre Aktion aufmerksam. Dennoch, als die Baupatrullen anrücken um den Baum zu fällen, erfahren die Jugendlichen einerseits ihre Ohnmacht, andererseits die Strittigkeit politischer Entscheidungen: Der Baum wird gefällt. Die Mädchen und Jungen geben jedoch nicht auf. Sie protestieren gegen das Vorgehen am folgenden Tag. Eine naheliegende Fernverkehrsstraße wird blockiert, die durchgelassenen Autos mit Blättern und Zweigen des Baumes garniert. Doch Protest ist nicht alles. Das Projekt hat auch eine konstruktive Wendung: Sie versuchen, mit Stecklingen neue Bäume heranzuziehen. Einer davon schlägt an und soll gepflanzt werden. Jetzt kommt die Öffentlichkeit erneut ins Spiel: Durch weitere Proteste und Aktionen wird die Bevölkerung aktiv und unterstützt die Jugendlichen. Das Kinderradio und die Tageszeitungen werden informiert. Die Fernsehsendung Logo berichtet über die Aktion. Im Stadtparlament erfahren die Mädchen und Jungen, daß man für ihr Anliegen wenig Interesse hat. Auch das stoppt nicht ihr Engagement: Eine Lehrerin entwirft mit ihren Schülern schließlich ein Begrünungskonzept des Schulhofes. Durch Spenden und Unterstützung der Stadt können neue Bäume auf dem Schulhof

gepflanzt werden. Der Besitzer des Nachbargrundstücks, der das Fällen der Kastanie veranlaßt hat, hat scheinbar inzwischen die Absicht aufgegeben dort ein Hotel zu errichten, die Fläche ist weiterhin unbebaut. In diesem Projekt hat sich eine ganze Schule engagiert und sich mit Nachdruck für den Erhalt der Natur eingesetzt. Die Mädchen und Jungen haben sich auch nicht durch Mißerfolge oder die Gleichgültigkeit der Verantwortlichen der Stadt abschrecken lassen, sondern ihr Anliegen konsequent, undogmatisch und konstruktiv verfolgt."

(Reportage in der Projektdatenbank des Förderprogramms Demokratisch handeln [www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de), Zugriff 14.10.2008, inzwischen verändert).

Die eindrücklichste Projektreportage ist die vierseitige Urfassung bei Loksches (1997) mit anschaulichen Fotos und lebendigen Schüleräußerungen und ist hier vorangestellt dokumentiert.

Es ist eine gute Schulung im didaktischen Beobachten, unterschiedliche Fassungen einer Reportage zu vergleichen, z.B. auch die Version von Andreas Petrik)

## **2. Didaktische Prinzipien/Kriterien**

Auf der Suche nach einem basalen Kriteriensatz könnte Demokratie-Pädagogik zunächst bei der Politikdidaktik fündig werden. Der sog. Beutelsbacher Konsens von 1976 bildet so etwas wie das Grundgesetz der politischen Bildung und ist in mehrere Sprachen übersetzt (vgl. [www.lpb-bw.de/beutelsbacher\\_konsens.php](http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher_konsens.php)) - einer der wenigen deutschen didaktischen "Exportschlager". Die Ethik pädagogischen Handelns soll den regulative Ideen Überwältigungsverbot, Kontroversgebot und Interessenorientierung folgen. Die Beutelsbach-Trilogie lässt sich bis auf die Disputationsmethode in der mittelalterlichen Scholastik und die "kontradiktorische Methode" der Weimarer Republik zurückverfolgen.

Ich möchte im Folgenden auf einen weiteren, „einheimischen“ genuin demokratiepädagogischen Kriteriensatz aufmerksam machen, der bislang - Zu Unrecht! - noch nicht so verbreitet ist. Das sog. Magdeburger Manifest wurde auf der Halbzeitkonferenz des BLK-Programmes "Demokratie lernen und leben" 2005 von etwa 380 Akteuren verabschiedet.

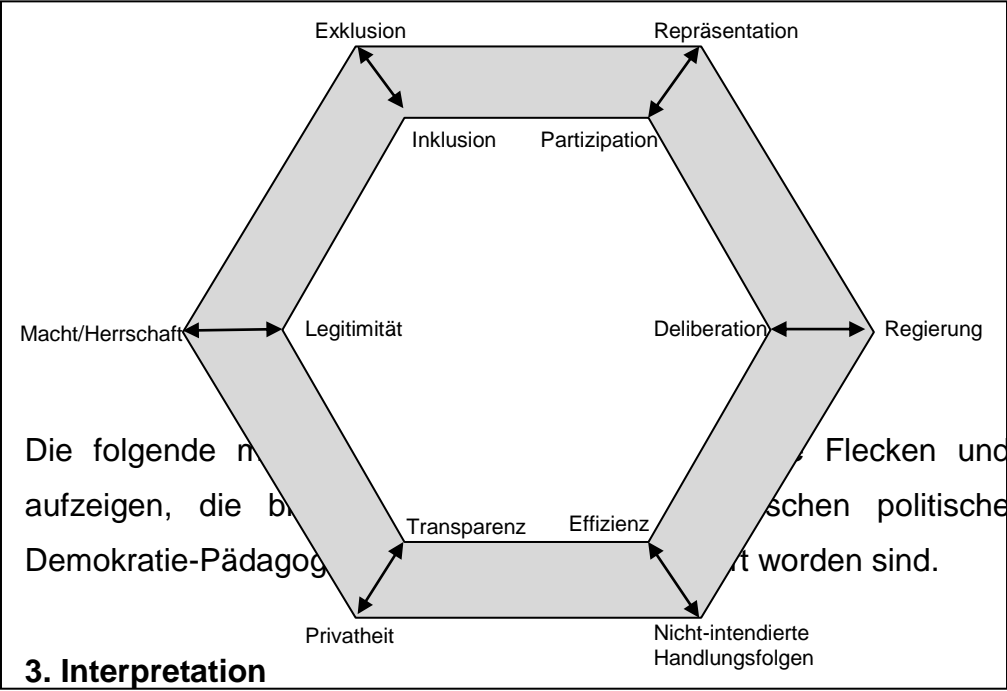
... 5. Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (*Inklusion* und *Partizipation*), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (*Deliberation*), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (*Effizienz*), Öffentlichkeit herzustellen (*Transparenz*) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (*Legitimität*).

(www.degede.de -> Über uns -> Manifest)

Der "hohe Ton" und die normative Überlast solcher programmatischen Listen könnten auf den ersten Blick beliebig und additiv wirken. Aber die hier durch Kursivdruck hervorgehobenen sechs Kriterien halten in erstaunlichem Masse einer "harten" politikwissenschaftlichen Prüfung stand, denn die empirisch-vergleichende Demokratieforschung verwendet ähnliche Kriterien zur Demokratie-Messung. Abs (2005: 116f.) nennt sieben Prinzipien - Gleichheit an Rechten, Meinungsfreiheit, Partizipation, Pluralismus, Repräsentativität, Toleranz und Transparenz; Steffani (1971) nennt Effizienz, Transparenz, Partizipation (vgl. Schiller 1999, Berg-Schlosser 2008).

Ich möchte zeigen, dass solche Kriterien im didaktischen Denken auf eine dialektisch-polare Ausformulierung hin drängen. Dafür gibt es ein bedenkenswertes Vorbild in der Bildungsreform der 1968er-Pädagogik: In den politisierten Lagerkämpfen zwischen sog. systemaffirmativen und systemkritischen Konzeptionen empfiehlt der Politikdidaktiker Bernhard Sutor in seiner "Didaktik des politischen Unterrichts" (1971), Grundkategorien in der problemorientierten Form von Spannungsverhältnissen zu fassen.

Schaubild: *Magdeburger Manifest*



### 3.1. Inklusion - Exklusion

Der Projektbericht zeichnet das Bild einer engagierten und argumentationshomogenen Schulgemeinschaft: "Erst wenn der letzte Baum gerodet ist, werdet ihr feststellen, dass man Geld nicht atmen kann!" verkündet ein Spruchband. Auf der anderen Seite steht der Investor in der Rolle des "Buhmanns". Die Projektlogik folgt damit dem Muster der sog. "moralischen Demokratie" (Hättich 1967: 55ff.), eine Politisierung entlang einer Dualität - hier von Ökologie versus Ökonomie. Es wird Gewinner und Verlierer geben; ein dritter Standpunkt, ein Kompromiss oder gar eine win-win-Situation, ist zu Anfang noch nicht in Sicht. Jede Inklusion bewirkt an anderer Stelle eine Exklusion. Von dieser Dialektik der Kultur ist auch demokratische Kultur nicht frei.

Die Illusion der Homogenität ist aber das häufigste demokratiepädagogische Fehlverstehen. Die Schulgemeinschaft ist möglicherweise argumentationsheterogener, als uns der Projektbericht glauben macht. Es kann in der Schule schnell zur Bildung von Parteien kommen; andere Schüler bleiben vielleicht desinteressiert beiseite stehen (apathische Teilgruppe). Andreas Petrik (in diesem Band) weist auf den Gruppendruck hin, der entstehen kann. In Didaktikseminaren ist es daher immer lehrreich, alternative Szenarien und Varianten der Lerndynamik durchzuspielen:

- in der Lerngruppe befindet sich auch die Tochter des Investors; es muss verhindert werden, dass die Tochter einem Spiessrutenlaufen ihrer Mitschülerinnen ausgesetzt wird (vgl. zum bedrängten, schwachen bzw. ängstlichen, gehemmten Projektmitglied Frey 1993: 216ff.);
- die - im übrigen von einem Schädling befallene - Kastanie soll zugunsten des Baus einer Schwimmhalle oder eines Einkaufszentrums gefällt werden. Das könnte eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler plötzlich äußerst attraktiv finden!

Aus systemtheoretischer Sicht leisten institutionalisierte demokratische Entscheidungsverfahren ein Enttäuschungs-Management für den Verlierer, dort, wo eine Kultur der Anerkennung an ihre Grenzen stößt. Die gefühlsarmen Lernprozesse der Verfahren machen den Gruppendruck erträglicher; sie dienen "der Ableitung und

Verkleinerung von Enttäuschungen, indem sie streitende Parteien mit Möglichkeiten legitimer, aber kanalisierter Aggressivität ausstatten und den Verlierer dann isolieren, so daß seine Enttäuschung folgenlos bleibt ... Es ist die Funktion des 'Trichters des Verfahrens', dass, wer sich dem Verfahren unterwirft, dessen Ausgang hinzunehmen hat. Man kann nach dem Verfahren nicht mehr dieselben Erwartungen hegen wie vor dem Verfahren." (Luhmann 1969/1983: 111ff.) Dieses informelle Lernen über die "Legitimation durch Verfahren" (Luhmann 1969) durchzieht auch andere deliberative demokratiepädagogische Bauformen, etwa Klassenrat oder Mediation.

### *3.2. Partizipation - Repräsentation*

Teilnahme bezeichnet den Elementarvorgang politischen Handelns. Doch wer bildet das entscheidungsbefugte "Volk", den "Körper" der Schulgemeinschaft? Die Schülerinnen und Schüler? Ihre Lehrer? Die Eltern, stellvertretend als Anwalt ihrer heranwachsenden Kinder? Die Bürgerinnen und Bürger, als Steuerzahler einer öffentlichen Einrichtung? (Ruhloff 1987)

In normativer Perspektive muss sich jeder, der partizipiert, an die Stelle eines Ganzen versetzen. Der Anspruch des demokratischen Arguments geht über blanken Interessenegoismus immer schon hinaus und beansprucht ein Gemeinwohl. Damit ist der Partizipant immer auch der Repräsentant einer Einheit, nicht erst sein "Stellvertreter" im Parlament. Partizipation muss daher in enger Verbindung mit der Leistung der Repräsentation gedacht werden (Gerhardt 2006).

Dem Projekt Kastanie wird aus politikdidaktischer Sicht vorgeworfen, den Akteuren im Rausch der Partizipation zu wenig Raum für rationale Urteilsbildung zu lassen und durch Vereinnahmung zu überwältigen. In diesem immer schwierigen Verhältnis von Aktion (Engagement) und Reflexion, von Handlungsorientierung und Urteilsbildung geht es nicht um ein Entweder-Oder, sondern um die Herstellung einer professionellen lernproduktiven Balance. Nur bei flüchtiger Betrachtung sieht es so aus, als ob sich die Demokratiepädagogen, hier in der Rolle der ungeduldig vorwärtsdrängenden Moralapostel, vornehmlich für Engagement einsetzten, während die Politikdidaktiker, hier in der Rolle der staatstragenden, aber miesepetrigem „*Bedenken-Träger*“, sich für die Reflexion zuständig fühlten. Hätte man doch immer



auch Alternativen des Handelns abwägen können - gemäß dem Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsens sogar abwägen müssen!?! Aber eine solcherart "ausgewogene Nachdenklichkeit" sei nicht mehr fähig, zum "aufrüttelnden Protest" zu motivieren. "Zweifel und Skepsis bremsen den Tatendrang" jugendlicher Initiativen (Breit 2005: 58). Und die Dynamik von Projektlernen liege gerade auch in der "Stärke nicht hinterfragter Gewißheit". Es ist also nicht nur die Reflexionsphase die Achillesferse handlungsorientierter Methoden; sondern umgekehrt kann Reflexion zur Gefährdung der unbefangenen Erfahrung elementaren Mit-Handelns führen.

### *3.3. Deliberation - Regieren*

Die natürliche Spannung von Engagement und Reflexion in pädagogischen Projekten findet im Institutionengeflecht einer Demokratie eine systematische differenztheoretische Lösung. Diese wird sichtbar, wenn wir unser Projekt mit einer weiteren Projektvorlage vergleichen: die deutsche Adaption des amerikanischen Curriculums "We the People ... Project Citizen" des Center for Civic Education (2001, vgl. Koopmann 2005). Junge Menschen schlüpfen in die Rolle von Mini-Sozialwissenschaftlern, die als "Gemeindedetektive" kommunalpolitische Probleme in 10 Schritten untersuchen:

#### **Projekt Aktive Bürger: 10 Schritte**

1. Probleme sammeln
  2. Ein Problem bestimmen [Gemeinsame Planung]
  3. Informationen sammeln
  4. Andere Lösungsansätze prüfen
  5. Einen Lösungsweg entwickeln
  6. Aktionsplan erstellen
  7. Eine Ausstellung vorbereiten
  8. Die Ausstellung präsentieren
  9. Das Problem anpacken
  10. Erfahrungen reflektieren [Meta-Lernphase]
- Daraus kann als 11. Schritt Verantwortungsübernahme in einem dauerhaften Service Learnig hervorgehen.  
(Koopmann 2005: 160f., Silcox 1993)

Diese Lern-Schritte sind arbeitsanaloge „natürliche“ Lernschritte, die typischen Phasen realer Arbeitsabläufe entsprechen: eines politischen Problemlöseprozess

(Politikzyklus), eines betrieblichen Projektmanagements oder einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung (Forschungszyklus, experiential learning).

Der Projektverlauf im Fall Kastanie dagegen wirkt zunächst auf eine sympathische Weise chaotisch. Aus einer aktuellen, fast zufälligen Situation entwickelt sich gehaltvolles politisches Lernen; insofern handelt es sich zu Beginn nicht um ein im klassischen Sinn projektförmiges, geplantes Vorhaben (Lokschieß 1997: 46). Bei genauer Betrachtung lassen sich jedoch auch im Fall Kastanie die typischen Phasen eines jeden Projekts ausmachen. Nach spontanem Beginn gibt es mehrere zielgerichtete Planungsphasen mit Strategiedebatten.

Die 10 Schritte lassen sich aus pädagogischer Perspektive idealtypisch in eine legislative Phase (Schritt 1-2) und eine exekutive Phase (Schritt 3-10) unterteilen. In der idealtypischen Schrittfolge sind Phase 2 und Phase 4 die zu markierenden, neuralgischen Gelenkstellen:

#### **a) Legislativer Modus/Willensbildung (Schritt 1-2):**

Der Begriff Willensbildung an der Schnittstelle von Politik und Pädagogik bezeichnet sowohl die innere Verfassung der Person als auch die äußere Verfassung des Gemeinwesens (Fauser 1990: 59ff.). Nach spontanem Projektbeginn bedeutet "ein Problem bestimmen" (2. Phase) ein Innehalten, eine eingebaute Langsamkeit in gemeinsamen politischen Angelegenheiten. Nichts überstürzen! Es findet eine Willensbildung statt,

- ob bzw. welches von mehreren alternativen Projektthemen angegangen werden soll. Kommt der Fall Kastanie überhaupt auf die Agenda?
- wie der Fall angegangen werden soll: Wollen wir uns als Klasse für den Erhalt des Baumes mit allen Mitteln einsetzen? Eine mögliche alternative Lerndynamik wäre, dass eine Gruppe für den Bau von Wohnungen eintritt. Sollen jetzt zwei Projekte in Konkurrenz zueinander laufen? Ist das praktikabel? Die Minderheit darf nicht zu Mitläufern des Mehrheitsprojekts gemacht werden, denn damit wäre das Überwältigungsverbot massiv verletzt. Das Oppositionsprinzip muss systematisch in demokratiepädagogische Bauformen eingebaut sein! Die Erkenntnis- und Sozialtheorie des Kritischen Rationalismus rät - analog einem

idealtypischen wissenschaftlichen Forschungsprozess - bei der Orientierung in der Welt nach Widerlegungen zu suchen, und nicht nur nach Bestätigungen (Popper 1994). Mit dem Falsifikations- und Proliferationsprinzip ist das Oppositionsprinzip nochmals in das exekutive Gestaltungshandeln eingebaut.

**b) Exekutiver Modus/Regieren (Schritt 3-10):**

Jetzt hat sich die Lerngruppe für ein Problem und die Grundrichtung seiner Bearbeitung entschieden. Es soll nicht beim Dauerdiskutieren bleiben, der "Diktatur des Sitzfleisches" (Harald Weinrich). Das Projekt wechselt vom legislativen in den exekutiven Modus. Es geht nun um die kluge Ausführung des beschlossenen Anliegens; Gestaltungskompetenz, Leidenschaft (Frustrationstoleranz) und Augenmass (Situationsklugheit) sind gefragt: Wie das Projekt managen, die Policy umsetzen?

Aber auch innerhalb des exekutiven Modus gibt es wieder deliberative Phasen. Erfolgreiches Projekt-Management weiß, wie wichtig es ist, an den richtigen Stellen Expertise von außen einzuholen. Dem 5. Schritt "einen Lösungsweg entwickeln" mit anschließendem Aktionsplan (our class policy, our action plan) ist daher als 4. Schritt vorgeschaltet "andere Lösungsansätze prüfen" (alternative policies).

Mit dieser Ablauflogik sind kontroverses Debattieren (Deliberation) und entschlossenes Ausführen (Governance) in eine realitätsbezogene, politikanaloge, quasi "natürliche" Form gebracht. Die Kritik am Projekt Kastanie hat diese Differenz nicht markiert, da die Projektdarstellung erst dort einsetzt, wo ein Wille bereits gebildet scheint. Das Projekt spielt im exekutiven Modus und ist daher mit guten Gründen nur bedingt "kontrovers". Mit der Meta-Reflexion dieser Differenz, einem Zeigen des Zeigens (z.B. in Schritt 10), lässt sich die Spannung von Engagement und Reflexion im Verhältnis von Deliberation und Regieren auffangen. Die "Artikulation" (Interpunktion, Taktierung) ermöglicht das Zeigen des Zeigens, das differenzmarkierende "Gebt acht!" gemäß der Dramaturgie des Brecht'schen epischen Theaters. Diese Grundgebärde bildet daher das Kerngeschäft der didaktischen Profession (Prange 1985: 184ff.). In Erweiterung einer oft zitierten Formel des Reformpädagogen Hugo Gaudig: Der Schüler soll nicht nur Methodik haben, sondern auch Didaktik - im klassischen bildungstheoretischen Verständnis

der Auswahl und Begründung von Zielen und Inhalten im Projekt: das Agenda-Setting.

Die Sympathien junger Menschen liegen wohl nicht nur in diesem Projekt beim Regieren, also beim exekutiven Modus - dies ist der entwicklungspsychologische "Absolutismus" der Pubertät, ihr "Tatendrang" (Breit). Im Wechsel von Debattieren und Regieren ermöglichen Projekte eine rhythmisierte Erfahrung eines anspruchsvollen Bürgermodells, das der "bildende Philosoph" Richard Rorty (1989: 14ff.) "liberale Ironikerin" genannt hat: Sie besitzt die Fähigkeit, für ein gesellschaftliches Projekt eintreten zu wollen („regieren“) und zugleich dessen Kontingenz und begründungsmäßige Relativität akzeptieren zu können („debattieren“). Die demokratische politische Kultur erwartet von ihren Mitgliedern, so schwer ihnen das auch fallen muss, ein ambivalentes, wenn nicht gar widersprüchliches Selbstverständnis: Einerseits sollen sie Einsichten und Meinungen haben (dürfen) und für diese auch öffentlich – mit Anspruch auf Wahrheit – eintreten können und andererseits dieselben als prinzipiell fehlbare oder sogar bloß subjektive Auffassungen ansehen.

Mit diesem Bürgermodell sind auch das zweite und dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsens, Meinungspluralität (debattieren) und Interessenorientierung (regieren), in ein polares Spannungsverhältnis gesetzt, weshalb alle späteren Ergänzungsversuche des Interessengebotes um den "Gemeinwohlaspekt" redundant geblieben sind und sich nicht haben durchsetzen können.

Die Akzentverschiebung vom Debattieren zum Regieren, vom legislativen zum exekutiven Modus bildet eine Parallele zur Entwicklung in der Bezugsdisziplin Politikwissenschaft. Dort hat ein Paradigmenwechsel von der Parlamentarismusforschung zur Regierungslehre stattgefunden. Die Politikdidaktik hat ihren Schwerpunkt bis heute allerdings beim Debattieren gesehen. Aber auch zahlreiche demokratiepädagogische Formate haben ihren Schwerpunkt im deliberativen Modus, z.B. Pro-Contra-Debatte, Dilemma-Methode, Deliberationsforum, Talkshow. Die Ausbildung einer „exekutiven“ Gestaltungskompetenz (social entrepreneurship), z.B. als Projekt-Management oder

Verwaltungslehre, ist bislang nicht als Kernaufgabe im deutschen Schulwesen wahrgenommen.

### 3.4. Effizienz - Kontingenz/Folgen

Effizientes soziales Gestaltungshandeln ist eine anspruchsvolle Aufgabe, denn es erfolgt gerade in sog. Risiko- und Wissensgesellschaften unter den Bedingungen unsicherer und unvollständiger Information. Es gibt Rückschläge, Frustration stellt sich ein; gute Absicht und Wirkung klaffen auseinander:

- Politiker ändern berechtigt ihre Meinung, sagen manchmal aber auch etwas anderes als sie tun;
- der Erfolg der politischen Aktion könnte eine langfristige Unterminierung des Rechtsbewußtseins bewirken; schließlich verfügt der Investor über eine legale Fällgenehmigung. Die Differenz von Recht und Moral bleibt im Projekt diffus, nicht deutlich markiert (vgl. den Beitrag von Andreas Petrik in diesem Band).
- Die kurzfristige Erfolgsbilanz der Aktion fällt negativ aus, schließlich wird die Kastanie in einer Nacht-und-Nebel-Aktion gefällt. Das könnte bei jungen Menschen als nicht-beabsichtigte Handlungsfolge Politikverdrossenheit auslösen - wie aus politikdidaktischer Perspektive Breit (2005) befürchtet. Ein verbreitetes Fehlverstehen, die Illusion der Homogenität (alle vernünftigen Menschen denken so wie ich!) und die Illusion der Autonomie (der Einzelne kann eine politische Streitfrage entscheiden), könnte sich verfestigen. Nur begleitende oder nachlaufende reflexive Phasen können hier Fehlverstehen und Frustration verhindern.
- Nachhaltigkeit: Nicht übersehen werden darf, dass die Dramaturgie des Projekts Kastanie eine nachlaufende Institutionalisierungsphase mit einer "konstruktiven Wendung" hat – klassisches Kriterium für best practice Projekte (11. Schritt): Es werden erfolgreich Initiativen zu diversen ökologischen Ausgleichsmaßnahmen gestartet, ein erhöhtes Bewusstsein für Nachhaltigkeit in der Kommune entsteht. Das Projekt ist somit selbst zu einem informellen zivilgesellschaftlichen *Lern-Ort* geworden.

Soziales Wissen ermöglicht es, solche kontingenten, nicht-beabsichtigten Wirkungen gesellschaftlichen Handelns abzuschätzen, denn "die Zukunft ist unbekannt" - so einer der Begründer der Projektmethode (W. Kilpatrick, 1928). Der Fall Kastanie

enthält mit seinen kommunalpolitischen Handlungsverkettungen zahlreiche Planungsabweichungen und Überraschungen, die in Meta-Phasen reflektiert werden müssen.

**Demokratiepädagogik als Soziologiedidaktik** ist die dritte disziplinäre Säule und „missing link“ neben Politik- und Wirtschaftsdidaktik. Es ist kein Zufall, dass eine führende Fachzeitschrift G-W-P (*Gesellschaft-Wirtschaft-Politik*) heißt und einige der akademischen Promotoren der Demokratiepädagogik ursprünglich aus der Disziplin Soziologie stammen. Die Deutsche Gesellschaft für Soziologie hat leider keine Arbeitsgruppe Soziologie-Didaktik ausdifferenziert, während es in den USA einen lebendigen Fachdiskurs, z.B. in der Zeitschrift "Teaching Sociology" gibt.

In der Kritik der Politikdidaktik an der Demokratiepädagogik wird eigenartigerweise dem politischen *Wissen* ein „nur“ soziales *Lernen* als Vorstufe gegenübergestellt (mit umgekehrten Vorzeichen hat Reinhardt 2009 diesen Zusammenhang empirisch bestritten). So als ob es kein materiales soziales Wissen als eigenständige kognitive Domäne gäbe, sondern nur die immer wieder beschworenen formal-operativen Kompetenzen (z.B. Empathie, Perspektivenwechsel etc.). Diese werden zudem unterkomplex auf die Mikroebene von *face-to-face* Interaktionen eingeschränkt. Das „Zwischenstockwerk“ - die Mesoebene von Demokratie als Gesellschaftsform in Betrieben, Krankenhäusern, Altenheimen, Schulen, Öffentlichkeit - ist die konzeptionell bislang wenig ausgearbeitete zivilgesellschaftliche Bühne der Demokratiepädagogik. Aufgabe der Demokratiedidaktik ist es, dieses soziale Wissen in seinen materialen Wissensbeständen auszubuchstabieren und auf allen Kompetenzstufen *neben* das politische Wissen zu stellen. Bildungstheoretisch wird so das Prinzip der nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis umgesetzt (Benner 2005, S. 115-124).

### 3.5. *Transparenz (Öffentlichkeit) - Privatheit (Differenz)*

"Die Logik der Politik ist die Logik öffentlicher Präsentation" (Gerhardt 2006: 423). Im Projekt Kastanie bedienen sich die schulischen Akteure virtuos und kreativ einer Aufmerksamkeitsökonomie (Georg Franck) und eines Politikmarketing durch moralische Argumentation, gezielte Regelverletzungen und wirksame Symbole.

Eine entscheidende Frage ist immer, von wo und von wem eine Projektinitiative ausgeht? In der Urfassung des Projektberichts (Lokschies 1997, vgl. voranstehendes Dokument: SOS ... SOS ... SOS Liebe Schüler! Ich bin der grosse alte Kastanienbaum ...) ist der Appell an der Tür zum Klassenzimmer abgebildet, in dem die "unglückliche Kastanie" "spricht":

Dieser öffentliche Aushang ist anonym, nicht verantwortlich von einem Verfasser unterzeichnet. Zentrale Projektmerkmale wie Situationsbezug und gesellschaftliche Praxisrelevanz sind somit erfüllt; ob die Initiativkompetenz aber wirklich bei der Lerngruppe liegt, bleibt unklar. Dann gilt eventuell auch, dass der "junge Mensch lernen (muss), falsche Verantwortung abzuwehren ..." (von Hentig 1968: 97).

Vgl. zu diesem Aspekt den Arbeitsauftrag zu Hannah Arendt.

### *3.6. Legitimation - Macht/Herrschaft*

Die Kategorie Legitimation stellt die Frage nach der Verantwortung und Sinnhaftigkeit im Projekt. Achillesferse im Projekt sind die regelüberschreitenden Blockadeaktionen auf der Autobahn sowie der damit verbundene Unterrichtsausfall:

"Alle 800 Schüler beteiligen sich an den Kundgebungen und auch die [im Original bei Lokschies 1997: 48 steht noch "einige", T.G.] Lehrer schließen sich den Aktionen an ... Auf einer nahe gelegenen Durchfahrtsstrasse stoppen die Jugendlichen zwei Stunden lang alle vorbeifahrenden Autos ... Dieses Tun hat eine schulische Kehrseite: der Unterricht fällt aus, die Schule ist lahmgelegt. Der Schulleiter sieht sich der Forderung gegenüber, weiteren Protest zu unterbinden." (Beutel/Lokschies 2005: 172)

Diese Aktion könnte die Wahrnehmung eines allgemeinpolitischen Mandats der Schülervvertretung sein, was demokratiethoretisch und schulrechtlich umstrittenen ist. Nun sind Macht und Herrschaft nicht mehr nur im Staat und seinen Institutionen situiert, sondern überall in zivilgesellschaftlichen Netzwerken. Schule und junge Menschen befinden sich nicht in einem vor- oder außerpolitischen Raum!

Partizipation bedeutet in der kritischen Lesart von "Governance" auch eine "Regierung der Subjekte", die im Imperativ des "lebenslangen Lernens" ambivalent in die raffinierte Annexion von Differenzen münden kann. Partizipation kann ein starkes, politisches und pädagogisches Integrationsinstrument sein (vgl. Abs 2005, die Partizipationsleiter von Hart 1996 und den Beitrag von Andreas Klee in diesem Band). Dieser partizipationskritische Aspekt wurde bereits in der 68er-Bewegung und der späteren Bürgerinitiativbewegung gesehen. Partizipation wurde kritisiert als "repressive Toleranz" und als "Didaktik auf dem Weg zur formierten Gesellschaft": Angesichts der Disparität von öffentlicher Armut und privatem Reichtum werde die "Mitwirkung von Bürgern zunehmend als administratives Steuerungsinstrument eingesetzt ... wo Kooperationsbereitschaft zum funktionalen Erfordernis wird, bietet sich Partizipation als didaktisches Hilfsmittel zur Herstellung dieser Bereitschaft an." (Gronemeyer 1973: 11)

Erste qualitative Lernprozessanalysen zu subtilen Formen der Disziplinierung durch Führung zur Selbstführung, durch Selbstmanagement im offenen Unterricht, liegen für demokratiepädagogische Bauformen vor: zum Klassenrat (de Boer 2006), zum Stationenlernen/kooperativem Lernen und den damit verknüpften Präsentationsmethoden (Gruschka 2008). Auch in Projekten soll Leistung wettbewerbsorientiert honoriert werden, wozu Projektverträge geschlossen und "Meritentafeln" in Form von Projektausweisen (ähnlich dem "Berufswahlpass") ausgegeben werden.

Das kritische Ausloten von Chancen und Problemen demokratiepädagogischer Lerngelegenheiten kann jetzt, nach einer naturgemäß noch stärker programmatisch orientierten Startphase, intensiv mit solchen qualitativen Lernprozessanalysen und Bildungsgangstudien in Angriff genommen werden.

#### **4. Lern- und Erkenntnistheorie der Demokratie**

Demokratiedidaktik beschäftigt sich mit dem Erwerb von sozialem Wissen. Sie benötigt daher als Hintergrundtheorie eine Lern- und Erkenntnistheorie der Demokratie unter den Bedingungen von Risiko- und Wissensgesellschaften. Diese



Hintergrundtheorie muss das Entsprechungsverhältnis von Sachmethode und Unterrichtsmethode (Lehrmethode, Lernmethode) herausarbeiten. Was ist damit gemeint?

Im alltäglichen Sprachgebrauch hat der Begriff "Didaktik" oft einen negativen Beigeschmack; wir assoziieren den überdeutlich erhobenen Zeigefinger. Leider sagt unsere Lebenserfahrung, dass Menschen, die sich belehrt fühlen, schlecht lernen! Eine lebendige demokratiepädagogische Basisbewegung jetzt nachträglich mit didaktischen Überlegungen zu befrachten - bedeutet das nicht, die Natürlichkeit und Unmittelbarkeit von Demokratie-Lernen zurück in das Korsett schulmeisterlichen Belehrungswissens zu zwingen? Dem Alltagsverständnis gilt Didaktik als Fremdkörper, der dem Gegenstand von außen additiv hinzugefügt wird. Es gehe darum, bereits vorhandenes Wissen nachträglich "aufzubereiten", um es weiter zu transportieren, zu "vermitteln".

Ich wollte mit der Analyse des Projekts Kastanie für ein anderes, ein "inwendiges" Verständnis von Didaktik werben: Didaktik ist bereits integrales Element der Bewegung der Sache selbst! Die Verfahren der Demokratie tragen eine Motivation in sich, sie haben eine "ursprünglich eingeschriebene Vermittlungsleistung" (Gerhardt 2006: 413). Didaktik als Vermittlungswissenschaft wäre dann kein verschnörkeltes "Styling" als nachträgliches Interessant-Machen ("Aufhübschen") eines an sich trockenen Stoffs, der dann hinter den Motivationstricks als künstliches Schulwissen nur wieder verschwindet. In der Demokratie-Didaktik geht es vielmehr um ein nüchtern-funktionales Design, um die Ästhetik des "form follows function". Insofern könnte man von einer Bauhaus-Didaktik sprechen. Die Bauformen der Demokratiepädagogik haben diese Nähe zu natürlichen Lernsituationen: die Sachmethode ist analog der Lernmethode.

Demokratische Ordnungen können grundsätzlich als lernende Systeme verstanden werden, deren Institutionengefüge ein intelligentes Wissensmanagement der Problem- und Themenauswahl durch methodische Bearbeitungsverfahren sichern soll. In diesen Verfahren werden Entscheidungen hergestellt, in denen bestimmte Inhalte gewählt, andere ausgeschlossen werden, Komplexität reduziert wird. Institutionelle Kommunikation leistet, was in der Bildungstheorie seit je her als

Kernaufgabe von Didaktik bestimmt ist: die Auswahl und Begründung des Wissenswerten. Demokratiedidaktik sollte daher die Zusammenarbeit mit der Organisationspädagogik suchen (Göhlich 2000). Sie untersucht die elementaren Bewegungsformen sowie die Prozessierung und Distribution von gesellschaftlichem Wissen in demokratischen Organisationen. Als Distributionsanalyse von Wissen könnte sie eine machtkritische Schlüsselwissenschaft in sog. Wissensgesellschaften werden (vgl. Grammes 1998).

Demokratische Ordnungsformen in ihren historischen Ausprägungen sind eine menscheitsgeschichtliche Entwicklung, weil sie eine fehlerfreundliche Antwort auf die Handlungsverstrickungen in gesellschaftlichen Systemen versuchen. Kollektives Lernen erfolgt nicht nur durch Handeln, sondern frühestens durch das Nachdenken darüber, was man tut - also durch Reflexion. Durch Machtverteilung, Pluralismus und Beteiligung vieler werden Entscheidungsprozessen so verlangsamt, balanciert, veröffentlicht und "diskursiviert", daß die Chance steigt, "Fehler" rechtzeitig erkennen und nachsteuern zu können. Die Intelligenz der Demokratie gegenüber autoritären Ordnungsformen, sozusagen ihre "Erkenntnistheorie" besteht in der "Politik der kleinen Schritte", die viel gescholtene "Stückwerktechnologie" (Popper 2006). Schon bei Dewey (*How we think*, 1910) ist in gewagter Spekulation Politik in Analogie zum idealtypischen wissenschaftlichen Denk- und Forschungsprozess konzipiert als beständiger Prozess der Problemlösung, der immer wieder neue Probleme aufwirft. Gelernt wird durch Versuch und Irrtum - das dilettantische Subjekt (Reichenbach 2001) ist ein sympathisches, weil fehlerfreundliches demokratisches Bürgermodell.

Diese Erkenntnistheorie der Demokratie steht in der Tradition des Pragmatismus und ist antiessentialistisch. Es wird nicht um letzte Wahrheiten gestritten, sondern "Wahrheit" bedeutet in der Eigenlogik der gesellschaftlichen Subsysteme jeweils etwas anderes (Nida-Rümelin 2005). Es fehlt ein demokratiepädagogisches Lehrstück "*Erkenntnistheorie/Wahrheit/ Objektivität*", das die unterschiedlichen Wahrheitskriterien erfahrbar macht: Politik - Wahl/Entscheidung; Ökonomie - Preis; Recht - Urteil; Religion - Glauben; Mathematik - Beweis; Naturwissenschaften - intersubjektiv nachprüfbar Hypothese; Kunst/Musik/Literatur - Erlebnis. Demokratiedidaktisch sind die Potentiale, die gerade in der Disziplinarität der vielgescholtenen Schulfächer als Anforderung an die Koordination von

Verschiedenheit und Pluralität (Politik!) liegen, bei weitem nicht ausgeschöpft. Ein guter Bürger hat wie ein guter Pädagoge eines gelernt: unterscheiden zu können, kontextsensibel Differenzen zu markieren (Urteilskompetenz).

Die Markierung systemischer Differenzen und die sich dann stellende Frage ihrer gesellschaftlichen Koordination ist eine vordringliche Anforderung an eine Didaktik der Demokratie. Es geht um eine Übung der "Kunst der Trennungen" in den bereichsspezifischen Eigenlogiken und "Sphären" der Systeme (Michael Walzer, vgl. Reese-Schäfer 1997), denn demokratische Einrichtungen dienen ihren Zwecken dann schlecht, wenn sie mit Erwartungen und Handlungsmustern überlastet werden, für die sie nicht geschaffen sind (Kontextverwechslungen). Dies gilt:

- *vertikal*: Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform, Herrschaftsform (Mikro-, Meso-, Makroebene),
- *horizontal*: in den nicht-hierarchisch vorgestellten gesellschaftlichen Teilsystemen mit ihren spezifischen Entscheidungslogiken (Rechts-, Wirtschafts-, Politiksystem usw.).

Erst im Ensemble machen diese vielfältig abgestimmten, aber differenten Entscheidungsverfahren die Kultur einer Demokratie aus ("Institutionengeflecht"). Damit können demokratiepädagogische Bauformen "zur Stärkung und Differenzierung politischer Urteilsbildung beitragen ... Sie sollen Demokratie in ihren Ambivalenzen und Spannungen erfahrbar machen." (Begründungsschrift des BLK-Programms).

## **5. Lehrkunst: Die Werkdimension der Demokratie-Pädagogik**

Das Projekt Kastanie ist ein demokratiepädagogisches Referenzprojekt, weil seine spannungsreiche Grundfigur zwischen Regieren und Deliberieren exemplarisch ist und sich in anderen curricularen Vorlagen und Praxisberichten wiederfinden lässt. Bei didaktischen Entscheidungen geht es meist nicht um ein eindeutiges ob oder ob nicht - auf dieser Ebene wird die Kontroverse zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik leider vorwiegend ausgetragen -, sondern um die Frage nach dem "wann", dem rechten Augenblick und pädagogischen Takt. Niemand wird bestreiten, dass Aktionen im Projekt reflektiert werden sollten, aber wann wäre der rechte Zeitpunkt dafür?

Demokratie-Didaktik benötigt eine sorgfältige vergleichende Curriculum-Analyse (vgl. vorne 3.3). Sie ist derzeit wichtiger als die beständige Vorlage neuer Projektideen. Don't worship originality! lautet der Leitspruch erfahrener Schul- und Unterrichtsentwickler in der internationalen "Lesson Study" Bewegung (vgl. die World Association of Lesson Studies, [www.walsnet.org](http://www.walsnet.org)). Die mikrodidaktische Pflege der Werktradition in kollegialen Lern- und Praxisgemeinschaften oder Lehrkunstwerkstätten wird die Demokratie-Pädagogik langfristig konsolidieren. Ohne ihre Werkdimension bleibt Didaktik wie "Stricken ohne Wolle", eine Kunstwissenschaft ohne Kunst (Berg 2009). Didaktik ist nur als Inhaltsdidaktik sinnvoll.

Als Basis einer professionellen Gesprächskultur sind dazu dichte Lehr-Lern-Berichte auf drei Ebenen erforderlich:

- Verlaufsprotokolle
- Reportagen (vorbildlich hier Lokschieß 1997)
- Bauform (Komposition, idealtypisches Modell). Die Darstellungs- und Kompositionsmerkmale solcher Lehrstückberichte analysiert mikrodidaktisch Wildhirt (2008).

Zwar ist – aus politiktheoretischer Sicht – Demokratiepädagogik auch ein „Kampfbegriff“ im pädagogischen Diskurs, der in einem emphatischen Sinne eingesetzt wird. Für eine professionelle Reflexionskultur sind euphorische Erfolgsgeschichten, die Misserfolge und Probleme kaschieren, wenig hilfreich.

Es ist gar nicht so schwer, ein Werkverzeichnis mit Projektberichten zu erstellen, in denen es thematisch um alternative kommunalpolitische Entscheidungen in Standort- und Finanzierungsfragen geht. Es ist eine gute Übung im didaktischen Denken und eignet sich für eine Studienarbeit, in den aufgeführten Berichten die unterschiedlichen Interessenlagerungen und Verhandlungsführungen zu vergleichen:

#### **Werkverzeichnis (Opusliste): Kommunalpolitische Entscheidungen**

*Both, Detlef: Eine Schule kämpft für die Erhaltung ihres Freibades in ihrem Stadtteil.*  
In: Koopmann, Klaus (Hg.): Politik erfahren und lernen. Schülerinnen und Schüler als

politische handelnde Subjekte. Fünf Praxisberichte - politikdidaktisch legitimiert und reflektiert, Münster 1998: 13-22

*Petrik, Andreas*: Schwimmbad oder Einkaufszentrum? Schüler simulieren einen lokalpolitischen Entscheidungsprozess. In: *Praxis Politik* 2006, 4: 14-19

*Grammes, Tilman/Kuhn, Hans-Werner*: Alltäglicher Gesellschaftskundeunterricht - ein Beispiel aus der DDR 1990. In: dies (Hg.): *OSI-Fachstudienführer Politische Bildung*, Berlin 1992: 23-52 (Beispiel Baggersee - Badeverbot)

*Moegling, Klaus/Joachim Stummer*: Institutionenkunde lebensnah gestalten. Ein politischer Orientierungslauf. In: *Pädagogik* 1997, 10: 37-41 (Steinbruch oder Naturschutzgebiet)

(vgl. als Findbuch das Register mit Projektthemen bei Schäfer, Ulrich: *Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895-1982*, 2 Bde., Berlin 1988; ebenso Frey 1993: 237ff.)

Diese **Opusliste** zeigt, dass didaktische Expertise vorhanden ist, sowohl bei den Experten der Praxis wie auch in der pädagogischen Literatur. Für einen Professionalisierungsschub fehlt es dem didaktischen Wissen aber an Tradierung, Kohärenz und Systematik. Demokratiepädagogische Schulentwicklung könnte sich konzentrieren auf den Aufbau eines schuleigenen Repertoires demokratiepädagogischer Bauformen, statt sich in vielerlei Reformaktivitäten zu verlieren. Wenn bildungspolitische Reformen nicht durch eine didaktische Professionalisierung begleitet und "inwendig" untersetzt sind, führen sie nur zu schnellen und oberflächlichen Veränderungen, die von der nächsten Reformwelle überrollt und im Gestrüpp aufkommender Frustrationen und Widerstände zerredet werden.

Es ist daher konsequent, wenn ein Demokratie-Audit primär nicht nur als Instrument einer externen Schulinspektion gedacht ist, sondern als interne Selbstevaluation angelegt ist, die alle an Schule Beteiligten einschliesst. Das BLK-Programm Demokratie lernen und leben hat mit dem Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik (Edelstein/de Haan/Eickel 2006) ein Audit vorgelegt, das einen umfassenden Masterplan für demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt. Nun ist

bislang keine Schule bekannt, die dieses Audit durchgeführt hat. Daraus könnte vorsichtig auf ein Professionalisierungsdefizit in der demokratiepädagogischen Reflexionskultur geschlossen werden. Das Audit erfragt vorwiegend die *äußere* Zufriedenheit und Beteiligung der Lernenden. Gerade im Qualitätsfeld "Lernkultur" sollte das Audit um einen handhabbaren Satz der genannten didaktischen Kriterien ergänzt werden, mit dem die Qualität der Prozessierung von Wissen *innerhalb* von demokratiepädagogischen Bildungsgängen beurteilt werden kann, die innere Verständnisintensität. Die Kriterien des Magdeburger Manifests in polarer Ausformulierung können einen Beitrag leisten zu einem entsprechenden didaktischen Denken.

### **Klassiker der Projektdidaktik: Typhus-Projekt**

Bericht des amerikanischen Lehrers Ellsworth Collings vom Anfang der 20er Jahre in den USA. Das sog. Typhus-Projekt fußt auf einem nicht vorab planbaren gesellschaftlichen Anstoß durch ein reales Problem, an dessen Lösung die Lerngruppe selbstbestimmt arbeitet. Artikulationsmuster des Projekts ist der Forschungszyklus in Anlehnung an die kritisch-rationale Wissenschaftstheorie von Karl R. Popper:

Das Typhusprojekt nimmt von einem Problem, das die Schüler bewegt, seinen Ausgang, nämlich von der Frage, warum Angehörige der Familie Smith, der zwei ihrer Klassenkameraden angehören, regelmäßig im Herbst an Typhus erkranken. Die Schüler versuchen zunächst eine gedankliche Analyse des Problems, indem sie Hypothesen über mögliche Ursachen anstellen (Brunnenwasser, verdorbene Milch, Fliegen). Die Schüler erkunden dann die realen Lebensbedingungen der Familie Smith, indem sie ihr einen Besuch abstatten. Sie identifizieren nach diesem Besuch die Fliegen als mögliche Ursache des Typhus und versuchen, eine reale Problemlösung zu erarbeiten. Diese Problemlösung, die unter Verwendung von Literatur und durch Befragung eines Experten erfolgt, mündet u.a. im Bau einer Fliegenfalle und eines Müllkübels mit Deckel, die Herrn Smith mit einem Bericht übermittelt werden. Herr Smith wendet diese Lösung in der Praxis an und hat damit Erfolg. Sein Haus bleibt künftig von Fliegen und damit von Typhus verschont.<sup>47</sup>

*John Dewey/William H. Kilpatrick: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar: Böhlau 1935, S. 180-198*

Neben diesen klassischen Projektberichten sollten **aktuelle Projektberichte** herangezogen werden, wie sie im Wettbewerb Demokratisch handeln ausgezeichnet werden:

[www.demokratisch-handeln.de/dh-data/index.php](http://www.demokratisch-handeln.de/dh-data/index.php)

Sievers, Thomas (ehemals: Carl-von-Ossietzky Gymnasium Hamburg): Fachprojekte für die Sekundarstufe I: Bausteine für ein schulinternes **Projektcurriculum**. 34 Beispiele erprobter fächerübergreifender Projekte, Braunschweig: Westermann 2003

Modellhaft sind die **Bremer Projekte** von Hans-Wolfram Stein:

---

<sup>47</sup> Die Evaluation von handlungsorientierten Methoden ist aber offenbar immer schon problematisch gewesen. Michael Knoll (Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das "Typhusprojekt". In: Neue Sammlung 1992, S. 571-587) hat akribisch nachgewiesen, daß der Bericht geschönt ist und ein Wunschdenken spiegelt. Das Projekt muß viel lehrerzentrierter und unter ganz anderen Umständen stattgefunden haben, als der Bericht suggeriert. Es handelt sich um eine "Erfolgsstory".

"Demokratisch Handeln" in Bremen : Beiträge zur Demokratiepädagogik, Grundlagen, Projektpraxis/Beutel, Wolfgang. Jena: Förderverein Demokratisch Handeln, 2010

Die Analyse kann sich an den zehn **Kriterien für gute Projekte** nach Herbert Gudjons orientieren (Grundwissen Pädagogik, zahlreiche Auflagen).

- 1) Situations- und Umweltorientierung**
- 2) Orientierung an den Interessen der Beteiligten**
- 3) Selbstorganisation und Selbstverantwortung**
- 4) Gesellschaftliche Praxisrelevanz**
- 5) Zielgerichtete Projektplanung**
- 6) Produktorientierung**
- 7) Einbeziehung möglichst vieler Sinne**
- 8) Soziales Lernen**
- 9) Interdisziplinarität**
- 10) Grenzen des Projektunterrichts**

**Projektverläufe** bei Karl Frey und Eberhard Jung:





## Erschliessungsfragen zum Fall „Projekt Kastanie“

Friedrich-Schiller-Gymnasium Weimar,

Preisträger Wettbewerb Demokratisch handeln

[www.demokratisch-handeln.de/dh-data/show.php?id=2302](http://www.demokratisch-handeln.de/dh-data/show.php?id=2302)



1. Von wo/wem (Gruppe) geht die **Projekt-Initiative** aus?

2. Welche **gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen** sind schulisch/außerschulisch in dem Projekt involviert?

(Unterstreichen im Bericht oder Netzplan)

3 Lläuft das Projekt eher chaotisch/spontan oder lässt sich eine Struktur/Gliederung des Projekts in **Phasen** ausmachen?

4.

„Alle 800 Schüler beteiligen sich und auch die Lehrer schließen sich den Aktionen an ... stoppen die Jugendlichen zwei Stunden lang alle vorbeifahrenden Autos ... Kehrseite: der Unterricht fällt aus, die Schule ist lahmgelegt. Der Schulleiter sieht sich der Forderung gegenüber ...“ (S. 172)

**Lehrerrolle:** Was würden Sie tun a) als Lehrer b) als Schulleiter? Warum?

5. Welche **Lernziele** werden durch das Projekt erreicht?

- laut Projektbericht?

- aus ihrer Sicht?

6. Welche **weiteren Fragen** haben Sie an das Projekt am Schiller-Gymnasium in Jena und den Bericht?



✍ 7. Scharf hat die Philosophin und politische Theoretikerin (?) Hannah Arendt 1958 in einem Vortrag vor Bremer Pädagogen jegliche vorschnelle Funktionalisierung Heranwachsender für fremdgesetzte Zwecke kritisiert:

„Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt: Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nicht von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde.“

Hannah Arendt: Die Krise in der Erziehung, 1958, auch in Arendt 2000.

Der Wikipedia Eintrag unter dem Titel des Vortrages verlinkt zur Hörfassung dieses Vortrages.

## Literatur

Arendt, Hannah (Hrsg.) (2/2000): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper

Arendt, Hannah (1958): Die Krise der Erziehung. In: Dies. 2/2000: 255-276

Benner, Dietrich (3/2005): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München: Juventa

Berg, Hans Christoph (2009): Lehrkunst. Zur Werkdimension der Didaktik. Bern: hep

Berg-Schlosser, Dirk/Giegel, Hans-Joachim (Hrsg.) (1999): Perspektiven der Demokratie, Frankfurt/New York: Campus

Berg-Schlosser, Dirk (Hrsg.) (2007): Democratization. The state of the art. Opladen/Farmington Hills: Budrich

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Schwalbach: Wochenschau

de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Center for Civic Education/Klaus Koopmann (2001): Projekt: Aktive Bürger. Eine Arbeitsmappe, Mülheim: Verlag an der Ruhr (am.: We the people, Calabasas 1996)

Edelstein, Wolfgang/de Haan, Gerhard/Eickel, Annette (2006): Qualitätsrahmen Demokratie-Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (1990): Demokratisch handeln. Tübingen/Hamburg: Schöppe und Schwarzenbart

Fauser, Peter: Bildung des Willens. Theoretische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehung und Politik. In: Beutel, W./Fauser, P. (1990): 48-84

Gerhardt, Volker (2006): Partizipation. Das Prinzip der Politik, München: Beck

Göhlich, Michael et. al. (Hrsg.) (2007): Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Opladen: Leske&Budrich

Grammes, Tilman (2006): Bausteine für ein Kerncurriculum für Demokratie-Lernen an Schulen. Impulsreferat auf der Fachtagung Demokratieerziehung in Hamburg, Landesinstitut Hamburg. 18-26 ([www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Doku\\_Demokratietagung.2.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Doku_Demokratietagung.2.pdf), Zugriff 30.5.2009)

Gronemeyer, Reimer (1973): Integration durch Partizipation? Frankfurt/Main: Fischer

Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Pädagogische Fallanthologie, Bd.1, Opladen/Farmington Hills: Budrich

Hart, Roger (1996): Children's Participation. New York: UNICEF (London: Earthscan)

Hättich, Manfred (1967): Demokratie als Herrschaftsordnung. Köln: Westdeutscher Verlag

Heitger, Marian/Breinbauer, Ines (Hrsg.) (1987): Erziehung zur Demokratie. Wien/Freiburg: Herder

Hentig, Hartmut (1968): von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett

Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Hylla, Erich (1928): Schule der Demokratie. Langensalza u.a.: Beltz

Koopmann, Klaus: Sich demokratisch durchsetzen lernen mit Projekt: aktive Bürger. In: Himmelman, G./Lange, D. (2005): 153-163

Lokies, Ingo: Der Fall Kastanie. In: Pädagogik 1997. 6-7. 46-49  
(in leicht veränderter Fassung abgedruckt in Beutel, Wolfgang/Lokies, Ingo: Einmischen als Bürgertugend - Der Fall Kastanie. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Erfahrene Demokraten, Opladen 2001: 169-175)

Luhmann, Niklas (1969/1983): Legitimation durch Verfahren. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Nida-Rümelin, Julian (2006): Demokratie und Wahrheit, München: Beck

Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Popper, Karl R. (10/2006): Alles Leben ist Problemlösen. München u.a.: Piper

Popper, Karl R. (1985): Die Erkenntnistheorie und das Problem des Friedens. In: Ders. (10/2006): 113-126

Reese-Schäfer, Walter (1997): Grenzgötter der Moral. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Münster: Waxmann

Reinhardt, Sibylle (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: GWP 2009, S. 119-125

Rorty, Richard (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Ruhloff, Jörg (1987): Demokratisierung der Schule - im Interesse von Bildung oder Interessenstreit statt Bildung? In: Heitger, M./Breinbauer, I. (1987): 27-42

Schiller, Theo (1999): Prinzipien und Qualifikationskriterien von Demokratie. In: Berg-Schlosser, Dirk/Giegel, Hans-Joachim (1999): 28-56

Silcox, Harry (Hrsg.) (1993): A How to Guide to Reflection: Adding Cognitive Learning to Community Service Programs. Holland/PA: Brighton Press

Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung. Weinheim/Basel: Beltz

Steffani, Winfried (Hrsg.) (1971): Parlamentarismus ohne Transparenz? Opladen: Westdeutscher Verlag

Steffani, Winfried (1971): Parlamentarische Demokratie - Zur Problematik von Effizienz, Transparenz, Partizipation. In: Ders. (1971): 17-40

Wildhirt, Susanne (2008): Lehrstückunterricht gestalten. Bern: hep



Matthias Busch, Tilman Grammes

## **Jugendparlamente –eine demokratiepädagogische Bauform?**

### **1. Erwartungen an Kinder- und Jugendparlamente**

Das Wissen über legislative Entscheidungsprozesse zählt zu den Kernbereichen politischer Bildung. Untersuchungen konstatieren eine wachsende Distanz und Verdrossenheit gegenüber den demokratischen Institutionen und eine inkompetente Bürgerschaft mit „Partizipationsaversionen, fossilisierten Vorurteilen, Verständnismängeln und Wissenslücken im ganzen Bereich der öffentlichen Angelegenheiten“ (Patzelt 1998, 70). Wie solche notorisch defizitären Befunde empirischer Studien über die Kenntnisse Jugendlicher zum politischen System einzuschätzen sind, ist umstritten:

- Handelt es sich um einen "latenten Verfassungskonflikt" (Patzelt), in dem der Bürger sich mental mit seiner Verfassung befindet,
- oder kann von "der Jugend" mehr nicht erwartet werden (Merkens 2008)?
- Sind gar die sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden ungeeignet und irreführend (vgl. Arzheimer 2002)?

Jedenfalls haben diese empirischen Befunde handlungs- und erfahrungsorientierte politikdidaktische und demokratiepädagogische Ansätze herausgefordert (vgl. u.a. Meinhold-Henschel 2008). Schon länger wurde aus den Parlamenten heraus eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit angeregt (vgl. modellhaft Sarcinelli 1994). Neben handlungsorientierten Lernarrangements wie Juniorwahlen, European Youth Parliament oder Model United Nations sind seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Gemeinden Versuche mit Kinder- und Jugendparlamenten (zur Bezeichnung siehe weiter unten) durchgeführt worden.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Ein Überblick über Formen und Ausmaß der kommunalen Beteiligung in Bruner/ Winklhofer/ Zinser 2001. Zur Parlamentspädagogik als handlungsorientierte Form der reflektierten Institutionenkunde vgl. Grammes 1994.

An solche Jugendparlamente werden große Erwartungen gerichtet. Jugendlichen werde das Gefühl vermittelt, dass ihre Interessen Einfluss auf den politischen Entscheidungsprozess haben; Politikverdrossenheit und Distanz zur etablierten Politik würden abgebaut (vgl. u.a. Sturzenhecker 1996, 20; Burdewick 2003, 25). Jugendparlamente ermöglichen einen „echten“, direkten Einblick in die Funktionsweise von Politik und gäben Jugendlichen die Chance, durch Realitätserfahrung und Wirklichkeitsnähe Politik aus der Teilnehmerperspektive zu entdecken. Sie könnten u.a. lernen, welche objektiven systemischen Rahmenbedingungen die real-existierende Politik bestimmen (...), wie hochgradig verflochten die einzelnen Politikmaterien, wie vernetzt die einzelnen Ebenen des Entscheidungsprozesses sind und (...) dass sich ‚Politik machen‘ in aller Regel dem Prozess der Arbeitsteilung, der Professionalisierung, der Repräsentation (...) der Gruppen- und Fraktionsbildung etc. nicht entziehen kann (Himmelman 2002, 51; vgl. auch Kötters-König 2001, 6; Ackermann 1998, 29).

Auf diese Weise seien Beteiligungsmodelle zugleich Ort politischer Partizipation wie politischen Lernens, mithin Garanten für das Erlernen der Kulturtechnik Partizipation und Paradebeispiele für Demokratien als lernende Systeme.

Kritische Stimmen sind dagegen selten. Die eingeräumten Beteiligungsrechte entsprächen einer paternalistischen Anhörung, wenn nicht gar symbolischen Politik, welche in letzter Konsequenz die Politikverdrossenheit der jungen Parlamentarier angesichts einer machtlosen Imitation der „Erwachsenenpolitik“ in den Jugendparlamenten erhöhe (vgl. u.a. Bukow/Spindler 2000, 15). Statt eines Aufbaus demokratischer Verhaltensdispositionen könnten die Beteiligungsprojekte in Bezug auf das politische Lernen daher sogar kontraproduktive Auswirkungen haben. Auch führe die Verbindung bzw. Konfusion von *pädagogischem* Lernarrangement und realer *politischer* Partizipation zwangsläufig in einen konzeptionellen Widerspruch (vgl. Danner 2000, 230).

Die wenigen empirischen Untersuchungen zur Wirkung von Jugendparlamenten<sup>49</sup> zeichnen ein eher ernüchterndes Bild. In den zentralen Funktionen von politischer

---

<sup>49</sup> Hermann 1996 zu baden-württembergischen Jugendgemeinderäten. Burdewick (2003) weist anhand von qualitativen Interviews mit Jugendparlamentariern u.a. die Notwendigkeit einer pädagogischen Begleitung politischer Jugendbeteiligung nach.



Bildung, Motivation und jugendgemäßer Partizipation müsse wenig Effizienz, „vielleicht sogar (V)ersagen“ konstatiert werden (Hermann 1996, 290).

Aufgabe der Demokratie-Didaktik sollte es daher sein, die demokratiepädagogische Bauform des Jugendparlaments, die sich anders als Parlamentssimulationen im ständigen Spannungsverhältnis zwischen politischem Lernen und realer politischer Partizipation befindet, zu evaluieren und konstruktiv gestaltend zu begleiten. In der Konzentration auf qualitative Lernprozessanalysen in demokratiepädagogischen Bauformen – wie sie bereits zum Klassenrat (de Boer 2006) und Projekt (Grammes 2009) vorliegen – liegt die besondere Konsolidierungschance der Demokratie-Didaktik, da sie durch Beachtung der „Werkdimension“ (Berg 2009) die Didaktik als Inhaltsdidaktik neu fokussieren kann.

Inwieweit Jugendparlamente eine geeignete Form politischen Lernens eröffnen, soll hier deshalb explorativ an einem exemplarischen Fall untersucht werden.

## **2. Ausgestaltung des Lernarrangements - ein Fallbeispiel**

Die Konzeption eines Jugendparlaments wird hier vorgestellt am Beispiel des Kinder- und Jugendparlaments im Berliner Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf (im Folgenden: KJP)<sup>50</sup>. Dieses KJP wurde auf Beschluss der Bezirksverordnetenversammlung (BVV) im Mai 2003 gegründet. Politisches Lernen bildete hierbei von Beginn an ein explizites Ziel der Beteiligung (vgl. BVV-Drucksache, Drs.Nr. 502/2, 22.05.03). Das KJP orientiert sich weitgehend an den bezirklichen Strukturen der „Erwachsenenwelt“. In das repräsentative Gremium werden aus den Jugendfreizeiteinrichtungen, Grund- und Oberschulen des Bezirks jeweils ein Vertreter sowie ein Stellvertreter in direkten und geheimen Wahlen<sup>51</sup> entsandt. Das Interesse von Lehrern und Schülern an den Wahlen und der Parlamentsarbeit wird hierbei von vielen Abgeordneten als zufriedenstellend und wertschätzend empfunden. Neben regelmäßigen Treffen von Arbeits- und Projektgruppen finden

---

<sup>50</sup> Das KJP wurde in einer mehrperspektivischen Datenerhebung aus Dokumentenanalyse, Leitfadenterviews und teilnehmender Beobachtung im Zeitraum von November 2004 bis Februar 2005 untersucht (vgl. Busch 2005). Aktuelle und weiterführende Informationen bietet auch die Homepage des KJP unter URL: <http://www.kjp-cw.de>.

<sup>51</sup> Das Wahlrecht steht allen Jugendlichen von 12 bis 21 Jahren zu, die im Bezirk eine Schule oder Jugendfreizeiteinrichtung besuchen. Berufsschüler werden nicht berücksichtigt.

mindestens einmal im Quartal Parlamentssitzungen statt. Diese werden von den Jugendlichen weitgehend eigenständig unter Leitung des Vorstands<sup>52</sup> abgehalten. Die Aufgaben des Plenums liegen neben der Wahl des Vorstands vor allem in der Beratung über Anträge und deren Beschlussfassung. Beschlüsse werden direkt an die Ausschüsse oder die Fachabteilungen des Bezirksamts weitergeleitet oder über das BVV-Büro und die Fraktionen in die BVV eingebracht, da das KJP nicht über ein eigenes Antragsrecht in der BVV verfügt.

Das Verhältnis zwischen dem KJP und der BVV ist dabei in einer zusätzlichen Vereinbarung der BVV-Fraktionen geregelt worden. Diese legt fest, dass die „Zusammenarbeit (...) kooperativ zu gestalten“ ist (Vereinbarung der Fraktionen, 18.08.2004). Zugleich wird zugesichert, dass das KJP zu den Sitzungen der BVV und „den sie betreffenden“ Ausschüssen eingeladen wird und alle Beschlussprotokolle, Schriftlichen Anfragen und deren Beantwortung zugeschickt erhält. Es wird den Ausschüssen empfohlen, der Vertretung des KJP im Rahmen ihrer Angelegenheiten Rederecht zu geben.

Zwischen Dezember 2003 und Januar 2009 fanden ca. 23 Sitzungen des KJP statt, an dessen Abstimmungen sich jeweils 29 bis 55 Jugendliche beteiligten. An einer Teilnahme von zurzeit 42 Schulen und 6 Jugendeinrichtungen lässt sich eine hohe Akzeptanz des Gremiums im Bezirk festmachen.

Die tatsächliche Tätigkeit der Parlamentarier variiert stark. Im Gegensatz zu den Abgeordneten, die häufig nur an den Parlamentssitzungen teilnehmen, erhalten die Mitglieder des Vorstands in den Beiratssitzungen und als Vertreter in den bezirklichen Gremien vielfältige Einblicke in die „Erwachsenenpolitik“:

Man kann Kontakte knüpfen, (...) direkt mit den Politikern sprechen und hat auch immer Zugang zu den politischen Gremien und wird sozusagen jung

---

<sup>52</sup> Zudem vertritt der Vorstand das KJP nach außen. Hierzu werden vom Vorstand u.a. Mitglieder in den Bezirksschülerausschuss, zu den Sitzungen der BVV und in deren Ausschüsse entsandt. Für die Geschäftsführung stehen dem Vorstand ein dauerhafter Raum im Bezirksamt, Büromaterialien und ein jährlich festgelegter Etat von ca. 1000 Euro zur Verfügung. Zusätzliche Unterstützung im Umgang mit Politik und Verwaltung erhält der Vorstand durch einen Beirat, bestehend aus Mitgliedern des Bezirksamts, der in der BVV vertretenen Parteien und des Bezirksschülerausschusses sowie einer pädagogischen Fachkraft. Alle Parlamentarier haben zudem Gelegenheit, an einem mehrstündigen Vorbereitungsseminar in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule teilzunehmen.

einbezogen. Das Beste ist natürlich auch, dass unsere Sachen immer behandelt werden. Auch wenn ich in irgendeinen Ausschuss gehe, werde ich ernst genommen und angehört.

(Interview mit Sara, Vorsitzende des KJP 2004/05, Busch 2005)

Probleme bereitete in den ersten Amtsperioden die Beteiligung in den Arbeits- und Projektgruppen. Aktiv waren vor allem jene Arbeitsgruppen, die mit Produkten wie einer Geschäftsordnung, der Homepage oder einem Videodreh konkrete und überschaubare Arbeiten zu bewältigen hatten und deren Tätigkeit sich unter Anleitung und Unterstützung von Erwachsenen vollzog. In den selbstorganisierten Arbeitsgruppen zu Themen wie „Bildung“, „Spielplatz“ oder „Öffentlichkeitsarbeit“, die der kontinuierlichen Basisarbeit und Vorbereitung der Beschlüsse dienen sollten, blieb die Beteiligung weitgehend marginal. Um die Arbeit der Gruppen zu verbessern, wurden diese ab 2007 durch Regionalgruppen ersetzt, von denen sich der Vorstand durch eine bessere Identifikation eine stärkere Beteiligung erhofft.

In den Plenarsitzungen beraten die Jugendabgeordneten eigenständig Anträge, diskutieren Stellungnahmen zu aktuellen politischen Fragestellungen und erhalten Berichte aus der Arbeitsgruppen-, Vorstands- und Gremienarbeit. Bis Ende 2008 wurden vom KJP 119 Beschlüsse gefasst (vgl. Tabelle 1).

Themenfelder	Anzahl Beschlüsse	der Prozentualer Anteil
Schule	61	51,3
Jugendfreizeiteinrichtungen, Jugendkultur	7	5,9
Spiel- & Sportplätze	13	11,0
Gewalt & Drogen	2	1,7
Verkehrsplanung	18	15,1
Stadtentwicklung	10	8,4
Interna KJP	6	5,0
Sonstiges	2	1,7

Tab. 1: Themenfelder der Beschlüsse 2003-2008

So forderte das KJP das Bezirksamt u.a. auf, Toiletten zu renovieren, Fußgängerüberwege anzulegen, die Ausstattung an Schulen und in Jugendeinrichtungen zu erneuern oder die Rahmenbedingungen des Unterrichts zu verändern.

In ca. 97 Prozent der gefassten Beschlüsse erfüllen die Jugendparlamentarier dabei eine Initiativ- und Artikulationsfunktion, indem sie Probleme aufgreifen, die zuvor nicht auf der Agenda der „Erwachsenenpolitik“ präsent waren oder einen nachweisbaren Bezug auf anstehende Entscheidungsprozesse in der BVV besitzen. Zugleich wird deutlich, dass sich viele Anträge auf Interna einzelner Schulen oder Angelegenheiten außerhalb der bezirklichen Zuständigkeit beziehen. Rechtliche, verfahrenstechnische Einflussfaktoren oder Effizienzaspekte werden in den Plenardebatten zunächst kaum beachtet.

Von Seiten der am KJP beteiligten Kommunalpolitiker erfahren die Jugendparlamentarier eine hohe Anerkennung, so dass die Politiker sozusagen pädagogisch als "Schützer des Settings" – so der Jugendforscher Thomas Ziehe - auftreten. Dies äußert sich sowohl in rhetorischer Wertschätzung als auch im kontinuierlichen Insistieren auf einer stärkeren Beteiligung der Jugendlichen in den bezirklichen Gremien. Frank Zimmermann, Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses, fasst seine Eindrücke vor dem Plenum wie folgt zusammen:

Sehr verehrte Mitglieder des Kinder- und Jugendparlaments, (...) ich freue mich, dass Sie und ihr dieses Parlament hier abhaltet und ganz früh schon Demokratie in der Praxis übt. Ich habe euch herzliche Grüße aus dem Abgeordnetenhaus von Berlin zu übermitteln. Wir freuen uns, dass der Nachwuchs schon in den Startlöchern steht. (...) Umso besser ist es, dass ihr die Verfahrensweise, die Praxis, wie es in einem richtigen Parlament und in einer Demokratie zugeht, so früh schon lernt unter der Anleitung von Sara [der Vorsitzenden des Kinder- und Jugendparlaments, d.Verf.] und anderen. (...) Ich muss schon sagen, ich bin sehr beeindruckt, was ihr hier diskutiert habt und wie ihr es diskutiert habt. Das geht im richtigen Parlament nicht so diszipliniert zu. (...) Das finde ich ganz toll. (...) Aber das Wichtigste ist, dass die Inhalte, die

euch interessieren, dass die in die Politik einfließen. (...) Lasst uns im Abgeordnetenhaus, im Parlament, wissen, was ihr euch wünscht.  
(Transkription des Videomitschnitts der KJP-Sitzung vom 10.12.04, Busch 2005)

### 3. Gelegenheitsstrukturen für Demokratie-lernen in Bildungsgängen?

Jugendparlamente stellen eine vielseitige Gelegenheitsstruktur zum Demokratie- und Politik-Lernen dar, für einzelne Jugendliche in je individuellen Bildungsgängen. Die Zusammenarbeit von Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen und Altersstufen bietet Möglichkeiten für Lernen in der Peer-Group. In den Aktionen der Projektgruppen können mit der Planung und Durchführung von konkreten Aktionen in der gemeinsamen Arbeit demokratische und soziale Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen gefördert werden. Die Mitwirkung in den Ausschüssen der Bezirkspolitik mit ihren Einblicken in die mikropolitischen Prozesse, aber auch die Erfahrungen im Jugendparlament selbst eröffnen Chancen zum Politiklernen im engeren Sinn. Auch besteht die Gelegenheit, zentrale Fähigkeiten wie das Sprechen vor einer Gruppe, das Erkennen und Formulieren eigener Positionen u.ä. zu üben.

Diese Erfahrungen werden auch von der pädagogischen Mitarbeiterin, die die KJP-Arbeit unterstützt und begleitet, als wichtige Lernerfahrungen des Demokratielernens beschrieben:

*Dann nach vorne zu gehen, alle die sich beworben haben. Sich dem Gremium vorzustellen, vor der gesamten Gesellschaft zu sprechen, warum sie sich beworben haben, warum sie sich ins Kinder- und Jugendparlament haben wählen lassen und warum sie für den Vorstand kandidieren. Also das ist auch eine Leistung, eine neue Erfahrung, dort in ein Mikro zu sprechen. Dann zu erfahren, [...] welchen Fokus hat jetzt die Öffentlichkeit auf uns, ja Mensch wir als Kinder werden ja wirklich ernst genommen.  
(Interview Geschäftsstelle, 07.01.05, Busch 2005)*

Durch die hohe Anerkennung, die die Jugendlichen von Seiten der Politik, aber auch der Öffentlichkeit erhalten<sup>53</sup>, werden sie in ihrem Engagement und ihren Kompetenzen positiv bestärkt. Auch die KJP-Vorsitzende Sara betont im Interview die vielfältigen Lernerfahrungen der Jugendabgeordneten:

*Also das war jetzt nicht nur das politische Lernen, sondern wirklich auch ein Stück fürs Leben lernen, was einem auch später im Beruflichen weiterhilft. Also es ist wirklich so ein Rund-um-Paket. Man lernt zum einen wirklich Politik, wie das alles so abläuft, und zum anderen dann auch selber Politik zu machen.  
(a.a.O.)*

Dass durch die Arbeit im KJP entsprechende Kompetenzentwicklungen erzielt werden, zeigen Selbstreflexionen wie die von Sara:

*Also dieses ‚Ich kann alles machen, wenn ich will‘ das ist dann irgendwann weg und man versucht einfach realistischer zu denken. Und man lernt auch, dass man konkreter planen muss und dass auch die Organisation von Dingen sehr, sehr wichtig ist. (a.a.O.)*

Aber auch in der KJP-Entwicklung spiegeln sich Lernerfahrungen wider, die auf ein wachsendes Bewusstsein für die politischen Prozesse schließen lassen: So wurde von den Jugendlichen 2006 eine Arbeitsgruppe „Soko - den Beschlüssen auf der Spur“ gegründet, die seitdem die Umsetzung der Beschlüsse überprüft, Schwierigkeiten evaluiert und damit versucht, die Effizienz der KJP-Beschlüsse zu erhöhen.

#### **4. Fehlverstehen: die Illusion der Homogenität**

Das KJP ist in seiner rechtlichen Stellung als ein informelles, beratendes Gremium konzipiert, das sowohl der Interessenbildung und Artikulation von Jugendlichen als auch der Mitwirkung gilt.<sup>54</sup> Auf der einen Seite steht mit der Ausschussarbeit die tatsächliche, anspruchsvolle Mitwirkung an der Erwachsenenpolitik, die zwar für alle

---

<sup>53</sup> Neben mehreren Zeitungsartikeln wurden auch TV-Beiträge und Filme über das KJP aufgenommen und Schulklassen nutzen die KJP-Sitzungen als Exkursionsziel.

<sup>54</sup> Zum Problem der Partizipationsausgestaltung siehe u.a. Sturzenhecker 1996.

Jugendlichen offen ist, aber de facto nur von einem sehr geringen Teil in begrenztem Rahmen genutzt wird. Auf der anderen Seite beschränkt sich für das Gros der Jugendparlamentarier die Tätigkeit auf die Anwesenheit im Plenum.

Während der Einblick in die politischen Entscheidungsprozesse für die wenigen Mitglieder, die in den Erwachsenengremien partizipieren, äußerst realistisch und differenziert erscheint,<sup>55</sup> bleibt das Politikbild, wie es für die Jugendlichen in der konkreten Plenararbeit deutlich wird, zunächst verzerrt und unterkomplex.

Die beteiligten Kinder und Jugendlichen können einen Einblick in den formalen Ablauf parlamentarischer Arbeit erhalten. In der Planung und Durchführung der KJP-Sitzungen werden parlamentarische Gepflogenheiten handlungsorientiert reflektiert und – nach Selbsteinschätzung der interviewten Jugendparlamentarier - durch die reale Bedeutung für die Jugendlichen als eindrucksvoller erlebt als die in der Schule möglichen Simulationen oder Planspiele. Nicht wahrgenommen wird von den Jugendparlamentariern, dass die Plenararbeit politische Einflussfaktoren wie knappe Ressourcen, Machtaspekte oder Rechtsfragen weitgehend ausgeklammert. Ebenso fehlen die für den parlamentarischen Prozess charakteristischen Fraktionen und Interessengruppen sowie die Ausschüsse und Arbeitsgruppen<sup>56</sup>. So hat eine Analyse ausgewählter Plenardiskussionen gezeigt, dass eine echte politische Debatte mit konträren Positionen und Interessen kaum erkennbar ist. Als Gründe lassen sich hierfür u.a. die behandelten Themen, einzelne Strukturelemente des KJP sowie das konsensorientierte Verhalten der beteiligten Politiker anführen. Die berechnete Tendenz der Jugendlichen, das KJP als Artikulationsinstrument für eigene Interessen zu nutzen, führt beispielsweise zum Teil dazu, dass Anträge, die sich auf die Belange einzelner Schulen beziehen, keine Kontroversität erzeugen. In dem Maße, wie die Politiker auf eine inhaltliche Auseinandersetzung verzichten, indem sie an diesen

---

<sup>55</sup> Inwieweit die hierdurch ermöglichte Partizipation tatsächlich einen instrumentellen Charakter entfalten kann oder durch die rechtliche Unsicherheit und Abhängigkeit des KJP von der BVV sowie durch die personelle Zusammensetzung des Beirats vornehmlich auf normative, konsensorientierte Dimensionen verkürzt wird, wäre zu untersuchen. Ebenso bleibt offen, welche Auswirkungen die durch das KJP geschaffenen „Parallelvertretungsstrukturen“ zur rechtlich abgesicherten bezirklichen Schülermitverwaltung entwickeln.

<sup>56</sup> Da gerade diese das Zentrum des innerparlamentarischen Willensbildungsprozesses bilden, besteht hier die Gefahr, jenes in der öffentlichen Wahrnehmung verzerrte Bild des Parlamentarismus zu reproduzieren, das Parlamentarismus auf die scheinbar oberflächlichen Verhandlungen im Plenarsaal beschränkt (vgl. Sarcinelli 1994).

Stellen nicht an das Subsidiaritätsprinzip oder politische Einflussfaktoren erinnern, fördert das - beabsichtigt oder unbewusst - einen politischen „Schonraum“.

Auf der einen Seite läuft eine solche Ausgestaltung des KJP Gefahr, ein politisches Fehlverstehen wie z.B. die Illusion der Homogenität (vgl. Reinhardt 2005, 48; vgl. in diesem Werkbuch den Beitrag zu den Lernbedingungen) zu festigen. Auf der anderen Seite ist der Vorwurf eines unterkomplexen Politikbildes nur bedingt zutreffend – und in keiner Weise zwangsläufig.

Zunächst setzt politisches Lernen immer eine Reduktion von Wirklichkeit voraus, deren Komplexität schrittweise erweitert wird. Für einen „Schonraum“, der den Jugendlichen die Chance bietet, sukzessive die politische Realität kennenzulernen und ggf. auch Ent-Täuschungen birgt,<sup>57</sup> sprechen demokratiepädagogische empirische Befunde zu den faktischen Bildungsgängen junger Menschen auf dem Weg zu einer Politisierung (Petrik 2007, S. 336).<sup>58</sup> Entsprechende individuelle wie systemische Lernprozesse wurden deutlich in Saras Selbsteinschätzung, der Gründung der Arbeitsgruppe „Soko“ und dem Versuch, die Ausschussarbeit im KJP zu stärken. Durch kleinere Veränderungen in der Organisation des KJP wie beispielsweise einem eigenen Etat zur Umsetzung von Beschlüssen ließe sich zudem eine größere Kontroversität in den Plenardebatten erzeugen.

## **5. Zur Differenz von Politik und Pädagogik: Die Ambivalenz der Partizipation**

Dies macht deutlich, dass das "übergeordnete Ziel einer Pädagogik der Partizipation, ja wenn nicht überhaupt ihr tiefer Sinn, deshalb nur lauten (kann), die Ambivalenz der Partizipation ertragen zu lernen." (Reichenbach 2006, S. 59)<sup>59</sup> Während das politische System auf einer symmetrischen, gleichberechtigten Interaktion der Akteure beruht, liegt pädagogischem Handeln zugleich immer ein komplementäres

---

<sup>57</sup> Vgl. hierzu schon Rathenow 1976.

<sup>58</sup> Zu diskutieren wäre, ob ein „Schonraum“ aus politischer Sicht möglich und wünschenswert ist oder ob er nicht die Gefahr der Manipulation oder Beschwichtigung birgt, Partizipation also systemisch Integration bewirkt. (vgl. bereits die linke Kritik an der jungen Bürgerinitiativbewegung: Gronemeyer 1973)

<sup>59</sup> Die Ambivalenz der Partizipation signalisiert anspruchsvoll das Magdeburger Manifest der Demokratiepädagogik (Punkt 5), wenn es Partizipation als nur eines von mehreren demokratiepädagogischen Kriterien neben Inklusion, Öffentlichkeit, Legitimation, Effizienz, Deliberation und Transparenz benennt (und an dieser Stelle demokratietheoretisch deutlich komplexer ist als der Beutelsbacher Konsens!).



Verhältnis zugrunde, eine dialektische Spannung von Führung und Selbständigkeit. Das Ziel, Jugendliche schrittweise zu befähigen, als eigenverantwortliche, gleichberechtigte Akteure zu agieren, setzt ein „sich selbst aufhebendes Gewaltverhältnis über Unmündige“ (Benner 2005) voraus.

Das politische System selbst ist zu einem solchen Handeln mit „gebrochener Intention“ nur begrenzt fähig. Ein entsprechend „pädagogisches“ Verhalten der erwachsenen Politiker lässt sich zwar im KJP erkennen (Wertschätzung der Jugendlichen, Reduktion der politischen Komplexität, Beirat des KJP). Allerdings ist fraglich, wie ein Konflikt zwischen Erwachsenen und Jugendlichen innerhalb dieser Strukturen zu bearbeiten ist, in dem „die entscheidungsbefugten Erwachsenen die Kinder und Jugendlichen als politische Gegner definieren und entsprechend gegen sie agieren“ (Danner 2000, 228). Die Doppelrolle von pädagogischem Berater und politischem Gegner erscheint problematisch.

Die Differenz von Politik und Pädagogik legt eine personelle und zeitliche Trennung von Partizipation und reflexiven Lernphasen, bekanntlich die "Achillesferse" handlungsorientierter Methoden, nahe. Erst wenn sich die Phasen der Aktion und der Reflexion im Sinne eines "*learning by thinking about what we are doing*" (John Dewey) abwechseln, besteht die Möglichkeit, die jeweiligen Ziele und Organisationsmodi so zu realisieren, dass „Lernen und Aktion sich gegenseitig zugute kommen“ (Giesecke 1970, 25f.). Hierzu müssen zum Zweck des Lernens eigens organisierte Zeiten und Kommunikationsprozesse initiiert werden, die räumlich und zeitlich die Möglichkeit bieten, sich von „hohtouriger Aktivität“ zu distanzieren (ebd.). In einem Schutzraum unter Ausschluss der Öffentlichkeit und „jenseits der Aktions-Gesetzmäßigkeiten“ (ebd.) sei sodann auf einer Metaebene politisches Lernen realisierbar.

Eine solche Reflexion und Begleitung der Partizipation kommt bisher außer bei den Mitgliedern des Vorstands zu kurz. Die Vorstellung, dass allein durch Partizipation latentes politisches Lernen und eine systematische Steigerung des politischen Interesses und Engagements möglich sind, beherrscht zwar die Erwartungshaltungen in der Beteiligungsdiskussion, lässt sich empirisch aber bisher nicht belegen (vgl. u.a. Münchmeyer 2000, 96; Buchstein 2002, 213).

Um die gegenseitige Bereicherung von politischem Lernen und Handeln in Beteiligungsmodellen zu verstärken, ist eine professionelle, an den Qualitätsstandards der politischen Bildung orientierte Begleitung notwendig (vgl. u.a. Haan/ Edelstein/ Eikel 2007), ohne dass diese jedoch zu einer „Pädagogisierung“ der Partizipation führen darf. Materialien für eine entsprechende Meta-Reflexion, mit denen Jugendliche die Ambivalenz von Partizipation reflexiv bearbeiten können, liegen vor, z.B. von Schelle (1994, S. 246 ff.) oder mit dem Partizipationswürfel (Abs 2006). Gegenstand der Reflexion könnte z.B. sein, ob statt des Parlamentsbegriffs, mit dem - u.a. auch von den Politikern (s.o.) - eine Gleichsetzung zwischen Parlament und KJP forciert wird, die Bezeichnung „Jugendbeirat“ die Organisationsform des KJP nicht besser fasst, um die dominierende Artikulationsfunktion des KJP auch sprachlich zu fokussieren und eine vorschnelle Identifikation mit Parlamenten vorzubeugen.

Das von der politischen Bildung eingeforderte Reflexionsmoment ist damit unbedingte Voraussetzung für eine langfristige Ausbildung subjektiver Toleranzen (vgl. Schulze 1977), die als Kompetenzen eine wirksame Voraussetzung für stabile Beteiligung in der Bürgerrolle bilden.

## ✍ Vertiefende Hinweise für Studium und Prüfungsvorbereitung:

Der Demokratie-Pädagogik widmet sich die Deutsche Gesellschaft für Demokratie-Pädagogik (DeGeDe). Es gibt einen Hamburger Landesverband, dessen Sprecher derzeit Christian Welniak und Claudia Wetterhahn sind. Die einzelnen Bauformen der Demokratie-Pädagogik werden auf der bundesweiten Homepage der DeGeDe dargestellt -> [www.degede.de](http://www.degede.de) -> ABC zur Demokratiepädagogik. Dort nur zum **Schülerparlament**.

Der in dem Beitrag analysierte Fall ist aus Berlin. In Hamburg bestehen Versuche mit Kinder- und Jugendparlamenten derzeit nur noch im Bezirk Hamburg-Mitte (Jugendparlament Hamburg-Horn, [www.jupa-horn.de](http://www.jupa-horn.de)), im Bezirk Hamburg-Bergedorf und in Alsterdorf.

✍ Die aktuelle Entwicklung, etwa verbunden mit anstehenden Herabsetzungen des Wahlalters, verfolgen ...



### Entstehung

Der Start zur Gründung des JuPa war im November 1997 in einer Zukunftswerkstatt, welche von fünf Jugendeinrichtungen des Stadtteils Horn organisiert wurde. Die 25 teilnehmenden Jugendlichen haben dort diverse Projekte erdacht, um die Jugendeinrichtungen und Ihren Stadtteil attraktiver zu gestalten.

Die Ergebnisse wurden im Mai 1998 von den Jugendlichen selbst und einigen Mitarbeitern den für die Jugendhilfe des Bezirkes politisch Verantwortlichen vorgestellt. Die Jugendlichen haben auf dieser Veranstaltung den Politikern vorgeschlagen, dass ein noch zu gründendes Jugendparlament darüber entscheiden solle, welche der Ideen zukünftig umgesetzt werden sollte. Die Politiker aller demokratischen Parteien waren von dem Vorschlag sehr angetan, und die Jugendlichen forderten einen eigenen Etat von 25.000,- DM, heute ca. 12800,- EUR, welcher selbst verwaltet werden sollte. Davon waren ca. 10200,- EUR für Projekte und 2600,- EUR für „Verwaltungskosten“ gedacht. Alle politischen Parteien stimmten diesem Vorschlag zu. Dies war einmaliger Vorgang in der Hamburger Jugendhilfepolitik.

<http://www.jugendimparlament.de/jupas/horn.htm>

## Literatur

Abs, Hermann Josef: Der Partizipationswürfel. Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis.

Internetveröffentlichung im Rahmen des BLK-Programms Demokratie lernen und leben. 2006. <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Partizipationsw%FCrfel.pdf>.

Ackermann, Paul: Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In: Breit/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bonn 1998, S. 13-34.

Arzheimer, Kai: Politikverdrossenheit: Bedeutung, Verwendung und empirische Relevanz eines politikwissenschaftlichen Begriffs. Wiesbaden 2002.

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München 2005.

Berg, Hans Christoph: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik. Bern 2009.

Boer, Heike de: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006.

Bruner, Claudia Franziska/ Winklhofer, Ursula/ Zinser, Claudia: Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Berlin 2001.

Buchstein, Hubertus: Die Bürgergesellschaft. Eine Ressource der Demokratie? In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn 2002, S. 198-222.

Bukow, Wolf-Dietrich/Spindler, Susanne (Hrsg.): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen 2000.

Burdewick, Ingrid: Jugend - Politik - Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen 2003.

Busch, Matthias: Kommunale Jugendparlamente – zwischen Lernarrangement und realer politischer Partizipation. Berlin 2005. (unveröffentlichte 1. Examensarbeit)

Danner, Stefan: Politische Aktion, Lernarrangement oder Expertenwerkstatt? Eine Analyse der Ziele von Beteiligungsaktionen mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. In: Neue Sammlung Heft 2, 2000, S. 211-232.

Giesecke, Hermann: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: ders. [u.a.] (Hrsg.): Politische Aktion und politisches Lernen. München 1970, S. 11-45.

Grammes, Tilman: Institutionenbewußtsein und Institutionendidaktik: Willensbildungsprozesse in Institutionen und ihre Erscheinungsformen in Alltagsbewußtsein und Schule. In: Sarcinelli 1994, S. 170-192.

Gronemeyer, Reimer: Integration durch Partizipation? Reinbek 1973.

Hermann, Michael C.: Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. Eine interdisziplinäre Evaluation. Pfaffenweiler 1996.

Haan, Gehard de/ Edelstein, Wolfgang/ Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim/ Basel 2007.

Meinhold-Henschel, Sigrid: Eine Stadt für uns alle. Handbuch zur Entwicklung kommunaler Strukturen für die Jugendbeteiligung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 2008.

Himmelmann, Gerhard: Das Bild des Bürgers in der politikwissenschaftlichen Theorie und in der politischen Praxis. Grundlage für die „Handlungsorientierung“ im politischen Unterricht? In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2002, S. 28-55.

Kötters-König, Catrin: Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B. 50/2001, S. 6-12.

Merkens, Hans: Jugend und Politik. Welches Wissen kann von Jugendlichen erwartet werden? In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz, Wiesbaden 2008, S. 61-75.

Münchmeyer, Richard: Partizipation in der Bürgergesellschaft – die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Einübung in Verantwortungsübernahme und Wahrnehmung von Rechten. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Mitwirkung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – Hindernisse, Probleme, Erfolge. Berlin 2000, S. 89-103.

Patzelt, Werner J.: Die Bürger - Schwachstelle unseres Gemeinwesens? Ein latenter Verfassungskonflikt. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bonn 1998, S. 69-100.

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen 2007.

Rathenow, Hanns-Fred: Erkundungsprojekt mit politisch-gesellschaftlichen Inhalten. In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik 1976, 2, S. 41-55.

Reichenbach, Roland: Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Oser, Fritz/Quesel, Carsten: Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich 2006, S. 39-61.

Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Berlin 2005.

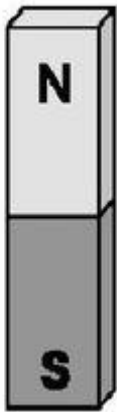
Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit der Parlamente, Baden-Baden 1994.  
Schelle, Carla/Redaktion Wochenschau: Jugend macht Politik. Wochenschau Sek. I, Heft 6, Schwalbach 1994.

Schulze, Gerhard: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. Eine empirische Analyse. München 1977.

Sturzenhecker, Benedikt: Jugendpartizipation: Begründungen und Modelle in der Debatte. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Münster 1996, S. 13-31.

**WOMIT?**

**Medien**



## Kontakt und originale Begegnung

### Magnetstein

"Vor langer Zeit hatte ich als Lehrer an einem staatlichen Gymnasium eines Tages wieder einmal das Kapitel 'Magnetismus' und eine Klasse von Fünfzehnjährigen vor mir. Das Besondere diesmal war, daß es mir endlich geglückt war, einen authentischen Magnet-Stein aus einer seriösen Mineralienhandlung zu besorgen. (Auf dem Begleitzettel stand, glaube ich, 'Magnetit, Attraktiv, Arizona'.)

Da ich Physik für eine Naturwissenschaft halte, war es mir immer ein selbstverständlicher Wunsch gewesen, bei der Einführung des Magnetismus einen natürlichen Zeugen auftreten zu lassen. Ich hatte ihn nun. Das kostbare Original in der Hand, eilte ich auf den Physiksaal zu, in dem die Klasse auf mich wartete.

Vor der Tür stand die Studienreferendarin, die bei mir zu hospitieren hatte. Sie wußte schon: 'Magnetismus'. 'Sehen Sie mal', sagte ich zu ihr, 'was ich da habe!' Sie begriff, aber sie blickte geringschätzig. Ich (etwas gereizt): 'Na! Das ist doch etwas anderes als die albernen Artefakte, diese eisernen Stabmagnete, rechteckig und mit Rot und Blau markierten Enden!' – 'Wieso?' erwiderte sie. 'Ich sehe da keinen Unterschied!: In beiden sind die Elementarmagnete geordnet!', und dann: 'Sie sind aber ein komischer Physiker!'

Ich würde es so sagen: Sie war noch Physiker. Ich war schon Physiklehrer.

Man kann im Studium der Physik leicht den Sinn dafür verlieren, daß die Dinge, mit denen wir da zu tun haben, von selbst vorkommen. Man denkt nicht mehr daran, daß hier für die meisten Anfänger der Ausweis der Wahrheit liegt: nicht beim Gemachten, sondern bei dem, was ohne unser Zutun da ist und sich zeigt."

Wagenschein, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Hg. Von Hans Christoph Berg, Stuttgart/Dresden 3/1995 (1980): 43

*Martin Wagenschein*, 1896-1989, Gymnasiallehrer, Honorarprofessor für Erziehungswissenschaft, Didaktik des Physik- und Mathematikunterrichts, Universität Tübingen

### **Arbeitsauftrag:**

Analysieren Sie ihre Unterrichtsbeobachtungen aus dem Schulpraktikum mit Bezug auf diese Anekdote:

a) Hatten die Schülerinnen und Schüler authentischen Kontakt mit "kostbaren Originalen" oder nur mit "Artefakten"? (-> Bezug auf fachdidaktischen Kegel!)

b) Sind Sie im Unterricht Physikern ("Fachleuten") oder Physiklehrern ("Pädagogen") begegnet?



## **Sozialwissenschaftliche Literatur (Ganzschrift, Sachbuch)**

### **– Was die Welt im Innersten zusammenhält**

#### **1. Merkmale**

Sozialwissenschaftler beschäftigen sich mit der Frage, wie Menschen in Gesellschaft zusammenleben können, mit den Regeln, Formen und Strukturen menschlicher Handlungen und Ordnungen. Zu den Sozialwissenschaften zählen u.a. Disziplinen wie Soziologie, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft.

Gegenüber anderen Rationalitätsformen zeichnet sich wissenschaftliche Rationalität vor allem dadurch aus, dass angegeben wird, wie eine Erkenntnis zustande gekommen ist (Forschungsmethode).

Das Erlernen dieser methodenbewussten forschenden Tätigkeit ist Aufgabe der Universität. In der Schule steht Wissenschaftslernen nicht im Zentrum, auch nicht in der gymnasialen Oberstufe. Das wäre eine naive **Abbilddidaktik** – das Schulfach als verkleinertes Abbild der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin. Sozialkundeunterricht ist keine verkleinerte Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft oder Minijuristerei. Das fachdidaktische Prinzip **Wissenschaftsorientierung** meint etwas anderes:

1. Im Unterricht soll von Anfang an nichts im Lichte der wissenschaftlichen Erkenntnis Falsches gelehrt werden, etwa aus Gründen der „kindgerechten“ Vereinfachung;
2. Im Unterricht soll immer wieder und schon im Sachunterricht der Grundschule exemplarisch Einblick in die wissenschaftlichen Arbeitsweisen gegeben werden. Dies wird als **Wissenschaftspropädeutik** bezeichnet.

Neben der empirischen Arbeit besteht Forschung in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen aus hermeneutischen Interpretationen und Diskussionen. Diese werden vor allem in der veröffentlichten wissenschaftlichen Fachliteratur geführt. Das wissenschaftliche Buch, eine spezielle Form der Ganzschrift, ist daher ein Medium

der Sozialwissenschaft. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sozialwissenschaftliche Literatur exemplarisch auch im Schulunterricht eine Rolle spielen kann – insbesondere als Sachbuch und sog. Ganzschrift.

### **Ganzschrift**

Unter Ganzschrift werden in der Didaktik üblicherweise *literarische* Lektüren mittleren Ausmaßes, etwa 100 Seiten stark, verstanden, die literarische Texte meist ungekürzt und in originaler Textgestalt präsentieren. Ganztexte können auch Spielfilme oder digitale Produkte wie Computerspiele sein. (vgl. Rupp 2010) Im Folgenden werden abweichend von diesem Wortgebrauch *non-fiktionale* Ganzschriften diskutiert: Sach(buch)texte.

Ein bekannter Politikwissenschaftler, Ulrich von Alemann, ist der Meinung, dass der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß und entsprechende Lektüre für junge Menschen spannend sein kann, denn diese Arbeit ähnelt "dem Detektiv und dem Kriminalisten, der Fälle aufklären und wissen will, wie es wirklich gewesen ist. Er soll die Wahrheit herausfinden. Es werden dazu Spuren gesucht, Personen befragt, Dokumente ausgewertet, Indizien gesammelt, Beobachtungen angestellt, Daten erhoben und analysiert. Der Detektiv entwickelt seine Theorien, um das Puzzle der vielen Einzelheiten in einen Zusammenhang zu bringen, stellt Hypothesen auf, die bestätigt oder verworfen werden ..." (Alemann 1995, S. 17f.) Die Lektüre einer sozialwissenschaftlichen Ganzschrift erfordert vom jugendlichen Leser die neugierige Haltung eines Forschers, ein "sich Wundern über die Welt, so wie sie ist." (ebd.).

Nur eine veröffentlichte Erkenntnis kann zum Gegenstand unabhängiger kritischer Prüfung werden. Um die klassische Monographie (Ganzschrift) gruppieren sich als wissenschaftstypische Formen der Publikation (lat. publicus: öffentlich) Forschungsberichte, Dissertationen und Habilitationsschriften, Thesenpapiere, Rezensionen, Bibliographien, dickleibige Sammelbände und Festschriften. Zunehmend wichtig für die wissenschaftliche Kommunikation sind kurze, aktuelle Aufsätze in Fachzeitschriften. Publikationen in elektronischen Medien treten neben klassische Printmedien, ohne sie zu ersetzen. Mündliche Formen der Veröffentlichung sind die Vorlesung, der öffentliche Vortrag oder die Expertenrunde

(Colloquium) im Fernsehen. Alle diese sozialwissenschaftlichen Medien verweisen aufeinander.

Wissenschaft verwendet das allgemeine Kommunikationsmedium der Sprache sowie Bildelemente, letztere gerade auch in den Sozialwissenschaften, vgl. zum Beispiel den didaktisch sehr instruktiven „Atlas Politik“ im DTV-Verlag. Die englische Sprache wird auch in den Sozialwissenschaften zunehmend zur globalen lingua franca.

Zielgruppe sozialwissenschaftlicher Publikationen sind zunächst die Kolleginnen und Experten innerhalb der eigenen Fachdisziplin. In der Demokratie ist Wissenschaft aber auch zur Allgemeinverständlichkeit ihrer Aussagen verpflichtet und richtet sich daher auch nach außen an Laien, an alle Bürgerinnen und Bürger. Sozialwissenschaftler publizieren deshalb auf verschiedenen Abstraktionsebenen und für unterschiedliche Zielgruppen:

#### **Abstraktionsebenen sozialwissenschaftlicher Publikationen**

**1. Ebene: Fachbuch**, wissenschaftliche Fachsprache,

Zielgruppe: Spezialisten im engsten Kreis der Disziplin, der scientific community

Titel z.B. *Probleme politikwissenschaftlicher Umfrageforschung bei Jungwählern unter besonderer Berücksichtigung des sog. Halo-Effekts*;

**2. Ebene: Lehrbuch**, wissenschaftliche Fachsprache mit Hilfen (Glossar),

Zielgruppe: Experten der weiteren Disziplin

Titel z.B. *Einführung in die Methoden der Meinungsforschung*;

**3. Ebene: Sachbuch**, allgemeinverständliche Sprache. Wissenschaftsjournalisten helfen beim Übersetzen und Popularisieren.

Zielgruppe: breiteres öffentliches Publikum/Laien

Titel z.B. *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut*.

Lehrbarkeit durch Verständlichkeit ist mithin ein Kriterium wissenschaftlichen Wissens in demokratischen Gesellschaften (vgl. Reiners 1963, das Kapitel: Schreiben mit dem Zollstock). Das Schreiben von Lehr- und Sachbüchern gilt als eine hohe Kunst: "Hier können sie die elementare Form erkennen, was in ihrer wissenschaftlichen Höhenlage nur noch schwer auszumachen ist: daß man es bei

jeder Wissenschaft und auf jeder ihrer Ebenen mit Grundbegriffen zu tun hat, die man ihr anfangs gibt." (Hentig 2005, S. 174)

Modellhaft sind enzyklopädische Reihen, wie zum Beispiel die Sachbuchreihe „Wissen“ im Verlag C.H. Beck. In der Verlagswerbung heisst es: „C.H.Beck Wissen vermittelt **gesichertes Wissen** und **konzentrierte Information** über die wichtigsten Gebiete aus den Kultur- und Naturwissenschaften. Die Autoren sind **anerkannte Wissenschaftler**, die ihr Fach souverän beherrschen und darüber hinaus in der Lage sind die wesentlichen Themen und Fragestellungen auch dem Laien **verständlich** darzustellen. C.H.Beck Wissen wendet sich an Leser, die sich **anspruchsvoll, knapp** und **kompetent** informieren wollen.“

#### **C.H.Beck Reihe „Wissen“: Exemplarische Titel**

Sozialphilosophie  
Geschichte des Kapitalismus  
Holocaust  
Die politischen Systeme der Welt  
Geschichte der Globalisierung  
Rechtsextremismus in der Bundesrepublik  
Der religiöse Fundamentalismus  
u.v.a.m.

Schüler sollten Allgemeinverständlichkeit und öffentlichen, barrierefreien Zugang zu Informationen als Wert der Kultur der Gutenberg-Welt schätzen lernen.

## **2. Narrativität und sozialwissenschaftliche Fachliteratur**

Die Grenze zwischen Fachliteratur (Non-Fiction) und Belletristik (Fiction) ist fließend. Ein Bestseller wie die "Reportage" *Ganz unten. Beschreibung des Schicksals von illegal eingeschleusten Arbeitern* (Günter Wallraff 1985) kann mehreren Genres zugeordnet werden: Belletristik, Krimi, populärwissenschaftliches Sachbuch, investigativer Journalismus; aber auch als riskante Sozialforschung, die mit der Methode der teilnehmenden verdeckten Beobachtung und dem fremden Blick des Ethnologen in die Lebenswelt von Betrieben und anderen Organisationen eintaucht.

Die Vorbereitung auf die Lektüre sozialwissenschaftlicher Literatur (Wissenschaftspropädeutik) muss eine Sensibilität für diese ästhetischen Dimensionen des Mediums aufbauen. Nicht nur WAS wird ausgesagt, sondern auch WIE wird etwas dargestellt. Zur Lesekompetenz gehört daher ein hermeneutisch-sinnverstehendes Gespür für die innere Dialogizität und narrative Elemente einer Ganzschrift:

- Leserführung und Dramaturgie (Gliederung, Argumentationsstrategien, Spannungsbogen ...)
- Erzählperspektiven (dogmatischer Vortrag aus der Vogel-/Überblicksperspektive oder innere Kontroversität/Mehrperspektivität)
- rhetorische Mittel wie Metaphern oder Analogien,
- induktiver oder deduktiver Aufbau (Fälle und Beispiele oder Thesen),
- visuelle Darstellungselemente wie -> Statistiken und Schaubilder, in hermeneutisch-interpretativen Darstellungen -> Quellen und Dokumente.

Alle diese Stilmittel dienen der rhetorischen Konstruktion von Faktizität. Es entsteht eine "grosse Erzählung" oder Meistererzählung, z.B. "Globalisierung" (Kaesler 2005). Eine fachbezogene Erzähltheorie (Narratologie) sozialwissenschaftlicher Literatur ist Aufgabe der Wissenschaftsdidaktik der Sozialwissenschaften (Grammes 2009).

Ein klassisches Beispiel für Sozialwissenschaft als Literatur gilt Sigmund Freuds "Einführung in die Psychoanalyse": Der Wiener Arzt überrascht seine Hörer/Leser sogleich mit dem Rat, seine Vorlesung „Einführung in die Psychoanalyse“ nicht noch ein zweites Mal anzuhören. Er enttäuscht dann die Erwartung, dass nun endlich eine systematisch geordnete Darlegung des Fachgebietes einsetzen möge - Voraussetzungen, Grundbegriffe, Forschungsstand, Hypothesen, Belege, Ergebnisse, Abgrenzung von anderen Positionen, weitere Diskussion, Angabe von Basisliteratur. Stattdessen werden die Hörer/Leser in eine atemberaubende fallbezogene Untersuchung hineingezogen, aus der sie sich selbst nicht heraushalten können. Der Schulpädagoge Horst Rumpf hat eine wissenschaftsdidaktische Auslegung dieser Vorlesung gegeben (Rumpf 1991).

### 3. Fachbezogene Relevanz für die politische Bildung

Wissenschaftsorientierung meint, daß im Unterricht nichts aus wissenschaftlicher Sicht Falsches vermittelt werden soll. Dieses didaktische Prinzip gilt für alle Schulstufen. Auszüge aus sozialwissenschaftlichen Ganzschriften sind daher schon in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe I enthalten. Die Ganzschrift (Monographie) stellt hohe Anforderungen an die Kompetenz zur Informationsverarbeitung, Argumentation, Abstraktion sowie kritischem Urteil und ist i.d.R. erst in der Sekundarstufe II zugänglich. Das sozialwissenschaftliche Fachbuch steht nach Kinder-/Jugendbuch und Sachbuch/Lexikon am Ende einer medialen Graduierungsreihe, die Kompetenzen zum Umgang mit der Buchkultur aufbaut.

Über den Umgang mit sozialwissenschaftlichen Ganzschriften im Unterricht liegen derzeit keine empirischen Befunde vor; es gibt nicht einmal Listen mit gelesenen Werken (vgl. Behrmann u.a. 2004, S. 376f., Hoffmann 2009). Explorative Analysen zeigen einen eklektischen, diskontinuierlichen und vor allem zu wenig methodenbewussten Umgang mit sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen (Modularisierung, Zerstückelung von Inhalten). Stark gekürzte und dadurch entkontextualisierte Zitate aus Fachbüchern im -> Schulbuch erwecken den Eindruck von Positivität (Belegstellentheorie) und Beliebigkeit (Relativismus). Ein Blick in Mitschriften von Schülern zeigt die Schwierigkeiten ganzheitlicher Sinnerfassung.

Die Konfrontation mit dem Medium sozialwissenschaftlicher Fachliteratur kann der Informalisierung und Unterstrukturiertheit jugendlicher Lebenswelten eine doppelte „Fremdheitszumutung“ (Ziehe) entgegensetzen:

1. Konfrontation mit *einer* – also: auctorialen/autoritativen - Position: Ein Autor (Monographie) oder Autorenteam (Sammelband) publiziert eigene Forschungsdaten und Theorien legitimerweise mit dem Duktus des Gewissheitsanspruchs. Die Autorenschaft der digitalen Wiki-Kultur dagegen ist weitgehend kollektiv, tw. anonym und verändert sich ständig; das zunehmende Plagiat (fehlende Quellenangabe) in Referaten und Hausarbeiten kann daher zunächst gar nicht als Verstoss gegen wissenschaftliche Normen wahrgenommen werden. Erst im pluralistischen Ensemble

der Fachbücher, wie sie der Lernort Bibliothek repräsentiert, relativiert sich der ganzheitliche, holistische Anspruch einer Monographie. Die Herausforderung am Übergang von der Gutenberg-Galaxis (McLuhan) zum Digitalen Zeitalter könnte darin bestehen, "autoritativ" für einen Standpunkt einzustehen und damit jungen Menschen ein Vorbild/Modell anzubieten, an dem sie sich abarbeiten können. Viele Sozialwissenschaftler, auch unser Referenzautor (s.u. Abschnitt Praxisbeispiel), sind durchaus unbequeme Gesellschaftskritiker.

2. Konfrontation mit dem Nicht-Selbstverständlichen: Der Alltagsverstand arbeitet mit vermeintlich sicherem, "positiven" Wissen und sucht nach Bestätigungen. Wissenschaft dagegen ist Kritik und sucht nach Widerlegungen. Die Auseinandersetzung mit der Ganzschrift erfordert also einen Wechsel im Aussagemodus von "Das ist so!" zu einem "Ist das so?"; zur überraschenden Einsicht (Heureka!) in contraintuitive Wirkungszusammenhänge, die unseren Alltagswahrnehmungen widersprechen. Sie können zunächst sehr unpraktisch ("theoretisch") erscheinen, sogar Widerstand auslösen:

- Steckt hinter Nichtwählen wirklich nur Apathie, Desinteresse und Entfremdung oder kann es auch Ausdruck bewusster politischer Entscheidung von Hochinteressierten sein?
  - Steckt hinter Aggressivität von Jugendlichen Zerstörungslust oder vielleicht ungestilltes Harmoniebedürfnis?
  - Sind Ausländer tatsächlich krimineller als Deutsche? usw.
- (vgl. Alemann 1995, S. 17f.)

Fundgrube für solche contraintuitiven Einsichten und Logiken des Misslingens sind Titel wie *Lexikon der populären Irrtümer* u.ä. Alle sozialwissenschaftlichen Klassiker und Ganzschriften, die zum Kanon des Faches zählen, haben verbreitete Gewissheitsannahmen und Fortschrittsvorstellungen erschüttert:

- die Rationalisierung von Tauschbeziehungen macht Ausbeutung nicht unmöglich, sondern verschärft sie und weitet sie aus (Karl Marx);
- gerade die Prinzipien der Rationalität verdanken sich rationalisierten Triebverdrängungen (Sigmund Freud).

- die expandierende rationale Organisation der Verwaltung schafft nicht Freiheit, sondern zwingt in ein bürokratisches "Gehäuse der Hörigkeit" (Max Weber),
- wir sind nicht individuell einmalig, sondern spielen austauschbar funktionale Rollen (Ralf Dahrendorf, Kursmodell bei Mühlhoff/Reinhardt 1983)

## 5. Nutzungsmöglichkeiten und Chancen des Mediums

Vom Umfang her wird man in der Sekundarstufe mit Auszügen aus Ganzschriften beginnen, die dann Quellentexten nahe kommen, und allmählich zur exemplarischen Monographie hin erweitern. Eine fachdidaktisch bislang wenig beachtete Vorstufe sind Aufsätze und Essays in Publikumszeitschriften wie

- *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt*
- *Aus Politik und Zeitgeschichte*
- *Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken*
- *Blätter für deutsche und internationale Politik*

Qualitativ kann in Alltagsmedien oft ein Ansatzpunkt (Abb. 1: 3. Ebene) gefunden und aufgegriffen werden, um genetisch zum Sachbuch als der nächsten Stufe überzugehen. Das Expertenwissen der Wissenschaften ist im Prozeß der "Versozialwissenschaftlichung der Lebenswelt" (Jürgen Habermas) längst in unsere Alltagssprache eingedrungen. Das Foto des Wissenschaftlers vor einer ehrfurchtgebietenden Bücherwand ist eine mediale Ikone, die die Autorität des Experten gegenüber dem Laien verbürgen soll. Versatzstücke sozialpsychologischer Theorien wandern durch die Ratgeberliteratur (*Wie unsere Kinder zu kleinen Tyrannen werden*), durch Magazine und Journale (*Psychologie heute*) und TV-Formate (*Super Nanny*). Das Sachbuch verzichtet manchmal gerade auf die Offenlegung der Forschungsmethode und die Dokumentation der empirischen Daten, also WIE eine Erkenntnis zustande gekommen ist. Dadurch kann ungewollt eine unreflektierte "positive" Wissenschaftsgläubigkeit (Dogmatismus) gefördert werden.

Die Fachsprache der Sozialwissenschaften muss Gegenstand der Meta-Reflexion im Unterricht werden. Sie scheint im Unterschied zu den formalen Sprachen der Mathematik oder Naturwissenschaften einerseits vertraut und nahe an der Alltags- und Umgangssprache; andererseits wirkt sie fremd und unverständlich. Ein



Soziologenzwitz: Soziologie beschreibt das, was jeder kennt, mit Worten, die keiner versteht. Merkmale des „Soziologenchinesisch“ sind Fremdwörter, Schachtelsätze, Zitationsregeln, Fussnoten, Anmerkungsapparat etc. Die Verständlichkeit eines Textes kann mit einfachen syntaktischen und grammatikalischen Indikatoren gemessen werden (verblüffend immer noch Reiners 1963, S. 220f.: Schreiben mit dem Zollstock).

### **Klassiker sozialwissenschaftlicher Ganzschriften (Kanon)**

- das *Kommunistische Manifest* ist ein anspruchsvolles -> politisches Werbematerial, das Karl Marx und Friedrich Engels im Auftrag des Bundes der Kommunisten 1847/1848 für eine revolutionäre Situation geschrieben haben (Mitter 1970, S. 146ff.; für das Fach Staatsbürgerkunde in der DDR u.a. Raetzer 1974);
- die *Elementare Einführung in die Psychoanalyse* ist eine Abendvorlesung, die Sigmund Freud 1915/16 vor Hörern aller Fakultäten der Wiener Universität gehalten hat;
- *Politik als Beruf* ist ursprünglich ein Vortrag Max Webers vor Studenten nach der Katastrophe des 1. Weltkriegs (Juchler 2006).

Aus der Soziologie heraus vermitteln Zeitdiagnosen eine interdisziplinäre, "ganzheitliche" Orientierung ("grosse Erzählungen" oder Großessay) zu Schlüsselproblemen: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Die Sammelbände *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?* (Arnim Pongs 1999) erleichtern den Zugang zu komplexen Gesellschaftstheorien durch eine vorbildliche wissenschaftsjournalistische Präsentation.

### **Zeitdiagnosen**

- R. Jungk: *Heller als Tausend Sonnen*
- G. Anders: *Die Antiquiertheit des Menschen*)
- K. Jaspers: *Die Atombombe und die Zukunft des Menschen*
- J.K. Galbraith: *Die moderne Industriegesellschaft*)
- R. Sennett: *Der flexible Mensch*
- S. Huntington: *Kampf der Kulturen*)
- J. Diamond: *Arm und reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften*)
- U. Beck: *Risikogesellschaft*

Aus der Politikwissenschaft gehören Klassiker der Staatsphilosophie/politischen Theorie (Herodot, Platon, Aristoteles, Thukydides, Cicero, Machiavelli, Hobbes, Locke, Montesquieu, Federalist Papers, Tocqueville u.a.) - die Frage nach der Ordnung des Gemeinwesens - traditionell zum Kanon der Oberstufe (Leisen 1983). Sie werden aber in Quellenausügen behandelt werden, da die Ganzschriften aufgrund der fremden Sprache zu schwierig sind. Institutionenkundlich orientierte Ganzschriften zum Politischen System (der Bundesrepublik, der EU, der Internationalen Politik) kommen in der Regel staubtrocken daher. Geeignet sind Einführungen wie von Thomas Meyer (*Was ist Politik?*, 2006) oder Wolf Wagner (*Wie Politik funktioniert*, 2005, auch als -> Hörbuch). Ein allgemeines Regelwerk wie das Bürgerliche Gesetzbuch oder eine Verfassung (*Grundgesetz*) kann wie eine Ganzschrift gelesen werden!

Aus den Wirtschaftswissenschaften stammt das Praxisbeispiel (s.u.)

Faszinierende Ganzschriften können gerade in den kleinen und "bunten" sozialwissenschaftlichen Randdisziplinen entdeckt werden:

- die **Ethnologie** ermöglicht das Ausprobierende Verweilen in fremden Lebenswelten. Junge Menschen können eintauchen in die Welt einer Kneipe oder das Leben von Obdachlosen. Autobiografien und -> Memoiren von Managern und Politikern geben Einblicke hinter die Kulissen der Macht;

- die **Sozialpsychologie** ermöglicht das Verstehen von Gruppendynamiken (H. Welzer: *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*, 2005). Wenn wir verstehen wollen, was Sozialwissenschaft ist, müssen wir betrachten, was Sozialwissenschaftler tun (Kuhn 1962). Ronald Lippitt hat in einem laboratory approach einen Kurs in Sozialwissenschaften für das 5. bis 7. Schuljahr entworfen und getestet, der in wirklichen und vereinfachten Experimenten in die Grundlagen der Verhaltensforschung und Sozialpsychologie an Beispielen der unmittelbaren sozialen Umgebung (Schule) einführt.

- die **Erziehungswissenschaft** spricht mit manchen ihren Themen die Lebenssituation junger Menschen an, z.B. die Kontroverse um Bernhard Bueb *Lob der Disziplin* oder Michael Winterhoff *Warum unsere Kinder Tyrannen werden*.

Geeignete **Findbücher und Empfehlungslisten** für Sach- und Fachbücher sind Radler (1980), Erhard/Jaumann (2000), Watson (2007). Die Fachzeitschrift Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) führt eine Rubrik "Das besondere Buch". Aktuelle Verlagskataloge sind nützlich. Vgl. die unterschiedlichen Sachbuchlisten, z.B. „Sachbuch des Monats“. Portale wie Perlentaucher ([www.perlentaucher.de](http://www.perlentaucher.de)) versammeln Rezensionen zu Neuerscheinungen.

Kann ein **Schulbuch** als Ganzschrift genutzt werden? Der Fachdidaktiker Hermann Giesecke hat in einem zu Unrecht wenig beachteten Versuch (*Politik*, 1978) längere darstellende Autorentexte von aktuellen Quellen und Arbeitsaufträgen getrennt. Nach einer langjährigen Dominanz des Arbeitsbuch mit Quellenhäppchen gehen Verlage jetzt zu zusammenhängenden Sachtexten über. Das Schulbuch nähert sich der Ganzschrift an, die auch monographisch für sich gelesen und als Nachschlagewerk dauerhaft genutzt werden kann (Duden. *Basiswissen Schule. Politik*, 2/2008).

## 5. Praxisbeispiel

Unsere Referenz-Ganzschrift wurde in einem Grundkurs Wirtschaft und Politik in der 12. Klasse eines Gymnasiums erprobt (Sobat/Moegling 2005). Wirtschaftspolitische Themen werden meist mit Quellenauszügen aus dem Schulbuch oder entsprechenden Materialsammlungen erarbeitet (vgl. hier als Ganzschrift mit eingestreuten Quellen Hedtke 2007). Als sozialwissenschaftliche Ganzschrift dient ein Taschenbuch, das nur wenig mehr als eine Kinokarte kostet und mittlerweile in der 5. Auflage vorliegt: *Die blinden Flecken der Ökonomie. Wirtschaftstheorien in der Krise*. Autor ist der Berliner Fachhochschulprofessor Bernd Senf (Senf 2001, 5/2008).

Die Ganzschrift ist Trägermedium für das gesamte Kurssemester (ca. 22 Stunden). Das Lehrbuch verwendet Mittel der wissenschaftsdidaktischen Darstellung. Es ist ein Erfolg, wenn Schüler die ästhetische Qualität der Darstellung empfinden und bei aller Anstrengung genießen können:

- Der neugierig machende Titel signalisiert die typische sozialwissenschaftliche Forschungsmethode: etwas Verborgenes ("blinde Flecken") soll detektivisch aufgedeckt werden; das Vorurteil, Wirtschaft oder Wirtschaftswissenschaft sei sowieso unverständlich, langweilig oder gar abstossend, soll durch eine „spannende Reise“ widerlegt werden (S. 13);
- die Gliederung ist auf der ersten Ebene konventionell chronologisch und ideengeschichtlich angelegt, an „grossen Männern der Wissenschaft“ orientiert - von Quesnay über Smith, Marx, Neoklassik, Gesell, Keynes zu Friedman. Auf einer zweiten Ebene gibt es jedoch eine spannende Dramaturgie, die den roten Faden der Darstellung liefert: Jede neue Wirtschaftstheorie wird als Antwort auf blinde Flecken vorangegangener Wirtschaftstheorien gelesen - um zugleich mit der neuen Lösung einen weiteren blinden Fleck zu erzeugen, weil über der Kritik die Stärken der Vorgängertheorie übersehen würden. Diese wissenschaftsgenetische Darstellung betont mit ihrem Wechsel von Konstruktion und Dekonstruktion den diskursiven Charakter des sozialwissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts. Beim Schüler kann ein Fehlverstehen korrigiert werden, wissenschaftliche Tätigkeit sei nur monologisch-genialische, einsame Arbeit am Schreibtisch. Erkenntnis fällt nicht irgendwie "vom Himmel", sondern ist Resultat von Fleiss, Lektüre („auf den Schultern von Riesen stehen“) und kritischen Diskussionen;
- Abbildungen (Schemata, Modelle), Beispiele und Analogien („*Man stelle sich diese Logik nur einmal übertragen auf das öffentliche Verkehrssystem vor ...*“, Senf, S. 186, vgl. S. 13) und ergänzende Videoclips von Vorträgen des Verfassers auf dessen Homepage erleichtern das Verständnis;
- wissenschaftliche Tätigkeit wird erfahrbar als kritische Haltung; die historische Relativität von Theorien und die Abhängigkeit vom historischen Kontext wird deutlich;
- Wissenschaftspluralismus wird als Wert erfahrbar, denn auch Theorien von Außenseitern, die im Studium der Mainstream-Ökonomie selten erwähnt werden, erhalten einen Platz (hier die in der Finanzkrise hochaktuelle Freiwirtschaftslehre und die Kritik am Zinssystem von Silvio Gesell). „Erst aus der Distanz werden vielfach grundlegende Zusammenhänge klarer. Es ist sicherlich kein Zufall, dass umwälzend neue Sichtweisen – nicht nur im Bereich der Wirtschaftswissenschaften – vielfach von Außenseitern entwickelt wurden, während die jeweiligen Experten oft von Blindheit geschlagen waren.“ (Senf 2008, S. 12)

Die Schüler informieren sich über den Autor ([www.berndsenf.de](http://www.berndsenf.de)). Sie sind vielleicht überrascht, dass ein verbeamteter Wissenschaftler (Professor: bezeugen) seine Aufgabe darin sehen kann, auch Meinungen, die landläufig als "unwissenschaftlich" abgetan werden, mutig eine öffentliche Plattform zu geben (Bioenergetik, Lebensenergieforschung, alternative Gesundheitslehre u.a.). Dies führte sogar zum Vorwurf des „Ökofaschismus“ durch die streitbare Politikerin Jutta Dithfurth sowie einem Verlagswechsel (von S. Fischer zu Gauke). Schüler müssen diese Vorwürfe prüfen und bewerten!

Die Strukturierung des Kursmodells ist idealtypisch und kann auf andere Ganzschriften übertragen werden (vgl. Mühlhoff/Reinhardt 1983 zur soziologischen Rollentheorie):

1. Einstieg: Aus einem Artikelbasar mit wirtschaftspolitischen Meldungen aus aktuellen Tageszeitungen werden Schlüsselfragen an die Ganzschrift entwickelt: Was sollte eine gute Wirtschaftstheorie leisten? Welche Funktion hat die Analyse einer wirtschaftlichen Situation und wie ist die Qualität dieser Analyse zu bewerten?

2. Lektüre im Klassenverband: Das kurze erste Kapitel (fünf Seiten) wird modellhaft im Klassenverband bearbeitet. „Unsere erste Reise führt uns in die Zeit des Feudalismus in Mitteleuropa ...“ (Senf, S. 14), zur Wirtschaftstheorie der Physiokraten.

3. Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Die Schüler bearbeiten ein Kapitel und machen sich zu Experten "ihrer" Wirtschaftstheorie. Die Biografien der einzelnen Theoretiker werden recherchiert und ein "Steckbrief" angefertigt (vgl. Petrik 2007, S. 308ff.). Ein Register mit unbekanntem Fachbegriffen wird zusammengetragen. Alternativ möglich wäre auch eine arbeitsgleiche Gruppenarbeit entlang der eingangs entwickelten Querschnittsfragen, die alle Schüler stärker zur Rezeption der Ganzschrift verpflichten würde.

4. Präsentation: Schülerreferate sind zu Unrecht in Verruf geraten, weil sie oft überfordern und misslingen. Die Präsentationen benötigen daher Übung und eine klare Aufgabenstruktur, die hier als Klausurleistung zählt:

- informativer Kurzvortrag mit Medienunterstützung und Hand-Out Gestaltung für die Mitschüler;

- Transposition auf einen aktuellen Fall und die Moderation einer Diskussion dazu. Der eigene Lernerfolg wird am Verständnis aktueller wirtschaftspolitischer Beiträge von Politikern überprüft. Dieser Teil der Aufgabe überfordert einige Schüler.

5. Meta-Kognition: Zur originalen Begegnung mit Sozialwissenschaft gehört neben der Eigenlogik des Textes (werkimmanentes Verfahren) immer auch die Beschäftigung mit der Biographie des Autors/der Autorin. Unser Referenzautor ist dafür ein biographisches Vorbild: „Ich bin selbst durch etliche der Theoriegebäude hindurchgegangen, habe sie mir von innen angesehen, war teilweise sogar tief von ihnen beeindruckt, bis ich mich wieder herausbegeben und sie aus einigem Abstand betrachtet habe.“ (Senf 2008, 12) Besonderheit des Gegenstandes sozialwissenschaftlicher Erkenntnis ist, dass der Wissenschaftler selbst Teil des untersuchten Objektbereichs ist, weshalb der Autor/die Autorin und sein Erkenntnisinteresse nicht vom sozialwissenschaftlichen Text getrennt werden dürfen. Die Qualität der Theorien wird anhand von Kriterien bewertet und damit eine textkritische Haltung eingenommen. Die Schüler verfassen einen Brief (Email) mit einer Stellungnahme an den Autor - und erhalten auch eine Antwort.

#### **Was sollte eine gute Theorie leisten?**

(Schüleraussagen)

- Sie sollte umgesetzt werden können, möglichst ohne Fehler.
- Sie sollte praxisnah sein.
- Das Ergebnis sollte Stabilität haben.
- Eine gute Theorie muss realitätsnah sein.
- Sie sollte möglichst viele Faktoren beinhalten und detailgenau sein.
- Sie sollte für niemanden Nachteile schaffen ...

(Sobat/Moegling 2005, S. 482)

6. Bücher verführen zu weiteren Büchern: Das Schlusskapitel referiert und macht neugierig auf weitere Ganzschriften, z.B. Jeremy Rifkin mit Titeln wie *Das Ende der Arbeit* oder *Acces. Das Verschwinden des Eigentums* oder *Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein* oder *Die dritte industrielle*

*Revolution. Die Zukunft der Wirtschaft nach dem Atomzeitalter*; Viviane Forrester (*Der Terror der Ökonomie*) – endlich eine erste Autorin in dieser Männerdomäne! Im Idealfall wird so aus dem Schüler, der Schülerin ein lebenslanger Leser, der sich im sog. Schneeballsystem von Zeitdiagnose zu Zeitdiagnose leiten lässt.

### **Do's and dont's**

Auf keinen Fall sollte eine Ganzschrift „totinterpretiert“ werden. Senf (2005) zeichnet das Bild eines „dunklen“ Mittelalters und unterlegt ein lineares Fortschrittsmodell. Dieses Geschichtsbild wird man an dieser Stelle so stehen lassen. Die von den Schülern entwickelte Liste (Abb. 2) zeigt, dass noch viele Fehlverständnisse bestehen; wir dürfen nicht vergessen, dass es bei der Lektüre einer wissenschaftlichen Ganzschrift in der Schule um Wissenschaftspropädeutik geht.

Das Hauptbedenken von Fachlehrern gegen das Medium Ganzschrift lautet: „Das kostet zu viel Zeit im Nebenfach!“ Sozialwissenschaftliche Ganzschriften müssen deshalb im Schulcurriculum fächerübergreifend verankert sein (Deutsch, Englisch).

Es ist ein Erfolg, wenn Schüler eine Vorstellung bekommen von der Befriedigung, die eine Erkenntnis verschaffen kann. Es muss nicht immer so weit gehen, wie bei unserem Autor des Praxisbeispiels, der ein Konversions-Erlebnis, ein echtes Heureka! berichtet: „Der ganz große Zusammenhang und die weltweite Bedeutung, alles was ich in den Jahren danach niedergelegt habe, wurde mir mit dem Freigeld-Gedanken in einer halben Stunde klar. Es ergreift mich so, dass ich drei Tage im Sprungschritt durch mein Zimmer gelaufen bin. Meine eigene Frau hat mich für verrückt gehalten. Mir war, als ob mein Kopf plötzlich ein Ganzteil schwerer geworden wäre.“ (Senf 2008, S. 291 über Silvio Gesell)

## Hinweise zum vertiefenden Studium:

Weitere Medien politischer Bildung werden in dem folgenden Handbuch vorgestellt:

Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung.  
Schwalbach: Wochenschau 2010

Rund 40 Autorinnen und Autoren stellen die verschiedenen Medienformen – klassische Unterrichtsmedien der politischen Bildung, digitale Medien, Ort und Menschen als Medien, Printmedien, Kommunikationsmedien, unterhaltungsorientierte Medien, Medien aus der jugendlichen Lebenswelt, Medien im Wahlkampf, Medien für den Einstieg in Lernvorhaben, Medien für wissenschaftlich orientiertes Arbeiten und besonders überraschende, in der politischen Bildung noch eher ungewöhnliche Medien – in alphabetisch gegliederten Stichworten vor; wie z. B.:

- A wie Alltagsgegenstände (*Michael Wehner*),
- C wie Chat (*Markus Gloe*) und Comics (*Nina Mahrt*),
- E wie E-Mail (*Thilo Harth*) und Event (*Sebastian Reinkunz / Michael Wehner*),
- G wie Gedenkstätten (*Verena Haug / Martin Schellenberg*),
- K wie Karikaturen (*Cornelia Klepp*) und Karten (*Armin Hüttermann*),
- M wie Museum (*Marc Fritzsche*) und Musik (*Marco Seibt*),
- N wie Nachrichten (*Carl Deichmann*),
- P wie Plakat (*Mirka Mosch*),
- R wie Radio (*Nina Thoß*),
- S wie Speisen und Getränke (*Wolfgang Sander*), Spiele (*Lothar Scholz*), Statistik/Schaubild (*Georg Weißeno*) und Suchmaschine (*Thilo Harth*),
- T wie Textilien (*Ulla Gobel-Völker*),
- V wie Visualizer (*Stephan Schuler*) und
- Z wie Zeitungen/Zeitschriften (*Gotthard Breit*) und Zeitzeugen (*Moritz-Peter Haarmann / Dirk Lange*).

<http://www.socialnet.de/rezensionen/10158.php>



## Didaktische Reduktion: Ebenen der medialen Re-Re-Präsentation



### Stille Post (auch bekannt als Flüsterpost)

ist ein [Kinderspiel](#), der Begriff wird aber auch sinnbildlich für die [Verfälschung](#) von [Nachrichten](#) durch die mehrfache informelle Weitergabe verwendet. Beim Spiel ordnen sich die Teilnehmer (je mehr desto besser) in einer Reihe oder einem Kreis an. Ein Spieler denkt sich eine Nachricht aus. Diese Nachricht wird nun flüsternd von Mund zu Ohr von einem Teilnehmer zum jeweiligen Nachbarn weitergegeben. Das Spielvergnügen ergibt sich durch die folgende Auflösung, bei der der oder die letzte in der Reihe laut ausspricht, was als letzte Mitteilung ins Ohr geflüstert wurde.

Varianten: Eine Variante von Stille Post lässt den ersten Spieler einen Satz auf einen Zettel schreiben. Der nächste Spieler malt dann zu diesem Satz ein Bild. Der nächste Spieler schreibt zu diesem Bild wieder einen Satz und so geht es immer weiter, bis das Spiel mit einem Satz aufgelöst wird.

Eine weitere Version von Stille Post lässt den ersten Spieler seinem Partner eine lange Geschichte laut vorlesen. In der nächsten Runde kommt ein weiterer Partner hinzu, der die Geschichte nicht mit gehört hat, und bekommt sie vom Vorgänger erzählt usw. Die Zuschauer erkennen dabei sehr gut das Interpretations- und Filterungsverhalten.

Mit älteren Kindern und Jugendlichen kann in der [Pädagogik](#) auf diese Weise auch die Entstehung von [Gerüchten](#) oder [Missverständnissen](#) erklärt werden, da sich Nachrichten durch die subjektive [Wahrnehmung](#) bei der Weitergabe stets verändern.

Aus: Wikipedia

Medien stehen im Lernfeld Gesellschaft-Wirtschaft-Politik in der Doppelrolle als

- **Sachmedium:** Gegenstand gesellschaftlicher Realität (Massenmedien und Öffentlichkeit), hier das Lehlingshandbuch;
- **Unterrichtsmedium:** Informationsträger (Unterrichtsmittel)

## **Didaktische Reduktion („Kaffee-Filter“<sup>60</sup>)**

### **Ebene 1: Dokumentenwirklichkeit ("Spuren")**

Der Vorgang mit allen mündlichen und schriftlichen Spuren, die er unmittelbar hinterläßt: Reden, Diskussionsbeiträge, Protokolle und Aktennotizen, Anträge, Formulare, Flugblätter, Telefonate, Haushaltsberechnungen usw.

### **Ebene 2: Medienwirklichkeit (Öffentlichkeit)**

Politikvermittlung als hergestellte Öffentlichkeit, Meldungen von Nachrichtendiensten, Kommentare und Leserbriefe in den Zeitungen, Radiosendungen, Fernsehbilder usw.

### **Ebene 3: Reflexionswirklichkeit:**

Zusammenfassende evaluierende Darstellungen, insbesondere sozialwissenschaftliche Texte;

### **Ebene 4: Didaktische Wirklichkeit:**

Materialien der ersten drei Ebenen und Autorentexte in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien (auch auf Internetseiten). Schulbücher konstruieren Weltbilder.

Von Ebene 1 zu Ebene 4 findet eine sog. **didaktische Reduktion** statt.

Dabei kann der sog. "Stille-Post-Effekt" auftreten.

Deshalb muß gegenläufig/korrespondierend über **didaktische Komplexion** (Verdichtung) nachgedacht werden.

Verdeutlichen Sie sich diese gegenläufigen Bewegungen am Modell des **fachdidaktischen Kegels** (in diesem Band, siehe Register).

### **Übungsaufgabe:**

Ordnen Sie eine beliebige Schulbuchdoppelseite oder Seiten aus einem Unterrichtsmaterial den vier Ebene des „Kaffee-Filters“ zu.

(Dabei bleibt unberücksichtigt, dass es sich bei allen Quellen und Dokumenten per se immer um Ebene 4 handelt, also um Re-Re-Präsentationen gesellschaftlicher Präsentationen, weil Medien im PGW-Unterricht in der Doppelrolle als Sachmedium und als Unterrichtsmedium stehen)

---

<sup>60</sup> Studierende haben für den Vorgang der Didaktischen Reduktion das Kürzel „Kaffee-Filter“ eingeführt. Auch beim Brühen von Filterkaffee wird der Kaffee von Aufguß zu Aufguß dünner, bis es sich schliesslich nur noch um braunes Wasser ohne Geschmack handelt („Plärre“). Ähnlich werden Stoffe und Themen zu „künstlichem Schulwissen“ (Host Rumpf).

Zur Rolle des Kaffees in der sozialwissenschaftlichen Didaktik vgl. den Beitrag zum Zeitungs-Lehrstück in diesem Band ☺

## Literatur

Alemann, Ulrich von: Politikwissenschaftliche Methoden, Opladen 1995

Behrmann, Günter/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle: Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II, Weinheim/Basel 2004, S. 322-406

Erhard, Walter/Herbert Jaumann (Hg.): Jahrhundertbücher. Grosse Theorien von Freud bis Luhmann, München 2000

Hedtke, Reinhold: Ökonomische Denkweisen, Schwalbach 2008

Hentig, Hartmut von: Wissenschaftsdidaktik (1969). In: ders.: Wissenschaft. Eine Kritik, Weinheim/Basel 2005, S. 174-194

Hoffmann, David: Sozialwissenschaftliche Texte im Oberstufenunterricht: Erfahrungen mit unterschiedlichen Verfahren. In: GWP 2009, 1, S. 147-158

Juchler, Ingo: Max Weber: Politik als Beruf – eine Schlüsselrede des Politischen. In: Politische Bildung, Jg. 39, 2006, H. 4, S. 96-119

Kaesler, Dirk: "Große Erzählungen sind keine Märchen": Die Soziologie erklärt den Menschen ihre Gesellschaften. In: Schimank, Uwe/Greshoff, Rainer (Hg.): Was erklärt die Soziologie? Berlin 2005, S. 342-360

Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1962

Leisen, Adolf: Zur Behandlung philosophisch-politischer Theorien - Lektüre von Ganzschriften in der Oberstufe des Gymnasiums. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Kursunterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld, Bonn 1983, S. 433-463

Mitter, Wolfgang: Der Marxismus als Gegenstand der politischen Bildung. In: Gemeinschaftskunde in Unterrichtsmodellen, Frankfurt/Main 1970, S. 143-152

Mühlhoff, Friedbert/Sibylle Reinhardt: Stundenblätter Rollentheorie. Dahrendorfs "Homo Sociologicus" in der Sekundarstufe II, Stuttgart 1983

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden, Opladen/Farmington Hills 2007

Radler, Rudolf (Hg.): Kindlers Literaturgeschichte der Gegenwart. Autoren, Werke, Themen, Tendenzen seit 1945. Die deutschsprachige Sachliteratur, Bd. III, Frankfurt/Main 1980

Raetzer, Dietrich: Theoretisch-konzeptionelle Fragen der Arbeit mit Originalwerken der Klassiker des Marxismus/Leninismus und Parteidokumenten im Staatsbürgerkundeunterricht, Diss. A, Berlin Akademie der Pädagogischen Wissenschaften 1974

Reiners, Ludwig: Stilfibel, München 1963

Rumpf, Horst: Freud führt seine Hörer ein. In: ders.: Didaktische Interpretationen, Weinheim/Basel 1991, S. 108-132

Rupp, Gerhard: Ganzschriften im Unterricht. Zu Kanonfragen und Unterrichtskonzepten. In: Schulmagazin 5 bis 10, 2010, 11, S. 7-10

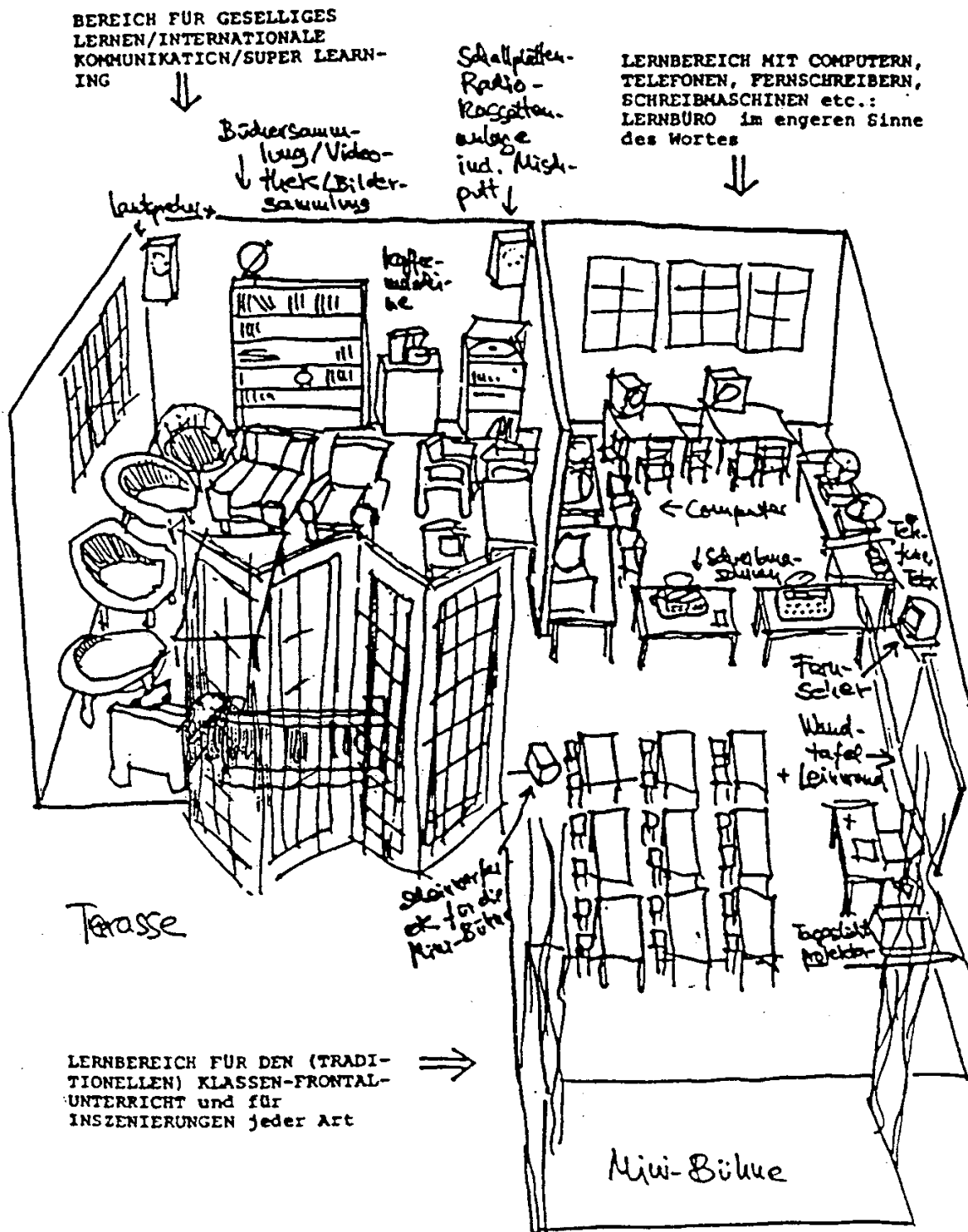
Senf, Bernd: Die blinden Flecken der Ökonomie. Wirtschaftstheorien in der Krise, Frankfurt/Main 2001 (3/2004).

Sobat, Brisca/Moegling, Klaus: Ökonomische Lektüre in der Jahrgangsstufe 12. Zur Vereinbarkeit von Text und Handlungsorientierung. In: Gesellschaft - Wirtschaft - Politik (GWP) 2005, 4, S. 477-488

Watson, Peter: Ideen. Eine Kulturgeschichte von der Entdeckung des Feuers bis zur Moderne, München 2008



## WO? - Lernorte



### Lernbüro zur Physiognomie des Politischen: Clubraum – Tribüne - Redaktion

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



## **Bibliothek (Bücherei, Mediothek) – Lernort einer bürgerlichen Welt?**

*„Man könnte zwar auch in die Bücherei gehen, aber das macht heutzutage eigentlich keiner mehr.“ (Schüler, Gymnasium, Hamburg, 2008)*

### **1. Merkmale**

Bibliotheken sind Sammlungen von Büchern und Medien. Im ersten deutschen Bibliotheksgesetz werden ihre Aufgaben umschrieben als „Bildungseinrichtungen und als solche Partner für lebenslanges Lernen. Sie sind Orte der Wissenschaft, der Begegnung und der Kommunikation. Sie fördern Wissen und gesellschaftliche Integration und stärken die Lese-, Informations- und Medienkompetenz ihrer Nutzer durch geeignete Maßnahmen sowie durch die Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen.“ (Thüringer Bibliotheksrechtsgesetz 2008, §3)

Historisch sind Bibliotheken als zentrale Orte eines kulturellen Gedächtnisses und Wissensspeicher an Zentren der Macht angebunden, so an Tempel (Altertum) oder Klöster und Universitäten (Mittelalter). Die Erfindung des Buchdrucks verändert die Sprache von einem Mittel der Wahrnehmung zu einer tragbaren Ware. Die sog. Gutenberg-Galaxis (McLuhan 1962) bezeichnet eine Welt, die grundlegend vom Leitmedium Buch geprägt wird. Das Grundrecht auf Informationsfreiheit, im Grundgesetz (GG A 5,1) bestimmt als Freiheit, sich ungehindert aus allgemein zugänglichen Quellen informieren zu dürfen (Rezipientenfreiheit), ist ein Merkmal moderner demokratischer Gesellschaften.

„Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ hat als kulturpolitischer Slogan der Arbeiterbewegung und der Sozialdemokratie säkulären Prozeß der kulturellen Demokratisierung seit dem Kaiserreich und in der Weimarer Republik begleitet. In den Auseinandersetzungen der sozialmoralischen Milieus (Katholizismus, Liberalismus, Sozialdemokratie) um Volksbildung und „Leserlenkung“ spielen die nicht-wissenschaftlichen Bibliotheken eine wichtige Rolle (Preußischer Schülerbüchereierlaß vom 9. Juni 1928 für alle Volksschulen; vgl. Langewiesche



1989). Die nationalsozialistische Schülerbücherei dient der ideologischen Manipulation (Reichsverwaltung des NSLB 1939). In der Re-Education nach 1945 spricht der Außenminister der USA bei der Grundsteinlegung der Amerika-Gedenkbibliothek in Berlin von einem „Grundstein nicht nur zu einem Gebäude, sondern zu einem Symbol unserer gemeinsamen Sache und unseres gemeinsamen Handelns, das ... zeigt, wie sehr die Freiheit, die wir erstreben, im Grunde eine recht einfache, anspruchslose und persönliche Angelegenheit ist: Es ist die Freiheit zu lernen, zu studieren, die Wahrheit zu suchen. Sie ist das wesentliche Merkmal einer freien Gesellschaftsordnung und der Ursprung unserer größten Kraft ... In Amerika versinnbildlicht die Public Library diese Anschauung.“ (Dean Acheson am 29.6.1952)

Die politische Bildung bzw. Politikdidaktik hat sich mit der Rolle von Bibliotheken kaum systematisch befasst (Junge 1960).

Bibliotheken schliessen heute ganz selbstverständlich neben Printmedien auch audiovisuelle und digitale Medien im Medienverbund ein (Mediothek, Lese-Medien-Zentrum). Daneben gibt es Spezialbibliotheken wie Musik- und Filmbibliotheken, Artotheken, Bildarchive (Landesmediendienste), Videotheken, Spielesammlungen usw. Im Internet als „Weltbibliothek“ entstehen virtuelle Bibliotheken. Medien stehen mehr und mehr untereinander in einem Verbund und verweisen aufeinander.

Als Dienstleistung verschaffen Bibliotheken den möglichst barrierefreien und kostengünstigen Zugang zu Informationen. Sie bieten Beratung bei der Informationssuche und –recherche, z.B. Fernleihe von vor Ort nicht vorhandenen Medien, Zugang zu digitalen Publikationen etc. Aufgabe einer Bibliothek ist es, die in den Medien enthaltenen Informationen für Nutzer zugänglich zu machen und in mindestens einem Exemplar dauerhaft aufzubewahren. Die Bibliothek als Lernort ist außerdem ein öffentlicher Raum, an dem sich ein kulturelles Leben entfaltet mit Vorträgen, Lesungen, Diskussionen, Ausstellungen (z.B. zur Geschichte der Schule, Projektpräsentationen aus dem Unterricht, historische Schulbücher der Eltern und Grosseltern). Bibliotheken im öffentlichen Raum sind soziale Orte für Senioren, Obdachlose, Exzentriker, und zunehmend auch wieder begehrte Arbeits- und Kommunikationsräume für Studierende. In der spezifischen Atmosphäre des Lernorts

Bibliothek können Schülerinnen und Schüler Öffentlichkeit als Wert einer demokratischen Kultur schätzen lernen.


Bibliotheken sind auf unterschiedlichen Ebenen anzutreffen:

Im **privaten Bereich** zählen die Anzahl der Bücher im Elternhaus und die für Lesen aufgewendete Zeit als Indikator für kulturelles Kapital und Bildungserfolg (vgl. Untersuchungen der Stiftung Lesen). Jede häusliche Sammlung der Großeltern, Eltern, Kinder mit einem Ordnungsprinzip und vielleicht sogar einer Katalogisierung (Systematik) ist eine Miniatur-Bibliothek (Sommer 2002): eine Sammlung von Krimis, Reiseführern, Gartenbüchern, Vereinsblättchen, Quartett-Spielen, Fotoalben, Dias, Briefmarken oder Münzen (Wo kommt der Euro her?). Der Weg zu einer ersten Sammlung führt meist über ein Hobby oder eine faszinierende Freizeitaktivität. Ein erstes -> Jugendsachbuch vermittelt manchmal auch gesellschaftliche und politische Hintergründe, z.B. die Biographie eines Pop-Stars. Digitale Medien haben Formate für das Sammeln von Filmen (YouTube), Bildern (Pics).

Die individuelle Lesesozialisation als exemplarische Initiation schildert exemplarisch Max Horkheimer  
(1960, S. 150 in einem Vortrag vor Lehrerinnen und Lehrern)

„Wenn ein zwölfjähriger Junge einmal erlebt hat, wie der Vater aus der eigenen Bibliothek ein Buch herausnahm, das dieser vielleicht bei einer ganz bestimmten Gelegenheit erworben hatte, was er nun erzählt, und wenn der Junge dann auf eine Stelle in diesem Buch aufmerksam gemacht wird, dann weiß er, was ein Buch ist; und eine Bibliothek ist dann für ihn kein bloßer Papierberg mehr. Das Kind nimmt dieses Erlebnis mimetisch auf. Man könnte sagen, der Mensch kommt als Echo-Apparat auf die Welt. Es gibt also ein Erlernen des Glücks und ein Erlernen des Genusses.“

(Horkheimer 1960, S. 150; vgl. Unseld 1975)

 Reflektieren Sie ihre eigene Lesesozialisation! Gibt es Bücher, die für Sie auf dem Weg zum Politischen wegweisend waren?

Im **Schulraum** können Bibliotheken auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein:

- im Klassenraum als Medien- oder Lesecke (Grundschule), Klassenbibliothek (Handapparat, Medienbox).

- im gesonderten Fachraum mit Fachbibliothek, was nicht nur für naturwissenschaftliche oder künstlerische Fächer Standard sein sollte. In der DDR gab es sog. „Staatsbürgerkundliche Kabinette“ als Fachräume. Ein einladendes sozialwissenschaftliches Lernzentrum mit Lese- und Gruppenarbeitszonen kann mit geringen Mitteln aus einer Pavillionarchitektur der 1960er Jahre mit einem ungenutzten dunklen und unfreundlichen Vorflur umgestaltet werden.

- als Schulbibliothek. Sowohl aus wirtschaftlicher Sicht wie aus Gründen der demokratischen Struktur von Schule (offener Zugang zu Informationsquellen für alle) sollten Lehrer- und Schülerbibliothek sowie die Schulbuchsammlung integriert geführt werden, mindestens alle Medien in einem gemeinsamen Katalog erfasst sein. Das Know how zur Einrichtung und Optimierung einer Schulbibliothek erschliesst fortlaufend aktualisiert die Webseite des Deutschen Bibliotheksverbandes ([www.schulmediothek.de](http://www.schulmediothek.de), bis 2000 als Fachzeitschrift schulbibliothek aktuell, dort auch Verweise auf internationale Fachzeitschriften und Literatur, vgl. Erikson 2007).

### **Arbeitsräume Gymnasium Ohlstedt, Hamburg**



**Abb.: Bibliothek des Johanneum, Hamburg**



**Abb.: Bibliothek des Heinrich-Hertz-Gymnasium, Hamburg**



In der Bildungsreform der 1968er-Pädagogik wurden Schulbibliotheken in Neubauten von Schulzentren (Gesamtschulen, Ganztagschulen) in Verbindung mit öffentlichen Bibliotheken konzipiert, als Schnittstelle von Schule und Quartier (community education). Manche dieser Bibliotheken sind inzwischen in Einrichtung und Bestand veraltet, haben ein schlechtes Image, wirken langweilig und unattraktiv. Die Aufmerksamkeit war in den letzten Jahren vielfach ganz auf die Einrichtung von Laptop-Klassen und Computerräumen gerichtet. Inzwischen gibt es – nach dem Vorbild der angloamerikanischen und skandinavischen Länder - aber

beeindruckende Beispiele für eine Neubelebung und Wiederentdeckung der Bibliothek als Lernraum.

✍ **Recherchieren Sie im WWW** Abbildungen weiterer Bibliotheks-Lernräume und anspruchsvoller Architektur, z.B.:

- Johanneum, Hamburg - Traditionsreiche Gymnasialbibliothek mit Neubau

[www.johanneum-hamburg.de/upload/anhang/90\\_hauptbibliothek.jpg](http://www.johanneum-hamburg.de/upload/anhang/90_hauptbibliothek.jpg)

- Schule als Lernstrasse – De Polygoon Almere, Niederlande. Die Schule ist nach dem Prinzip einer Lernstraße konzipiert. 16 Klassenräume sind an einem gestreckten, straßenartigen Raum angeordnet. Auf einer Galerie, die sich über die gesamte Länge der Schulstraße erstreckt, sind die Fachräume wie Handarbeitsraum, Sprachlabor, Computerraum und Bibliothek untergebracht.

([www.montag-stiftungen.com/schle-de-polygoon-almere](http://www.montag-stiftungen.com/schle-de-polygoon-almere))

- Schulbibliotheken New York

Library Initiative der Robin Hood Foundation/New York City Department of Education zur Förderung der Chancengleichheit in sozial benachteiligten Stadtteilen

[www.robinhood.org/initiatives/the-library-initiative.aspx](http://www.robinhood.org/initiatives/the-library-initiative.aspx)

Die Schulbibliothek dient als Modell und Propädeutik für den Umgang mit öffentlichen Bibliotheksräumen, der Stadtbibliothek (in Hamburg: Bücherhalle) oder der wissenschaftlichen Bibliothek (Universitätsbibliothek). Als offene Schulbibliothek im Quartier gibt es fließende Übergänge und vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit der öffentlichen Bibliothek, z.B. ein Schülercenter in der öffentlichen Bibliothek. Hier werden Schüler in die Atmosphäre und die spezifischen Regeln für die Nutzung dieses Ortes eingeführt.

**Buchhandlungen** mit ihrem wohlsortierten Sortiment haben im städtischen Raum ebenfalls eine bibliothekarische Qualität. Ohne Verkaufsdruck lässt sich in den nach Sachgebieten (Politik, Zeitgeschichte, Jura, Wirtschaft, Erziehung ...) und Genres (Biographien, Reiseführer, Hörbücher etc.) systematisierten Auslagen schmökern. Manchmal gibt es Lesezonen, wo man bei einer Tasse Kaffee das Sortiment prüfen kann. Entdeckungen können in Bücherkisten auf Trödelmärkten oder Antiquariaten gemacht werden.

**Archive** sind Lernorte, an denen junge Menschen mithilfe der lokalen Tagespresse oder Vereinszeitschriften recherchieren können, z.B. die politische Geschichte der eigenen Schule, Bücherverbrennung vor Ort, Lebenswege jüdischer Mitschüler im Nationalsozialismus, die 1968er Schülerbewegung (vgl. Sturm 2008, [www.archivpaedagogen.de](http://www.archivpaedagogen.de)).

## **2. Fachbezogene Relevanz für die politische Bildung**

Bibliotheken und mit ihnen das Medium Buch werden im Übergang von der Gutenberg-Welt zur digitalen Welt an „Lebensbedeutsamkeit“ zunehmen, denn sie „spenden den Trost der Überschaubarkeit; sie machen ein Formangebot für Sinnsuchende ... sie dienen der Reduktion von Komplexität ... Vor allem Bücher verkörpern die Idee der Ordnung des Ganzen. Und so könnte man sagen: Das Buch ist die Arche Noah in der Sintflut des Sinns.“ (Bolz 2007, S. 35) Der Aufbau von Wissensstrukturen ist entwicklungslogisch an erfahrbare Räume gebunden. Stimmt das Paradox des Wissens, dass man nur nach etwas Recherchieren kann, von dem man schon weiss oder zumindest ahnt, dass es das an einem bestimmten Ort geben könnte? Das Internet „gefährdet systembedingt, unabhängig von der Art seiner Nutzung, den Aufbau einer kognitiven und selbst einer ethischen Orientierung. Da das Netz seinem Nutzer Wege erspart und eine aufwendige Suche abnimmt, erschwert es die Konstruktion eines gedanklichen Raumes durch quasi-geographische Fixpunkte. Solche Fixpunkte können Personen oder Bücher sein ...“ (Odendahl 2008, S. 195).

Diese Orientierungsfunktion von Bibliotheken für die politische Bildung kann an den drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses fachbezogen verdeutlicht werden:

**Indoktrinationsverbot:** Bibliotheken und jährlich ca. 90 000 Bücher neu auf dem deutschen Markt führen jungen Menschen durchaus überwältigend vor Augen, dass kein Mensch jemals alles lesen und wissen kann. Die argumentative Rhetorik der Ganzschrift kann durchaus „überwältigend“ für eine Position einnehmen; das identifikatorische Lesen auch bei Sachbüchern soll überzeugen. Es besteht immer die Gefahr der Desinformation und der Manipulation, „overnewsed but uninformed“

lautet ein journalistischer Grundsatz (zur Unterscheidung Wissen, Information, Bildung vgl. einschlägige Fachlexika). Das plurale Angebot der Bibliothek schützt daher nur den geschulten Nutzer (library literacy) vor Indoktrination. „Access to services and collections should be based on the United Nations Universal Declaration of Human Rights and Freedoms, and should not be subject to any form of ideological, political or religious censorship, or to commercial pressures.” (School library manifesto (IFLA/UNESCO 1999/2006).

Um das Indoktrinationsverbot zu sichern, müssen Kernthemen einer informational literacy im Informationszeitalter (M. Castells) in den Lehrplänen verlässlich verankert sein:

- Grundrecht auf Informations-, Presse- und Meinungsfreiheit (Fallbeispiele: Buchpreisbindungsgesetz als Eingriff in die Marktfreiheit, Probleme des geistigen Eigentums/Copyright, open access).
- Informations- und Wissenspolitik (historische und aktuelle Beispiele für Zensur). Es kann geprüft und diskutiert werden, ob ein Bestseller wie Adolf Hitler: Mein Kampf (1925ff.) in einer Bibliothek frei oder nur in kommentierten Auszügen zugänglich ist/sein sollte.

Informationsökonomie: Die materiale und finanzielle Dimension der Informationsspeicherung, z.B. die technisch aufwendige und teure Konservierung der Speichermedien (Tintenfrass und Säurefrass bei älteren Büchern; Datenverlust bei elektronischen Speichermedien heute) stellt vor dramatische Fragen: Was ist überhaupt Wissen? Was darf als Wissen gelten? Was soll vergessen werden? Wer entscheidet darüber? Wer kommt für die Kosten auf?

**Kontroversgebot:** Das plurale Angebot einer Bibliothek verkörpert bei entsprechender Erschließung unterschiedliche Lebens- und Denkmodelle, die Relativität von Wissen und Erkenntnis. Fremdsprachige Literatur kann einen Eindruck von der Vielsprachigkeit der Welt vermitteln, den Chancen internationaler Kommunikation, den Problemen der Übersetzung (Praxis Deutsch Heft Nr. 212: Übersetzungen lesen und schreiben). Im intellektuellen Idealfall stellen sich beim identifikatorischen Lesen von Sachbüchern immer wieder Konversionserlebnisse ein, die sich in den Perspektiven gegenseitig relativieren – Bücher als „Erkenntnis für

freie Menschen“ – so der Wissenschaftstheoretiker Paul Feyerabend in einem Buchtitel.

**Schülerinteressen:** Bibliotheken sind freie Lernräume, die es jungen Menschen ermöglichen, eigene Interessen zu entwickeln und zu verfolgen. In den Räumen einer Schulbibliothek muß sich der Schüler vor der Schule auch zurückziehen können. Generationen junger Menschen haben sich, versteckt hinter den Regalen der der Freihand-Aufstellung einer Präsenzbibliothek, emanzipatorisches Wissen angeeignet. Ein Buch mit Erfahrungsberichten, Adressen von Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen kann die soziale Kernerfahrung vermitteln, mit einem Problem nicht allein zu sein, z.B. einer schweren Krankheit (-> Sachbücher zu Bulimie, Mukoviszidose, Rheuma, Diabetes), sexuellem Missbrauch, mit Außenseiterrollen (Coming Out von lesbischen, schwulen, trans- oder intersexuellen Heranwachsenden) oder schwierigen Biografien (als Flüchtling, Migrant, Angehöriger einer ethnischen oder sprachlichen Minderheit), zu Problemen mit Stottern, Linkshändigkeit, Mobbing, Drogen etc.

Die Bibliothek als Selbstlernzentrum fördert die Emanzipation von der Autorität des Lehrers und vom bestehenden Schulsystem:

- die Bibliothek fördert Schülerinnen und Schüler, die im Klassenunterricht als "stille Schüler" stigmatisiert werden;
- in Lesezirkeln (Buch-Clubs) oder einem Filmclub (als home schooling literarisch bei Gilmour 2008) finden sich junge Erwachsene selbstorganisiert zusammen;
- neue Lernformen wie Freiarbeit oder die Facharbeit in einem Seminarskurs der Oberstufe brauchen gut ausgestattete Bibliotheken, z.B. der Dalton-Plan der Pädagogin Helen Parkhurst (1886-1973, vgl. Eichelberger 2002);
- „Great Books Programs“ einiger Liberal Arts Colleges in den USA (z.B. [www.stjohnscollege.edu](http://www.stjohnscollege.edu)) stellen ganz auf das Verfolgen intellektueller Interessen um ihrer selbst willen ab. Zum Lektürekanon zählen u.a. die Federalist Papers, Verfassung und Verfassungsgerichtsurteile (Supreme Court), Adam Smith (Wealth of Nations), Alexis de Tocqueville (Democracy in America), Sigmund Freud (Einführung in die Psychoanalyse), aber auch soziales Wissen wie Mark Twain (Die Abenteuer des Huckleberry Finn);



- schulverdrössene junge Erwachsene können sich mit Hilfe von Bibliotheken autodidaktisch auf externe Prüfungen vorbereiten, z.B. einen Realschulabschluss oder das Fachabitur nachholen (Selbstlernen, Auto-Didaktik).

Der Lernort Bibliothek leitet vom organisierten zum selbstgesteuerten, "natürlichen" Lernen über ([www.informelles-lernen.de](http://www.informelles-lernen.de), [www.freie-lernorte.de](http://www.freie-lernorte.de) des Vereins Schulen ans Netz). Bibliothekspädagogik sollte zur freien, aber kontinuierlichen Nutzung der Angebote animieren. Gezielte Unterstützung bei der Recherche eigener Frage- und Problemstellungen durch geschultes bibliothekarisches Personal ist notwendig.

### **3. Nutzungsmöglichkeiten und Chancen des Mediums**

Die mentalen Voraussetzungen für den Zugang zur Welt der Bücher und Bibliotheken sind schwieriger geworden. Die sog. Generation -> Google (Net-Generation) bevorzugt einen patchwork-artigen Umgang mit Wissen, Zappen und Multitasking. Die Beschleunigung der Wahrnehmung führt zu einer Gewöhnung an Fragmentierungen, Segmentierungen, Abbrüche, Überblendungen, den Modus des Gleitens und Springens. Langsame, linear strukturierte Wahrnehmungsmodi wie das Buch erfordern eine hohe Konzentrationsfähigkeit, die überfordert und abgelehnt wird (Ziehe 2005). Vielen Schülern fällt es immer schwerer, bei der Textlektüre logische und argumentative Strukturen herauszuarbeiten, Kernaussagen festzuhalten (exzerpieren) und Wichtigkeitshierarchien zu rekonstruieren. Hochschullehrer klagen, Lehramtsstudierende suchten im Programm der Vorlesungen und Seminare nur noch "nach fertigen Schemata, Definitionen als kodifizierten und didaktisierten Ergebnissen (Vereinfachungen), 'die sie getrost mit nach Hause nehmen' (Adorno) und auswendig lernen können ... Sie zeigen vielfach Abwehr gegenüber Lektüren, die nicht durch Markierungen des Wichtigen und Komprimierten ausgezeichnet werden: etwa von natürlichen Protokollen, Quellen, Originaltexten ..." (Gruschka 2007, S. 263f.)

Das reformpädagogische Verdikt gegen die „Buchsche“ muss daher heute überdacht werden: Bücher gehören zum Kerngeschäft der Schule! Das selbstorganisierte und informelle Lernen in Bibliotheken kann den Aufbau von Wissensstrukturen erheblich beschleunigen und die Qualität der Argumentationen

differenzieren. Für das sozialwissenschaftliche Weltwissen junger Erwachsener gilt dasselbe wie für historisches Bewußtsein, dass "zwanzig gut ausgewählte und mit Freude gelesene Jugendbücher zu historischen Themen sicher ein umfassenderes Geschichtsbild aufbauen als der reguläre Geschichtsunterricht." (Stephan-Kühn 1994, S. 82) Die Wissensvermittlung im vorherrschenden fragend-entwickelnden Unterrichtsmuster ist von der empirischen Forschung als langatmig und wenig nachhaltig kritisiert worden. „Ich plädiere darum für entschieden weniger und besseren Unterricht ... und für mehr Arbeitsgelegenheiten und mehr (oder weniger) Aufsicht ... Mehr Bibliotheken und mehr Bibliothekare.“ (Hartmut von Hentig: Gutachten zur Gesamtschule für den Deutschen Bildungsrat 1969)

Bücher liest man alleine, um sich dann bei Bedarf unter Freunden oder in kleinen Gruppen über die Eindrücke und Erfahrungen auszutauschen. Dazu bedarf es eines gemütlichen Leseplatzes ([www.leselotte.de](http://www.leselotte.de), Lesegerät Kindle). Das Buch ist einerseits ein introvertiertes Medium, das den geübten inneren Dialog des Lesers mit seinem Text/Autor verlangt. Die Klassenlektüre eines Sachbuches sollte nur exemplarisch durchgeführt werden. Andererseits ist das Buch ein soziales und kommunikatives Medium: Ein Lese- oder „Denktagebuch“ (Hannah Arendt), z.B. in digitaler Form als persönlicher Blog kann individuelle Leseptide ein Leben lang dokumentieren.

Beachten Sie den terminologischen Unterschied von Sachbuch und Fachbuch!
--

Voraussetzung für die Nutzung einer Bibliothek ist eine entwickelte Lesekompetenz, die Beherrschung von vielfältigen Lesestrategien und Techniken des Navigierens (vgl. dazu einschlägige Bücher zu Lern- und Arbeitstechniken für Schüler). Auch die Welt der Bücher kann nicht nur linear, sondern wie die digitale Welt hypertextartig genutzt werden: "wildes" Lesen: im Buch blättern, am Ende mit der Zusammenfassung starten, Querlesen (jeweils den ersten Satz eines Absatzes), Rückwärtslesen, Schnelllesen (den ersten und letzten Satz eines Absatzes); ein Buch als langweilig, uninteressant, zu schwierig weglegen dürfen; im Schneeballsystem mithilfe von Literaturlisten von Buch zu Buch "zu surfen". Auch die Gutenberg-Buchwelt kann wie ein Spiel-Raum angstfrei betreten und wieder verlassen werden (Ziehe 2005).

Methoden der Aneignung sind die bekannten Methoden der Textarbeit, z.B. das Exzerpt, die altersgemäße Buchbesprechung anhand von Leitfragen, Stationenlernen oder Gruppenpuzzle, Transformation in anderes Medium/Wechsel der Symbolisierungsform: Rollenspiel, szenische Darstellung, Transposition/Anwendung auf ein eigenes Alltagsbeispiel.

Methoden der Vermittlung und Präsentation sind

- das zusammenfassende Schülerreferat. Dazu sollte in der Bibliothek Literatur zu Lern- und Arbeitstechniken/Techniken wissenschaftlichen Arbeitens vorhanden sein.
- der informelle Gesprächsaustausch in regelmäßig angesetzten "Bücherstunden".

#### **4. Praxisbeispiel**

„The school library equips students with life-long learning skills and develops the imagination, enabling them to live as responsible citizens.“ (School library manifesto, IFLA International Federation of Library Associations and Institutions/UNESCO 2001) Informationskompetenz (information literacy) zählt zu sozialwissenschaftlichen Kernkompetenzen und den Aufgaben einer Bibliothek. (vgl. die Standards der Informationskompetenz der ACRL/Association for College & Research Libraries, [bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_05\\_07](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07)). Zu unterscheiden sind die Teilkompetenzen zur

- Informationsermittlung (Recherche und Prüfung)
- Informationsverarbeitung (Strukturierung: Zettelkasten, Exzerpt, ...)
- Informationsdarstellung (Präsentation)

Die allgemeine Einführung in den Umgang mit Bibliotheken wird heute unter dem Begriff Teaching Library (Krauß-Leichert 2008, Schultka 2005) gefasst. Viele grosse Bibliotheken bieten inzwischen neben Schulungen auch virtuelle Rundgänge zur Einführung an. Schülerinnen und Schüler lernen am Beispiel und vor Ort den Unterschied von Präsenzbibliothek mit Freihand-Aufstellung und Magazinbibliothek. Sie erschliessen sich, am besten am konkreten Recherchebeispiel, die unterschiedlichen Funktionsbereiche einer Bibliothek:

- Katalog-Bereich (Zettelkasten), heute PCs mit Zugang zu elektronischen Katalogen (OPAC Online Public Access Catalogue)
- Zeitungs- und Zeitschriftenlesebereich (Lesesaal mit Einzelarbeitsplätzen)
- Nachschlagewerke (-> Lexika, Handbücher)
- Regale der Präsenzbibliothek oder Magazin
- Gruppenarbeitsräume für Recherchen oder Prüfungsvorbereitungen etc.

Am Beispiel einer Informationsrecherche zum Themas „Mindestlohn“ ([www.schulmediothek.de](http://www.schulmediothek.de) -> Unterrichtsbeispiele) kann ein idealtypischer Ablauf verdeutlicht werden:

Lernziele sind u.a. die Auswertung unterschiedlicher Informationsträger, sachgerechtes Argumentieren und die Entwicklung einer Debattenkultur sowie die Fähigkeit, eigene Interessen gegen Interessen anderer zu reflektieren. Wie sehr die Bibliothek des 21. Jahrhunderts auf den Medienverbund vom Buch zum Internet (Hedtke 1997) setzt, wird daran deutlich, dass unter den vorgeschlagenen Informationsträgern sich nur eine Ganzschrift/Fachbuch befindet (Seidel/Temmen: Grundlagen der Volkswirtschaftslehre, 25/2007), aber sechs Weblinks (Wikipedia, Statistisches Bundesamt, Deutscher Gewerkschaftsbund, Arbeitgeberverband, Google und andere Suchmaschinen, Pressedienste wie z.B. Paperball). Einstieg sind zwei kontroverse Pressemeldungen (Gewerkschaftsvertreter, Unternehmensvertreter) über Mindestlöhne bei Briefzustellern, um den Sachverhalt als interessengebunden zu erfahren. Im nächsten Schritt erfolgt eine Recherche in der Schulbibliothek zum Sachverhalt, die durch Teilthemen vorstrukturiert wird: Lohn im Zusammenhang der Faktoreinkommen, Lohnfindung und Lohnarten bis zu Lohnquote und Lorenzkurve. Eine Zwischenberatung soll die Ergebnisse in der Lerngruppe focussieren. Getrennte Zusatzrecherche und Ergebniskontrolle vertiefen. Nun wird über argumentative und rhetorische Vorgehensweisen beraten und der Informationsinhalt in eine Nachricht transformiert. Damit wird die abschliessende Durchführung einer Diskussion (Debatte) vorbereitet, die durch Beobachter ausgewertet wird.

Das Thema wird entlang einer überschaubaren dualen Logik (dafür/dagegen) strukturiert. Auf einer höheren Kompetenzstufe muss die Recherche differenziert und kritischer werden durch die aktive Suche nach Gegenbeispielen und Widerlegungen: Gibt es Arbeitnehmer, die Mindestlöhne ablehnen? Arbeitgeberverbände, die Mindestlöhne unter bestimmten Bedingungen und Umständen befürworten? Wenn die Recherche auf andere gesellschaftliche Gruppen ausgeweitet wird, z.B. auf politische Parteien, wird die holzschnittartige Pro-Contra-Logik aufzubrechen sein in eine vielstimmigen Chor der Meinungen, die in der Phase der Informationsaufbereitung eigenständig zu strukturieren ist:

- Gibt es *innerhalb* der Tarifpartner oder der Parteien eine Diskussion um den Mindestlohn?
- Gibt es weitere und *alternative* Positionen? Ist die Frage vielleicht überhaupt falsch gestellt, ein Ablenkungsmanöver?
- Gibt es Differenzierungen, etwa nach Regionen und Ländern, nach Branchen, nach Personengruppen, in der zeitlichen Dimensionierung, z.B. als vorübergehende Massnahme in einer Rezession?

Weitere themenbezogene Unterrichtsprojekte zur Informationskompetenz sind Kinzel (1996), zum Thema 20. Jahrhundert Visser (1999, leider vergriffen, vgl. Whitley 2001 mit Recherchen zu aktuellen Streitfragen wie Abtreibung, bargeldlose Gesellschaft, Essstörungen, gleichgeschlechtliche Ehe, Kinderarbeit etc.).

### **Do's**

- Schulbibliotheken sollen in die Qualitätskriterien einer Schulinspektion aufgenommen werden. Als Faustregel gilt: Anzustrebende Bandzahl 10 Bücher/Medien pro Schüler, darunter mehr als die Hälfte Sachliteratur.
- Auf einem Elternabend anregen, auf Geschenklisten für Kinder zu Weihnachten und zum Geburtstag systematisch Sachbücher oder Zeitschriftenabos zu setzen ([www.wissenschaffen.de](http://www.wissenschaffen.de)).

- Modellhafte Bestände können aus Überlassungen von Alumni, Eltern oder Großeltern auch nachträglich aufgebaut werden, z.B. eine historische Sammlung von Sozialkunde-, Geographie- und Geschichtsschulbüchern.
- ein Bewusstsein schaffen für die ästhetische Qualität des Mediums Buch: Haptik (Papierqualität), der typische Papiergeruch meiner Tageszeitung, buchbinderische und optische Gestaltung (Layout, vgl. [www.stiftung-buchkunst.de](http://www.stiftung-buchkunst.de), Wettbewerb).
- Wie kommen die Bücher auf die Welt? Genetisch kann die Herstellung des Mediums Buch verfolgt werden: Gespräch mit einem Autor, Erkundung eines Verlages, einer Druckerei (Zeitung), einer Buchhandlung.
- Als Lernort hat die Bibliothek eine besondere Bedeutung im Rahmen der Begabtenförderung im Fach Sozialkunde, um an sozialwissenschaftliche Studienfächer heranzuführen  
(vgl. das Projekt „Korrespondenzzirkel in Sozialkunde“ an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, Prof. Reinhold Sackmann, Soziologie)
- In einem Service Learning können Schülerinnen und Schüler bibliothekarische Teilaufgaben eigenverantwortlich übernehmen, z.B. Film- und Videoclub, wohnortnahe Versorgung mit Buchmedien (Bücherbus), ein Vorlesedienst. Kulturelle Projekte können Ausstellungen in den Räumen der Bibliothek oder eine „Lange Nacht der Bücher“ sein.
- Auf Klassenfahrten sollten auch Bibliotheksräume zum kulturellen Erfahrungswert zählen, z.B. die British Library in London.

## Übung

### **Vision: „Gute“ politische Bildung**

Die Bedeutung der Räume und der Architektur für Demokratie-Lernen wird oft unterschätzt. Eine Hamburger Schule hat einige ihrer pavillonartigen, provisorischen Flachbauten der 1970er-Jahre zu einem Zentrum für sozialwissenschaftlichen Unterricht umgestaltet. Die Schülerinnen und Schüler genießen zwischen den Doppelstunden den Weg unter den offenen Wandelgängen zu den Fachräumen und ihrem Sowi-Team. Ein Atrium mit gemütlichen Polstersesseln inspiriert Gruppengespräche. Der Bibliotheksraum daneben repräsentiert die klassische Welt des Gutenberg-Zeitalters. Laptops ermöglichen Recherchen in der digitalen Welt. Die jungen Menschen lesen dort regelmäßig internationale Tageszeitungen, um ihre Mehrsprachigkeit produktiv in das Ritual der „Aktuellen Stunde“ einzubringen und anschließend in Portfolios zu dokumentieren. Die beiden Fachräume sind mit Weltkarten, Wahlplakaten, Fotos und natürlich einem Smart-Board ausgestattet. Im World Classroom ist man online. Es ist für die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich, ihre Sichtweisen auf die Unterrichtsthemen mehrperspektivisch mit ihren Mitschülern an Partnerschulen zu diskutieren. Auf einer Austauschreise nach Osteuropa (Comenius-Projekt) und nach China (Städtepartnerschaft) hatte zuvor auch eine intensive persönliche Begegnung stattgefunden. Das aktuelle, von den Schülern initiierte Projekt ist eine Hilfsaktion für die afrikanischen Flüchtlinge, die von der Insel Lampedusa kommend in Hamburg eine Unterkunft suchen und für einen Aufenthaltstitel kämpfen. Eine Podiumsdiskussion mit Jugendoffizieren der Bundeswehr und Friedensinitiativen hatte für reichlich Zoff gesorgt. „Heiße Eisen“ und Konflikte scheut man nicht. Die Hamburger Schulinspektion könnte diesen World Classroom als Realutopie schon jetzt besichtigen – ganz „evidenzbasiert“ übrigens!

(Tilman Grammes)

 Formulieren Sie in einem Absatz ihre Vision einer sichtbaren guten politischen Bildung

## **Literatur**

Bolz; Norbert: Das Abc der Medien, München: Fink 2007

Eichelberger, Harald (Hg.): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik, Innsbruck: Studienverlag 2002

Erhard, Walter/Herbert Jaumann (Hg.): Jahrhundertbücher. Grosse Theorien von Freud bis Luhmann, München 2000

Erikson, Rolf: Designing a school library media center for the future, Chicago 2007

Gilmour, Jonathan: Unser allerbestes Jahr (am.: The Film Club, 2007), Frankfurt/M. 2009

Hedtke, Reinhold: Vom Buch zum Internet und zurück. Medien- und Informationskompetenz im Unterricht, Darmstadt: Winkler 1997

Horkheimer, Max: Gedanken zur politischen Erziehung (Vortrag 1960). In: Gesammelte Schriften Bd. 8, Frankfurt 1985, S. 147-155

Junge, Walter: Die Schülerbücherei im Dienste der politischen Bildung. In: Gesellschaft-Staat-Erziehung 1960, 6, S. 266-270

Kinzel, Anneli: Zwischen Büchern zu Hause. Erkundungs- und Lernspiele in und um Bibliotheken, Mülheim: Verlag an der Ruhr 1996

Langewiesche, Dieter: Volksbildung und Leserlenkung in Deutschland von der wilhelminischen Ära bis zur nationalsozialistischen Diktatur. In: IASL online (zuerst: IASL 1989, 1, S. 108-125

Nerdinger, Winfried (Hg.): Die Weisheit baut sich ein Haus. Architektur und Geschichte von Bibliotheken. München/London/New York: Prestel 2011

Odendahl, Johannes: Schulen vom Netz! In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2008, 2, S. 195-210

Radler, Rudolf (Hg.): Kindlers Literaturgeschichte der Gegenwart. Autoren, Werke, Themen, Tendenzen seit 1945. Die deutschsprachige Sachliteratur, Bd. III, Frankfurt/Main 1980

Reichsverwaltung des NSLB: Die Schülerbücherei, Leipzig: Dürr 1939

Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik. In: Bibliotheksdienst 2005, 11, S. 1462-1488

Sommer, Manfred: Sammeln: ein philosophischer Versuch, Frankfurt 2002

Stephan-Kühn, Freya: Schlüsselgeschichten. In: GPD 1994, S. 82-86

Sturm, Beate: Schüler im Archiv! Archivführungen für Schulklassen, Berlin 2008

Krauß-Leichert, Ute (Hg.): Teaching Library. Eine Kernaufgabe der Bibliotheken, Frankfurt/M. u.a.: Lang 2008

Unsold, Siegfried (Hg.): Erste Leseerlebnisse, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1975

Visser, Heidrun: Projekt 20. Jahrhundert. 100 Erkundungen und 1000 Nachfragen; Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Persönlichkeiten, Wissenschaft, Umwelt und Kultur, Mülheim 1999

Watson, Peter: Ideen. Eine Kulturgeschichte von der Entdeckung des Feuers bis zur Moderne, München 2008

Whitley, Peggy J./Olson, Catherine/Goodwin, Susan Williams: 99 jumpstarts to research: topic guides for finding information on current issues. Englewood: Libraries Unlimited 2001

Ziehe, Thomas: Schulische Lernkultur und zeittypische Mentalitätsrisiken. In: Hafenegger, Benno (Hg.): Subjekt Diagnosen, Schwalbach 2005, S. 193-222



**WER?**

**Der subjektive Faktor - Lernvoraussetzungen und diagnostische Kompetenz**



Lawrence Kohlberg (1927-1987)

 **Aufgabe** (genetisches Prinzip! 😊)

### **Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung**

Ordnen Sie die folgenden **Maximen und Spruchweisheiten** den sechs Stufen der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg zu.

- "Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen." (Art. 14 II GG)
- "Was du nicht willst, daß man dir tu, das füg' auch keinem andern zu!" (Die Goldene Regel; vgl. Lukas-Evangelium 6,31)
- "Handle nur nach der Maxime, von der du wollen kannst, daß sie allgemeines Gesetz wird!" (Kants Kategorischer Imperativ)
- "Eine Hand wäscht die andere!" (Volksweisheit)
- "Ruhe ist die erste Bürgerpflicht!" (aus der Bekanntmachung, die am 17. 10. 1805 nach der Schlacht bei Jena an die Straßenecken Berlins angeschlagen wurde)
- "Macht ist Recht!" (eine den Nazis zugeschriebene Parole)

**Vertiefende Literatur** zu den Moralstufen findet sich im Internet oder in der angegebenen Literatur (Becker 2011, Lind 2003, Garz 1996, Heidbrink 1996, Oser 1992)

**Lösungsvorschlag** siehe bei Bernd Fittkau (Hg.): Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Bd. 2, Braunschweig 1983, S. 411



Tilman Grammes/Christian Welniak

### **„auspioniert und angeschmiert“?**

#### **Lernvoraussetzungen und diagnostische Kompetenz:**

#### **Der Beitrag der kognitiven Entwicklungspsychologie**

#### **– ein Überblick (mit Christian Welniak)**

##### **Vorbemerkung:**

In diesem Beitrag geht es um die Auflistung der relevanten domainspezifischen Konzepte, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen. Dies soll die sog. „diagnostische Kompetenz“ der Lehrkräfte fördern. Es kann aber auch eine Fehlhaltung fördern, zu meinen, der Erfolg (oder Misserfolg) von Unterricht hänge davon ab, wie gut oder schlecht es gelinge, Kinder und Jugendliche vor dem Unterricht „auszuhorchen“ und in den Konzepten ihres Denkens antizipierend zu erfassen. Dies kann zu einer paternalistischen Lehrhaltung führen sowie zu Fehlwahrnehmungen individueller Fälle. Die emanzipatorische Tradition der politischen Bildung setzt dagegen das Einbringen von Schülervorstellungen in den Unterrichtsprozeß, um sie dort zu veröffentlichen und zum expliziten Lerngegenstand zu machen. Unter den Klassikern der politischen Bildung ist diese Haltung vor allem bei Rolf Schmiederer (Politische Bildung im Interesse des Schülers, 1977) ausgeprägt. Vgl. den Beitrag zu den bildungstheoretischen Traditionen in diesem Werkbuch, darin den Abschnitt zu Rolf Schmiederer.

Der Titel dieses Kapitels geht zurück auf die gegen eine objektivierende Jugendforschung gerichtete Kampfschrift von Thomas von Freyberg: *auspioniert und angeschmiert. Das Bewusstsein der Arbeiterjugend als Objekt von Forschung und Erziehung*. Gießen: Focus 1978

Vgl. vom Autor auch: *Störer und Gestörte. Bd. 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher; Bd. 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel 2005. Diese psychoanalytischen und bürokratiesoziologischen Fallgeschichten sind exemplarisch für die aktuelle Diskussion um inklusive Bildung in der Schule für Schülerinnen und Schüler mit sog. emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen.

Die PISA-Studien belegen bei deutschen Pädagogen eine hohe Fehlerquote in der Einschätzung der Stärken und Schwächen ihrer Schülerinnen und Schüler. Diagnostische Kompetenz bezeichnet hier die "Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können" (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 132; zu „Bildungsstandards als Diagnoseinstrument für den Politikunterricht“ vgl. Massing 2006). Diagnostische Kompetenz als Element von Professionalität weiß, dass die Möglichkeiten sozialwissenschaftlicher Bildung abhängig sind von den stufentypischen Weisen des Selbst- und Weltverständnisses der Kinder und Jugendlichen: „Daraus ergibt sich sowohl die unterrichtliche Einstellung als auch die erzieherische Hinwendung zu den Schülern unter anderem, aus diesen entwicklungsbedingten Ständen erschließt sich schließlich auch die Eigenart ihres Verhaltens mit den Schwierigkeiten für den Lehrer im Unterricht“ (K.G. Fischer 1960, S. 95).

### 1. Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme

Eine kognitive Entwicklung findet statt, indem sich Heranwachsende aktiv mit Problemen und Phänomenen der Umwelt auseinandersetzen. Eine sozial-konstruktive Perspektive (Selman 1984) konkretisiert diese Vorstellung, indem die lernproduktive Bedeutung von zwischenmenschlichen Differenzerfahrungen – das Gespräch der Verschiedenen – hervorgehoben wird. Sozial-konstruktivistische Entwicklungspsychologen haben gezeigt, dass bei Piaget die Bedeutung von Umwelteinflüssen noch zu kurz kommt. Sie kritisieren die Betonung biologischer Imperative im Entwicklungsprozess und lenken die Perspektive verstärkt auf die Bedeutung sozialer Erfahrungen (vgl. Ausubel 1968; Montada 1970, S. 27ff.; Ausubel/Sullivan 1974). Die Übernahme der Perspektive anderer erscheint dann als *die* elementare Grundvoraussetzung politischer Urteilsbildung und demokratischen Handelns (zu politischem Lernen und Perspektivwechsel in der Grundschule vgl. Gläser 2006). Das Denken über soziale Beziehungen sowie über die Regeln, die Beziehungen aufrechterhalten, ist ein eigener Bereich der kognitiven Tätigkeit (Damon 1977). Es folgt einer Stufenabfolge:

Niveau	Perspektivenübernahme	Bsp.: Freundschaft
Niveau 0	Undifferenziert, egozentrisch	Enge Freundschaft als momentane physische Interaktion, Freundschaft wird noch nicht als überdauernd Beziehung verstanden, sondern als objektorientierte, augenblickgebundene Interaktion.
Niveau 1 (4-9 Jahre)	Differenziert, subjektiv	- Enge Freundschaft als

	<p>Bewußtwerden der Subjektivität von Perspektiven. Menschen unterscheiden sich im Denken, weil sie sich in unterschiedlichen Situationen befinden</p>	<p>einseitige Hilfestellung, aber mit der Differenzierung von Perspektiven entsteht auch ein Verständnis für die spezifisch-subjektive Lage anderer Personen; da diese Perspektiven noch nicht miteinander kombiniert werden können, bleibt in der Konzeption von Freundschaft jeweils eine Perspektive dominant; einseitige Orientierung, in der die Perspektive des Selbst vorherrschend ist, d.h., ein Freund ist jemand, der den Bedürfnissen und Interessen des Selbst gerecht wird und sie befriedigen kann.</p>
Niveau 2 (6-12 Jahre)	<p>Selbstreflexiv, reziprok Ein reflexives Verständnis der Subjektivität entwickelt sich- das eigene Handeln wird aus dem Blickwinkel des anderen reflektiert und umgekehrt dessen Reaktion auf das eigene Handeln vorweggenommen.</p>	<p>Enge Freundschaft als Schönwetter-Kooperation ("fairweather-cooperation"), die Reziprozität in der Beziehung wird begriffen. Voraussetzung hierfür ist jedoch die Fähigkeit zur Koordination von Perspektiven und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, was bedeutet, die Möglichkeit das Selbst mit den Augen eines anderen zu sehen. Es entsteht die Einsicht, daß in einer Beziehung die Bedürfnisse beider Partner koordiniert werden müssen, um Ziele zu erreichen. Die Interessen und Bedürfnisse des Selbst bleiben jedoch dominant.</p>
Niveau 3 (9-15 Jahre)	<p>„Dritte Person“, gegenseitige Perspektivenübernahme, wechselseitige Perspektivenkoordination - das Kind erkennt, dass sowohl es selbst, als auch der andere die Perspektive des jeweils anderen gleichzeitig berücksichtigen kann</p>	<p>Enge Freundschaft als intimer gegenseitiger Austausch, d.h. Ausdifferenzierung der Beobachterperspektive, wodurch eine Orientierung an der Freundschaftsbeziehung möglich ist. Freundschaft auf diesem Niveau ist eine stabile, zeitlich überdauernde, intime Gefühlsbeziehung der wechselseitigen Fürsorge und des Vertrauens, die Beziehung gilt exklusiv und ihre Erhaltung wird zu einem zentralen Handlungsimperativ.</p>
Niveau 4 (ab 12 Jahren)	<p>Tiefenpsychologisch, gesellschaftlich-symbolisch Perspektive der sozialen Bezugsgruppe kann übernommen werden -</p>	<p>Enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz, d.h., die Exklusivität der Freundschaftsbeziehung wird zugunsten eines offenen Interaktionssystems gelockert, das den sich wandelnden</p>

	Einbezug des sozialen Systems und seiner Normen	Bedürfnissen und Interessen von Freunden gerecht werden kann. Die Beziehung auf diesem Niveau ist von autonomer Interdependenz, d.h., das Selbst und andere werden in einem größeren sozialen Zusammenhang wahrgenommen.
--	---	--

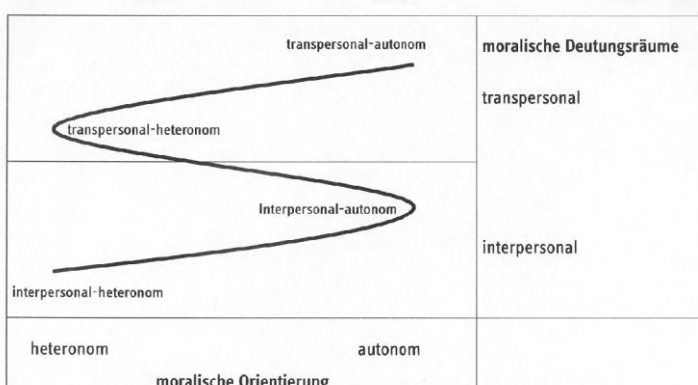
(gekürzte Fassung der Online-Zusammenfassung von Werner Stangl: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/SozialkognitivEntwicklung.shtml>)

Die Grundlage dieser Stufen ist „breit genug, um sowohl bei der Diagnose kindlichen Verhaltens als auch bei der Planung und Evaluierung von Versuchen, Sozialverhalten von Kindern zu verbessern, wertvolle Dienste zu leisten“ (Selman 1982, S. 223).

## 2. Entwicklung des moralischen Urteils

Im Rahmen demokratiepädagogischer Reflexionen und lerntheoretischer Auseinandersetzungen haben Heiko Breit und Lutz H. Eckensberger ein Modell der moralischen Entwicklung vorgelegt, das Lawrence Kohlbergs berühmtes und hier als bekannt vorausgesetztes moralpsychologisches Stufenmodell ausdifferenziert (vgl. wiederum die Online-Zusammenfassung Werner Stangls: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/>; vgl. auch Becker 2011). Sie machen insbesondere auf differierende Kontexte sowie die kontextspezifische Adäquatheit des Urteilens aufmerksam. Auch die Kritik Carol Gilligans an Kohlberg (1982) kann als kontextspezifische Sensibilisierung seiner Moralpsychologie verstanden werden: Während Kohlberg seine Gesprächspartner mit hypothetischen, abstrakten Dilemmata konfrontierte, befragte sie Menschen, die persönlich in existentielle Entscheidungssituationen eingebunden waren.

Statt der sechs Stufen der ontogenetischen Moralentwicklung, die Kohlberg in drei Niveaus (das präkonventionelle, konventionelle und moralische Niveau) zusammenfasste, können dann insgesamt elf Stufen unterschieden und in vier Niveaus geordnet werden. Obgleich es enge Bezüge zur Theorie Kohlbergs gibt, ist das Verständnis dieser vier Niveaus deutlich unterschiedlich. Es wird postuliert, dass sich



“die Entwicklung grundsätzlich, wie das bereits Piaget beschrieben hat, von einer heteronomen zu einer autonomen Moralauffassung entwickelt, dass sich diese

Bewegung aber in zwei unterschiedlich komplexen Deutungsräumen sozialer Realität in einer Art Pendel oder Spiralbewegung wiederholt: In einem interpersonalen und einem transpersonalem Raum. Es sind vor allem die beiden Ebenen sozialen Verständnisses (Deutungsräume) die für die beiden Auffassungen von Demokratie und die Thematik Demokratieerziehung höchst relevant sind, Demokratie als Polis bzw. als Lebensform repräsentiert die interpersonal-autonome Ebene und erst auf der transpersonalen Ebene kommt es zu einer der Komplexität der Sache *angemessenen* Rekonstruktion solcher Begriffe wie Gesellschaft, Makroebene, Recht, System und formalen Institutionen. Es wird gleichzeitig deutlich, dass die Idee von partizipativer Demokratie allein, die sich ja an konkreten Interaktionen in einem sozialen Nahraum misst, ungeeignet ist, Verbindungen zu rechtsstaatlicher Demokratie mit speziellen Funktionen herzustellen. Dieses Konzept greift zu kurz, wo Gesellschaft, Makroebene, Recht; System und formale Institutionen ins Spiel kommen. Andererseits ist durch die ontogenetische Sequenz, in der die Niveaus zueinander stehen, unübersehbar, dass ersterer für das Verständnis des letzteren eine unbedingte Voraussetzung ist." (Breit/Eckensberger 2004, S. 8).

Damit sind Demokratiepädagogik mit einem Akzent auf sozialem Lernen (Demokratie als Lebensform) und politische Bildung wechselseitig aufeinander bezogen.

### **3. Entwicklung des Rechtsbewusstseins**

Auch Recht ist, wie Moral, ein Konfliktregelungsmechanismus, der aus einem Komplex von Handlungsanweisungen besteht. Im Verlauf der Moderne wird Recht der „zentrale gesellschaftliche Konfliktregelungsmechanismus, während das Verständnis von Moral auf eine private Wertorientierung und innere Einstellung eingeschränkt wird“ (Eckensberger/Breit 1997, S. 254).

Die Entwicklung des Rechtsverständnisses ist u.a. von dem amerikanischen Entwicklungspsychologen Joseph Adelson (1969) untersucht worden. Er konfrontierte 11-18jährige Jugendlichen mit einem Gründungsszenario:

„Imagine that a thousand people move to an island in the Pacific, and set about building a community de novo. They are confronted by the tasks of forming a government and of developing laws and other models of communal regulation“ (Adelson et al. 1969, S. 327).

Dieser Stimulus wird zum lernproduktiver Anlass, um mit Kindern und Jugendlichen grundsätzliche Fragen der politischen Philosophie zu besprechen: Umfang und Grenzen der Autorität, die reziproke Verpflichtung von Bürger und Staat, das Wesen von Verbrechen und Gerechtigkeit, der Widerstreit zwischen persönlicher Freiheit und Allgemeinwohl ... Exemplarische Antworten aus den Interviews:

„What is the purpose of laws?“ The responses were the following:

*Eleven years old.* Well, so everybody won't fight and they have certain laws so they won't go around breaking windows and stuff and getting away with it.

*Thirteen years old.* To keep the people from doing things they're not supposed to like killing

people and like. ...if you're in the City, like speeding in the car and things like that.

*Fifteen years old.* To help keep us safe and free.

*Eighteen years old.* Well, the main purpose would be just to set up a standard of behavior for people, for society living together so that they can live peacefully and in harmony with each other."

(ebd., S. 328)

Die Interpretationsergebnisse zeigen, dass 11-13jährige Gesetze durch konkrete Beispiele beschreiben. Sie begründen Gesetze durch ihre Funktion, Untaten zu bestimmen, die in einer Gemeinschaft bestraft werden müssen. Gesetze werden überwiegend als Mittel der Bestrafung dargestellt. Sie betonen den Zwang, der von Gesetzen ausgeht.

Einen Wendepunkt erfährt das Rechtsbewusstsein im Alter zwischen 13 und 15 Jahren. Ab dem 15. Lebensjahr konnten die interviewten Jugendlichen abstrakte Funktionen von Gesetzen wie der Schutz der Freiheit beschreiben. Im Gegensatz zu den jüngeren Befragten betonten sie stärker die hilfreiche Funktion von Gesetzen; eine Minderheit kann Reformen von Gesetzen in Betracht ziehen.

Ebenso untersucht wurde das Verständnis von gesetzlichen Regeln bei Kindern und Jugendlichen. Tapp und Kohlberg (1971) sowie Tapp und LeVine (1972) fragten nach dem Wert und der Funktion von Regeln und Gesetzen, nach der Dynamik des Befolgens von Regeln sowie nach der Änderbarkeit und Verletzbarkeit von Regeln und Gesetzen. Interviewt wurden Kinder im Kindergartenalter, Jugendliche der 4.-8. Schulklasse sowie des College. Lutz H. Eckensberger (1983) hat die Ergebnisse der Untersuchungen tabellarisch zusammengestellt. Die Zusammenstellung verdeutlicht, dass die Entwicklung des Rechts- und Regelverständnis parallel zu den Stufen des moralischen Urteils verläuft. In der (frühen) Kindheit orientiert sich das Rechtsverständnis am angerichteten Schaden und an zu vermeidenden Folgen. Das konventionelle Niveau wird ab der 4. Schulklasse erreicht. Recht hat nun eine schützende Funktion, es hält die Ordnung aufrecht und ist unter extremen, moralisch begründeten Umständen änderbar. Im Jugendalter und auf dem postkonventionellen Niveau können Moral und Recht unterschieden werden. Gesetze sichern nicht nur den Erhalt des Systems, sondern dienen der Verwirklichung autonomer Moral. Moral begründet ebenso Rechtsänderungen wie die Beibehaltung von Gesetzen.



Moralisches Niveau	Präkonventionell	Konventionell	Postkonventionell
<b>Rechtsverständnis</b>	<b>Regel-gehorchend</b>	<b>Regel-erhaltend</b>	<b>Regel-herstellend</b>
Was wäre, wenn es keine Gesetze gäbe?	Regeln verhindern physischen Schaden	Regeln verhindern Böses, leiten den Schwachen	Gesetze und moralische Prinzipien werden unterschieden; der Mensch ist selbstregulativ
Warum sollte man Regeln folgen?	Sie schreiben vor und verbieten	Erhalten die Ordnung; sind notwendig für die Gesellschaft	Dienen der Erhaltung des rationalen Zwecks hinter dem Gesetz
Warum würdest du Regeln folgen?	Um negative Folgen zu vermeiden	Weil andere (Personen und die Gesellschaft) das von einem erwarten	Kontakte sind nützlich
Gibt es Fälle, in denen man im Recht sein kann, wenn man ein Gesetz bricht?	Gehorchen (Unterwerfung unter Regeln, Respekt vor Regeln)	Sind änderbar; solche, die nicht für alles gut sind, deshalb Schlechtes zulassen.	Es gibt keine festen Verpflichtungen, Regeln zu folgen; Konsequenzen sind abzuwägen; das individuelle und das Gruppenwohlergehen sollen erhalten bleiben; Basis sollten rationale, auf Gegenseitigkeit beruhende Entscheidungen sein
Änderbarkeit von Regeln und Gesetzen	Nicht änderbar; Regeln und Gesetze sind quasi-physikalische Dinge	Moral der Umstände; unter extremen (sozial gerechtfertigten) Bedingungen ist es gerechtfertigt	Sind änderbar; solche, in denen keine ethischen Prinzipien erhalten sind, sind nach Nützlichkeitsgesichtspunkten änderbar.
	Keine Unterscheidung zwischen Moral und Recht; Regelverstoß ist immer schlecht		Wenn das Gesetz nicht moralisch ist, zum Beispiel individuelle Rechte verletzt
Alterstrends (Prozent):			
Primärschule/Kindergarten	66%	33%	1%
4., 6., 8. Klasse	21%	68%	11%
College	10%	52%	38%

#### 4. Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins

Auch in dieser Domäne liegen zahlreiche weiterführende Forschungsbefunde vor, die Klaus Feldmann (2002) übersichtlich zusammengefasst hat und die online leicht zugänglich sind. Als Beispiel aus der aktuellen Forschung soll hier ein Thema gewählt werden, dass in besonderer Weise Bezüge zur politischen Bildung aufweist (Gerechtigkeitsvorstellungen), die Entwicklung des Tauschbegriffes. Zur Rekonstruktion des kindlichen Tauschbegriffs wird eine Geschichte eingesetzt, deren juristischer Kern ein Vertrag über eine wechselseitige Eigentumsübertragung bildet:

"Zwei Kinder beschließen einvernehmlich, zwei ihnen gehörende Objekte, eine Spielzeugfigur und einen Ball, 'für immer' zu tauschen. Nach dem Vollzug des Tausches wird gefragt: 'Wem gehört der Ball jetzt?' Wird der Eigentumsübergang bejaht, so wird gefragt, ob der neue Eigentümer den Ball auch weiterverschenken oder verkaufen darf. In der Geschichte ändert der frühere Eigentümer dann seine Meinung und fordert den Ball am nächsten Tag wieder zurück: Muss der neue Eigentümer den Ball nun zurückgeben oder darf er ihn behalten? Bejahen die Kinder die Gültigkeit des Tausches, so wird weiter gefragt: Darf er den Ball auch behalten wenn der teurer war als die Spielzeugfigur? Kann man überhaupt Sachen mit ungleichem Wert tauschen?" (Weyers 2006).

Niveau	Charakterisierung	Antworten
<b>Niveau 1: Gegenseitige Leihe (2-3)</b>	Hier wird der Tausch nur als vorübergehender Besitzaustausch, aber nicht als Eigentumsübergang verstanden. Der „Tausch für immer“ ist nicht bekannt.	„Das gehört nur dem Paul, nachher tauschen die es wieder“. „Können die auch so tauschen, dass der Ball immer dem Jakob ist und der Ball immer dem Paul?“ „Nein, das gehört dem Paul“
<b>Niveau 2: Eigentumsübergang mit Rückforderung (3-6)</b>	Hier wird der Tausch als <i>Eigentumsübergang</i> verstanden, dieser ist jedoch nicht stabil. Im Zweifelsfall zählt das frühere Eigentumsrecht; dieses ist stärker als das Vertragsrecht.	„Der Ball gehört der Anne, weil sie das getauscht haben.; die Frage, ob Anne den Ball nun auch verschenken dürfe, verneint sie: „Wenn sie den Ball wieder umtauschen will, dann muss sie es machen; wenn die wieder ihren Ball haben will, und die kriegt wieder ihr Pferd.“
<b>Niveau 3: Tauschgeschäft mit begrenzter Geltung und Verfügung (5-10)</b>	Auf diesem Niveau ist der Eigentumsübergang stabil. Das getauschte Objekt bleibt dauerhaft Eigentum	Ein neunjähriges Kind bejaht den Eigentumsübergang, verneint aber die Frage,

	des neuen Eigentümers, ein Recht auf Rückforderung besteht nicht. Das Tauschgeschäft ist aber insofern begrenzt, als der neue Eigentümer nicht unbeschränkt über das Objekt verfügen darf.	ob Anne den Ball auch jemandem anderen schenken dürfe: „Nein, weil ich würde da schon fragen, weil das ist ja eigentlich von dem anderen jetzt geschenkt und das würde ich dann nicht weiter verschenken. Wenn dann würde ich fragen, ob sie das gut findet.“
<b>Niveau 4: Rationales Tauschgeschäft (ab 9)</b>	Die Kinder verstehen, dass der Tausch eine gegenseitige Eigentumsübertragung mit unbegrenztem Verfügungsrecht der neuen Eigentümer impliziert. Das getauschte Objekt darf weitergeschenkt werden, der Vertrag ist auch verbindlich, wenn die Gegenstände nicht gleichviel wert sind, es sei denn es liegt eine arglistige Täuschung vor.	„Ja, weil er jetzt ihr gehört, weil die Paula ihr den Ball geschenkt hat und dafür hat sie etwas anderes bekommen und jetzt kann sie machen, was sie will damit, weil es ihr gehört.“

Die Altersverteilung der Entwicklungsniveaus verdeutlicht exemplarisch, in welchem hohen Maße Stufenfolgen auf Generalisierungen beruhen und dass der Wert solcher Stufenfolgen in der Lehrerbildung weniger im Versuch sturen Wiedererkennens in einer Lerngruppe liegt, als in der flexiblen Diagnostik bezogen auf den Einzelfall bzw. Teilgruppen einer Schulklasse. Wir kommen unten noch darauf zurück.

## 5. Entwicklung der politischen Urteilsbildung

Politische Institutionen regeln im Gegensatz zu einem moralischen Verhaltenskodex „nicht mehr die unmittelbaren Beziehungen und alltäglich lösbaren Probleme unter Anwesenden [...], sondern gesellschaftliche Beziehungen und alltägliche unlösbare Probleme einer großen Zahl von Menschen“ (Hopf/Hopf 1997, S. 107; vgl. Nunner-Winkler 1980). Eine prinzipienorientierte Moral und formal-operationale Denksysteme stellen daher eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für ein kritisches politisches Bewusstsein dar, so schon Ijzendoorn (1980).

Joseph Adelson (1971/dt. 1977) untersuchte auch die Entwicklung des politischen Denkens im Verlauf der Adoleszenz. Er führte Interviews mit 12-16jährigen Jugendlichen, deren Stimulus erneut das Insel-Szenario darstellte. Die Ergebnisse verdeutlichen einen grundlegenden Wandel des kognitiven Stils: „Die wichtigste Veränderung beim Übergang von der frühen zur mittleren Adoleszenz besteht im Erwerb des abstrakten Denkens“ (ebd., S. 274).

Jugendliche in der frühen Adoleszenz versuchen, politische Themen und Zusammenhänge auf dem Niveau des konkret-operationalen Denkens zu verstehen. Dies kann zu einer Personalisierung gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge führen. Die Jugendlichen können essentielle Konzepte und Kategorien des politischen Denkens, wie Recht, Freiheit und Gleichheit noch nicht verstehen. Es fällt ihnen schwer, eine Vorstellung über die Strukturen und Funktionen von sozialen Institutionen zu entwickeln und ihr politisches Nachdenken haftet an der Gegenwart. Sie können noch keine Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart erkennen und die Folgen politischer Entscheidungen antizipieren. Ihre Gestaltungsversuche des sozialen Miteinanders orientieren sich an einem negativen Menschenbild: In ihren Augen neigt der Mensch von Natur aus zum Triebhaften und zur Anarchie. Dieses negative Menschenbild korrespondiert mit einem Glauben an die Güte und Gerechtigkeit von Autoritäten.

Adelsons Interpretationen geben konkrete Hinweise, wie das autoritäre, personalisierte und konkrete Denken mit dem Erwerb formal-operationaler Denkopoperationen im Verlauf der Adoleszenz erweitert werden kann. Die Transformation des kognitiven Stils kann etwa im Alter von 15-16 Jahren abgeschlossen sein. Sie ermöglicht eine soziozentrische Perspektive sowie ein Verständnis für abstrakte Kollektive und das Institutionengeflecht. Durch die Aneignung des hypothetisch-deduktiven Schließens können 15-16jährige Jugendliche die Folgen einer Entscheidung antizipieren sowie Kosten-Nutzen-Überlegungen in ihre

politischen Gestaltungsvorschläge einbeziehen. Der für jüngere Jugendliche typische Absolutismus und Rigorismus (Schwarz-Weiß-Denken, Entweder-Oder-Positionen) können sich in einen differenzierteren begrifflichen Relativismus verwandeln.

Auch die Entwicklungslogik staatspolitischen Denkens ist untersucht worden, die Ergebnisse sind in der politischen Bildung bislang noch kaum rezipiert worden. Eine Studie Kerstin Steiners (1986) ermittelt fünf Stufen des staatspolitischen Denkens: Uneingeschränkte sowie durch das Volk eingeschränkte Diktatur (Stufe 1 und 2); unmittelbare Volksherrschaft (Stufe 3); eingeschränkte unmittelbare sowie repräsentative Demokratie (Stufe 4 und 5). Die Stufen entwickeln sich unabhängig vom Interesse für Politik und vom politischen Wissen, lassen sich aber auf das Niveau der kognitiven Entwicklung beziehen. 11jährige Kinder konstruieren Staatsformen, in denen entweder eine reine Diktatur oder eine vom Volk eingeschränkte Diktatur herrscht. Demokratisch orientierte Überlegungen werden im Alter von 11 Jahren noch selten angestellt, und wenn, dann nur solche, die entweder einer unmittelbaren Demokratie oder einer eingeschränkten Volksherrschaft entsprechen. Mit zunehmendem Alter werden demokratische Staatsformen häufiger konstruiert und diktatorische werden seltener. Die uneingeschränkte Diktatur wird von den jüngsten der untersuchten Jugendlichen bevorzugt, die Hälfte der untersuchten 13jährigen Jugendlichen vertritt eine vom Volk eingeschränkte Form der Diktatur. Ab dem 15. Lebensjahr werden diktatorische Systeme deutlich weniger bevorzugt.

Steiner unterscheidet drei kognitive Entwicklungsniveaus: Ein konkret-operationales Niveau, ein Übergangsstadium und ein formal-operationales Niveau. Jugendliche, die über konkrete Operationen verfügen, konzipieren ausschließlich Weltbilder, die sich an beobachtbaren Personen und Handlungen orientieren (Stufe 1-3). Weltbilder der Stufe 4, die sich von anschaulichen Abläufen lösen und allgemeine Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen versuchen, treten auf, wenn sich formale Operationen zu entwickeln beginnen. Das Formulieren politischer Prinzipien und Ideale (Stufe 5), setzt die Verfügbarkeit formaler Operationen voraus.

Eine jüngere Pilotstudie von Fritz Oser und Robert Reichenbach (2001) bestätigt die qualitativen und altersspezifischen Unterschiede in der Qualität des politischen Bewusstseins.

## 6. Bilanz: Entwicklungslogiken im Lernfeld Gesellschaft

Welche Prinzipien der kognitiven Entwicklung lassen sich bei einer Meta-Analyse vorhandener Einzelstudien in den unterschiedlichen Domänen des Gesellschaftsbewußtseins auffinden? Klaus Feldmann identifiziert sechs Prinzipien in den verschiedenen Kategoriensysteme und Phaseneinteilungen:

### Prinzipien der kognitiven Entwicklung

1. *System*: Von isolierten, unverbundenen, heterogenen Elementen über die Verbindung einzelner Elemente zu einfachen, schließlich komplexeren Subsystemen, die zuerst noch unverbunden nebeneinander stehen und schließlich zu einem Gesamtsystem vereinigt werden.
2. Von Situationen bestimmten *Werturteilen*, die auch von Tatsachenurteilen nicht getrennt werden, zu einem (konsistenten) relativ stabilen Wertsystem (Ideologie).
3. Vom *Egozentrismus* zum *Soziozentrismus*.
4. Von der *Erscheinung* (Fixierung auf wahrnehmbare Aspekte) zum *Wesen* (abstrakte Konstrukte).
5. Vom *Naturalismus* und *Empirismus* zum *Rationalismus*. Kinder können zuerst nicht zwischen sozialen und nicht-sozialen, natürlichen Phänomenen unterscheiden. Sie erklären z.B. soziale Ereignisse durch natürliche oder umgekehrt. Sie meinen oft, dass soziale Erscheinungen der gleichen absoluten Gesetzmäßigkeit unterliegen wie natürliche Phänomene.
6. Von der *spielerischen Konstruktion* zur auf gesellschaftlichem Konsens beruhenden Realitätsanerkennung.
7. Von der kritiklosen Anerkennung fremdbestimmter Regelungen zur eigenverantwortlichen Bildung universaler Prinzipien, an denen Regelsysteme gemessen werden. Kinder neigen dazu, soziale Ereignisse und Gesetzmäßigkeiten als Resultat von objektiven, absoluten Zwängen zu begreifen und nicht als Prinzipien, die durch wechselseitiges Aushandeln zwischen Menschen oder durch Internalisierung im Rahmen von Interaktionen entstanden sind (*Heteronomie*).
6. Von einer *Vermischung der Ebenen* und Bereiche zu einer kulturell und gesellschaftlich vermittelten *Abgrenzung* der Lebens- und Denkbereiche“ (Feldmann 2002, S. 14f.).

Die dargestellten Studien zur Entwicklung domänenspezifischer Deutungsmuster verdeutlichen zunächst die Relevanz formal-operationaler Denkopoperationen, um ein Verständnis für die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform entwickeln und ein "Netz von Vorstellungen" (Arnold Bergsträsser) aufbauen zu können. Eine kognitionspsychologisch sensibilisierte diagnostische Kompetenz unterstützt darüber hinaus und jenseits aller Defizitperspektiven ein pädagogisches und fachdidaktisches Möglichkeitsdenken: In der kognitiven Entwicklungspsychologie wird Entwicklung als Weg durch und entlang qualitativ abgrenzbarer Stufen betrachtet. Jede Stufe hat eigene Qualitäten, die sich von denen der anderen Stufen unterscheiden. Wesentlich ist, dass die Stufen in einer festen Reihenfolge aufeinander folgen und das Durchlaufen jeder früheren Stufe die notwendige Voraussetzung für die Ausbildung der nächst höheren Stufe ist. Dies relativiert die Gefahr der von Wolfgang Sander angesichts „der Debatte um ‚Demokratiepädagogik‘“ ergänzten Parallelisierungsfalle: „Hier werden um einer scheinbaren Erfahrungsnähe willen problematische Analogien zwischen dem sozialen Nahbereich und Verhaltensmustern auf der Ebene des politischen Systems hergestellt“ (Sander 2005).

Die mangelnde Anerkennung und Einbeziehung des Vorwissens der Schüler/innen ist wiederholt als ein wesentliches Problem eines verständnisintensiven Politikunterrichts beschrieben worden (Richter 2000). Es kommt zu typischen „Fallen“ des Politikunterrichts - Wissensfalle, Moralfalle, Kontextfalle, Meinungsfalle (Sander 2005) - die jeweils auch einen vorherrschenden Mangel an lernproduktiven Gesprächen verdeutlichen. Sibylle Reinhardt (2005a; 2005b) hat sieben typische Fehlverständnisse Heranwachsender beschrieben, die ihre Auseinandersetzungen mit politischen und gesellschaftlichen Problemen und Kontroversen prägen können

(vgl. auch die dialektische Reflexion dieser Fehlverständnisse bei Petrik 2007):

- Die Illusion der Homogenität: Alle Menschen seien tatsächlich gleich
- Die Illusion der Autonomie: Ego könne selbst bestimmen
- Die totale Mehrheitsregel: Die Mehrheit habe immer Recht
- Das Private sei politisch – das Politische sei privat
- Der Glaube, völliger Gewaltverzicht führe zu Gewaltlosigkeit
- Die Befürchtung, wirtschaftliches Handeln sei unmoralisch, sei unsozial
- Der kurze Schluss, Gerechtigkeit sei Rechtssicherheit
- Theorie sei gleich Praxis

Erst eine Fehlerfreundlichkeit, ein Wissen um und die Akzeptanz von Lernschwierigkeiten öffnen den didaktischen Weg. Es gilt solche Lernprozesse zu arrangieren, die auch den Fehlvorstellungen Raum geben und die die Kompetenzen erweitern helfen. Die fachdidaktischen Prinzipien mit den ihnen entsprechenden Methoden und die fachspezifischen Verfahren im Unterricht sollen die innere Dynamik der Sache (Politik) und

den Bildungsprozess der Lernenden zusammenführen. Unterricht muss sich mit dem Bewusstseinsstrom der Schüler entwickeln; nicht ausgesprochene Einstellungen und Emotionen schlagen immer wieder quer in den Unterricht und führen zu Lernblockierungen, wenn sie nicht in die Unterrichtskommunikation eingehen und bearbeitet werden können. Dies ist die gemeinsame Denkfigur aller fachdidaktischen Konzeptionen (Grammes 1986).

Es wäre also ein Lehr-Kurzschluss, den "mitgebrachten und vielleicht ‚bewährten‘, womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die ‚richtige‘ Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten. Die Fehlvorstellungen dürfen nicht vermieden (umgangen) werden, sondern sie müssen bearbeitet werden – man muss da durch!“ (Reinhardt 2005a, S. 53).

Schon Piagets Kollegin Bärbel Inhelder (1962) hat darauf aufmerksam gemacht, dass in der Rezeption kognitionspsychologischer Erkenntnisse die Bedeutung des Alters überbetont wird. Sie betrachtet als wesentliche Erkenntnis der Stufenentwicklung nicht die Altersvariable, sondern die feste Reihenfolge der Stufenentwicklung mit je eigenen Qualitäten und Reichweiten des Denkens. Nur in diesem Verständnis können kognitionspsychologische Heuristiken helfen, Stile, Reichweiten und Bezogenheiten des sozialen und politischen Nachdenkens von Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Als starre, kontextunabhängige Zuschreibungen verwendet, führen sie zu neuen Stereotypisierungen. Dies wußte die Kritik an der Nutzung entwicklungspsychologischer Heuristiken der 1950er und 1960er Jahre.





## Literaturverzeichnis

Adelson, J. & Green, B. & O'Neal, R. (1969). Growth of the Idea of Law in Adolescence. *Developmental Psychology*, Vol 1, No. 4, S. 327-332.

Adelson, J. (1971). The Political Imagination of the Young Adolescent. *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 12-16, Cambridge, 1013-1051;

Dt.: Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadolescenz. In Döbert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G. (1977). *Entwicklung des Ichs* (S. 272-293). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York u.a.: Holt, Rinehart & Winston.

Ausubel, D. P. & Sullivan, E. V. (1974). *Das Kindesalter. Fakten. Probleme. Theorie*. München: Juventa.

Becker, Günter: *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: VS 2011

Breit, H. & Eckensberger, L. H. (2004). *Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat*. *DIPF informiert*, 6, 6-11.

Damon, W. (1977). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Eckensberger, L. .H. (1983). *Zur Ontogenese des Normenbewusstseins, Arbeiten der Fachrichtung Psychologie, Nr.84*. Universität Saarbrücken.

Eckensberger, L. .H & Breit, H. (1997). *Recht und Moral im Kontext von Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteile und ihrer handlungstheoretischen Rekonstruktion*. In Lampe, E.-J. (Hg.). *Zur Entwicklung des Rechtsbewusstseins* (S. 253-340). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Feldmann, K. (2002). *Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen*, Institut f. Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Univ. Hannover.

Online: [www.feldmann-k.de/tl\\_files/kfeldmann/pdf/bildung-erziehung/oek\\_bewusstsein.pdf](http://www.feldmann-k.de/tl_files/kfeldmann/pdf/bildung-erziehung/oek_bewusstsein.pdf)

Fischer, K. G., Herrmann, K. & Mahrenholz, H. (1960). *Der politische Unterricht*. Bad Homburg v.d.H. u.a.: Gehlen.

Garz, Detlef. *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg: Junius 1996

Gilligan, C. (1982). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.

Gläser, E. (2006). Inszenierte Sichtwechsel. Politisches Lernen und Perspektivwechsel. In Richter, D. & Schelle, C. (Hg.). Politikunterricht evaluieren (S. 64-78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Grammes, T. (1986). Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Heidbrink, Horst: Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim: Beltz 1996

Hopf, C. & Hopf, W. (1997). Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.

Ijzendoorn, M. .H. van (1980). Moralität und politisches Bewusstsein. Eine Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim/Basel: Beltz.

Inhelder, B. (1962). Some aspects of Piaget's genitiv approach to cognition. In Kessen, W., Kuhlman, C. (Eds.). Thought in the Young Child (19-40). Millwood: Kraus.

Lind, Georg: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg 2003

Massing, P. (2006). Bildungsstandards als Diagnoseinstrument. In Richter, D., Schelle, C.: Politikunterricht evaluieren (S. 141-160). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Montada, L. (1970). Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart: Klett.

Nunner-Winkler, G. (1980). Struktur und Inhalt politischer Orientierungen. In Akademie für politische Bildung (Hg.). Individuum und Gesellschaft in der politischen Sozialisation (221-241). Tutzing/Obb.: Akademie für politische Bildung.

Oser, F.: Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta 1992

Oser, F. & Reichenbach, R. (2001). Zur Entwicklung der politischen Kognition. Projektantrag Universität Fribourg.

Petrik, A. (2007). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen: Barbara Budrich.

Reinhardt, S. (2005a). Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Reinhardt, S. 2005b: Fehlverstehen und Fehler verstehen: Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen. In Himmelmann, G., Lange, D. (Hrsg.). Demokratie-Kompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung (129-140), Wiesbaden: VS.

Richter, D. (2000). Zu Lehr-Lern-Prozessen über Vorurteile im erfahrungsorientierten Unterricht. In dies. (Hg.). Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich (219-234). München: Juventa.

Sander, W. (2005). Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext, Wien. Online: <http://www.demokratiezentrum.org/de/startseite/bildung/demokratiebildung/index.html>

Selman, R. L. (1982). Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In Geulen, D. (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln (S. 223-256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Selman, R. L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Steiner, K. (1986). Die Entwicklung des staatsbürgerlichen Denkens im Jugendalter, Dissertation am Fachbereich 12 der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Tapp, J. L., LeVine, F. J. (1972). Compliance from Kindergarten to College. *Journal of Youth and Adolescence*, 1, 233-249.

Tapp, J. & Kohlberg, L. (1971). Developing senses of law and legal justice. *Journal of Social Issues* 27, 65-91.

Weyers, S. (2006). Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 591-610.

## **Fehlverständnisse Jugendlicher (Sibylle Reinhardt)**

### **1. Die Illusion von Homogenität**

Die erste Illusion ist die Unterstellung der Einheit oder Identität aller in einem Staatswesen, so dass notwendig und zwanglos eine gemeinsame Entscheidung resultieren wird, die das eine und einzige Interesse aller ausdrückt. Eine solchermaßen entdifferenzierte Vorstellung von gesellschaftlicher und politischer Realität hat den Vorzug der Einfachheit und der Harmonie: "Wir sind das Volk" heißt dann auch "Wir sind ein Volk" und dies wiederum bedeutet "Wir sind ein einzig Volk". In der Geschichte der politischen Theorie und auch in der politischen Gegenwart ist diese Unterstellung zu finden (vgl. Holtmann 2001, Kropp 2000: 435, 445), so wie sie in pädagogischen Zusammenhängen zu beobachten ist (vgl. Oser 1998: 464, 474). Die dann folgenden Enttäuschungen sind notwendig, denn eine plurale Gesellschaft braucht pluralistische und damit konfliktuöse Verfahren und Organe zur Entscheidungsfindung.

### **2. Die Illusion der Autonomie**

Während die Bestimmung des Einzelnen über sein Privatleben im Rahmen der Gesetze und anderer Bedingungen tatsächlich Selbstbestimmung ist, ist die Mitwirkung des Einzelnen im demokratischen System seine / ihre Partizipation an der Beratung und Entscheidung der gemeinsamen Angelegenheiten. Unter der Homogenitätsunterstellung ist die Entdeckung, dass viele Millionen andere genau die gleiche Wertigkeit haben wie ego, kein Problem, denn alle kommen zu derselben Entscheidung. Die Illusion der Selbstbestimmung kann natürlich keinen Bestand haben, die notwendig folgende Enttäuschung frustriert und verursacht im günstigen Falle die Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichwertigkeit und wird dann in ein Konzept von Partizipation überführt.

Slogans wie "Jede Stimme zählt" fördern diese Illusion dann, wenn nicht fortgesetzt wird "genau so viel wie jede andere Stimme", weil das Missverständnis verfestigt oder behauptet würde, der Einzelne könne eine politische Streitfrage entscheiden. Dadurch wird der Erwerb von Kompromissfähigkeit erschwert; Kompromisse kompromittieren ja immer auch die eigene klare Linie und die eindeutige Wertung. Die Aussage "Meine Stimme bewirkt ja doch nichts" ist die konsequente Formulierung von Resignation, die aus Enttäuschung resultieren kann.

### **3. Die totale Mehrheitsregel**

Erst die Aufgabe der Einheitsillusion macht es möglich, als Antwort auf die Frage nach dem Finden einer Entscheidung zur Mehrheitsregel zu gelangen. Dies ist durchaus schwierig, weil es außer der Einsicht in die Nicht-Eintracht auch bedeutet, verlieren zu können und dies zu akzeptieren. Noch schwieriger ist es dann, die Begrenzung der Mehrheitsregel durch den Minderheitenschutz zu begreifen. Kuhn/Oswald (2001: 20) vermuten, dass unter Jugendlichen das Missverständnis, die Mehrheitsregel sei das wichtigste Prinzip der Demokratie, weit verbreitet ist (allerdings haben auch sie in ihrer empirischen Arbeit dazu nichts konzeptualisiert). Der Schutz der Minderheit gegen den totalen Zugriff der Mehrheit und die Chance der Minderheit, in der Zukunft die Mehrheitsposition zu stellen, werden in einer verfassten Demokratie gewährleistet (auch Sutor 2002: 44). Einem mühsam erworbenen Verständnis - nämlich dem in die Notwendigkeit und Legitimität der Mehrheitsregel - kann also nicht einlinig (also "logisch") gefolgt werden, sondern es muss gebrochen bzw. in ein Verhältnis zu einem widersprüchlichen Grundsatz gesetzt werden.

### **4. Der völlige Gewaltverzicht**

Das zentrale Merkmal von zivilem Streiten ist der Verzicht auf Gewalt. In erster Linie ist hier körperliche Gewalt gemeint, aber auch sozialer oder psychischer Druck kann massiv und argumentationslos beeinflussen. Der Verzicht auf den Einsatz von Gewalt hat zur Voraussetzung, dass alle Beteiligten sich an die Regel halten. Falls eine Person oder Organisation doch Gewalt ausübt, wäre der Gewaltlose wehrlos, wenn nicht eine dritte Instanz einschritte und die Sanktionierung des Regelverstoßes besorgte. Das staatliche Gewaltmonopol ist also die strukturelle Voraussetzung für Gewaltlosigkeit. Auch diese - unter

einzelnen verabsolutierten Prinzipien gesehen - Widersprüchlichkeit dürfte Jugendlichen schwer fallen zu begreifen. Im Unterricht zeigt sich das daran, dass - je nach konkretem und vielleicht erlebtem Beispiel - die Polizei mal "böse" ist und mal "gut". In der Expertenstudie zu "Civic Education" äußerten die befragten deutschen Experten, deren Einschätzungen zur Bedeutsamkeit von Lernzielen sich im Allgemeinen sehr ähnelten, recht unterschiedliche Auffassungen bei der Frage des Gewaltmonopols des Staates und waren sich ganz uneinig bei der Einstufung der folgenden Aussagen als möglichen Lernzielen: "Verzicht auf Gewalt ist das beste Mittel, Gewalt zu beenden" sowie "ein Verzicht auf Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern" (Oesterreich/Händle/Trommer 1999: 170).

### **5. Das Private sei politisch - das Politische sei privat**

Ganzheitliches Begreifen kann Entdifferenzierung bedeuten, wenn nämlich Prinzipien, die für einen Lebensbereich Sinn geben, auf einen anderen übertragen werden, zu dem sie nicht passen. Hierher gehört in erster Linie die Assimilation des politischen Systems an Konzepte des privaten Lebens: Personen sind dann wichtiger als Inhalte (Personalisierung politischer Prozesse) und Institutionen erhalten eher Sympathie- als Bedeutsamkeitswerte. Bekannt ist aus der Jugendforschung, dass konflikthafte Institutionen des parlamentarischen Systems wie Parteien durchweg die niedrigsten Vertrauenswerte erhalten (vgl. Reinhardt/Tillmann 2002), während z.B. Gerichte hohe Werte verbuchen können. Vorländer (2001) interpretiert die auch in allgemeinen Umfragen ermittelten positiven Werte für das Bundesverfassungsgericht als auf einen antipolitischen Affekt gegründet. "Die Rolle der Verfassungsrichter als Schiedsrichter und Streitschlichter (...) wird akzeptiert und das Verfassungsgericht als Anwalt des Bürgers wahrgenommen." Ähnlich ermittelt Westle (1999: 305), dass Kerninstitutionen und -rechte der liberalen Demokratie nur für konsensuale Situationen befürwortet werden. Die private Tendenz zur Harmonie wird dem öffentlichen Bereich übergestülpt und führt zu Fehlbeurteilungen.

Umgekehrt werden überzeugende Prinzipien bzw. Werte des öffentlich-staatlichen Bereichs (z.B. Gleichberechtigung) vorschnell generalisiert - und im Angesicht der Realität als dementiert aufgefasst. Schülerinnen und Schüler missverstehen die Grundrechte bei der Lektüre des Grundgesetzes häufig als allgemein - also auch im sozialen und privaten Leben - geltend und fassen das GG dann als Lüge auf (zu Unterrichtserfahrungen vgl. Reinhardt 1997: 70-72). Zwar ist schnell zu zeigen, dass sich keine Schülerin und kein Schüler in ihren privaten Beziehungen von Freundschaft und Liebe auf die Forderung anderer nach Gleichberechtigung der Teilhabe einlassen will, aber diese Erfahrung im Denken muss gemacht werden, damit anschließend ein neuer Zugang zum Status von Grundrechten möglich wird.

### **6. Wirtschaftliches Handeln sei unmoralisch**

Besonders Mädchen stehen dem wirtschaftlichen Teilsystem eher reserviert gegenüber (vgl. z.B. Würth/Klein 2001; Klein 2002). Nach meinen Unterrichtserfahrungen sehen sie das Verfolgen von Eigeninteresse im wirtschaftlichen Handeln - das aufgrund der Alltagserfahrungen gut zugänglich und auch bewusst ist - als im Widerspruch zu prosozialen Werten an, die sie in ausgeprägtem Maße befürworten (vgl. Reinhardt/Tillmann 2002). Deshalb sperren sie sich leicht gegen den Versuch, die Koordination des Einzelhandelns auf dem Markt zu analysieren und dann zur Einordnung in Regeln von Konvention und Gesetz (vom ehrbaren Kaufmann bis zum Betrugsverbot) zu gelangen. Die Idee der Produktivität des Systems (Adam Smith' "unsichtbare Hand") erschließt sich wegen dieser Barrieren schwer, was die dann nötige politische Auseinandersetzung um das Setzen von Regeln und die Errichtung von Institutionen nicht erleichtert, deren konflikthafter Charakter ohnehin in den Augen mancher Lernender eine moralisch fragwürdige Eigentümlichkeit darstellt. (Dass jeweils aktuelle Skandale um Gehälter und Vorteilsnahmen diesen Eindruck bestärken, macht das Lernen nicht leichter.)

### **7. Gerechtigkeit sei Rechtssicherheit**

Es ist unmittelbar einsichtig, dass gesetzliche Regelungen zur Bestrafung von Taten bekannt und also geschaffen worden sein müssen, bevor eine solche Tat als Straftat klassifiziert und

sanktioniert werden darf. Der Grundsatz "Keine Strafe ohne Gesetz" würde also hohe Zustimmung finden - er wird aber dann nicht zur Grundlage von Beurteilungen gemacht, wenn eine bestimmte Tat nach eindeutigem Rechtsempfinden als strafwürdig, weil ungerecht erscheint. Ein berühmter Fall zum Diebstahl von Strom um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert in Berlin (Krause/Thoma 1974: 32) provoziert die Stellungnahme, hier sei geklaut worden - also müsse bestraft werden. Wenn sich herausstellt, dass das Reichsgericht den Freispruch verfügte, weil eine gesetzliche Grundlage fehlte (der Gesetzgeber hat in der Folge den § 248c in das Strafgesetzbuch eingefügt), ist - nicht nur bei Schülerinnen und Schülern - eine Standardreaktion, das sei ungerecht und dürfe nicht sein (das Verbot des Analogieschlusses im Strafrecht ist dann gar nicht nahe liegend). Erst das Durchdenken von Konsequenzen und das Kennenlernen historischer Abweichungen von rechtsstaatlichen Grundsätzen lässt den Sinn des Grundsatzes "Keine Strafe ohne Gesetz" aufscheinen. Erst dann wird deutlich, dass Rechtssicherheit (die an Verfahren geknüpft ist) nicht gleichbedeutend mit inhaltlicher Gerechtigkeit ist und ihr vorangehen muss. Auch in diesem Falle würde die abstrakte Belehrung der Grundsätze ihren Sinn nicht vermitteln, der sich erst durch konflikthafte Auseinandersetzungen erschließt (vgl. auch Grammes 1998: 443-513).

## **8. Theorie sei gleich Praxis**

...

Quelle: Sibylle Reinhardt: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen 4/2012, S. 46-51
--

## ✍ Hinweise zur Vertiefung und Prüfungsvorbereitung



Politikdidaktikerinnen – Fehlanzeige? Nein, ein Wahrnehmungsdefizit! Prof. Dr. Sibylle Reinhardt (\* 1941) kann als die erste Klassikerin in der Politikdidaktik gelten. Eine werkbiographischer Band zu ihrem Oeuvre und anlässlich ihres 70. Geburtstages ist in Vorbereitung (Andreas Petrik, Tilman Grammes, erscheint im Verlag Barbara Budrich). Sie hat sich vor allem immer wieder mit dem Verhältnis von Moralpädagogik und politischer Bildung und ihrer Verbindung im Fachunterricht auseinandergesetzt. Alle ihre Unterrichtsberichte und praxisbezogenen Theorie-Reflexionen eignen sich gut zur vertiefenden Vorbereitung im Rahmen einer Prüfung. Viele davon sind im sog. Didaktischen Koffer ihres Arbeitsbereiches an der MLU Halle digital archiviert:



### **Der Didaktische Koffer**

Unterrichtsmaterialien für das Fach Sozialkunde

z.B.:

Reinhardt, Sibylle: Förderung der Urteilsfähigkeit - am Beispiel "Todesstrafe". Vorschlag für ein Instrument zur selbständigen Klärung und Diskussion von Werten durch Schüler der Oberstufe. In: Gegenwartskunde 1984, H. 4, S. 433-443



Reinhardt, Sibylle: Entwicklung des politischen Denkens. In: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hg.): Politische Bildung. Ein Handbuch für die Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1988, S. 153-157

Reinhardt, Sibylle: Export einer Chemiefabrik" - Schüler/innen diskutieren eine moralische Frage. In: Grammes, Tilman/Weißenö, Georg (Hg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen: Leske & Budrich 1993, S. 35-51 (gemeinsam mit Christine Lutter-Link) Abdruck in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Werteerziehung in der Schule - aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Hamm: Soester Verlagskontor 1993, S. 114-130

Reinhardt, Sibylle: Betroffenheit und Distanz beim moralischen Urteil - die Balance im Unterricht. In: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Hannover: Metzler 1993, S. 148-162 Leicht gekürzt abgedruckt in: Ethik & Unterricht 1995, H. 1, S. 21-26)

Reinhardt, Sibylle: Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. In: Politische Bildung 1996, H. 1, S. 59-75

Reinhardt, Sibylle: Markt und Moral - ein Beispiel für fachdidaktische Wege der Reflexion auf Werte. In: Gegenwartskunde 1999, Heft 2, S. 223-229 Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske+Budrich 1999

Reinhardt, Sibylle: Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht. Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens? in: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik 2003, H. 4, S. 499-505

Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und Politische Bildung. In: Lange, Dirk / Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 134-144

Reinhardt, Sibylle: Werte in der Politischen Bildung. In: Lange, Dirk (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Band 1 von 6: Basiswissen Politische Bildung, Hg. Dirk Lange und Volker Reinhardt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 157- 165

Reinhardt, Sibylle: Just Community. In: Lange, Dirk (Hg.): Methoden politischer Bildung. Band 6 von 6: Basiswissen Politische Bildung, Hg. Dirk Lange und Volker Reinhardt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 107-112

Reinhardt, Sibylle: Werte in die politische Bildung! Aber wie? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 2008, Heft 2, S. 277-288

## Lernertypen im sozialwissenschaftlichen Unterricht

### Lernertypen nach Georg Weißeno (Diss. Hamburg, 1989)

	Politischer Lernertyp	Soziologischer Lernertyp	Ökonomischer Lernertyp
Sozialisationsbedingungen	starke Hinwendung zum Elternhaus; politisiertes Elternhaus	Sozialisation im Kontext eines Netzwerkes: geringer Einfluss der Familie; Bedeutung von Schule, peer-group und eigener Meinungsbildung stärker	enge Beziehung zu den Eltern (oft aus kaufmännischen Berufen)
Lernerdidaktik	diskurs-, problem- und konfliktorientierter Fokus auf klassische Politik; auf Herrschafts- und Machtfragen, makrosoziologische Themen; Bereitschaft zu politischen Gesprächen; Anwendungsorientierung und praktischer Nutzen kategoriale Orientierung	sozialpsychologische Grundeinstellung; hohe Bedeutung von Identitätsfragen und Persönlichkeitsentwicklung; offen gegenüber politischen Themen; anwendungsorientierter Unterricht; Ziel ist Urteils- und Handlungsfähigkeit im System	Stofforientierung; an Fakten interessiert; institutionenkundliche Themen und Wissen; rezeptives Lernen; eher politische als soziologische Themen; Distanz gegenüber Betroffenheit

**Tab. 2: Lernertypen nach Carla Schelle**

kultureller Lernertyp	historischer Lernertyp	distanzierter Lernertyp	faszinierter Lernertyp	betroffener Lernertyp
thematische Verarbeitung wird durch sozio-kulturellen Hintergrund bestimmt	Orientierung an Geschichte	Abwägende und sachbezogene Argumentation; Fähigkeit für offene Fragen (z.B., „da gibt’s ‘ne Menge Fragen, aber keine Antworten“)	Verkürzung des historischen Zusammenhanges; Mangel an Empathie und Halbwissen; deutschlandzentrierte Sichtweisen; Wahrnehmung ist an Autoritäten, Sensationen und Superlativen ausgerichtet (z.B. Schüler und Schülerinnen, die beeindruckt sind von der Person Hitlers und seiner Idee „so ein großes Lager zu bauen“)	z.B. tatsächlich Betroffene; zögernde, ablehnende, neutralisierende, selbstinitiiierende Argumentationen

### Pädagogik der Anerkennung:

#### „Switchen“ – von der Defizitperspektive zur Differenzwahrnehmung ☺

#### Der Unterschied von Erfolgsstory bzw. Bashing und „Schau hin und beschreibe“ am Beispiel von „Peter stört“ (Jürgen Henningsen):


Die Gedanken der Lehrerin:	Alternative Gedanken („respektvolles Gesehen-Werden“):
„Der Dieter sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gesessen; man müsste mit den Eltern sprechen...“	„Dieter scheint sehr müde und kaputt, man sollte einmal die Gründe erforschen.“
„Gerdas Lesen ist eine Katastrophe“	„Gerda liest langsam und stockend, aber sie bemüht sich. Wenn sie weiter fleißig übt, dann wird das auch besser.“
„Der Junge ist wenigstens beschäftigt.“ [...] „Da muss etwas getan werden“	„Peter malt in sein Buch. Der Junge erweckt den Eindruck unterfordert zu sein, er bräuchte eine neue Herausforderung.“

Objektive Situationsbeschreibung	Schnelle Interpretation (z.T. überspitzt formuliert)	Geöffnete Interpretation („respektvolles Gesehen-Werden“)
Eine Gruppe Jugendlicher steigt mittags in die U-Bahn. Sie sind auf dem Weg zu einer schulischen Veranstaltung, wobei die zwei Jungen und zwei Mädchen eigentlich nicht genau wissen, wie sie konkret dorthin kommen. Sie unterhalten sich lautstark über ihre Situation. Der eine Junge ruft einen Freund an und fragt, ob sie sich irgendwo treffen können.	„Das ist ja mal wieder typisch...Die gehen immer so unorganisiert an alles heran und hoffen, dass es dann doch irgendwie klappt oder sie jemand anderes aus der Situation herausrettet. Immer dasselbe, planloses „in-den-Tag-Hineinleben“, da müssen sie aber noch was dazulernen.“	„Die Gruppe kennt nicht den Weg zur Veranstaltung, versucht aber mit allen Mitteln, diesen herauszufinden. Da sie sich untereinander nicht ausreichend besprechen können, ziehen sie sogar außenstehende Personen mit ein und organisieren ein Treffen. Die Veranstaltung ist ihnen also keineswegs egal.“
Zwei etwas vierzehnjährige Mädchen steigen in die Bahn. Die eine trägt sehr kurzen bunten Rock, auffällige Stiefel, ein leicht zerrissenes Shirt und hat eine zerzauste Frisur.	„Das Mädchen ist unmöglich gekleidet, so kann man doch nicht herumlaufen. Völlig heruntergekommen. Dass die Eltern das so zulassen...“	„Sie ist auffällig gekleidet und hat ihren ganz eigenen Stil, den sie in allen Zügen auslebt. Ganz im Gegensatz zu vielen anderen schwimmt sie nicht mit dem Strom, sondern hat ein selbstbewusstes Auftreten.“

Insgesamt kann man sagen, dass es sehr schwierig ist, ganz ohne irgendwelchen Vorurteile und Deutungen eine Situation zu beobachten. Diese kommen leider fast automatisch, wobei ich durch diesen Versuch feststellen durfte, dass man seine eigenen Gedanken doch auch bewusster kontrollieren kann.

Pädagogik der Anerkennung: respektvolles Gesehen-Werden: Die in der Tabelle aufgeführten szenischen Beobachtungen hat eine Studentin während ihres Erkundungspraktikums in einer 3. Klasse gemacht (aus dem Praktikumsbericht):

<i>1. Schritt: Beobachtungen</i>	<i>2. Schritt: Öffnung der Interpretationen</i>
E. lacht seine Mitschüler aus.	E. ist ein fröhlicher Junge und lacht für sein Leben gerne.
T. redet mit sich selbst und lenkt dadurch seine Mitschüler ab.	T. liest sich sehr viel Wissen an und möchte uns dieses sehr gerne mitteilen.
A. guckt bei seiner Sitznachbarin ab.	A. kontrolliert ob seine Sitznachbarin auch das richtige Ergebnis hat.
L. weigert sich mitzuarbeiten.	L. ist weiter als seine Mitschüler und fühlt sich von dem Lernstoff gelangweilt.
M. hat sich heute noch nicht am Unterricht beteiligt.	M. beobachtet die anderen und hört ihnen aufrichtig zu.
S. weiß keine Antwort auf die Frage der Lehrerin.	S. denkt sehr lange über die Frage nach und gibt sich viel Mühe.

 Sammeln Sie Beispiele für Defizit-Zuschreibungen in den Lernbedingungsanalysen von schriftlichen Unterrichtsentwürfen. „Switchen“ Sie diese Zuschreibungen im Sinne einer Differenzwahrnehmung. Beobachten Sie, inwiefern sich eine Unterrichtsplanung durch diesen Perspektivwechsel verändert.

## **Biografische Selbstreflexion: Berufswahlmotive und Fragebogen**

### **Biografische Selbstreflexion: Tilman Grammes**

#### **Werdegang**

Im Wiesbadener Lehrerelternhaus waren der bildungspolitische Streit um Mengenlehre, Ganzwortmethode, Abschaffung der Länderkunde, Rechtschreibreform und die Hessischen Rahmenrichtlinien alltägliche Gesprächsthemen. Wie taucht das Phänomen des „Politischen“ in dieser Welt auf? Wenn ich mich an das kindliche Erleben zu erinnern versuche, fällt mir auf, dass das Politische zunächst als ein durchaus bedrohlicher Einbruch in ganzheitliche soziale Fantasiewelten wahrgenommen wird. Die positiven Helden heißen Winnetou, Nonni und Kapitän Nemo. Vorbilder sind Abenteurer wie Amundsen und Scott, Sven Hedin, Hillary und Sherpa Tensing. Der Mikrokosmos von Entenhausen mit unserem selbstorganisierten Micky-Maus-Club wird mein erstes „Dorf“. Politisches dagegen steht zunächst für noch Unverstandenes, das sich erst Jahre später zu einem „Vorstellungshorizont“ ordnet und sinnhaft wird. Merkwürdige Weihnachts- und Geburtstagspakete mit pädagogisch wertvollen, emanzipatorischen Kinder- und Jugendbüchern „aus der Zone“. Vater und Mutter erzählen sehr unterschiedliche Geschichten aus dem Weltkrieg. 1962: Warum sind die Wiesbadener emotional so aufgewühlt, als ein amerikanischer Präsident mit großem Tross vorbeifährt, und wenig später bei der Nachricht von seiner Ermordung? Meiner Mutter danke ich immer noch, dass sie dem 12-Jährigen die Augen zuhielt, wenn die TAGESSCHAU zum Abendessen Napalmopfer im Vietnamkrieg zeigt. Warum wird 1969 von Willy Brandt ein „Machtwechsel“ herbeigeredet? Ein Folkloreabend der Deutsch-Südafrikanischen Gesellschaft, auf dem unsere burische Gastfamilie auftritt, wird durch ein Go-in von Studenten unterbrochen. Dem gerade Teenager erschien dies alles eher störend und unangenehm. Etwas später dann, Taschengeld gespendet für Waffen für die Befreiungsbewegung in Guinea-Bissau. Grund ist die Faszination für die älteren, sozialistischen Schulsprecher-Kandidaten, weil die so „cool“ auftreten. Politische Überzeugung und Verstehen spielen höchstens sekundär eine Rolle. Die JUSOS starten eine Hausaufgabenhilfeaktion für Gastarbeiterkinder – die ersten eigenen sozialpädagogischen Projekte entstehen.

Ich möchte eine Hommage an „meine“ Universität und Studienzeit 1975-1980 formulieren. Der links-liberalen, pluralistischen Welt der FU Berlin, dem Mikrokosmos des Otto-Suhr-Instituts für Politikwissenschaft und am Fachbereich Germanistik verdanke ich meine bewusste politische Bildung. Im Streiksemester „Gegen Berufsverbote“ 1976/77 organisierten wir unser Studium selbst, aufgeteilt in „Studienkollektive“ nach Berufsfeldern. Die AG „Außerschulische politische Jugendbildungsarbeit“ tagte im Aufenthaltsraum eines Berliner Jugendfreizeitheims. Das Rotbuch von Wolf Wagner „Uni-Angst und Uni-Bluff“ und alle Spielarten marxistischer Theorie hatten Kultstatus. In einem Projektkurs über drei Semester

zum Druckerstreik 1976/77, den Bodo Zeuner (Erwachsenenbildung) leitete, erkundeten wir mit Gesamtschülern einer Hochhaussiedlung den Wandel der betrieblichen Arbeitswelt und organisierten Strategien im Umgang mit Jugendarbeitslosigkeit. Was blieb, war die Erfahrung, dass freies akademisches Studium Selbst-Bildung bedeutet. Und dass es dafür Freiräume für Kritik geben muss.

Eine sozialphänomenologisch orientierte politische Bildung wird solche biografischen Genesen des Politischen aus der Erfahrung des Sozialen in den Wahrnehmungen rekonstruieren – die Gesellschaft aus der Schülerperspektive!

**✍ Wie sind Sie in ihrer Kindheit und Jugend mit Politik in Berührung gekommen?  
Welche Bedeutung hat das für ihr Lehramtsstudium?**

**✍ Übung 1 – oder: „weil wir da immer...“**

Gleich zu Beginn des Semesters (z.B. am Ende des ersten Sitzungstermins) werden die Studierenden aufgefordert Gegenstände mitzubringen, mit deren Hilfe sie etwas über ihren Politik-/Sozialkunde-/Gemeinschaftskundeunterricht erzählen können. Die Gegenstände können direkt aus dem Unterricht stammen oder aber metaphorisch gemeint sein. Es sollen einfache Gegenstände sein, die nach der persönlichen Meinung der Studierenden in der Lage sind das Fach zu repräsentieren. Eine tiefer gehende Erklärung oder Beispiele werden nicht gegeben, um die Studierenden in ihrer Wahl nicht unnötig zu beeinflussen ...



**Aus: Besand, Anja:** 12 Jahre Berufserfahrung – die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung. In: Sowi-Online. Journal für Sozialwissenschaften Heft Ausbildungsdidaktiken, 2009, S. 46-56 online unter:

<http://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/118>

## Berufswahlmotive:

### Fragebogen zur berufsbiographischen Selbstreflexion

Reflexivität gegenüber der eigenen Person, vor allem hinsichtlich der schulischen Lernbiographie, ist eine Grundvoraussetzung fachdidaktischen Denkens. Der Philosoph und Pädagoge Eduard Spranger (1882-1963) hat sich – im Alter von fast 80 Jahren - über "Quellen pädagogischer Berufswünsche" Rechenschaft gegeben. Er wendet die Methode der Introspektion (Selbsterforschung) an. Lassen Sie sich durch die Sprache der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Pädagogik ("junge Seelen", "mütterlicher Instinkt") nicht abschrecken! Gegenüber sterilen Fragebögen aus der psychologischen Berufswahlforschung hat diese "Seelenpsychologie" einen produktiven Verfremdungseffekt.

#### Provokante Zitate als Anregung zur Selbsterforschung von Eduard Spranger

##### Aus: Quellen pädagogischer Berufswünsche

Eduard Spranger, 1961

##### 1. Erwerbsmotiv?

"Bei der Erwägung der Möglichkeiten darf das bloße Erwerbsmotiv beiseite gelassen werden. Denn in diesem Fall ist der Inhalt des Tuns, mit dem man sich Geld verdient, nebensächlich. Man könnte einen ganz anderen Beruf wählen, wenn er nur zugänglich wäre und mehr abwürfe." (S. 406)

##### 2. Freude am Lehren?

"Auch die Beschränkung auf die Freude am Lehren führt noch nicht tief genug in den pädagogischen Geist hinein. Es gibt Lehrfächer, die weder den Meister noch den Schüler mit ihrem ganzen Wesen in Bewegung setzen: Stenographie und Schreibmaschine, Autofahren, ja selbst die Zungenfertigkeit in einer fremden Sprache kann man lernen, ohne dabei in seinen menschlichen Tiefen berührt zu werden." (S. 406)

##### 3. Inspirierender Moment, Berufung?

"Erst recht muß jemand, der für junge Seelen sorgt und ihnen emporhelfen will, dazu einmal inspiriert worden sein. Oder bildlich: er muß einen Stoß empfangen haben, der ihn gerade dazu getrieben hat ... Die ernsthafte Entscheidung für den Erzieherberuf setzt ein Berufungsmoment voraus ... Jene 'Berufung' kann plötzlich aufleuchten, etwa wie ein Augenblick der Erweckung; sie kann aber auch in stillem Wachstum langsam reif werden ... Schon näher zu der Frage nach der Ursprungsstelle hin liegt der Gesichtspunkt, ob ein Ungenügen an sich selbst und der Welt zugrunde liegt oder eine innere Fülle, die überquillt und sich nicht genug tun kann." (S. 406)

##### 4. Negative Schulerlebnisse?

"Nicht ganz kann ich darüber schweigen, daß ich von meinem 15. Lebensjahr ab den Eindruck gehabt habe, daß wir falsch behandelt wurden ... Ich hatte schon damals das entschiedene Gefühl: 'Es muß anders werden in den Schulen.' Nicht organisatorisch, kaum methodisch – das kann man so machen oder so machen. Aber mir schwebte ein anderes Seelentum in der Schule vor." (S. 409)

**5. Positive Schulerlebnisse?**

"Oder man hat [in der Schulzeit] so beglückende Erfahrungen gemacht, daß man weiter in dieser Atmosphäre leben und wirken möchte. Es steckt auch etwas vom Jungbleibenwollen dahinter." (S. 410)

**6. Vorhandene/mangelnde Lebenserfahrung?**

"Man wählt seinen Beruf meistens in einem Alter, in dem man sich über seine eigene Seele noch wenig klar ist, jedenfalls ihre Beweggründe noch nicht mit kühler Reflexion durchleuchtet." (S. 406) "Es ist aber auch eine deutsche Unart, daß deswegen viele ihr ganzes Leben in der Schulatmosphäre verbringen möchten. Sie verlassen die Schulbank, um für kurze Zeit eine Hochschule zu besuchen. Unmittelbar danach kehren sie auf ein Schulkatheder zurück. Was haben sie vom weiten Leben draußen eigentlich gesehen? An welcher Art von Wirklichkeitsgestaltung haben sie sich beteiligt?" (S. 409)

**7. Verborgener Machtwunsch?**

"In der Ernstwelt einmal selbst den Lehrer zu spielen, ist verlockend, weil damit Macht über Menschen verbunden ist. Wie kaum im einem anderen Beruf wird man es mit einem Publikum zu tun haben, dem man imponiert und dem gegenüber man recht behält." (S. 408)

**8. Kulturkritische, sozialreformerische Absicht?**

"Es gibt Reformer, die erst den Staat, das Recht, die Organisationsformen bessern wollen, und es gibt solche, die dem Prinzip folgen: Erst müssen die Menschen anders werden; dann werden sie auch einen anderen Staat und anderes Recht, andere Wirtschaftsformen und andere Weltanschauungen hervorbringen ... Denn wer zuerst die Menschen ändern will, setzt seine Hoffnung auf die Macht der Erziehung, Er wird also Erzieher werden wollen und müssen, um die Welt zu verbessern. Hinter dem Drang zum Erziehertum liegt oft als Motiv der Wunsch, weitgreifende Kulturschäden zu bekämpfen. Verglichen mit den beiden früher erörterten Wurzeln hat diese Geistesart einen Stich ins Große." (S. 414)

**9. "Mütterlichkeit"?**

"Von den Frauen sagt man, daß in ihnen der mütterliche Instinkt schon das Vorhandensein pädagogischer Neigungen gewährleiste ... Der Satz 'Neigung garantiert noch keine ausreichende Begabung' bleibt eine wichtige Wahrheit. Übrigens steckt noch an anderer Stelle ein Fehler in der Behauptung. Weil ich als Mutter mein Kind gern gut erziehen möchte, brauche ich mich noch nicht für die Erziehung anderer Kinder zu erwärmen. Man kann Betätigungen, die einem ganz intim am Herzen liegen, eben deshalb von einer Berufswahl ausschließen. Jeder Beruf geht an gewissen Punkten unvermeidlich ins Routinehafte über." (S. 410f.)

✍ 1. Reflektieren Sie auf der Folie der allgemein gehaltenen Formulierungen Eduard Sprangers zum Lehrerberuf ihre fachbezogenen Berufswahlmotive. Versuchen Sie, ihre Motive zu gewichten.

Vgl. als weiteren provokativen Denkanstoß:

Dreßler, Wilhelm (2001): „Werde nicht Lehrer!“ In: HLZ-Zeitschrift der GEW Hamburg, 5, S. 40-42.



## Selbstverständnis des Faches und Fachphilosophie

### Die Alltagsphilosophien von 10 Lehrertypen - eine Übersicht

Die Ausgangsfrage hieß, welche Philosophien politischer Bildung den Alltag in Schule und Unterricht bestimmen und ob sich auf dieser Alltagebene der politischen Bildung, d.h. im Professionsverständnis von Lehrerinnen oder Lehrern, gemeinsam geteilte Leitideen rekonstruieren lassen oder ob hier Beliebigkeit oder Profillosigkeit vorherrschen. Insgesamt gibt es durchaus Gemeinsamkeiten im Selbstverständnis des Faches. Die Lehrerinterviews belegen zwar, wie im nächsten Punkt gezeigt wird, dass im Alltag der politischen Bildung tatsächlich die allgemeine Idee der Mündigkeit im Sinne eines sehr allgemeinen Bildungsziels im Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern vorhanden ist. Dennoch kann von einer gemeinsam geteilten und profilierten Philosophie politischer Bildung kaum die Rede sein. Innerhalb des Paradigmas Mündigkeit bilden sich nämlich unterschiedliche Lehrertypen aus, die jeweils sehr eigensinnige normative Alltagskonzepte verfolgen und die - besonders in Ostdeutschland - der fachdidaktischen Diskussion über Ziele und Aufgaben politischer Bildung nur sehr begrenzt und gebrochen folgen. In den Interviews lassen sich 10 Lehrertypen unterscheiden, die hier durch charakteristische Ankerzitate vorgestellt werden.

#### Typ „Mission“ (Hessen: Hr. Ohm):

„Meine Erwartungen waren, ehm wenn ich nur die richtigen Fakten, Zahlen, Texte einbringe, das noch ein bisschen steuere, (...) dann werden die Leute selber die richtige Einsicht finden, das heißt (...) ja vielleicht Predigertum (...), jedenfalls der Glaube, dass äh Erziehung nicht nur etwas damit zu tun hat, dass Leute ihre ihren eigenen Weg finden, sondern sie auch auf einen richtigen Weg zu führen (...). Na ja, Anfang der 70er Jahre war der richtige Weg Sozialismus (...).“ (Herr Ohm, Lehrer an einer Kollegschule, Hessen)

#### Typ „dieses Mündigwerden“ (Hessen: Hr. Quast, Hr. Rudolf):

„Ich glaube, dass dieses Mündigwerden und Erziehung zur Selbstständigkeit und so, Kritikfähigkeit, das sind ja alles Schlagworte (...), die schon seit Jahren in den Rahmenplänen vorkommen und die Mehrheit der Kollegen hier in der Schule sind damit eigentlich groß geworden.“ (Herr Quast, Lehrer an einer reformorientierten Gesamtschule, Hessen)

#### Typ „Emanzipation“ (Hessen: Fr. Nielsen, Hr. Litt, Fr. Abraham):

„Also, wenn (...) es einen emanzipatorischen Anspruch gibt, wenn es den Anspruch gibt, die eigenen Interessen zu erkennen, und wenn es den Anspruch gibt, sich dann vor dem Hintergrund der Situation der eigenen Interessen und dessen, was man will, sich aktiv auch einzubringen, das würd' ich nach wie vor als Ziel von politischer Bildung (...) sehen.“ (Frau Nielsen, Abteilungsleiterin Berufsschule, Hessen)

#### Typ „Moderator“ (Hessen: Hr. Ohm):

„... mich aber sonst auch sehr stark als Moderator (...) begreife (...) und diesen Prozess halt dann auch versuche zu unterfüttern mit Informationen, mit Methoden, um diese Urteilsbildung zu fördern (...), das is vielleicht so für mich im Augenblick äh der richtige Weg (...), dass es eigentlich gar keine eigene Wahrheit gibt, sondern immer nur ne subjektive.“ (Herr Ohm, Lehrer an einer Kollegschule, Hessen)

#### Typ „Nicht nur einüben, sondern auch leben“ (Hessen: Fr. Unger, Hr. Mertens, Hr. Bolz, Hr. Engler):

„Und ich würde mir wünschen, dass die Schule da als Polis dienen könnte und das auch wirklich nicht nur einzuüben, sondern auch leben.“ (Frau Unger, Lehrerin an einer Gesamtschule, Hessen)

„Das muss also auch im Unterricht gelebt werden. Ich kann natürlich auch Einheiten machen, weiß der Kuckuck, wie halt Demokratie oder Menschenrechte oder so. Kann das denen vermitteln, entscheidend ist, ob die die dann praktizieren.“ (Herr Mertens, Lehrer an einer Gesamtschule, Hessen)

#### Typ „Aufklärung“ (Hessen: Hr. Kuba, Fr. Heinrich, Hr. Schluck; Sachsen: Fr. Fischer):

„Und äh, dachte, dass dieses Fach ja auch die Möglichkeiten bietet über äh, Themen, die in dem Fach behandelt werden, eben auch eine aufklärende Funktion wahrnehmen zu können. Das war mir also besonders wichtig. Ja. Ähm, ich würde sagen, den Anspruch aufzuklären, den hab' ich für mich persönlich immer noch. Den verfolge ich immer noch. Aber ähm, Gesellschaftsveränderungen in Gang setzen zu können, den Anspruch, den finde ich heute zu weit gefasst. Also ich denke, da ist in der Schule wenig Platz dazu, wenig Möglichkeiten.“ (Frau Heinrich, Gymnasium, Hessen)

#### Typ „Dinge kritisch hinterfragen und sich eine eigene Meinung bilden“ (Sachsen: Fr. Jahn, Fr. Zedler, Fr. Schneider):

„Ich möchte einfach, dass die Schüler genau also diese Dinge auch kritisch hinterfragen, dass sie eben Dinge also problematisieren und dass also eine andere Art von Unterricht auf jeden Fall stattfindet." (Frau Jahn, Lehrerin an einer reformorientierten Mittelschule, Sachsen)

„Die Schüler sollen sich ihre eigene Meinung bei so einem Fach bilden. Ich weiß ja noch, wie schrecklich das früher bei uns war, als ich in die Schule gegangen bin. Und das möchte ich einfach nicht." (Frau Zedler, Modellschule Mittelschule, Sachsen)

**Typ „Über Werte und Gemeinschaft nachdenken" (Sachsen: Hr. Große):**

„Und man eben schon auch die Leute zum Nachdenken über Werte und auch Gemeinschaft bringen kann. Ohne jetzt als, z.B. als Religionslehrer schon so eine Vorprägung zu haben, dass man jetzt etwas rüberbringen möchte oder jemand überzeugen will oder so." (Herr Große, Gymnasium, Sachsen)

**Typ „Über Gesellschaft Bescheid wissen" (Sachsen: Fr. Holler, Fr. Viviana, Hr. Keller, Hr. Ludwig):**

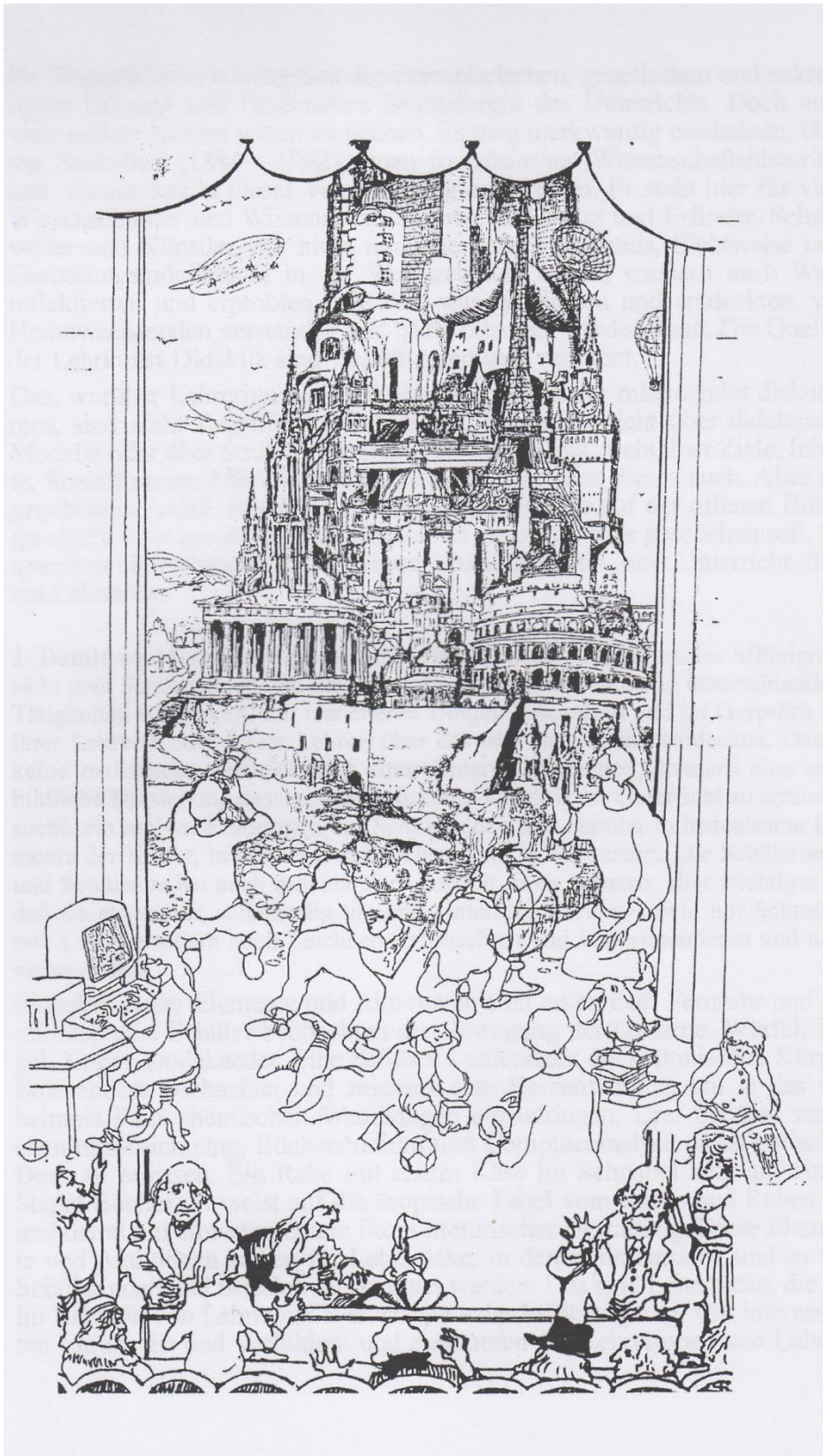
„Also, ich, ich weiß nicht, inwieweit ich im, in der, im gesellschaftlichen Leben nun vorwärts komme, wenn ich, wenn ich wirklich nicht ein bisschen über gesellschaftliche Vorgänge auch Bescheid weiß." (Fr. Holler, Modellschule, Mittelschule, Sachsen)

**Typ „Sich im Leben zurechtfinden" (Sachsen: Hr. Berger, Hr. Winter; Hessen: Hr. Zauberer):**

„Also, einfach formuliert könnte man sagen, sie sollen sich im Leben zurechtfinden. (...) Aber eigentlich, das wichtige Dinge beurteilen zu können, sich daraus ne eigene Meinung bilden zu können, und ähm, diese eigene Meinung auch anderen gegenüber vertreten zu können, und äh, also im Prinzip danach handeln zu können. Das sind im Prinzip die Dinge, die äh, ich, so als Ziel verfolge. (...) Dem Menschen (...) die Chance einer Entwicklung zu geben, und äh, bisschen andere Ziele im Leben zu sehen. Dass die sich also, dass die im Prinzip ihr eigenes Leben, beziehungsweise mehr Fragen an das Leben stellen und kritisch an die ganze Sache rangehen, das ist im Prinzip, äh, das was im Vordergrund steht." (Herr Winter, Berufsschule, Sachsen)

Quelle: Henkenborg, Peter: Alltägliche Philosophien der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv. Journal für politische Bildung 2/2006, S. 76-88, hier: S. 77-79.

## Unterrichtsplanung und Unterrichtsmodelle



Der Kulturturnm

*Aus: Theodor Schulze: Lehrkunst – Didaktik im Bild. In: Hans Christoph Berg/Theodor Schulze: Lehrkunst. Ein Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. Die Deutsche Schule 1/1999*



### **Der Didaktische Koffer**

Unterrichtsmaterialien für das Fach Sozialkunde

Tilman Grammes

## **Das Lehrstück Unsere Abendzeitung UAZ.**

### **Ein elementares Soziologie-Lehrstück?**

#### **Orientierung: Was wird unter Lehrkunst und Lehrkunstdidaktik verstanden?**

##### **Lehrkunst**

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.

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. 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.

Lehrkunst verdichtet Bildungsdidaktik zum Lehrstückunterricht. Ein Lehrstück muß sich an den folgenden sechs Kriterien messen lassen:

##### **a) Konzentration auf Inhalte**

Lehrkunst ist ein Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. 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.<sup>61</sup>

##### **b) Konzentration auf die Gestaltung von Lehrstücken**

<sup>61</sup> An dieser Stelle ist ein Anknüpfungspunkt zum Konzept der Bildungsgangdidaktik (Meyer/Reinartz 1998).

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. Lehrstücke sind zunächst unterrichtshandwerklich gekonnte Unterrichtseinheiten (im üblichen Umfang von ca. 12–15 Stunden), erprobt und bewährt im Normalschulalltag als improvisatorische Mitspielstücke. Wir nennen solche Unterrichtseinheiten "Lehrstücke".

### **c) Prinzip der exemplarischen Inhalte**

Lehrstücke sind Unterrichtseinheiten zu kulturell und schulisch sowie jeweils persönlich zentralen epochenübergreifenden Menschheitsthemen. 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 (Inszenierungstradition, Didaktikgeschichte) hinter sich hat, das mit Erfahrungen und Reflexionen aufgeladen ist, das zugänglich und handhabbar und transparent ist.

### **d) 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.

### **e) 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. Die bei Hausmann (1959) zusammengetragenen Ansätze zu einer dramaturgischen Didaktik sind aufzugreifen, weiterzuentwickeln und hin zu modernen Ansätzen der Dramaturgie (Brecht u.a.) zu öffnen.

### **f) 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.

### **g) 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.

Allerdings: Eine Unterrichtseinheit mag alle diese sechs Lehrstückkriterien erfüllen, ohne das Wagenschein-Vorzeichen wird sie kein Lehrstück: Lehrkustdidaktik bleibt eben im Kern Wagenscheindidaktik!

*aus: Berg, Hans Christoph: Lehrkustdidaktik – Entwurf und Exempel einer konkreten Inhaltsdidaktik. In: Journal of Social Science Education 2004, 1 (online open access unter [www.jsse.org](http://www.jsse.org))*

### **Didaktische Analyse**

Diese didaktische Analyse des Lehrstücks Zeitung ist geschrieben aus der Perspektive eines Deutsch- und Sozialkundelehrers, der als critical friend mehrfach Gelegenheit hatte, Lehrkustwerkstätten in der Schweiz und in Deutschland zu besuchen. (vgl. auch Petrik/Welniak 2006).

Seit meiner Referendarausbildung bin ich es gewohnt, didaktische Analysen nach den Strukturmomenten zu ordnen, die das Team von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto aus der Beobachtung von Unterricht im »Didaktikum« der Pädagogischen Hochschule Berlin entwickelt hatten und die auch der Gliederung dieses Werkbuches zugrunde liegen. Ich betrachte also in variabler Folge die „Faktorenkomplexion“ der Strukturmomente von Unterricht, von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Räume und Lernbedingungen (Lehrer, Schüler). Damit lässt sich „theoretisieren lernen“ (Paul Heimann) und das Lehrmodell UAZ besser verstehen. Vgl. auch das Modell der Hamburger Didaktik in diesem Werkbuch (in der Einleitung, vgl. Register).

### **Das Lehrstück „Unsere Abendzeitung UAZ“ auf einer Seite**

Wie entsteht täglich eine neue Zeitung? Das ist die simple Sogfrage beim Lehrgegenstand „Tageszeitung“. Und die Antwort ist ebenso einfach: Macht doch selbst eine, dann wisst ihr es!

Um den Start zu beschleunigen - Zeitungsmachen ist ja ein Rennen gegen die Zeit -, ist das Schulzimmer bereits zu einem Redaktionsraum umfunktioniert mit drei bis vier Arbeitsinseln, Tischen mit Scheren, Klebstiften, Maquetten und einem Stapel der aktuellen Ausgabe der regionalen Tageszeitung. Die rund vierzig Seiten der gleichen Ausgabe hängen zur besseren Übersicht an einer Wäscheleine quer durchs Zimmer.

Dann der Anstoß durch die Lehrkraft: „Eure Aufgabe wird sein, bis heute Mittag, punkt 12 Uhr, vier Seiten einer Abend-Zeitung herzustellen, nämlich Unsere Abend-Zeitung UAZ. Dazu habt ihr zuerst die vierzig Seiten der hier aufgehängten heutigen Ausgabe der Zeitung zu lesen, das für euch Wichtigste auszulesen, auszuschneiden und zusammenzustellen. Und so machen wir's jetzt jeden Tag.“

Redigieren ist das Kerngeschäft beim Zeitungsmachen und die kollektive Redaktionsarbeit deshalb auch die direkt bildende Tätigkeit bei der medialen Weltaneignung unserer Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihre UAZ produzieren.

Es gibt keinen einzelnen historischen „Erfinder“ der Zeitung, der uns zeigen könnte, wie man Zeitung macht. Allerdings gilt der Amsterdamer Journalist Nicolas Delafond ( Bilder ) als einer der ersten Zeitungsmacher. Zusammen mit der Klasse können wir das historische Porträt aus dem 17. Jahrhundert enträtseln. Die Gesten verraten den Stolz, mit dem der erste Redaktor seine fertige ( zweiseitige ) Zeitung zeigt, und die Feder verweist auf seine eigene Leistung dabei.

Und vorher ? Welche Geste machte er, um seine Korrespondentenberichte aus aller Welt zu sammeln, die er am Hafen abholte? Natürlich das große „V“ – jene Geste, die noch heute jede Zeitungsredaktion macht, um aus rund vierhundert Seiten Agenturmaterial die vierzig Seiten der Tageszeitung zu produzieren. Und die wir jetzt jeden Tag auch machen bei der Auswahl unseres Materials für die UAZ. Nur heißt die Formel bei uns: „Aus 40 mach 4!“

Konnte Delafond seine Zeitung noch im Alleingang redigieren, so ist heute überall Teamwork angesagt, auch bei unserer UAZ. Die Einzelteams an den Arbeitsinseln bilden je eine Redaktion, die ihre vier Seiten tägliche UAZ als Vorschlag in der Gesamtedaktion verteidigen muss. Geleitet von Schülerinnen und Schülern, spätestens ab Tag zwei.

### **Wachsende Eigenleistung**

Die aus der V-Geste abgeleitete Formel und der tägliche Redaktionsschluss um 12 Uhr strukturieren von Anfang an unsere Arbeitstage. Jeder Tag ist gleich, aber unsere Zeitung jeden Tag anders – wie bei der „richtigen“ Zeitung. Und wir lernen jeden Tag dazu!

1. Tag: Bei Redaktionsschluss sind alle Teamzeitungen gelayoutet und geklebt. Jetzt trifft sich die gesamte Klasse zur Redaktionskonferenz, deren Leitung zunächst die



Lehrkraft übernimmt. Die vier oder fünf UAZ-Varianten hängen nun nebeneinander an der Wäscheleine, und die einzelnen Teamchefs präsentieren ihre Zeitung und begründen bzw. verteidigen Auswahl und Platzierung der Artikel und Bilder.

2. Tag: Heute wird unsere UAZ noch aktueller: Bereits am zweiten Tag kommen einige selbst erstellte Meldungen ins Blatt, und Schülerinnen und Schüler leiten fortan die Redaktionssitzungen selbst.

3. Tag: Neu dazu kommt heute eine Redaktionskonferenz zu Beginn mit einer Blattkritik, erste Onlinemeldungen werden integriert, und nachmittags schwärmen die jungen Journalistinnen und Journalisten aus auf Recherche und zu Interviews, zum Beispiel zum Thema „Littering“.

4. Tag: Ab heute erscheint bereits die ganze Zeitung im Profilayout ; wir bereiten unsere Rechercheergebnisse auf und planen Druck und Vertrieb der fünften Ausgabe.

5. Tag: Die UAZ mit unseren Eigenbeiträgen erscheint gedruckt und wird im Schulhaus und bei den Eltern vertrieben.

*Aus: Schmidlin, Stephan u.a.: UAZ – Unsere Abendzeitung. Lehrkustdidaktik Band 7. Bern: Hep 2011, S. 15f.*

Alle Seitenzahlen im Folgenden verweisen auf die entsprechenden Unterrichtsberichte in dieser Monographie.

Der Leser und die Leserin sollten sich zuvor mit dem Lehrstück und seine vielfach vor allem in der Schweiz erprobten Variationen vertraut machen. Der Band von Schmidlin u.a. stellt eine ebenso mustergültige wie seltene Form der Unterrichtsreportage und –dokumentation dar:

Schmidlin, Stephan u.a.: UAZ – Unsere Abendzeitung. Lehrkustdidaktik Band 7. Bern: Hep 2011

## **WAS? Inhalt**

Jedes modellhafte Lehrstück lebt von der klugen Begrenzung auf *ein* zentrales Anliegen («Kern»). Diese klare didaktische Perspektive ist hier die so einfache und eindrückliche gestisch-leibliche Eröffnungsbewegung des «V». In der Video-Dokumentation einer Lehrkunstwerkstatt kann man diese Geste anschaulich nachvollziehen (Petrik/Welniak 2006). Das «V» repräsentiert die Schleusenwärterfunktion, das gate-keeping im redaktionellen Prozeß. Es ist ein Hauptfehler in der didaktischen Analyse, von einem Lehrstück alles zu verlangen. Das «Aber hier hätte man doch noch ...!» mag ein kreatives Moment im didaktischen

Räsonieren sein, wenn Unterrichtsprofis ihre Ideen sammeln oder auf ihren Ertrag hin abklopfen. In der Beschränkung auf eine didaktische Perspektive – hier die knappe Vorlage der Greifswalder Lehrerin Angela Leddin (2002) - zeigt sich die Meisterschaft! Jedes Lehrstück braucht eine Vorlage.

Ein weiterer Hauptfehler ist es, aus Ungeduld eine Weisheit des Erwachsenenlebens als Ergebnis bei den Kindern nach vorne in den Lehrgang zu verlagern. Solche Lernschnellwege führen zur »Politisierung« von Stoffen, nehmen jungen Menschen die Möglichkeit zur Entdeckung, überspringen Selbsterfahrung. In einem Curriculum kann nie alles zugleich, sondern nur nacheinander angeordnet gelernt werden. Für die weiteren Aspekte des Themas müssen andere Orte in der Schulzeitpartitur gefunden werden: Perspektivplanung: Welche Bildungserlebnisse sollten in einer Schülerbiografie sinnvollerweise vor, welche nach der Auseinandersetzung mit dem Lehrstück UAZ liegen? Überlegen wir, welchen Stellenwert der Inhalt Zeitung im Schulleben haben kann:

Schon die *Grundschul Kinder* genießen das Ritual des montäglichen Morgenkreis mit Erzählungen der Neuigkeiten vom Wochenende. Beim «Stille Post»-Spiel auf dem Kindergeburtstag erleben sie unbeabsichtigte sinnentstellende Veränderungen einer Information bei der Nachrichtenübermittlung.<sup>62</sup>

In der *Mittelstufe* pflegen manche Lehrer das Format der «Aktuellen Stunde», das als «Gelegenheitsunterricht» zu Unrecht in Verruf geraten ist. Die aktuelle Stunde kann geradezu als Geburtsstunde von Demokratie-Lernen angesehen werden (Busch 2011). Der politische Wochenbericht als 20-Minuten-Ritual oder die politische Wandzeitung sind unverzichtbare Kleinmethoden in der alltäglichen Unterrichtsarbeit (Mickel 1980, S. 232-236).

In der *Oberstufe* können problemorientierte Unterrichtseinheiten zum langfristigen Strukturwandel der Öffentlichkeit (Jürgen Habermas) in der Post-Demokratie (Colin Crouch) an das Zeitungs-Lehrstück anschließen: Kann man Öffentlichkeit herstellen? Sind Nachrichten notwendig käufliche Waren? Was ist objektiv, was subjektiv? Was ist eine Meinung? Gibt es überhaupt eine Wahrheit? Welche Auswirkungen hat die

---

<sup>62</sup> Im Internet und in manchen Schulbüchern findet sich dazu die Anekdote «Der Dienstweg».

digitale Revolution auf unser Wissen? Welche überregionalen Tageszeitungen werden das Ende des Gutenberg-Zeitalters überhaupt überleben können („Zeitungsstreben“)? Im Sprachunterricht der Oberstufe wird man die Genres verfeinern: Bildanalysen, Karikatur, Leserbrief, Gerichtsreportage, Premierenkritik, Börsenkurse etc.

Im Lehrstück Zeitung ist das Fach »Politik« kräftig repräsentiert. Und zwar in allen drei Dimensionen des Begriffs - politics, policy, polity:

*Polity*: auf der Ordnungsebene kann in der Vertikalen im zweistufigen Redaktionsaufbau eine institutionelle Systembaukunst (Instanzenzug) erlebt werden. In der Horizontalen repräsentiert die Materialität des Mediums Zeitung mit ihren Rubriken und Bündeln geradezu sinnlich-haptisch eine universale Ordnung: Diese Kulturkreise stehen in einem nicht-hierarchischen Verhältnis<sup>63</sup> zueinander. Und selbstverständlich ist es erlaubt, die Zeitung von hinten nach vorne zu lesen, mit „Aus aller Welt“ zu beginnen oder dem Sportteil. Die Zeitung ist ein Kaleidoskop, ein Mikro-Kosmos. Ihre Ordnung repräsentiert freiheitliche Pluralität.

*Policy*: auf der Inhaltsebene «zwingt» (S. 8) die Redaktionsarbeit geradezu zur Auseinandersetzung mit Wirtschaft, Kultur und Politik. Schülerinnen und Schüler recherchieren Umweltprobleme und nehmen an einer Jugenddemonstration über Atomkraftwerke teil (S. 38), ein Schüler verändert die Botschaft der Agenturmeldung durch eine neue Überschrift «Polizei greift friedliche Demonstranten an». Zweifel und Kritik können wachsen. (S. 92) Und natürlich sind jugend- und gesellschaftspolitische Themen *politische* Themen! Daneben geht es um urheberrechtliche Fragen des geistigen Eigentums – eine Blitzentscheidung des Pädagogen in der rechtlichen Grauzone wird notwendig. (S. 97) Irak und Panama (S. 75), Hawaii und Riad (S. 76), EU und internationale Atombehörde, Klimawandel (S. 146). Es geht um Lokales in

---

<sup>63</sup> Das regulative Prinzip eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der Einzelpraxen innerhalb der menschlichen Gesamtpraxis ist ein bedeutsames Theorem der Allgemeinen Pädagogik und der politischen Bildung, das Dietrich Benner (2010, S. 115ff.) mit Bezug auf die Kulturphilosophie von Theodor Litt herausgearbeitet hat. Es hilft bei der Unterscheidung von »Politik« und »dem Politischen«, der freiheitlichen Koordination der sich wechselseitig befragenden und begrenzenden Kulturkreise. Deshalb ist politische Bildung in der Schule immer fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, sozusagen im »Konzert der Schulfächer« versteckt wirksam. Dies zu betonen ist wichtig gegenüber immer wieder vorfindlichen Versuchen einer vordergründigen und vorschnellen »Politisierung«.

der Vernetzung mit Globalem, am Ende um den offenen Aufbau einer «Weltsicht» (S. 92). Aufklärung!

*Politics*: auf der Prozeßebene gibt es Krisen und Konflikte. Simons böser Blick und die Probleme, «Sprachrohr der Direktion» zu werden (S. 100). Sozialpsychologen kennen die „victims of groupthink“, die Opfer des Gruppendenkens. Wie nah liegen Manipulation und Überwältigung! Die Geschichte des Journalismus kann dafür viele anschauliche Lehrbeispiele liefern.

Aber ist «Zeitung» überhaupt der einzige Inhalt dieses Lehrstücks? Mir hat sich bei der Lektüre der Unterrichtsreportagen noch ein zweites implizit mitlaufendes Thema aufgedrängt: die soziale Gruppe. UAZ ist ein elementares Soziologie-Lehrstück! Wie das? Soziologie ist die faszinierende Wissenschaft von den Prozessen menschlicher Interaktion und Kommunikation. In den Redaktionen der Zeitung finden intensive soziale Lernprozesse statt. Es geht um kluge Organisation der Zusammenarbeit. Es »menschelt« die Gruppendynamik. Es gibt konkurrierende Teams, arbeitsteilige und arbeitgleiche Gruppenarbeit. In und zwischen ihnen wird «gestritten, diskutiert, begründet und nach Kompromissen gesucht» (S. 54); es gibt sogar «Streitgespräche» (S. 79), «Vorschläge werden gegeneinander ausgespielt» (Petrik/Welniak 2006) – von wegen «harmoniebedürftige» Lehrkunst<sup>64</sup>! Kernfragen der humanen Arbeitsorganisation im menschlichen Zusammenleben stellen sich: Wer soll entscheiden – alle oder einer? Ist die Teamchefin König, primus inter pares oder «nur» Moderator? Wie ist die Leistung in den Gruppen verteilt, in denen zeitweise ein «perfektes Gemisch zwischen Gestressten und sich Langweilenden» entsteht (Petrik/Welniak 2006)? Ganz viele Menschen sind nicht glücklich an ihrem Arbeitsplatz – wie ist das bei uns? Die Standbilder S. 82 oder S. 83 geben dazu einen ausgezeichneten Reflexionsimpuls.

UAZ ist in dieser soziologischen Perspektive ein Lehrstück in gesellschaftlicher Systembaukunst. Es ersetzt ein - notwendiges - Unterrichtsfach Organisationslehre. Redaktionsarbeit kann die Entwicklung sozialer Intelligenz, von Kooperation und Kollegialität in den unübersichtlichen Verhältnissen bürokratischer Systeme fördern.

---

<sup>64</sup> Lehrstücke hätten eine «vorwiegend rückwärtsgewandte und vereinfachende Tendenz» (Bonati 2003, S. 72). Vernachlässigt würden Fähigkeiten zur kritischen Beurteilung und zum divergenten Denken.

Was ist ein kluges Verhältnis von Diskussionszeit und Beschluss? Wie steht es um die Qualität einer Entscheidung unter Zeitdruck? Wie ist das Spannungsverhältnis von Effizienz und Partizipation zu balancieren? Wie weit ist Arbeitsteilung in einem Team sinnvoll? Fragen des Managements stellen sich. „Zeitpolitik“ ist bereits ein neues Politikfeld geworden.

*Informelles und indirektes Lernen* sind das Geheimrezept des Lehrstücks UAZ! Die Lehrkräfte sind erstaunt, dass «nebenher noch enorm viel an Einzelheiten über Zeitungen erfahren» wurde und dass «erstaunlich viel bereits verstanden wurde» (S. 64). Eine Fülle von Detailinformationen wird en passant erworben.<sup>65</sup> Es gibt Aha-Effekte - «Ich hätte nie gedacht, dass ein Schulhaus so teuer ist» (S. 73). Heureka! Das Lernprogramm lautet: «Zeitung lesen» (Petrik/Welniak 2006; 6) – eine Art Nachrichtenbad, vergleichbar dem effizienten «Sprachbad» (Immersion) beim Fremdsprachenlernen. Schmökern – das wäre meine Lieblings-Kompetenz, weil das zweckfreie „herumlesen“ durchaus im Spannungsverhältnis zur absichtsvollen didaktischen Zubereitung der Stoffe in der Schule steht<sup>66</sup>!

## Wo? Räume

«Man muß die Atmosphäre schaffen.» (Petrik/Welniak 2006) Räume gelten – mit Recht! – als die dritten Erzieher. Will Eugster, der Schulleiter der Kantonsschule Trogen, hat in der Mediothek täglich drei verschiedene Tageszeitungen aufliegen. (S. 7) Im November 2011 wurden die Wiener Kaffeehäuser von der UNESCO in die Liste des immateriellen Weltkulturerbes aufgenommen. Zwanglose Orte der Informationsaufnahme und des Informationsaustauschs (Sterntal/Eisenberger 2009). Der bürgerliche Salon, der demokratische Club waren ähnliche

<sup>65</sup> Mein Vater erzählte immer, wie er als Zwölfjähriger (1932) wegen einer Krankheit gezwungenermaßen drei Monate zu Hause bleiben musste. Um der entsetzlichen Langeweile ohne Schule und die Freunde dort zu entgehen, fängt er an, die Tageszeitung auszulesen. Fortan war er ein guter Schüler! Das schützt freilich nicht vor Fehleinschätzungen: Mein Vater hat sich immer vorgeworfen, als Zwölfjähriger auf Basis der Zeitungslektüre »erfolgreich« seine eigentlich deutschkonservative Mutter für die Wahl Hitlers und nicht Hindenburgs zum Reichspräsidenten gewonnen zu haben.

<sup>66</sup> Insoweit passen sich zwar Zeitungsausschnitte, einzelne Texte oder Bilder, mühelos in schulische Lehrgänge ein, nicht aber „die Zeitung als Ganzes“. Das hat Wolfgang Schulz (s.o.) in einer frühen Schrift klar herausgearbeitet (1963, S. 10f.). Er warnt sogar davor, „Zeitungskunde mit pädagogisch naiver Haltung zu betreiben, indem man sie einfach zu den bisherigen Lehrgängen addiert. Entweder setzt man damit die Verschulung dieses Mediums durch oder man wird schwerlich der *Ablenkungen* Herr, die dieses Kommunikationsmittel gegenüber der Schumatmosphäre bedeutet.“ (Schulz 1963, S. 18, Hervorhebungen TG)

Kommunikations- und Lernorte. In den heutigen Coffee-to-go shops dagegen herrscht Stress und Multitasking. Hat unsere Schule einen öffentlichen Zwischen-Raum mit Sitzgelegenheiten, wo man mit einem [Kaffee](#) stundenlang sitzen und in den ausliegenden Medien »schmökern« und plaudern kann?

Abb.: Zeitungsständer mit Zeitungsstock.

*Solche Zeitungsständer finden sich z. B. in Frisiersalons, in Wartezimmern von Arztpraxen oder Bahnhöfen, früher auch in privaten Räumen.*

Im Lehrstück UAZ wird ein Klassenzimmer zur Redaktion umgestaltet. Ganz stark sind hier die Anklänge zur Freinet-Pädagogik (Freinet 1946). Auch Freinet's école arrangiert einen Mikro-Kosmos der Erwachsenenwelt: Redaktion, Druckwerkstatt und Ateliers – unverzichtbare Elemente demokratischer Öffentlichkeit.

## **WIE? Methode**

«Lehrkunst geht von der Sache aus, nicht von den Formen der Vermittlung» (S. 33). Lehrkunst kritisiert eine verbreitete pädagogische Mentalität, die glaubt, vermeintlich trockene Stoffe durch nachträgliche Didaktisierung «aufhübschen» zu müssen. Lehrkunst hält eine minimalistische Bauhaus-Didaktik dagegen. Ihr Credo lautet: form follows function. «Die Sache selbst hat Methode», so Adolf Diesterweg 1848 in seinen *Ratschlägen für Lehrer* (vgl. den Beitrag zum Exemplarischen Lernen in diesem Werkbuch). Hierfür steht das «V» als Vorgang des Redigierens. Das V als Grundgestus medialer Weltaneignung hat eine Doppelbewegung: von oben nach unten bewegt der «Trichter des Verfahrens», die «unsichtbare Hand» der Organisation, alles auf eine Entscheidung hin; die Gegenbewegung von unten nach oben symbolisiert die durch Reduktion entstandene erhöhte Komplexität des Wissens beim Leser («Verdichtung»). Was können wir wissen, ohne in einer Informationsflut zu ertrinken?

Die Korrespondenz von Form und Inhalt, von Beziehungsebene (Gruppe) und Inhaltsebene (Produkt), macht die ästhetische Dimension des Lehrstücks aus. Der Implikationszusammenhang von Form und Inhalt wird in den Schüler-Redaktionen immer wieder zum Thema: Layoutfragen, Platzierungen, Blickfang, Anreißerartikel ...

«Die Inhalte des Lernens sind formgebunden, sie existieren nicht unabhängig vom Prozeß der Formgebung.» (Rekus 2003, S. 68) Die didaktische Dramaturgie des Lehrstücks stiftet eine Soghandlung, die als «Selbstläufer» fortan den «Takt» vorgibt.<sup>67</sup> Der Lehrgegenstand übernimmt das Kommando und steuert die Lernprozesse (S. 101). Der Unterrichtsgang schmiegt sich mimetisch<sup>68</sup> dem Gang des Gegenstandes an. Lehrkunst zeigt sich im Lehrstück UAZ als eine phänomenologische Didaktik, die die Wahrnehmung der Sachen ins Zentrum stellt. Aber die «Sachen» sind geronnene, eingefrorene soziale Beziehungen; Interaktionen und Kommunikationen, die sich vergegenständlichen, aber ebenso wieder genetisch in eine lebendige Handlung rückverwandelt und verstanden werden können (Nohl 2011). Für diese didaktische Grundfigur spricht, dass sie auch in anderen didaktischen Konzepten zentral ist:

- als *aufgabenorientierte Didaktik*, wenn junge Menschen in problemhaltigen Situationen die entsprechende Aufgabenverantwortung übernehmen;
- als *Arbeitsprozessorientierung* in der Berufspädagogik, wenn etwa an zwei Werkbänken die Herstellung eines einfachen Produktes in arbeitsteiligen oder autonomen Teams im Leistungswettbewerb erprobt wird. In einem Lehrstück „Papierschlängenproduktion“<sup>69</sup> können die unterschiedlichen Organisationsformen von Taylorismus und Toyotismus erprobt werden;
- als *Geschäftsprozessorientierung* in der Wirtschaftspädagogik und der Lernfelddidaktik. Die Redaktion der UAZ kann sich zu einer «Übungsfirma»/Lernbüro mit weiteren Abteilungen, z.B. Marketing, erweitern.

Auch bei «arbeitsanalogen Lernaufgaben»<sup>70</sup> bleibt die Analogie «nur» ein didaktisches Mittel. Der Unterrichtsgegenstand kann niemals völlig identisch mit dem Realgegenstand sein. Die «Agentur»meldungen bestehen aus den Zeitungsnachrichten vom Morgen, »doppelt aufgegossener« Kaffee<sup>71</sup>. Es handelt sich um ein Lehr-Modell, eine Re-Präsentation zum Zwecke der besseren

<sup>67</sup> Das Zeitungsstück verträgt sich sogar mit dem Zeitdruck des schulischen 45-Minuten-Rhythmus. (28)

<sup>68</sup> Mein Kollege Karl-Joseph Pazzini hat darauf hingewiesen, dass Mimesis im psychoanalytischen Sinn mit Angstabwehr und Angstbewältigung zu tun hat. Diese Bedeutungsdimension ist bei der didaktischen Verwendung von Mimesis nicht mitgemeint. Es geht um Lernen durch arbeits-analoge Lernumgebungen, Simulationen. Mimesis bedeutet Strukturhomologie.

<sup>69</sup> Anleitung ist bei mir im Büro erhältlich. Das Lehrstück kommt aus dem Unterrichtsfach Arbeitslehre ursprünglich.

<sup>70</sup> Der treffende Begriff wird in der Didaktik des Rechnungswesens (Kostenrechnen) verwendet.

<sup>71</sup> Das Österreichische kennt offenbar noch eine ganze Reihe weiterer, mehr oder weniger liebevoller Umschreibungen: Bodense(h)er, Bohnensparer, Beruhiger, seichts Lackerl, Abwaschwasser.

Lernbarkeit. Als Korrektiv gegen die strukturelle Gefahr »künstlichen Schulwissens« (Horst Rumpf) gilt das genetische Prinzip. Ein »V-Effekt«, als Verfremdungseffekt nach Bertold Brecht, muß hier einmal Differenz markieren. Mindestens einmal wird in einer exemplarischen Tiefenbohrung aus echten Agenturmeldungen ausgewählt und/oder eine Nachricht selbst recherchiert: die Schüler handeln als Reporter. Es kann im Einzelfall sogar eine Form des investigativen Journalismus entstehen, der einer Nachricht aus der Lokalpresse auf den Grund geht, und diese richtig stellt.

#### **Die «gelbe Kanzlerinnenmappe mit dem roten Punkt»**

Eine Variante des Lehrstücks: Die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler lautet, eine tägliche oder wöchentliche Presseschau zu erstellen, z.B. für die Bundeskanzlerin. Dadurch kann Expertise-Kompetenz erworben werden (vgl. als inspirierende Vorlage Reumann 2006).

Im Lehrstück UAZ werden alle drei prinzipiell möglichen Modalitäten des didaktischen Handelns eingesetzt:

- das Handeln *als ob* (Simulation),
- aber auch das Reflektieren *über* das Tun (Redaktionskonferenzen) sowie
- das reale Handeln *in* der Situation – die Erstellung einer Nachricht, die aktive Erkundung einer Zeitungsredaktion, mehr Betriebsspionage als Pflichtbesichtigung (S. 65). Das Lehrstück kann in ein Projekt übergehen, wenn die jungen Menschen sich real gegen einen gesellschaftlichen Missstand engagieren.

Entdeckende und orientierende Lernphasen sind klug rhythmisiert, z.B. das kleine „Einmaleins des Journalismus“ (S. 120). Es handelt sich im vorbildlichen Sinn um ein variationsoffenes Mitspielstück!

#### **WOMIT? Medium**

Die Zeitung ist Bestandteil des Lehrplans der bürgerlichen Schule von Anfang an. Seit dem Entstehen einer bürgerlichen Öffentlichkeit im 17. Jahrhundert gibt es den Vorschlag, die Bürger sollten in wöchentlichen »Zeitungsstunden« lernen, das neue Medium zu nutzen (Flitner 1957, 28f. mit zahlreichen Nachweisen aus dem 17. und 18. Jahrhundert). Bildungsreisende in die USA berichten schon in den 1920er



Jahren, dass im Land der demokratischen Schul die Zeitung ein regelhaftes Unterrichtsmedium darstellt (Hylla 1929, S. 42). In der berühmten Laborschule John Deweys in Chicago hilft sie bei der täglichen Diskussion der «current events» (Bohnsack 1976, S. 291). In Deutschland entwickelt sich am Ende der Weimarer Republik parallel zur Zeitungswissenschaft eine Zeitungspädagogik. Es gibt spezielle Zeitungskurse für Lehrer mit Betriebsbesichtigungen und Lehrprobenbeispielen. Der «Zeitspiegel. Halbmonatsschrift für politische Bildung» bringt ab Januar 1932 Ausschnitte aus der lebendigen Weimarer Presselandschaft in themenorientierter und kontradiktorischer Zusammenschau – die nationalsozialistische Diktatur beendet diese Form der Pressefreiheit. Heutzutage bieten die Verlagshäuser ausgereifte Projekte «Zeitung in der Schule» an. «Zeitung» wird ein längerer Eintrag in der zu schreibenden Stoffgeschichte der Lehrstücke sein, dem didaktischen «Frenzel».

Der Grundkniff im Lehrstück ist die didaktische Transposition aus einer Symbolisierungsform in eine andere (vgl. dazu Meyer 2010, S. 245ff.): aus der Morgenzeitung wird eine Abendzeitung. Dieser Grundidee eröffnet viele Varianten, z.B.: die Transposition der Tageszeitung in eine Wochen- oder Monatszeitung (best off, «Reader's Digest», online Web-Portal wie z.B. «Perlentaucher» oder «euro topics»); an eine andere Ziel- und Altersgruppe, etwa eine Kinder- oder Jugendzeitung, in ein anderes Medium, Kurznachrichten im Radio oder eine abendliche «Tagesschau in 5 Minuten»; als wöchentlicher Online-Newsletter an die Partnerschule in Dublin, Lissabon oder Saloniki.<sup>72</sup>

Wenn die jungen Menschen z.B. das «Littering» recherchieren, wird die UAZ unmittelbar zum didaktischen Medium. Die Sache selbst hat also nicht nur Methode, sondern sogar Didaktik, denn Didaktik ist die Spezialwissenschaft für die Analyse des Bedeutsam-Allgemeinen, für die Auswahl und Begründung des Wissenswerten (Hilligen 2004). Das Medium Zeitung hat sich immer auch als ein Instrument moralpädagogischer Aufklärung verstanden, als «didaktischer Zeigefinger», um auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam zu machen und Prävention zu leisten. (S. 65ff.)

---

<sup>72</sup> ... und gleichzeitiger Teilnahme am Wettbewerb Juvenes Translatores der Europäischen Kommission: [http://ec.europa.eu/translatores/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/translatores/index_de.htm).

Auch die immer wieder sich vollziehenden medientechnischen Umbrüche seit Gutenberg kommen in dem Lehrstück in den Blick. Zu Anfang der Projektwoche Zeitungsseiten auf der Wäscheleine, es wird noch auf Maquetten geklebt; am Ende der Woche wird mit einem digitalen Zeitungserfassungsprogramm rationeller gearbeitet, mit Hilfe der Software entsteht ein professionelles Layout. Handys werden für Recherche und schnelle Kommunikation genutzt. Das «AKI», das «Aktualitätenkino» der 1950er Jahre (vgl. S. xx), ist heute abgelöst durch ein Echtzeitmedium wie das Mikroblogging (Twitter). Neue Berufe (Schülerrollen) sind entstanden, andere sind verschwunden, arbeitslos?

Eine offene Baustelle in dem Lehrstück bleibt die Frage nach der Ideen- und Realgenese des Mediums: Wo und wann auf dem Globus gab es die erste Zeitung? Wer hatte die Idee zu diesem Medium? Was genau unterscheidet die Zeitung von anderen öffentlichen Nachrichtenüberblicken und –übermittlungen? Die Geburtsstunde der Zeitung und ihr Durchbruch zur Öffentlichkeit im London des 18. Jahrhunderts ist ein kulturhistorischer Markierungspunkt. Nicolas Delafond aus Amsterdam eine Assoziationen anregende Personifizierung des journalistischen Entrepreneurs. Vielleicht handelt es sich um eine kollektive Entwicklung? Dann ist der aktualgenetische Zugriff des Lehrstücks, das «V-Erleben» in jedem Klassenzimmer neu, genau und angemessen.

### **WARUM und WOZU? Ziele**

Auch die Lehrkustdidaktik hat begonnen, sich der Befragung durch Kompetenzraster und Bildungsstandards zu stellen. Ich bin nicht sicher, ob diese Anpassung an den bildungspolitischen Mainstream sinnvoll ist. Meine Wünsche gehen in eine andere Richtung: Gerade im Umbruch von der Gutenberg-Welt in das digitale Zeitalter gehört die Zeitung zum Weltwissen der 16jährigen<sup>73</sup>. Hier erwerben die Jungwähler Urteilskompetenz und Partizipationsfähigkeit. Meine Vision wäre deshalb eine Schulinspektion, die eine Checkliste für eine soziale und zivilgesellschaftliche Alphabetisierung abarbeitet; ein Qualitätsrahmen für Demokratie-lernen, konkreter als der des European Democratic Council der Europäischen Kommission. Garantieren unsere allgemeinbildenden Schulen für

---

<sup>73</sup> In Anlehnung an den Titel des inspirierenden Buches von Donata Elschenbroich «Weltwissen der Kinder» (2003).

nachhaltige Begegnung und Teilnahme an den elementaren Formen und Lebenskreisen der bürgerlichen Gesellschaft?<sup>74</sup> Eine solche verlässliche Einführung in die Kulturformen der bürgerlichen Gesellschaft umfaßt die sozial-intelligenten, friedensstiftenden Verfahren und Orte (vgl. dazu ausführlich den Beitrag zum Exemplarischen Lernen):

**Schul-TÜV: Orte der social and civic literacy**

Öffentlichkeit (Zeitung und andere Medien),  
 parlamentarischen Willensbildung (Parlamente und Regierung),  
 Rechtsprechung, Mediation und Schlichtung (Gerichte),  
 Güterproduktion und –verteilung (Unternehmen und Märkte),  
 soziale Konfliktregelung  
 im Nahbereich (»Knigge«, vgl. Leps 2006, S. 385-401)  
 in den internationalen Beziehungen (UN).

Lehrkunst entfaltet den Kanon dieser symbolischen Formen (Ernst Cassirer) und sozialen Erfindungen/Errungenschaften der bürgerlichen Welt. Als Prozeß-Modelle gehören sie verlässlich in den Kulturturm der Menschheit von Theodor Schulze (2009, S. 70)! Zu diesem demokratiepädagogischen Kerncurriculum vgl. ausführlich Grammes (2004), Petrik (2007) und Leps (2006).

*Bewertung (Evaluation):* Zum Zielaspekt gehört es zu prüfen, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. «Evaluitis» hat der Züricher Wirtschaftswissenschaftler Bruno Frey diese verbreiteten Zeitfresser genannt. Das Lehrmodell UAZ kann die didaktische Aufmerksamkeit aber auf die in die Sache «eingebaute» sinnvolle Evaluation lenken! Evaluation ist immer schon situationskluges Element der sozialen Systembaukunst: Die Schüler bewerten ihre Produkte in der Redaktionskonferenz in der regelmäßigen Blattkritik und im Redaktionsrückblick: Was war gut? Wo sind Fehler gemacht worden? Der Markt gibt ein unbestechliches Feedback: Werden unsere Ausgaben im öffentlichen Raum des Schulhauses überhaupt Aufmerksamkeit finden? Wie sind die Verkaufszahlen? Bekommen wir Leserbriefe? Was bedeutet es, wenn die Nachricht zur Ware wird? Was versteht man unter Aufmerksamkeitsökonomie? Erst dann tritt die Meta-Ebene der Reflexion auf den Lernprozeß hinzu. Es gibt «stille Beobachter»

<sup>74</sup> Vgl. das Lehrstück: Die Bassermanns in Harder, Ulrike (2012)

(S. 40), auch ein «Lernjournal» (S. 42) wird eingesetzt. Auch der Lehrer kann beobachten: «Ich höre den beiden Gruppen interessiert zu.» (S. 73)

### **WER? Lernbedingungen I – Schüler**

Zumindest in einem Lehrversuch scheinen die jungen Menschen zunächst richtig schlecht drauf zu sein, müde und ziemlich am Ende ihrer Konzentrationsfähigkeit angelangt. Einigen fällt es schwer, sich konzentriert einer repetitiven Arbeit zu widmen (S. 44); es stellen sich Ermüdungserscheinungen ein, weil es »eintönig« und »langweilig« (S. 45) ist, man «nicht mehr ganz bei der Sache« ist und sich erst mal entspannen muß (S. 45)! Statt anspruchsvollen Zeitungen entstehen inhaltsleere Collagen. «Die Lernenden haben den Inhalt der Zeitung nicht verstanden.» (S. 145)

Was steht dahinter? Die „Generation Klick&Surf“ (vgl. den Beitrag zum Lernort Bibliothek in diesem Band) versteht sich perfekt auf eine Ästhetik der Oberfläche; die Lerngruppe »simuliert« Zeitungsmachen! Diese Mediengeneration ist konditioniert auf schnelle Abfolgen, möglichst kurze und unterhaltsame Texte, auf spannende Präsentation. Dem korrespondiert ein «Unvermögen, sich in toten Zeiten aus eigenem Antrieb sinnvoll zu beschäftigen». (S. 54) Der Unterschied anschauen – lesen – verstehen (S. 135) muß erst mühsam erarbeitet werden. Aber die langsam angenommene Rolle von Journalisten als «Navigatoren in der Informationsflut» wirkt wie eine didaktische Medizin gegen das Multitasking. Die Generation Klick&Surf braucht für eine Weile das Erlebnis »Schulen vom Netz!« (Odendahl 2008), um gegen die An-Ästhesie der Oberfläche und der Oberflächlichkeit einen »Spürsinn« zu entwickeln. Am Ende gibt es mehr Schülerinnen und Schülern, die in eine Aufgabe versunken sind und dabei das Glück des Übens empfinden können. Arbeit bedeutet meist Variation eines Grundmusters. Routinen haben auch einen sozialen Sinn. «Man kann sich jeden Tag ein Stück verbessern», lautet die Lebens- und Arbeitsphilosophie des japanischen Kaizen.

### **WER: Lernbedingungen II - Lehrer**

Regula Schaufelberger schildert uns ihre Kontaktaufnahme und ihr Ringen mit der Lehridee. Sie findet sich zunächst damit ab, dann entdeckt sie die Möglichkeiten, die

darin liegen, wenn sie ihr Curriculum nicht selbst erstellt und stattdessen zur Meisterin in der Adaption von Vorlagen für individuelle Lerngruppen wird. Die Lehrerin bleibt Künstlerin, aber sie weiß ihr professionelles Selbstverständnis fortan zusammen mit Dirigentinnen, Sängern u.a. bei der Gruppe der reproduzierenden Künstler zu verorten.<sup>75</sup> Die Rolle der produktiven Künstler übernehmen ihre Schülerinnen und Schüler, die ähnlich Brechts Lehrstücken (Brecht 1964), Mitspielrollen variierend ausfüllen. Es ist faszinierend, in Hauptbericht und Variation zu verfolgen, als wie stabil und offen sich die Grundform erweist. «Don't worship originality!» lautet eine Werkstattregel der japanischen Unterrichtsentwickler in der Lesson Study. Dieses «Biedere Dich nicht dem Originalitätszwang an!» legt konsequent Einspruch gegen den herrschenden pädagogischen Zeitgeist ein. Bei einer willkürlichen Didaktisierung eines vermeintlich langweiligen Stoffes tritt die Vermittlung der Sache hinter die »Methodenorientierung«, das «aufhübschen» und «schmackhaft» machen, zurück (viele Beispiele bei Gruschka 2010). Wenn ich neulich zum wiederholten Mal in einer didaktischen Publikation lesen konnte, der «methodischen Kreativität waren keinen Grenzen gesetzt», so war das als Empfehlung gemeint! Die Lehrkunst dagegen hat ein ästhetisches Wissen und das Zutrauen, dass Offenheit und Kreativität gerade aus einer Tradition, aus **Wiederholung** und **Übung** heraus entstehen kann.<sup>76</sup> Lehrkunst hat ein anderes, ein inwendiges Verständnis von Methode, von Vermittlung.

Lehrkunst ist eine Form der Unterrichtsentwicklung, die weitgehend auf kollegiale Hospitationen verzichtet und stattdessen auf das erprobende kollegiale Unterrichten in Lehrkunstwerkstätten setzt. Lehrende dürfen wieder Lernende sein. Das schützt vor Burn-out. Hinter diesem Fortbildungskonzept steht das Wissen, dass gute Lehrer ihren Unterricht lebendig und differenziert erzählen können.

---

<sup>75</sup> Ein klassisches Format des Fernsehzeitalters war die Quizsendung «Was bin ich? Heiteres Beruferaten» (1955-1989) mit Robert Lembke. Das Rateteam mit dem legendären «Schweizer Ratefuchs» Guido Baumann hatte zum Abschluss der Sendung die Aufgabe, mit verbundenen Augen einen prominenten Gast zu erraten. Unter den zehn möglichen Fragen war eine Standardformulierung: Sind Sie ein Künstler? Ja. Sind Sie ein reproduzierender Künstler? Ja. ... Ich stelle diese Frage immer wieder einmal meinen Lehramtsstudierenden. Sie bestehen regelmäßig darauf, produktive Künstler zu sein. Die Antwort der Lehrkunst ist klar. Vgl. Otto (2003).

<sup>76</sup> Ich habe gerade einige Wochen die Möglichkeiten der Tageszeitungen im digitalen Zeitalter genutzt und bei Google über die News-Funktion einen Alert abonniert zum Wort «didaktisch». Wie kommt der Begriff vor? Jeden Tag bekomme ich Hinweise auf zwei bis drei Artikel aus deutschsprachigen Zeitungen.

Die in dem Lehrkunst-Band enthaltene Bildreportage von Michael Jänichen ermöglicht eine individualisierte Wahrnehmung der Lernenden und der Gruppendynamiken. In der Lehrkunstwerkstatt üben wir, indem die Personen auf den Standfotos mit leeren Sprechblasen versehen werden: Was denkt die Schülerin im Hintergrund wohl gerade? Weitere objektivierende Verfahren der Dokumentation von Beobachtungen wie wörtliche Verlaufsprotokolle, Videodokumentationen und natürlich die Produkte, die Ausgaben der UAZ, können ergänzend herangezogen werden. Auf den nächsten internationalen Tagungen der World Association of Lesson Studies ([www.worldals.org](http://www.worldals.org); [www.wals2011.com](http://www.wals2011.com)) sollte die Lehrkustdidaktik mit einem starken Schweizer Team vertreten sein!

### **Fazit und Ausblick**

Die didaktische Analyse kann den modellhaften Implikationszusammenhang von Medien, Methoden, Inhalt und Zielen in dem Lehrstück Zeitung aufzeigen. UAZ ist ein robustes Modell, das möglichst viele Lehrer beherrschen sollten. Das Lehrstück Zeitung ist auch ein Grundkurs im Demokratie-Lernen.

Ich möchte mit der Analyse auch dafür werben, die »Berliner Schule« (Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz) und die „Hamburger Didaktik“ (Wolfgang Schulz) neben der Bildungstheorie (Wolfgang Klafki) in der Lehrkustdidaktik heranzuziehen, denn sie hat nicht nur ein einschlägig medienpädagogisches<sup>77</sup>, sondern auch ein kultursoziologisches Fundament (Heimann 1957).

Das letzte Wort soll hier einmal wieder Wolfgang Hilligen haben, und zwar mit einem Zitat aus seinem letzten großen Interview, das er 2000 auf einer Lehrkunstwerkstatt im Rheingau gegeben hat:

---

<sup>77</sup> Diese sog. »Berliner Schule« der Didaktik um Paul Heimann zählt in den 1950er und 1960er Jahren zu den Pionieren der Medienpädagogik. Wolfgang Schulz hat sich mit Zeitungsunterricht 1963 im Team mit dem Lehrer Erwin Voigt beschäftigt. Die Schüler berichten über den Versuch in ihrer eigenen Zeitung, nicht ohne kritischen Kommentar: „Im Klassenraum der 9/2 der 1. OPZ Reinickendorf begann vorigen Montag ein neuer Schulversuch der Pädagogischen Hochschule mit dem Thema ‚Zeitungskunde‘. In jede Schulstunde kommen ungefähr 12 Studenten und fertigen Protokolle von der Stunde an. Um zu erfahren, was Schüler über Zeitungen wissen und noch dazulernen können, wurde dieser Versuch unternommen. (Kommentar: Der Schulversuch der PH ist sehr interessant, verhinderte aber letztens das Nachhausegehen, als wir hitzefrei hatten. Warum waren die Stunden so schlecht ausgesucht, dass wir Überstunden machen mussten?)“ (Schulz 1963, S. 16). Schulz hat später die Berliner Didaktik zum offenen »Hamburger Modell« (1980) weiterentwickelt.



„Also, ich habe jetzt meinen ganz persönlichen Eindruck, eine gewisse Beglückung war das für mich und ein Beweis wie ihr Ansatz wirkt, wenn jetzt jemand rangeht. Er ist allerdings zum Schluss mit einem ganz leisen Zweifel begleitet worden: Nämlich, wie oft kann man so was machen? Und die andere Frage: Wer trägt jetzt von diesem Beispiel das so weiter, wie ich es mit meinen kleinen Beobachtungen ausgeführt habe, so dass es nicht verlorenght? Denn man kann ja den Charme, wie das dargestellt wurde, und diese Formulierungskunst der jungen Dame, das war ganz großartig, ich weiß nicht, ob Sie es auch so empfunden haben. Die Frage, die sich dann stellt, ist, je besser ein Lehrstück ist, desto schwieriger ist es, am Ende damit umzugehen. *Das gelungenste Lehrstück besteht nicht darin, dass man es selbst dann weiter noch besser lehrt, sondern dass man zu einem Neuen angeregt wird.* Und das scheint mir überhaupt in der ganzen Arbeit, die Sie geleistet haben, so wird es sein, also die Lehrstücke nicht nur als solche untersucht, sondern dass sie Initialzündungen an sich haben, die dann bei der eigenen Arbeit herauskommt. Und ich glaube, das wird auch ein Ergebnis dieses Symposiums sein, nicht?

(Hilligen 2000, online open access zugänglich in  
Journal of Social Science Education 2004, 1 [www.jsse.org](http://www.jsse.org))

### **Dorfhelden**

Unter dem Titel „Dorfhelden“ – gefördert durch das Programm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ der Bundeszentrale für politische Bildung – trafen sich im September 2011 ungefähr 30 interessierte Bürger aus Trebnitz und Umgebung, um Ideen für ein attraktiveres Leben im Dorf zu entwickeln. Aus individuellen Ideen und Wünschen der Beteiligten entstanden vier Arbeitsgruppen, die inzwischen auf eigenen Beinen stehen und konkrete Projekte verwirklichen: Eine der Gruppen veranstaltet Erzähl-Cafés im Gemeindezentrum, es haben sich Gruppen zur Parkentwicklung und zur Aufwertung des Bahnhofs in Trebnitz gefunden, und die Gruppe „Kulinarische Begegnungen“ trifft sich regelmäßig zum gemeinsamen Kochen ...

Bildungs- und Begegnungsstätte Schloß Trebnitz: [www.schloss-trebnitz.de](http://www.schloss-trebnitz.de)

## Vertiefende Studienhinweise

Zur Lehrkunstdidaktik allgemein vgl. die online Plattform der Schweizer Lehrkunst-Pädagogen mit Verweisen auf die aktuellen Publikationen und neuentstehende Lehrstücke aus allen Fächern (dies ist für das andere Unterrichtsfach interessant!):  
www.lehrkunst.ch

Die eigenständige **Hamburger Tradition der sozialwissenschaftlichen Lehrmodell-Entwicklung** wird dort bedauerlicherweise dort nicht rezipiert bzw. ignoriert, obwohl inzwischen einige sozialwissenschaftlichen Lehrstücke vorliegen, die deutlich durch die Marburger Schule der Lehrkunst (Hans Christoph Berg) inspiriert wurden, aber auch durch die Beiträge von Theo Schulze (Bielefeld):

- allen voran das **Dorfmodell** von Andreas Petrik (Genetische Politikdidaktik, 2007), ebenfalls ein variationsoffenes Mitspielstück, das an zahlreichen Hamburger Schulen lebendig ist und beobachtet werden kann;

Andreas Petrik 2007 (siehe Literaturliste unten (Neuaufgabe in Vorbereitung), Teil III, Kap. 11

Ein Regiebuch zum Dorfmodell befindet sich ebenfalls in Vorbereitung.

Vgl. die aktuelle Homepage von Andreas Petrik an der MLU Halle mit zahlreichen Einzelstudien zum Dorfmodell zum Download.

Zur Gattung der **Robinsonade** Tilman Grammes/Christian Welniak: Zur erfahrungsbezogenen Arbeit mit politischen Vorstellungen Jugendlicher in Robinsonaden. In: Decke-Cornill, Helene/Luca, Renate (Hg.): Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. München: Kopaed 2007, S. 149-178

- Horst Leps dokumentiert auf seiner Homepage ([www.leps.de](http://www.leps.de)) weitere sozialwissenschaftliche Lehrmodelle, u.a. ein Lehrstück Verfassung nach Herodot.
- einen Einblick in diese Linie fachdidaktischen Denkens vermittelt Grammes (2004), online zugänglich [www.jsse.org](http://www.jsse.org);
- in die Tradition des fachdidaktischen Denkens in Unterrichtsmodellen bei den Klassikern gibt das Interview von Wolfgang Hilligen (2000) einen lebendigen Einblick, ebenfalls online zugänglich [www.jsse.org](http://www.jsse.org);
- mehrere Examensarbeiten von Studierenden haben Lehrstücke in der Hamburger Unterrichtspraxis verfolgt. In dieser Reihe „Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften“ befindet sich ein Werkbuch dazu in Vorbereitung.



## Literatur

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa 6/2010

Berg, Hans-Christoph: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement Handbuch Nr. 106, München 2003

Berg, Hans-Christoph/Theodor Schulze (Hg.): Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke. Neuwied: Luchterhand 1998

Berg, Hans-Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Bern: hep 2009

Bohnsack, Fritz: Erziehung zur Demokratie. Ravensburg: Maier 1976

Bonati, Peter (2003): Die Lehrkunstdidaktik – Potential und Klärungsbedarf. Kontrapunkt eines critical friend. In: Berg 2003, 61-76

Brecht, Bert: Über die Benutzung von Modellen. In: Ders.: Schriften zum Theater, Bd. 6. Frankfurt: Suhrkamp 1964, S. 157-172.

Busch, Matthias: „Ich habe mich immer ganz besonders gefreut, wenn ... die Meinungen heftig aufeinander platzten“. Die „Aktuelle Stunde“ im staatsbürgerlichen Unterricht der Weimarer Republik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2011, 3, S. 457-471.

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

Freinet, Célestin: [L'Ecole moderne française](#). Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Gap: Edition Ophrys 1946 (dt.: Die moderne französische Schule. Paderborn: Schöningh 2/1979)

Grammes, Tilman: Kerncurriculum: Suchstrategien und Kriterien für einen Lehrstück-Kanon im Lernfeld Gesellschaft/ Politik.

In: Journal of Social Science Education 2004, 1  
(online unter [www.jsse.org](http://www.jsse.org))

Gruschka, Andreas: Didaktik. Stuttgart: Reclam 2010

Heimann, Paul: Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. (1957) In: ders.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett 1976, S. 185-208

Hilligen, Wolfgang: Lehrkunst im Lernfeld Gesellschaft/Politik. Gespräch auf der Lehrkunstwerkstatt am 7.7.2000 in Nothgottes bei Rüdesheim. In: Journal of Social Science Education 2004, 1  
(online unter [www.jsse.org](http://www.jsse.org))

Hylla, Erich: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Langensalza u.a.: Beltz 1928

Leddin, Angela: Eine Zeitung selbst gestalten. Printmedien in unserer Gesellschaft. In: Schulmagazin 5-10, 2002, 10, S. 21-22

Leps, Horst: Lehrkunst und Politikunterricht. Diss. Marburg 2006  
(online unter [www.leps.de](http://www.leps.de))

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Bd. 2. Berlin: Cornelsen 13/2010

Nohl, Arnd-Michael: Pädagogik der Dinge. Ein Essay. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011

Odendahl, Johannes: Schulen vom Netz! Über den desaströsen Einfluß des Internets auf den zu bildenden menschlichen Geist. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2008, 2, S. 195-210

Otto, Gunter: Über Lehre, Kunst und Lehrkunst. In: Berg/Schulze 1998, S. 325-340

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007

Petrik, Andreas/Welniak, Christian: Lehrkunsttag. Das Lehrstück-Ensemble der Kantonsschule Trogen. Dokumentation. DVD 2006  
(Das Video ist im Büro des Arbeitsbereichs Didaktik Sozialwissenschaften vorhanden.)

Rekus, Jürgen: Die Aufgabe der Didaktik heute. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2003, 1, S. 62-73

Reumann, Kurt: Die gelbe Kanzlermappe mit dem roten Punkt. In: Forschung & Lehre 2006, 3, S. 146-148  
([www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2006/03-2006.pdf](http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2006/03-2006.pdf))

Schulz, Wolfgang: Die Tagespresse als Unterrichtsgegenstand. In: Unsere Volksschule. Viertes Sonderheft der Zeitschrift für gegenwartsnahe Schularbeit. Stuttgart: Klett 1963, S. 10-19

Schulze, Theodor/Berg, Hans-Christoph: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Die Deutsche Schule 1999, 5. Beiheft, S. 102-122. Wiederabgedruckt in Hans-Christoph Berg u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Bern: hep 2009, S. 69-84

Sternthal, Barbara/Eisenberger, Harald: Coffee to stay. Die schönsten Cafes in Europa. Wien: Brandstätter 2009

Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. [Linnés Wiesenblumen](#), [Aesops Fabeln](#), [Faradays Kerze](#); [exemplarische Studien](#) zur [lehrkunstdidaktischen Kompositionslehre](#). Bern: Hep 2009

## Komparatistik

### Verfremdung und Gegenbild

### Historische und international vergleichende fachdidaktische Forschung



Aussichtsplattform am Potsdamer Platz, November 1983

Foto: Klaus Lehnartz/Landesarchiv Berlin (253217)

### **Gebote der sozialistischen Moral und Ethik**

- „1. Du sollst Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.
2. Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht einzusetzen.
3. Du sollst helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.
4. Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.
5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.
6. Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.
7. Du sollst stets nach Verbesserung Deiner Leistungen streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.
8. Du sollst Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.
9. Du sollst sauber und anständig leben und Deine Familie achten.
10. Du sollst Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben.“

*Walter Ulbricht auf dem [V. Parteitag der SED 1958](#).*

Tilman Grammes

## **Sozialistische Erziehung in der DDR: Staatsbürgerkunde**

### **- Fußnote der Weltgeschichte oder Wetzstein professioneller Selbstkritik?**

#### **Vorbemerkung**

Aus der Rückschau ist es erstaunlich, welche Triebfeder politischer Bildung vor 1989 die durch den Kalten Krieg gesetzte Systemdifferenz dargestellt hat, die sich in der innerdeutschen Mauer als materiale Grenze verobjektivierte (Grammes, im Erscheinen).

Frage- und Problemstellung: Das Fach Staatsbürgerkunde in der DDR, an sich kaum mehr als eine Fußnote der Weltgeschichte, zeigt exemplarisch, zu welcher unmöglicher Sisyphusarbeit politische Pädagogik in einem Erziehungsstaat wird, wenn sie ein „höheres Wesen“ – die Entwicklungsgesetze des Marxismus-Leninismus und des Wissenschaftlichen Kommunismus – vermitteln muss, und die Schüler in der Subjektposition dieses Wesen auch noch „emanzipatorisch“ selbst entdecken sollen. Indoktrination war zu wenig, es ging um „Überzeugungsbildung“. Was aber, wenn dieses Wesen gar nicht existierte?! Anhand von Videoaufzeichnungen, Unterrichtsprotokollen und Interviews mit Lehrern und Schülern sollte sich jeder werdende Politiklehrer mit diesem dauerhaft aktuellen Wetzstein politischer Erziehung selbstkritisch aussetzen (Grammes/Schluss/Vogler 2006).

Nach dem Wegfall der Systemkonkurrenz sind Kontroversen hinter einem neoliberalen Mainstream eher verdeckt und dort zu suchen, wo die „taken for granted“ Perspektive des Alltagsverständes sie noch kaum wahrnimmt: bei den selbstverständlichen common sense Annahmen, die die Gesellschaftsbilder „unserer“ westlichen Lebenswelt als epistemologische Rahmungen konstituieren.

- Ist eine verbindliche Lehrplanvorgabe „DDR = SED-Diktatur = Nationalsozialismus“ fachlich zulässig oder ein Fehlverstehen?
- Welche Rolle spielt eine alternative ökonomische Bildung neben dem neoliberalen Mainstream? (vgl. [www.iböb.org](http://www.iböb.org))
- Erhalten Skeptiker der Klimawandelforschung oder Europaskeptiker im Unterricht eine Stimme?
- Müssen kreationistische Ansätze ergänzend zur Darwin'schen Evolutionstheorie in den Biologie- oder Religionsschulbüchern repräsentiert werden?

Das Politische kann geradezu bestimmt werden als die Organisation der Kontroverse, und zwar da, wo sie mit Lebensformen und Kulturen verknüpft ist, die letztlich miteinander unvereinbar scheinen. Wie können die so verschiedenen Menschen lernen, in einer Gesellschaft friedlich zusammenzuleben? Diese Frage nach der Möglichkeit von Pluralismus und Toleranz wird sich in der Weltgesellschaft als „Herausforderung und Chance“ (Wolfgang Hilligen) von Transkulturalität auch auf der curricularen Ebene neu stellen.

## 1. Erziehungsziel:

### Sozialistische Persönlichkeit und „Liebe zum sozialistischen Vaterland“

Die DDR verstand sich „in Fortsetzung der revolutionären Tradition der deutschen Arbeiterklasse und gestützt auf die Befreiung vom Faschismus“ als sozialistischer Staat der Arbeiter und Bauern.<sup>78</sup> Die Idee vom „neuen Menschen“ folgte dem Ideal der Entwicklung einer „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“, die von einer spezifischen „sozialistischen Ethik“ geleitet werden sollte.

Eine in der DDR in mehreren Auflagen verbreitete Übersetzung aus der einflussreichen Sowjetpädagogik trägt den Titel "Vom Werden des jungen Staatsbürgers". Sichtbar wird eine romantisch-idealistische Einheitsvorstellung, in der sämtliche Lebenskreise mit moralisch-patriotischen Gefühlen verbunden sind: "Wenn Sie wollen, dass Ihr Zögling die Schönheit hoher moralisch-politischer Ideen (der Treue zum Vaterland, der Pflicht, des Kampfes für den Kommunismus) empfindet, sorgen Sie dafür, dass er die Schönheit intimer Gefühle verstehen und hüten lernt. Ohne Reinheit der intimen Gefühle ist die Lauterkeit staatsbürgerlicher Gefühle undenkbar."<sup>79</sup>

## 2. Institutionen: Erziehungsgesellschaft und Erziehungsstaat

Bildungssystem und Bildungspolitik in der DDR entwickelten sich in drei Phasen, die durchaus industriegesellschaftliche Parallelen in der deutsch-deutschen Doppelgeschichte aufweisen:<sup>80</sup>

- Schule im Spannungsfeld von sozialer Öffnung und politisch-ideologischer Steuerung (1948/49-1959)

<sup>78</sup> Verfassung der DDR von 1974.

<sup>79</sup> Wassili Suchomlinski, Vom Werden des jungen Staatsbürgers, Berlin 1975 (russ.1971), S. 210.

<sup>80</sup> Hans-Georg Herrlitz/ Wulf Hopf/ Hartmut Titze/ Ernst Cloer, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim-München 2005; vgl. auch die Überblicksdarstellungen in: Oskar Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen 1988; Christoph Führ/ Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI, Teil II: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998; Wolfgang Sander, Staatsbürgerkunde und sozialistische Erziehung in der DDR, in: ders., Politik in der Schule. Marburg 2010, S. 98-112; Gert Geißler, Schulgeschichte in Deutschland, Frankfurt/M. u.a. 2011.

- Modernisierung des Bildungssystems und der Allgemeinbildung unter dem Anspruch der wissenschaftlich-technischen Entwicklung im Systemstreit (1958/59-1970)
- Schule im Widerspruch zwischen ideologischer Indoktrinationsambition und pädagogischer Öffnungsambition (1970-1989).

## 2.1 Schule

Bereits der Schulalltag war vielfältig politisiert, woran sich von Anfang an viele Konflikte entzündeten.<sup>81</sup> Politische Erziehung war nicht nur Schulfach, sondern Unterrichts- und Lebensprinzip mit dem Ziel der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft und der sozialistischen Persönlichkeit. In der Grundstufe waren staatsbürgerkundliche Inhalte im Lernbereich Heimatkunde vorgesehen.<sup>82</sup>

### **Politisches Argumentationsgespräch mit Kindern**

„Themenkreis ‚Der Sozialismus und der Frieden sind wesenseins‘:

... Die Behauptung, die zum Widerlegen herausfordert.

Für das Geld, das ein Panzer kostet, könnte man ein modernes Kinderferienlager oder auch eine Schwimmhalle bauen. Wir haben viele Panzer, aber noch nicht in jeder Stadt und in jedem Dorf eine Schwimmhalle. Und mehr Kinderferienlager könnten wir auch gebrauchen. Warum also schaffen wir nicht einfach alle Panzer und die anderen Waffen ab und bauen dafür Schwimmhallen, Kinderferienlager, Krankenhäuser, Altersheime und Wohnungen?“

*Quelle: Tonband Z-M 555, Zentrum für audiovisuelle Lehr- und Lernmittel der Humboldt-Universität zu Berlin, ohne Jahresangabe (Archiv Staatsbürgerkunde)*

Die reklamierte „Friedenserziehung“ im Rahmen des proletarischen (sozialistischen) Internationalismus benötigte in der militärisch-bürokratischen Diktatur (Artur Meier) auch in der Phase „friedlicher Koexistenz“ eindeutige Freund-Feind-Bilder in Abgrenzung zum „imperialistischen Westen“. Das Fach Wehrunterricht wird gegen den erklärten Widerstand vor allem der Evangelischen Kirchen 1978 für Mädchen

<sup>81</sup> Heinz-Elmar Tenorth/ Sonja Häder, Politisierung im Schulalltag der DDR, Weinheim 1997.

<sup>82</sup> Johannes Jung, Der Heimatkundeunterricht in der DDR, Bad Heilbrunn 2011.

und Jungen der 9. und 10. Klasse eingeführt. „Geländespiele“ waren neben Veranstaltungen der Gesellschaft für Sport und Technik (GST) oder den Hans-Beimler-Wettkämpfen der Freien Deutschen Jugend (FDJ) weitere Elemente paramilitärischer Erziehung.

### **„Wahrheitsproblematik“**

„Wie außerordentlich wesentlich es ist, stets die Schüler zum eigenen Nachdenken anzuhalten, Kenntnisse und erworbene Fähigkeiten anzuwenden, zeigt folgender Vorfall in einer 12. Klasse.

Die Schüler hatten die Berichte zu den konterrevolutionären Umtrieben in Peking im Mai/Juni 1989 im Fernsehen der DDR und der BRD gesehen. Einige Schüler äußerten in einer Unterrichtsstunde (Thema Klassenkampf und Informationspolitik) ihr Befremden folgendermaßen:

Im Westen hat man brutales Vorgehen der chinesischen Polizei kommentiert, im DDR-Fernsehen spricht man von Provokateuren, die brutale Gewalt gegen die Armee als erste einsetzen. ‚Wer ist nun der Gewalttäter? Was ist die Wahrheit? Wem soll man denn nun glauben?‘ Ein größerer Teil der Schüler äußerte daraufhin Argumente gegen die westlichen Darstellungen der Sachverhalte. Es war vor allem erfreulich, dass Kenntnisse zur Wahrheitsproblematik herangezogen wurden. Andererseits gab die Diskussion mir doch zu denken: hatte ich doch einen kleinen Teil unserer Schüler noch nicht sicher gemacht, westliche Medienpolitik zu durchschauen!“

*Lehrer Detlef B. auf der Pädagogischen Lesung 1989*

## **2.2 Familie**

Im Unterschied zur „bürgerlichen Familie kapitalistischer Prägung“ galt die „sozialistische Familie“ als Kollektiv und „Keimzelle“ des Staates. Im Familiengesetzbuch der DDR wurde als „vornehmste Aufgabe der Eltern“ bestimmt, „ihre Kinder in vertrauensvollem Zusammenwirken mit staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen zu gesunden und lebensfrohen, tüchtigen und allseitig gebildeten Menschen, zu aktiven Erbauern des Sozialismus zu erziehen“.<sup>83</sup>

<sup>83</sup> Familiengesetzbuch der DDR/ FGB 1965, § 3 Abs. 1 Satz 2.



## 2.3 Freizeit

Ihre Freizeit und die Normalität des Alltags haben die meisten Kinder und Jugendliche in der DDR ähnlich unbeschwert, mit Höhepunkten und Krisen, durchlebt wie im Westen. Dennoch waren sie durch Rituale und Feiern viel stärker eingebunden als in der Bundesrepublik. Die Jugendweihe sollte die Vierzehnjährigen beispielsweise mit vorbereitenden Jugendstunden und einem öffentlichen Gelöbnis festlich in die „Reihen der Werktätigen“ aufnehmen.



Die FDJ war die einzige staatlich anerkannte und geförderte Jugendorganisation. Auch diese Massenorganisation war nach dem Prinzip des demokratischen Zentralismus organisiert, mit der Schulklasse als Basiseinheit und dem Zentralrat der FDJ und dem Ersten Sekretär an der Spitze. Die Aufnahme erfolgte ab dem 14. Lebensjahr, die Mitgliedschaft war laut Statut zwar „freiwillig“, wurde jedoch erwartet. Für 1979 wird der Organisationsgrad auf 76%, für 1985 auf 81% geschätzt, weil offizielle Zahlen hierzu in der DDR nicht veröffentlicht wurden. Die FDJ organisierte die offizielle Jugendkultur der DDR mit Jugendclubs oder dem Reisebüro Jugendtourist. Die FDJ galt als „Kampfreserve der SED“, da diese über keine eigene Jugendorganisation verfügte. Nach dem Prinzip „Jugend führt Jugend“ übernahm die FDJ auch die Leitung der Pionierorganisation Ernst Thälmann. Das FDJ-Organ „Junge Welt“ war die auflagenstärkste Tageszeitung in der DDR. Hochwertige mediale Angebote wie die Kinderzeitschrift FRÖSI oder das

Jugendfernsehen MOBIL richteten sich an „Junge Pioniere“ und „Thälmannpioniere“.<sup>84</sup>

## 2.4 Arbeit

Die polytechnische Erziehung als Verbindung von Erziehung und produktiver Arbeit erhielt durch Schulfächer wie Einführung in die sozialistische Produktion (ESP) und Produktive Arbeit (PA) einen hohen Stellenwert. Jugendbrigaden waren als sozialistisches Kollektiv im Rahmen des Wirtschaftsplans in sich selbständige Strukturen mit eigenen Zielsetzungen. Sie berichteten von Planübererfüllungen und unterzogen bummelnde Kollegen einer öffentlichen Kritik.<sup>85</sup> Der Volkseigene Betrieb (VEB) verstand sich als permanente Lerngemeinschaft im sozialistischen Wettbewerb. „Neuererbewegung“ oder die „Messe der Meister von morgen“ (MMM) sollten das „Schöpferum“ fördern. In den komplexen Aushandlungsmechanismen innerhalb des sozialistischen Wettbewerbs konnte aber auch gelernt werden, wie die Unzulänglichkeit der Planwirtschaft sublegales Handeln erzwang, „das jeden Mitspieler zum chronischen Regelbrecher machte, der deshalb in der permanenten Gefahr lebte, erwischt zu werden und sich sicherheitshalber an den offiziellen Jargon hielt.“<sup>86</sup>

## 2.5 Universitäten

Unter der Annahme lebenslanger Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit setzte sich die weltanschauliche Schulung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit dem für alle verpflichtenden Marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium (MLG) fort. Der Lehrerstudent sollte "Staatsfunktionär" werden. „Monatlich trifft man sich zur Mitgliederversammlung der Grundorganisation des Betriebes, monatlich zur Parteigruppenversammlung, monatlich zum Parteilehrjahr [...] Der vierte Montag des Monats wird freigehalten für Besonderes, möglicherweise für ein Parteiaktiv, eine Arbeitsgruppe, meist bleibt er wirklich frei. So hat alles seinen

---

<sup>84</sup> Ulrich Mählert/ Gerd-Rüdiger Stephan, Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend, Opladen 1996.

<sup>85</sup> Strohschneider 2007, S. 3.

<sup>86</sup> Richard Rottenburg, Der Sozialismus braucht den ganzen Menschen, in: Zeitschrift für Soziologie (1991), S. 320.

Rhythmus und seine Ordnung“.<sup>87</sup> Ein „Parteilehrjahr“ fungierte als Instrument der Massenqualifizierung der SED-Mitglieder im Rahmen einer gezielten Kaderpolitik.

Insgesamt bewirkte diese Organisationsgesellschaft (Detlef Pollack) eine hohe Politisierung. Ein SED-Slogan lautete: „Der Sozialismus braucht den ganzen Menschen!“ Keine Lebenssphäre sollte vom politischen Erziehungsanspruch der „durchherrschten Gesellschaft“ (Jürgen Kocka) ausgenommen bleiben. Die DDR ist deshalb als Fürsorgediktatur (Konrad Jarausch), vormundschaftlicher Staat (Rolf Henrich), "Erziehungsstaat"<sup>88</sup> oder „Erziehungsgesellschaft“<sup>89</sup> charakterisiert worden.

### 3. Fallstudie: Das Fach Staatsbürgerkunde

Am Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde werden exemplarisch strukturelle Widersprüche dieses „ganzheitlichen“ Erziehungsanspruchs sichtbar. Da es sich bei der DDR um ein „abgeschlossenes Sammelgebiet“ handelt, kann mit einer mehrperspektivischen Forschungsmethode gezeigt werden, wie grundsätzlich an die Aufgabe einer Alltags- und Sozialgeschichte politischen Unterrichts herangegangen werden kann.<sup>90</sup>

Staatsbürgerkunde wurde zuletzt ab der 7. Klasse der Polytechnischen Oberschule (POS) mit einer Wochenstunde unterrichtet; in den Abschlussklassen der Erweiterten Oberschule (EOS), der POS sowie der Berufsausbildung mit Abitur mit zumeist zwei Wochenstunden. Bei Einbeziehung weiterer ideologienaher Fächer, zu nennen sind vor allem die Fächer Deutsch und Geschichte<sup>91</sup>, waren im Lehrplanwerk von 1988 insgesamt gut zehn Prozent des Unterrichts für den "gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht" vorgesehen.

<sup>87</sup> Irene Böhme, Die da drüben. Sieben Kapitel DDR, Berlin 1983, S. 46f.

<sup>88</sup> Dietrich Benner/ Stephanie Hellekamps, Staatspädagogik/ Erziehungsstaat, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004, S. 946-970.

<sup>89</sup> Horst Siebert, Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR, Düsseldorf 1970.

<sup>90</sup> Für detaillierte Nachweise der zugrunde liegenden Forschungsprojekte und weiterführende Literatur vgl.: Tilman Grammes/ Henning Schluss/ Hans-Joachim Vogler, Staatsbürgerkunde in der DDR – Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006. (STABÜ). Der internationale Forschungsstand, vor allem im Rahmen der German Studies, ist nachgewiesen in: Benita Blessing/ Tilman Grammes/ Henning Schluss, Civics Courses in the German Democratic Republic (GDR): A Case Study in the History of Curriculum and Educational Research, in: Journal of Social Science Education (2012) 2, online unter: <http://www.jsse.org>.

<sup>91</sup> Wolfgang Hasberg, Empirische Forschungen in der Geschichtsdidaktik, Teil II, Neuried 2001.

Der Aufbau eines neuen Schulfachs ist ein langwieriger Vorgang. Am „schwierigen Anfang“ – so die erste Stoffeinheit (STE) der Staatsbürgerkunde in Klasse 7 – war die Hauptaufgabe die „antifaschistische Umwälzung“ und die Umerziehung der jungen Generation. Der DEFA-Spielfilm „Die besten Jahre“ (1965) kann noch heute einen anschaulichen Eindruck davon vermitteln. Die methodische Unerfahrenheit vieler Neulehrer und -lehrerinnen konnte dazu führen, dass „Gegenwartskunde“, so die erste Fachbezeichnung nach Kriegsende, mehr den Charakter von Agitationsstunden denn von Fachunterricht trug. (Vgl. den Beitrag von Joachim Detjen in diesem Band.) Die Lehrerzeitschrift publizierte dazu in kritischer Absicht ein fast schon parodistisch wirkendes Unterrichtsgespräch aus einer Landschule:

### **Gegenwartskunde**

„Lehrer: ‚Woran erkennt man im Kapitalismus das Eigentum?‘

Schüler: ‚Da besitzen das Eigentum nur wenige.‘

Lehrer: ‚Wozu benutzen sie das?‘

Schüler: ‚Zur Ausbeutung der Arbeiter.‘

Lehrer: ‚In welcher Form geschieht das?‘

Schüler: ‚Viele Arbeitsstunden und wenig Lohn.‘

Lehrer: ‚Wem gehört das Eigentum in der Genossenschaft?‘

Schüler: ‚Da gehört das Eigentum dem Volke.‘

Schüler: ‚Der LPG.‘

Lehrer: ‚Wie wird das Eigentum verteilt, wenn sich am Ende des Jahres herausstellt, daß die Genossenschaft einen gewissen Wert geschaffen hat?‘

Schüler: ‚Der Wert wird verteilt.‘

Lehrer: ‚Wodurch unterscheidet sich das sozialistische Eigentum vom kapitalistischen Eigentum?‘

Schüler: ‚Im kapitalistischen Eigentum haben die Arbeiter kein Recht. Im sozialistischen Staat haben die Arbeiter und Bauern gleiche Rechte.‘

Lehrer: ‚Wem gehört das gesellschaftliche Eigentum?‘

Schüler: ‚Allen Menschen im sozialistischen Staat.‘

Lehrer: ‚Da gibt es eine Anzahl von Werken; wem gehören die?‘

Schüler: ‚Dem gesamten Volk.‘

Sind solche allgemeinen Wertungen wirklich geeignet, die Schüler zu befähigen, sich mit der Wirklichkeit in ihrem Dorf, in ihrer Stadt so auseinanderzusetzen, daß sie für die fortschrittlichen Kräfte Partei ergreifen und sich überlegen, wie sie mithelfen können, damit sich das Neue immer mehr durchsetzt?

Als zum Beispiel in derselben Stunde die Frage konkret erörtert wurde, wozu der Staat die Gewinne der volkseigenen Betriebe verwendet, arbeiteten die Schüler sofort eifrig mit und waren innerlich dabei ... Eine zu allgemeine Behandlung

staatsbürgerkundlicher Themen konnte auch in anderen Schulen festgestellt werden.“<sup>92</sup>

*Friedrich Weitendorf: Nicht an den Problemen der Gegenwart vorbeigehen! Bemerkungen zum Unterricht in Staatsbürgerkunde, in: Geschichte in der Schule 1958, S. 162-168, hier S. 163f.*

Dieses verbreitete kurzschrittige Kommunikationsmuster wurde von der DDR-Didaktik als „pädagogischer Formalismus“ kritisiert. Unterschieden wurden ein

a) **ideologischer Formalismus**, dessen Wurzeln in ideologischen Unklarheiten des Lehrers liegen. Etwa „Nichtausnutzung der im Unterrichtsstoff liegenden ideologischen Potenzen“, Nichtbeherrschung der politischen Problematik oder auch „Objektivismus“, also die Vermittlung "beider Seiten" unter dem Zeichen der Objektivität, sowie

b) **pädagogischer Formalismus**, beispielsweise „Verbalismus“, das mechanische Einprägen des Lehrstoffes bei fehlender Systematik der Einzelkenntnisse, oder „Intellektualismus“, bei dem aus Wissen keine Haltung folge.<sup>93</sup>

### **Wissen, Haltung, Tat**

"So schreibt beispielsweise ein Oberschüler einen sehr schönen Aufsatz über die Rolle und Bedeutung der Nationalen Volksarmee. Auf die Frage, ob er seiner dargestellten Überzeugung nicht auch die Tat folgen lassen will und nach der Beendigung der Schulzeit in die Nationalen Streitkräfte eintreten möchte, bedient er sich fadenscheiniger Ausflüchte [...] Eine sogenannte 'reine' oder 'unpolitische' Bildung ist letzten Endes immer formale Bildung, denn sie geht am eigentlichen Kern unserer pädagogischen Absichten, der Erziehung des sozialistischen Menschen, vorbei."<sup>94</sup>

*Aus: Lothar Klingberg: Gegen den pädagogischen Formalismus*

<sup>92</sup> Tilman Grammes/ Henning Schluss/ Hans-Joachim Vogler, Staatsbürgerkunde in der DDR – Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006 (STABÜ), S. 163f.

<sup>93</sup> Lothar Klingberg, Gegen den pädagogischen Formalismus, Berlin 1959.

<sup>94</sup> L. Klingberg (Anm. 16), S. 11 und 13.

Mit dem Beginn des Schuljahres 1957 wurde „Staatsbürgerkunde“ unter erheblichen organisatorischen Wirrungen als obligatorisches Unterrichtsfach eingeführt. In den 1960er Jahren folgten Konflikte und Kontroversen innerhalb der Staatsbürgerkundemethodik, beispielsweise intensive Auseinandersetzungen um den sogenannten Problemunterricht und um stärkere Lebensverbundenheit.<sup>95</sup> Die Vertreter des Problemunterrichts verfolgten eine emotional-agitatorische Linie, die stark auf Polemik in Einerseits-andererseits-Diskussionen als Methode der Überzeugungsbildung setzte. Dadurch wollte man von einer „Oberflächenpolierung“ abkommen und die ideologische Erziehung wirksamer machen. Die Gegenposition wurde vor allem von einer Gruppe um Gerhart Neuner, Direktor der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW), vertreten. Er forderte eine stärker fachsystematische „Linienführung“. Eine ganz auf die erzieherische Kraft des Schülerkollektivs gestützte Pädagogik berge unkontrollierbare Risiken. Die Gruppe an der APW verfolgte eine eher „logisch-abstrakte“ Aneignung des Marxismus-Leninismus und ging von einer impliziten Kausalität von Wissensaneignung und Verinnerlichung durch die Schüler aus. Diese Position sollte sich in dieser letztlich fachdidaktischen Kontroverse schließlich durchsetzen.

Ein neues Lehrplanwerk zielte 1973 mit seinem komplexen Konzept der „Linienführung“ auf perfekte Absicherung der ideologischen Erziehung. Auf dem VII. Pädagogischen Kongress 1970 hatte Margot Honecker, Minister (!) für Volksbildung, Staatsbürgerkunde als ein Fach eingeschätzt, in dem die Schüler „sich feste Grundlagen für das weitere Studium der marxistisch-leninistischen Lehre aneignen [sollen]“ und in dem sie „ein tiefes Verständnis für die Politik der Partei, für die konsequente und schöpferische Anwendung des Marxismus-Leninismus auf die konkreten Fragen unserer gesellschaftlichen Entwicklung“ erwerben.<sup>96</sup>

Dennoch blieb es weiterhin schwierig, Staatsbürgerkunde als „normales“ Unterrichtsfach zu etablieren. In den 1970er Jahren profitierte der „autoritäre Wohlfahrtsstaat“ (Hermann Beck) DDR von ökonomischen Erfolgen, andererseits stand ein Wechsel in den Generationenlagen an. Die Generation der Neulehrer, die ihre Legitimation aus dem Gegenbild der nationalsozialistischen Diktatur hatte

---

<sup>95</sup> Ekkehard Saueremann, Die Verbindung von Staatsbürgerkunde und gesellschaftlichem Leben, Berlin 1962.

<sup>96</sup> Vgl.: STABÜ (Anm. 15), S. 68.

beziehen können, trat ab. Eine junge, in der DDR aufgewachsene Generation distanzierte sich zunehmend, auch unter dem medialen Einfluss des Westfernsehens. Schulbuchwahrheit und Alltagserfahrungen fielen auseinander. Über die Entwicklung des staatsbürgerlichen Bewusstseins berichtete seit 1966 regelmäßig das Leipziger Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). Die politisch-ideologischen Einstellungen von Schülern – den "Hausherren von morgen" – wurden heterogener, was das Krisenbewusstsein in der politischen Führungsebene verstärkte. Egon Krenz, ehemaliger 1. Sekretär des Zentralrats der FDJ und zu dieser Zeit bereits stellvertretender Vorsitzender des Staatsrats, forderte in den 1980er Jahren für das Zentralkomitee (ZK) und das Politbüro der SED interne, streng geheim gehaltene Untersuchungen des ZIJ an. Die Materialien waren so brisant, dass die Ergebnisse selbst innerhalb des obersten Parteiapparates nur einem kleinen ausgesuchten Kreis zugänglich waren.<sup>97</sup>

### Westfernsehen



„Manchmal wird auch gesagt, die jungen Leute kennen den Kapitalismus nicht mehr aus eigenem Erleben. Das stimmt, und das stimmt auch wiederum nicht. Natürlich wächst die Jugend in der sozialistischen Sicherheit und Geborgenheit unseres Landes auf und betrachtet die Welt selbstverständlich aus dieser Perspektive [...] Ich denke hier an die drei Fernseh- und die zwanzig Rundfunkprogramme, die täglich etwa 10 000 Sendeminuten auf das Gebiet der DDR einwirken. Ich denke auch hier an die etwa 8 Millionen Bürger kapitalistischer Länder, die jährlich die DDR besuchen. Das heißt, unsere Jugend erlebt den Imperialismus an der schwierigsten Front, die es gibt, nämlich an der ideologischen Front, einer Front, die erfahrungsgemäß nicht einfach zu durchschauen ist; und dies nicht nur von der Jugend.“<sup>98</sup>

*Referat an der Parteischule „Karl Liebknecht“ in Kleinmachnow vor Agitprop-Sekretären der Kreisleitungen am 8. Dezember 1982.*

<sup>97</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 340-357.

<sup>98</sup> Siehe: Stiftung der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv: Sign. 34978/1 vorl. SED.

### **Porträt des Faches Staatsbürgerkunde**

„Den Schülern wird erstmals ein relativ geschlossenes, recht konkretes und durch theoretisches Wissen fundiertes Bild vom realen Sozialismus in der DDR, von ihrem sozialistischen Vaterland vermittelt. Sie lernen auf der Grundlage historischer und aktueller Tatsachen, Ereignisse und Prozesse die großen Anstrengungen und Leistungen der Werktätigen, die unter Führung der SED erkämpften sozialistischen Errungenschaften kennen. Über solides Wissen von der Entstehung und Entwicklung der politischen und ökonomischen Grundlagen des Sozialismus, von der Rolle der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei als der politischen Führungskraft im Sozialismus, vom sozialistischen Staat und von der sozialistischen Demokratie, von den Rechten und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers werden sie in elementarer Weise in wesentliche Entwicklungs- und Strukturzusammenhänge der sozialistischen Gesellschaft eingeführt.“

*Pädagogisches Wörterbuch, Berlin/DDR 1987, S. 361f.*

### **3.1 Unterricht**

Als katechisierendes beziehungsweise heuristisches Unterrichtsgespräch<sup>99</sup> wurden in der DDR-Pädagogik zwei Kommunikationsweisen bezeichnet, zwischen denen sich Staatsbürgerkunde bewegte. Die parolenhafte Katechese wurde von der wissenschaftlichen Staatsbürgerkundemethodik durchgängig kritisiert: Überzeugungsbildung verlange vielmehr einen „problemhaften Unterricht“, der die Schülerinnen und Schüler auffordere, „ohne Scham und Scheu“ und „ohne Tabus“ zu sagen, was sie denken, um dann diese oberflächliche Alltagswahrnehmung in das durch Marxismus-Leninismus und Wissenschaftlichen Kommunismus gerahmte Erklärungsschema einzubinden, beziehungsweise dialektisch „aufzuheben“. Die Denkmethode der materialistischen Dialektik wurde konsequent angewendet, bei der – im Unterschied zur idealistischen Dialektik – Denkwidersprüche als *objektive* Widersprüche der sich ändernden Realität wegerklärt werden. Dieses dialektische Unterrichtsmuster findet sich auch in literarischen Dokumenten, etwa in der Novelle „Eine Anzeige in der Zeitung“ (1978) von Günter Görlich, die in der DDR erfolgreich verfilmt wurde und zum Lesekanon des Deutschunterrichts gehörte. Darin

<sup>99</sup> Lothar Klingberg, Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen, Berlin 1982.



repräsentiert der Staatsbürgerkundelehrer Just den idealen Lehrertyp, „der den Spielraum des Diskussionswürdigen erweitert und zugleich durch persönliche Ausstrahlung zur Begeisterung für den Sozialismus beiträgt.“<sup>100</sup> Er stehe individuell für die Glaubwürdigkeit dessen ein, was als abstrakter Kanon von der Schule gelehrt wird. Ein weiteres exemplarisches und online leicht zugängliches Unterrichtsbeispiel ist „Der Fuchs und die Trauben. Die strategische Aufgabenstellung der SED zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ (10. Klasse, ca. 1984).<sup>101</sup> In empirischen Dissertationen wurde diese dialektische Unterrichtskommunikation erprobt. Weil von ihr eine Faszination ausgehen konnte, hat diese Kommunikationsform Schüler *nachhaltiger* für den Sozialismus eingenommen – und damit möglicherweise letztlich erfolgreicher überzeugt bzw. indoktriniert.

### Fragen der Schülerinnen und Schüler

„Warum werden in Städten, die Erich Honecker besucht, die Schaufenster der Geschäfte gefüllt und danach wieder ausgeräumt? Warum schreiben die Medien, der Plan ist übererfüllt, wenn er nicht einmal erfüllt ist? Warum will man immer wieder Leute überzeugen, drei Jahre oder mehr zu Armee zu gehen? Warum muß man in die FDJ oder DSF eintreten? (Freiwilliger Zwang) Warum kosten die Sachen im Ex soviel? Wo bekommen manche Leute an den großen Seen ihre Segelboote und Jachten für mehr als 100.000 Mark her? Warum sind alle technischen Geräte so teuer? Tonband 2.300 M, wo das doch gerade die jungen Leute interessiert und die gerne eins haben möchten. Warum muß man 10 Jahre auf ein Auto warten? Warum wird man abgelehnt Lehrer zu werden, wenn man einen kirchlichen Glauben hat? Warum kann man nicht so angezogen herumlaufen wie man will, ohne daß man von der Polizei angehalten wird? Warum sind tolle Sachen zum anziehen so teuer?“<sup>102</sup>

*Fragen einer 10. Klasse (POS), April 1987*

### 3.2 Lehrerinnen und Lehrer – Unterricht im Gleichschritt?

Nach einem internen Bericht des Leiters der Abteilung Volksbildung beim ZK der SED, Lothar Oppermann, zur Vorbereitung des VIII. Pädagogischen Kongresses

<sup>100</sup> Irma Hanke, *Alltag und Politik. Zur politischen Kultur einer unpolitischen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur erzählenden Gegenwartsliteratur der DDR in den 1970er Jahren*, Opladen 1987, S. 292.

<sup>101</sup> Elisabeth Fuhrmann et al., *Der Fuchs und die Trauben*, 1986. Wiederabdruck in: *Journal of Social Science Education* (2011) 1, online dokumentiert unter: <http://www.jsse.org>. mit einer Kommentierung, wie das Dokument heute in der Lehrerausbildung genutzt werden kann.

<sup>102</sup> Wolfram/Wolfram 1988. In: *STABÜ* (Anm. 15), S. 429.

(1978) waren 90 Prozent der Lehrer in der SED organisiert.<sup>103</sup> Etwa 35 Prozent waren Parteisekretäre oder hatten eine schulische Leitungsfunktion, etwa 25 Prozent waren Direktoren.<sup>104</sup> Der allgemeine Anteil der Parteimitglieder an den Schulen lag Mitte der 1980er Jahre bei etwa einem Drittel.<sup>105</sup> Durchgängig war es nicht gelungen, ausreichend Abiturienten zum Fachlehrerstudium zu motivieren. So lag der Anteil fachgerecht erteilter Stunden in den 15 Bezirken der DDR 1972/73 nur zwischen 45,4 und 64,9 Prozent.<sup>106</sup>

Das einheitliche Bildungssystem der DDR war im Unterschied zum Kulturföderalismus der Bundesrepublik ein zentralisiertes Gesamtschulsystem, das soziale Gleichheit und Chancengerechtigkeit herstellen sollte.<sup>107</sup> Über Stundentafeln, Lehrpläne, einheitliche Schulbücher<sup>108</sup> sowie ergänzende Unterrichtsmedien sollte in absteigender Linie eine perfekte „Ziel-Stoff-Methode-Relation“ umgesetzt werden. Die unterrichtsmethodischen Veröffentlichungen begannen regelmäßig mit mehr oder weniger formelhaften Zitaten aus den Direktiven der SED-Parteitage und zentralen Pädagogischen Kongressen, fundiert mit einigen Zitaten der Klassiker Marx, Engels und Lenin. Eine wichtige Rolle kam den begleitenden Unterrichtshilfen zu, deren Stundenbilder als Idealvorstellungen und qualitative Vorgaben der zentralen Planungsebene für guten Unterricht angesehen werden konnten. Flankiert wurde diese Steuerung durch die Fachzeitschrift „Geschichte und Staatsbürgerkunde“. Wissenschaftliche Beiträge der Pädagogischen Hochschulen wurden hingegen nur als schwer zugängliche graue Literatur publiziert.

Wie konnte die didaktische Allmachtsphantasie erfolgreich umgesetzt werden, dass sich in einer bestimmten Woche des Schuljahres republikweit alle 8. Klassen im Fach Staatsbürgerkunde mit der gleichen Stoffeinheit einheitlich und auf hohem Niveau befassen? Diskutiert wurde, ob nicht gerade die Gängelung durch das Steuerungsmedium Unterrichtshilfe zu dem kritisierten Formalismus führe, so dass Lehrende das selbständige Nachdenken über den didaktisch-methodischen Aufbau

---

<sup>103</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 154.

<sup>104</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 389.

<sup>105</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 392.

<sup>106</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 394.

<sup>107</sup> Kritisch zu diesem Anspruch vgl.: Christoph Führ/ Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI, Teil II: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998.

<sup>108</sup> Lars Knopke, Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED, Wiesbaden 2011.

einer Unterrichtsstunde verlernten. Es gab intensive Untersuchungen über eine „variable Unterrichtsführung“. Offen blieb jedoch, wie viele Varianten angeboten werden können, ohne dass die ideologische Linienführung aus den Augen verloren wird.

Erhaltene handschriftliche Unterrichtsvorbereitungen, die sich auf eine Stoffeinheit beziehen, zeigen, wie auch der Versuch der perfekten, zentralen Steuerung noch Deutungsspielräume in der Durchführung des Unterrichts lassen musste. Nicht alle Lehrenden scheinen dabei die Intention des Lehrplans und der Unterrichtshilfe im Sinne der intendierenden Fachmethodik richtig erfasst zu haben. Marxismus-Leninismus und Wissenschaftlicher Kommunismus sind komplexe und sperrige Theoriegebäude, deren beweisführende "Nutzanwendung" auf empirische Realität einen erheblichen dialektischen Argumentationsaufwand erforderte. Die geplanten Unterrichtsstunden wiesen sowohl inhaltliche Abweichungen vom Lehrplan als auch methodisch-didaktische Unterschiede zu den Unterrichtshilfen auf. Eine normativistische Didaktik, die ein Drehbuch für die Unterrichtskommunikation vorgeben möchte, war selbst da nicht bruchlos zu realisieren, wo sie intendiert wurde!<sup>109</sup>

Als didaktische Prinzipien haben die meisten nach 1989 befragten Staatsbürgerkundelehrer immer wieder ihr problem- und schülerorientiertes Arbeiten betont – „und es war auch nicht alles falsch, was wir vermittelt haben!“ Lehrerinterviews deuten darauf hin, dass es *den* Staatsbürgerkundeunterricht nicht gegeben hat. Retrospektiv identifiziert sich keiner der interviewten Pädagogen mit der öffentlichen Kritik an den „roten Socken“ oder dem in den Unterrichtsprotokollen häufig aufgewiesenen Katechisieren. Die Betonung individueller Akzentsetzungen und Ausnutzung pädagogischer Freiheit innerhalb des gegebenen Rahmens wird unter dem Aspekt biographischer Sinnggebung verständlich. Die Erkenntnis, dass eben diese eng gesteckten Vorgaben bestimmte didaktische Prinzipien wie Schülerorientierung ad absurdum führen, wird meist nicht erreicht. Wenn Vorbehalte bei den Schülern überwunden werden konnten, wird dies als Nachweis dafür gesehen, dass der Unterricht besonders gut gelungen war, und nicht für Indoktrination: „Und wenn ich heute zurückdenke, ja, so ist es, die meisten haben

---

<sup>109</sup> I. Hanke (Anm. 23), S. 292f.

also wirklich bei mir mit großer Begeisterung da drin gesessen, die haben mir das hundertprozentig abgekauft, auch mitunter entgegen der Meinung im Elternhaus. Und ich war also ein Lehrer, der beliebt gewesen ist. Und ich konnte eben auch sagen, also Leute, das kann ich hier nicht vertreten aus den und den Gründen und da bin ich aber hundertprozentig der Meinung. Und ich meine eben mal, es war, so bin ich eben, es war auch nicht 'ne Toleranz vielleicht die aus einem besonderen Demokratieverständnis ausgeht, das hatte ich nicht. Ich war einfach so erzogen, 'Mensch, laß' den anderen auch leben' und so in diesem Sinne," so Lehrerin A. in einem Interview.<sup>110</sup>

### 3.3 Schülerinnen und Schüler

In der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler rangierte Staatsbürgerkunde meist am Ende der Beliebtheitsskala der Fächer. In einem inszenierten Film für die Lehrerweiterbildung aus dem Jahr 1968 fallen folgende Aussagen: "Es gibt auch mal flaue (langweilige) Stunden", "jede Stunde ist anders", "ein Fach wie jedes andere auch"; aber auch: "eines der interessantesten Fächer", "da ist immer was los, Meinungsstreit und so", "da gibt's keine Tabus" und "es kommt da sehr auf den Lehrer an". Nur 42 Prozent der Lernenden gaben an, Vertrauen zu ihrem Staatsbürgerkundelehrer zu haben. Das Schülerinteresse war zu Beginn des Staatsbürgerkundeunterrichts in der 7. Klasse (Gründungsgeschichte der DDR) noch hoch, um dann kontinuierlich zurückzugehen.<sup>111</sup>

Die Deutsche Lehrerzeitung (DLZ), die wichtigste Zeitung für Pädagogen in der DDR, hat die Haltung der Schülerinnen und Schüler in der sozialistischen Gesellschaft kontinuierlich beobachtet und kommentiert. Typische Überschriften lauteten: „Standpunkt contra Lippenbekenntnis“<sup>112</sup>, „Politische Erziehung ohne Formalismus“<sup>113</sup>, „Damit Wort und Tat eins werden“<sup>114</sup>.

In Gruppeninterviews mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern nach 1989 finden sich zwar erinnerte Erzählungen von Widerstand und Opposition; in den

<sup>110</sup> STABÜ (Anm. 15), Kapitel 3.

<sup>111</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 400ff.

<sup>112</sup> Deutsche Lehrerzeitung (1978) 30, S. 7.

<sup>113</sup> Deutsche Lehrerzeitung (1978) 34, S. 3.

<sup>114</sup> Deutsche Lehrerzeitung (1978) 30, S. 5.

Aushandlungsprozessen auf der Mikroebene des Staatsbürgerkundeunterrichts konnte jedoch individuell durchaus etwas "positiv" gelernt werden. Es sieht so aus, als ob die Schüler und Schülerinnen den "überzeugten" Pädagogen positiver gegenüberstanden als jenen, die nur opportun gehandelt haben. Hier besteht ein eigenartiges Spannungsfeld zwischen Glaubwürdigkeit der Lehrenden und der Enttäuschung darüber, dass einige von diesen nach der "Wende" aus der Partei ausgetreten sind und sich andere Berufsfelder gesucht haben.

### **Gespräch über Staatsbürgerkunde**

„Bertram:

Also, Staatsbürgerkunde war eigentlich ein Fach, was für mich so nebenher gelaufen ist. Und es sich meistens immer darum gedreht hat, so in Kurzkontrollen und Arbeiten, irgendwelche Floskeln am Anfang möglichst in die Beantwortung einfließen zu lassen, egal worum es ging. Aber es hat sich schon immer erstmal gut angehört und dann war es eigentlich egal, was man hinterher geschrieben hat. Und, ja, der ist so an mir vorbeigerauscht, also in der POS. In der Lehre war es dann schon anders, da hat man dann wirklich mal diskutieren können!

Eva:

Ich möchte da eigentlich auch dazu sagen, daß wir, daß ich eigentlich mit meinem Staatsbürgerkundelehrer Glück hatte ... Im Abitur da hatten wir dann eine Lehrerin, da denke ich mal, die wollte uns auch immer ein bißchen ein Ventil schaffen zum Luftablassen; also wo wir uns auch mal ein bißchen auslassen konnten ... Natürlich ist mir heute klar, die hat das auch alles nur immer in dem Rahmen gelassen, daß es nicht irgendwie ... Die war auch Parteisekretärin an der Schule, und die hat sich da nicht irgendwie von der Parteilinie entfernt oder was. Aber es war schon zumindest für uns dadurch kein langweiliger Stabüunterricht mehr und wir haben also dort auch immer offen diskutieren können.

Anke:

... daß dann, wenn man mit der Diskussion irgendwann zu einer Ebene kam, wo Feierabend war, wo nicht mehr diskutiert wurde. Man kann drüber diskutieren, ob die Butter alle war und man konnte diskutieren, daß es im Betrieb nicht geklappt hat usw. oder auf bißchen höherem Niveau, aber auf keinen Fall mehr ... Sobald es an die Substanz ging, sage ich mal, war Schluß.“<sup>115</sup>

*Einschätzungen des Faches Staatsbürgerkunde durch ehemalige Schülerinnen und Schüler nach 1989*

<sup>115</sup> Gruppeninterview mit Lehramtsstudierenden der TU Dresden 1994; STABÜ (Anm. 15), S. 241-247.

In einem Rückblick in der Zeitschrift „Wochenpost“ äußert sich die Schriftstellerin Christa Wolf „beeindruckt“ von der „politische[n] Reife in den Gesprächen und Diskussionen, die ich erlebte oder von denen ich gehört habe. Ein Wunder? Ich glaube nicht! Man hat aus vielen Quellen gelernt [...]“<sup>116</sup>

### 3.4 Wissenschaftliche Fachmethodik der Staatsbürgerkunde

In der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR gab es eine koordinierte Unterrichtsforschung, die ab 1971 in Fünfjahresplänen organisiert wurde.<sup>117</sup> Die Promotionsforschung war mit staatlichen Kontrollintentionen stark verwoben. Regelmäßige sogenannte „Bewährungsanalysen“ wurden bei Einführung neuer Lehrpläne durchgeführt, wobei Hochschulstandorte schwerpunktmäßig jeweils für einzelne Klassenstufen zuständig waren. In Langzeitbeobachtungen der APW, sogenannten Intervallstudien, wurde die Unterrichtsqualität aller Fächer der POS vergleichend untersucht, darunter 589 Staatsbürgerkundestunden, denen 1984 eine „sehr dynamische Entwicklung der Qualität“ attestiert wurde.<sup>118</sup>

Fachdidaktik, definiert als Wissenschaft von der Auswahl und Begründung der Ziele und Inhalte von Unterricht, konnte innerhalb der sozialistischen Pädagogik nur als „Gestaltung eines logischen Erkenntnisprozesses“ auf der Basis einer materialistischen Lerntheorie gedacht werden. Sie bezeichnete sich daher folgerichtig meist als „Fachmethodik“.<sup>119</sup> Auf der Ebene der offiziellen Publikationsorgane wirkte die fachmethodische Diskussion auffällig homogen, durch Redaktionskollektive vorbereitet und in den Polemiken oft inszeniert. Dennoch lassen sich unterschiedliche Richtungen und Theoriekontroversen identifizieren, in denen die Fachmethodiker sich zwischen normaler wissenschaftlicher Arbeit, akademischer Servicedisziplin und opponierender Kooperation bewegen. Diese Kontroversen gehen auf strukturelle Spannungen im pädagogischen Feld zurück, etwa zwischen der „Führung“ durch die Lehrenden und der „Selbsttätigkeit“ der Lernenden;

<sup>116</sup> Christa Wolf, Wochenpost (1989) 43.

<sup>117</sup> Vgl. Günter C. Behrmann, Die Promotionsforschung zur Staatsbürgerkunde, in: STABÜ (Anm. 15), S. 291-299; sowie: Videodatenbank Schulunterricht in der DDR. Fachportal Pädagogik/DIPF, [www.fachportal-paedagogik.de/filme/](http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/).

<sup>118</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 332.

<sup>119</sup> Obwohl der Begriff Fachdidaktik auch in der DDR verwendet wird, vor allem auf der Ebene der Hochschulpädagogik. In der Politikdidaktik der BRD hat es vergleichbare marxistische Ansätze gegeben, die allerdings wenig wirksam wurden. Vgl.: Grammes 1998; vgl. auch den Beitrag von Gerritt Mambour in diesem Band.

zwischen der „Kollektiverziehung“ durch die öffentliche Meinung der Klasse und dem Anspruch der „Individualisierung“ (vgl. die jeweiligen Stichworte im „Pädagogischen Wörterbuch“ der DDR). Unterschiedliche Fassungen des Artikels „Diskussion“ in der offiziellen Staatsbürgerkundemethodik von 1961, 1975 und 1988/89 (unveröffentlicht) zeigen exemplarisch ein Ringen zwischen prozessualer Offenheit und ergebnisorientierter Geschlossenheit.<sup>120</sup>

### **Personenporträt: Wolfgang Feige**

*Vorbemerkung: Es zählt zu den großen Fehlern und Versäumnissen der Fachdidaktik nach 1989, davon auszugehen, es habe in der DDR keine fachdidaktischen Konzeptionen und Kontroversen gegeben, mithin auch keine erinnernswerten Fachdidaktiker, bestenfalls Fachmethodiker. Um diesem Fehlverstehen entgegenzuwirken, ist hier im Anhang zum Kapitel über das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde in der DDR eine Erinnerung an Prof. Dr. Wolfgang Feige in Form eines knappen Personenportraits beigefügt. Es lohnt noch heute, sich mit seinen Schriften auseinanderzusetzen!*

Wolfgang Feige (\* 1931 in Neurode, Niederschlesien) zählt zu den bekanntesten Staatsbürgerkundemethodikern der DDR.

Feige besuchte von 1937 bis 1941 die zweiklassige Dorfschule und anschließend die Städtische Oberschule in Neurode. Die Reifeprüfung legte er 1950 an der Petrischule in Leipzig ab. Es folgte ein dreijähriges Studium der Pädagogik mit dem Wahlfach Geschichte an der Karl-Marx-Universität Leipzig und die Qualifikation für die Oberschule 1955. Feige war Lehrer an der Erweiterten Helmholtz-Oberschule (EOS) in Leipzig für die Fächer Geschichte, Staatsbürgerkunde, teilweise auch für Erdkunde und Latein.

Seit 1964 war Feige als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut Leipzig tätig. Seine Dissertation in den Historischen Hilfswissenschaften trägt den Titel „Sozialstruktur der spätmittelalterlichen deutschen Stadt im Spiegel der historischen Statistik. Mit besonderer Berücksichtigung der niederen Schichten der Bevölkerung und mit einem Exkurs in das Leipzig des 16. Jahrhunderts“ (Leipzig 1965).

Eine erste Veröffentlichung Feiges in der Zeitschrift Geschichte und Staatsbürgerkunde aus dem Jahr 1964<sup>121</sup> greift einen Slogan aus der westdeutschen Politikdidaktik auf: "Freiheit und Verantwortung". Es handelt sich um stoffliche und methodische Hinweise zur Unterrichtseinheit IV der 12. Klasse.

1971 erfolgte eine Gruppenhabilitation Feiges zusammen mit Lothar Gärtner und Jonny Gottschalg am Franz-Mehring-Institut der Universität Leipzig zum Thema „Zur

<sup>120</sup> Vgl. STABÜ (Anm. 15), S. 309-322 (Dokumente 17a, 17b, 17c).

<sup>121</sup> Geschichte und Staatsbürgerkunde (1964) 1, S. 40-46.

Bestimmung des Grundwissens im Marxismus-Leninismus und zu seiner Wirkung auf die Ideologie- und Theorienbildung“.<sup>122</sup>

Als Hochschullehrer war Feige von 1973 an zugleich Direktor der Sektion Marxismus-Leninismus/Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Hochschule „Clara Zetkin“ in Leipzig und korrespondierendes Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Der Leipziger Standort war in der arbeitsteiligen Forschungs Kooperation der DDR zuständig für die Entwicklung der Unterrichtshilfen für die 8. Klasse. Fragen der Unterrichtsmedien wurden in der Schrift „Zur Arbeit mit Unterrichtsmitteln im Staatsbürgerkundeunterricht“<sup>123</sup> systematisiert. Es lassen sich informelle Kontroversen mit der Staatsbürgerkundemethodik am Standort Halle nachweisen.

In Leipzig wurde in den 1980er Jahren das Interdisziplinäre Zentrum für Unterrichtsforschung eingerichtet (Leitung: Prof. Dr. sc. Edgar Rausch), an dem die sogenannte Leipziger Schule der Kommunikativen Didaktik geprägt wurde. Hier wurden unter anderem westdeutsche Publikationen wie die Theorie des Kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1983) rezipiert, zugleich jedoch als „bürgerliche Didaktik“ zurückgewiesen. In einem Vortrag<sup>124</sup> erklärte Feige: „Es muß klar sein: Die Schule im Sozialismus zwingt keinen Schüler zum weltanschaulichen Bekenntnis, wohl aber muß insbesondere der gesellschaftswissenschaftliche Unterricht den Schülern überzeugend zeigen, daß die Weltanschauung der Arbeiterklasse als geistige Grundlage für den politischen Entscheidungsprozeß zu beachten ist und deshalb für jeden – auch für den Träger anderer Weltanschauung – gerade wegen ihres Materialismus und ihrer Dialektik in diesem praktisch-politischen Sinne akzeptierbar ist.“ Diese Konzeption wurde „Offene Parteilichkeit“ genannt.

Feige wurde als verdienter Hochschullehrer der Deutschen Demokratischen Republik ausgezeichnet. Die Deutsche Lehrerzeitung stellte ihn als Autor vor, der vielen Lesern vor allem durch zahlreiche Beiträge zur Methodik des Staatsbürgerkundeunterrichts bekannt ist. Er galt als ein Pädagoge mit „Gespür für ungewöhnliche Unterrichtssituationen“ (Siegfried Piontkowski). Das zeigt ein Blick in sein Buch mit dem Titel "Wege zur Weltanschauung", das 1988 im Verlag Volk und Wissen veröffentlicht wurde. Als Redaktionsschluss wird darin der 19. Dezember 1986 angegeben. Die Zeitspanne zwischen Redaktionsschluss und Veröffentlichung mag auf Schwierigkeiten der Publikation hindeuten oder dem Rückgriff auf bereits publizierte Beiträge in der "Jungen Welt" geschuldet sein.

„In Staatsbürgerkunde steht dieser Anspruch in verschärfter Form, weil hier Demokratie direkter Gegenstand der Unterrichtung ist. Hier können die Schüler sofort die Probe darauf machen, wie ernst es dem Staatsbürgerkundelehrer selber, einem staatlich eingesetzten Erzieher und Propagandisten der marxistisch-leninistischen Partei, mit der Demokratie ist. Sein Verhalten und Handeln kann

<sup>122</sup> Wolfgang Feige/ Lothar Gärtner/ Jonny Gottschalg, Bestimmung des Grundwissens im Marxismus-Leninismus und zu seiner Wirkung auf die Ideologie- und Theorienbildung. Eine Unters. im Fach Staatsbürgerkunde, Leipzig 1971.

<sup>123</sup> Wolfgang Feige u. a. (Autorenkollektiv), Zur Arbeit mit Unterrichtsmitteln im Staatsbürgerkundeunterricht, Berlin 1979.

<sup>124</sup> Aus einer Aktennotiz im Bundesarchiv Koblenz geht hervor, dass dieser 1988 am Leipziger Zentrum für Unterrichtsforschung gehaltene Vortrag am 16. Mai 1989 für den IX. Pädagogischen Kongress abgelehnt worden ist.



Demokratieerziehung hemmen, wenn nicht gar verhindern. Sein kommunikations- und kooperationsfördernder Unterrichtsstil, seine Dialogbereitschaft können aber auch die Erziehung und Befähigung zur sozialistischen Demokratie wesentlich befördern. Eine wichtige Seite des Führungsstils zeigt und realisiert sich in der Übertragung konkreter Verantwortung auf die Schüler. Das geschieht dort am weitesten und konsequentesten, wo die Schüler nicht bloß in die Gestaltung einzelner Phasen, etwa in die Kontrolle und Bewertung, einbezogen und lediglich als 'Lieferanten' von Erfahrungen angesehen werden, sondern wo ihnen auch die Möglichkeit eingeräumt wird, über die Wahl von Themen, Stoffen, Methoden und Unterrichtsmitteln mitzureden."<sup>125</sup>

Nach 1989 hat sich Feige öffentlich nicht mehr zu seiner Arbeit geäußert.

### **Literatur**

Wolfgang Feige, Ansprüche an die geistige Aktivität in Staatsbürgerkunde, in: Deutsche Lehrerzeitung DLZ (1988) 19, S. 10.

Wolfgang Feige, Sozialistische Demokratie als historische Errungenschaft und ständige Herausforderung den Schülern bewusst machen, in: Geschichte und Staatsbürgerkunde GuS (1989) 9, S. 650-657.

Kommunikation im Unterricht, Auswahlbibliographie 1983-1987. Interdisziplinäres Zentrum Unterrichtsforschung/Kommunikation, Pädagogische Hochschule Clara Zetkin Leipzig, Schriftenreihe, Leipzig 1988.

Theoretische und methodologische Fragen der interdisziplinären Forschung zur unterrichtlichen Kommunikation und Kooperation. Interdisziplinäre Konferenz 14.10.1986. Protokollband, Bd. 1, Pädagogische Hochschule Clara Zetkin Leipzig, Leipzig 1987.

### **3.5 Professionalisierung und Kontrolle**

Die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Staatsbürgerkunde wurde im zentralistischen Bildungssystem der DDR durch Fachberater auf den Ebenen Pädagogisches Kreiskabinett (PKK), Bezirkskabinett für Lehrerweiterbildung und „Haus des Lehrers“ systematisch organisiert. Jährlich fanden „Pädagogische Lesungen“ statt, Weiterbildungsveranstaltungen von Lehrenden für Lehrende, die als Wettbewerb auf den Ebenen von Kreis und Bezirk organisiert waren. Hinzu kamen die „Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen“ in Berlin. Organisation und Finanzierung erfolgten unter anderem durch die Abteilung Schulpolitik/Pädagogik der

<sup>125</sup> Wolfgang Feige, Sozialistische Demokratie als historische Errungenschaft und ständige Herausforderung den Schülern bewusst machen, in: Geschichte und Staatsbürgerkunde (1989) 9, S. 650-657.

Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. Die Lesungen sollten eine Dynamisierung des pädagogischen Reflexionsniveaus bewirken, indem neue Konzepte öffentlich vorgestellt wurden.

### **Aus Pädagogischen Lesungen**

„Zu Beginn dieser Unterrichtsstunde wähle ich stets ein Problem, das der aktuellen Politik, als Widerspruch existierend, entnommen wurde. So z.B. 1987/88 (allerdings noch 12. Klasse!)

Radio DDR: Afghanische Konterrevolutionäre haben ein Flugzeug abgeschossen, alle Insassen getötet.

Radio „aus West“: „Afghanische Befreiungskämpfer operierten in der vergangenen Nacht erfolgreich gegen Stützpunkte des Kabuler Regimes“.

- Wo ist die Wahrheit?

Hausaufgabe:

- Was ist Wahrheit?
- Warum ist Wahrheit objektiv?
- Warum gibt es nur eine Wahrheit oder besser:
- Warum gilt die objektive Wahrheit für alle Menschen?
- Wertet den Lehrbuchtext S. 201 ff aus!

2. Zusätzlich erhalten die Schüler folgende Texte:

- Setzt Euch mit folgenden Auffassungen auseinander:

1. Text: „Die Wahrheit liegt in der Mitten[sic]“

(ein altes Sprichwort)

2. Text: „Es gibt nur eine Wahrheit“

3. Text: „Jeder hat eben seine Wahrheit, du hast deine, ich habe meine“ (Auffassung eines Schülers)

Notiert Eure Gedanken der Auseinandersetzung!“

*Lehrer Detlef B. auf der Pädagogischen Lesung 1989*

Protokolle von Unterrichtskontrollen und sogenannten „Operativen Einsätzen“ deuten auf anhaltende didaktisch-methodische Mängel hin. Die Ergebnisse solcher Kontrollen sollten Grundlage für ständige Verbesserungen der „Führung“ des Faches durch das Ministeriums für Volksbildung (MfV) sein. In allen Berichten wird beklagt, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht nicht so gestalten könnten, dass sie die Schüler erreichen. Hier ein Beispiel:

### **Unterrichtskontrolle**

"Gen. [Genosse, TG] P. hat sich als Lehrer profiliert, ist sehr einsatzbereit und bemüht, die ihm gegebenen Hinweise zur Unterrichtsgestaltung zu verwirklichen. Der Unterricht wird auf der Grundlage des gültigen Lehrplans erteilt und – bei Berücksichtigung der Vorschläge in der UH [Unterrichtshilfe, TG] – schriftlich vorbereitet.

Die Unterrichtskonzeption kann weitgehend verwirklicht werden (kleine Klassen, Disziplin); sie hat aber Mängel:

- Lehrer macht zu viel selbst, die Schüler werden zu wenig geistig gefordert (Wertungen und Zusammenfassungen durch Lehrer, kaum Arbeit im Lehrbuch, keine Arbeit der Lehrlinge mit Parteitagsmaterialien)

- Anschaulichkeit fehlt

(bei Abgängern aus Klasse 8 besonders notwendig!)

- Merkstoff wird nicht genügend hervorgehoben; ein geordnetes Tafelbild fehlt.

Der Lehrer tritt stets parteilich auf, wertet gesellschaftliche Ereignisse und Prozesse richtig ... M. E. wird die Leistung der Lehrlinge zu positiv bewertet."<sup>126</sup>

*Hospitationsbericht eines Fachberaters (1986)*

Das Elternhaus konnte als Kontrollinstanz der Lehrenden eine wichtige Rolle im Hintergrund spielen. Umgekehrt konnten die Staatsbürgerkundeführer und -lehrerinnen die Eltern über die Meinungsäußerungen ihrer Schüler indirekt auf vorhandene abweichende Überzeugungen kontrollieren.<sup>127</sup>

<sup>126</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 396.

<sup>127</sup> Vgl. STABÜ (Anm. 15), S. 360ff.

#### 4. Opposition

Der Kommunikationsraum der sozialistischen Erziehung war streng begrenzt durch einen von Marxismus-Leninismus, Wissenschaftlichem Kommunismus und der Politik der SED abgesteckten Rahmen. Presse, Radio und Fernsehen wurden trotz des in der DDR-Verfassung formal garantierten Rechts auf freie Meinungsäußerung „gelenkt“, wobei die DDR-Sprachregelung das Wort „Zensur“ euphemistisch zu vermeiden versuchte.<sup>128</sup>

Die engen Grenzen der Herstellung einer kritischen Öffentlichkeit können an der Institutionalisierung eines öffentlichen Meinungsforums in der EOS „Carl von Ossietzky“ 1988, das Speaker's Corner genannt wurde, exemplarisch studiert werden. Diesem Forum, das auf einen Vorschlag der FDJ an der Schule zurückgegangen war, hatten Direktor und Schulparteileitung zunächst zugestimmt. Als der Rahmen von Marxismus-Leninismus und Wissenschaftlichem Kommunismus verlassen wurde, war sofort ein „besonderes Vorkommnis“ entstanden. Dies führte im Herbst 1988 auf Anweisung des MfV zur Relegation von Schülern. An diesem Fall kann das fatale Zusammenspiel einer „von oben durchgestellten“ Disziplinierung unter Partizipation der Pädagogen an der Basis exemplarisch nachvollzogen werden. Opponierende Kooperation als Form des Sich-Bewegens im vormundschaftlichen Staat wird in ihrer ambivalenten Wirkung sichtbar. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat diesen exemplarischen Fall aus der Innenperspektive aller Beteiligten für den Einsatz in der Bildungsarbeit aufbereitet.<sup>129</sup>

Nicht zuletzt als Folge ideologischer Prinzipien wie „internationale Solidarität“, „Völkerfreundschaft“ und „proletarischer Internationalismus“ war der national-patriotische Rahmen permanent auch Außenkontakten ausgesetzt.<sup>130</sup> Die pädagogische Entwicklungszusammenarbeit konzentrierte sich auf die „sozialistischen Bruderländer“ im Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) wie Vietnam und Kuba oder auf Entwicklungsländer mit sozialistischer Orientierung

<sup>128</sup> Vgl.: Gunter Holzweißig, Zensur ohne Zensor. Die SED-Informationsdiktatur, Bonn 1997.

<sup>129</sup> Bundeszentrale für politische Bildung (Autoren: Tilman Grammes/ Ari Zühlke), Ein Schulkonflikt in der DDR. Arbeitshilfen für die politische Bildung, 2 Bde., Bonn 1992 (online zugänglich über ein Internetportal der Robert-Havemann-Gesellschaft, <http://www.jugendopposition.de>).

<sup>130</sup> Marianne Krüger-Potratz, Anderssein gab es nicht: Ausländer und Minderheiten in der DDR, Münster-New York 1991.

wie Angola oder Mosambik. In der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt erhielten seit 1979 mosambikanische Kinder eine vierjährige Schulausbildung und erlernten einen Beruf. Konzepte sozialistischer Pädagogik aus Befreiungsbewegungen, zum Beispiel die subjektorientierte Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire, trafen hier spannungsreich auf die dogmatischen Lehrpläne der DDR.<sup>131</sup>

Weiterhin stellte der deutsch-deutsche Begegnungstourismus eine ideologische Herausforderung dar, die häufig unterschätzt wird. Jeder vierte BRD-Bürger und jede zweite DDR-Familie hatte Angehörige „drüben“.<sup>132</sup> Es kam zu Begegnungen auf Klassenfahrten<sup>133</sup> oder bei Verwandtenbesuchen. Böhme schildert deutsch-deutsche Gespräche über Alltag, Beruf und Freizeit, an deren Ende der Westdeutsche „dennoch nicht wird vergessen können, welchem gebrochenem Menschen er in die Seele schauen mußte, wie abrupt diese unterdrückte Kreatur den Staat verteidigte. Der Ostdeutsche wird nicht vergessen können, daß er sich einem Ignoranten offenbarte, das Gespräch über den Sinn des Lebens mit jemand suchte, der darüber nicht nachdenken will. Beide verdrängen sie ihr Unbehagen.“<sup>134</sup>

383.000 Bürgerinnen und Bürger haben sich entschieden, die Deutsche Demokratische Republik im Zeitraum von 1961 bis 1989 legal zu verlassen; 220.000 mußten andere Wege suchen, indem sie zum Beispiel von einer genehmigten Auslandsreise nicht zurückkehrten. Zahlreiche Menschen kamen bei einem Fluchtversuch am „antifaschistischen Schutzwall“ und „Friedensbollwerk“ ums Leben.

Für das Sich-Bewegen in der „partizipatorischen“ Diktatur<sup>135</sup> ist ein Spektrum „eigen-sinniger Verhaltensweisen“ identifiziert worden. Es reicht vom Übereifer der glühenden Idealisten und der egoistischen Nutzung der Möglichkeiten einer aktiven Mitarbeit über äußerlich loyales aber innerlich distanzierteres Verhalten bis hin zu

<sup>131</sup> Frauke Bollow/ Sonja Miltenberger/ Eva Schäfer, Lernziel Völkerfreundschaft, in: Freundschaft! Volksbildung in der DDR in ausgewählten Kapiteln, Berlin 1996, S. 261-398.

<sup>132</sup> Ina Dietzsch, Grenzen überschreiben? Deutsch-deutsche Briefwechsel 1948–1989, Köln u.a. 2004.

<sup>133</sup> Tilman Grammes, Berlin – zwei Welten, eine Stadt. Wahrnehmungsräume auf pädagogischen Studienreisen der 1960er Jahre, in: Christian Ritzl et al., Der Mauerbau 1961, Heilbrunn 2012, S. 161-210.

<sup>134</sup> I. Böhme (Anm. 10), S. 15f.

<sup>135</sup> Mary Fulbrook, Ein ganz normales Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR, Darmstadt 2008.

passiven Formen der Verweigerung, offenem Dissidententum und Gegenwehr.<sup>136</sup> Der Rückzug aus der allgegenwärtigen Politisierung ins Privatleben, die „Nischen-Gesellschaft“, ist deshalb – umstritten – als „kommode Diktatur“ (Günter Grass) charakterisiert worden.

Eine offene Systemopposition innerhalb der DDR war nur unter sehr erschwerten Bedingungen möglich.<sup>137</sup> Sie konnte sich im politischen Witz und teilweise im – staatlichen – politischen Kabarett Ersatz und Freiraum verschaffen. Ein umfangreicher Überwachungsapparat, insbesondere durch das Ministerium für Staatssicherheit (MfS, „Stasi“), erfasste Abweichung und oppositionelles Verhalten. Jugendliche Subkulturen, sogenannte „Rowdys“, „Hippies“, „Gammlern“, „Skinheads“ oder „Punks“, standen unter besonderer Beobachtung.<sup>138</sup> Die Jugendwerkhöfe der DDR, insbesondere der geschlossene Jugendwerkhof in Torgau, sind mit dem euphemistischen Motto „Keiner darf zurückgelassen werden!“ Beispiele menschenverachtender Erziehungspraxis.<sup>139</sup>

Kirchliche Organisationen besaßen in der DDR eine gewisse, hart umkämpfte Autonomie. In der DDR-Verfassung von 1968 wird der Religionsunterricht allerdings nicht mehr erwähnt. „Christenlehre“ wurde durch die Kirchen in eigenen Räumen außerhalb der Schulzeit organisiert, was sich mit der Mitgliedschaft in der staatlichen Jugendorganisation kaum vertrug.<sup>140</sup> Widerstand gab es gegen die Jugendweihe und die Wehrerziehung. Unter dem Dach der evangelischen Landeskirchen sammelte sich in den 1980er Jahren die Bürgerbewegung der DDR. Sie nahm ab 1985 Impulse der Politik von Glasnost (russisch „Offenheit“) und Perestroika (russisch „Umbau“) der Sowjetunion unter Michail Gorbatschow auf. Diese politische Bewegung führte schließlich zusammen mit einer sich verschärfenden ökonomischen Krise 1989 zur friedlichen Revolution und zum Zusammenbruch der DDR.

<sup>136</sup> Thomas Lindenberger (Hrsg.), Herrschaft und Eigensinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR, Köln u.a. 1999.

<sup>137</sup> Siehe: Ehrhart Neubert, Geschichte der Opposition in der DDR 1949 - 1989, Berlin 1997.

<sup>138</sup> Ulrich Wiegmann, Pädagogik und Staatssicherheit, Berlin 2007, siehe auch: <http://www.jugendopposition.de>.

<sup>139</sup> Vgl. den Jugendroman „Weggesperrt“ von Grit Poppe, Hamburg 2009, sowie: Ute Jahn, Jugendwerkhöfe und sozialistische Erziehung in der DDR, Erfurt 2010; Christoph Bernhardt/ Gerd Kuhn, Keiner darf zurückgelassen werden! Aspekte der Jugendhilfepraxis in der DDR 1959-1989, Münster 1998.

<sup>140</sup> Nikolaus Hueck, Lerngemeinschaft im Erziehungsstaat. Religion und Bildung in den evangelischen Kirchen in der DDR, Gütersloh 2000.

Ein Gedicht, das uns tief bewegt und uns  
zum Nachdenken angeregt hat:

Du Meine

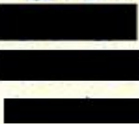
Ich denk noch an einst,  
an sonnigen Tagen,  
hab stolz dich  
übern Bach getragen.  
Din Können  
kust du mir gezeigt  
hab willig mich zu dir geneigt  
die Stärken sind mir  
gut bekannt,  
oft fuchtest du in  
meiner Hand.  
Und ich werd  
in deine Kammer gehn,  
werd in reiner  
Pracht dich sehn.  
Ich steig mit dir  
durch tiefe wälder  
durch laub mit dir  
die weiten Felder,  
und litz ich bei dir  
zur Mondsacht  
dein Irtlick  
mit d ganze silber wackelt.  
Ich weiß warum  
ich kenn dein wie,

des  
Kalaschnikow - MPi oberfeldwacht B. Fuderson

(aus u Volkssammee \* Mai 1986 / S. 15)

Unterschriften :

Philip Lorenz  
Benjamin Lüd



Speaker's Corner Carl-von-Ossietzky EOS, Berlin/DDR 1998

Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Grammes, Zühlke) 1993

## 5. Wirkungen: Staatsbürgerkunde – ein un-mögliches Fach?

Eine Schulbuchanalyse der Kirchlichen Kommission der Arbeit mit Kindern und Konfirmanden bilanzierte 1986: Die „Individualität des Einzelnen [wird] in den Schulbüchern nicht beachtet. Ebenso wenig wird auf spezifische Probleme im Jugendalter eingegangen. Es fehlen das Angebot zum Experimentieren und die Offenheit zur eigenen Lebensgestaltung. Der Mensch ist durch Erziehung ‚machbar‘, alles ist festgelegt und geplant. Die Jugendlichen müssen den Eindruck gewinnen, daß der Mensch vorrangig Arbeitskraft ist und ein bestimmtes Verhalten ihn erst zum geachteten Mitglied der Gesellschaft macht.“<sup>141</sup>

Eine hierzu kontrastierende Bilanz aus interner Perspektive ist die Stellungnahme zur Lage des Faches Staatsbürgerkunde der APW zum IX. Pädagogischen Kongress der DDR 1989. Charakteristisch sind moralische Sprechakte im sogenannten sozialistischen Komparativ, Formulierungen wie *noch besser, noch stärker, noch tiefer, noch konsequenter, immer mehr* etc.<sup>142</sup>, die die anhaltenden strukturellen Probleme euphemistisch umschreiben: „Noch energischer“ seien „die besten Erfahrungen der Lehrer aufzuspüren und zu verallgemeinern.“ Hauptfrage der analytischen Tätigkeit sei „das bewusste Schaffen von unterrichtlichen Bedingungen für wirksamere Ideologieaneignung in Staatsbürgerkunde, vor allem das Praktizieren der dem Gegenstand und der Funktion des Unterrichtsfaches entsprechenden Aneignungsweisen.“<sup>143</sup> Diese interne Lageeinschätzung offenbart – unfreiwillig – das Scheitern der wissenschaftlichen Staatsbürgerkundemethodik.

Aus externer, westdeutscher Sicht war mittels einer Dokumentenanalyse schon 1980 erschlossen worden, dass sich für eine Didaktik des Marxismus-Leninismus und des Wissenschaftlichen Kommunismus zwangsläufig eine paradoxe Kommunikationssituation einstellen müsse: "Wie läßt sich vereinbaren, daß einerseits bestimmte Ziele und nur diese (d. h. die im Lehrplan ausgewiesenen Erkenntnisse und Grundüberzeugungen) erreicht werden sollen, und daß andererseits zur wesentlichen Bedingung der Zielrealisierung ein Verfahren gemacht wird, dessen Effizienz gerade auf prinzipieller Offenheit der Problemsetzung und -

<sup>141</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 438.

<sup>142</sup> Martin Ahrends, Allseitig gefestigt. Stichwörter zum Sprachgebrauch der DDR, München 1989.

<sup>143</sup> STABÜ (Anm. 15), S. 400-413, hier S. 412.



lösung beruht? Eine nähere Analyse ergibt: Die Offenheit des Verfahrens existiert zwar als ein aus lerntheoretischen Überlegungen abgeleitetes Postulat, in der Praxis wird die Offenheit jedoch – wie alle Versuche seiner Umsetzung im Problemunterricht zeigen – systematisch eingeschränkt. Die angestrebten Erkenntnisse und Grundüberzeugungen werden auf eine Weise angesteuert, die die konstitutiven Merkmale entdeckenden Lernens aufhebt.“<sup>144</sup>

Das Nebenfach Staatsbürgerkunde ist damit kaum mehr als eine „Fußnote der Weltgeschichte“ (Günter Neuner). Im Geflecht des Erziehungsstaates ist es jedoch zu einer Art Superzeichen geworden, um die Frage „Was war die DDR?“ zu klären. „Stabü“ kann exemplarisch als eine Art Wetzstein dienen, um einen Einblick in die Struktur der pädagogischen Profession unter extremen Rahmenbedingungen zu erhalten. In der hier skizzierten Bewegungsgeschichte des Faches verschränken sich mithin die drei Funktionen politischer Bildung – Herrschaftslegitimation, Mündigkeit/Emanzipation und Mission<sup>145</sup> – auf den einzelnen Entscheidungsebenen:

- die intendierende Staatsbürgerkundemethodik des MfV und seiner Kontrollinstanzen dient der Herrschaftslegitimation;
- die reflektierende Staatsbürgerkundemethodik an den Pädagogischen Hochschulen fühlt sich dem Prinzip Mündigkeit verpflichtet ("die Subjektposition des Schülers stärken") und
- die praktizierenden Staatsbürgerkundelehrer weichen auf eine „positive“ Mission aus, weil die erfahrbare Alltagsrealität die wesenhaften Gesetzmäßigkeiten nicht offen und entdeckend erschließt. Die Praxis der Profession muss auf Moralisieren und Katechisieren zurückgreifen.

In einem Gedankenexperiment kann bilanzierend überlegt werden, wie der Beutelsbacher Konsens (vgl. den Beitrag zu Kontroversität in diesem Werkbuch) aus der *internen* Perspektive sozialistischer Erziehung formuliert worden sein müsste?

---

<sup>144</sup> Karl Schmitt, Politische Erziehung in der DDR. Paderborn u. a. 1980, S. 140f.

<sup>145</sup> Wolfgang Sander, Staatsbürgerkunde und sozialistische Erziehung in der DDR, in: ders., Politik in der Schule. Marburg 2010, S. 98-112.

**1. Überzeugungsbildung** („Hineintragen“): Der Lehrer soll als „Propagandist der Partei“ wirken. Führung und Öffentlichkeit des Kollektivs sind Mittel der Erziehung. „Vertrauen erzieht!“;

**2. Dialektisches Denken:** Durch „geistige Disziplin und Sachlichkeit“ wird eine dem Erkenntnisgegenstand innewohnende Logik freigelegt. Widersprüche auf der Ebene der alltagsweltlichen Erscheinungen werden aufgegriffen und unter Rückgriff auf wesenhafte Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Höherentwicklung aufgehoben;

**3. Schüleraktivität:** Leidenschaftliche Parteilichkeit und Klassenstandpunkt in der Öffentlichkeit des Klassenkollektivs unter Führung des Pädagogen führen zur Emanzipation des „neuen Menschen“.

Legt man den Beutelsbacher Konsens als *externes* Wertungskriterium an die Staatsbürgerkundemethodik an, lautet der Befund anders. Es ist von einem (1) Überwältigungsgebot zu sprechen, um Theorie und gesellschaftliche Praxis für die Schüler (2) konsonant zu machen. Das Prinzip (3) Schüleraktivität ist „zielführend“ auf funktionale Aktivität für den Staat verpflichtet und nicht offen, sondern gewissermaßen „ergebniszu“. Widersprüche und gesellschaftspolitische Dissonanzen werden vom „Immunsystem des real existierenden Sozialismus“ (Christo Stojanov) als Fremdkörper identifiziert und konsequent als Feindbild des „Klassengegners“ isoliert.

Die sensible und heikle Frage „Was war die DDR?“ sollte in heutigen Bildungsplänen nicht mit einem vorgegebenen Etikett vordergründig bewältigt, sondern besser als eine dynamische Relation begrifflich erfasst werden: Weil die alltägliche Praxis auch als Aushandlungsgesellschaft erlebt werden konnte, kann sich ein subjektives Empfinden von kommunikativen Nischen, opponierender Kooperation und anderen Formen des Eigen-Sinns als Lernerfahrung einstellen. Strukturell und im Ergebnis handelte es sich um eine „partizipatorische Diktatur“<sup>146</sup> unter Führung der SED. Diktatur und „konsultativer Autoritarismus“ (Peter Christian Ludz) bedeutet immer auch die Macht, nicht lernen zu müssen (Karl W. Deutsch). Diese Dynamik führte

---

<sup>146</sup> M. Fulbrook (Anm. 53).

langfristig zur Implosion des vormundschaftlichen Staates. Kann von einer Resistenz fachlicher Orientierung des Unterrichts, der sich auch die Staatsbürgerkundemethodik verpflichtet fühlte, gegen Indoktrination gesprochen werden? „Menschen sind selten Helden ... Manche möchten vielleicht auch einen Prügelknaben oder Sündenbock haben, dem die Schuld ganz zugeschoben oder aufgebürdet werden kann, von der wir, wenn wir ehrlich sind, wissen, daß wir irgendwo auch an ihr beteiligt sind.“<sup>147</sup> Dieses „irgendwo“ so präzise wie möglich zu bestimmen, bleibt die selbstreflexive offene Lerngeschichte und Herausforderung jeder politischen Bildung.

 Diskutieren Sie diese These von Richard Schröder.

---

<sup>147</sup> Richard Schröder, Vergangenheitsbewältigung, in: Der Tagesspiegel, 1. Januar 1991.

**✍ Zum vertiefenden Studium und zur Vorbereitung als Prüfungsschwerpunkt:**

Studierenden sollten sich zunächst unbedingt den Quellen zuwenden. Leicht zugänglich sind weitere Dokumente unter -> **Archiv Staatsbürgerkunde** auf der Homepage von Tilman Grammes, dort z.B. - neben weiteren Wortprotokollen von Staatsbürgerkundeunterricht - Politische Argumentationsgespräche mit Kindern oder Lehrervorträge zum 13.8.1961.

**Unterrichtsaufzeichnungen** aus allen Fächern der DDR-Schule, auch Staatsbürgerkunde, befinden sich auf einem Videoportal des DIPF:

An der Ost-Berliner Humboldt-Universität, an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) sowie an den Pädagogischen Hochschulen Potsdam und Dresden wurden seit Beginn der 1970er Jahre zu Lehrerausbildungs- und Forschungszwecken insgesamt mehr als 200 Unterrichtsstunden aufgezeichnet. Sie stellen einen einmaligen Fundus dar, der über dieses Projekt der Forschung zur Verfügung steht. Die thematische Breite von Deutsch, Mathematik über Geschichte und Staatsbürgerkunde bis hin zu Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern bietet konkrete und anschauliche Einblicke in den Unterricht der DDR. Aufzeichnungen der APW von Konferenzen und Unterrichtsauswertungen bieten darüber hinaus Informationen über damalige Forschungsprogramme. Zusätzlich enthält der im Rahmen des Projekts digitalisierte Bestand in geringerer Zahl auch Lehrfilme oder außerfachliche Aufzeichnungen wie z.B. von Rollenspielen oder Theaterstücken.

Jenseits der Digitalisierung des Videomaterials konnte vereinzelt auch Begleitmaterial (wie z.B. Verlaufsplanungen, Reflexionen oder Bewertungen) zu den Mitschnitten archiviert, transkribiert und gescannt und somit ebenfalls online der Forschung zugänglich gemacht werden ...

Die Mitschnitte selbst stehen nur qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit dezidiertem Forschungsinteresse zur Verfügung. Sie sind im am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) angesiedelten Forschungsdatenzentrum "Forschungsdaten Bildung" abrufbar. Ein Zugriff auf die AV-Daten kann registrierten Nutzerinnen und Nutzern auf Antrag erteilt werden. Informationen zur Registrierung und zum entsprechenden Antragsverfahren finden Sie im gesondert angeführten Bereich der Nutzungsbedingungen. Über das dort eingebundene Online-Formular können Sie das Antragsverfahren initiieren.

**Fallstudie** Carl-von-Ossietsky EOS Berlin-Pankow 1988

Bpb (Tilman Grammes/Ari Zühlke) 1992

✍ „**Pädagogische Lesungen**“ liegen für alle Fächer in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin vor. Sie eignen sich in exemplarischer Auswahl themenbezogen für Dokumentation und Analyse, z.B. in Examensarbeiten.

Eine **Gesamtaufnahme** von Theorie und Praxis des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde bietet Grammes/Schluss/Vogler 2006. Aus einer Rezension von Peter Massing (FU Berlin) in der Erziehungswissenschaftlichen Revue:

„Mit dem Untergang der DDR verschwand auch das Fach Staatsbürgerkunde. Die „gelernten DDR-Bürger“ sind mittlerweile in die Jahre gekommen und die heutigen Jugendlichen in den neuen Bundesländern

kennen Staatsbürgerkunde bestenfalls aus Geschichten ihrer Eltern und Großeltern. Zwar galt das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde in der DDR sowohl im Bewusstsein der Bevölkerung als auch aus der Sicht der SED als wichtigstes Instrument politischer Erziehung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem und für Margot Honecker war es für die Vermittlung der „DDR-Ideologie“ ein durch nichts zu ersetzendes, unverzichtbares Fach. Dennoch stellt sich die Frage: Lohnt es heute noch, außer aus historischem Interesse, sich mit dem Fach Staatsbürgerkunde in der DDR zu befassen oder war es tatsächlich nur „eine Fußnote der Weltgeschichte“ (13), die ohne Schaden vergessen werden kann? Wer die Schrift von Tilman Grammes, Henning Schluß und Hans-Joachim Vogler liest, wird schnell zu einer anderen Meinung kommen. Einerseits scheinen Politische Bildung in der Bundesrepublik und Staatsbürgerkunde in der DDR mehr gemeinsam gehabt zu haben, als beiden Seiten bewusst war und ist, andererseits machen die Autoren deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem Fach Staatsbürgerkunde als permanenter Wetzstein politischer Bildung dienen kann, „um dem immer möglichen Missbrauch durch neue vormundschaftliche Vermittlungsansprüche vorzubeugen“ (472) ... Das Buch bietet vielmehr als der Titel vermuten lässt. Es ist keine bloße Sammlung von Dokumenten, die durch eine Einleitung, durch einige Interpretationen und vielleicht ein Fazit zusammengehalten werden. Der Band ist auf 558 Seiten eine dichte Beschreibung, Analyse, Interpretation und Reflexion des Unterrichtsalltags des Staatsbürgerkundeunterrichts der DDR anhand von zum Teil unveröffentlichten Dokumenten. Die Stellung und die Funktion der Dokumente sind dabei unterschiedlich. Zum Teil sind sie den einzelnen Kapiteln nachgestellt und sie sprechen dann für sich selbst, zum Teil sind sie geschickt und erhellend in die Darstellung und die Interpretationen eingebunden. Außerdem werden weitere Dokumente durch die Autoren in einem Online-Archiv zur Staatsbürgerkunde zur Verfügung gestellt.

Die Dokumente selbst und die damit verbundenen Analysen konzentrieren sich auf die 1970er und 1980er Jahre, „als das Fach Staatsbürgerkunde organisatorisch hinreichend konsolidiert war und inhaltliche Strukturprobleme deutlich werden“ (26). Die Autoren versuchen eine multiperspektivische Sicht auf das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde in der DDR. Zum einen nähern sie sich ihrem Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven – Unterrichtskommunikation, Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Staatsbürgerkundemethodik und Unterrichtsforschung, Jugendforschung, staatliche Bildungspolitik der SED sowie oppositionelle Sichtweisen. Zum anderen setzen sie unterschiedliche Methoden qualitativer Unterrichtsforschung ein: Inhaltsanalyse, narrative Interviews, Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen, nachträgliche Reflexionen, Analysen handschriftlicher Unterrichtsplanungen und Schülermitschriften, Re-Analysen der Unterrichtsforschung in DDR-Dissertationen, Unterrichtsmitschnitte usw. (27). Dies ist ein neuer Zugang, der auch als Modell bzw. Vorbild für eine noch zu schreibende Geschichte der politischen Bildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland gesehen werden kann.

Den Analysen vorgeschaltet ist eine Darstellung der **geschichtlichen Entwicklung** des Staatsbürgerkundeunterrichts (**Kapitel 1**), in der die Autoren zum einen deutlich machen, dass Staatsbürgerkunde in der Tradition obrigkeitstaatlicher politischer Erziehung gesehen werden muss und in der einzelne Etappen der Entwicklung und der Ausgestaltung dieses Unterrichtsfaches herausgearbeitet werden.

**Kapitel 2**, das für mich eines der interessantesten Kapitel ist, beschäftigt sich mit der **Unterrichtskommunikation**. Sie wird in unterschiedlichen Formen dokumentiert, in Verlaufsbeschreibungen von Unterrichtsstunden aus Fachzeitschriften und Dissertationen. Mit technischen Medien, d.h. Unterrichtsaufzeichnungen durch Tonband, Film und Video und dem Versuch Erinnerungsspuren der Lehrenden und Lernenden in Gruppendiskussionen und nachträglichen Reflexionen zu erschließen. So gehören zu den Dokumenten nicht nur Teile aus transkribierten Unterrichtsstunden, sondern auch das Transkript einer Gruppendiskussion von 13 westdeutschen Politikdidaktikern, Schulpädagogen und Studenten, die die Tonaufzeichnung einer Staatsbürgerkunde „mit Westblick“ auswerten und den Unterricht unter den Leitfragen diskutieren, wie sich die Unterrichtsstunde zu ihren Erwartungen an Staatsbürgerkundeunterricht verhält, wie dieses Dokument interpretiert werden kann und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Politikunterricht in der alten Bundesrepublik sie sehen (131ff.). Insgesamt kommt dieses Kapitel zu dem Ergebnis, dass sich im Staatsbürgerkundeunterricht sowohl katechisierende als auch dialektische bzw. heuristische Unterrichtsgespräche finden lassen.

**Kapitel 3** stellt die **Perspektive der Lehrenden** auf den Unterricht im Fach Staatsbürgerkunde in den Mittelpunkt. Thematisiert werden Lehrerausbildung, Planungsmaterialien und Unterrichtshilfen sowie die Weiterbildung der Stabü-Lehrerinnen und -Lehrer. Besonders interessant in diesem Kapitel sind die biographischen Erinnerungen aus dem Projekt „Alltags- und Sozialgeschichte des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR“, in dem Interviews mit mehr als 30 Lehrer/innen aus unterschiedlichen Regionen der DDR geführt wurden (177ff.). Diese Selbsteinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer und ihres Unterrichts können unmittelbar mit den **Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler** verglichen werden, mit denen sich das nächste **Kapitel 4** beschäftigt.

Von der Perspektive der Wissenschaft aus ist das **Kapitel 5** sicherlich das zentrale des Bandes. Es fragt danach, wie die Unterrichtspraxis durch die **erziehungswissenschaftliche Forschung** in der DDR wahrgenommen und bewertet wurde und versteht sich als einen Beitrag zur Wissenschaftssoziologie und -politik der DDR. Dieses Kapitel zeigt, dass trotz beständiger politischer Versuche der Vereinheitlichung und Dogmatisierung das intendierte Einheitlichkeitsparadigma der Forschungswirklichkeit nicht standhielt. So finden sich neben einer wissenschaftlich angeleiteten und empirisch orientierten Kritik der Unterrichtspraxis auch Kontroversen in der Disziplin der Staatsbürgermethodik. Es sind Kontroversen auf der Ebene der Konzeptionen z.B. zwischen Ekkehard Saueremann und Gerhart Neuner in den 1960er Jahren zum „Problemunterricht“ oder Kontroversen um die kommunikative Ausgestaltung des Unterrichts zwischen den lehrerbildenden Standorten Halle und Leipzig in den 1980er Jahren. Neben einer Analyse der unterschiedlichen „Methodiken“ für den Staatsbürgerkundeunterricht, einschließlich der unveröffentlichten Methodik von 1988/89 enthält dieses Kapitel Dokumente zur Wirkungsforschung des Staatsbürgerkundeunterrichts und eine knappe Studie von Günter C. Behrmann über die Promotionsforschung zur Staatsbürgerkunde.

**Kapitel 6** beschäftigt sich mit der **Jugendforschung** in der DDR, insbesondere mit der Arbeit des Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig. Die als geheim eingestufteten Dokumente machen nicht nur die zunehmenden Widersprüche zwischen offizieller Propaganda und den tatsächlich politisch-ideologischen Einstellungen der Jugendlichen deutlich; sie werfen gleichzeitig auch ein Licht auf die Rolle der Sozialwissenschaften in der DDR.

Das folgende **Kapitel 7** beschäftigt sich mit der **staatlichen bzw. politischen Kontrolle** des Staatsbürgerkundeunterrichts. Diese erfolgte durch unterschiedliche Institutionen und auf unterschiedlichen Ebenen. „Alle Kontrollinstanzen können entweder dem Parteiapparat der SED, dem ZK der SED, Abteilung Volksbildung, oder dem MfV, dort verschiedenen Abteilungen wie der Abteilung Unterricht oder Abteilung Gesellschaftswissenschaften, Hauptreferat Staatsbürgerkunde, zugeordnet werden“ (368). Bei der Überprüfung wurden Methoden der Hospitation, schriftliche und mündliche Befragungen von Lehrern und Direktoren sowie anhand des Lehrplans konzipierte Leistungstests eingesetzt. Dabei erschien der Staatsbürgerkundeunterricht den staatlichen Kontrolleuren als durchweg problematisch. Immer wieder werden Differenzen zwischen Theorie und Praxis aufgezeigt und Lehrende und Lernende scheinen grundsätzlich als potentiell deviante Akteure wahrgenommen worden zu sein.

**Kapitel 8** macht deutlich, dass es zwar in der DDR „eigen-sinnige Verhaltensweisen“ gab, aber keine Unterrichtsdokumente aufgefunden werden konnten, in denen explizit **oppositionelles Verhalten** deutlich wurde.

Das Scheitern der Staatsbürgerkunde nach dem Mauerfall wird in **Kapitel 9** aufgegriffen und das Buch endet mit einer ausführlichen, auch selbstkritischen **Bilanz** des gesamten Bandes, der als zusammenfassende und eigene Analyse der Staatsbürgerkunde in der DDR gelesen werden kann.

Der multiperspektivische Zugang, die unterschiedliche Verwendung der Dokumente, die Dichte der Analyse machen das Buch nicht immer einfach zu lesen, dennoch sollte der Leser/die Leserin den langen Atem und die Disziplin aufbringen, dieses Buch sorgfältig durcharbeiten. Ich kenne keine Arbeit, die so nah an die unterrichtliche Wirklichkeit des Staatsbürgerkundeunterrichts heranzuführt wie dieser Dokumentenband.“

*Aus: Peter Massing: Rezension von: Grammes, Tilman / Schluß, Henning / Vogler, Hans-Joachim: Staatsbürgerkunde in der DDR, Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. In: EWR 6 (2007), Nr. 5 (Veröffentlicht am 04.10.2007), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/81001893.html>*

## Literatur

### DDR

Detlef B., Vorschläge zur erziehungswirksamen Gestaltung der STE 4 „Einführung in die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie“ des Lehrplanes Staatsbürgerkunde Kl. 11. Pädagog. Lesung EOS N.N. 1989, 23. Bl.

Archiv Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

Wolfgang Feige, Ansprüche an die geistige Aktivität in Staatsbürgerkunde, in: Deutsche Lehrerzeitung DLZ (1988) 18, S. 10.

Elisabeth Fuhrmann et al., Der Fuchs und die Trauben, 1986. Wiederabdruck in: Journal of Social Science Education (2011) 1  
online unter: <http://www.jsse.org>.

Lothar Klingberg, Gegen den pädagogischen Formalismus, Berlin 1959.

Lothar Klingberg, Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen, Berlin 1982.

Ekkehard Sauer mann, Die Verbindung von Staatsbürgerkunde und gesellschaftlichem Leben, Berlin 1962.

Wassili Suchomlinski, Vom Werden des jungen Staatsbürgers, Berlin 1975 (russ.1971).

### BRD

Martin Ahrends, Allseitig gefestigt. Stichwörter zum Sprachgebrauch der DDR, München 1989.

Oskar Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen 1988.

Günter C. Behrmann, Die Promotionsforschung zur Staatsbürgerkunde, in: STABÜ 2006, S. 291-299.

Dietrich Benner/ Stephanie Hellekamps, Staatspädagogik/ Erziehungsstaat, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004, S. 946-970.

Christoph Bernhardt/ Gerd Kuhn, Keiner darf zurückgelassen werden! Aspekte der Jugendhilfepraxis in der DDR 1959-1989, Münster 1998.

Benita Blessing/ Tilman Grammes/ Henning Schluss, Civics Courses in the German Democratic Republic (GDR): A Case Study in the History of Curriculum and Educational Research, in: Journal of Social Science Education (2012) 2  
online unter: <http://www.jsse.org>.

Irene Böhme, Die da drüben. Sieben Kapitel DDR, Berlin 1983.



Frauke Bollow/ Sonja Miltenberger/ Eva Schäfer, Lernziel Völkerfreundschaft, in: Freundschaft! Volksbildung in der DDR in ausgewählten Kapiteln, Berlin 1996, S. 261-398.

Bundeszentrale für politische Bildung (Autoren: Tilman Grammes/ Ari Zühlke), Ein Schulkonflikt in der DDR. Arbeitshilfen für die politische Bildung, 2 Bde., Bonn 1992 (online zugänglich über ein Internetportal der Robert-Havemann-Gesellschaft: [www.jugendopposition.de](http://www.jugendopposition.de)).

Ina Dietzsch, Grenzen überschreiben? Deutsch-deutsche Briefwechsel 1948–1989, Köln u.a. 2004.

Christoph Führ/ Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI, Teil II: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998.

Mary Fulbrook, Ein ganz normales Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR, Darmstadt 2008.

Gert Geißler, Schulgeschichte in Deutschland, Frankfurt u.a. 2011.

Tilman Grammes, Berlin – zwei Welten, eine Stadt. Wahrnehmungsräume auf pädagogischen Studienreisen der 1960er Jahre, in: Christian Ritzi et al., Der Mauerbau 1961, Bad Heilbrunn (im Erscheinen)

Tilman Grammes/ Henning Schluss/ Hans-Joachim Vogler, Staatsbürgerkunde in der DDR – Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006. (zitiert als STABÜ)

Irma Hanke, Alltag und Politik. Zur politischen Kultur einer unpolitischen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur erzählenden Gegenwartsliteratur der DDR in den 1970er Jahren, Opladen 1987.

Wolfgang Hasberg, Empirische Forschungen in der Geschichtsdidaktik, Teil II, Neuried 2001, S. 13-94.

Gisela Helwig (Hrsg.), Schule in der DDR, Köln 1988.

Hans-Georg Herrlitz/ Wulf Hopf/ Hartmut Titze/ Ernst Cloer, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim-München 2005.

Gunter Holzweißig, Zensur ohne Zensor. Die SED-Informationsdiktatur, Bonn 1997.

Nikolaus Hueck, Lerngemeinschaft im Erziehungsstaat. Religion und Bildung in den evangelischen Kirchen in der DDR, Gütersloh 2000.

Ute Jahn, Jugendwerkhöfe und sozialistische Erziehung in der DDR, Erfurt 2010.

Johannes Jung, Der Heimatkundeunterricht in der DDR, Bad Heilbrunn 2011.

Lars Knopke, Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED, Wiesbaden 2011.

Marianne Krüger-Potratz, Anderssein gab es nicht: Ausländer und Minderheiten in der DDR, Münster-New York 1991.

Thomas Lindenberger (Hrsg.), Herrschaft und Eigensinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR, Köln u.a. 1999.

Sabine Loreck, Leserbriefe als Nische öffentlicher Kommunikation. Eine Untersuchung aus lerntheoretischer Perspektive, Münster 1982.

Ulrich Mählert/ Gerd-Rüdiger Stephan, Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend, Opladen 1996.

Richard Rottenburg, Der Sozialismus braucht den ganzen Menschen, in: Zeitschrift für Soziologie (1991), S. 305-322.

Wolfgang Sander, Staatsbürgerkunde und sozialistische Erziehung in der DDR, in: ders., Politik in der Schule. Marburg 2010, S. 98-112.

Schluss, Henning (Projektleitung), Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. [www.schulunterricht-ddr.de/](http://www.schulunterricht-ddr.de/).

Henning Schluß, Der Mauerbau im DDR-Unterricht. FWU-DVD 46 02332 mit Begleitheft, Grünwald 2005.

Karl Schmitt, Politische Erziehung in der DDR. Paderborn u. a. 1980.

Horst Siebert, Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR, Düsseldorf 1970.

Heinz-Elmar Tenorth/ Sonja Häder, Politisierung im Schulalltag der DDR, Weinheim 1997.

Hans-Joachim Vogler, Zur Problematik der unterrichtlichen Vermittlung der ideologisch-politischen Zielsetzung im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR von 1971 bis Herbst 1989, Diss. FU Berlin 1997.

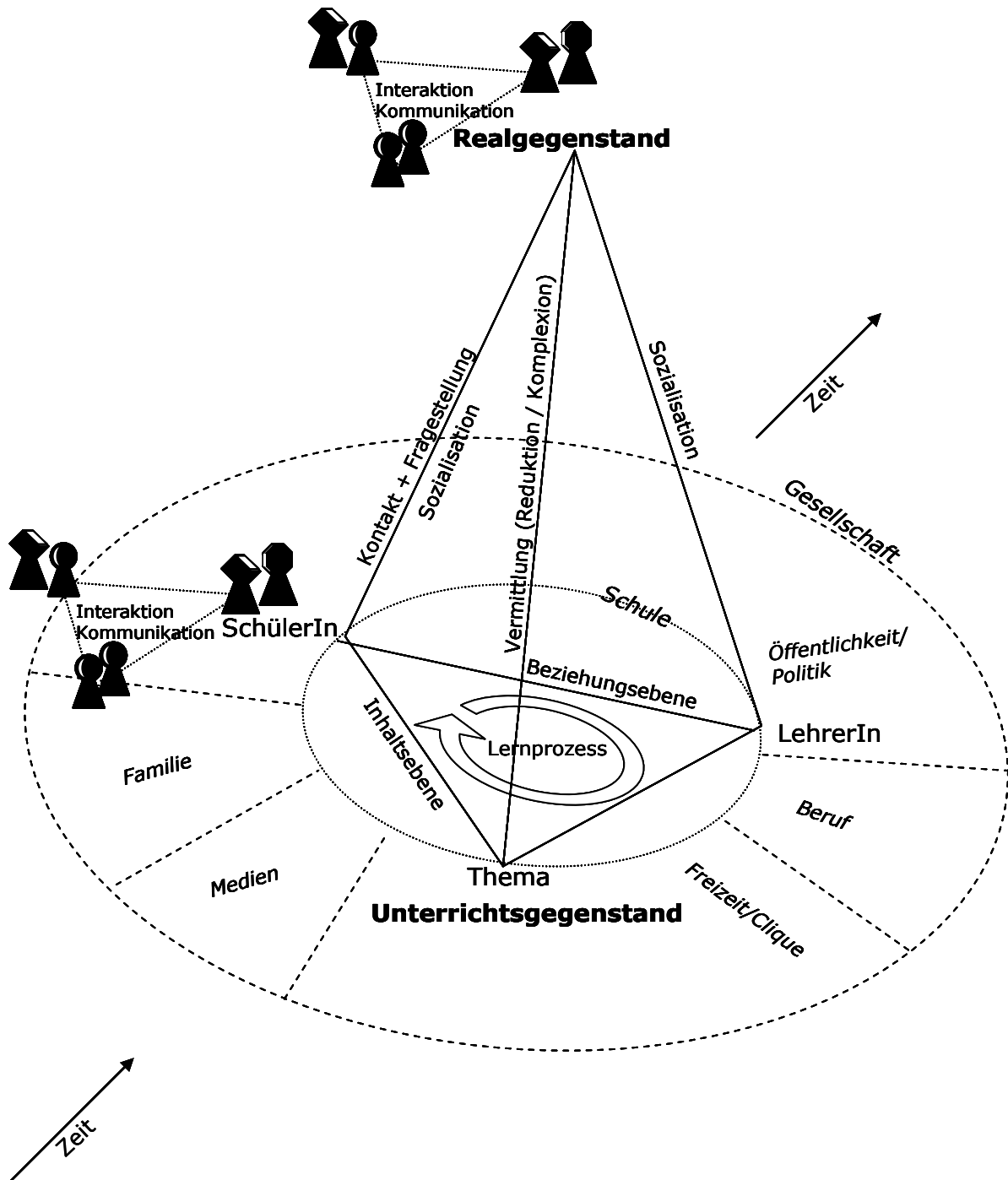
Ulrich Wiegmann, Pädagogik und Staatssicherheit, Berlin 2007.



**Bilanz und Zusammenfassung:**

**Kommunikative Fachdidaktik (KFD)**

# Der Fachdidaktische Kegel



### Dokument: Kommunikative Fachdidaktik (Andreas Petrik)



aus: Lange, Dirk (Hg.): *Konzeptionen politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007, S. 176-185

Mit freundlicher Genehmigung des Autors

#### Abstract

Die Kommunikative Fachdidaktik möchte vermeintlich ontologische Tatsachen genetisch in hergestellte Tat-Sachen zurückverwandeln, um Demokratie als gestaltbar zu zeigen. Ihr Gegenstand sind die Phänomene des kommunikativen Mit- und Gegeneinanders in den Teilsystemen Lebenswelt, Wirtschaft, Recht, Politik und Sozialwissenschaften. Im Unterricht werden deren jeweilige Verfahren praktisch angewendet, sozialwissenschaftlich reflektiert und zu Alltagstheorien von Lernenden in Bezug gesetzt. Zentrale Forschungsmethode ist die Sichtung, Konzeption, Erprobung und Optimierung von Unterrichtsmodellen.

#### 1. Überblick: Konzeption und Zugänglichkeit

Die Kommunikative Fachdidaktik (KFD; Grammes 1998) entfaltet vier Fachdidaktiken gleichberechtigt – Politik, Wirtschaft, Recht und Geschichte. Sie stellt die Politikdidaktik in einen sozialwissenschaftlichen Kontext, indem sie sich mit den Kommunikations- und Lern-Prozessen des übergreifenden Gegenstands beschäftigt. Gesellschaft wird dabei verstanden als kommunikative Verflechtung (aktueller wie historischer) lebensweltlicher, politischer, wirtschaftlicher, rechtlicher, sozialwissenschaftlicher und daraus abgeleiteter didaktischer Perspektiven auf soziale Wirklichkeit. Kommunikation – im Sinn von Habermas – konstituiert diese Teilsysteme: Sie grenzt sie voneinander ab, da sie jeweils eigenen Logiken folgen, ermöglicht deren Austausch und trägt ebenfalls entscheidend zur möglichen Lösung unvermeidlicher Konflikte bei. Die Grundfrage der KFD lautet daher: Wie lernen

Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen, wie entwickeln sich dadurch diese Systeme weiter und wie lässt sich dieses Wissen für das Unterrichtsziel eines demokratischen Bewusstseins nutzen? Das Grundbuch der KFD beantwortet diese Frage anhand exemplarischer Unterrichtsszenen ("Referenzstunden"), die auf gelungene und misslungene Transformationsprozesse von Wissensbeständen untersucht und konstruktiv um Alternativplanungen ergänzt werden. Dieses über 800-seitige Werk stellt eine intellektuelle Herausforderung dar, weil es eine Fülle fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, soziologischer, pädagogischer, psychologischer u.a. Theorien zu didaktischen Prinzipien verdichtet (vgl. Detjen 1999). Doch man sollte sich durch diese gewaltige Wissensansammlung nicht abschrecken lassen, zumal sie vier Didaktiken vereint. Durch die in jeder Teildidaktik wiederkehrende Gliederung und ein ausführliches Personen- und Sachregister lässt sich das Buch gewinnbringend als "Steinbruch" zur Klärung eingegrenzter Fragestellungen nutzen: Als Einführung in die jeweilige Fachdidaktik, deren Bezugswissenschaften, fachbezogene Alltagstheorien von Schülern und die Analyse typischer Unterrichtsbeispiele. Mit ihrer konsequenten Vernetzung von traditioneller Bildungstheorie mit Wissenssoziologie und Unterrichtsempirie begründet die KFD die überfällige "empirische Wende" der Politikdidaktik (vgl. Gagel 1998).

Aus der Arbeit mit Studenten und Studentinnen ging eine praxisorientierte Fassung zur Anregung der Unterrichtsplanung hervor (Grammes 1999). Eine kurze Einführung gibt ein Zeitschriften-Artikel des Autors (Grammes 2000a). Ihren neuesten Entwicklungsschub erfuhr die KFD durch die Ausgestaltung des genetischen Prinzips und die Zusammenarbeit mit der Lehrkustdidaktik (vgl. Wagenschein 1991; Berg/Schulze 1995) sowie der Bildungsgangdidaktik (vgl. Petrik 2004). Dabei verschiebt sich der Fokus von der Analyse alltäglichen Unterrichts zur Sichtung, Weiterentwicklung, Erprobung und Optimierung von Lehrstücken, also genetischen Best-Practice-Modellen, die Lernenden ermöglichen, Wissensbestände auf den Spuren historischer, logischer und aktueller Entwicklungs-Anlässe selbst zu entdecken (vgl. Grammes 2000b, 2004; Petrik 2006).

## **2. Theoretische Grundannahmen**

### **1. Systemtheoretische und sozialkonstruktivistische Orientierung:**

Gesellschaft organisiert sich in verschiedenen, miteinander vernetzten Teilsystemen. Jedes dieser Teilsysteme folgt spezifischen Kommunikationslogiken und Urteilkriterien, bildet über die Reflexion von Handlungen eigene Wissensbestände aus. Allen Kontexten ist das Ziel gemeinsam, mit bestimmten Verfahren verbindliche bzw. öffentlich anerkannte Lösungen für ihre Problem- und Konfliktlagen herzustellen. Zwischen ihnen findet Kommunikation über Öffentlichkeit, Medien und Fachdidaktik statt, die wiederum eigene Teilsysteme bilden. Erkenntnistheoretisch erscheint gesellschaftliche Wirklichkeit somit als Netzwerk aus Konstruktionen, die nicht bloß einzelnen Individuen entstammen, sondern immer das Ergebnis kommunikativer Interaktion bilden. Den modischen, doch "fachdidaktisch blinden" individualistischen Konstruktivismus löst die KFD also durch einen sozialen Konstruktivismus ab, der die Genese kollektiver Rationalitäten und Handlungsverfahren verdeutlicht und individuelle Deutungsmuster vor diesem Hintergrund betrachtet.

Das "**Modell der Wissensformen**" (Grammes 1998, S. 70 u. 1999, S. 98; in diesem Band -> Register) verdichtet die unübersichtliche soziale Realität zu abgrenzbaren Lernumgebungen und Handlungskontexten, um sie didaktisch zugänglich zu machen.

Demnach lässt sich jeder politische (analog wirtschaftliche und rechtliche) Konflikt idealtypisch aus drei Perspektiven betrachten: aus lebensweltlicher (Alltagssituation), sozialwissenschaftlich-theoretischer (Problem) und aus realpolitischer Perspektive (Fall). Abhängig von der gewählten Perspektive erhält der Bildungsinhalt einen neuen Bildungsgehalt, der wiederum mit einer geeigneten Methodik erschlossen wird: durch arbeitsanaloge Lernaufgaben, die den jeweiligen realen Anforderungen des Handlungskontextes entsprechen. Das Bildungsziel der KFD lautet folgerichtig "interrelationale Urteilskraft" als Fähigkeit, Wissen nach Kontexten unterscheiden und in Bezug setzen zu können. Fachdidaktik wird so zur "Zwischenhändlerin" und "Dolmetscherin" zwischen Mikro- u. Makrowelt, zwischen interpersonalen und transpersonalen Wissensbeständen.

### **2. Polizentrischer bzw. soziologischer Politikbegriff:**



Im Gegensatz zu den meisten Politikdidaktiken fasst die KFD das Institutionell-Politische nur als eine, wenn auch prägende Variante sozialen Handelns. Dies verdeutlicht das sogenannte "i-Punkt-Prinzip": Soziales Handeln in allen gesellschaftlichen Teilsystemen ist der Grundstrich, das Materialobjekt, die policy-Perspektive, also der i-Punkt, ist Politik, das Formalobjekt, verstanden als Akzentuierung um die Frage der allgemeinverbindlichen Entscheidung (vgl. Grammes 1999, S. 22). Gleichberechtigt stehen also alltägliches wirtschaftliches, rechtliches, soziales und politisches Handeln neben den professionellen Handlungsdomänen Wirtschaftspolitik, Rechtspolitik, Gesellschaftspolitik und ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Reflexion. Zentral ist dabei das Konzept der "Alltagspolitik": Demnach gilt die Lebenswelt als eigenständig produktiver Ort des Politischen, an dem allgemeine Verbindlichkeiten nicht nur empfangen und beurteilt, sondern ebenfalls, durch Wertebildung und Normsetzungen, hergestellt werden (vgl. Lange 2003).

### **3. Inhalts- und Lernprozess-Zentrierung:**

Den inhaltlichen Fokus der KFD bilden die immer schon stattfindenden, konfliktreichen Transformationsprozesse von (implizitem und explizitem) Wissen in den gesellschaftlichen Teilsystemen. Um herauszufinden, wie schulische Lernprozesse zu organisieren sind, betrachtet sie die Produktionslinien gesellschaftlichen Wissens: Mit welchen Verfahren werden Konflikte jeweils ausgehandelt, wie werden diese Aushandlungsprozesse wissenschaftlich und medial aufbereitet, in welcher – evtl. entstellten – Form gelangen sie als Schulbuchwissen in den Unterricht? Soziologie und Lernpsychologie sind daher – neben Pädagogik, Politik-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaft – zentrale Bezugswissenschaften.

Zur konsequent empirischen Orientierung gehört ebenso die Unterrichtsforschung: Klassische Unterrichtsmodelle werden gesammelt, analysiert und optimiert, um analog zum Standardlexikon der Theatergeschichte (Frenzel) auf eine Stoff- und Inszenierungsgeschichte elementarer politischer Inhalte als Fundus zurückgreifen zu können. Grammes zeigt dieses Vorgehen am Beispiel des Genres der Inselgeschichten (Grammes 2000b). Ebenso unabdingbar ist die Erforschung "der Gesellschaft aus der Schülerperspektive", die Analyse politischer, wirtschaftlicher usw. Alltagstheorien, Konzeptwechsel und deren didaktischen Auslösern im

Unterricht. Ohne diese inhaltsbezogene Lernprozessorientierung bliebe die Politikdidaktik eine "Wissenschaft ohne Gegenstand" (Grammes/Wicke 1991). Die KFD kann also als sozialwissenschaftliche Ausprägung der Bildungsgangdidaktik betrachtet werden. Ihre Methode ist diskursanalytisch, fokussiert auf "Diskursausschlüsse" als nicht-intendierte Handlungsfolgen der unterrichtlichen Kommunikation. Die KFD setzt bei Schülerbeiträgen an, die von Lehrenden als Störungen interpretiert und übergangen bzw. ihrem Ziel entsprechend sinnentstellt zurückgespiegelt werden. Sie fragt nach der eigenständigen, gegenstandsbezogenen Klugheit solcher Aussagen (vgl. Schelle 2003). Einen guten Einstieg in diesen fachdidaktischen Interpretationsansatz ermöglicht die Referenzstunde "politische Willensbildung" über den Abstimmungsprozess auf dem SPD-Parteitag von 1969 zur Frage einer Vermögensabgabe für Unternehmen (Grammes 1998, S. 17-55 u. 804-809).

### **3. Unterrichtsplanung und Unterrichtsentwicklung**

Das Unterrichtskonzept der KFD reagiert auf empirische Befunde über typische Probleme des Politikunterrichts, die träges Wissen und Entpolitisierung erzeugen: Institutionen werden ohne Fälle betrachtet (Institutionenkunde), wissenschaftliche Ergebnisse ohne ihre Herleitung studiert (Versozialwissenschaftlichung), aktuelle Fälle aneinandergereiht, ohne ihre kategorial verbindende Struktur herauszuarbeiten (Gelegenheitsunterricht), persönliche Bedürfnisse und Meinungen unverbindlich ausgetauscht, ohne sie auf politische Implikationen zu testen (Betroffenheitspädagogik), Methoden als spannende Verpackung dröger Inhalte missbraucht (inhaltsentleertes Methodenlernen), Schülerdeutungen übergangen (Diskursausschlüsse) und Schülerdiskurse untereinander blockiert (Monolog mit verteilten Rollen). Mit der KFD verändert sich der Blick auf alle Strukturmomente des Unterrichts:

#### **a) Bedingungsanalyse:**

Unterricht im Sinne der KFD nutzt Forschungswissen über gegenstandsbezogene Alltagstheorien von Schülern, also ihre immer schon vorhanden Deutungen von Begriffen wie Politik, Demokratie, Gleichberechtigung, Inflation, Gerechtigkeit usw. (vgl. Grammes/Wicke 1991). Der Unterricht beginnt mit explorativen Phasen, die der

Lerngruppe erlauben, ihre Deutungsmuster zu entfalten und auszuhandeln, ohne sich gleich auf wissenschaftliche Definitionen und Erkenntnisse konzentrieren zu müssen. Die Lehrerin erhält so inhaltliche Anknüpfungspunkte und Deutungshilfen; sie kann leichter ein echtes Inter-esse (im Sinne von "dazwischen sein") und eine echte Motivation (im Sinne von "bewegt werden") erzeugen, kann inhaltliche Brücken ohne äußerliche Motivation bauen.

### **b) Zielbestimmung, Inhaltseingrenzung und Themenfindung:**

Das Modell der Wissensformen dient als Suchmaske und Eingrenzungswerkzeug. Nehmen wir den Konflikt "Abtreibung – ja oder nein?". Er kann erstens als lebensweltliche Situation behandelt werden, die alltagspolitisch bewältigt werden muss: Ein 16-jähriges schwangeres Mädchen fühlt sich zu jung für ein Kind. Setzt sie ihr Recht auf Abtreibung durch oder die Familie ihre konträre moralische Norm? Er kann zweitens als politischer Fall betrachtet werden, der mithilfe institutioneller Verfahren allgemeinverbindlich entschieden werden muss: Soll die Fristenlösung, die Indikationsregelung oder ein Abtreibungsverbot gelten? Er kann drittens als sozialwissenschaftliches Problem analysiert werden: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen nationalen Abtreibungsgesetzgebungen und Aufklärungspraktiken auf der einen und Abbruchshäufigkeiten auf der anderen Seite und welche politischen Forderungen sind daraus ableitbar? Die auf das Erkenntnisziel gerichtete thematische Fragestellung ergibt sich also unmittelbar aus der inhaltlichen Fokussierung. Zentrales Lernziel ist die praktische Demokratiekompetenz und "situationskluge Urteilskraft" der Bürgerin, die verschiedene Perspektiven auf einen Konflikt auseinanderhalten, anerkennen, begründen und evtl. sogar, trotz kognitiver Konflikte, koordinieren kann.

### **c) Methoden:**

Die KFD wendet sich vehement gegen jede Form einer modischen Basteldidaktik, bei der zum Beispiel ein – sicherlich mit viel Freude – selbst gekneteter Urmensch in vorgeschichtliche Gesellschaften einführen soll. Die hierdurch erzeugte Motivation bleibt jedoch künstlich, weil sie keinen Zugang zu den Lebensbedingungen, Problemlösestrategien und Entscheidungssystemen der Urmenschen öffnet. Es findet dann kein Politik-, (bzw. Geschichts-), sondern anregender Kunstunterricht statt, der den ästhetischen Umgang mit formbaren Materialien lehrt. Würden die

Schüler stattdessen die arbeitsanaloge Lernaufgabe erhalten, mit den Mitteln der Urmenschen Werkzeuge herzustellen und damit zu arbeiten versuchen, könnten handlungsorientiert inhaltliche Brücken zu prähistorischen Lebenslagen errichtet werden.

Die Methoden der KFD richten sich also, Diesterweg folgend, "nach der Natur ihres Gegenstands", d. h., der Gegenstand enthält bereits Verfahren, Gesetzmäßigkeiten usw., die ihn hervorbringen (konstitutiver Methodenbegriff). Der Inhalt Demokratie und seine Kommunikations-Formen sind untrennbar – deshalb die Bezeichnung kommunikative Fachdidaktik. Zu einem sozialwissenschaftlichen Kerncurriculum zählen folglich diejenigen "schmerzhaft erkämpften" Werte, Normen und Verfahren, die bislang zur demokratischen Konfliktbewältigung etabliert wurden – oder zukünftig alternativ etabliert werden könnten (vgl. Grammes 2005, S. 53; Grammes 2004):

#### **Checkliste political/economic literacy (Sachlogisches Kerncurriculum)**

- auf der Ebene sozialen Umgangs situationskluge Verfahren der Streitschlichtung, Mediation etc. in Familie, Schule, Betrieb, Gruppe (...)
- auf der Gegenstandsebene die Formen und Verfahren der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung, unter Berücksichtigung ihrer ordnungspolitischen Varianten und historischen Ausprägungen (Alternativen):
  - die Verfahren parlamentarischer Willensbildung und exekutiver Gestaltung,
  - das Verfahren rechtlicher Urteilsfindung,
  - das Verfahren der (sozialen) Marktwirtschaft,
  - der Diskussionsprozess der demokratischen Öffentlichkeit,
  - Verfahren internationaler Konfliktschlichtung und Friedensstiftung.
- auf der sozialwissenschaftlichen Ebene die "Forschungs-Zyklen" als Verfahren der Gewinnung intersubjektiv gültiger Erkenntnis, z.B. hermeneutische Verfahren der Textauslegung und der (Ideologie-) Kritik; empirische Methoden wie Beobachtung, Befragung, Modellbildung und Simulation.

Politikunterricht im Sinne der KFD wird idealerweise diese Methoden – real oder simulativ – praktisch anwenden: Schüler verhandeln die Abtreibungsfrage per Rollenspiel im Wohnzimmer oder per Planspiel im Parlament; sie erheben empirische Daten (Interviews...) oder werten fremde Daten aus – um diese Erfahrungen

anschließend vor dem Hintergrund realer Fälle und professioneller Analysen zu reflektieren. Zentrale fachliche Einsichten werden dem genetischen Prinzip folgend nicht "als Funde einer abgeschlossenen Expedition" (Wagenschein 1991) präsentiert, sondern "in Handlungen zurückverwandelt, aus denen sie entsprungen sind" (H. Roth). Aus vermeintlich ontologischen Tatsachen entstehen veränderbare Tatsachen und damit aufgabenhaltige Situationen, die ein Bewusstsein der politischen Gestaltbarkeit erleichtern.

#### **d) Medien:**

Sie besitzen Trägerfunktion, mit ihnen steht und fällt der Unterricht, denn sie prägen das Bild der sozialen Welt im Klassenzimmer. Schulbuchwissen steht zumeist am Ende einer langen Transformationskette von der Dokumentenwirklichkeit über die Medien- und Reflexionswirklichkeit zur häufig konfliktbereinigten didaktischen Wirklichkeit (Viabilität, Stille-Post-Effekt). Wenn Texte dann "neo-positivistisch" als Autoritätsbelege statt als hypothetisches, perspektivisches Wissen verwendet werden, entsteht künstliches Schulwissen. Abhilfe schafft man, wenn man den Produktionskontext des Wissens ideologiekritisch thematisiert und genetisch in Ursprungshandlungen "zurücktransformiert", um eine "originale Begegnung" (H. Roth) zu initiieren; wenn man alternative Zugänge heranzieht und Erfahrungen aus erster Hand ermöglicht, um soziologische Phantasie jenseits der Medienbilder zu fördern.

#### **e) Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung:**

Die Lehrer(aus)bildung im Sinne der KFD verläuft kasuistisch: Die Planungskompetenz von Studierenden, Referendaren oder Lehrern wird trainiert, indem sie klassische und zeitgenössische Unterrichtsmodelle in Schüler- und Lehrerrollen selbst ausprobieren (Microteaching), kritisch reflektieren und variieren. Ihre Interpretationskompetenz wird gefördert, indem sie dokumentierte Sequenzen von Unterrichtsdurchläufen auf Lernprozesse und zugrundeliegende didaktische Entscheidungen untersuchen.

Um eine systematische Good- bzw. Best-Practice-Orientierung zu etablieren, schlägt die KFD vor, drei didaktische Institutionen flächendeckend einzuführen: Erstens das japanische und amerikanische Verfahren der "Lesson Study": Ausgewählte

Unterrichtsthemen werden von Fach-Kollegen einer Schule gemeinsam (z. T. mit externer didaktischer Beratung) geplant, von einer Kollegin unterrichtet, gemeinsam angeschaut, ausgewertet, überarbeitet, erneut unterrichtet, veröffentlicht und vielerorts übernommen. Zweitens Lehrkunstwerkstätten, in denen Didaktiker, Lehrerinnen, Referendare, Lehramtsstudentinnen in Uni-Seminaren oder Kollegen verschiedener Fächer in einer Schule mit externer Begleitung Lehrstücke verschiedener Fachrichtungen erproben, um ein (universitäres oder schulisches) Repertoire an einführenden Unterrichtsmodellen einzurichten. Der zusätzliche fachfremde Blick erweist sich dabei als hilfreich. Drittens benötigt die sozialwissenschaftliche Unterrichtsentwicklung ein Institut, das die derzeit verstreute Forschung vernetzt, ähnlich wie das "Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften" (IPN) in Kiel, das interdisziplinäre Lehr-Lern-Grundlagenforschung betreibt und Best-Practice-Modelle in Curriculum Workshops entwickelt (vgl. Grammes 2004; Petrik 2006).

#### **4. Zwei Unterrichtsbeispiele**

##### **a) Ein Schulkonflikt in der DDR**

Das Zusammenspiel der kommunikativ verflüssigten Strukturmomente zeigt die Fallstudie "Ein Schulkonflikt in der DDR" (Grammes/Zühlke 1993). Im Mittelpunkt steht der reale Konflikt um systemkritische Schüler einer Erweiterten Oberschule in Ostberlin, die 1988 wegen "verräterischer Gruppenbildung" und "antisozialistischem Verhalten" der Schule verwiesen wurden, was in der DDR einem Studienverbot gleichkam. Sie hatten per Wandzeitung und Unterschriftenliste den Sinn der bevorstehenden Militärparaden zum 39. Jahrestag der DDR am 7.8.1988 bezweifelt und die gerade aktuellen Streiks in Polen unterstützt. Nach dem Mauerfall wird ihre Relegation zurückgenommen und eine Untersuchungskommission eingesetzt. Dieser Fall verdeutlicht exemplarisch die Funktionsweise des autoritär-sozialistischen Systems der DDR kurz vor und nach seinem Untergang anhand seiner Auswirkungen auf das Alltagsleben. Diese Verschränkung von lebensweltlicher Krise, undemokratischem Herrschaftssystem und explosiver Weltlage fördert bereits einen identifikatorischen Zugang. Methodisch lässt der Konflikt sich zusätzlich in Ursprungshandlungen zurückverwandeln, indem das abschließende Tribunal nachgespielt wird oder gar alle zentralen Stationen des Falls simuliert werden, ohne

deren jeweilige Ergebnisse vorwegzunehmen: So kann man die Verhandlungen über den Ausschluss der Schüler aus der FDJ nachinszenieren, um zunächst Alltagsdeutungen über den SED-Staat auszutesten und diese schließlich mit den Dokumenten der realen Argumentationen abgleichen.

### **b) Umwelt- und Verbrauchererziehung**

Das Zusammenspiel der drei Wissensformen lässt sich am Beispiel der "Umwelt- und Verbrauchererziehung" entwickeln (Grammes 1999: 24f.). Das lebensweltliche Wissen zum Thema ist häufig vom moralischen Bewusstsein bestimmt, sich umweltgerecht zu verhalten. Über Verhaltensempfehlungen wie "wenig Auto fahren" oder "keine umweltschädlichen Produkte kaufen" kann schnell Konsens hergestellt werden, doch das Alltagshandeln von Lehrerinnen und Schülern sieht anders aus, wie sich an Zahlen über Konsumverhalten zeigen lässt (wissenschaftliches Wissen). Würde diese Diskrepanz aus Reden und Handeln nun wiederum moralisch kritisiert werden, könnte sich der übliche "double talk" verstärken: "Schlimm genug, dass Menschen umweltschädlich handeln, noch schlimmer, dass sie sich dabei für umweltbewusst halten!" Weiteres sozialwissenschaftliches Wissen unterstützt dabei, dieses Alltagsphänomen mit nüchterner Distanz zu analysieren, hier mithilfe eines nachspielbaren Denkmodells, des Gefangenendilemmas: Zwei Gefangene sind desselben Verbrechens angeklagt, die Beweislage ist schlecht, beide werden getrennt verhört. Gestehen beide, werden sie mit 10 Jahren bestraft; gesteht keiner, erhalten beide nur 2 Jahre; gesteht nur einer, geht er als Kronzeuge frei aus, während der andere 12 Jahre absitzen muss. Für beide wäre Kooperation, also das Geständnis zu verweigern, die beste Lösung. Keiner kann sich jedoch der Solidarität des anderen sicher sein, so dass die individuelle Rationalität nahe legt, zu gestehen, wodurch beide 10 Jahre erhalten. Der Transfer ergibt: Verhält sich die Einzelne umweltbewusst, kauft nur im Bioladen, die Anderen aber nicht, zahlt sie wegen geringer Bio-Nachfrage drauf. Also scheint es individuell rational, im Discounter zu kaufen, wodurch jedoch die Allgemeinheit unter den Umweltfolgen zu leiden hat. Institutionenwissen kann die Lücke zwischen individuellen Bedürfnissen, Moralisierungen und wissenschaftlich diagnostiziertem Folgeproblem durch politische Handlungsstrategien zu schließen versuchen: Um individuelles Kalkül im Sinne kollektiver Umweltinteressen umzulenken, sind Mineralöl-, Verpackungs- oder andere

Umweltsteuern sowie positive Anreize wie die finanzielle Förderung des Öko-Landbaus vonnöten.

## Literatur

Berg, H. C./Schulze, T.: Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995

Detjen, J.: Buchbesprechung zu T. Grammes: Kommunikative Fachdidaktik, in: Politische Bildung 3/1999, S. 132-152

Gagel, W.: Eine zweite "didaktische Wende" in der Politikdidaktik? Annäherungen an "Kommunikative Fachdidaktik", in: Gegenwartskunde 4/1998, S. 519-526

Grammes, T./ Wicke, K. (Hg.): Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie, Hamburg 1991

Grammes, T./ Zühlke, A.: Ein Schulkonflikt in der DDR, 2. Bde., Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1993; komplett herunterladbar unter [www.jugendopposition.de/index.php?id=1206](http://www.jugendopposition.de/index.php?id=1206)

Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen 1998

Grammes, T.: Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren. Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft? Universität Hamburg 1999, 3., überarb. Aufl. v.: Handlungsorientierung im Politikunterricht, Hannover 1997

Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik, in: Journal für politische Bildung 2/2000a, S. 28-31

Grammes, T.: „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition, in: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000b, S. 354-373

Grammes, T. (Hg.): Lehrkunst und Lesson Study, in *sowi-online* 1/2004: Lehrkunst

Grammes, T.: Das sachlogische Kerncurriculum, in: Jung, E. (Hg.): Standards für politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe, Wiesbaden 2005, S. 41-61

Lange, D.: Politische Alltagsgeschichte. Ein interdisziplinäres Forschungskonzept im Spannungsfeld von Politik- und Geschichtswissenschaft, Leipzig 2003

Petrik, A.: Produktive Krisen inszenieren. Wie das genetische Prinzip Jugendliche mit Politik sowie Bildungsgang- mit Lehrkustdidaktik verschwistern kann, in: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 270-291



Petrik, A.: Best-Practice-Modelle als Missing Link zwischen Kerncurricula und Kompetenzen, in: Besand, A. (Hg.): Politische Bildung reloaded. Neue Positionen zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2006, S. 47-67

Schelle, C.: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen, Bad Heilbrunn 2003

Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch, Weinheim/Basel 1991

### **Zusammenfassend zur Kommunikativen Fachdidaktik vgl. auch**

Kroll, Karin: Kommunikative Fachdidaktik. In: Weißeno, Georg (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Bd. 1. Schwalbach: Wochenschau 1999, S. 125f.

Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. In: Kursiv 2000, 2, S. 26-29

## ✍ Die Parabel vom Bogenschnitzer

Irgendwann in grauer Vorzeit, vielleicht im frühen Neolithikum, und irgendwo in der bewohnten Welt, vielleicht im Altmühltal, sitzt, auf einer ruhigen, durch Gebüsch abgeschirmten Wiese unweit dem Walde, ein Bogenschnitzer bei seiner Arbeit. Hierher hat er sich zurückgezogen, um den Hölzern, die er braucht, näher zu sein, aber auch, weil er in dem Lebensgetümmel, das in der von seiner Horde bewohnten Höhle und ihrer Umgebung herrscht, nicht die Ruhe findet, um sich ganz auf seine, der Horde lebenswichtige, Arbeit zu konzentrieren. Als junger Mensch hatte er von allen Männern der Horde die besten Bogen gefertigt, und nun war er ihr einziger Bogenschnitzer, weil man sich daran gewöhnt hatte, die nötigen Bogen von ihm zu beziehen und ihn dafür mit allem, was ihm zum Leben nötig war, zu versorgen. Er hatte es inzwischen zu großer Kunstfertigkeit gebracht und viele technische Verbesserungen erfunden.

Eines Tages wird der Bogenschnitzer durch ein ungewöhnliches Geräusch und eine Bewegung im Gebüsch von seiner Arbeit abgelenkt. Er entdeckt einen zehnjährigen Knaben aus seiner Horde, der sich verstoßen dem Arbeitsplatz nähert. Der Bogenschnitzer ruft den Knaben mit Namen an und verjagt ihn: »Du störst!« - Die Hoffnung, nun ruhig in der Arbeit fortfahren zu können, trägt jedoch, denn das Gewese in den Büschen geht weiter; nur versucht der Knabe jetzt, sich von der anderen Seite heranzuschleichen. Auch ein zweiter, energischerer Versuch, den Störenfried zu verscheuchen, scheitert. Beeindruckt von der Hartnäckigkeit des Knaben ruft ihn der Bogenschnitzer zu sich und fragt, was er wolle. »Zuschauen«, sagt der Knabe.

Eigentlich war dieser Wunsch nichts Ungewöhnliches. Denn bei allen Arbeiten und Tätigkeiten, die in der Höhle und ihrer Umgebung betrieben wurden, standen immer die Kinder dabei, schauten zu, ließen sich die Handgriffe erklären und versuchten, sie im Spiel nachzuahmen. Aber gerade diese ständige Störung durch Kindergeschwätz war der wichtigste Grund gewesen, warum der Bogenschnitzer seinen Arbeitsplatz auf die abgelegene Waldwiese verlegt hatte; daher sein Ärger über die Verfolgung.

Dennoch gestattet er dem Knaben, versuchsweise und stillschweigend und nur für kurze Zeit, zuzuschauen. Aber der kann sich nicht beherrschen; er fragt, und die Fragen, die er stellt, sind intelligent. Der Bogenschnitzer legt das Werkstück, an dem er arbeitet, beiseite, nimmt diese oder jenes seiner Gerätschaften und Materialien in die Hand und spricht, mit wachsendem Feuer, über Einzelheiten seiner Arbeit, für die sich sonst noch niemand genauer interessiert hatte. Die Begeisterung springt auf den Knaben über; er will selbst an dem Bogen mitschnitzen. Man läßt ihn den nächsten Schnitt tun, der Knabe ist ungeschickt und verdirbt das Werkstück. Der Bogenschnitzer wird zornig: »Du hast das wertvolle Material verdorben!« und schimpft ihn einen Nichtsnutz. Der Knabe beginnt bitterlich zu weinen.


Hier könnte die Geschichte zuende sein, und hier sind vordem tausend ähnliche Geschichten zuende gewesen. Unserem Bogenschnitzer jedoch wird mit einem Male überdeutlich, daß nicht der Knabe, sondern er selbst das Unglück verschuldet hat. Der Knabe konnte den Schnitt noch gar nicht können! Wie kompliziert, wie systematisch seine Arbeit ist, wird dem Bogenschnitzer schlagartig klar, und er erinnert sich, wie viel er selbst hat probieren und verwerfen müssen, um den Stand seiner Kunst zu erreichen. Er umarmt den Knaben, tröstet ihn und sagt: »Es ist besser, wir beginnen ganz von vorn.«

Wie sich zeigte, brauchte dieses Ganz-von-vorn-Beginnen: Zeit. Der Knabe kam jeden Tag, und jeden Tag unterbrach der Bogenschnitzer seine Arbeit für eine oder zwei Stunden und widmete sich der Unterweisung des Knaben. Er führte ihn ein in die Kenntnis der Materialien und wie man sie gewinnt, der Werkzeuge und wie man sie herstellt; er zeigte ihm die Handgriffe, Konstruktionen und Schnitte, zuerst die einfachen, dann die schwierigeren und ließ ihn das alles an dem verdorbenen Bogen und anderem Erkenntnisse und Einsichten in den systematischen Aufbau seiner Kunst; und wie er früher über Verbesserungen des Bogenschnitzens nachgedacht hatte, so dachte er jetzt darüber nach, wie er den Knaben besser und sicherer in diese Kunst einführen könnte. So teilte er auch seine Zeit gewissenhaft in die Zeit der Arbeit und die der Unterweisung, denn beides zugleich konnte er nicht tun. Und als der Knabe den ersten vollständigen Bogen hergestellt hatte, da freute sich der Bogenschnitzer mit ihm, obwohl dieser Bogen viel schlechter war als die von Meisterhand gefertigten.

Er fuhr mit dem Unterrichten fort, der nächste Bogen geriet schon besser, und nach einigen Jahren hatte der Knabe den Stand der Kunst seines Lehrers erreicht.

Von nun an arbeiten beide Bogenschnitzer miteinander. Die Einsicht in den Aufbau der Bogenschnitzkunst, die sie durch den Unterricht gewonnen haben, nehmen sie zur Grundlage, um neue Verbesserungen der Kunst zu erfinden.

*nach Eduard Spranger (1882-1963): Der geborene Erzieher, 1957 (Vortrag vor Studierenden)*

 Erzählen Sie diese Parabel neu mit der Perspektive auf Politische Bildung und Demokratielernen.



## Register (Sachregister und Personenregister)

Abbilddidaktik 281

*Adorno, Theodor W.* 11

Aki (Aktualitätenkino; vgl. Aktualitätsprinzip) 137

Aktualitätsprinzip (vgl. Aki) 131, 137

Allgemeinbildung 135, 160

Anti-Pädagogik 215

Arbeitsanaloge Lernaufgaben 367

Arbeitsprozessorientierung (vgl. Form–Inhalt) 367

Arbeitsschule 133

Architektur (Schule) 301

Architektur, siehe Räume

*Arendt, Hannah* 259

Artikulationsmuster 139ff., 199ff.

Audit (Monitoring, Schulinspektion) 253

Basiskonzepte 162

Bauformen 234

Bauhaus-Didaktik (form follows function) 198, 366

*Berg, Hans-Christoph* 353ff.

Berliner Schule Titelblatt (Strukturmomente), 7, 99, 222, 359, 374

Berufsverbote 114

Berufswahlmotive Lehrer 351

Beutelsbacher Konsens 309f., 409 (DDR, sozialistische Pädagogik)

Bibliothek 303ff.

Bildreportage („stills“) 374

Bildungsgangdidaktik 424

Brainstorming 209

*Brecht, Bertold* 233 368, 373

Bücher (Ganzschrift, great books) 146

Bürgermodelle 119f. (Fußballmetapher), 128

Carl-von-Ossietsky EOS 404ff., 429

*Cassirer, Ernst* 371

Citizen Classroom 199

China 193, 319, 446

Clownsgesicht 145 (vgl. Wissensformen, Modell der)

Controversial issue approach, siehe: Konfliktdidaktik, Kontroversität

Curriculum 189ff.

DDR 381ff.

Deduktion 132 (vgl. Induktion)

Deutschunterricht 184f.

*Dewey, John* 45 (vgl. *Pragmatismus*)

Diagnostische Kompetenz 321ff.

Didaktik, normative 98

Digitales Zeitalter vgl. Bibliothek

Diskussion 60f. (vgl. Gespräch)

Disziplin (classroom management) 24, 209, 346, 347 (vgl. Henningsen, Jürgen)

Entdeckendes Lernen 211

Entwicklungspsychologie 321ff.

Erarbeitungsmuster 204 (vgl. Mäeutik)

Ergebnissicherung 201

Erkundung 179

Erziehung 11ff., 20 (Krise)

Erziehungsstaat 381ff. (vgl. DDR)

Erziehungsstile 16

Evaluation, „eingebaute“ (natürliche) 371f.

Exemplarisches Lernen 131ff., 148

Extremismus 114

Fachdidaktik 11 (Grundfrage)

Fachdidaktische Pyramide 420

Fachdidaktischer Kegel 420

Fall (-prinzip) 148, 173f.

Familie (Sozialisation) 14

FDJ 385

Feedback 201 (Rückmeldekultur)

Fehlverstehen 15, 270ff.

Fehlverstehen 335 (Kurzfassung), 342ff. (Langfassung)

*Feige, Wolfgang* 399f.

Feuerwehrtag 98f.

*Fischer, Kurt Gerhard* 73ff., 101

Form/Inhalt 198, 367

Fragend-entwickelnder Unterricht 204

*Freinet, Celestin (Freinet-Pädagogik)* 366

Friedenserziehung 11

„Frontalunterricht“ 204

Fruchtbarer Moment 148

Fußball (-metapher) 109, 110

*Gagel, Walter* 158f.

Gender 352, 345

Generation 63 (Generationenlagerung)

Genetisches Prinzip 148f.

Gesamtunterricht 133

Geschäftsprozessorientierung (vgl. Form-Inhalt, vollständige Handlung) 367

Gespräch 133 (vgl. Diskussion)

Gewissheitsmodell (des Wissens) 117

*Giesecke, Hermann* 77ff., 101

Gleichaltrigengruppe 14

Graduierung 117, 321ff. (Entwicklungspsychologie)

Grundgesetz 175 (vgl. Verfassung)

Gutenberg-Welt vgl. Bibliothek

Hamburger Didaktik 5, 7, 359, 374,

*Henningsen, Jürgen* 24, 347

*Hilligen, Wolfgang* 81ff., 102, 374

Hospitation, kollegiale 373

Implikationszusammenhang 374  
 Induktion 132 (vgl. Deduktion)  
 Informationsgesellschaft 141f.  
 Informelles Lernen 22  
 Informelles Lernen 365  
 Informierender Unterricht 211  
 Inhalt/Form 198, 367  
 Inhalte 163 (vgl. Kanon, Allgemeinbildung)  
 Inklusion (Exklusion, Othering) 239  
 Inklusion 323 („Störer“, vgl. auch Disziplin)  
 Ironikerin, liberale vgl. Bürgermodelle

Japan 446  
 Jugendparlament 263ff.  
 Jugendparlamente 263ff.  
 Justitia 177

Kaffeefilter 297f.  
 Kanon 136, 144, 427  
 Kategorien 138ff.  
 Kerncurriculum 427  
*Kerschensteiner, Georg* 53  
 Klassenbuch 153  
 Kognitionen 334ff.  
*Kohlberg, Lawrence* 321ff. (vgl. Reinhardt, Sibylle)  
 Kommunikative Fachdidaktik 419ff.  
 Komparativ, sozialistischer 407  
 Kompetenz(orientierung) 78f., 127, 134  
 Konfliktdidaktik (kategoriale) 138f., 158f.  
 Konstruktivismus, sozialer 422ff. (vgl. Pragmatismus)  
 Kontroversität 111ff. (siehe auch: Beutelsbacher Konsens)  
 Konzepte 162  
 Kooperatives Lernen 212  
 Kosmopolitismus, Kosmopolitisierung 14,168



Krebstgang 146f. (siehe auch: genetisches Prinzip)

Krise der Erziehung 20

Kultur 111 (islamisch), 111 (konfuzianisch)

Learning by (thinking about what we are) doing 45

Learning Study 150

Lehrerfrage 204

Lehrerrolle 117, 118, 215

Lehrerrolle 373, Anmerkung

Lehrerrolle, Lehrertypen 353

Lehrkunst (–didaktik) 355ff., 357, 371 (Kanon)

Lehrkunsstdidaktik 150ff.

Lernen 22, xx (Pulsschlagtheorem), 212 (Lernen durch Lehren), 212 (kooperatives Lernen), orientierendes Lernen (211), entdeckendes Lernen (211)

Lernen durch Lehren 212

Lernertypen 345

Lesefehler 43, 49, 54, 62, 64, 93ff.

Lesson Study 150 (“Don’t worship originality!”)

Linksextremismus 114

*Litt, Theodor* 47

Mäeutik 151f.

Magdeburger Manifest 238

Magnetstein 280

Massenmedien 15

Mastery Learning (Lernzielerreichendes Lernen)

Mauer, Berliner 379

Medien 279ff.

Mehrperspektivität 116

Menschenbild 21 (neoliberal)

Methoden

Methoden-Curriculum, schulinternes 143

Mimesis (vgl. Form-Inhalt) 367

Mission, politische Bildung als 13

Moralisieren 219

Moralpädagogik 321ff. (vgl. Reinhardt, Sibylle)

Motivation, intrinsisch/extrinsisch -> Nikolaus-Pädagogik, -> Osterhasenpädagogik

Multiperspektivität 116

Mündigkeit (als Erziehungsziel) 13

Nationalsozialismus 11f., 46ff., 63ff., 74, 112, 305, 381, 391f.

Nikolauspädagogik 204

Oetinger, Friedrich -> Theodor Wilhelm (Pseudonym)

Ökonomische Bildung 102, 140, 189ff.

Ökonomisches Bewusstsein 330f.

Orientierendes Lernen 211

Originale Begegnung 148

Osterhasenpädagogik 204

Othring (Exklusion) 239

*Otto, Bertold* 133

Pädagogische Lesung 402, 411 (vgl. DDR, Unterrichtsentwicklung)

Parlamentspädagogik 263ff.

Parteilichkeit 125

Parteinahme 125

Partizipation – Repräsentation 240, 263ff., 272ff.

Partizipation (Diktatur, autoritärer Staat) 406

Partnerschaftspädagogik 29ff.

Peers, siehe Gleichaltrigengruppe

Perspektivenübernahme (Empathie) 324f.

PGW 165

Pluralismus 113

Politikbegleitender Unterricht 367

Politikbegriff 80, 85, 126 (doppelter Ort)

Politikbegriff: Dimensionen 363f., 423f.

Politische Urteilsbildung 332ff.

Pragmatismus 44ff. (vgl. Konstruktivismus, sozialer)

Problemorientierung 141f.  
 Projekt(unterricht) 223, 234ff., 255  
 Pulsschlagtheorem 132  
  
 Räume 365ff.  
 Rechtsbewußtsein 327f.  
 Rechtsextremismus 114  
 Rechtskunde 165ff.  
 Reflexionsmodell (des Wissens) 117  
*Reinhardt, Sibylle* 337f.  
 Reportage, vgl. Bildreportage  
 Repräsentation – Partizipation 240, 263ff., 272ff.  
*Rogers, Carl* 203  
  
 S 36 -> Bauhaus-Didaktik  
 Sachorientierung 198  
*Sander, Wolfgang* 158f.  
 Schlüsselprobleme 141  
*Schmiederer, Rolf* 87, 91f. 102  
 Schülerorientierung 89  
 Schulkultur 116  
*Schulz, Wolfgang* 5, 7, 99, 359, 374  
*Schulze, Theodor* 371  
 Selbstreflexion 349f., 351 (Berufswahlmotive)  
 Simulation 182  
 Sozialisation, politische 14f., 321ff.  
 sozialistische Pädagogik 112  
 Soziologiedidaktik 357ff.  
*Spranger, Eduard* 351, 432f.  
 Staatsbürgerkunde 381ff.  
 Stam, Mart -> Bauhaus-Didaktik  
 Strukturhomologie (vgl. Form-Inhalt) 367  
 Stundenplan 153  
*Sutor, Bernhard* 84

Switchen 346f.

Szene: Jetzt sind sie aber müde!? 222

Szene: Parabel vom Bogenschnitzer 432f.

Szene: Peter stört 24, 347

Toleranz 113

Tourist classroom 199

Übung 373

Umweltbildung 429f.

Unterrichtsanalyse 233ff.

Unterrichtsbeobachtung 222

Unterrichtsentwicklung 425f.

Unterrichtsmodelle 355ff.

Unterrichtsplanung 218, 425f.

Unterrichtsplanung 355ff.

Unterrichtsprinzip 22

Unterrichtsreportage 222, 235, 251f. (Lehrkunst, Werkdimension)

Unterrichtsstil 216

(Unterrichts-) Rezepte 205, 220

Verbraucherbildung 429f.

Verfassung 113, 147 (vgl. Grundgesetz)

Vergleichende Erziehungswissenschaft 379ff.

Verkehrserziehung 172

Vorbilder 145

Vorschule 115, 172 (Elementarpädagogik)

*Weinbrenner, Peter* 156f.

Wiederholung 373

*Wilhelm, Theodor (= Friedrich Oetinger)* 29ff., 64ff.

Wirtschaftsethik 189ff.

Wissen(-sbegriff) 117 (Gewißheitsmodell, Reflexionsmodell), 147, 199

Wissenschaftsorientierung – Wissenschaftspropädeutik 281

Wissensform 423f.

Wissensformen, Modell der 164, 173

Wissensgesellschaft 141f.

Zeitung (Lehrstück, Unterrichtsmodell) 359ff.

Zukunftsdidaktik 156

## Über den Autor (aus Wikipedia)



**Tilman Grammes** (\* 10. Februar 1957 in Wiesbaden) ist ein deutscher Erziehungswissenschaftler mit den Schwerpunkten Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer und politische Bildung.

Grammes studierte nach dem Abitur (1975) am Dilthey-Gymnasium in Wiesbaden an der Freien Universität Berlin für das Lehramt an Gymnasien mit der Fächerkombination Deutsch, Sozialkunde und Philosophische Propädeutik (1. Staatsexamen 1980). Daneben durchlief er ein Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Abschluss Magister (1986) und promovierte zum Dr.phil. (1985). Die praktische Lehrerausbildung absolvierte er am Tannenbergs-Gymnasium, Abschluss Staatsexamen.

Erste praktische Erfahrungen in der außerschulischen Jugendbildung, dem Schöneberger Jungarbeiter- und Schülerzentrum (SJSZ) sowie in einem sozialpädagogischen Projekt zum Nachholen des Hauptschulabschluss im Jugendfreizeitheim Prisma in Berlin-Reinickendorf. Schulpraxis erwarb Grammes an einer deutsch-amerikanischen Schule (John-F.-Kennedy-Schule Berlin) sowie an einer privaten kaufmännischen Berufsschule (Grone-Schule Berlin 1983-1991).

Er war Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut und Assistent in Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der FU Berlin.

1992 kam ein Ruf auf eine Professur für Didaktik der Sozialkunde an der Universität Passau, 1992 an die TU Dresden.

Seit 1997 ist er Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer an der Universität Hamburg.

## Tätigkeitsbereich

Grammes arbeitet zur Grundlagentheorie der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken und Demokratiepädagogik in den Bereichen Gesellschaft, Politik, Recht und Wirtschaft (Kommunikative Fachdidaktik, 1996). Curriculumentwicklung (Lehrpläne und Schulbuchautor) durch schulnahe Praxisforschung. Aktuelle Curriculumprojekte befassen sich mit Theorie und Praxis einer Europa-Bildung sowie mit der Entwicklung von Curriculumbausteinen für Wirtschafts- und Unternehmensethik in der ökonomischen und politischen Bildung.

In der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung hat sich Grammes mit dem Konzept der Lehrkunst sowie der Lesson und Learning Study beschäftigt. Dazu kamen Studienaufenthalte an Universitäten und Schulen in Japan (Jugyou kenkyuu / Lesson Study), China (Pädagogische Universität Ostchina), USA.

Daneben hat er zusammen mit Henning Schluß und Hans-Joachim Vogler die Geschichte des Faches Staatsbürgerkunde in der DDR mit qualitativen Methoden umfassend dokumentiert.

Grammes war Beirat im Modellversuch „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission. Beirat der Landeszentrale für politische Bildung, Hamburg. Er ist Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung und der Gesellschaft für Politikdidaktik. Er ist Vertrauensdozent der Studienstiftung der Deutschen Wirtschaft (Studienkolleg - Begabtenförderung für Lehramtsstudierende). Grammes ist Mitglied der Jury für den Förderpreis Zukunft Cornelsen Verlages.

### Schriften (Auswahl)

- Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Frankfurt/M. u.a.: Lang 1986 (Diss. FU Berlin 1985)
- Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht. Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskunde mit Politik. Schwalbach: Wochenschau 1991
- mit Kurt Wicke (Hg.): Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie. Hamburg: Krämer 1991
- mit Walter Gagel/Andreas Unger (Hg.): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach: Wochenschau 1992 (mit Videokassette)
- Mit Georg Weißeno (Hg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen: Leske+Budrich 1993
- mit Ari Zühlke: Ein Schulkonflikt in der DDR, 2 Bde., Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1996 (Online)
- Kommunikative Fachdidaktik. Politik-Geschichte-Recht-Wirtschaft, Opladen: Leske+Budrich 1998 (online unter google-books)
- Handlungsorientierung im Politikunterricht, Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung 2/1997
- mit Henning Schluss/Hans-Joachim Vogler: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag 2006 (online Campuszugang; Rezension)

### Zeitschriften

- Journal of Social Science Education (JSSE)
- Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 2011ff (Wissenschaftlicher Beirat)

### Literatur

- Petrik, Andreas: Kommunikative Fachdidaktik. In: Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung, Band 1: Konzeptionen politischer Bildung. Hohengehren: Schneider 2007, S. 176-185
- Kroll, Karin: Kommunikative Fachdidaktik. In: Weißeno, Georg (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Bd. 1. Schwalbach: Wochenschau 1999, S. 125f.